

**ESIINTYMISJÄNNITYKSEN TEKIJÄT
PERUSKOULUIKÄISTEN NUORTEN
MUSIIKKIESITYKSISSÄ**

Petra Rothovius
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2020
Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Petra Rothovius	
Työn nimi Esiintymisjännityksen tekijät peruskouluikäisten nuorten musiikkiesityksissä	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2020	Sivumäärä 27
Tiivistelmä	
<p>Kirjallisuuskatsauksessani etsin vastauksia siihen, mitkä tekijät ja reaktiot voivat olla esiintymisjännityksen taustalla. Tutkielmassani määrittelen aluksi esiintymisen ja esiintymisjännityksen eli MPA:n käsitteet. Tämän jälkeen käsittelen opetussuunnitelman (POPS 2014) tavoitteet esiintymistä koskien. Tarkastelen tutkielmassani esiintymisjännitystä somaattisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta sekä huomioin mahdollisen kouluympäristön vaikutuksen. Lopuksi pohdin esiintymisjännityksen mahdollisia ehkäisy- ja parannuskeinoja.</p> <p>MPA (<i>Music performance anxiety</i>) eli suomeksi esiintymisjännitys tai ramppikuume voi ilmetä eri tavoin yksilöstä riippuen. Esiintymisjännitys on todella laaja käsite, sillä sen syytä, seurauksia ja ilmenemismuotoja on valtava määrä. Tutkin aihetta oman kiinnostukseni vuoksi, sillä koen, että musiikkitunneilla – ja etenkin musiikkiluokilla – on tarvetta keskittyä käsittelemään musiikin esityksellistä elementtiä enemmän. Tutkin aihetta pääasiassa musiikinopettajan näkökulmasta. Pyrkäkseni ymmärtämään esiintymisjännitystä ja löytämään siihen ehkäisykeinoja minun täytyy ymmärtää esiintymisjännitykseen vaikuttavia taustatekijöitä.</p> <p>Kirjallisuuskatsaukseni tuloksena löysin useita eri tekijöitä ja reaktioita esiintymisjännitystä koskien. Kartoitin erilaisia mahdollisuuksia ehkäistä tai lieventää esiintymisjännitystä. Loppujen lopuksi olen vakuuttunut yhä entistä enemmän siitä, kuinka tärkeää esiintymisjännityksen käsitteleminen kouluissa on.</p> <p>Aiheeni jatkokäsittelyssä voidaan pureutua yhä syvemälle esiintymisjännityksen eri tekijöihin ja oireisiin. Myös kulttuurin ja kotikasvatuksen vaikutus MPA:han olisi mielenkiintoista kartoittaa. Lisäksi esiintymisjännitystä ehkäisevien ja lieventävien konkreettisten harjoitteiden kerääminen tulisi tarpeeseen.</p>	
Asiasanat – Esiintymisjännitys, MPA, musiikkiesitykset, musiikkikasvatus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	KÄSITTEITÄ	3
2.1	Esiintyminen.....	3
2.2	Esiintymisjännitys (MPA)	4
2.3	MPAI-A	5
3	Opetussuunnitelma ja esiintyminen	6
3.1	Yleisesti esiintymiseen liittyvät asiat opetussuunnitelmassa.....	6
3.2	Musiikkitunteihin suunnatut tavoitteet opetussuunnitelmassa.....	7
4	TEKIJÄT JA REAKTIOT ESIINTYMISJÄNNITYKSEN TAUSTALLA	9
4.1	Kognitiivisia tekijöitä esiintymisjännityksen taustalla.....	10
4.1.2	Perfektionismi	12
4.2	Somaattisia oireita esiintymisjännityksen taustalla	13
4.2.2	Iän ja sukupuolen vaikutus esiintymisjännitykseen	15
5	KOULUYMPÄRISTÖN VAIKUTUS ESIINTYMISJÄNNITYKSEEN	17
5.1	Esiintymisjännitys ryhmä- ja yksilönäkökulmasta	18
6	MAHDOLLISIA RATKAISUJA MUSIIKINOPETTAJALLE ESIINTYMISJÄNNITYKSEN VÄHENTÄMISEEN	20
7	POHDINTA	23
8	LÄHTEET	25

1 JOHDANTO

Esiintymisjännitys koskettaa useita ihmisiä koulumaailmassa ala-asteesta lukioon. Monilla se voi vaikuttaa jopa läpi koko elämän. Olen katsonut vierestä esiintymisjännityksestä kärsiviä ihmisiä etenkin peruskoulu- ja lukioaikani. Pohtiessani asiaa mieleeni heräsi kysymys: miksi niin monia oppilaita ja ihmisiä koskevaa asiaa ei olla käsitelty koulumaailmassa sen tarvitsemalla tavalla? Nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014) ohjeistaa niin niukasti esiintymiskokemuksen harjaannuttamiseen, että musiikinopettajan on helppo sivuuttaa se vuosisuunnitelmissaan sanktioita saamatta. Esiintyminen, esillä oleminen, omien mielipiteiden julki tuominen ja itseilmaisu ovat elinikäisiä taitoja, joihin pitäisi kiinnittää entistäkin enemmän huomiota, varsinkin yläkoulussa sekä lukiossa. Tahtoisin tutkielmassani löytää oppilaille ja opettajille keinoja joilla helpottaa esiintymisjännitystä.

Suurin tekijä juuri tämän tutkielma-aiheen valitsemiseen oli yliopiston ruotsinkurssilla valitsemani Qvarforthin artikkeli (2019), jossa avattiin tutkimusta siitä, vaikuttaako ryhmä- tai sooloesiintyminen esiintymisjännitykseen. Ryhmässä esiintyvät henkilöt kuuluivat esimerkiksi bändeihin, orkestereihin tai kuoroihin, kun taas sooloesiintyjät lauloivat tai soittivat jotain soitinta yksin lavalla. Tutkimuksessa selvisi, että yksilösuorittajat pelkäsivät enemmän virheitä, koska he olivat täysin yksin vastuussa omasta suorituksestaan. Ryhmissä esiintyvät henkilöt puolestaan kokivat saavansa tukea muilta, jos he vahingossa unohtivat sanat tai tekivät virheen. Toisaalta ensemble-tilanteissa pelättiin herkemmin sitä, että yksilö menettäisi sosiaalisen statuksensa yhtyeen muiden jäsenten edessä. Tutkimus osoitti myös, että moni pelkäsi ryhmätilanteissa virheitä sen pelossa, että opettaja paljastaisi kaikille virheen tekijän. (Qvarforth 2019.) Artikkelin syytti kiinnostukseni tutkia aihetta lisää. Jos jo pelkästään ryhmä- ja sooloesiintyjien kokemukset eroavat toisistaan näin paljon, tekijöitä esiintymisjännitykselle on oltava rutkasti enemmänkin. Mitkä tekijät sitten oikein aiheuttavat esiintymisjännitystä? Miten sitä pystyisi ehkäisemään tai hoitamaan? Tahdoin tietää aiheesta lisää.

Kävin peruskoulussa musiikkiluokat 3–9, joissa musiikkiesitykset ja musiikkikasvatus olivat vahvasti läsnä. Silti niin moni luokkalaisistani kärsi yksilöesiintymisestä johtuvasta ahdistuksesta. Vaikka jännitys helpotti ryhmän kanssa esiinnyttäessä - kuten kuorossa -, yksilöperformanssit olivat silti monelle iso mörkö. Esiintymistilanteissa jännittäminen on myös itselleni omakohtainen aihe. On vaatinut monia positiivisia esiintymiskokemuksia, että olen

saanut esiintymisvarmuutta. Koen, että palautteen saaminen ja esiintymistä tukeva kotikasvatus ovat olleet isoina tekijöinä sille, että olen tänä päivänä paljon itsevarmempi esiintyjä. Itsensä ilmaiseminen rohkeasti on ihanne, jota tahtoisin pyrkiä vaalimaan opettajana. Esiintymisjännityksen tutkiminen ja aiheen käsitteleminen on mielestäni tärkeää, jotta saadaan tietoon oikeanlaiset tavat ehkäistä sitä.

Kirjallisuuskatsaukseni päälähteinä käytän muun muassa MPA:sta paljon kirjoittaneen Diana Kennyn tutkimuksia sekä kirjallisuutta. Diana T. Kenny on psykologian ja musiikin professori Sydneyn yliopistossa. Vuonna 2011 hän kirjoitti kirjan *The Psychology of Music performance Anxiety*. Kirjassaan Kenny käsittelee esiintymisjännitystä (MPA) kolmesta eri näkökulmasta: fysiologinen tai somaattinen, kognitiivinen ja behavioristinen. (Kenny 2011.) Kandidaatintutkielmassani keskityn vain somaattisiin ja kognitiivisiin näkökulmiin. Toinen päälähteideni kirjoittajista on Tim Patston, joka on erikoistunut musiikkiesitysten psykologiaan.

2 KÄSITTEITÄ

2.1 Esiintyminen

Peruskouluikäisten nuorten esiintymisjännitystä tutkittaessa on tärkeää rajata minkälaisista nuorten musiikkiesityksistä puhutaan. Lapset ja nuoret saavat mitä todennäköisimmin ensimmäiset kokemuksensa musiikillisista esiintymistilanteista joko koulumaailmasta tai musiikkiharrastuksista.

