

# **MUSIIKIN OPPIAINE LUKIOLAISEN STRESSIN LÄHTEENÄ**

Josefiina Pajunen

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2021

# SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO .....	3
2	STRESSI JA LUKIOLAISEN KOULU-UUPUMUS.....	6
2.1	Stressi.....	6
2.2	Lukiolaisten koulu-uupumus .....	10
3	MUSIIKKI LUKION OPPIAINEENA JA OSANA NUOREN KOKEMUSMAAILMAA .....	14
3.1	Musiikki lukion oppiaineena .....	14
3.2	Nuoren musiikillinen identiteetti ja henkilökohtainen suhde musiikkiin.....	15
3.3	Musiikki ja nuoren psyykinen haavoittuvuus ja turvallisuus .....	18
3.4	Esiintymisjännitys musiikin oppiaineessa .....	20
4	TUTKIMUSASETELMA .....	23
4.1	Tutkimuskysymykset ja hypoteesit .....	23
4.2	Tutkimusmenetelmät .....	24
4.3	Tutkittavat ja aineistonkeruu .....	25
4.4	Mittarit .....	26
4.4.1	Perceived Stress Scale .....	28
4.4.2	Kyselylomakkeen rakenne.....	28
4.5	Aineiston analysointi .....	29
4.6	Tutkimusmenetelmän luotettavuuden arviointi ja tutkimuseettinen pohdinta .....	30
5	TULOKSET.....	33
5.1	Musiikin kurssilla koetun stressin aiheuttajat ja yleisyys.....	33
5.2	Lukiolaisten musiikinkurssistressin osa-alueet .....	36
5.3	Taustamuuttajat musiikinkurssistressin osa-alueiden kokemisen selittäjinä.....	39
5.3.1	<i>Erot harrastavien ja ei-harrastavien välillä.....</i>	40
5.3.2	<i>Erot sukupuolten välillä.....</i>	40
5.3.3	<i>Yleisesti koettu stressi osa-alueiden selittäjänä .....</i>	41
6	POHDINTA.....	43

6.1 Tulosten luotettavuus.....	43
6.2 Tulosten arviointia.....	45
6.3 Jatkotutkimuksen aiheita .....	49
6.4 Lopuksi.....	51
LÄHDELUETTELO .....	52
LIITTEET .....	62

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Josefiina Pajunen	
<b>Työn nimi</b> Musiikin oppiaine lukiolaisen stressin lähteenä	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> Tammikuu 2021	<b>Sivumäärä</b> 61 + liitteet
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkin pro gradu -tutkielmassani lukiolaisten kokemuksia pakollisen musiikin kurssin stressaavuudesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa määrällisen tutkimuksen menetelmin, millaisesta ilmiöstä on kyse puhuttaessa musiikin oppiaineen stressaavuudesta lukiossa. Aihevalinnan taustalla on kiinnostus saada tietoa siitä, millainen musiikin oppiaineen mahdollinen osuus voisi olla lukiolaisten koulu-uupumuksessa. Musiikki käsitetään usein helppona tai kevyenä oppiaineena ohittaen kokonaan se mahdollisuus, että se voi esimerkiksi aktiivista osallistumista ja esiintymistä edellyttävänä oppiaineena olla myös kuormittava. Tämän vuoksi koin tarpeellisena tarkastella myös musiikkia koulu-uupumuksen näkökulmasta. Tutkielman kohteena olivat lukion pakollisten musiikin kurssien opiskelijat.</p> <p>Tutkielmassa tarkasteltiin sitä, miten stressaavana lukiolaiset kokevat musiikin kurssit, millaisiin osa-alueisiin lukiolaisten kokemus musiikkikurssistressi jäsenyyttä, ja selittävätkö taustamuuttujat (harrastuneisuus, sukupuoli, yleisesti koettu stressi) osa-alueiden kokemista. Tutkielman teoreettinen viitekehys koostui kahdesta pääluvusta: stressistä ja lukiolaisten koulu-uupumuksesta sekä musiikista lukion oppiaineena ja osana nuoren kokemusmaailmaa. Määrällinen tutkimus toteutettiin keräämällä tutkimusaineisto Webropol-kyselylomakkeella. Kyselyyn vastasi 105 lukiolaista neljästä eri suomalaisesta lukiosta.</p> <p>Stressin aiheuttajia ja stressin tunteiden yleisyyttä tarkasteltiin vastausten keskiarvojen avulla. Tulosten mukaan musiikin kurssi ei aiheuta lukiolaisissa erityisen paljon stressiä. Musiikin kurssin elementeistä esiintyminen, julkinen laulaminen ja julkinen soittaminen nousivat kuitenkin esiin merkittävänä epämukavuuden tunteita aiheuttavina tekijöinä musiikin kurssilla. Esillä olo eri konteksteissa (esiintyminen sekä laulaminen, soittaminen ja improvisointi muiden kuullen) osoittautui keskiarvojen perusteella musiikin kurssilla useimmin stressaavaksi ja mielessä olevaksi tekijäksi. Faktoriaaliallyksillä aineistosta muodostettiin seitsemän musiikkikurssistressin osa-alueita: tietojen ja taitojen puute, työmäärä ja ahdistavuus, esillä olo, ulkopuolisuus ja itsetunto, kurssin hyödyttömyys, turhautuneisuus sekä musiikillinen keksintä. Faktoreiden avulla voitiin tarkastella musiikin kurssiin liittyvien stressin osa-alueiden kokemisen yhteyttä harrastuneisuuteen, sukupuoleen sekä yleisesti koettuun stressiin käyttämällä t-testiä ja Pearsonin korrelaatiokerrointa. Tutkimuksessa musiikkia harrastavat opiskelijat kokivat enemmän turhautuneisuutta kurssista ja kurssin hyödyttömyyttä, kun ei-harrastavat taas kokivat useammin stressiä musiikillisten tietojen ja taitojen puutteesta. Sukupuolten välisenä erona havaittiin, että musiikillinen keksintä aiheutti enemmän stressiä naisissa kuin miehissä. Yleisesti elämässä koetun stressin havaittiin korreloivan merkitsevästi tietojen ja taitojen puutteen, kurssin työmäärän ja ahdistavuuden sekä turhautuneisuuden kanssa.</p>	
<b>Asiasanat</b> Stressi, koulu-uupumus, lukio, musiikki, musiikin oppiaine, määrällinen tutkimus	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

## 1 JOHDANTO

Lukiolaisten koulu-uupumus ei ole uusi, vaikkakin uhkaavasti voimistuva ilmiö yhteiskunnassamme. Lukiolaisten riittämättömyyden tunne ja uupumus ovat lisääntyneet viime vuosien aikana voimakkaasti (Salmela-Aro & Hietajärvi 2019), ja lukiolaisista 40% kokee opiskelunsa henkisesti raskaaksi (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö 2019, 5). Suomen Lukiolaisten Liiton selvitykseen vuonna 2017 vastanneista 3203 lukiolaisesta jopa 62,5% tunsi ”hukkuvansa opintoihin liittyvään työmäärään”, ja vielä useampi raportoi murehtivansa opintoihinsa liittyviä asioita edelleen omalla vapaa-ajallaan (Saari 2017, 43). Viimeisimmän Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL 2019) teettämän kouluterveyskyselyn tulosten mukaan lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista koulu-uupuneiksi luokiteltavia on valtakunnallisesti 15,5%. Suomalaisten nuorten koulu-uupumusta on tutkittu THL:n toistuvilla terveyskyselyillä vuodesta 2006 lähtien, ja koko mittaushistoriaa tarkasteltaessa lukiolaisten koulu-uupumus on lisääntynyt merkittävästi. (THL 2019.)

Uupumuksen, väsyn ja stressin tunteet ovat usein monisyisiä ja yksilöllisesti koettuja. Lukiolaiset ovat itse arvioineet uupumuksensa suurimmaksi syyksi liian suureksi vaadittavan työmäärän (Marttinen 2018). Samoilla linjoilla on myös lukiolaisten jaksamista ja koulu-uupumusta tutkinut Katariina Salmela-Aro (2019), joka esittää *Improbatur*-lehdessä tutkimuksiin perustuen koulu-uupumuksen keskeiseksi syyksi lukiolaisiin kohdistuvien vaatimusten ja heidän voimavarojensa välillä vallitsevan epäsuhdan. Salmela-Aron mukaan lukiokoulutukseen liittyvien muutosten myötä opiskelijoihin kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet heidän voimavarojensa pysyessä ennallaan (Mäkipää 2019). Vaatimusten määrän kasvua paineiden lisääjänä tukee Helsingin Sanomien (Grönholm 2019) selvitys lukiolaisten kokemasta stressistä: lukioon liittyvän stressin aiheuttajina esiin nousivat suoritettavien koulutöiden määrä, epävarmuus tulevasta ja paineet jatkokoulutukseen pääsemisestä. Stressistä keskusteltaessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että kaikki stressi ei ole aina yksinomaan pahasta, sillä eustressi eli niin kutsuttu ”hyvä stressi” parantaa keskittymistä ja lisää energiaa (Nummelin 2008, 75). Myöskään distressin eli ”huonon stressin” kokeminen edes pitkittyneenä ei tarkoita automaattisesti koulu-uupumusta tai johda siihen, eikä stressiä itsessään ole syytä pelätä

(Honka, Tuominen & Martti 2019). Ajoittain koettu väsymys tai opiskelustressi on luonnollista, mutta jos tunne koulutyön kuormittavuudesta pahenee uupumukseksi, on syytä huolestua (Meriläinen 2008, 141-142).

Taito- ja taideaineiden itseisarvon lisäksi tavanomainen oppiaineasetelma tuntuu olevan se, että nämä oppiaineet toimivat kouluarjessa virkistävinä ja toisaalta rentouttavina oppiaineina, joita kannattaa sovittaa omaan opiskeluarkeen tietopainotteisten lukuaineiden vastapainoksi (Juvonen 2008, 77). Oppiaineiden käyttömahdollisuuksia kouluissa ei ole syyttä tituleerattu kouluviihtyvyyttä lisääviksi, tunnekasvatusta tukeviksi ja terapeuttisia elementtejä omaaviksi oppiaineiksi (Lilja-Viherlampi 2007, 278; Juvonen 2008, 77; Pöllänen 2008), sillä musiikin – kuten monen muunkin taiteen muodon – hyvinvointivaikutukset on osoitettu vakuuttavasti. Maailman terveysjärjestö (WHO, Fancourt & Finn 2019) kokosi jopa yli 900 tutkimusjulkaisua ja yli 3000 yksittäistä tutkimusta kattavan raportin taiteiden osoitetusta vaikutuksesta hyvinvointiin. Musiikin kuunteleminen ja musisointi on useiden muidenkin taiteellisen toiminnan muotojen ohella yhdistetty tutkimuksissa muun muassa vähäisempään päivittäiseen stressiin sekä parempaan stressin ehkäisyyn ja hallintaan. (Fancourt & Finn 2019, 23.) Musiikilla on erinomaiset edellytykset toimia tehokkaana stressinlievittäjänä ja copingmenetelmänä, ja erityisesti subjektiivisesti miellyttäväksi koetun musiikin terapeuttinen teho on suuri (Vartiovaara 2010, 179-180). Mielihyvähormonina tunnetun dopamiinin tuotanto aivoissamme saa meidät hakeutumaan hyvää oloa tuottavien asioiden, kuten mielimusiikin pariin. Musiikin on myös todettu laskevan kehon kortisoli- eli stressihormonitasoja, mikä selittää musiikin kuuntelun rentouttavan vaikutuksen. Dopamiini ja kortisoli ovatkin kaksi useiten musiikin aivokemiaan tutkimuksissa yhdistettyä hormonia. (Ukkola-Vuoti 2017, 135-137.)

Koulujen musiikkikasvatuksella on siis huikeat mahdollisuudet toimia stressiä lievittäväenä ja jopa terapeuttisena elementtinä kouluarjessa. Juvonen (2008, 76) ehdottaa taideaineiden opetuksen määrän lisäämistä koulumotivaation ja -viihtymisen ongelmien vähentämiseksi Suomessa nimenomaan niiden henkistä pahoinvointia ehkäisevien terapeuttisten toimintamuotojen ansiosta. Vaikka musiikin myönteiset vaikutukset meihin onkin vakuuttavasti havaittu, on hyvä huomioida, että yksilön kokemus jonkin asian miellyttävyydestä tai epämiellyttävyydestä on aina subjektiivinen, omakohtaiseen tulkintaan

perustuva näkemys asiasta. Koulukontekstissakaan musiikin hyvinvointivaikutukset eivät tällöin ole välttämättä suoraviivaisia ja yksiselitteisiä, sillä opiskelijan kokemuksia musiikin oppiaineen parissa sävyttävät niin hänen oma suhtautumisensa esillä oloon ja luovaan tuottamiseen, henkilökohtainen musiikkisuhde sekä kokemus henkisestä turvallisuudesta, autonomiasta ja omista kyvykkyyssuskomuksista kuin henkilökohtainen, muun elämän stressi ja käytettävissä olevat voimavaratkin.

Saadut hyödyt, reaktiot ja suhtautuminen koulumusiikkiin vaihtelevat siis sekä yksilö- että tilannekohtaisesti. Kun oppiainetta tarkastellaan tästä näkökulmasta, sisältyy tähän terapeuttisia elementtejä omaavaan oppiaineeseen väistämättä myös tilanteita ja tehtäviä, jotka voivat aiheuttaa opiskelijoissa stressiä. Minkälaiset asiat stressiä aiheuttavat, ja miten usein? Koska sekä uuden (LOPS 2019, 60-61) että vanhan (LOPS 2015, 35) lukion opetussuunnitelman mukaan hyvinvointi ja hyvinvointiosaaminen on otettava huomioon jokaisessa oppiaineessa, myös jokaisella opettajalla on tätä kautta vastuuta lukiolaisten hyvinvointiosaamisesta. Musiikkikasvatuksen opiskelijana minua kiinnostaa, mikä musiikin oppiaineen osuus voi olla lukiolaisten kokemassa stressissä.

## 2 STRESSI JA LUKIOLAISEN KOULU-UUPUMUS

### 2.1 Stressi

”Stressi on kiihtymystila, joka ei ole paras mahdollinen oppimiseen --. Kielteisten tunteiden vallassa mieli kaipaa ulospääsyä tilanteesta, ei niinkään kokonaisvaltaista oivallusta, oppimista tai toisen ihmisen mielipiteen tai näkemyksen kuuntelemista. Stressi estää oppimista, sillä mielen toiminta stressitilanteessa keskittyy elämän säilyttämiseen ja nopean selviytymisratkaisun löytämiseen eikä pitkäjänteiseen tiedonkeruuseen ja oppimiseen.” Aivotutkija Minna Huotilainen (2019, 194).

Arkikielessä stressin käsite saa useita merkityksiä, ja sitä käyttämällä voidaan sanoittaa vaikkapa kiireistä arkea tai koettua pahaa oloa, usein epämiellyttävältä tuntuva psykkinen tilaa, josta halutaan päästä eroon. Stressi mielletään usein negatiivisena, ja sen vastakohtana nähdään rentoutuminen tai rentoutuneisuus. Stressin käsite on kuitenkin monimuotoinen ja laaja, ja sitä voidaan tarkastella useista näkökulmista, kuten lääketieteen, sosiologian, psykologian tai antropologian lähtökohdista käsin (Aldwin 2012). Psykologiassa stressi määritellään tavallisesti epätasapainona ulkoisten haasteiden ja yksilön voimavarojen välillä (Henriksson & Lönnqvist 2013, 257). Stressi voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: itse stressitilaan eli epäsuhtaan ympäristön vaatimusten ja yksilön kapasiteetin välillä, stressoreihin eli stressiä aiheuttaviin tekijöihin, coping-mekanismeihin eli selviytymiskeinoihin, sekä stressin kustannuksiin eli sen somaattisiin ja psykologisiin seurauksiin. (Keltikangas-Järvinen 2008, 169). Toisin kuin stressin arkikielessä saama negatiivinen kaiku antaa ymmärtää, kaikki stressi ei myöskään ole ihmiselle automaattisesti haitallista. Kun stressi on suoritusta parantavaa, yksilön kasvua tukevaa ja optimaalisesti kuormittavaa, voidaan puhua eustressistä. Eustressiä voi esiintyä esimerkiksi tilanteessa, jonka yksilö kokee innostavaksi tai motivoivaksi. Kun stressi taas on kielteistä, ylikuormittavaa ja uuvuttavaa, on kyse distressistä. Neustressi sijoittuu neutraalimpana stressityyppinä eustressin ja distressin väliin, ja sitä koetaan tilanteissa, joissa uhka ei suoranaisesti kohdistu meihin itseemme. (Vartiovaara 2010, 16-17.) Tässä tutkielmassa käsitellään nimenomaan distressin kokemuksia ja käytetään stressi-sanaa kuvaamaan koettua ylikuormitustilannetta ja ristiriitaa vaatimusten ja voimavarojen välillä.

Stressi on elimistön hälytystila, jonka tarkoitus on viestiä ihmiselle uhkaavasta vaaratilanteesta. Tämä hälytystila kehittyi ihmisen evoluution aikana edesauttamaan henkiin jäämistä sopeuttamalla ihmisen fysiologiset vasteet ja käyttäytymisen taso vastaamaan paremmin muuntuviin tilanteisiin. (Ek 2019, 173; Nesse, Bhatnagar & Ellis 2016.) Stressitilanteessa lisääntyvä adrenaliinin ja noradrenaliinin erityis synnyttää vaaratilanteessa toimintakykyä lisääviä fysiologisia reaktioita, kuten sydämen sykkeen ja verenpaineen nousua, lihasten jännittymistä sekä verisuonten laajenemista varmistaen aivojen ja lihasten tarvittavan verensaannin (Ek 2019, 173; Gunnar & Quevedo 2007). Tämä sympaattisen hermoston käynnistämä taistele tai pakene -reaktioksi kutsuttu nopea kemiallinen prosessi käynnistyy tarvittaessa salamannopeasti ja valmistaa kehoa toimimaan uhkatilanteessa (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar 2009, 513). Jos elimistön stressitila jatkuu pitkään, aktivoituu hypotalamus-aivolisäke-lisämunuaiskuori -akseli (HPA). HPA reagoi tilanteeseen laukaisemalla kortikotropiinin erityksen aivolisäkkeen etulohkossa, mikä taas laukaisee kortisolin erityksen lisämunuaiskuoreessa. Nämä reaktiot kuormittavat elimistöä, mikä tekee pitkään jatkuneesta stressistä riskitekijän ihmisen psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle. (Ek 2019, 173.)

Työ- ja terveystieteiden dosentti Ellen Ek (2019) luonnehtii stressiä kokonaisvaltaisena kokemuksena, jonka vaikutukset ilmenevät sekä fyysisenä olotilana että psyykkisenä ahdistuksena (Taulukko 1). Nämä vaikutukset näyttäytyvät usein myös yksilön käyttäytymisen tasolla. Ek jakaa stressin fyysiset oireet taistele tai pakene -reaktiostakin tunnettuihin välittömiin reaktioihin sekä pitkään jatkuneen stressin aiheuttamiin negatiivisiin fyysisiin reaktioihin. Stressin psyykkiset oireet taas jakautuvat tunne- eli emotionaalisiin reaktioihin, kognitiivisiin ongelmiin, motivationaalisiin muutoksiin sekä käyttäytymisessä ilmeneviin muutoksiin (Ek 2019, 176-177). Stressi voi ilmetä myös ainoastaan fysiologisena reaktiona ilman negatiivisia emootioita. Tällöin stressiin liittyviä emootioita ei välttämättä tiedosteta tai ne onnistutaan torjumaan, jolloin negatiiviset emootiot voivat jäädä yksilöltä itseltään täysin huomaamatta. Olo voi tuntua epämääräisen pahalta, mutta yksilö pystyy tunnistamaan vain kehon fysiologiset muutokset. (Keltikangas-Järvinen 2008, 176.)

