Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa

Tutkielma (Maisteri)

4.9.2026

Vilma Huldén

Musiikkikasvatuksen koulutus

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	**Sivumäärä**
Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa	73

Tekijän nimi	**Lukukausi**
Vilma Huldén	Syksy 2026

Koulutusohjelman nimi

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma

Tämä tutkielma käsittelee musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset tekijät aiheuttavat opiskelijoille stressiä ja millaisia keinoja heillä on sen hallintaan. Tutkimuskysymys oli:

> Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa?

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan stressiä ja sen hallintaa psykologisina ilmiöinä sekä musiikin korkeakouluopintojen kontekstissa. Tutkimuksen keskeisimpänä teoriana on Lazaruksen ja Folkmanin (1984) transaktionaalinen stressiteoria. Stressin lisäksi tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat *coping* (Lazarus & Folkman, 1984) ja itsesäädelty oppiminen (Zimmerman & Campillo, 2003).

Tutkimus on tyypiltään laadullinen tapaustutkimus. Aineisto tuotettiin haastattelemalla viittä yliopistossa musiikinopettajaksi opiskelevaa musiikkikasvatuksen opiskelijaa, jotka suorittivat pop/jazz-laulun tasosuorituksen. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina *diary recall* -menetelmää hyödyntäen. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimus osoittaa, että opiskelijoilla on monenlaisia kokemuksia stressistä ja sen hallinnasta. Suurin osa stressiä aiheuttavista tekijöistä liittyi taiteellisen työskentelyn ulkopuolisiin käytännön asioihin, kuten yhtyeen kokoamiseen, vertaispaineeseen ja sairastumisen pelkoon. Stressinhallinnan keinoina opiskelijat käyttivät muun muassa palautumista, keskustelua ystävien ja opintopsykologin kanssa sekä suunnittelua.

Tutkimus tarjoaa musiikkikorkeakouluille ajankohtaista tietoa siitä, millaisena opiskelijat kokevat stressin tasosuoritusprosessin aikana. Tulokset tuottavat tietoa, jota voidaan hyödyntää koulutuksen kehittämisessä opiskelijoiden tarpeita entistä tarkoituksenmukaisemmin vastaavaksi sekä ensimmäistä tasosuoritustaan tekevien opiskelijoiden tukemisessa.

Hakusanat

Musiikkikasvatus, pop/jazz-laulunopetus, stressi, stressinhallinta

Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään

4.9.2026

Sisällys

Sisällys 3

1 Johdanto 5

2 Stressi ja sen hallinta ilmiönä 8

2.1 Stressi psykologisena ilmiönä 8

2.2 Stressinhallinta ja *coping* 9

3 Stressi ja sen hallinta musiikin korkeakouluopinnoissa 13

3.1 Musiikin korkeakouluopiskeluun liittyviä stressitekijöitä 13

3.1.1 Esiintyminen 16

3.1.2 Tasosuoritus osana musiikkikasvatuksen opintoja 17

3.2 Stressinhallinnan menetelmiä musiikin korkeakouluopinnoissa 18

3.2.1 Itsesäädelty oppiminen stressinhallinnan tukena 19

3.2.2 Muita *coping*-menetelmiä 21

4 Tutkimusasetelma 25

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys 25

4.2 Laadullinen tapaustutkimus 25

4.3 *Diary recall* -menetelmä ja puolistrukturoitu haastattelu 26

4.4 Laadullinen sisällönanalyysi 28

4.5 Tutkimusetiikka 30

5 Tulokset 32

5.1 Haastateltavat 32

5.2 Stressi tasosuorituksen prosessissa 32

5.2.1 Stressitekijöitä 32

5.2.2 Esiintyminen 37

5.2.3 Stressin ilmeneminen ja sen rooli tasosuoritusprosessissa 40

5.2.4 Tasosuoritusten merkitys 42

5.3 Stressinhallinta tasosuorituksen prosessissa 45
5.3.1 Stressinhallinnan keinoja 45
5.3.2 Itsesäädelty oppiminen ja harjoitteluprosessi 48
5.3.3 Opettajan ja läheisten tuki 50
5.3.4 Opiskelijoiden reflektiota stressinhallinnasta 53
6 Pohdinta 56
6.1 Tulosten tarkastelua 56
6.2 Johtopäätökset 59
6.3 Luotettavuustarkastelu 61
6.4 Tulevia tutkimusaiheita 63
Lähteet 65

1 Johdanto

Stressistä on tullut yhä suurempi huolenaihe korkeakouluopiskelijoille, sillä stressillä on vakavia vaikutuksia opiskelijoiden opintomenestykseen, mielenterveyteen ja yleiseen elämänlaatuun (Ain ym., 2024, s. 219). Musiikin korkeakouluopiskelijat altistuvat muita korkeakouluopiskelijoita helpommin psykologisille haasteille musiikin opiskelulle ominaisten tekijöiden, kuten esiintymisjännityksen ja perfektionismin takia (Jääskeläinen ym., 2022, s. 1), minkä vuoksi musiikin opiskelun ja esiintymisen aiheuttamaa stressiä on perusteltua tutkia. Musiikin korkeakouluopiskelijoiden psykologisten haasteiden lisääntyminen korostaa aiheen ajankohtaisuutta.

Tutkimukseni tarkastelee musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia stressistä ja sen hallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa. Tasosuoritukset ovat osa musiikin opettajiksi opiskelevien opintoja ja väylä kehittää omaa muusikkouttaan. Vaikka tasosuoritukset eivät ole musiikkikasvatuksen koulutuksen vuonna 2024 voimaan astuneessa opetussuunnitelmassa enää pakollisia, niitä silti tehdään opiskelijoiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin perustuen.

Aihe on kiinnostanut minua henkilökohtaisesti paljon, sillä olen itse suorittanut useita tasosuorituksia ja kokenut niihin liittyvän stressin voimakkaana. Keskustelut vertaisopiskelijoideni kanssa ovat lisänneet ymmärrystäni siitä, että ilmiö on monelle samaistuttava. Halusin tutkia aihetta, koska useat opiskelijat kokevat stressiä tasosuorituksesta. Olen havainnut, että stressinhallintataitojen kehittäminen on parantanut merkittävästi prosessista nauttimista ja esiintymisessä onnistumista. Opiskelijat ovat kuitenkin yksilöitä, joten heidän tapansa kokea ja käsitellä stressiä ovat erilaisia. Stressin määrä ja luonne voivat vaihdella huomattavasti. Tämän vuoksi sillä, miten stressiä kohdataan ja millä tavoin siihen suhtaudutaan, on keskeinen merkitys. Stressinhallinta on taito, joka voi auttaa opiskelijoita suoriutumaan tavoitteistaan myös silloin, kun he kokevat merkittävää stressiä. Stressi ei kuitenkaan ole yksinomaan kielteinen ilmiö, vaan se voi myös toimia toimintaa ja suoriutumista edistävänä tekijänä. Optimaaliseen suoritukseen pääseminen edellyttää sopivaa määrää stressiä, ja jotkut ihmiset pystyvätkin kanavoimaan stressin miellyttäväksi haasteeksi. (Csikszentmihalyi, 1990, s. 6.)

Stressinhallinnan taidot ovat keskeisessä asemassa myös siksi, että musiikkikasvatuksen opiskelijoiden arki on tasosuoritusten ohella monin tavoin vaativaa. Opiskelupäivät ovat

usein pitkiä ja sisältävät sekä substanssiosaamisen että pedagogisen osaamisen kehittämistä, minkä lisäksi opiskelijoiden tulee harjoitella samanaikaisesti useita instrumentteja. Tällainen kuormittava kokonaisuus altistaa opiskelijat stressille ja uupumiselle. (Eskola, 2025.) Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys ja hyvinvointi ovat laajemminkin yhteiskunnallinen huoli. Opiskelijoiden keskuudessa esiintyy yleisesti psyykkistä kuormittuneisuutta, kuten ahdistusta, masennusoireita ja stressiä, johon voivat vaikuttaa akateemiset paineet, sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen sekä muut henkilökohtaiset tekijät (Ghatpande & Anand, 2025, s. 1).

Haluan tutkimuksellani edistää musiikkikasvatuksen yhteisön ymmärrystä opiskelijoiden stressistä sekä löytää keinoja sen hallintaan. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa konkreettista tietoa siitä, millaisia kokemuksia opiskelijoilla on aiheesta. Tieto voi auttaa koulutusta kehittymään yhä enemmän opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Tieto siitä, millaiset valmistautumiskeinot voisivat tukea opiskelijoiden mielenterveyttä ja esiintymisvarmuutta tasosuorituksissa, voi edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja työelämätaitoja. Tutkimuksen tarkoituksena on ensisijaisesti syventää ymmärrystä opiskelijoiden stressiin ja stressinhallintaan liittyvistä kokemuksista sekä tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää tulevien opiskelijoiden tukemisessa.

Onkin kiinnostavaa pohtia, miten opiskelijoita voitaisiin tukea stressinhallinnassa tasosuoritusprosessin aikana. Jotta musiikin korkeakouluissa voidaan kehittää opiskelijoiden tarpeita vastaavaa opetusta ja tarjota tukea stressinhallintaan, on tärkeää huomioida opiskelijoiden omat kokemukset. Opettajilla on luonnollisesti merkittävää asiantuntemusta opiskelijoiden tukemisessa, ja esimerkiksi Sibelius-Akatemia tarjoaa esiintymisvalmennusta osana opintojaan (Taideyliopisto, 2025). Korkeakouluopiskelijoiden on myös havaittu hyödyntävän yhä enemmän erilaisia stressinhallintastrategioita, kuten rentoutumisharjoituksia ja tietoisuustaitojen (*mindfulness*) harjoittamista, akateemiseen stressiin liittyvien fysiologisten ja psykologisten oireiden hallinnassa (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 3).

Mahdolliset konkreettiset stressinhallinnan keinot ja opiskelijoiden kokemukset voivat tarjota käytännön pedagogisia työkaluja esimerkiksi harjoittelemisen suunnitteluun, palautteen antamiseen ja esiintymisvalmennukseen. Bonneville-Roussyn ja kollegoiden (2020) tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat pitivät hyvinvointia keskeisenä huolenaan, mutta opettajat eivät vaikuttaneet olevan tietoisia opiskelijoiden huolista tai heillä ei ollut keinoja vastata niihin (Bonneville-Roussy ym., 2020, s. 98).

Musiikin korkeakouluopiskelijoiden esiintymisjännityksestä on tehty runsaasti kansainvälistä tutkimusta (Bakhtiari, 2025; Fernholz ym., 2019; Huang & Yu, 2022; Kaleńska-Rodzaj, 2023; Papageorgi, 2013; Sokoli ym., 2022; Tahirbegi, 2022). Myös itsesäädellyn oppimisen soveltamista musiikkikasvatuksessa on tarkasteltu (López-Iniguez & McPherson, 2020; McPherson ym., 2019; Tahirbegi, 2022; Varela ym., 2016). Lisäksi musiikin korkeakouluopiskelijoiden kokemaa stressiä on tutkittu useista näkökulmista (Jääskeläinen ym., 2020; McConkey & Kuebel, 2022; Nogaj, 2017; Nogueira ym., 2025), ja stressiä on tarkasteltu myös yleisesti korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta (Ain ym., 2024; Graves, 2021; Pérez-Jorge ym., 2025). Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa on tutkittu stressiä, esiintymisjännitystä ja harjoittelun prosessia viime vuosina maisterintutkielmien tasolla. Puumala (2023) tutki musiikin korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun sekä esiintymisvalmistautumisen keinoja ja Záborszkyn (2024) maisterintutkielmassa käsitellään esiintymisjännitystä siitä näkökulmasta, miten yhteisöllisiä keinoja voitaisiin kehittää esiintymisjännitystä kokevien opiskelijoiden tueksi. Eskolan (2025) tutkielman aiheena on puolestaan musiikin korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi ja sen tukeminen.

Aiemman tutkimuksen perusteella musiikin korkeakouluopiskelijoiden stressiin ja esiintymiseen liittyvistä psykologisista haasteista on saatavilla runsaasti kansainvälistä tutkimustietoa, mutta opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja erityisesti tasosuoritusprosessiin liittyvään stressiin on kiinnitetty vähemmän huomiota. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella, millaisena stressi näyttäytyy musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksissa pop/jazz-laulun tasosuoritusprosessin eri vaiheissa ja millaisia keinoja opiskelijat hyödyntävät stressin hallinnassa. Opiskelijoiden kokemusten tarkasteleminen voi tuoda esiin sellaisia stressiin ja sen hallintaan liittyviä näkökulmia, jotka eivät välttämättä välity opettajille tai aiemmasta tutkimuksesta. Näin tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä tasosuoritusprosessiin liittyvästä stressistä sekä tuottamaan tietoa, jota voidaan hyödyntää musiikkikasvatuksen pedagogiikassa ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa. Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimuksen teoreettista taustaa, toteutusta ja tuloksia sekä pohdin niiden merkitystä musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

2 Stressi ja sen hallinta ilmiönä

Tässä luvussa tarkastelen stressiä sekä sen hallintaa ilmiöinä. Alaluvussa 2.1 tarkastelen stressiä ja seuraavassa alaluvussa 2.2 stressinhallintaa. Käytän tässä tutkimuksessa termejä selviytymiskeinot sekä *coping*-strategiat synonyymeinä viittaamaan stressin hallintaan liittyvään selviytymiskäyttäytymiseen. Stressin ja sen hallinnan ymmärtämiseen käytän keskeisimpänä viitekehyksenä Lazaruksen ja Folkmanin (1984) transaktionaalista stressiteoriaa, jonka lisäksi tarkastelen sen pohjalta luotua myöhempää tutkimusta.

2.1 Stressi psykologisena ilmiönä

Stressiä koetaan ja siitä pyritään selviytymään kaikissa eri elämänvaiheissa. Stressi ja sen hallinta ovat elinikäisiä prosesseja, jotka kehittyvät tai muuttuvat elämän kaikissa vaiheissa biologisten tekijöiden, yksilön käyttäytymisen ja sosiokontekstuaalisten vaikutusten seurauksena. (Folkman, 2011, s. 4.) Richard Lazarus ja hänen tutkimusryhmänsä (1984) ovat kehittäneet stressin psykologiseen ymmärtämiseen transaktionaalisen mallin. Lazarus ja Folkman (1984) käsitteellistivät stressin seurauksena yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Siinä, missä ympäristö vaikuttaa yksilöihin, vaikuttavat yksilöt myös ympäristöön. Tämä transaktionaalinen suhde on kaiken stressin ja sen hallinnan prosessien keskiössä. (Aldwin, 2011, s. 15.)

Stressi syntyy, kun yksilö arvioi tilanteen tai tapahtuman vaativaksi tai uhkaavaksi ja omat selviytymiskeinonsa riittämättömiksi suhteessa tilanteen vaatimuksiin. Stressinhallinta on näin ollen kognitiivinen arviointiprosessi (*appraisal*), joka johtaa tietynlaiseen selviytymiskäyttäytymiseen (*coping*). Stressi syntyy aina kognitiivisen arvioinnin seurauksena. Kognitiivisen arvioinnin prosessi määrittää, miksi ja missä määrin tietty tapahtuma tai tapahtumasarja yksilön ja ympäristön välillä on yksilölle stressaava. (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19.)

Lazaruksen ja Folkmanin mallissa stressiin liittyvä kognitiivinen arviointi jakautuu primääriin sekä sekundääriseen vaiheeseen. Primääri vaihe pyrkii vastaamaan kysymykseen, onko yksilö vaikeuksissa vai hyötyykö hän asiasta nyt tai tulevaisuudessa, kun taas sekundäärinen vaihe pyrkii vastaamaan, onko asialle jotakin tehtävissä. Lazarus ja Folkman korostavat, että nimityksistään huolimatta kumpikaan arvioinnin vaiheista ei ole toista

merkityksellisempi. Primäärinen arviointi ei myöskään ajallisesti edellä sekundääristä arviointia, vaikka vaiheiden nimitykset saattavat antaa tällaisen vaikutelman. Molemmat arvioinnin vaiheet ovat yhtä merkityksellisiä, mutta ne kohdistuvat eri kysymyksiin. (Lazarus & Folkman, 1984, s. 31.) Koska stressin hallinta on prosessi, joka etenee ajan myötä, ihmiset voivat muuttaa alkuperäistä arviotaan tilanteen stressaavuudesta sen perusteella, millaisia selviytymiskeinoja heillä on käytettävissään. Silloin kyseessä on kognitiivisen arvioinnin sekundäärinen vaihe. (Aldwin, 2011, s. 17.)

Kun ihminen on stressitilassa, keho menee taistele tai pakene -tilaan. Fysiologisina oireina saattaa ilmetä nopeaa sydämen sykettä, lihasten vapinaa, suun kuivumista, hikoilua, pahoinvointia tai virtsaamistarvetta. (Slomka, 1992, s. 92.) Taistele tai pakene -reaktio viittaa siihen, että uhan kohdatessa eläin tai ihminen voi muuttua erittäin aggressiiviseksi ja kohdata uhkaavan tilanteen suoraan taistelemalla, tai se voi paeta joko vertauskuvallisesti tai kirjaimellisesti stressitekijää. Molemmilla reaktioilla on mahdollista suojella itseään uhilta. (Taylor, 2011, s. 86.) Stressi on siis sopeutumisreaktio tilanteisiin tai stressitekijöihin, jotka koetaan haastaviksi tai uhkaaviksi. Stressi voi olla akuuttia, jolloin se voi toimia suorituskykyä edistävänä tekijänä tietyissä tilanteissa, tai kroonista, jolloin sen jatkuvuus voi aiheuttaa uupumusta ja erilaisia mielenterveysongelmia. (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 2.) Ihmisen kaikkein perustavanlaatuisin selviytymisreaktio uhkiin on yhteenkuuluminen. Samalla hylätyksi tuleminen sosiaalisesta ryhmästä voi olla ihmiselle yksi kaikkein stressaavimmista kokemuksista. (Taylor, 2011, s. 86.)

2.2 Stressinhallinta ja *coping*

Coping on prosessi, jonka avulla yksilö hallitsee stressaaviksi kokemiaan itsensä ja ympäristön välisen suhteen vaatimuksia sekä niiden aiheuttamia tunteita (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). *Coping* ei ole tarkasti määriteltävää käyttäytymistä, jota voitaisiin yksiselitteisesti havainnoida tai raportoida luotettavasti, vaan se on pikemminkin käsite, jota käytetään kattamaan lukuisat toiminnot, joita yksilöt käyttävät stressaavien kokemusten käsittelemiseen (Skinner ym., 2003, s. 217). Käsitteen ytimessä on perusoletus siitä, että ihmiset reagoivat aktiivisesti heihin vaikuttaviin asioihin (Pearlin & Schooler, 1978, s. 2).

Lazarus ja Folkman jakoivat *copingin* alun perin kahteen pääkategoriaan: ongelmakeskeiseen ja tunnekeskeiseen selviytymiseen. Kategoriat erottavat toisistaan selviytymisen,

joka kohdistuu ahdistusta aiheuttavan ongelman hallintaan tai muuttamiseen, ja selviytymisen, joka kohdistuu ongelmaan liittyvien tunteiden säätelyyn. Yleensä tunnekeskeisiä selviytymiskeinoja käytetään todennäköisemmin silloin, kun arvioidaan, ettei haitallisia, uhkaavia tai haastavia ympäristöolosuhteita ole mahdollista muuttaa. Ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja puolestaan käytetään todennäköisemmin silloin, kun tällaiset olosuhteet arvioidaan muutettavissa oleviksi. (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150.) Ongelmakeskeinen selviytyminen sisältää suunnitelmallista ongelmanratkaisua, jolla pyritään vaikuttamaan ahdistusta aiheuttavaan ongelmaan esimerkiksi tiedonkeruun ja päätöksenteon avulla. Tunnekeskeinen selviytyminen puolestaan perustuu negatiivisten tunteiden säätelyyn esimerkiksi ottamalla etäisyyttä tilanteeseen, hakemalla emotionaalista tukea sekä pakenemalla tai välttelemällä tilannetta. (Folkman, 2010, s. 902.)

Ongelma- ja tunnekeskeisen selviytymisen lisäksi Folkman (2010) on esitellyt merkityskeskeisen selviytymisen. Merkityskeskeisen selviytymisen tarkoituksena on ylläpitää ja edistää positiivisia tunteita. Se sisällytettiin malliin sen perusteella, että positiivisia tunteita voi esiintyä negatiivisten tunteiden rinnalla myös erityisen kuormittavissa elämäntilanteissa. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi työskentely hoitotyössä, läheisen menetyksestä johtuva suru sekä kuolemaa lähestyvien syöpäpotilaiden elämäntilanne. (Folkman, 2010, s. 902.) Lazaruksen ja Folkmanin (1984) laajasti käytetyn ongelma- ja tunnekeskeisen selviytymisen viitekehyksen rinnalle on kehitetty myös lähestymis- ja välttämiskeskeisen selviytymisen malli (*approach-versus-avoidance coping*), joka tarkastelee sitä, suuntautuuko yksilön toiminta stressitekijää kohti vai siitä poispäin (Roth & Cohen, 1986, s. 813). Lisäksi on kehitetty lähestymis- ja vetäytymiskeskeinen selviytymisen malli (*engagement-versus-disengagement coping*), jossa tarkastellaan sitä, suuntautuuko yksilön toiminta aktiiviseen tilanteeseen osallistumiseen (*fight*) vai siitä vetäytymiseen (*flight*) (Compas ym., 2001, s. 89). Nämä *coping*-mallit ovat kuitenkin usein osittain päällekkäisiä keskenään (Eschenbeck ym., 2020, s. 546). Stanisławski (2019) kehitti edellä kuvattujen mallien pohjalta CCM-mallin (*Coping Circumplex Model*), jonka tarkoituksena on yhdistää erilaisia selviytymistapoja. Malli perustuu oletukseen, että stressitilanteissa yksilön selviytymiseen liittyy kaksi keskeistä tavoitetta, ongelman ratkaiseminen ja tunteiden säätely. Näitä tavoitteita vastaavat ongelmakeskeinen ja tunnekeskeinen selviytyminen. (Stanisławski, 2019, s. 1).

Selviytymiskeinoja on siis useita, ja ne eroavat toisistaan sekä toimintatapansa että tarkoituksensa osalta. Ongelmakeskeisten *coping*-strategioiden tarkoituksena on muuttaa tai

hallita stressaavaa tilannetta, kun taas tunnekeskeiset *coping*-strategiat kohdistuvat tilanteeseen liittyvän emotionaalisen kuormituksen säätelyyn. Välttämiseen perustuvat *coping*-strategiat sisältävät sekä käyttäytymiseen että psykologisiin prosesseihin liittyviä pyrkimyksiä päästä eroon stressaavasta tilanteesta, kun taas lähestymiseen perustuvissa *coping*-strategioissa pyritään kohtaamaan stressin lähde ja vähentämään sen vaikutuksia esimerkiksi suorien toimintojen tai suunnittelun avulla. Arviointiin perustuvissa *coping*-strategioissa stressaavaa tilannetta puolestaan pyritään arvioimaan uudelleen sen koetun intensiteetin tai merkityksen muuttamiseksi. (Nuetzel, 2023, s. 3.) Erilaiset *coping*-strategiat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan niitä voidaan hyödyntää samanaikaisesti. Folkmanin (2010) mukaan ne voivat toimia toisiaan täydentäen siten, että ahdistuksen säätely eli tunnekeskeinen selviytyminen mahdollistaa keskittymisen päätöksentekoon eli ongelmakeskeiseen selviytymiseen. Päätöksentekoa puolestaan ohjaa taustalla olevien arvojen ja tavoitteiden tarkastelu eli merkityskeskeinen selviytyminen. (Folkman, 2010, s. 902.)