Musiikkiesitysten käsite on laajentunut viime vuosikymmeninä useiden sosiaalisten ja kulttuuristen tutkimusnäkökulmien johdosta. Nykypäivänä musiikkiesitysten ajatellaan sisältävän sekä *esittämistä* että *esiintymistä*. Tällöin näkökulma siirtyy pelkästä musiikin käsittelemisestä myös esiintyjään, yhteisön kulttuuriin arvoihin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Musiikkiesitykset ovat siis keskeinen osa kulttuuriamme ja niihin kuuluu rituaaleja (Arjas & Hirvonen & Nikkanen 2013, 225).

Toisaalta Ojala (1995) taas kuvailee musiikin tuottamista tekemisen ja olemisen tapana, johon kytkeytyy paljon vuorovaikutusta ja inhimillisyyttä. “Se (*esittäminen*) on antamista, saamista ja vaikuttamista. Esittäminen on välittämistä ja tulkitsemista, soveltamista, konkretisointia ja henkiin herättämistä. Kaikkiin näihin ulottuvuuksiin sisältyy myös mahdollisuus luovaan toimintaan”. Esittäjä siis tahtoo ilmentää esityksessään parasta itseään. (Ojala 1995, 79.) Samaa ajattelevat myös Arjas, Hirvonen ja Nikkanen (2013), jotka lisäävät, että myös koulujen esiintymistilanteissa, juhlissa ja muissa tapahtumissa tahdotaan näyttää koulunkin parasta. Tällaisia esiintymistilanteita ovat esimerkiksi päättäjäiset, joulun- ja kevätjuhlat tai vanhempainillat. Koska musiikillinen esiintyminen on vahvasti esillä koulumaailmassa ja sen toimintakulttuurissa, se luokitellaan myös osaksi musiikkikasvatusta. Suurin ero koulumaailman musiikkiesityksiin ja muihin musiikillisiin performansseihin on kuitenkin se, että kouluissa esiintyminen tai yleisönä oleminen on harvemmin vapaaehtoista. (Arjas, ym. 2013, 226-232.)

Kososen (2001) mielestä jokainen musiikillinen esiintymistilanne on musiikkikokemus, joka sisältää kolme merkitysyhteyttä: yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja kulttuuri. Musiikkikokemuksessa esittäjä tai soittaja on sekä yksilönä että sosiaalisena toimijana

yhteisönsä jäsen – esimerkiksi erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Kosonen lisää, että musiikkikokemus on vain osittain tietoisuudessamme jäsentyvä kokemusten kokonaisuus, joka rikastuttaa kokijansa muuntuvaa kokemusvarastoa. (Kosonen 2001, 118.) Kososen määritelmä musiikkikokemuksista on tärkeää pitää mielessä, kun lähdetään pohtimaan esiintymisjännitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

2.2 Esiintymisjännitys (MPA)

MPA (*Music performance anxiety*) eli suomeksi esiintymisjännitys tai ramppikuume voi ilmentyä eri henkilöillä eri tavalla. Esiintymisjännitys on todella laaja käsite, sillä sen syitä, seurauksia ja ilmenemismuotoja on varmasti yhtä paljon kuin soittajiakin. Esiintymisjännitys on niin monen tekijän summa, että on lähes mahdotonta saada kaikkia asioita mahtumaan kandidaatintutkielmaan.

Kun puhutaan esiintymisjännityksestä, moni ottaa taustallensa Barlowin mallin (2000). Mallissa jännittämisen ja siitä johtuvan ahdistuneisuuden määritellään johtuvan kolmesta eri altistuneisuudesta. Jännittämiseen voi altistua *biologisesti* eli perimän kautta, tai *psykologisesti*, jolloin yksilön jännittäminen perustuu aiempiin kokemuksiin siitä, minkälaisen kontrollin tunteen on kokenut merkittävässä tapahtumissa. Kolmantena ja viimeisenä vaihtoehtona on jokin vielä *yksityiskohtaisempi psykologinen alttius*, jossa ahdistuneisuus ja jännittäminen johtuvat ympäristön aiheuttamista stimuleista, jotka pohjautuvat aiempiin oppimisprosesseihin. Jännittäminen on karkeasti määriteltynä avuttomuuden tunnetta siitä, ettei pysty ennustaa, kontrolloida tai saada varmuudella tahdottuja lopputulemia henkilökohtaisesti tärkeistä tilanteista tai konteksteista. (Barlow 2000, 1247-1263.)

Diana T. Kenny (2004) on Barlowin kanssa samaa mieltä; hän kiteyttää MPA:n niin, että kyseessä on jännittämisen ja ahdistuksen (*engl. anxiety*) tunnetila, jossa päätekijöinä ovat tunteet kontrolloimattomuudesta ja avuttomuudesta. Edellä mainitut tunteet keskittyvät nimenomaan tulevaisuuden uhkiin ja vaaroihin, kuviteltuihin negatiivisiin tilanteisiin. Keho taas reagoi näihin negatiivisiin tunnetiloihin fysiologisilla ja somaattisilla oireilla, jotka valmistavat yksilöä vastustamaan tai ehkäisemään avuttomuuden tunnetta. Kennyn mukaan MPA voi haitata esitystä kolmella tavalla: ensimmäisenä keskittymisen herpaantuminen, joka

häiriinnyttää informaation käsittelyä; esimerkiksi testeissä jännittäneet henkilöt keskittyvät enemmän omaan jännittämiseensä kuin itse testiin. Toiseksi, esiintymisjännitys saattaa aiheuttaa tehtävään kuulumatonta yli- tai alisuoriutumista. Kolmantena jännittäminen voi vähentää yksilön ponnistelua esityksen suhteen tai saada hänet valikoimaan epäpätevämpiä käytöstapoja. (Kenny 2004, 4.)

2.3 MPAI-A

MPAI-A (*The music performance anxiety inventory for adolescents*) (Kenny 2005) on ensimmäinen standardisoitu termi esiintymisjännityksestä kärsiville nuorille. Termi kehitettiin käyttäen tutkimusaineistona musikaalisia australialaisia nuoria, joiden ikähaitari oli 12–19 vuotta. Myöhemmin samana vuonna termi laajennettiin koskemaan myös 11–13-vuotiaita amerikkalaisista bändioppilaista koostuvalla otannalla (Osborne, Kenny ja Holsomback 2005, 312). Kenny (2005) teki myös havainnon, että MPAI-A linkittyi enemmänkin sosiaalisten tilanteiden pelkoon kuin tiettyihin tilanteisiin perustuvaan ahdistukseen. Vaikken käsittelekään kandidaatintutkielmassani esiintymisjännitystä MPAI-A -termin näkökulmasta, on silti hyödyllistä mainita sen olemassaolo, sillä kyseinen termi käsittää nimenomaan kehittyvien nuorten esiintymisjännitystilanteet.

3 OPETUSSUUNNITELMA JA ESIINTYMINEN

Koska tutkielmani esiintymisjännityksestä keskittyy myös koulumaailmaan, on olennaista tutkia nykyisen opetussuunnitelman kantaa esiintymiseen. Tutkiessani opetussuunnitelmaa (POPS 2014) keskityn yleisen, kaikkia vuosiluokkia koskevan materiaalin lisäksi erityisesti vuosiluokkien 3–6 sekä 7–9 opetussuunnitelmiin, sillä pyrin painottamaan tutkielmaani nimenomaan 6–9 luokkien esiintymisjännitykseen.

3.1 Yleisesti esiintymiseen liittyvät asiat opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma (POPS 2014) viittaa esiintymistilanteisiin yleisen laaja-alaisen osaamisen kohdassa “kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”. Jo pelkästään kyseisen laaja-alaisen osa-alueen otsikon jokainen sana liittyy omalla tavallaan esiintymiseen. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että opetukselta edellytetään vuorovaikutustaitojen arvostamista ja keinoja itsensä sekä näkemystensä ilmaisemiseen. Itseilmaisuun ja omien näkemysten esittämiseen liittyy vahvasti esillä oleminen. Koulujen odotetaan järjestävän tilanteita, joissa ilmaisu ja näkemysten julki tuominen on mahdollista. Näistä kahdesta etenkin itseilmaisu on yläasteen musiikintunneilla erittäin keskeistä ja toivottua; se on listattu luokkien 7–9 musiikintuntien arviointikriteereihin luovan tuottamisen yhteyteen. (POPS 2014, 488.)

Opetussuunnitelmassa nimetään, että oppilaille täytyy antaa mahdollisuuksia “kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä.” (POPS 2014, 315.) Koska musiikki on yksi peruskoulun viidestä varsinaisesta pakollisesta taideaineesta (musiikki, liikunta, kuvataide, käsityöt, kotitalous), musiikilla oppiaineena on iso vastuu tutustuttaa oppilaita kokemaan ja tulkitsemaan musiikillista taidetta sekä kulttuuria ja sen perintöä. Tämä onkin vahvin löydettävissä oleva ilmaisu esiintymistaitojen harjoittamiselle.