Keltikangas-Järvinen (2008) täydentää stressin vaikutuksiin lukeutuvan sen todetut huomattavat yhteydet nykyajan johtaviin sairauksiin, kuten sydän- ja verisuonitauteihin ja

aikuisiän diabetekseen. Somaattisten sairauksien lisäksi sekä pitkäkestoinen että lyhytkestoinen äärimmäinen stressi voi laukaista psyykkisen sairastumisen, kuten depression tai ahdistumisen. Mielialahäiriöille stressiä kokevaa ihmistä altistavat erityisesti stressin aikaansaamat muutokset aivojen metaboliassa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 182-183.)

**Taulukko 1.** Stressin fyysiset ja psyykkiset oireet Ekin (2019, 176-177) mukaan. Taulukkoon on sisällytetty jaottelu fyysisiin ja psyykkisiin oireisiin, sekä niiden jakautuminen edelleen erilaisiin reaktiotyyppeihin. Taulukossa on esitetty muutamia eri tapoja, miten kukin reaktiotyyppi voi ilmetä.

<p><b><i>Fyysiset oireet</i></b></p>	<p><b>Fyysiset välittömät reaktiot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valppauden lisääntyminen</li> <li>- Vireystilan nousu</li> <li>- Verisuonten supistuminen</li> <li>- Hengityksen kiihtyminen</li> <li>- Adrenaliinin erittyminen</li> <li>- Lihasten jännittyminen</li> </ul>	<p><b>Pidempään jatkuneen stressin aiheuttamat negatiiviset fyysiset reaktiot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hormonaaliset ja immunologiset muutokset</li> <li>- Verenpaineen nousu</li> <li>- Ruokahalun muutokset</li> <li>- Unettomuus</li> <li>- Kivut ja säryt</li> </ul>
<p><b><i>Psyykkiset oireet</i></b></p>	<p><b>Emotionaaliset reaktiot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pettymyksen tunteet</li> <li>- Masentuneisuus</li> <li>- Ärtynisyys</li> <li>- Ahdistuneisuus</li> <li>- Rauhattomuus</li> <li>- Turhautuminen</li> </ul> <p><b>Motivionaaliset reaktiot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Väsymys</li> <li>- Haluttomuus</li> <li>- Aloitekyvyttömyys</li> <li>- Toiminnanohjauksen ongelmat</li> </ul>	<p><b>Kognitiiviset reaktiot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Keskittymisvaikeudet</li> <li>- Muistivaikeudet</li> <li>- Ajatussisältöjen ja havaintojen kapeutuminen</li> <li>- Päätöksenteon vaikeudet</li> </ul> <p><b>Käyttäytymisessä ilmenevät piirteet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sosiaalinen eristäytyminen</li> <li>- Alkoholien ja tupakan liiallinen käyttö</li> <li>- Velvollisuuksien lykkääminen</li> <li>- Yliaktiivisuus</li> <li>- Impulsiivisuus</li> <li>- Tapaturma-alttius</li> </ul>

Onnistunut stressistä palautuminen on keskeisessä asemassa stressin kielteisten vaikutusten ehkäisemisen ja ihmisen hyvinvoinnin kannalta, sillä riittävä rasituksen jälkeinen palautuminen

ehkäisee pitkäaikaisen stressin syntymistä ja stressin kielteisten vaikutusten kasautumista (Sallinen & Ahola 2012, 78; Ek 2019, 172). Palautumisella tarkoitetaan kuluneiden fyysisten ja psyykkisten voimavarojen täydentymistä takaisin sille tasolle, jolla ne olivat ennen kuormitusta. Fysiologisella tasolla palautuminen on onnistunut, kun keho on ollut lepotilassa kuormituksen jälkeen niin pitkään, että käytetyt voimavarat ovat ehtineet korvautua uusilla. Psykologisella palautumisella puolestaan tarkoitetaan yksilön kokemusta omasta jaksamisesta ja kyvystä jatkaa tehtäviensä parissa. Fyysisen ja psyykkisen palautumisen lisäksi palautuminen voidaan jakaa aktiiviseen ja passiiviseen palautumiseen. Aktiivisen palautumisen mekanismit perustuvat voimavarojen elpymiseen omaehtoisuuden sekä sellaisen aktiivisen, ei työhön tai opiskelujen liittyvän toiminnan kautta, joka tarjoaa haasteita sekä oppimisen ja onnistumisen kokemuksia. Passiivisen palautumisen keinot, kuten rentoutuminen ja stressiä aiheuttavasta tehtävästä irrottautuminen, pysäyttävät syntyneen kuormitustilanteen madaltamalla kognitiivista virittyneisyyttä. (Sallinen ym. 2012, 78-79.) Koettu palautumisen tarve ilmenee pakottavana tarpeena saada aikaan katko suhteessa kuormittavan tilanteen vaatimukseen (Ek 2019, 180). Psykologisen palautumisen tarpeessa oleva voi kokea energian puutetta, ylikuormittumisen tai ärtyneisyyden tunteita, tai tarvetta vetäytyä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Kinnunen & Feldt 2009, 12). Yksilön mahdollisuuksia palautua onnistuneesti akuuteista ilmenevistä stressitilanteista heikentää entisestään jo pitkittymään päässyt stressi, jolloin stressin negatiiviset vaikutukset ovat päässeet kumuloitumaan (Keltikangas-Järvinen 2008, 183).

Mikä tahansa tilanne voidaan kokea stressaavana, jos ihmisellä ei ole tilanteessa käytössään tarpeeksi voimavaroja. Erityisen vaikeina kuormittavina olosuhteina voidaan pitää sellaisia ulkopuolelta määräytyviä tilanteita, joihin ihminen ei itse voi vaikuttaa. (Ek 2019, 136, 138.) Stressin kokemuksessa ei ole ainoastaan kyse suuresta objektiivisesta työmäärästä, vaan myös siitä, kokeeko ihminen häneen kohdistuvien vaatimusten ylittävän sen, mihin hän pystyy vastaamaan (Mikkonen & Nieminen 2011, 40). Oleellista stressin kokemisessa on juuri yksilön tulkinta tilanteesta ja omista käytettävissä olevista voimavaroistaan suhteessa tilanteen vaatimukseen. Lazaruksen ja Folkmanin (1984) kognitiivinen stressiteoria painottaa näiden kognitiivisten, yksilöllisten arviointien roolia stressikokemuksen synnyssä. Teoria perustuu ajatukseen, että stressitekijöiden yksilöllisyyden vuoksi stressiä ei voida määrittää pelkästään objektiivisesti ympäristön olosuhteiden perusteella, vaan stressikokemuksen synnyssä on

otettava huomioon myös yksilölliset ominaisuudet. Erilaiset tapahtumat voidaan tulkita eri tavoin uhkaaviksi ja merkityksellisiksi muun muassa yksilön aikaisempien kokemusten, tilanne- ja yksilökohtaisten erojen sekä stressiherkkyserojen johdosta. Lazaruksen ja Folkmanin mukaan ihminen arvioi joko tietoisesti tai tiedostamattomasti alati ympäristöstä tulevia ärsykeitä. Jos ärsyke arvioidaan uhkaavaksi, haastavaksi tai haitalliseksi, alkaa yksilö pyrkiä stressin tunteesta eroon joko aktiivisilla tilanteen ratkaisupyrkimyksillä tai lievittämällä stressorin aiheuttamaa tunnetta itsessään. Koko kognitiivisen arvioinnin prosessi voi tapahtua täysin yksilön tietoisuuden ulkopuolella tulematta missään vaiheessa tietoisuuden tasolle. (Lazarus & Folkman 1984, 22-23, 31).

Uupumus kehittyy stressin seurauksena vaiheittain. Kohtalaisen voimakas ja pitkään jatkunut stressi tai vaihtoehtoisesti äkillinen voimakas stressi aiheuttaa elimistössä fysiologisia, mitattavissa olevia muutoksia, jotka vahvistavat elimistön olevan jatkuvassa hälytystilassa. Erittäin pitkään jatkuneessa stressitilassa elimistö uupuu jatkuvan hälytystilan ylläpitämiseen, ja mittauslöydöksissä tämä elimistön uupumustila on yhdistetty muun muassa aliaktiivisuuteen. Epäsuhta ihmisen voimavarojen ja odotusten sekä työn vaatimusten välillä voi käynnistää prosessin, joka pitkään jatkuessaan ja edetessään täyttää lopulta uupumuksen kriteerit. (Toppinen-Tanner & Lindholm 2012, 122, 124.)

## **2.2 Lukiolaisten koulu-uupumus**

”Lukiossa akateemiset vaatimukset kasvavat, kilpailu ja arvosanojen merkitys lisääntyvät, yhteisöllisyys vähenee ja opettajien antama emotionaalinen tuki heikkenee. Tämän lisäksi lukiossa nuorten muuttuvat tarpeet ja koulujen käytännöt eivät kohtaa parhaalla mahdollisella tavalla, mikä heijastuu nuorten motivaatioon ja hyvinvointiin.”  
Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Katariina Salmela-Aro (2018, 22).

Koulu-uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka on kehittynyt liian suurina opiskeluvaatimuksina suhteessa opiskelijan voimavaroihin. Koulu-uupumuksen kolme keskeistä piirrettä ovat uupumusasteinen ja emotionaalinen koulutyöhön liittyvä väsymys, kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin sekä kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunne opiskelijana. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 85.) Ensimmäinen uupumuksen oire on usein voimakas emotionaalinen väsymys, joka ilmenee tyypillisesti uniongelmina ja heijastuu

kielteisesti koulusuorituksiin. Tietoisuus suuresta koulutyötaakasta kuormittaa ja heikentää opiskelijan hyvinvointia sekä koulussa että vapaa-ajalla. Kun uupumus jatkuu pitkään, opiskelijan asenne koulunkäyntiä kohtaan kyynistyy ja opiskelun merkitys opiskelijan elämässä kyseenalaistuu. Koulunkäynti ei tunnu enää mielekkäältä. Opiskelija alkaa tuntea riittämättömyyden tunteita ja heikentyntä akateemista itsetuntoa, mikä johtaa ristiriitaan koulun vaatimusten ja oman suorituskyvyn välillä. (Salmela-Aro 2008, 234-235; Salmela-Aro 2018, 18; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009.)

Uupumuksen tai 'burnoutin' on pitkälti ajateltu olevan vain työympäristöissä ja aikuisten keskuudessa esiintyvä ilmiö. Käsitteenä koulu-uupumus onkin suhteellisen uusi, ja teoreettisesti se pohjautuu työuupumuksen tutkimukseen (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Koska koulu on oppilaiden työympäristö eli paikka, jossa he työskentelevät, on työuupumuksen käsite perustellusti käyttökelpoinen myös koulukontekstissa (Salmela-Aro ym. 2009). Suomalainen koulu-uupumuksen tutkimus on lisääntynyt 2000-luvulta alkaen, ja käsitteistöä on alettu käyttää myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Koulu-uupumus ei kuitenkaan ole vain suomalainen ilmiö, vaan aihetta on tutkittu myös kansainvälisesti. Amerikassa koulu-uupumusta ovat tutkineet muun muassa Seibert, May, Fitzgerald ja Fincham (2015), Norjassa Murberg ja Bru (2004, 2007), Sloveniassa Silvar (2001) ja Turkissa Aypay (2011).

Yksilötasolla koulu-uupumuksen piirteet linkittyvät moniin hyvinvoinnin ongelmiin. Sekä uupumusasteisesti väsyneet että kyynistyneet nuoret kärsivät muita useammin masennuksesta ja heikommasta itsearvostuksesta. Riittämättömyyden tunne taas yhdistyy voimakkaasti masentuneisuuteen, alhaiseen itsetuntoon ja elämäntyytyväisyyteen, ja lisäksi se on erittäin voimakkaasti yhteydessä somaattisiin oireisiin, kuten päänsärkyyn ja univaikeuksiin. (Salmela-Aro 2008, 239.) Opiskelijan jaksamisen näkökulmasta ihannetilanne on silloin, kun opiskelun vaatimukset ovat kohtuulliset ja opiskelijalla on runsaasti voimavaroja vaatimuksista selviämiseen. Jos taas koulun tai opiskelijan itselleen asettamat koulutukselliset vaatimukset ovat jatkuvasti liian korkealla samaan aikaan kun nuoren omissa voimavaroissa on puutetta, on tilanne opiskelijan jaksamisen kannalta huolestuttavin. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 166, 172.) Koulu-uupumus vaikeuttaa sekä opintojen etenemistä että jatko-opintoihin siirtymistä. (Salmela-Aro 2018, 15.) Nuorten toivotaan siirtyvän lukiosta jatko-opintoihin sujuvasti ja nopeasti, mutta uupuneen on vaikea motivoida itseään pinnistelemaan uuden

opiskelupaikan puolesta opintojen nivelvaiheessa (Salmela-Aro 2011). Uupuneelle välivuosi voi kuitenkin tarjota kaivatun hengähdystauon, ja yhden välivuoden onkin todettu vähentävän nuoren uupumista. Mikäli välivuosia taas kerääntyy useampia, jatkokoulutuksen ulkopuolelle jäämisen ja syrjäytymisen riski kasvaa. (Salmela-Aro 2013, 169.) Erityisesti kyynisyys ja riittämättömyyden tunne ovat vakavia riskejä nuoren syrjäytymiskehitykselle (Bask & Salmela-Aro 2012).

Opiskelun rakenteelliset muutokset ja oppimisympäristössä vallitseva ilmapiiri voivat vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin välillisesti esimerkiksi yleisen epävarmuuden tai opettajien kokeman stressin kautta. Tällaisia rakenteellisia muutoksia tarkastellessa ei voi olla ohittamatta lukiokoulutuksen huomattavia uudistuksia pelkästään viimeisen viiden vuoden ajalta. Suomen lukiot valmistelevat parhaillaan uuden lukion opetussuunnitelman käyttöönottoa vuonna 2021. Edellinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vasta vuonna 2016, ja kun otetaan huomioon, että opetussuunnitelmia uudistetaan tyypillisesti noin kymmenen vuoden välein, tulee uusin opetussuunnitelma käyttöön verrattain nopeasti. Opetussuunnitelmaudistuksen kirittäjänä toimi vuoden 2019 elokuussa voimaan tullut uusi lukiolaki, jonka myötä uusi opetussuunnitelma oli laadittava. Uusi lukiolaki laadittiin lukiokoulutuksen laadun parantamiseksi, ja sen keskeisimmiksi tavoitteiksi on nostettu muun muassa vahvempi yleissivistys ja korkeakouluvalmiudet, lukiolaisten hyvinvointi, tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaaminen sekä jatkokoulutukseen siirtymisen sujuvoittaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM, n.d.). Muutoksia on tapahtunut myös ylioppilaskirjoitusten järjestämisessä, sillä ne ovat sähköistyneet asteittain vuodesta 2016 vuoteen 2019 niin, että keväällä 2019 koko ylioppilaskoe suoritettiin sähköisesti. Lukioden valmiudet sähköisiin ylioppilaskokeisiin siirtymisessä vaihtelivat, ja etenkin prosessin alkaessa tiedon puutteen koettiin paikoittain vaikeuttavan arviointia siitä, minkälaista osaamista sähköistä koetta varten tulisi kehittää (Lakkala & Ilomäki 2013, 36, 38). Erityisesti abiturienttien pänttäysarkeen vaikuttava korkeakoulujen opiskelijavalinta uudistettiin keväällä 2020 niin, että suurimmassa osassa aloista vähintään puolet opiskelupaikoista jaettiin todistusten perusteella, ja loput valintakokeella. Pääsykoeuudistuksen tavoitteena oli muun muassa helpottaa abikevään tuplaopiskelutaakkaa, vähentää tarpeettomia välivuosia sekä aikaistaa näin korkeakouluopintojen aloitusta.

Useimpien uudistusten tavoitteena on muuttaa ja kehittää opiskeluarjen pedagogisia käytänteitä koulun kasvatus- ja opetustehtävää paremmin tukeviksi. Tämän vuoksi onkin paradoksaalista, että pedagoginen kehittäminen myös haastaa hyvinvointia. Jaksamisen kysymykset nousevat organisatoristen muutosten yhteydessä usein esiin, jolloin kouluyhteisössä voi syntyä hyvinvointia heikentäviäkin prosesseja. Vaikka oppimisympäristön muutokset ja kehittämisvaatimukset vaikuttavat eritoten opettajien työhön, moni muutos vaikuttaa vähintään välillisesti myös oppilaisiin. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 57.) Opettajien kokeman stressin ja oppilaiden stressihormonin tason välillä on havaittu kytköksiä, jotka vihjaavat stressin tarttumiseen luokassa (Oberle & Schonert-Reichl 2016). Stressaantuneiden ja toimimattomia tai ei ollenkaan copingmenetelmiä käyttävien opettajien oppilailla on havaittu huonompia oppimistuloksia ja enemmän oppilaiden käyttäytymiseen liittyviä ongelmia kuin luokissa, joissa opettaja kokee alhaista stressiä, korkeaa minäpystyvyyttä ja hänellä on käytössään toimivia copingmenetelmiä, tai joissa stressaantuneella opettajilla on käytössään toimivia copingmenetelmiä (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke 2017). Opettajien kokeman stressin on lisäksi todettu tarttuvan erityisesti niihin oppilaisiin, jotka tarvitsevat opettajalta vertaisiaan enemmän tukea, ja joilla on vaikeuksia opiskelussa (Ramberg, Låftman, Åkerstedt & Modin 2019).

### **3 MUSIIKKI LUKION OPPIAINEENA JA OSANA NUOREN KOKEMUSMAAILMAA**

#### **3.1 Musiikki lukion oppiaineena**

Lukion musiikin opetus tähtää opiskelijan henkilökohtaisen musiikkisuhteen tiedostamiseen ja syventämiseen. Lukion musiikin opetus pyrkii antamaan elämyksiä, kokemuksia, taitoja ja tietoja, ja tilaisuuksia oman luovuuden ja mielikuvituksen käyttöön. Keskeisiä elementtejä musiikin oppiaineessa ovat ilmaiseminen, yhdessä tekeminen sekä myönteiset kokemukset. Jotta musiikin tunnit voisivat tarjota jokaiselle opiskelijalle mielekkäitä tehtäviä, oppituntien sisällön suunnittelussa tulee huomioida opiskelijoiden erilaiset valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. (LOPS 2015, 211.) Musiikinopetuksen työtapoihin ja sisältöihin lukiossa kuuluvat tyypillisesti esimerkiksi soittaminen ja yhteismusisointi, musiikin kuuntelu, luova tuottaminen, laulaminen, musiikkiliikunta, erilaiset produktiot ja esiintyminen.