Hallinnan tunne voi olla merkittävä voimavara elämän stressaavien tapahtumien käsittelyssä, sillä hallinnan tunteen menettäminen ja avuttomuuden kokemukset voivat lisätä haavoittuvuutta ja heikentää yksilön kykyä kohdata epäonnistumisia ja vaikeuksia (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011, s. 35). Vahva itseluottamus ja minäpystyvyyden kokemus puolestaan voivat vahvistaa yksilön uskoa omiin kykyihinsä selviytyä stressaavista tilanteista. Tällöin yksilö saattaa arvioida kielteiset tapahtumat uhkien sijaan haasteina sekä lähestyä tehtäviä tarmokkaasti ja tehokkaasti. Hän voi myös jakaa tehtävän hallittavissa oleviin osiin ja hyödyntää erilaisia selviytymiskeinoja, kuten ongelmanratkaisua, ponnistelua, avun hakemista, huomion suuntaamista muualle ja tilanteeseen sopeutumista (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011, s. 35, 39). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä omista kyvyistään suunnitella ja toteuttaa tarvittavia toimia tietyn tavoitteen saavuttamiseksi tai tehtävästä onnistuneesti suoriutumiseksi (Bandura, 1986, s. 391).

Perustavanlaatuinen kysymys on, luoko *coping* yksilölle ainoastaan illuusion siitä, että hän toimii merkityksellisellä tavalla, vai auttaako se todellisuudessa välttämään tai hallitsemaan stressiä (Pearlin & Schooler, 1978, s. 8). Stressinhallinnan keinoja voidaan tarkastella sekä suotuisina että epäsuotuisina. Suotuisiin keinoihin lukeutuvat muun muassa ongelmanratkaisu, tiedon etsiminen, itsenäisyys ja tuen hakeminen. Ongelmanratkaisu voi ilmetä suunnitteluna, tehokkaaseen toimintaan johtavina ratkaisuina sekä erilaisten

taitojen ja strategioiden hyödyntämisenä. Tiedon etsiminen puolestaan voi ilmetä havainnointina, lukemisena ja avun pyytämisenä muilta. Itsenäisyys voi ilmetä tunteiden ja käyttäytymisen säätelynä sekä tunteiden kohtaamisena ja ilmaisemisena. Tuen hakeminen puolestaan voi tarkoittaa sosiaalisten kontaktien etsimistä, lohdun hakemista ja käytännön avun vastaanottamista. (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011, s. 41.) Joissakin tilanteissa yksilön voi olla tarpeen kokea kielteisiä tunteita voimakkaasti saavuttaakseen myöhemmin helpotusta tai pystyäkseen suuntaamaan toimintaansa tavoitteellisesti. Esimerkiksi ahdistuksen voimakas kokeminen ja itsensä syyllistäminen voivat joissakin tapauksissa johtaa helpotuksen kokemukseen. Toisinaan ihmiset voivat myös tarkoituksellisesti lisätä psyykkistä kuormitustaan aktivoidakseen itsensä toimintaan. Tästä esimerkkinä Lazarus ja Folkman (1984) mainitsevat urheilijat, jotka pyrkivät psyykkaamaan itseään ennen kilpailua. (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150.)

Epäsuotuisat selviytymiskeinot puolestaan liittyvät tilanteisiin, joissa yksilön toiminta ei edistä stressaavan tilanteen ratkaisemista tai sen rakentavaa käsittelyä. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi avuttomuus, pakeneminen, vastustaminen, sosiaalinen eristäytyminen ja toistuva kielteisten ajatusten käsittely. Avuttomuus voi ilmetä hämmennyksenä, kognitiivisen toimintakyvyn heikentymisenä, uupumuksena tai passiivisuutena. Pakenemiseen puolestaan liittyy pyrkimys välttää stressaavaa tilannetta esimerkiksi vetäytymisen, kieltämisen tai toiveajattelun avulla. Vastustaminen voi ilmetä muun muassa vastuun siirtämisenä ja valittamisena, kun taas sosiaalinen eristäytyminen voi näkyä vetäytymisenä sosiaalisista tilanteista, muiden välttelynä, lamaantumisena tai salailuna. Myös itsesääli ja toistuva kielteinen ajatusten käsittely voidaan nähdä epäsuotuisina selviytymiskeinoina, sillä ne voivat ylläpitää kielteistä tunne- ja ajattelukehää. (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011, s. 35, 41.)

3 Stressi ja sen hallinta musiikin korkeakouluopinnoissa

Tässä luvussa tarkastelen musiikin korkeakouluopintoihin liittyvää stressiä ja sen hallintaa. Ensin tarkastelen musiikin korkeakouluopiskeluun liittyviä keskeisiä stressitekijöitä, minkä jälkeen käsittelen erilaisia stressinhallinnan menetelmiä, joista tarkemmin tarkastelen itsesäädeltyä oppimista sekä muita opiskelijoiden hyödyntämiä stressinhallintamenetelmiä. Luvun tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva siitä, millaiset tekijät voivat kuormittaa musiikin korkeakouluopiskelijoita ja millaisin keinoin stressiä voidaan pyrkiä hallitsemaan.

3.1 Musiikin korkeakouluopiskeluun liittyviä stressitekijöitä

Aiemmissa tutkimuksissa musiikin opiskelijoiden stressitasojen on havaittu olevan korkeita (McConkey & Kuebel, 2022, s. 321). Musiikkialaan liittyvät jatkuva suorituspaine ja voimakas kilpailu, jotka voivat yhdessä opiskelijoiden korostuneen perfektionismin sekä vähäisen terveyteen ja stressinhallintaan kohdistuvan huomion kanssa muodostaa merkittävän riskin psyykkiselle hyvinvoinnille. Tilannetta voi osaltaan vaikeuttaa se, että musiikkiala ja siihen liittyvä koulutus ovat jo lähtökohtaisesti vaativia ja kuormittavia. (Araújo ym., 2017, s. 14.) Musiikkialan ja musiikin korkeakouluopintojen erityispiirteet altistavat opiskelijoita erilaisille stressaaville tilanteille, minkä vuoksi stressinhallinnan merkitys korostuu sekä opinnoissa suoriutumisen että hyvinvoinnin näkökulmasta. Musiikin opiskelijat myös itse tiedostavat stressin osaksi opintojaan ja kokevat, että sen kanssa on opittava elämään. (Jääskeläinen ym., 2020, s. 518.)

Akateeminen stressi syntyy, kun opiskelijat kohtaavat vaatimuksia, jotka koetaan liiallisiksi suhteessa heidän resursseihinsa tai kykyihinsä, mikä johtaa negatiivisten ajatusten kierteeseen ja heikentyneeseen akateemiseen suorituskykyyn (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 2). Yliopisto-opiskelijat kokevat usein stressiä opettajien ja vertaisten asettamien epärealististen odotusten vuoksi, mikä voi johtaa motivaation laskuun ja uupumukseen (Ain ym., 2024, s. 221). Musiikin korkeakouluopiskelijat voivat olla muita korkeakouluopiskelijoita alttiimpia psykologisille haasteille musiikin opiskeluun liittyvien erityispiirteiden vuoksi. Näitä ovat muun muassa esiintymisjännitys, perfektionismi ja mahdolliset

uraan liittyvät huolet. Myös esiintymiseen kohdistuva kritiikki sekä harjoitteluun liittyvä eristyneisyys voivat lisätä stressin kokemista. (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322.)

Musiikin esittäminen korkealla tasolla asettaa korkeakouluopiskelijalle merkittäviä vaatimuksia ja voi siten aiheuttaa myös huomattavia paineita. Harjoitteluun ja esiintymiseen liittyvät haitalliset toimintatavat voivat puolestaan kuormittaa opiskelijoiden hyvinvointia ja terveyttä. (Araújo ym., 2017, s. 1.) Näiden vaatimusten ja paineiden vuoksi opiskelijoiden kohtaamien haasteiden, kuten oman soiton jatkuvan arvioinnin ja esiintymisen, menestyksekäs käsitteleminen edellyttää vahvaa stressinsietokykyä ja psyykkistä lujuutta (Nogaj, 2017, s. 280). Tästä huolimatta musiikinopiskelijoilla on havaittu huolestuttavia terveyteen liittyviä uskomuksia, asenteita ja käyttäytymismalleja, kuten puutteellisia stressinhallintataitoja, heikkoa unenlaatua, voimakasta perfektionismia, matalaa itsetuntoa sekä vähäistä vastuunottoa omasta terveydestään (Araújo ym., 2017, s. 1). Samankaltainen yhteys stressin, selviytymiskeinojen ja hyvinvoinnin välillä ilmenee myös korkeakouluopiskelussa yleisemmin, jossa akateeminen stressi ja tenttiahdistus ovat usein toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä. Erityisesti opiskelijoilla, joiden itsesäädeltyyn oppimiseen liittyy epäsuotuisia *coping*-mekanismeja, stressi ja ahdistus voivat vahvistaa toisiaan ja heijastua sekä mielenterveyteen että opiskelusuorituksiin. (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 2.)

Eräs olennainen stressitekijä musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ajan puute (McConkey & Kuebel, 2022, s. 333). Musiikin korkeakoulut korostavat sitä, kuinka paljon aikaa on investoitava taitojen harjoitteluun menestyäkseen työelämässä. Ajan käyttäminen runsaaseen harjoitteluun ja opiskeluun voi johtaa siihen, että opiskelijoilla on käytettävissään vähemmän aikaa sosiaalisten suhteiden ylläpitoon, rentoutumiseen, viihteeseen tai muihin aktiviteetteihin, joita voitaisiin käyttää stressin ja ahdistuksen vähentämiseen. (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322.)

Stressiin vaikuttaa myös opiskelijoiden ikä. Aikuisuuteen siirtyminen, joka monilla opiskelijoilla liittyy elämään yliopisto-opiskelijana, on ajanjakso, jolloin opiskelijat tutkivat identiteettiään ja henkilökohtaisia kykyjään. Nämä aikuisuuteen siirtymisen vuodet ovat asiantuntijoiden mukaan stressaavaa aikaa, jolloin mielenterveysongelmia saattaa esiintyä. (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322.) Mielenterveysongelmat ovat yliopisto-opiskelijoilla melko yleisiä (Ghatpande & Anand, 2025, s. 1). Tutkijoiden mukaan 75 prosenttia mielenterveysongelmista puhkeaa ennen 24 vuoden ikää (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322).

Koopsin ja Kuebelin (2019) tutkimuksessa tarkasteltiin masennuksen, ahdistuksen ja stressin tasoja musiikkikasvatuksen ja esittävän taiteen opiskelijoilla. Tutkimuksessa havaittiin, että juuri musiikkikasvatuksen opiskelijoilla ahdistus oli muita suurempaa. Tutkijat tulkitsivat tämän voivan johtua useista tekijöistä. Näitä olivat muun muassa opiskelijoiden identiteetin samanaikainen kehittyminen sekä muusikkoina että opettajina, tarve saavuttaa korkea taso muusikkona sekä musiikkikasvatuksen opintojen odotusten täyttäminen sekä kursseille vaadittavien tehtävien tekeminen. (Koops & Kuebel, 2019.)

Myös huijarisyndrooma, jolle ominaista on epäonnistumisen pelko ja itseluottamuksen puute, voi lisätä akateemista stressiä ja olla yhteydessä yliopisto-opiskelijoilla uupumukseen ja yleiseen ahdistuneisuuteen (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 2). Huijarisyndroomalla tarkoitetaan kokemusta siitä, ettei omasta osaamisestaan ja saavutuksistaan huolimatta usko todella olevansa pätevä (Ekman, 2017, s.11). Ilmiön on havaittu olevan yleinen myös musiikkikasvatuksen opiskelijoilla (Nápoles ym., 2024). Kylmälän (2022) pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin musiikin ammattiopiskelijoiden kokemuksia huijarisyndroomasta. Tutkimuksen perusteella musiikin korkeakouluopiskelijat kokevat huijarisyndroomaan liittyviä tunteita. (Kylmälä, 2022, s. 40–41.) Kylmälän tutkimuksessa huijarisyndroomaan liittyvät kokemukset ilmenivät erityisesti kolmella tavalla. Ensinnäkin suuri osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista koki onnistuneensa esiintymisissä, vaikka oli ennen esiintymistä pelännyt epäonnistuvansa. Toiseksi opiskelijat vertailivat omaa musiikillista osaamistaan vertaisiinsa ja kokivat näiden olevan itseään taitavampia. Kolmanneksi opiskelijat pelkäsivät, että muut huomaisivat heidän musiikillisessa osaamisessaan olevan merkittäviä puutteita. (Kylmälä, 2022, s. 44.)

Stressiä voivat aiheuttaa myös sosiaalisessa mediassa nähtävät videot, joita kollegat tai ystävät julkaisevat. Videoihin esiintymisistä tai harjoituksista usein julkaistaan vain ne kohdat, jotka ovat menneet erityisen hyvin. Tällainen valikointi luo vaikutelmaa siitä, että muut suoriutuvat vaivattomasti eivätkä tarvitse harjoittelua. Tämä vahvistaa entisestään myyttiä muusikosta, joka on luonnostaan lahjakas ilman näkyvää työn ja harjoittelun prosessia. Nämä odotukset lisäävät paineita ja kokemusta riittämättömyydestä. (Jääskeläinen ym., 2020, s. 516.) Myös kritiikki esiintymisestä ja eristyneisyys harjoittelun vuoksi altistavat stressille. Samalla musiikin korkeakoulut korostavat sitä, kuinka paljon aikaa on investoitava taitojen harjoitteluun menestyäkseen työelämässä. (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322.)

3.1.1 Esiintyminen

Esiintymisjännityksen ja arvioinnin kohteena esiintymisen on havaittu aiheuttavan musiikin opiskelijoille stressiä (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322). Opiskelijoissa jännitystä voivat herättää etukäteen erityisesti epävarmuus omasta suoriutumisesta sekä huoli esiintymistilanteen hallinnasta ja esityksen onnistumisesta. Muusikoiden esiintymisjännitystä on tutkittu laajasti, sillä se on yleinen ilmiö esiintyvien muusikoiden keskuudessa. Esiintymisjännityksen voimakkuus on kuitenkin yksilöllistä. (Tahirbegi, 2022, s. 1184.)

Stressi voi ilmetä opiskelijoilla sekä fysiologisina että psykologisina reaktioina. Näitä voivat olla esimerkiksi käsien tärinä, suun kuivuminen, vatsaongelmat, kohonnut syke, huoli muistikatkoksista, unettomuus ja negatiivinen puhe itselle. (Tahirbegi, 2022, s. 1188.) Esiintymisjännityksen tavalliset keholliset oireet liittyvät autonomisen hermoston toimintaan. Kun esiintymistilanne tulkitaan jollakin tasolla uhkaavaksi, elimistö siirtyy hälytystilaan. Tätä niin sanottua signaaliahdistusta voidaan pitää normaalina reaktiona, sillä se on osittain peritty ja osittain opittu tapa valmistaa elimistöä nopeasti käynnistyvään ja runsaasti energiaa vaativaan toimintaan. Tällainen reaktiotapa on ollut ihmiselle evolutiivisesti hyödyllinen, sillä se on edistänyt selviytymistä todellisissa vaaratilanteissa. Esiintymisjännitys ei siten välttämättä ole merkki haitallisesta reaktiosta, vaan se voi kertoa siitä, että esiintyjä kokee tilanteen merkitykselliseksi ja että elimistön reagointijärjestelmä toimii tarkoituksenmukaisesti. (Kurkela, 1997, s. 173–174.)

Esiintymistilanteessa nämä reaktiot eivät kuitenkaan ole täysin tilanteeseen sopivia, koska kehon hälytysjärjestelmä on alun perin kehittynyt kohtaamaan fyysisiä uhkia, kuten petoeläimiä tai vihollisia. Silti keho reagoi samalla tavalla myös lavalla, koska tilanne koetaan niin merkittävänä ja tärkeänä. Kyse on tyypillisestä taistele tai pakene -reaktiosta. (Kurkela, 1997, s. 173–174.) Eläimet ja ihminen ovat kehittyneet välttämään näkyville tulemista, koska paljastuminen on ollut hengenvaarallista. Suojassa liikkuminen on ollut selviytymisen peruskeino. Tämä ymmärrys evoluutiosta vaikuttaa yhä ihmismieleen, sillä itsensä esiin tuominen on vaistonvaraisesti uhkaavaa. Siksi esiintyminen ja itsensä ilmaiseminen koetaan rohkeana tekona, ja siihen voi liittyä pelkoa, koska se on altistumista ikään kuin suojaamattomalle alueelle. (Kurkela, 1997, s. 269.)

Osa opiskelijoista kokee esiintymisjännityksen jopa tarpeelliseksi keskittyneen suoriutumisen kannalta (Tahirbegi, 2022, s. 1188). Kokeneemmat ja edistyneemmät muusikot näyttävät myös hallitsevan esiintymisjännitystä paremmin ja hyötyvän siitä todennäköi-

semmin kuin vähemmän kokeneet muusikot (Kokotsaki & Davidson, 2003, s. 45). Esiintymisjännityksen vaikutukset suoriutumiseen ovat kuitenkin yksilöllisiä. Suurin osa opiskelijoista kokee esiintymisjännityksen heikentävän mahdollisuuksiaan suoriutua parhaalla mahdollisella tavalla, kun taas osa ei koe sillä olevan merkittävää vaikutusta suoritukseensa. (Kokotsaki & Davidson, 2003, s. 49.) Esiintymisjännitys ei myöskään rajoitu ainoastaan esityshetkeen, vaan siihen liittyviä reaktioita voi ilmetä jo esiintymistä edeltävän prosessin aikana (Tahirbegi, 2022, s. 1188). Esiintymisjännityksen voimakkuudessa voi lisäksi olla vaihtelua opiskeluvuosien määrän mukaan (Kokotsaki & Davidson, 2003, s. 51).

3.1.2 Tasosuoritus osana musiikkikasvatuksen opintoja

Taiteellinen tasosuoritus on opiskelijan instrumenttikohtainen taitotason osoitus. Suoritukset sisältävät usein julkisen esiintymisen, kuten tutkintokonsertin, ja sen arvioi asiantuntijoista koostuva lautakunta. Tasosuoritus ja siihen valmistautuminen on useamman vuoden mittainen oppimisprosessi ja selkeä tavoite oppimiselle. Tavoitteilla on sinänsä suuri merkitys siihen, miten opiskelijat sitoutuvat opintoihin ja suoriutuvat niistä (Daumiller & Zarrinabadi, 2021, s. 934). Perustavanlaatuisina tekijöinä sitoutuneessa ja menestyksekkäässä oppimisessa on pidetty juuri osaamistavoitteita *(mastery goals),* joissa keskeisenä ajatuksena on oppimisen hallinta ja kehittyminen (Daumiller & Zarrinabadi, 2021, s. 935). Tämä ajatus on peräisin tavoiteorientaatioteoriasta (*Achievement Goal Theory*), joita ovat luoneet muun muassa Dweck (1986) sekä Ryan ja Deci (1985, 2000).

Tasosuoritus voi kokonaisuudessaan olla opiskelijalle emotionaalisesti merkityksellinen ja monenlaisia tunteita herättävä prosessi. Opiskelun aikana koetut tunteet vaikuttavat opiskelijoiden itsesäädeltyyn oppimiseen, motivaatioon ja akateemiseen menestykseen. Lisäksi saavutuksiin liittyvät tunteet ovat yhteydessä opiskelijan psykologiseen hyvinvointiin, onnellisuuteen, ongelmanratkaisukykyyn sekä oppimisen sinnikkyyteen ja voivat lisätä motivaatiota ja energiaa tulevien tehtävien suorittamiseen. (Frumos ym., 2024, s. 2.) Myös musiikin esittämisessä tunteilla on keskeinen merkitys, sillä musiikinesittäjän tunneilmaisu on olennainen osa esitystä. Onnistunut esitys edellyttää muusikolta kykyä säädellä tunteitaan tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti. Muusikot havainnoivat ja arvioivat esitystä edeltävää tunnetilaansa voidakseen valita ja hyödyntää tarkoituksenmukaisia itsesäätelystrategioita tunteidensa ylläpitämiseksi tai muokkaamiseksi halutulle tasolle. (Kaleńska-Rodzaj, 2023, s. 844–845.)

Tasosuoritusten sisällöt vaihtelevat jonkin verran instrumentin ja käytäntöjen mukaan. Tyypillisesti tasosuoritusprosessi koostuu useista toisiaan seuraavista vaiheista. Prosessi alkaa valmistautumisella, johon kuuluvat ohjelmiston valinta, itsenäinen harjoittelu sekä opettajan ohjauksessa toteutuvat instrumenttitunnit. Valmistautumiseen sisältyy myös henkinen valmistautuminen sekä yhdessä muiden tasosuoritukseen osallistuvien muusikoiden kanssa toteutettavat harjoitukset ja kenraaliharjoitus. Prosessi huipentuu konserttimuotoiseen lopputuotokseen, jossa opiskelija osoittaa taiteellista ja teknistä osaamistaan esiintymällä. Tasosuoritusprosessin päätteeksi lautakunta arvioi suorituksen ja antaa siitä palautetta. Lautakunta koostuu usein opettajista sekä mahdollisista ulkopuolisista asiantuntijoista. (Taideyliopisto, 2026a.) Arviointiin liittyvä palaute voi puolestaan lisätä tasosuoritukseen liittyvää stressiä, sillä se voi haastaa opiskelijan käsitystä omasta pätevyydestään muusikkona (Churchill ym., 2018, s. 293).

Tilanteet, joissa opiskelija kokee voimakasta tarvetta onnistua ja asettaa itselleen korkeita vaatimuksia, voivat altistaa stressille, sillä esitykseen liittyvät onnistumispaineet ja odotukset tietystä suoriutumistasosta voivat lisätä stressin kokemista (McConkey & Kuebel, 2022, s. 321). Myös esiintyminen muiden edessä on itsessään yleisesti stressaavaksi koettu tilanne (Churchill ym., 2018, s. 293). Tasosuorituksessa esiintymiseen liittyvä paine voi korostua entisestään, sillä opiskelijan suoritusta arvioivat alan asiantuntijat ja esiintymistä voivat seurata myös omat ystävät ja kanssaopiskelijat. Eskolan (2025) maisterintutkielman tulosten mukaan esiintyminen opettajille ja kanssaopiskelijoille voi olla opintojen stressaavimpia tilanteita, sillä esiintyminen asettaa opiskelijan vertailun kohteeksi ja voi siten aiheuttaa myös kilpailuasetelman (Eskola, 2025, s. 35).

3.2 Stressinhallinnan menetelmiä musiikin korkeakouluopinnoissa

Tässä alaluvussa tarkastelen, millaisia stressinhallintakeinoja musiikin korkeakouluopiskelijoilla on käytössään ja mitä aiheesta on tutkittu musiikkialla. Aiemman tutkimuksen perusteella opiskelijoilla on tiedossa ja käytössään erilaisia stressinhallintakeinoja, kuten liikuntaa ja tietoisuustaitojen harjoittamista, mutta niiden tehokkuus vaihtelee (Ghatpande & Anand, 2025, s. 1).

3.2.1 Itsesäädelty oppiminen stressinhallinnan tukena

Itsesäätelyä on tutkittu jonkin verran länsimaisen taidemusiikin kontekstissa (McPherson ym., 2019; López-Íñiguez & McPherson, 2020; Tahirbegi, 2022). Itsesäädelty oppiminen perustuu Zimmermanin ja Campillon (2003) kolmen syklisen vaiheen malliin. Malli koostuu ennakointi-, suoritus- sekä reflektiovaiheesta. (Zimmerman & Campillo, 2003, s. 239.) Kyky ohjata omaa oppimistaan koostuu näistä kolmesta syklisestä vaiheesta, joissa yksilö ensin ennakoi eli analysoi suoritettavan tehtävän, suorittaa eli käyttää erilaisia itsehallinnan ja havainnoinnin taitoja keskittyäkseen tehtävän suorittamiseen ja sen jälkeen reflektoi ja pohtii omien ponnistelujensa laatua valmistautuessaan seuraavaan harjoituskertaan tai esitykseen (López-Íñiguez & McPherson, 2020, s. 2).

