

**ARVIOINNIN ROOLI KANTTORIN  
MUSIIKKIKASVATUKSELLEISSESSA TYÖNKUVASSA**

Roosa Vuopala  
Maisterintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Jyväskylän yliopisto  
Kevätlukukausi 2020

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Roosa Vuopala	
<b>Työn nimi</b> Arvioinnin rooli kanttorin musiikkikasvatuksellisessa työkuvassa	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2020	<b>Sivumäärä</b> 107
<b>Tiivistelmä</b> <p>Suomessa yksi merkittävä musiikkikasvatusta toteuttava ja monenlaista musiikkitoimintaa järjestävä taho on evankelis-luterilainen kirkko, sen seurakunnat ja työntekijät. Tämä tutkimus syntyi niin epätietoisuudesta kuin mielenkiinnosta selvittää, miten kanttorit kokevat arvioinnin osana musiikkikasvatuksellista työtään. Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa kanttoreiden koulutuksestaan saamia valmiuksia arviointiosaamiseen, arvioinnille laaditun ohjeistuksen merkitystä, arvioinnin näkymistä käytännön työssä sekä seurakunnassa vallitsevaa arviointi-ilmapiiriä.</p> <p>Vähän tutkitun ja monitulkintaisen aiheen vuoksi toteutin tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena ja menetelmänä käytin teemahaastattelua. Aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta kanttoria, joista kaksi on valmistunut kirkkomusiikin koulutuksen lisäksi myös musiikkikasvatuksen koulutuksesta. Teoriapohjasta nousseet teemat hioutuivat ja täydentyivät haastattelussa nousseiden teemojen myötä. Olen jatkanut maisterintutkielmaan suoraan kandidaatintutkielmani (Vuopala 2015) pohjalta, ja loogisen etenemisen vuoksi tutkielmiin liittyy osittain samaa sisältöä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nostetun havainnon kanttorin koulutuksen pedagogisesta ohuudesta ja ulottavat sen koskemaan myös arviointiosaamista. Haastateltavien kokemusten mukaan koulutus ei anna juuri minkäänlaisia taitoja arvioinnin käyttämiseen pedagogisena työvälineenä. Haastateltavat kanttorit ovat rakentaneet käsityksensä arvioinnista ja keinot sen toteuttamiseksi työssä vastaan tulleiden tilanteiden kautta. Arviointi koettiin merkittäväksi esimerkiksi tavoitteiden saavuttamisen, positiivisen ryhmähengen syntymisen ja haastavien tilanteiden ratkomisen kannalta. Arvioinnin tiedostaminen koettiin olennaisena esimerkiksi kuormittavuuden hallitsemisen, oman jaksamisen ja työn hengellisyyden näkökulmaan liittyvien kysymysten kohdalla.</p>	
<b>Asiasanat</b> – musiikkikasvatus, arviointi, kanttori, kirkkomusiikki	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>MUSIIKKIKASVATUS KIRKOSSA</b> .....	<b>4</b>
	<b>2.1 Kanttori musiikkikasvattajana</b> .....	<b>5</b>
	<b>2.2 Seurakunnan musiikkikasvatuksen tavoitteet ja arviointi</b> .....	<b>8</b>
	2.2.1 Varhaisiän musiikkikasvatus.....	12
	2.2.2 Nuorten musiikkikasvatus.....	13
	2.2.3 Musiikkikasvatus aikuisten ja senioreiden parissa .....	16
<b>3</b>	<b>ARVIOINTI JA KIRKON MUSIIKKIKASVATUS</b> .....	<b>18</b>
	<b>3.1 Tavoitteet ja arviointi – Kasvatuksen perustekijöitä</b> .....	<b>18</b>
	<b>3.2 Arvioinnin merkitys minäkuvan rakentumiselle ja oppimiselle</b> .....	<b>22</b>
	<b>3.3 Musiikillinen osaaminen ja arviointi</b> .....	<b>26</b>
	<b>3.4 Arviointi kasvattajan työvälineenä</b> .....	<b>28</b>
	3.4.1 Arviointimenetelmän valinta .....	30
	3.4.2 Arvioinnin menetelmiä .....	31
<b>4</b>	<b>PEDAGOGINEN OSAAMINEN KANTTORIN TYÖSSÄ</b> .....	<b>34</b>
	<b>4.1 Kanttorin ammatin ydinosaamisalueet</b> .....	<b>34</b>
	<b>4.2 Kanttorin koulutuksen pedagoginen anti</b> .....	<b>37</b>
	<b>4.3 Kanttoreiden pedagoginen osaaminen tutkimuksen valossa</b> .....	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA</b> .....	<b>44</b>
	<b>5.1 Tutkimuskysymykset</b> .....	<b>44</b>
	<b>5.2 Tutkimusmenetelmä</b> .....	<b>45</b>
	5.2.1 Tutkimushenkilöiden valinta ja esittely .....	46
	<b>5.3 Aineiston hankinta</b> .....	<b>48</b>
	<b>5.4 Aineiston analyysi</b> .....	<b>49</b>
	<b>5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka</b> .....	<b>51</b>
	<b>5.6 Tutkijan rooli</b> .....	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>54</b>
	<b>6.1 Arvioinnin merkityksestä musiikkikasvatustyössä</b> .....	<b>55</b>
	<b>6.2 Arvioinnin saaminen</b> .....	<b>58</b>
	<b>6.3 Arvioinnin antaminen</b> .....	<b>62</b>
	<b>6.4 Itsearviointi</b> .....	<b>67</b>
	<b>6.5 Arviointiin liittyvät haastekohdat</b> .....	<b>69</b>

<b>6.6</b>	<b>Tavoitteellisuus seurakunnan musiikkikasvatustyössä .....</b>	<b>71</b>
<b>6.7</b>	<b>Arvioinnin tiedostaminen .....</b>	<b>75</b>
<b>6.8</b>	<b>Kanttorin koulutuksen anti arviointiin .....</b>	<b>77</b>
	6.8.1 Arviointi pedagogisena työvälineenä .....	77
	6.8.2 Kehitysehdotuksia arvioinnin käsittelyyn koulutuksessa .....	81
	6.8.3 Kirkon musiikkikasvatustyön ohjeistukset.....	82
<b>6.9</b>	<b>Arvomaailma arvioinnin taustalla .....</b>	<b>84</b>
<b>6.10</b>	<b>Arviointi ja musiikkikasvatustyön hengellinen ulottuvuus.....</b>	<b>86</b>
<b>6.11</b>	<b>Seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointikulttuuri nyt ja tulevassa.....</b>	<b>88</b>
<b>6.12</b>	<b>Haastateltavakohtaiset yhteenvedot .....</b>	<b>90</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>93</b>
<b>8</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>104</b>

# 1 JOHDANTO

Arviointi on ollut itselleni kantava kiinnostuksenaihe kaikissa yliopistokoulutukseen kuuluvissa tutkielmissa. Kiehtovan, haastavan ja mielestäni tärkeän tarkasteltavan arvioinnista tekee sen monisäikeisyys; toisiaan seuraavat eettiset kysymykset, oppiainekohtaiset kysymykset, kasvatukselliset kysymykset, yhteiskunnalliset kysymykset, sosiaaliset kysymykset sekä henkilökohtaiset kysymykset. Arvioinnin monivivahteinen rooli yhtenä kasvatuksen perustekijänä tuo kuvaan pian esimerkiksi arvioinnin ja minäkäsityksen suhteen, joka johdattavat puolestaan miettimään arvioinnin tiedostamisen merkitystä. Yhteiskunnassamme on useampi ansioitunut taho, joka tarjoaa ikäryhmästä riippumatta laadukasta musiikkikasvatuksellista toimintaan. Musiikkikasvatus kuuluu olennaisena osana myös suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa toimivan kanttorin työnkuvaan, mutta lähestymiskulma on hyvin erilainen verrattuna esimerkiksi peruskouluun; kirkon koko musiikkikasvatuksen kattavia tavoitteita mietittiin kunnolla vasta 1980-luvulla eivätkä numeroarvosanat ole ensimmäinen asia mitä kirkon nuorisokuorossa laulava nuori kohtaa. Kiinnostukseni musiikinopetuksen haastavaa arviointia kohtaan ja epä tietouteni arvioinnin roolista seurakunnissa herättivät mielenkiintoni selvittää kirkon musiikkikasvatuksellisen toiminnan arvioinnin lähtökohtia ja toimintamalleja vuonna 2015 tekemässäni kandidaatintutkielmassa (Vuopala 2015).

Päädyin pohtimaan arviointia nimenomaan kanttoreiden työn näkökulmasta. Hain vastauksia kysymyksiin siitä, millaista arviointia evankelis-luterilaisten seurakuntien musiikkikasvatustoiminnassa esiintyy, millainen arviointikulttuuri siellä vallitsee, miten arviointikäytänteet pohjaavat musiikkikasvatustyölle laadittuun ohjeistukseen ja minkälaiset eväät kanttorin koulutus antaa arviointityön tekemiseen. Perehtyminen aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjalliseen materiaaliin osoitti, että kanttorin koulutuksen pedagoginen anti on hyvin ohut siihen nähden kuinka paljon heidän työnsä sisältää musiikkikasvatusta niin lasten, nuorten, aikuisten kuin senioreiden parissa. Arviointiosaamisen sisällyttämisestä koulutukseen ei mainittu lainkaan. Myös seurakunnan musiikkikasvatustyölle laadittu yleinen ohjeistus sisältää asiaa arvioinnista hyvin niukasti eikä ohjeistusta oltu nähty tarpeelliseksi päivittää useampaan vuosikymmeneen. Tutkielman havainnot jättivät jälkeensä hyvin ristiriitaisen käsityksen kanttoreiden tilanteesta toimia musiikkikasvattajina ja sen myötä arvioijina. Ulkopuolisin silmin seurakuntien musiikkikasvatustoiminta näyttäytyy

tavoitteellisenä; jos peruskouluissa edetään opetussuunnitelman mukaan siinä samalla musiikillista intohimoa viljellen ja musiikkiopistoissa yksilöt pääsevät hiomaan taitojaan huippuunsa tai kehittymään kiinnostuksenkohteensa parissa, niin seurakunnat esimerkiksi tuottavat tasokkaita kuoroja ja monenlaista musiikkitoimintaa koko kaupungin väelle vauvasta vaariin. Koulumaailmassa ja musiikkiopistoissa arviointi osana toimintaa on itsestään selvää – toki myös säädettyjen etenemisvaatimusten takia. Kun arvioinnin merkitys kasvatustyössä on kuitenkin paljon laajempi kuin todistuksessa näkyvät numerot, miksi kirkko ei ainakaan anna ymmärtää pitävänsä arviointia arvossaan ennen kaikkea voimavarana musiikkikasvatuksen työntekijöille, mutta myös toiminnan suunnittelun työvälineenä, tavoitteiden mahdollistajana sekä tiedostamattoman kasvattajuuden välttämiseksi?

Kandidaatintutkielman tekemisen jälkeen olin yhä vahvemmin sitä mieltä, että arvioinnista keskusteleminen ja sen tutkiminen olisi tärkeää ulottaa kaikkia musiikkikasvatusta toteuttavia tahoja koskevaksi, jotta niin lähelle minäkuvaava ja ihmisen sisintä osuvan taidon eli musiikin arviointi olisi vastuullista ja tiedostavaa riippumatta siitä, missä työtä toteutetaan. Näin syntyivät ajatukset jatkaa aiheen tutkimista myös maisterintutkielmassa, jonka sisällöstä osaa olen työstänyt suoraan kandidaatintutkielmasta. Tällä kierroksella haluan saada selville itse kirkon musiikkikasvatustyön toteuttajien eli kanttoreiden ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista yleisesti, mutta myös käytännön tasolla ja koulutuksen aikana. Millaiset eväät he ovat saaneet arviointiin koulutuksensa aikana ja miten vallalla oleviin ohjeistuksiin on reagoitu? Entä millaisiin arviointikäytänteisiin ja -ilmapiiriin he ovat törmänneet työssään seurakunnassa ja millaista arviointia he ovat itse toteuttaneet? Aiheen rajaamisen vuoksi käsittelen tässäkin tutkielmassa ainoastaan evankelis-luterilaista kirkkoa ja sen seurakuntia Suomessa. Viittaan tähän tahoon tästä eteenpäin myös termeillä 'kirkko' ja 'seurakunta'. Tutkielmassa sivuttavasta suomalaisesti yleissivistävästä peruskoulusta käytän välillä yleistä termiä 'koulu'.

Sattumalta maisterintutkielmani aiheenvalinta osui jonkinlaiseksi aiheiden jatkumoksi kirkon sisällä toteutetulle tutkimushankkeelle, kun vuosina 2017–2019 Katarina Engström, Veli-Matti Salminen ja Teija Tuukkanen selvittivät kanttoreiden ammatillista identiteettiä ja kokemuksia esimerkiksi koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Tutkimuksen tulokset osoittivat jälleen kanttoreiden kokevan koulutuksensa antamat pedagogiset taidot puutteellisiksi seurakuntatyön musiikkikasvatukselliseen laajuuteen nähden. Esittelen tämän tutkimuksen tuloksia tarkemmin luvussa 4. Kanttoreiden kokemusten kuuluviin saaminen niin

kirkon sisällä kuin tutkimuksen kentällä on tärkeää, jotta kirkkomusiikin koulutuksen sisältöalueet ja työhyvinvoinnin tukeminen saataisiin paremmin kohtaamaan hyvin laajan työkuvan kanssa. Seurakunnan toteuttama musiikkikasvatus ja sen osa-alueet ovat edelleen niukasti edustettuina tutkimuksen kentällä, ja toivonkin, että tämä tutkielma voisi pieneltä osaltaan olla tuomassa tuota monikerroksellista aihetta yhä yksityiskohtaisempaan käsittelyyn. Oman näkökulmansa tutkielmani arviointipohdintoihin tuo myös muutama ”kirkkomusiikkikasvattaja”. Tällä termillä tarkoitetaan kaksoiskoulutettuja henkilöitä, jotka ovat suorittaneet sekä kirkkomusiikinopinnot Sibelius-Akatemian Kuopion osastossa että musiikkikasvatuksen opinnot Jyväskylän yliopistossa. (Komi 2013, 42–43.) Tämä maisterintutkielma tuo kirkkomusiikkikasvattajien koulutusta ja työnkuvaa käsittelevään tutkimukseen uutena aihealueena kokemukset arvioinnista osana seurakunnan musiikkikasvatustoimintaa.

Arvioinnin valjastamisessa kirkon käyttöön piilee suuri voimavara. Seurakunnan musiikkikasvatuksen toteutumisen ja tavoitteiden täyttymisen kannalta ei ole olennaista, että opetuksen ohjeistukseen olisi kirjattuna ylös tarkat kriteerit kuorolaulajan arvioimiseksi tai, että kanttorin koulutukseen kuuluisi monta omaa kurssia arvioinnin eri menetelmistä. Oleellista olisi kuitenkin raivata kummassakin tapauksessa arvioinnille sellainen tila, jossa sen valtavaa merkitystä ja hyötyä olisi aikaa miettiä. On kiinnostavaa päästä jälleen pohtimaan ja tarkastelemaan arviointia ympäristössä, joka on vapaa numerosidonnaisuudesta, ja joka näin ollen toivottavasti mahdollistaa arvioinnin lempeämmän ja hienovaraisemman puolen esiinnousun. Näin opettajaopiskelijan näkökulmasta kirkon musiikkikasvattajat ovat hienossa asemassa voidessaan keskittyä arviointi-ilmapiiirin luomiseen ilman painetta määrittellä tehtyä oppimatkaa numeerisesti, ja on mielenkiintoista esimerkiksi nähdä, mitä käytettäviä arvioinnin keinoja tutkimuksessa nousee esille – vai nouseeko mitään.

## 2 MUSIIKKIKASVATUS KIRKOSSA

Martti Luther on sanallistanut hyvin musiikin merkityksen ja aseman luterilaisessa kirkossa, minkä hän perustaa Raamatun sanaan, kirkon perinteestä avautuviin näköaloihin sekä kolminaisuususkoon (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 5). Musiikki on Jumalan lahjaa, joka on ollut olemassa luomakunnan alusta alkaen, ja jota myös Jumala tarkoitti sanoessaan: ”Kaikki oli hyvää”. Tämä hyvyys on musiikille edelleen ominaista, ja Jumalan luomislahjana sitä tulisi käyttää seurakunnan elämässä mahdollisimman monipuolisesti. (Sariola 2003, 14.) Kristuksen pelastusteen synnyttämät ilo ja kiitollisuus purkautuvat myös musiikillisessa muodossa, ja Pyhän Hengen synnyttämää iloa, kiitosta ja ylistystä ilmentävä musiikki on Lutherin mukaan yksi kirkon tunnusmerkeistä (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 5). Laulettu sanan kirkoksi kutsutussa luterilaisessa kirkossa musiikilla on erityisasema muiden taiteiden rinnalla, sillä myös laulettua sanaa pidetään sakramentaalisena sanana, jossa Jumala on läsnä ja vaikuttaa (Erkkilä 2003, 90). Ja kun sanat loppuvat, musiikki jatkaa siitä antaen mahdollisuuden kokea sanojen ilmaisun ulottumattomissa olevaa pyhyyttä (Pajamo & Tuppurainen 2004, 7).

Vaikka musiikin merkitys kirkossa on kiistaton, on itse *kirkkomusiikki* -termin määrittely ollut monisäikeisempi tehtävä, ja yhden yksiselitteisen ja kaiken kattavan vastauksen sijaan kirkkomusiikin käsitettä on luontevampaa tarkastella eri näkökulmien kautta. Kirkkomusiikille voitaisiin löytää raamit vetämällä raja pyhän ja maallisen musiikin välille, mihin suuntaan kirkkomusiikin englanninkielinen termi, *sacred music*, ohjaa. Pyhän ja maallisen musiikin erottelu saattaa jo lähtökohtaisesti olla kuitenkin ongelmallista, mikäli esimerkiksi musiikin säveltäjien tai esittäjien kantaa kappaleen merkitykselle ja käyttötarkoitukselle ei ole kuultu. (Tuppurainen 2003, 37–38.) Mikäli kirkkomusiikki rajattaisiin siihen liitetyn tekstin perusteella, jäisi tarkastelun ulkopuolelle itse musiikki, mikä johtaisi esimerkiksi soitinmusiikin jäämisen kirkkomusiikin ulkopuolelle. Jos taas kirkkomusiikiksi lasketaan sellainen musiikki, jota on totuttu kuulemaan kirkossa, voisi mikä tahansa 1600-luvun kappale lukeutua yllättäen kirkkomusiikiksi. Myös kirkkomusiikin määrittely yhden musiikkityylin tai lajin kautta on hankalaa, sillä kirkkomusiikin ja muun musiikin välille ei ole esimerkiksi koskaan tehty selkeää rajanvetoa. Toisaalta kirkkomusiikiksi voidaan kokea kaikki sellainen musiikki, jota kirkko tai seurakunta käyttää ylistykseensä. (Tuppurainen 2003, 37–38.) Viimeinen ja kenties selkein, mutta ilman



virallisen määritelmän asemaa jäänyt näkökulma on, että musiikin teologisen merkityksen huomioon ottaen voisi kirkkomusiikki olla kaikkea sellaista musiikkia, joka on tehty Jumalan kunniaksi ja toisten ihmisten hyvinvoinnin edistämiseksi (Kakkonen 2008, 15–16).

Yhtenä osoittajana musiikin merkittävästä asemasta kirkossa kertoo seurakuntien toteuttama musiikkikasvatustyö. Nykypäivänä valtio ja kirkko ovat byrokraattisesta suhteestaan huolimatta hyvin itsenäisiä organisaatioita ja vaikuttajia yhteiskunnassamme, mutta monen vuosisadan ajan nämä kaksi olivat yksi kasvatuksen yksikkö kirkon vastatessa kaikesta kasvatustyöstä. Koulun tehtävä oli tuolloin kouluttaa ensisijaisesti pappeja kirkon tarpeisiin. (Vapaavuori 2005, 3–4.) Musiikin opetus oli vahvasti sidottu teologisiin lähtökohtiin esimerkiksi gregoriaaniseen sävelmistöön pohjautuvan päivittäisen kirkkolaulun ja jumalanpalvelusten esilaulajatehtävien muodossa (Pajamo 1976, 18–19; Vapaavuori 2005, 3–4). Luterilaisen kirkon menettäessä valtionuskonnon asemansa vuonna 1869 koululaitos ja kirkko itsenäistyivät, ja kirkon ja koulun musiikkikasvatus eriytyi (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 5). Tämä pitkä ajanjakso on vaikuttanut musiikkikasvatukseen asemaan ja perinteen jatkuvuuteen 2000-luvun kirkossa, ja koulu ja kirkko molemmat ovat löytäneet oman musiikillisen ja kasvatuksellisen suuntansa, jolla vastata suomalaisten lasten ja nuorten musiikilliseen kaipuuseen.

## **2.1 Kanttori musiikkikasvattajana**

Kirkon sisällä toimii useampi musiikkikasvatustyötä tekevä työnala, ja tästä joukosta tutkimukseni esimerkiksi valikoitui kanttori hänen monipuolisen työnkuvansa takia. Musiikkikasvatus ei kuitenkaan välttämättä tule ensimmäisenä mieleen kanttorin työtehtäviä mietittäessä. Osallistuessaan seurakunnan tilaisuuteen, kuten jumalanpalvelukseen, kanttorin näkee kuvakulmassa useimmiten urkujen takana antamassa tahtia kirkkokansalle. Rautaiseksi ammattilaiseksi urkujensoiton ja laulun osalta koulutettu kanttori toimii työssään näkyvimmin seurakuntaa palvelevana muusikkona eli soololaulajana, konserttipianistina ja urkutaiteilijana. Hänen työtehtävänsä eivät rajoitu kuitenkaan pelkästään näkyvään käytännön musisointiin, vaan kanttori on oman työalansa eli seurakunnan musiikkitoiminnan asiantuntija, johtaja, suunnittelija ja toteuttaja (Kanttorin työssä 2019).

Seurakunnasta riippuen kanttori esimerkiksi hallinnoi kirkon musiikkityölle määrättyä budjettia, organisoi kirkon tiloissa ja nimen alla toteutettavia ulkopuolisten tahojen konsertteja, vastaa musiikkityön toiminnan mainonnan hoitamisesta sekä kohtaa iloiten tai lohduttaen suurissa elämäntilanteissa kulkevia. Kanttorin koulutus ei käsittäkseni suoranaisesti valmista taloushallinnon tai terapeutin tehtäviin, mutta ei liioin anna ruhtinaallisia eväitä myöskään musiikkikasvatustyön vaatimaan ja näkyvään toimenkuvaan. Avaan lisää kanttorin työnkuvan musiikkikasvatuksellisia ulottuvuuksia lisää tässä luvussa. Ensin kuitenkin luon silmäyksen kanttorin viran syntypolkuun.

Luterilaisen kanttorin viran kehityspolku on ollut monivivahteinen, mutta yhteistä kaikille vaiheille on ollut vahva sidos kasvatustyöhön. Kanttorin virka on muotoutunut kahdesta toisiinsa sulautuneesta kehityslinjasta, lukkarin ja urkurin toimenkuvasta, joiden erilaisuus on heijastunut kanttorin viran kehitykseen alusta asti (Tervo-Niemelä 2018, 15). Molempien toimenkuvien juuret ulottuvat kirkon jumalanpalveluselämän ja näin ollen myös kirkkomusiikin varhaisvaiheisiin. Jumalanpalveluksen tekstien lukijan tehtävästä, jossa vaadittiin musiikillista ammattitaitoa tekstien kantilloidun esitystavan vuoksi, kehittyi musiikin varioitumisen myötä suurempaa taito- ja koulutustasoa vaativa laulajan virka, *cantor*. (Tuppurainen 2003, 52.) Suomessa ja Ruotsissa toimenkuvaa kutsuttiin lukkariksi (*klockare* = kellonsoittaja) ja vuosisatojen varrella virkaan on lukeutunut virsilaulun johtamisen, kellojensoiton, papin saunanlämmittämisen ja eläinten teurastamisen ohella niin ikään alkuopetus, rippikouluopetus ja musiikin opettaminen (Erkkilä 2003, 78–80; Engström, Salminen & Tuukkanen 2018, 5).

Kun uskonpuhdistuksen myötä 1500-luvulla musiikin asema muuttui vaatimattomasta lisästä tärkeäksi jumalanpalveluksen kulmakiveksi, lukkarin toimenkuvan rinnalle kehittyi urkurin virka (Erkkilä 2003, 79). Lukkarin toimenkuvan ollessa monipuolisen kirjava, seurakunnan varsinaiset musiikilliset tehtävät kuuluivat urkurille, jonka musiikilliset taidot olivat yleensä lukkarin taitoja paremmat. Suomessa ensimmäiset urkurit olivat ulkomailta saapuneita ammattimuusikoita, jotka vastasivat yleensä koko kaupungin muusikon tehtävistä seurakunnan musiikkitehtävien linkittyessä osaksi kokonaisuutta. (Engström ym. 2018, 5.) Kirkkomusiikin vuoristorata 1600–1700-lukujen kukoistuskausien huipulta pietismin ja valistuksen ajan harmaaseen laaksoon näkyi lukkarin ja urkurin viran työnkuvassa ja kehityksessä yhtä lailla edistyksinä ja taantumina (Erkkilä 2003, 79–82). Lukkarin ja urkurin tehtävät yhdistyivät 1800-luvulla pääosin taloudellisten syiden takia. Molemmat virat

määriteltiin tuolloin nimenomaan musiikkiviroiksi, mikä selkeytti lukkarin toimenkuvaa. Tämä vaikutti myös kirkkomusiikin koulutuksen käynnistymiseen ensin Turussa vuonna 1878 ja seuraavien vuosikymmenien aikana myös Helsingissä, Oulussa ja silloisessa Viipurissa. (Engström ym. 2018, 5; Tervo-Niemelä 2018, 15.)

Lukkari-urkuri nimike muutettiin kanttori-urkuriksi 1920-luvulla, ja koulutusta sekä virkoja pyrittiin saamaan seurakuntien suurta musiikillista työvoimatarvetta sekä erilaisia musiikillisia tarpeita vastaaviksi. Vuodesta 1963 eteenpäin myös naisten katsottiin olevan kelpoisia kanttori-urkurin virkaan. Lisäksi kanttorin virkaa ja koulutusta on aika ajoin pyritty muokkaamaan yhdistelmäviraksi esimerkiksi opettajan, diakoniatyön ja nuorisotyön toimenkuvien kanssa. Moninaisten vaiheiden jälkeen vuonna 1981 viran nimikkeeksi vakiintui lopulta kanttori. Uudistuksen keskiössä oli kirkon olemuksesta ja tehtävästä sekä seurakuntien käytännön tarpeista nousevan kirkkomusiikin merkityksen korostaminen. Samalla toteutettiin viran rakenteeseen ja luonteeseen merkittävästi vaikuttanut kanttorin viran porrastaminen kolmeen tasoon eli A-virkaan, B-virkaan ja C-virkaan, jotka ovat edelleen käytössä. (Engström ym. 2018, 5–6.) 1980-luvulta alkanut kanttorin toimenkuvan ja koulutuksen systemaattinen kehitys on vakiinnuttanut kanttorin toimenkuvaa ja asemaa (Erkkilä 2003, 88–93).

Kirkkojärjestys (8.11.1991/1055 v. 1993) velvoittaa luvun 6 § 1 mukaisesti jokaiseen seurakuntaan kanttorin viran, jonka tehtäväalueeseen kuuluu seurakunnan musiikkitoiminnan johtaminen. Kanttori vastaa musiikista seurakunnan jumalanpalveluksissa sekä muissa kirkollisissa toimituksissa, kuten siunaustilaisuuksissa, vihkimisissä ja hartaushetkissä, ja seurakunnan tilaisuuksissa. Kanttorin vastuulla on seurakunnan musiikkikasvatustyö ja musiikin käytön edistäminen seurakunnan eri toiminnoissa. Lisäksi työtehtäviin kuuluu seurakunnan soittimien hoito ja huolto. (Kirkkojärjestys 2016, luku 6 § 28.) Kanttorin tehtävät on kuvattu kirkkojärjestyksessä hyvin yleisellä tasolla, jolloin viranhaltijalle itselleen jää suuri valinnanvapaus siitä, mitä hän sisällyttää työhönsä (Komi 2013, 16). Myös yksittäisten seurakuntien resurssien, toimintamallien ja musiikkitoiminnan linjausten merkitys korostuu, mikä voi aiheuttaa suuriakin sisällön painotuseroja ja eriarvoisuutta eri seurakunnissa toteutettavan musiikkityön välillä.

Kirkon tunnustuksen mukaan kirkon virka eli tässä tapauksessa kanttorin virka on sanan ja sakramentin virka, ja sanaa kanttori julistaa musiikin keinoin eli laulamalla ja soittamalla (Erkkilä 2003, 90). Kanttorin viran keskeisiin sisältöihin on alusta alkaen kuulunut vastuu sekä seurakunnan jumalanpalveluselämän musiikillisesta toteutuksesta että eri-ikäisten seurakuntalaisten musiikkikasvatuksesta, eritoten rippikoulusta. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010). Kanttorin toimenkuvaan ja musiikillisiin tehtäviin kuuluu erottamattomana säikeenä myös hengellinen kasvatustyö, ja kuten kaikki kirkon toiminta, myös musiikkityö toteutetaan kirkon olemuksen pohjalta. Tässä tutkielmassa keskitytään lähtökohtaisesti vain kanttorin musiikillisiin tehtäviin, kuitenkin niiden hengellinen ulottuvuus muistaen ja huomioiden.

## 2.2 Kirkon musiikkikasvatuksen tavoitteet ja arviointi

Musiikkikasvatusta toteuttavat tahot, kuten koulu tai kirkko, määrittelevät kasvatustavoitteensa omista lähtökohdistaan, ja näin ollen seurakuntien toteuttama musiikkikasvatus saa kaiken kirkollisen musiikkitoiminnan tapaan erityisluonteensa kirkon olemuksesta ja tehtävästä. Musiikkikasvatuksen yleistavoitteeksi on muotoutunut ajatus tavoitteesta auttaa ihmistä ymmärtämään musiikin merkitys kirkossa, kokemaan musiikin tärkeäksi kasvulleen kristittyinä ja löytämään elämässä musiikillisen ilmaisun mahdollisuuden. Kasvatustavoitteet ymmärretään avarasti; kun ihmistä ohjataan musiikin elementtien hallintaan, hänelle samalla avataan Jumalan luomistyötä. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 5–6.)

Kirkon pitkä historia kansan musiikkikasvattajana on antanut hyvän pohjan seurakuntien musiikkikasvatuksen toteuttamiselle (Kakkonen 2008, 12). Ennen vuotta 1988 kanttoreille ei ollut rippikoulun musiikinopetusta lukuun ottamatta käytettävissään yleisesti hyväksytyjä tavoitteita seurakunnan musiikkikasvatuksen toteuttamiseksi, mikä aiheutti toiminnan kirjavuutta ja sattumanvaraisuutta sekä suoranaista epätietoisuutta siitä, mitä musiikkikasvatus seurakunnassa käsittää (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 6). Kirkossa ei myöhemminkään ole turhia päivityksiä tehty, sillä piispainkokouksen hyväksymä ja vuonna 1989 julkaisema *Musiikkikasvatus seurakunnassa – Kirkon musiikkikasvatuksen lähtökohdat*

*ja tavoitteet* on edelleen ainoa julkaistu asiakirja koskien koko kirkon yleistä musiikkikasvatustoimintaa.