Koska tutkielman kirjoittamishetkellä ja näin ollen aineistonkeruuvaiheessa lukio-opetusta järjestetään vuoden 2015 opetussuunnitelman pohjalta, keskityn siihen opetussuunnitelmaan tutkielmani teoriassa vuoden 2019 opetussuunnitelman sijasta.

Lukion vähimmäiskurssimäärä on 75 kurssia, jotka jakautuvat pakollisiin, syventäviin ja soveltaviin kursseihin. Lukion koko oppimäärän eli lukion päättötodistuksen suorittaminen edellyttää kaikkien 47-51 pakollisen kurssin suorittamista hyväksytyksi. Pakollisten kurssien lisäksi opiskelija valitsee syventäviä ja soveltavia kursseja siten, että lopullinen kokonaiskurssimäärä on vähintään 75 kurssia. Yhden kurssin opetus kestää keskimäärin 38 oppituntia. Pakollisia musiikin kursseja tulee opiskella yksi tai kaksi, riippuen lukiolaisen tekemästä valinnasta musiikin ja kuvataiteen välillä: opiskelija valitsee kiinnostuksensa mukaan, kummasta oppiaineesta hän suorittaa yhden pakollisen ja kummasta kaksi pakollista kurssia niin, että musiikista ja kuvataiteesta tulee suoritetuksi yhteensä kolme pakollista kurssia. Valtakunnallisia syventäviä musiikin kursseja on kaksi, joiden lisäksi lukioilla on mahdollisuus

tarjota paikallisia syventäviä ja soveltavia kursseja. Soveltavien kurssien tarjonta ja toteutustapa vaihtelee lukioittain.

Osa Suomen lukioista tarjoaa valtakunnallisena soveltavana kurssina musiikin lukiodiplomikurssia. Lukiodiplomin tarkoitus on antaa opiskelijalle mahdollisuus osoittaa osaamistaan taito- tai taideaineessa, eli toisin sanoen oppiaineessa, jonka suhteen ei ole mahdollista suorittaa ylioppilaskoetta. Lukiodiplomin suoritusmahdollisuuden järjestäminen on kuitenkin lukioille vapaaehtoista, joten lukiodiplomia haluamastaan oppiaineesta ei voi suorittaa kaikissa lukioissa. Tästä syystä suoritettua lukiodiplomia ei ole tällä hetkellä mahdollista hyödyntää korkeakoulujen opiskelijavalinnassa kovin laajasti. (Opetushallitus, n.d.)

Ensimmäinen pakollinen kurssi, Musiikki ja minä (MU1), pyrkii opiskelijan omakohtaisen musiikkisuhteen tarkastelemisen kautta siihen, että opiskelija löytäisi omat tapansa toimia musiikin alueella. Opiskelija tulee tietoiseksi omasta asemastaan suhteessa musiikkiin ja kulttuuripalveluihin niin kuluttajana, tulkitsijana, kuuntelijana kuin tekijänäkin. Lisäksi kurssilla kehitetään äänenkäyttöä ja soittotaitoa ilmaisun välineinä sekä perehdytään kuulonhuoltoon. (OPS 2015, 234.)

Toinen kurssi, Moniääninen Suomi (MU2), keskittyy suomalaiseen musiikkiin. Kurssin tavoitteena on vahvistaa opiskelijan kulttuurista identiteettiä ja suomalaisen musiikin tuntemusta tutustumalla Suomessa esiintyviin musiikkikulttuureihin, niiden taustatekijöihin, kehitykseen ja ominaispiirteisiin. Tavallisten monipuolisten työtapojen lisäksi kurssilla käytettävänä työtapoina korostuvat musisointi ja kuuntelu. Musisointitilanteissa kiinnitetään huomiota taiteellisen ilmaisun ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Kurssin ohjelmisto koostuu vaihtelevasti eri tyylien musiikista. (OPS 2015, 234-235.)

### **3.2 Nuoren musiikillinen identiteetti ja henkilökohtainen suhde musiikkiin**

Yksi nuoruuden keskeisistä kehityksellisistä tehtävistä on oman identiteetin muovaaminen. Kehitysvaihetta luonnehtivat vaihtoehtoisten roolien tutkimisen ohella muun muassa

kysymykset siitä, kuka ja millainen haluan olla, mihin ryhmiin liittyä ja millaisia arvoja omaksua. Nuoruusiässä musiikilla on havaittu olevan tärkeä rooli sen määrittämisessä, keitä me olemme ja millaisina haluamme toisten ihmisten meidät näkevän (Williamson 2014, 66). Sekä musiikkivalintojemme että musiikillisten identiteettiemme avulla meillä on mahdollisuus erottua muista omina, itsenäisinä persooninamme (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 1). Omaa identiteettiä etsiessään murrosikäinen alkaa tyypillisesti eriytyä yhteisöllisestä musiikkikulttuurista kohti omiin mielenliikkeisiinsä pohjautuvaa, individuaalista musiikkikulttuuriaan. Tähän identiteetin etsintään liittyy usein myös halu erota omien vanhempien identiteetistä eri kulttuurin alueilla (Juvonen 2006, 176), jolloin oma yksilöllisyys pääsee korostumaan ja hahmottumaan yhä selkeämmin.

Identiteetin rakentamisen lisäksi musiikki voi auttaa vahvistamaan identiteetin jo olemassa olevia rakenteita sekä tukemaan niiden esiintuomista ja ilmaisemista (Saarikallio 2009, 224). Erityisen henkilökohtaisiksi musiikillisen ilmaisun muodoiksi koettujen säveltämisen ja laulamisen ohella esimerkiksi mielimusiikin soitattaminen julkisesti on yksi tapa tuoda omaa arvomaailmaa tiettäväksi muille (Laiho, 2004; Erkkilä, 1998). Etenkin nuorten on havaittu olevan usein tarkkoja lempiyhtyeistään ja julkisesti suosimistaan musiikkityyleistä, ja ne voidaankin valjastaa itseä ja omia ajatuksia parhaiten ilmentäviksi (Hargreaves & North 1999; Laiho 2002). Kun nuori siis valitsee yhteisesti kuunneltavan, ikään kuin itseä edustavan musiikkikappaleen, hän samalla päättää ja ilmaisee muillekin sen, millainen hän sekä haluaa olla että on (MacDonald, Miell & Willson 2005, 324). Itseilmaisun rakenteena musiikki tarjoaa toisaalta myös turvallisen mahdollisuuden perääntyä sellaisessa tilanteessa, jossa on ehkä tullut paljastettua liikaa omasta minuudesta. Voimmehan aina vedota siihen, että kyse oli vain musiikista. (Saarikallio 2009, 224.)

Vaikka musiikkia voidaan monilla tavoin käyttää oman itsen ilmaisemiseen, on jokainen musiikkisuhte aina myös henkilökohtainen ja yksilöllinen. Yksilölliset musiikkisuhteet koostuvat kunkin moninaisista musiikillisista kokemuksista elämän aikana. Anttila (2006) esittää, että jokin syvin ja osin tiedostamaton osa meitä itseämme ilmenee tavoissamme kuunnella musiikkia ja musisoida, suhtautumisessamme tiettyihin musiikkityyleihin, musiikkiin liittyvissä tiedoissamme ja taidoissamme sekä siinä, mitä tunteita musiikki meissä herättää. Näiden yksilöllisten musiikkisuhteiden ja niistä juontuvien henkilökohtaisten

odotusten vuoksi yhteisiin musiikintunteihin latautuu usein tiedostamattammekin suuria paineita. (Anttila 2006, 118.) Kun koulun musiikintunneille osallistuvilla opiskelijoilla ja opettajilla on kullakin oma arvolatauksensa ja mielipiteensä musiikista, ei opetus aina kohtaa yksi yhteen opiskelijoiden käsitysten kanssa. Nuoren elämässä musiikki henkilökohtaisine merkityksineen voi käytännössä olla jotain ihan muuta kuin ne sisällöt, joita musiikin kurssilla on edustettuna. Tällöin edellä mainitut odotukset siitä, mitä musiikintunnilla tehdään, voivat parhaimmillaan johtaa riemun ja onnistumisen tunteisiin tai karvaaseen pettymykseen, kun omat toiveet ja odotukset eivät toteutuksen kanssa kohdanneetkaan (Anttila 2006, 118).

Henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja opetuksen sisällön väliset erot voivat näyttäytyä kielteisten kokemusten seurauksena negatiivisena suhtautumisena kurssia kohtaan. Jos kurssilla ei tehdäkään niitä asioita, joiden opiskelija kokisi tukevan omaa musiikkisuhdettaan, kurssiin käytetyt resurssit ja aika painavat vaakakupissa enemmän, kuin kurssilta saadut voimavarat ja hyöty. Vaikka opiskelija suhtautuisikin musiikkiin yleisesti myönteisesti, ei sama suhtautuminen päde automaattisesti koulun musiikinopiskeluun. Pellinen (2018) tutki 15-16 vuotiaiden nuorten musiikillisia identiteettejä ja tunnisti aineistosta neljä musiikillista identiteettityyppiä musiikin harrastuneisuuden, musiikin merkityksen itselle, käsityksen omasta musikaalisuudesta, musiikkimaun yksityisyyden ja musiikintuntikokemusten mukaan. Pellinen nimesi identiteettityypit monipuolisiksi musiikin harrastajiksi, kokonaisvaltaisiksi kuuntelijoiksi, musiikin arkikäyttäjiksi ja musiikin välttelijöiksi. Monipuolisille musiikin harrastajille oli tyypillistä musiikillinen harrastuneisuus, musiikin suuri merkitys itselle, halu kehittyä ja kokemus omasta musikaalisuudesta. Ryhmän suhtautuminen koulun musiikinopiskeluun kuitenkin vaihteli, ja osa tavoitteellisesti harrastavista koki musiikintunnit turhiksi. Kokonaisvaltaisten kuuntelijoiden oleellimmat ominaisuudet olivat musiikin kuuntelun tärkeys, soittoharrastuksen puuttuminen ja negatiivinen suhtautuminen koulun musiikinopetukseen. Musiikin arkikäyttäjät suhtautuvat musiikkiin neutraalisti, ja he kuuntelevat musiikkia arjessaan ajanviettotapana ja genrestä riippumatta. Musiikin välttelijöille oli ominaista kielteinen käsitys omasta musikaalisuudesta, eivätkä he kokeneet musiikin kuuluvan elämäänsä mitenkään. Pellinen huomauttaa, että vaikka aineistosta on eroteltavissa keskenään kovin erilaisia identiteettityyppejä, yksilön musiikillinen identiteetti ei ole joustamaton ja jäykkä, vaan se voi vaihdella, sekoittua tai olla kontekstisidonnainen. Nuori voi siis tilanteesta riippuen samaistua yhteen tai samaan aikaan useampaankin musiikilliseen

identiteettityyppiin, tai hän voi yhtä lailla olla edustamatta mitään identiteettityyppiä. (Pellinen 2018, 62-71.) Saman toteavat myös Hargreaves ym. (2002) tähdentäen, ettei musiikillinen identiteetti ole riippuvainen ainoastaan musiikillisesta osaamisesta tai harrastuneisuudesta. Suurimmalle osalle muodostuu selkeitä musiikillisia mieltymyksiä ja musiikillisesta osaamisesta riippumatta ja täten omanlaisensa musiikillinen identiteetti. Tällaisten yksilöllisten preferenssien on havaittu vaikuttavan olennaisesti yksilön käsitykseen itsestään erityisesti nuoruusikäisillä. (Hargreaves ym. 2002.)

Musiikillinen identiteetti ja kokemus oman musiikkisuhteen laadusta voi lisäksi vaikuttaa opiskelijan arvioon koulun musiikkitoiminnan hyödyllisyydestä ja relevanssista itselle. Tutkimuksessaan Juntunen (2019) havaitsi, että vaikka oppilaat kokivat koulun musiikkikasvatuksella olevan paljon myönteisiä vaikutuksia muun muassa tunteiden käsittelyyn, kouluviihtyvyyteen sekä yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyen, päti havainto erityisesti niihin oppilaisiin, joiden suhtautuminen musiikkiin oli alun perinkin myönteinen. Negatiivisesti musiikkiin suhtautuvien oppilaiden asenteisiin ja osallistumiseen sen sijaan näytti olevan vaikeampaa vaikuttaa. (Juntunen 2019.) Juntusen havainnot viittaavat siihen, että koulun musiikkikasvatuksen kokevat itselleen hyödyllisiksi etupäässä sellaiset oppilaat, jotka suhtautuvat musiikkiin muutenkin myönteisesti.

### **3.3 Musiikki ja nuoren psyykinen haavoittuvuus ja turvallisuus**

Erityisen henkilökohtaisen musiikista tekevät sen symboliset ominaisuudet, symboliikkaan sijoitetut merkitykset ja luovassa toiminnassa koettava haavoittuvaksi altistuminen. Musiikilliset tunnekokemukset muodostuvat vuorovaikutuksessa yksilön ja tilanteeseen liittyvien tekijöiden kanssa, minkä vuoksi sama kappale voi yksilöstä tai tilanteesta riippuen saada aikaan hyvin erilaisen tunnekokemuksen. Musiikin voimakasta vaikutusta tunteisiin on selitetty osittain sen kyvyllä tavoittaa ihmisten kokemuksia monella tasolla aina fysiologisista reflekseistä symbolisiin mielikuviin ja kognitiiviseen prosessointiin. (Eerola & Saarikallio 2010, 266.) Henkilökohtaisten kokemusten jakamiseen ja työstämiseen liittyvät läheisesti psyykinen haavoittuvuus sekä psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden tunne. Psyykkisen haavoittuvuuden tunne voidaan määritellä epävarmuudeksi, riskinotoksi ja emotionaaliseksi

suojattomuudeksi (Brown 2012, 41). Haavoittuvuuden etymologinen tarkastelu auttaa ymmärtämään tunnetta sen kielellisen vastineen kautta: haavoittuvuus (engl. *vulnerability*) juontuu latinan sanasta *vulnerare*, haavoittaa, ja Kielitoimiston sanakirja (2020) määrittelee haavoittuvan herkästi vahingoittuvaksi tai vahingoitettavissa olevaksi. Richerme (2016) lisää haavoittuvuuden etymologian vihjaavan juuri niihin skenaarioihin, joita ihmiset pyrkivät evolutiivisesta näkökulmasta syystäkin välttämään, sillä suin päin itsensä fyysisesti haavoittuvaksi altistaminen on saattanut olla uhka henkiinjäämiselle. Ei siis liene ihme, että ihminen pyrkii pysyttelemään poissa tilanteista, joissa joku tai jokin voisi häntä haavoittaa.

Psykkisellä ja sosiaalisella turvallisuuden tunteella tarkoitetaan Salovaaran ja Honkosen (2000) mukaan koettua tunnetta, joka mahdollistaa ja toisaalta lisää fyysistä ja psyykkistä haavoittuvuudelle antautumista. Tällainen turvallisuus koostuu haavoittuvaksi alistumisen lisäksi neljästä osatekijästä: hyväksynnästä ja välittämisestä, luottamuksesta, tuen antamisesta ja sitoutumisesta. (Salovaara & Honkonen 2000, 18.) Turvallisuus voidaan ryhmän kontekstissa nähdä myös ryhmän tilana, jossa nämä viisi osatekijää toteutuvat, ja jossa on mahdollisimman vähän sellaisia ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat herättää pelon, häpeän, syyllisyyden tai arvottomuuden tunteita (Aalto 2002, 6). Koulussa opiskelijan välitön sosiaalinen piiri ja siten myös keskeinen turvallisuuden elementti koostuu koulun opiskelijoista ja henkilökunnasta. Opiskelijan henkisen turvallisuuden kokemus onkin riippuvainen juuri oppimisympäristössä vallitsevasta ilmapiiristä ja käyttäytymiskulttuurista, jota siinä ympäristössä olevat ihmiset rakentavat ja pitävät yllä (Peterson & Skiba 2001, 122). Kokiessaan oppimisympäristön ja -ilmapiirin turvalliseksi opiskelija uskaltaa ottaa riskejä ja kokeilla asioita myös oman mukavuusalueensa ulkopuolella (Barret & Baker 2012, 257; Blair 2009, 181).

Häpeää ja haavoittuvuutta käsittelevässä kirjassaan *Daring Greatly* tutkija Brené Brown (2012) kertoo luovuuden ja haavoittuvuuden suhdetta erinomaisesti kuvaavasta keskustelustaan teknologiainnovaattori Kevin Suracen kanssa. Suurimpana luovuuden ja innovaation esteenä Surace näkee pelon siitä, että esittelee muille idean, jolle he nauravat ja jota he pilkkaavat ja vähättelevät. Surace jatkaa julkisen epäonnistumisen pelon estävän ihmisiä toimimasta ja kokeilemasta uusia asioita, minkä vuoksi he päättävät keskittyä siihen, minkä jo osaavat. Brown luonnehtiikin oppimista ja luovaa työskentelyä luontaisesti haavoittuvaisiksi toiminnoiksi, sillä

takeita täydellisestä onnistumisesta ei milloinkaan ole tarpeeksi. (Brown 2012, 190-191.) Richerme (2016) selittää saman ilmiön käyttämällä emotionaalisen jakamisen (*emotional sharing*) käsitettä. Emotionaaliseen jakamiseen – kuten musiikkikappaleen esittämiseen, julkiseen improvisointiin tai oman kuuntelukokemuksen jakamiseen – liittyy riski siitä, hyväksyvätkö muut minut ja sen, mitä heille päätän jakaa. Näin tehdessään yksilö on päättänyt asettaa itsensä emotionaalisesti haavoittuvaan tilaan. Jos yksilö kokee haavoittuvuudessaan tulleensa kuulluksi ja hyväksytyksi, hän voi tuntea sekä aiempaa suurempaa yhteyttä tilanteen jakaneiden yksilöiden kanssa että suurempaa sitoutuneisuutta työhönsä. (Richerme 2016.)

Yksilön luovuus voidaan käsittää sekä yhtenä hänen persoonansa ulottuvuutena että haavoittuvuutensa tasona, minkä vuoksi luovuuden ilmaiseminen – erityisesti epävarmoiksi koetuilla alueilla – vaatii kokemusta turvallisuudesta. Erittäin turvallisessa ryhmässä itseä voidaan uskaltaa ilmaista jopa sellaisilla luovuuden alueilla, joilla koemme olevamme avuttomia (Aalto 2002, 10). Luova toiminta edellyttää itsensä laittamista likoon tavalla, jolla oma persoonallisuus ja fyysiset ominaisuudet tulevat muiden tarkastelun kohteeksi (Juvonen 2008, 91). Turvallisen sosiaalisen ympäristön rakentaminen voidaan siten nähdä merkittävänä luovaan toimintaan osallistumisen lähtökohtana. Kosonen (2009, 165) summaa optimaalisen henkisen turvallisuuden tunteen koulun musiikintunnilla opiskelijan henkilökohtaiseksi kokemukseksi siitä, että hän on ”tärkeä, kuuluu ryhmään, ja saa olla esillä sen verran, mihin on valmis”.

### **3.4 Esiintymisjännitys musiikin oppiaineessa**

Esilläolo ja mahdollisuus esiintymiseen ovat musiikin oppiaineelle hyvin luonteenomaisia piirteitä. Tyypillisiä esiintymis- ja esilläolotilanteita musiikin kursseilla ovat esimerkiksi soittaminen, laulaminen, improvisointi, oman luovan tuotoksen esittely, esitelmän pitäminen ja osallistuminen esitykseen. Tällaiset tilanteet ovat hyviä esimerkkejä hetkistä, jolloin voimme jännittää muiden huomion kohteeksi joutumista eli kokea esiintymisjännitystä.