Musiikkiesitykseen valmistautuessa itsesäädellyn oppimisen syklin ennakointi- ja suunnitteluvaiheeseen kuuluu esiintymistilanteen pohtiminen (Tahirbegi, 2022, s. 1189). Tahirbegin (2022) tutkimuksen tulosten mukaan jokainen tutkimukseen osallistunut haastateltava korosti valmistautumisen ja riittävän harjoittelun merkitystä esiintymisjännityksen hallinnassa. Opiskelijat hyödynsivät harjoittelustrategioita, joilla pyrittiin ennaltaehkäisemään esiintymistilanteessa mahdollisesti ilmeneviä haasteita, kuten muistikatkoksia. Harjoittelua voitiin esimerkiksi lisätä ja kohdentaa erityisesti sellaisiin asioihin, jotka aiheuttivat epävarmuutta tai jännitystä. (Tahirbegi, 2022, s. 1189.) Tällainen tavoitteellinen harjoittelu liittyy laajemmin itsesäätelyyn, jossa muusikko arvioi omaa toimintaansa ja mukauttaa harjoitteluaan havaitsemiensa tarpeiden perusteella. Muusikoiden kehittyminen itsenäisiksi oppijoiksi edellyttääkin kykyä tasapainottaa harjoittelun vaativia osa-alueita ja laajempia itsesäätelytaitoja sekä suunnata ajatuksia, tunteita ja toimintaa kohti asetettuja tavoitteita. Samalla muusikot voivat tunnistaa prosessin aikana ilmeneviä ongelmia ja mukauttaa harjoittelutapojaan tarkoituksenmukaisemmiksi. (McPherson ym., 2019, s. 19.)

Itsesäädellyn oppimisen ennakointivaiheen on todettu olevan keskeinen esiintymisjännityksen hallinnassa (Tahirbegi, 2022, s. 1189). Ennakointivaiheessa tehokas oppiminen perustuu tehtävän alustavaan analysointiin, tavoitteiden asettamiseen ja strategiseen suunnitteluun sekä motivaatiota tukeviin uskomuksiin, kuten kiinnostukseen ja tavoitteellisuuteen (Varela ym., 2016, s. 56–57). Tässä vaiheessa opiskelijan usko omiin kykyihinsä voi vahvistua sen perusteella, kuinka hyvin hän kokee valmistautuneensa tulevaan suoritukseen. Vahva luottamus omiin kykyihin puolestaan näyttää olevan yhtey-

dessä toiveikkuuteen ja onnistumisen kokemuksiin. (Tahirbegi, 2022, s. 1189.) Tavoitteiden asettaminen, tulevan suorituksen ennakointi ja onnistumisen kuvitteleminen voivat siten ohjata myöhempää toimintaa ja kannustaa oppijaa kehittämään osaamistaan sekä työskentelemään tavoitteidensa saavuttamiseksi (McPherson ym., 2019, s. 19).

Itsesäädellyn oppimisen toisessa vaiheessa eli suoritusvaiheessa keskeisiä osa-alueita ovat itsehallinta ja itsehavainnointi (Tahirbegi, 2022, s. 1190). Suoritusvaiheessa oppija säätelee toimintaansa ja suuntaa tarkkaavaisuuttaan suoritukseen esimerkiksi itsehillinnän ja mielikuvaharjoittelun avulla (Varela ym., 2016, s. 57). Esiintymistilanteessa opiskelija voi hyödyntää erilaisia itsesäätelystrategioita, kuten syvähengitystä ja keskittyneen mielentilan ylläpitämistä. Kehon ja mielen rauhoittamisessa voidaan hyödyntää myös mielikuvia, joiden avulla huomio voidaan suunnata esimerkiksi tiettyyn ääneen tai muuhun mielikuvaan ja siten vähentää kielteistä sisäistä puhetta. Myös esiintymistilanteen ennakollinen läpikäyminen mielikuvaharjoittelun avulla voi tukea opiskelijan kykyä ylläpitää rauhallista ja keskittynyttä mielentilaa varsinaisessa suoritustilanteessa. (Tahirbegi, 2022, s. 1190.) Tutkimusten perusteella itsesäädellyn oppimisen strategioiden tarkoituksenmukainen hyödyntäminen on lisäksi yhteydessä yksilön asiantuntijuuden tasoon (Varela ym., 2016, s. 63).

Viimeisessä itsesäädellyn oppimisen vaiheessa eli reflektiovaiheessa opiskelija arvioi omaa toimintaansa ja pohtii suoritustaan (Tahirbegi, 2022, s. 1191). Itsearviointiin sisältyy suoritukseen vaikuttaneiden syy-seuraussuhteiden tarkastelu sekä suoritukseen liittyvien ajatusten, tunteiden ja käyttäytymismallien arviointi. Näiden perusteella opiskelija voi muodostaa käsityksen oppimisprosessinsa etenemisestä ja suunnata tulevaa toimintaansa. (Varela ym., 2016, s. 57.) Tahirbegin (2022) tutkimuksessa reflektio liittyi erityisesti suorituksen onnistumisen arviointiin sekä vertaisilta, perheenjäseniltä ja opettajilta saadun palautteen tarkasteluun. Esiintymisjännityksen käsittelyssä hyödynnettiin muun muassa keskustelua perheenjäsenten, ystävien ja opettajien kanssa sekä huomion suuntaamista muihin asioihin, kuten yhdessä ystävien kanssa ruokailuun. Lisäksi reflektioon saattoi liittyä laajempi oman elämän ja muusikkouden merkityksen tarkastelu. Yksi haastateltavista korosti esiintymisen suhteuttamista muuhun elämään: omaa esiintymistä ja muusikkoutta ei tulisi nähdä liian keskeisenä osana omaa elämää, vaan yhtenä sen osa-alueena. (Tahirbegi, 2022, s. 1191.)

Samalla reflektiovaihe auttaa opiskelijaa tunnistamaan valmistautumisessa ja toiminnassaan ilmeneviä puutteita sekä arvioimaan, millaisia muutoksia tulevassa toiminnassa tarvitaan. Reflektion perusteella saadut havainnot voivat siirtyä seuraavan oppimisprosessin ennakointivaiheeseen, jossa niitä hyödynnetään uusien toimintatapojen ja strategioiden suunnittelussa. Esiintymisen jälkeiset tunteet voivat puolestaan vaikuttaa opiskelijan minäpystyvyyden kokemukseen ja käsitykseen itsestään oppijana ja muusikkona. Onnistunut suoritus voi vahvistaa itsetuntoa ja puolestaan lisätä motivaatiota tulevia suorituksia kohtaan. (Tahirbegi, 2022, s. 1191.)

Itsesäädellyn oppimisen syklisen mallin eri prosessit ovat myös vahvasti yhteydessä opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemukseen (Tahirbegi, 2022, s. 1188). Sekä itsesäätelyä (Zimmerman, 2003) että minäpystyvyyttä (Bandura, 1986) koskeva tutkimus on osoittanut, että voimakkaasti kuormittaviin suoritustilanteisiin liittyy selkeä yhteys affektiivisiin reaktioihin, kuten ahdistukseen (Tahirbegi, 2022, s. 1186). Näin ollen opiskelijan kyky säädellä omaa toimintaansa, ajatuksiaan ja tunteitaan voi olla keskeinen myös kuormittavissa suoritustilanteissa. Menestyvät oppijat ovat usein niitä, jotka kykenevät tarkastelemaan reflektiivisesti omaa toimintaansa, ajatuksiaan ja tunteitaan ennen suoritusta, sen aikana ja sen jälkeen (McPherson ym., 2019, s. 19).

Tutkimuksessa on viime vuosina pyritty kehittämään taidemusiikin esittäjien ammattikäytäntöjä muun muassa yksilöllisten harjoittelustrategioiden avulla. Tällaiset strategiat voivat vahvistaa esiintyjien toimijuutta, autonomiaa ja metakognitiivisia valmiuksia oppijoina. Tutkimusten keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää muusikoiden harjoittelussa ja esiintymisessä hyödyntämiä itsesäätelyyn perustuvia oppimisstrategioita (*self-regulated learning*). Nämä strategiat liittyvät käyttäytymisen, ajattelun ja tunteiden säätelyyn sekä tukevat aktiivista ja oma-aloitteista suhtautumista musiikin harjoitteluun, esittämiseen ja oppimiseen. (McPherson ym., 2019, s. 19.)

3.2.2 Muita *coping*-menetelmiä

Itsesäätelyyn liittyvien harjoittelustrategioiden lisäksi esiintymisjännityksen hallinnassa voidaan hyödyntää tietoisia hengityksen säätelyn keinoja, kuten hengityksen syventämistä ja rauhoittamista sekä erilaisia hengitysharjoituksia (Kokotsaki & Davidson, 2003, s. 49). Muita opiskelijoiden hyödyntämiä strategioita ovat esimerkiksi harjoitteluajan lisääminen ja erilaisten psykologisten taitojen harjoittaminen. Opiskelijat korostavat usein

valmistautumisen merkitystä, sillä huolellinen valmistautuminen on yhteydessä itseluottamukseen ja vahvempaan minäpystyvyyden kokemukseen. Näiden puolestaan on havaittu tukevan esiintymisjännityksen hallintaa. (Tahirbegi, 2022, s. 1184.) Tehokkaiden stressinhallintastrategioiden, korkean minäpystyvyyden ja taiteellisen menestyksen välillä on lisäksi havaittu myönteinen yhteys (Nogaj, 2017, s. 280). Psykologisista stressinhallinnan keinoista yksi on *mindfulness*, jolla tarkoitetaan huomion tietoista suuntaamista nykyhetkeen ja omiin kokemuksiin. *Mindfulness*-harjoitukset voivat lievittää stressin haitallisia vaikutuksia sekä tukea opiskelijoiden oppimista ja akateemista suoriutumista. (Purnaumbara & Khasna, 2023, s. 1.)

Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käyttämissä stressinhallintastrategioissa ilmenevät myös emotionaalisen kompetenssin taidot. Opiskelijoilla saattaa olla kehittämistarpeita joillakin emotionaalisen kompetenssin osa-alueilla, kuten empatiassa, tunteiden peittämisessä, ihmissuhdetaidoissa ja minäpystyvyydessä. Vaikka opiskelijoilla on tietoa erilaisista *coping*-strategioista, he tiedostavat usein itsekin, että heidän käyttämiään strategioita olisi tarpeen kehittää. (McConkey & Kuebel, 2022, s. 333.)

Muita opiskelijoiden käyttämiä *coping*-strategioita voivat olla esimerkiksi stressin tiedostaminen, stressistä selviytyminen sinnittelemällä, itsestä huolehtiminen sekä tuen hakeminen (McConkey & Kuebel, 2022, s. 321). Myös opettajien tarjoama tuki ja muiden opiskelijoiden vertaistuki voivat toimia stressiä lieventävinä tekijöinä (Tahirbegi, 2022, s. 1184). Lisäksi positiivinen ajattelu, joka kohdistuu joko itseen tai musiikkiin, voi lieventää stressiä. Itseen kohdistuvalla positiivisella ajattelulla pyritään vahvistamaan itseluottamusta, kun taas musiikkiin kohdistuvassa positiivisessa ajattelussa huomio suunnataan esimerkiksi siihen, mitä musiikilla halutaan ilmentää. (Kokotsaki & Davidson, 2003, s. 49.) Nogajn (2017) tutkimuksessa todettiin, että opiskelijan hallintakäsityksen (*locus of control*) suunta on yhteydessä stressinhallintaan. Psyykkisesti vahvat yksilöt osoittivat vahvaa sisäistä hallintakäsitystä ja samalla suurempaa resilienssiä stressaavissa tilanteissa. (Nogaj, 2017, s. 280.)

Psykologisten stressinhallintakeinojen lisäksi esiintymisjännitystä voidaan pyrkiä lievittämään myös lääkkeellisin keinoin. Osa musiikin korkeakouluopiskelijoista ja ammattimuusikoista käyttää propranololivalmisteita esiintymisjännityksen lievittämiseen (Fernholz ym., 2019; Yoon ym., 2021). Esiintymistilanteessa aktivoituva taistele–pakene-reaktio voi ilmetä useina fysiologisina oireina, kuten sydämen sykkeen kiihtymisenä, lihas-

ten vapinana, suun kuivumisena, hikoiluna, pahoinvointina ja virtsaamistarpeen lisääntymisenä (Slomka, 1992). Emotionaalisia oireita voivat puolestaan olla paniikin ja stressin kokemukset sekä kognitiivisia oireita itseluottamuksen puute ja epäonnistumisen pelko (Fernholz ym., 2019, s. 3). Propranololi ja muut beetasalpaajat vaikuttavat estämällä adrenaliinin ja muiden vastaavien välittäjäaineiden vaikutuksia solujen reseptoreissa, minkä seurauksena esiintymisjännitykseen liittyvät fysiologiset oireet voivat lievittyä. Propranololi ei kuitenkaan lisää muusikon musiikillisia kykyjä eikä sen ole todettu lievittävän psykologisia oireita, kuten ennakoivaa pelkoa tai kielteistä ajattelua. Koska lääke voi vähentää fyysisiä oireita, jotka muutoin voivat vaikeuttaa suoriutumista, sen käyttöön esiintymistilanteissa on liitetty myös kysymyksiä suorituskykyä parantavien aineiden käytöstä. Propranololin käyttöön liittyykin eettisesti monitahoisia kysymyksiä, joista on esitetty toisistaan poikkeavia näkemyksiä. (Slomka, 1992.)

Coping-strategioita on tutkittu urheilupsykologian alalla enemmän kuin musiikin kontekstissa. Urheilussa suorituskyky ja tilanteen hallinta ovat keskeisessä asemassa, sillä kilpailutilanteessa pienilläkin yksityiskohdilla voi olla ratkaiseva merkitys lopputuloksen kannalta. Kilpailut voivat olla urheilijoille voimakkaasti kuormittavia tilanteita samalla tavoin kuin tasosuoritukset voivat olla muusikoille. Molemmissa tilanteissa pitkään harjoiteltu suoritus huipentuu yksittäiseen suoritustilanteeseen, jossa omaa osaamista on kyettävä hyödyntämään onnistuneesti rajatussa ja arvioitavassa tilanteessa. (Daumiller ym., 2022, s. 4.)

Urheilukilpailuihin liittyviä selviytymisstrategioita tarkastelleessa tutkimuksessa tunnistettiin neljä keskeistä strategiaa: aktiivinen *coping*, emotionaalisen tuen hakeminen, huumori ja kieltäminen. Näiden strategioiden käyttö oli yhteydessä erilaisiin kilpailua edeltäviin kokemuksiin ja yksilöllisiin tekijöihin. Korkeampi hallinnan tunne ja voimakkaampi innostuksen kokemus olivat yhteydessä vahvempaan aikomukseen hyödyntää aktiivista *copingia* kilpailua edeltävän stressin käsittelemiseen. Emotionaalisen tuen hakeminen oli puolestaan selviytymiskeinona yleisempää naisilla kuin miehillä. Huumoria hyödynsivät puolestaan enimmäkseen miehet, ja kognitiivisen arvioinnin osalta heikommaksi koettu selviytymiskyky oli yhteydessä huumorin runsaampaan käyttöön. Neljäntenä strategiana tarkasteltiin kieltämistä, jonka käyttöön vaikuttivat erityisesti käsitykset kilpailua edeltävien tunteiden vaikutuksesta suoritukseen. (Nogueira ym., 2025, s. 9.)

Tutkimuksessa on vuosien aikana tunnistettu lukuisia erilaisia selviytymisstrategioita (Daumiller ym., 2022, s. 4). Näistä esimerkiksi myönteinen ajattelu, aktiivinen stressinhallinta ja sosiaalisen tuen hakeminen ovat olleet keskeisesti esillä, ja ne on kirjallisuudessa luokiteltu sopeutuviksi (*adaptive*) strategioiksi. Myönteisellä ajattelulla tarkoitetaan stressaavien tilanteiden uudelleenarviointia myönteisestä näkökulmasta. Aktiivinen stressinhallinta puolestaan viittaa omien psykologisten tai käyttäytymiseen liittyvien voimavarojen hyödyntämiseen stressin aktiiviseksi käsittelemiseksi. Sosiaalinen tuki tarkoittaa puolestaan ystävien, kumppanin tai perheen puoleen kääntymistä stressaavissa tilanteissa, jotta tilanteesta voidaan keskustella ja saada kokemusta tuesta ja huolenpidosta. (Daumiller ym., 2022, s. 4.) Tutkimusnäyttö urheilijoiden tavoiteorientaatiosta viittaa siihen, että oppimiseen ja itsensä kehittämiseen suuntautuneet tavoitteet ovat selkeämmin ja myönteisemmin yhteydessä sopeutuvien selviytymiskeinojen hyödyntämiseen kuin tulos- ja kilpailusuuntautuneet tavoitteet (Daumiller ym., 2022, s. 5).

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen. Lisäksi kuvaan tutkimuksessa hyödynnetyt aineistontuottamis- ja analyysimenetelmät sekä tarkastelen tutkimusetiikkaa.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa. Olin kiinnostunut siitä, mikä opiskelijoille aiheuttaa stressiä ja millaisia keinoja heillä on tasosuorituksesta aiheutuvan stressin hallintaan.

Tutkimuskysymykseni oli:

> Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkielmani on tyypiltään laadullinen, ja siinä on tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä (Piekkari & Welch, 2020, 209). Päädyin valitsemaan laadullisen tutkimustyypin tutkielmaani, sillä halusin kuulla opiskelijoiden kokemuksia suoraan heiltä itseltään haastattelujen muodossa. Ajattelin, että siten saan kuulla kokemuksista mahdollisimman henkilökohtaisesti, ja minulla olisi mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus tarkoittaa tutkimusta, jossa aineisto ei ole numeraalisessa muodossa, vaan koostuu esimerkiksi haastatteluista, teksteistä, havainnoista tai muusta materiaalista, joka kuvaa merkityksiä ja kokemuksia numeroiden sijaan (Eskola & Suoranta, 1999, s. 13).

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9) sekä tarkastella ih-

misten välisiä ja sosiaalisia merkityksiä (Vilkka, 2015, s. 118). Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin muodostaa ymmärrystä tasosuoritusprosessista opiskelijoiden omien kokemusten pohjalta. Koska laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisia merkityksiä tutkittavaan ilmiöön liittyy, tutkijan tulee täsmentää, kohdistuuko tutkimus tutkittavien käsityksiin vai heidän kokemuksiinsa perustuviin merkityksiin (Vilkka, 2015, s. 118). Tässä tutkimuksessa kyseessä ovat opiskelijoiden kokemukset. Koska on mahdotonta ymmärtää täysin toisen ihmisen kokemusmaailmaa, avuksi on kehitetty monenlaisia menetelmiä tutkimuksen tekemistä helpottamaan (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9). Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisimmät aineiston tuottamisen menetelmät ovat haastattelu, havainnointi tai avoin kysely (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Päädyin tekemään haastattelut, sillä halusin muun muassa mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimukseni on siis laadullinen tutkimus, ja siinä on tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä, mikä puolestaan viittaa empiiriseen tutkimusstrategiaan, joka keskittyy tarkastelemaan tapauksia niiden omassa ympäristössään tapauskohtaisen aineiston avulla (Piekkari & Welch, 2020, s. 209). Tapaustutkimuksen tavoitteena on muodostaa syvällinen ymmärrys ajankohtaisesta ongelmasta tai ilmiöstä. Se perustuu perusteelliseen tarkasteluun, joka kohdistuu esimerkiksi tiettyyn ryhmään, yksilöön tai tapahtumaan ja jonka avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä sen todellisessa kontekstissa. (Coombs, 2022, s. 1.) Tässä tutkielmassa ilmiö on opiskelijoiden kokemukset stressistä ja sen hallinnasta tasosuorituksen prosessissa. Opiskelijoita yhdistää se, että he ovat tehneet tasosuoritukset samassa korkeakoulussa saman lukukauden aikana. Tapaustutkimuksen tavoitteena on yhdistää teoreettinen tieto käytännön havaintoihin ja todellisiin tilanteisiin (Piekkari & Welch, 2020, s. 209), joka tasosuorituskin on. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää monenlaisia aineistoja, kuten haastatteluja, havaintoja ja dokumentteja. Sen tavoitteena on muodostaa tutkimuskohteen syvällinen ja kokonaisvaltainen ymmärrys sekä löytää uusia näkökulmia. (Coombs, 2022, s. 1.) Tapaustutkimus on suosittu tutkimusmenetelmä, sillä sen monipuolisuuden ja joustavuuden ansiosta se sopii kokeneiden tutkijoiden lisäksi myös aloitteleville tutkijoille (Piekkari & Welch, 2020, s. 215).

4.3 *Diary recall* -menetelmä ja puolistrukturoitu haastattelu

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu päiväkirjamerkintöjen avulla *diary recall* -menetelmällä (Bolger ym., 2003) tuotetuista puolistrukturoiduista haastatteluista (Tuomi & Sara-

järvi, 2018, s. 85). *Diary recall* -menetelmä (Bolger ym., 2003) perustuu päiväkirjamerkintöjen muistelemiseen haastattelutilanteessa. Päiväkirjamerkinnät tukevat muistamista ja auttavat haastateltavaa palauttamaan mieleen merkintöjen kirjoittamisen aikaan koettuja tunnetiloja ja tapahtumia. (Bolger ym., 2003, s. 579.) Valitsin menetelmän osaksi tutkielmaani, sillä pelkästään haastatteluun perustuvassa aineistontuottamisessa, joka toteutetaan vasta noin kahden kuukauden kuluttua tasosuorituksesta, haastateltavien muistikuvat tapahtumista ja kokemuksista olisivat voineet muuttua tai jotkin olennaiset tapahtumat ja kokemukset jäädä kokonaan palautumatta mieleen. Koska päiväkirjoja täytettiin tasosuoritusprosessin aikana, merkinnät perustuivat mahdollisimman ajantasaisiin kokemuksiin ja tunnetiloihin. Menetelmän keskeisenä hyötynä voidaan siten pitää sitä, että päiväkirjamerkinnät tukevat tiettyihin tilanteisiin ja ajankohtiin liittyvien kokemusten tarkempaa mieleen palauttamista ja vähentävät jälkikäteiseen muistamiseen liittyviä haasteita. Haastateltavat raportoivat päiväkirjoissa säännöllisesti päivittäisen elämänsä tapahtumia ja kokemuksia. Tällaiset raportit mahdollistavat kokemusten yksityiskohtaisen tarkastelun tavalla, joka ei ole mahdollista perinteisillä tutkimusmenetelmillä. (Bolger ym., 2003, s. 579.) Tässä tutkimuksessa osallistujat täyttivät päiväkirjamerkinnät sähköisesti laatimaani Word-pohjaan ja palauttivat päiväkirjat noin viikon kuluttua tasosuorituksesta.

Haastattelut, jotka olivat tämän tutkimuksen primääriaineisto, perustuivat siis päiväkirjamerkintöihin, joihin olin tutustunut etukäteen ennen haastattelua. Haastateltavatkin saivat palata päiväkirjamerkintöihinsä haastattelutilanteessa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja, joilla tarkoitetaan täysin vapaamuotoisen haastattelun ja valmiit vastausvaihtoehdot sisältävän lomakehaastattelun välimuotoa. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille tutkimukseen osallistuville esitetään samat kysymykset, mutta haastattelija voi muuttaa kysymysten järjestystä (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 47) ja haastateltavat voivat vastata vapaasti ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta, 1999, s. 87).

Haastattelin pop/jazz -laulun tasosuoritusta tekeviä musiikinopettajaksi opiskelevia korkeakouluopiskelijoita. Alun perin ajattelin, että haastattelisin sekä klassisen että pop/jazz-musiikin tasosuorituksen tekijöitä, mutta musiikkikasvatuksen klassisen musiikin tasosuorituksia ei mainosteta julkisesti, kun taas pop/jazz-tasosuoritukset ja niiden tekijöiden nimet ovat nähtävillä yliopiston nettisivuilla tasosuoritusten aikaan. Sen vuoksi päädyin rajaamaan osallistujat heihin. Samalla koin, että haastateltavien joukko on mahdollisimman yhtenäinen, kun kaikilla on sama instrumentti.