Seurakunnan kaikkien työalojen kasvatustoimintaa palvelemaan julkaistiin kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuohjelma vuonna 1977. Musiikkikasvatuksen tavoitteet on määritelty kasvatustoiminnan kokonaisuohjelman rakennetta noudattaen ja sen sisältöihin linkittäen, sillä musiikkikasvatusta ei nähdä mielekkäänä toteuttaa täysin irrallaan muusta kasvatustoiminnasta. Kirkon musiikkikasvatuksen yleistavoitteeksi on määritelty pyrkimys ”*auttaa ihmistä ymmärtämään musiikin merkitys kirkossa, kokemaan musiikin tärkeäksi kasvulleen kristittyinä ja löytämään elämässään musiikillisen ilmaisen mahdollisuuksia*”. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 4–5.) Yleistavoitetta konkretisoimaan on listattu 15 päätavoitetta, jotka on jaoteltu kolmen tavoitealueen alle (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 8–27):

#### *Henkilökohtainen tavoitealue*

##### (1) Musikaalisuus lahjana

auttaa ihmistä kokemaan musiikilliset taipumuksensa Jumalan antamina lahjoina, joista hän saa iloita ja kokea tyydytystä

##### (2) Musiikillisten taipumusten käyttö ja kehittäminen

auttaa ihmistä kehittämään ja käyttämään musiikillisiä taipumuksiaan Jumalan tahdon mukaisella tavalla omassa elämässään ja lähimmäistensä parhaaksi

##### (3) Musiikki persoonallisen kasvun edistäjänä

auttaa ihmistä kokemaan musiikki merkittäväksi kasvulleen ihmisenä

##### (4) Musiikin merkitys tunne-elämälle

auttaa ihmistä kokemaan musiikin rakentava merkitys tunne-elämälle ja ihmisten väliselle vuorovaikutukselle

#### *Seurakunnallinen tavoitealue*

##### (5) Musiikin asema kirkossa

auttaa ihmistä ymmärtämään musiikin asema kirkossa ja seurakunnan elämässä

##### (6) Musiikki evankeliumin viestijänä

auttaa ihmistä ymmärtämään musiikin mahdollisuudet evankeliumin viestittämisessä

##### (7) Musiikki vastauksena Jumalan puhutteluun

rohkaista ja auttaa ihmistä musiikin keinoin ilmaisemaan uskoaan ja vastaamaan Jumalan puhutteluun

##### (8) Musiikki yhteyden ilmentäjänä ja edistäjänä

auttaa ihmistä kokemaan musiikkia harjoitettaessa syntyvä yhteys seurakunnassa

## (9) Kirkon musiikin elävä perinne

auttaa ihmistä sisälle kirkon musiikin rikkaaseen perinteeseen

## (10) Osallistuminen seurakunnan musiikkielämään

auttaa ihmistä kasvamaan vastuuseen seurakuntansa musiikkielämän vaalimisessa

*Yhteiskunnallinen tavoitealue*

## (11) Musiikki Jumalan luomislahjana

auttaa ihmistä ymmärtämään musiikki Jumalan luomislahjana

## (12) Musiikkikulttuurin tunteminen ja vaaliminen

auttaa ihmistä tulemaan tietoiseksi musiikkikulttuurin eri muodoista, omasta kansallisesta musiikkiperinteestä ja sen vaalimisen merkityksestä

## (13) Musiikin arvioiminen kristillisen uskon pohjalta

auttaa ihmistä kristillisen uskon pohjalta arvioimaan tarjolla olevaa musiikkia ja tekemään mielekkäitä valintoja

## (14) Seurakunnan ja kunnan musiikillinen yhteistoiminta

auttaa ihmistä edistämään yhteistoimintaa seurakunnassa ja kunnan musiikkitoimintojen kesken

## (15) Musiikki perheessä ja ystäväpiirissä

auttaa ihmistä kokemaan musiikin myönteinen merkitys perheessä ja ystäväpiirissä

Tavoitteiston tarkoituksena on osoittaa musiikkikasvatuksen oikeutus seurakunnan elämässä ja antaa seurakunnan musiikkikasvatustoiminnalle selkeä suunta jättäen kuitenkin käytännön toteutuksessa tilaa paikallisten olojen ja kanttorin monipuolisen koulutuksen ja henkilökohtaisten taipumusten huomioon ottamiselle (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 6–7). Tavoitteet ilmaisevat, mitä seurakunnan toimintaan osallistuvan odotetaan kokevan ja oppivan sekä mihin suuntaan kasvavan. Oppiminen tulisi näin ollen käsittää koskemaan hyvin laajasti koko persoonallisuutta; ”*tietoa ja ymmärtämystä, taitoa ja toimintaa sekä asennoitumista ja tunnetta*”. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 8.) Tavoitteita on avattu lisää oppimisalueiden ja sisältövirikkeiden kautta.

Kasvatustoiminnan suunnittelussa tulisi kiinnittää huomiota seitsemään kohtaan: toiminnan päämäärään, kohderyhmään, oppimistilanteeseen, opittavan sisällön valintaan, työskentelytapojen valintaan, toteutukseen ja arviointiin. Toteutuksen tarkastelussa ratkaiseviksi tekijöiksi todetaan ilmapiiri, vuorovaikutus ja eteneminen tavoitteen suunnassa. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 28–31.) Pää tavoitteiden tarkemmissa sisältöalueiden kuvauksissa todetaan, että musiikki muovaa persoonallisuutta, tiedosti sen tai ei, ja tietoisesti käytettynä musiikilla on arvaamattomat mahdollisuudet yksilöllisyytemme löytämisessä ja

tiedostamisessa. Musiikki myös vaikuttaa ihmisen tunne-elämään ja tietoisuuden syvimpiin kerrostumiin, minkä tiedostaminen avaa musiikkikasvatukselle merkittäviä mahdollisuuksia sekä korostaa kasvatuksen vastuullisuutta. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 12–14.) Kirkon musiikkikasvatuksen todetaankin olevan vastuullista, ja musiikkikulttuurin kehittymiseen ihmiselämää rakentavaan suuntaan tulee tietoisesti vaikuttaa (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 25).

Vastuullisuuden ja tietoisien toiminnan korostamisen jälkeen on kuitenkin mielenkiintoista, että arviointi, joka nimettiin kasvatustoiminnan suunnittelussa seitsemänneksi huomioitavaksi kohdaksi, käsitellään suhteellisen lyhyesti ja ylimalkaisesti (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 31):

*”Jos toimintaan osallistujissa syntyy muutosta tavoitteen määrittämässä suunnassa, voidaan toteutusta pitää onnistuneena. Arviointi kohdistuu aina sisällön, työskentelytapojen ja käytännön toteutuksen tarkoituksenmukaisuuden pohdintaan.”*

Vuonna 2019 tuli kuluneeksi kolmekymmentä vuotta siitä, kun seurakunnan musiikkikasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet on julkaistu ja samalla viimeksi päivitetty. Toisaalta kirkon ydinsanoma on pysynyt muuttumattomana jo yli 2000 vuotta ja myös musiikkikasvatuksen tavoitteisiin linkittyvä toive ohjata toimintaan osallistujaa musiikin kautta lähemmäksi Jumalaa on sama tänäkin päivänä. Toisaalta maailma on muuttunut paljon kolmessakymmenessäkin vuodessa, ja kirkko on joutunut ottamaan kantaa esimerkiksi isoihin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin muutoksiin. Myös kasvatuksen kentällä on tapahtunut muutosta niin ihmiskäsitysten, opetuskäsitysten kuin oppimiskäsitysten kohdalla – arviointia unohtamatta. Vaikka kysymysmerkiksi jää, miksi koko kirkon musiikkikasvatuksellista toimintaa koskevaa ohjeistusta ei ole nähty tarpeelliseksi päivittää, on muutamalle musiikkikasvatuksen yksittäiselle osa-alueelle saatu enemmän tässä ajassa kiinni olevia ohjeistuksia.

### 2.2.1 Varhaisiän musiikkikasvatus

Lapsiperheiden potentiaali seurakunnan aktiivisina toimijoina on näytetty huomaavan seurakunnissa yhä enemmän ja enemmän. Tämä näkyy musiikkikasvatustoiminnan ohjeistuksissa, sillä 2000-luvun aikana huomioiduksi on päässyt myös seurakunnan varhaisiän musiikkikasvatus. Varhaisiän musiikkikasvatuksen lähtökohdat ja yleistavoitteet on lanseerattu ensimmäisen kerran vuonna 2004 ja päivitetty vuonna 2015. Kirkkohallituksen julkaisussa *Lapsi ja musiikki seurakunnassa* (2015) esitellään tällä hetkellä voimassa olevat seurakunnan varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintaperiaatteet. Päivityslaitoksen sijaan uudesta ohjeistuksesta tehtiin täysin uusi kokonaisuus, jotta musiikkia ja lasta koskevat julkaisut saatiin periaatteiltaan yhdenmukaisiksi muiden seurakunnan varhaiskasvatusta käsittelevien julkaisujen kanssa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintaperiaatteiden lähtökohtana on lapsen musiikillisen ja henkisen kasvun kehittäminen lapsilähtöisen pedagogiikan – leikin, liikkeen, tutkimisen – keinoin. Neljä tärkeintä tavoitetta on muotoiltu *Lapsi seurakuntalaisena* -kehittämisasiakirjan (2013) pohjalta: 1) lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen mahdollistaminen, 2) lapsen oikeuksien ja paikan vahvistaminen kirkossa, 3) vuorovaikutuksen ja läsnäolon vahvistaminen seurakunnan ja lapsen perheen välillä sekä 4) pyhän ja hengellisyyden vahvistaminen lapsen elämässä. Nämä tavoitteet peilautuvat musiikillisiin tavoitteisiin, jotka esittelen seuraavassa luvussa. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 5–14.)

Musiikki halutaan valjastaa kokonaisvaltaiseksi lapsen elämää tukevaksi ja kannattelevaksi elementiksi, jolla osaltaan voidaan vahvistaa yhtä lapsen elämän perustukipilaria eli turvan kokemista. Tähän usein liittyvää voimakasta yhteisöllisyyden kokemusta halutaan tukea rohkaisemalla perheitä yhteisten musiikillisten hetkien viettoon niin kotona kuin seurakunnan toiminnassa. Seurakunnan musiikki nähdään kirkon sylihoitona, jossa välitetään musiikin kautta kristillisiä arvoja sukupolvelta toiselle sekä annetaan lapsille laulamisen kautta tunnekokemuksia ja muistijälkiä, jotka voivat kantaa läpi elämän. Jumalanpalveluksissa lapset pyritään huomioimaan monimuotoisesti myös musiikillisesti antaen lapsen kasvaa hengellisesti musiikin kielen kautta ja siihen turvaten. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 9–10.) Julkaisussa annetaan vinkkejä ja kysymyksiä musiikkitoiminnan toteutuksen pohtimiseen sekä lisäksi muutamia konkreettisia esimerkkejä.



Säännöllisenä varhaisiän musiikkikasvatustoimintana monien seurakuntien listoilla ovat musiikkileikkikoulut eli kirkkomuskarit ja lapsikuorot. Kirkkomuskarissa varhaisiän musiikkikasvatus yhdistyy kirkon varhaiskasvatukseen ja julkaisun mukaan muskaritoiminta voi näyttäytyä monen sisältöisinä musiikkiryhminä. Useissa seurakunnissa ollaan yllätytty, miten hyvin kirkkomuskarit tavoittavat perheitä. Tällainen matalan kynnyksen toiminta toimii siis mitä parhaimpana ”kirkon oven aukaisijana”. Julkaisussa esitelläänkin kirkon tilastojen laskelmia, joiden perusteella lasten musiikkiryhmien määrä on kasvanut vuosi vuodelta ollen myös ainoita alueita, jonka osallistujamäärä suureni (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 36–38).

Kanttoreiden lisäksi kirkkomuskareita seurakunnassa saattavat pitää varsinaiset varhaisiän musiikkikasvattajat, lastenohjaajat ja muusikot (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 36). Jotta seurakunnan varhaismusiikkikasvatuksen tavoitteet saavutettaisiin, julkaisussa tuodaan esille niin yhteisen musiikkitoiminnan linjausten kuin koulutuksen merkitykset (ks. Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 10; 47). Esimerkiksi kanttoreiden mahdollinen tarve saada lisää tietoa varhaiskasvatuksen alalta on tuotu tämän julkaisun lisäksi esille opinnäytetöissä ja kirkon sisäisissä selvityksissä, joissa kanttoreita on kuultu varhaisiän musiikkikasvatuksen toteuttamisesta. Tähän palaan tarkemmin luvussa 4.

## **2.2.2 Nuorten musiikkikasvatus**

Seurakunnan nuorille tarjoama ja toteuttama musiikkikasvatus tavoittaa kohderyhmänsä kattavimmin rippikoulun formaatissa. Musiikkikasvatuksen rooli on ollut edustettuna rippikoulun opetussuunnitelmissa jo vuosisata taaksepäin ensimmäisen rippikoulusuunnitelman laulunopetuksineen ilmestyessä 1919 (vrt. Seppälä 1998, 43–44) – siis kauan ennen kuin vuoden 1989 yleinen ohjeistus saatiin. Toisin kuin musiikkikasvatuksen yleisen ohjeistuksen kohdalla, on aika ajoin uusitussa rippikoulusuunnitelmassa pyritty eteenpäin niin sisällöllisesti kuin pedagogisesti, ja vuosikymmenien aikana musiikkikasvatus on muotoutunut irrallisesta laulunopetuksesta koko rippikoulun läpäiseväksi elementiksi. Uusiutumista voidaan pitää toisaalta myös verkkaisena, sillä vuoden 1980 rippikoulusuunnitelman jälkeen seuraava versio ilmestyi vasta vuonna 2001. Rippikoulusuunnitelmaan kajoaminen koettiin jälleen tärkeäksi perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) uudistumisen myötä.

Vuonna 2017 valmistunut rippikoulusuunnitelma *Suuri Ihme* toimii edeltäjänsä jatkumona syventäen keskeisimpiä linjauksia, mutta huomioi samalla POPSin (2014) uudet linjaukset ja suunnat sekä vastaa tämän ajan toimintakulttuurin tarpeisiin ja haasteisiin (vrt. Laakso 2019, 9–12). Lisäksi rippikoulusuunnitelmalle on laadittu teemoja syventäviksi lisämateriaaleiksi online-artikkeleita. *Suuri ihme – Musiikki* -artikkelin (2017) on kirjoittanut Kirkkohallituksen musiikki- ja jumalanpalvelusasiantuntija Teija Tuukkanen. Artikkelissa avataan vielä tarkemmin musiikin merkitystä, kanttorin työtä rippikoulun ohjaajana ja rippikoulun musiikin toteutusta.

Rippikoulusuunnitelmalla pyritään tukemaan nuorten kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista myös kristittyinä, ja rippikoulua onkin haluttu kehittää yhä enemmän nuorilähtöisemmäksi vahvistaen tietoisesti nuorten osallisuutta ja kuulluksi tuleamista (Suuri ihme 2017, 5). Musiikilla on tässä tärkeä merkitys. Teija Tuukkanen (2017) muistuttaa miten musiikin vaikutus sosio-emotionaalisiin toimintoihin on merkittävää yhteisöllisyyden muodostumiseen ja ryhmähengen syntyymiseen (Tuukkanen 2017, 1). Yhtenä musiikin tehtävänä rippikoulussa onkin erityisesti osallisuuden vahvistaminen ja tukeminen. Yhdessä soittaminen ja laulaminen ovat tärkeässä roolissa, mutta osallisuutta ja yhteyttä voi kokea jo mukana olemisella, kuuntelemisella tai sanojen tutkimisella. (Suuri ihme 2017, 29–30.) Kanttorin erityinen tehtävä rippikoulussa on rohkaista ja auttaa nuorta luomaan suhde siihen musiikkiin, mitä leirillä käytetään tietoisesti osana oppimista sekä jumalanpalvelus- ja hartauselämää. Nuorilähtöisessä oppimisessa oleellista on opittavan tiedon määrän sijaan opitun tiedon linkittyminen nuoren omaan elämään ja arkeen. (Tuukkanen 2017, 1–2.)

Tuukkanen (2017) näkee 2020-luvulle kurottelevan rippikouluopetuksen kutsuvan kanttoreita asettumaan aikaisemman osajan roolin sijaan enemmänkin rinnalla kulkijaksi ja asioiden pohtijaksi. Edellisiin rippikoulusuunnitelmiin verrattuna vuoden 2017 suunnitelmaan ei ole kirjattu tietoja ja taitoja, joita nuoren tulisi rippikoulujaksollaan oppia yleisesti musiikista tai kirkkomusiikin osalta. Tämä on suuri muutos. Tietyt teemat, kuten virsikirja ja jumalanpalveluksen musiikki sekä musiikki hengellisen elämän vahvistajana, ovat edelleen oleellista käsitellä seurakunnan toiminnan ymmärtämisen ja seurakunnan musiikkielämän kannalta. Yhtä oleellista on kuitenkin huomata, että näitäkään oppimissisältöjä ei opetella asian itsensä vuoksi; virsikirjaa ei opetella tuntemaan sen tärkeän roolin takia luterilaisessa kirkossa, vaan jotta nuori löytäisi virrelle merkityksen ja paikan omassa elämässään. (Tuukkanen 2017, 2–4.)

Tuukkanen (2017) korostaa, että rippikouluopetus on yksi merkittävä osa-alue kanttorin työssä seurakunnan musiikkikasvattajana. Kun musiikki on aktiivinen osa rippikoulua heti alusta alkaen, sillä omakohtainen kokemus ja konkreettinen musiikin tekeminen avaavat asioita tehokkaammin kuin pelkkä musiikista puhuminen. Jotta rippikoulussa voisi olla vapautunut ja iloinen tunnelma, on oppimisen tapahduttava positiivisessa hengessä ja ilman pakottamista. Yhteistyö rippikoulun työntekijöiden kesken on avainasemassa, jotta esimerkiksi erilaiset oppimistavat saadaan huomioitua. Ohjaajalla itsellään tulisi myös olla positiivinen asenne oppimistilanteissa sekä tunne siitä, ettei joudu tekemään asioita pakottamalla, vaan omalla maaperälläään seisten. (Tuukkanen 2017, 5–6.)

Tuukkanen huomauttaa, että kanttorin osa-aikainen osallistuminen rippikouluun voi aiheuttaa tilanteen, jossa kirkkomusiikkiin liittyvät konkreettiset oppimissisällöt jäävät hyvin pienelle käsittelylle tai niitä ei välttämättä käsitellä suunnitelmallisesti ja tasaveroisesti suhteessa rippikoulun kokonaisuuteen. Siksi olisikin tärkeää kirjata esimerkiksi rippikoulun paikallissuunnitelmaan, miten musiikin liittyvät tavoitteet toteutuvat ja toteutetaan. (Tuukkanen 2017, 4.) Muutaman kohtaamisen myötä kanttori voi myös helposti jäädä nuorille etäiseksi, eikä toimi luontevana linkkinä nuorille liittyä heille suunnattuun musiikkitoimintaan leirin jälkeen. Tämä on seurakuntien kannalta harmi, sillä kuten rippikoulusuunnitelmassakin todetaan, rippikoulu voi monipuolisena musiikillisena kokemuksena ja elämyksenä olla tehokkain väylä houkutella nuori muun musiikkitoiminnan pariin (Suuri ihme 2017, 5).

Muusta nuorille tarkoitettusta musiikkikasvatuksellisesta toiminnasta ei ole erillistä asiakirjaa tai julkaisua, mutta toiminnan linjauksen voisi olettaa noudattavan samansuuntaisia periaatteita kuin rippikoulun musiikkikasvatustyö. Jos yhteinen laulaminen ja soittaminen ovat musiikin keskeisiä toimintoja (vrt. Suuri ihme 2017, 29), jää soittaminen selkeästi kuoro- ja laulutoiminnan varjoon eri seurakuntien nettisivuihin tutustumisen perusteella. Toisissa, etenkin suuremmissa seurakunnissa toiminta on sekä soiton että laulun osalta monipuolista ja houkuttelevaa tekemistä tarjoten gospelbändi- ja orkesteritoimintaa, kitarapajaa ja maksullista yksityisopetusta kanttorien vetämässä musiikkikoulussa. Voisi olla hedelmällistä löytää jokaisessa seurakunnassa keinot ja resurssit myös soittamisesta kiinnostuneiden nuorten aktivoimiseen ja osallistamiseen.

### 2.2.3 Musiikkikasvatus aikuisten ja senioreiden parissa

Kuten kaikki kirkon toiminta, myös musiikkityö pyrkii huomioimaan ja osallistamaan kaikki yhteiskunnan ikäluokat, ja myös aikuisille ja senioreille suunnattua musiikkillista toimintaa on tarjolla. Kuitenkaan seurakunnan aikuisväestön ja seniorien musiikkikasvatustoimintaa varten ei ole laadittu yhtenäisiä toimintaperiaatteita, vaikka myös *Musiikkikasvatus seurakunnassa* -ohjeistuksesta (1989) välittyy ajatus musiikkikasvatuksen kuulumisesta kaikille. Toisaalta kunnan kattavat julkaisut varhaisiän ja rippikoulun musiikkikasvatuksesta on saatu pääasiassa vasta 2000-luvulla, joten ehkäpä aikuis- ja seniorityön linjaukset vielä vain odottavat vuoroaan. Kenties pientä viitettä tähän suuntaan voidaan nähdä *Aikuiset seurakuntalaisina* -kehitysasiakirjassa. Kirkkohallitus julkaisi kehittämissiisikirjan vuonna 2012, ja sen tavoitteena on haastaa pohtimaan mitä tarvitaan, jotta aikuisten olisi luontevaa osallistua kirkon toimintaan. Kehittämissiisikirja tarjoaa seurakunnan työntekijöille kysymyssarjoja välineeksi suunnitteluun, kokonaisuuden hahmottamiseen ja strategiaan valintoihin sekä itsearviointiin. Myös musiikille on laadittu oma kysymyspatteristo. (*Aikuiset seurakuntalaisina* 2012, 6.)

Musiikkitoiminta ja -tilaisuudet kokoavat merkittävästi yhteen seurakuntalaisia, mutta kaikkea sen potentiaalia ei ole selkeästi hyödynnetty. Asiakirjassa todetaan seurakuntien jäseninä olevan esimerkiksi runsaasti musiikkikouluissa ja -opistoissa opiskelleita aikuisia, jotka eivät tällä hetkellä hyödynnä osaamistaan ja jäävät myös seurakunnissa tuntemattomaksi voimavaraksi. Musiikkitoiminnalle laadituissa kysymyksissä kysytään suoraan, miten aikuisten musiikkikasvatusta toteutetaan ko. seurakunnassa. Kysymykset herättelevät pohtimaan, miten erilaisia musiikin tekemisen muotoja mahdollistetaan, missä määrin soiton harrastajille tarjotaan yhteissoiton mahdollisuutta ja tilaisuutta kehittyä haastaviinkin musiikkitehtäviin sekä millaisia mahdollisuuksia yhteislauluun tarjotaan. Lisäksi arviointi nousee esille, kun seurakunnissa kehoitetaan miettimään, miten seurakuntalainen voi antaa palautetta jumalanpalvelusmusiikista tai seurakunnassa esitettävästä musiikista. (*Aikuiset seurakuntalaisina* 2012, 20–21.)

Kehittämissiisikirjassa eritellään myös aikuisuuden monia kasvoja, ja omiksi viiteryhmikseen nostetaan esimerkiksi nuoret aikuiset ja seniorit, joiden osalta musiikkitoiminnan ja -kasvatuksen toteutumista tulisi myös miettiä (ks. *Aikuiset seurakuntalaisina* 2012, 40–45). Senioreiden musiikkikasvatus eroaa aikuisten musiikkikasvatuksesta jo iän tuomien fyysisten

muutosten vuoksi. Musiikki voi monella kytkeytyä myös kipeisiin koulumuistoihin, joissa soiton ja laulun ilo on murskattu tahattomilla tai tahallisilla kommentteilla ja huomautuksilla nuoren koululaisen taidoista, ja vieläpä koko luokan edessä. Osa tällaisen karun kohtalon kokeneista on varmasti päättänyt jättää musiikin lopullisesti, mutta mahdollisesti osa on löytänyt tiensä esimerkiksi seurakunnan tarjoaman musiikkitoiminnan pariin. Uusi yhteys musiikkiin sekä yhteys kanssamusisoijiin kannustavassa ilmapiirissä voi olla alku musiikillisen itsetunnon eheytymiselle ja kasvamiselle.

### 3 ARVIOINTI JA KIRKON MUSIIKKIKASVATUS

Arviointi on arkipäiväinen ilmiö ihmisen elämässä. Ihminen havainnoi ympäristöään aistien varassa, ja samalla huomaamattaankin tekee arvottamista siitä, mikä vaikuttaa kauniilta, hyvältä, väärältä tai viisaalta. (Atjonen 2007, 9.) Termillä arviointi on viime vuosikymmeninä yleisesti tarkoitettu arvioitavan asian tai toiminnan arvon määrittämistä, mikä tehdään joitakin julkilausuttuja tai perusteltuja kriteerejä käyttäen (Sannelvuo 2003, 27). Suomen kielen perussanakirjassa (1996) määritellään arviointiin liittyviä käsitteitä seuraavasti: *arvio* tarkoittaa arvostelua ja kritiikkiä, ja *arvioida* tarkoittaa ”määrittää, laskea, päätellä summittaisesti, tehdä arvio”. Verbi *arvostella* tarkoittaa arvioimista sekä jonkin arvon määrittämistä hyvien ja huonojen puolien perusteella. *Arvostelu* puolestaan tarkoittaa kritiikkiä. (Suomen kielen perussanakirja I 1996, 51–52.) Arviointiin liittyvät arvot ja kriteerit ovat kuitenkin hyvin tulkinnallisia, koska arvojen määritelmiä on lukemattomia. Arvot toimivat kriteereinä, jotka vaikuttavat arvioinnin tarkoituksiin ja päämääriin, ja ne ohjaavat arviointiprosessissa tehtäviä valintoja ilmeten arvioijan ja työstään arvioinnin saavan sanoissa ja teoissa. Arviointikriteerit tarkoittavat perustetta, johon tukeutuen päätelmät ja lopullinen arviointi tehdään. (Sannelvuo 2003, 27.)

#### 3.1 Tavoitteet ja arviointi – Kasvatuksen perustekijöitä

Kasvatuksen näkökulmasta arviointi on toiminnan kehittämisen väline, ja parhaimmillaan tämän välineen avulla oppijan toiminnan edellytykset ja mahdollisuudet saadaan esiin ja oppijan käyttöön (Ihme 2009, 13). Arviointitutkija Päivi Atjonen (2007) toteaa, ettei oppimisen arviointi eli oppijan osaamisen arvon määrittäminen ei ole yhtä yksinkertaista kuin pituuden ja painon mittaaminen, ja tämä tosiasia asettaa lähtökohtaisesti vahvan eettisen haasteen kasvattajan työlle (Atjonen 2007, 73). Etiikkaa voidaan kuvata eräänlaiseksi ihmiskunnan liikennesäännöksi, jossa muodostuu ihmisten keskinäistä elämää säätelevien tottumusten, tapojen ja rajoitusten joukko. Eettinen käytös lähtee halusta toimia kunnollisesti kaikissa olosuhteissa säännöistä riippumatta; toisin kuin oikeassa olemisesta on etiikassa kyse vastuussa olemisesta. Oivaltaessaan oman erehtyväisyytensä ja yleisen inhimillisyytensä ihminen voi olla vastuullinen, vaikka etsisikin oikeaa ja tekisi virheitä. (Atjonen 2007, 12–17.)

Eettinen pohdinta siitä, mikä on onnellista ja hyveellistä elämää tai kuka ja miten siitä on vastuussa ja kenelle, tulevat lähelle kasvatuksen käytäntöä, jossa opetusta tarjoavat tahot ja niiden kasvattajat pyrkivät kukin omilla tahoillaan tekemään maailmaa paremmaksi. Valintojen tekeminen arvokkaaksi nähdyn perusteella tekee kasvatuksesta aina eettistä ja moraalista toimintaa. Arviointi voidaan nähdä yhtenä maailmanparannuskeinona, ja senkin kehittämiseksi tarvitaan kysymystä siitä, millaista on hyvä, oikea ja vastuullinen arviointi. (Atjonen 2007, 17.) Suomessa kasvatuksen kentällä ja näin ollen arvioinnin teemojen äärellä vaikuttaa useita musiikkikasvatustahoja. Valtaosan maassamme tehtävästä ansiokkaasta musiikkikasvatustyöstä kattavat seurakuntien lisäksi peruskoulut ja vapaan sivistystyön oppilaitokset – kukin omalla tavallaan.

Peruskoulut toteuttavat perusopetuksen kasvatus- ja opetustehtävää, ja opetuksen järjestämistä ohjataan opetusta koskevan lainsäädännön ja opetussuunnitelmien avulla. Perusopetuksen oppimäärään sisältyvä musiikki osoittaa myös musiikkikasvatukselle suodun lakiin nakutetun aseman. (Perusopetus 2019.) Vapaan sivistystyön toteuttajiin kuuluvat esimerkiksi kansalaisopistot, jotka vastaavat suuresta osasta taiteen perusopetusta. Taiteen perusopetus on tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää eri taiteenalojen, kuten musiikin, opetusta (TPO 2017, 10). Kuten seurakunnissakin, opetus kattaa lasten ja nuorten lisäksi varhaisiän ja aikuisten opetuksen. Kirkon ja vapaan sivistystyön musiikkikasvatustyölle yhteistä ja olennaista on, että ne ovat omaehtoisia eivätkä tutkintotavoitteisia, eikä niiden sisältöjä säädellä lainsäädännössä. (ks. Vapaa sivistystyö 2019). Molempien musiikkikasvatustyölle on säädetty kuitenkin ohjeistukset tavoitteellisen musiikkikasvatustyön toteuttamiseksi. Mitä nämä erilaiset ohjeistukset ajattelevat musiikkikasvatuksen tavoitteista ja arvioinnista? Myös tätä kysymystä avaan tässä pääluvussa.

Kasvatuksellisen toiminnan sisältöjen ja tavoitteiden määrittelyyn vaikuttavat arvot. Atjonen (2007) määrittelee arvon ilmaisevan esimerkiksi asiointilaa tai tavoiteltavana pidettyä asiaa. Arvot ohjaavat valintoja ja arviointia sekä kuljettavat kohti toivottavaan lopputulokseen tai käyttäytymiseen. Ammattikasvattajien keskuudessa arvovalintojen on olennaista olla perusteltuja ja tietoisia kestääkseen eri yhteistyötahojen arvioivaa tarkastelua. Kun arviointia tehdään erilaisin motiivein, on etiikan tehtävänä auttaa tulemaan tietoisiksi asioiden taakse tai alle piiloutuneista kysymyksistä sekä selviytymään niiden kanssa. Etiikka siis haastaa tarkastelemaan kriittisesti, pohtimaan monipuolisesti, kysymään oikeutusta ja kuuntelemaan omatuntoa. (Atjonen 2007, 14–20.)

Kasvatuksellisen sisällön osalta kirkko, peruskoulu ja vapaan sivistystyön oppilaitokset jakavat ajatukset musiikin oppimisen jatkumosta ja elämänmittaisen oppimisen mahdollistamisesta; oppijaa halutaan ohjata rakentamaan tulevaisuuttaan oppimisen keinoin sekä löytämään ja kehittämään omia vahvuuksiaan (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eli POPS 2014, 18; Seurakunnan musiikkikasvatus 1989, 8–9; Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet eli TPO 2017, 10–11). Seurakuntien, peruskoulujen ja vapaan sivistystyön oppilaitoksien musiikkikasvatuksen tavoitteet sisältävät paljon samankaltaisia lähtökohtia, vaikkakin jokainen kolmesta määrittelee kasvatustoimintansa omista lähtökohdistaan käsin luoden tavoitteet ja arvioinnin sen pohjalta. Seurakunnan musiikkikasvatuksen tavoitteisiin limittyä luonnollisesti hengellisen kasvun näkökulma, mutta kun sen riisuu hetkeksi pois, ovat tavoitteet musiikin osalta hyvin samankaltaiset kahden muun tahon kanssa.

Olen rinnastanut seuraavan taulukkoon näiden musiikkikasvatustahojen samaa teemaa edustavat tavoitteet rinnakkain. Vapaan sivistystyön opetussuunnitelmassa on yleisten tavoitteiden lisäksi tarkennettu erikseen tavoitteet varhaisiän ja aikuisten musiikkikasvatukselle.