Esiintymisjännitys on sosiaalisen jännittämisen muoto, jota voi kokea niin esiintymiseen tottumaton kuin usein esiintyvä ja esiintymisestä nauttiva yksilö (Kunttu, Martin & Almonkari,

2006). Esiintymisjännitys assosioidaan usein hyvin ilmeistä esillä oloa vaativiin tilanteisiin, vaikka esiintymisjännitystä voi ilmetä yhtä lailla sellaisinakin hetkinä, joina esilläolo ei ole mitenkään korostettua. Muiden huomion kohteeksi joutumisessa esiintymisjännitystä poteva jännittää hyväksytyksi tulemista muiden silmissä: mitä muut minusta ajattelevat, miten he suhtautuvat minuun, ja arvostelevatko he minua (Suntio 2015, 30). Yleisiä syitä esiintymisjännitykselle ovat muun muassa uudet tai oudolta tuntuvat vuorovaikutustilanteet, arviointitilanteet, opitut käyttäytymismallit ja niille ehdollistuminen, yleisön ominaisuudet ja palaute, yksilölliset ominaisuudet sekä yksilön ajattelutavat, kuten suhtautuminen esiintymiseen ja tulkinta omasta fysiologisesta vireytymisestä (Almonkari 2007, 87; Pörhölä 2006; 1). Esiintymisjännitykseen – kuten muihinkin sosiaalisen jännittämisen muotoihin – liittyvät pelot naurunalaiseksi tulemisesta ja julkisesta epäonnistumisesta (Almonkari 2017, 111). Esiintymisjännityksen eri ilmiäisiä yhdistävätkin voimakkaan itsekontrollin elementit sekä yksilön pyrkimykset välittää muille itsestä erityisen myönteinen vaikutelma (Toskala 1997, 163).

Esillä olon jännittäminen on yleinen ja hyvin inhimillinen reaktio. Sosiaaliseen ryhmään kuuluminen on ihmisen evoluution aikana lisännyt merkittävästi eloonjäämisen mahdollisuuksia, minkä vuoksi meillä on yhä sisäsyntyinen pyrkimys välttää joutumasta muun ryhmän torjumaksi. Baumeister ja Tice (Learyn 1990 mukaan) esittävät sosiaalisen eksluusion teoriassaan (*social exclusion theory*) sosiaalisen jännittämisen perimmäiseksi syyksi pelon siitä, että jää tärkeiden, omaa selviämistä edesauttavien sosiaalisten ryhmien ulkopuolelle. Kun opiskelija siis tulee uuteen ryhmään, on hyvin tavallista, että hänen ensimmäisten tietoisien tai tiedostamattomien ajatustensa joukossa on hänen tuleva roolinsa ryhmän jäsenenä ja se, tuleeko hän ryhmässä hyväksytyksi (Stenberg 2011, 60).

Esillä oleminen on toisille lähtökohtaisesti vieraampaa ja toisille luontevampaa, ja osalla jännitysoireet ilmenevät herkemmin. Esiintymistaitoa ja omaa suhtautumista esillä oloon on kuitenkin mahdollista harjoitella. Esiintymisjännitystä ja musiikoiden psyykkistä valmennusta tutkineen Arjaksen (1997, 57-58) mukaan itsetunnon vaikutus yksilön tulkintaan tilanteen uhkaavuudesta ja tilanteessa saatavasta palautteesta on merkittävä: huonosti itseensä luottava voi kokea yleisön arvostelevan ja tarkkailevan esiintyjän persoonaa musiikkiin keskittymisen sijaan, kun taas vahvan itsetunnon omaavat suhtautuvat usein tilanteeseen realistisemmin,

arvottamatta itseään suorituksen mukaan. On hyvin tavallista, että teini-ikään tultaessa yksilön suhde esillä oloon mutkistuu, kun hän tulee aiempaa tietoisemmaksi itsestään suhteessa muihin (Arjas 2014, 18).

Anttila (2006) havaitsi yläkoululaisten ja lukiolaisten musiikin opiskelumotivaatiota tutkiessaan monen tutkittavan kokevan esiintymishaluttomuutta, -arkuutta tai suoranaista esiintymispelkoa, mikä luonnollisesti heikensi näiden oppilaiden ja opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja musiikintunneista pitämistä. Jo tilanne, jossa oma ääni kuuluu liian voimakkaasti suhteessa muiden lauluun, saattoi tuntua pahalta. Moni tutkittava suhtautui esiintymiseen epämiellyttävänä, ahdistavana tai kammottavana tilanteena, eivätkä he halunneet musisoida muiden nähden tai kuullen. Tilannetta helpottamaan Anttila ehdottaakin, että virheettömän suorituksen ihannoinnin sijaan oppitunneilla pyrittäisiin korostamaan harjoittelua, oppimista ja musisoimisesta nauttimista. Tällöin musiikintuntien keskiöön nousisivat opiskeluprosessit, eivätkä valmiit, virheettömät tuotokset. (Anttila 2006, 125.)

## 4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset, joihin tutkimusaineistolla pyrittiin vastaamaan. Luvussa kerrotaan myös valituista menetelmistä, arvioidaan niiden luotettavuutta, sekä raportoidaan tutkimusprosessin vaiheista.

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaisesta ilmiöstä on kyse puhuttaessa musiikin oppiaineen stressaavuudesta lukiossa mittaamalla koetun stressin määrää, aiheuttajia, jäsentymistä sekä taustamuuttujien yhteyttä musiikinkurssistressin eri osa-alueiden kokemiseen. Tutkimuskysymysten taustalla on kiinnostus saada tietoa siitä, millainen musiikin oppiaineen mahdollinen osuus voisi olla lukiolaisten koulu-uupumuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten stressaavana lukiolaiset kokevat musiikin kurssit: mitkä asiat stressiä aiheuttavat, ja miten usein stressin tunteita ilmenee?
2. Millaisiin osa-alueisiin lukiolaisten kokema stressi jäsentyy?
3. Selittävätkö harrastuneisuus, sukupuoli, tai nuoren yleisesti koettu stressi eri osa-alueiden kokemista?

Esitetyn teoreettisen viitekehyksen perusteella hypoteesina oli, että esillä oloa selkeästi vaativat tilanteet kuten esiintyminen sekä soittaminen, laulaminen ja improvisointi muiden kuullen nousisivat aineistosta lukiolaisia stressaavina tekijöinä tilanteisiin liittyvän emotionaalisen haavoittuvuuden ja ryhmässä hyväksytyksi tulemisen vuoksi. Oletuksena oli myös, että musiikin kurssiin liittyvä stressi aiheutuisi esillä olon lisäksi suureksi osaksi kurssin koetusta hyödyttömyydestä itselle erityisesti kahdesta syystä. Koska musiikkia ei voi kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa, oletettiin musiikin mahdollisesti näyttäytyvän lukiolaisille turhana

oppiaineena, joka ei edistä heidän opintojaan ja jatkokoulutusvalmiuksiaan. Toiseksi hyödyttömyys voisi juontua henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja kurssilla opettävien sisältöjen erosta: jos musiikin kurssin sisältöjen ei koeta tukevan omaa musiikkisuhdetta, voivat erot odotusten ja käytännön välillä näyttäytyä hyödyttömyyden kokemisena kurssia kohtaan.

Hyödyttömyyden kokemisessa oletettiin tutkimuksen teoriaan pohjaten olevan eroja musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien lukiolaisten välillä siten, että ei-harrastajat raportoisivat hyödyttömyyttä enemmän kuin harrastajat. Samoin niiden nuorten, jotka eivät harrasta musiikkia, oletettiin kokevan enemmän stressiä musiikillisiin tietoihin ja kyvykkyyssuskomuksiin liittyen kuin niiden nuorten, jotka harrastavat musiikkia.

Lisäksi yleisesti elämässä koetulla stressillä oletettiin olevan yhteys musiikin kurssin koettuun kuormittavuuteen, hyödyttömyyteen, kyvykkyyssuskomuksiin ja ilmapiiriin. Kuormittavuuden oletettiin korreloivan positiivisesti sillä perusteella, stressin ollessa seurausta vaatimusten ja voimavarojen epäsuhdasta, muutenkin elämässään stressaantunut kokisi enemmän kuormittuneisuutta myös muista asioista, tässä tapauksessa musiikin kurssista. Linkkiä hyödyttömyyden ja yleisesti elämässä koetun stressin välillä odotettiin niistä lähtökohdista, että stressaantuneena opiskelija, joka ei ole kovin musiikillisesti orientoitunut, voisi arvioida kurssin omalla kohdallaan energian ja ajallisten resurssien hukkana. Ilmapiiristä hypoteesiin liittyivät opiskelijan kokemus omasta ulkopuolisuudestaan musiikin kurssilla ja siitä tunteesta, ettei hän voi olla täysin oma itsensä musiikintunneilla. Kyvykkyyssuskomusten oletettiin omaavan yhteyksiä yleiseen stressiin opiskelijan riittämättömyyden tunteen vuoksi musiikin kurssilla ja siksi, että opiskelija pelkää, ettei osaa. Nämä ilmapiiriin ja kyvykkyyssuskomuksiin liittyvät tekijät voisivat mahdollisesti musiikin tuntiin liittyvien tehtävien parissa ja jo musiikin tuntia odottaessa nostaa riittämättömyyttä, osaamattomuutta ja ulkopuolisuuden tunnetta kokevan opiskelijan stressitasoa.

## **4.2 Tutkimusmenetelmät**

Tämä tutkimus on määrällinen empiirinen tutkimus, joka toteutettiin poikittaistutkimukseksi luokiteltavana kyselytutkimuksena. Aineistonkeruutavaksi kysely sopii tutkimuksissa, joissa vastaajia on paljon ja laajalta alueelta, ja joissa halutaan havainnoida yksilöä ja hänen

mielipiteitään, asenteitaan tai koettua terveyttään (Vilkkä 2007, 28). Poikittaistutkimuksen aineisto on nimensä mukaisesti poikkileikkaus sen hetkisestä tilanteesta, ja jokainen tutkittava osallistuu tutkimukseen yhdellä mittauskerralla eli kyselyyn vastaamalla.

Määrällisessä tutkimuksessa valittua tutkimusaihetta on voitava selittää, kuvata tai kartoittaa määrällisen tutkimuksen menetelmin. Määrällisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat muun muassa mittaaminen, tutkittavan asian käsittely numeroin, ja vastaajien suuri lukumäärä. (Vilkkä 2007, 167, 13.) Valitusta aiheesta muotoillaan mahdollisimman tarkkaan rajattu tutkimuskysymys, johon etsitään vastauksia tutkimusaineistosta (Valli 2015, 26).

### **4.3 Tutkittavat ja aineistonkeruu**

Tutkimuskohteena olivat lukion pakollisten musiikin kurssien opiskelijat. Valinnaisten kurssien opiskelijat rajattiin pois siksi, että opiskelijoilla, jotka ovat valinneet itselleen vapaaehtoisesti opiskeltavaksi lisää musiikin kursseja, voi hyvinkin olla keskimääräistä myönteisempi asenne musiikin opiskeluun, parempi musiikillinen itsetunto, ja myönteisempi suhtautuminen kursilla mahdollisesti ilmeneviin haasteisiin. Tutkittavien tuli olla kyselyyn vastaamisen hetkellä opiskelijoina käynnissä olevalla musiikin kurssilla. Vaihtoehtoisesti musiikin kurssin loppumisesta oli saanut kulua enintään kuukausi, jotta kyselyyn sisällytetyn, viimeisen kuukauden aikaisia kokemuksia mittaavan Perceived Stress Scale -mittarin tuloksia oli mahdollista tarkastella osana tuloksia.

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin Webropol-kyselyllä, johon vastasi 105 kriteerit täyttäneitä opiskelijaa. Vastaajia saatiin neljältä eri paikkakunnalta ja neljästä eri lukiosta. Kaikki vastaajat opiskelijat vastaamishetkellä käynnissä olevalla musiikin kurssilla. Määrällisen tutkimuksen aineisto on tyypillisesti kerätty suurelta vastaajajoukolta, ja jos tutkimuksessa käytetään tilastollisia menetelmiä, on suositeltava havaintoyksiköiden määrä vähintään 100 (Vilkkä 2007, 17). Tutkittavien rekrytointi aloitettiin ottamalla sähköpostitse yhteyttä lukioiden opettajiin ja tiedustelemalla, onko heillä tällä hetkellä opetettavanaan musiikin pakollinen kurssi ja onko heillä halukkuutta yhteistyöhön. Jokaisesta maakunnasta valittiin kaksi lukiota, joiden opettajiin otettiin yhteyttä tiedustellen heidän mahdollisuuttaan

osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet neljä lukiota ovat sekä pienistä että suurista kaupungeista Keski-Suomesta, Etelä-Karjalasta, Varsinais-Suomesta ja Uudenmaan maakunnasta. Opiskelijoita ja alaikäisten opiskelijoiden huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta ja tutkimuksen vapaaehtoisuudesta opettajan kautta välitetyllä tiedotteella, jonka perusteella he saivat tehdä päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Koulujen ja kuntien käytännöt vaihtelivat siinä, riittikö huoltajien tiedottaminen tutkimuksesta vai vaadittiinko heiltä lupa alle 18-vuotiaan huollettavan osallistumiseen. Mikäli lupa vaadittiin, huoltajia pyydettiin tiedotteen lähettämisen jälkeen vastaamaan opettajalle tiettyyn päivämäärään mennessä, saako alaikäinen huollettava osallistua tutkimukseen vai ei. Opettajille lähetettiin Webropol-kyselyn linkki, jonka he jakoivat eteenpäin tutkimukseen osallistuville opiskelijoilleen.

#### **4.4 Mittarit**

Jotta tutkimusaineisto voidaan kerätä, tulee tutkijan rakentaa tutkimuksen teoriaan perustuva mittari, eli operationalisoida käytettävät käsitteet mitattavaan muotoon arkikielen tasolle (Valli 2015, 26). Operationalisointi aloitettiin hahmottelemalla ja määrittelemällä ensin ne mahdolliset musiikintuntien stressitekijät ja yksittäiset teemat, jotka kyselyyn haluttiin sisällyttää. Stressitekijät muotoiltiin väittämämuotoisiksi, kyselylomakkeessa käytettäviksi väittäviksi ja ryhmiteltiin yhdeksään osa-alueeseen: musiikillinen keksintä (esim.: ”Tunnen epävarmuutta tilanteissa, joissa minun täytyy improvisoida muiden kuullen”), soittaminen ja laulaminen (esim.: ”Minulla on vaikeuksia soittamisessa”, ”Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat lauluääntäni”), esiintyminen (esim.: ”Mahdollinen esiintymisessä epäonnistuminen huolestuttaa minua”), kurssin kuormittavuus (esim.: ”Olen kokenut jonkin tietyn tehtävän tai tilanteen musiikin kurssilla erityisen stressaavaksi”), autonomia (esim.: ”En saa musiikintunneilla mahdollisuutta valita tehtäviä oman osaamiseni ja kiinnostukseni mukaan”), musiikilliset tiedot (esim.: ”Minulla on vaikeuksia ymmärtää tunneilla käytettyjä termejä tai sanoja”), kyvykkyyssuskomukset (esim.: ”Minulla on ollut riittämättömyyden tunteita musiikin kurssiin liittyen”), ilmapiiri (esim.: ”Koen olevani ulkopuolinen musiikin kurssilla”) ja kurssin hyödyttömyys (esim.: ”Minusta tuntuu, että tuhlaan aikaani musiikin kurssilla”).

Enemmistö väittämistä muodostettiin teorian pohjalta pohtimalla kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia sekä spesifejä tilanteita ja toimintoja musiikintunneilla. Osa väittämistä taas muodostettiin nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10:tä (Salmela-Aro ym. 2005), itseääräämisteoriala ja siihen pohjautuvaa psykologisten perustarpeiden mittaria (Ryan & Deci 2000) apuna käyttäen. Taulukkoon 2 on nostettu nämä teorioihin ja validoituihin mittareihin perustuvat väittämät siinä muodossa, jossa ne on tämän tutkimuksen kyselyssä esitetty. Tarvittaessa alkuperäiset väittämät muotoiltiin vastaamaan musiikinkurssikontekstia tai käännettiin englannista suomeksi.

**Taulukko 2.** Ne kyselyssä esitetyt väittämät, jotka perustuvat validoituihin mittareihin.

<b>Väittämä</b>	<b>Mittari, johon väittämä perustuu</b>
Murehdin musiikin kurssin suorittamiseen liittyviä asioita vapaa-ajallani.	<i>Koulu-uupumusmittari BBI-10</i>
Minulla on ollut riittämättömyyden tunteita musiikin kurssiin liittyen.	<i>Koulu-uupumusmittari BBI-10</i>
En koe, että minulla on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä asioita musiikintunneilla teen.	<i>Psykologisten perustarpeiden mittari - yleinen (BPNSFS, General)</i>
En opi kurssilla mitään mistä olisi minulle hyötyä.	<i>Psykologisten perustarpeiden mittari – liikunta (BPNSFS, Physical education)</i>
En ymmärrä, miksi lukiossa täytyy opiskella musiikkia.	<i>Psykologisten perustarpeiden mittari – liikunta (BPNSFS, Physical education)</i>
Minusta tuntuu, että tuhlaan aikaani musiikin kurssilla.	<i>Psykologisten perustarpeiden mittari – liikunta (BPNSFS, Physical education)</i>
Minun täytyy pakottaa itseäni tekemään tehtävät musiikintunneilla.	<i>Psykologisten perustarpeiden mittari – liikunta (BPNSFS, Physical education)</i>

Tämän tutkielman aineistonkeruussa keskityttiin stressin kokemiseen epämiellyttäväksi tulkittujen emootioiden tunnistamisen kautta, eikä kyselyyn sisällytetty fysiologisten muutosten tunnistamiseen liittyviä väittämiä. Koska kysely pyrittiin pitämään lyhyenä, mutta

kuitenkin oleelliset asiakokonaisuudet kattavana, kyselyyn sisällytettiin ensisijaisesti sellaiset musiikintuntien elementit, joiden arveltiin tutkimuksen teoriaan perustuen tuovan lukiolaisten stressikokemuksia näkyväksi tuloksia tarkastellessa. Määrällisessä tutkimuksessa tutkija tulee aina tehneeksi valinnan kyselyyn sisällytettävistä kokonaisuuksista päättämällä ne asiakokonaisuudet, joiden mittaaminen kattaa asetetun tutkimuskysymyksen (Vilkkä 2007, 71). Valinnan tekemiseen liittyy joidenkin asioiden pois jättäminen tutkimuksesta. Lisäämällä kyselylomakkeen loppuun avoin kysymys sellaisesta kurssilla stressiä aiheuttaneesta asiasta, jota kyselyssä ei mainittu, pyrittiin varmistamaan, että tutkittavilla on mahdollisuus kertoa myös strukturoitujen kysymysten ulkopuolelle jääneistä stressikokemuksista. Avoin kysymys mahdollisti myös sellaisten elementtien nousemisen aineistosta, jotka olisivat saattaneet syystä tai toisesta jäädä huomioimatta operationalisointivaiheessa.

