

Yhteisöllisten keinojen kehittäminen esiintymisjännityksen käsittelemiseksi

Tutkielma (Maisteri)

22.7.2024

Mária Záborszky

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Yhteisöllisten keinojen kehittäminen esiintymisjännityksen käsittelemiseksi	104 + 6
Tekijän nimi	Lukukausi
Mária Záborszky	Kevät 2024
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkimukseni kohteena ovat musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemukset esiintymisjännityksestä opintojen aikana ja millaisia yhteisöllisiä keinoja musiikkikasvatuksen yhteisössä voitaisiin kehittää esiintymisjännityksen käsittelemiseksi. Tutkimuksen tavoitteena on esittää tuloksia ja niihin perustuvia päätelmiä, joiden pohjalta musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemaa esiintymisjännitystä huomioitaisiin paremmin ja musiikkikasvatuksen yhteisö kehittäisi yhteisiä käytäntöjä ilmiön käsittelemiseksi. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ollut esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä?; 2) Millaiset yhteisölliset keinot voivat vaikuttaa muusikoiden kokeman esiintymisjännityksen käsittelyyn?</p> <p>Käsitteellisessä viitekehyksessä tarkastelen esiintymisjännitystä ilmiönä ja musiikillisen käytäntöyhteisön rakentumista ja sen suhdetta esiintymisjännityksen kokemiseen. Esittelen myös sosiaalisen oppimisen teorian ja oppijalähtöisyyden käsitteet ja käsittelen niiden suhdetta esiintymisjännitykseen. Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla viittä musiikkikasvatuksen opiskelijaa. Toteutin haastattelun puolistrukturoituna ryhmähaastatteluna ja analysoin tutkimusaineiston laadullisen sisällönanalyysin menetelmän.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että musiikkikasvatuksen opiskelijat voivat kokea eriasteista esiintymisjännitystä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä. Esiintymisjännitystä voivat aiheuttaa tilannekohtaiset vaikuttimet ja opiskelijaan liittyvät henkilökohtaiset tekijät. Tulosten perusteella käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksen käsittelyä vaikeuttavat vähäinen keskustelu ilmiöstä koko yhteisön voimin, yksipuolinen asennoituminen ilmiöön, yhteisössä ilmenevät piilovaatimukset ja -odotukset tietynlaisista valmiuksista ja yhteisössä vaikuttava pystyvyyden kulttuuri. Ilmiön kokemiseen voivat vaikuttaa myös kokemus yhteisön ulkopuolisuudesta ja yhteisössä vaikuttava sukupuolittunut sosiaalinen normisto. Tulosten perusteella esiintymisjännityksen käsittelyä helpottivat opettajien antama henkilökohtainen tuki ja kanssaopiskelijoiden antama vertaistuki.</p> <p>Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä on mahdollista kehittää esiintymisjännityksen käsittelyn yhteinen käytäntö. Tutkimuksen tulosten perusteella avoin keskustelu esiintymisjännityksestä, monipuolisten toimintatapojen ja työkalujen kehittäminen ilmiön käsittelemiseksi sekä turvalliseen ilmapiiriin panostaminen koko musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön voimin ovat olennaisia jaetun käytännön kehittämisen kannalta. Tutkimustulosten perusteella esitän, että musiikinopettajakoulutuksessa tulisi edistää yhteisöllisten keinojen kehittämistä esiintymisjännityksen käsittelemiseksi.</p>	
Hakusanat	
esiintymisjännitys, musiikillinen käytäntöyhteisö, käytäntöyhteisö, oppijalähtöisyys	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
[18.7.2024]	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Käsitteellinen viitekehys	10
2.1 Esiintymisjännitys ilmiönä	10
2.2 Esiintymisjännitykselle esitettyjä syitä ja teorioita	13
2.3 Musiikillinen käytäntöyhteisö ja sen yhteys esiintymisjännitykseen.....	19
2.4 Sosiaalisen oppimisen teorian ja oppijalähtöisyyden yhteys esiintymisjännitykseen	26
3 Tutkimusasetelma	35
3.1 Tutkimustehtävä- ja kysymys.....	35
3.2 Metodologiset lähtökohdat	36
3.3 Aineistonkeruun menetelmä.....	38
3.3.1 Ryhmähaastattelu	39
3.3.2 Haastateltavien valinta ja haastatteluun valmistautuminen.....	42
3.3.3 Haastattelu	44
3.4 Aineistonanalyysi	49
3.5 Tutkimusetiikka.....	52
4 Tutkimuksen tulokset.....	55
4.1 Kokemuksia esiintymisjännityksestä käytäntöyhteisössä	55
4.2 Tekijät ja kokemukset esiintymisjännityksen taustalla	56
4.3 Esiintymisjännityksen käsittely käytäntöyhteisössä.....	59
4.4 Oppijalähtöinen lähestymistapa ja esiintymisjännitys	72
5 Tutkimuksen päätelmät ja pohdinta	80
Lähteet.....	96
Liite 1 Ryhmähaastattelun väittämät ja jatkokysymykset.....	105
Liite 2 Tietosuojailmoitus	107

Liite 3 Suostumus osallistumiseen ja henkilötietojen käsittelyyn	109
--	-----

1 Johdanto

Esiintyminen on osa muusikoiden elämää ja siihen liittyy monenlaisia tunteita, reaktioita ja kokemuksia. On hyvin tavallista, että muusikot kokevat jonkintasoista esiintymisjännitystä jossain vaiheessa uransa aikana. Koettu esiintymisjännitys voi vaihdella vähäisestä voimakkaaseen ja sitä voi ilmetä satunnaisesti, jaksottaisesti tai säännöllisesti. Muusikot antavat hyvin erilaisia merkityksiä esiintymisjännitykselle. Jollekin tunne on hyvin epämiellyttävä ja haittaa esiintymistä. Toinen taas kokee, ettei ole tarpeeksi valpas ja esiintymiseen ei tule latausta ilman jännitystä. Monet ammattimuusikot myös häpeävät esiintymisjännitystä ja ovat pitäneet sitä jopa merkinä huonosta ammattitaidosta (Arjas 2014, 7). Kuitenkin monet todella menestyneet muusikot, kuten esimerkiksi oopperalaulaja Luciano Pavarotti (1935–2007), laulaja Barbra Streisand, sellisti Pablo Casals (1876–1973) ja kitaristi Eddie Van Halen (1955–2020) ovat kertoneet julkisesti kokeneensa esiintymisjännitystä. Muusikoiden kokeman esiintymisjännityksen voimakkuudesta on tehty useita tutkimuksia ja tuloksissa korostuu, että merkittävä osa muusikoista kokee esiintymisjännitystä uransa aikana (ks. Bartel & Thompson 1994; Kenny 2011). Tästä syystä aihetta on tutkittu ja tutkitaan edelleen paljon.

Esiintymisjännitys koskee myös musiikin ammattiopiskelijoita ja tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoilla ilmenee esiintymisjännitystä jopa enemmän kuin alalla työskentelevillä ammattilaisilla (ks. Biasutti & Concina 2014; Paliukiene ym. 2018; Steptoe & Fidler 1987). Opiskelijoiden kokemaan esiintymisjännitykseen vaikuttavat muun muassa esiintymistilanteet, joissa he ovat esimerkiksi professoreiden, opettajien ja lautakuntien arvioinnin sekä arvostelun kohteena. Musiikin ammattiopiskelijat ovat erityisen herkässä ja jopa haavoittuvaisessa asemassa esiintymistilanteissa, koska he kehittävät muusikkouttaan ja ammattitaitoaan ja joutuvat usein kilpailemaan keskenään. (Paliukiene ym. 2018, 391.) Opintoihin ja esiintymisiin liittyvät vaatimukset sekä opiskelijoiden odotukset ammattinsa ja itsensä suhteen, voivat vaikuttaa opiskelijoihin ja heidän kokemaansa esiintymisjännitykseen voimakkaasti. Opintojen aikana koetut haasteet tai ongelmat voivat vaikuttaa opiskelijoiden terveyteen ja hyvinvointiin. Myöhemmin nämä kokemukset taas voivat vaikuttaa heidän työhönsä ammattilaisina. (Barros ym. 2022.) Vaikutukset voivat olla esimerkiksi esiintymisjännityksen voimistuminen, oman ammattitaidon epäileminen tai jopa kaudet, jolloin ei kykene esiintymään.

Esiintymisjännityksen kielteisiä vaikutuksia muusikoihin ei tulisi jättää huomiotta. Kielteisiä vaikutuksia voivat olla esimerkiksi esityksen laadun heikkeneminen, psykologiset oireet, itsevarmuuden puute ja esiintymistilanteiden välttäminen tai niistä kieltäytyminen (Kirsner & Osborne 2022). Muusikot saattavat tarttua myös apukeinoihin jännityksen kanssa pärjätäkseen, jotka voivat olla heidän terveydelleen ja hyvinvoinnilleen sekä uralleen haitallisia. Nämä apukeinot voivat olla huumaavien tai lääkinnällisten aineiden, kuten alkoholin, rauhoittavien tai beetasalpaajien käyttöä. Eritaustaisten ja eri ammatillisella tasolla olevien muusikoiden – erityisesti ammatissa työskentelevien orkesterimuusikoiden – huumaavien tai lääkinnällisten aineiden käyttöä on tutkittu ja tulokset ovat huolestuttavia. Sekä musiikin ammattiopiskelijoiden että pitkään ammattikentällä olevien muusikoiden keskuudessa esimerkiksi beetasalpaajia käytetään paljon (Barros ym. 2022; Orejudo Hernández ym. 2018; Studer ym. 2011). Huumaavien tai lääkinnällisten aineiden säännöllinen käyttö voi olla vahingollista muusikoille ja saattaa johtaa sekä fyysiseen että psyykkiseen riippuvuuteen, josta saattaa muodostua ammatillinen ja henkilökohtainen ongelma (Lehrer 1987, 138; Studer yms. 2011, 763). Orejudo Hernández, Zarza-Alzugaray ja Casanova (2018) saivat selville, että ajatukset alanvaihtamisesta olivat tyypillisempiä musiikin ammattiopiskelijoiden keskuudessa, jotka käyttävät lääkkeitä esiintymisjännityksen lievittämiseen. Lääkinnällisten aineiden käyttö voi auttaa muusikkoa toimimaan esiintymisjännityksen kanssa ja tätä kautta esiintyessä. Tästä huolimatta esimerkiksi beetasalpaajien käyttö ei silti vaikuta esiintymisjännityksen juurisyihin, vaan hoitaa vain aiheuttamia oireita. (Arjas 1997, 24.) Jos muusikko päätyy käyttämään lääkkeitä, hänen tulisi olla tietoinen niiden vaikutuksesta ja tehdä päätös harkitusti yhdessä lääkärin kanssa. Kuitenkin esiintymisjännityksen käsittely ja sen kanssa toimiminen ilman lääkkeitä on täysin mahdollista ja säännöllisesti esiintyvälle muusikolle olisikin turvallisempi, terveellisempi ja kestävämpi vaihtoehto ensisijaisesti opetella ja käyttää muita keinoja. Arjaksen (2014) mukaan esiintymisjännitykseen voivat vaikuttaa fysiologiset, kognitiiviset tai psyykkiset tekijät tai nämä kaikki jonkinlaisena yhtälönä. Fysiologisia tekijöitä ovat jännittävän esiintymistilanteen laukaisemat fyysiset vastineet, kuten hengitysongelmat tai lihasjännitys, kognitiivisia ongelmia ovat ajatukselliset virheet, joita yksilöllä on omasta soitto- tai laulutaidosta ja esiintymisestä ja psyykkiset tekijät liittyvät yksilön psyykkisen historian vaikutuksiin. Kaikkia näitä tekijöitä on mahdollista työstää esimerkiksi esiintymisvalmennuksen kautta, jossa muusikko tulee tietoisemmaksi omista ajatuksistaan, reagoititavoistaan ja kokemuksistaan. (Arjas 2014, 10.)

Esiintymisjännitykseen liittyen on tehty paljon tutkimusta sekä musiikin opiskelu- ja ammattiympäristössä, että muilla tieteenoilla (ks. Almonkari 2007; Arjas 2014). Kuitenkin

tällaisessa tutkimuksessa korostuu selkeästi asenne, näkökulma ja viesti, että esiintymisjännitys on suurimmaksi osaksi yksilön omissa käsissä oleva ilmiö ja vastuu sen kanssa toimimiseen jätetään usein yksilölle. Ilmiötä onkin tutkittu eniten yksilökeskeisestä näkökulmasta ja sen lievittämiseksi on keksitty monia tapoja. (ks. Arjas 2014; Huang & Song 2021.) Nämä tavat ovat arvokkaita ja tarpeellisia ja auttavat monia muusikoita. Lisäksi muusikot saattavat saada tukea esiintymisjännityksen käsittelyyn lähiympäristöstään – tässä yleensä omat opettajat, ystävät ja perheenjäsenet ovat avainasemassa (ks. Burin ym. 2019; Gómez-Lopéz & Sánchez-Cabrero 2023). Kuitenkin yksilönäkökulman rinnalle on ilmestynyt yhteisöllinen näkökulma, jossa musiikillisen yhteisön mahdollisuuksia vaikuttaa yksilön kokemaan esiintymisjännitykseen on alettu tarkastella ja tutkia (ks. Clarke ym. 2020; Huang & Yu 2022; Tahirbegi 2022). Esiintymisjännitys ilmiönä koostuu sekä fyysisistä että psyykkisistä tekijöistä ja osa näistä liittyy tiiviisti niitä ympäröiviin yhteisöihin ja sosiaalisiin normeihin. Nimenomaan ilmiön sosiaalisen luonteen takia yhteisöllinen näkökulma on hyvin tarpeellinen ja se voi tarjota uusia näkökulmia sekä työkaluja esiintymisjännitykseen vaikuttamiseen ja tästä syystä omassa tutkielmassani näkökulma on yhteisöllinen. Muusikoilla ympäristö, jossa he esiintyvät ja yhteisö, jonka sisällä he toimivat vaikuttavat heidän musiikilliseen tekemiseensä (Arjas 2014, 25; 63–65; 81–82).

Alun perin halusin tutkia muusikoiden psyykkisen valmennuksen merkitystä esiintymisjännitykseen vaikuttamiseksi. Kuitenkin aihepiiriin tutustuttuani ja keskusteltuani aiheesta ympäröivän tutkimusyhteisön kanssa, tulin siihen tulokseen, että musiikillisen yhteisön vaikutus esiintymisjännitykseen on ajankohtaisempi aihe. Vaikka yhteisön merkitystä esiintymisjännityksen kannalta on tutkittu vähän, on sillä merkittävä vaikutus yksilöön. Lisäksi kiinnostuin aiheen tarkastelusta musiikkikasvatuksen aineenosastolla, joka on musiikin korkeakoulutuksessa poikkeuksellinen yhteisö. Musiikkikasvattajien joukossa on korkeatasoisia muusikoita, jotka esiintyvät monenlaisissa erilaisissa konteksteissa sekä opintojen puitteissa että oman musiikillisen toimintansa parissa. Vaikka musiikkikasvatuksen opiskelijat kehittävät opintojen aikana omaa muusikkouttaan valtavasti, on musiikkikasvatusopintojen ensisijaisena tavoitteena kuitenkin kehittää pedagogista ajattelua ja osaamista. Näiden pedagogisten tavoitteiden vuoksi musiikkikasvatusopintojen sisällöt ovat laajoja ja monipuolisia ja opiskelijoilta vaaditaan paljon erilaista osaamista. Opintoihin sisältyy monenlaisia tilanteita, joissa opiskelija joutuu esiintymään tavalla tai toisella – kuoron- ja orkesterin johtamista, bändisoittimien soittamista, laulu- ja instrumenttitutkintoja sekä opetusnäytteitä, esitelmiä ja pedagogisia keskusteluja. Erilai-

sisä esiintymistilanteissa opiskelijat kehittävät myös pedagogista sensitiivisyyttään, kuten rakentavaa palautteenantoa, hyvää kuuntelutaitoa sekä kykyä reflektoida omia ja muiden esiintymistilanteita.

Tutkielmassani tarkastelen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia esiintymisjännityksestä opintojen aikana, millä tavalla ilmiöön suhtaudutaan ja kuinka sitä käsitellään musiikkikasvatuksen yhteisössä ja millaisia yhteisöllisiä keinoja musiikkikasvatuksen yhteisössä voitaisiin kehittää esiintymisjännityksen käsittelemiseksi. Analysoin mistä syistä ja millaisissa tilanteissa musiikkikasvatuksen opiskelijat kokevat esiintymisjännitystä ja millaista apua esiintymisjännityksen käsittelyyn ja sen kanssa toimimiseen on tarjolla. Lisäksi tarkastelen millaisissa tilanteissa esiintymisjännityksestä olisi aiheellista keskustella opintojen aikana ja millaisia konkreettisia muutoksia yhteisön käytäntöihin voitaisiin tehdä, jotta opiskelijat saisivat tarvitsemansa tuen esiintymisjännityksen käsittelyyn ja osaisivat itse myös toimia yhteisössä siten, että tukevat kanssaopiskelijoita ilmiön käsittelyssä. Tutkielmani tavoitteena on esittää tuloksia ja niihin perustuvia päätelmiä, joiden pohjalta musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemaa esiintymisjännitystä huomioitaisiin paremmin ja musiikkikasvatuksen yhteisö kehittäisi yhteisiä käytäntöjä ilmiön käsittelemiseksi. Näin musiikkikasvatuksen opintojen aiheuttamaa esiintymisjännitystä ja siihen liittyvää opiskelijoiden fyysistä ja psyykkistä kuormitusta voitaisiin vähentää. Erilaiset keinot käsitellä esiintymisjännitystä ja toimia sen kanssa sekä yhteisten käytäntöjen kehittäminen antaisivat tuleville musiikkikasvattajille valmiuksia opettaa näitä asioita ja luoda tällaisia käytäntöjä työelämässä.

Kiinnostuin esiintymisjännityksestä aiheena, koska olen itse kokenut sitä säännöllisesti. Esiintymisjännitykseni voimakkuus on ollut vaihtelevaa ja olen kokenut sitä aina jonkinasteisesti – joskus on vaiheita, jolloin esiintyminen ei jännitä minua erityisen paljon, kun taas välillä on vaiheita, että pelkään astua lavalle. Esiintymisjännitykseeni ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen monet eri syyt, joista jotkut ovat tilannekohtaisia ja jotkut liittyvät omaan muusikkokuvaani- ja taustaani. En ole kokenut jääväni yksin jännityksen kanssa vaan olen saanut tukea sen käsittelyyn perheenjäseniltä, ystäviltä ja opettajilta. Myös esiintymisvalmennus ja monet muut kurssit musiikkiopintojeni aikana ovat auttaneet minua ymmärtämään ja käsittelemään omaa jännitystäni ja olen kokenut saavani tukea opiskelijakollegoilta ja opettajilta. Olen opintojeni aikana tullut tietoiseksi siitä, että yksilö ei pysty vaikuttamaan kaikkiin esiintymisjännitykseen liittyviin tekijöihin. Hän voi harjoitella mentaalisesti, meditoida, lisätä harjoittelun määrää, esiintyä enemmän, puhua

asiasta ystävän kanssa tai kokeilla muita apukeinoja vaikuttaakseen kokemaansa jännitykseen. Tästä huolimatta muusikkoa ympäröivässä musiikillisessa yhteisössä tai ympäristössä vallitsee jonkinlainen ilmapiiri, esiintymisjännitykseen suhtaudutaan jollain tavalla ja muusikkoon yksilönä kohdistetaan odotuksia ja arvostelua. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat yksilön kokemaan esiintymisjännitykseen ja muusikko voi olla tämän takia haavoittuvaisessa asemassa erityisesti, jos tämä on ammattiinsa harjaantunut opiskelija. Vaikka opiskelijalla on joitain keinoja vaikuttaa häntä ympäröivään opiskeluyhteisöön, ovat nämä keinot opiskelijan aseman vuoksi rajallisia. Tästä syystä kaikkien musiikki- ja musiikkikorkeakoulujen olisi aiheellista kiinnittää erityistä huomiota esiintymisjännityksen käsittelyyn oppilaitoksessaan, koska se vaikuttaa merkittävästi sekä yksittäisen opiskelijan että opiskeluyhteisön hyvinvointiin ja siihen millaisia valmiuksia musiikin ammattilaisilla on käsitellä ilmiötä ja toimia sen kanssa työelämässä riippumatta siitä, mihin työtehtäviin he tulevaisuudessa suuntautuvat.

Toisessa luvussa esittelen tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen, jossa käsittelen perusteellisesti esiintymisjännityksen käsitettä sekä mistä syistä esiintymisjännitys voi johtua. Tämän jälkeen käsittelen käytäntöyhteisön, sosiaalisen oppimisteorian ja musiikillisen käytäntöyhteisön käsitteitä. Luvussa kolme esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni sekä tutkimukseni metodologiset lähtökohdat. Esittelen myös aineistonkeruun ja -analyysin metodit sekä luvun lopussa kerron tutkimuseettisistä periaatteista, joiden pohjalta rakensin tutkimukseni vaiheet. Neljännessä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja viidennessä luvussa esittelen tulosten pohjalta tekemäni johtopäätökset ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastelen esiintymisjännitykseen liittyviä käsitteitä, kuinka yleistä esiintymisjännityksen kokeminen on, missä tilanteissa sitä ilmenee ja mihin kaikkiin tekijöihin ilmiö liittyy. Esittelen myös musiikillisen käytäntöyhteisön käsitteen ja kerron sen suhteesta esiintymisjännityksen kokemiseen. Lopuksi käsittelen sosiaalisen oppimisen teorian ja oppijälähtöisyyden käsitteitä ja niiden suhdetta esiintymisjännitykseen.

2.1 Esiintymisjännitys ilmiönä

Muusikoiden esiintymisjännitys on ilmiö, jolle on monia eri syitä ja jonka luonne ei ole yksiselitteinen. Esiintymisjännitys voi liittyä fobioihin, neuroottisuuteen, piirretyyppiin ja tilannekohtaiseen jännittämiseen, musiikilliseen minäkäsitykseen ja omaan muusikkokuvaan, genetiikkaan, ihmisen psykologiseen kehitykseen sekä kognitiivis-behavioraalisiin seikkoihin (Arjas 2002, 15–19; 22–29). Esiintymisjännitysilmioon liittyy myös eri käsitteitä riippuen siitä, millaisen sisällön puhuja tai kirjoittaja antaa ”esiintymisjännitys”-käsitteelle. Arjaksen mukaan arkikielessä ja tieteellisissä teksteissä ”esiintymisjännitys”-ilmauksella viitataan pääasiassa kolmeen käsitteeseen, joita ovat esiintymisjännitys, vireytyminen sekä esiintymispelko. (emt., 15.) Tarkastelen kaikkia käsitteitä, sillä ne lähestyvät ilmiötä hieman eri näkökulmista.

Esiintymisjännitys ilmiönä johtuu siitä yksinkertaisesta syystä, että esiintyminen on normaalista olotilasta poikkeava tilanne, joka aiheuttaa stressiä (Hautamäki 1997, 73). Muusikko astelee lavalle joko yksin, soittoparin tai -ryhmän kanssa ja pyrkii esiintymään mahdollisimman onnistuneesti tilanteessa. Kriteerit onnistuneelle esitykselle saatetaan määritellä ulkopuolelta, esimerkiksi lautakunnan tai yleisön puolesta, muusikko saattaa määritellä ne itse tai onnistumisen määritelmä saattaa riippua näistä kaikista. Joskus voi olla myös esiintymistilanteita, joissa muusikko on itse epäytyväinen esitykseensä, mutta yleisö tai lautakunta saattavat olla haltioissaan. Joka tapauksessa esiintymistilanne on haasteellinen ja tästä syystä esiintyjä reagoi tilanteeseen stressireaktiolla, jonka avulla elimistö kohtaa haasteen ja joka auttaa selviämään tilanteesta (emt., 73). Musiikillinen esiintymisjännitys (music performance anxiety, MPA) on kokonaisvaltainen tunne, joka vaikuttaa usein heikentävästi esiintyjän suoriutumiseen esiintymistilanteessa. Negatiivi-

sia vaikutuksia voivat olla esimerkiksi esityksen laadun heikkeneminen, psykologiset oireet, itsevarmuuden puute tai äärimmäisessä tapauksessa esiintymistilanteiden välttäminen tai niistä kieltäytyminen. (Kirsner & Osborne 2022.)

Esiintymisjännitystä – joka on sekä fyysinen että psyykkinen kokemus – voidaan kuvata myös käsitteellä vireytyminen. Vireytyminen kuvaa millä tavalla yksilö reagoi jännittävässä tilanteissa ja millaisia fysiologisia muutoksia jännitys saa aikaan. Jännittävässä, vaarallisessa tai riskejä sisältävässä tilanteessa ihmisen elimistössä tapahtuu hormonaalisia muutoksia, joista merkittävien on adrenaliinin ja kortisolien määrän kasvu, mikä parantaa reaktiokykyä. Lisäksi tällaisissa tilanteissa syke ja verenpaine kohoavat ja nämä reaktiot puolestaan aiheuttavat monille tuttuja fyysisiä oireita, kuten hikoilua, tärinää tai vatsaoireita. Jännityksellä on myös psyykkisiä vaikutuksia, joita ovat aggression ja irrallisuuden tunne, ajatusten sekavuus, epävarmuus ja pelko. (Arjas 2014, 22.) Kyseiset reaktiot ja tällainen vireytyminen ovat tarpeellisia, jotta yksilö olisi parhaimmillaan vaativassa tilanteessa. Vireytyminen ja siitä syntyvä valmiustila parantavat yksilön nopeutta, voimaa ja keskittymiskykyä ja koko elimistö keskittyy kaiken energiansa tilanteesta suoriutumiseen. (emt., 22.) Vireytymisessä on kyse hyvin alkukantaisesta reaktiosta. Sen perimmäisin tarkoitus on suojella ihmisiä uhkaavilta tilanteilta ja sitä kutsutaan myös ”taistele tai pakene”-reaktioksi. Esiintymistilanne ei ole hengenvaarallinen tilanne, mutta se aiheuttaa samanlaisen reaktion kehossa kuin oikea vaara, koska uhka on olemassa esiintyjän mielen tasolla. (emt., 22–23.) Vireytyminen on pohjimmiltaan siis hyödyllinen reaktio, joka auttaa esiintyjää toimimaan esiintymistilanteessa ja on merkki siitä, että elimistö valmistautuu maksimaaliseen suoritukseen (Arjas 1997, 16; 2014, 24). Monet muusikot puhuvatkin siitä, että he tarvitsevat jännitystä, sillä heidän kokemuksensa mukaan se parantaa heidän esiintymistään. Steptoen mukaan tällöin muusikot käyttävät kuitenkin väärää käsitettä ja kyse ei ole jännityksestä vaan nimenomaan vireytymisestä. Tämä sekaannus johtuu siitä, että yleinen kiihtynyt mielentila nimetään virheellisesti jännitykseksi tai ahdistukseksi. Keho reagoi samankaltaisin fysiologisin tavoin intensiivisiin tunnetiloihin, kuten vihaan, riemuun, pelkoon tai haluun. (Steptoe 1982, 538.) Steptoe kirjoittaa lisäksi, että vireytymisen tasoissa on eroja. Kohtalainen vireytyminen parantaa esitystä, kun taas liiallinen vireytyminen haittaa sitä. (emt., 537–538.)

”Esiintymispelko” ja ”lavapelko” ovat käsitteinä hankalia, koska englanniksi ensimmäiselle ei ole olemassa vastaavaa käsitettä ja jälkimmäisellä ”stage fright”-käsitteellä on useita toisistaan poikkeavia määrittäjäkäsitteitä. Usein käsitteitä ”performance anxiety” ja ”stage fright” käytetään synonyymisesti tai päinvastaisissa merkityksissä (Lehmann ym. 2007,

145). Hendricksin, McGrathin ja Smithin (2017) mukaan ”stage fright” eli ”lavakammo”-ilmiössä on kyse tavallisesta jännityksestä ennen esiintymistä, kun taas ”performance anxiety” eli ”esiintymisjännitys”-ilmiössä jännitys on niin voimakasta, että esiintymisen laatu kärsii ja esiintyminen aiheuttaa erilaisia psyykkisiä ja fyysisiä oireita (Hendricks ym. 2017, 1). Arjaksen (2002) mukaan myös suomeksi käsitteitä käytetään synonyymeinä esiintymisjännitykselle, mutta todellisuudessa ne viittaavat syvempiin ongelmiin (Arjas 2002, 18). Arjas (2014) kirjoittaa: ”Esiintymispelko on sosiaalista pelkoa. Siinä perussuhde itseen ja toisiin on luonteeltaan samanlaista kuin muissakin sosiaalisissa peloissa: ihminen pelkää tai jännittää jotakin tiettyä sosiaalista tilannetta tai suoritusta, jossa hän joutuu tekemisiin vieraiden ihmisten kanssa tai tarkkailun kohteeksi” (Arjas 2014, 25). Toskalan (1997) mukaan haitallisen esiintymispelon ja esiintymisjännityksen raja on epäselvä. Esiintymispelosta voidaan puhua silloin, kun esiintyjän kokemus jännityksestä on niin voimakas, että se haittaa esiintymistä huomattavasti. (Toskala 1997, 163.)

Pörhölä (1995) kirjoittaa, että viestintätilanteisiin liittyvää pelkääminen ja jännittäminen on puheviestinnän tieteenalan vanhimpia tutkimuskohteita, jota on tutkittu yli kuusikymmentä vuotta (Pörhölä 1995, 10). Almonkarin (2007) mukaan tämä laaja empiirinen tutkimustyö on tuottanut paljon tuloksia ja lukuisia eri käsitteitä ja mittareita ilmiölle, jotka valottavat sitä eri suunnista. Määritelmien moninaisuus on kuitenkin hänen mukaansa ongelmallista, sillä ne eivät välttämättä liity toisiinsa ja lisäksi niitä ei käytetä yksimielisesti tai johdonmukaisesti. Almonkari olettaa, että käsitteiden moninaisuus johtuu siitä, että ”viestintäarkuus”, ”esiintymispelko”, ”esiintymisjännitys”, ”haluttomuus viestiä” ja ”sosiaalisten taitojen puute” eivät ole kiinnostaneet ainoastaan puheviestinnän tutkijoita, vaan aihe on kiinnostanut myös muun muassa psykiatrian, psykologian, sosiologian, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteiden edustajia. (ks. Almonkari 2007.) Esiintymisjännitys ei koske siis vain esiintyvien taiteiden ammattilaisia, opiskelijoita tai harrastajia vaan sen koskee ihmisiä paljon suuremmassa yhteiskunnallisessa mittakaavassa.

Kirsnerin ja Osbornen (2022) mukaan koetun esiintymisjännityksen yleisyys vaihtelee riippuen siitä, miten ilmiö määritellään. Kansainvälisen sinfonia- ja oopperamusikoiden konferenssin urauurtavassa tutkimuksessa (Fishbein ym. 1988) selvisi, että vastanneista 2212 muusikosta 24 prosenttia koki esiintymisjännityksen ongelmaksi ja 16 prosenttia koki sen vakavaksi ongelmaksi (Fishbein ym. 1988). Esiintymisjännitys liittyy kokemuksena myös musiikon ikään, koska lapset keskimäärin jännittävät vähemmän esiintymistilanteita, kuin teini-ikäiset tai aikuiset. Arjas (2014) kirjoittaa, että tutkimukset osoittavat, että esiintymisjännitystä alkaa esiintyä tavallisesti juuri teini-ikässä (Arjas 2014, 26).

Tämä johtuu Arjaksen mukaan siitä, että varttumiseen kuuluva itsetietoisuus lisääntyy, jonka myötä myös itsekritiikki ja esiintymisjännitys lisääntyvät (emt., 18). Tavallisesti musiikin ammattiopiskelijat kokevat enemmän ja voimakkaampaa esiintymisjännitystä kuin jo kentällä työskentelevät ammattilaiset, koska heillä ei ole vielä esiintymiskokemusta korkealla ammatillisella tasolla. Lisäksi kilpailu, vertaaminen muihin opiskelijoihin ja korkeat vaatimukset itseä kohtaan voivat aiheuttaa musiikin ammattiopiskelijoille esiintymisjännitystä tai voimistaa sen kokemista. (Mahony ym. 2022, 2.) Arjas (2014) kirjoittaa myös, että opiskelijan elämäntilanne voi vaikuttaa esiintymisjännitykseen ja aiheuttaa paineita, koska opiskelu määrittää tämän elämää niin laaja-alaisesti ja tästä syystä onnistumisen merkitys yhdessä esityksessä voi olla suhteettoman korostunut (Arjas 2014, 21). Muusikon esiintymisjännitykseen saattaa vaikuttaa myös, että tämä liittyy mielessään esiintymiseen ja epäonnistumiseen asioita ja asenteita, jotka eivät oikeasti liity niihin. Moni muusikko vie tiedostamattaan – tai jossain tapauksissa tiedostetusti – ihmisarvonsa lavalle mukana ja epäonnistumisen kokemus on erityisen epämiellyttävä, koska oma ihmisarvo ja olemassaolon oikeutus joutuvat kyseenalaisiksi muusikon mielessä. (emt., 28.) Iän ja kokemuksen myötä esiintymisjännitys saattaa vähentyä, mutta on melko tavallista, että pitkäänkin ammatissa olleet muusikot kokevat esiintymisjännitystä ainakin silloin tällöin. Muusikot puhuvat ilmiöstä nykyisin kenties avoimemmin ja hyvinkin tunnetut muusikot – kuten esimerkiksi johdannossa mainitsemani henkilöt – ovat kertoneet julkisesti, että he kokevat esiintymisjännitystä.

2.2 Esiintymisjännitykselle esitettyjä syitä ja teorioita

Esiintymisjännitystä käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että ilmiöllä on yhteys neuroottisuuteen. Steptoe ja Fidler (1987) tutkivat tätä yhteyttä kolmen erilaisen orkesterimuusikoista koostuvan kohderymän kanssa, jotka olivat opiskelija-, amatööri- ja ammattilaisryhmä. Jokaisessa ryhmässä esiintymisjännitys korreloi positiivisesti neuroottisuuden kanssa. Tämä yhteys oli erityisen voimakas ammattimuusikoilla. (Steptoe & Fidler 1987, 243.) Esiintymisjännitys voi myös liittyä perfektionismiin. Perfektionismilla on Bournen (2020) mukaan kaksi puolta. Perfektionismiin taipuvaisella henkilöllä on epärealistisen korkeita odotuksia itseltään, muilta ja elämältä. Lisäksi tällä on taipumus olla hyvin huolissaan pienistä virheistä liittyen omaan persoonaansa ja suoriutumiseensa ja jättää hyvät asiat huomiotta. Koska perfektionistit ovat tavallisesti hyvin itsekriittisiä, tämän seurauksena heillä on huono itsetunto. (Bourne 2020, 248.) Perfektionismi ei kuitenkaan välttämättä ole vain negatiivinen ilmiö, vaan siihen saattaa liittyä myös positiivisia

ominaisuuksia. Joustamattomassa perfektionismissa korostuvat nimenomaan nämä negatiiviset puolet, kun taas joustava perfektionismi voi olla myös hyödyksi hyvinvoinnille ja suorituksille. Joustavassa perfektionismissa keskiössä ovat yksilön sisäinen palo tehdä hänelle tärkeää asiaa ja itsearviointi on ystävällisempää ja myötätuntoisempaa ja kritiikkiä voidaan hyödyntää toiminnan kehittämisessä. (Markkula & Markuksela 2021.) Joustamattoman perfektionismin ja esiintymisjännityksen esiintymistä heikentävien vaikutusten välillä on todettu selkeä yhteys useissa tutkimuksissa. Perfektionismiin liittyvät tekijät, kuten huoli virheistä, epäileväisyys liittyen omaan toimintaan sekä itsesuuntautunut ja sosiaalisesti määrätynyt perfektionismi vaikuttavat esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja vahvistavat sitä. (Butković ym. 2022.) Salmonin ja Meyerin (1992) mukaan perfektionismi on ominaista muusikoille, mutta tästä huolimatta Dobos, Kenny ja Piko (2019) kirjoittavat, että taipumusta perfektionismiin muusikoiden keskuudessa on tarkasteltu niukasti (Dobos ym. 2019, 313; Salmon & Meyer 1992, 29). Esiintyjien korkeat vaatimukset itseään kohtaan ja heihin ulkoa kohdistetut vaatimukset vaikuttavat esiintymisjännityksen ilmenemiseen.

Neuroottisuuden ja perfektionismin lisäksi tutkijoita on kiinnostanut esiintymisjännityksen suhde sosiaalisiin fobioihin. Tällä hetkellä esiintymisjännitystä ei luokitella omaksi sosiaalisesti fobiaksi, mutta esiintymisjännitys on mainittu sosiaalisen fobian erotusdiagnoosina Yhdysvaltojen psykiatriyhdistyksen (American Psychiatric Association - APA) julkaisussa *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA 2013, 203). Sosiaaliset fobiat ilmenevät voimakkaana pelkona tai jännityksenä tiettyjä sosiaalisia tilanteita tai suorituksia kohtaan, joissa henkilö saattaa joutua muiden tarkastelun kohteeksi tai joihin liittyy pelkoa tai ahdistusta nolatuksi tai nöyryytetyksi tulemisesta (Arjas 2014, 25; Nicholson ym. 2015, 439). Näissä tilanteissa jännitystä saattaa aiheuttaa myös, jos joutuu olemaan tekemisissä vieraiden ihmisten kanssa (Arjas 2014, 25). Keskimääräinen ikä sosiaalisten fobioiden alkamiselle on noin 13-vuotta (APA 2013, 205). Steptoe ja Fidler (1987) löysivät positiivisen korrelaation muusikoiden esiintymisjännityksen ja joukkojen pelkäämisen sekä sosiaalisten tilanteiden välttelyn välille (Steptoe & Fidler 1987, 244). Muusikoiden kokema esiintymisjännitys saattaa kuitenkin poiketa yleisistä sosiaalisista fobioista, koska pelko negatiivisesta arvostelusta voi olla todellinen esiintymiskontekstista riippuen (Nicholson ym. 2015, 439). Musiikkiesitys voi tapahtua hyvin erilaisissa konteksteissa, kuten yksin harjoitushuoneessa, soittotunnilla tai suuressa konserttisalissa suuren yleisön edessä. Nicholsonin, Codyn ja Beckin (2015) mukaan tällaiset suuret vaihtelevuudet on syytä ottaa huomioon, kun on kyse esiintymisjännityksestä. Joku

muusikko saattaa jännittää tunnilla soittamista tai laulamista, kun taas toinen kokee jännitystä suuren yleisön edessä. Ensimmäisessä esimerkissä sosiaalisilla fobioilla on vähän yhdyskohtia esiintymisjännityksen kanssa, kun taas toisessa huomattavasti enemmän. (Nicholson ym. 2015, 439.) On kuitenkin mahdollista, että yksilön kokema pelko tai ahdistus liittyy vain julkiseen puhumiseen tai esiintymiseen eikä sitä esiinny muissa sosiaalisissa tilanteissa. Tällöin kyseessä on vain esiintymiseen liittyvä sosiaalisten tilanteiden pelko. (Dobos ym. 2019, 312.)