Vuosiluokille 3–6 erikseen laaditussa laaja-alaisen osaamisen L2-osiossa on myös useita kohtia, joissa puhutaan sivuten esiintymisestä. Oppilaita muun muassa tahdotaan kannustaa erilaisten ilmaisutapojen kokeilemiseen ja “nauttimaan tekemisen ja ilmaisun ilosta”. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) painotetaan, että koulumaailmassa annetaan oppilaille motivoivia tilaisuuksia muun muassa sosiaalisten taitojen, kekseliäisyyden ja

ilmaisutaitojen harjoitteluun. 3–6 luokkien L2-osio (kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu) painottuu siis suureksi osaksi itseilmaisun harjoitteluun ja ilmaisun mahdollistavien tilanteiden luomiseen.

Vuosiluokille 7–9 suunnattu laaja-alainen osio L2 painottaa entistäkin enemmän nimenomaan esiintymiskokemusta, siinä missä luokkien 3–6 samainen kohta painotti enemmänkin itseilmaisua. Yläkouluikäisille täytyy opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan tarjota mahdollisuuksia tulkita taidetta sekä kulttuuria ja järjestää yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa mahdollisuuksia “ilmaista kulttuurista osaamistaan ja vaikuttaa esimerkiksi taiteen keinoin”. Oman mielipiteen ilmaisemista harjoitellaan esimerkiksi erilaisia esiintymistilanteita soveltaen. Heitä kannustetaan monipuoliseen itseilmaisuuksiin, ja annetaan “runsaasti mahdollisuuksia luovaan toimintaan. (POPS 2014, 315-316.)

3.2 Musiikkitunteihin suunnatut tavoitteet opetussuunnitelmassa

Musiikin oppiaineessa keskitytään karkeasti määriteltynä kolmeen pääpiirteeseen; musiikillinen ilmaisu sen eri muodoissa, musiikin tulkitseminen ja havainnointi sekä musiikin tunteihin liittyvät sosiaaliset taidot. Nämä kolme pääpiirrettä pätevät sekä luokkien 3–6 että luokkien 7–9 opetussuunnitelmissa. Vaikka esiintyminen ei ole sanansa mukaisessa muodossa opetussuunnitelman arviointikriteereissä, se löytyy monesta muusta kohdasta sivussa mainittuna. Musiikin oppiaineessa ei pakoteta tai varta vasten vaadita ketään esiintymään, mutta sen tehtävänä on kannustaa ja tarjota mahdollisuuksia vastaavanlaisiin tilanteisiin, joissa musiikillista esiintymiskokemusta kartutetaan.

Vuosiluokkien 3–6 opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineessa painotetaan toiminnallista musiikin opetusta. Esiintymisen näkökulmasta toiminnallista musiikin opetusta voitaisiin toteuttaa esimerkiksi koulun juhlilla, tapahtumilla ja yhteistyötoiminnalla. Koulun juhliin ja tapahtumiin taas yhdistetään yleensä oppilaiden valmistamat musiikkiesitykset. Ilmaisun ja yhteismusisoinnin tärkeys näkyy etenkin alakoululle suunnatuissa tavoitteissa, vaikka esiintymistä ei ole vielä selkeästi painotettu 3–6 luokkien opetussuunnitelmassa. Oppilasta tahdotaan rohkaista musisoimaan muiden kanssa ja ilmaisemaan itseään musiikillisesti esimerkiksi kehon, kuvien, tunteiden tai tarinoiden kautta. Vuosiluokkien 3–6 esiintymistaitoja koskee myös sisältöalue S2 (mistä musiikki muodostuu), jossa tahdotaan kiinnittää huomiota

tulkinnalliseen ja ilmaisulliseen puoleen. Työskentelytavoissa taas mainitaan, että “oppimisen ilo, luovaan ajatteluun rohkaiseva ennakkoluuloton ilmapiiri sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset innostavat oppilaita kehittämään musiikillisia taitojaan.” (POPS 2014, 295). Tätä lausetta mukaillen musiikin opetuksen pitäisi siis olla sellaista, että esimerkiksi epämiellyttävät esiintymiskokemukset pyrittäisiin minimoimaan. On tärkeää luoda lapselle myönteisiä elämyksiä esiintymistilanteista, jotta hän saa hyvän kuvan niistä jo pienenä.

Siinä, missä luokkien 3–6 musiikinopiskelu painottui eritoten toiminnallisuuteen, 7–9 luokkien opetuksessa pyritään antamaan oppilaille ohjausta musiikin eri merkitysten tulkitsemiseen erilaisissa konteksteissa. Näihin konteksteihin lukeutuvat esimerkiksi koulun juhlat, tapahtumat, omat musiikilliset kiinnostuksen kohteet tai muut oppiaineet. Tämän lisäksi vuosiluokille 7–9 pyritään antamaan resurssit “monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa.” (POPS 2014, 488.) Yläastelaisten tavoitteissa puhutaan myös vahvasti ilmaisusta. Termiä “esiintyminen” ei ole käytetty missään kohdassa suoraan. “T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä” on tavoitteena melko lähellä esiintymistä, sillä siinä tuotetaan musiikkia ryhmässä. Tavoitteissa tahdotaan saada oppilas kehittämään ja ylläpitämään laulutaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä, ja asettamaan omalle musiikilliselle oppimiselleen tavoitteita. Sisältöalueissa tahdotaan kiinnittää huomiota ilmaisuun liittyvään tulkintaan, ja pyritään muodostamaan ohjelmistoa äänenkäytön tueksi. (POPS 2014, 488.)

Esiintymisen vaatimus jää opetussuunnitelmassa löyhäksi, vaikka ilmaisemisesta puhutaan erittäin paljon. Ilmaiseminen on käsitteenä laaja, sillä sitä pystyy toteuttamaan niin yksin omissa oloissaan kuin ryhmässä monien ihmisten edessä. Musiikki on yksi koulun harvoista oppiaineista, joissa lapsi ja nuori saa esiintymiskokemusta. Tämän vuoksi esiintymistä, esiintymiskokemusta ja esiintymisjännitystä pitäisi käsitellä musiikkitunneilla edes jollain tasolla.

4 TEKIJÄT JA REAKTIOT ESIINTYMISJÄNNITYKSEN TAUSTALLA

“Yläkouluikäiset, herkässä vaiheessa olevat oppilaat voivat olla hyvin epävarmoja omista musiikillisista taidoistaan. Laulaminen jännittää, sillä jos ääni pettää, mitähän luokkakaverit siitä ajattelevat. Jonkun mielestä olisi ihana osata soittaa kitaraa, mutta ei oikein uskalla, koska tietää, ettei ole mikään Jimi Hendrix”. (Saukko 2019, 6.)

Tässä kappaleessa käyn läpi esiintymisjännitystä kognitiivisesta ja somaattisesta näkökulmasta sekä pohdin niiden vaikutusta nuoren esiintymisjännitykseen koulumaailmassa. Huomautan, että kognitiivinen ja somaattinen näkökulma selittävät esiintymisjännityksestä vain osan. Esiintymisjännitys koetaan aina yksilöllisesti. MPA:han pohjautuvat syyt ja tekijät voivat varioida todella paljon. Aiempien kokemusten lisäksi vaikuttavia tekijöitä esiintymisjännitykseen voivat olla esimerkiksi yksilön ikä, sukupuoli tai persoonallisuus.

Jännittämiselle altistuminen voi sekä hyödyttää että haitata esitystä. Jännittämisen vaikutuksen alaisena koetut onnistumisen kokemukset opettavat tärkeitä selviytymiskeinoja ja ongelmanratkaisutaitoja. Tällaiset taidot vaikuttavat yksilön minäpystyvyysuskomuksiin, jotka puolestaan saavat hänet sietämään paremmin tulevia stressitekijöitä. Jännittäminen ja stressi voivat täten motivoida meitä parempiin saavutuksiin. Ne voivat myös kasvattaa luovuutta. Jotta jännittäminen hyödyttäisi esitystä, se ei saa viedä yksilöltä liikaa resursseja tai huomiota. Muuten yksilö vakuuttuu epäonnistuvansa aina stressaaviin tilanteisiin joutuessaan. (Kenny 2004, 3.) On siis tärkeää, että jännittämisestä ei tule oppilaalle suurta mörköä ja että hän saa positiivisia esiintymiskokemuksia myös jännittävistä tilanteista. Jos yksilö taas ei saa miellyttävää kokemusta stressaavasta kokemuksesta, minäpystyvyysuskomus ei vahvistu.

Kosonen (2001, 119) sanoo, että yksilö pyrkii luonnollisesti välttämään ahdistusta herättäviä kokemuksia, jotka kumpuavat omaan taitamattomuuteen sekä pystymättömyyteen liittyvistä tunteista musiikin tuottamisessa. Oppilaan tunne omasta osaamattomuudesta ahdistaa ja voi johtaa negatiiviseen musiikkikokemukseen. Tämä voi puolestaan altistaa sille, että opiskelija yhdistää tulevaisuudessa kaikki samankaltaiset musiikkikokemukset negatiivisiksi. Esimerkkinä oppilas voisi esiintyessään soittaa väärin, joka johtaa negatiiviseen musiikkikokemukseen, jonka jälkeen ahdistus samanlaisen virheen toistamisesta saattaa luoda esiintymisjännitystä.