TAULUKKO 1: Kolmen musiikkikasvatustahon tavoitteet

<b>KIRKKO</b> (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 8–9.)	<b>KOULU</b> (POPS 2014, 422.)	<b>VAPAA SIVISTYSTYÖ</b> (TPO 2017, 10–11, 41–44.)
Musiikillisten taipumusten huomaaminen  Musiikillisten taipumusten kehittäminen ja käyttäminen	Musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittyminen  Monipuolinen musiikillinen toiminta	Edellytysten luominen hyvän musiikkisuhteen syntymiselle  Musiikillisten vahvuuksien tunnistaminen  Musiikillisten taitojen monipuolinen harjoittelu
Musiikin merkitys ihmisenä kasvamisessa	Kokonaisvaltainen kasvu  Maailmankuvan laajeneminen  Ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen äänen ja musiikin parissa toimimalla, kuten säveltäminen tai muu luova tuottaminen	Musiikin oppimisen merkitys yksilön ihmisenä kasvussa  Ajattelun taitojen ja luovuuden kehittäminen, kuten omien musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen kehittäminen  Taiteen merkitys omassa elämässä
Musiikin merkitys tunne-elämälle ja vuorovaikutukselle	Musiikki yhteydessä ja jäsentämässä tunteita ja kokemuksia	Musiikin merkitys myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymisen tukemisessa



Yhteisöllisyys musisoidessa	Kyky toimia yhteistyössä	Yhteismusisoinnin ilo Sosiaalisten taitojen kehittäminen
Musiikilla viestiminen ja sen mahdollisuudet  Kriittinen musiikkikulttuurien arvioiminen, musiikkilukutaito	Musiikin monien merkityksien tulkitseminen eri kulttuureissa  Kriittisen musiikkikulttuurien lukutaidon kehittyminen; musiikilla viestiminen ja vaikuttaminen	Kulttuurisen lukutaidon kehittyminen
Itseilmaisuus musiikin keinoin	Ilmaisutaitojen kehittyminen	Vapaus ilmaista ja toteuttaa itseään  Oman musiikillisen ilmaisun tapojen löytäminen
Musiikki osana perinnettä ja sen välittäjänä  Perinteen ylläpitäminen	Aktiivinen kulttuurinen osallisuus	Kulttuurisen osallisuuden kehittäminen ja vahvistaminen  Elinympäristöön vaikuttaminen taiteen keinoin
Musiikkikulttuurien eri muodot sekä oma kansallinen musiikkiperinne ja niiden merkitys	Arvostava ja utelias suhtautuminen musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen	Moniarvoisesta ja uudistuvasta kulttuuriperinnöstä oppiminen
Musiikin myönteinen merkitys perheessä ja ystäväpiirissä	Pohja musiikin elinikäiselle harrastamiselle  Musiikillisen osaamisen laajenemisen ja myönteisen musiikkisuhteen kehittymisen vuorovaikutuksellisuus  Musiikin eettinen näkökulma ja ongelmat	Edellytysten luominen musiikin elinikäiselle harrastamiselle  Musiikin esteettiset, eettiset ja ekologiset kysymykset  Musiikin merkitys yhteisön hyvän elämän rakentamisessa

Yllä oleva taulukko osoittaa, miten jokaisen kolmen tahon tavoitteista piirtyy kokonaisvaltainen kuva halusta auttaa oppijaa löytämään lähemmäs omia musiikillisia taitojaan, luomaan tervettä ja rikasta musiikkisuhdetta sekä ymmärtämään miten musiikki kietoutuu ympäröivään maailmaan ja historiaan. Käsillä olevat teemat menevät myös hyvin liki ihmisen identiteettiä ja avaavat väylän ihmisen sisimpään, mikä vaatii kasvattajalta paljon pedagogista osaamista. Siksi onkin mielenkiintoista, että kirkon, koulun ja vapaan sivistystyön arviointiohjeistuksien väliltä löytyy suurempia eroja.

Jokainen osaa arjessaan arvioida ilman erityistä koulutusta, mutta kasvatusalalla arvioijan on jo syytä kiinnittää huomiota toimintansa tiedostamiseen. Päivi Atjonen (2007) nostaa esiin Starratt'n (2003) eettisen viitekehysten, jonka perusteella arvioijan on kyettävä oikeudenmukaisuuteen, kriittisyyteen ja huolenpitoon ollakseen eettinen. Arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaatimus ei vaadi erityisperusteluja; tasapuolinen ja ansion mukainen kohtelu on kaikenlaisessa arvostelussa oleellista. Arvioinnin tehtävä on myös suhtautua kriittisesti kohteeseensa. Jotta vältetään oikeudenmukaisuuden ja kriittisyyden vahingollinen

ylikorostuminen, kuuluu arviointietiikkaan kolmantena ulottuvuutena huolenpito, joka takaa tukea antavan ja ymmärtävän vuorovaikutuksen toisiin. (Atjonen 2007, 26–27; Starratt 2003, 56.)

Hyvällä arviointitoiminnalla itsellään on monia tärkeitä arvoja, ja eettisesti kestävä arviointia onkin määritelty keskeisten arvojen kautta; *reiluus* edellyttää jokaiselle oppijalle samanlaista mahdollisuutta menestyä oppimiskokemusten samankaltaisuudesta riippumatta. *Validius* edellyttää arvioimaan sitä, mitä todella tahdotaan arvioida, ja *reliaabelius* pyrkii arvioinnin kykyyn välttää sattumanvaraisuutta. *Läpinäkyvyys* vaatii arvioinnilta piilotavoitteiden ja arviointikriteerien ulkopuolisten yllätysten kitkemistä. *Oppimaan motivoiminen* voidaan katsoa arvioinnin arvoksi sinänsä. *Vaativuus* ja *erinomaisuuden osoittamisen mahdollisuus* muistuttavat arvioijaa automaattisen kehumisen kuplasta. (Atjonen 2007, 34–36.) Edellä esiteltyjen arvojen perusteella hyvälle arvioinnille on listattu seuraavanlaisia tuntomerkkejä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 32–34):

- 1) arvioidaan sitä, mitä aiotaan, eli arviointi on pätevää,
- 2) arvioidaan sitä, mitä opetetaan, ja opetetaan sitä, mitä arvioidaan,
- 3) arvioidaan johdonmukaisesti, jolloin luotettavuus, ennakoitavuus ja pysyvyys ovat avainsanoja,
- 4) arvioidaan oikeudenmukaisesti eli arvioinnin on oltava suhteessa oppijan ikään, kehitysvaiheeseen tai opetukseen,
- 5) arvioidaan objektiivisesti,
- 6) arvioidaan avoimesti eli arviointitiedon vastaanottajalla on oltava mahdollisuus arvioinnin perusteiden ja arviointitoimien tarkistamiseen,
- 7) arvioidaan kehittävästi ja kehittyvästi, jolloin arvioinnin tärkein motiivi on oppimisen tukeminen ja opetusjärjestelyjen kehittäminen.

### **3.2 Arvioinnin merkitys minäkuvan rakentumiselle ja oppimiselle**

Useat kasvatustieteen asiantuntijat nostavat esille, miten oppiminen ja arviointi voidaan käsittää kokonaisvaltaisena minän rakentumisena. Minäkäsitys on yksittäisistä oppimis- ja vuorovaikutustilanteista muotoutuva dynaaminen kehitysprosessi (Paananen 2009, 407), joka sisältää kaikki ne havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittyy itseensä: käsitykset omista luoteenpiirteistä ja kyvyistä sekä käsitykset itsestä suhteessa muihin ja ympäristöön (Koppinen ym. 1994, 115–116). Monipuolisella arvioinnilla ja ohjaavalla palautteella voidaan antaa oppilaalle välineitä myös minäkuvan rakentamiseen (Ihme

2009, 17). Oppijan minäkäsitykseen sekä oppimiseen on huomattu vaikuttavan merkittävästi kasvattajan ammattitaito ja toiminnan eriyttäminen. Lisäksi organisatorinen taso vaikuttaa oppijan minäkäsitykseen esimerkiksi ohjeistuksen sekä arviointijärjestelmän ja toimintasääntöjen kautta. (Paananen 2009, 408.)

Kuten jo luvussa 2.2 esittelin, seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa arvioinnista mainitaan kahden lauseen verran (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 31):

*”Jos toimintaan osallistujissa syntyy muutosta tavoitteen määrittämässä suunnassa, voidaan toteutusta pitää onnistuneena. Arviointi kohdistuu aina sisällön, työskentelytapojen ja käytännön toteutuksen tarkoituksenmukaisuuden pohdintaan.”*

Yllä olevien lauseiden rivien välit sisältävät sen, mistä oppimisen arvioinnissa useimmiten on kyse; oppijaa pyritään ohjaamaan oppimisessa kartoittaen samalla tapahtuvaa kehittymistä. Arvioinnin ohjelauseet eivät ainakaan suoraan alleviivaa arvioinnin merkitystä kovinkaan tärkeäksi, kun taas niin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 17) kuin vapaan sivistystyön kentän noudattamassa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa (TPO 2017, 11, 16) linjataan selkeästi, miten monipuolinen ja realistinen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimistapahtumaa sekä oppimista edistävää vuorovaikutusta.

Monet kasvatusalan arviointia, sen toimintatapoja ja toimijoita koskevat määritelmät ja mielikuvat nousevatkin koulumaailmasta – siellä arvioinnin tärkeää roolia kasvatuksessa ei vain voi ohittaa. Irene Ihme toteaa, miten koulun näkökulmasta myös arvioinnin uudistaminen on keskeinen ja välttämätön tehtävä (Ihme 2009, 17), ja aina uuden opetussuunnitelman myötä myös arvioinnin suuntaa tai periaatteita hienovaraisesti muutetaan tai entisestään täsmennetään. Peruskoulussa monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat keskeisiä pedagogisia keinoja tukea oppilaan koko kehitystä ja oppimista (POPS 2014, 47). Peruskoulussa arviointiin liittyy myös seikkoja, kuten päättöarviointi, jotka eivät mitenkään kosketa kirkon musiikkikasvatustyötä. Kuitenkin myös kirkon ohjeistuksessa musiikkikasvatus nähdään tavoitteellisena toimintana, eikä arvioinnin osuutta siinä sivuuteta. Näin ollen arvioinnin merkityksen tarkastelua yleisesti ja ohjeistukseen peilaten ei voida myöskään ohittaa.

Arvioinnilla on koko oppimisprosessin kannalta keskeinen tehtävä jo motivaation herättäjänä, lisääjänä ja ylläpitäjänä. Jos oppimisympäristössä vallitsee luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiri, vakuuttavat Marja-Leena Koppinen, Eira Korpinen ja Jorma Pollari (1994) arvioinnilla olevan oppijan motivaatiota parantava vaikutus. Sisäinen motivaatio ruokkii oppijan positiivista oppimiskierrettä ja kantaa epäonnistumisten yli. Sisäistä motivaatiota vahvistetaan ensisijaisesti tehtävän mielekkyydellä; opitun hyödyntäminen myöhemmin, riittävä vaatavuustaso suhteessa omaan kykyihin ja kiinnostava aihe synnyttävät motivaatiota. Hyvällä tai huonolla arvioinnilla voidaan kuitenkin vaikuttaa sisäisen motivaation pysyvyyteen tai heikkenemiseen. (Koppinen ym. 1994, 16–19.)

Niin peruskoulun kuin vapaan sivistystyön opetussuunnitelmissa todetaan, että oppilaan työskentelyä ohjataan ja arvioidaan monipuolisesti oppimisprosessin eri vaiheissa. Tämän tulisi tapahtua vuorovaikutteisesti. (TPO 2017, 16; POPS 2014, 47–50.) Oppimisprosessista saatava arviointi jaetaan yleensä kolmeen osa-alueeseen, jotka kaikki hyödyttävät oppijaa. *Diagnostisen arvioinnin* eli ennen opetusta tapahtuvan arvioinnin avulla tarvittavat oppimista tukevat toimet voidaan suunnitella yksittäiselle oppijalle ja oppijaryhmälle sopiviksi. Oppimisjakson aikana tapahtuva *formatiivinen arviointi* auttaa oppijaa seuraamaan oppimisen edistymistä ja tekemään valintojaan tavoitteiden saavuttamisen suuntaisesti. Oppimisen – ja samalla opetuksen – tuloksellisuuden arviointi eli *summatiivinen arviointi* ja sen erittely mahdollistavat oman oppimisen tehostamisen jatkossa. (Koppinen ym. 1994, 25; Paananen 2009, 409–410.) Kirkon musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa ei oteta kantaa arvioinnin ajoituksesta tai sen merkityksestä oppimisprosessin ja tavoitteisiin pyrkimisen aikana.

Arvioinnin rooli jätetään hyvin ohkaiseksi myös sen tehtävien määrittelyssä; kirkon ohjeistus näyttää sanoittavan arvioinnin ainoaksi tehtäväksi toiminnan toteutuksen onnistumisen tarkastelun. Koulun ja vapaan sivistystyön ohjeistusten mukaan arvioinnin tehtävä on paitsi tukea oppilasta opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisessa kasvussa, myös vahvistaa hänen identiteettiä ja itsetunnon kehittymistä (POPS 2014, 47; TPO 2017, 44). Arkikielessä itsetuntona tunnettu termi kattaa itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja itseluottamuksen osa-alueet, jotka ovat osa ihmisen minäkäsitystä (Ihme 2009, 56; Anttila & Juvonen 2002, 150). Itsetuntemusta voidaan kehittää sellaisen arvioinnin avulla, joka ilmaisee oppijalle selkeästi tavoitteet, rohkaisee omien tavoitteiden asettamiseen ja oman edistymisen arviointiin sekä antaa yksilöllistä, täsmällistä, yksityiskohtaista ja välitöntä palautetta edistymisestä (Anttila & Juvonen 2002, 150).

Arvioinnin avulla ihminen lisää itsetuntemustaan myös oppijana ja oppii kehittämään omaa oppimistaan (Koppinen ym. 1994, 20). Niin vapaan sivistystyön kuin koulun arviointiohjeistuksissa tämä otetaan huomioon; oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti eli arvioimaan toimintaansa. Formattiiviseen arviointiin linkittyvä oppimaan oppimisen, itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittäminen edistää myös opittavien asioiden jäsentymistä kokonaisuuksiksi sekä kehittää esimerkiksi metakognitiivisia taitoja. (TPO 2017, 11, 44–45; POPS 2014, 49–51.) Itsearvostusta ja itseluottamusta edistää arviointi, jossa oppija saa myönteistä ja yksilöllistä palautetta joltain arvostamaltaan alueelta. Itsearvostus eli asenne itseään kohtaan sekä itseluottamus vahvistuvat onnistumisen kokemuksista, joten oleellista oppijalle on saada omia edellytyksiä vastaavia, sopivan haastavia tehtäviä ja niistä yksilöllistä palautetta. (Anttila & Juvonen 2002, 150.)

Itsearviointia helpottaa ja tehostaa ohjaajan antamat kehykset, kuten kysymykset oppijan hyvin sujuvista ja harjoitusta vaativista alueista. Näin tuetaan minäkäsityksen kognitiivista osa-aluetta. (Paananen 2009, 408.) Anttila & Juvonen (2002) myös muistuttavat, että oppijan käsityksiin itsestään vaikuttaa sosiaalista vertailua aiheuttava tai siihen perustuva arviointi. Tällä voi olla negatiivisia seurauksia niin itsetunnolle kuin opiskelumotivaatiolle, ja riskiryhmässä ovat etenkin jo valmiiksi itsetunnon heikot oppijat. Sosiaalinen vertailu voi kääntyä myös itseään vastaan, jos taidoiltaan vahvimpien oppijoiden yrittämisenhalu laskee. (Anttila & Juvonen 2002, 150–151.)

Yhteistä kirkon, koulun ja vapaan sivistystyön ohjeistuksille on määrittely siitä, mihin arvioinnin tulee kohdistua. Kirkon ohjeistuksessa listataan sisällön, työskentelytapojen ja käytännön toteutuksen tarkoituksenmukaisuuden pohdinta (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 31) ja kaksi muuta tahoja ohjeistavat arvioinnin kohdistuvan oppilaan työskentelyyn ja oppimiseen, ja koulussa myös käyttäytymiseen osana koulun kasvatustehtävää (TPO 2017, 45; POPS 2014, 49–50). Työskentelyn ja oppimisen arviointia on avattu niin koulun kuin vapaan sivistystyön ohjeistuksissa lisää kattaen edellisissä luvuissa mainittuja itsetuntemuksen ja monipuolisuuden teemoja, muun muassa. Molemmissa ohjeistuksissa myös painotetaan, miten tärkeää on huolehtia, ettei arviointi kohdistu oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Lisäksi arvioinnin tarkoitus on tuottaa opettajalle tietoa siitä, miten opetusta tulisi jatkossa suunnata ja suunnitella. (POPS 2014, 47–50; TPO 2017, 45.) Kirkon ohjeistuksessa arviointia ei ole avattu mitenkään muuten

kuin nimeämällä nuo kolme arvioinnin kohdetta.

Oppijan suurin tarve on pohjimmiltaan tulla hyväksytyksi; tuntee itsehyväksyntää ja syvimässä sisimmässään asti olevansa hyvä. Arvioinnin tehtävä on löytää oppijan tämänkaltaisia tunteita todistavat elementit. (Koppinen ym. 1994, 20–22.) Vahvan minäkäsityksen ja itseluottamuksen muodostuminen edellyttää turvallista ilmapiiriä, jossa oppija voi kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen, ja jossa hän voi olla avoin uudelle joutumatta olemaan puolustuskannalla. Minäkäsityksen affektiivinen osa-alue rakentuukin esimerkiksi huomatuksi tulemisesta ja tunneviestinnästä ohjaajan ja vertaisryhmän parissa. (Paananen 2009, 408.)

Arviointi ei koskaan saisi synnyttää arvioitavassa häpeän tunteita, vaan hyvällä arvioinnilla annetaan oppilaalle toivoa. Pettymystä herättävän arvioinnin kohdalla oppijalle tulee selvästi kertoa toivon mahdollisuudet eli mitä tekemällä tilannetta voidaan muuttaa paremmaksi. Toivosta ei saa koskaan luopua yhdenkään oppijan kohdalla. (Koppinen ym. 1994, 20–22.) Niin koulun ja vapaan sivistystyön puolella oppilaan tukemisen ja ohjaamisen halutaan tapahtuvan myönteisellä tavalla niin oppimisessa kuin ihmisenä kasvamisessa. Arvioinnin tulee olla oppimiseen kannustavaa, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävä. (POPS 2014, 47; TPO 2017, 16.) Vaikka arviointiin liittyvät hyväksytyksi tuleminen, häpeän ja toivon teemat saattavat tuntua itsestäänkin selviltä, on mielestäni merkillistä, ettei kirkon ohjeistuksessa arvioinnin olemusta ole nähty tarpeelliseksi määritellä mitenkään myöskään näiden teemojen osalta.

### **3.3 Musiikillinen osaaminen ja arviointi**

Musiikillinen luovuus, jonka olemukseen kuuluu riskinotto, edellyttää aina turvallista ilmapiiriä (Paananen 2009, 408). Saamansa arvioinnin ja palautteen perusteella oppija muodostaa käsityksiä itsestään toimijana musiikin suhteen ja näin ollen arviointi on myös yksi olennaisimmista musiikillista minäkäsitystä muokkaavista tekijöistä (Anttila & Juvonen 2002, 61). Musiikin kohdalla on harvoin yhtä ainutta tai oikeaa tapaa kokea, tuntee, tehdä ja ajatella. Arvioinnin tehtävä on selvittää, mikä saa toisen ihmisen kokemaan ja käsittämään asiat tietyllä tavalla – eli pyrkiä saamaan yhteys toiseen persoonaan (Koppinen ym. 1994, 20).

Musiikkia arvioitaessa ollaan pian tekemisissä henkilökohtaisten mieltymysten ja makuasioiden kanssa; esimerkiksi toisen musiikkimakua arvostellessa tulee kärjistetysti arvostelleeksi toisen persoonaa sisimpiä solukkoja myöten; niin henkilökohtainen asia musiikki monelle on. Musiikin oppimistilanteissa kuljetaan yhtä lailla veitsen terällä arvioinnin näkökulmasta. Ohjaajalla on oikeus ja velvollisuus arvioida oppimaan tulleen musiikillista osaamista ja sen kehittymistä, mutta kiperä kysymys kuuluu, mitä siitä tulisi arvioida ja miten. Mikko Anttila & Antti Juvonen (2002) toteavatkin arvioinnin olevan yksi musiikinopetuksen kaikkein olennaisimmista kulminaatiokohdista niin hyvässä ja kannustavassa merkityksessä kuin huonossa ja lannistavassa yhteydessä (Anttila & Juvonen 2002, 60).

Seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa musiikin oppimisen arviointia ei ole kommentoitu erikseen – kenties, koska kyseessä on nimenomaan vain musiikkitoiminta. Koulun ja vapaan sivistystyön ohjeistuksissa musiikki on luonnollisesti huomioitu erikseen. Molemmista todetaan, että myös musiikin oppimisen osalta realistinen ja samalla kannustava ja rohkaiseva palaute ovat välttämätön osa oppimista (POPS 2014, 424; TPO 2017, 44). Musiikin arvioinnin yhteydessä arvioijan täytyy ratkoa arvioiko hän kenties musikaalisuutta, harjoituksissa tapahtuvaa kehittymistä, olemassa olevia taitoja vai aktiivisuutta. Anttila & Juvonen (2002) muistuttavat, miten arvioinnin pohjalla on aina voimassaolevia ja olennaiseen asemaan asetettuja arvoja, joiden perustan tulisi olla selkeä ja ymmärrettävä niin arvioijalle kuin arvioitavalle (Anttila & Juvonen 2002, 60–61). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on tavoitteisiin yhdisteltynä lueteltu, mihin arviointi musiikin oppiaineessa kohdistuu. Jo päättöarvioinnin takia tämän on oltava hyvin läpinäkyvää sekä selkeää kasvattajalle. Ylipäättään ohjaavan palautteen todetaan auttavan oppilasta hahmottamaan paremmin esimerkiksi musiikin merkityksiä, soivaa musiikillista toteutusta ja musiikillista ilmaisua. (POPS 2014, 424–425.)

Edellisessä luvussa esitellyt minäkuvan teemat läpäisevät erityisesti musiikin oppimisen arvioimisen. Kun kysymyksessä on sellainen tekemisen laji, kuten laulaminen tai soittaminen, jossa ihminen joutuu paljastamaan omasta minästään ja olemuksestaan hyvinkin herkkiä osa-alueita, näkevät Anttila & Juvonen (2002) ohjaajan toiminnan yhdeksi tärkeimmistä ominaisuuksista hienovaraisuuden. Kaikenlainen arviointi, joka kohdistuu oppijan musiikin alueella suorittamaan toimintaan, kytkeytyy hyvin herkästi hänen persoonaansa. Erilaisissa

yhteyksissä tapahtuvaa musiikin tekemisen arviointia leimaavat luonnollisesti erilaiset lähtökohdat. Harrasteporukassa arvioinnin rooli ja keinot näyttäytyvät erilaisessa valossa kuin ammattiin tähtäävässä, pääsykokein rajatussa musiikin opiskelussa. (Anttila & Juvonen 2002, 60–61.) Paananen (2009) huomauttaa, ettei myöskään kaikkea tekemistä tule kasvatusmielessäkään arvioida tai arvostella (Paananen 2009, 407).

Praksaalisen musiikkikäsitteilyn mukaan musiikin opiskelun arvioinnissa on otettava huomioon, että musiikki inhimillisenä toimintana sisältää musisoijan fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Tähän yhdistyy itse musisointi ja musiikki kuultavina suorituksina. Lisäksi konteksti – eli ajatusten, assosiaatioiden ja olosuhteiden kokoelma – kehystää ja muokkaa esiintyjää, esiintymistä, kuultavia suorituksia ja käsityksiämme niistä. Koska muusikkous nähdään moniulotteisena, kehittyvänä ja tilannesidonnaisena kokoelmana musiikillista ajattelua, tietämistä ja taitamista, tulisi musiikin oppimisen arvioinnin olla tilannesidonnaista ja laaja-alaista opiskeluprosessin arvioimista. (Anttila & Juvonen 2002, 156.) Myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa tämä huomioidaan ohjeistamalla, että musiikin oppimisessa palautteen ja arvioinnin antamisessa tulee kiinnittää erityisesti huomiota oppimisprosessiin ja sen aikana tapahtuneisiin muutoksiin (TPO 2017, 44).

Monesti musiikilliset hetket koetaan kertaluontoisina elämyksiä eikä niitä välttämättä voida toistaa identtisinä uudestaan, joten näin ollen palautetta olisi hyvä antaa tarvittaessa ja mahdollisuuksien mukaan suoraan toiminnan jälkeen (Anttila & Juvonen 2002, 156). Formattiivisen arvioinnin merkitykseen viittaa myös ajatus, miten matkanteko on päämäärää tärkeämpää erityisesti taiteen, kuten musiikin, oppimisessa (Paananen 2009, 407).

### **3.4 Arviointi kasvattajan työvälineenä**

Seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksen jättäessä arvioinnin hyvin avoimeksi tapahtumaksi, ottaa sen toteuttamiseen enemmän kantaa rippikoulutyö, johon myös musiikkikasvatustyö osaltaan linkittyy. Rippikoulusuunnitelmassa todetaan yksiselitteisesti, että jokaiseen rippikouluun kuuluu sen arviointi (Suuri Ihme 2017, 55), ja arvioinnin ohjeistukseen sekä käytännön vinkeille on annettu ajatusta. Musiikkia ei kuitenkaan mainita tai nosteta erikseen esille arviointiohjeistuksissa, mutta se oletettavasti sisältyy tavalla tai



toisella rippikoulun osa-alueisiin ja näin ollen myös arvioinnin piiriin. Rippikoulusuunnitelman lisäksi DIAKin lehtori Jouko Porkan ja kasvatustyön pastori Vilppu Huomon kirjoittama lisämateriaali avaa kehittävän arvioinnin periaatteita, ja toinen lisämateriaali *Ihmetoimintaa – Arviointimenetelmiä* tarjoaa käytännön vinkkejä rippikoulun tavoitteiden asetteluun ja arviointiin. Ovatko rippikoulun arviointiohjeistukset hivuttautuneet rippikoulutyössä mukana olevien kanttoreiden kautta vaikuttamaan myös seurakunnan muuhun musiikkikasvatustoimintaan?

Kasvatustyössä arviointi on kehittynyt vuosien aikana oppijaystävällisempään ja monipuolisempaan suuntaan, ja arvioiminen perinteisesti vasta oppimisprosessin lopuksi on laajentunut koko oppimisprosessin kattavaksi arvioinniksi. Arviointitutkija Irene Ihmeen (2009) mielestä oppimisprosessin aikana tapahtuva arviointi laajentaakin huomattavasti arvioinnin käyttöä monipuolisena työvälineenä (Ihme 2009, 13). Myös rippikoulusuunnitelmassa ohjeistetaan, ettei arvioinnin toteutumista tulisi jättää vain rippikoulun loppuun, vaan rippikoulun toteutumista suhteessa tavoitteisiin olisi hyvä tarkastella päivittäin edes jossakin määrin (Suuri Ihme 2017, 56).

Rippikoulun päivittäiseen arviointiin tulisi liittyä myös yhteisön dynamiikan tarkastelu. Ryhmän ilmapiiriä voi aistia monesta pienestä seikasta; kuinka puhutaan ja ketkä puhuvat, nuorten etäisyydestä toisiinsa sekä sanattomaan viestintään kuuluvista asennoista, ilmeistä ja paikanvalinnoista. Porkka ja Huomo (2017) muistuttavat miten myös kuulumisten kysyminen sekä henkilökohtaiset keskustelut nuorten kanssa ovat olennainen osa rippikoulun päivää – ja samalla arviointitietoa ohjaajien päivittäisen arvioinnin pohjaksi (Porkka & Huomo 2017, 2), vaikka aina tällaiselle toiminnalle ei annetakaan arvioinnin nimeä. (Suuri Ihme 2017, 56.)

Porkka & Huomo (2017) ohjeistavat rippikoulun ohjaajaa tiedostamaan omat toimintatapansa, jotta he pystyisivät kiinnittämään huomiota kaikkien osallistujien näkemyksien kuulluksi tulemiseen (Porkka & Huomo 2017, 2). Ohjaajan olisi myös tärkeä pohtia, miten hänen käyttämänsä sanavalinnat tukevat nuorta ja hänen oppimistaan. Palautteen antamisen ja arvioinnin hetkistä tulisi rakentaa kaikille myönteisiä kokemuksia. Rippikoulun jälkeen rippikoulutiimin tulisi aidosti paneutua saadun palautteen perusteella arvioimaan, missä onnistuttiin ja mitä voisi tehdä ensi kerralla toisin. (Suuri Ihme 2017, 57.)

### 3.4.1 Arviointimenetelmän valinta

Rippikoulussa toteutettavan kehittävän arvioinnin pyrkimys on tunnistaa toiminnan vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet sekä auttaa asettamaan käytännöllisiä tavoitteita toiminnan suuntaamisessa. Tämä vaatii osallistavia arviointimenetelmiä. (Suuri Ihme 2017, 56.) Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavatkin monet eri tekijät. Koppinen, Korppinen ja Pollari (1994) ovat listanneet kuusi tekijää, jotka esimerkiksi vaikuttavat arviointimenetelmän valintaan. Näkökulma on alun perin koulumaailmasta kasvatustahojen arviointitutkimuksen ollessa painottunut kouluun ja musiikkiopistoon, mutta niistä kerätty arvioinnin perustieto peilautuu hyvin myös kirkon musiikkikasvatukseen.

Arviointimenetelmän valintaa vaikuttavat (Koppinen ym. 1994, 46):

- (1) *arvioijan käsitys ihmisestä*; jos arvioitsija pitää oppijaa ymmärtävänä ja vuorovaikutukseen valmiina, hän arvioi oppijansa oppimistuloksia eri tavalla kuin jos hän ajattelee, että oppija ei esimerkiksi kehitysvaiheensa vuoksi kykene vuorovaikutukseen, eikä siksi tarvitse palautetta arvioinnista;
- (2) *arvioijan käsitys omasta tehtävästään*; arviointimenetelmät ovat erilaiset, jos arvioija näkee pääasialliseksi tehtäväkseen opitun kontrolloimisen kuin jos hän näkee tehtävänsä arvioijana laajemmin ja syvällisemmin;
- (3) *arvioijan käsitys oppimisesta*; arvioija laatii toiminnan eri tavalla riippuen siitä, ajatteleeko hän oppijan rakentavan tiedon mielessään aiemman kokemushistoriansa kautta vai ottavan valmiin tietopaketin vastaan muistinsa säilytettäväksi;
- (4) *arvioijan näkemys opittavista sisällöistä*; arvioija valitsee arviointimenetelmän sen mukaan, pitääkö hän opittavien sisältöjen tiedollista vai taidollista ainesta oleellisempänä;
- (5) *arvioitavan kehitysvaihe ja välinetaitojen taso*; esimerkiksi nuorimmille lapsille ei sovi arviointimenetelmä, joka edellyttää luku- ja kirjoitustaitoa; sekä
- (6) *arvioitsijan tottumukset ja mieltymykset*.

Arviointimenetelmän valintaan vaikuttaa myös tarkoitus, miksi tietoa kerätään; halutaanko informaatiota oppijan edistymisestä vai opetuksen vaikuttavuudesta yleensä tai halutaanko kenties oppimisen arvioinnilla tukea opiskelustrategioiden kehittämistä vai luokitella oppijat tasoryhmiin jatkoa varten. Lisäksi opiskeltavan aineksen vaikutus arviointimenetelmän valintaan on olennainen; tiedollinen aines, kuten sanojen ulkoa opetteleminen, vaatii erilaisia

arviointitapoja kuin taidollinen aines, kuten laulu tai soitto. (Anttila & Juvonen 2002, 157.) Porkka & Huomo (2017) toteavatkin, että rippikoulussa ohjaajan täytyy tietää mitä arvioinnilla halutaan saada selville ja käyttää menetelmää sen mukaan. Arvioinnin olisi tärkeää olla monipuolista pohjautuen niin toiminnan osallistujien samaan ja antamaan arviointiin yksilö- ja ryhmätasolla. Kyse on yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. (Porkka & Huomo 2017, 1–3.)