#### **4.4.1 Perceived Stress Scale**

Tämän tutkimuksen osana käytetty Perceived Stress Scale eli PSS mittaa koettua stressiä, eli sitä, miten stressaaviksi yksilö on kokenut erilaiset tapahtumat elämässään viimeisen kuukauden aikana (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). PSS on psykometrisiltä ominaisuuksiltaan arvioitu hyväksyttäväksi, ja varsinkin sen kolmesta versiosta tässäkin tutkimuksessa käytetty 10-osainen versio (Liite 1) on todettu käyttökelpoiseksi koetun stressin mittariksi. PSS on yksi käytetyimmistä psykologisen stressin mittaamisen menetelmistä. (Lee 2012).

#### **4.4.2 Kyselylomakkeen rakenne**

Kyselylomake koostui kolmesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa vastaajaa pyydettiin täyttämään tarvitut taustatiedot. Toisessa, kyselyn laajimmassa osiossa vastaajaa pyydettiin vastaamaan väittämiin musiikin pakollisiin kursseihin liittyvistä stressikokemuksista ja -tilanteista. Kolmas osio oli Perceived Stress Scale, jossa vastaaja arvioi yleisesti kokemaansa stressiä viimeisen 30 päivän aikana. Toisessa ja kolmannessa osiossa tutkittavia pyydettiin arvioimaan miten usein he ovat kokeneet esitetyn väittämän kuvaamalla tavalla. Väittämät laadittiin niin, että tutkittavat pystyivät vastaamaan niihin Likertin järjestysasteikolla. Vilkkä

(2007, 45) selittää tällä järjestysasteikoilla mitattavan tyypillisesti henkilön kokemukseen perustuvia asioita, kuten esimerkiksi mielipiteitä ja asenteita. Tutkittavat vastasivat esitettyihin väittämiin asteikolla 1-5, jossa 1= en koskaan, 2 = harvoin, 3= joskus, 4= melko usein ja 5 = todella usein.

Strukturoidun kyselyn lisäksi lomakkeen viimeisellä sivulla oli kaksi avointa kysymystä. Ensimmäisessä vastaajalla oli mahdollisuus mainita sellaisesta häntä itseään koskettaneesta musiikin kurssin stressitekijästä, jota kyselyssä ei ollut mainittu. Toisessa, ja samalla koko kyselyn viimeisessä kysymyksessä vastaajaa pyydettiin kertomaan vielä asioista, joista hänelle tulee musiikintunneilla hyvä mieli. Koska kaikki väittämät koskivat musiikin kurssiin liittyvää stressiä, tämän viimeisen kysymyksen tarkoitus oli ainoastaan ohjata vastaajaa kyselyn päätteeksi pohtimaan musiikin tunteja miellyttävässä valossa, eikä tätä kysymystä käytetty tutkimuksen varsinaisena aineistona.

#### **4.5 Aineiston analysointi**

Tutkimusaineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 26.0-tilasto-ohjelmalla, jossa vastauksia tutkimuskysymyksiin selvitettiin käyttämällä tilastollisia testejä. Määrällistä aineistoa tutkittiin faktorianalyysillä, t-testillä ja korrelaatioanalyysillä. Avoimeen kysymykseen annettuja vastauksia tarkasteltiin lähinnä siitä näkökulmasta, että varmistettiin, ettei varsinaisista väittämistä ollut jäänyt puuttumaan mitään hyvin olennaista.

Musiikin kurssiin liittyvän stressin aiheuttajia ja yleisyyttä selvitettiin aineistosta laskemalla saatujen vastausten keskiarvo jokaisen väittämän kohdalla. Tuloksia tarkasteltiin järjestämällä vastauksista saadut keskiarvot suuruusjärjestykseen. Tällä tavalla aineistosta saatiin esiin kymmenen useimmin ja harvimmin stressiä aiheuttanutta tilannetta. Väittämän keskiarvo kertoo, miten usein stressiä oli keskimäärin koettu väittämän esittämässä tilanteessa.

Musiikin kurssiin liittyvän stressin osa-alueiden jäsentymistä analysoitiin faktorianalyysin avulla. Aineistosta etsittiin faktorianalyysin avulla keskenään eniten korreloivat muuttujat. Tässä tutkimuksessa nämä muuttujat olivat kyselyn musiikin kurssia koskevat väittämät, eli

kyselyn koko toinen osio. Faktorianalyysin avulla voidaan selvittää, mitkä muuttujat mittaavat saadun aineiston perusteella sisällöltään samoja ominaisuuksia (Valli, 2015, 71). Faktoriratkaisu rotatoitiin tulkitsemisen helpottamiseksi Varimax-rotatiolla, jolloin muuttujien lataukset faktoreilla ovat mahdollisimman suuria tai pieniä. Faktoriratkaisun tulkinta tehtiin siis rotatoidusta faktorimatriisista. Keskenään korreloivista muuttujista muodostui seitsemän musiikin kurssilla koetun stressin osa-alueita, jotka nimettiin niiden sisältöjen perusteella seuraavasti: tiedot ja taidot, työmäärä ja ahdistavuus, esillä olo, ulkopolisuus ja itsetunto, hyödyttömyys, turhautuneisuus sekä musiikillinen keksintä.

Harrastuneisuuden ja sukupuolen yhteyttä musiikin kurssilla koetun stressin kokemiseen selvitettiin t-testin avulla. T-testillä voidaan selvittää tulosten tilastollista merkitsevyyttä testaamalla, ovatko kahden ryhmän keskiarvot yhtä suuret (Valli 2015, 67). Musiikkistressin osa-alueina käytettiin faktorianalyysillä saatuja seitsemää stressin osa-alueita musiikin kurssilla. Yleisesti koetun stressin yhteyttä musiikin kurssin stressitekijöihin taas tarkasteltiin korrelaatioanalyysin avulla. Menetelmäksi valittiin Pearsonin korrelaatiokerroin, joka mittaa kahden muuttujan välistä suoraviivaista riippuvuutta. PSS-mittarin käänteisten väittämien vastaukset koodattiin takaisin samaan skaalaan muiden väittämien vastausten kanssa, ja kaikista PSS-väittämistä muodostettiin yksi PSS-muuttuja. Raportissa näistä taustamuuttujien vertailuista esitetään tuloksia, jotka ovat tilastollisesti merkitseviä.

#### **4.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuuden arviointi ja tutkimuseettinen pohdinta**

Tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, ja tutkimuksen teossa on noudatettu yleistä huolellisuutta ja rehellisyyttä. Kysely toteutettiin niin, että vastaajien anonymiteetin säilyminen on mahdollista, eikä yksittäisiä henkilöitä voitu tunnistaa aineistosta. Tutkimusluvut hankittiin niistä lukioista ja/tai kaupungeista, joista tutkittavat rekrytoitiin. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville täysin vapaaehtoista, ja sekä osallistujia että alaikäisten osallistujien huoltajia informoitiin tutkimuksesta asianmukaisesti. Huoltajien suostumus alaikäisen opiskelijan osallistumisesta varmistettiin tilanteen niin vaatiessa, ja tutkittavien suostumus osallistumisesta kysyttiin kirjallisesti heti kyselylomakkeen alussa.

Väittämien laatimisessa ja muotoilussa pyrittiin yksiselitteisyyteen ja väärinymmärtämisen minimointiin tulosten luotettavuuden parantamiseksi. Kyselylomakkeen pituus pidettiin kohtuullisena, mikä edesauttaa tutkittavien keskittymistä ja huolellisuutta vastaamisessa. Lomake pyrittiin pitämään selkeänä ja asiasisältöihin perustuen johdonmukaisesti etenevänä, ja jokaiselle sivulle sisällytettiin vastausohjeet. Kyselylomakkeella suoritettun tutkimuksen vahvuus on se, että kysymysten muoto on vakioitu, eli kysymykset esitetään kaikilta kyselyyn vastaajilta samassa järjestyksessä ja samalla tavalla (Vilkkä 2007, 28), eikä tutkija vaikuta olemuksellaan tai läsnäolollaan vastauksiin. Toisaalta tutkijalla ei ole täyttä varmuutta siitä, onko tutkittava ymmärtänyt kysymykset oikein, onko hän vastannut huolellisesti ja totuudenmukaisesti, tai onko tutkija antanut vastaajan näkökulmasta onnistuneet vastausvaihtoehdot. Väärinymmärtämisen riskiä on mahdollista vähentää vastausohjeella, selkeällä lomakkeella ja lomakkeen esitestauksella. (Valli 2015, 28-29.) Strukturoitujen vastausvaihtoehtojen lisäksi avoin kysymys antaa tutkittavalle mahdollisuuden kertoa kyselyn ulkopuolelle jääneestä näkökulmasta tai tilanteesta omin sanoin.

Tutkimuseettinen pohdinta korostui aiheenvalinnan lisäksi ennen kaikkea kyselylomakkeen ja tiedotteiden laatimisen vaiheissa. Vaikka tutkimuksen aiheena ja mielenkiinnon kohteena ovatkin stressikokemukset musiikin kursseilla, oli tarpeellista pohtia, voisiko kysely äärimmillään vaikuttaa tutkittavan asenteeseen kielteisesti jopa koko musiikin oppiaineesta. Tutkimukseen osallistuville ja heidän huoltajilleen suunnatuissa tiedotteissa korostettiin tutkimuksen näkökulman perustuvan lukiolaisten koulu-uupumukseen ilmiönä, ja mielenkiintoon tarkastella myös musiikin oppiainetta tästä näkökulmasta tunnustellen, minkälainen osuus musiikin oppiaineella voisi olla lukiolaisten koulu-uupumukselle. Kyselylomakkeeseen sisällytettiin lisäksi sivu, jossa tutkittaville kerrottiin esimerkein musiikilla olevan tutkitusti paljon fysiologisia ja psykologisia hyvinvointivaikutuksia, ja että kyselyn tarkoituksena on tiedustella, voivatko jotkin asiat musiikin oppiaineessa aiheuttaa lukiolaisille stressin tunteita. Samassa yhteydessä tutkittaville kerrottiin kyselyssä esitettyjen väittämien kuvaavan musiikin kursseilla ja musiikintunneilla mahdollisesti koettuja haasteita ja vaikeuksia, joihin vastatessaan tutkittavaa pyydettiin pohtimaan omia kokemuksiaan tavallisessa kouluarjessaan. Näiden painotusten ja selvennysten jälkeen haluttiin myös luottaa lukiolaisten kykyyn ymmärtää, ettei kyselyn tarkoitus ole tarjota heille objektiivisia totuuksia, vaan tiedustella, onko heillä itsellään tällaisia kokemuksia.

Koska tutkimuksen aiheen valintaa ohjasivat ajankohtaisen yhteiskunnallisen tilanteen lisäksi tutkijan omat intressit, oli tutkijan tärkeää pohtia omia ennakkokäsityksiään aiheesta ja oltava huolellinen, etteivät hänen henkilökohtaiset mielipiteensä vaikuttaneet tulosten käsittelyyn.

## 5 TULOKSET

Tulokset esitetään kolmessa alaluvussa vastaten määriteltyihin tutkimuskysymyksiin ja peilaten tuloksia hypoteeseihin. Ensimmäinen alaluku käsittelee musiikin kurssilla koetun stressin aiheuttajia ja yleisyyttä, toinen osa-alueita, joihin musiikin kurssiin liittyvä stressi lukiolaisten vastausten mukaan jäsenyi, ja kolmas taustamuuttujien (sukupuoli, harrastuneisuus musiikissa ja yleisesti elämässä koettu stressi) osuutta stressin kokemisen selittäjänä.

### 5.1 Musiikin kurssilla koetun stressin aiheuttajat ja yleisyys

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten stressaavana lukiolaiset kokevat musiikin kurssit kartoittamalla, mitkä asiat stressiä aiheuttavat, ja miten usein stressin tunteita ilmenee. Hypoteesina oli, että stressiä aiheuttaisivat esillä oloon liittyvät elementit, kuten itse esiintyminen, soittaminen, laulaminen ja improvisointi muiden kuullen sekä kurssin koettu hyödyttömyys. Stressin aiheuttajia tarkasteltiin operationalisointivaiheessa muodostettujen yhdeksän sisällöllisen teeman (luova tuottaminen, soittaminen ja laulaminen, esiintyminen, kurssin kuormittavuus, autonomia, musiikilliset tiedot, kyvykkyyssuomukset, ilmapiiri ja kurssin hyödyttömyys) kautta. Jokaisen väittämän vastauksista laskettiin keskiarvot (Liite 2), joista lähempään tarkasteluun nostettiin kymmentä korkeinta ja kymmentä matalinta keskiarvoa saanutta väittämää.

Kymmenen korkeinta keskiarvoa saanutta väittämää on esitetty taulukossa 3. Tulosten mukaan useiten stressin tunteita kurssilla ovat aiheuttaneet erityisesti soittamiseen ja laulamiseen (1., 2., 5., 7., 8.) sekä esiintymiseen (3., 4.) liittyvät tilanteet. Huomionarvoista on, että kaikki kyselyn soittamista ja laulamista sekä esiintymistä mittaavat väittämät sijoittuivat vastauksissa kymmenen useiten stressaavimman tilanteen joukkoon. Näihin edellä mainittuihin väittämiin liittyy itse musisoinnin lisäksi oleellisesti myös esillä olon elementti, lukuun ottamatta väittämää ”Minulla on vaikeuksia soittamisessa”. Lisäksi esilläolo on keskeinen elementti myös musiikillista keksintää koskevassa väittämässä ”Tunnen epävarmuutta tilanteissa, joissa minun täytyy improvisoida muiden kuullen”, jota keskiarvojen mukaan tarkasteltuna oli koettu

kuudenneksi useiten. Kaiken kaikkiaan tämä tarkoittaa, että yhteensä kahdeksan kymmenestä suurimmat keskiarvot saaneesta väittämästä on suoraan yhteydessä esillä olon aiheuttamiin tuntemuksiin. Esilläolon nouseminen aineistosta stressaavana tekijänä tukee vahvasti alkuperäistä hypoteesia.

Soittamisen, laulamisen ja esiintymisen lisäksi kymmeneen useimmin stressanneeseen tilanteeseen sisältyi myös musiikilliseen keksintään (6., 9.) ja musiikillisiin tietoihin (10.) liittyviä tilanteita. Kuten jo edellä todettiin, kuudenneksi useimmin koettu tilanne ”Tunnen epävarmuutta tilanteissa, joissa minun täytyy improvisoida muiden kuullen” linkittyy vahvasti myös esillä olon elementtiin. Säveltämiseen tai improvisoimiseen liittyvissä suorituspainneissa ei eritellä kontekstia, eli sitä, koetaanko paineita erityisesti jonkun muun kuullessa, vai johtuvatko paineet kenties halusta onnistua, itselle asetetuista tavoitteista tai omasta käsityksestä itsestä musiikillisena toimijana.

**Taulukko 3.** Vastausten keskiarvojen perusteella useimmin stressiä aiheuttaneet tilanteet musiikin kurssilla.

<b>Väittämä</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
1. Mikrofoniin laulaminen yksin tuntuu todella epämukavalta.	3.6476	1.62895
2. Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat lauluääntäni.	3.4667	1.44825
3. Esiintyminen muulle luokalle tai isommalle yleisölle on todella epämukava tilanne.	3.3619	1.40824
4. Mahdollinen esiintymisessä epäonnistuminen huolestuttaa minua.	3.3238	1.25189
5. Mikrofoniin laulaminen tuntuu todella epämukavalta, vaikka laulamassa olisi muitakin.	3.0381	1.48663
6. Tunnen epävarmuutta tilanteissa, joissa minun täytyy improvisoida muiden kuullen.	2.9714	1.47711
7. Minulla on vaikeuksia soittamisessa.	2.7905	1.17420

8. Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat minun soittavan.	2.7333	1.28052
9. Koen suorituspainetta säveltämisestä tai improvisoisesta.	2.6857	1.44325
10. Minulla on vaikeuksia seurata yhteissoitossa käytettyjä nuotteja.	2.6190	1.27386

Kymmenen harvimmin stressaavaksi koettua tilannetta keskiarvojen mukaan on esitetty taulukossa 4. Näihin tilanteisiin sisältyy kokemuksia kurssin koetusta hyödyttömyydestä (1., 9.), ilmapiiriin liittyvistä tekijöistä (2., 3., 6.), kurssin kuormittavuudesta (4., 8.) sekä opiskelijan omista kyvykkyyssuosituksista (5., 7., 10). Kaikkien kymmenen väittämän keskiarvo oli 1 = En koskaan.

**Taulukko 4.** Vastausten keskiarvojen perusteella harvimmin stressiä aiheuttaneet tilanteet musiikin kurssilla. Väittämät kuvataan keskiarvojärjestyksessä niin, että ensimmäisenä on matalimman keskiarvon saanut väittämä. Oikealla olevassa sarakkeessa kuvataan väittämän keskihajonta.

<b>Väittämä</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
1. En koe saavani kurssilla laadukasta opetusta.	1.3905	.62781
2. Musiikin kurssilla on huono ilmapiiri.	1.5333	.82119
3. En saa musiikinopettajalta musiikin kurssilla tarvitsemaani tukea.	1.5619	.79571
4. Musiikin kurssin työmäärä on liian suuri.	1.5905	.85142
5. En haluaisi osallistua musiikintunneille, koska pelkään etten osaa.	1.6476	1.04680
6. Koen olevani ulkopuolinen musiikin kurssilla.	1.8095	1.02933
7. Musiikin kurssin tehtävät tuntuvat liian vaikeilta.	1.8571	.87077
8. Murehdin musiikin kurssin suorittamiseen liittyviä asioita vapaa-ajallani.	1.8571	1.00411

9. En käy mielelläni musiikintunneilla.	1.8857	1.06802
10. Minulla on ollut riittämättömyyden tunteita musiikin kurssiin liittyen.	1.9238	1.07144

---

Lähes kaikkiin väittämiin saatiin vastauksia koko asteikolla 1-5 lukuun ottamatta neljää väittämää, jossa käyttämättä jäivät joko vastausvaihtoehto 1 tai 5. Väittämien keskihajontojen mukaan kyselyyn vastanneet ovat olleet jokseenkin samaa mieltä siitä, mikä ei ole stressaavaa. Enemmän hajontaa sen sijaan on stressaavimpien tilanteiden väittämässä. Yksittäisiä stressitekijöitä tarkastellessa laulaminen, soittaminen ja esillä olo korostuivat lukiolaisten vastauksissa useiten stressiä aiheuttaviksi tilanteiksi. Siinä missä useiten stressanneita tilanteita luonnehtivat pitkälti haavoittuvuudelle alttiiksi joutuminen ja esiintymisjännitykseen viittaavat piirteet, harvimmin stressanneiden tilanteiden painotus on enemmän kallellaan taitoihin, työmäärään ja ilmapiiriin liittyviin seikkoihin.

## 5.2 Lukiolaisten musiikinkurssistressin osa-alueet

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli faktorianalyysillä käyttämällä selvittää, millaisiin osa-alueisiin lukiolaisten kokema stressi musiikin kurssilla jäsentyy. Faktorianalyysi muodosti lukiolaisten kokeman musiikinkurssistressin osa-alueista seitsemän faktoria. Faktorit ja niille latautuneet muuttujat on kuvattu taulukossa 5.