4.1 Kognitiivisia tekijöitä esiintymisjännityksen taustalla

Kognitiiviset toiminnot ovat yksilön mielensisäisiä prosesseja. Vain harvassa tutkimuksessa yritetään identifioida Patstonin (2013) mielestä tarkkaa kognitiivista tekijää, joka laukaisee tai ylläpitää esiintymisjännitystä. Tämä johtuu siitä, että yksittäistä kognitiivista tekijää on erittäin hankalaa rajata muista tekijöistä. Tutkimukset voivat esimerkiksi identifioida virheiden tekemisen pelon yhdeksi MPA:n psykologiseksi oireeksi, mutta niiden täytyy myös määritellä onko pelko ulkoisten tekijöiden aiheuttamaa vai itse aiheutettua. Ulkoisten tekijöiden aiheuttamana oireena yksilö pelkää virhettä muiden negatiivisen reaktion takia, kun taas itse aiheutettuna yksilö epäonnistuu itselleen asettamissaan tavoitteissa. (Patston 2013, 87.)

Kenny (2004) mainitsee ettei yksilön tarvitse olla suoraan vaikutuksessa stressaavan tai pelottavan tilanteen kanssa, jotta hän ahdistuisi siitä. Jollekin voi pelkästään riittää jo se, että vain katsoo toisen ihmisen ahdistuvan tai pelkäävän tiettyä tilannetta. Tätä prosessia kutsutaan toisen aiheuttamaksi tilaksi (*engl. vicarious condition*). Tällä tavoin vanhemmat voivat siirtää omat ahdistuksen kohteensa lapsilleen. Kognitiiviset toiminnot määrittelevät myös suuresti sitä, miten reagoimme erilaisiin tapahtumiin. (Kenny 2004, 2-3.)

Patston (2013) luettelee artikkelissaan erilaisia ajatuksia ja kognitioita, jotka voivat laukaista esiintymisjännityksen – tai vähintäänkin herkistää sille. Nämä kognitiot tai negatiiviset ajatukset sisältävät esimerkiksi katastrofointia, itseluottamuksen puutetta, pelkoa muistinmenetyksestä tai pelkoa negatiivisesta vastaanotosta. Negatiiviset kognitiot kuten esimerkiksi katastrofointi, oletus negatiivisesta lopputuloksesta, huonot minäpystyvyyssuskomukset tai perfektionistisuus voivat olla itse tuotettuja. Ympäristön tuottamia negatiivisia kognitioita ovat pelko negatiivisesta vastaanotosta tai palautteesta, ja itsensä häpäiseminen tai nolaaminen julkisesti. (Patston 2013, 86.). Kenny (2004) on Patstonin kanssa samoilla linjoilla: hän painottaa, että koska omat ajattelumallimme ovat avainasemassa stressaavien ja jännittävien tilanteiden käsittelyssä, ajattelutapojemme muuttaminen tietyistä tilanteista on yksi ehdottomista elementeistä stressin ja esiintymisjännityksen hallinnassa. (Kenny 2004, 2-3.)

Myös Valentin (2002) mielestä MPA:n psyykkiset oireet ilmenevät subjektiivisina ahdistuksen tunteina ja esitykseen liittyvinä negatiivisina ajatuksina. Esiintyminen itsessään ei välttämättä ole jännittämisen varsinainen kohde, vaan nimenomaan julkinen esiintyminen

yleisölle. Julkiseen esiintymiseen liittyy myös riski saada yleisöltä negatiivisia reaktioita, jotka heikentävät itsetuntoa. Edellä mainittu pelko saattaa kuitenkin johtua vahvasta identifioitumisesta täydellisyyden tavoitteluun. Yksilö voi jopa linkittää omanarvontuntonsa suosioon. Tällaisella negatiivisesti latautuneella ajattelulla on heikentävä vaikutus esityksen laatuun. Syynä on se, että esityksen murehtiminen johtaa herkästi huonoon keskittymiskykyyn ja kääntää huomion pois olennaisesta sekä tuhlaa arvokkaita resursseja. Tämä taas voi johtaa oravanpyörään, jossa yksilö murehtii seuraavaksi resurssiensa tuhlaantumisesta ja niin edelleen. Yksi variaatio negatiivisista ajattelutavoista on katastrofointi (*catastrophising*) (Valentine 2002), jossa katastrofia ja sen todennäköisyyttä liioitellaan sekä murehditaan suuresti omassa mielessä. Joku voi esimerkiksi ajatella: ”Teen varmasti hirveän virheen, joka pilaa koko esityksen” tai ”soitan ihan väärin, ja nolaan itseni täysin”. Katastrofointiin taipuvia ajattelutapoja on todettu olevan niin ammattilaisilla kuin oppilailta sekä amatöörielläänkin. Oman esiintymisen realistinen arviointi, reflektointi ja virheiden luonnollisuuden sekä suvaittavuuden ymmärtäminen taas ovat merkkejä kohtuullisesta esiintymisjännityksestä. (Valentine 2002, 169.) On siis tärkeää auttaa ja opettaa peruskouluikäisiä nuoria käsittelemään esiintymiseen liittyviä negatiivisia ajatuksia ja antaa heille työkaluja oikeanlaiseen itsereflektioon.

Arjas (2010) päätelee, että esiintymisjännitykseen ja ylipäättään esiintymiseen suhtautumiseen on monta vaikuttavaa tekijää. Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi yksilön käsitys itsestään ja hänen musiikillisista kommunikaatiotaidoistaan, kokemukset yleisön edessä esiintymisestä, sekä musiikkiesityksestä opitut tekijät ja ohjelmiston harjoittelu ja valmistaminen. Esiintymisjännitys on siis usean eri tekijän summa. Yksi vahvasti vaikuttava tekijä on kuitenkin itsetunto, joka on tulos hyvästä itseluottamuksesta. Yksilön itseluottamus ja varmuus omasta osaamisesta - sekä etenkin niiden puuttuminen - vaikuttavat suuresti jännittämisen ja esiintymisen kokemukseen. (Arjas 2010, 318-319.)

Formaali eli tiedostettu ajattelu kehittyy nuorilla noin 11–12 vuoden iässä. Ajatukset keskittyvät herkästi varsinkin yksilölle itselleen tärkeisiin intresseihin ja asioihin. Formaali operaatiot auttavat tämän ikäisiä nuoria tulkitsemaan paremmin muiden ihmisten ajatuksia ja mielipiteitä. (Osborne, Kenny ja Holsomback 2005.) Toisaalta muiden ihmisten ajatusten tulkitseminen voi tehdä nuoresta itsetietoisemman ja epävarmemman. (Osborne, ym. 2005, 314). Tietoisuus muiden ihmisten mielipiteistä voi herkistää negatiiviselle ajattelulle siitä, että yksilö tuomittaisiin pienistäkin virheistä. Kosonen (2001) on hyvin samoilla linjoilla: hänen mielestään teini-ikäisen itsetietoisuus voi olla useissa tilanteissa korostuneen voimakasta, sillä

nuoruusiässä fyysinen ja psyykkinen kehitys on nopeaa. Tällöin yksilöllä on itsestään subjektiivinen käsitys, joka ei vastaa reaali maailman todellisuutta. (Kosonen 2001, 27.)

On vaikeaa määrittää yksittäistä kognitiivista tekijää esiintymisjännitykselle, ja harvemmin kyseessä onkaan vain yhtä tiettyä syytä. Esiintymisjännitys voi olla ulkoisista tekijöistä itseopittua (vanhemmat, luokkatoverit, roolimallit) tai omien ajatteluprosessien tulosta. Kehittyvä nuori on herkkä muiden mielipiteille ja erittäin itsetietoinen. Onkin erittäin keskeistä, että nuori ymmärtää esiintymisen realistisen tilanteen sekä jännittämisen luonnollisuuden. Nuorelle täytyy opettaa keinoja, joilla välttää itsen tai esitykseen kohdistuva negatiivinen ajattelu tai katastrofointi.

4.1.2 Perfektionismi

Esiintymispaineita voi luoda myös tunne ylisuoriutumisen tarpeesta (Patston 2013). Mikäli ajan kuluessa yksilö vakuuttuu siitä, että musiikillinen täydellisyys on hänen päätavoitteensa, saavuttamaton täydellisyyden tavoittelu voi johtaa turhautumiseen ja lopulta ahdistukseen, kun itselle määrätty standardit eivät toteudu. Kyseisten epäonnistumisten kohdalla kognitiiviset toiminnot tai tietyt ajatukset voivat laukaista MPA:n. (Patston 2013, 92.) Itse aiheutettu perfektionismi on merkittävä tekijä esiintymisjännityksen taustalla, ja opettajat saattavat huomaamattaan vain pahentaa tilannetta kommentaillaan ja vaatimuksillaan (Patston 2013, 87). On siis toivottavaa, että opettajat asettavat nuorille oppilaille realistiset tavoitteet ja päämäärät. Varsinkin määrätietoisesti harjoittelevat oppilaat tarvitsevat hyvin todennäköisesti saavutettavissa olevia etappeja. Kyseisten tavoitteiden täytyy toimia jokaisella soittamisen osaluueella: yksilötunneilla, yhteisharjoituksissa, ensembleissa, esityksissä ja kisoissa. (Patston 2013.) Rinnastaisin Patstonin mielipiteen koulumaailmaan niin, että on tärkeää asettaa oppilaille tavoitteet, jotka ovat kaikille tasapuolisesti saavutettavissa.