### 3.4.2 Arvioinnin menetelmiä

Arviointimenetelmät voidaan jakaa niin sanottuihin koviin ja pehmeisiin menetelmiin. Kovien menetelmien käyttö sisältää valikointia, kontrollointia ja ennustamista, ja menetelmänä käytetään etenkin kokeita, joista annetaan numeerinen arvio. Pehmeiden arviointimenetelmien tarkoituksena on ohjauksen avulla saada arvioitava motivoitua asettamaan itselleen henkilökohtaiset tavoitteet, jotka toimivat arvioinnin lähtökohtana. (Kananaja 1999, 66–67.)

Rippikoulussa arviointimenetelmät kallistuvatkin usein pehmeiden menetelmien puolelle. Porkka & Huomo (2017) kertovat, miten rippikoulua arvioidaan usein sekä muodollisesti että epämuodollisesti molempien tapojen ollessa tärkeitä. Epämuodollinen arviointi näkyy erilaisina keskusteluina, palaverina ja toiminnallisina arvioinnin muotoina rippikoulun kuluessa. *Havainnointi* on arviointimenetelmä, jota oppija ei välttämättä itse tiedosta. Ohjaaja yrittää saada luotettavaa tietoa oppijansa kehittymisestä eri oppimiseen liittyvissä osa-alueissa. (Koppinen ym. 1999, 50–52.) Havainnointi on hyvin hyödyllinen työväline erityisesti ryhmädynamiikan arvioimiseen ja kehittämiseen. Tärkeä osa musiikkitoimintaa on sosiaalisuus, ja mitä turvallisempi olo osallistujilla on, sen parempi kehitystuloksia saadaan, kun jokainen tietää voivansa uskaltaa laittaa kaiken osaamisensa, myös virheensä, peliin. Havainnoimalla tiedostetusti ja systemaattisesti ohjaaja voi oppia tuntemaan isommankin joukon jokaisen yksilön luonnetta, taitoja ja kehityskohtia paremmin. Ongelmia havainnoinnin käyttämiseen arviointimenetelmänä voi tuoda ohjaajan ja oppijan välinen tunneside, joka saattaa kiinnittää arvioinnin huomion muihin seikkoihin pois sen varsinaisista kohteista sekä ohjaajan vajavainen tietoisuus omasta persoonallisuudestaan, jota hän käyttää havainnointivälineenä oppijoidensa oppimista seurattaessaan ja ohjatessaan (Koppinen ym. 1999, 50–52; Kaisto 2005, 4).

Rippikoulun muodollisia arvioinnin välineitä ovat erilaiset palaute- ja arviointilomakkeet, rippikoulupäiväkirja sekä toimintakertomus (Porkka & Huomo 2017, 1). *Kyselylomake* on konkreettinen keino kerätä ryhmältä palautetta, ja ohjaajalle jää annetusta palautteesta kättä pidempää, joka säilyy myöhempää käyttöönottoa varten. Anonyymisti kerätty palaute rohkaisee hiljaisempia ja ujompiakin kertomaan onnistuneet kokemukset ja kehitystä kaipaavat toimintamallit niin omassa kuin koko ryhmän toiminnassa. Porkka & Huomo (2017) korostavat, että päivittäinen sanallisenkin arvioimisen mahdollisuus olisi rippikoululaiselle tärkeää (Porkka & Huomo 2017, 3).

Rippikoululaisten oppimista ja kasvua tukevaa arviointi kuvaavat osallisuus, keskustelevuus ja vuorovaikutus niin, että myös nuori itse pääsee osallistumaan. Niinpä erilaiset itsearvioinnin, ryhmäarvioinnin ja arviointikeskustelujen menetelmät soveltuvat hyvin rippikouluun. (Suuri Ihme 2017, 56.) *Itsearviointi* ei ole nimensä mukaisesti arviota itsestä, vaan arviota muun muassa omasta oppimisesta, opiskelutekniikasta, tehokkuudesta ja vastuullisuudesta. Tämän avulla oppijasta halutaan kehittää itsenäinen ja vastuullinen toimija. Arvioidessaan omaa oppimistaan oppija arvioi ennen kaikkea suhdettaan ohjaajaansa, vertaisryhmäänsä sekä oppimisen kohteena olevaan asiaan. (Koppinen ym. 1994, 84–88.) Itsearviointin tehtävänä on myös oppijan itsetunnon ja myönteisen minäkuvan vahvistumine sekä itsetuntemuksen kasvun tukeminen (Paananen 2009, 415; Koppinen ym. 1994, 87–88). Itsearviointi voi myös näyttää yksilön tärkeyden koko ryhmän onnistumisen kannalta; jokaista tarvitaan.

*Arviointikeskustelu* on mitä yksilöllisin ja hienovaraisin keino antaa oppijalle palautetta oppimisprosessista ja sen tuloksista. Osallistujina voivat olla vain oppija ja ohjaaja tai suurempi joukko. (Anttila & Juvonen 2002, 160.) Arviointikeskustelussa voidaan pohtia esimerkiksi mitä myönteistä tai kielteistä toiminnassa oli, saavutettiinko asetetut tavoitteet ja miten yksilö tai ryhmä toimi sitoutumisen ja motivaation osalta. Kuulluksi tuleminen ja toisen kuunteleminen lisäävät luottamuksen ja avoimuuden ilmapiiriä, joka edelleen voi parantaa ryhmän ilmapiiriä ja tätä kautta yleistä motivaatiota ja oppimistuloksia (vrt. Anttila & Juvonen 2002).

Rippikouluissa on saatu hyviä kokemuksia myös nettipohjaisista arvioinneista, henkilökohtaisista keskusteluista, haastatteluista, oppimispäiväkirjan käytöstä sekä erilaisista janatyöskentelyistä (Suuri Ihme 2017, 56). Janatyöskentelynäkin toteutettavat *pika-arvioinnit*

puoltavat myös paikkaansa tilanteissa, joissa ajan loppumisen puitteissa ohjaaja haluaa kuitenkin tehdä yhteenvedon tapaamisen päätteeksi, havainnoida yleistä mielentilaa sekä ohjata myös oppijoiden ajattelua refleктоimaan yhteistä hetkeä. Esimerkiksi peukutus on nopea ja osviittaa antava keino kartoittaa miten toiminta koettiin; onko peukku positiivisesti ylöspäin, keskivaiheilla vai alaspäin. Toinen nopea arviointikeino on sellaisen paikan valinta, jossa toiminnan aikana koki onnistumisen tunteen.

Porkka & Huomo (2017) lisäävät rippikoulun arviointilistaan vielä yhdessä tehtävät käsitekartat ja pienryhmien videopäiväkirjat (Porkka & Huomo 2017, 3). *Käsitekartat eli mind mapit* on menetelmänä joustava ja monipuolinen arvioinnin väline, jota voidaan soveltaa jo hyvinkin nuorille oppijoille. Menetelmää pidetään motivoivana ja se ohjaa oppijaa ottamaan vastuun omasta oppimisestaan niin ennen kuin jälkeen oppimisjakson. (Soininen 1997, 104.) *Dokumentointi* voi arvioinnin ohessa toimia ryhmän toimintaa taltioivana ja markkinoivanakin keinona. Dokumentointi voi tapahtua monella tavalla, ja juuri erilaiset tallenteet toimivat hyvänä tukena oppijan tai oppijaryhmän oppimisprosessin kokonaisvaltaisessa ja pitkäaikaisessa seurannassa. Dokumentointi palvelee arviointimuotona myös silloin, kun oppija itse ei pysty dokumentoimaan (Soininen 1997, 102).

Porkka & Huomo (2017) alleviivaavat vielä, miten jossakin rippikouluissa edelleen käytetyistä loppukokeen kaltaisista rippikoululaisten tiedollisen osaamisen arviointitilanteista tulisi siirtyä arviointimenetelmiin, jotka painottavat tiedon ja osaamisen käytännöllistä soveltamista sekä ongelmanratkaisua. Kaiken kaikkiaan siirryttäessä kohti yksilöllistä ja otteeltaan diakonista arviointia on nuoren tulevaisuuteen suuntautuva ja rohkaiseva arviointi mahdollista. Tämä toisaalta edellyttää rippikoulun ohjaajilta myös vaivannäköä, mutta voi nuoren koko elämän kannalta hyvin merkityksellistä. (Porkka & Huomo 2017, 1–2.) Paananen (2009) sanoittaakin arvioinnin olevan oleellista näyttäytyessään myös myötäelämisenä, läsnäolona, ymmärtämisenä ja rohkaisuna. Arvioinnin painopiste voi olla pelkästään myös metakognitiota tukevassa tiedossa, vaihtoehtoisen näkökulman tarjoamisessa ja itsearviointin ohjaamisessa. (Paananen 2009, 407.)

## 4 PEDAGOGINEN OSAAMINEN KANTTORIN TYÖSSÄ

Esittelen tässä luvussa kanttorin työlle määritellyt ammattikohtaiset ydinosaamisalueet sekä kirkkomusiikin koulutuksen pedagogista antia. Lisäksi kanttoreita koskevasta tutkimuksesta nostan esille kanttoreille vastaikään toteutetun osaamiskartoituskyselyn tulokset erityisesti pedagogisen osaamisen osalta.

### 4.1 Kanttorin ammatin ydinosaamisalueet

Kirkossa ollaan erityisesti 2000-luvun puolella havahduttu kartoittamaan ja kehittämään eri alojen työntekijöiden osaamista, työhyvinvointia ja koulutusta. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 3–4.) Vuonna 2002–2010 kaikille kirkon hengellisen työn ammanteille toteutettiin ydinosaamisselvitykset, joiden pohjalta luotiin ammattikohtaiset ydinosaamiskuvaukset sekä yhteinen ydinosaamiskuvaus kaikille ammanteille. Näillä ydinosaamiskuvauksilla eli kirkon hengellisen työn ammanteissa vaadittavan osaamisen kuvauksilla on tarkoitus kehittää kirkollisia ammanteja ja niiden edellyttämää koulutusta. Lisäksi ne toimivat työvälineinä, kun seurakunnat täsmentävät ja kehittävät työntekijöiden tehtäväkuvien sisältöjä sekä tekevät henkilöstön osaamiskartoituksia ja koulutus suunnitelmia. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 3–4.)

Ydinosaamisen käsitteellä voidaan kuvata esimerkiksi seuraavia asioita:

- 1) Eri ammattien yhteinen osaaminen (integroiva ydin)
- 2) Työssä tarvittavaan teoreettisen tiedon olemus (teoreettinen ydin)
- 3) Käytännön työn kannalta keskeisin tieto, taito tai asenne (ammattillinen ydin)
- 4) Ammatin välttämätön perusosaaminen (minimiydin)

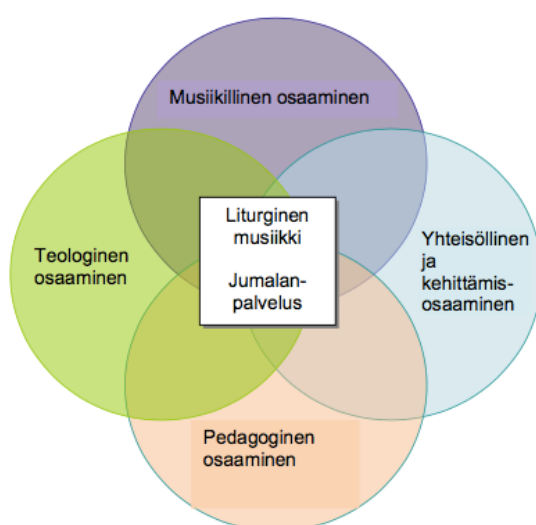
(Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 3.)

Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaamiskuvaukset perustuvat lähtökohtaisesti ammatillisen ytimen määrittelyyn (kohta 3). Huomioitavaa on, että ammatin ydinosaamiskuvaus poikkeaa yksittäisen työntekijän osaamiskuvauksesta, sillä se on luonteeltaan yhteenveto koko ammattikunnan osaamisesta. Näin ollen jokaisella ammatin edustajalla on osaamista kaikista keskeisistä osaamisalueista, mutta kukaan ei hallitse kaikkea

kuvattua osaamista. Ammatillinen ydinosaaminen voidaan nähdä elinikäisenä kehittymisen kohteena: se alkaa kehittyä peruskoulutuksen aikana, ja vahvistuu, syvenee ja laajenee työuran edetessä ja kokemuksen karttuessa. Ydinosaaminen vaihtelee ja painottuu eri tavoin erilaisissa työtehtävissä, ja lisäksi jokaisella ammattilaisella on myös erityisosaamista, joka syntyy työkokemuksen syvenemisen, erikoistumisen tai koulutuksen myötä. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 3.)

Kanttorin työn ydin on jumalanpalveluselämässä ja osaamisen ydin on musiikillisessa osaamisessa. Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaamisen raportissa (2010) linjataan, että seurakunnan musiikkitoiminnalta odotetaan monipuolisuuden lisäksi mahdollisimman korkeaa musiikillista tasoa. Kanttorin työnkuva on elänyt viime vuosien aikana myös niin, että vaikka keskeiset tehtävät ovat kaikilla kanttoreilla samat, on seurakunnilla ollut tarve painottaa jotakin kanttorin työn tehtäväaluetta, kuten musiikkikasvatusta, ja luoda erilaisia tehtäväprofiileja kanttoreille. Musiikkitoiminnan laaja-alaisuus ei koske ainoastaan erilaisia tehtäviä, vaan raportissa tuodaan esille, että nykyaikaisen seurakuntamusiikin tulisi kattaa varsin laajasti myös erilaisia musiikkityylejä ja musiikillisia ilmaisukeinoja. Seurakunnan musiikkitoiminnan johtaminen on ymmärrettävä musiikkitoiminnan kokonaisuudesta vastaamisena. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 11.)

Kanttorin ydinosaamisalueet on jaoteltu viiteen osa-alueeseen:



KUVIO 1. Kirkon Koulutuskeskus. Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen (2010, 12)

*Liturgisen musiikin ja jumalanpalveluksen osa-alueen* määritelmässä kanttorilta odotetaan laaja-alaista jumalanpalvelusmusiikin osaamista, sisällöllistä tuntemista sekä jumalanpalvelusmusiikin johtamistaitoa. Jumalanpalveluselämän kokonaisvaltaisen suunnittelun lisäksi tähän osa-alueeseen kuuluvat kirkolliset toimitukset, kuten hautaukset ja häät. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 12.)

*Musiikillisen osaamisen osa-alue* kattaa monipuolisten musiikillisten tietojen ja taitojen listan. Soitto-, laulu-, esilaulu-, säestys- ja musiikkiryhmien johtamistaidot ovat nimetty kanttorin keskeiseksi osaamiseksi. Lisäksi odotetaan esittävän säveltaiteen osaamista, kirkkomusiikin historian tuntemista ja eri tyylien osaamista sekä soittimien huollon osaamista. Musiikillinen osaaminen konkretisoituu kaikissa niissä tilanteissa, joissa kanttori virkatehtävissään toimii. Kanttorilta edellytetään myös taitoa käyttää seurakunnan musiikkitoiminnassa eri tyylien mukaista musiikkia laaja-alaisesti perinteisen klassisen kirkkomusiikin rinnalla. Kanttorin tulisi joko itse toteuttaa näitä eri tyylejä tai organisoida ja ohjata toisen toimintaa. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 12–14.)

*Teologisen osaamisen osa-alue* edellyttää kristinuskon keskeisen sisällön tuntemusta sekä jumalanpalveluksen ja kirkkomusiikin teologian eli liturgiikan ja hymnologian tuntemusta. Messun musiikillisen rungon muodostavien liturgisten laulujen ja virsien johtaminen laulaen ja soittaen on kanttorin osaamisalueen ytimessä. Teologinen osaaminen näkyy myös kirkollisissa toimituksissa, kuten hautaan siunaamisessa ja avioliittoon vihkimisessä, vaaditun asiaan kuuluvan perusohjelmiston hallinnassa niin soittaen kuin laulaen. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 13.)

*Yhteisöllisen ja kehittämisosaamisen osa-alue* kattaa vuorovaikutus-, sosiaalisen ja sielunhoidollisen kohtaamisen taidot sekä ryhmätyöosaamisen. Kanttorilta kysytään kykyä ihmisten ja ryhmien kohtaamiseen eri tilanteissa, ja esimerkiksi kirkollisissa toimituksissa ja kuoro toiminnassa kanttori tarvitsee taitoa myös sielunhoidolliseen kohtaamiseen ja tukemiseen. Lisäksi osaaminen sisältää kirkon hallinnon tuntemus, suunnittelu- ja raportointiosaamista, työalan kehittämisen ja johtamisen taitoja sekä projektihallintaa. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 13–14.)

*Pedagogisen osaamisen osa-alueessa* kanttorilta edellytetään jumalanpalveluskasvatusta sekä osaamista innostajana ja ohjaajana. Työssä tulee hallita ryhmä- ja yksilöpedagogista osaamista sekä äänenkäytön pedagogiikan osaamista. Lisäksi musiikkipedagogisten menetelmien osaaminen eri ikäryhmien parissa sekä erilaisten oppimiskäsitysten hallinta kuuluvat kanttorin pedagogiseen osaamiseen. Osaaminen konkretisoituu esimerkiksi kanttorin kykynä vahvistaa virsilaulua ja -tuntemusta, valmiutena



kehittää kuoro- ja/tai yhtyelaulua sekä taitona johtaa erilaisia musiikkiryhmiä. (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010, 13.)

Kanttorin ydinosaamisalueita mallintava kuvio (ks. kuvio 1) näyttää, miten eri osa-alueet läpäisevät toisensa. Pedagoginen osaaminen on tasavertainen muiden ydinosaamisalueiden kanssa, ja nivoo kirkkomusiikkikasvatuksen näkökulmasta yhteen muut osa-alueet. Tämä ydinosaamisalueiden tasavertainen asetelma ei kuitenkaan välity yhtä selkeänä kanttorin koulutuksen painotuksissa etenkin juuri pedagogisen osaamisen näkökulmasta.

## **4.2 Kanttorin koulutuksen pedagoginen anti**

Taideyliopiston alaisena toimiva Sibelius-Akatemia kouluttaa valtaosan Suomen maan kanttoreista, koska ainoana korkeakouluna se tarjoaa useimpiin kanttorin virkoihin vaadittavaa kirkkomusiikkiin suuntautuneen musiikin maisterin koulutusta sekä vaativimpiin kanttorin virkoihin vaadittavat merkittävät yliopistotasoiset lisäopinnot. Noin viidennes kanttorin viroista edellyttää ammattikorkeakoulussa suoritettua kirkkomuusikon tutkintoa, jota tarjoaa enää ruotsinkielinen Yrkeshögskola Novia Pietarsaassa. Vuodesta 2010 alkaen kanttorin virkaan on voinut päteväytyä myös musiikkikasvatukseen painottuneella filosofian tai kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja piispankokouksen määrittelemän kirkkomusiikkiopintokokonaisuuden kombinaatiolla. (Kanttorikoulutus 2019.)

Musiikin kandidaatin tutkinnon kirkkomusiikin pääaineeseen (90 op) sisältyy liturgisen musiikin instrumenttiopintoja, laulua ja musiikinjohtoa, ja pedagogiikka yhdessä musiikinteorian, säveltäjäpailun ja musiikinhistorian kanssa kuuluu sivuaineopintoihin (40 op). Kirkkomusiikin maisterinvaiheessa (100 op) on erityisesti tarkoitus syventyä yhteen kanttorin työn keskeiseen osa-alueeseen. Syventymiskohteeksi on valittavana instrumentin soitto, laulu, musiikinjohto, tutkimus tai projekti. Kandidivaiheessa musiikkikasvatusosaamista palvelevat kurssit liittyvät kuoronjohtoon, soitinyhtyeen johtoon sekä harjoitteluihin seurakunnassa. Kirkkomusiikin opintojen tutkintovaatimusten mukaan musiikkikasvatuksen opinnot painottuvat enemmän opintojen maisterivaiheeseen, jolloin suoritetaan kanttorin kelpoisuuteen vaadittava opintokokonaisuus ”Pedagogiset opinnot”. Maisterin tutkinnossa musiikkikasvatuksen teemat ovat esillä lisäksi kahdessa seurakuntaharjoittelussa. (Sibelius-

Akatemia: Tutkintovaatimukset 2019.)

Kanttorin kelpoisuuteen vaadittavia pedagogisia opintoja tarjotaan 26 opintopisteen verran, joista on suoritettava vähintään 10 opintopistettä kokonaislaajuudeltaan 330 opintopisteen suuruisen kirkkomusiikin tutkinnon osaksi. Yleistemallisia musiikkikasvatuksen kursseja on tarjolla kolme, joiden aikana opiskelijan tulisi saada käsitys musiikinopetuksen perusteista, musiikkikasvatusmenetelmistä, oppimiskäsityksistä sekä lasten ja aikuisväestön kanssa toimimiseen sopivista käytännön sovelluksista. Loput noin viisi tarjolla olevaa pedagogiikan kurssia käsittelevät äänenkäyttöä, äänenhuoltoa, puheilmaisuutta, tekstintulkintaa ja kokonaisilmaisua. (Sibelius-Akatemia: Tutkintovaatimukset 2019.)

Halu kehittää omia laulu- ja soittotaitojaan ja käyttää niitä omalle vakaumukselleen sopivassa ja taloudellisesti vakaassa muusikontyössä voisi olla yleismaailmallinen peruste hakeutua kanttorin koulutukseen, mutta mikäli vahvin syy kanttorin uravalinnalle on musiikkikasvatuksen toteuttaminen, perustuu se tuskin koulutuksen tarjoamaan pedagogiseen antiin. Suhteessa muihin kanttorin työn osa-alueisiin kirkkomusiikin opinnot näyttävät sisältävän suhteellisen niukasti musiikkikasvatuksen opintoja siitäkin huolimatta, että pedagoginen osaaminen on määritelty yhdeksi kanttorin ydinosamisalueeksi ja keskeiseksi sisällöksi pitkin perintein (ks. luvut 2.1, 4.1). Kuten olen tuonut esille (ks. luvut 2.2.1, 2.2.2. ja 2.2.3), kanttorin työnkuva todella myös sisältää valtavan määrän musiikkikasvatustyötä kattaen koko ihmisen elämänkaaren.

Eroja kanttorien ja toimenkuvien välille todetaan muodostuvan kelpoisuuden antavan tutkinnon pohjalta (Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaminen 2010, 11). Jos kanttorin tuleva työnkuva painottuu syventymiskohteen – instrumentin soitto, laulu, musiikinjohto, tutkimus tai projekti – mukaan, näyttäytyy musiikkikasvatus hieman orvossa valossa. Ihmetystä herättää, miksi musiikkikasvatus ei ole yhtenä syventymiskohteenä etenkin, kun esimerkiksi varhaismusiikkikasvatus on osoittautunut nopeaa vauhtia kasvavaksi osa-alueeksi kirkon musiikkikasvatuskentässä (ks. luku 2.2.2). Sibelius-Akatemian sivuilta löytyvä kirkkomusiikin opetussuunnitelma ja tutkintovaatimukset kertovat onneksi laulun syventymisopinnojen sisältävän myös laulupedagogiikka, mutta esimerkiksi musiikinjohtoon yhteydessä pedagogiasta ei ole mainintaa (ks. Sibelius-Akatemia: Tutkintovaatimukset 2019). Myös pedagogisten opintojen kurssivaihtoehtoja katsottaessa vaikuttaa, että kanttorin koulutusohjelman kurssitarjottimella äänenkäyttö on aivan liian yliedustettuna antaen suppean

käsityksen koko elinkaaren kattavasta musiikkikasvatuksesta. Vaikkakin äänen ja laulun käyttäminen sekä musiikin ilmentäminen tekstin kautta on tärkeää, ei se ole kaikille – varsinkaan äänenmurrosta läpikäyville nuorille – välttämättä luontevin tapa ilmaista itseään hengellisen tai maallisenkaan musiikin kohdalla, joten kirkko näyttää kompastuvan jo musiikkikasvattajiensa koulutusvaiheessa lastamalla pedagogisen painopisteen suuresti laulun puolelle.

Seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa ilmaistaan halu jättää käytännön toteutuksessa pelivaraa kanttorin monipuolisen tutkinnon taidoille sekä henkilökohtaisille taipumuksille (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 7). Monipuolisuudessaan koulutuksen antamat taidot ovatkin vertaansa vailla instrumenttiopinnoissa, mutta saman monipuolisuuden ei valitettavasti huomaa sisältyvän musiikkikasvatuksen opintoihin, joita seurakunnan musiikkikasvatukselle laadittujen monipuolisten tavoitteiden vaivaton toteutuminen todennäköisesti vaatisi. Onko henkilökohtaisten taipumusten ylle mielekästä laittaa niin suurta painolastia? Musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa pidetään tärkeänä nähdä musiikkikasvatus kaikki työaloja koskettavana toimintana, ja sitä suuremmalla syyllä toiminnan johtajaksi nimetyt kanttorit toivoisi saavan riittävät valmiudet seurakuntansa musiikkikasvatuksellisen suunnannäyttäjänä toimimiselle (ks. Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 4).

Jos kanttorin koulutus antaa valmiuksia musiikkikasvatuksen toteuttamiseen kohtalaisen vähän, ei se näytä antavan sitä arviointiin ollenkaan. Arviointi mainitaan seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa (ks. Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 31) osana musiikkikasvatusta ja sille asetettujen tavoitteiden toteutumista, mutta kirkkomusiikin koulutuksen tutkintovaatimuksissa sanaa *arviointi* ei ainakaan mainita kertaakaan (ks. Sibelius-Akatemia: Tutkintovaatimukset 2019.) Työelämään siirryttäessä kanttorista tulee – halusi hän tai ei – kuitenkin toimenkuvansa puolesta myös arvioija, joten olisi kohtuutonta, jos kanttori joutuisi arvioimaan niin varhaisikäisten, nuorten, aikuisten kuin seniorien musiikkikasvatuksellista toimintaa ilman minkäänlaisia koulutuksessa saatuja valmiuksia tai taustatietoja. Vaikka arviointia ei mainita kanttorin tutkintovaatimuksissa, on mahdollista ja toivottavaa, että sen käsittelyä tapahtuu kurssien lomassa. Kuitenkin Sibelius-Akatemian sivuihin tutustumisen perusteella kanttorin koulutuksesta välittyy ylipäättään pedagoginen ohuus.

Tämä pedagogian puute on nostettu esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa sekä esimerkiksi Teija Tuukkanen (2017) tuoreessa rippikoulusuunnitelman musiikin lisämateriaalissa. Tuukkanen näkee kanttorin koulutuksen pedagogiset sisällöt yhtenä vaikuttavana tekijänä siihen, että kanttorin rooli rippikoulun ohjaajana on usein valitettavan pieni; kirkkomusiikin tiedollisten sisältöjen opettamisosaamisen painottumisen lisäksi kanttorin koulutukseen ei juurikaan sisälly esimerkiksi nuorten eri kehitysvaiheista kertovaa opetusta, jolloin moni kanttori saattaa yhä enemmän kokea joutuvansa menemään liian kauas omalta epämukavuusalueeltaan joutuessaan ohjaamaan nuoria viikon ajan leiriolosuhteissa. (Tuukkanen 2017, 2–3.) Myös koulutuksesta saatavien pedagogisten valmiuksien riittävyyttä selvittäneet tutkimukset (mm. Pohjannoro & Pesonen 2010, Pohjannoro 2010b, Käki-Kuorikoski 2013) osoittavat kanttorien kaipaavan enemmän pedagogista ja kasvatuksellista osaamista musiikkikasvatustyöhön. Saman viestin kertomista jatkaa myös tuorein kanttoreita käsittelevä tutkimus (Engström, Salminen & Tuukkanen 2018), jonka tuloksia esittelen seuraavassa luvussa.

### 4.3 Kanttoreiden pedagoginen osaaminen tutkimuksen valossa

Kanttoreiden kokemukset ammattinsa ydinosaamisalueista (ks. luku 4.1) ovat vastikään olleet tutkimuksen valossa, kun Katarina Engström, Veli-Matti Salminen ja Teija Tuukkanen selvittivät kanttoreiden ja muiden kirkon musiikkityöntekijöiden ammatillista identiteettiä *Kirkon musiikin ammattilaisena kasvaminen* –tutkimushankkeessa vuosina 2016–2019. Tutkimushanke on osa vuonna 2004 alkanutta *Kasvu kirkon työntekijäksi* —tutkimus- ja kehittämishankkeen pitkittäistutkimusten sarjaa, jossa tutkitaan evankelis-luterilaisen kirkon eri työntekijöiden ammatillisen identiteetin kehittymistä (ks. *Kasvu kirkon työntekijäksi* 2019; Salo 2006). Kanttoreille toteutetun osaamiskartoituskyselyn tarkastelun kohteena on ollut oman osaamisen kokeminen sekä miten koulutuksen ja opiskeluaikaisten mielikuvien on koettu vastaavan kanttorin työn todellisuutta. Tutkimuksen havainnot on koottu yhteen vuonna 2018 julkaistuun *Muusikkona kirkon palveluksessa* –raporttiin. Raportti tarkastelee tuloksia kanttorin ammatin ydinosaamisalueiden eli musiikillisen, teologisen ja pedagogisen osaamisen sekä työyhteisöön, työtapoihin ja kehittävään työotteeseen liittyvän osaamisen kautta. Lisäksi raportissa käydään läpi kanttorin tehtävää hengellisenä työntekijänä sekä käsitellään kanttorien kokemuksia työtään koskevista vaatimuksista sekä asioista, jotka

kuormittavat heitä työssä. (ks. Engström, Salminen & Tuukkanen 2018, 7–9.) Seuraava luku käsittelee raportissa esitetyjä kanttoreiden pedagogiseen osaamiseen liittyviä havaintoja, jotka taustoittavat tämän maisterintutkielman aihetta.

Ympäröivä maailma ja seurakunnat työympäristöinä muuttuvat jatkuvasti yhä nopeammin, ja tämä on haastanut ja haastaa kirkkomusiikin koulutuksen opintosisältöjen ennakointiin ja uusien osaamistarpeiden huomioimiseen. Kirkkomusiikkikoulutuksen arvioidaan valmistavan kohtuullisen hyvin korkeatasoiseen ja erikoistuneeseen kirkkomusiikin toteuttamiseen, jossa painottuu oma esittäminen, mutta opiskelussa jää kuitenkin paitsioon seurakuntatyön käytännönläheisyys. (Engström ym. 2018, 17–18.) Seurakuntatyössä tapahtuneet muutokset näkyvät uusien taitojen ja toimintatapojen osaamisen tarpeissa erityisesti musiikillisessa osaamisessa ja pedagogisissa taidoissa (Engström ym. 2018, 22). Kirkkomusiikin perusopintoihin kuuluu pedagogisia valmiuksia antavia aineita, mutta näiden opintojen laajuudet riippuvat kunkin kanttorin koulutuksesta, syventymiskohteista ja mahdollisista jatko-opinnosta. Vastanneista kanttoreista lähes 90% pitää pedagogisia taitoja ja erilaisten musiikkipedagogisten menetelmien tuntemista välttämättömänä työssään, mutta enää 56% kanttoreista kertoo olevansa osin tai täysin samaa mieltä siitä, että tuntee hyvin ja hyödyntää työssään erilaisia oppimiskäsityksiä. (Engström ym. 2018, 41.)

Pedagogisessa osaamisessa valmiuksia tarvittaisiin enemmän erityisesti varhaisiän, lasten ja nuorten musiikkikasvatukseen (Engström ym. 2018, 19). Vastanneiden kanttoreiden ikä ja työkokemus vaikuttavat kokemuksiin musiikkikasvatuksesta eri-ikäisten seurakuntalaisten parissa. Oman osaamisen kokemus on kanttoreilla yhtenäisempi ja vahvempi varttuneempien seurakuntalaisten kanssa työskentelyssä, ja valtaosa toimii heidän kanssa myös tavoitteellisesti. Lasten ja nuorten parissa tapahtuva musiikkikasvatus jakaa enemmän kanttoreiden kokemuksia omasta osaamisestaan, vaikkakin yli puolet kyselyyn vastanneista suhtautuivat myönteisesti lapsi- ja nuorilähtöiseen musiikkikasvatukseen. Vajaa puolet kanttoreista kokee epävarmuutta varhaiskasvatuksen ja rippikoulusuunnitelmien sisältöjen ja toimintaperiaatteiden hallinnassa. (Engström ym. 2018, 43–44.) Kanttorit kokevat saavansa suhteellisen hyvät yksilöpedagogiikkaan liittyvät valmiudet, joita voi soveltaa myös ryhmien kanssa. Kuitenkin seurakuntien laajassa musiikkikasvatustyössä tarvittavissa ryhmäpedagogisissa valmiuksissa kanttorit kokevat osaamisvajetta, joka liittyy erityisesti eri-ikäisten kuorotoimintaa, rippikouluun, varhaisiän musiikkikasvatukseen, jatkuvasti monipuolistuvaan musiikkiryhmätoimintaan sekä hoivamusiikkiin. (Engström ym. 2018, 47.)