Aloitin haastateltavien etsimisen selvittämällä, ketkä opiskelijoista olivat tekemässä tasosuoritusta tutkimuksen ajankohtana. Tieto tasosuorituksen tekijöistä oli helposti saatavilla, minkä jälkeen otin opiskelijoihin henkilökohtaisesti yhteyttä viestitse tai sähköpostitse. Päätin etukäteen etsiä kolme osallistujaa. Tasosuorituksen tekijöille lähetettiin kutsuja järjestyksessä, mutta ensimmäiset yhteydenotot eivät johtaneet osallistumiseen. Jatkoin etsimistä, minkä seurauksena kolme opiskelijaa ilmoittautui tutkimukseen ja täytti tutkimukseen liittyvät päiväkirjamerkinnät. Noin kaksi kuukautta tasosuorituksen jälkeen haastattelin näitä kolmea opiskelijaa. Lisäksi tutkimukseen osallistui kaksi opiskelijaa, joille oli lähetetty kutsu, mutta jotka eivät ehtineet täyttää päiväkirjamerkintöjä. He osallistuivat tutkimukseen ainoastaan haastattelujen muodossa. Aineisto muodostui siten yhteensä kolmesta päiväkirjasta ja viidestä haastattelusta.

4.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on laajasti hyödynnetty analyysimenetelmä, jota voidaan soveltaa erilaisiin laadullisen tutkimuksen lähestymistapoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Laadullinen sisällönanalyysi kohdistuu aineiston sisältöön ja tarkastelee esimerkiksi tekstin eri osien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja (Graneheim ym., 2017, s. 29). Sen avulla aineisto voidaan jäsentää siten, että sen pohjalta voidaan muodostaa tutkimuksen johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Analyysin kannalta keskeistä on tuoda esiin tutkimustehtävän näkökulmasta olennainen tieto (Puusa, 2020, s. 154). Laadullisessa sisällönanalyysissä voidaan erottaa kolme analyysitapaa: aineistolähtöinen eli induktiivinen, teoriaohjaava eli abduktiivinen sekä teorialähtöinen eli deduktiivinen analyysi (Graneheim ym., 2017, s. 30; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107). Analyysitavan valinta perustuu siihen, millainen rooli teorialle halutaan antaa aineiston analyysissä (Puusa, 2020, s. 151).

Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi voidaan aloittaa aineistolähtöisesti, minkä jälkeen teoria tuodaan osaksi analyysiprosessia ohjaamaan tulosten jäsentämistä ja kokonaisuuden muodostamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–110). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys ohjasi haastattelukysymysten muodostamista, mutta varsinainen analyysi aloitettiin aineistolähtöisesti. Tavoitteena oli tarkastella haastateltavien kokemuksia aineiston omista lähtökohdista ja mahdollistaa aineistosta nousevien merkitysten, yhtäläisyyksien ja erojen tunnistaminen.

Aineistolähtöisessä lähestymistavassa pyritään tunnistamaan aineistosta nousevia malleja ja säännönmukaisuuksia. Tutkija tarkastelee aineistossa ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä etenee yksittäisistä ja konkreettisista havainnoista kohti yleisempää teoreettista ymmärrystä (Graneheim ym., 2017, s. 30). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistosta muodostettiin kategorioita aineistossa esiintyvien merkitysten sekä niiden välisten yhtäläisyyksien ja erojen perusteella. Analyysiprosessin edetessä muodostettuja kategorioita tarkasteltiin suhteessa teoreettiseen viitekehykseen, ja osa aineistosta muodostuneista kategorioista oli tunnistettavissa myös aiemmasta teoriasta. Näin ollen analyysiprosessissa olivat vuorovaikutuksessa sekä aineisto että teoreettinen viitekehys. Tulkintaa ohjasivat analyysin edetessä sekä aineistosta nousevat havainnot että teoria, minkä vuoksi päättelyssä oli abduktiivisia piirteitä (Puusa, 2020, s. 151). Lopuksi analyysin tulokset jäsennettiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti.

Aineiston analyysi alkaa usein pelkistämällä litteroitua aineistoa (Puusa, 2020, s. 152). Aloitin analyysin pelkistämällä alkuperäistä litterointiasua yksittäisiksi tiiviiksi ilmaisuiksi. Sen jälkeen ryhmittelin ilmaisut samankaltaisten lauseiden ryhmiin, joista alkoikin muodostua teemoja. Noudatin analyysissä Elon ym. (2022) kuvaamaa sisällönanalyysin etenemistä, jossa alkuperäisistä ilmauksista muodostetaan ensin pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen vertailin pelkistettyjä ilmauksia keskenään ja ryhmittelin niitä merkityssisältöjen perusteella. Yhdistin samaa tai samankaltaista asiaa kuvaavat ilmaukset kategorioiksi, jotka ryhmittelin edelleen alaluokiksi. Muodostin yläluokat alaluokkien pohjalta, joiden perusteella jäsensin tutkimuksen tulosluvun rakenteen. (Elo ym., 2022, s. 220.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin perusteella muodostui kaksi yläluokkaa: stressi ja stressinhallinta. Ilmaisujen ryhmittely on kriittinen vaihe sisällönanalyysissä, sillä tutkijan tehtävänä on tulkita, mitkä ilmaisut muodostavat sisällöllisesti mielekkäitä kokonaisuuksia ja kuuluvat samaan kategoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114). Tässä tutkimuksessa aineistosta muodostuneet ryhmät olivat pääosin selkeästi hahmotettavissa, vaikka analyysiprosessin aikana tarkensin ja laajensin joitakin kategorioita aineiston sisällön perusteella.

Pseudonymisoin haastateltavien nimet jo aineiston litterointivaiheessa, ja osallistujille annettiin tunnisteet H1, H2, H3, H4 ja H5. Tunnisteet valittiin niiden selkeyden, tiiviyden ja johdonmukaisuuden vuoksi. Lisäksi erottelin kunkin haastateltavan litteroidun aineiston toisistaan värikoodauksen avulla, mikä helpotti eri haastateltavien puheenvuorojen

tunnistamista ja aineiston käsittelyä analyysivaiheessa. Värikoodaus helpotti myös aineistoesimerkkien ja sitaattien paikantamista alkuperäisestä litteroidusta aineistosta tuloksia raportoitaessa.

Tutkimusprosessiin kuuluu tutkimustuloksiin perustuvien johtopäätösten muodostaminen. Johtopäätökset rakentuvat, kun tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja aiheesta aiemmin tuotettuun tietoon. (Puusa, 2020, s. 155.) Tässä tutkimuksessa esitän johtopäätökset luvussa 6. Johtopäätökset on muodostettu tutkimustulosten pohjalta tarkastelemalla niitä suhteessa aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen.

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikka tarkoittaa yleisiä sääntöjä ja suuntaviivoja, joista on sovittu ja sovelletaan tiedeyhteisössä. Tutkijan on käytettävä tiedeyhteisön hyväksymiä tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmiä. (Vilkka, 2015, s. 41.) Tutkimusta tehdessä on noudatettava Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (TENK, 2023). Hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteisiin kuuluu arvostus, luotettavuus, vastuunkanto sekä rehellisyys. Olen noudattanut näitä ohjeita huolellisesti. Tutkimusta tehdessä tulee käydä eettistä keskustelua aina ideointivaiheesta julkaisemiseen asti (Vilkka, 2015, s. 41). Laadullisen aineiston perusteella on vaikeaa tehdä johtopäätöksiä, jotka ovat tieteellisesti luotettavia. Sen vuoksi tutkimusasetelmaa tuleekin pohtia huolellisesti ja aineistoa käsitellä systemaattisesti, avoimesti ja perusteellisesti. (Puusa, 2020, s. 145.)

Kollegoiden arvostus on myös yksi hyvän tieteellisen käytännön peruspilari (TENK, 2023). Tutkimusta tehdessä on otettava huomioon aiempi tutkimus aiheesta ja viitattava siihen oikeaoppisesti ja selkeästi. Muiden tutkijoiden tutkimus on myös esitettävä oikeassa valossa tutkimustuloksia muuntamatta. (Vilkka, 2015, s. 42.) Tutkimusetiikka velvoittaa, että tutkimusaineistoja käsitellään huolellisesti, jotta ne eivät joudu missään vaiheessa ulkopuolisten henkilöiden saataville. Erityisesti haastattelunauhat tai muu alkuperäinen aineisto, josta osallistujat voidaan tunnistaa, ovat arkaluontoisia ja säilytettävä oikeaoppisesti. (Vilkka, 2015, s. 47–48.) Olenkin huolehtinut siitä, että aineistot on säilytetty asianmukaisesti. Haastateltavien asianmukainen informointi haastattelun aiheesta on

keskeinen osa tutkimuksen eettisesti kestävää toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86), joten esittelin haastattelukutsussa tutkimukseni aiheen.

Olen käyttänyt tutkielmani kirjoittamisessa apuvälineinä tekoälypohjaisia sovelluksia Taideyliopiston eettisen ohjeistuksen (2026b) sallimissa rajoissa. Ohjeistuksen mukaan tekoälypohjaisten sovellusten käyttämisestä opinnäytteissä on aina raportoitava. Tekoälyllä ei saa tuottaa sisältöä, mutta esimerkiksi kielimalleja voi käyttää tekstin kielenhuoltoon. (Taideyliopisto, 2026b.) Olen tehnyt lähdeviitteet Zoterolla nopeuttaakseni lähteiden merkitsemistä ja varmistaakseni, että lähdeviitteet ovat tarkat, oikeaoppiset ja johdonmukaiset. Olen lisännyt lähdeluetteloon itse muut lähteet, joita ei saanut Zoteron kautta. Lopuksi tarkistin koko lähdeluettelon itse.

Olen käyttänyt artikkeleiden etsimisessä apuna Keeniousta. Keenious on tekoälypohjainen tutkimushakutyökalu, jossa lähteitä etsitään hakusanojen sijaan kokonaisen tekstin, esimerkiksi artikkelin, perusteella. Se analysoi tekstin sisällön ja etsii samankaltaisia tutkimusjulkaisuja OpenAlex-tietokannasta sekä tunnistaa tekstin keskeiset aiheet ja teemat. (Taideyliopisto, 2024.) Vaikka suurin osa artikkeleista onkin löytynyt kirjastojen hakupalveluista, koin hyödylliseksi käyttää Keeniousta monipuolistaakseni tutkielmani tutkimusaineistoa. Olen etsinyt synonyymejä kertoakseni tutkimuskirjallisuudesta omin sanoin synonyymisanakirjoista, mutta harkinnan mukaan etsinyt kontekstisidonnaisia synonyymejä myös *chatgpt*-tekoälyn avulla. Lisäksi olen käyttänyt *chatgpt:*tä kielenhuoltoon harkintani mukaan lisätäkseni tutkimuskieltä ja kieliopin oikeellisuutta. Olen kuitenkin tarkistanut kaiken ja valikoinut käytettäviä kielenhuollollisia ehdotuksia kriittisesti.

Olen ollut huolellinen kääntäessäni tekstiä. Koska en ole natiivi englannin kielen puhuja, olen käyttänyt artikkeleiden ymmärtämiseen apuvälineitä. Olen käyttänyt kääntämiseen DeepL-työkalua, mutta tarkistanut aina muistakin kääntäjäpalveluista, jos olen ollut epävarma käännöksen tarkkuudesta. Varsinkin käsitteiden kääntämisessä olen etsinyt tietoa muista kääntäjäpalveluista sekä aihetta käsittelevistä suomenkielisistä tutkimuksista.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Olen jakanut tulokset kahteen pääteemaan, stressiin ja stressinhallintaan tasosuorituksen prosessissa. Esittelen myös lyhyesti tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Opiskelijoiden sitaateissa asteriskit (*) korvaavat alkuperäisessä puheessa esiintyneet kirosanat.

5.1 Haastateltavat

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet haastateltavat ovat 20–35-vuotiaita musiikkikasvatuksen opiskelijoita yliopistotasolla. Osa haastateltavista kertoo kokemuksistaan pop/jazz-laulun C-tutkinnon prosessista ja osa puolestaan B-tutkinnon prosessista. Haastateltavia on tässä tutkimuksessa yhteensä viisi. Pseudonymiteetin säilyttämiseksi en paljasta tasosuoritusten ajankohtaa enkä haastateltavien tarkempaa ikää tai muita persoonaan liitettäviä ominaisuuksia.

5.2 Stressi tasosuorituksen prosessissa

5.2.1 Stressitekijöitä

Tasosuorituksen prosessi koostuu useista eri vaiheista, joista laulutekniikan ja taiteellisen kokonaisuuden harjoitteleminen muodostaa vain yhden osa-alueen. Varsinaisen harjoittelun lisäksi prosessiin kuuluu myös käytännön asioiden hoitaminen, kuten yhtyeen kokoaminen, kappaleiden sovittaminen ja nuotintaminen, harjoitusaikojen sopiminen, tasosuoritukseen ilmoittautuminen sekä harjoitellun ohjelmiston kokoaminen ja hyväksyttäminen lautakunnalla.

Haastateltava H1 kuvailee käytännön järjestelyihin liittyneen suunnittelun ja selvittämisen vaatineen paljon aikaa ja energiaa. Hänen mukaansa tällaiset asiat aiheuttivat koko tasosuoritusprosessin aikana eniten stressiä. Hän kokee, että yhtyeen hankkimiseen liittyvä aikapaine muodostui yhdeksi prosessin merkittävimmistä stressitekijöistä. Vaikka H1 oli alustavasti kysynyt soittajia mukaan, osallistuminen piti vielä varmistaa jokaiselta tasosuorituksen lähestyessä. Tällöin tutkintoon oli aikaa alle kaksi kuukautta, minkä H1 koki lyhyeksi ajaksi. Stressiä aiheuttivat myös lähestyvät määräajat, jolloin tasosuoritukseen liittyviä tiedostoja tuli toimittaa hallinnolle ja lautakunnalle.

Haastateltava H3 puolestaan kuvailee stressin ilmenneen tasosuoritusprosessin eri vaiheissa eri tavoin. Hänelle prosessin stressaavimmaksi vaiheeksi muodostui erityisesti yhtyeen kokoaminen. Aluksi stressiä aiheutti epävarmuus siitä, löytäisikö hän sopivat soittajat yhtyeeseensä. Tämän jälkeen hänellä oli huolta siitä, haluavatko yhtyeen jäsenet olla hänen projektissaan ja ovatko hänen laatimansa nuotit heidän näkökulmastaan riittävän hyvät. H3 kuvaa suurimman huolenaiheensa tasosuoritusprosessin aikana liittyneenkin ennen kaikkea muihin ihmisiin ja heidän suhtautumiseensa.

Myös haastateltava H4 kokee yhtyeen kokoamisen hankalaksi ja stressiä aiheuttavaksi vaiheeksi, vaikka osa soittajista löytyikin hänen mukaansa nopeasti ja vaivattomasti. Haastateltavan H3 tavoin myös H4 kertoo pohtineensa, haluaisivatko yhtyeen jäsenet varmasti olla hänen tasosuorituksessaan mukana.

> Ja sitten se jotenkin tuntuu ainakin mulle tosi vaikealta vaivata ihmisiä, vaikka totta kai se on niillekin kiva kokemus varmasti, mut he eivät kuitenkaan saa siitä mitään varsinaisesti itelleen, ellei halua jotain opintopisteitä, mutta kukaan ei niitä varmaan halua, niin se oli jotenkin vaikeeta. (H4)

H4 kertoo saaneensa tukea yhtyeen kokoamiseen ystäviltään, jotka ehdottivat hänelle mahdollisia soittajia, joita pyytää mukaan. H4 arvioi kuitenkin jälkikäteen, että soittajien pyytäminen olisi kannattanut aloittaa aiemmin. Aikaisempi toiminta olisi hänen mukaansa voinut vähentää stressiä, sillä tasosuorituksen lähestyessä käytettävissä oleva aika oli käynyt melko vähäiseksi: ”Se olisi ollut parempi [hoitaa] vähän aikaisemmin.”

Yhteisten harjoitusaikojen sopiminen oli usealle haastateltavalle stressiä aiheuttava tekijä, sillä musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat kiireisiä, joten yhteisten aikojen sopiminen voi olla haastavaa. Yhteisten aikojen lisäksi pitää varata myös tila, jossa voi pitää harjoitukset. Haastateltavien mukaan tasosuoritusviikkojen aikaan luokat ovat hyvin täyteen varattuja, joten luokkienkin varaaminen voi olla hankalaa.

Useat haastateltavat tuovat esiin musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kiireiset aikataulut, minkä vuoksi harjoituksia ei ole välttämättä mahdollista järjestää niin montaa kuin he toivoisivat. Yhtyeen harjoittelumäärän vähyys aiheutti haastateltavalle H2 vielä tasosuoritusaamuna ahdistuksen tunteita: ”Eniten ahdisti oikeastaan [eräät yhtyeen soittoon liittyvät asiat], koska treeniaikaa oli niin vähän ja matskuu paljon.” Myös haastateltavaa H5 mietitytti harjoittelumäärän vähyys etukäteen: ”Meillä -- bändin kanssa löytyi keikkapäivän lisäksi kaksi yhteistä päivää.” He saivat kuitenkin harjoiteltua kaiken tarpeellisen, sillä toiset harjoitukset olivat tavallista pidemmät.

Sen lisäksi, että yhtyeen löytäminen aiheutti stressiä osalle haastateltavista, myös kappaleiden nuotintaminen ja sovittaminen nuotinkirjoitusohjelmalla oli osalle uutta ja stressaavaa. H1 kuvailee, että nuottien tekeminen aiheutti stressiä, sillä hänellä ei ollut etukäteen niiden tekemisestä kokemusta eikä kappaleista ollut saatavilla valmiita nuotteja. H3 pohti ennen harjoituksia, oliko hän laatinut riittävän laadukkaan nuottimateriaalin soittajilleen harjoituksia varten, sillä hänkään ei ollut koskaan aikaisemmin valmistellut yhtyeelleen nuotteja.

Haastatteluissa nousee esiin myös sairastumiseen liittyvä stressi. Jo lievä flunssa voi vaikeuttaa laulamista, minkä vuoksi osa haastateltavista kuvaakin toivoneensa, etteivät sairastuisi ja että pystyisivät laulamaan tutkinnon terveinä. Haastateltava H4 koki sairastumiseen liittyvää stressiä koko tasosuoritusprosessin ajan ja kuvailee kipeäksi tulemisen olleen merkittävin yksittäinen stressitekijä koko prosessin aikana: ”Mun isoin yksittäinen stressi oli se kipeäksi tuleminen ja se ehkä oli pahimmillaan siinä pari viikkoa ennen tutkintoa, koska oli niin paljon liikkeellä kaikkea flunssaa.” Vielä viimeisenä iltana hän pelkäsi heräävänsä tasosuoritusaamuna kurkkukipuun.

Haastateltava H4 pyrki tekemään kaikkensa, ettei tule sairaaksi. Hän pyrki välttelemään julkisia paikkoja ja tapahtumia ennen tasosuoritusta ja käytti maskia julkisissa kulkuvälineissä. H5 puolestaan osti varotoimenpiteenä kaikille yhtyeensä jäsenille sinkkiä, jottei heistä kukaan sairastuisi. Koska heillä oli vain kaksi yhteistä päivää harjoituksille, oli erityisen tärkeää, että kaikki pääsisivät molempina päivinä paikalle.

Haastateltavat H2 ja H5 eivät puolestaan kertoneet kokeneensa tasosuoritusprosessin aikana varsinaisesti stressiä omasta sairastumisestaan, vaikka molemmilla ilmeni erilaisia oireita tutkinnon lähestyessä. H2 koki kehonsa olevan kuumeinen, kun taas H5 sairastui flunssaan. H5 pyrki edistämään lauluäänensä palautumista monin eri keinoin, mutta epävarmuus paranemisesta ennen tutkintoa aiheutti stressiä.

Osalla haastateltavista stressiä aiheuttivat myös ajatukset siitä, millaisena muusikkona heidän kanssaopiskelijansa heidät näkevät. H2 kuvailee pohtineensa mahdollisuutta, että yleisö huomaisi hänen olevan muusikkona riittämätön.

> Muusikkona tietysti haluaa esittää niin, että oliko se suurin sellainen, että onhan [esitys] tarpeeksi hyvä. Joo siis se oli se isoin juttu semmoinen, että nyt kaikki sitten näkevät, että olenkin vain *****. Joo, se oli ehkä isoin semmoinen niin kuin ajatus kaiken takana. (H2)

H3 puolestaan kertoo vertaisten läsnäolon aiheuttaneen hänelle enemmän huolta kuin opettajien läsnäolon. Hän pohti erityisesti sitä, millaisen vaikutelman kollegat muodostaisivat hänestä muusikkona. Haastateltava H4 puolestaan pohti etukäteen tasosuoritukseen saapuvan yleisön määrää. Hänelle oli tärkeää saada esittää omaa taidettaan muille, minkä vuoksi vähäinen yleisömäärä olisi tuntunut ikävältä, etenkin jos konsertin valmisteluun olisi käytetty paljon aikaa ja vaivaa. H4 mukaan tutkinnoissa on usein runsaasti yleisöä, minkä vuoksi vähäinen osallistujamäärä voisi tuntua pettymykseltä: ”Ei jotenkin halua olla silleen, että mulla ei ollut ketään, joka olisi tullut [katsomaan tutkintoa].”

Stressiä voivat aiheuttaa myös tekijät, jotka ulkopuolisen näkökulmasta saattavat vaikuttaa toissijaisilta. Osa haastateltavista kuvaa kokeneensa stressiä sellaisista asioista, joita he itse pitivät tasosuorituksen kannalta epäolennaisina. H3 kertoo ajatelleensa voimakkaasti muiden ihmisten suhtautumista itseensä ja pohtineensa, millaisia kielteisiä ajatuksia muilla saattaisi olla hänestä.

> Toi on, no ehkä toi ajatusten pyöriminen silleen, että mä yliajattelin ihmisille ajatuksia niiden päähän musta. Sillee se varmaan ajattelee näin musta ja silleen se ajattelee näin musta. (H3)

H4 puolestaan kertoo stressaantuneensa muun muassa esitykseen liittyvästä pukeutumisesta. Hän kokee esiintymisen sisältävän myös visuaalisen ulottuvuuden, minkä vuoksi vaatetuksella on hänelle merkitystä. Samalla hän pitää tärkeänä sitä, että esiintyessä päällä on vaatteet, joissa hän viihtyy ja jotka tuntuvat mukavilta. Pukeutumiseen liittyvää stressiä lisäsi se, että päätös asusta jäi tasosuorituksen aamuun, sillä vielä edellisenä iltana hän ei tiennyt, mitä pukisi päälleen. H4 kuvailee, että pukeutumiseen liittyvän epävarmuuden lisäksi myös muut vastaavanlaiset, tasosuorituksen kannalta ulkopuolisiksi jäävät asiat veivät viimeisinä päivinä paljon hänen energiaansa.

Tasosuoritus on prosessi, joka vie paljon aikaa. Sen lisäksi, että ohjelmisto tulee harjoitella laulajan näkökulmasta, on sitä harjoiteltava myös yhdessä yhtyeen kanssa. Kappaleiden valmistaminen edellyttää tekstien ja melodioiden omaksumista sekä tulkinnan työstämistä. Yhtyeen kanssa harjoiteltaessa huomio siirtyy lisäksi yhteissoitannallisiin ja musiikillisiin kokonaisuuksiin, kuten yhteisiin aloituksiin ja lopetuksiin, tempoon, dynamiikkaan, kappaleiden tunnelmaan sekä yhtyeen ja laulajan väliseen musiikilliseen vuorovaikutukseen. Samalla on myös hoidettava kaikki tarvittavat käytännön asiat. Musiikkikasvatuksen opiskelu voi olla kuormittavaa ja runsaasti aikaa vievää (Eskola, 2025, s.