Patston (2013) esittää, että MPA:sta kärsivillä perfektionismiin liittyy myös merkittävä käytöksessä näkyvä tekijä, joka saattaa tulla ilmi harjoitusten tehokkuudessa. Perfektionistin voidaan olettaa joko harjoittelevan taukoamatta täydellisyyden tavoittelun toivossa, tai sitten välttelevän harjoittelua siinä uskossa, että täydellinen esitys on hänen saavuttamattomissaan. Kyseiset käytösmallit kuitenkin vain vahvistavat esiintymisjännitystä. Asiaan perehtyneet opettajat ymmärtävät, että on tärkeää rohkaista oppilaita olemaan itsetietoisia ja opettaa heitä ratkomaan ongelmia niiden ilmetessä. Edellä mainittu saattaa hyvinkin olla ratkaiseva tekijä

oppilaan esiintymisvarmuuden paranemisessa. (Patston 2013, 85-98.) Arjas (2010) toteaa tekstissään samanlaisia perfektionismiin ja esittämiseen liittyviä yhteyksiä kuin Patston. Hän esittää, että itsekritiikki pohjautuu tarpeeseen ennakoida itseen kohdistuvaa palautetta tai löytää itsestä lähes olemattomia puutteita. Muun muassa muusikoiden ajatuksellisia virheitä tutkinut Saarikallio kuvaa jännittämisen olevan taipumusta negatiiviseen itsereflektioon ja asioiden suurenteluun omassa päässä. Arvottomuuden, epäpätevyuden ja kyvyttömyyden tuntemukset saavat yksilön tuntemaan olonsa lahjattomaksi kollegoihinsa tai opiskelijatovereihinsa verrattuna. Saarikallio mainitsee myös piirretyyppisen ja tilannekohtaisen jännityksen eroista - ensimmäinen on yksilölle ominainen reagoititapa stressitilanteissa, kun taas tilannekohtainen jännitys esiintyy vain tietyissä tilanteissa. (Arjas 2010, 315-317.)

4.2 Somaattisia oireita esiintymisjännityksen taustalla

Valentine (2002) mukaan fysiologisia oireita esiintymisjännitykselle ovat esimerkiksi korkea sydämen syke, hengenahdistus, hyperventilointi, suun kuivuminen, hikoilu tai pyörrytys. Edellä luetellut oireet selittyvät "taistele tai pakene" (*flight or fight*) -mekanismilla, joka mainitaan useissa MPA:ta geneettisestä näkökulmasta selittävässä lähteissä (mm. Arjas 2010, 313; Kurkela 1993, 173; Valentine 2002, 168). Kyseessä on tietynlainen stressitila, jossa kehon kaikki resurssit keskittyvät selviämiseen. Yksilö kokee tilanteen vaaralliseksi, lähes henkeä uhkaavaksi. Tämä ihmiseen sisäänrakennettu mekanismi vapauttaa adrenaliinia sekä terästä aisteja. Reaktio on alunperin auttanut ihmistä esimerkiksi pakenemaan suurilta saalistajilta. Vaikka stressitila onkin auttanut ihmistä selviytymään aiemmin, musiikkiesityksessä taistele tai pakene -reaktio on erittäin haitallinen, etenkin sorminäppäryyttä vaativissa instrumenteissa. Vapina ja hikoilevat sormet todennäköisesti vaikeuttavat hienomotoriikkaa edellyttävää soittamista. (Valentine 2002, 168.)

Spence & Spence (1966) listaavat tutkimuksessaan lukuisia oireita, joita jännittäminen voivat moaiheuttaa: fysiologisia tuntemuksia elimistössä, yksilöllisiä epämukavuuden tunteita tai peittelemätöntä, ulospäin näkyvää muutosta käyttäytymisessä. Näitä kokemuksia voi määritellä fysiologisilla mittauksilla kuten sydämensykkeen tai verenpaineen mittaamisella, haastatteluilla ja kyselyillä tai käyttäytymisen observoimisella. Kun observoidaan käyttäytymistä, voidaan tutkia esimerkiksi kasvojen eleitä, hengityksen raskautta, tärinää,

hikoilua, kynsien puremista, silmien räpyttelyä, kiirehtimistä tai käsin kirjoittamista. (Spence & Spence 1966, 137-142.) Patston (2013) kertoo hänkin, että MPA:han liittyviä oireita ovat esimerkiksi huulten kostuttaminen, käsien ja niskan jäykkyys, hartioiden jännittäminen sekä ahdistuneet kasvojen eleet. Vaikka näitä kokemuksia voikin mitata fysiologisilla mittauksilla, yksikään tutkimus ei kuitenkaan ole määritellyt, miten kyseiset oireet määrittelevät esiintymisjännityksen määrää. Yksi esiintyjä voi vaikuttaa todella rentoutuneelta mutta kokee MPA:n todella vahvana, kun taas toinen voi näyttää jännittyneeltä ja olla oikeasti rauhallinen. (Patston 2013, 87.) Henkilökohtaisesti epäilen, ettei fysiologisia esiintymisjännityksen oireita pystytä koskaan saamaan sellaiseen numeeriseen muotoon, josta voitaisiin määrittellä jännittämisen määrää. MPA on kaikille niin yksilöllinen ja yksityiskohtainen kokemus.

Patston (2014) kertoo, että erilaiset oireet vaivaavat eri instrumenttien soittajia enemmän tai vähemmän riippuen siitä, mitä soitinta soitetaan. On mahdollista että muusikot kokevat esiintymisjännityksen samanlaisena, mutta raportoivat vain oireet, jotka ovat heille huomattavimpia ja keskeisimpiä. Esimerkiksi laulajaa kuiva suu voi vaivata erittäin paljon, kun taas pianisti ei välttämättä edes huomaa kyseistä oiretta. Verisuonten supistuminen taas vaikuttaa eniten sorminäppäryyttä vaativiin instrumentteihin, joten kyseistä vaivaa raportoivat eniten esimerkiksi puhallin- ja jousisoittajat. (Patston 2013, 87.) Useimmat puupuhallinsoittajat mainitsevat fyysisiksi jännittämisen merkeiksi kuivan suun, pinnallisen hengityksen tai tahattoman vibraton, jonka aiheuttaa yleensä jännityksestä tärisävä leuka. Jousisoittajat kuvailivat jännittämisen oireikseen tärisävän jousikäden ja kylmänkosteat kädet. (Sieger 2017, 48.)

Taistele tai pakene -reaktio on jokaiselle luonnollinen ja väistämätön reagoititapa tilanteissa, joissa yksilö kokee jonkinlaista vaaraa. Jännittäminen voi helposti laukaista tämän reaktion. Jännittämisen fysiologisia oireita on laaja skaala ja ne riippuvat täysin yksilöstä. Somaattiset reaktiot voivat linkittyä kognitiivisiin tekijöihin esimerkiksi näin; oppilas on kokenut esityksessään hallitsemattomuuden tunteen, sillä hänen kätensä ovat vapisseet niin ettei hän ole pystynyt soittamaan oikeita säveliä. Oppilaalle voi jäädä negatiivinen kokemus esiintymisestä jos häneltä puuttuvat realistiset reflektointitaidot, esiintymistilannetta ei myöhemmin käydä läpi tai hän saa epämielisen reaktion yleisöltä. Oppilas saattaa tulevaisuudessa myös ajatella epäonnistuvansa uudelleen samalla tavalla.

4.2.2 Iän ja sukupuolen vaikutus esiintymisjännitykseen

Ikä ja sukupuoli voivat olla osatekijöinä esiintymisjännityksen taustalla. Todella pienet lapset harvemmin kokevat samanlaista esiintymisjännitystä, joka vaivaa iäkkäämpiä ihmisiä (Kenny 2004). Kennyn mukaan pienet lapset itse asiassa rakastavat esiintyä yleisölle. He vaikuttavat autuaan tietämättömiltä siitä, että heidän esiintymisessään olisi minkäänlaisia virheitä. Moni taitojaan silmät kiillelleen esittävä lapsi kuitenkin muuttuu teini-ikä myötä ajattelumalliltaan araksi ja epävarmaksi omista taidoistaan. Tämä muutos on Kennyn mielestä monen tekijän summa, jossa tärkeitä elementtejä ovat muun muassa yksilöllinen, synnynnäinen temperamentti, yksilöllisesti kasvava kognitiivinen kyvykkyys ja itsereflektio, joka kehittyy lapsuudesta teini-ikään. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat vanhempiemme kasvatus ja kokemukset eri ihmissuhteista, oma maailmankuvamme sekä erilaiset esiintymiskokemukset. (Kenny 2004, 1.) Tekijöitä on monia.