Myös ryhmädynamiikan ja psykologian hallintaan kaivataan enemmän osaamista (Engström ym. 2018, 19), ja erilaisten oppijoiden kanssa työskentelyyn toivotaan psykologisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Pedagogisissa osaamistarpeissa näkyvät seurakunnan kuorotyön uudet ilmiöt, kuten laulamattomien kuoro tai wannabesingers-ryhmät, ja tarvetta on erityisesti kaikenikäisten kuoropedagogiikalle sekä kuorolaulajien rekrytointiosaamiselle. (Engström ym. 2018, 22–23.) Koulutuksen musiikillisista oppiaineista juuri kuoronjohdon fokus on koettu seurakuntatyön kannalta virheelliseksi; kirkkokuoron tai lapsi- ja nuorisokuoron johtaminen edellyttäisi toisenlaisia työkaluja, kuin mihin opinnoissa käytettävä ohjelmisto ja musiikin ammattilaisista koostuva harjoituskuoro valmentavat. Amatöörikuoron harjoittaminen, kuoron ryhmädynamiikan hallinta, ikääntyvien ihmisten äänenkäytön ohjaaminen sekä sopivan ohjelmiston löytäminen vaativat pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä sekä osaamista innostajana ja motivoijana. Tämä tulisi saada nivottua yhteen kuoronjohdon opetuksen kanssa tinkimättä kuitenkaan myös korkean tason opetuksesta ja laajojen teosten harjoittamisen mahdollisuuksista. (Engström ym. 2018, 18–19.)

Kanttorikoulutuksen opetuksen sisällöt ja solististen aineiden ohjelmistot eivät aina vastaa seurakuntatyön muuttuvia käytännön tarpeita, sillä koulutuksen aikana totutaan toimimaan toisten ammattimuusikoiden kanssa ja usein klassisen, solisten musiikin parissa. Sen rinnalle on kuitenkin noussut rytmimusiikki, jota toteutetaan yhdessä harrastajamuusikoiden kanssa, joten kirkkomuusikot saattavat kokea melkoisen musiikillisen kulttuurishokin joutuessaan ensimmäistä kertaa vasta työelämässä ohjaamaan amatöörimuusikoita. Silloin ihmisten kohtaaminen ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot muodostuvatkin usein musiikillisia ambitiesiä tärkeämmäksi. Vuorovaikutustilanteiden hallintaan, vapaaehtoisten innostamiseen ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle uskaltautumiseen vaaditaan rohkeutta ja heittäytymiskykyä, mikä puolestaan vaatii vahvaa luottamusta omaan osaamiseen sekä hyvää ammatti-identiteettiä. (Engström ym. 2018, 24.)

Virasta ja työnkuvasta riippuen kanttorin on töidensä perusteella kyettävä vaihtamaan roolia solistin, säestäjän, kapellimestarin ja pedagogin välillä, sekä hallittava ammattimaisesti useampi instrumentti. Vastaavanlaista monimuotoisuutta ei kovin monesta muusikon ammatista löydy, ja ristivetoa syntyy helposti kanttorin koulutuksessaan saaman muusikkoidentiteetin ja käytännön työn vaatiman sekatyöläismuusikkouden välille. Musiikillisen osaamisen koulutushaasteena näyttäytyy riittävien valmiuksien saaminen näihin kaikkiin erilaisiin kanttorin työn sisältämiin muusikkorooleihin (Engström ym. 2018, 61), ja

taas pedagogisia opintoja tulisi kehittää edelleen niin, että seurakuntien musiikkikasvatustyön laajeneminen ja uudet osaamistarpeet tulisi paremmin huomioiduksi. Erityisesti nämä tarpeet näkyvät pienempien paikkakuntien kanttoreilla, jotka usein ainoina musiikin ammattilaisina ovat merkittävä musiikkitoiminnan mahdollistaja. He joutuvat usein ohjaamaan hyvin eri tasoisia ja eri-ikäisiä harrastajamuusikoita, ja kokemus siitä, ettei ole riittäviä valmiuksia kohdata esimerkiksi ikääntyviä kuorolaisia, aiheuttaa suurta turhautumista (Engström ym. 2018, 61). Useamman kanttorin seurakunnassa toimenkuvia voidaan määritellä sellaisiksi, että esimerkiksi lasten ja nuorten musiikkikasvatus kuuluu vain tietyille työntekijöille (Engström ym. 2018, 44). Yksi kanttorin kyselyssä pohtima vaihtoehto olisi saada musiikkikasvatus kirkkomusiikkiopintojen syventymiskohteeksi. (Engström ym. 2018, 47.)

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Alkusysäys tämän tutkimuksen toteuttamiselle syntyi osana kandidaatintutkielmaani (Vuopala 2015). Kuten johdantoluvussa tarkemmin kerroin, pohdin kandidaatintutkielmassani musiikkikasvatukseen linkittyvää arviointia kanttorien työn näkökulmasta, ja selvitin kirjallisten lähteiden avulla millaista arviointia ja arviointikulttuuria esiintyy evankelis-luterilaisten seurakuntien musiikkikasvatustoiminnassa. Tutkielma herätti monia kysymyksiä, jotka kutsuivat palaamaan aiheen pariin uudelleen – tällä kertaa selvittämään seurakunnan musiikkikasvatustyön toteuttajien eli kanttoreiden ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista työssään. Erityisesti kandidaatintutkielmassa esiinnoussut havainto ristiriidasta kanttorien koulutuksen pedagogisen ohuuden ja kanttorin työhön kuuluvan, koko elinkaaren kattavan musiikkikasvatustyön välillä houkutti perehtymään aiheeseen lisää.

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, miten arviointi nivoutuu osaksi kanttorien toteuttamaa seurakunnan musiikkikasvatustyötä ajatuksen ja käytännön tasolla. Tutkimuksen aihetta lähestyn kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Miten kanttorit kokevat arvioinnin osana kirkon musiikkikasvatustyötä?
- 2) Miten arviointi näkyy käytännössä kanttorien työssä?
- 3) Miten pedagogisen koulutuksen määrä mahdollisesti vaikuttaa näkemyksiin arvioinnista sekä arviointikäytänteisiin?

Tutkimuskysymysten pohjalta olen hahmoteltu viisi osa-aluetta, jotka toimivat runkona niin aineiston keruussa kuin aineiston analyysissa. Ensimmäinen osa-alue keskittyy perustietojen eli kanttorin profiilin ja kyseisen seurakunnan musiikkikasvatustoiminnan selvittämiseen. Toisessa osa-alueessa selvitän kanttorin käsityksiä heidän oman musiikkikasvattajuuden kokemuksesta sekä arvioinnista osana seurakunnan musiikkikasvatustyötä. Kolmannessa osa-alueessa palataan kanttorin koulutusvaiheeseen ja käydään läpi, miten musiikkikasvatus, siihen liittyvä pedagogiikka ja erityisesti arviointi ovat olleet läsnä opintojen aikana. Neljäs vaihe keskittyy arviointikäytänteisiin kanttorin työarjessa sekä arvioinnin erilaisiin



vaikutuksiin ja näkökulmiin työssä. Viides vaihe luo silmäyksen vielä kanttorin ajatuksiin arvioinnin, arvomaailman ja kirkon hengellisen tehtävän suhteista.

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Minulle oli ollut jo kandidaatintutkielmaa (Vuopala 2015) tehdessäni selvää, että haluaisin selvittää arviointia kanttoreiden työnkuvassa nimenomaan haastatteluiden kautta. Haastattelu lukeutuu laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin, ja laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote oli luonnollinen valinta myös vähän tutkitun aiheen takia. Laadullisen tutkimuksen aineistolähtöinen lähestymistapa mahdollistaa hyvin tutkittavien näkökulmaan ja näkemyksiin kiinni pääsemisen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 15–22.) Tämän tutkimuksen laadullinen tutkimusote sisältää konstruktivistisia ja hermeneuttisia tutkimuksen piirteitä, jolloin fokus on kokemusten ja niiden pohjalta syntyvien käsitysten tutkimisessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–32).

Itselleni tutkijana henkilökohtaiset haastattelut tuntuivat luontevimmalta aineistonkeruutavalta. Kuten Ruusuvuori ja Tiittula (2005) muistuttavat, monet tutut arkielämän tilanteet ovat haastattelun kaltaisia keskustelutilanteita, jotka kaikki rakentuvat pohjimmiltaan samoin keinoin ja nojaavat samoihin kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutusta koskeviin yhteisiin oletuksiin. Niin keskusteluissa kotona kuin lääkärikäynnilläkin kysymme kysymyksiä, teemme oletuksia ja osoitamme ymmärrystä ja välitämme kiinnostusta – vaikkakin verrattuna arkikeskusteluun tutkimushaastattelulla on erityinen päämäärä ja erityiset osallistujaroolit haastattelijana ja haastateltavana. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9; 22.) Itselleni on tärkeää ja luontevaa kohdata ihminen ihmisenä, jolloin äänenpainoista, ilmeistä ja kehonkielestä tulee luonteva sanojen jatke ja olennainen osa keskustelua sekä keskinäistä ymmärtämistä.

Koin myös, että tulisin tämän kyseisen aiheen kanssa todennäköisesti paremmin ymmärretyksi kasvotusten kuin esimerkiksi lomakekyselyn välityksellä. Arviointi ei välttämättä olisi kanttoreiden näkökulmasta niin itsestään selvästi ymmärrettävä aihe ja termi, kuin mitä se esimerkiksi on musiikinopettajien näkökulmasta. Monitulkintaisen ja kanttoreiden parissa vähän tutkitun aiheen äärellä haastattelumenetelmä antaa mahdollisuuden

tarkentaa kysymyksiä. Perusteluni myötäilevätkin yleisesti havaittuja syitä haastattelumenetelmän valintaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997); ihminen halutaan nähdä tutkimustilanteessa subjektina, ja antaa hänelle mahdollisuus tuoda vapaasti esille itseään koskevia asioita kenties vähän kartoitetusta aihealueesta. Lisäksi kaivataan mahdollisuutta päästä tarkentamaan ja syventämään mahdollisesti monitahoisiin suuntiin lähteviä vastauksia sekä sijoittaa vastaukset laajempaan kontekstiin huomioimalla tutkittavan eleet ja esimerkiksi hänen ennakoitua laajemmat taustoitukset vastauksiin. (Hirsjärvi ym. 1997, 205.)

Haastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, ja kävin ne läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta teemahaastattelulle tyypillisesti kysymysten tarkka muoto ja järjestys saattoivat vaihdella (Hirsjärvi ym. 1997, 208). Hirsjärvi & Hurme (2008) muistuttavat, että kysymyksiä tulisi hahmotella toisaalta niin, että riittävä tiedonsaanti haastattelutilanteissa varmistuu, ja toisaalta niin, että haastattelijalle jää tarpeeksi liikkumavaraa erilaisten tilanneratkaisujen tekemiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103). Olin miettinyt eri teemojen alle kysymykset aika tarkastikin, mutta haastateltavasta riippuen kysymysten esitysmuoto vaihteli.

### **5.2.1 Tutkimushenkilöiden valinta ja esittely**

Tutkimukseni haastateltavat ovat harkinnanvaraisesti valittu tutkimusjoukko. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että laatu korvaa määrän, jolloin tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia analysoiden niitä mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Halusin saada monenlaisten kanttorien ääntä kuuluviin, joten valikoin työkokemuksen, iän ja sukupuolen määrittelemänä kuusi kanttoria, joihin otin seurakuntien sivuilta löytyvien yhteystietojen perusteella yhteyttä. Kuitenkin tekemäni arviot esimerkiksi työkokemuksesta ja iästä olivat vain arvauksia, joten nämä kriteerit eivät olleet kriittisiä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Monipuolisuutta pyrin lisäämään myös huomioimalla maantieteellisen hajonnan, joten haastateltavat on valikoitu kolmen maakunnan alueelta ja niiden sisällä eri seurakunnista.

Lisäksi yhdeksi haastateltavien valintakriteeriksi nousi koulutus. Kandidaatintutkielmaa (Vuopala 2015) tehdessäni pohdin kanttorien pedagogisen koulutuksen sekä työelämän tarpeiden kohtaamista, ja kuullakseni monipuolisia näkemyksiä aiheesta valikoin

haastateltavaksi sekä kanttoreita, jotka ovat valmistuneet kirkkomusiikin opinnoista, että sellaisia kanttoreita, jotka ovat kirkkomusiikin opintojen lisäksi tehneet musiikkikasvatuksen opinnot Jyväskylän yliopistossa. Kaksoiskoulutettuja on kuudesta haastateltavasta kaksi. Haastatteluja oli alun perin tarkoitus tehdä kahdeksan, mutta tunnin mittaisiksi suunnitellut haastattelut venyivät lähes jokaisen haastateltavan kanssa reilusti, joten rajat aineiston koolle ja käsittelyyn tämän maisterintutkielman puitteissa alkoivat tulla vastaan. Esittelen seuraavaksi haastatteluun valikoituneet kuusi kanttoria. Anonymiteetin suojaamiseksi olen antanut heille roolinimet, joita käytän myös tutkimustulosten esittelyssä. Tutkimuksen raportoinnissa on jätetty kertomatta tai häivytetty myös muita haastateltavien tunnistamiseen liittyviä tietoja, kuten valmistumisvuosi tai työpaikan sijainti.

**Alvi** on valmistunut kirkkomusiikin opinnoista B-kanttorin koulutusohjelmasta 1980-luvun alkupuolella ja jatkanut vielä sen jälkeen kirkkomusiikin opintoja. Alvi on toiminut kanttorina viiden vuosikymmenen aikana hoitaen kanttorin virkaa. Musiikkikasvatusta sivuvaan työnkuvaansa hänellä kuuluu esimerkiksi kirkkokuoron johtaminen ja virsikasvatus.

**Oula** on valmistunut kirkkomusiikin koulutusohjelmasta 1980-luvulla, ja työskennellyt virassa kolmessa eri seurakunnassa. Nykyisessä seurakunnassa hän on työskennellyt yli kymmenen vuotta. Musiikkikasvatusta sivuvaan työnkuvaan Oulalla kuuluu esimerkiksi laaja kuorokasvatus sisältäen myös aiemmin vain vähän laulaneiden kuorotoimintaa.

**Tuisku** on valmistunut kirkkomusiikin koulutusohjelmasta 2010-luvun puolivälin jälkeen, ja kanttorin virassa hän on ollut alle viisi vuotta. Hän on aikaisemman koulutuksensa puolesta työskennellyt nuorten parissa. Tuiskun työnkuva on musiikkikasvatuspainotteinen, johon kuuluu esimerkiksi musiikkileikkikouluja, lapsikuoro ja kirkkokuoro.

**Eppu** on valmistunut kirkkomusiikin koulutusohjelmasta 2000-luvun alkupuolella, mutta aloittanut kanttorin työt jo vuosikymmen aikaisemmin. Kanttorin virassa hän on ollut yli kymmenen vuotta. Aikaisempi työura ei ole liittynyt musiikkiin. Musiikkikasvatusta sivuvaan työnkuvaan Epulla kuuluu esimerkiksi nuoriso- ja kamarikuoro sekä kamariorkesteri.

**Teri** on valmistunut sekä kirkkomusiikin että musiikkikasvatuksen opinnoista 2010-luvun alkupuolella. Hän on ollut kanttorin virassa yli viisi vuotta sekä työskennellyt myös jonkin aikaa musiikinopettajana. Terin työnkuva on musiikkikasvatuspainotteinen, ja siihen kuuluu esimerkiksi lapsikuoro ja lauluryhmiä.

**Verso** on valmistunut sekä kirkkomusiikin että musiikkikasvatuksen opinnoista 2010-luvun alkupuolella. Työvuosia kanttorina on kertynyt yli viisi vuotta ja hän on työskennellyt jonkin aikaa myös musiikinopettajana. Musiikkikasvatusta sivuvaan työnkuvaan Versolla kuuluu esimerkiksi nuoris- ja seniorikuoro sekä nuorisotyö.

### **5.3 Aineiston hankinta**

Jokaisen haastateltavan kanssa löytyi luonteva tila toteuttaa haastattelu; kenelle se oli koti, kenelle työhuone ja kenelle kahvila. Yksi haastattelu toteutettiin Skypen välityksellä. Äänitin haastattelut tietokoneelle, joten haastateltavan ja minun välissä oli usein pöytä ja istuimme luontevasti vastakkain. Koin katsekontaktin hyvin tärkeäksi osaksi haastattelua, sekä muut ilmeet ja elekielen, joilla haastateltava pystyi korostamaan ja värittämään kertomaansa ja minä vastaavasti tukemaan kertomista ja eläytymään mukana.

Miettimäni etenemisjärjestys teemoille ja kysymyksille osoittautui toimivaksi, ja teemasta toiseen eteneminen sujui luontevasti. Sain käytyä jokaisen teeman läpi jokaisen haastateltavan kanssa, vaikkakin kysymysten asettelu ja sisältö vaihtuivat hieman riippuen esimerkiksi siitä, oliko haastateltavana kirkkomusiikkitaustainen kanttori vai kaksoiskoulutettu. Lisäksi osa-alueet painoutuivat luonnollisesti hieman eri tavalla eri haastatteluissa. Haastattelijana muokkautuin tilaa ja aikaa antavaksi, opin olemaan vastustamatta liikaa haastattelun luontaista ajalehtimistä sekä toisaalta tekemään nopeita ratkaisuja aihe-alueiden ja kysymysten siirtymisten välillä. Halusin välttää kiireen tuntua, kestävätpä haastattelut sitten tunnin tai neljä tuntia. Toisinaan olisi varmasti pitänyt hakea aikataulullisesti napakampaa linjaa haastattelujen aikana, mutta koin pitkät haastattelut vahvistuksena sille, että aihe on tärkeä. Kanttorit tuntuivat arvostavan sitä, että heidän ammattikunnastaan oltiin kiinnostuneita ja omista ajatuksista kerrottiin avoimesti.

Haastatteluiden aikana koin aineistokeruumenetelmän valinnan olevan onnistunut. Kuten olin miettinytkin etukäteen, aiheen ymmärrettävyyden kannalta osoittautui hyvin tärkeäksi se, että haastateltavilla oli aikaa hieman miettiä vastauksiaan sekä kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat olivat saaneet teemat tietoonsa myös etukäteen. Myös itse tarkensin esittämiäni kysymyksiä, ja kaiken kaikkiaan yritin tehdä parhaani kuroakseni pienemmäksi sellaista kuilua, joka rautaisen ammattilaisuusikon ja opettajaopiskelijan erilaisista taustoista, ajatusmalleista tai sanavalinnoista saattoi välillä syntyä. Jokaisen haastateltavan kanssa pääsimmekin samalle kartalle käyttämiemme termien ja niiden ymmärtämisen kanssa. Oli ainutlaatuista huomata, miten erilaisista näkökulmista asioihin voi tarttua, ja ettei yksikään haastattelu ollut samanlainen. Lisäksi koin, että luottamuksen ilmapiiri puolin ja toisin syntyi helposti, ja kysymyksiä uppouduttiin miettimään ja niihin vastattiin hyvin rehellisesti.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Tarkastelen aineistoani sisällönanalyysillä eli analysoin haastattelussa kuultuja sisältöjä, mikä on tyypillinen analyysikeino laadullisen tutkimuksen aineistolle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Laadullisen aineiston analyysissä pyrkimys on luoda aineistosta selkeää ja mielekästä tiivistämällä sitä analyysiin avulla ja tuottamalla sitä kautta uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Laadulliselle analyysille tyypillinen piirre on, että analyysi alkaa usein myös jo itse haastattelutilanteissa. Tutkija voi jo haastatellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä niiden toistuvuuden, jakautumisen tai useuden perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136.) Tässä tutkimuksessa jo haastattelujen aikana tapahtuvasta havainnoinnista oli suurta hyötyä. Vastauksissa esiintyneet toistuvuudet ja eroavuudet auttoivat minua lukitsemaan haastateltavien määrän kuuteen sekä tarkentamaan haastattelujen edetessä joitakin kysymyksiä niin, että sain lisää informaatiota tietyistä teemoista. Toisaalta vasta analyysivaiheessa lopulta huomasin, mitkä kysymykset tai niistä saadut vastaukset eivät olleen tutkimuksen kokonaisuuden kannalta niin relevantteja, mistä minun olisi pitänyt kysyä vielä lisää tarkentavia kysymyksiä ja mitä mielenkiintoisia aihealuevaihtoehtoja paljastui vasta haastatteluiden jälkeen lopulliseksi kokoamastani teoriaosasta.

Heti haastattelutapaamisten jälkeen keväällä 2019 litteroin haastattelujen tallenteet (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 138). Tein litteroinnin sanatarkasti, mutta valikoin haastateltavien puheesta vain teema-alueisiin liittyvät vastaukset. Tämän tutkimuksen osalta ei ollut tarpeen litteroida myöskään muita kommunikaation liittyviä ilmauksia, kuten äänenpainoja. Aineiston purkamisen jälkeen laadullisessa analyysissä edetään aineiston järjestämiseen. Aineistoa voi jäsenellä joko puhtaasti aineistolähtöisesti ilman etukäteisolettamuksia tai teoreettisesti, jolloin aineistoa tarkastellaan jostain enemmän tai vähemmän teoreettisesti perustellusta näkökulmasta käsin. Koska tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin valtaosin etukäteen punnittujen teemojen ympärillä, antoi haastattelurunko pohjan aineiston purkamiselle. (Eskola & Suoranta 1998, 151–153.) Lähestyin saatua aineistoa ryhmitellen jokaisen haastattelun haastattelurungon teemojen pohjalta ja hahmottelin niistä koosteet. Vaikka tekemäni haastattelut etenivät pääasiassa tiettyjen teemojen mukaan, usein yhden teeman sisältöä sivuttiin useamman kerran eri kohdissa haastattelua. Näin ollen alkuun vei aikaa hahmottaa saman haastateltavan samaa aihepiiriä sivuavat vastaukset kuitenkin irrottamatta niitä alkuperäisestä kontekstistaan huolimattomasti.

Analysoidusta aineistosta tarkastelin sellaisia esille nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle, ja toisaalta myös aineiston erot ja moninaisuus ovat tutkijan kiinnostuksen kohteena (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 140; Hirsjärvi & Hurme 2008, 173). Haastattelujen vertailussa ja yhtenäistä tekstiä koostaessani käytin apuna esimerkiksi haastateltavien nimien ja vastausten värikoodausta. Kuten Hirsjärvi & Hurme (2008) toteavat, teemoittelussa nousee haastattelun lähtökohtateemojen lisäksi esille usein lukuisia muita teemoja. Hirsjärvi & Hurme (2008, 135) kuvaavat myös osuvasti, miten aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät tutkimuksen analyysivaiheen sekä mielenkiintoiseksi että samalla työlääksi ja ongelmalliseksi, ja välillä kirjoitustyön vaiheessa olikin tarpeen saada etäisyyttä tekstiin ja tuloksiin hahmottaakseen oleellisen. Analyysissa esiin nostetut teemat nojaavat lopulta tutkijan tulkintoihin haastateltavien vastauksista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173.)

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä näkökulmaa. Oleellista on, että tutkimuskokonaisuus on sisäisesti johdonmukainen eli erillisesti hyvin toimivat osat toimivat niin myös suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Validiuden eli pätevyyden kannalta ydinasioita ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset. Pätevyys merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta: sopiiko selitys kuvaukseen eli onko selitys luotettava. Tutkijan tulee tehdä parhaansa kertoessaan aineiston tuottamisen olosuhteista, aineiston luokittelun syntymisen alkujuurista sekä tulkintojensa ja päätelmiensä perustoista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 232–233.) Ensimmäistä tutkimusta tekevänä olen yrittänyt kiinnittää näiden tutkimuseettisten seikkojen toteutumiseen erityistä huomiota, ja haastaa itseäni jatkuvasti läpinäkyvyyteen tutkimus- ja kirjoitusprosessin edetessä.

Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruunmenetelmä nimenomaan siksi, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Siihen, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita, liittyy kuitenkin sekä etuja että haittoja, joista tutkijana on syytä olla tietoinen. Haastattelun suurena etuna on mahdollisuus säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä sekä vastauksia tulkita enemmän kuin esimerkiksi kirjallisessa kyselyssä. Nämä samat hyvät puolet sisältävät kuitenkin myös niitä ongelmakohtia; haastatteluun katsotaan sisältyvän esimerkiksi monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavasta ja itse tilanteesta kokonaisuutena. Haastattelussa saatetaan antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tai haastattelija ei kykene tulkitsemaan vastauksia erilaisten kulttuuristen merkitysten ja normien valossa. On aina syytä muistaa, että haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, ja näin ollen tulosten yleistämiseen tulee suhtautua maltilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204–207.)

Kuten arkipäivän vuorovaikutustilanteisiin, myös haastattelutilanteisiin liittyy eettisiä kysymyksiä esimerkiksi haastateltavien huomioimisen ja vastausten luotettavuuden osalta. Tutkijana pyrin olemaan mahdollisimman selkeä ja avoin jo heti ensimmäisessä puhelinkeskustelussa, jonka kävin haastatteluohjelmakokouksen kanssa. Mäkinen (2006, 92–93) korostaa, että tutkittavan näkökulmasta oleellista on ymmärtää osallistumisen vapaaehtoisuus

ja miten anonymiteetti tullaan turvaamaan tutkimuksen eri tilanteissa. Haastateltavien riittävä informoiminen on tinkimätön osa hyvän tutkimusetiikan toteutumista, ja omassa tilanteessani koin sen erityisen tärkeäksi etenkin siksi, että tutkimukseni aihe eli arviointi ei ole kaikista tavanomaisin tutkittava osa-alue kanttorin työnkuvassa. Halusin varmistua, että tutkimukseni taustat ja teemat tulivat ymmärretyksi ennen tutkimukseen suostumista. Myös tutkimuksen toteutustavat eli tapaaminen kasvotusten sekä haastattelun tallentaminen tietokoneelle nauhoittaen olivat tutkittavien tiedossa heti aluksi. Tutkimustulokset raportoidaan haastateltaville annettavilla roolinimillä, jotta anonymiteettisuoja säilyy.

Ennen haastattelutapaamista lähetin jokaiselle haastateltavalle sähköpostia, johon olin vielä kirjallisesti koonnut tutkimuksen teon syyt ja päämäärät, tutkittavan oikeudet sekä pääpiirteet haastattelussa läpikäytävistä teemoista. Haastattelujen onnistumisen kannalta oli mielestäni tärkeää, että teemat pääsivät hautumaan haastateltavien alitajunnassa aihepiirin moninaisuuden ja laajojenkin kysymysten takia. Samassa viestissä tutkittavat saivat luettavakseen myös tutkimuslupalomakkeen, jossa vielä kertaalleen esiteltiin tutkimusaihe sekä korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja osallistujien anonymiteetin suojausta sekä mahdollisuutta keskeyttää haastattelu milloin vain suostumisen jälkeekin. Lupalomake allekirjoitettiin haastattelutapaamisen aluksi.

Toinen haastattelututkimuksiin liittyvä eettinen näkökulma, jonka Mäkinen (2006, 92–93) nostaa esiin on haastattelukysymysten yksiselitteinen ja vastaajaa johdattelematon asettelu sekä sen vaikutus vastausten luotettavuuteen. Koin tutkijana paikoin haastavaksi kysymysten esittämisen niin, että ymmärsimme haastateltavan kanssa asian varmasti riittävän samalla tavalla omista taustoistamme käsin. Esimerkiksi sana *arviointi* herätti jossain haastateltavissa ensiajatukselta negatiivisia tunteita tai se ymmärrettiin tutkimuksen kannalta liian suppeasti ja liitettiin esimerkiksi pelkästään koulussa tapahtuvaan musiikkikasvatustyöhön, joten ko. sanan avaaminen oli välillä tarpeellista yhteisen ajatuksen löytämiseksi. Pysin kuitenkin tekemään sen hienovaraisesti ja vaikuttamatta liikaa haastateltavan käsityksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuitenkin muistuttavat, että laadullisen tutkimuksen absoluuttinen puolueettomuus voi silti olla mahdoton saavuttaa, sillä tutkijan ollessa tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, ei haastateltavien kertomukset voi olla suodattumatta jollain tasolla tutkijan oman kehyksen, kuten koulutustaustan tai iän, läpi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).



## 5.6 Tutkijan rooli

Laadullisessa menetelmässä tutkija vaikuttaa omalla persoonallaan poikkeuksellisen vahvasti siihen, miten hän valitsemaansa ilmiötä ymmärtää, miten sitä tulkitsee ja miten sen tuo edelleen lukijoilleen esille. Hirsjärvi ym. (1997) alleviivaa, että tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdistaan eikä arvojen ja yksilön käsitysten vaikutusta voi näin ollen jättää laadullisessa tutkimuksessa huomiotta (Hirsjärvi ym. 1997, 161). Lisäksi esimerkiksi haastattelutilanteissa kerätty aineisto suodattuu väkisinkin tutkijan omien kokemusten läpi, jolloin on syytä lyhyesti avata tässä kehyksessä erityisesti tähän tutkimukseen vaikuttavia taustatekijöitä.

Valitsemani ilmiö eli arviointi kanttoreiden musiikkikasvatuksellisessa työssä pohjautuu omaan koulutustaustaani, työelämän kokemuksiini sekä ammatillisiin ja henkilökohtaisiin mielenkiinnonkohteisiini. Musiikin aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijana opiskelen puhtaasti kasvatusalaa toisin kuin tutkimani ja haastatteleman kanttorit. Opettajaopinnoissa arviointiosaaminen on ollut jatkuvasti läsnä ja minun on ollut välttämätöntä pohtia teemaa. Kanttorin koulutuksessa painopiste on enemmän musiikillisten taitojen harjaannuttamisessa, ja heidän työnkuvassaan pedagogisen osaamisen lisäksi painottuvat yhtä lailla vaikkapa liturginen ja teologinen osaaminen. Haastateltavani ja minä haastattelijana lähestymme tutkimuksen aihetta siis hyvin erilaisista koulutuksellisista näkökulmista.

Minulla oli tutkijana jonkinasteinen omakohtainen kokemus sekä käsitys kanttorin työn osa-alueista. Olen useiden vuosien ajan toiminut satunnaisesti kanttorin sijaisena kirkollisissa toimituksissa sekä päässyt jonkin verran seuraamaan myös seurakunnan musiikkikasvatustoimintaa. Kanttorin työssä minua kiinnostaa erityisesti mahdollisuus nuorten ja lasten kanssa toteutettavaan pedagogiseen työhön. Olin pohtinut hakeutumista kirkkomusiikin opintoihin musiikkikasvatuksen koulutuksen jälkeen – samoihin aikoihin, kun tein opintojeni alkuvaiheessa seminaarityötä arvioinnista koulumaailmassa. Vaikka jatkokouluttautuminen kanttoriksi ei ole näillä näkymin enää ajankohtainen, pääsin yhdistämään kandidaatintutkielmassani (Vuopala 2015) ja tässä maisterintutkielmassa kiinnostukseni arviointia sekä kanttorin työtä ja sen pedagogisia mahdollisuuksia kohtaan.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Ennen arvioinnin teemojen purkamista luon lyhyen katsauksen haastateltujen kanttoreiden käsityksiin oman työn musiikkikasvatuksellisuudesta ja itsestä musiikkikasvattajana, jotta saamme pohjan heidän arviointiajatuksilleen. Kaikkien haastateltavien työnkuvista näkyi koko elämänkaaren läpäisevä musiikkikasvatustoiminta, ja heidän työnkuvansa ovat vuosien aikana sisältäneet muun muassa niin koko ihmiselämän kattavaa kuorokasvatusta, virsikasvatusta, rippikoulutyötä, bänditoimintaa, musiikkileikkikouluja kuin vauvatanssia. Kanttorit ovat voineet vaikuttaa oman työnkuvansa muotoutumiseen, ja kolme eli puolet heistä on hakeutunut tai on palkattu nimenomaan musiikkikasvatuspainotteiseen tehtävään. Jokainen tunnisti ja tunnusti työnkuvansa sisältävän musiikkikasvatusta, mutta kokemus itsestä musiikkikasvattajana vaihteli suuresti.