31–32). Muun opiskelun ja elämän yhdistämisen tasosuorituksen prosessiin voi olla vaikeaa. Kaikki haastateltavat kertovat, että he priorisoivat tasosuoritusta, jolloin muut opiskelut jäivät pakosti vähemmälle, mikä puolestaan saattoi aiheuttaa stressiä. H1 kertoo, että opiskelun, tasosuorituksen ja töiden yhdistelmä oli haastava: ”Arki ja kiireinen koulu plus tosi paljon omia töitä, jotka vie myös kapasiteettia ja aikaa opiskelulta ja sitten vielä se tutkinto päälle niin mulla oli aika semmoinen tiukka paketti tossa...” Hän jatkaa kertomalla, ettei ehtinyt harjoitella niin paljoa, kuin olisi halunnut, minkä lisäksi hän kertoo kokeneensa häpeää joutuessaan menemään pianotunneille harjoittelematta, sillä siihen ei ollut tasosuorituksen lähestyessä aikaa. Hän tietää, että hänen koulutuksessaan ei ehdi tehdä kaikkea yhtä hyvin: ”Joo, se on kyllä [kyseisessä korkeakoulussa] niin semmonen, kaikkea ei vaan pysty tehdä iha sata prossaa.” Hän kertoo, että yleisstressi kuitenkin helpotti heti tutkinnon jälkeen, kun hän pääsi keskittymään vähemmälle huomiolle jääneisiin asioihin.

Myös H3 kertoo tehneensä tietoisen valinnan priorisoida tasosuoritusta muun opiskelun kustannuksella. Hän jätti muiden opintojaksojen palautettavat tehtävät tarkoituksella myöhemmäksi ja palautti ne vasta tasosuorituksen jälkeen. H3 kokee, ettei olisi pystynyt panostamaan tasosuoritukseen samalla tavalla, jos hän olisi samanaikaisesti huolehtinut kaikkien muiden opintojaksojen tehtävistä. Hänen mukaansa tämä ratkaisu mahdollisti tasosuoritukseen keskittymisen ja edisti hänen suoriutumistaan siinä.

> Siis kaikki jäi mult, kaikki opinnot. Siis mulla jäi kaikki rästiin. Et nyt ei valitettavasti oo aikaa, et mä tein sitten [myöhemmin]. Oli kyl niin, pidemmälle toi mua vei, ku se et oisin vaan grindannu koulujutut ja palauttanu ne opettajille. Et toi oli niinku tärkeämpi asia. (H3)

Myös haastateltava H4 kertoo priorisoineensa tasosuoritusta, mutta kuten H1, myös hänelle muut opinnot aiheuttivat stressiä, sillä opettajilla oli omia odotuksia hänen edistymisensä suhteen. Hän kertoo pitäneensä tätä tasosuoritusta tärkeänä jo ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien, minkä vuoksi priorisointi oli luonnollista. Hän tiedosti tasosuorituksen priorisoinnin merkitsevän sitä, että muut opinnot jäisivät väliaikaisesti vähemmälle huomiolle. Hän kuitenkin koki, että tasosuorituksen jälkeen olisi mahdollista ottaa muissa opinnoissa syntynyttä viivettä kiinni. Tästä huolimatta muiden opintojen ja tasosuorituksen yhteensovittaminen aiheutti hänelle stressiä.

Kaikki haastateltavat kertovat luottaneensa omaan tekniseen ja taiteelliseen osaamiseensa. Tämän vuoksi heidän kokemansa stressi ei ensisijaisesti kohdistunut omaan laulamiseen tai suoriutumiseen, vaan pikemminkin tasosuoritukseen liittyviin ulkoisiin tekijöihin. H5 kertoo kokeneensa jopa, että häntä melkein stressasi se, ettei hän stressannut tarpeeksi: ”Jossain vaiheessa tavallaan pyöritteli sitä päässään, että no miksi mä en ole stressaantunut tän enempää, tai että miksi mä en treenaa enemmän.” Hän kuitenkin kokee, että kokemus ja oma kehittyminen ovat olleet syitä siihen, että omaan laulamiseen voi luottaa.

Haastateltavien kokemusten perusteella stressiä tasosuorituksen prosessin aikana aiheuttivat erityisesti kiire ja siihen liittyvä kuormitus sekä esitykseen kohdistuvat paineet. Kiire ei näyttäytynyt ainoastaan tasosuoritukseen liittyvien tehtävien, kuten yhtyeen kokoamisen, tiedostojen lähettämisen ja nuottien kirjoittamisen seurauksena, vaan sitä lisäsi musiikkikasvatuksen muiden opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen tasosuorituksen kanssa. Tasosuoritukseen liittyvä stressi oli osa laajempaa arjen kuormitusta.

Kiireen ja kuormituksen lisäksi stressiä ylläpitivät haastateltavien omat ajatukset omasta suoriutumisestaan sekä muiden mahdollisista mielipiteistä. Erityisesti halu onnistua ja tulla nähdyksi taitavana muusikkona saattoi lisätä itselle asetettuja paineita. Tällöin ulkopuolisten, kuten vertaisopiskelijoiden arvioinnin pelko ja omaan suoriutumiseen kohdistuvat odotukset, saattoivat voimistaa stressin kokemusta. Stressitekijät eivät siten olleet toisistaan irrallisia, vaan esimerkiksi kiire, yleinen kuormitus, onnistumisen tavoittelu ja negatiiviset ajatukset muodostivat yhteisen kokonaisuuden. Tämä kertoo siitä, että tasosuorituksen prosessin aikana koettu stressi rakentuu paitsi konkreettisista suoritukseen liittyvistä vaatimuksista, myös siitä, millaisia merkityksiä opiskelija antaa omalle suoriutumiselleen ja muiden suhtautumiselle.

5.2.2 Esiintyminen

Esiintyminen aiheuttaa tutkitusti stressiä musiikin opiskelijoille (McConkey & Kuebel, 2022, s. 322), vaikka esiintymiseen liittyvän stressin määrä onkin aina yksilöllistä (Tahirbegi, 2022, s. 1184). Myös tämän tutkimuksen haastateltavat kertovat kokeneensa esiintymisjännitystä ennen tutkintoa, mutta sen voimakkuus vaihteli haastateltavien välillä. H1 kuvailee omien toiveiden ja odotusten lisäävän jännitystä, jos hänellä on vahva halu onnistua. Hän kertoo jännittävänsä ennen kaikkia tärkeitä esiintymisiä ja kokee jännityksen olevan voimakkaampaa mitä henkilökohtaisempi esiintyminen on.

Haastateltavan H3 mukaan esiintymisjännitys ei enää juurikaan vaikuta hänen kokemukseensa esiintymistilanteista, sillä jännittäminen on ajan myötä vähentynyt merkittävästi. Hän kuvailee esiintymiseen liittyvän jännityksen vähentyneen pitkän prosessin myötä ja kertoo nykyään pystyvänsä myös kuuntelemaan omia esityksiään.

> Esiintymisjännitystä ei ole niin enää, kun sitä on ollut. Ihan kaikessa olemisessa on tullut semmoinen rauha. En tiedä, on käynyt pitkiä prosesseja sen kanssa, että edes pystyy kuunnella vaan itseensä. (H3)

H5 kertoo esiintymisjännityksen ilmenevän hänen kohdallaan kehollisena reaktiona. Hän kuvaa, että ennen esiintymistä hänelle ilmenee toistuvasti virtsaamistarpeen tunne, jonka hän tulkitsee psykologiseksi reaktioksi esiintymisjännitykseen. H2 kertoo pyrkineensä suhtautumaan esiintymiseen tavalla, jolla tilanteesta ei muodostu hänen mielessään todellista suurempaa. Hän kokee tällaisen ajattelutavan myös vähentävän jännitystä. H4 puolestaan kuvailee olonsa olleen ennen esiintymistä hieman rauhaton. Osa haastateltavista kertoo, että jännitys hälveni ensimmäisten äänien tai kappaleiden aikana, jonka jälkeen he pystyivät vain nauttimaan esiintymisestä. H1 kertoo, että jännitys hävisi kahden laulun jälkeen, kun taas H3 kertoo, ettei jännityksen hälvenemiseen mennyt kuin muutama yksittäinen ääni.

Haastatteluissa tarkasteltiin myös sitä, millaisia rutiineja haastateltavilla on esiintymisjännityksen hallitsemiseksi ja mielen ja kehon rauhoittamiseksi ennen esiintymistä. Osalla haastateltavista ei ollut lainkaan rutiineja, kun taas osalle tietyt tavat ovat muodostuneet tärkeiksi. Esimerkiksi H2 kertoo, ettei hänellä ole rutiineja: ”Mä en oo oikein semmoinen rutiini-ihminen ylipäätään.” Haastateltavalle H3 on muodostunut esiintymisiä edeltäviä rutiineja, joita hän pyrkii noudattamaan. Hänen rutiineihinsa kuuluu rauhallinen oleilu kotona, äänenavaus suihkussa sekä *Sinkkuelämää*-sarjan katsominen.

Esiintymispaikalle saapuessaan hän haluaa olla energinen ja luoda ympärilleen iloista tunnelmaa. Hänen mielestään ennen esiintymistä kuuluu olla hauskaa ja varsinainen rauhoittuminen tapahtuu vasta lavalla.

Haastateltavan H5 valmistautumiseen kuuluu puolestaan fyysinen liikkuminen ja kehon lämmittely. Hän kokee laulamisen keholliseksi toiminnaksi ja ajattelee kehon lämmittelyn vähentävän varsinaisen äänen lämmittelyn tarvetta. Sen lisäksi äänen huoltamiseen tarkoitetusta resonaattoriputkesta on muodostunut hänelle tärkeä osa äänen lämmittelyä.

> Mä pyrin aina, että että pystyisi jotenkin liikkumaan ennen sitä, että olisi keho jotenkin valmiina siihen. Ja sitten, no nyt se on tullut tavaksi se resonaattoriputki. (H5)

Rauhoittuminen ennen esiintymistä nousi esiin useissa haastatteluissa. H4 olisi toivonut enemmän aikaa rauhoittumiselle, mutta esiintymislavan äänitarkastusten aikataulut eivät mahdollistaneet riittävää aikaa äänen lämmittelyyn**.** H5 puolestaan pyrki rauhoittamaan itseään hengityksen avulla. Hän kertoo olevansa luonteeltaan innostuva ja kokevansa toisinaan innostuvansa niin voimakkaasti, että keho ikään kuin käy ylikierroksilla. Rauhoittumisen tarkoituksena on tällöin estää liiallinen innostuminen ja säilyttää tunne tilanteen hallinnasta.

Esiintymistilanteen jännitykseen vaikutti haastateltavien kokemuksien mukaan myös lautakunnan läsnäolo. Haastateltavien välillä oli kuitenkin eroja siinä, kuinka merkityksellisenä he kokivat lautakunnan ja sen antaman palautteen. Osaa haastateltavista lautakunnan läsnäolo ei jännittänyt ollenkaan, kun taas toisia lautakunnalta saatava palaute mietitytti etukäteen. Esimerkiksi H2 kertoo jännittäneensä sitä, tuleeko lautakunta arvostelemaan hänen tutkintonsa hyvinkin kriittisesti.

> Oli kyllä silleen, että mä en kestä, jos ne tulee roustaa mua. Niin sitten kyllä oli paljon sellaisia kauhukuvia siitä, että nyt ne tulee silleen ****** niin kun ne varmasti ja kyllä pedagogit yleensä on silleen ****** [sarkasmia äänessä]. (H2)

Haastateltavien H1 ja H3 kokemukset olivat tässä suhteessa erilaisia. He eivät kokeneet lautakunnan läsnäoloa häiritsevänä, sillä he eivät juurikaan kiinnittäneet siihen huomiota. H1 kertoo olleensa varma omasta osaamisestaan ja halunneensa keskittyä esiintymisestä nauttimiseen. Hän päätti tietoisesti olla ajattelematta lautakuntaa. Myös H3 suhtautui lautakuntaan itsevarmasti.

> Mä mietin, että kiva, että ne pääsee sinne. Et hyvä niille, et ne on töissä siellä, et onnekkaat. (H3)

H5 ei puolestaan kokenut lautakunnan aiheuttaneen stressiä, mutta kertoo silti pohtineensa etukäteen, millaista palautetta lautakunnalta mahdollisesti tulisi ja mihin asioihin se kohdistuisi. Palautteen ennakoimattomuus herätti jonkin verran ajatuksia: ”Ei voi tietää, että toivottavasti sieltä tulee hyvää [palautetta].” (H5)

Haastateltavien kokemusten perusteella esiintymiseen liittyvä stressi näyttäytyy ennen kaikkea yksilöllisenä ja tilanteesta riippuvana ilmiönä. Jännityksen kokemiseen vaikuttavat muun muassa esiintymisen henkilökohtainen merkitys, suhtautuminen omaan osaamiseen, lautakunnan läsnäolo sekä epävarmuus saatavasta palautteesta. Haastateltavilla on myös hyvin erilaisia tapoja valmistautua esitykseen. Osa hyödyntää tietoisia rutiineja, fyysistä lämmittelyä tai rauhoittumista, kun taas osa pyrkii suhtautumaan esiintymiseen mahdollisimman luontevasti tai suuntaamalla huomionsa pois jännitystä aiheuttavista tekijöistä. Haastattelujen perusteella esiintymisjännitys painottuu erityisesti esiintymistä edeltävään aikaan, kun taas itse esityksen alettua huomio voi siirtyä jännityksestä musiikilliseen tekemiseen ja esiintymisestä nauttimiseen.

5.2.3 Stressin ilmeneminen ja sen rooli tasosuoritusprosessissa

Stressin ilmenemiseen vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet sekä koettujen stressitekijöiden voimakkuus, minkä vuoksi stressi voi näyttäytyä eri yksilöillä eri tavoin (Ovsiannikova ym., 2024, s. 8). Aineistosta korostuvatkin opiskelijoiden yksilölliset erot siinä, miten stressi ilmenee ja koetaan. Stressin kuvattiin vaikuttavan esimerkiksi mielialaan, uneen ja käyttäytymiseen sekä aiheuttavan erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä oireita. Näihin liittyivät muun muassa motivaation lasku, unettomuus, ahdistuneisuus, paniikki, itkuisuus, yliajattelu, hermostolliset oireet sekä turhautuminen ja hämmennys. Joillakin stressi saattoi myös kohdistua epäolennaisina pidettyihin asioihin. Osa haastateltavista kertoi kokeneensa stressireaktioita enemmän kuin toiset, ja voimakkaampi stressi saattoi näyttäytyä useampina tai voimakkaampina reaktioina. Kukaan haastateltavista ei kuvannut stressin ilmenneen täysin samalla tavalla kuin muilla haastateltavilla.

Haastateltava H1 kertoo stressin vaikuttaneen uneen. Hän kuvailee kärsineensä vaikeudesta nukahtaa uudelleen herättyään aikaisin aamuyöllä. Vaikka tällaista esiintyy hänellä toisinaan myös muulloin, hän huomasi sen olleen tasosuoritusprosessin aikana huomattavasti tavallisempaa. Haastateltava H2 puolestaan kertoo stressin näkyneen erityisesti ajattelussa. Negatiivisten ajatusten ja pelkojen jääminen kiertämään mieleen saattoi voimistaa stressiä ja johtaa lopulta paniikin ja kauhun tunteisiin.

> Ehkä siis se on eniten varmaan se, että ajatukset ei silleen jotenkin, tai että nyt vaan pyörii koko ajan ja sitten, että koko ajan on semmoinen joku mörkö tuolla jossain varjostamassa. -- Mikä tää on semmoinen oravan… Tai semmoinen lumipallo, että sitten tuntui lopulta, että oli silleen sisäisesti niin

> kauhuissaan ja paniikissa, että sitten ei tavallaan pystynyt enää oikein arvioimaan mitään silleen, vaan sitten kaikki meni jotenkin semmoisen tietynlaisen linssin läpi. (H2)

H2 kertoo myös purkaneensa tuntemuksiaan paljon ystävilleen: ”Tuli kyllä aika paljon valitettua tuosta [tutkinnosta] jengille. ”

H4 kokemuksessa stressi puolestaan näkyi sekä psyykkisenä että fyysisenä oireiluna. Hän kuvailee stressin aiheuttaneen henkisesti huonoa oloa, joka korostui erityisesti stressin ollessa voimakasta. Tällöin hänen ajatuksensa alkoivat kiinnittyä asioihin, jotka hänen olisi mielestään pitänyt tehdä paremmin tai aikaisemmin, mikä johti itsensä kritisoimiseen. Psyykkisen kuormituksen lisäksi stressi ilmeni fyysisinä oireina, kuten kehon lukkiutumisena.

Stressitekijät voivat toimia joko suoriutumista edistävinä haasteina tai suoriutumista haittaavina esteinä riippuen siitä, miten yksilö arvioi tilanteen (Ma ym., 2021, s. 1). Kaikki haastateltavat kuvaavat kokeneensa stressiä molemmilla tavoilla, ja sen vaikutus riippui erityisesti stressiä aiheuttaneen tekijän luonteesta. Haastateltava H3 pitää tärkeänä stressin erilaisten vaikutusten erottamista toisistaan. Hänen mukaansa on olennaista tunnistaa, johtavatko stressi ja siihen liittyvät ajatukset lamaantumiseen vai motivoivatko ne toimintaan. H3 kokee suuren osan kokemastaan stressistä olleen tarpeetonta ja toimintaa häiritsevää: ”[Stressi] häiritsi. Siis koska mulla on ihan irrationaalisia ne ajatukset.”

H1puolestaan kuvailee stressin olleen pääasiassa toimintaa edistävä tekijä. Hän koki stressin kannustaneen häntä toimimaan ja edistäneen tasosuoritukseen valmistautumista. Myös H4 suhtautuu stressiin osittain myönteisesti. Hän kuvailee stressin olevan merkki siitä, että asia on hänelle merkityksellinen ja että hän välittää sen onnistumisesta. Hänen mukaansa stressi ei siten itsessään ole negatiivinen asia, ellei se muutu hallitsemattomaksi tai ”vie mukanaan”.

Haastateltava H3 suhtautuu stressiin kriittisemmin ja pitää sitä hyvinvoinnin kannalta kielteisenä ilmiönä. Samalla hän tunnistaa stressillä olleen myös toiminnallista hyötyä, sillä se sai hänet työskentelemään huolellisemmin ja kiinnittämään enemmän huomiota omaan tekemiseensä. Kaikki haastateltavat olivatkin yhtä mieltä siitä, että stressi voi saada toimimaan ja edistää asioiden tekemistä. Sen sijaan stressi, joka kohdistui tasosuorituksen kannalta epäolennaisiin asioihin, kuten asun valintaan tai muiden ihmisten mielipiteiden ajatteluun, koettiin pääasiassa häiritsevänä.

> Mä koen, että mä oon ehkä silleen helposti stressaava ihminen ja sitten mun kohdalla se ehkä aiheuttaa myös sen, että sitten mä teen jotenkin tarkemmin ja parempaa työtä sen seurauksena, mutta eihän se nyt silleen kivaa myöskään ole olla jotenkin ihan… stressissä. (H2)

Haastateltavien kuvauksissa stressi näyttäytyy sekä psyykkisenä että fyysisenä kokemuksena, mutta myös käyttäytymisessä ja ajattelussa ilmenevänä muutoksena. Aineiston perusteella stressireaktiot eivät näyttäydy yhdenmukaisena ilmiönä, vaan niiden ilmeneminen vaihtelee huomattavasti yksilöittäin. Haastateltavien kuvauksia yhdistää kuitenkin se, että stressi ei rajoitu vain yhteen elämän osa-alueeseen, vaan se voi heijastua samanaikaisesti esimerkiksi uneen, ajatteluun, tunteisiin, kehon toimintaan ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Voimakkaan stressin yhteydessä erilaiset reaktiot voivat myös kasautua, jolloin psyykkinen kuormitus voi saada rinnalleen fyysisiä oireita ja vaikuttaa samalla tapaan, jolla opiskelija suhtautuu itseensä ja tasosuorituksen prosessiin.

Stressin vaikutus ei näyttäydy yksiselitteisesti myönteisenä tai kielteisenä, vaan sen merkitys rakentuu suhteessa siihen, mihin stressi kohdistuu ja kuinka voimakkaaksi se muodostuu. Esimerkiksi harjoitteluun ja kappaleiden säveltämiseen liittyvä stressi saattaa toimia toimintaa käynnistävänä ja huolellisuutta lisäävänä voimana, kun taas epäolennaisiin asioihin kohdistuva tai irrationaaliseksi koettu stressi näyttäytyy ennen kaikkea toimintaa kuormittavana ja häiritsevänä. Haastateltavien kokemuksissa keskeiseksi näyttääkin muodostuvat ero sellaisen stressin välillä, joka auttaa suuntaamaan toimintaa tasosuoritukseen valmistautumiseen, ja toisaalta sellaisen stressin välillä, joka vie huomiota pois itse tehtävästä.

5.2.4 Tasosuoritusten merkitys

Tasosuoritus näyttäytyy haastateltaville merkityksellisenä opintokokonaisuutena, johon liittyy vahva henkilökohtainen motivaatio. Kaikki haastateltavat kuvaavat tasosuoritusta itselleen merkitykselliseksi ja kertovat priorisoineensa sitä kyseisenä ajankohtana elämässään. Tasosuorituksen merkitystä perusteltiin erityisesti mahdollisuudella tehdä suorituksesta omaa taiteellista näkemystä ilmentävän ja valita siihen itselleen mielekästä ohjelmistoa. Lisäksi osa haastateltavista nosti esiin tavoitteellisuuden merkityksen. H2 kiteyttää tasosuorituksen merkityksen selkeän tavoitteen kautta: ”Että sitten jos ei olisi mitään semmoista, niin sitten tulisi ehkä tehtyä silleen joskus ja jouluna jotain.”

Myös H4 kokee tasosuoritusprosessin harjoittelua motivoivaksi tekijäksi. Hänen mukaansa selkeät ja rajatut tavoitteet tuovat hänelle selkeyttä myös harjoitteluun. H1 puolestaan kuvailee tasosuoritusta mielekkääksi, sillä se tarjoaa mahdollisuuden keskittyä omaan instrumenttiin ja tehdä musiikkia, joka vastaa hänen omia kiinnostuksen kohteitaan.

> Kiva tavoitteellinen omaan instrumenttiin painottuva asia. Tai silleen, että tää koulunkäynti on muuten aika oikeastaan kaikessa muussa, niin sitten se oli jotenkin ainoa juttu mistä oli silleen, että tää on mun juttu ja tässä mä saan laulaa semmosia biisejä ja semmosta musaa mitä mä just haluan. Pääsee keskittymään just siihen, että miten mä voin näyttää laulajana vaikka parhaat puoleni. (H1)

Useat haastateltavat korostavat tasosuorituksen merkitystä myös väylänä tutkia ja kehittää omaa taiteilijuuttaan ja musiikintekijyyttään. H2 kuvailee prosessia mahdollisuudeksi tutkia omaa taiteilijuuttaan ja tehdä sitä osana koulutusta: ”Se on aika hyvä väylä tutkii sitä omaa taiteilijuutta ja sellasta, vähän niinkun tehdä sitä prosessia sen koulun kautta.” H5 nostaa esiin tasosuoritusten erityisen aseman musiikkikasvatuksen opinnoissa. Hänen kokemuksensa mukaan muut opinnot painottuvat pitkälti pedagogiikkaan, minkä vuoksi tasosuoritus tarjoaa harvinaisen mahdollisuuden oman musiikintekijyyden kehittämiseen.