Yhdysvaltalainen Crystal Sieger (2017) on tehnyt tutkimuksen, jossa poimittiin kolmen eri konteksteissa työskentelevän opettajan kokemuksia oppilaiden esiintymisjännityksestä. Opettajat jakoivat myös omia keinojaan oppilaiden esiintymisjännityksen ehkäisemiseksi ja helpottamiseksi. Yksi Siegerin haastattelemissa opettajista oli huomannut eroja vanhempien, kokeneempien soittajien sekä nuorempien oppilaiden välillä. Eroja näkyi esimerkiksi itsevarmuuden ja hermostuttavien ajatusten kontrolloimisessa. Jazz-bändiä ohjaava yläasteopettaja kertoi, että vanhemmat oppilaat tulevat yleensä iän myötä itsetietoisemmiksi. Tämän seurauksena he pystyvät huomioimaan helpommin heitä hermostuttavat ja jännittävät tekijät sekä niitä lieventävät apukeinot. Vanhemmat oppilaat keskittyvät enemmän esitykseen liittyviin tärkeisiin tekijöihin, kuten musikaalisuuteen ja tekniikkaan. Nuoremmat oppilaat taas sortuivat herkemmin negatiiviseen itsereflektioon ja kielteiseen ajattelutapaan. (Sieger 2017, 41.)

Kennyn (2004) ja Siegerin (2017) tutkimukset tuottavat saman vastauksen; murrosiässä olevat nuoret ovat herkimmässä tilassa, kun puhutaan musiikkiesityksiin liittyvästä negatiivisesta itsereflektiosta ja epävarmuudesta. Edellä mainitut ovat juuri niitä kognitiivisia tekijöitä, jotka voivat altistaa esiintymisjännitykselle. Tämän takia opettajan on todella tärkeää opettaa teini-ikäisille peruskoululaisille itsereflektointitaitoja ja esiintymisvarmuutta.

Sukupuolten väliset erot tulevat vastaan monessa musiikillisessa ilmiössä; jo pelkästään musiikkia kuunneltaessa sukupuolten välillä on selkeitä eroja (Saarikallio 2010, 286-287). Myös erilaiset musiikilliset harrastukset ovat jaettavissa karkeasti “tyttöjen ja poikien” harrastuksiin, esimerkiksi kuorolaulu ja soitonopiskelu ovat yleisempiä ajanvietteitä tytöille, kun taas bändisoittimet - kuten sähkökitara, basso ja rummut – nähdään enemmän poikien soittimina (Kosonen 2010, 302-303). Musiikkiharrastus tulkitaan yleensä monessa kulttuurissa feminiiniseksi. Pojille “feminiinisten soitinten” – kuten pianon tai huilun – soittamisen kynnyksi ei ole niin korkea kuin tytöillä esimerkiksi sähkökitaran tai rumpujen kohdalla (Kosonen 2011, 302-303). Omien kokemuksieni pohjalta rohkenen väittää, ettei musiikkiharrastus ole ehkä nykypäivänä niin sukupuolittunutta kuin kymmenen vuotta sitten. Musiikkiharrastus ei kuitenkaan ole vielä täysin neutraalilla pohjalla, eli stereotyyppien rikkomisessa on vielä töitä. Stereotyyppien vastaisen soitinten soittaminen voi tuoda oppilaalle yhteisön luomaa lisäpainetta esiintymistilanteessa. Tällaisia ulkoisia jännittämisen tekijöitä pitäisi pyrkiä minimoimaan.

Siegerin tapaustutkimuksessa (2017) yksi haastateltavista opettajista huomasi yhteyden oppilaidensa persoonallisuuden ja instrumenttivalinnan välillä: tämä huomio linkittyi myös oppilaiden kokemaan esiintymisjännitykseen. Esimerkiksi huilua soittavat oppilaat olivat todella herkkiä jännittämislle, kun taas pasuunan soittajat olivat rentoutuneempia ja kokivat lievempiä MPA:n oireita. Huomion tehnyt opettaja päätteli, että kyseinen ilmiö johtuu oppilaalle tyypillisestä tavasta jännittää. Toisaalta myös sukupuolen vaikutus oli opettajan mukaan osana ilmiötä, sillä useimmat huilistit olivat tyttöjä, ja pasuunan soittajat poikia. (Sieger 2017, 43.) Kyseisen opettajan yleistys antaa pohtimisen aihetta esiintymisjännityksen, sukupuolen sekä soitinvalinnan yhteydestä. Sukupuolen vaikutuksesta on muitakin todisteita esimerkiksi Palanci & Dogan (2015) saivat tutkimustuloksissaan selville, että naispuoliset oppilaat oireilevat esiintymisjännityksestä yleisemmin kuin miespuoliset oppilaat. He myös jännittivät esitystä etukäteen enemmän kuin vastakkaisen sukupuolen oppilaat. Toisaalta tutkimuksesta selvisi myös, että poikien esiintymisjännityksen taso oli korkeampi. (Palanci & Dogan 2015, 14-15.)

5 KOULUYMPÄRISTÖN VAIKUTUS ESIINTYMISJÄNNITYKSEEN

Kouluympäristö on yleensä ensimmäisiä paikkoja, joissa lapsella on mahdollisuus saada esiintymiskokemusta. Joulun- ja kevätjuhlien ohjelmaan pyritään ottamaan oppilaita mahdollisimman paljon mukaan. Koulussa voi myös olla kuoro-, bändi- tai näytelmäkerhotoimintaa, josta esiinnyttään kerran tai pari vuodessa, esimerkiksi vanhempainillassa. Musiikkitunneilla oppilas saa esiintymiskokemusta matalalla kynnyksellä, kun esimerkiksi esitetään monta kertaa harjoiteltu kappale luokkakavereille. Se, miten esiintymiseen koulussa suhtaudutaan riippuu täysin koulun toimintakulttuurista, kuten esimerkiksi sen arvoista, ilmapiiristä ja toimintatavoista. Hyvänä esimerkkinä koulun toimintakulttuurin vaikutuksesta esiintymisjännitykseen on Osbornen, Kennyn ja Holsombackin (2005) tekemä tutkimus.

Osborne, Holsomback ja Kenny (2005) ovat tutkineet Amerikkalaisten 11–13-vuotiaiden nuorten esiintymisjännitystä. He vertailivat omia tutkimustuloksiaan australialaisten nuorten tuloksiin ja saivat selville, että australialaiset kokivat enemmän esiintymisjännitystä. (Osborne ym. 2005, 323.) Australialaiset oppilaat olivat saman ikäisiä, mutta heiltä odotettiin ja vaadittiin enemmän kuin rennossa ilmapiirissä esiintyviltä amerikkalaisilta. Tästä on mahdollista tulkita, että australialaisten oppilaiden haastava ja vaativa ympäristö on saattanut olla tekijänä esiintymisen ja negatiivisen palautteen pelkoon. Voidaan siis päätellä, että ympäristöllä ja kouluyhteisön asettamilla odotuksilla on suuri merkitys nuoren esiintymisjännitykseen. Tutkimuksessa selvisi myös, että oppilaat, jotka toteuttivat teknisesti haastavampia esityksiä, jännittivät merkittävästi enemmän suuremmasta instrumentin harjoittelumäärästä ja esiintymiskokemuksesta huolimatta. Ne, joilla taas ei ollut tarjoakaan kokemusta soittamisesta tai esiintymisestä ja jotka soittivat helpompia kappaleita, eivät kärsineet esiintymisjännityksestä niin paljon. (Osborne ym. 2005, 323.) Voisiko tästä havainnosta jopa päätellä, että musiikkiluokille hakeutuvat lapset jännittävät musiikkiesityksiään normaaliluokkalaisia herkemmin? Musiikkiluokkalaisilla on todennäköisesti jo ennestään jonkinlaista soitto- ja esiintymistaustaa, ja heiltä vaaditaan teknisesti haastavampia suorituksia. Heillä saattaa myös olla suurempia tavoitteita musiikkiin liittyen.

5.1 Esiintymisjännitys ryhmä- ja yksilönäkökulmasta

Maija Saha (2017) kertoo maisterintutkielmassaan, että ryhmän sosiaalinen ja fyysinen ympäristö muodostavat lähtökohdat ryhmän toiminnalle. Koululuokassa oppilaiden ominaisuuksien - kuten esimerkiksi kyvyt ja resurssit – hyödyntäminen tai hyödyntämättä jättäminen määrittävät sen, kuinka luokka suoriutuu koulun perustehtävistä. Ryhmässä tapahtuu erilaisia aktiivisia ryhmäprosesseja, jotka luovat sen jäsenten välille erilaisia ihmissuhdejärjestelmiä. Tällaisia ryhmäprosesseja voivat olla esimerkiksi vuorovaikutus ja kommunikaatio, tavoitteiden asettaminen, päätöksenteko tai yhteistyö. Vastaavat ryhmäprosessit taas ohjaavat ryhmän toimintaa. Jo pienessäkin ryhmässä on todella paljon erilaisia vuorovaikutussuhteita ja verkostoja, ja viestintä voi tapahtua suurilta osin sanattomastikin. Koska ryhmä on niin hankalasti hallittavissa oleva ja moniulotteinen kokonaisuus, koulumaailmassa opettajalla on todella vaikeaa tehdä tarkkoja havaintoja ryhmän ohjaamisessa onnistuakseen. (Saha 2017, 11.)