Valtaosalle haastateltavista musiikkikasvattajuus on alusta asti ollut tai on rakentunut luontevaksi osaksi kanttoriuutta. Hyvin selkeäksi osaksi kanttoriuutta musiikkikasvattajuuden kokevat Verso ja Teri, joiden taustalla vaikuttaa ennen kirkkomusiikin opintoja suoritettu musiikkikasvatuksen koulutus. Tämä on vaikuttanut myös heidän hakeutumisensa musiikkikasvatuspainotteisiin kanttorin tehtäviin. Selkeästi musiikkikasvatuspainotteinen työtehtävä on myös Tuiskulla.

”-- mä oon aina -- lähteny ehkä enemmän siitä kasvattajapuolelta tai siitä nuorten puolelta, ja tää kanttorius on tullu siinä sitten sen opiskelun myötä ja matkan varrella --” (Tuisku)

Tuiskulle kanttorin ammatti on keino musiikin kautta toimimiseen ja ideoita herättävien asioiden toteuttamiseen. Oulalle musiikkikasvattaja-termi ei herätä niin selkeää vastakaikua, mutta hän kokee työn olevan kuitenkin opetustyötä.

”-- siinä on just kaikki tämmönen kuorojen ohjaaminen -- niin sehän on pedagogiaa alusta loppuun. Että siinä täytyy opettaa ihmisiä, keksiä tapoja, millä he helpoiten omaksuu sen asian.” (Oula)

Haastateltavista ainoastaan Alville musiikkikasvattaja-termi ei ole tullut kanttorin työssä mieleen, vaan hän korostaa tekevänsä kanttorina ensisijaisesti hengellistä työtä ja toissijaisesti musiikkityötä. Hänestä on kuitenkin selvää, että kanttorin työ sisältää musiikkikasvatusta, mutta ei koe sitä itselleen ”*ykkösjuttuna*”. Myös Oula nostaa esiin työhön liittyvän vahvan hengellisen kasvatustyön musiikkikasvattajuuden kokemuksesta kysyttäessä. Kaiken kaikkiaan haastatellut kanttorit jakavat ajatuksen, että luterilaisen kirkon palveluksessa

oltaessa musiikkikasvatustyön tekemiseen kuuluu aina myös hengellinen ulottuvuus. Ajatuseroa on siinä, tarvitseeko hengellisen aspektin olla sataprosenttisesti läsnä jokaisessa hetkessä eli tarvitseeko jokaisessa laulussa ja puheessa olla hengellinen sisältö vai voiko esimerkiksi musiikkileikkiryhmissä laulaa lasten kanssa myös perinteisiä lastenlauluja hengellisten ohella.

Eppu ei mieltänyt itseään musiikkikasvattajaksi alun perin ollenkaan. Hänen kohdallaan aikaisemmin heikoksi osa-alueeksi koettu musiikkikasvatus ja epäonnistumisen pelkoa aiheuttaneet isot ryhmätilanteet ovat kasvuprosessin myötä tulleet luontevaksi ja tärkeäksi osaksi kanttorin työtä. Hänellä kasvattajuuden juuret ovat omissa nuoruuden harrastushetkissä ja elävät halusta viedä eteenpäin samoja kokemuksia, joita itse aikanaan musiikkikasvattajilta on saanut. Omien työvuosia edeltäneiden kokemusten lisäksi kanttorit kertovat kasvattajuuden nousevan musiikkikasvatukseen suuntautuvista mielenkiinnonkohteista sekä omasta missiosta ja halusta toteuttaa kanttorina esimerkiksi kuorokasvatustyötä. Kasvattajuuden myös koettiin vahvistuvan työkokemusten kautta, kuten Teri muotoilee:

”Jotenkin mä koen, että se kasvattaminen tulee suuremmaksi osaksi [*kanttoriuutta*] sen kautta mitä mä teen ja miten mä sitä työtäni teen. Toki sitten on niitä erityisiä tilanteita, missä ihan suoraan näkyy se semmonen kasvattajan tai opettajan tai ohjaajan rooli.” (Teri)

Vaikka näiden kanttoreiden työnkuvan sisällöt ja asenteet ovat musiikkikasvatusmyönteisiä, Verso kertoo myös tietävänsä paljon kanttoreita, jotka ovat täysin vastaan esimerkiksi kuorojen johtamista ja rippikoulutyötä. Hänen tietääkseen nyt on alettu kuitenkin selkeämmin puhua, että kanttori on musiikkikasvattaja. Eppu toteaaakin:

”-- parhaimmillaan seurakunnan musiikkikasvatus on mun mielestä semmosta, että jokainen kanttori saa tehdä omaa vahvuusaluetta -- mutta kuitenkin niin, että sieltä löytyy riittävän laaja-alaisesti se musiikkitoiminta --” (Eppu)

## 6.1 Arvioinnin merkityksestä musiikkikasvatustyössä

Kanttorit tuovat arvioinnin merkityksiä musiikkikasvatustyössä esille hyvin monelta kantilta. Eppun mielestä arviointi on oleellinen osa musiikkikasvatusta. Hän muistelee erään pianoluokan seinällä olleen taulun tekstiä ”virhe syntyy aina ennen virhettä”:

”-- että viimeistään siinä vaiheessa, kun matkaan tulee jotakin mutkia -- niin silloin pitää miettiä et miten tilanne oli ennen sitä ja miten sä tulit siihen tilanteeseen.” (Eppu)

Jos esimerkiksi kuorosta lähtee yllättäen paljon laulajia pois, joutuu johtaja arvioimaan projektin rankkuutta, tavoitteellisuutta, ohjelmistoa ja muita kuormittavuustekijöitä. Myös kaksoiskoulutettu Teri näkee arvioinnin roolin oleellisena:

”Arvioinnin ja musiikkikasvattajuuden suhde -- kulkee käsi kädessä, koska jotta voi olla musiikkikasvattaja, niin täytyy olla jonkin verran sitä omaa muusikkoutta, että tietää mitä kasvattaa, mitä opettaa ja mitä ohjaa.” (Teri)

Jokainen muusikko, jollaiseksi Teri itsensä kanttorina mieltää, joutuu arvioimaan omaa tekemistään kehittyäkseen. Kaksoiskoulutettu Verso näkee taas arvioinnin kirkon musiikkikasvattajana kaksijakoisesti.

“Kirkon musiikkikasvatus menee kuitenkin samassa linjassa kirkon sanoman kanssa -- siellä ei oo ihmisten arviointi semmonen asia mihin tarvis kiinnittää huomiota, vaan juuri päinvastoin, että jokainen on tärkeä, jokainen osaa -- Niin mun mielestä siinä kontekstissa arviointi tuntuu vähän hassulta.” (Verso)

Toisaalta taas kuorotyössä ja tavoitteellisessa ryhmätoiminnassa arviointia tulee Verson mielestä tehdä, ja kanttorilta vaaditaan jatkuvaa arvioimista, jotta päästään musiikillisesti eteenpäin. Tällaisessa toiminnassa Verso muotoilee arvioinnin olevan palautteen antamista siitä, miten yhdessä tehtävä asia meni sekä puuttumista havaittuihin epäkohtiin. Arvioinnin sanallistaminen osana kanttorin työtä vaatii aluksi osalta haastateltavia myös hieman ajatustyötä.

”Niin kun mä sain sen kysymyksen -- niin mä jäin sitä oikein pohtimaan, että missä sitä arviointia oikein erityisesti ois --“ (Tuisku)

Tuisku kertoo ymmärtävänsä arvioinnin moniulotteisena sanana, koska se käsittää niin ”*konkreettista arviointia*”, itsearviointia kuin palautteen saamista. Pitkin haastattelua kaikkien kanttoreiden vastauksissa korostuu vahvasti arvioinnin roolin ilmeneminen palautteen antamisen lisäksi myös palautteen saamisena ja itsearviointina. Myös useamman haastateltavan mielestä arvioinnin olemusta on hankala ymmärtää tai määritellä yksiselitteisesti, kuten Alvi toteaa:

”No luultavasti minä ymmärrän sen aika laajasti, että en ollenkaan niinku kouluarviointi. Vaan että sitä on kuorotyössäkin, sitä tulee pitkin matkaa koko ajan tietynlaista arviointia, millon minkäkinlaista.” (Alvi)

Teristäkään ei ole mielekästä verrata koulumaailman arviointia seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointiin, koska tahot ovat keskenään hyvin erilaiset erilaisine

tavoitteineen. Oula kokee arvioinnin määrittelyn vaikeaksi, koska se vaikuttaa niin monella tasolla, kuten musiikillisella, hengellisellä ja kulttuurisella. Hän avaa, että joillakin ihmisillä kokemus siitä, että on saanut musiikista elämäänsä jotakin, voi näyttäytyä myöhemmin haluna syventää omaa uskonelämää. Esimerkiksi seurakunnan toiminnassa kitaraa soittamaan oppinut nuori saattaa innostua myöhemmin uruista ja päätyäkin kanttoriksi. Oula toteaa kanttoreilta hukkuvan mahdollisuus arvioida tällaisia tilanteita myöhemmin, koska ”*jokainen ihminen vie sen sisimmässään pois siitä tilanteesta*” ja ”*katoaa maailmalle*”.

“Et me ei juurikaan sitä voida nähdä muutaku sitte niissä ryhmissä, mitä me itse johdetaan, nähdä se ihmisten onnistumisen kokemus, joka heille tuo iloa ja semmosen riemun tunteen --” (Oula)

Epulle arviointi on aina jonkinlainen sensori, ja hän haluaa oikeasti tietää, mitä toiminnasta ajatellaan. Hänelle ei riitä toiminnan näyttäminen ulkoisesti hyvältä ja tekeminen vain imagon tai ulkomusiikillisen asian takia, vaan Eppu toivoo ihmisten vievät koteihinsa mukanaan hyvän kokemuksen. Voidakseen tietää asioiden tolan ja kehittää toimintaa haluamaansa suuntaan, tarvitaan Epun mielestä aitoa ja avointa keskustelua sekä oman toiminnan arviointia ja siitä palautteen saamista. Hänestä kaikkein kuluttavinta ovat epävarmuustekijät, kuten yllättäen kuulla jonkun loukkaantuneen pahasti hänen sanomiseensa. Välttääkseen tilanteiden kriisiytymiset kuorossa Eppu pyrkii ”*mittaamaan kattilan painetta ja lämpötilaa säännöllisesti, ja mieluummin etukäteen*”, jotta kuorolaiset kokevat pystyvänsä vaikuttamaan tekemiseen. Esittelen Epun kuoron käyttämän toimintamallin palautteen keräämiselle seuraavan luvun lopussa (ks. luku 6.2).

Yleisesti ottaen arviointi koetaan sekä oleellisena että hieman hankala osana kanttorin työtä lähestymiskulmasta riippuen. Muiden työalueiden kuin rippikoulun osalta arvioinnin kerääminen ja toteuttaminen jäävät Tuiskun kokemuksen mukaan kanttorin oman viitseliäisyyden ja halun varaan. Epun mielestä kirkossa vasta opetellaan palautteen antamista ja saamista, ja muutos näkyy esimerkiksi kehityskeskusteluhetkinä, joissa esimiehen kanssa annetaan palautetta puolin ja toisin.

Eppu näkee, että yksi tavoite- ja arviointikysymykseen kiinteästi liittyvä punainen lanka on ymmärtää ihmisen olevan kokonaisuus – tunteva olento, joka tekee asioita intuitiivisesti ja päättää isoistakin asioista tunteella. Samalla kun ryhmä on yksi iso kokonaisuus, siellä vaikuttavat yksilöt tunteineen ja tarpeineen, ja tämän välille täytyy löytää tasapaino. Eppu kertoo oppineensa, että mitä enemmän hän pystyy antamaan kuorolaiselle yksilönä, sitä

enemmän yksilö antaa hänelle osana ensembleä. Ja ymmärtääkseen miksi yksilö on mukana toiminnassa – jos toiminnan tavoite on saada ihmisiä mukaan – täytyy kuoronjohtajan ymmärtää, mitä ihminen tarvitsee. Seurakunnan kohdalla se tarkoittaa Epun mielestä viime kädessä hyvän tahtomista ihmiselle, joten on kyettävä aistimaan, mitkä asiat tekevät ihmiselle hyvää. Tässä kohtaa arviointi on keskeinen tekijä:

”-- et me voidaan myös jollain tavalla arvioida sitä, että ollaanko me päästy tavoitteiseen tai onks se meidän tavoite oikea, meidän täytyy myöskin kyetä arvioimaan sitä toimintaa ja se ei voi olla vaan tilastollinen et montako laulajaa meillä oli lapsikuorossa vuoden aikana, koska laulajia me saadaan lapsikuoroon lisäämällä mehu- ja piparitarjontaa.” (Eppu)

Haastatteluista voidaan huomata, miten moniulotteisesti kanttorit kokevat ja määrittelevät arviointia osana musiikkikasvatustyötään. Arviointi koetaan niin merkityksellisenä, oleellisena, haastavana kuin epämääräisenäkin; myös yhdellä haastateltavalla saattaa esiintyä kaksijakoisia ajatuksia arvioinnin roolista seurakunnan musiikkikasvatuksessa. Arviointi lisäksi ympäröi kanttoreita monelta suunnalta; niin saatuna, annettuna kuin itsereflektion muodossa. Arvioinnin moniulotteinen ja osaltaan ristiriitainen rooli seurakunnan musiikkikasvatustyössä peilautuu kauttaaltaan myös tutkielman teorialuvuista (ks. luvut 2–4).

## 6.2 Arvioinnin saaminen

Tuiskun mielestä määrällisesti isoimpana arviointina kanttorin työssä näyttäytyy palautteen vastaanottaminen. Etenkin perustyössä, kuten hautajaisten ja jumalanpalvelusten jälkeen, ihmiset antavat paljon kiittäväää ja kehuvaä palautetta, mikä on Tuiskun mielestä mukavaa ja kohteliasta, mutta ei anna kovin paljon itselle. Hyvähyvä -palautetta arvokkaampana Tuisku pitää kritiikkiä, koska aiheellisesti annettuna sellaista palautetta pystyy helpommin pyörittämään mielessään, mikä on kehittävämpää. Kuorotyössä Alvi kertoo kuorolaisten antavat hänelle palautetta esimerkiksi laulettavista sovituksista.

“Ja sehän on tietysti ihan hienointa palautetta se, että jos kuoroharjoituksen jälkeen ne kuorolaiset lähtee pois, ne lauleskelee vieläkin niitä mitä harjoituksessa on ollut, siinä pukiessa vielä.” (Alvi)

Alvi nimeää yhdenlaiseksi arvioinniksi kuoron toiminnasta tehtävät vuosikertomukset, ja hänen kuorolaisten kirjoittamat runsassanaiset ja elämänmakuiset selonteot antavat kuoronjohtajalle tärkeää palautetta kuorotoiminnan ilmeisestä mielekkyydestä. Rippikoulutyössä Tuisku kertoo arviointia hyödynnettävän vahvasti ja ison koneiston

toiminnassa sitä kerätään järjestelmällisesti esimerkiksi arviointilomakkeiden kautta. Kuorotyössä Tuisku ei taas kerää palautetta strukturoidusti. Hän sanoo jääneensä haastatteluteemojen myötä pohtimaan myös organisoidun palautteen tärkeyttä, sillä kuorolaisten kynnys uskaltaa sanoa asioista voi olla korkeampi, jos palautteen keräämiseen ei ole mitään systeemiä. Yleisesti Tuisku näkee toimintatapansa arvioijana välittömänä.

“-- voidaan lukea vähän tunnelmia ja tilannetta, että millä fiiliksellä eri asioihin suhtaudutaan.” (Tuisku)

Oulakin yrittää lukea ja aistia ihmisten ajatuksia rivien välistä, sillä aina kuorolaiset eivät kehtaa sanoa suoraan mielipidettään asioihin, kuten esimerkiksi ohjelmiston mielekkyyteen tai vaativuuteen. Joskus Oula on huomannut tarpeen tehdä korjausliikkeitä suunniteltuun projektiin sen pohjalta, ettei ryhmän jäsenille yhtäkkiä sovikaan mikään harjoitusaika. Toisenlaisen lähestymistavan kautta samat ihmiset saa taas mukaan toimintaan. Teri kertoo riippuvan kuorosta, millä tavalla sieltä nousevaa palautetta kuuntelee. Hänen mielestään palautteen antaminen on hyvä asia, ja johtajan tulisi myös itse löytää kuoron toiminnasta palautetta työlleen osana monitahoista arviointitoimintaa:

”-- osais löytää siitä kuoron toiminnasta palautetta, että -- aiheuttaako mun toiminta tämmösen asian siellä kuorossa, oli se kyse sitten vaikka johtamisesta, että jos mä näytän näin, niin miten noi laulaa, tai et jos mä harrastan tämmöst viestintää -- tai jos mä sanon näin tai jos mä teen näin, niin miten se vaikuttaa tohon kuoroon. -- Aika -- monitahoista. Mikä on mun mielestä ihan normaalia työskentelytoimintaa, et sitä arviointia tehdään työn edetessä ja -- osana sitä työtä, et se kuuluu siihen.” (Teri)

Tuiskusta saatu suullinen palaute tai lähetetty palaute ovat aina omalla tavallaan viesti siitä, missä on onnistuttu ja missä ei. Hän kertoo oppineensa ja sisäistäneensä, että tekemisestä riippumatta seurakuntalaisilta tulee palautetta molempiin suuntiin. Myös Teri on huomannut, että riippumatta miten jonkun asian tekee, joku pahoittaa siitä varmasti mielensä. Siksi palaute on tärkeää suhteuttaa antajaansa ja hänen lähtökohtiinsa. Mitään palautetta ei Terin mielestä pidä torjua, vaan vähintään pitää pystyä vastaamaan ”*kiitos palautteesta, se on kulttu*”, vaikka ei olisi asiasta samaa mieltä. Tuisku ottaa negatiivisen palautteen aina vakavasti, ja pohtii palautteen perusteltavuutta ja omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa asiaan.

Epun mielestä esimiehen tehtävä on suojella työntekijää sellaiselta palautteelta, jolle ei enää voi tehdä mitään, ja joka on kanttorille selkeä kuormittavuustekijä. Myös Teri toteaa, että välillä kanttori saa palautetta, jonka tietää valmiiksi jo itsekin, mutta johon ei toiminnallaan olisi varsinaisesti voinut vaikuttaa. Hän kokee olevansa useamman työvuoden jälkeenkin

hieman herkkänahkainen arvioinnille, mutta toisaalta palautteen käsittelyyn ja sille annettuun painoarvoon vaikuttaa se, keneltä palaute tulee. Tuisku kertoo ottavansa helpommin itseensä ja kokevansa kuormittavampana esimieheltä tulevan palautteen, koska tiimin tuki puuttuu silloin omalta tekemiseltä. Tällainen itse järjestämästä jutusta saatu negatiivinen palaute jää helpommin pyörimään mieleen kuin lehden kommenttipalstalla kirjoitetut ”*taas siellä on rokkia kirkossa*” -palautteet. Tuisku kertoo pystyvänsä purkamaan ja pohtimaan saatua palautetta läheisimpien kollegoiden kanssa sekä kotona muusikkopuolison kanssa. Saatua palautetta miettiessä on hyvä saada toisesta ihmisestä peili.

Terin mielestä seurakunnassa voisi enemmän todella pohtia, voisiko saadun palautteen perusteella kyseessä olevan asian tai tilaisuuden toteutusta muuttaa seuraavalla kerralla.

“-- sitä me tehdään ehkä seurakunnassa aika vähän, ihan jos näin sanon suoraan. Että me tehdään aika paljon semmosta, että messun tai jonkun tilaisuuden jälkeen on silleen, että huhhuh ja sitten taputellaan selkään, että ’kyllä tämä hyvin meni, kyllä tämä hyvin meni’ -- ja sitten vaan eteenpäin.” (Teri)

Teri kertoo itse kokeilleensa järjestää ison tapahtuman jälkeen ensimmäistä kertaa palautepalaverin, jossa kerättiin palautetta työntekijöiltä sekä heidän tapahtuman aikana kuulemaansa kävijäpalautetta, ja näiden palautteiden pohjalta tiimi mietti kehittämiskohteita ja uusia toimintatapoja seuraavan vuoden toteutukselle.

Haastatteluista voidaan todeta kanttoreiden saavan ja joutuvan vastaanottamaan palautetta monenlaisista osoitteista. Hoitamistaan toimituksista, kuten hautajaisista, ja vetämiltään erikäisten ryhmiltä saatava suora ja epäsuora palaute on arkipäivää kanttorin työssä, ja kanttorit ovat oppineet suhtautumaan seurakuntalaisilta saatavaan ristiriitaiseenkin palautteeseen. Seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa ei oteta kantaa arvioinnin saamisen merkityksestä kanttorin musiikkikasvatustyölle (ks. luku 3.2), vaikka se näyttäytyy määrällisesti hyvin isossa roolissa – myös nimettömänä toimitettuna. Kanttorit ovat pitkälti oman viitseliäisyytensä ja omien resurssiensa varassa siinä, miten ja kuinka usein he palautetta keräävät, eikä arvioinnin vahvaan hyödyntämiseen näytä olevan yhteistä päämäärää seurakunnissa rippikoulua lukuun ottamatta (ks. luku 3.4).



## **Epun toimintamalli kuoronjohtajan saaman palauteryöpyyn hallintaan**

Epun johtamassa kamarikuorossa palautteen keräämistä on pyritty aktiivisesti kehittämään, ja nyt jonkin aikaa palautteen keräämistä on kokeiltu kuorolaisista nimetyn projektikoordinaattorin kautta. Hän kerää kerran kuussa kuorolaisilta nimettömän kirjallisen palautteen menneen kuun toiminnasta ja tekee koosteen, jonka kuoronjohtaja, kuoron hallitus ja kuorolaiset käyvät läpi. Aikaisemminkin Eppu on pitänyt kuorolaisten kanssa palautetuokion aina projektin jälkeen, mutta kaipasi osallistavampaa käsittelytapaa palautteelle. Eppu on kokenut työhyvinvointiaan parantavana asiana sen, että projektikoordinaattori palautteen ensimmäisenä vastaanottajana toimii kuoronjohtajalle niin sanottuna venttiilinä.

“-- mä oon huomannu, että seurakunnan musiikkitoiminta kokoaa hyvin särkyneitäkin ihmisiä -- ja se johtaa siihen, että joskus on vaikea tehdä eroa siihe, että onks se henkilön terapointia se musiikkitoiminta vai onks se sitä, että hän rakastaa laulamista. Ja varsinkin silloin, ku sulla on siinä seitkyt ihmistä ympärillä -- niin mä oon huomannu, että kun yhdestä asiasta selviää, yhden tarpeen saa täytettyä, niin seuraava tulee välittömästi.” (Eppu)

Kuorolaisten kaipuu purkaa omaa huonoa oloaan kuoronjohtajalle kasaantuu usein painetilanteisiin, jolloin kuoronjohtaja valmistelelee pää kolmantena jalkana tulevaa konserttia ja kokee jo valmiiksi riittämättömyyttä ajan puutteesta.

“-- siinä tulee semmonen tunne, että ihan kaikkee mä en voi delegoida -- mutta jos mä pystyn vähän sitä työn kuormittavuutta helpottamaan sillä, et siinä on joku systeemi --“ (Eppu)

Epusta palautteen ja paineen purkaminen kuoron riveistä on välttämätöntä. Esimerkiksi jos yksi kuorolainen syystä tai toisesta vie kuoronjohtajan huomion ja resurssit, eivät muut kuorolaiset tilanteen aistittuaan halua kuormittaa johtajaa omilla ongelmillaan kenties hienotunteisuuttaan. Asiat kuitenkin jäävät muhimaan pinnan alle ja ennemmin tai myöhemmin tilanne eskaloituu. Projektikoordinaattorin myötä tilanteet eivät toivottavasti pääse eskaloitumaan pahasti, vaikka kuoronjohtajan resurssit olisivat kuormitetut:

“-- tää, että projektikoordinaattori kokoaa palautetta säännöllisesti meidän kuoroharjoituksista, niin se on ollu mulle sellanne keino, että joku huolehtii, että siellä on anturit koko ajan kentässä.” (Eppu)

Epun mielestä musiikkiryhmän ja musiikkikasvattajan tukena täytyy olla puskureita. Projektikoordinaattorin lisäksi heidän kuorossa toimivat ääniviskaalit. Epun päämääränä on koko ajan ollut kasvattaa kuorolle selkeä identiteetti, joka ei rakennu valovoimaisen johtajan varaan, ja tämä edellyttää, että kuorolaiset kokevat omistajuutta kuorosta ja mahdollisuutta

voida vaikuttaa asioihin. Ääniviskaalit olivat yksi toimintakulttuurin muutos tätä kohti, ja nykyään Eppu käy viesteitse heidän kanssaan jatkuvaa palautekeskustelua. Eppu kertoo ääniviskaaleiden toimivan kuoronjohtajan näkökulmasta tärkeässä roolissa etenkin kahdessa asiassa. He ensinnäkin pystyvät reagoimaan kuorolaisilta tulleisiin viesteihin ja palautteeseen nopeasti, mitä tämän päivän toimintakulttuuri edellyttää. Toiseksi myös he pystyvät suodattamaan kuorolaisilta tulevaa palautetta jo ennen sen päätymistä kuoronjohtajalle.

“-- se on myös yks asia, joka tässä palautteen saamisessa on korostunut, että joskus se palaute ei synny siitä, että ois ongelma siitä mistä palautetta annetaan vaan se palaute on esimerkiksi tarve purkaa sitä ihmisen omaa ahdistusta tai se synnyttää takaumia johonkin, johon kuoronjohtajilla ei oo mitään mahdollisuuksia vaikuttaa, mutta jotenkin se palaute pitäis pystyä ottamaan vastaan.” (Eppu)

Epun kuorossa ääniviskaalit ovat pystyneet kuulemaan palautetta suoraan stemmaryhmien sisältä, suhteuttamaan palautteen kuorolaisen taustaan ja tuomaan sen Epuille pureskeltuna versiona. Toisin kuin itse palaute tai ikävät asiat, Eppu toteaa arvaamattomuuden ja turvattomuuden olevan merkittäviä kuormittavuustekijöitä. Selkeä palautesysteemi ja nimetyt palautteenkerääjät kuoron sisällä ehkäisevät sen, ettei palautetta tule kuoronjohtajalle jatkuvasti hallitsemattomana joka suunnalta ja pahimmillaan suurina tunneryöppyinä.

### **6.3 Arvioinnin antaminen**

Palautteen antajan rooli on Tuiskusta selkeä osa kanttorin perustyötä varsinkin kuorojen vetämisessä, mutta ei näyttäydy määrällisesti yhtä suurena kuin palautteen saaminen. Palautteen antaminen on Tuiskulle ennen kaikkea välitön työväline, jonka avulla toimitaan ihmisten kanssa ja muutetaan instrumenttia, kuten kuoroa. Verson mielestä arviointi on edellytys kuoron kehittymiselle, ja sitä kautta merkittävä kuoronjohtajalle.

“Et jos ei oo sellasta jatkuvaa arviointia ja analysointia niin sitten tavallaan junnaa paikallaan tai taantuu musiikillisesti. Ja myös sitten ihan sosiaalisesti ja yhteisönä, et täytyy sitä koko ajan seurata mitä tapahtuu.” (Verso)

Myös Alvi näkee kuorolaisille annettavan arvioinnin oppimista auttavana työvälineenä ja antaa palautetta kuorolaisilleen pitkin harjoituksia. Hän koettaa saada kuorolaisista irti kaiken, mitä he osaavat, ja vähän enemmänkin. Kun kuorolla on ollut esiintyminen, siihen palataan aina seuraavissa harjoituksissa jollain tavalla. Kuorolaiset kertovat minkälaista arvioita he ovat kullekin kuulijoilta, ja Alvi kuoronjohtajana kertoo omat kommenttinsa esiintymisen

sujumisesta. Eppu osallistaa myös kuorolaisia arviointiin. Hän kertoo oppineensa, miten tärkeää on käydä arviointia yhdessä kuorolaisten kanssa, jotta he kokevat tulevansa kuulluksi. Myös oppimisen kannalta yhdessä miettiminen on hänestä tehokkaampaa kuin pelkkä kuoronjohtajan antama arvio, ja Eppu käyttääkin yhtenä merkittävänä palautteen muotona ja tiedostamattomana itsearviointina konserttien ja välille harjoitusten äänittämistä.

Teri ei koe seurakunnan toiminnassa varsinaisesti arvioivansa kuorolaisia, ellei joku pyydä kommenttia laulustaan vaikkapa pääsykokeita varten. Arviointia tapahtuu kuitenkin esimerkiksi lauluryhmäläisten kahden keskisillä laulutunneilla, joita Teri on pitänyt laulajien tuotua esiin laulullisia ongelmiaan. Näissä hetkissä Teri arvioi, miten laulua voisi parantaa ja mihin kenenkin laulajan tulisi kiinnittää huomiota. Asioiden tarkastelu kahden keskisissä hetkissä poistaa myös sen, ettei harjoituksissa tule lipsauteltua liian yksilöityä kommenttia. Alvinkin kohdalle tulee satunnaisesti tilanteita, joissa yksittäisten kuorolaisten osaamista pitää jollain tavalla rohkaista kahden kesken, ja niinkään Verso kertoo pitävänsä välillä kuoroajan ulkopuolella kahdenkeskisiä yksityishetkiä.

“-- kun on kahestaan niin voi sanoa ihan suoraan -- että nyt ei oo ihan oikea sävel, että kuuletko sä ite. Että sitten on paljon vapaampaa, kun on kahden kesken ja luottamus on hyvä niin ei tuu sitä nolaamisen pelkoa tai ainakaan niin isosti.” (Verso)

Eppua kuorolainen oli pyytännyt arvioimaan kuoron uudehkon levyn kappaleet numeroilla, ja hän antoi palautteessaan kuorolle niin kehuja kuin kehityskohtia. Yllättäen tilanne aiheuttikin kriisin muutaman kuorolaisen keskuudessa, mukaan lukien arviointia pyytäneen. He halusivat kertoa huolensa muita mielellään neuvovasta ammattimuusikkona toimivasta kuorokaveristaan, ja korostaa, että mukanaoloon pitää riittää kuoron seulan läpäiseminen koelauluissa. Eppu olikin siis tietämättään avannut ”*Pandoran lippaan*”:

“-- siellä pinnan alla muhi just sitä semmosta riittämättömyyden tunnetta ja muuta ja -- ehkä se saattoi olla mun tietämättäni just tätä taustaa [vasten] -- olla virhe [arvioida totuudenmukaisesti], että ehkä tää henkilö saattoikin toivoa, että mä -- vahvistaisin häntä kuorolaisena ja antaisin kehuja ja kymppi plussaa.” (Eppu)

Epusta jonkinlaista arviointia on tehtävä, jottei synny vaikutelmaa, ettei millään ole merkitystä. Laulun sujumisen ollessa kuoronjohtajalle yhdentekevää on kuoro äkkiä tyhjä, sillä tietenkin kaikki haluavat laulaa hyvin ja kehittyä. Eppu toteaa, että seurakuntaympäristössä numeerisen arvioinnin kanssa saa kuitenkin olla todella tarkkana.

Epun saadessa haasteen kuorolaiselta on Verso heittänyt sellaisen omille kuorolaisilleen. Hänellä on ollut vaikeuksia saada nuoria pysymään nuortenkuorossa ja tulemaan harjoituksiin muiden menojen ohella. Arviointikeinona ja apuna ongelmaansa hän on käyttänyt palkitsemista; *Ahkerimman Harjoituksissa Kävijän* palkinnon, kuten elokuvaliput, saavat vuoden lopuksi eniten läsnäolorasteja keränneet kuorolaiset. Tämä on lisännyt huomattavasti nuorten motivaatiota käydä. Tuiskun mielestä kuorolaisten motivaatiota ja merkityksellisyyden kokemusta kuoroharrastusta kohtaan lisäävät positiivinen palaute ja kuoron ulkopuolisilta saatu palaute. Hän uskoo kuoronjohtajan taholta tulevan positiivisen vahvistamisen pitävän erityisesti lapset ja nuoret paremmin kiinni harrastuksessa. Aikuisten kohdalla Tuisku ajattelee myös kehittävän palautteen lisäävän harrastuksen mielekkyyttä. Kun asioita pyritään kehittämään ja kuoro kokonaisuutena menee eteenpäin, se parhaimmillaan lisää motivaatiota.