> Me opiskellaan musiikkikasvattajiksi millä tahansa instrumentilla tai millä tahansa alueella, mutta sitten tavallaan meitä ei tueta siinä omassa musiikintekijyyden innostamisessa kuin muutamien harvojen kurssien verran, joista sitten tää tasosuoritus on mun mielestä yksi hyvä esimerkki. (H5)

Tasosuoritus näyttäytyy haastateltavien puheessa oman taiteilijuuden tutkimisen lisäksi myös väylänä kehittää omaa muusikkoutta ja osoittaa omaa osaamista. H2 kertoo tasosuorituksen olleen hänelle mahdollisuus kehittyä erityisesti laulajana ja lauluntekijänä. Hän lähti rakentamaan tasosuoritusta sen ympärille, mikä haastaisi ja kehittäisi häntä eniten: ”No se lähtökohta siihen oli se, että mä mietin sitä, et mikä haastaa mua eniten tai kehittää mua eniten niin sitten se oli se yksiselitteinen vastaus siihen.”

H4 kertoo tasosuoritusten mahdollisuuden olleen yksi syy siihen, miksi hän hakeutui nykyiseen koulutukseensa. Tasosuorituksen suorittaminen antaa hänelle myös henkilökohtaista varmuutta omasta osaamisestaan ja rohkaisee osallistumaan erilaisiin projekteihin laulajana. Hän kokee tutkinnon toimivan eräänlaisena osoituksena omasta osaamisesta ja

lisäävän luottamusta siihen, että hänellä on riittävät valmiudet toimia laulajana. Samalla H4 tiedostaa tasosuorituksen vaatiman ajallisen panostuksen. Koska tasosuoritusten tekemiseen ei ole hänen mukaansa erikseen varattu aikaa opintojen rakenteessa, niiden suorittaminen edellyttää opiskelijalta omaa motivaatiota ja sitoutumista.

> Mulle itselle tulee siitä semmoinen, että mä voin vaikka varmemmin tehdä jotain laulajana kuin se että mulla ei ole sitä tutkintoa, ja totta kai tää musiikkikasvatuksen tutkinto on tosi monipuolinen ja tosi vaativa tosi monilla tasoilla ja tavallaan sitä aikaa tasosuoritusten tekemiseen ei varsinaisesti ole varattu, niin tavallaan se on sellaista ekstraa ja sulla pitää olla se intohimo kuitenkin sitä kohtaan, että sä jaksat tehdä sen, koska se on kuitenkin pitkä prosessi ja se vie tosi paljon aikaa. (H4)

Kuten haastateltava H4, myös haastateltava H3 kokee tasosuorituksen osoittaneen hänen oman pystyvyytensä laulajana. Hän kuvailee tämän olleen koko prosessista saaduista kokemuksista kaikkein arvokkain: ”[Tasosuoritus] kaikin puolin todisti mulle mun oman pystyvyyden. Ja se on ehkä se mitä mä siitä niinku pidän arvokkaimpana.”

Tasosuorituksen merkitys kytkeytyy haastateltavien puheessa myös musiikkikasvattajan ammatilliseen osaamiseen. H5 nostaa esiin näkemyksen, jonka mukaan oma taiteellinen osaaminen muodostaa tärkeän osan musiikinopettajan ammattitaitoa. Hänen mukaansa tasosuoritukset tarjoavat musiikkikasvatuksen opinnoissa keskeisen mahdollisuuden sekä kehittää että tuoda esiin omaa taiteellista osaamista. Myös H4 korostaa oman taiteellisen osaamisen merkitystä.

> Kyllä mä koen, että musiikinopettajan se oma taiteellinen osaaminen on myös tosi tärkeä asia, niin kyllä mä koen, että se on eniten lisääntynyt näissä tasosuoritusprosesseissa, ihan jos ajattelee kaikkia näitä opintoja niin kyllä ne tasosuoritukset on ollut se missä mä oon saanut eniten näyttää sitä omaa taiteellista osaamista. (H4)

Haastateltavien mukaan tasosuorituksen merkitys rakentuu useasta toisiaan täydentävästä osa-alueesta. Se näyttäytyy samanaikaisesti henkilökohtaisena tavoitteena, mahdollisuutena kehittää omaa muusikkoutta ja taiteilijuutta sekä keinona osoittaa ja vahvistaa omaa osaamista. Lisäksi tasosuoritus erottautuu muista musiikkikasvatuksen opinnoista mah-

dollisuutena keskittyä omaan taiteelliseen tekemiseen ja tekniseen kehittymiseen. Aineiston perusteella tasosuorituksen merkityksellisyys näyttääkin liittyvän erityisesti siihen, että opiskelija voi itse määritellä tekemisensä sisältöä ja tavoitteita sekä nähdä konkreettisesti oman kehityksensä ja osaamisensa. Pelkän opintokokonaisuuden sijaan tasosuorituksen prosessi näyttäytyy henkilökohtaisena ja ammatillisena kehitysprosessina.

5.3 Stressinhallinta tasosuorituksen prosessissa

5.3.1 Stressinhallinnan keinoja

Haastateltavilla opiskelijoilla on käytössään monenlaisia stressinhallinnan keinoja. Haastatteluissa esiin nousivat muun muassa ennakointi ja suunnittelu, prosessin eri vaiheiden aikatauluttaminen paperikalenteriin ja tehtävälistoille, omista tunteistaan kirjoittaminen, liikunta, riittävästä ravinnosta ja unesta huolehtiminen sekä tasapainon etsiminen liikkumisen ja luovan työskentelyn välillä. Lisäksi haastateltavat mainitsivat itsemyötätunnon, opintopsykologin vastaanotolle hakeutumisen sekä erilaisten ajatusmallien tietoisen muuttamisen. Useissa haastatteluissa korostui myös palautumisen merkitys. Palautumisen keinoina mainittiin esimerkiksi televisiosarjojen katsominen ja oman ajan ottaminen iltaisin.

Suunnittelu ja asioiden jäsentäminen nousivat haastatteluissa keskeisiksi stressinhallinnan keinoiksi. Haastateltava H1 kertoo, että paperikalenteriin suunnitteleminen on muodostunut hänelle tärkeäksi tavaksi hallita opintojen ja muiden asioiden kokonaisuutta. Hän kertoo merkitsevänsä kalenteriin aikataulut, deadlinet sekä viikkokohtaisia tehtäviä.

> Mulla on paperikalenteri, johon mä kirjaan kaiken aikataulun ja sitten mä teen myös muistilistoja sinne, joihin mä kirjaan ne deadlinet ja sitten ne, että tällä viikolla mä teen tän, koska ensi tiistaina on vaikka deadline tuolla. (H1)

Myös H3 kertoo suunnittelun vähentäneen stressiä. Hän kuvaa tehneensä prosessin aikana viikkokohtaisia tehtävälistoja, joiden avulla hän jäsensi tekemistään ja pilkkoi kokonaisuutta pienempiin osiin. Tehtävien suunnittelun lisäksi H3 kertoo kirjoittaneensa omia tunteitaan ylös ja pyrkineensä rauhoittamaan itseään tilanteissa, joissa ahdistus lisääntyi.

Hän kuvaa käyvänsä mielessään ikään kuin sisäistä dialogia, jossa hän tarkastelee ahdistusta ja muistuttaa itseään siitä, että kaikki on hyvin.

> Niin no ehkä se mikä [stressiä] eniten vei pois oli just se, et mä suunnittelin kaiken etukäteen, kirjotin ylös, tein niinku to do -listoja aina eri viikoille ja joo, se helpotti. -- Kirjoitan itselleni silleen siihen ahdistukseen sellaista hei, rakas sinua nyt ahdistaa tämä asia, mieti tältä kannalta, ei ole välttämättä rationaalisinta tällä hetkellä ahdistua tällaisista asioista, koska tämä ja tämä asia on hyvin ja näin, niin mä käyn sellaista sisäistä taisteludialogia. (H3)

Suunnittelun lisäksi haastateltavat kuvasivat erilaisia keinoja, joilla he pyrkivät vaikuttamaan omaan fyysiseen ja psyykkiseen oloonsa. H2 kertoo liikunnan muodostuneen hänelle erityisen tärkeäksi stressinhallinnan keinoksi. Hän kuvaa liikunnan auttavan siirtämään huomion pois negatiivisista ajatuksista ja suuntaamaan huomion keholliseen tekemiseen: ”Mä huomasin kyllä että se liikkuminen, niin siitä tuli ihan sika tärkeä juttu, koska sitten tavallaan saa ajatukset pois silleen oman pään sisältä niin sanotusti, koska on pakko silleen fokusoida johonkin keholliseen.”

Haastatteluissa mainittiin liikunnan lisäksi myös ravinnosta ja unesta huolehtiminen sekä tasapainon etsiminen liikkumisen ja luovan ajatustyön välillä. Näissä kuvauksissa stressinhallinta näyttäytyi osana kokonaisvaltaista hyvinvoinnista huolehtimista, jossa yksittäisten suoritusten lisäksi huomio kiinnittyi omaan jaksamiseen ja palautumiseen. Palautumisen merkitystä korostivat erityisesti H1 ja H4. Molemmat haastateltavat kuvasivat televisiosarjan katsomista itselleen sopivaksi tavaksi palautua opiskelu- ja työpäivän jälkeen. Sarjan katsominen auttoi siirtämään huomion pois stressaavista asioista ja rauhoittamaan sekä mieltä että kehoa. Palautumisen jälkeen stressaaviin asioihin oli mahdollista palata vasta seuraavana päivänä. Myös oman ajan ottaminen iltaisin näyttäytyi haastatteluissa palautumisen keinona.

Lisäksi haastateltavat kertovat hyödyntäneensä stressinhallinnassa ajatusmalleja muuttavia strategioita. Tällaisena keinona haastatteluissa korostui erityisesti tutkinnon ja siihen liittyvien suoritusten asettaminen laajempaan perspektiiviin. Perspektiiviajatus nousi esiin kaikissa haastatteluissa. H2 kertoo ystävänsä muistuttaneen, ettei tasosuorituksesta kannata stressata liikaa, sillä kyseessä on lopulta vain pieni osa opintoja. Hän kertoo kokeneensa myös itse, että perspektiiviajatus on hyödyllinen.

> Ehkä se, että ei se nyt ole niin iso asia ollut lopulta se tutkinto tai se on vaan tutkinto. Kukaan ei sitä lopult tuu muistaa. (H2)

Myös H4 kertoo hyödyntäneensä perspektiiviajatusta. Hänen kuvauksessaan korostuu ajatus siitä, että tasosuoritukseen kannattaa suhtautua vakavasti ja tehdä parhaansa, mutta samalla sen merkitystä tulee suhteuttaa muihin elämän asioihin.

> Nyt on jotenkin henkisesti ehkä kasvanut kuitenkin sen verran, että osaa suhtautua jotenkin silleen, että ei tää oo niin vakavaa. Teen parhaani mutta silleen, että on paljon vakavampiakin asioita mistä stressata. (H4)

Perspektiivin lisäksi haastateltavat kuvasivat muita ajatteluun liittyviä strategioita. H3 pyrki suhtautumaan itseensä lempeästi ja H2 puolestaan muistuttamaan itseään siitä, ettei eivät hänen omat ajatuksensa välttämättä vastaa yleisön ajatuksia. H4 kertoo pyrkineensä tietoisesti tekemään muita asioita, jotta ajatukset eivät jatkuvasti keskittyisi tulevaan tasosuoritukseen. Useamman haastateltavan puheessa esiintyi myös ajatus siitä, että ”minä riitän”, jonka koettiin helpottavan stressin ja suorituspaineiden käsittelyä.

Haastateltavien kuvauksissa korostuu lisäksi aiemman kokemuksen merkitys. Suurin osa haastateltavista koki, että aikaisemmat kokemukset vastaavista prosesseista olivat vaikuttaneet siihen, että tämän tasosuorituksen aikana stressiä ja epävarmuutta omasta tekemisestä oli ollut vähemmän. Aikaisempien prosessien kautta haastateltaville oli muodostunut kokemusta siitä, millainen prosessi on ja millaisia tunteita siihen voi liittyä.

Haastateltavien mukaan stressinhallintaan liittyy monia erilaisia tapoja, joilla omaa oloa ja tekemistä pyritään tasapainottamaan tasosuorituksen aikana. Heidän kuvauksissaan suunnittelu ja asioiden jäsentäminen auttavat pitämään prosessin hallittavana, kun taas liikunta, palautuminen ja muu tekeminen auttavat irrottautumaan stressaavista ajatuksista. Myös omien ajatusten tarkasteleminen ja niiden suhteuttaminen tilanteeseen koettiin tärkeäksi. Haastateltavien mukaan tasosuoritukseen liittyvää stressiä helpotti esimerkiksi se, että sen merkitystä pystyi tarkastelemaan laajemmassa mittakaavassa ja suhtautumaan omaan tekemiseen aiempaa lempeämmin.

Haastateltavien mukaan aiemmat kokemukset vaikuttivat siihen, miten he suhtautuivat tämänkertaiseen tasosuoritukseen. He kuvasivat, että aikaisemmat vastaavat prosessit olivat tuoneet varmuutta omaan tekemiseen ja auttaneet tunnistamaan, ettei kaikkeen tarvitse suhtautua yhtä voimakkaasti. Haastateltavien mukaan stressinhallinta muodostui

näin sekä konkreettisista toimintatavoista että omasta suhtautumisesta tilanteeseen. Erilaiset keinot, kuten suunnittelu, palautuminen, liikunta ja omien ajatusten tarkastelu, näyttivät heidän kokemustensa mukaan auttavan löytämään tasapainoa suoritukseen liittyvien vaatimusten ja oman jaksamisen välillä.

5.3.2 Itsesäädelty oppiminen ja harjoitteluprosessi

Harjoitteluprosessi on keskeinen osa tasosuoritukseen valmistautumista. Itsesäätelyn prosessiin kuuluvat suunnittelu-, toteutus- ja reflektiovaihe (Zimmerman & Campillo, 2003). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millä tavoin itsesäätely on läsnä opiskelijoiden kuvailussa harjoitteluprosessista ja millaisena sen yhteys stressinhallintaan näyttäytyy haastateltavien kokemuksissa. Haastateltavien harjoittelun suunnittelutavat erosivat toisistaan melko paljon.

H1 kertoo käyttäneensä paperikalenteria harjoittelun suunnittelun välineenä. Hän kirjasi kalenteriin deadlinet, harjoitteluajat ja muut hoidettavat asiat sekä suunnitteli harjoittelua tuleville viikoille. Hän kuvasi suunnittelun tapahtuvan yleensä jo edellisen viikon loppupuolella, jolloin hän pyrki etsimään tulevalle viikolle sopivat harjoitteluajat. H3 kertoo kokevansa yksityiskohtaisen suunnittelun paperille auttavan häntä hahmottamaan esityksen kokonaisuutta.

Vaikka H1 kertookin suunnitelleensa tarkkaan harjoitteluaan, hän ei silti ehtinyt harjoitella niin paljoa, kuin olisi toivonut. Hän kertoo harjoittelemisen jääneen vähäiselle, koska samaan aikaan opinnot ja muu elämä veivät paljon aikaa. H2 puolestaan kertoo, ettei hän tee harjoittelustaan tarkkaa suunnitelmaa. Hänellä on kuitenkin ajatus taustalla siitä, mitä hänen tulisi harjoitella ja mihin asioihin hänen tulisi keskittyä. Myöskään H4 ei suunnitellut tarkasti harjoitteluaan. Hänen harjoitteluaan ohjasi erityisesti harjoitustilojen saatavuus. Harjoitteleminen riippui osittain siitä, muistiko hän varata harjoitusluokan ja oliko sellainen saatavilla.

> Kyllä mä luulen, että mun harjoittelua eniten ohjasi se, että muistinko mä varata luokkia vai en ja sainko mä harjoitusluokkia. Mulla oli tosi monesti semmoinen tilanne, että nyt tavallaan voisi, mutta sitten mulla ei ollut harjoitusluokkaa tai mä en ollut muistanut tai sitten ei saanut tai jotain, että kyllä se ohjasi aika paljon sitä. (H4)

Haastateltava H4 kokee kuitenkin, että laulun harjoittelussa suunnitelmallisuus ei ollut hänelle yhtä olennaista kuin instrumentin harjoittelussa. Hän kertoo voivansa laulajana luottaa enemmän omaan ääneensä ja muistiinsa, minkä vuoksi hän ei kokenut tarpeelliseksi suunnitella harjoittelua yhtä tarkasti. Instrumentin kanssa hänellä oli ollut hyvin tarkat harjoittelutavat, kun taas laulututkintoon valmistautuessaan hän kertoo kuunnelleensa enemmän omaa olotilaansa.

H5 puolestaan kertoo suunnitelmallisen harjoittelun olevan hänelle haastavaa ja toivoo kehittyvänsä siinä. Hän tunnistaa harjoittelussaan tilanteita, joissa opettajan kanssa on määritelty selkeä harjoittelukohde, mutta kokee vaikeaksi järjestää sille systemaattisesti aikaa. Hän pohtii myös itse, mistä suunnitelmallisuuden vaikeus johtuu ja mikä voisi auttaa häntä harjoittelun jäsentämisessä.

> Mä haluaisin olla suunnitelmallisempi, tai kun on niitä silleen tiettyjä juttuja, jotka silleen katsotaan laulutunnilla opettajan kanssa ja sitten on silleen, että tässä on selkeä treenikohde, niin sitten haluaisi pystyy suhtautumaan siihen silleen systemaattisemmin. -- Mä en tiedä liittyykö se siihen, että että mua ei kiinnosta tarpeeksi tai mua ei niinku… Mä en osaa priorisoida sille aikaa. Mä oon laiska, mikä se ikinä, ja kaikki ne on ihanan tällaisia negatiivisia. Mutta mä en ole niinku vielä häkännyt omia aivoani siitä, että mikä se on se tapa. (H5)

Prosessiin liittyi haastateltavien kuvauksissa myös vaikeiden asioiden kohtaaminen. H2 kertoo tunnistaneensa itsessään taipumuksen vältellä harjoittelussa sellaisia asioita, jotka tuntuivat vaikeilta. Hän kuvaa esimerkiksi jonkin vaikean kappaleen kohdalla ajatelleensa, että voisi vältellä sen harjoittelemista. Tutkinnon lähestyessä hän kuitenkin koki, ettei asian välttely ollut enää mahdollista, vaan toimeen oli tartuttava.

> Huomaa kyllä, että helposti vaikka jonkun vaikean asian äärellä tekee mieli vähän vältellä sitä, niin vaikka toikin tilanne oli just semmoinen, että aiheutti semmoisia ikäviä tunteita niin sitten teki mieli olla silleen, että mä unohdan tän biisin nyt kokonaan tai silleen jotenkin sulkea se vaan pois, mutta sitten olin silleen, että tää on nyt pakko, että asiat lähestyy. Tää on nyt pakko ratkaista jotenkin. (H2)

Haastateltavat kuvaavat harjoitteluprosessin sisältäneen myös reflektiota ja aikaisemmista kokemuksista oppimista. He kokevat prosessin opettaneen, mitä seuraavalla kerralla voisi tehdä toisin tai paremmin. Osa haastateltavista kertoo kokeneensa harjoittelun aikana epäonnistumisen tunteita erityisesti yhtyeen kanssa työskennellessään. H4 kertoo huomanneensa seuraavien harjoitusten sujuneen paremmin silloin, kun hän oli itse valmistautunut niihin huolellisemmin. Myös H2 kertoo muuttaneensa omaa toimintatapaansa seuraavia harjoituksia varten. Hän muokkasi yhtä kappaletta, koska koki, ettei se toiminut aikaisemmin halutulla tavalla.

Haastatteluissa ei kuitenkaan noussut esiin kokemusta siitä, että varsinainen esiintyminen olisi mennyt huonosti tai että harjoitteluprosessiin olisi jäänyt merkittävästi parantamisen varaa. Kaikki haastateltavat olivat tyytyväisiä omaan suoritukseensa. Yksi haastateltavista kertoi kuitenkin, ettei pystynyt flunssan vuoksi yltämään aivan normaalille suoritustasolleen.

Aineiston perusteella harjoittelun suunnittelu ja toteuttaminen olivat hyvin yksilöllisiä. Osa koki tarkat aikataulut ja suunnitelmat itselleen toimiviksi, kun taas toisilla harjoittelua ohjasivat enemmän senhetkinen tilanne, käytettävissä olevat harjoittelutilat tai oma olotila. Haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa suunnitelmallinen harjoittelu oli vaikeaa tai harjoittelua tuli helposti välteltyä silloin, kun jokin asia tuntui haastavalta. Toisaalta prosessin aikana opittiin tunnistamaan omia toimintatapoja ja muuttamaan niitä tarvittaessa.

Haastateltavien kokemuksissa harjoitteluprosessiin liittyi siten suunnittelun lisäksi jatkuvaa oman toiminnan tarkastelua ja muokkaamista. He kuvasivat huomanneensa prosessin aikana, mitä asioita olisi voinut tehdä toisin. Haastateltavien mukaan aikaisemmista tilanteista oppiminen vei eteenpäin seuraavissa harjoittelutilanteissa. Harjoitteluprosessi näyttäytyi kokonaisuutena, jossa suunnitelmia, toimintatapoja ja harjoittelun määrää mukautettiin tilanteen ja omien tarpeiden mukaan, vaikka kaikki eivät pystyneetkään käyttämään harjoittelemiseen niin paljoa aikaa, kuin olisivat halunneet.

5.3.3 Opettajan ja läheisten tuki

Tuki opettajalta ja ystäviltä on tärkeää tasosuorituksen prosessin aikana. Kaikki haastateltavat kertovat pitäneensä opettajan tukea hyödyllisenä. H4 kertoo, että opettajan kannustus vahvisti hänen itsevarmuuttaan, sillä opettaja muistutti häntä siitä, että hän osaa

kappaleet hyvin eikä hänen tarvitse stressata niistä. H2 ja H3 kuvaavat puolestaan turvautuneensa opettajaan myös henkisenä tukena. H3 kertoo opettajan olleen ”enemmän semmoinen kriisiapu kuin lauluopettaja.” H2 puolestaan kertoo opettajan rauhoitelleen häntä tilanteissa, joissa hän meni laulutunneille ahdistuneena. Opettaja on opiskelijoille laulamisen opettamisen lisäksi henkilö, jolle prosessin aikaisia tunteita ja huolia voi purkaa. H4 kertoo, että opettajan ja hänen välillään oli sellainen suhde, että tunneilla pystyi puhumaan mistä vain.

> Tavallaan tekninen ja tämmöinen laulun opettaminen oli tapahtunut jo aiemmin, että sitten nyt se ehkä keskittyi just vähän semmoiseen henkiseen puoleen ja jotenkin mulla oli kyllä semmoinen olo aina, että mä pystyn puhumaan ihan kaikista asioista. (H4)

Osa haastateltavista olisi kuitenkin kaivannut opettajalta enemmän tukea käytännön asioiden hoitamiseen, joiden kanssa he joutuivat kamppailemaan melko itsenäisesti. Haastateltavat toivoivat erityisesti selkeitä ohjeita siitä, miten käytännön asioissa tulisi toimia. H1 kertoo, että selkeät ohjeet olisivat vähentäneet hänen stressiään. Hän ei halunnut käyttää laulutunnilla aikaa käytännön asioiden selvittämiseen, sillä hän halusi keskittyä kappaleiden harjoitteluun. Hänen mielestään informaation tulisi olla helpommin saatavilla, jotta aikaa ei tarvitsisi käyttää asioiden selvittämiseen.

H3 puolestaan kokee, että kaikki tarvittava tieto on saatavilla, kunhan vain uskaltaa rohkeasti kysyä. Hän kertoo laittaneensa eri opettajille viestejä ja saaneensa aina apua. H4 puolestaan pohtii, ettei tarvittavan tiedon saamisen pitäisi riippua siitä, muistaako tai tietääkö kysyä. Hänen mukaansa tasosuoritusten käytännön asioihin liittyy paljon hiljaista tietoa, joka ei välttämättä ole kaikille helposti saatavilla. Hän kokee myös muiden ihmisten vaivaamisen ja kysymysten esittämisen hankalaksi.