Arjaksen (2014) mukaan jännittämistä voidaan luokitella perustuen siihen, miten ja milloin tilanteissa jännittämistä ilmenee. Edellisessä kappaleessa mainittiin, että esiintymisjännitys voi olla tilannekohtaista, eli sitä ilmenee vain tietyntilanteissa. Nämä tilanteet ovat yksilöllisiä ja riippuvat erilaisista tekijöistä ja tilannekohtainen esiintymisjännitys on ilmiön tavallisin ilmenemismuoto. (Arjas 2014, 26.) Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi tärkeät esiintymiset, joihin liittyy voimakkaita suorituspaineita. Steptoen (1982) tutkimuksessa laulajien kokemasta vireytymisestä esiintyessä, laulajat kertoivat kokevansa voimakkaimmin esiintymisjännitystä koelauluissa (Stephoe 1982, 538). Muusikko saattaa jännittää myös esimerkiksi hyvin herkässä tilaisuudessa tai jännitys voi olla myös vastaanottajasidonnaista, jolloin muusikko jännittää tiettyjä kuulijoita. Tällaiset kuulijat ovat tavallisesti sellaisia, jotka on itse määritellyt itselleen asiantuntijoiksi tai auktoriteeteiksi. (Arjas 2014, 26.) Piirretyyppisessä jännittämisessä on kyse paljon suuremmasta ja monimutkaisemmasta ilmiöstä ja sillä tarkoitetaan luonteeseen kuuluvaa ominaisuutta. Piirretyyppiselle henkilölle on luonteenomaista reagoida kaikkiin stressaaviin tilanteisiin jännittämällä, eli tämä ei jännitä ainoastaan esiintymisiä ja muita ammatillisia tilanteita. (Arjas 2002, 19; 2014, 26.) Piirretyyppisen ja tilannekohtaisen jännityksen välillä on olemassa yhteys. Arjaksen (2014) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että jos henkilöllä on taipumusta piirretyyppiseen jännitykseen niin tavallisesti tällä ilmenee myös esiintymisjännitystä. Yleensä muusikoiden esiintymisjännitystä käsitellään kuitenkin tilannekohtaisena jännittämisenä ja siihen pyritään vaikuttamaan harjoituksilla, joilla parannetaan tilanteenhallintaa. (Arjas 2014, 26–27.)

Esiintymisjännityksen syiden runsauden ja sen kompleksisen luonteen takia, esiintymisjännitysteorioita on useampi ja ne liittyvät osittain toisiinsa. Arjas (2002) kirjoittaa, että teorit voidaan jakaa kolmeen kategoriaan sen mukaan, mitä puolta esiintymisjännityksessä ne painottavat. Nämä ryhmät ovat: genetiikkaan perustuvat, ihmisen psyykkistä kehitystä painottavat ja kognitiivis-behavioraaliset teorit. Näiden lisäksi esiintymisjänni-

tyksen olemuksesta on esitetty yhdistelmämalleja. (Arjas 2002, 26.) Kehitysooppiin tai genetiikkaan perustuvat teoriat painottavat esiintymisjännityksen primitiivistä, kaikille nisäkkäille yhteistä alkuperää. Tällä tarkoitetaan jo aiemmin mainitsemani 'taistele tai pakene'-mekanismeja, joka aktivoituu kaikissa tilanteissa, jotka ihminen kokee uhkaavina. (Arjas 1997, 16; 2002, 26.) Vaarallisissa tilanteissa ihmiskeho toimii tietyllä tavalla, jotta niistä voisi selviytyä parhaalla mahdollisella tavalla. Fyysiset oireet, kuten sykkeen kohoaminen ja adrenaliinin lisäerittyminen aiheuttavat tiettyjä reaktioita kehossa. Ihmisen keskittyminen ja valppaus paranee, voima ja nopeus lisääntyvät, hapen määrä lihaksissa lisääntyy, keuhkot ja hengityselimet toimivat tehokkaammin, näkö terävöityy ja ruuansulatus hidastuu. Näillä reaktioilla voi olla kuitenkin myös haitallisia seurauksia, joita ovat ääreisverenkierron hidastuminen (aiheuttaa esimerkiksi kylmien käsien tunteen), hienomotoriikan toiminnan häiriintyminen, palpitaation tunne (sydämen kova syke), tärinä, hengästymisen tunne, kuivan suun ja kurkun tunne, hikoilu, näön häiriintyminen sekä 'perhosia vatsassa'-tunne. (Arjas 1997, 16; 2002, 26; Wilson & Roland 2002, 47–48.) Vaikka esiintymistilanne ei ole todellisuudessa vaarallinen ihmisen elimistö reagoi siihen kuin uhkaan.

Ihmisen psykologiseen kehitykseen perustuvat teoriat painottavat jännittämisilmiöön liittyviä tunteita, musiikkiesityksen kokonaisvaltaisuutta ja muusikon omaa psyykkistä historiaa (Arjas 1997, 17; 2002, 27; Kirsner & Osborne 2022). Arjas (2002) kirjoittaa, että erilaiset traumat voivat johtaa jännitysongelmaan ja esiintymisjännitystä on usein pidetty ilmentymänä jostain psyykkisestä ongelmasta (Arjas 2002, 27). Psykoanalyttinen näkökulma on tuonut lisää näkökulmia esiintymisjännitykseen – esimerkiksi Grunwald (1996) käsittelee musiikinopetuksen kenttää sekä oppimis- että esiintymisvaikeuksia id-ego-superego-käsitteiden kautta (viettipohja-minä-yliminä, psykoanalyttinen näkökulma). Kurkela (1986) taas korostaa narsistisen epätasapainon roolia esiintymisjännityksen aiheuttajana ja Havasin (1992) mukaan muusikko pelkää alitajuisesti hylätyksi joutumista. (Arjas 2002, 27; 2010, 314–315.) Myös perfektionismi liittyy näihin psykologisiin tekijöihin ja voi lisätä jännitystä, koska muusikko voi olla hyvin itsekriittinen ja vaatia itseltään mahdottoman paljon (Arjas 2002, 27–28).

Esiintymisjännitystä on pyritty selittämään myös kognitiivisten seikkojen kautta. Kognitiivis-behavioraaliset esiintymisjännitysteoriat painottavat muusikon omaa ajattelua, suhtautumista ja tulkintaa esiintymisestä. (Arjas 2002, 28; 2014, 27; Kirsner & Osborne 2022.) Tästä syystä oppimisympäristöissä sekä kotona että soittotunnilla tulisi kiinnittää

huomiota rohkaisevaan ja hellän vaalivaan ilmapiiriin, jotta nuorta muusikkoa valmistetaan esiintymiseen ja omien esiintymisten reflektointiin rakentavalla ja myötätuntoisella tavalla (Kirsner & Osborne 2022). Esiintymistilanne ei tavallisesti ole oikeasti vaarallinen, mutta ihmisen ajatukset ja suhtautuminen voivat tehdä tilanteesta hyvinkin epävarman tai ahdistavan. Lisäksi muusikon ajatukset itsestään ammattilaisena voivat olla negatiivisia ja tuomitsevia. Steptoen (1989) mukaan kaikkein eniten jännittävät muusikot kokevat epäonnistumisen mahdollisuuden uhkaavana ja heillä on taipumus uskoa irrationaalisia ajatuksia enemmän (Steptoe 1989, 5). Esiintymisiä paljon jännittävillä muusikoilla on taipumusta korostaa yksittäisten esitysten merkitystä, he suurentelevat asioita mielikuvissaan ja heillä on negatiivinen kuva itsestään. Lisäksi he saattavat nähdä itsensä arvottomina ja verrata teknistä osaamistaan kollegoihin ja epäillä taitoaan esiintyä vakuuttavasti. (Steptoe 1982, 539.) Salmon ja Meyer (1992) kiinnittivät huomiota myös jännittävien muusikoiden taipumukseen nähdä vaaran mahdollisuus, missä sitä ei ole ja tulkita pienet ongelmat suhteettoman suurina – lisäksi he saattavat olettaa, että heille tapahtuu jotain pahaa (Salmon & Meyer 1992, 156; 133). Epämiellyttävät mielikuvat esityksistä koetaan ennusteina tulevaisuudesta ja tällaiset ahdistavat kuvitelmat voivat lisätä merkittävästi ahdistusta (Salmon & Meyer 1992, 63–64). Jännittäjän huomio suuntautuu myös tämän fyysisiin oireisiin ja pelkoon niiden vaikutuksesta esitykseen – suuri osa keskittymisestä ja ajatusenergiasta menee siis itsen tarkkailuun (Arjas 2014, 27).

Pörhölän (1995) mukaan esiintymisjännitystä voidaan tulkita ns. tilannekokemuksen kaksitasoisella prosessimallilla. Tämä malli perustuu systeemiteoreettiselle emotiokäsitykselle, jota Pörhölä (1995) kuvaa näin: ”Mallin lähtökohtana on oletus, että kognitiiviset toiminnot, elimistön fysiologiset tapahtumat ja käyttäytyminen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Muutokset yhdessä osatekijässä aiheuttavat muutoksia myös toisessa osatekijässä” (Pörhölä 1995, 126). Nämä eri tekijät vaikuttavat toisiinsa dynaamisina prosesseina, jotka ovat osittain peräkkäisiä ja osittain samanaikaisia. Tässä toimivassa prosessissa vireytyminen ja sen tulkinta sekä toiminta ja sen arvioiminen ovat osatekijöinä jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Pörhölä 1995, 126.) Toinen keskeinen yhdistelmämalli on Salmonin ja Meyerin (1992) Langin kolmen faktorin malli. Tämän mallin mukaan jännitys syntyy kolmen psykologisen komponentin – kognitiivisen, behavioraalisen ja fysiologisen – vuorovaikutuksesta. Ajatukset ja mentaaliset mielikuvat riskeistä ja vaaroista edustavat kognitiivista komponenttia, taipumus välttää tai paeta vaarallisen tuntuista tilanteista edustaa behavioraalista komponenttia ja kohonneen tietoisuuden herättämät somaattiset reaktiot edustavat fysiologista komponenttia. Kun ihminen kokee

jossain tilanteessa jännitystä, mikä tahansa näistä kolmesta komponentista voi aktivoitua ja tästä seuraa ketjureaktio, joka voi herättää myös joko toisen tai molemmat muut komponentit. Komponentit eivät ole yhtä aktiivisia samanaikaisesti ja niiden aktivaatiotaso on täysin yksilöllinen. Tämän yhdistelmämallin kautta voidaan ymmärtää paitsi jännityksen ulkoisia (käyttäytyminen) myös sen sisäisiä (fysiologinen ja kognitiivinen) komponentteja. (Salmon & Meyer 1992, 126–128.) Sekä Pörhölän että Langin yhdistelmämallit painottavat komponenttien vuorovaikutussuhdetta ja ne sijoittuvat yleisemmälle psykologiselle tasolle kuin Lehrerin malli esiintymisjännityksestä (Arjas 2002, 29–30). Lehrerin (1981) teoria esiintymisjännityksestä taas korostaa sen yksilöllistä luonnetta ja käsittelee useita toisistaan riippumattomia komponentteja, joista esiintymisjännitys voi johtua. Lehrer löysi tutkimuksensa tuloksena 13 toisistaan riippumatonta faktoria, jotka selittivät esiintymisjännitystä ja osoittivat, kuinka monimuotoinen ilmiö on kyseessä. Hän yhdisti tutkimuksessaan nämä 13 faktoria viideksi yläfaktoriksi, jotka olivat toisistaan riippumattomia ja ilmensivät eri asioita. Esiintymisjännityksen ilmenemiseen vaikuttivat ongelmat muistin tai häiriöherkkyyden kanssa, kokemattomuus, jännitys tai huoli jännittämisestä, tuomitukseksi tulemisen tunne ja pelko sosiaalisesta paheksunnasta, esityksestä selviämisen ajatukset ja huoli esitystaidoista. Lehrer piti kuitenkin tutkimuksensa puutteina pientä koehenkilöiden määrää ja sitä, ettei tutkimuksessa käynyt ilmi millaisia harjoittelutekniikoita muusikot käyttävät, millaista heidän yleinen käyttäytymisensä on sekä millainen heidän fysiologinen tilansa on. Tästä syystä Lehrer oli sitä mieltä, että esiintymisjännitystä voidaan ilmiönä ymmärtää paremmin, kun nämä kysymykset on ratkaistu. (Arjas 2002, 30–31; Lehrer 1981.)

Arjas (2014) kirjoittaa muusikon ”ammattillisesta itsetunnosta”, johon liittyvät tämän oma muusikkokuva ja ammatti-identiteetti. Muusikon on tarpeellista käsitellä ammatilliseen itsetuntoon liittyviä kysymyksiä, sillä ne auttavat häntä kehittymään ammatissaan. (Arjas 2014, 57–58.) Arjas (2002) kirjoittaa muusikkokuvasta ja yksilön käsityksestä itsestään muusikkona seuraavanlaisesti: ”Tämä käsitys perustuu omille kokemuksille, tuntemuksille ja ajatuksille omasta musiikillisesta lahjakkuudesta, taidoista sekä kyvystä toimia muusikkona. Muusikkokuva on osa yksilön minäkuvaa. Itsetunto on yksi minäkuvan ilmentymä” (Arjas 2002, 24). Arjas (2014) on saanut vaikutelman, että monilla musiikinopiskelijoilla on hyvä yleinen itsetunto ja he arvostavat itseään, mutta ammatillisesti he suhtautuvat itseensä melko negatiivisesti (Arjas 2014, 58). Muusikkokuva – aivan kuten minäkuva – voi olla realistinen tai se saattaa olla vääristynyt. Muusikot tottuvat yleensä jo hyvin varhaisesta iästä taitojensa toistuvaan arviointiin, kilpailuun paremmuudesta ja

oman taitotason rajoilla olevien tai sen ylittävien teosten opetteluun sekä esittämiseen. (emt., 58.) Jotta oma muusikkokuva kehittyä, tulee muusikolla olla jo mahdollisimman varhaisesta vaiheesta alkaen realistinen käsitys omasta taitotasosta. Lisäksi muusikon on tärkeää ymmärtää, että tämä taitotaso osoittaa kulloisenkin kehitysvaiheen, mutta ei kerro paremmuudesta tai huonommuudesta suhteessa itseseen tai muihin. (emt., 58–59.) Muusikon tulisi olla myös tietoinen ”ihanneminä” käsityksestä. Tulamon (1993) mukaan ihanneminä on tavoite, johon yksilö pyrkii. Ihanneminä kehittyä sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalta ja se vaikuttaa yksilön itsestään tekemiinsä arviointeihin, omanarvontunte-mukseen ja itsearvostukseen (Tulamo 1993, 36). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadulla palautteella ja sen vertautumisella minäihanteeseen on suuri merkitys, koska jos yksilö tulkitsee saamansa palautteen osoitukseksi onnistumisesta, hänen itsearvostuk-sensa vahvistuu. Jos hän taas tulkitsee palautteen osoitukseksi epäonnistumisesta, hänen itsearvostuksensa heikkenee. Itse palaute ei ole tärkeintä vaan se, kuinka yksilö tulkitsee palautteen ja tähän vaikuttaa oletus, joka yksilöllä on siitä, millainen hänen tulisi ympäröivän yhteisön mielestä olla, jotta hän olisi hyväksytty ja arvostettava. (Arjas 2014, 59.) Jos muusikko ajattelee olevansa huono ammatissaan, tällainen asennoituminen yleensä huonontaa hänen musiikillista toimintaansa ja näin ollen haittaa myös esiintymistilanteita. Oma muusikkokuva on näin yhteydessä esiintymisjännityksen kokemiseen ja kuinka voi-makkaasti se ilmenee.

2.3 Musiikillinen käytäntöyhteisö ja sen yhteys esiintymisjännitykseen

Tutkimustehtävänäni on tutkia, kuinka musiikkikasvattajien kokemaan esiintymisjänni-tykseen voitaisiin vaikuttaa yhteisöllisin keinoin. Yhteisöllisyyden näkökulmaa lähestyn käsitteellisessä viitekehityksessäni kasvatusteoreetikko Étienne Wenger-Traynerin käytän-töyhteisön teorian (community of practice) kautta, jota hän on tutkinut kasvatusteoree-tikko Beverly Wenger-Traynerin kanssa. Lisäksi käytän musiikkikasvatuksen professori Ailbhe Kennyn teoriaa musiikillisesta käytäntöyhteisöstä (community of musical prac-tice), joka perustuu laajalti Wenger-Traynerin teorialle¹.

¹ Kirjoitan Étienne Wenger-Traynerista tekstissä tämän nykyisellä sukunimellä, mutta olen jättänyt läh-deviitteisiin selkeyden takia sukunimen, joka hänellä on ollut, kun kyseinen lähde on julkaistu.

Käytäntöyhteisöt koostuvat ihmisistä, jotka osallistuvat yhteisölliseen oppimisen prosessiin jaetussa tilassa, jossa pyritään jonkinlaiseen toimintaan tai tavoitteeseen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 1). Wenger-Traynerin (1998a) mukaan ihmiset kuuluvat yleensä usempaan käytäntöyhteisöön. Nämä käytäntöyhteisöt, joissa oppimista tapahtuu saattavat olla formaaleja yhteisöjä, kuten koulu tai työpaikan toimisto tai informaaleja yhteisöjä, kuten harrastusryhmät tai online-yhteisöt. (Wenger 1998a, 6–7.) Musiikillisessa käytäntöyhteisössä on kyse joukosta ihmisiä, jotka muodostavat käytäntöyhteisön jaetun musiikin tekemisen tai yhteisen musiikillisen mielenkiinnon kautta (Kenny 2016, 16). Käytäntöyhteisö on siis ryhmä ihmisiä, jotka jakavat kiinnostuksen tai intohimon samaan tekemiseen, jonka toteuttamisessa he kehittyvät paremmaksi säännöllisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2). Myös musiikillisessa käytäntöyhteisössä yhteisö muodostuu ihmisistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, oppivat yhdessä ja muodostavat keskenään suhteita (Kenny 2016, 11). Kuitenkaan kaikissa käytäntöyhteisöissä oppiminen ei tapahdu välttämättä tarkoituksella. Oppiminen saattaa olla syy käytäntöyhteisön kokoontumiselle, mutta se saattaa olla myös yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa syntyvä sivutuote. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2.) Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä oppiminen tapahtuu tarkoituksella, koska kyseessä on musiikkikasvatuksen koulutusohjelman yhteisö. Musiikillisessa käytäntöyhteisössä oppiminen on tilannesidonnaista ja tieto on kontekstisidonnaista, joka muodostuu tietyssä ympäristössä ja elettyjen kokemusten kautta. Musiikin tekemistä ja musiikillista oppimista ei näin ollen voi erottaa kontekstista. (Kenny 2016, 11.) Käytäntöyhteisöjen käytännöt kuvaavat tavallisesti mikä yhteisön jäsenien mielestä on tärkeää, koska käytäntöyhteisöt muodostuvat aiheen ympärille, jonka he kokevat merkitykselliseksi. Vaikka käytäntöyhteisön toiminta noudattaisi ulkopuolelta tulevaa toimeksiantoa tai sen toimintaa pitäisi kehittää, yhteisö tuottaa tavallisesti oman käytäntönsä ja on itseorganisoituva järjestelmä. (Wenger 1998b, 2; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 7.)

Kolme tärkeää tunnuspiirrettä määrittävät käytäntöyhteisöjä; mistä yhteisössä on kyse eli mikä on sen yhteinen mielenkiinnon kohde, tarkoitus tai tavoite, kuinka yhteisö toimii eli yhteinen sitoutuminen yhteiseen toimintaan ja mitä osaamista, eli millaisia yhteisiä tuotteita (rutiineja, herkkyyksiä, löydöksiä, sanastoja yms.) yhteisö on kehittänyt ajan myötä (Wenger 1998b, 2). Ensimmäinen käytäntöyhteisön tunnuspiirre on näin ollen sen identiteetti, joka määräytyy yhteisön mielenkiinnon kohteen ja siitä syntyvän toiminnan mu-

kaan. Yhdessä kehitetty ymmärrys yhteisön toiminnasta yhdistää sen jäseniä, ja he jakavat vastuun yhteisestä toiminnasta. Yhteisön jäsen jakaa mielenkiinnon kohteen yhteisön kanssa ja lisäksi jaetun pätevyyden siihen, mikä erottaa jäsenet muista ihmisistä. Yksittäinen jäsen on pätevä toimimaan käytäntöyhteisössä, kun hän ymmärtää sen toimintaa niin hyvin, että osaa omalla tekemisellään tukea ja kehittää yhteisön toimintaa. (Wenger 2000, 229; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2.) Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä mielenkiinnon kohde on musiikkikasvatus, ja käytäntöyhteisön jäsenet kehittävät yhdessä pätevyyttään sen parissa. Toinen käytäntöyhteisön tunnuspiirre on, että sen jäsenet toimivat yhdessä mielenkiintonsa parissa ja he rakentavat yhteisöä yhteisen osallistumisen kautta. Jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja he luovat yhteisiä normeja sekä vastavuoroisia suhteita. (Wenger 2000, 229.) Nämä suhteet rakennetaan sellaisiksi, että jäsenet mahdollistavat oppimisen toisiltaan ja keskinäiset suhteet ovat heille tärkeitä. Käytäntöyhteisön jäsenet osallistuvat yhteisiin aktiviteetteihin ja keskusteluihin, auttavat toisiaan ja jakavat informaatiota keskenään. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2.) Yhteisön toimintaan osallistuminen ja luottamuksen herättäminen vuorovaikutuksessa ovat merkki jäsenen pätevyydestä (Wenger 2000, 229). Käytäntöyhteisöksi yhteisön tekee nimenomaan vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2). Kolmas käytäntöyhteisön tunnuspiirre on asiantuntijuus ja ammattitaito, jota yhteisö harjoittaa yhdessä (Wenger 2000, 229; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2). Jäsenet kehittävät yhdessä jaetun kokoelman resursseja, johon kuuluvat esimerkiksi kielenkäyttö, rutiinit, kokemukset, tarinat, työkalut ja toimintatavat. Jäsenet siis jakavat keskenään käytännön. Käytäntöyhteisön pätevällä jäsenellä on oikeus käyttää näitä resursseja ja hän osaa käyttää niitä asianmukaisesti. (Wenger 2000, 229; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2.)

Yhteistä käytäntöä yhteisössä saatetaan kehittää enemmän tai vähemmän tietoisesti. Esimerkiksi insinööreistä koostuvassa käytäntöyhteisössä yhdessä opitut työtavat ja yhteiset oivallukset saatetaan dokumentoida huolellisesti. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2.) Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön jäsenet kehittävät yhdessä pedagogista pätevyyttään ja oppivat toisiltaan alaan liittyviä taitoja. Musiikkikasvatuksen opiskelijat kehittävät käytäntöä sekä tietoisesti että vähemmän tietoisesti. Esimerkiksi seminaareissa opiskelijat oppivat toimimaan yhdessä tieteellisessä yhteisössä, he auttavat toisiaan bänditunneilla tai jakavat oppimateriaaleja keskenään Moodlessa tai muilla yhteisillä alustoilla. Kuitenkin musiikkikasvattajien käytäntöyhteisöä rakennetaan myös informaaleissa

konteksteissa ja vähemmän tietoisesti esimerkiksi lounaspöydässä, jossa istuessaan opiskelijat saattavat jakaa keskenään kokemuksiaan opintojen kuormittavuudesta tai kertoa vinkkejä, mikä on paras tapa opettaa yläkoululaisille hyvä sähköbasson soittotekniikka. Nämä kolme elementtiä – yhteinen mielenkiinnon ja toiminnan kohde, yhteisön rakentaminen vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen kautta ja yhteisen asiantuntijuuden sekä ammattitaidon harjoitus – muodostavat käytäntöyhteisön (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 3). Musiikillisessa käytäntöyhteisössä – kuten musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä – esiintymisjännitys voi olla osa yhteistä mielenkiintoa ja toiminnan kohde, jos ilmiöstä ollaan riittävän tietoisia ja sen käsittely nähdään tärkeänä. Musiikillisen käytäntöyhteisön sisäinen vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen voivat vaikuttaa merkittävästi esiintymisjännityksen ilmenemiseen riippuen siitä millainen ilmapiiri yhteisössä vallitsee ja kuinka se oppii käsittelemään ilmiötä yhdessä. Esiintymisjännityksen käsittely voi olla myös osa yhteistä asiantuntijuutta ja ammattitaidon harjoitusta.

Käytäntöyhteisöjen kehittämisessä on selkeitä vaiheita, joille eri vuorovaikutuksen taso jäsenten kesken ja erilaiset aktiviteetit ovat tunnusomaisia. Aluksi on olemassa käytäntöyhteisöjen potentiaalinen vaihe, jossa ihmiset kohtaavat samankaltaisia tilanteita ilman, että heillä olisi jaetun käytännön etua. Tässä kehitysvaiheessa ihmiset tavallisesti löytävät toisensa ja huomaavat heitä yhdistävät ominaisuudet. Seuraava vaihe on yhdistyminen, jossa jäsenet kerääntyvät yhteen ja huomaavat yhteisen potentiaalinsa. Käytäntöyhteisö alkaa muodostua yhtenäisyyden tarkastelun, yhteisen yrittäjyyden määrittämisen ja yhteisön neuvottelujen kautta. Kolmas vaihe on aktiivinen vaihe, jossa jäsenet osallistuvat yhteisen käytännön kehittämiseen. Aktiivisessa vaiheessa jäsenet osallistuvat yhteisiin aktiviteetteihin, luovat yhteisiä tuotoksia, mukautuvat muuttuviin olosuhteisiin, uusivat mielenkiinnon kohteitaan, omistautuvat yhteisölle ja rakentavat keskinäisiä suhteita. (Wenger 1998b, 3.) Tässä vaiheessa käytäntöyhteisö kehittää käytäntöään monien erilaisien aktiviteettien kautta. Näitä aktiviteetteja ovat esimerkiksi ongelmanratkaisu, tiedustelu, kokemuksen etsiminen, hankitun tiedon tai edun uudelleenkäyttäminen, yhteistyö, argumentointi, itseluottamuksen kasvattaminen, kehityskeskustelut, projektien dokumentointi, vierailut ja puutosten huomaaminen pätevytydessä. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 3.) Seuraava käytäntöyhteisön vaihe on sen hajoamisvaihe. Tässä vaiheessa käytäntöyhteisön jäsenet eivät enää osallistu sen toimintaan intensiivisesti, mutta yhteisö on edelleen olemassa voimavarana ja tietokeskuksena. Jäsenet pitävät yhteyttä ja kommunikoiivat keskenään, järjestävät jälleennäkemisiä sekä pyytävät toisiltaan neuvoa. Viimeinen vaihe on unohtumattomuuden vaihe, jonka aikana käytäntöyhteisö ei ole enää

keskeinen osa jäsenten elämää, mutta he muistavat sen silti tärkeänä osana heidän identiteettiään. Jäsenet kertovat tarinoita käytäntöyhteisöstä, he säilyttävät yhteisiä tuotoksia ja keräävät muistoesineitä. (Wenger 1998b, 3.)

Wenger-Traynerin (2000) mukaan käytäntöyhteisön on aihetta pitää erityistä huolta sen yritteliäisyydestä, vastavuoroisuudesta sekä tuotoksista, jos se haluaa kehittyä. Yritteliäisyydellä tarkoitetaan oppimisen energiatasoa – yhteisön tulisi pitää oppiminen toimintansa keskiössä. Käytäntöyhteisön tulisi osoittaa johtajuutta, jotta se kehittyy ja säilyttää tutkivan luonteensa, sen tulisi tunnistaa ja paikata puutteet tiedossaan sekä pysyä avoimena uusille suunnille ja mahdollisuuksille. Yhteisön kehittyminen seisahtuu, jos sen jäsenet eivät oma-aloitteisesti pidä oppimista ja oppimisen intoa yllä. (Wenger 2000, 230.) Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä vastuu sen kehittymisestä on kaikilla sen jäsenillä, mutta ennen kaikkea opettajilla ja musiikkikasvatuksen aineenosaston johdolla, koska kyseessä on koulutusohjelma. Musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on kuitenkin mahdollisuus tunnistaa ja paikata puutteita käytäntöyhteisön tiedossa ja ottaa tärkeitä asioita esille sekä vastuu kehittää yhteisöä opiskelijan ja opiskelijayhteisön näkökulmasta. Vastavuoroisuudessa on kyse sosiaalisen pääoman syvällisyydestä eli käytäntöyhteisön tulisi tarkastella, kuinka voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen yhteinen osallistuminen on saanut aikaan. Käytäntöyhteisön jäsenten tulisi tuntea toisensa riittävän hyvin ja luottaa toisiinsa. Kun jäsenet tuntevat toisensa hyvin, he osaavat toimia yhdessä tuotteliaasti ja tietävät keneltä pyytää apua tai neuvoa missäkin tilanteessa. Luottamus jäsenien välillä mahdollistaa panostamisen yhteisön yritteliäisyyteen, ongelmien käsittelyn yhdessä sekä rehellisen keskustelukulttuurin yhteisössä. Jäsenet voivat luottaa siihen, että he voivat saada ja antaa apua ja heidän panostuksensa yhteiseen toimintaan huomioidaan. Vahvat siteet jäsenten välillä ja yhteenkuuluvuuden tunne pitävät käytäntöyhteisön yhdessä. (emt., 230.) Musiikillisissa käytäntöyhteisöissä yhteenkuuluvuuden tunne voi vaikuttaa merkittävästi esiintymisjännityksen kokemiseen ja siihen vaikuttamiseen, koska se syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tuotoksissa on kyse käytäntöyhteisön itsetietoisuudesta eli kuinka tietoinen yhteisö on yhteisistä tuotoksista, joita se kehittää ja niiden vaikutuksesta yhteiseen käytäntöön. Käytäntöyhteisön kehittämät käsitykset, kieli ja työkalut ilmentävät paitsi sen menneisyyttä myös sen maailmankuvaa. Jos käytäntöyhteisöllä ei ole kykyä reflektoida omaa toimintaansa ja ajattelutapaansa, sen menneisyys tulee rajoittamaan sen toimintaa ja kehittymistä. (emt., 230.) Näin ollen, jos musiikillisessa käytäntöyhteisössä ei ymmärretä sen toiminnan ja ajattelutavan vaikutusta esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja sen käsittelyyn, ei asiassa tule tapahtumaan muutosta. Yhteisön

tuotosten reflektointi antaa yhteisölle mahdollisuuden ymmärtää omaa kehitystään, arvioidaan sen toimintatapoja uudelleen sekä löytämään uusia toimintamahdollisuuksia (emt., 230). Musiikillisessa käytäntöyhteisössä on mahdollista vaikuttaa esiintymisjännityksen kokemiseen ja käsittelyyn, jos ilmiöön kiinnitetään huomiota ja siihen vaikuttamiseksi kehitetään yhteisiä keinoja.

Wenger-Traynerin (2000) mukaan käytäntöyhteisön tulisi kiinnittää huomiota sen tapahtumiin, sisäiseen johtajuuteen, yhtenäisyyteen, jäsenyyteen, oppimisprojekteihin ja tuotoksiin (Wenger 2000, 230). Erilaiset hyvin organisoidut tapahtumat yhdistävät käytäntöyhteisön jäseniä, palvelevat yhteisön tarkoitusta ja auttavat sen identiteetin muodostumisessa. Käytäntöyhteisön tulee olla tietoinen siitä, millaisia tapahtumia se tarvitsee ja kuinka usein, jotta tapahtumat aidosti hyödyttävät yhteisöä ja pitävät sen aktiivisena, eivätkä lisää kohtuuttomasti jäsenien vastuutehtäviä. (emt., 230–231.) Musiikillinen käytäntöyhteisö voisi esimerkiksi käsitellä esiintymisjännitystä yhteisissä tapahtumissa ja tarjota tätä kautta tietoa ilmiöstä. Sisäinen johtajuus on tyypillistä käytäntöyhteisöille ja johtajien onnistuminen heidän rooleissaan on edellytys käytäntöyhteisön kehittymiselle. Käytäntöyhteisöt tarvitsevat monenlaisia erilaisia johtajia, kuten esimerkiksi yhteisön koordinaattorin, ajattelun ohjaajia ja verkostoitujia. Tällaiset johtajat voisivat olla vastuussa esiintymisjännityksen käsittelystä musiikillisessa käytäntöyhteisössä tai verkostoitua asiantuntijan kanssa, jolla on tietoa ilmiöstä. Lisäksi käytäntöyhteisön yhtenäisyyteen ja sen tukemiseen on syytä kiinnittää huomiota. Yhteiset tapahtumat ovat merkittäviä yhtenäisyydelle, mutta yhteisön jäseniä tulisi aktiivisesti ohjata yhteen myös heidän tarpeidensa mukaan sekä tarjota kommunikoinnille ja vuorovaikutukselle useita viestintävälineitä. (emt., 231–232.) Esiintymisjännityksen käsittely saattaa olla aito tarve musiikillisessa käytäntöyhteisössä ja asian yhteinen käsittely yhteisössä voi kehittää sen yhtenäisyyttä. Sopiva määrä jäseniä käytäntöyhteisössä mahdollistaa yhteisen toiminnan. Jos jäseniä on liikaa, mielenkiinnon kohteita voi olla liian useita ja yhteisön huomio hajaantuu. Tästä syystä käytäntöyhteisölle on myös tärkeää suunnitella prosessit, joilla uusista jäsenistä tulee aidosti osa yhteisöä ilman, että sen huomio hajaantuisi mielenkiinnon kohteesta. (emt., 232.) Oppimisprojektien kautta käytäntöyhteisö vahvistaa sitoutumistaan yhteiseen tekemiseen ja ottaa vastuuta oppimisesta, joka kehittää yhteisön käytäntöä. Päämääränä on tarkastella tietämysaluetta, löytää puutteita yhteisön käytännöstä ja määritellä toimet, joilla nämä puutteet korjataan. Käytäntöyhteisölle merkittäviä ovat myös sen omat tuotokset, joita voivat olla esimerkiksi dokumentit, työkalut, symbolit tai nettisivut. Yhteisö pohtii, millaisia tuotoksia se tarvitsee, kuinka tuotokset luodaan ja kuinka tuotoksia

ylläpidetään, jotta ne pysyvät käyttökelpoisina yhteisön kehittyessä. (emt., 232.) Musiikillinen käytäntöyhteisö voisi esimerkiksi kehittää yhdessä dokumentin tai 'työkalupakin', joka sisältäisi työkaluja ja toimintatapoja, joilla esiintymisjännitystä voidaan käsitellä ilmiönä ja sen ilmenemiseen voidaan vaikuttaa.

Käytäntöyhteisöön liittyvät sen toiminnan ja mahdollisuuksien lisäksi myös sen rajat. Käytäntöyhteisöjen rajat ovat usein joustavia ja ne muodostuvat erilaisista yritteliäisyyden muodoista, kuten erilaisista kommunikointitavoista, eri kyvyistä tai erilaisista historiallisista taustoista. (Wenger 2000, 232.) Wenger-Traynerin (2000) mukaan rajat ovat tärkeitä oppimisjärjestelmille kahdesta syystä. Rajat yhdistävät yhteisöjä ja tarjoavat mahdollisuuksia oppimiseen, jotka ovat erilaisia kuin yhteisön tarjoamat mahdollisuudet. Yhteisön sisällä tapahtuu oppimista, koska pätevyyden ja kokemuksen täytyy yhdistyä, jotta yhteisö voi ylipäänsä olla olemassa. Kun yhteisö kohtaa rajoja, se kohtaa tavallisesti sille ennestään tuntemattoman pätevyyden muodon. Tällaiset kohtaamiset, joissa vanhat pätevyydet kohtaavat uuden ovat oleellisia oppimisen kannalta. Pätevyyden ja kokemuksen välinen etäisyys vaikuttaa siihen kuinka paljon oppimista voi tapahtua. Uuden oppimista ei tapahdu, jos pätevyys ja kokemus vastaavat aina toisiaan. Samoin oppimista ei voi tapahtua, jos pätevyys ja kokemus ovat liian irrallisia toisistaan. (Wenger 2000, 233.)

Käytäntöyhteisöjä esiintyy useissa eri paikoissa, kuten esimerkiksi liikkealla, kansalaiselämässä, valtionjohdossa ja koulutuksessa (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 4). Kerron tarkemmin vain käytäntöyhteisöstä koulutuksessa, koska aiheeni käsittelee esiintymisjännitystä musiikkikasvatuksen koulutuksen kontekstissa. Käytäntöyhteisöjä esiintyy koulutuksen alalla muun muassa kouluissa, koulupiireissä, yliopistoissa ja opettajan koulutuksessa. Käytäntöyhteisöjä on muodostunut myös alalla työskentelevien yksilöiden välille, joilla ei ole alun perin ollut kollegoita eikä yhteisöä. Lisäksi myös vertaisoppimiselle perustuvat käytäntöyhteisöt ovat yleistyneet, joissa jäsenet kehittävät yhteisesti ammattitaitoaan. (emt., 5–6.) Oppiminen koulutuksen alalla on erityinen aihe, koska oppiminen ei ole ainoastaan keino jonkin asian saavuttamiseen vaan myös toiminnan lopputulos. Tästä syystä oppimisteorian muuttaminen koulutuksessa on paljon syvällisempi ja hitaampi muutos. Käytäntöyhteisön näkökulma vaikuttaa koulutuskäytäntöihin sisäisesti, ulkoisesti ja opiskelijoiden koko elämän ajan. Käytäntöyhteisön sisäisessä vaikutuksessa on kyse siitä, kuinka koulutus organisoidaan siten, että oppiminen tapahtuu käytännössä osallistumalla yhteisön toimintaan asiasisältöjen parissa. Ulkoisessa vaikutuksessa pyritään yhdistämään opiskelijoiden kokemus ja osallistuminen suurempiin yhtei-

söihin koulutusympäristön ulkopuolella. Käytäntöyhteisöt pyrkivät tukemaan myös opiskelijoiden jatkuvaa, elinikäistä oppimista ja heidän oppimistarpeitaan siten, että ne käsittelevät aiheita, jotka voivat kiinnostaa opiskelijoita myös varsinaisen koulutuksen päätymisen jälkeen. (emt., 6.)

Esiintymisjännitys liittyy musiikillisiin käytäntöyhteisöihin tiiviisti, koska muusikot voivat kokea esiintymisjännitystä kaikenlaisissa musiikillisissa yhteisöissä. Lisäksi musiikillinen käytäntöyhteisö itse voi vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja sen voimakkuuteen – esimerkiksi musiikin ammattiopiskelijat saattavat kokea esiintymisjännitystä opintoihin kuuluvien arvioitavien esiintymistilanteiden takia (Paliukiene ym. 2018, 391). Muusikot tarvitsevat hyvin suurella todennäköisyydellä työelämässään tietoa esiintymisjännityksestä ja työkaluja sen käsittelyyn riippumatta siitä missä työtehtävissä he toimivat, koska ilmiö muusikoiden keskuudessa on yleinen. Käytäntöyhteisön näkökulmasta koulut ja yliopistot eivät ole ensisijaisia oppimisen keskittymiä ja ne eivät ole oma-varaisia tai erillisiä muusta maailmasta. Koulut ja yliopistot ovat osa laajempaa, koko elämän kattavaa oppimisjärjestelmää. Tämä ei tarkoita, että koulussa, yliopistossa tai muissa muodollisissa konteksteissa tapahtunut oppiminen ei olisi tärkeää, mutta niissä tapahtuvan oppimisen tulisi tukea ja palvella elämässä tapahtuvaa oppimista. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 6.)