**Taulukko 5.** Faktorianalyysin muodostamat musiikinkurssiin liittyvän stressin osa-alueet lukiolaisten kokemana. Vasemmalla olevassa sarakkeessa esitetään faktoreiden nimet, keskimmaisessä sarakkeessa väittämien saamat lataukset faktoreilla suurimmasta pienimpään, ja oikealla faktoreille latautuneet väittämät.

Faktori	Lataukset	Väittämät
1. Tietojen ja taitojen puute	.833 .796	Minulla on vaikeuksia ymmärtää, mistä tunneilla puhutaan. Minulla on vaikeuksia ymmärtää tunneilla käytettyjä termejä tai sanoja.

	.763	Minulla on vaikeuksia seurata yhteissoitossa käytettyjä nuotteja.
	.689	Minulla on vaikeuksia soittamisessa.
	.641	Musiikin kurssin tehtävät tuntuvat liian vaikeilta.
	.624	Olen tuntenut huonommuutta musiikillisten tietojen puutteen vuoksi.
	.622	En koe pärjääväni tehtävissä, joissa tarvitaan musiikkitietoutta (esim. henkilöt, genret, termit, historiikki).
	.617	Tunnen olevani muita heikompi opiskelija musiikin kurssilla.
	.559	Koen, etten pärjää musiikin kurssilla tarpeeksi hyvin.
	.498	En saa musiikin kurssilla onnistumisen kokemuksia.
2. Työmäärä ja ahdistavuus	.784	Musiikin kurssi on lisännyt opintoihin liittyvää työmäärää vapaa-ajallani merkittävästi.
	.750	Murehdin musiikin kurssin suorittamiseen liittyviä asioita vapaa-ajallani.
	.731	Koen, että musiikin kurssi on aiheuttanut minulle stressiä.
	.673	Musiikin kurssin työmäärä on liian suuri.
	.584	Minulla ei ole tarpeeksi aikaa panostaa musiikin kurssiin.
	.582	Olen kokenut jonkin tietyn tehtävän tai tilanteen musiikin kurssilla erityisen stressaavaksi.
3. Esillä olo	.856	Mikrofoniin laulaminen yksin tuntuu todella epämurkavalta.
	.782	Mikrofoniin laulaminen tuntuu todella epämurkavalta, vaikka laulamassa olisi muitakin.
	.738	Esiintyminen muulle luokalle tai isommalle yleisölle on todella epämurkava tilanne.
	.723	Minusta on epämurkavaa, kun muut kuulevat lauluääntäni.
	.586	Minusta on epämurkavaa, kun muut kuulevat minun soittavan.
	.542	Mahdollinen esiintymisessä epäonnistuminen huolestuttaa minua.
4. Ulkopuolisuus ja itsetunto	.718	En käy mielelläni musiikintunneilla.
	.669	Koen olevani ulkopuolinen musiikin kurssilla.
	.634	En haluaisi osallistua musiikintunneille, koska pelkään etten osaa.
	.576	En voi olla täysin oma itseni musiikintunneilla.
	.509	Minulla on ollut riittämättömyyden tunteita musiikin kurssiin liittyen.
	.486	En saa musiikinopettajalta musiikin kurssilla tarvitsemaani tukea.
5. Kurssin hyödyttömyys	.827	Minusta tuntuu, että tuhlaan aikaani musiikin kurssilla.
	.707	En opi kurssilla mitään mistä olisi minulle hyötyä.
	.688	En ymmärrä, miksi lukiossa täytyy opiskella musiikkia.

	.589	Minun täytyy pakottaa itseäni tekemään tehtävät musiikintunneilla.
	.417	Musiikintunneilla tehdään asioita, joita en haluaisi tehdä.
	-.267	Opettajani tai huoltajani odottavat minulta hyvää suoriutumista musiikissa.
6. Turhautuneisuus	.650	En koe saavani kurssilla laadukasta opetusta.
	.613	En saa taitotasolleni sopivia ja mielekkäitä haasteita musiikin kurssilla.
	.520	Musiikin kurssilla on huono ilmapiiri.
	.378	En saa musiikintunneilla mahdollisuutta valita tehtäviä oman osaamiseni ja kiinnostukseni mukaan.
	.301	En koe, että minulla on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä asioita musiikintunneilla teen.
7. Musiikillinen keksintä	.780	Säveltäminen tuntuu vaikealta.
	.742	Koen suorituspainetta säveltämisestä tai improvisoisesta.
	.669	Tunnen epävarmuutta tilanteissa, joissa minun täytyy improvisoida muiden kuullen.

Ensimmäiselle faktorille latautuivat sellaiset tekijät, jotka liittyvät musiikillisten tietojen ja taitojen hallintaan. Faktorilla korostuu selkeästi musiikin substanssiosaamisen puute sekä siihen viittaavat riittämättömyyden tai huonommuuden tunteet. Kolme pienintä latausta faktorilla saanutta väittämää viestivät ylipäätään heikosta pärjäämisestä kurssilla ja henkilökohtaisten onnistumisen kokemusten puutteesta.

Toinen faktori tuo esiin kurssin työmäärän ja yleisen psyykkisen kuormittavuuden ulottuvuuden. Faktorilla painoutuivat suureksi koettu työmäärä suhteutettuna siihen käytettävissä olevaan aikaan, kurssin murehtiminen vapaa-ajalla ja sekä kurssin koettu stressaavuus ylipäätään että jonkin tietyn tehtävän erityisen stressaavaksi kokeminen.

Kolmannelle faktorille latautuivat esilläoloa hyvin ilmeisellä tavalla kuvaavat väittämät. Faktoria kuvaavat selkeästi julkisen laulamisen ja soittamisen epämukavuus ja huoli julkisesta epäonnistumisesta.

Neljännelle faktorille latautui ulkopuolisuudesta, riittämättömyydestä, tuen tarpeesta turvattomasta ilmapiiristä viestiviä väittämiä, jotka kulminoituvat faktorin suurimman latauksen saaneessa väittämässä ”En käy mielelläni musiikintunneilla”. Ensimmäiseen tietojen ja taitojen puute -faktoriin verrattuna tämä faktori näyttää liittyvän pikemminkin itsetuntoon ja riittämättömyyteen, kuin tiedon ja taidon puutteesta liittyvään epävarmuuteen ja osaamattomuuteen. Osaamisen puute tässä faktorissa näyttäytyy pelon kautta, kun taas ensimmäisen faktorin osaamattomuus on toteavampaa.

Viidennellä faktorilla painottuivat kokemukset kurssin hyödyttömyydestä ja motivaation puutteesta. Nämä tuntemukset näyttäytyvät haluttomuutena osallistua kurssille ja tehdä siihen liittyviä tehtäviä sekä kriittisenä suhtautumisena lukion pakolliseen musiikin opetukseen. Faktorille latautui negatiivisesti myös opettajan tai huoltajien odotukset kurssilla menestymisestä.

Kuudetta faktoria kuvaa tyytymättömyys saadun opetuksen laatuun sekä puutteet kurssin sisältöjen ja tehtävien personoinnissa enemmän omaa kiinnostusta ja taitotasoa vastaaviksi. Kurssin tehtävät eivät haasta opiskelijaa mielekkäällä tavalla ja taitotasoon nähden sopivasti. Faktori nostaa esiin autonomian ja valinnanmahdollisuuksien puuttumisen sekä huonoksi koetun kurssi-ilmapiirin.

Seitsemäs faktori rajautuu selkeästi musiikilliseen keksintään, eli säveltämiseen ja improvisoimiseen. Niistä koetaan suorituspainetta ja ne tuntuvat vaikeilta. Lisäksi faktorissa on sävyjä esilläolon aiheuttamasta epävarmuudesta sellaisessa tilanteessa, jossa täytyy improvisoida muiden kuullen. Faktorin sisältö on sama kuin alkuperäisessä, operationalisointivaiheessa muodostetussa Musiikillinen keksintä -ryhmässä, minkä vuoksi myös faktorin nimi pidettiin samana.

### **5.3 Taustamuuttujat musiikinkurssistressin osa-alueiden kokemisen selittäjinä**

Kolmas tutkimuskysymys pyrki selvittämään, selittävätkö taustamuuttujat eli harrastuneisuus, sukupuoli tai nuoren yleisesti koettu stressi (PSS) eri musiikin kurssiin liittyvän stressin osa-

alueiden kokemista. Hypoteesina oli, että ei-harrastavat raportoisivat musiikkia harrastavia lukiolaisia enemmän stressiä kurssin hyödyttömyyteen, omiin kykyihin ja musiikillisiin tietoihin liittyen. Toisena hypoteesina yleisesti elämässä koetun stressin oletettiin olevan yhteydessä musiikin kurssin koettuun kuormittavuuteen ja hyödyttömyyteen. Harrastamisen ja sukupuolen yhteyttä musiikinkurssistressin osa-alueiden kokemiseen tutkittiin t-testillä, ja yleisesti koetun stressin yhteyttä Pearsonin korrelaatiokertoimella.

### **5.3.1 Erot harrastavien ja ei-harrastavien välillä**

Musiikkia vapaa-ajallaan jossain muodossa harrastavien (48%) ja ei-harrastavien (52%) osuus jakautui vastaajajoukon kesken hyvin tasaisesti. Suurin ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ryhmien välillä ilmeni siinä, koettiinko kurssista olevan itselle hyötyä vai ei (faktori 5). Ne opiskelijat, jotka eivät harrasta musiikkia, kokivat kurssin hyödyttömyyttä ja motivaation puutetta selvästi enemmän, kuin musiikkia harrastavat opiskelijat ( $t(103) = -3.81; p < 0.000$ ). Tulos tukee alkuperäistä hypoteesia.

Kokemus tietojen ja taitojen puutteen (faktori 1) aiheuttamasta stressistä oli tilastollisesti merkitsevä: musiikkia harrastavat nuoret kokivat odotetusti vähäisempää tietojen ja taitojen puutteesta aiheutuvaa stressiä kuin ne, jotka eivät musiikkia harrasta ( $t(103) = -2.84; p < 0.010$ ). Myös tämä tulos oli linjassa tutkimushypoteesin kanssa.

Turhautuneisuuden kokemisen (faktori 6) ero ryhmien välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Musiikkia harrastavat kokivat turhautuneisuutta kurssista enemmän kuin ne opiskelijat, jotka eivät musiikkia harrasta ( $t(103) = 2.24; p < 0.050$ ).

### **5.3.2 Erot sukupuolten välillä**

Toisena taustatekijänä musiikinkurssistressin osa-alueiden selittäjänä tarkasteltiin vastaajien sukupuolta. Vastaajista 67 (63,8%) ilmoitti sukupuolekseen 'nainen', 36 (34,3%) 'mies', ja kaksi (1,9%) 'muu'. Riippumattomien otosten t-testien tulokset osoittivat, etteivät naiset ja miehet eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan musiikinkurssistressin osa-alueiden

kokemisessa yhtä osa-aluetta lukuun ottamatta. Ainoa tilastollisesti erittäin merkitsevä ero naisten ja miesten välillä havaittiin musiikillisen keksinnän (faktori 7) aiheuttamassa stressissä, jota naiset kokivat miehiä enemmän ( $t(101) = 3.299; p < 0.001$ ).

Tilastollisesti melkein merkitseviä eroja oli turhautuneisuuden kokemisessa sekä hyödyttömyyden kokemisessa. Tuloksissa miehet kokivat vähäisempää turhautumiseen (faktori 6) liittyvää stressiä ( $t(101) = 2.47; p < 0.050$ ), mutta he kokivat musiikin kurssin hyödyttömyyttä (faktori 5) naisia enemmän ( $t(101) = -2.14; p < 0.050$ ).

### 5.3.3 Yleisesti koettu stressi osa-alueiden selittäjänä

Kolmantena taustatekijänä musiikin tunnilla koettuun stressiin tarkasteltiin tutkittavien yleisesti elämässä koettua stressiä viimeisen 30 päivän aikana (PSS). Osion tarkoituksena oli selvittää, mitkä musiikin kurssin stressiteemoista olivat yhteydessä yleisesti elämässä sillä hetkellä koettuun stressiin. Hypoteesina oli, että yleisesti elämässä koetulla stressillä olisi yhteys musiikin kurssin kuormittavuuteen, hyödyttömyyteen, kyvykkyyssuskomuksiin ja ilmapiiriin. Korrelaatioita tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla, ja korrelaatiot on esitetty taulukossa 6.

**Taulukko 6.** Musiikin kurssiin liittyvän stressin osa-alueiden korrelaatio yleisesti elämässä koetun stressin kanssa. Vasemmalla ovat faktorianalyysillä muodostetut musiikinkurssistressin osa-alueet ja oikealla Pearsonin korrelaatiokertoimesta saadut korrelaatiot kuhunkin osa-alueeseen. \*\*-merkityillä korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0.010$ ).

Musiikinkurssistressin osa-alue	Pearsonin korrelaatiokerroin
1. Tiedot ja taidot	.328**
2. Työmäärä ja ahdistavuus	.309**
3. Esillä olo	.091
4. Ulkopuolisuus ja itsetunto	.192
5. Hyödyttömyys	-.054

6. Turhautuneisuus	.297**
7. Musiikillinen keksintä	.181

Yleisesti elämässä koettu stressi korreloi tilastollisesti merkitsevästi kolmen musiikin kurssilla koetun stressin osa-alueen kanssa: tietojen ja taitojen puutteen, työmäärän ja ahdistavuuden sekä turhautuneisuuden. Voimakkain positiivinen korrelaatio syntyi yleisen stressin sekä tietojen ja taitojen puutteen aiheuttaman stressin kokemisen kesken. Muuttujien välillä on jonkin verran suoraviivaista riippuvuutta ( $r = 0.328$ ,  $p < 0.001$ ). Toiseksi voimakkain positiivinen korrelaatio syntyi yleisen stressin ja työmäärän ja ahdistavuuden välillä, ja muuttujien välillä on jonkin verran suoraviivaista riippuvuutta ( $r = 0.309$ ,  $p < 0.001$ ). Kolmanneksi suurin korrelaatio oli yleisen stressin ja turhautuneisuuden välillä, joskin suoraviivainen riippuvuus on vähäistä ( $r = 0.297$ ,  $p < 0.002$ ). Tulokset yleisen stressin korrelaatioista kuormittavuuteen eli työmäärään ja ahdistavuuteen tukevat hypoteesia, mutta tulos hyödyttömyden negatiivisesta korrelaatiosta ei tukenut hypoteesia.

Yleisesti koetulla stressillä ei havaittu yhteyttä vastaajien raportoimiin musiikin kurssin stressikokemuksiin esillä olosta, ulkopuolisuudesta ja itsetunnosta sekä musiikillisesta keksinnästä. Lisäksi yleisen stressin ja kurssin hyödyttömyyden välillä havaittiin lievästi negatiivinen korrelaatio.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten luotettavuus

Ihmisten mielipiteitä tai asenteita tutkiessa tulee arvioida otoskoon riittävyys. Vaikka otoskoon riittävyydestä edustavuutta ajatellen ei ole olemassa yksiselitteistä sääntöä, tulisi otannan edustaa mahdollisimman paljon koko tutkittavaa perusjoukkoa, eli tässä tapauksessa lukiolaisia. Tutkittaessa etenkin sellaista ominaisuutta, jonka oletetaan vaihtelevan yksilöstä riippuen ja johon vaikuttaa moni tekijä, tulisi otoskoon olla melko suuri. (Anttila & Oinas 2015, 68-69.) Tämän tutkimuksen keskiössä oleva musiikin kurssien stressaavuus on juuri tällainen, yksilöllisesti koettu muuttuja. Koska tutkimuksen otanta (105 henkilöä) on melko pieni, ei tutkimuksesta voida tehdä perusjoukkoa koskevia yleistyksiä, mitä tutkimuksella ei toisaalta tavoiteltukaan. Tämän tutkimuksen arvona voidaan nähdä sen kartoittava luonne lukiolaisten stressikokemuksista musiikin kurssilla.

Vastaaminen oli lukiolaisille täysin vapaaehtoista, eikä voida täysin luotettavasti sanoa vastaajajoukon koostuvan sellaisista lukiolaisista, jotka edustaisivat asenteiltaan perusjoukkoa myönteisesti, neutraalisti ja negatiivisesti lukion musiikin opiskeluun suhtautumisessa. On esimerkiksi mahdollista, että vastaamisen vapaaehtoisuudesta johtuen vastaajissa on enemmän musiikin kurssiin ja sen tehtäviin positiivisesti suhtautuvia opiskelijoita kuin sellaisia, jotka eivät tahdo tehdä kurssiin liittyen mitään ylimääräistä työtä. Toisaalta tutkimuksen aihe ja tiedotteessa annettu informaatio on onnistuessaan esittänyt tutkimukseen osallistumisen mahdollisuutena jakaa turvallisesti kokemuksia myös niille, jotka eivät musiikin oppiaineesta perusta.

Kuten kappaleessa 5.5 kerrottiin, väittämistä pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeitä ja yksiselitteisiä. On kuitenkin aina mahdollista, että vastaaja on tulkinnut jonkin väittämän eri tavoin kuin tutkija, tai että esimerkiksi stressin käsite ja stressin kokemiseen liittyvät tunteet on ymmärretty vastaajien keskuudessa eri tavoin. Koska stressin tunteet voivat arkikokemuksia pohtiessa olla hankala erottaa esimerkiksi epämiellyttävistä tai ei-motivoivista tilanteista tai

tehtävistä, sekä tiedotus- että aineistonkeruuvaiheessa juuri stressin ominaispiirteitä ja erottavia tekijöitä muista tunteista olisi voinut avata enemmän. Stressin erottaminen sukulaistermeistä koettiin haastavaksi siitakin syystä, että epämiellyttävät, joskaan eivät suoranaisesti stressaavat kokemukset voidaan tilanteesta, niiden määrästä, kokemuksen voimakkuudesta, opiskelijan voimavaroista tai tulkinnoista riippuen kokea stressaavina. On siis mahdollista, että vastaajien kesken on vallinnut erilaisia käsityksiä siitä, mitä stressin kokemus oikeastaan pitää sisällään, ja käsitteen merkitys itselle on tällöin jäänyt jokaisen vastaajan itse arvioitavaksi. Aineistoa ja tuloksia tarkastellessa tulee tämänkin vuoksi muistaa stressin kokemisen subjektiivisuus.

Kun operationalisoinnin aikana pohdittiin, millä musiikin kurssin elementeillä lukiolaisten stressikokemuksia pyrittiin väittämätasolla tavoittamaan, tuntui stressaavan ja epämiellyttävän raja jokseenkin veteen piirretyltä viivalta. Tasapainottelu stressin subjektiivisuuden ja sen epämukavuudesta erottamisen välillä voi kenties viitata ei-toivottuun väljyyteen operationalisoinnissa ja mahdollisesti tutkimuskysymysten rajaamisessa. Stressin ja epämukavuuden täydellinen erottaminen toisistaan ei lopulta kasvanut tutkimuksen kynnyskysymykseksi, sillä kun näennäisesti pienempiä epämukavuustekijöitä kasautuu paljon samaan kontekstiin, voivat useat epämukavuuden tunteet saada toisen, tunnistettavan ilmiön stressinä. Tämän vuoksi päädyttiin hyväksymään, että kaikki kyselystä saatu data ei tule kertomaan puhtaasti stressistä, vaan myös epämukavuuden tunteista. Lähtökohtaisesti väittämät pyrittiin kuitenkin rakentamaan ja muotoilemaan väittämät niin, että aineistosta saataisiin esiin juuri stressistä kertovia tuloksia.