> Mä en myöskään halunnut vaivata liikaa ja kysyä mitään turhia kysymyksiä ja tavallaan niillä tunneilla keskittyä kuitenkin siihen, no sekä siihen laulamiseen että siihen henkiseen puoleen, mutta en käyttää liikaa aikaa johonkin semmoiseen, minkä mä tavallaan pystyn myös selvittämään itse ja kyllä mä niinku opin tässä tutkintoprosessin aikana tosi paljon myös noista käytännön jutuista, kun sitten niitä piti selvittää itse. (H4)

Muutkin haastateltavat korostavat, että tutkinto on oppimisprosessi ja siinä harjoitellaan itseohjautuvuutta, johon kuuluu asioiden itsenäinen selvittäminen. H3 mukaan itse tekemällä oppii parhaiten, eikä korkeakoululta näin ollen välttämättä tarvita tukea kaikkiin käytännön asioihin. Hän liittää asioiden itsenäisen hoitamisen myös tutkinnon oppimistavoitteisiin: ”Sehän taitaakin olla yksi niistä niin kriteereistä tai oppimistavoitteista et osaa itsenäisesti toimia.” Vaikka H1 kokee, että tiedon tulisi olla helpommin saatavilla, hän näkee asioiden etsimisen ja selvittämisen myös hyvänä harjoituksena. Hänen mukaansa selkeämpi tieto voisi kuitenkin helpottaa opiskelijoiden toimintaa ja vähentää stressiin liittyvää ajatusten pyörittelyä.

> Toisaalta näen sen, että se on myös hyvä harjoitus varmaan jollekin, jos sitä ei ole tehnyt paljoa, mutta sitten samalla myös silleen, että ihmiset vois päästä niin paljon helpommalla, jos asiat olisivat selkeämpiä ja se vähentäisi myös varmasti sitä stressin ja metatasolla sen ajatuspyörittelyn määrää, jos ne asiat olisi selkeämmin esillä. (H1)

Stressinhallinnasta ei haastateltavien mukaan varsinaisesti puhuttu laulutunneilla opettajien kanssa. Toisaalta kukaan haastateltavista ei myöskään kokenut tarpeelliseksi käyttää laulutuntien aikaa siihen, sillä tunneilla haluttiin keskittyä ensisijaisesti laulamiseen ja tutkintoon valmistautumiseen. H2 kertoo, että ohjatusta stressinhallinnasta voisi olla hyötyä, mutta ei tiedä, missä sitä kannattaisi käsitellä. Hän tuo kuitenkin esiin, että laulutunneilla on välillä hyvä olla tilaa myös tunteille ja ajatuksille.

> Mä en tiedä missä [ohjattua stressinhallintaa] vois olla, koska sitten kuitenkin vaikka tämmöisen tutkinnon kohdalla, niin se prosessi on sen lauluopettajan kanssa mut sitten en mä henkilökohtaisesti halua, että niistä mun laulutunneista menee aikaa myöskään, tai että kun ne on lyhyitä aikoja niin että sitten tulee käytettyä se kaikki siihen itse asiaan. Vaikka toki se on välillä hyvä, että siellä on vähän terapioita myös. (H2)

Opettajan tuen lisäksi usea haastateltava kertoo turvautuneensa stressinhallinnassa vertaisopiskelijoiden ja läheisten tukeen. Erityisen arvokkaaksi koettiin sellaisten vertaisopiskelijoiden tuki, jotka olivat itse käyneet läpi laulun tasosuoritusprosessin ja pystyivät rauhoittelemaan haastateltavia kokemuksen tarjoaman tiedon avulla. Myös yhtyeen

tarjoama tuki koettiin tärkeäksi. H4 kertoo lisäksi perheenjäsenten tuen olleen hyödyllistä, koska he pystyivät tarkastelemaan prosessia ulkopuolelta ja muistuttamaan siitä, millaisessa mittakaavassa tasosuoritukseen liittyviä asioita oli tarpeen pohtia.

> Just sellaiset ihmiset jotka tuntee mut tosi hyvin niin sitten jotenkin osaa antaa ehkä semmoista spesifiä neuvoa ja jotenkin että no että mietipäs nyt että sulla on taipumusta vaikka tämmöiseen ja tämmöiseen, että nyt yritä rauhoittua tai jotain tämmöistä että kyllä sekin oli tosi hyvä. Ja just että on joku ulkopuolinen kenelle voi aina purkaa ne asiat ja toisaalta antaa sitten erilaista näkökulmaa. (H4)

Haastateltavien mukaan opettajan tuki oli tärkeää erityisesti kannustamisen, itsevarmuuden ja tunteiden käsittelyn kannalta. He kokivat, että opettajalle pystyi puhumaan omista huolista ja epävarmuuksista, ja opettajan rauhoittelu auttoi. Käytännön asioissa haastateltavat olisivat puolestaan kaivanneet selkeämpiä ohjeita ja helpommin saatavilla olevaa tietoa. Samalla he ymmärsivät, että asioiden itsenäinen selvittäminen kuuluu osaksi tutkintoa. Haastateltavien kokemusten mukaan selkeämpi tieto olisi kuitenkin helpottanut käytännön asioiden hoitamista ja vähentänyt niihin liittyvää stressiä, vaikka itsenäinen asioiden selvittäminen nähtiin myös tärkeänä oppimisen kannalta.

Myös vertaisten ja läheisten tuki oli haastateltaville tärkeää. Erityisesti sellaiset ihmiset, jotka olivat itse käyneet tasosuoritusprosessin läpi, pystyivät haastateltavien mukaan tarjoamaan kokemukseen perustuvaa tietoa ja rauhoittamaan vaikeissa tilanteissa. Läheisiltä saatu tuki puolestaan muistutti siitä, ettei kaikkiin tasosuoritukseen liittyviin asioihin välttämättä tarvitse suhtautua niin vakavasti.

5.3.4 Opiskelijoiden reflektiota stressinhallinnasta

Tasosuorituksen prosessi on pitkä ja huipentuu konserttiin, jossa näkyy pitkän valmistautumisen ja tehdyn työn tulos. Tasosuorituksen jälkeen haastateltavilla on monenlaisia ajatuksia ja tunteita prosessista ja omasta suorituksestaan. H4 kertoo kokeneensa tasosuorituksen kaiken tehdyn työn arvoiseksi, ja myös muut haastateltavat kuvaavat olevansa ylpeitä omasta suorituksestaan. H3 kertoo tutkinnon tekemisen olleen mukavaa, mutta samalla paljon aikaa ja energiaa vaativa prosessi. H5 puolestaan kertoo olevansa tyytyväinen sekä omaan kehittymiseensä että suoritukseensa.

Tasosuorituksen jälkeen haastateltavat pohtivat myös omaa stressinhallintaansa. H2 kertoo, ettei koe hallitsevansa stressiä kovin hyvin. Myös H4 kokee tarvitsevansa lisää keinoja rauhoittumiseen ja siihen, ettei stressi vaikuttaisi niin voimakkaasti kehoon. Hän pohtii keskittymiseen liittyvien harjoitusten, kuten *mindfulnessin*, voivan auttaa rauhoittumaan ennen tärkeitä tilanteita ja suuntaamaan ajatuksia paremmin yhteen asiaan.

> Kaipaan ehkä jotain keinoja, että ehkä semmoiseen rauhoittumiseen just ennen jotain tärkeätä juttua, niin siihen ehkä jotain keinoja ja semmoseen, kun et tuntuu et ajatukset menee niin monessa eri jutussa ja et jotenkin semmosta keskittymistä ja niinku mä aikasemmin sanoinkin et jotain sellasta *mindfulness*, jotain sellaista rauhoittumismeditaatioasiaa, niin mä luulen että se vois olla mulle tosi hyödyllistä. (H4)

Haastateltavat reflektoivat myös sitä, mitä he olisivat tehneet prosessin aikana toisin tai millaisia neuvoja he antaisivat itselleen ja tuleville tasosuorituksen tekijöille stressinhallinnan näkökulmasta. Yhtenä keskeisenä teemana nousee esiin ajoissa toimiminen ja ennakointi. Haastateltavien mukaan esimerkiksi yhtyeen hankkiminen, harjoitusten sopiminen ja kappaleiden valitseminen kannattaa tehdä hyvissä ajoin, jotta viime hetken aikapaineilta voidaan välttyä. H1 kertoo aikataulujen sopimisen ajoissa helpottaneen hänen omaa prosessiaan ja suosittelee myös muita toimimaan mahdollisimman aikaisin.

> Siinä ehdottomasti suosittelen, että toimi aikaisin ja sovi aikataulut mielellään vaikka kaikki valmiiksi. Se on se mitä mä tein, kaikki ei välttämättä siis toimi kaikille parhaiten. -- Huomasin sitä, että kuinka vaikeeta voi olla löytää sitten niitä yhteisiä aikoja, jos ne sopii myöhemmin, koska kaikki opiskelijat on todella kiireisiä et ehdottomasti se. (H1)

H2 pohtii, että vaikka tasosuoritukseen liittyvistä asioista voisi antaa neuvoja, jokainen prosessi on kuitenkin erilainen ja sisältää omat oppimiskokemuksensa. Hänen mukaansa asioita ei voi täysin oppia toisen antamien neuvojen perusteella, vaan osa asioista täytyy itse kokea ja selvittää prosessin aikana.

> Ehkä sekin on osaltaan sitten vähän semmoinen elämän- ja kokemusjuttu tai en tiedä. Niin, että tavallaan tulee sen prosessin mukana sitten. Tai että ihan sama mitä mä sanon niin se ei todennäköisesti auta koska sun pitää aina itse jotenkin *figure it out*. (H2)

Haastateltavat H3, H5 ja H1 nostavat esiin myös muilta saadun avun ja avun pyytämisen merkityksen stressinhallinnassa. Heidän mukaansa kaikesta ei tarvitse eikä pidäkään selviytyä yksin. H3 kertoo saaneensa apua myös muilta kuin laulunopettajalta silloin, kun hän on uskaltanut kysyä. Hän kannustaa myös muita tasosuorituksen tekijöitä pyytämään rohkeasti apua opettajilta. H5 puolestaan tiivistää ajatuksen siihen, ettei kaikkea tarvitse kantaa yksin, vaan asioita voi tehdä yhdessä muiden kanssa. H1 korostaa avun pyytämisen lisäksi sitä, että prosessin kannalta olennaista tietoa kannattaa rohkeasti kysyä ja tarvittaessa myös vaatia. Hän nostaa erityisesti ystävien ja pidemmällä opinnoissaan olevien opiskelijoiden merkityksen esiin.

> Kysy apua kysy ystäviltä ja uskalla kysyä siellä laulutunnilla. Vaadi sinulle annettavaa informaatiota. Laita viestiä. Ja sitten just se, että kysy sun ystäviltä ja vanhemmilta opiskelijoilta, jotka on tehnyt ja ollut siinä prosessissa, ne osaa auttaa. Sieltä tulee tärkeää, paljon informaatiota ja apua kyllä. (H1)

Kaikki haastateltavat pitävät kuitenkin tärkeänä itseensä ja omaan tekemiseensä luottamista. H4 tuo esiin ajatuksen siitä, että jokaisen tasosuorituksen tekijän tulisi tiedostaa oman osaamisensa riittävyys. Hänen mukaansa tasosuoritusta tekemään päätyneet ovat jo lähtökohtaisesti riittävän hyviä, minkä vuoksi omaan tekemiseen voi luottaa.

> Kaikki kyllä järjestyy, ja kaikki, jotka täällä on ja kaikki, jotka tekee tutkintoa, on siihen tarpeeksi hyviä. Pitää luottaa ja uskoa itseensä. Niin se on ehkä se se tärkein juttu. (H4)

Haastateltavien kokemuksissa tasosuorituksen jälkeen korostuvat tyytyväisyys omaan suoritukseen, prosessista saadut kokemukset sekä pohdinta siitä, mitä seuraavalla kerralla voisi tehdä toisin. Heidän mukaansa erityisesti ennakointi, avun pyytäminen ja omaan tekemiseen luottaminen voivat helpottaa prosessiin liittyvää stressiä. Samalla tuodaan esiin, että jokainen joutuu käymään prosessin läpi omalla tavallaan ja oppimaan sen aikana, mikä itselle toimii. Tasosuorituksen jälkeisissä pohdinnoissa korostuu siten ajatus siitä, että kaikkea ei tarvitse tehdä yksin, mutta samalla omaan tekemiseen ja osaamiseen on tärkeää oppia luottamaan.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi esitän tutkimuksen keskeiset johtopäätökset, arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä tuon esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelua

Opiskelijoilla oli monenlaisia kokemuksia stressistä ja sen hallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa. Keskeisenä tuloksena oli, että stressiä aiheuttivat pääosin laulamisen ja esiintymistilanteen ulkopuoliset asiat, kuten yhtyeen kokoaminen, deadlinet ja nuottien kirjoittaminen. Monen stressiä aiheuttavan tekijän taustalla oli kiire ja sen aiheuttama aikapaine. Myös McConkeyn ja Kuebelin (2022) tutkimuksessa ajan puute nousi musiikkikasvatuksen opiskelijoiden yleiseksi stressiä aiheuttavaksi tekijäksi (McConkey & Kuebel, 2022, s. 333). Tulokset viittaavatkin siis siihen, että tasosuorituksen prosessissa stressi ei välttämättä liity ensisijaisesti itse laulamiseen tai esiintymiseen, vaan prosessiin liittyvien käytännön tehtävien kasaantumiseen ja aikapaineeseen.

Koska stressin kokemukset kohdistuivat tässä tutkimuksessa suurelta osin laulamisen ja esiintymistilanteen ulkopuolisiin asioihin, vaikuttaa siltä, että laulamiseen ja esiintymiseen on saatavilla opiskelijoiden kokemusten perusteella riittävästi tukea opettajilta ja koulutukselta. Sen sijaan koulutus voisi tarjota enemmän tukea tasosuorituksen muihin osa-alueisiin, kuten käytännön asioiden hoitamiseen. Koska opiskelijoilla on tasosuorituksen lisäksi paljon muitakin opintoihin liittyviä tehtäviä, niiden aikatauluttaminen ja aloittaminen riittävän ajoissa voi olla haastavaa. Huolellisempi suunnittelu ja valmistautumisen aloittaminen mahdollisuuksien mukaan hyvissä ajoin voisivat kuitenkin auttaa vähentämään tehtävien kasaantumista, viime hetken kiirettä ja siten myös tasosuoritukseen liittyvää kuormitusta.

Opiskelijat kokivat stressin yhteydessä erilaisia fysiologisia ja psykologisia oireita. Tahirbegin (2022) mukaan opiskelijoiden stressireaktioita voivat olla esimerkiksi käsien tärinä, suun kuivuminen, vatsaongelmat, kohonnut syke, huoli muistikatkoksista, unettomuus ja negatiivinen puhe itselle (Tahirbegi, 2022, s. 1188). Tässä tutkimuksessa näistä oireista mainittiin unettomuus sekä useissa haastatteluissa esiin noussut negatiivinen puhe itselle. Lisäksi opiskelijat kuvasivat muun muassa yliajattelua, turhautumista, kehollisia

oireita, kuten sairastumisen tunnetta, sekä motivaation laskua. Tulokset osoittavat siten, että tasosuoritukseen liittyvä stressi voi ilmetä monin eri tavoin ja vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin myös esiintymistilanteen ulkopuolella. Samoin tutkimus vahvistaa Ovsiannikovan ja kollegoiden (2024) tutkimuksen tuloksen, jonka mukaan stressi voi näyttäytyä eri tavoin eri yksilöillä (Ovsiannikova ym., 2024, s. 8).

Stressin kokemusten lisäksi opiskelijat kuvasivat käyttämiään stressinhallinnan keinoja. Niitä olivat muun muassa palautuminen, liikunta, ystäville ja opintopsykologille puhuminen, tunteistaan kirjoittaminen ja aikataulujen suunnittelu. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitellyn Lazaruksen ja Folkmanin (1984) stressiteorian mukaan *coping*-prosessissa henkilö arvioi ensin käytettävissään olevia voimavaroja, ja kun stressaava tilanne on tunnistettu ja arvioitu, hän käyttää *coping*-keinoja sen kohtaamiseen. Lazarus ja Folkman (1984) jakavat *coping*-keinot ongelmakeskeisiin ja tunnekeskeisiin keinoihin. Ongelmakeskeisessä *copingissa* pyritään muuttamaan stressin aiheuttajaa, kun taas tunnekeskeisessä *copingissa* pyritään säätelemään tilanteen herättämiä tunteita (Lazarus & Folkman, 1984). Tämän tutkimuksen tuloksissa haastateltavien käyttämiä ongelmakeskeisiä *coping*-keinoja olivat suunnittelu, tehtävälistojen tekeminen, tutkintopäivän jättäminen muuten mahdollisimman tyhjäksi sekä käytännön tuen hakeminen ystäviltä tai opettajalta. Myös liikunta saattoi toimia ongelmakeskeisenä keinona silloin, kun sen avulla pyrittiin ylläpitämään jaksamista.

Tunnekeskeisiä *coping*-keinoja olivat puolestaan ajattelun muuttaminen lempeämmäksi itseään kohtaan, huomion suuntaaminen välillä muihin asioihin, tunteiden purkaminen ystäville ja tuen hakeminen opintopsykologilta silloin, kun tarkoituksena oli saada emotionaalista tukea, ymmärrystä tai lohtua. Lisäksi tunnekeskeisiä keinoja olivat palautuminen esimerkiksi televisiosarjoja katsomalla, tunteista kirjoittaminen ja tutkinnon asettaminen perspektiiviin siten, ettei siitä muodostu liian hallitsevaa tai merkitykseltään kohtuuttoman suurta asiaa. Myös liikuntaa käytettiin tunnekeskeisenä *coping*-keinona silloin, kun sen avulla pyrittiin irrottautumaan tutkintoon liittyvistä huolista ja stressistä.

Sekä ongelma- että tunnekeskeisen *copingin*, *mindfulnessin* ja erilaisten rauhoittumistekniikoiden yhdistelmä muodostaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan akateemisen stressin hallintaan (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 3). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin, etteivät haastatellut opiskelijat hyödyntäneet yleisesti tunnettuja stressinhallinnan menetelmiä, kuten keskittymis- tai rauhoittumisharjoituksia. Tämä poikkeaa Pérez-Jor-

gen ja kollegoiden (2025) tutkimuksen havainnoista, joiden mukaan yliopistossa opettajiksi opiskelevat ovat alkaneet hyödyntää yhä enemmän erilaisia *coping*-strategioita, kuten rentoutumisharjoituksia ja *mindfulness*-harjoitteita, hallitakseen akateemisen stressin fysiologisia ja psykologisia oireita. Näiden menetelmien on havaittu tukevan ahdistuksen hallintaa sekä parantavan keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. (Pérez-Jorge ym., 2025, s. 3.)

On kiinnostavaa, että *mindfulness*-harjoitteet tai rauhoittumistekniikat eivät tulleet esiin yhdenkään haastateltavan käytössä olevina stressinhallinnan keinoina. Yksi haastateltava, H4, kuitenkin mainitsi, että *mindfulness*-harjoituksista voisi olla hänelle hyötyä. Tuloksen perusteella on mahdollista, että opiskelijoilla ei ole riittävästi tietoa näistä menetelmistä, he eivät koe niitä tarpeellisiksi tai heillä ei ole kiinnostusta tai voimavaroja niiden harjoittamiseen. Opiskelijat eivät myöskään halunneet käyttää laulutunteja stressinhallinnan käsittelemiseen, sillä tunnit ovat lyhyitä. Tulos on linjassa Ainin ja kollegoiden (2024) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan yliopisto-opiskelijat eivät käytä stressinhallintakeinoja, kuten syvähengitystä ja meditaatiota, muun muassa ajanpuutteen vuoksi ja kokevat niiden säännöllisen harjoittamisen vaikeaksi. Tutkijat suosittelevat, että opiskelijat aloittaisivat stressinhallintatekniikoiden harjoittamisen vähitellen ja sisällyttäisivät ne päivittäiseen rutiiniinsa, jotta niistä muodostuisi tapa. (Ain ym., 2024, s. 219.)

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden stressinhallinnan kuvauksissa korostuivat ennemmin arkeen ja palautumiseen liittyvät keinot kuin tarkoituksellisesti harjoiteltavat stressinhallintatekniikat. Tämä voi viitata siihen, että opiskelijat hallitsevat stressiä ennen kaikkea jo olemassa olevien arjen toimintojen avulla. Toisaalta tulokset herättävät kysymyksen siitä, voisiko koulutus tukea opiskelijoita nykyistä paremmin myös tietoisten stressinhallintataitojen kehittämisessä. Erityisesti ajanpuute ja laulutuntien lyhyys voivat vaikeuttaa stressinhallinnan käsittelemistä osana opetusta. Tämän vuoksi stressinhallinnan harjoittelu voisi olla tarkoituksenmukaista integroida osaksi muuta koulutusta.

Aiemman tutkimuksen perusteella musiikinopiskelijoilla voi olla puutteita stressinhallintataidoissaan (Araújo ym., 2017). Myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kuvaukset painottuivat stressin kokemiseen enemmän kuin sen hallintaan, ja osa haastateltavista kuvasi stressinhallintaa haastavaksi. Toisaalta opiskelijoilla oli käytössään useita erilaisia *coping*-keinoja, kuten palautuminen, liikunta, ystäville puhuminen ja tunteista kirjoittaminen. Araújon ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa musiikinopiskelijoilla raportoitiin myös matalaa itsetuntoa. Tässä tutkimuksessa suurin osa haastateltavista puolestaan kertoi uskoneensa itseensä ja omaan tekemiseensä. Tämä voi viitata siihen, että tutkimukseen

osallistuneilla opiskelijoilla oli suhteellisen vahva luottamus omaan osaamiseensa ja esiintymiseensä. Araújon ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa esiin noussut perfektionismi ilmeni kuitenkin myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksissa.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös itsesäädeltyä oppimista. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyä Zimmermanin ja Campillon (2003) itsesäädellyn oppimisen mallia on hyödynnetty myös musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (López-Iniguez & McPherson, 2020; McPherson ym., 2019; Tahirbegi, 2022; Varela ym., 2016). Itsesäädeltyyn oppimiseen kuuluu ennakointi- eli suunnitteluvaihe (Zimmerman & Campillo, 2003, s. 239), johon tässä tutkimuksessa voidaan liittää harjoittelun suunnittelu. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät kuitenkaan suunnitelleet harjoitteluaan systemaattisesti. Kaksi haastateltavaa suunnitteli harjoitteluajankohdat kalenteriin, kun taas muut eivät suunnitelleet harjoitusaikojaan. Yksi haastateltava kertoi luokkavarausten ohjaavan harjoittelua. Harjoittelemisen suunnitelmallisuus voisi auttaa stressin hallintaan, vaikka toisaalta opiskelijat eivät raportoineet harjoittelemisen suunnittelemattomuuden olleen stressitekijä tasosuorituksen prosessin aikana.

Itsesäädeltyyn oppimiseen kuuluu myös erilaisten tilanteiden, kuten epäonnistumisten, kohtaaminen ja niihin reagoiminen. Prosessi etenee tilannearvioinnista reaktion säätelyyn ja edelleen reflektion kautta strategian muutokseen. (Zimmerman & Campillo, 2003.) Tässä tutkimuksessa prosessi tuli esiin esimerkiksi tilanteessa, jossa yksi haastateltava arvioi, että hänen kappaleensa ei toiminut yhtyeen harjoituksissa tarpeeksi hyvin. Tämän jälkeen hän reagoi tilanteeseen voimakkaasti, mutta myöhemmin reflektoi tapahtunutta ja pohti, mikä ei ollut onnistunut. Tämän pohdinnan seurauksena hän muokkasi kappaletta paremmaksi seuraavia harjoituksia varten. Myös toinen haastateltava kertoi valmistautuneensa seuraaviin harjoituksiin paremmin kohdattuaan epäonnistumisen harjoitustilanteessa. Näissä kuvauksissa voidaan nähdä itsesäädellyn oppimisen mallin mukainen eteneminen tilanteen arvioinnista reaktion ja reflektion kautta strategian muuttamiseen.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa sekä selvittää, millaiset tekijät aiheuttivat opiskelijoille stressiä ja millaisia stressinhallinnan keinoja heillä oli käytössään.