2.4 Sosiaalisen oppimisen teorian ja oppijalähtöisyyden yhteys esiintymisjännitykseen

Käytäntöyhteisön käsite on peräisin Etienne Wenger-Traynerilta ja antropologi Jean Lavelta, jotka tutkivat harjoittelijana oloa oppimismallina. Tutkimusta tehdessään he havaitsivat, että tällaisessa oppimismallissa on kyse huomattavasti laajemmasta sosiaalisesta oppimismallista. Harjoittelijana ollessaan henkilö ei opi asioita vain ohjaajalta vaan myös tasavertaisilta ja edistyneemmiltä vertaisoppijoilta. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 4.) Oppimisessa on siis huomattava sosiaalinen aspekti ja käytäntöyhteisöt – myös musiikilliset käytäntöyhteisöt – liittyvät tiiviisti sosiaalisen oppimisen teoriaan.

Oppimista on usein pidetty yksilöllisenä prosessina, joka on aiheellista pitää erillään muusta toiminnasta ja jolla on selkeä alku ja loppu. Lisäksi oppimisen on katsottu olevan usein aktiivisen opettamisen lopputulos. (Wenger 1998a, 3.) Tämän näkemyksen vuoksi

monet oppimisympäristöt, tehtävät ja kokeet on suunniteltu hyvin yksilökeskeisiksi. Kuitenkin oppiminen tapahtuu osallistumisen ja elämisen kautta ja ihmisen ymmärrys maailmasta rakentuu osallistumalla monimutkaisiin sosiaalisiin oppimisjärjestelmiin. (Wenger 1998a, 3; 2000, 226.) Sosiaalisen oppimisen teoria on yksi useista erilaisista oppimisteorioista ja sen keskiössä on oppiminen sosiaalisena osallistumisena. Wenger-Traynerin (1998a) teoria sosiaalisesta oppimisesta perustuu neljälle lähtökohdalle. Ensimmäinen lähtökohta on, että ihmiset ovat sosiaalisia olentoja ja sosiaalisuus on keskeisessä asemassa oppimisessa. Toinen lähtökohta on, että tiedossa on kyse pätevydestä suhteessa arvostettuun yrittäjyyteen. Kolmas lähtökohta on, että tietämisessä on kyse osallistumisesta tähän yritteliäisyyteen. Neljäs lähtökohta on, että oppimisen tarkoituksena on tuottaa merkitystä – tämä tarkoittaa, että koemme maailman ja siihen osallistumisen merkitykselliseksi. (Wenger 1998a, 4.)

Sosiaalisen oppimisen teoriassa osallistumisella on myös muita merkityksiä, kuin osallistuminen tiettyyn toimintaan tiettyjen ihmisten kanssa. Sillä tarkoitetaan lisäksi aktiivista jäsenyyttä yhteisössä siten, että jäsen osallistuu sosiaalisen yhteisön käytäntöihin. Se tarkoittaa myös jäsenen identiteetin muodostumista suhteessa kyseiseen sosiaaliseen yhteisöön. Musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat osa musiikkikasvatuksen yhteisöä ja heidän osallistumisensa siihen on sekä tapa toimia että kuulumisen muoto. Opiskelijoiden osallistuminen yhteisöön muokkaa paitsi heidän toimintaansa myös heidän käsitystään siitä, keitä he ovat ja miten he tulkitsevat toimintaansa. (Wenger 1998a, 4.) Esiintymisjännityksestä voi oppia asioita olemalla yhteisön jäsen, mutta esiintymisjännitystä voi itse kokea myös tietynlaisen yhteisön takia tai jäsen saattaa omalla toiminnallaan vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen. Sosiaalisen osallistumisen kautta tapahtuvalle tietämiselle ja oppimiselle luonteenomaisia osatekijöitä ovat merkitys, käytäntö, yhteisö ja identiteetti. Merkityksellä tarkoitetaan tapaa, jolla ihminen puhuu kyvystään kokea elämä ja maailma merkitykselliseksi sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti. Tämä osatekijä korostaa siis oppimisen kokemusta. Käytännössä keskustellaan yhteisistä historiallisista ja sosiaalisista voimavaroista, puitteista sekä perspektiiveistä, joiden avulla voidaan pitää yllä yhteistä sitoutumista toimintaan. Käytäntö nostaa esiin tekemisen kautta oppimisen. Yhteisössä keskustellaan sosiaalisista kokoonpanoista, joissa yritteliäisyys nähdään tavoittelemisen arvoisena ja osallistuminen tähän toimintaan tarkoittaa pätevyyttä. Tämä osatekijä painottaa ryhmään kuulumisen ja jäsenyyden kautta oppimista. Identiteetissä on kyse tavasta käsitellä, kuinka oppiminen muuttaa ihmistä ja tekee yksilön henkilökohtaisen osaamisen kehittymisen yhteisössä näkyväksi. Identiteetti käsittelee siis oppimista

muuttumisena, yksilön kehittymistä päteväksi yhteisön jäseneksi. Nämä osatekijät ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa ja ne määrittävät toisiaan vastavuoroisesti (emt., 4–5.)

Sosiaalisessa oppimisjärjestelmässä pätevyys on historiallisesti ja sosiaalisesti määriteltyä. Tieto ja osaaminen tarkoittavat sitä, että yksilöllä on pätevyyttä, jonka tietty sosiaalinen yhteisö on määritellyt pätevyudeksi. (Wenger 2000, 226.) Esimerkiksi musiikkikasvatuksen yhteisössä pätevyyden määritelmä on muodostunut pitkällä aikavälillä ja se on jatkuvassa muutoksessa. Wenger-Traynerin (2000) mukaan pätevyys muodostuu kuitenkin monimutkaisemmin ja dynaamisemmin, koska ihmisen oma kokemus elämästä ei välttämättä ole yhteneväinen yhteisöjen sosiaalisten pätevyysnormien kanssa. Tieto on myös yksilöllisesti koettu asia ja sosiaalisesti määritelty pätevyys on aina vuorovaikutuksessa yksilöllisen kokemuksen kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa tapahtuu varsinainen oppiminen. (Wenger 2000, 226.) Tästä syystä yksilön näkökulma esiintymisjännitykseen ilmiönä on merkityksellinen, koska muusikolla voi olla siitä hyvin omanlaista tietoa ja kokemusta, joka saattaa hyödyttää myös muita.

Jäsenien merkitys määritetyn pätevyyden muuttumiselle ja laajentumiselle on merkittävä. Kun yksilö tulee uutena jäsenenä yhteisöön, tällä on halu tulla yhteisön jäseneksi sekä oppia sen määrittelemä pätevyys ja linjata se omaan kokemukseen. Yhteisön pätevyys laajentaa yksilön pätevyyttä. Tämä prosessi toimii myös toiseen suuntaan. Yksilö saattaa olla jäsen tietystä yhteisössä hyvin kauan ja tällöin hän on yhteisön pätevä jäsen. Tällaisessa tapauksessa uusi mahdollisuus oppimiselle ja yhteisön pätevyyden laajentamiselle tarjoutuu, kun yksilö saa jonkun uuden kokemuksen – hän saattaa käydä esimerkiksi konferenssissa tai tavata toisen samankaltaisen yhteisön jäsenen. Kokemus saa aikaan uuden ajatuksen, joka saa yksilön katsomaan tuttua asiaa uudella tavalla eikä sovi täysin oman yhteisön nykyiseen käytäntöön. Yleensä tällainen ajatus paljastaa puutteita tai rajoitteita nykyisessä käytännössä. Yksilö kertoo uudesta kokemuksestaan muille yhteisön jäsenille ja yrittää selittää, mitä hän on löytänyt. Näin yhteisöllä on myös mahdollisuus tulla tietoiseksi uusista mahdollisuuksista ja yksilön pätevyys laajentaa yhteisön pätevyyttä. Tällä tavalla myös yksilö voi vaikuttaa siihen, kuinka yhteisön pätevyys määrittyy. (Wenger 2000, 227.) Musiikillisella käytäntöyhteisöllä saattaa näin ollen olla pätevyyttä esiintymisjännitykseen liittyen, joka hyödyttää yksilöä tai yksilöllä on pätevyyttä, joka hyödyttää yhteisöä. Wenger-Traynerin (2000) mukaan tietäminen ja osaaminen koostuvat aina pätevyydestä, jonka yhteisö on kehittänyt ajan myötä sekä yksilön kokemuksesta maailmasta sen jäsenenä. Pätevyyden ja kokemuksen suhde toisiinsa vaihtelee yhdenmukaisesta erilaiseen ja ne molemmat voivat muokata toisiaan. Oppimista tapahtuu, kun ne ovat

lähellä toisiaan ja jompikumpi laajentaa toista. Wenger-Trayner (2000, 227) kirjoittaa: ”Tällä tavalla määriteltynä oppimisessa on kyse sosiaalisen pätevyyden ja henkilökohtaisen kokemuksen vuorovaikutuksesta. Kyseessä on dynaaminen ja kaksisuuntainen suhde ihmisten ja sosiaalisten oppimisjärjestelmien välillä, joihin he osallistuvat. Se yhdistää henkilökohtaisen muutoksen sosiaalisten järjestelmien kehittymisen kanssa”.

Osallistuminen sosiaaliseen oppimisjärjestelmään voi olla monimuotoista ja tapahtua erilaisilla tavoilla, esimerkiksi paikallisesti tai globaalilla tasolla. Wenger-Trayner (2000) kertoo kolmesta eri osallistumisen tavasta, jotka ovat sitoutuminen, mielikuvitus ja linjaaminen. (Wenger 2000, 227.) Sitoutumisessa on kyse osallistumisesta yhteiseen toimintaan, keskustelemisesta ja tuotosten valmistamisesta. Tavat, joilla ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja maailman kanssa, muokkaavat heidän käsitystään itsestään. Vuorovaikutuksen kautta ihmiset oppivat, mitä he osaavat tehdä ja kuinka heidän toimintaansa reagoidaan. (emt., 227.) Ihmisen mielikuvituksen tarkoituksena on muodostaa kuva hänestä itsestään, hänen yhteisöistään ja maailmasta. Tämä auttaa ihmistä orientoitumaan, ymmärtämään omaa elämäntilannettaan sekä tarkastelemaan erilaisia mahdollisuuksia. Ihmisen kuvitelma maailmasta on olennainen tämän omakuvan kannalta ja suhteessa siihen, kuinka hän tulkitsee omaa osallistumistaan sosiaaliseen maailmaan. (emt., 227–228.) Linjaamisessa varmistetaan, että paikallinen toiminta on riittävästi linjassa muiden prosessien kanssa, jotta se on pätevää ja toimii myös jonkun muun tekemänä. Wenger-Trayner (2000) kirjoittaa, että linjaaminen ei ole yksisuuntainen prosessi, jossa jokin auktoriteetti määrittää kuinka toimitaan, vaan kyseessä on yhteinen prosessi, jossa yhdistetään näkökulmia, tulkintoja ja tekoja korkeampien tavoitteiden toteuttamiseksi. Yksi esimerkki tällaisesta linjaamisesta on hyvä tieteellinen käytäntö, josta saattaa tulla merkittävä osa yksilön identiteettiä. (Wenger 2000, 228.)

Nämä eri osallistumisen tavat ovat analyttisesti ja käytännöllisesti tarkasteltuna erilaisia. Wenger-Traynerin (2000) mukaan analyttisesti tarkasteltuna jokainen osallistumisen tapa edistää omalla tavallaan sosiaalisten oppimisjärjestelmien ja henkilökohtaisten identiteettien muodostumista. Nämä kolme osallistumisen tapaa – sitoutuminen, mielikuvitus ja linjaaminen – sisältyvät jossain määrin ja jonkinlaisena yhdistelmänä kaikkiin sosiaalisiin oppimisjärjestelmiin. Joissakin sosiaalisissa järjestelmissä yksi osallistumisen tapa saattaa olla dominoiva. Esimerkiksi musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä sitoutuminen on ensisijainen osallistumisen tapa. (Wenger 2000, 228.) Käytännöllisesti tarkasteltuna jokainen osallistumisen tapa edellyttää erilaista työntekoa. Sitoutumisen ja mielikuvituksen työtavat ovat erilaisia, koska ensimmäinen edellyttää mahdollisuuden yhteiseen

toimintaan ja toinen tarvitsee mahdollisuuksia ottaa etäisyyttä toiminnasta. Näiden eri osallistumisen tapojen vaatimukset ja vaikutukset voivat olla ristiriitaisia, koska ne vaativat yksilöltä erilaisia toimintatapoja, jotka voivat olla jopa vastakkaisia. Kuitenkin samalla ne voivat täydentää toisiaan ja saada aikaan syvempää ymmärrystä. Wenger-Traynerin (2000) mukaan näitä osallistumisen tapoja olisikin parasta pyrkiä kehittämään yhdistelmänä, jotta ne voivat tasapainottaa ja täydentää toisiaan. (Wenger 2000, 228–229.) Esiintymisjännityksen näkökulmasta katsottuna yhteinen toiminta ilmiön käsitteilyssä voi hyödyttää sekä yksilöä että yhteisöä ja mielikuvitus sen käsitteilyssä voisi tuottaa uutta ymmärrystä ilmiöstä.

Esiintymisjännityksen kokemus on muusikoille yksilöllinen ja se rakentuu eri yksilöillä eri tavalla, koska heillä on ollut ihmisinä ja muusikoina täysin omanlainen kokemusmaailmansa. Tästä syystä koin oppijalähtöisyyden näkökulman merkittäväksi esiintymisjännitystä tarkasteltaessa. Oppijalähtöisyydellä ei ole yhtä selkeää yhteistä määritelmää ja lähestymistavan luonteesta ei olla yksimielisiä. Kuitenkin vaikka oppijalähtöisiä pedagogisia lähestymistapoja olisi useampia niiden yhdistävä tekijä on, että oppija on oppimisprosessin keskiössä. (Mesiä 2019, 39.) Oppijalähtöisyydellä on juuria monissa eri aatteissa ja teorioissa, kuten kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa, attribuutioteoriassa, minäpystyvyys-teoriassa, transformatiivisessa oppimiskäsityksessä ja konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä (ks. Weimer 2013, 15–27). Oppijalähtöinen opetus keskittyy oppimiseen ja siinä on kyse aktiivisesta oppimisesta, jossa oppija sitoutuu ja osallistuu oppimisprosessiin (Brown 2008; Weimer 2013, 15). Tässä määritelmässä näkyy erityisesti konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija oppii enemmän tekemällä ja kokemalla ja oppijan uskotaan oppimistilanteessa tekevän aktiivisesti havaintoja ja omia tulkintoja, kun tämä vastaanottaa, valikoi ja taltioi tietoa (Brown 2008; Partti ym. 2013, 58). Weimerin (2013) mukaan oppijalähtöisen opetuksen tarkoituksena on sitouttaa oppija oppimisprosessiin sekä motivoida ja voimaannuttaa oppijaa antamalla tälle valtaa vaikuttaa oppimisprosessiin (Weimer 2013, 15). Lähestymistapa rohkaisee yhteistyöhön ja luokkahuoneen tunnustamiseen yhteisönä, jossa jokainen osallistuu oppimiseen ja opettussuunnitelmaan. Oppijalähtöinen opetus tukee lisäksi oppijoiden kykyä reflektoida ja valita mitä he oppivat ja kuinka he oppivat ja se sisältää täsmällisiä ohjeita oppimistapoihin liittyen. (Spooner 2015, 75; Weimer 2013, 15.) Lähestymistavassa opetuksen suunnittelu perustuu paitsi oppijan taustalle ja tämän omaamille tiedoille ja kyvyille myös tämän luonteenpiirteille, tarpeille, mielenkiinnon kohteille sekä elämälle yleisesti (Brown 2008; Pozo ym. 2022, 370). Oppijalähtöisessä lähestymistavassa oppijan mielenkiinnon

kohteiden ja oman oppimistyylin opetukseen sisällyttämisen tarkoitus on motivoida oppijaa ja tehostaa oppimista (Spooner 2015, 77). Oppijälähtöisen opetuksen tavoitteena on myös ymmärtää miten oppija kohtaa erilaiset oppimistilanteet, millaisia työtapoja tai toimintasuunnitelmia tällä on oppimiseen liittyen, millaisia pelkoja, epävarmuuksia tai vaakaumuksia tällä mahdollisesti on ja miten tämä reagoi emotionaalisesti instrumenttiinsa (Pozo ym. 2022, 370).

Kaikissa näissä oppijälähtöisen opetuksen luonteenpiirteissä näkyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus. Tynjälä (1999) kirjoittaa, että oppimisessa on kyse kokonaisvaltaisesta prosessista, jossa taustatekijät, prosessi ja tulokset ovat päällekkäisiä. Taustatekijät ovat oppijaan liittyviä henkilökohtaisia tekijöitä sekä opetus- ja oppimisympäristöön eli oppimisen kontekstiin liittyviä tekijöitä. Oppijaan liittyviä taustatekijöitä ovat tämän henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten jo aiemmin mainitut aiemmat tiedot ja taidot, arvot sekä näiden lisäksi luonne ja kotitaustaan liittyvät tekijät. Opetuksen taustatekijöitä ovat ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu, johon vaikuttavat opetussuunnitelma, oppiainesisällöt, kurssirakenteet, opetusmenetelmät, luokkahuoneen ilmapiiri sekä opettajan persoonallisuus ja arviointimenetelmät. (Tynjälä 1999, 16–17.) Taustatekijät vaikuttavat epäsuorasti oppijan oppimisprosessiin tämän havaintojen ja tulkintojen kautta. Oppijan kokemus esimerkiksi omista kyvyistä vaikuttaa tämän oppimismotivaatioon ja oppimisorientaatioon sekä havainnot oppimisympäristöstä vaikuttavat tämän oppimisstrategioihin. (emt., 18.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppijaa ohjataan ja rohkaistaan kekseliäisyyteen ja itseohjautuvuuteen oppimisprosessin suhteen (Weimer 2013, 21). Taustatekijät ja oppimisprosessi vuorostaan vaikuttavat oppimisen tuloksiin ja oppija muodostaa oppimisen tuloksena omat käsityksensä opituista asioista ja kehittää erilaisia taitoja ja toimii tiedon rakentajana (Tynjälä 1999, 18; Weimer 2013, 21). Oppija rakentaa uuden tiedon vanhan päälle, tulkitsee sitä aiemman opitun tiedon kautta ja yhdistää uuden tiedon aiempaan itselleen merkityksellisellä tavalla (Weimer 2013, 21). Oppimisen tulokset voivat kuitenkin vaihdella merkittävästi riippuen siitä, kuinka syvällistä ymmärrystä oppija on muodostanut, kuinka tämä osaa soveltaa oppimaansa käytännössä tai millaisella uudella tavalla tämä on oppinut hahmottamaan tai käsitteellistämään jonkin asian. Oppimistuloksia voidaan arvioida eri tavoin. Määrällisessä arvioinnissa tarkastellaan oppimismäärää ja laadullisessa arvioinnissa tarkastellaan oppimissisältöjä, oppimistapoja ja oppimisen laatua sekä millaista laadullista kehitystä oppijan ymmärryksessä ja osaamisessa on tapahtunut. Arvion voi suorittaa joko opettaja tai oppija itse, jolloin huomio kiinnittyy

enemmän oppijan kokemukseen oppimisesta, tämän itse asettamiin tavoitteisiin ja tämän omaan käsitykseen itsestään oppijana. (Tynjälä 1999, 18–19.)

Oppijalähtöisessä lähestymistavassa opettajan rooli on olla opetustilanteessa oppimisen ohjaaja, mentori ja fasilitaattori (Miller 2021, 4; Spooner 2015, 73; Weimer 2013, 59). Musiikin opetuksessa musiikkipedagogi on asiantuntija, joka fasilitoi oppijan luovia ja taiteellisia prosesseja, ilmaisua ja oppimista (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 7). Oppijalähtöisen opettajan ensisijainen tehtävä on, että hän fasilitoi tai tukee oppijoiden oppimispyrkimyksiä ja oppimisprosessin edetessä hänestä tulee yhteistyökumppani ja tiedonantaja, joka asettaa oppijan mielenkiinnon ja kyvyt oppimisprosessissa etusijalle oppimisen edistämiseksi (Spooner 2015, 73; Weimer 2013, 60). Opettajaa on verrattu myös puutarhuriin, jonka luomat olosuhteet mahdollistavat oppijan oppimisen, kasvun ja ”kukkimisen”, mutta oppija on se, joka tekee aktiivisen työn tiedon ja oppimistaitojen sisäistämässä (Weimer 2013, 60). Oppijalähtöisen lähestymistavan tavoitteena on paitsi kehittää oppijalle vankka tietopohja myös ohjata tätä kehittämään tehokkaampia oppimistapoja ja lisätä tämän tietoisuutta oppimisesta. Tämän prosessin seurauksena opettajasta tulee myös tiedonantaja, joka auttaa oppijaa kehittymään aktiiviseksi ja vastuulliseksi tekijäksi oppimisprosessissa. Oppijalähtöisessä lähestymistavassa oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja rakentaa tietoa yhdessä opettajan ja vertaisoppijoiden kanssa. (Spooner 2015, 74.) Millerin (2021) mukaan oppijalähtöisen opettajan tulisi rohkaista oppijaa siten, että tämä tunnistaa omat vahvuutensa ja tarpeensa sekä tukea tämän henkilökohtaista kasvua itsenäiseksi ja kekseliääksi ajattelijaksi ja ainutlaatuiseksi yksilöksi. Lisäksi opettajan tulisi tarjota oppijalle mahdollisuus kehittää puhe- ja kuuntelutaitojaan ja itsevarmuutta näiden käyttämiseen elämässä ylipäänsä ja auttaa oppijaa syventämään ymmärrystään omasta elämästään kirjoittamalla ja lukemalla. Opettajan tulisi ottaa oppijalähtöisyys huomioon myös arviointimenetelmissä ja mukauttaa tehtäviä joustavasti oppijan tarpeiden mukaisesti sekä arvioida yhdessä oppijan kanssa tämän kehitystä. (Miller 2021, 9.) Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018) mukaan musiikin opettaminen voidaan nähdä oppijan musiikkisuhteen hoivaamisena, tämän luovuuden tukemisena ja tämän tarpeiden sensitivisenä tunnustamisena. Tällainen näkemys voi lisätä kerroksia musiikin oppimiseen, kun yksilöllisen oppijan merkityksellistä kokemusta syvennetään ottamalla tämä huomioon koko olemuksessaan ihmisenä. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 9.)

Esiintymisjännityksen ymmärtämisessä ja käsittelyssä oppijalähtöinen lähestymistapa on perusteltu. Muusikon kokemaan esiintymisjännitykseen vaikuttaa tämän kokemusmaa-

ilma ihmisenä ja muusikkona ja tästä syystä jokaisen muusikon kohdalla esiintymisjännityksen kokemus rakentuu eri tavalla ja siihen voidaan oppia vaikuttamaan tarkastelemalla yksilön persoonaa, omaa muusikkokuvaa ja tämän kokemusmaailmaa. Esiintymisjännityksen käsittelyä voi oppia kuten minkä tahansa muunkin taidon. Sibelius-Akatemiassa on esimerkiksi esiintymisvalmennuksen kursseja, joilla opiskelijat voivat oppia vaikuttamaan omaan esiintymiseensä. Kursseihin kuuluu erilaisten työtapojen ja työkalujen opettelua esiintymisen helpottamiseksi sekä esiintymistilanteiden ja esiintymisjännityksen tarkastelua ja reflektointia, mistä oma esiintymisjännitys kumpuaa ja mitkä asiat omassa menneisyydessä ovat mahdollisesti vaikuttaneet ilmiöön. Muusikon kokemaa esiintymisjännitystä olisi hyvä tarkastella oppijälähtöisestä näkökulmasta, koska sillä on mahdollisuus sitouttaa muusikko tarkastelemaan kokemaansa esiintymisjännitystä sekä motivoida ja voimaannuttaa tätä vaikuttamaan ilmiöön.

Esiintymisjännityksen ilmenemiseen liittyvät usein muusikon aiemmat esiintymiskokemukset, kuinka tätä on opetettu tai tämän oma persoona tai jonkinlainen yhdistelmä näistä tekijöistä. Esiintymisjännityksen käsittely oppijälähtöisesti on olennaista, koska ilmiötä on tarkasteltava oppijan taustasta, luonteenpiirteistä, tarpeista, tämän omaamista tiedoista ja kyvyistä, mielenkiinnon kohteista ja elämästä käsin, jotta ilmiöön on mahdollista vaikuttaa yksilölle sopivalla ja toimivalla tavalla. Oppijälähtöinen lähestymistapa mahdollistaisi myös muusikon työtapojen ja toimintatapojen tarkastelun esiintymisjännitykseen liittyen sekä millaiset pelot, epävarmuudet tai vakaumukset mahdollisesti vaikuttavat tämän kokemaan esiintymisjännitykseen. Muusikon esiintymisjännityksen ilmenemiseen saattaa vaikuttaa millaiseksi hän kokee omat kykynsä, eli millainen tämän oma muusikkokuva on. Tämä kokemus puolestaan voi vaikuttaa oppimismotivaatioon ja mahdollisesti myös motivaatioon käsitellä omaa esiintymisjännityksen kokemusta, jos muusikko kokee, ettei tällä ole kykyä vaikuttaa siihen. Lisäksi muusikon havainnot oppimisympäristöstä voivat vaikuttaa tämän oppimisstrategioihin esiintymisjännitykseen liittyen – jos ympäristössä esimerkiksi peitellään esiintymisjännityksen kokemusta, on mahdollista, että tämä toimii samalla tavalla. Jos ympäröivä musiikkiryhmä taas käsittelee ilmiötä avoimesti, on mahdollista, että yksilö alkaa myös käsitellä sitä rakentavasti.

Muusikon oma opettaja voi merkittävästi opastaa muusikkoa esiintymisjännityksen käsittelyssä (ks. Gill ym. 2024). Oppijälähtöisessä lähestymistavassa opettaja voi fasilitoida ja tukea muusikon oppimisprosessia, kun tämä tutustuu esiintymisjännitykseen ilmiönä ja alkaa muodostaa ymmärrystä, mistä jännitys juuri hänen kohdallaan johtuu. Opettaja toimii tiedonantajana ilmiön suhteen ja luo muusikolle oppimisolosuhteet, jossa tämä voi

oppia käsittelemään esiintymisjännitystä ja sisäistämään itselleen sopivat tiedot ja oppimistaidot ilmiöön vaikuttamiseksi (ks. MacAfee & Comeau 2023; Sieger 2017). Oppijalähtöisessä lähestymistavassa opettajan rooli oppimisen ohjaajana, mentorina ja fasilitaattorina sopii hyvin esiintymisjännityksen luonteeseen, koska ilmiö on yksilöllinen jokaisen muusikon kohdalla ja tästä syystä oppimisen täytyy tapahtua muusikosta itsestään käsin ja tämän tulee ottaa vastuu esiintymisjännityksensä käsittelystä. Oppijalähtöisen opettajan tulisi rohkaista muusikkoa tunnistamaan omat vahvuutensa ja tarpeensa sekä muusikkona että esiintyjänä, koska ne voivat vaikuttaa merkittävästi esiintymisjännityksen kokemukseen. Esiintymisjännityksen määrää on vaikeaa mitata määrällisesti ja tästä syystä sen kokemista tulisi tarkastella laadullisesti eli kiinnittää huomiota siihen mitä, millä tavalla ja kuinka syvällisesti muusikkona on oppinut ymmärtämään ja käsittelemään omaa esiintymisjännitystään ja miten hän itse arvioi kehittyneensä ilmiön käsittelyssä (ks. Tahirbegi 2022).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen ensimmäiseksi tutkimustehtäväni ja -kysymyksiäni ja tarkastelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Kerron myös aineistonkeruun ja aineistonanalyysin menetelmistä. Lopuksi tarkastelen vielä tutkimusetiikkaa tutkimuksessani.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimuksessani analysoin, millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ollut esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä sekä millaisia näkemyksiä musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on muusikoiden esiintymisjännityksen käsittelystä yhteisöllisin keinoin. Tarkastelen näkökulmia esiintymisjännitykseen sosiokulttuurisena ilmiönä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ollut esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä?
2. Millaiset yhteisölliset keinot voivat vaikuttaa muusikoiden kokeman esiintymisjännityksen käsittelyyn?

Esiintymisjännityksestä on tehty paljon tutkimusta, mutta aiempien tutkimusten pääasiallinen lähtökohta on ollut, että esiintymisjännitys on yksilön ongelma ja ensisijaisesti tämän ratkaistavissa. Tästä syystä tutkimukseni ja erityisesti sen näkökulma esiintymisjännityksestä yhteisöllisenä ongelmana on perusteltu. Esiintymisjännitystä ei myöskään ole tarkasteltu musiikkikasvatuksen korkeakouluopintojen kontekstissa, johon liittyy paljon erilaisia esiintymistilanteita. Musiikkikasvatuksen opiskelijat joutuvat opintojensa aikana esimerkiksi pitämään opetusnäytteitä ja esitelmiä, ohjaamaan keskusteluja oppitunneilla, johtamaan kuoroa ja orkesteria ja suoriutumaan myös erilaisista soitto- ja laulutehtävistä esimerkiksi laajoissa tasosuorituksissa. Moniin näistä tilanteista sisältyy myös arvostelua tai palautteenantoa, joko lautakunnalta, opettajilta tai kanssaopiskelijoilta. Tästä syystä näitä tilanteita olisi tärkeää tarkastella myös esiintymisjännityksen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta.

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen. Laadullinen tutkimus on tieteellisen tutkimuksen menetelmä ja sen pyrkimyksenä on tutkia erilaisia sosiaalisia ilmiöitä ja oppia niistä sekä ymmärtää millaisia merkityksiä ihmiset liittävät sosiaalisiin ilmiöihin (Leavy 2023, 9). Tarkoitus on ymmärtää tutkimuskohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti (Juhila 2021a). Omassa tutkimuksessani tarkoituksena on tutkia musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemaa esiintymisjännitystä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja muodostaa ymmärrystä millaiset yhteisölliset keinot voivat vaikuttaa esiintymisjännityksen kokemukseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella aineistoa ja argumentoida sen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Laadullisen tutkimuksen monet tutkimuskohteet ovat luonteeltaan abstrakteja, tulkinnallisia, ihmisten vuorovaikutuksessa syntyneitä tai aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä. Laadulliselle tutkimukselle useiden tahojen kuunteleminen ja moniäänisyys on tyypillistä, koska ihmistutkimuksessa tieto lisääntyy ja ilmiöistä paljastuu jatkuvasti uusia puolia sekä erilaisia tulkintoja. (Puusa & Juuti 2011, 31.) Lisäksi sille on luonteenomaista, että mitään asioita ei pidetä itsestäänselvyyksinä vaan ne pyritään näkemään uusina asioina, joista muodostetaan uutta tietoa (Juhila 2021a).

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on elämismaailman eli todellisen elämän tutkiminen ja kuvaaminen. Lisäksi laadullinen tutkimus pyrkii löytämään vastauksia kysymyksiin, joille ei ole määrällistä vastausta vaan tutkimuksen keskiössä ovat merkitykset. (Hirsjärvi ym. 2010, 161; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 5.) Erityisesti mitä ja miten-kysymyksiä painotetaan laadullisessa tutkimuksessa (Juhila 2021a). Omassa tutkimuksessani erityisen huomion kohteena on, miten musiikkikasvatuksen opiskelijoiden esiintymisjännitykseen voidaan vaikuttaa yhteisöllisin keinoin. Laadullisen tutkimuksen perustana on näkemys, että ihmisten subjektiiviset kokemukset ja näkemykset sekä merkityksen luomisen prosessit ovat tärkeitä (Leavy 2023, 9; Puusa & Juuti 2020, 59). Puusa ja Juuti (2020) kirjoittavat: ”Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti pyritään ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja niistä merkityksistä, joita ihmiset tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat” (Puusa & Juuti 2020, 9). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa musiikkikasvatuksen opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten, ajatusten, tunteiden ja merkityksien tutkimista, joita he antavat esiintymisjännitykselle.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija myös sitoutuu lähelle menevään tarkasteluun. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija on suorassa yhteydessä niihin ihmisiin, käytäntöihin, tekoihin ja asioihin, joita tämä yrittää tutkimuksessaan ymmärtää. Tällainen kontakti voi olla esimerkiksi läheinen suhde tutkittavien henkilöiden kanssa, osallistumista tutkittavaan toimintaan tai tutkimusaineiston yksityiskohtainen ja läheinen tarkastelu. (Juhila 2021a.) Itse olen läheiseksi ymmärrettävässä suhteessa haastateltavien kanssa, koska opiskelemme yhdessä musiikkikasvatuksen yhteisössä. Osallistujien määrän ei tarvitse olla suuri laadullisessa tutkimuksessa, koska se tarkastelee yksittäistapauksia ja mielenkiinnon kohteena on tutkittavien näkökulma (Puusa & Juuti 2011, 47). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään saamaan esille erilaisia näkökulmia, josta aihetta voidaan tarkastella. Tästä syystä tutkijan tulee olla herkkä aineiston hankinnassa ja analysoinnissa, jotta erilaisuutta saadaan esille. (Puusa & Juuti 2020, 14.) Tutkimukseni tarkoituksena on muodostaa aineiston pohjalta syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa sekä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemasta esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä että miten ilmiötä voidaan käsitellä yhteisöllisin keinoin.

Tutkimusasetelma on tyypillisesti joustava laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkimusprosessi etenee hermeneuttisen kehän tapaan ja tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä (Puusa & Juuti 2011, 5; Hirsjärvi ym. 2010, 164). Tutkija voi helposti vaikuttaa tutkimusprosessiinsa ja lähtee yleensä liikkeelle esiyymmärryksestä tutkimusaiheensa suhteen ja syventää ymmärrystään aiheesta tutkimuskirjallisuuden avulla. Tutkimusprosessin ja erityisesti aineiston analysoinnin vaiheessa tutkija tavallisesti palaa tutkimuksensa alkuun ja tarkastelee uudelleen tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen tavoitteita. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet saattavat muuttua, tutkimuksen rajaus mahdollisesti täsmentyy tai tutkimuksen käsitteellistä viitekehystä saatetaan muokata tai syventää. (Puusa & Juuti 2011, 51.) Tutkimusprosessin edetessä päädyin täydentämään käsitteellistä viitekehystäni, kun olin perehtynyt haastatteluaineistoon. Käsitteellinen viitekehys ja sen perusteella valitsemani tutkimuskirjallisuus suuntasivat huomiotani haastatteluaineistoa analysoidessani. Tutkimusprosessiani ohjasivat alusta asti tutkimuskysymykseni, mutta nekin muokkautuivat ja tarkentuivat prosessin myötä.

3.3 Aineistonkeruun menetelmä

Tutkimukseni aineistonkeruun menetelmä oli haastattelu. Koska tutkimuksessani yhteisöllisyydellä on tärkeä merkitys, päätin toteuttaa haastatteluni puolistrukturoituna keskustelunomaisena ryhmähaastatteluna. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan laadullisten menetelmien käyttöä aineiston hankinnassa, jotta tutkittavien näkökulmat ja oma ääni pääsevät esille – yksi näistä menetelmistä on haastattelu (Hirsjärvi ym. 2010, 164). Puusan (2020) mukaan haastattelu voidaan ymmärtää keskusteluksi, jolla on etukäteen asetettu tavoite. Haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tämä johdattelee aina tietyssä mielessä haastattelun aikana tapahtuvaa keskustelua. (Puusa 2020, 103.) Vaikka haastattelu on vuorovaikutteista keskustelua, se on tutkimustarkoituksessa systemaattisen aineistonkeruun metodi, jonka tarkoituksena on saada mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja (Hirsjärvi ym. 2010, 207–208). Tutkimushaastattelussa mielenkiinto kohdistuu tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin – parhaassa tapauksessa tutkija pääsee haastattelun avulla tutkittavien ajatuksien, mieltymyksen, mielihalujen, odotuksien ja kokemusten äärelle. Tutkimushaastattelun päämääränä on kerätä sellainen aineisto, jonka perusteella tutkimusilmiöstä voidaan tehdä uskottavia päätelmiä. (Puusa 2020, 103.) Haastattelu on joustava metodi, koska tutkijan on haastattelutilanteessa mahdollista suunnata tiedonhankintaa tutkimuskysymyksen kannalta olennaiseen suuntaan. Tutkija esittää kysymyksiä ja ohjaa keskustelua, mutta samalla kiinnittää huomiota siihen, että ei ohjaa keskustelun suuntaa liikaa. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka haastattelutilanne on vuorovaikutteellinen ja sen osapuolet vaikuttavat aina toisiinsa, pyrkii haastattelijä tilanteessa olemaan ohjailematta haastateltavan vastauksia. (Puusa 2011, 73; Puusa 2020, 103.) Halusin nimenomaan haastatella tutkittavia kasvotusten, koska tällä tavalla pystyin esittämään kysymykset sellaisessa järjestyksessä kuin halusin ja lisäksi pyytämään haastateltavilta tarkennuksia vastauksiin. Näin myös haastateltavat pystyivät pyytämään tarkennuksia esittämiini kysymyksiin ja vaikuttamaan siihen, että väärinymmärryksiä ei syntyisi.

Haastattelussa on myös muita hyviä puolia. Puusa (2020) kirjoittaa: Haastattelun metodinen etu on, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla etukäteen tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa aiheesta. Silloin puhutaan tarkoituksenmukaisesta, harkinnanvaraisesta näytteestä” (Puusa 2020, 106). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavallista, että tutkittava kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti (Hirsjärvi ym. 2010, 164). Omassa tutkimuksessani haastattelin vähintään toisen

vuoden musiikkikasvatuksen opiskelijoita, jotta heillä olisi kokemusta musiikkikasvatuksen aineosaston yhteisöstä ja he osaisivat kertoa kokemuksistaan yhteisöstä ja sen jäsenenä olemisesta. Haastattelu metodina on erityisen hyödyllinen, kun halutaan korostaa, että ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastattelulla on myös mahdollista saada tietoa ennalta kartoittamattomasta aiheesta ja sen tulokset voidaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Lisäksi haastattelu sopii metodiksi, kun tiedetään jo etukäteen, että tutkimuksen aihe voi tuottaa moninaisia vastauksia ja kun halutaan mahdollisesti myös selventää ja syventää saatavia vastauksia ja tietoja. (emt., 205.) Osasin päätellä jo etukäteen, että tutkittavien vastaukset tulevat olemaan moninaisia ja tästä syystä haastattelu tuntui parhaalta valinnalta aineistonkeruun metodiksi.