Yksi mahdollinen ja tämänkin tutkimuksen puitteissa toteutettavissa oleva ratkaisu stressoreiden ja epämukavuustekijöiden erotteluun aineistossa olisi voinut olla se, että tutkittavilta olisi väittämien yhteydessä kysytty, kokevatko he väittämän esittämän tilanteen stressaavana vai epämukavana koettuine intensiivisyyksineen, vai ei kumpanakaan. Tällöin aineistosta olisi saatu esiin lisäulottuvuus epämiellyttävyyden ja stressitekijöiden koetusta voimakkuudesta, vaikkakin tutkimuksen tekoon vaaditut ajalliset resurssit olisivat olleet suuremmat.

Koska kyselyyn päätyneet väittämäkategoriat eivät rakentuneet yksinomaan valmiiden mittareiden varaan, on perusteellisesta pohdinnasta huolimatta mahdollista, että kyselyyn jäi epähuomiossa sisällyttämättä jokin sellainen kategoria, josta tutkimusaiheesta olisi saatu arvokasta tietoa. Joitakin kategorioita ja väittämiä päädyttiin karsimaan myös kyselyn pitämiseksi sopivan pituisena. Esimerkiksi kuuloergonomia ja opiskelijoiden kokemukset melun vaikutuksesta omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin jätettiin kyselyn ulkopuolelle. Huomiotta jätetyt kategoriat eli ne aiheet, joista ei saatu dataa, voivat aiheuttaa vääristymää tulosten yleistettävyyteen. Tätä ongelmaa pyrittiin tasapainottamaan avoimella kysymyksellä jostain sellaisesta stressiä aiheuttaneesta tekijästä, jota kyselyssä ei mainittu.

Musiikkiväittämien vastausasteikkoon pohdittiin sisällytettäväksi vastausvaihtoehto *En osaa sanoa* (EOS). Toisaalta EOS olisi voinut vähentää saatuja vastauksia, ja tarjota vastaajalle helpon vaihtoehdon tilanteessa, jossa hän ei jaksanut miettiä omaa suhtautumistaan asiaan. Kun EOS-vaihtoehto taas ei ole mahdollista valita, voi sekin vääristää tuloksia, kun vastaaja on pakotettu muodostamaan mielipide ja vastaamaan väittämäänsä. Tulos voi vääristyä esimerkiksi tilanteissa, jossa vastaajalla ei ole ennestään mielipidettä kysytystä asiasta tai hänellä on vaikeuksia ymmärtää kysyttyä asiaa.

## 6.2 Tulosten arviointia

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että musiikki oppiaineena ei ole erityisen merkittävä lukiolaisen stressin aiheuttaja. Oppiaineessa on kuitenkin tiettyjä elementtejä, jotka aiheuttavat stressiä muita elementtejä useammin, kuten esiintyminen, julkinen laulaminen ja julkinen soittaminen. Esillä olo eri konteksteissa osoittautui musiikin kurssilla useimmin stressaavaksi ja mielessä olevaksi tekijäksi, minkä tässä tutkimuksessa osoitti selkeimmin luvussa 5.1 esitelty väittämien keskiarvotarkastelu. Kärkikymmenikköä luonnehtii selkeä epämukavuus juuri esiintymisen, laulamisen ja soittamisen aiheuttamana tunteena. Kuitenkin se, että kymmentä useimmin stressaavaksi koettua tilannetta koettiin keskiarvoväleillä 3.64-2.61 asteikolla yhdestä viiteen kertoo siitä, että näidenkään tilanteiden kokeminen ei sijoitu kovin korkean stressin alueelle.

Suurella osalla (41/74) saaduista vastauksista kyselyn viimeiseen avoimeen kysymykseen niistä asioista, jotka musiikin tunneilla ovat vastaajille mieleisiä ja tuovat hyvää oloa, tutkittavat mainitsivat soittamisen yhdessä muiden kanssa, ylipäätään, tai jonkin tietyn soittimen soittamisen. Lisäksi laulaminen tai yhdessä laulaminen mainittiin 14 vastauksessa. Vaikka tätä avointa kysymystä ei alun perin ollut ajateltu sisällytettäväksi osaksi varsinaista tutkimusta, on tämä joka tapauksessa mielenkiintoinen lisähuomio kyselystä saatujen tulosten valossa. On mahdollista, että huomion ei koeta soittotilanteessa kiinnittyvän itseän ikään kuin automaattisesti, vaan esimerkiksi väittämien ”Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat minun soittavan” ja ”Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat lauluääntäni” esittämät tilanteet kattavat pikemminkin sellaiset hetket, joissa yksittäinen soittaja on ikään kuin valokeilassa vaikkapa soolon johdosta tai opettajan pyynnöstä.

Ne opiskelijat, jotka eivät ilmoittaneet harrastavansa musiikkia, kokivat musiikin kurssin hyödyttömyyttä (faktori 5) selkeästi enemmän, kuin musiikkia harrastavat. Tulos on ymmärrettävä ja looginenkin. Koska faktoria sen korkeimpien arvojen mukaan kuvaavat väittämät ”Minusta tuntuu, että tuhlaan aikaani musiikin kurssilla” ja ”En opi kurssilla mitään mistä olisi minulle hyötyä”, syynä ei-harrastavien kokemuksiin voi kenties olla kokemus musiikintunteihin käytetystä ajasta ajanhukkana ja toimintana, jolla ei ole yhteyttä omiin ambitiioihin. Harrastuneisuus itsessään kielii jo halusta oppia ja kehittyä musiikin saralla sekä siitä, että musiikki ylipäätään jollain tasolla kiinnostaa, jolloin harrastajien lienee helpompaa havaita itseä hyödyttävä yhteys musiikin kurssin ja oman musiikillisen orientaation välillä. Yhtä lailla johdonmukainen tulos oli ei-harrastavien musiikkia harrastavia useammin koettu stressi tietojen ja taitojen puutteesta (faktori 1). Ryhmien välinen ero selittynee pitkälti harrastuneisuuden kautta omaksutuilla tiedoilla ja soittotaidoilla.

Harrastavien ja ei-harrastavien vertailussa mielenkiintoiseksi osoittautui tulos, jonka mukaan musiikkia harrastava kokivat turhautuneisuutta kurssista (faktori 6) enemmän, kuin ne opiskelijat, jotka eivät harrasta musiikkia. Koska faktoria luonnehtivat sekä omien taitojen, toiveiden ja mielenkiinnon kohteiden kohtaamattomuus kurssilla tehtävien asioiden kanssa sekä kokemus huonosta ilmapiiristä ja opetuksen laadun puutteesta, on mahdollista, että musiikin harrastajien odotukset kurssin sisällöistä tai musiikillisesta toiminnasta ovat spesifimpiä kuin ei-harrastajien. Yhtenä syynä voi myös olla, että harrastavat eivät koe

oppivansa kurssilla tarpeeksi uutta jo omaksutun tieto- ja taitoperustansa vuoksi, jolloin harrastuneisuuden kielimä kiinnostus ei saakaan vastakaikua kurssisisällöistä. On myös mahdollista, että harrastajat eivät pääse haastamaan itseään kurssilla itselleen mielekkäillä tavoilla niin paljon kuin tahtoisivat, mikä olisi linjassa Pellisen (2018, 65) tutkimuksen kanssa. Ilmapiirin ja opetuksen laadun noustua esiin on huomioitava myös opiskelijoiden kokemukset henkilökemioista sekä vertaisten että opettajien kanssa, sillä kokemus hyväksytyksi tulemisesta tai vaikkapa opettajasta pitämisestä voi vaikuttaa merkittävästi viihtymiseen kurssilla.

Tuloksista välittyntä sukupuolten kokemaa eroa musiikillisen keksinnän (faktori 7) aiheuttamassa stressissä voi kenties selittää tutkimukseen osallistuneiden naisten yleisesti kriittisempi suhtautuminen musiikilliseen keksintään siten, ettei toiminnan painopiste ole kokeilussa ja harjoittelemisessa, vaan virheettömän tuotoksen ihannoinnissa ja sen vaikutuksissa. Koska faktorissa yhdistyvät uuden luominen, suorituspaineeet ja epävarmuus, on se omiaan kuvaamaan haavoittuvaisuutta sekä onnistumisen ja epäonnistumisen narratiiveja sosiaalisessa ympäristössä. Joka tapauksessa näyttää siltä, että tutkimukseen osallistuneet miehet suhtautuvat musiikilliseen keksintään naisia rennommin.

Tuloksissa yleisesti elämässä koettu stressi korreloi tilastollisesti merkitsevästi kolmen faktorin kanssa: tietojen ja taitojen (faktori 1), työmäärän ja ahdistavuuden (faktori 2), sekä turhautuneisuuden (faktori 6). Yleisesti elämässä koetun stressin vahva korrelaatio tietojen ja taitojen puutteesta johtuvaan stressiin (faktori 1) oli yllättävä ja mielenkiintoinen tulos, jota ei etukäteen osattu ennustaa. On mahdollista, että korrelaatio on seurausta sellaisten opiskelijoiden vastauksista, jotka pärjäävät koulussa huonommin ja kenties tuntevat stressin tunteita herkemmin. Tällöin yleisesti elämässä koettu stressi voisi osaltaan johtua heikosta koulumenestyksestä, arviosta omista taidoista ja kokemuksesta, ettei pärjää koulussa. Yksi mahdollinen selitys voisi olla myös se, että yleisesti elämässään stressiä kokevat opiskelijat jännittävät suoriutumista ja koulussa pärjäämistä, vaikka heidän koulumenestyksensä olisi hyväkin. Tällöin stressiä aiheuttaa tietoisuus siitä, että vaikka tiedänkin asioita, en tiedä kaikkea mitä minun ehkä odotetaan tietävän.

Kurssin työmäärää ja ahdistavuutta ilmentävän faktorin (faktori 2) yhteys yleisesti elämässä koettuun stressiin vaikuttaa ymmärrettävältä ja selkeältä, sillä faktori kuvaa musiikin kurssin

stressitekijöitä melko yleisellä tasolla: kurssi on lisännyt työmäärää vapaa-ajalla, jolloin myös murehditaan kurssin suorittamiseen liittyviä asioita, kurssin työmäärä koetaan liian suureksi, kurssiin ei ole aikaa panostaa, ja joko kurssin ylipäätään on koettu aiheuttavan stressiä, ja/tai jokin tietty tehtävä kurssilla on koettu erityisen stressaavaksi. Korrelaation suunta, eli vaikuttaako yleinen stressi musiikinkurssistressin kokemiseen vai toisinpäin, ei kuitenkaan ole tiedossa. Voi myös olla, että korrelaatio heijastaa ilmiötä, jossa stressaantunut ihminen kokee pienemmätkin haasteet ja vastoinkäymiset kielteisiksi tavallista voimakkaammin.

Yllättävää oli, ettei kurssin hyödyttömyys korreloinut positiivisesti yleisesti elämässä koetun stressin kanssa (faktori 5), kuten hypoteesina esitettiin, vaan korrelaatio oli negatiivinen. Alkuperäinen hypoteesi rakentui sen oletuksen varaan, että stressaantuneena opiskelija, joka ei ole erityisen musiikillisesti orientoitunut, saattaisi kokea kurssin omien resurssien hukkana. Negatiivista korrelaatiota saattaa kuitenkin selittää esimerkiksi se, että musiikin kurssi näyttäytyy stressaantuneellekin opiskelijalle suhteellisen harmittomana ja tavalla tai toisella hyödyllisenä ja mukavana oppiaineena. Sen sijaan yksi mahdollinen selitys kurssilla koetun turhautuneisuuden ja yleisesti koetun stressin yhteydelle voisi olla juuri ajan ja energian hukkaaminen, sillä faktorissa korkeimmat lataukset saivat väittämät ”En koe saavani kurssilla laadukasta opetusta” ja ”En saa taitotasolleni sopivia ja mielekkäitä haasteita musiikin kurssilla”. Kurssin tehtävien ei ehkä koeta kehittävän itseä tarpeeksi, jolloin kurssiin käytetyt resurssit ovat lopulta epätasapainossa kurssilta saadun ja opitun kanssa.

Kiinnostava tulos yleisesti elämässä koetun stressin ja musiikin kurssiin liittyvän stressin välillä oli lisäksi se, ettei ulkopuolisuus ja itsetunto (faktori 4) korreloinut yleisesti elämässä koetun stressin kanssa, kuten hypoteesinakin esitettiin. Heikentynyt itsetunto ja siihen liittyvä riittämättömyyden tunne on aiemmin yhdistetty muun muassa koulu-uupumukseen (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009), mutta tässä tutkimuksessa heikommalla musiikillisella itsetunnolla ja yleisesti elämässä koetulla stressillä ei havaittu olevan yhteyttä. Musiikin oppiaineen ollessa usein luonteeltaan toiminnallinen ja aktiivista osallistumista vaativa oppiaine, olisi ulkopuolisuuden tunteen ja heikon itsetunnon yhteys yleisesti koettuun stressiin ollut järkeenkäypä. Ulkopuolisuudesta ja omasta osaamisestaan epävarmana koko ryhmän yhteiseen toimintaan osallistuminen ja haavoittuvaksi asettautuminen voisi aiheuttaa opiskelijassa epämukavuuden tai stressin tunteita, joihin voi lisäksi liittyä myös arvio ryhmän

turvattomuudesta. Korrelaation puutetta voi kuitenkin selittää esimerkiksi se, että yleisesti elämässään stressiä kokeva tai heikommin koulussa pärjäävä opiskelija kokeekin musiikin kurssilla osallisuutta ja osaamisen tunteita.

### **6.3 Jatkotutkimuksen aiheita**

Taito- ja taideaineet saavat usein nauttia lukuaineita vastapainottavien ja ”kevyempien” oppiaineiden tittelistä, minkä vuoksi olisikin mielenkiintoista selvittää lukiolaisten stressikokemuksia musiikin lisäksi myös muissa taito- ja taideaineissa. Tämänkin tutkimuksen aihetta pohdittiin aluksi rajattavan stressikokemuksiin lukion taideaineissa, mutta oppiaineiden vastakkainasettelun välttämiseksi tutkielma rajattiin koskemaan vain musiikkia. Toisekseen tämä tutkimus keskittyi yksinomaan musiikin pakollisten kurssien opiskelijoihin, millä kyllä päästiin käsiksi musiikinopiskelijoiden perusainekseen sen kummemmin musiikillisesti orientoituneita suodattamatta. Valinnaisia kursseja valinneille opiskelijoille musiikin henkilökohtainen merkitys ja odotukset saattavat kuitenkin olla systemaattisesti suurempia, jolloin valinnaisia kursseja suorittavat mahdollisesti havittelevat myös tunnustusta ja parempia musiikin arvosanoja halutessaan pärjätä hyvin. Vaakakupissa oleilevat motivaatio ja innostus sekä mahdollisesti koetut paineet. Voisiko olla mahdollista, että valinnaisia kursseja opiskelevat myös stressaavat kurssista enemmän kuin sellaiset pakollisia kursseja käyvät opiskelijat, joille musiikin kurssilla ei välttämättä ole niin suurta omakohtaista painoarvoa?

Stressikokemusten tutkimista musiikin oppiaineessa tai taideaineissa voisi laajentaa kattamaan myös kehon fysiologisia stressireaktioita, jolloin stressikokemusten arvioinnissa käytettäisiin psykologisten arviointien lisäksi fysiologisia mittauksia. Näin kokemusta voitaisiin tarkkailla kokonaisvaltaisemmin ja tarkastella myös niitä tilanteita, joissa stressiin liittyviä emootioita ei ole tiedostettu tai ne on torjuttu, vaikka fysiologisella tasolla stressireaktio onkin tapahtunut. Tarkemman ymmärryksen luomiseksi aiheesta olisi oleellista tutkia eroja aiemmin mainittujen epämukavuus- ja stressikokemusten välillä, ja kokemusten havainnointiin ja keskinäiseen vertailuun voitaisiin liittää myös fysiologisesta mittauksesta saatu data. Jos tutkimuksen näkökulma halutaan pitää yksinomaan psyykkisesti koetussa, henkilön itse tulkitsemassa tunteessa ja kokemuksessa, ei fysiologiselle mittaukselle liene varsinaisesti tarvetta. Mittaukset mahdollistaisivat kuitenkin epämukavuuden ja stressin kokemuksiin liittyvien erojen

moniulotteisemman tarkastelun, ja tutkimus voisi tuottaa mielenkiintoista dataa musiikintunneilla heräävistä tunteista.

Tässä tutkimuksessa aineistosta odotetustikin noussut esilläolo sekä haavoittuvuus taideaineiden kursseilla voisivat olla hedelmällisiä tutkimuksen painopisteitä. Aihetta voisi jalostaa vaikkapa case-tutkimukseksi keskittyen joko esilläolon tai haavoittuvuuden kokemuksiin taitoaineissa, tai vaihtoehtoisesti molempiin. Erityisen mielenkiintoista olisi pureutua opiskelijoiden suhtautumiseen haavoittuvaksi asettumiseen kouluympäristössä. Sekä opiskelijoiden että opettajien haavoittuvuuden kokemuksiin musiikinopetuksessa on paneutunut tässäkin työssä viitattu Richerme (2016). Hän päättää opetusfilosofisen artikkelinsa ajatukseen ihmisestä pohjimmiltaan haavoittuvaisena olentona, jolloin oleellinen kysymys opettajista ja opiskelijoista musiikintunnilla ei ole se, saavatko he ylipäätään haavoittuvuuden kokemuksia musiikintunneilla vaan se, millä tavoin näitä kokemuksia saadaan ja miten niihin suhtaudutaan. (Richerme 2016.)

Koska tämän tutkimuksen otoskoko jäi suhteellisen pieneksi, voisi suuremmalla otoskoolla tehtävä tutkimus yleistettävämmän tiedon perässä olla tarpeen toteuttaa, mikäli koulu-uupumusta halutaan edelleen tarkastella myös oppiainenäkökulmasta. Yleisesti ottaen onkin perusteltua pohtia, voidaanko oppiainekohtaisesta tarkastelusta koulu-uupumukseen vaikuttavien tekijöiden tutkimuksessa hyötyä, vai onko koulu-uupumusta ehkäisevissä toimenpiteissä järkevämpää keskittyä eri linjoihin, kuten yksilölliseen oppilas- ja opinto-ohjaukseen, riittäviin oppilas- ja opiskeluhuollon palveluihin sekä opiskelijoiden psyykkisten perustarpeiden toteutumiseen. Toisaalta on vähintään yhtä aiheellista kysyä, voidaanko edellä mainittuja tekijöitä edes erottaa arkitason oppiainetyöskentelystä. Elokuussa 2021 voimaan tulevassa uudessa lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2019, 60-61) hyvinvointiosaaminen määritellään laaja-alaisen osaamisen osa-alueeksi, joka tulee huomioida jokaisessa oppiaineessa. Toistaiseksi voimassa olevassa vuoden 2015 opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 35) hyvinvointi nähdään kaikille lukioille yhteisenä yhteiskunnallisesti merkittävänä kasvatus- ja koulutushaasteena, joka otetaan huomioon jokaisen oppiaineen opetuksessa. Tällä tavalla tarkasteltuna oppiainenäkökulman ja hyvinvointilinjojen erottaminen toisistaan ei ole relevanttia, eikä hyvinvoinnin edistämisen tulisi olla läsnä ensisijaisesti vain jommassakummassa, vaan molemmissa.