Versostakin kuorolaiselle on todella tärkeää saada kannustusta ja kehumista silloin, kun se on paikallaan. Kuitenkaan turha kehuminen ei ole hänen mielestään hyvä.

“Et semmonenkaan ei oo hyvä, että tosi hienosti, hyvä te kaikki, et kyllä pitää osata myös sanoa et nyt ei menny ihan hyvin, et kyllä te näätte mun ilmeestä, jos ei menny ihan hyvin, et mä en pysty sitä peittelemään.” (Verso)

Jos jokin asia kuoroharjoituksissa ei miellytä, ei Tuisku henkilöi palautetta kehenkään tiettyyn ihmiseen, vaan tuo ohjeita esille yleisesti. Hän on todennut myös pienen huumorin ja itse annetun esimerkin toimivaksi keinoksi; ”*kumpi kuulostaa paremmalta, tämmöinen vai tämmöinen?*” Myös kuoronsa kanssa pitkään työskennellyt Alvi kertoo luonteelleen ominaisesti käyttävänsä huumoria apunaan, koska se on tehokasta.

“Kyllä kun todetaan, että -- ‘tuossa kohtaa laulettiin niin kuin ryyppyremmi pusikossa laulaa tuota Kotkan Ruusua.’ Mulla on tapana liiotella kyllä, monessa asiassa. -- tommonen liioittelu on yks, mikä tietenkin auttaa siinä, että asia tulee niinku ymmärrettävämmäksi. Että jos on joku pikkunen sävyero vaan, niin kun vähän liioittele ite, kun näyttää että ei lauleta sillä tavalla vaan lauletaan tuolla tavalla --“ (Alvi)

Kanttorikonkari Alvi kertoo huomanneensa, että mitä vanhemmaksi hän tulee, sitä positiivisemmaksi myös kuorolaisille annettavan arvioinnin sävy on muuttunut.

“-- joskus nuorena sitä oli olevinaan niin tietävä ja tiukka ja pätevä, että sitä piti kuorolaisia pitää tiukalla. Mutta nyt sitten esimerkiksi sana ’täydellistä’ on hyvin usein kuultu minun suustani, vaikka eihän se toki ihan täydellistä ole varmasti aina. Tai ’ihanaa’ ja ’suloista’.” (Alvi)

Alvi kertoo huomanneensa kuorolaisten tykkäävän positiivisesta palautteesta ja iloitsevan seurakunnalta kuulluista kehuista. Siitä syntyvä sopiva asenne parantaa myös laulamista ja niin ikään Alvi on huomannut hyvän palautteen lisäävän kuorolaisten motivaatiota ja yhteishenkeä. Oulalla on vuosien kokemus erityisesti laulutaidottomien kuorojen vetämisestä, ja siellä hän on huomannut loputtoman rohkaisun olevan ainoa keino, joka kuorolaisille ”menee läpi”.

“-- he ei kestä kyllä millinkään vertaa semmosta negatiivista palautetta -- vaan aina positiivisen kautta, koska se oman laulutaidottomuuden kokemus on niin hirvittävän syvä haava ihmisessä, että jos sitä yhtään menee tökkimään, niin se -- heti lähtee tekemään semmosen vastareaktion, että he ei sitten enää uskalla tai he ei tule.” (Oula)

Ironinen palaute, humoristiset heitot tai mikä tahansa osaamattomuutta loukkaava tai tölväisevä kommentti on siis ehdottomasti pannassa. Kaiken musiikkipedagogian perusteena pitäisikin Oulan mielestä olla se, ettei ihmistä saa nolata. Eppu kertoo oppineensa, ettei palautteen antaminen, läpikäyminen ja kriisitilanteiden syntyminen saa poistaa sitä, että kuorossa on hyvä olla. Siksi kriisikeskustelu ei voi vain jäädä asian esille nostamiseen, vaan se on tehtävä tietoisesti niin, että asia tulee ratkaistua ja paikallaolijoille jää oikeasti hyvä mieli. Eppu puhuu hallitusta voimankäytöstä. Teri kertoo haastavansa itseään siihen, että arvio veisi asiaa aina jotenkin eteenpäin. Ei ole tarkoituksenmukaista jäädä ruotimaan esimerkiksi toisen toimintaa tai käytöstä, vaan miettiä vaihtoehtoja tilanteen parantamiseksi.

”Kyllähän se ihminen tai laulaja monesti kuulee sen ja kokee sen, että tää ei nyt tunnu hyvältä, tää ei nyt oo hyvä, et mitä me tehdään. Et ei sen tarvi enempää kuulla -- ei kenellekään tee hyvää kuulla, että olet huono -- ei se johda mihinkään semmonen lyttäminen.” (Teri)

Negatiivisenkin palautteen voi Oulan mukaan sanoa ystävällisesti, ja kertoa, minkälaista juttua tekemiseen nyt tarvittaisiin. Hänenkin mielestään erittäin hyvänä ohjeena toimii tilannetta auttavan ”lääkkeen” kertominen virheen analysoinnin sijaan. Selkeät ohjeet asian korjaamiseksi auttavat paremmin niin kuorolaisia kuin tilanteen parantumista, eivätkä loukkaa ketään, toisin kuin virheen mehustelu. Oula toteaa kuullensa kuoroista, joissa harrastetaan ”viisi sekuntia syvää halveksuntaa alttoja kohtaan”, ja pitää vastaavanlaisia kaikille pahaa oloa aiheuttavia menettelyjä järkyttävinä.

Haastateltavista kanttorin työt viimeisimpänä aloittanut Tuisku kertoo, että palautteen antamisen tapoja on pitänyt koittaa vain löytää. Positiivinen lähestymistapa ja hyvien asioiden vahvistaminen ovat saaneet hyvän vastaanoton, sillä muutamankin kerran kuorolainen on

tullut kiittämään Tuiskua kehumisesta ja hyvien juttujen huomioimisesta, vaikka konsertissa olisikin tullut virheitä. Kuorolainen oli todennut, että *”mukava, kun sun kaa ei tarvi pelätä että mitä sieltä tulee”*. Oula toteaa, että kukaan ei osaa tai onnistu uusissa asioissa heti, vaan taitojen kartuttaminen vaatii kärsivällistä harjoittelua. Kun joku juttu ei suju, hän saattaa esimerkiksi sanoa, että *”hei otetaas uudestaan, et -- me saadaan tää paremmin näin ja näin”*. Oula ajattelee, että kun ihminen kokee onnistumisen kokemuksen ystävällisen kuoronjohtajan rauhallisen ja kärsivällisen ohjaamisen tuella, se kantaa paljon pidemmälle kuin haukkumalla ja pelottelemalla saadut tulokset. Hän lisää, että tuskin kukaan haluaa tulla haukuttavaksi vapaaehtoiseen toimintaan.

Oulan mielestä palautteen laadun pitää olla samassa linjassa harrastustoiminnan kanssa – ystävällistä ja mukavaa meininkiä, jossa saa nauttia musiikin tekemisestä ja olla yhteydessä ihmisten kanssa. Myös Eppu korostaa, että annetusta palautteesta pitää jäädä rohkaiseva fiilis. Omassa kamarikuorossaan Eppu toivoisi toiminnan voivan olla sen verran ammattimaisempaa, että asioista voisi puhua oikeilla nimillä ja kuoronjohtajan ei tarvitsisi myöskään pelätä antaa palautetta. Kuorolaisten tulisi tietää kuoronjohtajan yrittävän lähtökohtaisesti auttaa heitä laulamaan paremmin ja helpommin.

*”-- silloin jos siellä on luottamuksellinen ilmapiiri, niin se sallii hyvinkin yksilöllisen palautteen, joka itseasiassa on ihan älyttömän hieno voimavara.”* (Eppu)

Haastatteluista voidaan todeta palautteen antamisen olevan selkeä osa kanttorin työtä etenkin ryhmien ohjaamisessa, kuten kuorotyössä. Toisaalta koetaan, että seurakunnan ryhmätoimintaan osallistujia arvioidaan vain johtajan ja kuorolaisen kahdenkeskisissä hetkissä. Arvioinnin antaminen nähdään edellytyksenä kehittymiselle ja oppimiselle, ja arvion tulisi viedä tilannetta aina jotenkin eteenpäin. Useampi kanttori kertoo tasapainosta positiivisen ja kehittävän arvioinnin välillä. Tämän on huomattu lisäävän niin motivaatiota, merkityksellisyyden kokemusta ja positiivista asennetta, ja tätä kautta myös laulamisen laatua. Minäkäsitykseen, oppimiseen ja musiikin tekemiseen linkittyvä arvioinnin antaminen (ks. luvut 3.2, 3.3) on vahvasti eettisten teemojen äärellä; arvioija tasapainoilee jatkuvasti oikeudenmukaisuuden, kriittisyyden ja huolenpidon välillä (ks. luku 3.1). Kuitenkin kirkon musiikkikasvatuksen arviointiohjeistuksessa sanoitetaan auki vain toiminnan toteutuksen onnistumisen tarkastelu (ks. luku 3.2).

## 6.4 Itsearviointi

Terin mielestä kanttorin työssä arviointia tehdään ja pitäisi tehdä enemmän omalle tekemiselle. Esimerkiksi kuoron kohdalla tulee arvioida itse kuorotoimintaa, kuten miten hyvin ryhmä suoriutuu tietyistä ohjelmistoista tai miten kuoro toimii yhteen, mutta kuoronjohtajan oman toiminnan vaikutus tulee myös huomioida vahvasti.

”-- kanttorin täytyy harrastaa paljon sitä itsearviointia myös.” (Teri)

Teri kokeekin kanttorin työn sisältävän enemmän itsereflektiota kuin musiikkikasvatustyön arviointia; työn tekemisen ja sisältöjen arviointia, kuten vuosikalenterin, konserttien ajankohtien ja sopivien esiintyjien pohtimista ja suunnittelua, on paljon. Myös yhdeksi tyypilliseksi itsearviointitilanteeksi Teri nimeää jumalanpalveluksen, jossa kanttorin pitää jatkuvasti arvioida, missä mennään ja miten edetään seuraavaksi. Messun jälkeen tulee luonnollinen oman toiminnan arviointi ja pohdinta, että ”*saikohan seurakunta tästä mitään*”. Teri onkin sitä mieltä, että aina työn jälkeen oma suoritus tulisi arvioida ja miettiä mitä voisi kenties tehdä toisin, kuitenkin huonosti sujuneisiin hetkiin kiinni jäämättä. Teri muistaa, että opettajaopinnoissa aktiiviseen reflektointiin haastettiin jopa vähän väsymiseen asti. Onkin myös viisautta nähdä, missä kohtaa arviointi ajautuu ”*hiusten halkomiseksi*”, vaikka joskus niinkin saattaa avautua uusia näkökulmia.

Tuisku näkee itsereflektion toimivan isommissa linjoissa, joiden äärellä ollaan kausi- ja vuosikohtaisesti joko itse tai tiimin kanssa. Kanttorikollegoiden kesken he arvioivat mennyttä vuotta ja onnistumisia käymällä läpi toimintakertomusta. Tuiskun mielestä on myös tärkeä kokoontua keskustelemaan ja pohtimaan syitä ja kehittämiskeinoja, jos toiminnasta tulee negatiivista palautetta tai kehittämideoita, tai jos esimerkiksi kävijämäärät jäävät joihinkin tilaisuuksiin alhaisiksi. Eppu veikkaa jokaisen kanttorin tekevän itsearviointia viimeistään toimintakertomuksen kirjoittamisen yhteydessä miettiessään, mitä edellisvuoden aikana seurakunnassa on tehty ja miten asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Silloin kanttori joutuu edes tiedostamattaan arvioimaan toimiaan ainakin määrällisellä tasolla. Jos toimintakertomuksen laatimiseen liittyy kehityskeskustelu, Epun mielestä kartalla oleva esimies nostaisi keskusteluun myös kysymykset oman työn motivoivista ja haastavista asioista. Tuiskun mielestä on hyvä, että kehityskeskustelussa on kerran vuodessa mahdollisuus pysähtyä oman työnsä ja kehityksensä äärelle. Teri lisää, että samalla työntekijä

myös niin sanotusti vastaa esimiehelle tekemisistään. Lisäksi keskustelu ja vuorovaikutus muiden työntekijöiden kanssa on hänen mielestä ”*A ja O siihen arvioimiseen*” jo työntekoprosessinkin aikana.

Kanttorit kertovat joutuvansa pitämään jonkun verran tilastoja ryhmätoiminnasta, jumalanpalveluksesta ja tapahtumista esimerkiksi kävijämäärien osalta.

”Et se on ainoa mittari, minkä kirkko meille antaa.” (Oula)

Oula toteaa miettivänsä omassa mielessä asiaa kuitenkin määrällisiä tilastoja pidemmälle; ihmisten motivoituneisuuteen, harrastuksen mielekkyyteen ja ohjelmiston sopivuuteen. Alvillekaan tilastolliset arvioinnit eivät ole kuoronjohtajana kovinkaan merkityksellisiä.

”-- minusta se ei vielä kerro mitään, että lauloiko kuoro 15 vai 30 kertaa jonakin vuonna, se ei kerro siitä, että miten se laulu vaikutti kuulijoihin, puhuiko Jumala niitten sanojen ja sävelten kautta, mitä kuorolaiset ite on saanut tältä kuoroharrastukselta.” (Alvi)

Oulakin toteaa, ettei seurakuntalaisten vuolas kiitos kuorolle hyvin menneen esityksen jälkeen tilastonumeroissa juuri näy. Myös Teri näkee numeraalisen arvioinnin vain yhtenä osaluueena, joka ei kerro muuta kuin paljon jumalanpalveluksissa käy väkeä. Hän muistuttaa mukana kulkevasta hengellisestä aspektista, jolloin esimerkiksi jumalanpalvelus pidetään ilmoituksen mukaisesti, vaikkei paikalle olisi tullut työntekijöiden lisäksi ketään muuta. Suuren kävijämäärän haalimisen sijaan on tärkeää, että esimerkiksi sairauden takia paikalle pääsemättömät tietävät, että messu kuitenkin pidetään. Arviointi on siis tasapainoilemista monen tehtävän välillä.

Haastatteluista voidaan huomata, miten merkittävä osa itsereflektio on kanttorin työtä palautteen antamisen ja saamisen rinnalla, ja itsereflektion koetaan olevan jopa merkittävin näistä kolmesta. Kanttoreilla on kuitenkin erilaisia näkemyksiä, onko itsereflektio päivittäinen vai kausi- tai vuosikohtainen osa työtä. Konkreettisimmin itsereflektio näkyy toimintakertomuksissa ja kehityskeskusteluissa, jolloin jokainen kanttori tiedostamattaankin itsearvioi. Oman toiminnan peilaaminen onkin oleellista esimerkiksi motivaation ja kehittymisen kannalta asemasta ja iästä riippumatta (ks. luku 3.2). Ainoana kirkon antamana arvioinnin mittarina nähdään määrälliset tilastot, jotka eivät ole haastatelluille kanttoreille kovinkaan merkityksellisiä toiminnan onnistumisen pohdinnassa.



## 6.5 Arviointiin liittyvät haastekohdat

Kanttorit törmäävät haasteenpaikkoihin niin palautetta annettaessa, vastaanotettaessa kuin itsearviointin yhteydessä. Yhdeksi palautteen antamiseen liittyväksi haasteeksi Eppu nimeää eron harjoituttamisen ja opettamisen välillä. Orkesterissa soittajat osaavat harjoituksiin tullessa stemmansa ja johtaja voi suoraan alkaa opettaa musiikkia, johon itsestään selvästi sisältyy palautteen antaminen. Kuorokulttuurissa taas etenkin harrastajien kohdalla on totuttu siihen, että kuoronjohtaja ensin harjoituttaa kappaleen nuotti kerrallaan, ja vasta kappaleen ollessa hallussa voi kuoronjohtaja alkaa antaa palautetta musiikillisista seikoista. Kuorolaiset saattavat kuitenkin loukkaantua palautteesta, koska eivät olekaan oppineet palautteen antamisen kulttuuriin harjoituttamisvaiheen takia.

Haastavimpia palauteen antamisen tilanteita Epulle ovat olleet kuoroajalla tapahtuvaan päihteiden käyttöön liittyvät arviointikeskustelut. Koska aikuisten kanssa kuoronjohtajan auktoriteetti ei ole aina itsestään selvää eivätkä aikuisen ihmisen oma tahto ja itsemääräämisoikeus katoa minnekään hänen käyttäytyessä kuin lapsi, antaa arviointi Epun mielestä yhden työväliseen haastavien tilanteiden ratkaisemiseen sekä omaan jaksamiseen. Alvista hankalimpia tilanteita ovat ne, joissa jonkun kuorolaisen joutuu kerta kaikkiaan pistämään pois kuorosta esimerkiksi sävelkorvan totaalisen puuttumisen takia, mutta onneksi tällaisen rajatapauksen aistiessaan uuden kuorolaisen voi ottaa ensin koeajalle. Tuisku taas toteaa olevansa luonteeltaan aika kiltti ihminen, jolle on vaikeaa antaa suoraan negatiivista palautetta.

“-- koen aina hyvin vaikeaksi ne tilanteet -- missä on riski loukata toisen ihmisen tunteita, niin siinä vaiheessa huomaan sen itsestäni, että se on haastava tilanne.” (Tuisku)

Epun kokemuksen mukaan sillä on vaikutusta musiikin tekemisen emootioon ja hyvän hengen luomiseen, jos kuoronjohtaja joutuu antamaan kuorolle korjaavaa palautetta tai negatiivisen tunnelatauksen synnyttävää palautetta, kuten palautetta myöhässä tulemisesta tai hiljaa olemisesta. Ristiriita syntyy johtajan monista rooleista: jos johtaja ei ole jämäkkä, hän on heikko johtaja, mutta koska harrastajat haluavat tulla hyvällä fiiliksellä kuoroon, johtajan tulisi olla myös positiivinen.

”-- on hirvittävän vaikeaa olla samaan aikaan tosi jämäkkä ja ihan älyttömän positiivinen.” (Eppu)

Koska yksi ihminen ei voi olla hirveän monessa roolissa tunnelmien henkilöitymisen takia, Eppu toivoisi voivansa pyörittää harrastekuoroakin hieman ammattimaisemmin ja hyödyntää esimerkiksi taiteellisen johtajan ja varajohtajan roolijakoa yhtenä palautteen antamisen muotona. Varajohtajan synnyttäessä negatiivisen ambition ryhmään sanomalla ”*nyt turvat kiinni, harjoitus alkaa*”, voi taiteellinen johtaja vapauttaa tunnelman saapuessaan paikalle kiittämään varajohtajaa ja todeta, että ”*jes, tehdääs musiikkia!*”

Terin mukaan arviointiin liittyviä ongelmia voi myös syntyä tilanteessa, jossa esimiehen ja kanttorin näkemykset kanttorin työstä eivät yhtään kohtaa. Esimiehellä on monesti suppea näkemys kanttorin työnkuvasta, ja jos esimies arvioi suppean käsityksensä pohjalta työntekijän työssä suoriutumista ja tekemisiä, ollaan helposti hankalien tilanteiden äärellä. Teri ei koe arvioinnin kuitenkaan aiheuttavan suoranaisesti negatiivisia piirteitä työlleen.

“Sillon se haittaa, jos siihen jää liikaa kiinni -- mut se on sit semmonen työskentelytapa ja persoonakysymys, et pitää opetella käsittelemään sitä palautetta. -- Ja siinä mä kyllä koen kehittyneeni siinä työn ohessa ja työn kautta, et enää jotenkin maailma ei kaadu, jos soitin jalkiolla yhden väärän äänen.” (Teri)

Nuorten kanssa Eppu kertoo huomanneensa, että vaikeissa tilanteissa nuorille on älyttömän vaikeaa ilmaista, mihin he eivät ole tyytyväisiä. Tähän saattaa vaikuttaa avoimen keskustelukulttuurin ohentuminen ja yksilön vastuun hämärtyminen. Epusta palautteeseen liittyy aina kokonaisuuden arviointi, jolloin ihmisen olisi kyettävä arvioimaan myös oman toimintansa vaikutusta, mikä nuorten kanssa on haastavaa. Nuorten kanssa palautekeskustelua vaikeuttavat myös tilanteen nostattamat tunteet, kuten suru ja pettymys. Joskus palautekeskustelu käydään liian myöhään tilanteen jo eskaloituttua, mutta siitä huolimatta avattu tulehduspesäke parantuu nopeasti palauttaen kuoron toimintakuntoon. Jos kuorolaiset taas tietävät esimerkiksi tulevien esitysten harjoitteluaiakataulun painavan päälle, synnyttää pöydälle nostettu kriisitilanne epätoivoa, koska pinnan alla muhineen kriisin sivuuttaneetkin kuorolaiset havahtuvat käsillä olevaan suureen ongelmaan ja yleinen ahdistus vain voimistuu. Niinpä Eppu muistuttaa, että palautekeskustelua avatessa täytyy tarkasti miettiä, ettei ”*lääkkeestä tule pahemmat sivuvaikutukset kuin itse vaivasta*”. Itse hän on todennut, ettei ole olemassa muuta vaihtoehtoa kuin yrittää toimia ennakoivasti, jottei kriisejä tarvitse puida vasta tilanteen eskaloituttua.

Haastatteluista voidaan huomata, miten arvioinnin antamiseen, saamiseen ja itsereflektioon voi sisältyä haastavia kohtia. Omassa toiminnassa huomataan haastetta käsitellä saatua

palautetta, antaa muille negatiivista palautetta ja tasapainoilla erilaisten palautteenantajan roolien välillä. Haasteet muiden toiminnassa näyttäytyvät erilaisina nuorten ja aikuisten kanssa toimittaessa. Arvioinnin koetaan antavan työväliseen haastavien tilanteiden ratkaisemiseen ja omaan jaksamiseen, ja arviointi onkin oleellinen osa tunneviestintää sekä turvallisen ilmapiirin luomista (ks. luku 3.2). Eettisesti kestävään arviointiin tulisi saada tukea jo koulutuksen aikana, mikä kanttorin koulutuksessa vaikuttaa jäävän uupumaan (ks. luku 4.2, 4.3).

## 6.6 Tavoitteellisuus seurakunnan musiikkikasvatustyössä

Kaikki haastateltavat ovat jollain tasolla yksimielisiä siitä, että seurakunnan toteuttaman musiikkikasvatustoiminta on jollain tavalla tavoitteellista. Tuiskusta ”*jonkinlaisia tavoitteita olisi aina varmaan hyvä asettaa*”, ja heillä painopistealueita merkataan vuosisuunnitelmaan. Myös Oulalle tavoitteellisuus näyttäytyy kausisuunnitelmina; valitaan tietyt ohjelmistot ja asetetaan tietyt tavoitteet, kuten esiintymiset. Alvi tuumaa, että vaikkapa virsikasvatuksen tavoitteena tietenkin on, että seurakunta osaisi laulaa virret. Hän pitää tavoitteellisena myös kuorotyötä, jossa heilläkin tehdään kausisuunnitelma esiintymistavoitteineen. Itse hän asettaa kuoron tavoitetason esimerkiksi ohjelmiston suhteen mieluiten ylärajalle tai pikkuisen yli. Alvi kuitenkin tuo vahvasti esille, että musiikkikasvatus on seurakunnassa sivujuonne:

“No minun mielestä ne seurakunnan työn päätavoitteet on kuitenkin ihan muut kuin musiikkikasvatus. Että mä nään, että se tavoite on tää hengellinen puoli, se on se hengellinen tavoite ja hengelliset päämäärät pääasia, ja jos siinä tulee sitten muutakin niin mikäpä siinä, tervetuloa vaan. Antaa tulla vaan musiikkikasvatustakin siinä sivussa ja tuleehan sitä.” (Alvi)

Versosta seurakunnan musiikkikasvatustyö voi parhaimmillaan olla tavoitteellista. Hän nostaa esimerkiksi pitkän tähtäimen musiikkikasvatustyöstä ja tavoitteellisesta yhdessä tekemisestä erään kanttorin, joka opetti seurakuntaansa laulamaan psalmeja psalmisävelmillä. Taas Terin mielestä seurakunnan musiikkikasvatustyö on – tai sen pitäisi olla – tavoitteellista seurakuntatyön asettaessa sille tavoitteet. Oulasta seurakunnan jumalanpalveluselämä määrittää tavoitteet musiikkiryhmälle ja Tuisku pohtii tavoitteen asettamisen olevan aika työntekijälähtöistä, joskin esimies ”*esittää jonkinlaista laatikkoa*”. Terin työssä kirkon keskeisen sijainnin takia tavoitteita voi tulla myös kaupungin tasolta.

Tuiskusta tavoitteet tulisi määritellä niin, että niistä pystyy suoriutumaan realistisella vaivalla. Teri näkee kanttorin voimavarojen ja itse asetettujen tavoitteiden vaikuttavat eniten toteutuksen miettimiseen. Hän nostaa esimerkiksi yhden vuoden tärkeimmistä messuista, pääsiäisyömessun, jonka voi toteuttaa yksin urkuja soittaen, tuomalla viikkojen ajan valmentamansa lauluryhmän tai soittamalla paikalle ammattimuusikot yhden harjoituksen taktiikalla. Kaikki kolme vaihtoehtoa ovat yhtä hyviä. Tavoitteen toteuttamisessa kanttorin täytyy arvioida myös ajankäyttöään, ja joskus on helpompi käyttää maksettuja muusikoita kuin valmentaa harrastelijaryhmä esiintymiseen. Tavoitteisiin voi muodostua myös ristivetoa:

“-- jotkut on sitä mieltä, että tänne pitäis saada tulla ja kaikkien kukkien kukkia ja ei saa sulkea ketään pois, no se on seurakunnan aatteen mukaista, että kaikki hyväksytään, ilman muuta -- mut samalla sit taas odotetaan sitä, että meiltä tulee korkealaatuinen kirkkokuoro sinne --“ (Teri)

Teri toteaa, että jos tilaisuuksissa esiintyvän kuoron tason pitää olla korkea, eivät kaikki yksinkertaisesti voi olla samassa kuorossa, ja hänestä ensin pitäisikin asettaa tavoite ja miettiä sitten vaihtoehtoja toteutukselle. Myös Alvin seurakunnassa joillakin on käsitys, että kuoroon voisi tulla kuka vain, mutta hän ei jaa ajatusta, vaan kuuntelee kaikki tulijat jollakin tavalla. Eppukin kertoo pohtineensa kysymystä henkilön musiikillisen kelpaavuuden arvioimisesta seurakunnassa, joka on juurikin kaikille avoin yhteisö. Terin tavoin hän kertoo ratkaisseensa asian tavoitteen asettamisen kautta; seurakunnassa täytyy olla tilaa kaikille, mutta tavoitteesta riippuen kaikki eivät pysty välttämättä toimimaan samassa musiikkiryhmässä. Yhteisen päämäärän perusteella on helpompi arvioida, ketkä sen pystyvät toteuttamaan; jos kappaleet pitää omaksua tietyssä ajassa, ei kukaan loukkaannu siihen pystyvien soittajien valikoimisesta, kun päämäärä on tiedossa.

Epusta erilaisten päämäärien pohjalta ei ole edellytyksiä tehdä myöskään arviointia, sillä oikean ja väärän toiminnan arvioiminen riippuu päämäärästä. Jos yhteistä päämäärää ei ole, syntyy vääjäämättä erilaisia päämääriä ihmisten haaveiden ja tavoitteiden siivittämänä, ja koska kaikki eivät voi mitenkään päätyä samaan ja oikeaan päämäärään samanaikaisesti, syntyy enemmän pettymyksiä. Vasta kun on yhteinen tavoite, voidaan arvioida tuloksia – ja taas tavoitteen selvittämiseksi palautteen saaminen on merkittävä työväline. Näin tavoite ja arviointi kietoutuvat yhteen.

Verso kokee työssään toteuttaman arvioinnin ehdottomasti tavoitteelliseksi. Vaikka hän ei esimerkiksi voi laulajien vähyyden takia pitää koelauluja vetämässään nuorisokuorossa ja

tämän takia kuorosta löytyy paljon myös niin kutsuttuja seilaajia, niin kärsivällisen työn ja heikkojen kuorolaisten kanssa pidettyjen kahden keskisten ääniharjoitushetkien kautta kehitystä tapahtuu varovasti ja vähitellen. Myös laulamattomien kuoron tasosta kysyjille Oula tuumaa reseptin olevan sellainen, että otetaan mitä saadaan ja katsotaan mitä siitä tulee. Heterogeenisestä osallistujajoukosta voi saada loistavan porukan, mikä vaatii pitkäjänteistä työtä, mutta perimmäisenä tavoitteena sillä porukalla tulee kuitenkin pysyä musisoinnin ilon kokemus.

Eppu haluaa painottaa, että vapaaehtoisuuteen pohjautuva tekeminen, kuten kuoroharrastus, johtaa vääjäämättä todella tulostavasti toimintaan. Jos kuorossa on kitkaa herättäviä asioita, kuorolaiset nopeasti kyllä vaihtavat harrastusta tai harrastusryhmää. Eppu kertoo huomanneensa, että tänä päivänä asioita tehdään kokeilu- ja projektiluontoisesti, koska tarjontaa harrastusrintamalla on valtavan paljon. Toiminnan järjestäjän näkökulmasta asiat on pakko tehdä todella mielenkiintoiseksi ja selkein tavoittein, jotta ihmiset tietävät mihin sitoutuvat. Kuorotoiminnassa ei voida enää tuumia lauleskeltavaa materiaalia pitkin vuotta, vaan kun kuorolainen tulee, on johtajalla oltava selkeä suunnitelma ja kappaleet valmiina. Se toisaalta tekee toiminnasta Eppun mielestä paljon ammattimaisempaa, ja tuo seurakunnan musiikkitoiminnan kilpailemaan samoille markkinoille ennestään ammattisemmin toimivien tahojen kanssa.

Tavoitteellisuus näyttäytyy myös musiikkikasvatustyön jatkumona:

”-- on yritetty myös rakentaa sellaista polkua, että -- olis joka ikävaiheessa paikka mihin mennä musiikin harrastajalle.” (Verso)

Myös Epulla on ollut koko ajan ajatus seurakunnan musiikkitoimintaan tarvittavasta selkeästä polusta. Toimintaa tulisi löytyä kaikenikäisille ja riittävän laaja-alaisesti. Oula puolestaan toivoo, että kun ihmiset opettelevat rippikoulussa lauluja, ne samat laulut olisivat heillä eväinä omien vihkiäisten suunnitelmissa edeten sieltä tarinoina taas seuraavalle sukupolvelle, joka voi siten valita vanhempien lempivirren lohdutukseksi muistotilaisuuteen. Virret piirtävät elämänsä ja jatkumoa ihmisten sukuihin, mutta Oula toteaa, ettei kanttori pääse tätä näkemään kuin vain lyhyissä kohtaamisissa. Teri näkee niin ikään seurakunnan toiminnassa tärkeänä jatkumon, sukupolvien ketjun, ja musiikin sisällä juuri tiettyjen laulujen ja toimintatapojen osaltaan yhdistävän sukupolvia. Terin mielestä asetettuja toimintamalleja ja

tavoitteita pitää myös haastaa, koska yhteiskunta ja toimintavälineet muuttuvat, eikä kaikki ennen tehty välttämättä sovi tähän aikaan.