Haastatteluni on puolistrukturoitu haastattelu, joka on strukturoitua haastattelua vapaampi. Strukturoidussa haastattelussa haastattelun kysymykset laaditaan etukäteen teoriaan nojautuen ja kysymysten muoto sekä järjestys on vakioitu (ks. Liite 1). Tämä tarkoittaa sitä, että kysymykset esitetään kaikille haastateltaville samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. Strukturoidussa haastattelussa myös vastausvaihtoehdot on mietitty etukäteen valmiiksi ja haastateltava valitsee annetuista vaihtoehdoista parhaiten omaa mielipidettään vastaavan. (Puusa 2020, 111.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ja teemat laaditaan myös etukäteen, mutta haastateltavat sanoittavat vastauksensa vapaasti. Haastattelija tietää aiheesta tai ilmiöstä tarpeeksi ymmärtääkseen sen laajuuden ja mitä on aiheellista kysyä, mutta hän ei tiedä eikä voi olettaa kaikkia vastauksia. Haastateltavilta voidaan kysyä tarkentavia kysymyksiä, jotka on voitu suunnitella etukäteen tai jotka syntyvät spontaanisti haastattelutilanteessa. (Morse 2012, 197.) Näin ollen vastauksissa saatetaan mainita asioita, joita tutkija ei olisi välttämättä osannut odottaa tai ottaa huomioon. (Puusa 2020, 111) Esiintymisjännitys on hyvin henkilökohtainen ja monimutkainen aihe ja tästä syystä koin, että puolistrukturoitu haastattelu tuottaisi yksityiskohtaisemman ja monipuolisemman aineiston, kuin strukturoitu haastattelu.

3.3.1 Ryhmähaastattelu

Tutkimusprosessini edetessä tulin siihen tulokseen, että tutkimukseni kannalta keskustelunomainen ryhmähaastattelu olisi soveltuvin haastattelumuoto. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan tilannetta, jossa paikalla on samaan aikaan useita haastateltavia. Tämä tekee

ryhmähaastattelusta tehokkaan tiedonkeruun muodon, koska tietoa saadaan usealta henkilöltä samalla kertaa. (Puusa 2020, 115; Hirsjärvi yms. 2010, 210.) Eräs ryhmähaastattelun tärkeimmistä tavoitteista on saada aikaan keskustelu tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta tai ilmiöstä. Tutkimuskirjallisuudessa jotkut tutkijat ovat saattaneet kuvailla ryhmähaastattelua ja ryhmäkeskustelua hyvin erilaisiksi menetelmiksi. Ryhmähaastattelua on tulkittu siten, että haastattelutilanteessa toteutettaisiin yksilöhaastatteluja ryhmätilanteessa, koska tutkija esittää saman kysymyksen vuorotellen kaikille haastateltaville eikä rohkaise heitä keskustelemaan aiheesta keskenään. Ryhmäkeskustelussa taas tarkoituksena on nimenomaan, että haastateltavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, keskustelevat aiheesta keskenään ja esittävät toisilleen mahdollisesti kysymyksiä. (Puusa 2020, 115; Valtonen & Viitanen 2020, 119.) Puusan (2020) mukaan ryhmähaastattelua voidaan kuitenkin toteuttaa joustavasti – kuten, esimerkiksi tekemällä tilanteesta keskustelunomaisempi – jotta haastattelussa saadaan tietoa sekä yksilön omista että ryhmän yhteisistä käsityksistä (Puusa 2020, 115.) Ryhmähaastattelu on sopiva menetelmä myös, kun tutkija on kiinnostunut siitä mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, mikä haastateltavien yhteinen kanta tutkimuskysymykseen on ja millainen tietyn ryhmän kulttuuri on. Tällä tarkoitetaan sitä, että millaisia yhteisiä kulttuurisia arvoja, normeja, näkemyksiä ja ihanteita tietyssä ryhmässä on omaksuttu tai millaisia sosiaalisia suhteita ryhmässä vallitsee tai millaista kommunikointi ryhmässä on. (Puusa 2020, 115–116; Sulkunen 1990, 264.) Koska ryhmähaastattelu on joustava menetelmä, voi tutkija kohdistaa huomionsa joko koko ryhmään tai vain yhteen henkilöön kerralla ja asettaa keskustelun tiettyihin kehyksiin, joiden sisällä haastateltavat voivat keskustella aiheesta vapaasti. Keskustelumuoottiselle ryhmähaastattelulle onkin tyypillistä, että tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä saadaan runsas ja monipuolinen aineisto. (Puusa 2020, 116.)

Tutkijana halusin toteuttaa aineistonkeruun keskustelunomaisena ryhmähaastatteluna (Grof 2024), jotta haastateltavilla on mahdollisuus keskustella aiheesta keskenään ja esittää toisilleen kysymyksiä. Tutkimushaastatteluni oli keskustelunomainen ryhmähaastattelu, koska siihen liittyi sekä ryhmähaastattelulle että ryhmäkeskustelulle keskeisiä piirteitä ja molemmille metodeille luonteenomaista vuorovaikutusta (Valtonen 2005, 223). Haastattelutilanteessa minä haastattelijana toimin ryhmän vetäjänä, kuvailin millainen tulevan keskustelun rakenne tulee olemaan ja esitin kysymysväittämät eli pidin tietyn osan vuorovaikutuskontrollista itselläni (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 24; Valtonen 2005, 223–224). Haastattelutilanteessa noudatettiin siis osittain haastattelulle ominaisesti kysymys-vastaus-formaattia, jossa haastattelija ohjaa keskustelun kulkua (Pietilä 2017, 114). Olin

haastattelijana näin ollen aktiivisessa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa, esitin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä tai selvennyksiä haastateltaville ja osoitin minimipalautteilla jokaisen puheenvuoron jälkeen, että puhujaa oli kuultu ja hänen sanottavansa on ymmärretty (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 26; Talmage 2012, 303–304). En kuitenkaan ollut ryhmähaastattelulle tyypillisesti vuorovaikutuksessa vain yhden haastateltavan kanssa kerrallaan, vaan esitin kysymysväitteen aina koko ryhmälle ja he vastasivat omaaloitteisesti vapaassa järjestyksessä (Valtonen 2005, 223–224). Haastattelutilanteessa toimin ryhmäkeskustelulle ominaisesti fasilitaattorin roolissa eli viritin haastattelutilanteeseen sopivan ilmapiirin, ohjasin keskustelua sen tavoitteiden mukaisesti ja pyrin antamaan haastateltavien väliselle vuorovaikutukselle mahdollisimman paljon tilaa (Pietilä 2017, 113; Valtonen 2005, 223). Haastattelijana pääasiallinen tehtäväni oli saada aikaan ryhmäkeskustelulle ominaista vuorovaikutusta haastateltavien välille ja saada heidät keskustelemaan tutkimusaiheesta keskenään eli siirsin keskusteluvastuuta tietoisesti haastateltaville (Valtonen & Viitanen 2020, 118; 123). Haastattelutilanteessa haastateltavat kohdistivat puheensa koko ryhmälle, he esittivät toisilleen kysymyksiä ja kommentoivat keskustelunomaisesti toistensa puheenvuoroja ja näkökantoja. Lisäksi ryhmäkeskustelulle tyypillisesti he puhuivat aiheesta fokusoidusti, mutta vapaasti ja keskustelun aikana ilmeni useita erilaisia näkökantoja. (Pietilä 2017, 114; Valtonen 2005, 223–224.)

Haastatteluun – kuten mihin tahansa muuhunkin aineistonkeruun menetelmään – liittyy kuitenkin myös rajoituksia ja ongelmia, jotka on tarpeellista tiedostaa etukäteen. Ihmisiin liittyvä tutkimus, joka käsittelee heidän erilaisia käsityksiään, uskomuksiaan, arvojaan tai merkityksiään on monimutkaista ja haasteellista. Haastatteluissa on mahdollista saada tietää vain haastateltavan omia käsityksiä ilmiöstä. (Puusa 2011, 77.) Lisäksi itse haastattelutilanteen erityislaatuisuus voi olla pulmallinen. Haastateltava saattaa olla jännittynyt tilanteessa ja pohtia osaako hän vastata haastattelijan kysymyksiin. Lisäksi joihinkin aihepiireihin saattaa liittyä taipumus vastata sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla, eli haastateltava antaa vastauksia, joiden hän kokee sopivan niin sanottujen yleisesti hyväksytyjen vastausten linjaan. (emt., 78.) Lisäksi Warrenin (2012) mukaan yhteiskuntatieteilijät esittävät useita yleistyksiä, kuinka haastateltavat saattavat vastata tai tulevat vastamaan haastattelukysymyksiin riippuen heidän sukupuolestaan, iästään, kansallisuudestaan tai yhteiskuntaluokastaan. Kuitenkin todellisuudessa tutkija tietää vain vähän, mitä haastateltava ajattelee tai tuntee haastattelutilanteessa. (Warren 2012, 131.) Ryhmäkeskusteluissa tai keskustelunomaisissa ryhmähaastatteluissa haastateltavien välinen vuorovaikutus on usein kritiikin kohde, koska muiden henkilöiden läsnäolon ja vuorovaikutuksen nähdään

vaikuttavan siihen, mitä ja miten ryhmässä keskustellaan. Yksilökeskeisestä näkökulmasta on arvioitu, että muiden läsnäolo vaikuttaisi yksilöltä saatavaan tietoon siten, että se ei enää olekaan puhtaasti yksilön omaa, vaan muut ovat vaikuttaneet siihen. (Valtonen 2011, 89.) Vuorovaikutus ryhmän kesken voi vaikuttaa haastateltaviin monin tavoin, koska keskustelussa ilmenee luontaisesti epävarmuutta tai jännitystä aiheuttavia hetkiä ja keskustelu elää koko sen keston ajan (Valtonen 2005, 231). Ryhmässä myös kuulijoita on enemmän ja haastateltavat kertovat kokemuksistaan toinen toisilleen (emt., 235). Ideaalitilanne ryhmäkeskustelussa on, että kaikki haastateltavat osallistuvat keskusteluun. Todellisuudessa osallistumisessa ilmenee paljon vaihtelua, koska esimerkiksi ryhmän puheliaimmat henkilöt saattavat dominoida keskustelua. Kuitenkin samaan aikaan myös ryhmässä vaikenava henkilö saattaa hallita keskustelua, koska hiljaa oleminen ei ole neutraalia. (emt., 236.) Tästä syystä tutkijan on siis todella tarpeellista kiinnittää huomiota siihen, että hän omalla toiminnallaan pyrkii luomaan haastattelutilanteeseen mahdollisimman luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin ja rohkaisee haastateltavia osallistumaan tilanteeseen sekä kertomaan omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan (Puusa 2011, 77–78). Lisäksi ryhmäkeskustelussa tai keskustelunomaisessa ryhmähaastattelussa ryhmänvetäjä – tutkija – tekee hienovaraisia viestintäratkaisuja esimerkiksi ottamalla tiettyjä keskusteluteemoja huomioon ja jättämällä toisia huomiotta. Tällaiset valinnat vaikuttavat siihen, millainen keskustelusta kehittyy, koska haastateltavat tulkitsevat sekä toistensa että tutkijan tekemisiä. Tutkijan tehtävänä onkin ottaa tällaiset tiedontuotantoa ehdollistavat tekijät huomioon ja reflektoida ne osana tutkimusprosessia. (Valtonen 2011, 89.)

3.3.2 Haastateltavien valinta ja haastatteluun valmistautuminen

Haastateltavien henkilöiden valinta tutkimukseeni oli harkittu prosessi, johon sain tutkimukseni ohjaajalta apua. Päätin toteuttaa tutkimukseni Sibelius-Akatemiassa, koska minulla on omakohtaista kokemusta musiikkikasvatuksen opinnoista ja yhteisöstä tässä opilaitoksessa. Päätökseen vaikuttivat myös ne käytännön asiat, että haastateltaviksi soveltuvat henkilöt löytyisivät näin vaivattomammin ja haastattelu olisi helpompi järjestää. Koska tutkimuksessani tutkin nimenomaan musiikkikasvatuksen opiskelijoiden opintojen aikana kokemaan esiintymisjännitystä ja siihen vaikuttamista yhteisöllisin keinoin, suositteli tutkimukseni ohjaaja, että valitsisin haastateltaviksi vähintään toisen vuoden musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Tässä vaiheessa opintoja musiikkikasvatuksen aineen-osaston yhteisö on heille jo tuttu, ja he ovat saaneet paljon erilaisia kokemuksia opintojen aikana ilmenevistä erilaisista esiintymistilanteista. Musiikkikasvatuksen aineenosastolla

on mahdollista valita pääinstrumentiksi joko laulu tai jokin soitin ja näitä voidaan toteuttaa eri tyyliuunnissa. Tästä syystä pidin itse myös tärkeänä, että haastateltaviksi valikoituvat opiskelijat soittaisivat keskenään mahdollisimman monia eri instrumentteja eri tyyliuunnissa tai he laulaisivat eri tyyliuunnissa, jotta heidän kokemusmaailmansa olisi mahdollisimman moninainen ja tämä ilmenisi toivottavasti myös haastattelun aineistossa. Kaikille haastateltaville yhteistä oli, että he ovat vähintään toisen vuoden musiikkikasvatuksen opiskelijoita.

Kun aloin etsiä haastateltavia tutkimukseeni laitoin ensin Sibelius-Akatemian musiikkikasvattajien Facebook-ryhmän seinälle ilmoituksen, jossa kerroin etsiväni haastateltavia tutkimustani varten. Laitoin ilmoitukseen, kuinka monta haastateltavaa etsin (4–5) ja missä vaiheessa opintoja heidän tulisi olla, mikä tutkimukseni aihe ja näkökulma on, haastattelun suunnitellun ajankohdan sekä tiedon, että kyseessä on ryhmähaastattelu. Ilmoituksessa oli myös pyyntö, ettei kukaan kommentoisi suoraan siihen, jos olisi kiinnostunut osallistumaan, jotta osallistujan anonymiteetti säilyy. Samaan aikaan päätin myös ottaa suoraan yhteyttä kuuteen musiikkikasvatuksen opiskelijaan, joihin olin tutustunut opintojen aikana. Valitsin nämä henkilöt sen perusteella, että he kaikki joko soittavat eri instrumentteja eri tyyliuunnissa ja/tai laulavat eri tyyliuunnissa. Kirjoitin jokaiselle henkilölle erikseen viestin, jossa kysyin, olisiko hänellä mielenkiintoa osallistua tutkimukseeni. Kerroin viestissä myös tutkimukseni aiheen ja näkökulman sekä haastattelun toteutustavan (ryhmähaastattelu) ja suunnitellun ajankohdan.

Vaikka tarvitsin tutkimukseeni vain 4–5 henkilöä, päätin kirjoittaa kuudelle henkilölle, koska pidin todennäköisenä, että ainakin yksi henkilöistä, joille kirjoitan ei luultavasti olisi kiinnostunut tutkimuksesta tai pystyisi osallistumaan siihen. Kuitenkin kaikki kuusi henkilöä olivat kiinnostuneita osallistumaan, joten minun piti tehdä päätös, että kenet jättän pois haastattelusta. Pitkällisen harkinnan jälkeen päädyin jättämään pois haastatteluohjelmakkaan, joka mainitsi, että tutkimukseen osallistuminen voisi olla hänelle aikataullisista syistä johtuen hankalaa. Musiikkikasvatuksen opinnot ovat hyvin kuormittavia ja lähes kaikki aineryhmän opiskelijat käyvät töissä opiskelun ohessa. Tästä syystä pyrin tekemään yhteisen haastatteluajan löytämisestä mahdollisimman helppoa ja otin tutkimukseeni ne henkilöt, jotka ilmaisivat olevansa ajankäytöllisesti mahdollisimman joustavia. Seuraavaksi selvitin mahdolliset haastattelulle sopivat ajankohdat haastateltavilta ja löysin näistä kaikille sopivan ajan. Tämän jälkeen informoin haastateltavia haastattelun tarkasta ajankohdasta, paikasta ja kestosta. Jälkikäteen katsottuna oli hyvä, että päätin

kirjoittaa suoraan yksittäisille opiskelijoille, koska musiikkikasvattajien Facebook-ryhmään laittamani ilmoituksen kautta kukaan ei ilmoittautunut mukaan tutkimukseen.

Valmistauduin haastatteluun huolellisesti miettimällä kysymyksiä ja niiden muotoa sekä järjestystä useamman viikon ajan ennen haastattelun toteutumista. Päädyin keskustelemaan haastattelukysymyksistä useamman henkilön kanssa, koska halusin kuulla mielipiteitä niihin liittyen mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Halusin varmistaa, että kysymykset ovat ymmärrettäviä ja aiheellisia ja tuottaisivat mahdollisimman laajan aineiston tutkimusaiheesta. Pyysin apua kysymyksien kehittämiseen tutkielmaseminaarissa, jossa tutkijayhteisö antoi minulle palautetta kysymyksistä ja teki ehdotuksia niiden kehittämiseksi. Lisäksi keskustelin aiheesta kahden muusikkosisaruseni kanssa ja kysyin heiltä, olivatko kysymykseni heidän mielestään ymmärrettäviä ja jätänkö mahdollisesti jotain oleellista kysymättä. Tämän jälkeen kävin vielä keskustelun tutkielmani ohjaajan kanssa, joka teki ehdotuksen, että en esittäisikään tutkimusaiheesta kysymyksiä vaan esittäisin väitteitä, joihin haastateltavat sitten reagoisivat. Olin itse hyvin innostunut tästä vaihtoehdosta, koska uskoin, että väitteet saisivat aikaan aktiivista keskustelua ja tämä toimisi hyvin keskustelunomaisessa ryhmähaastattelussa. Päädyin muodostamaan haastattelua varten 5 väitettä ja jokaiseen väitteeseen 2–3 jatkokysymystä tutkimusaiheeseen liittyen. Kun olin saanut väitteet ja jatkokysymykset valmiiksi, lähetin ne tarkistettavaksi tutkielmani ohjaajalle. Lisäksi harjoittelin haastattelutilannetta etukäteen kansaopiskelijan kanssa, joka oli myös tutkielmaseminaarin tutkijayhteisön jäsen. Tämän harjoittelukierroksen oli tarkoitus varmistaa, että väitteet ja jatkokysymykset on muotoiltu ymmärrettävästi. Lisäksi halusin valmistautua mahdollisimman hyvin haastattelutilanteeseen ja haastattelijan rooliin, koska tiesin että haastattelutilanteita tulee olemaan vain yksi. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tällaisen esihaastattelun tekeminen on suositeltavaa, jotta haastattelua ja sen käytäntöjä tulee kokeiltua etukäteen ja aikaa jää myös oman toiminnan hiomiseen (Eskola & Suoranta 1998, 88). Valmistautumiseeni kuului myös nauhoituslaitteiden – erillinen ääninauhuri ja oman tietokoneen sanelinohjelma, joiden käyttöä harjoittelin ennen haastattelua.

3.3.3 Haastattelu

Haastattelu toteutui lokakuussa 2023 ja se pidettiin rauhallisessa tilassa Taideyliopistolla Helsingissä. Tilan valintaan vaikutti, että Taideyliopiston tilat olivat haastateltaville jo etukäteen tuttuja ja heidän oli helppo tulla paikalle. Tuttuus ja helppo saavutettavuus ovat

olennaisia haastattelupaikan valintaan liittyviä asioita. Lisäksi haastattelupaikan tulisi olla haastateltavalle sellainen, jossa tämä tuntee olonsa turvalliseksi ja mukavaksi. (Herzog 2012, 209.) Haastattelutila voi olla myös julkinen tila, kuten kahvila tai muu vastaava, mutta olin alusta asti sitä mieltä, että yksityinen tila on tutkimushaastattelulleni paras vaihtoehto. Tutkimukseni aihe esiintymisjännitys on herkkä ja henkilökohtainen aihe, josta luultavasti olisi helpompaa puhua avoimesti ja syvällisesti yksityisessä tilassa vain sellaisten henkilöiden kuullen, joilla on omakohtaista kokemusta asiasta. Julkisessa tilassa taustahäly ja yksityisyyden puute voivat vaikuttaa siihen, kuinka vapaasti haastateltavat kokevat voivansa kertoa omista kokemuksistaan (emt., 209). Tästä syystä valitun tilan rauhallisuus oli oleellista, jotta haastateltavilla olisi mahdollisimman turvallinen olo puhua tutkimusaiheesta. Lisäksi tilan rauhallisuus takasi, että tutkimushaastattelun nauhoitus olisi selkeä, eikä taustahäly vaikeuttasi haastateltavien ymmärtämistä ja nauhoituksen litterointia.

Olin tietoinen siitä, että tutkimushaastattelun formaalitus, haastattelutilan neutraalitus ja keskustelunomaisen ryhmähaastattelun tuntemattomuus saattaisivat aiheuttaa haastateltaville epävarmuutta tai jännitystä (Valtonen 2005, 231). Vaikka tutkimushaastatteluun kuuluu formaalitus ja tiettyjä sääntöjä halusin, että tilanne olisi mahdollisimman välittömän tuntuinen haastateltaville. Tutkijana ajattelin, että jos haastateltavat tuntevat olonsa mahdollisimman mukavaksi, heidän olisi mahdollista rentoutua tilanteessa ja haastatteluväitteisiin vastaaminen olisi helpompaa. Tästä syystä tarjosin ennen haastattelun alkua haastateltaville juotavaa ja olin tuonut paikalle pientä purtavaa. Tarjoilun oli tarkoitus lievittää tilanteessa mahdollisesti ilmenevää epävarmuutta ja auttaa ryhmäytymisessä. Ruoan nauttimiseen yhdessä liittyy myös kulttuurisesti yhdistävä rooli, kun pöydän antimet jaetaan ja nautitaan yhdessä. Tarjoilun kautta halusin viestiä haastateltaville, että toivon haastattelutilanteen olevan mahdollisimman lämmin ja vapaamuotoinen sekä ilmaista heille kiitollisuuteni, että he ovat paikalla. (emt., 234.) Musiikkikasvatuksen ai-
neenyhteisö on iso yhteisö, joten en ollut varma tuntevatko kaikki haastateltavat toisensa. Kuitenkin monet heistä olivat jo tavanneet opintojen yhteydessä ja he, jotka eivät olleet tavanneet jutustelivat suhteellisen tuttavallisesti keskenään ennen haastattelun alkua. Itse tunsin kaikki haastateltavat jo ennalta, tosin osan heistä tunsin paremmin, koska olimme olleet useammilla kursseilla samanaikaisesti opintojen aikana. Luotin tutkijana siihen, että aiempi tuttavuus ei tule vaikuttamaan kielteisesti tutkimusaineistoon vaan kaikki osaavat toimia virallisessa haastattelutilanteessa ammattimaisesti ja ymmärtävät sen erityislaatuisuuden.

Ennen haastattelun alkua kerroin haastateltaville, että tulen tallentamaan haastattelun äänittämällä sen, jotta kaikki ovat asiasta tietoisia. Kaikki haastateltavat tiesivät tästä kuitenkin jo etukäteen, koska he olivat opintojensa aikana jo kuulleet tutkimushaastattelusta. Kaikki haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen paikan päällä ennen haastattelun alkua (ks. Liite 3). Allekirjoitusten jälkeen laitoin molemmat nauhurit – erillinen ääninauhuri ja oman tietokoneeni sanelinohjelma – päälle ja kerroin haastateltaville, että haastattelu on alkanut. Aivan ensimmäisenä toivotin haastateltavat tervetulleeksi ja kiitin heitä osallistumisesta sekä kiinnostuksesta tutkimusaiheeni kohtaan. Kerroin, että tilanteessa on kysymys keskustelunomaisesta ryhmähaastattelusta ja kerään sillä aineistoa tutkielmaani varten. Toistin tässä vaiheessa myös tutkielmani aiheen haastateltaville. Tämän jälkeen informoin heitä tietosuojailmoituksesta ja kerroin, että kaikki henkilötiedot ovat luottamuksellisia ja niitä ei tulla kertomaan kenellekään ulkopuoliselle sekä kaikki nämä tiedot poistetaan heti, kun se on tutkimuksen näkökulmasta mahdollista (ks. Liite 2). Lisäksi kerroin, että vain tutkimuksen kannalta välttämättömät henkilötiedot kerätään ja kaikkien haastateltavien antamat tiedot tullaan pseudonymisoimaan, ettei heitä voi tunnistaa tutkimuksesta. Mainitsin myös, että henkilötiedot tullaan säilyttämään ennen niiden poistamista huolellisesti salasanan tai lukkojen takana ja lisäksi erillään litteroidusta haastattelusta. Kerroin, että litterointi tehdään mahdollisimman pian haastattelun jälkeen ja haastattelutalenne sekä litteroitu haastatteluaineisto hävitetään 6 kuukauden kuluttua siitä, kun tutkielma on valmistunut. Kerroin haastateltaville vielä, että heidän osallistumisensa tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja heillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa – kuitenkin, jos litteroitu aineisto olisi tässä vaiheessa jo pseudonymisoitu niin sitä voitaisiin käyttää tutkimuksen tarkoituksiin. Tietosuojailmoituksen käsittelyn lopuksi varmistin, että kaikki ovat ymmärtäneet kertomani, johon kaikki vastasivat myöntävästi.

Tämän jälkeen siirryin kertomaan haastateltaville itse haastattelusta. Ensin sanoin, että haastattelun on tarkoitus kestää kaksi tuntia ja kerroin haastateltaville, miksi olin pyytänyt nimenomaan heidät osallistumaan tutkimukseen. Tämän jälkeen kuvasin, millä tavalla haastattelu etenisi – kerroin, että minulla on valmisteltuna väitteitä ja kysymyksiä aiheeseen liittyen. Selvensin, että lähdemme aina väitteestä liikkeelle ja tarpeen mukaan esitän tarkentavia kysymyksiä väitteeseen liittyen. Haastateltavat reagoisivat näihin väitteisiin vapaassa järjestyksessä ja niistä olisi tarkoitus keskustella yhdessä. Painotin haastateltaville, että heidän kokemuksensa, ajatuksensa ja tietonsa kiinnostavat minua ja yhteisen

keskustelun tarkoituksena on luoda uutta ymmärrystä tutkimusaiheeseen liittyen musiikkikasvatuksen yhteisössä. Tässä kohdassa tein selväksi haastateltaville, että he voivat myös esittää toisilleen kysymyksiä tai pyytää toisiltaan tarkennuksia. Painotin, että heidän vastauksensa saavat olla myös vapaata ajatuksen virtaa ja aikaisempiin väitteisiin voi palata, jos heille tulee niihin vielä lisättävää. Lisäksi avasin, että oma positioni haastattelussa on vielä avonainen. Tiesin joka tapauksessa, että haastattelutilanteessa minä esitän haastatteluväitteet ja ohjaan keskustelua, mutta en ollut vielä varma haastattelun alkaessa, että otanko itse osaa keskusteluun vai en. Olin pohtinut asiaa paljon etukäteen sekä itseseni, että tutkielmani ohjaajan kanssa. Haastattelutilanteessa kaikki osapuolet ovat joka tapauksessa vuorovaikutuksessa keskenään ja osallistuvat tiedon tuottamiseen (Ruusu-vuori & Tiittula 2005, 12). Kuitenkin haastattelijan aktiivinen osallistuminen keskusteluun saattaa hämmentää haastateltavaa ja vaikuttaa tämän antamiin vastauksiin (emt., 44). Halusin tutkijana minimoida tämän mahdollisuuden. Toisaalta olin pohtinut myös etukäteen, että jos haastattelutilanne olisi syystä taikka toisesta jähmeä tai haastateltavat vastaisivat kovin vähäsanaisesti haastatteluväitteisiin ei perinteinen neutraali haastattelija, joka pyrkii minimoimaan osallistumisensa olisi välttämättä paras vaihtoehto (emt., 44). Tällaisessa tapauksessa osallistumiseni keskusteluun voisi olla tutkimuksen kannalta tarpeellista. Ohjaajani suositteli, että tekisin päätöksen vasta haastattelutilanteessa, kun näen miten haastateltavien välinen vuorovaikutus alkaa rakentua. Päätin toimia näin ja kerroin haastateltaville, että arvioin keskustelun rakentuessa, onko osallistumiseni tarpeellista. Viimeisenä sanoin, että haastateltavien ei tarvitse miettiä vastaustensa pituutta tai kuinka kauan yhdestä väitteestä keskustellaan, vaan minä pidän huolta ajankäytöstä ja ohjaan keskustelua tarvittaessa eteenpäin.

Tietosuojan käsittelyn jälkeen olin suunnitellut, että kaikki haastateltavat esittelisivät itsensä ja kertoisivat toisilleen, kuka heidän lempiesiintyjänsä on ja miksi. Esittelykierroksen ja tällaiseen epämuodolliseen kysymykseen vastaamisen tarkoituksena oli lievittää mahdollista haastattelun alun jännitystä ja saada tilanteeseen aikaan lämpimämpi ja tuttavallisempi ilmapiiri (Valtonen 2005, 231). Lisäksi tarkoituksena oli vahvistaa haastateltavien kokemusta ”meistä”, joilla on yhteistä keskusteltavaa (emt., 232–233). Esittelykierroksen jälkeen käsitelin haastateltavien kanssa esiintymisjännityksen käsitettä ja mitä kaikkea ilmiöön kuuluu. Olin tulostanut käsitteen esittelytekstin kaikille ja luin sen ryhmälle ääneen. Painotin myös, että esiintymisjännitys ilmauksella viitataan Arjaksen (2002) mukaan arkikielessä ja tieteellisissä teksteissä kolmeen käsitteeseen, jotka ovat esiintymisjännitys, vireytyminen ja esiintymispelko. Omasta mielestäni oli aiheellista

pohjustaa esiintymisjännityksen käsite ennen haastattelun alkua, jotta siihen liittyvät vaikuttimet ja merkitykset ovat tuoreena haastateltavien muistissa ja ne voivat mahdollisesti auttaa vastauksien muodostamisessa. Tämän jälkeen pääsimme varsinaisen haastattelun pariin. Olin tulostanut kaikki haastatteluväitteet erilliselle paperille, jotta haastateltavat näkevät väitteen myös kirjallisena, jotta väite hahmottuu sekä kuulon että näön kautta ja se ei unohdu. Jokaiselle väitteelle oli varattu aikaa noin 15–20 minuuttia. Toimin siten, että laitoin haastatteluväitteen aina esille, luin sen ääneen ryhmälle ja pyysin heitä kertomaan, mikä heidän kokemuksensa väitteestä on. Olin suunnitellut haastatteluväitteitten järjestyksen siten, että ensimmäisenä oli kaksi väitettä, joissa käsiteltiin enemmän yksilön henkilökohtaista jännittämistä musiikkikasvatuksen opintojen aikana ja sitten kolme väitettä, joissa käsiteltiin musiikkikasvatuksen yhteisön yhteisöllisiä keinoja vaikuttaa koettuun esiintymisjännitykseen. Tutkimushaastatteluille on tyypillistä, että ne aloitetaan helpoilla ja laajoilla kysymyksillä – tai tässä tapauksessa väitteillä – ja näistä edetään sitten tarkempiin ja yksityiskohtaisempiin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 107). Olin arvioinut etukäteen, että haastateltaville olisi helpompaa lähteä kertomaan ensin omista kokemuksistaan ja tätä kautta ”lämmetä” keskusteluun sekä saada tuntumaa toisistaan. Lisäksi yksilöä koskevasta näkökulmasta olisi luontevampaa siirtyä yhteisölliseen näkökulmaan, koska yhteisö vaikuttaa yksilöön.

Haastattelussa ilmapiiri oli lämmin ja rauhallinen, joskin alussa ilmeni vielä hitusen jännitystä ja pientä jähmeyttä, joka kuitenkin hälveni jo ensimmäisen puolen tunnin aikana. Haastateltavien välille syntyi aktiivista vuorovaikutusta – he osoittivat puheensa selkeästi koko ryhmälle, reagoivat toistensa sanomisiin, esittivät toisilleen tarkentavia kysymyksiä, saivat virikkeitä omiin puheenvuoroihinsa toistensa kertomuksista ja he myös vitsailivat yhdessä. Itse päädyin tilanteessa loppujen lopuksi vain ohjaamaan keskustelua väitteestä toiseen ja esittämään muutaman lisäkysymyksen. Haastateltavilla oli runsaasti kerrottavaa ja jos olisin itse osallistunut keskusteluun ei heidän vastauksilleen olisi jäänyt riittävästi aikaa. Tämä näkyi myös siinä, että jouduin ohjaamaan keskustelua eteenpäin ja siirtymään seuraavaan väitteeseen, jotta aika riittää kaikille väitteille. Haastattelussa oli kuitenkin hyvin erityinen piirre, koska vastatessaan tiettyyn väitteeseen haastateltavat alkoivat sivuta jo seuraavan väitteen näkökulmaa – näin keskusteluun syntyi luontainen jatkumo. Kaikki haastateltavat vastasivat jokaiseen esittämäni väitteeseen. Haastattelun jälkipuoliskolla esitin yhden tarkentavan kysymyksen, johon yksi haastateltava ei vastannut enkä valitettavasti huomannut tätä. Tämä oli omaa huolimattomuuttani tutkijana.

Haastattelun loppupuolella jätin viimeisen väitteen esittämättä, koska haastateltavat olivat vastanneet siihen jo aiemmissa puheenvuoroissaan ja esitin sen sijaan kaksi jatkokysymystä.

Haastattelutilanteessa kaikki haastateltavat ottivat puheenvuoroja aktiivisesti, joten minun ei tarvinnut rohkaista ketään ottamaan osaa keskusteluun. Huomasin kuitenkin, että jotkut haastateltavat puhuivat herkemmin kuin toiset ja lisäksi joidenkin puheenvuorot olivat pidempiä kuin toisten. Haastattelussa saattaa esiintyä erilaisia valtasuhteita ja puheliaat henkilöt saattavat dominoida haastattelutilannetta (Valtonen 2005, 236). Puhumisherkkyyttä lukuun ottamatta en kuitenkaan havainnut haastattelutilanteessa muita mahdollisesti aineistoon vaikuttavia valtasuhteita. Tutkijan positioni varmistui nopeasti haastattelun alettua ja en osallistunut keskusteluun. Suurimman osan ajasta reagoin haastateltavien vastauksiin myönteisen neutraalisti minimipalautteilla. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 44–45). Muutamassa kohdassa haastattelua kuitenkin innostuin haastateltavien vastauksista ja ilmaisin innostukseni elein tai sanoin. Esimerkiksi muutamassa kohdassa naurain keskustelussa mukana, kun haastateltavat vitsailivat keskenään ja haastattelun loppupuoliskolla kommentoin suoraan heidän näkemyksiään. Nauramista voidaan pitää haastattelijan neutraaliusihanteen rikkomisena, koska ilmaisin näin haastateltaville, että pidän heidän kertomaansa huvittavana eli esitän siitä oman arvioni. Kuitenkin näissä tilanteissa nauramatta oleminen olisi tuntunut epäluontevalta ja mahdollisesti antanut vaikutelman, etten ymmärrä keskustelussa ilmennyttä huumoria. (emt., 50.) Haastattelun loppupuolella jo vilkkaaksi yltynyt keskustelu taas aiheutti sen, että ”lipsuin” haastattelijan roolista kanssaopiskelijan rooliin ja ilmaisin olevani haastateltavien kanssa tietyistä asiasta samaa mieltä. Tässä ilmeni omalta puoleltani vielä selkeää kokemattomuutta haastattelijan roolista ja haastattelutilanteesta.

3.4 Aineistonanalyysi

Laadullinen tutkimusaineisto – tässä tapauksessa haastatteluaineisto – ei sellaisenaan sisällä vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaan aineistoa on käsiteltävä ja analysoitava, jotta siitä saadaan vastauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 75). Laadullisen aineiston analyysille ei ole olemassa vakiintunutta menetelmää vaan erilaisia näkökulmia ja tarkastelutapoja. Näiden kautta aineistoa käydään läpi järjestelmällisesti. Laadullisessa analyysissä aineisto tulee purkaa, pilkkoa, koota ja eheyttää tutkijan aiheelliseksi näkemällä tavalla. (emt., 94.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kuvaavat analyysia

seuraavanlaisesti: ”Analyysi voidaan ymmärtää näkökulmien ottamiseksi ja aineiston tiivistämiseksi eri tavoin. Analyysi voidaan lisäksi nähdä tapana käydä systemaattisesti aineistoa läpi etsimällä joko sisällöllisiä tai rakenteellisia yhteneväisyyksiä ja eroja” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 74). Tutkimusongelma ja selkeästi määritellyt tutkimuskysymykset antavat suuntaa analyysille, koska ne auttavat näkökulmien valinnassa ja osoittavat, mitä aineistosta on aiheellista poimia mukaan (emt., 75). Aineistoni analyysin menetelmä on laadullinen sisällönanalyysi teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa analyysissä on kyse sisällönanalyysin menetelmästä, joka on sekä aineistolähtöinen että teorialähtöinen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorianohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tutkimusaineistoni analyysia ohjasi ensisijaisesti valitsemani viitekehys, joka määrittä millaista tietoa aineistosta etsin. Kuitenkin analyysini oli myös aineistolähtöistä, koska tutkimusaineistosta nousi esiin odottamattomia ja mielenkiintoisia asioita, joista halusin raportoida.

Ensimmäiseksi aineiston analyysissä litteroin haastatteluaineiston, eli muutin nauhoitetun haastattelun tekstiksi (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Käytin tässä työkaluna Wordin selainversion litterointiomaisuutta. Tämän jälkeen kävin litteroidun aineiston tarkkaan läpi samalla, kun kuuntelin haastattelutallennetta ja korjasin kaikki litteraatissa olevat virheet. Kun litteraatti oli valmis, poistin siitä kaikkien haastateltavien oikeat nimet ja muutin ne tunnisteiksi H1, H2, H3, H4 ja H5. Seuraavaksi luin litteroidun haastattelun huolellisesti läpi ja lisäsin siihen omia huomautuksia ja ajatuksia kohtiin, jotka olivat mielestäni tutkijana mielenkiintoisia. Tällä tavalla tutustuin haastatteluaineistooni perusteellisesti ja sain tarkan kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea haastattelun aikana käsiteltiin. Tämän jälkeen aloin koodata aineistoa eli etsin siitä katkelmia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini. Laadullinen sisällönanalyysi perustui tekemälleni koodaukselle, jossa tunnistin ja nimesin löytämiäni sisällöllisiä elementtejä (Vuori 2021a). Koodaamisella järjestelin ja luokittelin aineistoani sekä yhdistelin ja erottelin tiettyjen ominaisuuksien mukaan aineiston katkelmia (Juhila 2021b). Annoin näille koodeille otsikoita, kuten *esiintymisjärjennitys*, *erilaiset esiintymistilanteet*, *ulkopuoliset vaatimukset*, *arviointi ja palaute*, *pystyvyyden kulttuuri* ja *omat koetut vahvuudet*. Merkitsin aineistoon eri koodien katkelmat aina omilla väreillään eli ”väräkynät”-tekniikalla, joka on perinteinen koodaamisen tekniikka. Samalla värillä tekstiin merkityt tekstikohdat kuuluvat samaan luokkaan, mikä helpotti aineiston ryhmittelyä. (Juhila 2021b.) Koodatessani käsitelin aineistoa tutkimukseni käsitteellisen viitekehysten kautta, mutta pyrin lukemaan aineistoani myös ’uusin’

silmin ja poimimaan siitä vastauksia, joihin en välttämättä ollut osannut tutkijana varautua. Näin aineistosta nousi odottamattomia, mielenkiintoisia katkelmia. Kirjoitin jokaiseen katkelmaan myös muistiinpanoja ja ajatuksia, miksi olin päättänyt ryhmitellä ne tiettyllä tavalla, jotta muistaisin perusteluni myös tuloksia raportoidessani. Tämän jälkeen pseudonymisoin aineiston, eli muutin kaikki siinä ilmenevät tiedot, joiden perusteella haastattelemani henkilöt voitaisiin tunnistaa. Joissakin haastateltavien vastauksissa ilmeni, että heidän ikänsä ja sukupuolensa olivat vaikuttaneet heidän kokemuksiinsa, joten en muuttanut tällaisia tietoja. Ikää ei kuitenkaan mainita numeroina missään kohtaa vaan ainoastaan kuvailevasti, kuten 'vanhempi kuin muut opiskelijat'. Muokkasin tässä analyysin vaiheessa myös sitaatteja siten, että poistin niistä analyysin kannalta tarpeettomat täytesanat tai toistot ja tarvittaessa muokkasin niitä selkeämmin luettavaan muotoon. Kiinnitin tässä erityistä huomiota siihen, että lauserakenteet säilyvät mahdollisimman sellaisina, kuin haastateltavat ovat ne sanoneet ja lauseen sisältämä merkitys ei muutu.