Saukko (2019) tutki maisterintutkielmassaan yläkouluikäisten musiikillista minäkäsitystä ja sai selville, että ryhmädynamiikka vaikuttaa yksilöön huomattavasti. Kahdesta samanlaisesta testiryhmästä toisella oli selkeästi myönteisempi sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys. Ensimmäisen ryhmän jäsenet kokivat kannustavansa ja auttavansa toisiaan, jos joku epäonnistui. Toiselta ryhmältä ei löytynyt samanlaista luottamusta, sillä he kokivat, etteivät saisi epäonnistuessaan tukea ryhmäläisiltään. He eivät myöskään kokeneet saavansa positiivista palautetta. (Saukko 2019, 57-58.) Ryhmien dynamiikat siis vaihtelevat ja vaikuttavat siihen, miten luotettavaksi yksilöt kokevat ryhmänsä. Epäonnistumisissa tukeminen ja kannustuksen sekä positiivisen palautteen saaminen ovat ryhmässä elementtejä, jotka vahvistavat luottamusta ryhmään - ja niin myös varmasti omaan esitykseenkin. Mielestäni mielenkiintoinen havainto Saukon tapaustutkimuksessa oli myös se, että oppilaat kokivat ryhmähengen olevan parempi musiikintunneilla kuin muilla tunneilla (Saukko 2019, 56).

Kosonen (2001) puhuu musiikin merkityksiä selittäessään kontaktimotiiveista, eli oppilaalle sosiaalisista merkityksistä osallistua musisointiin. Yhteismusisointitilanteessa oppilas on luomassa kokonaisuutta muiden kanssa ja vuorovaikuttaa jatkuvasti. (Kosonen 2001, 37.) Ystävien kanssa soittaminen on nimetty nuorten keskuudessa mieluisaksi, sillä silloin heillä on yhteisiä ymmärtämysyhteyksiä, kuten esimerkiksi musiikkimieltymykset. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdistävät tekijät ovat nuorille erittäin tärkeitä, ja ne vahvistavat musiikillista

identiteettiä. (Kosonen 2001, 80.) Toisaalta ryhmässä soittaminen voi tarjota myös negatiivisen vertailukohteen. Jos nuoren ympärillä on hänen mielestään taitavia soittajia eikä hän itse koe saavuttaneensa omia odotuksiaan, nuorelle voi syntyä vahva tunne epäonnistumisesta. (Kosonen 2001, 112.)

Voidaan siis todeta, että ryhmällä ja sen sisällä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on suuri vaikutus yksilön kokemukseen. Ryhmän vaikutus voi olla niin positiivinen kuin negatiivinenkin, riippuen esimerkiksi ryhmän dynamiikasta. Musiikkiesiintymisissä ryhmä voi tukea ja tarjota itsevarmuutta, mutta toisaalta se voi luoda myös paineita suoriutumisesta.

6 MAHDOLLISIA RATKAISUJA MUSIIKINOPETTAJALLE ESIINTYMISJÄNNITYKSEN VÄHENTÄMISEEN

Esiintymisjännityksen käsittelemiseen on useita erilaisia tapoja, jotka Kenny (2004) jakaa viiteen eri osioon. Ensimmäisenä ovat farmakologiset keinot, kuten reseptilääkkeiden (mm. bentsodiatsepiini tai depressiolääke) käyttäminen tai itseannosteltujen aineiden kuten huumeiden tai alkoholin hyödyntäminen. Toisena ovat meditatiiviset keinot kuten meditaatio, jooga tai hypnoosi. Kolmantena fysiologiset keinot kuten aerobiset harjoitukset, feldenkraismenetelmä, hieronta, progressiivinen lihasrentoutus. Esiintymisjännityksen käsittelemiseen voidaan käyttää myös kognitiivisia keinoja, esimerkiksi itsevarmuuden harjoittamista, keskittymisharjoituksia, mielikuvaharjoituksia tai coping-keinojen harjoittelua. Viidentenä vaihtoehtona on musiikkiterapia. (Kenny 2004, 6.) Näistä jälkimmäisimmät vaihtoehdot kuulostavat parhaiten toteutettavilta peruskouluikäisten nuorten kanssa. Esiintymisjännitykseen tehokkaimmin auttavat keinot sisältävät Kennyn (2004) mukaan progressiivista lihasrentoutusta, oman hengityksen tiedostamista, kognitiivista uudelleenstruktuoimista sekä käyttäytymisen mielikuviin liittyviä harjoitteita. Näitä elementtejä sisältävät menettelytavat on todettu tehokkaammiksi kuin esimerkiksi lumelääkkeet. (Kenny 2004, 6.)

Kuten olen kandidaatintutkielmassani aiemmin maininnut, joillekin jännitys voi antaa positiivisen kokemuksen ja joillekin taas todella negatiivisen tunteen hallinnan menettämisestä. Opettajien täytyisi osata selittää oppilaille, minkälaisia tunteita esiintymiskokemuksesta voi nousta. Heidän tulisi myös keskustella positiivisista tuntemuksista, joita esityksen aikana on voinut herätä. Palautteen antaminen on olennaisesti todella tärkeää, sillä se vahvistaa itsetuntoa ja antaa luottamusta haastaa itseään (Kosonen 2001, 80). Musiikinopettajien täytyisi auttaa oppilaita kehittämään ymmärrystä oikeanlaisesta esityksen prosessista, joka alkaa oikeanlaisen repertuaarin valitsemisesta ja päättyy keskustelusessioon esityksen vahvuuksista sekä heikkouksista. Olisi myös tärkeää, että muut oppilaat voisivat osallistua esityksen ja esiintymistilanteen läpikäymiseen. Patstonin mielestä esimerkiksi musiikkipedagogien ja instrumenttiopettajien täytyisi opettaa oppilaitaan instrumentin lisäksi myös esiintymään (Patston 2013, 91-92). Olen itse Patstonin kanssa samaa mieltä. Mikäli musiikillisessa toiminnassa on minkäänlaista esiintymisen elementtiä – kuten yleensä on – esiintymisestä olisi hyvä keskustella ja opettaa lapsille tapoja purkaa mahdollisia jännityksen tunteita.

Kennyn (2004) mukaan erittäin merkittävä apukeino jännittämisen lieventämiseen on altistaa yksilöä pelätylle tilanteelle porrastetusti. Aluksi lähdetään lievemmästä harjoitteesta, jonka jälkeen edetään hitaasti lähemmäs todellista tilannetta. Esimerkiksi kotona soittaminen läheisille tai sukulaisille voi olla hyvä matalan kynnyksen esiintymistilanne ja harjoittelumahdollisuus, josta voidaan siirtyä esiintymiseen pienessä matineassa, ja siitä esiintymiskokemukset voivat taas kasvaa suurempiin konserttiprojekteihin. Tällaisen menetelmän ohella käytetään kognitiivisia harjoitteita, jotka haastavat yksilön vääristyneitä mielikuvia minäpystyvyydestään. Lisäksi muodostetaan realistisia odotuksia ja opetellaan negatiivisen itsereflektion hallintaa. Kyseinen yhdistelmä on Kennyn mielestä tähän asti tehokkain keino MPA:n taltuttamiseen. (Kenny 2004, 6.)

Esiintymisjännitykseen on keksitty muitakin konkreettisia harjoitteita. Tutkielmassani aiemmin mainitussa Siegerin (2017) tutkimuksessa yksi opettaja oli keksinyt harjoituksen, jolla antaa oppilaille esiintymisjännityksen tilaa muistuttava soittokokemus. Hän laittoi oppilaansa juoksemaan korttelin ympäri tai portaat ylös ja alas, jonka jälkeen oppilaan täytyi alkaa laulaa tai soittaa. Fyysinen aktiviteetti kiihdytti sydämen lyöntitiheyttä ja lisäsi muitakin somaattisia reaktioita, joita yksilö voi kokea jännittävässä tilanteessa. Harjoittelemalla laulamista tai soittamista tällaisessa tilassa oppilaat pystyivät kehittämään selviytymiskeinoja esiintymisjännityksen somaattisiin oireisiin ilman, että heidän tarvitsi esiintyä oikealle yleisölle. Toinen opettaja taas oli keksinyt strategian, jolla saada oppilaita irti mikkiin laulamisen tai soittamisen pelosta. Hän yksinkertaisesti vain laittoi oppilaat soittamaan mikkeihin jo harjoitustilanteessa. Tämä vaatii toki pientä lisätyötä opettajalta, mutta antaa oppilaille arvokasta totuttelu-aikaa esiintymisen vieraaseen elementtiin, tässä tapauksessa mikkeihin. (Sieger 2017, 45-46.)