Tutkimuskysymykseni oli:

> Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on stressistä ja stressinhallinnasta pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessissa?

Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden stressi liittyi pääosin tasosuorituksen käytännön järjestelyihin ja aikapaineeseen eikä niinkään itse laulamiseen tai esiintymiseen. Stressiä aiheuttivat erityisesti tehtävien kasaantuminen, deadlinet, yhtyeen kokoaminen ja nuottien kirjoittaminen. Keskeinen johtopäätös onkin, että stressiä voidaan todennäköisesti vähentää ennakoivalla valmistautumisella ja tehtävien suunnittelulla. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi nuottien valmistelun, esiintyvän kokoonpanon kokoamisen sekä esiintymisasujen suunnittelun ja hankinnan aloittamista hyvissä ajoin. Riittävä ennakointi voi vähentää viime hetken kiirettä, vahvistaa hallinnan tunnetta ja siten tukea stressinhallintaa.

Opiskelijoilla oli käytössään monenlaisia stressinhallinnan keinoja, mutta tarkoituksellisia stressinhallintamenetelmiä, kuten *mindfulness*-harjoitteita tai rauhoittumistekniikoita, ei käytetty. Opiskelijat kuvasivat haastatteluissa stressiä enemmän kuin stressinhallintaa, ja osa haastateltavista koki stressinhallinnan haastavaksi. Tämän perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoiden stressinhallintataitojen tukemiselle on tarvetta. Samankaltainen havainto on tehty myös Gravesin ym. (2021) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin stressinhallintaa yliopistokontekstissa. Stressinhallinnan taitojen vahvistaminen on tärkeää myös opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi on tutkitusti huolta aiheuttava ilmiö (Ghatpande & Anand, 2025, s. 1).

Tutkimuksen perusteella koulutusohjelmassa olisi perusteltua kiinnittää nykyistä enemmän huomiota stressinhallinnan taitojen tukemiseen. Erityisesti tasosuorituksen käytännön järjestelyihin, ajankäyttöön ja ennakointiin liittyvä ohjaus voisi auttaa opiskelijoita vähentämään kuormitusta. Lisäksi stressinhallinnan menetelmien käsittelyä voisi olla hyödyllistä sisällyttää osaksi jotakin opintojaksoa, sillä ajanpuutteen ja lyhyiden laulutuntien vuoksi aihetta ei välttämättä ehditä käsitellä riittävästi laulunopetuksen yhteydessä. Martin kollegoineen (2018) esittää, että esimerkiksi luoviin taideterapioihin ja -interventioihin osallistuminen voi tukea stressin hallintaa ja vähentää koettua stressiä. Lisäksi niiden on havaittu lievittävän ahdistuneisuutta ja edistävän myönteistä mielialaa. (Martin ym. 2018, s. 14.) Näiden havaintojen perusteella luovien taidelähtöisten menetelmien hyödyntämistä voisi olla perusteltua tarkastella myös musiikkikorkeakoulutuksen

yhteydessä yhtenä mahdollisena opiskelijoiden hyvinvointia ja stressinhallintaa tukevana keinona.

Kokonaisuutena tutkimus osoittaa, että stressi ja sen hallinta ovat olennainen osa pop/jazz-laulun tasosuorituksen prosessia. Opiskelijoiden stressinhallintaa voidaan tukea paitsi vahvistamalla heidän omia stressinhallinnan taitojaan myös tarjoamalla koulutuksessa enemmän tukea tasosuorituksen suunnitteluun ja siihen liittyvien käytännön asioiden hoitamiseen. Näin ollen stressinhallinta ei ole ainoastaan opiskelijan henkilökohtainen taito, vaan siihen voidaan vaikuttaa koulutuksen tarjoamalla tuella.

6.3 Luotettavuustarkastelu

Tutkimus on luotettava, kun tutkija on esittänyt uskottavia perusteluita työstään jokaisessa tutkimusvaiheessa ja valinnut sopivia menetelmiä ja lähestymistapoja tutkimusongelman ratkaisemiseen (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175). Tässä tutkielmassa olen raportoinut kaikki vaiheet totuudenmukaisesti, ja perustellut sekä esitellyt valitsemani tutkimusmenetelmät. Tutkijan on raportoitava tutkimuksen eteneminen tarkalleen siten, kuin se on totuuden mukaisesti edennyt (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175), ja tätä ohjetta olen noudattanut. Olen myös huolehtinut tutkimuksen eettisyydestä noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) eettisiä periaatteita, jotka avasin tarkemmin tutkimusmenetelmäluvussa. On tärkeää, että tutkimus ei aiheuta minkäänlaista haittaa tutkimukseen osallistuneille, vaan sen tarkoitus on pyrkiä hyvään (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175).

Suurin osa laadullisesta tutkimuksesta on jollakin tapaa subjektiivista, sillä kaikki valinnat perustuvat lopulta tutkijan subjektiivisiin ratkaisuihin (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189). Haastateltavan kokemukset eivät välttämättä tule täysin kokonaisvaltaisesti ymmärretyiksi, sillä tutkija teemoittelee ja asettaa kysymyksiä oman ymmärryksensä sekä omien kokemustensa valossa (Vilkka, 2015, s. 118). Tutkijan on oltava reflektiivinen, erityisesti silloin kun tutkija on ollut jollakin tapaa osallinen tutkimassaan ilmiössä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 179). Vaikka en tutkijana itse liittynyt haastateltavien tasosuorituksen prosesseihin, olen itse saman aineen opiskelija kuin tutkittavat ja tehnyt itsekin tasosuorituksia opintojeni aikana. Olen pyrkinyt huolehtimaan siitä, etteivät omat kokemukseni tule esiin tutkimuksessa tai ohjaa sen kulkua.

Luotettavuus näkyy eri vaiheissa tutkimusprosessia erilaisena laadullisessa tutkimuksessa. Vaiheisiin sisältyy usein tutkijan henkilökohtaista oppimista, joka vaikuttaa päättelyprosessiin. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181.) Tutkimuksen edetessä ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on syventynyt, ja tutkielmani kuuluukin ensimmäisiin kokemuksiini tutkimuksen tekemisestä. Aaltio ja Puusa (2020) puhuvat tutkijan esiymmärryksestä. Esiymmärryksellä tarkoitetaan sitä tietoa, mitä tutkijalla on tutkimusprosessin alkuvaiheessa, ja se ohjaa tutkijaa tiedon hankintaan. Silloin havainnot perustuvat väistämättä osittain tähän esitietoon. Kuitenkin tutkijan kyky reflektoida ajatuksiaan ja tarkastella kriittisesti omaa työtään näkökulmia sulkematta on se taito, mikä tutkimuksesta tekee luotettavan. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181–182.) Olen huolehtinut tutkielmaa tehdessäni, että läpinäkyvyys toteutuu ja omat ennakkoajatukseni eivät rajaa tai ohjaile tutkimusta epäsuotuisalla tavalla. Olen muuttanut tutkimuksen näkökulmia koko prosessin ajan aina tarvittaessa, kun olen saanut lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista. Tutkimuskysymyksenikin muodostui lopulliseen kirjoitusasuunsa vasta haastattelujen pitämisen jälkeen, sillä haastatteluista nousi esiin uudenlaisia asioita, joita en ollut osannut ajatella etukäteen.

Tutkimuksen tuloksiin voi osaltaan vaikuttaa se, ketkä opiskelijat suostuivat haastatteluun. Kuten kerroin luvussa 4, haastateltavien löytäminen ei ollut helppoa. Moni vastasi kutsuun kohteliaasti kieltäytyen perustellen kieltäytymistä sillä, että tasosuorituksen alla oli jo valmiiksi niin paljon stressiä, ettei siihen halunnut ottaa mitään ylimääräistä. Olisi ollut mielenkiintoista kuulla myös heidän kokemuksiaan tästä stressistä, mutta ymmärrän kieltäytymisen hyvin. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut kuormittaa opiskelijoita entisestään.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa myös se, että ainoastaan kolme viidestä haastateltavasta täytti päiväkirjamerkintälomakkeen, minkä vuoksi *diary recall* -menetelmää pystyttiin hyödyntämään vain heidän haastatteluissaan. Kahden muun haastateltavan kohdalla muistikuvia ei ollut mahdollista virkistää päiväkirjamerkintöjen avulla. Näiden haastattelujen kesto oli hieman lyhyempi, mutta ne tuottivat siitä huolimatta tutkimuksen kannalta merkityksellistä aineistoa. Kyseiset haastateltavat olivat opiskelijat H3 ja H5. Samalla, kun haastattelut perustuvat jonkin menneen tapahtuman muisteluun, on olemassa aina riski, että muistikuvat ovat muuttuneet tai unohtuneet osittain ajan kuluessa. On myös huomioitava mahdollisuus, että päiväkirjoihin on mahdollista kirjoittaa kokemuksistaan esimerkiksi liioitellen tai vähätellen, tiedostaen tai tiedostamatta. Tähän on

voinut vaikuttaa myös tieto siitä, että päiväkirjamerkinnät tulevat toisen henkilön luettaviksi.

6.4 Tulevia tutkimusaiheita

Tämä tutkimus perustui musiikkikasvatusta opiskelevien pop/jazz-laulun tasosuoritusta tehneiden opiskelijoiden antamiin haastatteluihin stressistä ja sen hallinnasta. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia kokemuksia eri instrumenttien tai tyylilajien opiskelijoilla on, ja eroavatko ne laulajien kokemuksista. Kuten H4 kertoi haastattelussaan, hän koki soitin- ja laulututkinnon prosessit melko erilaisiksi. Esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin opiskelijoiden kokemuksia olisi mielenkiintoista tutkia, sillä aiemman tutkimuksen perusteella he raportoivat muun muassa korkeampia esiintymisjännityksen tasoja, vaikka eri genrejen opiskelijoilla sekä ammattilaisilla jännitys näyttäytyykin erilaisena (Papageorgi ym., 2013, s. 18). Toisaalta suurin osa esiintymisjännityksen tutkimuksesta onkin tehty juuri länsimaisen taidemusiikin kontekstissa (Ryan, 2021, s. 313), joten tutkimus muista genreistä voi luoda uutta tietoa. Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät raportoineet jännittäneensä esiintymistä erityisen paljon, eivätkä heidän kokemuksensa stressistä liittyneet juurikaan esiintymisjännitykseen.

Toisaalta olisi myös mielenkiintoista viedä tätä tutkimusta tässä kontekstissa pidemmälle. Tässä tutkimuksessa oli viisi opiskelijaa mukana, eivätkä he käyttäneet esimerkiksi *mindfulness*-harjoitteita stressinhallinnassa. Voisi olla hyödyllistä tutkia, millainen merkitys tällaisilla erilaisilla harjoitteilla tai metodeilla olisi stressinhallintaan tasosuorituksen prosessissa esimerkiksi eri vertailuryhmillä. Eri stressinhallintakeinojen tehokkuuden tutkiminen opiskelijoilla voisi antaa tärkeää tietoa siitä, millaisia tekniikoita opiskelijoille kannattaa opettaa koulutuksen aikana.

Mielenhallinta musiikin alalla on kuitenkin vielä paljon vähäisempää kuin urheilussa. Esimerkiksi urheilussa urheilupsykologit ovat yleisiä, sillä mielen hallinnalla voi olla ratkaiseva merkitys suoritukseen (Reinebo ym., 2024, s. 347). Mielen hallinta on kuitenkin myös musiikin esittämisessä ja harjoittelemisessa hyvin tärkeää. Useimmat muusikot kokevat esiintymistilanteesta jännitystä, ja se voi ilmetä ahdistuksena, stressinä, hermostuneisuutena, fyysisinä oireina ja negatiivisina ajatuksina (Bakhtiari ym., 2025, s. 2). Wangin (2026) uuden tutkimuksen mukaan olisikin hyvä integroida yhä enemmän musiikkipsykologiaa musiikkikasvatukseen. Psykologisen tukijärjestelmän vahvistaminen voi

auttaa valmistautumaan tehokkaammin stressaavaan ympäristöön. (Wang, 2026, s. 12.) Tällaiset mielenhallinnan keinot osana koulutusta voisivat olla väylä helpottaa stressiä yliopisto-opiskelijoilla ja edistää heidän hyvinvointiaan, ja siksi sitä olisikin tärkeää tutkia lisää.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–187). Gaudeamus.

Ain, Q. U., Masood, A., Shaheen, M. N. U. K., & Naqeeb, H. (2024). A Survey on Student's Ability to Handle Stress at the University Level. *ProScholar Insights*, *3*(1), 219–231. https://doi.org/10.55737/psi.2024a-31096

Aldwin, C. (2011). Stress and coping across the lifespan. Teoksessa S. Folkman (toim.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 15–34). Oxford University Press.

Araújo, L. S., Wasley, D., Perkins, R., Atkins, L., Redding, E., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2017). Fit to Perform: An Investigation of Higher Education Music Students' Perceptions, Attitudes, and Behaviors toward Health. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1558. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01558

Bakhtiari, P., Nikanmajd, N., & Ghasemi Shayan, R. (2025). Recent developments in coping strategies focusing on music performance anxiety: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1507229. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1507229

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology*, *54*(1), 579–616. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030

Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being. *Journal of Research in Music Education*, *68*(1), 97–119. https://doi.org/10.1177/0022429419897611

Churchill, S., Jessop, D. C., Goodwin, S., Ritchie, L., & Harris, P. R. (2018). Self-affirmation improves music performance among performers high on the impulsivity dimension of sensation seeking. *Psychology of Music*, *46*(2), 292–302. https://doi.org/10.1177/0305735617705007

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 87–127. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87

Coombs, H. V. (2022). *Case Study Research Defined [White paper]*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.7604301

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.

Daumiller, M., & Zarrinabadi, N. (2021). "My goal is to do the best that I can in this class": Relevance of potential-based achievement goals for intrinsic motivation and course performance. *International Journal of Psychology*, *56*(6), 934–940. https://doi.org/10.1002/ijop.12792

Daumiller, M., Rinas, R., & Breithecker, J. (2022). Elite athletes' achievement goals, burnout levels, psychosomatic stress symptoms, and coping strategies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *20*(2), 416–435. https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1877326

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048.

Ekman, T. (2017). *Huijarisyndrooma: Miksi en usko itseeni? (Vaikka olen oikeasti hyvä).* Minerva.

Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede, 34*(4), 215–225.

Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U., Kerkhoff, D., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2020). The Coping Scales From the German Stress and Coping Questionnaire for Children and Adolescents: Psychometric and Factorial Evidence for Five Language Versions. *European Journal of Psychological Assessment*, *36*(4), 545–553. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000530

Eskola, I. (2025). *"Toivon, että näistä asioista puhuttaisiin avoimemmin": Laadullinen tutkimus musiikin korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnista ja sen tukemisesta*. [Maisterintutkielma, Taideyliopisto]. Taju-julkaisuarkisto. https://taju.uniarts.fi/items/6a29af76-e61f-4fb1-bbe2-c1a8c42d4084

Eskola, J., & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (3. painos). Vastapaino.

Fernholz, I., Mumm, J. L. M., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., Ströhle, A., Berghöfer, A., & Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: A systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological Medicine*, *49*(14), 2287–2306. https://doi.org/10.1017/S0033291719001910

Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, *19*(9), 901–908. https://doi.org/10.1002/pon.1836

Folkman, S. (2011). Stress, health, and coping: An overview. Teoksessa S. Folkman (toim.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 3–11). Oxford University Press.

Frumos, F.-V., Leonte, R., Candel, O. S., Ciochină-Carasevici, L., Ghiaţău, R., & Onu, C. (2024). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement. The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1296346. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346

Ghatpande, A. & Anand, S. (2025). Mental Health and Stress Management Among College Students: A Critical Analysis. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management (IJSREM)*, *9*(1). https://doi.org/10.55041/IJSREM41178

Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, *56*, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLOS ONE*, *16*(8), e0255634. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.

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. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2028752

Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–175). Gaudeamus.

Jääskeläinen, T., López-Íñiguez, G., & Lehikoinen, K. (2022). Experienced workload, stress, and coping among professional students in higher music education: An explanatory mixed methods study in Finland and the United Kingdom. *Psychology of Music*, *50*(6), 1853–1876. https://doi.org/10.1177/03057356211070325

Jääskeläinen, T., López-Íñiguez, G., & Phillips, M. (2020). Music students' experienced workload, livelihoods and stress in higher education in Finland and the United Kingdom. *Music Education Research*, *22*(5), 505–526. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1841134

Kaleńska-Rodzaj, J. (2023). Emotionality and performance: An emotion-regulation approach to music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, *27*(4), 842–861. https://doi.org/10.1177/10298649231173565

Keltikangas-Järvinen, L. (1999) *Hyvä itsetunto.* (9. p.) WSOY.

Kokotsaki, D., & Davidson, J. W. (2003). Investigating Musical Performance Anxiety among Music College Singing Students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, *5*(1), 45–59. https://doi.org/10.1080/14613800307103

Koops, L. H., & Kuebel, C. R. (2019). Self-reported mental health and mental illness among university music students in the United States. *Research Studies in Music Education*, *43*(2), 129–143. https://doi.org/10.1177/1321103X19863265

Kurkela, K. (1997). *Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa*. Sibelius-Akatemia.

Kylmälä, S. (2022). *”Fake it till you make it” – Huijarisyndrooma ilmiönä musiikin ammattiopiskelussa.* [Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_82188?sid=582351931

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

López-Íñiguez, G., & McPherson, G. E. (2020). Applying Self-Regulated Learning and Self-Determination Theory to Optimize the Performance of a Concert Cellist. *Frontiers in Psychology*, 11, art. nro. 385. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00385

Ma, J., Peng, Y., & Wu, B. (2021). Challenging or hindering? The roles of goal orientation and cognitive appraisal in stressor-performance relationships. *Journal of Organizational Behavior, 42*(3), 388–406. https://doi.org/10.1002/job.2503

Martin, L., Oepen, R., Bauer, K., Nottensteiner, A., Mergheim, K. Gruber, H., & Koch, S. C. (2018). Creative arts interventions for stress management and prevention–A systematic rewiev. *Behavioral Sciences, 8*(2), art. nro. 28. https://doi.org/10.3390/bs8020028

McConkey, M. S., & Kuebel, C. R. (2022). Emotional Competence Within the Stress Coping Strategies of Music Education Students. *Journal of Research in Music Education*, 70(3), 321–338. https://doi.org/10.1177/00224294211061457

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians’ practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18–32. https://doi.org/10.1177/0305735617731614

Nápoles, J., Springer, D. G., Silvey, B. A., Montemayor, M., & Rinn, T. J. (2024). Burnout and Impostor Phenomenon Among Undergraduate Music Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 72(3), 229–246. https://doi.org/10.1177/00224294231207267

Nogaj, A. A. (2017). Locus of control and styles of coping with stress in students educated at Polish music and visual art schools – a cross-sectional study. *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 279–287. https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0031

Nogueira, J. M., Simães, C., Morais, C., Mansell, P., & Gomes, A. R. (2025). Coping Strategies Before Competition: The Role of Stress, Cognitive Appraisal, and Emotions. *Sports,* 13(10), 366. https://doi.org/10.3390/sports13100366

Nuetzel, B. (2023). Coping strategies for handling stress and providing mental health in elite athletes: A systematic review. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1265783. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1265783

Ovsiannikova, Y., Pokhilko, D., Kerdyvar, V., Krasnokutsky, M., & Kosolapov, O. (2024). Pecularities of the impact of stress on physical and psychological health. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, art. nro. e2024ss0711. https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0711

Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. https://doi.org/10.1177/0305735611408995

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19*(1), 2–21. https://doi.org/10.2307/2136319

Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 449. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y

Piekkari, R. & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

Purnaumbara, K. L., & Khasna, S. (2023). Developing A General Building Design Model for Higher Education Facilities to Reduce Academic Stress Through A Mindfullness-Based Design Approach. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 1218*(1), 012028. https://doi.org/10.1088/1755-1315/1218/1/012028

Puumala, A. (2023). Musiikin korkeakouluopiskelijoiden keinoja harjoitteluun ja esiintymiseen valmistautumiseen. [Maisterintutkielma, Taideyliopisto]. Taju-julkaisuarkisto. https://taju.uniarts.fi/items/8f2fbe4c-5cff-4839-8a3c-bc0ef34843d7

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–202). Gaudeamus.

Reinebo, G., Alfonsson, S., Jansson-Fröjmark, M., Rozental, A., & Lundgren, T. (2024). Effects of Psychological Interventions to Enhance Athletic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, *54*(2), 347–373. https://doi.org/10.1007/s40279-023-01931-z

Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, *41*(7), 813–819. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813

Ryan, C. (2021). Performance anxiety in young contemporary musicians. *Journal of Popular Music Education*, *5*(3), 313–335. https://doi.org/10.1386/jpme_00064_1

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Perceived control and the development of coping. Teoksessa S. Folkman (toim.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 35–59). Oxford University Press

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, *129*(2), 216–269. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216

Slomka, J. (1992). Playing with Propranolol. *The Hastings Center Report*, *22*(4), 13. https://doi.org/10.2307/3563017

Sokoli, E., Hildebrandt, H., & Gomez, P. (2022). Classical music students' pre-performance anxiety, catastrophizing, and bodily complaints vary by age, gender, and instrument and predict self-rated performance quality. *Frontiers in Psychology, 13*, 905680. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905680

Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An Integrative Model of the Structure of Coping With Stress. *Frontiers in Psychology*, *10*, 694. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694

Tahirbegi, D. (2022). Higher music education students' experiences and management of performance anxiety: A qualitative study. *Psychology of Music*, *50*(4), 1184–1196. https://doi.org/10.1177/03057356211034573

Taideyliopisto. (2024, 18. huhtikuuta). *Tekoälypohjainen keenious-hakutyökalu nyt käytössä taideyliopistossa.* https://lib.uniarts.fi/articles/uutiset/tekoalypohjainen-keenious-hakutyokalu-nyt-kaytossa-taideyliopistossa/

Taideyliopisto. (2025). *Sibelius-Akatemia: Opinto-opas*. https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/sibelius-akatemia/13745/e

Taideyliopisto. (2026a). *Sibelius-Akatemian taiteelliset tasosuoritukset*. Opinto-opas. https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/erillinen-opintokokonaisuus/S-TASO_2026/24012

Taideyliopisto. (2026b, 27. toukokuuta). *Koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet*. https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet/#tekoalysovellusten-kayttaminen-opiskelussa

Taylor, S. E. (2011). Affiliation and stress. Teoksessa S. Folkman (toim.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 86–100). Oxford University Press.

TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.

Varela, W., Abrami, P. C., & Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, *44*(1), 55–74. https://doi.org/10.1177/0305735614554639

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). PS-kustannus.

Wang, L. (2026). Pathways for Integrating Music Psychology into Music Education. *Academic Journal of Art and Design*, *1*(2), 12–15. https://doi.org/10.54097/yxvs9x93

Yoon, D.-U., Song, B., Lee, H.-J., & Yu, E. (2021). The Relationship between Taking Propranolol Related to Music Performance Anxiety and Stress Coping Model in Art High School Students Majoring in Music. *Korean Journal of Stress Research*, *29*(4), 227–234. https://doi.org/10.17547/kjsr.2021.29.4.227

Záborszky, M. (2024). *Yhteisöllisten keinojen kehittäminen esiintymisjännityksen käsittelemiseksi.* [Maisterintutkielma, Taideyliopisto]. Taju-julkaisuarkisto. https://taju.uniarts.fi/items/a5b97bb2-3e87-4c42-a1af-a6e08569b654

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. Teoksessa J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Toim.), *The Psychology of Problem Solving* (1. p., s. 233–262). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009