Haastatteluni pohjalta rakentuvaan analyysiin vaikutti myös, että tutkijana minua kiinnostivat aineistossa sekä yhtäläisyydet että erot haastateltavien välillä. Olin huomionnut tämän jo haastateltavia valitessani ja tästä syystä haastatteluun valitut opiskelijat omasivat eri pääinstrumentit (laulu tai jokin soitin) tai he opiskelivat niitä eri tyyliuunnissa. Halusin tutkia sekä yhtäläisyyksiä että eroja, koska musiikkikasvatuksen opiskelijat joutuvat esiintymään samoissa tai samankaltaisissa tilanteissa opintojensa aikana, mutta samalla esiintymisjännitykseen vaikuttaa monta eri tekijää, jotka voivat olla myös yksilöstä riippuvaisia. Tästä syystä oletin, että haastatteluaineistossa tulee ilmenemään sekä yhtäläisyyksiä että eroja haastateltavien välillä ja halusin tarkastella aineistoa molemmista näkökulmista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102). Haastattelun aineistosta on Beitinin (2012) mukaan helpompaa rakentaa yhtenäinen analyysi silloin, kun haastateltavien vastaukset ovat keskenään yhteneviä. Ryhmähaastattelun aikana on kuitenkin mahdollista, että haastateltavilla voi ilmetä eriäviä vastauksia ja tällöin aineiston analyysistä tulee haastavampaa. (Beitin 2012, 250–251.) Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelun aikana haastateltavilla ilmeni sekä yhteneviä että eriäviä vastauksia esiintymisjännitykseen liittyen. Beitinin (2012) mukaan tällaisessa tapauksessa aineistoa voi käsitellä tulkinnallisesta, postmodernista näkökulmasta, jossa eriäviä vastauksia tarkastellaan yhteydessä muihin vastauksiin ja todellisuuden moninaisuuteen. Tällainen näkökulma pitää eri versioita kiinnostavampana kuin yhtä totuutta ja yksi näkemys ei ole arvokkaampi kuin toinen. (Beitin 2012, 251.) Esiintymisjännitys ilmiönä koostuu sekä sosiokulttuurisista että yksilöllisistä

tekijöistä ja tästä syystä koin tutkijana tärkeäksi raportoida haastateltavien yhteisiä ja yksilöllisiä käsityksiä ilmiöstä, koska ne osoittavat kuinka moninainen esiintymisjännityksen todellisuus on.

Tarkastelin haastatteluni aineistoa pitkään, jotta saisin jäsenneltyä sen mahdollisimman hyvin ja huolellisen sisällönanalyysin kautta tutkimukseni tulokset alkoivat hahmottua minulle. Seuraavaksi luokittelin koodit ja niihin kuuluvat sitaatit aluksi useampaan eri kategoriaan, jotka lopuksi yhdistelin kolmeksi yläkategoriaksi (Puusa 2020, 153). Kopioin jokaisen yläkategorian sisällön omaksi tiedostokseen, jotta tulosten raportointi olisi mahdollisimman järjestelmällistä. Tämän jälkeen muokkasin jokaisen kategorian sitaatit yhtenäiseksi tekstiksi siten, että kirjoitin osan sitaateista auki ja osan laitoin tekstiin suorina sitaatteina. Valitsin sellaisia suoria sitaatteja, jotka mielestäni tutkijana tuovat tutkimusaiheeni monipuolisuuden esille. Halusin niiden avulla myös havainnollistaa päättelyäni ja tulkintojeni taustoja. (emt., 154.) Pilkoin useassa kohdassa yksittäisiä haastattelukatkelmia vielä pienemmiksi osiksi ja kokosin ne uudelleen, jotta ne vastaisivat paremmin tiettyä yläkategoriaa. Palasin kuitenkin vielä yläkategorioiden muodostamisen jälkeen muutamaaan otteeseen tarkastelemaan ja jäsentelemään tutkimushaastattelun litteraattia uudelleen ja tein useita analyysin kierroksia, jotta tutkimusaineisto olisi mahdollisimman hyvin jäsenneltyä ja tulokset eheä kokonaisuus.

3.5 Tutkimusetiikka

Toiminnan eettisyys on tutkimusentekoa ohjaava periaate ja vastuullinen, perusteltu ja hyvin tehty tutkimus on myös eettinen (Hyvärinen 2017, 32). Olen sitoutunut noudattamaan tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (ks. TENK 2019, 2023) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja Taideyliopiston tutkimuseettisiä periaatteita (ks. Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet 2020). Koko tutkimusprosessini ajan olen noudattanut luotettavuuden ja rehellisyyden periaatteita. Olen varmistanut tieteellisen toiminnan laadun tutkimukseni suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissä sekä voimavaroissa. Olen ottanut tieteellisen toimintani huomioon tutkimusprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lisäksi olen raportoinut ja viestinyt tieteellisestä toiminnastani avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja yksityiskohtaisesti. (TENK 2023.) Tutkimusaiheeni valinta perustui ensisijaisesti omalle kiinnostukselleni aihetta kohtaan, mutta tutkimuksen näkökulman valintaan vaikuttivat merkittävästi ympäröivä

tutkimusyhteisö ja tutustuminen aiempaan tutkimustietoon aiheesta. Ymmärsin tutkimusyhteisön kanssa keskusteltuani ja aiempaan tutkimustietoon perehdyttyäni, että yhteisöllinen näkökulma esiintymisjännitykseen olisi tarpeellinen ja perusteltu. Lisäksi se tuottaisi uutta ymmärrystä aiheesta ei vaan näkökulman itsensä takia vaan myös siitä syystä, että esiintymisjännitystä on tutkittu vähän musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä. Esiintymisjännitys on aina ajankohtainen ja merkityksellinen aihe ja sen monipuolinen, perusteellinen ymmärtäminen on tärkeää kaikille musiikin parissa toimiville. Tutkimuksellani on mahdollisuus vaikuttaa myönteisesti musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön toimintaan esiintymisjännityksen huomioinnissa ja käsittelyssä ja tätä kautta muovata laajemmin sekä musiikkikasvatuksen että musiikin ammattikenttää. Olen koko tutkimusprosessini ajan ottanut huomioon aiemman esiintymisjännityksestä tehdyn tutkimuksen ja viitannut käyttämiini lähteisiin asianmukaisella tavalla. Olen pyrkinyt käyttämään luotettavaa lähdemateriaalia, joka koostuu kansainvälisistä vertaisarvioituista tieteellisistä artikkeleista ja teoksista sekä laadukkaasta menetelmäkirjallisuudesta. Lisäksi koen osoitaneeni arvostusta ympäröivää tutkimusyhteisöä kohtaan. (TENK 2023.)

Tutkimuksessani olen noudattanut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita, jotka soveltuvat ihmistä ja inhimillistä toimintaa koskevaan tutkimukseen (TENK 2019). Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun ryhmähaastatteluna, jossa kohtaisin haastateltavat kunnioittavasti ja kerroin heille selkeästi, mistä haastattelussa on kysymys ja miten sen tietoja säilytetään ja käytetään (Hyvärinen 2017, 32–33). Olin tietoinen siitä, ettei haastattelutilanne voi koskaan olla täysin tasa-arvoinen ja vapaa valtasuhteista, koska haastattelijan ja haastateltavan ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka asettavat tutkimuksen osapuolet epäsymmetrisiin asetelmiin (Hyvärinen 2017, 15–16; 17). Toimin haastattelutilanteessa kunnioittavasti ja yhdenvertaisesti ja tein haastateltaville selväksi, että heidän kaikkien kokemukset, ajatukset ja tiedot tutkimusaiheeseen liittyen ovat mielenkiintoisia ja yhtä arvokkaita. Tutkija ja tutkittavat eivät aina ole tutkimusaiheesta samaa mieltä, mutta tämä ei saa vaikuttaa väärin tavalla tutkimuksen tuloksiin (Vuori 2021b). Lisäksi ilmaisin haastateltaville kiitollisuuteni tutkimukseeni osallistumisesta (Hyvärinen 2017, 31).

Tutkimusta tehdessäni olen noudattanut voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä sekä salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyviä velvoitteita (TENK 2023). Haastattelutilanteessa selvitin haastateltaville yksityiskohtaisesti, kuinka luottamuksellisuus taataan tutkimuksen eri vaiheissa. Kaikki haastateltavat antoivat minulle suostumuksensa

haastatteluun ja he olivat tietoisia tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimukseni aiheesta ja sen toteutuksesta sekä tutkimusaineiston käsittelystä, säilytyksestä ja sen käyttötarkoituksesta. Informoin haastateltavia myös heidän oikeudestaan keskeyttää ja peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. (TENK 2019.) Lisäksi kerroin heille pseudonymisoivani haastatteluaineiston, jotta heitä ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Olen näin varjellut haastateltavien anonymiteettiä. (TENK 2019; Ruusuvaori & Tiittula 2005, 17.) Pohdin pitkään, että tuonko tutkimukseni tuloksissa esille, että joidenkin haastateltavien kokemuksiin olivat vaikuttaneet heidän ikänsä ja sukupuolensa. Muutin nämä kyseiset tiedot kuitenkin omasta mielestäni niin yleisesti kuvaileviksi, kuten ’vanhempi kuin muut opiskelijat’, että kyseisen henkilön tunnistaminen ei ole mahdollista. Informoin haastateltavia kaikista tutkimukseen liittyvästä luottamuksellisuudesta ja henkilötietojen käsittelystä sekä kirjallisesti että suullisesti tutkimushaastattelun alussa. Haastateltavat ovat olleet myös tietoisia siitä, että he voivat olla minuun yhteydessä haastattelun jälkeen ja tarkentaa sanottavaansa (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 17). Kukaan haastateltavista ei ottanut minuun yhteyttä omasta aloitteestaan jälkeenpäin, mutta pyysin itse kolmeen kohtaan tarkennusta jälkeenpäin eri haastateltavilta. Kun tutkielman valmistumisesta on kulunut 6 kuukautta, hävitän sekä tutkimushaastattelun nauhoituksen että litteroidun tutkimusaineiston.

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja vastaan tutkimuskysymykseeni. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen, millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ollut esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja toisessa alaluvussa käsittelen, miksi he ovat kokeneet esiintymisjännitystä. Kolmannessa alaluvussa käsittelen, millaisia toimintatapoja musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä on, jotka vaikuttavat esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn. Viimeisessä alaluvussa esittelen, miksi oppijalähtöinen lähestymistapa esiintymisjännityksen käsittelyssä on merkittävä.

4.1 Kokemuksia esiintymisjännityksestä käytäntöyhteisössä

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen opinnot sisältävät paljon erilaisia esiintymistilanteita sekä yksin että ryhmässä, jotka aiheuttavat opiskelijoille esiintymisjännitystä. Haastattelemani opiskelijat mainitsivat tällaisina tilanteina tutkinnot, pedagogisten opintojen puitteissa käytävät keskustelutilanteet ja esitelmät, perusharjoittelun ja orkesterinjohdon kurssin. Haastateltavien vastauksissa oli kuitenkin paljon eroavaisuuksia ja samat esiintymistilanteet eivät aiheuttaneet kaikille opiskelijoille esiintymisjännitystä. Lisäksi koetun esiintymisjännityksen voimakkuudessa oli vaihtelua. Tutkintotilanteisiin liittyvää eriasteista esiintymisjännitystä olivat kokeneet H1, H2, H4 ja H5. Esiintymisjännitys saattoi näissä tilanteissa olla myös etukäteen koettua – H1 ja H5 mainitsivat kumpikin jännittävänsä jo ennakkoon tutkintoa, johon olivat juuri valmistautumassa. H4 taas muisteli mennyttä pianotutkintoa, jota hän oli jännittänyt kaikkein eniten kaikista tutkintotilanteista opintojensa aikana. H3:n kokemus puolestaan oli, että tutkintotilanteet eivät aiheuttaneet hänelle erityisemmin esiintymisjännitystä vaan häntä jännittivät eniten pedagogisiin opintoihin liittyvät keskustelutilanteet ja esitelmät oppitunneilla:

Mulla on vähän ehkä päinvastainen, että että mä oon kokenut niinku mukalla, että kaikki tämmöiset tutkinnot tai mukan kautta olevat jotkut esiintymistilanteet, että ne ei ole niinku niin jännittäviä tai niissä ei koe niin paljoa. Mutta sitten kaikki tämmöiset esimerkiksi kurssit mitkä sisältää paljon keskustelua tai että pitää niinku jotenkin esiintyä vaikka puhuen luokan edessä tai muut tämmöiset, ehkä akateemiset aineet, jos voi sanoa niin on saattanut olla niinku tosiki kova – varsinkin niinku ensimmäisinä vuosina –

tosi kova jännitys ja tota, mutta se on toisaalta ollut tosi kiva huomaa, että miten siinä myös voi kehittyä siinäkin asiassa. Että mä oon kokenut siinä nimenomaan niinku aika paljonkin esiintymisjännitystä täällä. Että nimenomaan ehkä tämmöisissä akateemisissa aineissa. Ja nimenomaan tämmöisissä ehkä keskusteluu vaativissa... (H3)

Pedagogisiin opintoihin liittyvä perusharjoittelu aiheutti myös esiintymisjännitystä. H4 kuvaili, että hän oli kokenut esiintymisjännitystä ensimmäisen perusharjoittelun kohdalla ollessaan ensimmäistä kertaa luokan edessä. Ainut opintoihin liittyvä esiintymistilanne, jossa kaikki olivat kokeneet esiintymisjännitystä, oli orkesterinjohdon kurssi. H3 nosti orkesterinjohdon kurssin esille ja kuvaili ”--ne on niinku just tuommoiset on mulle kaikista jännittävämpiä myöskin mitä ei ole niinku tehnyt vaan--”. H1 reagoi tähän ja sanoi, että myös hänestä kurssi oli ollut todella jännittävä. Tämän jälkeen kaikki muut haastateltavat hymisivät tähän myöntäilevästi, eli orkesterinjohdon kurssi vaikutti olleen kaikille esiintymisjännitystä aiheuttava esiintymistilanne.

Analyysini osoittaa, että musiikkikasvatuksen opintoihin liittyy monenlaisia erilaisia esiintymistilanteita, joissa opiskelijat voivat kokea eriasteista tilannekohtaista esiintymisjännitystä. Kuitenkaan lähtökohtaisesti ei voida olettaa, että kaikki opiskelijat kokisivat samoissa tilanteissa esiintymisjännitystä vaan sen kokeminen eri tilanteissa on yksilöllistä, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Nicholson ym. 2015, 439). Lisäksi koetun esiintymisjännityksen voimakkuus vaikuttaa olevan yksilöllistä.

4.2 Tekijät ja kokemukset esiintymisjännityksen taustalla

Tutkimustulokset osoittavat eri syitä esiintymisjännityksen taustalla. Nämä esiintymisjännitystä aiheuttavat tekijät liittyivät niin tilannekohtaiseen jännittämiseen kuin henkilökohtaisiin käsityksiin, arvoihin ja omaan koettuun osaamiseen (Arjas 2014, 26; 58). Tilannekohtaiseen jännittämiseen tutkintotilanteissa vaikuttivat tutkintoon liittyvät kriteerit ja vaatimukset sekä arvostelu. H1, H2 ja H5 mainitsivat näiden tekijöiden vaikuttavan heidän kokemaansa esiintymisjännitykseen tutkintotilanteessa, mutta syyt miksi ne aiheuttivat esiintymisjännitystä, olivat erilaisia. H2 kuvaili, että hänelle tutkintoihin liittyvät tarkasti määritellyt osaamisen alueet aiheuttavat voimakasta esiintymisjännitystä. Hänen mukaansa ”--se ei ole taiteen tekemisen keskiössä mulle, jolloin se on ulkokohtaista

tekemistä ja silloin esiintymisjännitys on tosi läsnä--”. H1 taas koki, että häntä vaatimukset helpottivat, koska hän tietää mitä häneltä vaaditaan. H1 mainitsi, että häntä jännitti tuleva tutkinto, jolle ei ole tarkoin määriteltyjä vaatimuksia. Hän kuvaili, että ”-- se on taiteellinen kokonaisuus ja se hirvittää, että taiteellista kokonaisuutta, jolle ei ole asetettu mitään raameja arvostellaan silti arvosanalla--”. Myös H5 kertoi tutkintoon liittyvän arvostelun aiheuttavan hänelle paineita ja esiintymisjännitystä. H5 mainitsi, että tutkintotilanteeseen suhtautuminen voisi vaikuttaa näihin tuntemuksiin ”--et helpompi sitten taas olisi ajatella niin päin: okei se on vaan keikka. Mutta kun se ei ole vaan keikka, vaan siinä oikeasti on se arvostelu siellä--”. Samaa mieltä oli myös H1, joka kuvaili asiaa näin:

Tartun, tartun kyllä tuohon et tää tutkinto että niinku että... sitä mä oon aina ajatellut että täällä koulussa eihän tää ole tavallista elämää, nää ei ole normaaleja keikkoja, nää ei oo tavallisia konsertteja ollenkaan. Vaan et, et eihän niinku oikeassa elämässä kukaan tuu sanoo sulle konsertin jälkeen sillee et: ihan muuten kiva kiva keikka mutta toi sun miksti jäi vähän niinku huokoseks että niinku... (H1)

Tutkintotilanteet ovat esiintymistilanteita, joihin liitetään tavallisesti suorituspaineita ja tilanteesta halutaan suoriutua hyvin, mikä käy ilmi haastateltavien vastauksista. Tästä syystä tutkintotilanteisiin liittyy tilannekohtaista esiintymisjännitystä (Arjas 2014, 26). H5:n ja H1:n vastauksista voi myös päätellä, että tutkintotilanteessa paikalla oleva lautakunta aiheuttaa esiintymisjännitystä. Tutkintotilanteissa koettu jännitys saattaa näin ollen olla myös vastaanottajasidonnaista, koska lautakunnan asiantuntijat arvostelevat opiskelijan suoriutumista tilanteessa ja tämän osoittamia musiikillisia taitoja kokonaisuudessaan (Arjas 2014, 26). Tulkitsen lisäksi, että tutkintoon liittyvä mahdollisuus negatiivisesta palautteesta voi aiheuttaa esiintymisjännitystä tai voimistaa sen kokemista (Nicholson ym. 2015, 439). Tutkintotilanteissa koettuun esiintymisjännitykseen vaikuttivat myös henkilökohtaiset tekijät. Näitä olivat kokemukset omasta osaamisesta ja omista valmiuksista, kokemattomuus tietynlaisesta esiintymistilanteesta, epämukavuusalueella esiintyminen sekä omat tavoitteet opinnoissa. Kokemukset omasta osaamisesta ja omista valmiuksista liittyvät tiiviisti omaan muusikkokuvaan. H5 ei kokenut olevansa valmis tulevaan tutkintoon, koska hän ei kokenut omaavansa kaikkia kriteereitä, joita suorituksessa vaaditaan (Arjas 2002, 24). Lisäksi hän mainitsi, ettei hänellä ollut kokemusta esiintymisestä bändin kanssa siten, että hän on solistin roolissa ja tämä voimisti ennakkoon koettua painetta tilanteesta entisestään. Tulkitsen, että H5:n oma muusikkokuva vaikutti jo etu-

käteen hänen kokemaansa jännitykseen ja lisäksi tulevaan tutkintotilanteeseen liittyi vahvasti tunne epämukavuusalueelle menemisestä. Epämukavuusalueella esiintymisen mainitsi myös H2. Hän kuvaili kokemustaan:

Niin sitten tosta, että just toi mitä H3 sanoi siitä, että kun on ne omat instrumentit, niin ehkä sitten vielä meidän muka ops:in (opetussuunnitelman) aikana, niin tässä on ollut se elementti, että sä joudut suorittamaan tutkintoja instrumenteista, jotka ei oo sun omia, jolloin se jännitys kasvaa. Kuten laulu ja piano - ne ei oo todellakaa mun soittimia. Jos ois saanut tehdä vähän rockibändihommeleita niin vielä enemmän, niin se ois voinu nyt tuntuu niinku vähemmän jännittävältä, mutta ehkä mukalla on silleen sekä että on ne rockibändihommat ja on tutkinnot... (H2)

Esiintymisjännitykseen vaikutti myös kokemus soittimen kokemisesta 'omaksi' ja tällaisella epämukavuusalueella esiintyminen vaikutti vahvistavan sitä. Musiikkikasvatuksen opintoihin sisältyy paljon tilanteita ja vaatimuksia, joiden takia opiskelijat joutuvat välillä toimimaan epämukavuusalueillaan, mikä voi aiheuttaa esiintymisjännitystä. Lisäksi omat tavoitteet opinnoissa vaikuttivat esiintymiseen. H4 kertoi, että vaikka hänen pääsoittimensa opintojen aikana on ollut piano, hän ei ole pyrkinyt 'profiloitumaan' pianistiksi vaan koki kutsumusta musiikinopettajaksi koulumaailmassa. Hän koki vahvuutensa olevan opettaminen ja kertoi kokemuksistaan pianistina "--tavallaan että vaikka nekin (esiintymiset) on välillä kivoja, mutta musta tuntuu, että niitä niinku stressaa enemmän --". Tulkitsen, että opiskelijan omat tavoitteet opinnoissa ja oma muusikkokuva vaikuttavat siihen, missä tilanteissa tämä kokee esiintymisjännitystä ja kuinka voimakasta jännitys on (Arjas 2002, 24).

Tutkimustulokset osoittavat, että henkilökohtaisista tekijöistä kokemattomuus vaikutti myös pedagogisissa aineissa ja muissa musiikkikasvatuksen opinnoissa koettuun esiintymisjännitykseen (Arjas 2002, 30–31; Lehrer 1981). H3 avasi esimerkiksi pedagogisten opintojen aiheuttamaa esiintymisjännitystään:

Mä koen ite että tiettyssä mielessä on niinku laskenut se esiintymisjännitys, mutta toisaalta se esiintymisjännitys oli semmoinen mikä mulla tuli kun mä tuln mukalle kun tuli nää tämmöiset vähän niinku...tämmöiset tietyt tilanteet missä mä en ollut ikinä aikaisemmin ollut ja sitten mä vähän niinku mietin sitä että 'kuka mä oon ja niin mitä mun kuuluisi ajatella näistä' ja näin... (H3)

Kokemattomuuden kerrottiin vaikuttavan myös perusharjoittelussa ja orkesterinjohdon kurssilla koettuun esiintymisjännitykseen ja jännityksen kerrottiin olevan erityisen voimakasta uuden asian opetteluun alussa. Tulkitsen, että kokemattomuus vaikuttaa merkittävästi esiintymisjännityksen kokemiseen musiikkikasvatuksen opinnoissa (Arjas 2002, 30–31; Lehrer 1981). Aineiston analyysi osoittaa, että musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemaan esiintymisjännitykseen vaikuttavat monet eri syyt, joista osa on tilannekohtaisia ja osa henkilökohtaisia. Tilannekohtainen esiintymisjännitys liittyy usein tilanteisiin, joista opiskelijalla ei ole kokemusta tai joissa on suorituspainetta, opiskelijan suoriutumista arvioidaan tai opiskelija jännittää asiantuntijakuulijoita. Lisäksi esiintymisjännitykseen vaikuttaa oma muusikkokuva, eli opiskelijan käsitys omasta taitotasostaan.

4.3 Esiintymisjännityksen käsittely käytäntöyhteisössä

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön toimintavoilla on vaikutusta yhteisössä opiskelevan yksilön kokemaan esiintymisjännitykseen. Käytäntöyhteisössä ilmenee toimintatapoja, jotka voivat voimistaa tai lievittää yksilön kokemaa esiintymisjännitystä. Haastattelemani opiskelijat kokivat, että esiintymisjännityksestä ei keskusteltu avoimesti koko musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön kesken ja tukea ja apua ilmiön käsittelyyn oli keskimäärin vähän tarjolla. H1 kertoi kokemuksistaan näin:

Jotenkin tää on semmoinen ensimutu, että en koe, että hirveästi tukevat kumpikaan opiskelijakollegat tai musiikkikasvatuksen yhteisö esiintymisjännityksen käsittelyssä. Ja niinku musta tuntuu, että vaikka instrumenttunneilla tai laulutunneilla ei nyt ihan hirveästi ole ainakaan mun tunneilla puhuttu esiintymisjännityksen käsittelystä. Mä en muista, että mulla olisi vaikka kukaan laulunopettaja tai pianomaikka tai viulunsoitonopettaja ikinä niinku hirveästi puhunut, että mitenkäs 'hei että sitten ennen keikkaa että mietitte tällaisia asioita ja tällaisilla jutuilla sä voisit helpottaa sun jännitystä', että eipäs ole kukaan ikinä puhunut tällaista... (H1)

H5 kertoi, että esiintymisjännityksestä kyllä keskustellaan, jos joku ottaa aiheen esille, mutta se ei ole itsestäänselvyys. Vastauksista kävi myös ilmi, että tavallisesti aiheen ottavat esille opiskelijat eivätkä opettajat. H1 muisti vain yhden hetken ennen ensimmäistä perusharjoittelua, jolloin opettaja oli maininnut esiintymisjännityksen kokemisen luokan

edessä ja oli ohjeistanut opiskelijoita tekemään hyvin tarkan tuntisuunnitelman, koska suunnitelman antama tuki todennäköisesti vähentää esiintymisjännitystä. Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ei ole tietoisesti kehitetty käytäntöä esiintymisjännityksen käsittelyyn liittyen, jonka jäsenet voisivat jakaa keskenään (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2). Haastateltavista H2 ja H3 olivat ottaneet esiintymisjännityksen puheenaiheeksi käytäntöyhteisön edessä. H3 oli kertonut kokemastaan jännityksestä kanssaopiskelijoille ennen pedagogisia keskustelutilanteita ja avautunut koko ryhmän edessä asiasta myös orkesterinjohdon kurssilla. Orkesterinjohdon kurssi oli aiheuttanut esiintymisjännitystä myös H2:lle ja hän pohti avautumistaan aiheesta näin:

Ja sit se stigma, minkä siitä ite saa että sen (esiintymisjännityksen) tuo itse opiskelijana esiin opettajille ja muille opiskelijoille, niin se voi olla aika kova taakka. Ja korostaa sitä erilaisuuden tai riittämättömyyden tai muuten vaan outouden kokemusta, joka taas tuntuu eriyttävän siitä koko musiikkikasvatuksen yhteisöstä tai koko alasta... (H2)

H2 koki aiheen esille ottamisen selkeästi haastavaksi, jopa opiskelijaa leimaavaksi ja liian suureksi opiskelijan vastuulla olevaksi asiaksi. Lisäksi tulkitsen, että aiheen esille nostaminen koettiin stigmatisoivaksi mahdollisesti, koska esiintymisjännityksen kokemiseen ammatillisella tasolla saatetaan liittää myös häpeän tunnetta (Arjas 2014, 7). Haastateltavien mielestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajien tulisi pitää aihetta esillä jo opintojen alusta ja tämä nähtiin aiheelliseksi kehityskohteeksi käytäntöyhteisön toiminnassa. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö on koko ajan aktiivisessa kehitysvaiheessa, mutta esiintymisjännityksen käsittelyyn ei ole vielä kehitetty jaettua pätevyyttä. Haastattelemani opiskelijat olivat huomanneet merkittäviä puutoksia musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön pätevydessä käsitellä esiintymisjännitystä. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 3.) Heillä oli myös konkreettisia ideoita, miten pätevyyden muodostumiseen voitaisiin vaikuttaa ja ensimmäinen askel olisi aiheesta puhuminen. H5 muisteli opintojen alun orientaatiota, jonka aikana opettajat puhuivat muun muassa ergonomiasta, mielen hyvinvoinnista sekä muusikon ja opiskelijan hyvinvoinnista, mutta esiintymisjännityksen ilmenemistä opintojen aikana ei mainittu. Hän oli sitä mieltä, että orientaatio ”--olisi ehkä yksi hyvä paikka jossa sitä (esiintymisjännitystä) voisi sivuta ja puhua siitä asiasta, koska se liittyy kuitenkin niin olennaisesti tähän (muusikon ja opiskelijan hyvinvointiin)--”. H5 koki, että aikainen keskustelu aiheesta helpottaisi myös siihen tarttumista myöhemmin opinnoissa. Hän näki myös aiheelliseksi, että opintoihin sisällytettäisiin esiintymisjännitystä käsitteleviä opintokokonaisuuksia:

Mun mielestä olisi hyvä olla ihan siis semmoinen laajempikin joku tämmöinen hyvinvointi kurssi tai pläjäys tai yksi kaksituntinen tai joku joka vuosi vaikka, jossa käydään yhteisesti läpi näitä asioita. Se ei riitä, että meillä on tää Mukana syksyssä-tapahtuma. Se ei riitä, vaan olisi vaikka just semmoinen kurssi joka sun pitää valita vaikka se olisi vaan se 2 tuntia, jossa käydään näitä läpi... (H5)

Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksen sisällyttäminen opintoihin ja yhteisön käytännön kehittäminen aiheen suhteen koettiin tarpeelliseksi ja tärkeäksi (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2). H5 ehdotti, että esiintymisjännitykseen liittyen voitaisiin järjestää myös keskustelutilaisuuksia julkisessa tilassa, jonne kaikilla olisi mahdollisuus päästä ja musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestö Maine voisi ottaa aiheen välillä esille tapahtumissaan. Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön koettaisiin hyötyvän tällaisista tapahtumista ja ne palvelisivat yhteisön tarpeita esiintymisjännitykseen käsittelyyn liittyen (Wenger 2000, 231–232). Esiintymisjännityksestä keskustelulle ja sen käsittelylle nähtiin sopiva mahdollisuus myös orkesterinjohdon kurssilla. H4:n mielestä orkesterinjohdon kaltaisilla kursseilla on mahdollisuus yhdistää käytäntöyhteisön jäseniä toisiinsa ja myötävaikuttaa rohkeasevan ilmapiirin ja yhteishengen kehittämiseen, koska kurssilla kaikki opiskelijat ovat 'suht samalla viivalla', haastavasta kokemuksesta selvittää yhdessä ja kokemuksesta saattaa tulla jäsenille yhdistävä. H4 oli sitä mieltä, että kurssilla myös kokemattomuudesta puhuminen olisi aiheellista, koska se vaikuttaa esiintymisjännityksen kokemiseen (Lehrer 1981). H4 puhui kokemattomuudesta seuraavasti:

Etä katsotaan just silleen et 'ketkä kaikki tekee tätä (orkesterin johtamista) nyt ekaa kertaa ikinä?' ja sitten katsoo 'aa okei sillai yli puolet ainakin'. Sit on sillee okei että ei ole niinku mitään - ei mene nolaamaan itseään sinne jos ei osaa jotain vaikka kaavaa tai jotain muuta... (H4)

Tulkitsen, että yhteisen kokemattomuuden paljastaminen saattaisi poistaa tilanteesta suorituspainetta ja vaikuttaa myönteisesti esiintymisjännityksen käsittelyyn. Lisäksi tulkitsen, että orkesterinjohdon kurssilla esiintymisjännitykseen liittyy mahdollisesti sosiaalisen fobian piirteitä, koska yksilö joutuu johtamistilanteessa opiskelijakollegoidensa ja opettajan tarkastelun kohteeksi ja tilanteeseen saattaa liittyä pelkoa tai ahdistusta nola- tuksi tai nöyryytetyksi tulemisesta (Arjas 2014, 25; Nicholson, Cody & Beck 2015, 439).

Haastateltavat toivoivat, että orkesterinjohdon kurssilla keskusteltaisiin johtamiseen liittyvästä tilannekohtaisesta esiintymisjännityksestä. H5 oli sitä mieltä, että jännityksestä keskustelemiselle olisi tarvetta, koska ”--kaikkia oikeasti jännittää, kun ne menee sinne ja sitä pitäisi jotenkin saada purettua--”. Hän lisäsi myös, että kurssi tarjoaa jaetun jännityskokemuksen takia hyvän mahdollisuuden ryhmälle kehittää yhteisesti vertaistuen kykyjä ja keskusteluvalmiuksia. Tulkitsen, että orkesterinjohdon opintokokonaisuudessa nähtiin mahdollisuuksia kehittää esiintymisjännityksen käsittelyn käytäntöä ja aiheesta voidaan oppia yhteisen osallistumisen ja elämisen kautta (Wenger 1998a, 3; 2000, 226). H4:n mielestä esiintymisjännityksestä on tärkeää keskustella, koska jokaisessa keskustelussa on mahdollisuus harkita omia oletuksiaan aiheesta ja oppia jotain uutta. Tämä on myös linjassa sosiaalisen oppimisen teorian kanssa, jonka mukaan oppiminen tapahtuu nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Wenger 2000, 226). H3 taas perusteli esiintymisjännityksestä keskustelun tärkeyttä sillä, että aihe tulee aina olemaan ajankohdainen ja läsnä musiikkikasvatuksen opinnoissa, joten sen käsittely on tärkeää. Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön jäsenillä on olemassa jo osaamista esiintymisjännityksen käsittelyyn liittyen, mutta yhteisöllä ei ole sille vielä sosiaalisesti määriteltyä yhteistä pätevuysnormia (Wenger 2000, 226). Tutkimustulokset osoittavat, ettei esiintymisjännityksestä keskustella riittävästi ja säännöllisesti musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja tällä hetkellä keskustelun aiheesta aloittavat tavallisesti opiskelijat. Tutkimustuloksista käy ilmi, että keskusteluvastuu tulisi ensisijaisesti olla musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajilla, aineenosaston johdolla sekä opiskelijoiden ainejärjestöllä ja esiintymisjännitystä tulisi pitää esillä koko opintojen ajan.

Haastateltavat kokivat myös, ettei keskustelu esiintymisjännityksestä ole tarpeeksi avointa ja monipuolista ja tämän lisäksi esiintymisjännitykseen asennoitumista tulisi kehittää. H3 kertoi, ettei opintojen alussa esiintymisjännityksestä puhuttu paljon eikä hän itsekään uskaltanut tuoda asiaa vielä esille esimerkiksi kanssaopiskelijoiden edessä. Myöhemmin hän oli kuitenkin oma-aloitteisesti rohkaistunut kertomaan tuntemuksistaan muille opiskelijoille ja sanoi, että häneltä jännitystä purkaa jo tunteen ääneen sanoittaminen. Näen tällaisen toiminnan merkinä käytäntöyhteisön itseorganisoiuvasta luonteesta, jossa yksittäinen jäsen voi alkaa kehittää yhteisön käytäntöä tärkeäksi kokemansa aiheen ympärille (Wenger 1998b, 2; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 7). H3 toivoi, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä panostettaisiin avoimeen keskusteluun aiheesta ja esiintymisjännitykseen asennoitumista tarkasteltaisiin:

On siinä nyt kehittämisen varaa kyllä mun mielestä. Ja ihan sekkin, että siitä ei tehtäisi niin semmoista tavallaan tabua. Tai koska esiintymisjännitys ylipäätään, se on niinku.. Ei se ole mikään niinku aina negatiivinen asia tai että miksi siitä pitäisi sitten.. Ettei siitä tulisi itselle semmoinen 'tää on huono asia, koska minua jännittää ja maha kipeä ennen kun menen tonne', vaan se kertoo vaan, että se on myös tärkeä juttu sulle tai että keskusteltais silleenkin jotenkin avoimemmin tuosta asiasta eikä tehtäisi siitä semmoista asiaa mistä ei voida puhua... (H3)

H3 painotti nimenomaan toivovansa musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisöön sellaista ilmapiiriä, että ”--oli se mikä asia vaan että voisi puhua ääneen, sanottaa ääneen asioita--”. Tulkitsen, että esiintymisjännitys on keskusteluaiheena itsessään jännittävä ja tähän saattaa vaikuttaa, että sen kokeminen on perinteisesti koettu häpeälliseksi tai merkiksi huonosta ammattitaidosta (Arjas 2014, 7). Tästä syystä avoin ja salliva ilmapiiri aiheesta keskustelulle olisi oleellista. Myönteisempää asennoitumista esiintymisjännitykseen toivoivat myös H1 ja H4. H1:n mielestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksen myönteinen käsittely olisi hyödyllistä, koska ”--jännittäminen kuuluu asiaan, sitä voi käyttää hyödyksi ja se kannattaa tunnistaa--”. H4:n mielestä esiintymisjännitystä voisi lähestyä viestinä siitä, että esiintymistilanne on opiskelijalle tärkeä ja ”--se (esiintymisjännitys) on tämmöinen ikään kuin kehon valmiustila mikä ei olisi negatiivinen eikä positiivinen--”. Hänestä esiintymisjännitystä tulisi tarkastella voimavarana, joka antaa esiintymiseen sopivan vireytymisen tason. Tulkintani mukaan opiskelijat pitivät sopivaa vireytymisen tasoa asiana, joka voi vaikuttaa esiintymiseen myönteisesti (Steptoe 1982, 537–538).