MPA ja siihen yhdistetty perfektionismi ovat merkittävä ongelma kaiken ikäisille ja tasoisille musiikin opiskelijoille. Erilaiset ahdistuneisuushäiriöt voivat pohjautua geneettiseen alttiuteen tai oppimiskokemuksiin. Musiikin opetuksessa tärkeimmäksi nähdään yleensä musiikin tekninen ja teoriapohjainen opettaminen, mutta harvemmin opettajat ovat saaneet koulutusta esiintymisestä ja siihen liittyvästä psykologisesta puolesta. (Patston 2013, 95.) On tärkeää, että musiikinopettajat loisivat luokkaan ympäristön, jossa oppilaat voisivat nähdä esityksen prosessin, ja reflektoida kokemuksiaan niin itsekseen kuin muiden oppilaiden kanssa.

Vastuu esiintymisjännityksen käsittelemisestä on pääasiallisesti opettajalla, sillä se auttaa oppilaita reflektoimaan esityksen prosessia monipuolisemmin. Musiikin- ja draamanopettajien täytyisi käydä tunneillaan läpi keinoja käsitellä esiintymisjännitystä. Toki myös äidinkielen tunneilla käydään läpi esiintymistä ja esimerkiksi puheen pitämistä. On opettajan vastuulla tulkita oppilaiden esiintymisjännitystä sekä etsiä ja tarjota niihin sopivia ratkaisuja ja apukeinoja. Patstonin (2013) mielestä opettajien täytyy olla varovaisia etteivät he aseta oppilaitaan esiintymistilanteisiin, jotka ovat oppilaan sen hetkisellemme osaamistasolle ja kehitykselle ylivertaisia taidollisesti, teknisesti, musiikillisesti tai psykologisesti. Observointi ja esitysten nauhoittaminen voivat auttaa opettajia ymmärtämään, miten oppilaat käyttäytyvät esiintymistilanteissa. Opettaja voi käydä keräämänsä informaation läpi oppilaiden kanssa ja integroida sen osaksi opetustaan. (Patston 2013, 86-87.)

7 POHDINTA

Opettajat tarjoavat oppilaille todennäköisesti heidän ensimmäisiä kokemuksiaan esiintymisestä ja itsensä ilmaisemisesta muiden edessä. Tämän takia opettajien täytyisi olla tietoisempia esiintymisjännityksestä sekä sen tekijöistä ja ehkäisemisestä. Olisi toivottavaa, että oppilaan kanssa voitaisiin käsitellä esiintymistilanne oikein: mitä tunteita se herätti, missä omasta mielestään onnistui ja missä olisi vielä parantamisen varaa. Tärkeintä on, että oppilaille jää hyvä tunne esiintymisestään, eikä kokemus jää mieleen negatiivisena epäonnistumisena.

Esiintymisjännitys voi vaikuttaa suuresti laulajan tai soittajan suoritukseen, joillakin positiivisesti ja joillakin negatiivisesti. Huomasin opetussuunnitelmaa tutkiessaani, että nykyinen opetussuunnitelma pesee kätensä esiintymistaitojen opettamisesta suurilta osin, vaikka pieniä esiintymiseen viittaavia kohtia löytyykin. MPA:lle ei yleensä ole vain yhtä kognitiivista syytä, vaan yleensä esiintymisjännitys on monen pienen tekijän summa. Se voi johtua ulkoisista tekijöistä tai olla omien ajatteluprosessien tulosta. Varhaisessa teini-ikässä oleva oppilas on todella itsetietoinen ja herkkä muiden mielipiteille. Opettajan täytyisi jakaa oppilailleen keinoja, joilla välttää itseen tai esitykseen kohdistuva negatiivinen ajattelu tai katastrofointi. Jännittämisen fysiologiset oireet riippuvat täysin yksilöstä. MPA:ssa näkyy eroja myös eri ikäryhmien ja eri sukupuolten välillä.

Tutkielmastani jäi pois paljon sellaisia kysymyksiä, jotka eivät mahtuneet mukaan. Olisi ollut mielenkiintoista selvittää, vaikuttaako esimerkiksi suomalainen kulttuuri esiintymisjännitykseen. Kulttuurissamme kunnioitetaan usein sitä, ettei itsestä tehdä numeroa ja pysytään vaatimattomina. Voisiko tämä vaikuttaa siihen, että esillä olemisesta ja esiintymisestä tulee usealle hankala ja vaikea tilanne? Olisi muutenkin kiinnostavaa tutkia esiintymisjännityksen kulttuurisidonnaisuutta ja sitä, miten se näkyy eri tilanteissa. Kotikasvatuksen vaikutus esiintymisjännitykseen on myös mielenkiintoinen aihe, mutta valitettavasti siitä on todella vaikeaa rajata pois muita ympäristötekijöitä. Esiintymisjännityksen tutkimisessa olisin tahtonut myös kaivautua syvemmin iän, sukupuolen ja kouluympäristön vaikutukseen. Tutkielmani jätti kuitenkin vankan pohjan jatkaa aihetta maisterintutkielmassani.

Musiikintunneilla ja musiikillisissa esiintymistilanteissa täytyisi olla avoin ja luottava ilmapiiri, jossa ei tarvitsisi pelätä virheitä. Tällaisen ilmapiirin saaminen varsinkin yläasteluokalle voi olla opettajalle haastava tehtävä, sillä monissa luokissa virheiden pelkääminen on kuitenkin

isossa roolissa. Saarikallio (2011) listaa artikkelissaan osuvasti nuoren itsehallinnan ja kykenevyyden kokemuksille tärkeitä asioita: tavoitteiden realistisuus, keskittyminen virheiden välttämisen sijaan ilmaisuun ja elämyksiin, selkeä ja myönteinen palaute joka tukee realistista kuvaa omista taidoista, sekä nuorten omat mahdollisuudet osallistua toiminnan suunnitteluun. (Saarikallio 2011, 227.) Edellä mainitut tekijät ovat olennainen osa musiikin tunteja, oli aihe mikä tahansa. Ne pätevät silti hyvin myös esiintymisjännityksen ennaltaehkäisyyn ja lieventämiseen.

”Esiintyjän kannalta on onnellista, jos hän voi kokea itsensä hyväksytyksi riippumatta siitä, millaisia hänen esityksensä ovat” (Ojala 1995, 84). Tällainen ihanne vaatii sen, että yksilö kokee itsensä arvokkaaksi ja olemisensa turvatuksi varauksetta, riippumatta siitä kuinka hän suoriutuu tehtävästä, tässä tapauksessa esiintymisestä. Yhdenkään oppilaan ei pitäisi joutua jännittämään sitä, että heidän arvonsa ja kyvykkyytensä ilmentäminen on kiinni yhdestä esiintymiskerrasta. (Ojala 1995, 84.)

8 LÄHTEET

- Arjas, P. (2010). Esiintymisjännitys. Teoksessa: *Musiikkipsykologia*. 311–325.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H.M. (2013). Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. 225–245.
- Barlow, D.H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, (11), 1247–1263.
- Juntunen, M., Nikkanen H.M. & Westerlund H. (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kenny, D.T. (2004). Music performance anxiety: Is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum*, 10(4), 1–7. Haettu 26.11.2019 osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Dianna_Kenny/publication/237413984_Treatment_Approaches_for_Music_Performance_Anxiety_What_works/links/0046351bfaef13a20a000000.pdf
- Kenny, D.T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79. Väitöskirja.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa: *Musiikkipsykologia*. 295–309.
- Kurkela, K. (1993). *Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka*. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.

Ojala, R. (1995). *Esiintyjä: taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY.

Osborne, M., Kenny, D., Holsomback, D. (2005). Assessment of Music Performance Anxiety in Late Childhood: A Validation Study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management* 12(4).

Osborne, M. & Kenny, D. & Holsomback, D. (2005). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*. 103–112.

Palanci, M. ja Doğan, U. (2015). Music Performance Anxiety Scale for High School Students: Validity and Reliability Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2(1), 9–17.

Patston, T. (2013). Teaching Stage Fright? Implications for music educators. *British Journal of Music Education*. 31(1), 85–98.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Helsinki. Opetushallitus. Haettu 1.2.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>.

Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunne merkitykset arkielämässä. Teoksessa: *Musiikkipsykologia*. 279–293.

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa: *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. 227–231.

Saha, M. (2017). Kuudesluokkalaisten ja heidän opettajiensa kokemuksia esiintymisestä. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Saukko, A.K. (2019). Yläkouluikäisen oppilaan musiikillinen minäkäsitys – tapaustutkimus 8. luokkalaisten luokkalaisten. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Sieger, C. (2017). Music Performance Anxiety in Instrumental Music Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives. *Contributions to Music Education; Columbus*. 35–52.

- Spence, K.W. & Spence, J.D. (1966). Sex and anxiety differences in eyelid conditioning. *Psychological Bulletin*. 137–142.
- Valentine, E. (2002). The fear of performance. Teoksessa: *Musical Performance: a guide to understanding*. 168–184.
- Rink, J. (2002). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University press.
- Qvarforth, A.C. (2019). Prestationsångest i fokus: Studenters och elevers relation till Music Performance Anxiety. Kungliga Musikhögskolan. Institutionen för musik, pedagogik och samhälle. Ämneslärarexamen.