## 6.4 Lopuksi

Nuorten koulu-uupumuksen ja koulun aiheuttaman stressin tutkiminen pakottaa tasapainoilemaan kahden näkökulman välillä. Lukion tehtävänä on vahvistaa laaja-alaista yleissivistystä. Koulutuksen sisällöt ovat laajat ja toteutustavat vaihtelevat. Tämä saattaa luonnollisestikin tarkoittaa sitä, että aika ajoin opiskelija joutuu tilanteisiin, joissa hän ei ole täysin sisäisesti motivoitunut tai kiinnostunut käsillä olevasta tehtävästä. Opiskelijan on usein näissä tilanteissa hypättävä epämurkkualueena tunnetulle vyöhykkeelle, jonka korvaajana voidaan käyttää myös esimerkiksi kasvun asenteesta kumpuavia ilmaisia 'oppimisalue' tai 'kasvualue'. On hyvä työstää omia heikkouksiaan, oppia uutta itsestä ja ehkä ymmärtää myös ympäröivää maailmaa entistä paremmin. Jatkuvan työstämien käänköpuolena on kuitenkin väsyminen. On paljon vaadittu, että opiskelijoiden on uskallettava tuntemattomille vesille jopa useita kertoja päivässä uteliaina, avoimina, valmiina kyseenalaistamaan ja toimimaan luovasti. Voimavaroja ei aina ole, vaikka tahtoa olisikin.

Opetus, oppiminen ja hyvinvointi ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, ja niiden edistäminen kouluissa edellyttää monipuolista tietoa kouluyhteisöstä ja sen toiminnasta (Perttilä, Kautto, Lounamaa, Luopa, Ritamo, Rimpelä, Pesonen & Zotow 2003, 14). Monipuolisen tutkimustiedon saamiseksi tarvitaan hyvään keskittymisen ja sen kasvattamisen lisäksi uskallusta tuoda suurennuslasin alle myös epämiellyttäviä kysymyksiä. On kysyttävä mikä mättää, ja yritettävä selvittää miksi. Mitä paremmin ymmärretään, mitä opiskelijan psyykkinen hyvinvointi on ja miten se on yhteydessä hyvään oppimiseen, itsesäätelyyn ja sujuvaan koulunkäyntiin, sitä tehokkaammin hyvinvoinnin aspektit tulevat osaksi pedagogiikkaa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 114). Pahoinvoinnin poistaminen ei kuitenkaan vielä tarkoita hyvinvointia eikä tutkimus yksin muuta pedagogiikkaa, vaan niiden rinnalle tarvitaan tekoja. Kun pyrimme kasvattamaan sekä nykyhetkessä että edelleen tulevaisuudessa psyykkisesti hyvinvoivia yksilöitä, on meidän pidettävä korvamme ja silmämme auki nuorten havainnoille ja kokemuksille sekä pyrittävä huomioimaan eri tavoin koulunkäyntiin suhtautuvat ja motivoituneet nuoret. Kasvavat nuoret itse ovat oman kokemusmaailmansa asiantuntijoita. Kun tämä asiantuntijuus yhdistetään mahdollisuuksiimme tehdä tutkimusta jättiläisen olkapäältä käsin, voidaan nuorten koulutusta kenties kehittää vastedeskin käsi kädessä hyvinvoinnin edistämisen kanssa.

## LÄHDELUETTELO

Aalto, M. (2002). *Turvallinen ryhmä*. Forssa: Forssan kirjapaino.

Aldwin, C. (2012). Stress and Coping across the lifespan. Teoksessa S. Folkman (toim.), *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of Stress, Health and Coping*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195375343.001.0001

Almonkari, M. (2017). Sosiaalinen jännittäminen opiskelutilanteissa. Julkaisussa Kunttu K, Komulainen A, Makkonen K, Pynnönen P. (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Almonkari, M. (2007). Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 86.

Anttila, M. (2006). Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.), *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3* (s. 165-338). Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Anttila, T. & Oinas, T. (2015). Erään tutkimuksen tarina. Teoksessa Moisio, O-P., Silvasti, T. & Kauppinen, I. *Polkuja yhteiskuntatieteisiin* (s. 60-81). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Arjas, P. (1997). *Iloa esiintymiseen. Muusikon psyykkinen valmennus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Arjas, P. (2014). *Varmasti lavalle. Muusikoiden esiintymisvalmennus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Aypay, A. (2011). *Elementary school student burnout scale for grades 6–8: A study of validity and reliability*. *Educational Sciences Theory & Practice*, 11, 520–527

Barret, M. & Baker, J. (2012). *Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre*. *International Journal of Music Education* 30, 3, 244–259.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2012). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>

Blair, D. V. (2009). *Learner agency: To understand and to be understood*. *British Journal of Music Education*, 26(02), 173-187. doi:10.1017/s0265051709008420

Brown, B. (2012). *Daring Greatly. How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead*. New York: Gotham Books.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). *A Global Measure of Perceived Stress*. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385. doi:10.2307/2136404

Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 259-278). Jyväskylä: Atena.

Ek, E. (2019). Stressi ja sen hallinta. Teoksessa S. Sinikallio (toim.), *Terveiden psykologia* (s. 172-197). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Erkkilä, J. (1998). *Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja*. *Musiikkiterapia*, Vol. 3 (3), 7-23.

Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health Evidence Network synthesis report 67. Kööpenhamina: WHO Regional Office for Europe.

Grönholm, P. (29.4.2019). *HS selvitti: Osa lukiolaisista on niin stressaantuneita, että heitä ahdistaa ja itkettää joka päivä*. Helsingin Sanomat. Haettu osoitteesta (vaatii käyttäjätunnuksen) <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006087089.html>

Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). *The Neurobiology of Stress and Development*. Annual Review of Psychology, 58(1), 145–173. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085605

Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83. doi:10.1177/0305735699271007

Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. (2002). *What are musical identities, and why are they important?* *Musical identities*, 2, 1-20. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/252461217\\_What\\_are\\_musical\\_identities\\_and\\_why\\_are\\_they\\_important](https://www.researchgate.net/publication/252461217_What_are_musical_identities_and_why_are_they_important)

Henriksson, M. & Lönnqvist, J. (2013). Psykkiset kriisit, sopeutumishäiriöt ja stressireaktiot. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (s. 257-281). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2017). *Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. doi:10.1177/1098300717732066

Honka, N., Tuominen, S. & Martti, E. (2019). *”Itkin kokeessa, kun pelkäsin, etten osaa” – Yle selvitti, millaisissa lukioissa on uuvuttu eniten*. Yle 5.5.2019. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10763591>

Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juntunen, M-L. (2019). *Pupils' experiences and perceptions of added music teaching in Finnish primary education*. The Finnish Journal of Music Education 23(2), 8–29. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy.

Juvonen, A. (2006). Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3* (s. 165-338). Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Juvonen, A. (2008). Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 75-95). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41.

Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. WSOY. E-kirja.

Kielitoimiston sanakirja: hakusana *haavoittuva*. (2020). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/haavoittuva>

Kinnunen U. & Feldt, T. (2009). Työkuormituksesta palautuminen: psykologinen näkökulma. Teoksessa U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia* (s. 7-29). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Kosonen, E. 2009. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 439-449). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.

Kunttu, K., Martin, M. & Almonkari, M. (2006). *Nykyopiskelijakin jännittää esiintymistä, mikä avuksi?* Suomen Lääkärilehti 61 (44), 4585–4588.

Laiho, S. (2002). *Musiikki Nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn tukena*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto

Laiho, S. (2004). *The Psychological Functions of Music in Adolescence*. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47–63. doi:10.1080/08098130409478097

Lakkala, M., & Ilomäki, L. (2013). *Lukioiden valmiudet siirtyä sähköiseen ylioppilastutkintoon: kahden lukion tapaustutkimus*. Vantaa: Vantaan kaupunki, sivistystoimi. Haettu osoitteesta  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39406/87368\\_Lukioiden\\_valmiudet\\_siirtya\\_sahkoiseen\\_yo\\_tutkintoon.pdf?sequence=6](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39406/87368_Lukioiden_valmiudet_siirtya_sahkoiseen_yo_tutkintoon.pdf?sequence=6)

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s.111-131). Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lazarus R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Leary, M. R. (1990). *Responses to Social Exclusion: Social Anxiety, Jealousy, Loneliness, Depression, and Low Self-Esteem*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 221–229. doi:10.1521/jscp.1990.9.2.221

Lee, E.H. (2012). *Review of the Psychometric Evidence of the Perceived Stress Scale*. *Asian Nursing Research*, 6, 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2012.08.004>

Lilja-Viherlampi, L. (2007). ”Minunkin sisällä soi!” *Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turku: Turun ammattikorkeakoulu

MacDonald, R., Miell, D., & Wilson, G. (2005). *Talking about music: A vehicle for identity development*. *Musical communication*, 321-338.

Marttinen, E. (2018). *Opiskelun työmäärä näännyttää lukiolaiset* [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.nyyti.fi/blogi/opiskelun-tyomaara-naannyttaa-lukiolaiset/>

Meriläinen, M. (2008). Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 135-153). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41.

Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). *School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents*. *School Psychology International*, 25(3), 317–332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>

Murberg, T. A., & Bru, E. (2007). *The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools*. *Journal of Adolescence*, 30(2), 203–212. doi:10.1016/j.adolescence.2006.02.001

Mäkipää, S. (2019). ”Järki sanoi, että ei esseen kirjoittamiseen voi kuolla” – kolme lukiolaista kertoo, miltä uupuminen ja ahdistus tuntuvat, ja mitä kasvavalle ongelmalle pitäisi tehdä. *Improbatur* 3/2019. Haettu osoitteesta <https://improbatur.fi/uupuminen/>

Nesse, R. M., Bhatnagar, S., & Ellis, B. (2016). *Evolutionary Origins and Functions of the Stress Response System*. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 95–101. doi:10.1016/b978-0-12-800951-2.00011-x

Nolen-Hoeksema, S., Fredrikson, B. L., Loftus, G. R. & Wagenaar, W. A. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology* (15. painos). Cengage Learning, U.K.

Nummelin, T. (2008). *Stressi haastaa työkyvyn: varhainen puuttuminen esimiehen työkaluna*. Helsinki: WSOYpro.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). *Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students*. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. doi:10.1016/j.socscimed.2016.04.031

Opetushallitus. N. d. *Lukiodiplomien historia*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiodiplomien-historia>

Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015>

Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. N. d. *Uusi lukio*. Haettu osoitteesta [minedu.fi/uusilukio](http://minedu.fi/uusilukio)

Pellinen, S. (2018). *Nuoren musiikillinen identiteetti*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M., Rimpelä, M., Pesonen, A-E. Zotow, M. (2003). *Hyvinvointi koulu yhteisössä –kehittämishankkeen loppuraportti*. Stakesin Aiheita 25/2003. Helsinki: Stakes.

Peterson, R. & Skiba, R. (2001). *Creating school climates that prevent school violence*. *The Clearing House* 74, 3, 155–163.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008.) *Pedagoginen hyvinvointi. Uutta ja tuttua koulun arjesta*. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53-74) Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41, 53-74.

Pörhölä, M. (2006). Esiintymiskokemuksen muodostuminen. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (s. 19-27). Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia, 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Ramberg, J., Låftman, S. B., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2019). *Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm*. Scandinavian Journal of Educational Research, DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308

Richerme, L. K. (2016). *Vulnerable Experiences in Music Education: Possibilities and Problems for Growth and Connectivity*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, (209), 27-42. doi:10.5406/bulcouresmusedu.209.0027

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Saari, J. (2017). *Rakas, kamala opo – Lukiolaisten kokemuksia opinto-ohjauksesta*. Suomen Lukiolaisten Liiton selvitys. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. Haettu osoitteesta <https://lukio.fi/app/uploads/2019/06/opo-nettiin.pdf>

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221-231). Suomen musiikkikasvatusseura.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2000). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sallinen, M. & Ahola, K. (2012). Miten stressistä voi palautua? Teoksessa S. Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.), *Kaikkea stressistä. Työterveyslaitos* (s. 78-90). Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.

Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. (2019). *Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. Lukiolaisbarometri 2019.*

Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10.* Helsinki.

Salmela-Aro, K. (2008). Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa A. R. Lahikainen, R. Punamäki & T. Tamminen (toim.), *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (s. 233-245). Helsinki: WSOY.

Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen, & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 18-32). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J-K. (2009). *School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity.* European Journal of Psychological Assessment, 25, 48-57.

Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). *Understanding school burnout: Does self-control matter?* Learning and Individual Differences, 49, 120–127. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.024

Silvar, B. (2001). *The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students.* Horizons of Psychology, 10, 21–32.

Suntio, R. (2015). *Kesyttä jännitys: Opas kasvattajalle.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Kouluterveyskysely 2019. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>

Toppinen-Tanner, S. & Lindholm, H. (2012). *Miten stressi muuttuu työuupumukseksi?* Teoksessa K. Ahola & S. Toppinen-Tanner (toim.), *Kaikkea stressistä* (s. 120-126). Työterveyslaitos. Tallinna: Tallinna Raamattu- ja kirjallisuuskeskus OÜ.

Toskala, A. (1997). *Pelot ja niiden voittaminen. Kohti uudenlaista rohkeutta*. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.

Ukkola-Vuoti, L. (2017). *Musikaaliset geenit*. Helsinki: Kustantamo S&S.

Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen* (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vartiovaara, I. (2010). *Stressaa! Hyvä paha paine* (1.-2. painos). Duodecim. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Williamson, V. (2014). *You Are The Music. How Music Reveals What It Means To Be Human*. Lontoo: Icon Books.

## LIITTEET

### LIITE 1. Perceived Stress Scale -mittarin kysymykset.

1. Kuinka usein olet ollut poissa tolaltasi sen vuoksi, että jotakin on tapahtunut odottamatta?
2. Kuinka usein sinusta on tuntunut, ettet ole pystynyt pitämään tärkeitä asioita hallinnassasi?
3. Kuinka usein olet tuntenut olosi hermostuneeksi ja stressaantuneeksi?
4. Kuinka usein olet ollut luottavainen kykyihisi hallita ongelmiasi?
5. Kuinka usein olet tuntenut, että asiat sujuvat haluamallasi tavalla?
6. Kuinka usein sinusta on tuntunut, ettet kykene selviytymään kaikista asioista, jotka sinun täytyisi tehdä?
7. Kuinka usein olet pystynyt hillitsemään ärsyyntymistäsi?
8. Kuinka usein olet tuntenut olevasi asioiden tasalla?
9. Kuinka usein olet kiukustunut asioista, joita et pysty hallitsemaan?
10. Kuinka usein olet tuntenut, että vaikeudet kasautuvat niin, ettet kykene enää selviämään niistä?

**LIITE 2.** Väittämät stressikeskiarvoilla ja keskihajonnoilla korkeimmasta keskiarvosta matalimpaan. Kaikissa väittämissä N = 105.

<b>Väittämä</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
Mikrofoniin laulaminen yksin tuntuu todella epämukavalta.	3.6476	1.62895
Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat lauluääntäni.	3.4667	1.44825
Esiintyminen muulle luokalle tai isommalle yleisölle on todella epämukava tilanne.	3.3619	1.40824
Mahdollinen esiintymisessä epäonnistuminen huolestuttaa minua.	3.3238	1.25189
Mikrofoniin laulaminen tuntuu todella epämukavalta, vaikka laulamassa olisi muitakin.	3.0381	1.48663
Tunnen epävarmuutta tilanteissa, joissa minun täytyy improvisoida muiden kuullen.	2.9714	1.47711
Minulla on vaikeuksia soittamisessa.	2.7905	1.17420
Minusta on epämukavaa, kun muut kuulevat minun soittavan.	2.7333	1.28052
Koen suorituspainetta säveltämisestä tai improvisoimisesta.	2.6857	1.44325
Minulla on vaikeuksia seurata yhteissoitossa käytettyjä nuotteja.	2.6190	1.27386
Säveltäminen tuntuu vaikealta.	2.6095	1.41078
Opettajani tai huoltajani odottavat minulta hyvää suoriutumista musiikissa.	2.5429	1.08334
Musiikintunneilla tehdään asioita, joita en haluaisi tehdä.	2.4286	.98895
Olen kokenut jonkin tietyn tehtävän tai tilanteen musiikin kurssilla erityisen stressaavaksi.	2.3619	1.21785

En koe pärjääväni tehtävissä, joissa tarvitaan musiikkitietoutta (esim. henkilöt, genret, termit, historiikki)	2.3048	1.01075
En saa musiikintunneilla mahdollisuutta valita tehtäviä oman osaamiseni ja kiinnostukseni mukaan.	2.2667	1.00256
En koe, että minulla on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä asioita musiikintunneilla teen.	2.1905	.99126
Minusta tuntuu, että tuhlaan aikaani musiikin kurssilla.	2.1619	1.20195
En ymmärrä, miksi lukiossa täytyy opiskella musiikkia.	2.1524	1.23086
Koen, etten pärjää musiikin kurssilla tarpeeksi hyvin.	2.1429	1.22810
Minulla on vaikeuksia ymmärtää tunneilla käytettyjä termejä tai sanoja.	2.1333	.98123
Minulla ei ole tarpeeksi aikaa panostaa musiikin kurssiin.	2.0571	1.11656
Minun täytyy pakottaa itseäni tekemään tehtävät musiikintunneilla.	2.0381	1.15129
En opi kurssilla mitään mistä olisi minulle hyötyä.	2.0381	1.08241
Musiikin kurssi on lisännyt opintoihin liittyvää työmäärää vapaa-ajallani merkittävästi.	2.0286	.93497
Minulla on vaikeuksia ymmärtää, mistä tunneilla puhutaan.	2.0190	.89851
Tunnen olevani muita heikompi opiskelija musiikin kurssilla.	2.0190	1.14338
Koen, että musiikin kurssi on aiheuttanut minulle stressiä.	2.0095	1.04233
En saa musiikin kurssilla onnistumisen kokemuksia.	1.9810	1.02826
Olen tuntenut huonommuutta musiikillisten tietojen puutteen vuoksi.	1.9524	1.10402
En saa taitotasolleni sopivia ja mielekkäitä haasteita musiikin kurssilla.	1.9333	.96343

---

En voi olla täysin oma itseni musiikintunneilla.	1.9333	1.00256
Minulla on ollut riittämättömyyden tunteita musiikin kurssiin liittyen.	1.9238	1.07144
En käy mielelläni musiikintunneilla.	1.8857	1.06802
Murehdin musiikin kurssin suorittamiseen liittyviä asioita vapaa-ajallani.	1.8571	1.00411
Musiikin kurssin tehtävät tuntuvat liian vaikeilta.	1.8571	.87077
Koen olevani ulkopuolinen musiikin kurssilla.	1.8095	1.02933
En haluaisi osallistua musiikintunneille, koska pelkään etten osaa.	1.6476	1.04680
Musiikin kurssin työmäärä on liian suuri.	1.5905	.85142
En saa musiikinopettajalta musiikin kurssilla tarvitsemaani tukea.	1.5619	.79571
Musiikin kurssilla on huono ilmapiiri.	1.5333	.82119
En koe saavani kurssilla laadukasta opetusta.	1.3905	.62781

---