Haastattelemieni opiskelijoiden mielestä, esiintymisjännityksen avoin, monipuolinen ja myönteisempi käsittely mahdollistaisi sellaisten käytänteiden kehittymisen musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä, jotka voisivat vaikuttaa myönteisesti esiintymisjännityksen käsittelyyn. Tällaisiin käytänteisiin kuuluisivat esimerkiksi valmiudet ja työkalut esiintymisjännityksen kohtaamiseen ja käsittelyyn. Valmiuksien ja työkalujen tuominen yhteisön käytänteisiin koettiin tärkeäksi, jotta aihetta ylipäänsä pystytään käsittelemään. H2 pohti, että jos hän oli tuonut joissain tilanteissa – esimerkiksi orkesterinjohdon kurssilla – esiintymisjännityksen ilmi, ryhmälle ja opettajille saattoi olla hankalaa käsitellä asiaa, koska ”--siihen ei ole mitään työkaluja, millä sitä (esiintymisjännitystä) voi kohdata ja se (tilanne) tulee yllättäen--”. Valmiuksia ja työkaluja kehittäviksi toimiksi koettiin jo aiemmin mainitsemani esiintymisjännityksestä keskusteleminen jo heti opintojen alusta ja

opiskelijoiden hyvinvointiin keskittyvät opintokokonaisuudet. H2 oli samaa mieltä, että käytänteissä olisi tarvetta hyvinvointiin keskittymiselle ja myös kehollista hyvinvointia tukevat ja vahvistavat harjoitteet voisivat vaikuttaa myönteisesti esiintymisjännityksen käsittelyyn. Hän lisäsi vielä:

Voisi vaikka olla jotenkin semmoista kehollista, fysiologista, emotionaalista ja psyykkistä jotenkin valmentamista ja harjoittamista, että se olisi ihan keskeisenä osana vaikka jokaisen oppitunnin alkua, että tehdään jonkinlainen kehollinen harjoite vaikkapa. Check in itsesi kanssa mistä tulet, mikä on tunteesi, missä se tuntuu. Et voisko vähän verrytellä ja venytellä ja sellaista onkin aina välillä, mut sitä voisi ottaa niinku todellakin käytänteeksi niin, että se silleen vielä enemmän mahdollistaisi sen esiintymisen jännityksen käytön, ilmaantumisen tai käsittelyn sallimisen... (H2)

H5 näki tällaiset 'pysähtymisen' hetket ja harjoitukset myös aiheellisiksi ja mainitsi esimerkkinä myös hengitysharjoitukset. Hänen mielestään käytäntöyhteisöön voitaisiin tuoda työkaluksi hengitysharjoitukset, koska ne tutkitusti rauhoittavat hermostoa, niitä pystyy käyttämään monissa tilanteissa ja ne ovat nopeita keinoja rauhoittaa itseä "--ennen lavalle menemistä ja ennen luokan eteen menemistä ennen esitelmän pitämistä--". H4 muisteli myös lukioaikoina oppineensa keskittymisharjoituksen, jota voi käyttää ennen esiintymistä. Lukion psykologian opettaja opetti hänelle kyseisen harjoituksen ja hän pohti, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö voisi hyötyä vierailevista asiantuntijoista, joilla olisi valmiuksia opettaa tällaisia mindfulness-harjoituksia. H4:n mielestä käytäntöihin voisi harjoitteiden lisäksi kuulua myös opiskelijan itsenäinen tutustuminen aiheeseen esimerkiksi lukemalla esiintymisjännitystä käsittelevää kirjallisuutta. Hän koki, että opiskelijoiden on 'hyvä haastaa itseään moneen suuntaan' aiheeseen perehdyttäessä ja esiintymisjännitystä voidaan lähestyä monilla tavoilla. Tulkitsen, että haastateltavat kokivat tarvetta kehittää valmiuksia ja työkaluja esiintymisjännityksen kohtaamiseen ja käsittelyyn musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja näiden tulisi olla osa yhteisön esiintymisjännityksen käsittelyn käytäntöä. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisölle koettiin tarpeelliseksi kehittää esiintymisjännityksen käsittelyyn yhteistä asiantuntijuutta ja ammattitaitoa, jota yhteisö voisi harjoittaa yhdessä (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2000; 2015, 2).

Haastateltavat perustelivat konkreettisten valmiuksien ja työkalujen tärkeyttä myös pedagogisesta näkökulmasta ja musiikkikasvatuksen kentän kehittämisen näkökulmasta. H5:n

mielestä tulevilla opettajilla tulisi olla 'hallussa nämä (itsen rauhoittamisen) taidot', jotta ne voidaan siirtää ja välittää opetusluokalle. Hänen mielestään keholliset harjoitteet ovat tärkeitä taitoja, koska ne voi 'konkreettisesti siirtää eteenpäin'. Lisäksi esiintymisjännitykseen liittyvissä käytänteissä nähtiin mahdollisuus vaikuttaa kauaskantoisesti musiikkikasvatuksen kenttään ja sen tulevaisuuteen. H2 avasi ajatuksiaan aiheesta näin:

No ehkä mä ajattelen silleen, että se voisi vähän niinku siitä musiikkikasvatuksen yhteisöstä laajentua niihin työpaikkoihin, missä musiikkikasvattajat on ja sieltä niin oppilaisiin ja ryhmiin, ketkä on musiikkikasvatuksen, niin musiikinopettajien oppilaina joko taiteen perusopetuksessa tai peruskoulu tai lukio kontekstissa. Niin et se vois mahdollistaa niiden erilaisten käytänteiden myötä sitä, että enemmän erilaisia ihmisiä voisi saada irti siitä musiikista oppiaineena tai musiikin soitosta, niin se voisi demokratisoida tulevia musiikkikasvatuksen yhteisöjä, koska sinne pääsisi vähän erilaisia ihmisiä sisään, vaikka niistä pääsykokeista... (H2)

H2 lisäsi, että tähän demokratisoitumiseen voisi sisältyä myös eri kulttuureista Suomeen tulleiden osallistuminen 'ns. suomalaisen musiikkikasvatukseen omalla tavallaan' sekä vammaisten ja neuroepätyypillisten ihmisten pääsy musiikkikasvatuksen koulutukseen 'tekijöinä ja osallistujina, aktiivisina ja toivottuina sellaisina'. H4 ja H5 olivat samaa mieltä H2:n kanssa, että käytänteet voisivat vaikuttaa tällä tavalla musiikkikasvatuksen kenttään. H5 mainitsi, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä on kyllä opiskelijoita, jotka ovat neuroepätyypillisiä tai muista kulttuureista tulleita, mutta he ovat 'hyvin pieni vähemmistö'. Tulkitsen, että esiintymisjännitykseen liittyvillä jaetuilla käytänteillä koettiin olevan merkittävä mahdollisuus vaikuttaa esiintymisjännityksen käsittelyn käytännön muodostumiseen ja saada aikaan myönteistä muutosta musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja sen kautta musiikkikasvatuksen kentällä.

Haastateltavien kokemusten mukaan musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksen kokemiseen ja käsittelyyn vaikuttavat myös opintojen aikana ilmenevät piilovaatimukset- ja odotukset tietynlaisista valmiuksista sekä yhteisössä vaikuttava pysyvyyden kulttuuri. Käsittelen näitä kahta vaikutinta rinnakkain, koska tutkimusaineiston perusteella ne liittyvät toisiinsa merkittävästi. H2:n mielestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä "--oletetaan ja odotetaan aika paljon valmiutta pystyä jotenkin esiintymään tällaisissa puhe tai sosiaalisissa tilanteissa tosi tietyllä tavalla--". Hän koki itse

omaavansa valmiuden sanoittaa asioita ja tätä kautta luovansa musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisöön puhumisen ja valmiiden ajatusten normia. H2 oli sitä mieltä, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä tulisi olla ”--vielä enemmän monenlaisen sekä persoonan, että jotenkin taustan ja iän keskustelua--”. Hän avasi ajatuksiaan seuraavasti:

Tuntuu että tänne kuitenkin otetaan paljon semmosia, helposti tietyistä valmiuksista sanoisinko keskiluokkaisesta taustasta pitää olla käynyt lukio ja sitten kirjoittaa vähän esseitä ja ymmärtää vähän akateemista tekstiä ja pitäisi olla käynyt musiikkiopistot --- mun käsitys oli, että ennen vanhaan pääasiallisesti monilla on tällaisia tietynlaisia homogeenisiä taustapiirteitä, et sitte se ei ole varmasti totta, mutta sit se luo sitä illuusiota, että on jotain tiettyjä tapoja olla sosiaalisesti ja esiintyä, joka voi tuoda vielä lisää paineita, jos on jo valmiiksi silleen just yheksäntoistavuotias --- Et kritisoin sitä mukan homogeenisyyttä siinä keitä tänne sisään otetaan luomaan ja se liittyy siihen esiintymisjännityksen luomiseen niin sosiaalisissa kuin musiikillisissa esiintymisen tilanteissa... (H2)

Tulkitsen, että oletukset ja odotukset tietynlaisista valmiuksista voivat vaikuttaa opiskelijoiden kokemaan esiintymisjännitykseen sekä sosiaalisissa esiintymistilanteissa että musiikillisissa esiintymistilanteissa. Myös H1 pohti, että ”--tänne siivilöityy pääsykokeiden kautta sen kaltaisia ihmisiä, jotka jo valmiiksi pystyy heittäytymään, pystyy ole silleen niinku helposti mukana --”. Hän nosti esille ’fake it till you make it’ toimintatavan, joka tarkoittaa ’teeskentele, kunnes osaat’. H1 koki, että musiikkikasvatuksen opintoihin haetaan tällaisia ’teeskentele, kunnes osaat’ persoonia, jotka näyttävät ulospäin itsevarmoilta, mutta eivät välttämättä ole aidosti itsevarmoja. Hänen mielestään tällainen toimintatapa ”--luo sitä semmoista yhteistä illuusiota, että eihän ketään täällä jännitä, kun kaikki jo näyttää vähän valmiiksi siltä, että niitä ei jännitä--”. Hän pohti, onko ’teeskentele, kunnes osaat’ toimintavan aiheuttama illuusio jännityksen puuttumisesta yksi juuri syy esiintymisjännityksestä puhumattomuuteen. Itse näen tällaisessa toimitatavassa jälleen yhteyden esiintymisjännityksen aiheuttamaan häpeän tunteeseen ja kokemukseen huonosta ammattitaidosta, jonka takia esiintymisjännitystä saatetaan peitellä (Arjas 2014, 7). H4 avautui turvautuneensa opintojen alkupuolella ja kokemattomuuden hetkissä ’teeskentele, kunnes osaat’ toimintatapaan, mutta tapa jäi kokemuksen ja itseluottamuksen karttuessa sivuun. Hän piti toimintapaa kuitenkin myös ongelmallisena ja oli samaa mieltä H1:n kanssa, että se vaikutti esiintymisjännityksestä puhumattomuuteen. H2 koki, että ’teeskentele, kunnes osaat’ toimintatapa liittyi merkittävästi pystyvyyden kulttuuriin:

Sä puhuit siitä, että fake it till you make it-asenteesta mikä varmaan on osa niinku opettajaksi kasvamista tietyllä tavalla, mutta samalla se on mun mielestä osa sellaista 'olen vahva' patriarkaalista maailmaa, jossa ei saa näyttää omaa epävarmuuttaan tai heikkouttaan tai keskeneräisyyttä, jolloin pitäisi esittää ja olla parempi kuin on tai valmiimpi kuin on, jota mun mielestä täällä sit tavallaan vähän niinku ehkä odotetaan meiltä. Et ei oo ehkä niin paljon tilaa kuitenkaan sille esiintymisjännityksen ja epävarmuuden käsittelylle... (H2)

H4 ajatteli, että esiintymisjännitystä ei nostettu puheenaiheeksi, koska sen mahdollisesti pelättiin aiheuttavan opiskelijoiden keskuudessa epäluottamusta omiin kykyihin. H4 nosti esille, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä opettajilla on tapana kannustaa opiskelijoita tavalla ”-- joo kyllä te pystytte ja näin tää hoituu ja menkää ja tehkää--”, minkä hän koki tavallaan rohkaisevaksi, mutta mainitsi samalla, että ”--siinä ei ole tavallaan sitten silleen sitä tilaa puhua siitä jännityksestä tai keskeneräisyydestä--”. H5 koki, että pystyvyyden kulttuurin takia hänen piti välillä peittää omia epävarmuuden ja keskeneräisyyden tunteitaan tai pyytää niitä anteeksi. Hän kuvaili tuntemuksiaan ”--yritä siinä sitten opiskella semmosella hyvällä fiiliksellä--”. Hän arvioi, että pystyvyyden kulttuuria käytäntöyhteisössä pidetään yllä kehumalla opiskelijoita ja korostamalla heidän valmiuksiaan:

Ainakin meille (H5:n vuosikurssille) on sanottu monessa otteessa, että 'te ootte jo niin hyviä, kun te ootte päässyt tänne'. Niin se luo meille jo valmiin pohjan siihen 'okei me ollaan niin hyvii, ku me ollaan päästy tänne'... o ou. Mitäs sitten jos me ei ollakaan niin hyviä? Niin tuleeko meille huijarisyndrooma ja tota niinku kaikki tämmöiset sitten siihe mukaan? Nii -meille on luotu se tietynlainen mielikuva mitä me jo ollaan... (H5)

Tämän kehun olivat kuulleet myös H1, H3 ja H4 vähintään opintojen alussa. H5:lle rohkaisevaksi tarkoitettu kehu oli aiheuttanut epävarmuutta, jos hän ei olisikaan kehun arvoinen tai täyttäisi odotuksia. Tuntemukseen vaikutti hänen mukaansa oma heikompi itsetunto, mutta muiltakin hän ”--oli kuullut enimmäkseen, että se (kehu) on vähän luonut vaan semmoista epämukavaa oloa--”. Myös H2 ja H3 kokivat 'hyvä' kehun ongelmalliseksi. H2 kuvaili sanaa 'hirveän latautuneeksi' ja edellytys musiikkikasvatuksen opintoihin pääsulle on ollut, että ”--me ollaan hyviä niiden Sibelius-Akatemian mittapuiden mittapuissa--”. H3 taas kyseenalaisti mitä 'hyvä' tarkoittaa ja miten se määritellään sekä

lisäsi tämän keuhun aiheuttaneen hänelle ajatuksen ”--kuulunko mä nyt sitten tähän--”. Hän pohti myös musiikkikasvatuksen opintojen laajuutta ja niihin sisältyviä monia eri osaamisalueita ja kysyi ”--pitäiskö niissä kaikissa sit olla tietty joku hyvyys aste tai semmoinen--”. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö on poikkeuksellinen yhteisö, koska yhteisön jäsenet muodostuvat kahdesta eri tasosta – yksi taso muodostuu opiskelijoista ja toinen opettajista ja osaston johdosta. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajien ja johdon jaettuun käytäntöön kuuluu myönteinen puhetapa, jonka tavoitteena vaikuttaisi olevan opiskelijoiden rohkaisu, mutta tämä tavoite ei näytä onnistuvan. Koska musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö on opettajankoulutus, vallitsee yhteisössä tiettyjä hierarkioita ja yhteisön opettajilla ja johdolla on enemmän valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisön käytäntöön ja myös ensisijainen vastuu vaikuttaa asiaan. Tästä syystä puhettavan muutos ja esiintymisjännityksen käsittelyn käytännön kehittyminen edellyttää johtajien onnistumista rooleissaan (Wenger 2000, 231–232). Tulkitsen, että opiskelijoiden mielestä tällainen myönteinen puhetapa voi olla ongelmallinen ja aiheuttaa opiskelijoille kielteisiä tunnereaktioita ja ajatuksia. H4 kertoi, että pystyvyyden kulttuuri ilmeni käytäntöyhteisössä myös siten, että onnistumiset yleensä huomioidaan jotenkin, mutta epäonnistumisiin suhtautumista ei ole käsitelty juuri ollenkaan. Hän kuitenkin näki myös tällaisten valmiuksien kehittämisen käytäntöyhteisössä aiheelliseksi, koska opiskelijakollegasta saattaa huomata esiintymistilanteessa, ettei tämä ole parhaimmillaan ja henkilöä itseään tilanne harmittaa. H4 mielestä ”--ei se mitään, ens kerralla sit--” kaltainen rohkaisu tällaisessa toiselle mahdollisesti herkässä tilanteessa ole välttämättä hyvää vertaistukea. Hänestä olisi aiheellista pohtia avoimesti ”--millä tavalla ihmiset ehkä haluaa, että tuetaan siinä kohtaa, kun ei ole parhaimmillaan--” ja kehittää valmiuksia yhteisössä, kuinka tällaista tilannetta olisi hyvä lähestyä. H3 painotti käytäntöyhteisön tuen tärkeyttä kaikissa asioissa ja ilmapiiriä, joka antaisi mahdollisuuden avata esiintymisjännitystä, väsymystä, ylikuormitusta tai mitä tahansa muuta aihetta. Myös H2:n mielestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä tulisi panostaa sallivaan keskustelukulttuuriin ja avoimeen erilaisten tarpeiden käsittelyyn. Hän kuvaili pystyvyyden kulttuurin ongelmallisuutta:

Minä väitän sitä nyt tässä ja julkisesti patriarkaaliseksi ilmapiiriksi, jossa voittaminen, onnistuminen ja selviytyminen on keskiössä. Niin, että ei saa näyttää heikkoutta ja pitää olla vahva, voimakas ja dominantti tietyllä tavalla. Niin, että se liittyy siihen, että sit on vaikea niin kun kommentoida tai olla tukena niissä vaikeissa hetkissä, jos on aina helppo vaan vahvistaa sitä, että me ollaan hyviä ja me ollaan positiivisia ja me ollaan reippaita. Että

sitten siitä voi tulla toksista positiivisuutta eli muut tunteet tai muut kokemukset tai asiat ovat huonoja, jolloin se on toksista... (H2)

H2 näki pystyvyyden kulttuurissa kielteisen vaikutuksen mahdollisuuden, että epävarmuuksista puhuminen ei ole sallittua ja tämä aiheuttaisi musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä puutteita tuen osoittamisen ja antamisen taitoihin. Tulkintani mukaan haastattelemani opiskelijat kokivat musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä vaikuttavat piilovaatimukset- ja odotukset sekä pystyvyyden kulttuurin ongelmalliseksi, mahdollisesti paineita ja epävarmuuksia aiheuttavaksi sekä esiintymisjännityksen käsittelyä haittaavaksi. Vastauksien perusteella tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajat ja johto eivät ole tietoisia näistä käytännön osista, jotka vaikuttavat esiintymisjännityksen kokemiseen yhteisössä eikä esiintymisjännityksen käsittelyn käytännön luomisen tarvetta ole vielä tunnistettu (Wenger 2000, 232).

Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännitykseen vaikuttivat myös kanssaopiskelijat. H5 kertoi, että hänen kokemansa esiintymisjännitys oli voimistunut opintojen aikana, koska hän ei kokenut itseään hyväksytyksi musiikkikasvatuksen yhteisön opiskelijoiden keskuudessa tai olevansa aidosti osa yhteisöä. Tunne ulkopuolisuudesta oli aiheuttanut myös muutoksia hänen toimintaansa yhteisössä ja yrityksissä saada yhteistyötä aikaan kanssaopiskelijoiden kanssa. H5 kuvaili tunteitaan ”-- vähän sellanen niinku outsider fiilis, niin se on aika voimakas tekijä sille, ettei uskalla – luokan edessä vähän esimerkiksi tai porukassa täällä – niin lähteä tekemään asioita--”. Näen tässä yhteyden sosiaalisen oppimisen teoriaan, jossa ihmisten vuorovaikutus keskenään muokkaa heidän käsitystään itsestään (Wenger 2000, 227). Kokemus kanssaopiskelijoiden hyväksynnän tai yhteistyöhalukkuuden puutteesta voimisti opiskelijan esiintymisjännitystä ja aiheutti sen, ettei hän halunnut enää tuoda omia vahvuuksiaan esille. Tulkitsen, että tunne jäsenyyden ja kuuluvuuden puutteesta yhteisössä saattaa voimistaa esiintymisjännityksen kokemusta ja tämä kokemus saattaa haitata yksilön kehittymistä päteväksi yhteisön jäseneksi (Wenger 1998a, 4–5). Kuitenkin opiskelija mainitsi, että opintojen edetessä tämä oli päässyt toimimaan erilaisissa ryhmissä käytäntöyhteisön sisällä ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia oli alkanut kertyä. Tulkitsen, että hyväksytyksi tulemisen kokemus ja aktiivinen jäsenyys musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä voivat vaikuttaa merkittävästi esiintymisjännityksen kokemukseen. Kanssaopiskelijoiden toiminnasta mainittiin myös tuen ja palautteen anto, jotka linkittyvät erikoisella tavalla esiintymisjännitykseen. H1 kertoi kokemuksestaan erään tutkinnon jälkeen, jolloin eräs opiskelija oli tullut ’kehumaan’ häntä, mutta hän oli kokenut kehun epäaidoksi. H1 kuvaili kanssaopiskelijoiden

antamaa tukea 'kaksiteräiseksi miekaksi'. Hän oli kokenut, että tuki oli hieno asia silloin, kun se oli aitoa, mutta joskus hänellä oli ollut kokemuksia 'kettuilun alavärinästä' ja siitä, että kehu 'ei tullut sydäimestä'. Hän itse päätteli, että kyse voisi olla jonkinlaisesta piilo-kilpailusta opiskelijoiden kesken. Myös H5 mainitsi kanssaopiskelijoiden antaman palautteen – hänelle oli ulkopuolisuuden kokemuksen takia tullut pelko kielteisestä palautteesta tai siitä, että hän ei saisi palautetta ollenkaan, eli hänet jätettäisiin huomiotta. Tämä on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa, että pelko kielteisestä palautteesta saattaa aiheuttaa esiintymisjännitystä (Nicholson ym. 2015, 439). Tulkitsen, että kilpailu musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön sisällä ja pelko yhteisön mahdollisesti kielteisestä palautteesta saattavat vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen.

Haastateltavista H2 nosti esille, kuinka musiikkikasvatuksen yhteisö vaikutti hänen kokemukseensa esiintymisjännityksestä naisena. H2: kokemuksen mukaan musiikkikasvatuksen yhteisössä toimimiseen ja ilmapiiriin vaikuttivat sukupuolittuneet normit:

Mun kokemukset on kanssa ollut ehkä semmoisia, että silloin (H2:n kandidatuksina) on ollut vahva semmoinen niinku sukupuolittunut sosiaalinen normisto esim niinku just, että miten se esiintymisjännitys on vaikuttanut vaikka siihen, että sä uskallat tulla itse esiin tekijänä siinä mukana opiskelijoiden yhteisössä tai opettajienkin kesken, niin silloin vielä silloin vielä ennen vanhaan --- Niin oli semmoinen binäärinen, sukupuolinen jako, että helpposti jos olit ns. tyttö tai tytöksi oletettu tai nainen niin oli tosi vaikea mennä mukaan vaikka semmoiseen bändisoitin hommeleihin. Ihan semmoinen perinteinen jako ja sitten että jos oli vaikka jameja niihin oli tosi vaikea osallistua välillä tällaisena naiseksi oletettuna henkilönä, jos muut soittajat oli oletettuja miehiä ja se saattoi olla semmoista ihan ignoorausta ihan vaan lähtien siitä että - että en tiedä - mä luulen, että täällä on ollut jonkin verran semmoinen; sanon käytän sanaa patriarkaalinen järjestys... (H2)

H2 avasi vielä, että sukupuolittunut sosiaalinen normisto vaikutti siihen, kuinka hän koki tulleensa nähdyksi ja kuulluksi musiikkikasvatuksen yhteisön sisällä ja tämä voimisti hänen kokemaansa esiintymisjännitystä. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä vaikuttavat – tiedostetut tai tiedostamattomat – normit voivat näin ollen vaikuttaa yksilön kokemaan esiintymisjännitykseen.

Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä oli kuitenkin myös toimintatapoja, joilla oli mahdollisuus vaikuttaa yksilön esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn. Tällaisiksi asioiksi koettiin opettajien antama henkilökohtainen tuki ja kanssaopiskelijoiden antama vertaistuki. H2 kertoi, että hänelle paras paikka keskustella esiintymisjännityksestä oli yksityisesti opettajien kanssa ja hän oli kokenut keskustelut antoisaksi. Lisäksi hän oli keskustellut aiheesta yksityisesti muiden opiskelijoiden kanssa eli saanut vertaistukea esiintymisjännityksen käsittelyyn. H2:n oman kokemuksen mukaan musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö on 'poikkeuksellisen prososiaalinen' ja tämän hän näki yhteisön vahvuutena. Tällaiset valmiudet käytäntöyhteisössä antavat myös valmiuksia kehittää yhteisön toimintatapoja. Kanssaopiskelijoiden antama vertaistuki näyttäytyi myös orkesterinjohdon kurssilla. H3 kuvaili kokemustaan kurssilla:

Ihan ensimmäisenä tunnilla sillo mä niinku avasin tän, että mua jännittää jo nytte ennen kuin mä oon menny kertaakaan tonne (johtamaan) ja sitten me puhuttiin siitä hetki ja sit selvis, että muitakin jännittää ja sitten se jotenkin anto mulle semmosen rauhan ja nytten on mennyt tosi kivasti se kurssi. Ja ollaan puhuttu siitä aina välillä muidenkin opiskelijoiden kanssa ja näin. Ja vaikka totta kai välillä tulee, kun menee alkaa kädet vapisee niin mutta sil-lai, että tavallaan että sä oot sanonut sen ääneen kerran niin sitten jotenkin musta tuntuu, että on semmoinen jotenkin helpompi olo olla siinä, että kaikki ymmärtää... (H3)

H1 ja H5 olivat olleet orkesterinjohdon kurssilla samaan aikaan ja he kertoivat myös, että esiintymisjännityksestä keskusteltiin yhdessä kurssin aikana, mikä vaikutti myönteisesti jännitystä kohtaan asennoitumiseen. Tulkitsen, että haastateltavien orkesterinjohdon kurssilla olleet ryhmät kehittivät yhteistä esiintymisjännityksen käsittelyn käytäntöä, koska opiskelijat kokivat aiheen tärkeäksi ja sen käsittelyn tarpeelliseksi (Wenger 1998b, 2; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 7). H4 arvioi, että jaetun esiintymisjännityksen kokemus yhteisössä on merkityksellinen ja kun koetuksesta selvittää yhdessä se yhdistää jäseniä toisiinsa. H5 kuvaili myös, että vertaistuella on suuri merkitys esiintymisjännityksen kanssa toimimiseen. Hän oli saanut orkesterinjohdon kurssilla kokemuksen muiden opiskelijoiden kannustuksesta sekä positiivisesta palautteesta oman johtamisen jälkeen ja korosti, kuinka merkityksellistä se oli hänelle. Tulkintani mukaan käytäntöyhteisön kaikkien jäsenten tuki toisilleen koetaan tärkeäksi. Lisäksi tulkitsen, että nämä kaksi tuen muotoa – opettajan tuki oppilaalle ja opiskelijoiden välinen vertaistuki – ovat

osa musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön jaettua käytäntöä ja niillä koetaan olevan myönteinen vaikutus esiintymisjännityksen käsittelyyn.

4.4 Oppijalähtöinen lähestymistapa ja esiintymisjännitys

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yksilön kokeman esiintymisjännityksen käsittelyssä oppijalähtöinen lähestymistapa olisi aiheellinen ja musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännitystä ei vaikuteta lähestyvän oppijalähtöisyyden näkökulmasta. Haastateltavien antamissa vastauksissa ilmeni esiintymisjännitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyvät tiiviisti yksilöön sekä tämän kokemukseen ja tästä syystä oppijalähtöinen lähestymistapa koettiin tärkeäksi esiintymisjännityksen käsittelyssä. Oppijalähtöisyys nousi esille, kun haastateltavat arvioivat käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksestä käytävän keskustelun laatua. H2 koki keskustelun olevan vajaata ja perusteli mielipidettään näin:

Ja vajaa sen takia että että ei ole taas toisaalta tarpeeksi riittävää reflektiota siitä rakenteellisesta sanoisinko jopa syrjinnästä tai jollain tavalla eriarvoista hierarkiaa aiheuttavasta rakenteesta, mikä lähtee jo siitä keitä tänne otetaan ja mitä määritellään hyväksi, mikä määritellään musiikiksi, mikä määritellään taiteeksi, mikä on suosittua tavallaan suotavaa -niin että se on siinä niin vajaata se reflektio että sit se ei onnistu mun mielestä. Se ei vaan voi käsitellä sitä mistä kaikista erilaisista taustoista ihmiset tulee ja miten ne kaikki voi vaikuttaa siihen jännitykseen. Niin kauan kun sellaista ei tunnusteta, niin se on mun mielestä vajaata, vaikka olisi kuinka ihana keskustelukumppani. Se on mun mielipide. Ja kokemus... (H2)

H2 nosti esille isojen sosiokulttuuristen rakenteiden ja taustatekijöiden vaikutuksen yksilöön sekä tämän taustaan ja kokemuksiin ja millainen vaikutus näillä voi olla tämän kokemaan esiintymisjännitykseen. Tulkintani mukaan esiintymisjännitystä lähestyttäessä oppijalähtöisyys koettiin tarpeelliseksi, jotta ilmiön käsittelyssä otettaisiin huomioon, kuinka oppijan tausta, luonteenpiirteet ja elämä yleisesti ovat vaikuttaneet sen muodostumiseen (Brown 2008; Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 370). H2 toivoi myös, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä kehitettäisiin yhteistä käytäntöä, jolla tunnustettaisiin isojen sosiokulttuuristen rakenteiden ja taustatekijöiden vaikutus yksilöön sekä niiden vaikutus tämän esiintymisjännitykseen. H2 avasi ajatuksiaan aiheesta näin:

Se oli mun toinen tavallaan tämmöinen käytännön toimi mitä voisi just lisätä niin se semmoinen niin kun asioiden purkaminen sosiaalisesti ja tavallaan...hmm termi- intersektioiden tunnistaminen, että sillä on väliä ootko sä valkoihoinen tai tummaihoisen tai ootko sä binäärisesti vaikka mies vai nainen tai ootko sä jotain muuta tai mikä sun tausta on luokkatausta etnisyys, sun soittotausta, sun kaikki taustat ja musiikilliset taustat ja perhetaustat. Onko siellä musiikkia, eikö ole? Mistä tulet maaseutu, kaupunki? Kaikki nää että jotenkin ne saisi olla enemmän läsnä siinä keskustelussa ja uskallettais olla eri mieltä, uskallettaisiin näyttää tunteita, joita herää siitä, että ai sä oot eri tavalla tuollainen ja sä tollainen ja silloin olisi myös mahdollisuus tuoda sitä esiin sitä ns. persoonaa, joka on kuitenkin kaikkee myös, jos sitä tosta tarkastelee tosta intersektionaalisen feminismin näkökulmasta. Niin ne muovaa sen sun persoonan myös, jolloin olisi ihanaa että olisi mahdollisuuksia keskustella ja käsitellä enemmän niitä asioita mukalla joka voisi joitakuuta vaikka auttaa tulla enemmän näkyväksi omina itseinään, että ne ei ole ikään kuin näkymättömiä piirteitä jotka vaan sattuu vaikuttamaan vaan, että siellä on yhteiskunnallinen systeemi joka laittaa ne vaikuttamaan eikä se ole yksilöiden käsissä sinänsä... (H2)

Tulkitsen, että tietoisuus isojen sosiokulttuuristen rakenteiden ja taustatekijöiden vaikutuksesta esiintymisjännitykseen ei ole vielä osa jaettua käytäntöä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja tähän asiaan toivottaisiin muutosta. H2 oli lisäksi sitä mieltä, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä tulisi kehittää herkkyyttä erilaisuudelle esiintymisjännityksen yhteydessä oli kyse sitten opintoihin liittyvästä teknisestä suorittamisesta – kuten erilaisista tutkinnoista – tai erilaisista sosiaalisista tilanteista. Hänestä esiintymisjännityksen erilaisuudesta voitaisiin olla tietoisempia, eikä tulisi odottaa, että se ilmenee kaikilla samalla tavalla tai samoissa tilanteissa ja opiskelijoita voitaisiin tukea jännityksen käsittelyssä eri tavoin. Näen tässä yhteyden konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka liittyy tiiviisti oppijalähtöisyyteen sekä yhteyden oppimiseen kokonaisvaltaisena prosessina, jossa taustatekijät, prosessi ja tulokset limittyvät toisiinsa (Tynjälä 1999, 16). Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ei olla tarpeeksi tietoisia oppijaan liittyvistä taustatekijöistä eikä opetukseen liittyvistä taustatekijöistä eli kuinka käytäntöyhteisön oppimisympäristö vaikuttaa esiintymisjännitykseen suhtautumiseen ja sen käsittelyyn. Vaikuttaisi siltä, että esiintymisjännitystä ei oteta vielä aiheena riittävästi huo-

mioon oppijälähtöisestä näkökulmasta eikä myöskään oppimisympäristössä eli käytäntöyhteisön opetussuunnitelmassa, oppiainesisällöissä, kurssirakenteissa, opetusmenetelmissä ja sen ilmapiirissä. (Tynjälä 1999, 16–17.) H3 lisäsi myös, että hän toivoisi musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisöön hyväksyvää ilmapiiriä, jossa jokainen opiskelija saisi ’omana persoonana, omana itsenään’ opiskella ja valmistua osastolta. Hän kertoi välillä kokeneensa käytäntöyhteisössä, että hänen on odotettu olevan ’tietynlainen musiikkikasvattaja’ ja että hän täyttää ’tietynlaiset raamit’. H3 uskoi, että esiintymisjännityksen ilmeneeseen ja käsittelyyn vaikuttaisi myönteisesti, jos näitä raameja ja ulkoisia odotuksia purettaisiin ja jokainen opiskelija yhteisössä saisi olla omanlainen yksilönsä ja hyödyntää omaa persoonaansa. Tulkitsen, että oppijälähtöisen lähestymistavan hyödyntäminen musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja opinnoissa voisi vaikuttaa myönteisesti esiintymisjännityksen ilmeneeseen ja käsittelyyn, koska oppimisprosessi rakentuisi oppijan luonteenpiirteille, mielenkiinnon kohteille ja kyvyille, opettajat tukisivat oppijaa tunnistamaan omat vahvuutensa sekä tarpeensa ja oppija rakentaisi yhdessä tietoa opettajien ja vertaisoppijoiden kanssa (Miller 2021, 9; Pozo ym. 2022, 370; Spooner 2015, 74). Haastateltavista H1 koki kuitenkin, että vaikka musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä kehitettäisiin yhteistä käytäntöä esiintymisjännityksen käsittelylle, tulee myös yksilön ymmärtää vastuu ilmiön käsittelystä omalla kohdallaan. H1 avasi ajatuksiaan:

Kyllä ne (yhteiset käytännöt) voisi varmasti hyvin vaikuttaa, että sillä voisi olla positiivisia vaikutuksia, että tavallaan esiintymisjännitystä pidettäisiin esillä ja siitä puhuttaisiin. Mutta sitten toisaalta se saattaa myös jäädä sellaiseksi asiaksi, mistä vaan puhutaan, mitä ei välttämättä niinku tuoda siihen käytäntöön, mutta mä myös koen että siinä käytäntöön tuomisella on myös paljon yksilön vastuuta, että täällähän opiskellaan hirveästi eri asioita ja sehän on tavallaan opiskelijan ja yksilön vastuu sitten myös niin joskus myös ottaa ne asiat ja tuoda henkilökohtaiseen elämään ja miettiä itse niitä asioita eikä vaan jättää niitä semmoisiksi, josta on joskus koulussa puhuttu jutuiksi... (H1)

Näen tässä yhteyden oppijälähtöiseen lähestymistapaan, jossa opettajan vastuulla on luoda olosuhteet, joissa oppija voi oppia ja kasvaa, mutta oppija tekee aktiivisen työn tiedon ja oppimistaitojen sisäistämiseksi sekä ottaa vastuun omasta oppimisestaan (Spooner 2015, 74; Weimer 2013, 60). Tulkintani mukaan esiintymisjännityksen käsittelyssä jokaista muusikkoa tulisi tukea oppijälähtöisesti, koska ilmiö rakentuu jokaisen kohdalla

yksilöllisesti, mutta jokaisen muusikon olisi samasta syystä olennaista käsitellä ja reflektoida ilmiötä omasta kokemuksestaan käsin ja ottaa vastuu siihen liittyvästä oppimisprosessista. H1 lisäsi, että hänen mielestään konkreettisia käytännön työkaluja esiintymisjännityksen hallitsemiseksi ja kontrolloimiseksi voidaan opettaa ja tämä olisi opettajan tehtävä, mutta esiintymisjännityksen mentaalinen käsittely ja kuinka omaan esiintymiseen jälkeensä suhtautuu, on jokaisen oma henkilökohtainen vastuu. Tulkitsen, että oppijälähtöisen opettajan vastuulla tulisi olla esiintymisjännityksestä oppimisen fasilitointi sekä oppijan tukeminen vankan tietopohjan ja tehokkaampien oppimistapojen kehittämisessä ilmiöön liittyen (Spooner 2015, 73–74; Weimer 2013, 60). Tulkintani mukaan oppijälähtöinen lähestymistapa voisi auttaa oppijaa kehittymään aktiiviseksi ja vastuulliseksi tekijäksi esiintymisjännitykseen liittyvässä oppimisprosessissa (Spooner 2015, 74).

Haastateltavien vastauksissa ilmeni myös, että heidän esiintymisjännitykseensä vaikuttivat aiemmat musiikkiopinnot tai niiden puute, ikä, oma muusikkokuva, itsetunto ja itsevarmuus, oma emotionaalinen reagointi soittimiin, omat arvot ja yhdessä tapauksessa aiempi kielteinen palaute. Aiemmat musiikkiopinnot tai niiden puute linkittyivät useissa vastauksissa haastateltavien omaan muusikkokuvaan, itsetuntoon tai itsevarmuuteen. H5 kertoi, että hänellä on ollut opintojen alusta musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä 'alustavaajan fiilis', koska hän ei ole opiskellut aiemmin musiikkiopistossa vaan on tullut itseoppineena "--myöhäisemmässä junassa, iän puitteissa ja täysin vailla mitään niin kun tämmöistä kokemusta--" opiskelemaan osastolle. Hän kertoi esiintymisjännityksensä voimistuneen, koska hänellä "-- ei ole sitä polkua mikä kaikilla muilla on ollut--" ja hän koki, että "--on äärettömän vaikea tulla siihen porukkaan, kun suuri osa on itseään nuorempia, jo kokeneita muusikoita--". H5 kertoi, että oman kokemuksensa mukaan hänellä on opinnoissa vaadittavia pedagogisia valmiuksia, mutta hänellä ei ole pääinstrumenttinsa laulun kohdalla vuosien opintoja taustalla, mitä suurella osalla muista opiskelijoista on. Tämä taas aiheutti hänelle tunteen, että hänen pitäisi tietää ja osata enemmän, jotta hän pääsisi opinnoissa aikataulussa eteenpäin, mikä aiheuttaa merkittäviä paineita. Lisäksi nämä tunteukset vahvistivat H5:n esiintymisjännitystä ja aiheuttivat tälle riittämättömyyden tunteita. Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ei ole käytäntöä, jolla H5:n kaltaisten opiskelijoiden tausta, näiden omaavat kyvyt ja tiedot sekä tarpeet otettaisiin huomioon opetuksen suunnittelussa (Brown 2008; Pozo ym. 2022, 370). Oppijälähtöisyys on kaikkien opiskelijoiden tapauksessa oleellinen lähestymistapa ja sen merkitys ko-

rostuu entisestään, jos oppijalla on merkittäviä epävarmuuksia tai pelkoja oppimiseen liittyen (Pozo ym. 2022, 370). H2:n esiintymisjännitys oli myös voimistunut musiikkikasvatuksen opintojen myötä ja hän koki nuoren ikänsä vaikuttaneen asiaan. Hän kertoi tulleensa ”--musiikkilukiosta ja musiikkiopistoista eli hyvin geneeriseltä polulta mukalle--” ja oli kokenut, ettei hänen opintojen alussa tarvinnut nähdä paljon vaivaa, koska uusissa opinnoissa oli edeltävien kanssa paljon päällekkäisyyksiä. H2 avasi ajatuksiaan:

Eli se (musiikkilukio, musiikkiopisto) oli niinku suosittu tie päästä sisään, jonka takia sitten mulla ei ehtinyt olla vaan semmoista itsetunnon itsenäistymistä siinä välissä ja sitten ulkoiset suoritukset liittyen niinku moninaiisiin mukan esiintymisiin niin niistä tuli aika määrittäviä mun muusikkoidentiteetin ja esiintymisidentiteetin ja myös mun mukan sosiaalisen roolin kannalta. Et sitten se on niinku esiintymisjännitys musiikkikasvatuksen aikana kasvanut. Ja pidän sitä huonona piirteenä...oman elämäni kannalta... (H2)

Myös H3 mainitsi nuoren iän vaikuttaneen hänen kokemaansa esiintymisjännitykseen, joka liittyi pedagogisiin opintoihin. H3 kertoi, että hän oli kokenut pedagogisten opintojen alussa epävarmuutta, koska hänellä oli ’pelkästään lukiotausta’ ja hän koki, että ”--heti jo alussa sulla piti olla jonkunlainen niinku ajattelutapa esimerkiksi pedagogiikassa--”. Näen molemmissa kertomuksissa yhteyden oppijalähtöiseen lähestymistapaan, jossa oppijan tausta ja tämän omaamat tiedot, kyvyt, luonteenpiirteet ja tarpeet sekä mielenkiinto tulisi asettaa etusijalle oppimisen edistämiseksi (Brown 2008; Pozo ym. 2022, 370; Spooner 2015, 73; Weimer 2013, 60). Tulkintani mukaan oppijalähtöisyys osana musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön käytäntöä mahdollistaisi sen, että musiikkikasvatuksen opiskelija tunnistaa omat vahvuutensa ja tarpeensa ja lähestymistapa tukisi tämän henkilökohtaista kasvua itsenäiseksi ja kekseliääksi ajattelijaksi sekä ainutlaatuisiksi yksilöksi, mikä puolestaan saattaisi vaikuttaa myönteisesti yksilön esiintymisjännityksen käsittelyyn (Miller 2021, 9). H1 kertoi, että hänen esiintymisjännityksensä on pysynyt opintojen aikana samanlaisena, koska hän oli reflektoinut jo ennen opintoja, mihin hän perustaa omanarvontunteensa. Tämä prosessi oli saanut alkunsa, kun H1 ei ollut ensimmäisellä yrittämällä päässyt opiskelemaan musiikkikasvatuksen osastolle ja hän kertoi pohtineensa paljon identiteettiään ja omanarvontunnettaan. Hän kuvaili prosessia näin:

Eli tavallaan kun kävi siinä sellaisen henkisen koulun että okei, vaikka mä en ikinä pääse mukalle sisälle niin tavallaan mä oon hyvä tyyppi, mä oon arvokas just tällaisena mä oon ja tavallaan mun arvo ei perustu siihen mun

koulupaikkaan. Niin sitten sen jälkeen kun pääs sisälle niin se ehkä myös liittyy siihen niin kun esiintymiseen, että sitten se on se sama identiteetti mikä pysyy kun mä menen lavalle. Vaikka mä feilaan lavalla niin mä tiedän, että mä feilasin vaan lavalla, mut mä en feilannu ihmisenä. Niin sen takia tavallaan kun mä kävin jotenkin sen mentaalisen prosessin läpi ennen kun mä tulin tänne niin mä koen, että tavallaan sitten se jännitys on ollut samankaltaista ykkösvuonna ja tänä vuonna... (H1)

Näen tässä yhteyden esiintymisjännitykseen, joka liittyy muusikon käsitykseen omasta ihmisarvosta ja epäonnistumisen kokemukseen. H1 oli reflektoinut aiempia kokemuksiaan ja ymmärtänyt, ettei hänen ihmisarvonsa riipu hänen opiskelupaikastaan tai epäonnistumisestaan lavalla. (Arjas 2014, 28.) Hän oli varma omasta arvostaan ja tekemänsä mentaalisen työn takia hän koki, että hänen esiintymisjännityksensä oli pysynyt samanalaisena opintojen aikana. H1:n reflektio ennen opintojen alkua oli antanut hänelle myös varmuutta omasta osaamisesta. Palaan tässä luvussa 4.3 mainitsemaani myönteiseen puhetapaan ja kehumiseen, jota musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajat ja johto harjoittavat jaettuna käytäntönä. Erityisesti opintojen alussa ja ensimmäisenä opiskeluvuotena musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajilla on tapana sanoa, että 'te ootte jo niin hyviä, kun te ootte päässyt tänne' ja haastateltavat suhtautuivat tähän lauseeseen eri tavoin. H1 oli kokenut tämän aitona kehuna, jonka tarkoitus oli antaa hänelle itsevarma tunne omista taidoista ja siitä, että ne riittävät. H5 taas oli kokenut kehun paineita aiheuttavaksi ja reflektoi suhtautumistapojen erilaisuutta seuraavanlaisesti:

Se vaan jos on pikkuisenkin heikompi itsetunto, niin se ei välttämättä toimi just siinä vaiheessa. Se, että jos sä oot tehnyt itsensi kanssa töitä jo aikaisemmin, se voi olla, että sä pystyt ottamaan sen sillä tavalla. Mut mä oon kuullut enimmäkseen, että se on vähän luonut vaan semmoista epämukavaa oloa... (H5)

H5 kertoi lisäksi, että aiempi hyvin kielteinen palaute esiintymisen jälkeen oli voimistanut tämän esiintymisjännitystä ja kokemus oli vaikuttanut myös osaltaan tämän itsetuntoon. Näen tässä yhteyden oppijalähtöiseen lähestymistapaan siinä, kuinka oppijan tausta vaikuttaa tämän kokemukseen hänen omista kyvyistään – ja tätä kautta omaan musiikkokuvaan – sekä tämän havaintoihin oppimisympäristöstä (Arjas 2002, 24; Tynjälä 1999, 16–18). Tulkitsen, että myönteinen puhetapa ja kehuminen käytäntönä voivat toimia, jos

opiskelija on melko itsevarma ja luottaa omiin kykyihinsä, mutta oppijalähtöisempi lähestymistapa kehittäisi käytäntöä siten, että oppijan tausta ja tämän mahdolliset pelot ja epävarmuudet otettaisiin enemmän huomioon, mikä mahdollistaisi oppijan aidon tukemisen omien vahvuuksien ja tarpeiden tunnistamisessa (Brown 2008; Pozo ym. 2022, 370). Esiintymisjännitykseen vaikuttivat myös haastateltavien kokemattomuus, arvot ja emotionaalinen suhtautuminen instrumentteihin. Mainitsin luvussa 4.2 kokemattomuuden yhdeksi esiintymisjännitystä aiheuttavaksi syyksi. H5 kertoi, että häntä jännittää tuleva tutkinto, koska hän tulee esiintymään bändin laulusolistina eikä hänellä ole vielä kokemusta tällaisesta esiintymisestä. Näen tässä yhteyden oppijalähtöisyyteen, jossa oppijan taustasta puuttuu tietynlainen esiintymiskokemus, mikä aiheuttaa tälle epävarmuuden tunteita (Pozo ym. 2022, 370). H2 kertoi kokeneensa voimakasta esiintymisjännitystä tutkintotilanteissa, koska niissä opiskelijan osaamista arvostellaan arvosanalla ja tämä ei ole H2:lle taiteen tekemisen keskiössä. Tulkitsen, että haastateltavan omat arvot tai oma vakaumus ovat ilmeisesti ristiriidassa tutkintovaatimusten kanssa ja tämä voimisti esiintymisjännitystä (Pozo ym. 2022, 370). Lisäksi H2 mainitsi, että musiikkikasvatuksen opintovaatimusten takia hän oli suorittanut tutkintoja instrumenteilla, joita hän ei kokenut 'omakseen'. Hänen kokemansa esiintymisjännitys oli ollut tavallista voimakkaampaa kyseisissä tutkinnoissa. Tulkitsen, että H2:n emotionaalinen reagointi instrumentteihin voimisti tämän esiintymisjännityksen kokemusta (Pozo ym. 2022, 370).

Haastateltavien vastauksissa ilmeni myös tarve oppijalähtöisille keinoille vaikuttaa esiintymisjännitykseen ja tarve henkilökohtaisten oppimispyrkimysten sekä oppimisprosessien tukemiselle. Kappaleessa 4.3 esiintymisjännitykseen vaikuttaviksi työkaluiksi ehdotettiin kehollista hyvinvointia vahvistavia harjoitteita, joissa kiinnitettäisiin huomiota myös psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi hengitysharjoitukset tai check-in-harjoitukset itsen kanssa. H4 koki, että hän on oppinut esiintymisjännityksestä itse kaikkein eniten ja itselleen sopivalla tavalla lukemalla aiheesta. Hänen mielestään on hyvä, että opiskelijat 'haastavat itseään moneen suuntaan' esiintymisjännitykseen liittyvien harjoitteiden ja toimintatapojen suhteen, mutta samalla on tärkeää muistaa löytää itselleen sopivat tavat. Tulkitsen, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön esiintymisjännityksen käsittelyn käytännössä olisi aiheellista hyödyntää oppijalähtöistä lähestymistapaa, jotta oppija löytää itselleen parhaan tavan oppia esiintymisjännityksestä, tunnistaa omat tarpeensa ilmiöön liittyen ja löytää itselleen sopivat työkalut sen työstämiseen (Miller 2021, 9; Spooner 2015, 74). Esiintymisjännityksen kokemus liittyi myös opiskelijoiden henkilökohtaisiin

tavoitteisiin opintojen suhteen. Luvussa 4.2 käsiteltiin esiintymisjännitykseen liittyviä tekijöitä ja kokemuksia. H3 kertoi, että hän ei koe esiintymisjännitystä erityisen voimakkaasti esiintyessään instrumentin kanssa, vaan enemminkin pedagogisten opintojen parissa. Hän kuvaili käsittävänsä muusikkoutensa ja pedagogisen ajattelunsa erillisinä toisistaan, jotta hän ei ala arvottaa itseään sellaisten opintoihin liittyvien asioiden kautta, joita hän 'ei välttämättä ihan tunne omaksi jutukseen'. H4 kertoi myös käsittävänsä opettaja-identiteettinsä ja muusikko-identiteettinsä erillisinä ja kuvaili, että "--ope-minä ja esiintyjä-minä on vähän jotenkin eri persoona--". Hän koki myös, että hänen tarvitsee 'koota energiaa' esiintymistä varten, kun taas opetustyössä hän on löytänyt 'opetusvaihteen'. Hän kertoi saavansa minäpystyvyyden-tunteen nimenomaan opetustilanteista ja kokee opetuksen 'omaksi jutukseen'. Tulkintani mukaan musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä oppijalähtöisellä lähestymistavalla voitaisiin tukea opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuutensa ja tarpeensa sekä muusikko-identiteetin että musiikkipedagogi-identiteetin suhteen ja tukea heidän henkilökohtaista kasvuaan molemmissa identiteeteissä (Miller 2021, 9). Tätä kautta myös molempiin identiteetteihin kytköksissä olevan esiintymisjännityksen käsittelyyn voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa myönteisesti.

Aineiston analyysi osoittaa, että oppijalähtöisyys olisi aiheellista tuoda osaksi yhteistä esiintymisjännitykseen vaikuttamisen käytäntöä, koska yksilön tausta, persoona, kyvyt ja tiedot vaikuttavat ilmiön muodostumiseen ja sen ilmenemiseen. Oppijalähtöinen lähestymistapa voisi kehittää jaettua käytäntöä myös siten, että oppijan tarpeet esiintymisjännityksen käsittelyssä huomioitaisiin paremmin ja oppija itsekin tunnistaisi omat tarpeensa ilmiön suhteen sekä mikä olisi hänelle paras tapa oppia aiheesta. Lisäksi oppija saisi tukea mahdollisten pelkojensa tai epävarmuuksiensa käsittelyyn, jotka voivat vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja tätä voitaisiin auttaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan, joita hän voi hyödyntää ilmiön käsittelyssä. Oppijalähtöinen lähestymistapa osana jaettua käytäntöä voisi myös tukea opiskelijoita heidän muusikkoidentiteettinsä ja musiikkipedagogi-identiteettinsä käsittelyssä ja niihin liittyvässä henkilökohtaisessa kasvussa ja vaikuttaa myönteisesti niihin liittyvän esiintymisjännityksen käsittelyssä.

5 Tutkimuksen päätelmät ja pohdinta

Tutkimuksessani analysoin, millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla oli esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä sekä millaisia näkemyksiä musiikkikasvatuksen opiskelijoilla oli muusikoiden esiintymisjännityksen käsittelystä yhteisöllisin keinoin. Tarkastelin näkökulmia esiintymisjännitykseen sosiokulttuurisena ilmiönä.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ollut esiintymisjännityksestä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä?
2. Millaiset yhteisölliset keinot voivat vaikuttaa muusikoiden kokeman esiintymisjännityksen käsittelyyn?

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat kokeneet eriasteisesta esiintymisjännitystä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä tutkintotilanteissa, pedagogisiin opintoihin sisältyvissä keskustelutilanteissa ja esitelmissä, perusharjoittelussa ja orkesterinjohdon kurssilla. Esiintymisjännitystä aiheuttivat sekä tilannekohtaiset vaikuttimet, joita olivat tutkintotilanteisiin liittyvät sekä kriteerit, vaatimukset ja arvostelu että henkilökohtaiset tekijät, joita olivat oma muusikkokuva, kokemus omasta osaamisesta, omat arvot, kokemattomuus tietynlaisesta esiintymistilanteesta, epämukavuusalueella esiintyminen sekä omat tavoitteet opinnoissa. Tulokset osoittivat myös, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ilmeni toimintatapoja, jotka vaikuttivat yksilön esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja vaikeuttivat tai helpottivat ilmiön käsittelyä. Esiintymisjännityksen käsittelyä vaikeutti, että aiheesta keskustellaan vähän ja harvoin koko käytäntöyhteisön kesken, keskustelu ei ole tarpeeksi avointa ja monipuolista ja esiintymisjännitykseen asennoituminen on yksipuolista. Lisäksi keskustelun aiheesta aloittavat tavallisesti opiskelijat eivätkä opettajat. Käsittelyä vaikeuttivat myös musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä opintojen aikana ilmenevät piilovaatimukset ja -odotukset tietynlaisista valmiuksista sekä yhteisössä vaikuttava pystyvyyden kulttuuri, joka ilmeni vahvasti 'teeskentele, kunnes osaat'-toimintatavalla, jolla omaa epävarmuutta, keskeneräisyyttä tai kokemattomuutta peitellään ja opettajien käytäntönä kehua opiskelijoita ja korostaa heidän valmiuksiaan, mikä ai-

heutti opiskelijoille epävarmuuden tunteita ja paineita täyttää ulkopuolelta tulevat odotukset. Pystyvyyden kulttuuria pidettiin yhtenä syynä esiintymisjännityksestä puhumattomuuteen ja sillä koettiin olevan merkittävä mahdollisuus vaikuttaa kielteisesti sekä yksilön mahdollisuuksiin saada apua tarpeisiinsa että koko käytäntöyhteisön taitoon osoittaa ja antaa tukea. Esiintymisjännityksen kokemiseen vaikuttivat joissain tapauksissa kokemus yhteisön ulkopuolisuudesta ja kanssaopiskelijoiden sosiaalisen hyväksynnän puutteesta, kanssaopiskelijoiden antama kielteinen palaute tai sen pelko sekä yhteisössä vaikuttava sukupuolittunut sosiaalinen normisto. Käytäntöyhteisössä ilmeni kuitenkin myös esiintymisjännityksen käsittelyä helpottavia toimintatapoja, joita olivat opettajien antama henkilökohtainen tuki ja kanssaopiskelijoiden antama vertaistuki. Tutkimustulokset osoittavat, että esiintymisjännitystä käsiteltäessä tulisi ottaa huomioon oppijalähtöinen lähestymistapa, koska yksilön tausta, persoona, kyvyt ja tiedot vaikuttavat ilmiön muodostumiseen ja sen ilmenemiseen. Esiintymisjännitys ymmärrettiin ilmiöksi, johon vaikuttavat isot sosiokulttuuriset rakenteet ja taustailmiöt, koska ne vaikuttavat aina yksilöön, tämän taustaan ja kokemuksiin. Tuloksista käy ilmi, että monet yksilöön liittyvät asiat, kuten tämän muusikkokuva, ikä, aiemmat opinnot ja kokemukset sekä omat tavoitteet opinnoissa vaikuttavat eri tavoin pelkojen ja epävarmuuksien kokemiseen, mikä vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja kokemukseen. Esiintymisjännityksen käsittely ymmärrettiin myös opiskelijan vastuuksi. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännitykseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota oppijalähtöisestä näkökulmasta eikä käytäntöyhteisön oppimisympäristössä.

Tutkimuksen tuloksissa korostuu tarve kehittää musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksen käsittelyn yhteistä käytäntöä (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2). Esiintymisjännitys tulisi ottaa esille heti opintojen alussa, ilmiöstä tulisi keskustella ja sitä tulisi käsitellä säännöllisesti koko opintojen ajan. Vastuu keskustelusta, sen aloittamisesta ja ilmiön käsittelystä tulisi pääsääntöisesti olla musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajilla ja aineenosaston johdolla, ja heidän tulisi tunnistaa tämä vastuu ja ymmärtää, että heillä on ensisijaisesti valta vaikuttaa yhteisen käytännön muodostumiseen ja sen kehittymiseen edellyttäen heidän onnistumistaan rooleissaan (Wenger 2000, 231–232). Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestö Maine:en tulisi myös tunnistaa roolinsa ja vaikutusvaltansa yhteisen käytännön kehittämisessä, koska ainejärjestö huolehtii osaltaan opiskelijoiden hyvinvoinnista, toimii heidän edunvalvojanaan ja sillä olisi mahdollisuus järjestää erilaisia tapahtumia esiin-

tymisjännityksen käsittelyyn liityen (Maine 2005). Haastatteluaineiston perusteella tulkitseen, että esiintymisjännityksestä käytävän keskustelun laatuun tulisi panostaa yhteistä käytäntöä kehittäessä, johon voitaisiin vaikuttaa ilmiön käsittelyllä avoimessa ja sallivassa ilmapiirissä sekä neutraalimmalla suhtautumisella esiintymisjännitykseen. Esiintymisjännitykseen ei tulisi suhtautua tabuna tai asiana, jota musiikin ammattiopiskelijan tulisi hävetä tai peitellä vaan sitä tulisi tarkastella tavallisena reaktiona esiintymistilanteeseen, jota voi myös hyödyntää ja joka viestii siitä, että tilanne on esiintyjälle tärkeä. Näen ensisijaisen tärkeänä, että ilmiöstä voidaan ja pystytään keskustelemaan, koska vain sitä kautta esiintymisjännityksen käsittely voi onnistua.

Esiintymisjännityksen käsittelyn yhteisessä käytännössä tulisi panostaa sellaisten olemassa olevien käytäntöjen purkamiseen, jotka hankaloittavat yhteisen käytännön kehittämistä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä esiintymisjännityksen kokemiseen ja käsittelyyn vaikuttavat opintojen aikana ilmenevät piilovaatimukset- ja odotukset sekä yhteisössä vaikuttava pystyvyyden kulttuuri. Näiden piilovaatimusten- ja odotusten ja pystyvyyden kulttuurin vaikutus ilmenee opiskelijoiden toiminnassa erityisesti 'teeskentele, kunnes osaat'-toimintatapana, jossa opiskelija peittää epävarmuuden tai keskeneräisyyden kokemusta, joka taas luo käytäntöyhteisöön illuusiota jännityksen puuttumisesta ja vaikuttaa ilmiöstä puhumattomuuteen. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajilla ja johdolla on taas käytäntönä kehua ja kannustaa opiskelijoita ja korostaa heidän kykyjään. Erityisen usein tässä käytännössä korostuu kehu: ”Te ootte jo niin hyviä, kun te ootte päässyt tänne”. Tulkintani mukaan tämän käytännön tarkoituksena on rohkaista opiskelijoita, mutta se aiheuttaakin sen sijaan opiskelijoille usein kielteisiä tunnereaktioita, kuten epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta. Lisäksi käytäntö pitää yllä käytäntöyhteisön pystyvyyden kulttuuria eikä se tee tilaa epävarmuuden ja riittämättömyyden kokemuksen käsittelylle. Pystyvyyden kulttuurin ylläpitämisestä seuraa mahdollisuus, että kielteisistä tunteista tai kokemuksista ei puhuta ja tästä syystä käytäntöyhteisölle ei kehity käytäntöä osoittaa ja antaa tukea sen jäsenille, kun esiintymisjännitystä ilmenee. On myös mahdollista, että yhteisön jäsenet saattavat kokea, ettei kielteisten tunteiden tai kokemusten näyttäminen ole sallittua, jos tällaisia kokemuksia ei huomioida tai käsitellä jaetussa käytännössä. Näen hyvin tärkeänä, että esiintymisjännityksen käsittelyn jaetussa käytännössä nimenomaan kiinnitetään huomiota siihen, että epävarmuuden ja keskeneräisyyden kokemuksen käsittelylle tehtäisiin tilaa, koska tällaiset tuntemukset

ovat tavallisia musiikkikasvatuksen ammattiopiskelijalla ja osa asiantuntijuuden kehittymistä. Opiskelijan ei tulisi joutua teeskentelemään olevansa valmiimpi kuin tämä on ja peittelemään täysin tavallisia, mutta tärkeitä tunteita. Musiikkikasvatuksen opinnot voivat olla opiskelijalle henkisesti – ja muutenkin – kuormittavia niiden laajuuden vuoksi ja uskon, että tällaisten kulissien ylläpito lisää kuormitusta. Esiintymisjännityksen käsittelyn yhteisessä käytännössä tulisi ottaa huomioon, että kaikkien tuntemusten ja kokemusten rehellinen ja avoin käsittely on sallittua ja tärkeää, jotta ilmiötä voidaan käsitellä terveellä ja kestäväällä tavalla, joka palvelee sekä yksilön että koko yhteisön hyvinvointia.

Esiintymisjännityksen käsittelyn yhteisessä käytännössä ilmiötä tulisi käsitellä opiskelijan hyvinvointiin vaikuttavana asiana, koska se voi aiheuttaa yksilölle henkistä ja fyysistä kuormitusta. Johdannossa kirjoitin siitä, että esiintymisjännityksen kokeminen on muusikoille melko tavallista ja suurin osa muusikoista kokee jonkintasoista esiintymisjännitystä jossain vaiheessa uransa aikana. Tutkimukset ovat osoittaneet, että musiikin ammattiopiskelijoilla ilmenee esiintymisjännitystä jopa enemmän kuin alalla työskentelevillä ammattilaisilla ja näin ollen siihen tulisi kiinnittää erityistä huomiota musiikin korkeakouluissa ja musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa (ks. Biasutti & Concina 2014; Palioukiene ym. 2018; Steptoe & Fidler 1987). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että esiintymisjännityksen käsittelyn yhteistä käytäntöä tulisi kehittää sisällyttämällä musiikkikasvatuksen opintoihin opiskelijoiden hyvinvointiin keskittyviä kursseja ja keskustelutilaisuuksia, joissa ilmiötä käsitellään. Ilmiötä voitaisiin käsitellä esimerkiksi musiikkikasvatuksen jokavuotisessa Mukana syksyssä-tapahtumassa ja musiikkikasvatuksen opiskelijoiden aineryhmä Maine:en tapahtumissa. Lisäksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa voitaisiin hyödyntää esiintymisjännitykseen erikoistuneita asiantuntijoita, jotka tulisivat luennoimaan ilmiöstä. Tulkitseen, että tällaiset konkreettiset keinot voisivat palvella yhteisön tarpeita esiintymisjännityksen käsittelyyn liittyen (Wenger 2000, 231–232).

Tutkimustulokset osoittavat myös, että esiintymisjännityksen käsittelyn yhteiseen käytäntöön tulisi sisältyä konkreettisia valmiuksia ja työkaluja ilmiön kohtaamiseen ja käsittelyyn. Näihin valmiuksiin ja työkaluihin voisi sisältyä esiintymisjännitystä käsittelevää tutkimuskirjallisuutta, kehollista hyvinvointia tukevia ja vahvistavia harjoitteita, hengitysharjoituksia ja keskittymisharjoituksia. Haastatteluaineiston perusteella tulkitseen, että musiikkikasvatuksen opiskelijat hyötyisivät paitsi itse tällaisista valmiuksista, ne olisivat heille myös olennaisia tulevana musiikkipedagogeina. Johdannossa kirjoitin,

että jotkut muusikot saattavat tarttua erilaisiin apukeinoihin esiintymisjännityksen kanssa pärjätäkseen, jotka saattavat olla haitallisia heidän terveydelleen, hyvinvoinnilleen ja uralleen. Tällaisia apuvälineitä voivat olla huumaavat aineet (alkoholi) tai lääkinnälliset aineet (beetasalpaajat). Orejudo Hernándezin, Zarza-Alzugarayn ja Casanovan (2018, 464) tutkimuksesta käy ilmi, että heidän tutkimukseensa osallistuneista 157:stä musiikin korkeakouluopiskelijasta 33,9 prosenttia käytti joitain lääkinnällistä ainetta tullakseen toimeen esiintymisjännityksen kanssa. Tutkimus osoitti myös, että opiskelijat, jotka käyttivät lääkinnällisiä aineita, harkitsivat todennäköisemmin alanvaihtoa. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön esiintymisjännityksen käsittelyn yhteinen käytäntö voisi parhaassa tapauksessa ehkäistä esiintymisjännityksen käsittelyä haitallisella tavalla ja opiskelijoiden uupumista tai alanvaihtoa. Olisi mielenkiintoista tutkia, käyttävätkö musiikkikasvatuksen opiskelijat huumaavia tai lääkinnällisiä aineita tullakseen toimeen esiintymisjännityksen kanssa tai onko esiintymisjännityksen kokeminen mahdollisesti aiheuttanut heille ajatuksia alanvaihdosta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että esiintymisjännityksen käsittelyn jaetun käytännön kehittämisessä olisi aiheellista hyödyntää opiskelijoiden osaamista. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opiskelijajäsenet alkavat jo opintojen alusta oppia yhteisön määrittelemää pätevyyttä, joka laajentaa yksilön pätevyyttä (Wenger 2000, 227). Tämä prosessi toimii kuitenkin myös toiseen suuntaan. Tulosten perusteella esitän, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä tapahtuu paljon sosiaalista oppimista, koska opiskelijat osoittavat osaamista muuttaa ja laajentaa yhteisön määrittämää pätevyyttä. Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat pyrkivät vaikuttamaan käytäntöyhteisön jaettuun käytäntöön ottamalla itse esiintymisjännityksen kokemuksen esille ja tunnistamalla esiintymistilanteita opinnoissa, jotka tarjoaisivat otollisen mahdollisuuden kehittää jaettua käytäntöä, kuten orkesterinjohtoon kurssi. Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajien tulisi tiedostaa ja huomioida, kun opiskelijat saavat tällaisia uusia ajatuksia ja huomaavat puutteita tai rajoitteita nykyisessä käytännössä ja pyrkivät omalla toiminnallaan vaikuttamaan yhteiseen käytäntöön. Tällaiset ajatukset ja huomiot laajentavat yhteisön pätevyyttä ja jaettu käytäntö muodostuu aidosti sellaisten aiheiden ympärille, jotka yhteisö kokee merkitykselliseksi (Wenger 1998b, 2; 2000, 227; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 7).

Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opettajilla ja osaston johdolla on ensisijainen vastuu ja valta vaikuttaa esiintymisjännityksen käsittelyn yhteisen käytännön muodos-

tumiseen yhteisössä. Esiintymisjännityksen käsittelyn tärkeys tulisi tunnistaa ja opettajien tulisi reflektoida omaa asennoitumistaan ilmiöön ja arvioida, kuinka heidän toimintansa yksilö- ja ryhmäopetuksessa saattaa vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmeneeseen ja käsittelyyn. Opettajan tulisi arvioida osaamistaan ilmiöön liittyen ja täydentää sitä tai mahdollisesti jopa jatkokouluttautua, jos hän havaitsee osaamisessaan merkittäviä puutteita, koska tämän osaaminen vaikuttaa merkittävästi käytännön muodostumiseen. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opettajat voisivat laajentaa toistensa osaamista ilmiön suhteen jakamalla keskenään tietoja ja valmiuksia, joita heillä jo on siihen liittyen ja kehittää yhteistä käytäntöä tällä tavalla (Wenger 2000, 227; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, 2).

Tulosten perusteella ehdotan, että opettajien olisi aiheellista kiinnittää käytännön kehittämässä huomiota myös tämän tutkimuksen tulosten osoittamiin esiintymistilanteisiin, joissa esiintymisjännitystä ilmenee herkästi, joita ovat tutkintotilanteet, pedagogisiin opintoihin sisältyvät keskustelutilanteet ja esitelmät, perusharjoittelu ja orkesterinjohdon kurssi. Jaettuun käytäntöön tulisi kuulua, että opiskelija saa opettajaltaan tarvittaessa henkilökohtaista tukea esiintymisjännityksen käsittelyyn ennen tutkintoa. Jokaisen opettajan tulisi myös todella sitoutua tarjoamaan tukea ilmiön käsittelyyn yksilöopetuksessa, ettei käsittelyyn liittyen syntyisi eriarvoisuutta yhteisössä. Opettajien tulisi ottaa aihe esille kaikenlaisissa ryhmäopetustilanteissa ja pyrkiä luomaan ryhmän kanssa yhdessä turvallinen ilmapiiri ja toimintakulttuuri, joka mahdollistaisi jännityksen käsittelyn. Ryhmäopetustilanteissa opettajan olisi aiheellista tukea ryhmäytymistä ja ohjata opiskelijoita toimimaan ryhmässä rakentavasti ja oppimista edistävästi sekä harkita, millaisia ryhmäytymistaitoja harjoittamalla ryhmään voidaan luoda turvallista tunneilmapiiriä heti alusta asti (Opetushallitus 2024). Opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota esiintymisjännityksen käsittelyyn sellaisissa esiintymistilanteissa, joista opiskelijalla ei ole vielä kokemusta, kuten esimerkiksi orkesterinjohdon kurssilla. Haastatteluaineiston perusteella tulkitsem, että opiskelijalle kokemattomuuden yhteinen tunnistaminen voi poistaa suoriutumisen painetta ja pelkoa itsensä nolaamisesta ja se tekee myönteisellä tavalla keskeneräisyyden näkyväksi ja ennen kaikkea hyväksyttäväksi asiaksi, kun uutta asiaa vasta opetellaan. Näen myös erityisen tärkeäksi, että musiikkikasvatuksen opettajat ja osaston johto arvioisivat uudelleen rohkaisevaksi tarkoitettua myönteistä puhetapaansa ja keuhun 'te ootte jo niin hyviä, kun te ootte päässyt tänne' käyttöä, koska ne aiheuttavat opiskelijoille usein kielteisiä tunnereaktioita ja ylläpitävät pystyvyyden kulttuuria, eivätkä tee tilaa epävarmuuden ja keskeneräisyyden

tunteiden käsittelylle. Tämä taas – kuten aiemmin jo mainitsin – voi vaikuttaa kielteisesti sekä käytäntöyhteisön jäsenten hyvinvointiin että jaetun yhteisen käytännön kehittymiseen.

Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka esiintymisjännitystä on käsitelty musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opettajien omissa opinnoissa aikoinaan ja kuinka tämä on vaikuttanut opettajien omiin käsityksiin ilmiöstä, kuinka he siihen suhtautuvat ja millaisia valmiuksia heillä on käsitellä ilmiötä. Huhtinen-Hildén ja Björk (2013, 21) kirjoittavat: ”Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että ainakin opetustyön alkuvaiheessa ja varsinkin silloin, kun stressi ja kiire painavat, moni opettaja turvautuu menetelmiin, joilla hänet on itse opetettu”. Esiintymisjännityksen käsittelyn puute musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opettajien puolelta saattaa viitata siihen, että esiintymisjännitystä ei ole käsitelty opettajien omissa ammattiopinnoissa. Itselläni heräsi myös ajatus, että musiikkikasvatuksen koulutusohjelman laajat kurssisisällöt ja opintojen nopeatahtisuus saattavat vaikuttaa siihen, että opettajat eivät huomaa, ehdi tai jaksaa pysähtyä käsittelemään esiintymisjännityksen kokemuksia opiskelijoiden kanssa, kun niitä ilmenee. Kuitenkin esiintymisjännitys tulisi ehdottomasti saada osaksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opintokokonaisuutta, koska tulosten perusteella opiskelijoilla ilmenee opinnoissa selkeästi esiintymisjännitystä ja tulevina musiikkipedagogeina heillä tulee olla valmiuksia käsitellä aihetta riippumatta siitä millaisiin työtehtäviin he suuntautuvat.

Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden rooli esiintymisjännityksen käsittelyn jaetun käytännön kehittämisessä on tärkeä. Tutkimustulosten perusteella tulkitsem, että ulkopuolisuuden tunne ja kanssapöytäopiskelijoiden hyväksynnän puute voi vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja tästä syystä opiskelijoiden tulisi reflektoida omaa sosiaalista käyttäytymistään ja sen tulisi olla osa jaettavaa käytäntöä. Jokaisen opiskelijan tulisi ymmärtää, että tämän toiminta yhteisössä voi vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn. Tutkimustulosten perusteella päätän, että opiskelijoiden välisten sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja ryhmäytymiseen tulisi kiinnittää huomiota, jotta jokainen opiskelija pääsee aidosti yhteisön jäseneksi ja pystyy kehittymään päteväksi sen jaetussa käytännössä (Wenger 1998a, 4–5). Opiskelijoilla on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa hyvän ryhmähengen syntymiseen, kehittymiseen ja ylläpitämiseen musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja jokaisen opiskelijan tulisi ottaa vastuu siitä. Hyvässä ryhmähengessä ollaan kannustavia, mukavia ja jokainen hyväksyytään omana itsenään, kaikki otetaan mukaan ryhmän ja yhteisön toimintaan eikä ketään kiusata tai

syrrjitä. Kaikkien opiskelijoiden tulisi olla valmiita tekemään yhteistyötä sellaisenkin kanssaopiskelijan kanssa, jonka kanssa ei tavallisesti työskentelisi ja jokaisella tulisi olla arvostava asenne muita kohtaan. (Burns 2015.) Ryhmytyminen on koko ryhmän ja yhteisön vastuu ja jokaisen sen jäsenen tulisi pyrkiä toimimaan siten, ettei kukaan jäisi ulkopuolelle. Lisäksi opiskelijoiden tulisi olla tietoisia siitä, että heidän antamansa palaute voi vaikuttaa kanssaopiskelijoihin kielteisesti ja heidän tulisi olla sensitiivisiä palautetta antaessaan, koska kielteinen palaute tai sen pelko voi vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen. Opiskelijoiden ei tulisi myöskään aliarvioida antamansa vertaistuen merkitystä kanssaopiskelijoille – myönteinen palaute, rohkaiseva hymy tai empatian osoittaminen haastavan esiintymistilanteen jälkeen voi olla toiselle hyvin merkityksellinen kokemus. Tutkimustulosten perusteella ajattelen, että musiikkikasvatuksen opiskelija voi vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn käytäntöyhteisössä kaikkein eniten nimenomaan panostamalla turvalliseen ilmapiiriin, jossa jokaisen jäsenen läsnäolo ja osallistuminen on tervetullutta ja antamalla kanssaopiskelijoille vertaistukea.

Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä yksi osa esiintymisjännityksen käsittelyn jaettua käytäntöä voisi olla 'esiintymisjännityksen käsittelyn työkalupakin' muodostaminen, joka olisi tiedosto, johon yhteisön jäsenet keräisivät yhteen tietoa, jota heillä jo on esiintymisjännityksestä ja keinoja – esimerkiksi hengitysharjoituksia tai keskittymisharjoituksia, jotka he ovat kokeneet hyödyllisiksi, kun he ovat käsitelleet omaa jännitystään. Musiikkikasvatuksen opettajat ja opiskelijat ovat kuuluneet monenlaisiin erilaisiin musiikillisiin verkostoihin, joiden kautta he ovat keränneet erilaisia kokemuksia ja tietoa ja on todennäköistä, että joukossa on henkilöitä, joilla on jo tietoa esiintymisjännityksestä ja sen käsittelystä. Laajassa joukossa saattaa olla myös esimerkiksi urheilijoita, improvisaatioteatterin harrastajia, kuvataiteilijoita ja monenlaisia muunlaisia osaajia, jotka voivat tuoda muista verkostoistaan erilaisia mahdollisuuksia kehittää esiintymisjännityksen käsittelyn käytäntöä. (Partti ym. 2013, 61.) Työkalupakin muodostamisen oppimisprojektin kautta musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö vahvistaisi sitoutumistaan yhteiseen tekemiseen ja löytäisi puutteet esiintymisjännityksen käsittelyn yhteisestä käytännöstä ja osaisi määritellä toimet, joilla nämä puutteet paikataan. Näin yhteisö myös saisi selville millainen 'esiintymisjännityksen käsittelyn työkalupakin' tulisi olla, kuinka se luodaan ja kuinka sitä pidettäisiin yllä, jotta se pysyy käyttökelpoisena, kun musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisö kehittyy. (Wenger 2000, 232.)

Musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä on ehdottomasti olemassa jo pätevyys tällaisen työkalupakin kehittämiseksi, koska käytäntöyhteisön opiskelijat loivat Maine'n johdolla ja yhteistyössä opettajien kanssa Mukan huoneentaulun, joka julkaistiin syksyllä 2023. Mukan huoneentaulu on luotu arvostavan ja kunnioittavan toimintakulttuurin periaatteeksi musiikkikasvatuksen yhteisölle, jonka tarkoitus on kehittää kulttuuria niin, että kaikilla on entistä turvallisempi ja hyvä olla, ja ongelmatilanteisiin osattaisiin puuttua paremmin. Tämä yhteistyö on jo osoitus siitä, että musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä arvostetaan toimintatapoja, joilla tuetaan sen jäsenien hyvinvointia ja niitä osataan kehittää. Seuraava asia, jolla hyvinvointiin panostettaisiin voisi olla esiintymisjännityksen käsittelyn yhteisen käytännön kehittäminen.

Tutkimustulosten perusteella esiintymisjännityksen käsittelyn jaetussa käytännössä tulisi ottaa huomioon myös oppijälähtöinen lähestymistapa. Yksilöön ja tämän taustaan ja kokemuksiin vaikuttavat elämän aikana isot sosiokulttuuriset rakenteet ja tämä tosiasia tulisi ottaa huomioon, kun musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön opiskelijoiden kokemuksia esiintymisjännityksestä tarkastellaan. Yksilön kokemasta esiintymisjännityksestä voidaan saada kattavampi käsitys ja tätä voidaan tukea ilmiön käsittelyssä paremmin, jos ilmiön käsittely perustuu yksilön taustalle ja tämän omaamille tiedoille ja kyvyille sekä luonteenpiirteille, tarpeille, mielenkiinnon kohteille ja elämälle yleisesti (Brown 2008; Pozo ym. 2022, 370). Opettajien tulisi tiedostaa, että opiskelijoiden esiintymisjännitys voi ilmetä erilaisissa tilanteissa ja eri tavalla. Esiintymisjännityksen käsittelyn jaetussa käytännössä tulisi myös huomioida, että opiskelijan ikä, aiemmat musiikkiopinnot ja tämän henkilökohtaiset tavoitteet voivat vaikuttaa opintojen aikana ilmenevään esiintymisjännitykseen.

Opiskelijan oma opettaja voi fasilitoida esiintymisjännityksen käsittelyä eri tavoin esimerkiksi antamalla opiskelijalle omaan esiintymisjännityksen kokemukseen liittyviä reflektointitehtäviä, keskustelemalla ilmiöstä tämän kanssa ja etsimällä opiskelijan kanssa yhdessä juuri tälle sopivia keinoja työstää kokemusta. Opettaja voisi suositella opiskelijalle myös laaja-alaisesti kirjallisuutta, jolla tämä voisi laajentaa tietämystään

aiheesta ja tulla tietoisemmaksi omasta harjoittelustaan ja ajattelutavoistaan². Tällä tavalla opettaja voisi luoda otolliset olosuhteet opiskelijalle oppia omasta esiintymisjännityksestään ja samalla tukea opiskelijan tekemää aktiivista työtä esiintymisjännityksen käsittelyssä (Weimer 2013, 60). Opiskelijan tausta voi ryhmäopetuksen vuorovaiikutustilanteessa vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen, kun opiskelija vertaa itseään ja osaamistaan muihin. Opiskelija saattaa kokea epävarmuutta taitojensa suhteen ja tästä syystä opettajan olisi tärkeää ottaa tämä asia huomioon ja sanoittaa, että epävarmuuden ja keskeneräisyyden tunteet kuuluvat opintoihin ja korostaa, että jokaisella opiskelijalla on omat vahvuutensa ja taidot kehittyvät opintojen edistyessä. Vaikka tämän tutkielman näkökulmana on ollut yhteisöllisten keinojen kehittäminen esiintymisjännityksen käsittelemiseksi, on yksilön tekemä työ oman esiintymisjännityksensä suhteen silti osa ilmiön monipuolista kokonaisuutta ja tärkeää, jotta yksilö todella ymmärtää, mistä jännitys tämän omalla kohdalla muodostuu ja mikä ilmiöön on vaikuttanut. Oppijalähtöisessä lähestymistavassa opiskelija ottaisi vastuun esiintymisjännityksen kokemuksensa käsittelystä ja jos lähestymistapa olisi osa jaettavaa käytäntöä, se mahdollistaisi tiedon rakentamisen ilmiöstä yhdessä opettajan ja vertaisoppilaiden kanssa (Spooner 2015, 74). Oppijalähtöisen lähestymistavan soveltaminen esiintymisjännityksessä olisi hyödyllistä, sillä se rohkaisisi opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuutensa ja tarpeensa ilmiön käsittelyssä (Miller 2021, 9). Opiskelijoiden pätevyys esiintymisjännityksen käsittelyssä taas vuorostaan täydentäisi ja muokkaisi yhteisön jaettavaa pätevyyttä (Wenger 2000, 227).

Oppijalähtöisen lähestymistavan sisällyttäminen tutkintojen arviointikriteereihin saattaisi vaikuttaa esiintymisjännityksen ilmenemiseen. Tutkimustulosten perusteella tutkintoihin liittyvät vaatimukset ja arvostelu saattavat aiheuttaa opiskelijoille paineita ja esiintymisjännitystä. Sekä hyvin tarkasti että liian vapaamuotoisesti määritellyt vaatimukset saattavat aiheuttaa jännitystä. Opiskelija ei välttämättä koe vaatimuksiin sisältyviä tavoitteita omakseen, jolloin hänen saattaa olla haastavaa sitoutua tutkintoon valmistautumisen oppimisprosessiin (Brown 2008; Weimer 2013, 15). Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa esimerkiksi pop/jazz-laulun B-tasosuorituskonsertin ohjelma

2. ks. Arjas, P. 2014. Varmasti lavalle - Muusikoiden esiintymisvalmennus. Atena Kustannus Oy.; Gallwey, W. T. 1975. The Inner Game of Tennis – The ultimate guide to the mental side of peak performance. Pan Books.

on määritelty 45–50 minuutin taiteelliseksi kokonaisuudeksi. Jos opiskelija joutuu ensimmäistä kertaa elämässään pohtimaan, mitä hän haluaa taiteellisesti ilmaista tasosuoritukseen valmistautuessaan, saattaa tällainen vaatimus tuntua hämmentävältä, erityisesti jos opiskelijan henkilökohtaista kasvua taiteilijaksi ei ole tuettu (Miller 2021, 9). Kriteerit saattavat aiheuttaa esiintymisjännitystä myös, jos opiskelija ei koe omaavansa kaikkia taitoja, joita tasosuorituksessa arvioidaan. Kaikissa näissä tapauksissa opiskelijan oppimispyrkimysten ja mielenkiinnon kohteiden ottaminen osaksi arviointikriteerejä sitouttaisi opiskelijaa tutkintoon liittyvään oppimisprosessiin (Spooner 2015, 73; Weimer 2013, 60). Opiskelija voisi määrittää itselleen omia tavoitteita tutkintoon liittyen, joista oma opettaja ja tutkintolautakunta olisivat tietoisia ja nämä henkilökohtaiset tavoitteet olisivat osa arviointikriteerejä. Tällainen toimintatapa voisi vaikuttaa merkittävästi yksilön esiintymisjännityksen kokemiseen. Toimintatapa ottaisi myös huomioon musiikkikasvatuksen opiskelijoiden erilaiset taitotasot eri instrumenteissa ja saattaisi helpottaa yksilön esiintymistä tämän epämukavuusalueella.

Tutkimustulosten perusteella päättelen, että esiintymisjännityksen käsittelyn jaetun käytännön kehittämällä voisi olla huomattavia myönteisiä vaikutuksia musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisön pedagogiseen osaamiseen ja koko yhteisön hyvinvointiin. Esiintymisjännityksen käsittelyn jaettu käytäntö voisi myös siirtyä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisöstä niihin musiikillisiin verkostoihin ja työpaikkoihin, joissa käytäntöyhteisön jäsenet ovat jo nyt työntekijöitä tai toimijoita ja vaikuttaa tällä tavalla mahdollisesti laajasti ja kauaskantoisesti musiikkikasvatuksen kenttään. Esiintymisjännityksen käsittely peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa, konservatorioissa ja musiikkiopistoissa saattaisi parhaassa tapauksessa yhdenvertaistaa yksilöiden mahdollisuuksia toteuttaa heidän musiikillisia tavoitteitaan ja hakeutua musiikin koulutukseen.

Esiintymisjännityksen käsittelyn jaetulla käytännöllä olisi mahdollisuus vaikuttaa koulutuspolitiikkaan. Musiikkikasvatuksen koulutuspolitiikan tutkija Patrick Schmidt (2020a) määrittelee politiikan (policy) käsitteen laaja-alaisesti ja käsitteelle, miten hän sitä käyttää, ei ole suoraa suomenkielistä käännöstä. Politiikkaan sisältyy yksilöiden tekemä työ sekä oppilaitoksissa että ministeriöissä ja lainsäädäntöympäristöissä (Schmidt 2020a, x). Politiikka ilmenee laaja-alaisesti määriteltynä monissa eri muodoissa – se käsittää lainsäädännön ja käytännön, siinä on kyse analyysistä ja taipumuksista ja se on sekä prosessi että lopputulos (Schmidt & Colwell 2017, 12). Politiikkaa voi Schmidtin ja Colwellin (2017, 12) mukaan ymmärtää paremmin, kun sitä tarkastelee käytäntönä:

Politiikka käytäntönä havainnollistaa ja ohjaa tapoja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, kontekstien ja tarpeiden kanssa ja samalla se kannustaa tietynlaiseen ajatteluun ja toimintaan. Jotta voimme tietää mistä politiikassa on kysymys, meidän täytyy olla aktiivisia sen sisällä. Toiminta politiikan sisällä kiinnittää huomiomme siihen, miten sitä käytetään, kuinka sitä sovelletaan eri konteksteissa, ja kenen puheenvuorot uskotaan ja miksi.

Politiikka voidaan sen yksinkertaisimmassa muodossa ymmärtää yhteisön työksi löytää ratkaisu johonkin ongelmaan. Vaikka monet poliittiset käytännöt tähtäävät yhdenvertaisuuteen, jotkut niistä vakiinnuttavat eriarvoisia toimintatapoja ja määrittävät kellenä on oikeus huomioon, tukeen ja osallistumiseen. (Schmidt 2020a, 5.) Politiikka on Schmidtin (2020b) mukaan toiminnan ja toimijuuden työkalu ja poliittinen toiminta musiikkikasvatuksessa voidaan nähdä olosuhteiden kehittämisenä sellaisille käytännöille, jotka musiikkipedagogit näkevät merkityksellisiksi (Schmidt 2020b, 27). Tästä syystä politiikalla on merkitystä koulutuksen kontekstissa ja politiikka käytäntönä liittyy myös esiintymisjännityksen käsittelyn jaettuun käytäntöön. Näen itse musiikkipedagogina merkitykselliseksi, että esiintymisjännityksen käsittelemiseksi luodaan jaettu käytäntö musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja olen tutkimuksessani antanut konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavalla käytäntöä voitaisiin rakentaa ja kehittää. Lisäksi olen pohtinut mitä olemassa olevia käytäntöjä tulisi muuttaa tai purkaa, jotta jaetun käytännön kehittäminen onnistuu. (Schmidt 2020b, 27.) Jaettu käytäntö olisi merkityksellinen, koska se mahdollistaisi esiintymisjännityksen käsittelyn musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä ja antaisi kaikille yhteisön jäsenille mahdollisuuden puhua kokemuksistaan siihen liittyen ja työstää niitä. Tätä kautta käytäntö voisi yhdenvertaistaa musiikkikasvatuksen yhteisöä, koska esiintymisjännityksen kokemus tehtäisiin näkyväksi eikä ilmiöön – tai opiskelijoihin, jotka kokevat jännitystä – suhtauduttaisi kielteisesti.

Esiintymisjännitys ilmiönä ja sitä kokevat musikit ovat huomion arvoisia ja mitä enemmän esiintymisjännitykseen liitettäviä kielteisiä mielle yhtymiä (huono ammattitaito) ja tunteita (häpeä) puretaan, sitä paremmin ilmiötä pystytään ymmärtämään ja käsittelemään. Esiintymisjännitys ei saisi koskaan olla syy, jonka takia teini-ikäinen lopettaa musiikkiharrastuksen, tuleva musiikin ammattilainen vaihtaa alaa tai ammatissa jo toimiva muusikko kuormittuu. Kaikissa musiikkikasvatuksen konteksteissa, oli

kyseessä sitten peruskoulu, musiikkikorkeakoulu, kuoro, orkesteri, yksilö- tai ryhmäopetus tulisi korostaa, että esiintymisjännitys on tavallinen tunne, jossa ei ole mitään hävettävää ja sitä on mahdollista käsitellä. Esiintymisjännityksen käsittelyn jaettu käytäntö voisi hyödyttää useita musiikillisia käytäntöyhteisöjä, tukea lukuisia muusikoita esiintymisjännityksen käsittelyssä ja vaikuttaa myönteisesti musiikin ammattilaisten psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Esiintymisjännityksen käsittely voi vaikuttaa merkittävästi musiikin ammattilaisten yhdenvertaisuuteen ja ilmiön yleisyyden (ks. Bartel & Thompson 1994; Kenny 2011) takia sitä ei tulisi jättää käsittelemättä.

Tutkimusprosessin luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin ajan ja näin olen toiminut myös omassa tutkimuksessani (Syrjälä 1994, 48). Olen kuvaillut perusteellisesti tutkimusprosessini eri vaiheita kertomalla yksityiskohtaisesti, selkeästi ja läpinäkyvästi miten olen toiminut ja perustellut tekemiäni valintoja tutkimuksen eri vaiheissa (Aaltio & Puusa 2020, 181; Leavy 2011, 135; 2023, 168). Olen kertonut selkeästi miksi valitsin tutkimukseni aiheen, millä perusteella valitsin metodologiset lähtökohdat sekä miten keräsin ja analysoin tutkimusaineiston (Leavy 2011, 135). Olen toiminut näin, jotta lukijalle on selvää mitä olen tehnyt tutkimukseni eri vaiheissa ja miksi olen päättänyt toimia valitsemallani tavalla (Leavy 2023, 168). Tutkimuksen aikana olen perehtynyt tutkimusilmiöön eli esiintymisjännitykseen perusteellisesti ja tarkastellut ilmiötä eri näkökulmista koko tutkimusprosessin ajan (Aaltio & Puusa 2020, 182). Olen pyrkinyt tutkimusasetelmaa rakentaessani siihen, että tutkimukseni eri osat ovat yhdenmukaisia eli ne sopivat yhteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuskysymykset, valitut menetelmät ja tulokset sopivat yhteen, aineistonkeruun ja analyysin menetelmät vastaavat toisiaan ja oma tutkimukseni on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, mitä aiheesta on tehty. (Aaltio & Puusa 2020, 182; Leavy 2023, 168.) Pysin luotettavuuteen myös valmistautuessani haastatteluun ja valitessani haastateltavat. Harjoittelin haastattelutilannetta etukäteen, jotta voisin testata ovatko haastatteluväitteet selkeästi ymmärrettäviä ja toimivia ja paransin niitä vielä varsinaista haastattelua varten. Olen kertonut myös tarkkaan, millä perusteella haastateltavat valittiin ja selostanut yksityiskohtaisesti, mitä haastattelutilanteessa tapahtui (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164).

Olen tarkastellut tutkimusprosessiani huolellisesti ja pyrkinyt kuvaamaan kriittisesti tekijöitä, jotka ovat näkemykseni mukaan vaikuttaneet tutkimusprosessin etenemiseen ja sen tuloksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27). Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt siihen, että olen valinnut tutkimukseni lähdekirjallisuudeksi luotettavaa

ja laadukasta menetelmäkirjallisuutta, vertaisarvioituja artikkeleita ja muuta korkeatasoista tieteellistä kirjallisuutta, jotta lukija voi luottaa käsitteellisen viitekehysten tietoihin. Lisäksi olen pyrkinyt siihen, että lukija voi luottaa analyysin avulla tekemiini tulkintoihin ja siihen, että tutkimustulokseni ovat uskottavia. (Puusa & Julkunen 2020, 190; Leavy 2023, 168.) Tutkimuksessani tuloksien luokittelu oli haasteellista, koska esiintymisjännityksen kokemiseen vaikuttavat yksilölliset ja yhteisölliset tekijät ovat usein päällekkäisiä, mikä ilmeni monissa haastateltavien vastauksissa. Pyrin luokittelemaan tulokset siten, että esiintymisjännityksen kokemiseen vaikuttavia yhteisöllisiä tekijöitä käsitellään pääasiassa luvussa 4.3 ja yksilöllisiä tekijöitä luvuissa 4.2 ja 4.4. Kuitenkin kaikissa tulosluvun alaluvuissa tekijät ilmenevät välillä limittäin, koska ne kietoutuvat toisiinsa tiiviisti. Olen tietoinen siitä, että olen tutkijana rakentanut tutkimukseni tietyistä puitteista ja tietyillä rakennusaineilla ja toisen tutkijan samoista lähtökohdista tekemä tutkimus olisi erilainen kokonaisuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27–28). Tämä on tärkeää tiedostaa, koska se tarkoittaa, että laadullisessa tutkimusprosessissa muodostuu aina yhdenlainen versio tutkittavasta aiheesta ja vaikka tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, ne ovat aina aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidoksissa olevia asioita. (emt., 28.) Tutkimuksen toistaminen uusissa olosuhteissa yhdistäen tutkimuksessa erilaisia metodeja, tutkijoita, tiedonlähteitä ja teorioita – eli käyttämällä triangulaatiota – voisi lujittaa tutkimukseni luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27; Tuomi & Sarajärvi 2018, 167). Tällä tavalla olisi mahdollista tarkistaa saadaanko aiheesta samansuuntaisia tuloksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27).

Olen tehnyt selväksi tutkimuksessani, että koen esiintymisjännityksen käsittelyn tärkeäksi aiheeksi ja aiemmat kokemukseni vaikuttivat tutkimusaiheen valintaan. Ymmärrän myös, että omat kokemukseni ja käsitykseni esiintymisjännityksestä ovat tiedostamattani voineet vaikuttaa siihen, miten olen tulkinnut haastateltavien vastauksia. Tiedostan siis oman subjektiivisuuteni aiheen suhteen, mutta samalla pyrin toimimaan tutkimusta tehdessäni puolueettomasti. Kiinnitin tähän erityistä huomiota, kun keräsin haastatteluaineiston ja analysoin sitä. (Puusa & Julkunen 2020, 189–190.) Haastatteluaineistoa kerätessäni pyrin varmistamaan mahdollisimman runsaan aineiston muodostamalla haastatteluväitteet sellaisiksi, että niistä olisi yksinkertaista aloittaa yhteinen keskustelu ja ne tekisivät haastateltaville tilaa kertoa omista kokemuksistaan. Ryhmähaastattelutilanteessa haastateltavien vastauksiin saattavat kuitenkin vaikuttaa monet

seikat. Näitä voivat olla muiden haastateltavien läsnäolo, haastattelutilanteessa mahdollisesti ilmenevät valtasuhteet ja haastateltavien ymmärrys hyväksyttävistä vastauksista (Puusa 2011, 78; Valtonen 2005, 236). Tästä syystä pyrin luomaan haastatteluun mahdollisimman välittömän ilmapiirin ja korostin haastateltaville, että heidän kaikki kokemuksensa, ajatuksensa ja tietonsa aiheeseen liittyen kiinnostavat minua. Kiinnitin myös aineistoa analysoidessani erityistä huomiota siihen, että tuon aineistossa ilmeneen moninaisuuden esille. Lisäksi päädyin pyytämään tarkennuksia muutamiin haastateltavien antamiin vastauksiin, jottei oma mahdollisesti puolueellinen ajattelutapani esiintymisjännityksen suhteen tai yksinkertaisesti väärinymmärtäminen vaikuttaisi siihen, että tulkitsem vastaukset väärin.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen kokenut sekä neuvottomuutta että innostusta. Esiintymisjännitys on monimutkainen ilmiö, jonka ilmenemiseen ja käsittelyyn voi tuntua hyvin haastavalta vaikuttaa, koska sen syyt ovat niin moninaisia. Ilmiön juurisyyt voivat olla samaan aikaan yksilön omassa menneisyydessä ja musiikillisessa oppilaitoksessa vaikuttavassa toimintakulttuurissa. Monissa musiikkioppilaitoksissa vaikuttaa edelleen hyvin suorituskeskeinen toimintakulttuuri, jossa muusikoiden taitotaso on jatkuvan tarkkailun ja arvioinnin kohteena, opiskelijoiden ja opettajien välillä ilmenee keskinäistä kilpailua ja sosiaaliset paineet onnistumiseen ovat kovat. Jos muusikko on jo pienestä pitäen ollut tällaisessa suorituskeskeisessä ympäristössä, se voi vaikuttaa kielteisesti tämän omaan muusikkokuvaan, käsitykseen omista kyvyistä ja siihen, millaisia merkityksiä hän antaa esiintymisjännitykselle ja esiintymiselle ylipäänsä. Perfektioismi ja tehokkuus ovat arvoja, jotka voivat vaikuttaa yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointiin vahingollisesti sekä musiikin kentällä että yhteiskunnassa ylipäänsä. Olen pohjittanut tutkielmaa kirjoittaessani paljon niitä arvoja, joiden tulkitsem vaikuttavan edelleen esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn musiikin ammattikentällä. Laajat ja monipuoliset vaatimukset opinnoissa ja työelämässä sekä taitojen ja itsevarmuuden ihannointi, viittaavat oman käsitykseni mukaan vahvasti siihen, että suorituskeskeisyys on edelleen hyvin määrittävä arvo musiikin ammattikentällä. Tämä taas vaikuttaa keskeisesti esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn, jos muusikoihin kohdistuu jatkuvasti suorituspaineita, he joutuvat kilpailemaan keskenään työmahdollisuuksista ja jokaisessa esiintymisessä pitää osoittaa omien taitojen ylivoimaisuus. Tällaiset arvot saavat varmasti aikaan paljon eri tavoin ilmenevää huonovointisuutta musiikin ammattikentällä. Osaltaan ”koviin arvoihin” ovat vaikuttaneet musiikkiteknologian kehitys,

koska äänitykset hiotaan täydellisiksi, monien kilpailujen ikärajoja on laskettu eli muusikoiden rauhalliselle kypsymiselle ei anneta aikaa ja Suomessa musiikin ammattikenttä on suhteellisen pieni ja työpaikkoja on samassa suhteessa rajallisesti tarjolla ja esimerkiksi orkesteripaikoista kilpailevat nykyisin myös ulkomaalaiset hakijat. Musiikin ammattikentällä ilmenevät ylipäänsä yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja ilmiöt, joihin liittyvät ihmisarvon määrittäminen työn ja menestyksen kautta.

Itse näen, että jos tällaisista opiskelu- ja työkuulttuuriin vaikuttavista ”kovista arvoista” tullaan tietoisiksi ja niitä aletaan purkaa, voidaan vaikuttaa myös esiintymisjännityksen ilmenemiseen ja käsittelyyn. Toisaalta olen tietoinen myös siitä, että näihin arvoihin vaikuttaminen on osittain vaikeaa, koska ajattelutapa ihmisarvon määrittelystä työn ja menestyksen kautta on todella juurtunut moniin yhteiskunnan kerroksiin ja toimintatapoihin ja tällaisen asian muuttaminen voi kestää hyvin kauan. Kuitenkin olen samaan aikaan optimistinen, koska ihmiset ovat tietoisempia yhteiskunnassa ilmenevistä epäkohdista ja pahoinvoinnista kuin koskaan aiemmin ja he myös kokevat tärkeäksi vaikuttaa näihin asioihin. Samoin myös musiikin ammattikentällä, sekä opinnoissa ja työelämässä kiinnitetään nykyisin paljon enemmän huomiota yksilön ja yhteisöjen hyvinvointiin ja niissä vaikuttavien toimintakulttuurien epäkohtiin pyritään vaikuttamaan.

Esiintymisjännityksen käsittelyn jaetun käytännön kehittäminen musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisössä voisi vaikuttaa merkittävästi paitsi musiikkikasvattajien myös muiden muusikoiden hyvinvointiin. Esiintymisjännityksen käsittely tulee aina olemaan osa muusikon työtä riippumatta siitä, missä työtehtävissä tämä toimii ja tästä syystä sen käsittely on kaikkien muusikoiden vastuu. Olen kokenut tutkielmaa kirjoittaessani innostusta, kun olen pohtinut, että jaettu käytäntö voisi levitä musiikkikasvatuksen käytäntöyhteisöstä työyhteisöihin, joissa musiikkikasvattajia on töissä. Musiikkikasvatuksen osastolta käytäntö voisi levitä myös muille osastoille Sibelius-Akatemiassa ja siirtyä tätä kautta myös esimerkiksi orkestereihin, kuoroihin ja muihin musiikillisiin työyhteisöihin. Seurauksena voisi olla turvallisempi musiikin opiskelu- ja työkuulttuuri, joka tarjoaisi yksilöille ja yhteisöille terveemmät ja kestävämmät puitteet musiikillisten valmiuksien kehittämiseksi ja luovalle työlle, ja jossa esiintymisjännitystä käsiteltäisiin avoimesti ja rehellisesti ja kukaan ei jäisi yksin kokemuksensa kanssa.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 177–188). Gaudeamus.
- Almonkari, M. 2007. *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13462>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arjas, P. 2014. *Varmasti lavalle – Muusikoiden esiintymisvalmennus*. Atena.
- Arjas, P. 2010. *Esiintymisjännitys*. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (Toim.), *Musiikkipsykologia*. Atena.
- Arjas, P. 2002. *Muusikoiden esiintymisjännitys - Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikemuksista*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13476>
- Arjas, P. 1997. *Iloa esiintymiseen – Musikon psyykinen valmennus*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Barros, S., Marinho, H., Borges, N., & Pereira, A. 2022. Characteristics of music performance anxiety among undergraduate music students: A systematic review. *Psychology of music*, 50(6), 2021–2043.
- Bartel, L. R., & Thompson, E. G. 1994. Coping with performance stress: A study of professional orchestral musicians in Canada. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 70–78.
- Beitin, B. K. 2012. Interview and sampling: How many and whom?. Teoksessa J. Gubrium., J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney. *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (ss. 243–254). SAGE Publications.
- Biasutti, M., & Concina, E. 2014. The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae scientiae*, 18(2), 189–202.
- Bourne, E. 2020. *The anxiety & phobia workbook*. New Harbinger.

- Brown, J. K. 2008. Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Julkaisussa: Music educators journal*, 94(5), 30–35.
- Burin, A. B., Barbar, A. E. M., Nirenberg, I. S., & Osório, F.d.L. 2019. Music performance anxiety: perceived causes, coping strategies and clinical profiles of Brazilian musicians. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 41(4), 348–357.
- Burns, E. (29.5.2015) Hankalina opiskelupäivinä on hyvä kun tietää, että joku aina auttaa. *Erytyisopettaja.fi-verkkolehti*. Saatavilla <https://erityisopettaja.fi/hankalina-opiskelupaivina-on-hyva-kun-tietaa-etta-joku-aina-auttaa> [Viitattu: 8.7.2024]
- Butković, A., Vukojević, N., & Carević, S. 2022. Music performance anxiety and perfectionism in Croatian musicians. *Psychology of music*, 50(1), 100–110.
- Clarke. L. K., Osborne, M. S., & Baranoff, J. A. 2020. Examining a group acceptance and commitment therapy intervention for music performance anxiety in student vocalists. *Frontiers in psychology*, 11, 1127–1127.
- Dobos, B, Kenny, D. T., & Piko, B. F. 2019. Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research studies in music education*, 41(3), 310–326.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fishbein, M, Middlestadt, S. E, Ottati, V, Strauss, S., & Ellis, A. 1988. Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1–8.
- Gill, A., Osborne, M., & McPherson, G. 2024. Sources of self-efficacy in class and studio music lessons. *Research studies in music education*, 46(1), 4–27.
- Gómez-Lopéz, B., & Sánchez-Cabrero, R. 2023. Current Trends in Music Performance Anxiety Intervention. *Behavioral sciences*, 13(9), 720.
- Grof, E. 2024. *Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana kiusaamisen ehkäisyä*. [Tutkielma (maisteri), Sibelius-Akatemia]. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/8158/Eerika%20Grof_Maisterintutkielma2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grunwald, D. 1996. *Anna persoonallisuutesi puhua: esiintymisen ja esittämisen psykologiaa*. Suomentaja Antero Helasvuo. Yliopistopaino.
- Hautamäki, T. 1997. *Laulajan opas*. Rytmi-instituutti.

- Havas, K. 1992. Stage fright. Bosworth & Co. Ltd.
- Hendricks, K. S, McGrath, C., & Smith, T. D. 2017. Performance Anxiety Strategies – A Musician’s Guide to Managing Stage Fright. Rowman & Littlefield.
- Herzog, H. 2012. Interview location and its social meaning. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (Toim.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (ss. 207–218). SAGE Publications.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Huang, W-L., & Song, B. 2021. How do college musicians self-manage musical performance anxiety: Strategies through time periods and types of performance. *International journal of music education*, 39(2), 95–118.
- Huang, W-L., & Yu, H. 2022. Social support in university music students’ coping with performance anxiety: people, strategies and performance situations. *Music education research*, 24(1), 124–135.
- Huhtinen-Hildén, L., & Björk, C. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi – Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (Toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 20–37). PS-Kustannus.
- Huhtinen-Hildén, L., & Pitt, J. 2018. *Taking a Learner-Centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways*. Routledge.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 11–45). Vastapaino.
- Juhila, K. 2021a. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 4.4.2024]
- Juhila, K. 2021b. Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 29.5.2024]
- Kenny, A. 2016. *Communities of musical practice*. Routledge.

- Kenny, D. T. 2011. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/profile/Dianna-Kenny/publication/301326840_Treatment_of_music_performance_anxiety/links/5715cbde08ae8ab56695b8b9/Treatment-of-music-performance-anxiety.pdf
- Kirsner, J., & Osborne, M. S. 2022. *Music Performance Anxiety*. Teoksessa G. McPherson (Toim.), *The Oxford Handbook of Music Performance - Volume 2*. Oxford University Press.
- Kurkela, K. 1986. Esittävä säveltaide, esiintymisjännitys ja narsistinen häiriö. *Synteesi*, 2-3, 59–85.
- Leavy, P. 2023. *Research design: quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Leavy, P. 2011. *Oral history*. Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. 2007. *Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.
- Lehrer, P. 1987. Performance Anxiety and How to Control it: A Psychologist's Perspective. Teoksessa T. Grindea. (Toim.), *Tensions in the Performance of Music* (134–152). Kahn & Averill.
- MacAfee, E., & Comeau, G. 2023. Teacher perspective on music performance anxiety: an exploration of coping strategies used by music teachers. *British journal of music education*, 40(1), 34–53.
- Mahony, S. E., Juncos, D. G., & Winter, D. 2022. Acceptance and Commitment Coaching for Music Performance Anxiety: Piloting a 6-Week Group Course With Undergraduate Dance and Musical Theatre Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 830230–830230.
- Maine. 2005. <https://maine.nettisivut.fi/>
- Markkula, S., & Markuksela, H. (24.9.2021) Parempaa perfektionismia. Blogiteksti. Saatavilla <https://mielenhuolto.fi/perfektionismi/> [Viitattu 10.11.2023]
- Mesiä, S. 2019. *Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy Through Professional Conversations: A collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries*. [Väitöskirja, Sibelius-Akatemia] <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6748>

- Miller, J. J. 2021. *The student-centered classroom: transforming your teaching and grading practices*. Solution Tree Press.
- Morse, J. M. 2012. The Implications of Interview Type and Structure in Mixed-Method Designs. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (Toim.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (193–204). SAGE Publications.
- Nicholson, D. R., Cody, M. W., & Beck, J. G. 2015. Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43(3), 438–449.
- Opetushallitus. 2024. Ryhmätilanteet ja ryhmäytyminen tunnetyöskentelynä. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/ryhmatilanteet-ja-ryhmaytyminen-tunnetyoskentelyna> [Viitattu: 8.7.2024]
- Orejudo Hernández, S., Zarza-Alzugaray, F.J., & Casanova, O. 2018. Music performance anxiety. Substance use and career abandonment in Spanish music students. *International journal of music education*, 36(3), 460–472.
- Paliaukiene, V., Kazlauskas, E., Eimontas, J., & Skeryte-Kazlauskiene, M. 2018. Music performance anxiety among students of the academy in Lithuania. *Music Education Research*, 20(3), 390–397.
- Partti, H., Westerlund, H., & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (Toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 54–70). PS-Kustannus.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 111–130). Vastapaino.
- Pozo, J. I., Echeverría, M. P. P., López-Íñiguez, G., & Torrado, J. A. 2022. *Learning and Teaching in the Music Studio: A Student-Centred Approach*. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Ser, Vol. 31. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (ss. 73–87). JTO.

- Puusa, A., & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 189–201). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti P. (Toim.). 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti. P. (Toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. JTO.
- Pörhölä, M. 1995. *Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69860>
- Ruusuvuori, J., & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (427–444). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (Toim.). 2005. *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarasto/julkaisut/kvalimotv.pdf> [Viitattu 24.4.2024]
- Salmon, P. G., & Meyer, R. G. 1992. *Notes from the green room: Coping with stress anxiety in musical performance*. Lexington Books.
- Schmidt, P. 2020a. *Policy as practice: a guide for music educators*. Oxford University Press.
- Schmidt, P. 2020b. Developing our policy know-how: Why policy should be part of music educator identity. *Music educators journal*, 107(1), 20–23.
- Schmidt, P., & Colwell, R. 2017. *Policy and the political life of music education: standpoints for understanding and action*. Oxford University Press.
- Sieger, C. 2017. Music performance anxiety in instrumental music students: a multiple case study of teacher perspectives. *Contributions to music education*, 42, 35–52.
- Spooner, E. 2015. *Interactive student centered learning: a cooperative approach to learning*. Rowman & Littlefield.

- Steptoe, A. 1989. Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology in Music and Music Education*, 17, 3–11.
- Steptoe, A. 1982. Performance anxiety. *Musical times*, 123, 537–541.
- Steptoe, A., & Fidler, H. 1987. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *The British journal of psychology* 78(2), 241–249.
- Studer R., Gomez P., Hildebrandt H., Arial M., Danusera B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761–771.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (Toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (ss. 264–285). Gaudeamus.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 9–66). Kirjayhtymä.
- Tahirbegi, D. 2022. Higher music education students' experiences and management of performance anxiety: A qualitative study. *Psychology of music*, 50(4), 1184–1196.
- Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet. 2020. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/> [Viitattu 5.6.2024]
- Talmage, J. B. 2012. Listening to, and for, the Research Interview. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (Toim.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (ss. 295–304). SAGE Publications.
- TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf [Viitattu 7.6.2024]
- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf [Viitattu 7.6.2024]
- Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen. WSOY-Kirjapainoyksikkö.

- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. [Väitöskirja, Sibelius-Akatemia] <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.410914>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistinen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä.
- Valtonen, A., & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 118–130). Gaudeamus.
- Valtonen, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (ss. 88–101). JTO.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 223–241). Vastapaino.
- Vuori, J. 2021a. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 29.5.2024]
- Vuori, J. 2021b. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 7.6.2024]
- Warren, C. A. B. 2012. Interviewing as social interaction. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (Toim.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (ss. 129–142). SAGE Publications.
- Weimer, M. 2013. *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. John Wiley & Sons.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. Saatavilla <https://www.psychosphere.com/Communities%20of%20Practice%20%26%20Social%20Learning%20Systems%20by%20Wenger%202000.pdf>
- Wenger, E. 1998a. *Communities of practice – Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. 1998b. Communities of practice. Learning as a social system. The Systems Thinker, 9(5). Saatavilla <https://thesystemsthinker.com/wp-content/uploads/pdfs/090501pk.pdf>

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. 2015. Introduction to communities of practice – a brief overview of the concept and its uses. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Wilson, G. D., & Roland, D. 2002. Performance Anxiety. Teoksessa R. Parncutt & G.E. McPherson (Toim.), The Science and Psychology of Music Performance – Creative strategies for teaching and learning (ss. 47–61). Oxford University Press.

Painamattomat lähteet:

Lehrer, P. M. 1981. What is performance anxiety? - A psychological study of the responses of musicians to a questionnaire about performance anxiety.

(Huom! Sain lähteen luettavaksi esiintymis- ja oppimisvalmennuksen lehtori Päivi Arjakselta)

Liite 1 Ryhmähaastattelun väittämät ja jatkokysymykset

Lämmittely alussa

- Nimikierrros ja kuka on siun lempiesiintyjä ja miksi :)

Väitteet ja jatkokysymykset

1. Musiikkikasvatuksen opintoihin sisältyy paljon erilaisia esiintymistilanteita sekä yksin että ryhmässä, jotka aiheuttavat esiintymisjännitystä.

Jatkokysymyksiä:

Millaisia tilanteita nämä ovat?

Miten nämä tilanteet eroavat toisistaan esiintymisjännityksen näkökulmasta? Onko opetus- tai oppimistilanteessa mahdollista joutua yllättäen esiintymään?

2. Esiintymisjännitykseeni on tullut muutoksia musiikkikasvatuksen opintojen aikana.

Jatkokysymyksiä:

Voitko eritellä mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tähän?

Millainen merkitys musiikkikasvatuksen valintakokeiden esiintymistilanteilla on ollut sinulle?

3. Opiskelijakollegat ja musiikkikasvatuksen yhteisö kokonaisuudessaan tukevat esiintymisjännityksen käsittelyssä.

Jatkokysymys:

Miten musiikin eri tyylisuunnat ja niihin liittyvät toimintakulttuurit mahdollisesti vaikuttavat koettuun esiintymisjännitykseen?

4. Esiintymisjännityksestä keskustellaan avoimesti ja monipuolisesti musiikkikasvatuksen yhteisössä.

Jatkokysymyksiä:

Millaiset asiat jäävät mahdollisesti huomiotta esiintymisjännitykseen liittyvässä keskustelussa?

Millaisia tabuja esiintymisjännitykseen mahdollisesti liittyy?

Mitä ajattelet esiintymisjännitykseen liittyvän keskustelun laadusta?

5. Musiikkikasvatuksen yhteisössä on tehty konkreettisia toimia, jotta yhteisön edessä olisi turvallista esiintyä yksin ja ryhmässä.

Jatkokysymyksiä:

Millaiset yhteiset käytännöt musiikkikasvatuksen yhteisössä voisivat vaikuttaa yksilön kokemaan esiintymisjännitykseen?

Minkälaisia yhteisiä toimia musiikkikasvatuksen osastolla voitaisiin tehdä tulevaisuudessa, joilla voitaisiin vaikuttaa yksilön kokemaan esiintymisjännitykseen?

Millä tavalla luulet että tällaiset yhteiset käytännöt vaikuttaisivat musiikkikasvatuksen yhteisöön?

Millä tavalla tällaiset käytännöt vaikuttaisivat yksittäiseen musiikkikasvatuksen opiskelijaan?

Lopetusrepliikki: Kysymykset loppuivat tähän. Haluaisitteko vielä lisätä jotakin? Tai haluatteko kommentoida haastattelua?

Liite 2 Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olet osallistumassa laadulliseen tutkimukseen liittyen maisterintutkielmaani. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on oikeus saada nämä tiedot lain mukaisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Yhteisöllisten keinojen kehittäminen esiintymisjännityksen käsittelemiseksi

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastatteleamalla Sibelius-Akatemian opiskelijoita.

Haastattelut toteutetaan (aika ja paikka poistettu tästä).

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnavaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litte-roiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti
Mária Záborszky, (yhteystiedot poistettu tästä)

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Minna Eskola, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: Mária Záborszky (yhteystiedot poistettu tästä)

Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi

Liite 3 Suostumus osallistumiseen ja henkilötietojen käsittelyyn

SUOSTUMUS OSALLISTUMISEEN JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Opiskelija Mária Záborszky on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkielmaan.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta:

Yhteisöllisten keinojen kehittäminen esiintymisjännityksen käsittelemiseksi

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineiston haastattelemalla musiikkikasvatuksen opiskelijoita.

Toteutan aineiston keruun 10.10.2023.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän saamani tiedot tutkimuksesta sekä liitteenä olevan tietosuojailmoituksen sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään tietosuojailmoituksessa kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämisen syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään seuraamuksia.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Suostumuksen peruuttaminen: Mária Záborszky (yhteystiedot poistettu tästä)

..... (paikka ja aika)

.....

(allekirjoitus ja nimenselvennys)