Eppu kertoo pohtineensa paljon, mitä varten seurakunta tekee musiikkikasvatustyötä ja mikä on toiminnan päämäärä ja olemassaolon syy. Yksi syy voi olla, että tavoitteita vain tarvitaan ja toiminnalla oleva maali on itsetarkoitus, joka antaa syyn tehdä musiikkikasvatustoimintaa. Hänestä tärkeää olisi löytää seurakunnan vahvuusalue, kuten toiminnan maksuttomuus, joka erottaa sen muista musiikkikasvatustahoista. Lisäksi seurakunnan laajemmaksi yhteiskunnalliseksi tehtäväksi Epusta voisi nähdä laulu- ja kuorokulttuurin ylläpitämisen osana ohentuneen musiikkikasvatuskulttuurin elvyttämistä. Käytännön tasolla Teri pohtii musiikkikasvatuksen tavoitteiden jakautuvan itsenäisen musiikkityön, muiden työmuotojen sisällä toimiva musiikkityön sekä kasvatuksellista näkökulmaa toteuttavan musiikkityön alle. Tämä peilautuu tavoitteiden asettamiseen ja niiden arvioimiseen; minkälaisia harrastusmahdollisuuksia tai konsertteja monikasvoisen musiikkityön tulisi tarjota, ja milloin toiminta on puuhastelua ja milloin sen olisi syytä olla ammattimaisempaa.

Haastatteluista voidaan huomata, että ko. kanttorit näkevät seurakunnan musiikkikasvatustyön tavoitteellisena, vaikkakin painotuksessa on eroavaisuutta. Musiikkikasvatuksen tavoitteellisuuden merkitys hengellisten päämäärien rinnalla myös vahvasti kyseenalaistetaan. Selkeimmin tavoitteellisuus näkyy vuosisuunnitelmaan merkittävinä painopistealueina tai kuorolle laadittavana kausisuunnitelmana tavoitteiden noustessa pääasiassa seurakuntaelämästä tai kanttorin mielenkiinnonkohteista. Kukaan haastateltavista ei mainitse seurakunnan musiikkikasvatustyön ohjeistukseen listatuista tavoitteista (ks. luku 2.2). Esille nostetaan myös tavoitteiden asettelun merkitys tämän päivän hektisessä ja sitä kautta tulosvastuullisessa harrastuskulttuurissa, jotta seurakuntien musiikkitoiminta pystyy kilpailemaan muiden tahojen tarjonnan kanssa. Kirkon musiikkitoiminnalla on paljon yhteneväisyyttä muiden toimijoiden tavoitteiden kanssa, mutta sen markkina-asemaa laadukkaan musiikkitoiminnan tarjoajana ei ole haluttu vahvistaa ainakaan tuomalla tavoitteita 2000-luvulle (ks. luku 3.1, taulukko 1).

## 6.7 Arvioinnin tiedostaminen

Verson mielestä arvioinnin täytyy olla ehdottomasti tiedostavaa; ensin kuulemaansa hetken prosessoi ja sitten kokoaa sen rakentavalla tavalla antaen palautetta parista kolmesta asiasta. Verso ei koe olevansa räiskähtelevä henkilö eikä siten niin herkästi taipuvainen tiedostamattoman palautteen antamiseen, vaan kokee sanovansa myös vaikeistakin asioista harkitusti, kiltisti ja rauhallisesti. Hänen ilmeistä ja eleistä voi kyllä näkyä, että *”nyt ei mene ihan niin kuin pitäisi, mutta mennään nyt kappale loppuun, kun on kerta aloitettu.”* Alvi tuumaa, että tästä haastattelusta lähtien varmaan kaikki hänen antamansa arviointi tulee olemaan tiedostettua. Tiedostamisella voi olla hänestä *”jonkun asian kannalta väliä”*, mutta hän ei pidä arvioinnin tiedostamattomuuttakaan suurena ongelmana.

*”Se varmaan on kasvattajalle tärkeitä, mutta kun minä en just ensisijaisesti koe olevani semmonen --”*  
(Alvi)

Kuoronjohtajan ja tiedostetun arvioinnin suhteeseen Alvi ei koe osaavansa vastata, mutta toteaa, ettei tunnista vuosikymmenten saatossa omasta suusta tulleiden lipsahdusten ja möläytysten liittyneen suoranaisesti arviointiin. Hänestä mielipidettä pitäisikin kysyä kuorolaisilta.

Eppu kertoo kokeneensa arvioinnin tiedostamisen liittyvän ennakoimiseen; jos haluaa oppia asioita ja varsinkin, jos haluaa kehittää asioita todella tulosvastuullisessa ympäristössä, pitäisi pystyä ennakoimaan. Ennakoiminen mahdollistaa hänen mukaansa sen, ettei asioita opita väärin eikä esimerkiksi musiikkiryhmiin pääse syntymään ei-toivottuja toimintakulttuureita. Ennen kaikkea Eppu kertoo huomanneensa, että vapaaehtoisuuteen perustuvassa kuorotoiminnassa tai musiikkiryhmätoiminnassa johtajalla ei ole kovin montaa kertaa tilaa tehdä kardinaalivirhettä eli harjoitella toiminnan pyörittämistä erehdyksen ja yrityksen kautta. Jos toiminta kriisiytyy, ei pääse tavoitteeseensa tai kuorolaiset eivät koe oloaan hyväksi, vaihtuvuus kuorossa on sen jälkeen kova. Tämän takia on tärkeää arvioida toimintaa tiedostetusti ja ennakoiden eikä vasta, kun ongelma on jo syntynyt. Teri toteaa, että tiedostamatonta arviointia ja tiedostamatonta oman toiminnan suuntaamista tapahtuu varmasti paljon, mutta:

*”Jotta sillä arvioinnilla olis merkitystä ja jotta se johtais se johonkin, niin sen tulee olla tiedostettua. Et huomata se, et nythä mä tässä pohdin tätä asiaa. Ei se tarkoita, että sitä tarvis kirjoittaa johonkin ylös --”*

mut vähän ylipäänsä se miten ihminen toimii ja käyttäytyy, niin jotta se johtaa johonkin, niin se kannattaa olla tiedostettua ja kokea, että se on valinta, jotta se kantaa hedelmää.” (Teri)

Teri toteaa, ettei arviointia monesti tapahdu tai se ei johda mihinkään sen ollessa vain selkään taputtelua ajatuksella ”*hyvä meidän joukkue*”, ja toiminnan suuntautuessa suoraan seuraaviin koitoksiin ilman edellisten läpikäymistä.

Tuisku pohtii antavansa itse palautetta aika lailla luonnostaan ja tiedostamatta, eikä palautetta antaessa mieleen nouse ajatus, että nyt tiedostan antavani palautetta. Haastatteluteemojen myötä Tuisku toteaa kuitenkin huomanneensa tiedostavan arvioinnin kehittämisalueekseen, sillä välillä selkeästi tiedostetun palautteen antaminen voisi palvella tekemistä vielä enemmän.

“-- sit semmonen näkökulma vielä, että -- esim palautteen antajana pystyis asettaa jotain tavoitteita sille palautteelle, et se ei tuu miltään tunnepohjalta suoraan, vaan et mulla on joku selkeä syy, miks mä sen annan ja miks mä pyrin johonkin -- Varmaan sitä jonkin verran tekeekin, mutta sitä vois vielä [*lisätä*].” (Tuisku)

Oulankin mielestä arvioinnin antajan tulee olla hyvin tietoinen siitä, mitä tekee, ja hyvin varovainen sanomistensa suhteen, sillä väärin valitut sanat ja negatiivinen palaute voivat loukata osallistujia syvästi. Verso korostaa, että musiikin kanssa tekemisissä oltaessa epäkohtiin on puututtava hienovaraisesti, jottei aiheuta sanoillaan traumoja. ”*Että minä sitten kyllä eroan kirkosta ja en minä koskaan soita mitään tai laula.*” Näin ei ole onneksi tapahtunut, mutta Verson mielestä kanttorin tulee antaa palautetta tiedostavasti. Hän muistuttaa, että erityisesti nuorten kanssa työskennellessä täytyy kiinnittää huomiota myös ilmeisiin, jottei kuorolainen tulkitse niiden pohjalta olevansakin tarpeeton kuorolainen:

”Mut se on tosi vaikee, että se saattaa olla yhdestä mikroilmeestä kiinni mulla, että joku nuori saattaa herkässä teini-iän vaiheessa kokea, että mua ei tarvita ja mä laulan huonosti ja mä oon ihan kamala. Et siinä täytyy olla tosi tarkkana et ei yksilöi vaan sanoo vaikka et no sopraanot, oikein kivasti laulettu, ja voisitteko vielä kiinnittää huomioita tähän asiaan.” (Verso)

Eppu näkee vuosien aikana lisääntyneen työn kuormittavuuden korostavan prosessoinnin – niin itsearviointiin kuin toiminnan arvioinnin – tiedostamisen tärkeyttä. Esimerkiksi harrastejoukon tulosvastuullisen luotsaamisen lisäksi kanttorin täytyy kestä julkiseen työhön liittyvää toiminnan jatkuvaa arvioimista. Eppu käy prosessointia jatkuvasti mielessään, ja näin ollen tietää tarkalleen oman tilanteensa niin työn toimintojen kuin oman jaksamisen kannalta, eikä ole siksi ollenkaan huolissaan. Operatiivisessa toiminnassa eli päivittäisissä tilanteissa Eppu arvelee arvioinnin tiedostamisen olevan todella yksilöllistä ja harvan kanttorin pohtivan



asioita yhtä analyyttisesti kuin mikä vaikkapa hänelle on luontaista. Kriisitilanteisiin tulee usein avunpyyntöjä kanttoreiden facebook-sivulle, ja Eppu tuumii ihmiselle olevan aika tyyppillistä toimia vasta pakon edessä. Työn stressitekijöiden vähentämiseksi hänestä olisi kuitenkin tärkeää pystyä toimimaan vähän ennakoivammin jo toiminnan ohjausvaiheessa.

Haastatteluista voidaan huomata arvioinnin tiedostamisen jakavan kanttoreiden kokemuksia ja ajatuksia. Valtaosan mielestä arvioinnin on oltava tiedostavaa, jotta arvioinnilla olisi merkitystä ja jotta se johtaisi johonkin. Toisaalta arviointia ei ole aikaisemmin ajateltu tiedostamisen näkökulmasta. Esille nousee myös ajatus, ettei tiedostamisella ole väliä, jos itseään ei koe kasvattajaksi. Kanttorit liittävät tiedostamisen esimerkiksi eleiden ja ilmeiden vaikutukseen etenkin nuorten kohdalla, kriisien ja ei-toivottujen toimintakulttuurien ennakoimiseen, kuormittavuuden ehkäisyyn sekä hienovaraisuuden taitoon etenkin musiikillisista asioista puhuttaessa. Nämä teemat liittyvät suoraan minäkuvaan ja musiikilliseen minäkuvaan (ks. luvut 3.2, 3.3). Tiedostaminen on kaiken kaikkiaan oleellinen tekijä hyvän ja eettisesti kestävä arvioinnin toteutumisessa ja omien tiedostamattomien arviointia ohjaavien ajatusten tunnistamisessa (ks. luku 3.1).

## **6.8 Kanttorin koulutuksen anti arviointiin**

Yksi haastattelun osa-alue oli kirkkomusiikkikasvatuksen koulutuksen pedagoginen anti. Kysymykset liittyivät yleisesti musiikkikasvatuksen kurssisisältöihin, pedagogiikkaan sekä arviointiin pedagogisena työvälineenä. Tämän tutkielman aiheen mukaisesti raportoin haastateltavien arviointiin liittyvät huomiot sekä heidän ajatuksensa kirkon musiikkikasvatustyötä määrittelevistä ohjeistuksista.

### **6.8.1 Arviointi pedagogisena työvälineenä**

”-- mä olin varmaan toista vuotta ollut seurakunnassa virassa sitten opiskelujen jälkeen, kun mä sitten hokasin, että hyvänen aika, että tässä kuorotyössähän ollaan ihmisten kanssa tekemisissä. Semmonen ei tullut siellä opiskeluissa ollenkaan esille, että ne kuorolaiset on ihmisiä. Siellä opiskeltiin robotteja ohjelmoimaan, mutta ei mitään semmosia ihmissuhdetaitoja tai mitään tämmösiä, mitkä on sitten elintärkeitä kuitenkin siinä työssä.” (Alvi)

Lisäksi Alvi toteaa, ettei koulutuksessa millään tavalla huomioitu, että kuorossa pitäisi olla esimerkiksi jonkinlainen yhteishenki. Omassa työssään hän on selkeästi huomannut

esimerkiksi positiivisen arvioinnin lisäävän niin kuoron yhteishenkeä kuin motivaatiota. Myös Eppu toteaa, että hänen opiskeluaikanaan 2000-luvun taitteessa saattoi olla aivan mahdollista, ettei pidemmällekkään opiskelleiden opetuksessa kiinnitetty huomiota ryhmäpsykologiaan tai ihmisten kohtaamiseen. Hän toteaa, että kuitenkin menestyneissä kuoroissa kuoronjohtajan persoona ja työskentelytapa ovat teknisiä taitoja merkittävämpiä tekijöitä kuorolaisten innostuneisuuden ja sitoutuneisuuden kannalta. Vaikka akateemisessa ympäristössä oppimista pitää pystyä mittaamaan, Eppu toivoisi, että kuoronjohtamisen haasteiden nähtäisiin olevansa jossain muualla kuin kaavan lyömisessä.

Ajatus kanttorista arvioimassa oli esillä kuoronjohdon opiskelussa, jossa palautetta annettiin kuorolaisille. Alvi muistaa kuoronjohdon opettajan hyvin tiukaksi, pedantiksi ja äärimmäisen tarkaksi, jonka opettamat metodit toimivat hyvin niin kauan kuin kuorolaisten ajateltiin olevan robotteja eikä ihmisiä. Opiskelijat koitettiin pistää samaan kuoronjohtajan muottiin, ja Alvi uskoo, että pitkälti kaikki varmasti ajattelivatkin, että tällainen kuoronjohtajan täytyy olla.

“-- hän ite antoi tosi tiukkaa palautetta, ja joskus ivallista palautetta ja joskus pilkkaavaa palautetta, ja millon mitäkin. Kun joku raukka oli siellä harjoituskuoroa johtamassa, niin hän itse siellä taustalla saattoi matkia hänen kaikkia hölmöjä liikkeitänsä --“ (Alvi)

Alvi toteaa tällaisen kuoronjohtajan mallin kuitenkin karisseen aika tarkkaan vuosien varrella. Myös Oula muistaa kirkkomusiikin opinnoista opettajan, joka saattoi sanoa opiskelijoilleen todella pahasti. Opettajaa pelättiin, mutta hän oli taitava työssään. Oula kertoo työssään oppineensa, että pelon kautta johtaminen ei tavallisten ihmisten kanssa toimi. Kenties ammattiopiskelijoita saattoi vielä ”ryskyttää”, mutta ”*ne ihmiset raukat*” muistavat sen lopun ikänsä. Kysymykseen miten arviointi pedagogisena työvälineenä oli koulutuksessa esillä ja saiko siihen konkreettisia työkaluja, Oula toteaa:

“No siitä ei oikeestaan puhuttu mitään, et se piti oikeestaan tajuta ite. Et mä oon sen ite miettinyt tykönäni, et näin se tapahtuu.” (Oula)

Musiikillisia asioita voitiin vaatia tarkemmin ammattiopiskelijoiden kestäessä enemmän palautetta, mutta tekemisessä ei Oulan mukaan koskaan päästy niin pitkälle, että olisi ajateltu tilannetta seurakunnassa. Vasta harjoitteluissa tosielämän tilanteita tuli hieman vastaan, mutta silloinkaan kokemus ryhmän luotsaamisen vastuusta alusta loppuun ei välittynyt. Oula toteaa, ettei kuoropsykologiasta ollut mitään opetusta, vaan jokainen tykönään haali itseensä opin

ryhmäytymisestä, sosiaalisesta elämästä sekä ihmisten tavoista käyttäytyä, toimia ja ratkaista tilanteita. Oppia kerrytettiin kokemuksen kautta erilaisissa tilanteissa, joissa oli mukana laulajana tai kuoronjohtajana. Kanttoreiden facebook-sivulle tulevista avunpyynnöistä Oula huomaa, että ongelmat ovat jokaista vastassa hieman eri tavalla. Hänen oman käsityksensä ja kokemuksensa mukaan kuoronjohtaja kehittyy ja kasvaa, ja oppii kokemuksen kautta antamaan palautetta ja käyttämään arviointityökalua. Kapellimestarin työssä on kuitenkin hyvin yksin opettelemassa tilanteiden ratkaisua.

Tuisku joutuu pohtimaan, miten arviointi pedagogisena työvälineenä olisi ollut esillä koulutuksessa, mutta toteaa sen olleen ainakin sen verran pientä, ettei se ole jäänyt mieleen. Arviointi oli kuitenkin osa musiikin opiskelua:

“-- hyvin paljon meitä arvioidaan sit sitä soittoa ja laulua ja sitä puolta --“ (Tuisku)

Tuisku pohtii, että samalla on mahdollisesti käyty läpi joitain perusteita, mutta liittyen vahvemmin musiikin arviointiin ja palautteen antamiseen. Myös Terin mukaan arviointi nousi koulutuksessa enemmän tekemisen kautta, kuten millä tavalla soittaminen kuulostaisi hyvältä. Hän muistaa myös soveltavat harjoitukset, joihin kuuluvia jumalanpalveluksien toteuttamisia arvioitiin yhdessä. Teri toteaa, että välillä arvioinnista unohtui inhimillisyys ja mielekkyys, kun suoritusta ”*ruvettiin ruotimaan -- jokaisen aamenen pituuden tarkkuudella*”. Rakentavaa palautetta ja uutta näkökulmaa sai myös osuvista asioista, mutta usein huomiota kiinnitettiin hyvin yksityiskohtaisiin seikkoihin. Teri toteaa, että koulutuksessa ei mitenkään ohjattu siihen, miten arvioida, vaan opiskelijat vain arvioivat. Teri huomasi ihmisten erilaisten taustojen heijastuvan palautteen antamisessa, ja hänellä itsellä kanttorinkoulutuksen aikaiseen arviointiajatteluun vaikuttivat musiikkikasvatuksen opinnot. Oman osaamisen, musiikillisen maailman ja elämäkokemuksen vaikutusten lisäksi arviointityöhön työelämässä vaikuttaa Terin mukaan suuresti se, millä tapaa arvioimiseen on autettu opiskeluiden aikana.

“-- et onks se vaan sitä, että soitit väärän äänen vai jotenkin kokonaisvaltaisempaa, niin se et mihin asioihin siinä arvioinnissa kiinnitetään huomiota.” (Teri)

Eppu kertoo arvioinnin pedagogisena työvälineenä olleen esillä koulutuksessa ainakin tutkintotilanteissa, jolloin palautetta sai esimerkiksi soiton laadusta, ja sitä käsiteltiin yhdessä opettajan kanssa. Myös hän toteaa, että kysymys on siitä, arvioidaanko oikeita asioita. Syväälle ihmisyyteen ulottuvista soitto- ja laulutaidoista annettiin kyllä palautetta, mutta niihin suuresti vaikuttavista ihmisen henkilökohtaisista alueista, kuten elämäntilanteesta tai

elämänhallinnasta, ei puhuttu kuitenkaan mitään. Epun mielestä oli sattumanvaraista ja opettajan emotionaalisuudesta ja persoonallisuudesta kiinni, kuinka hyvällä tilannetajulla opiskelijat tulivat kohdatuiksi ihmisinä. Sattumanvaraisuuden kasvattamat kanttorit ovat kuitenkin suhteellisen epäreilun tilanteen edessä oman arviointipolkunsa kanssa.

”-- jos ei oo systeemiä siellä koulutuksessa, missä sitä huomioitas, ja toinen opettaja huomioi sen paremmin kuin toinen, niin kuinka me voidaan olettaa, että se oppilaitos pystys kouluttamaan meitä opiskelijoita luomaan tämmösiä systeemeitä kentällä, jos ei oo oma pesä kunnossa.” (Eppu)

Teri toteaa, että taito- ja taideaineissa huomaamatonkin arviointi merkitsee aika paljon. Hän itse ei muista kovin paljon kirkkomusiikin arviointiohjauksista, koska arviointia ei koettu samalla tavalla näkyväksi osaksi kanttorin työtä toisin kuin opettajalla, eikä siitä siksi puhuttu tai se keskittyi vain itsereflektioon. Teri toteaa kuulleen rankoistakin tapauksista, joissa esimerkiksi opiskelijaan kohdistunut suullinen ja numeerinen palaute olivat todella ristiriidassa keskenään. Epun lailla hänkin kysyy, että miten nuorilla kanttoreilla voisi olla valmiuksia arvioida muita työssään, kun tällaiset kokemukset antavat sille lähtökohdat. Vaikka olisi tahtotila toimia eri tavalla, niin edessä on silti suuri työ ennen kuin siihen pystyy.

Haastatteluista voidaan todeta, että jo aikaisemmissa tutkimuksissa esiinnoussut kanttorin koulutuksen pedagoginen ohuus ulottuu myös arviointiosaamiseen (ks. luku 4.3). Koulutuksen aikainen arviointi on keskittynyt opiskelijoiden musiikillisiin taitoihin. Opetusta arvioinnista pedagogisena työvälineenä ei ollut, vaan kanttorit ovat itse haalineet opin arvioinnin merkityksestä ja käytöstä. Tämä jättää kanttorien ydinosaamisalueeksi määritellyn pedagogisen osaamisen epätasa-arvoiseen asemaan (ks. luku 4.1, kuvio 1). Koulutuksessa opettajien toteuttama arviointi ja heiltä saadut mallit koettiin useasti kyseenalaisina. Kanttoreiden kokemukset korostavat ikävällä tavalla eettisesti kestävä arvioinnin merkitystä sekä arvioinnin, minäkuvan ja oppimisen suhdetta (ks. luvut 3.1, 3.2, 3.3). Kuitenkin sillä, miten arvioimiseen on ohjeistettu opiskeluiden aikana, koetaan olevan suuri merkitys arviointityön tekemiseen työelämässä. Arvioinnin kummalliseksi näyttäytyvä rooli seurakunnan musiikkikasvatuksessa, sen ohjeistuksessa ja kanttorin koulutuksessa on noussut useasti esiin pitkin teoriaosaa (ks. luvut 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.2).

## 6.8.2 Kehitysehdotuksia arvioinnin käsittelyyn koulutuksessa

Oulasta arvioinnille tuskin voidaan rakentaa mitään yleispätevää oppiainetta muuten kuin käymällä asioita läpi kuoronjohdon yhteydessä. Eppu toteaa, että jos kirkossa vasta opetellaan palautteen antamista ja saamista, tulee koulutus automaattisesti perässä. Alvi ei tunne nykyisen koulutuksen sisältöjä, mutta lisäisi ihmissuhdetaidot osaksi opiskelua. Hän kuvaa kanttorin työn olevan kuitenkin ihmissuhdetyötä, mutta ei omina opiskeluaikoinaan saanut ”*minkään sortin opastusta*” ihmisten kohtaamisen taitoihin. Tuiskusta arvioinnin käsittelyä koulutuksen aikana voisi jollain lailla vahvistaa, sillä hän kokee nyt vielä työelämässään vaikeaksi hahmottaa, mitä kaikkea arvioinnin laaja käsite sisältää. Jos erilaisia työmenetelmiä käytäisiin läpi, niitä pystyisi hyödyntämään jo opiskeluvaiheessa.

Teri toivoisi kanttorikoulutuksessa lisää ohjausta siihen, minkälaisia asioita kannattaisi arvioida. Kun siihen ei ole taitoja, voi koulutuksessa aikana muusikkouteen kohdistuvan rankan arvioinnin ymmärtääkin virheellisesti koskevan omaa persoonansa. Nuo taidot saisivat korostua hänestä vielä lisää musiikkikasvatuksenkin opinnoissa, koska myös opettajan ajatellaan tekevän työtä persoonallaan. Opettajaopinnoista evääksi jäi kuitenkin vahva itsereflektion taito. Verso toteaa ihmisillä olevan vaihtelevasti sosiaalisia taitoja sekä pelisilmää ja tilannetajua. Joiltakin niitä löytyy paljon ja joiltakin ei juuri yhtään, mikä saattaa johtaa asioiden töksäyttämiseen. Laadukas pedagoginen koulutus auttaa tasoittamaan näitä eroja.

Arvioinnin opettelua ja arviointitilanteiden vastaanottamista työelämässä olisi Epun mielestä voitu koulutuksen aikana edesauttaa antamalla kanttorille valmiudet tiedostaa, että arviointitilanteita voi tulla ja tulee kohdalle. Tällöin nuori kanttori ei ainakaan alkaisi ensimmäisenä pohtimaan olevansa yksin asioiden kanssa tai syyllistämään itseään siitä, että elämän realiteetti on välillä karu. Toiseksi Epusta olisi äärettömän tärkeää, että opetettaisiin luomaan kuoroon tai ryhmään sellaisia toimivia systeemejä ja rakenteita, jotka auttavat kuoronjohtajaa sekä saamaan että antamaan palautetta yleisesti ja kriisitilanteessa. Eppu toteaa, että ryhmällä ei ole omaatuntoa; jos kuoronjohtajan uupuu työtaakkansa alle, ei ryhmä ala automaattisesti miettiä apukeinoja johtajalleen tai ota toimeksiantoja vastaan, ellei siihen ole rakennettu systeemiä. Tietous kuoron tai musiikkiryhmän organisoimisesta linkittyy siis kriittisesti myös työssä jaksamiseen.

Kolmanneksi Eppu olisi kaivannut opetusta siitä, miten kohdata ihmiset eli esimerkiksi kuorolaiset kokonaisvaltaisesti yksilöinä silloin, kun heillä järkkyy mielenterveys tai särkyä elämä kuoroharjoituksista riippumattomista syistä. Eppu toteaa heitäkin olevan, joilta kuoronjohtaja saa harjoitusten jälkeen ”*ajoin kahtasataa kotiin ja toivoin, että hirvi hyppää tielle*” –viestin. Omassa kuorossaan Eppu on rakentanut systeemin palautteen keräämiselle pystyäkseen reagoimaan myös em. tilanteisiin välittömästi kuormittumatta itse liikaa (ks. luku 6.2).

### 6.8.3 Kirkon musiikkikasvatustyön ohjeistukset

Teri nosti seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistukset esille jo aikaisemmin haastattelun aikana musiikkikasvatustyön keskeisten sisältöjen yhteydessä.

”-- milloinkohan sitä on viimeksi edes määritelty, joskus 80-luvulla -- niinku semmosena kokonaispakettina -- ” (Teri)

Kirkkomusiikin opinnoissaan Teri muistaa tehneensä ”*siitä kahekskytluvun ihme monisteprojusta*” esseen.

“-- ja annoin rankkaa palautetta, että kamo on, kunnallinen opetussuunnitelman on uusiutunu ainakin kaks kertaa tällä välillä, et onko tämmöselle seurakunnassa varsinaisesti tarvetta --“ (Teri)

Tarpeellisuudella hän viittaa musiikin käytön hajautumiseen myös muiden seurakunnan työmuotojen sisälle. Haastateltavista viimeisimpänä kirkkomusiikilta valmistuneella Tuiskullakin on hataria muistikuvia, että musiikkikasvatus-kurssilla olisi luettu kerran läpi joku materiaali, ja hän veikkaa kyseessä olevan ”*juuri se 80-luvun materiaali*”.

“-- Mut täytyy myöntää, et siitä ei oo paljon jääny mieleen --“ (Tuisku)

Hän ei muista, että musiikkikasvatustyön ohjeistuksia olisi käsitelty koulutuksen aikana muuten. Työssään Tuisku on ollut tekemisissä erityisesti uuden rippikoulusuunnitelman kanssa, sillä hän on osa uudelleen koulutuksesta vastaavaa tiimiä. Tuisku näkee ohjeistuksien haltuunoton olevan jälleen kerran pitkälti kiinni työntekijän omasta viitseliäisyydestä ja muuntautumisesta. Oulakin toteaa, ettei muista seurakunnan musiikkikasvatukselle tehtyä yleistä ohjeistusta. Rippikoulusuunnitelmat ovat hänellekin sen sijaan tuttuja. Suunnitelmien ja kriteerien vaihtumisesta huolimatta hän kokee tekemisen pysyneen musiikin osalta kutakuinkin samanlaisena. Myös Alville tutuimpia ovat rippikoulun ohjeistukset, joita on

ehtinyt tulla jo monta hänen työssäoloaikanaan. Hänkään ei muista mainittua vuoden 1989 ohjeistusta. Hän pohtii voineensa selata joskus jonkun opuksen läpi, mutta ei ainakaan muista siitä mitään. Työtä tai tavoitteita määrittelevistä ohjeistuksista Alvi toteaa osaavansa vain sanoa, että ”*jos ne määrittelee, niin ne on jossain taustalla vaan tiedostamatta.*”

Eppu toteaa, että ohjeistuksista on ”*saatettu jossain sivulauseessa mainita*”. Hän on siinä käsityksessä, että kurssit, joilla olisi pohdittu kanttori-identiteettiä tai musiikkikasvatustoimintaa seurakuntaympäristössä, ovat olleet niin lyhyitä, ettei edellytyksiä kovinkaan syväluotaavaan opiskeluun ole ollut. Teri muistaa opiskeluajoiltaan varhaisiän musiikkikasvatuksen ohjeistuksien käsittelemistä osana lapsikuoroperiodia, mutta toteaa myös sen jääneen raapaisuksi. Hän kertoo miettineensä, että muut joutuisivat ”*harrastamaan pedagogiikkaa*” kirkkomusiikin koulutuksen vähäisillä opeilla, kun hän itsekin koki olevansa vasta aivan alussa musiikkikasvatus-taustaisenakin. Vaikka työtä pitää vain tehdä oman toimintatavan ja pedagogisen näkemyksen vahvistumiseksi, toteaa Teri koulutuksesta saadulla arviointiopetuksella olevan suuri vaikutus oman polun muotoutumiseen.

Verson käsityksen mukaan seurakunnan musiikkikasvatukselle ei ole varsinaisesti opetussuunnitelmaa, mutta kirkkohallitus on laatinut musiikkityölle ”*jonkun ohjeistuksen asioista, joita olisi hyvä ottaa huomioon*”. Vaikka ohjeistukset jossain mapissa saattavat olla, Verso ei muista niitä ainakaan itse varmaan koskaan lukeneensa, ja tuumaa, että pitäisikin ottaa asiasta selvää. Erilaiset virikeaineistot esimerkiksi virsikasvatukseen ovat taas sellaisia, joihin hän on työssään törmännyt. Verso kertoo myös rippikoulusuunnitelman sanelevan aika paljon, ja jos kanttori tekee kaiken mitä ”*siinä opsissa*” lukee, niin se on jo melko iso juttu. Rippikoulun uutta opetussuunnitelmaa pääsee halutessaan myös käsittelemään kirkon koulutuskeskuksen järjestämällä kursseilla. Verso kuitenkin uskoo, että jos pienemmässä seurakunnassa on vain yksi kanttori, on musiikkikasvatuksen toteutuminen aika paljon kanttorista itsestä kiinni.

Haastatteluista voidaan todeta, ettei seurakunnan musiikkikasvatustyölle laadittu yleinen ohjeistus (1989) ole kanttoreille merkittävä eikä sille anneta painoarvoa koulutuksessa. Vain yhdellä kanttorilla oli selkeitä muistikuvia ohjeistuksen läpikäymisestä koulutuksen aikana, ja hänellä esiin nousee ihmetystä musiikkikasvatuksen kokonaispaketin määrittelystä ja sen päivittämättömyydestä. Muut haastateltavat eivät muista ohjeistusta ollenkaan, vain yhdellä on hataria muistikuvia sen läpikäymisestä koulutuksen aikana. Rippikoulusuunnitelma on

valtaosalle tutumpi, mutta varhaiskasvatuksen ohjeistuksen mainitsee vain yksi haastateltava. Vuoden 1989-luvun ohjeistus laadittiin, jotta seurakuntien toteuttamalle musiikkikasvatukselle saataisiin yhtenäiset raamit (ks. luku 2.2). Ohjeistus on kuitenkin jäänyt täysin toiseen aikakauteen kuin käyttäjänsä ja muut musiikkikasvatusta toteuttavien tahojen ohjeistukset (ks. luku 3.1, taulukko 1).

## 6.9 Arvomaailma arvioinnin taustalla

Oulan toteuttaman arvioinnin taustalla vaikuttaa kristillinen arvomaailma, ja työtä tehdessään hän on selkeästi kirkon työssä. Oula haluaa tukea ihmisiä positiivisen kautta. Myös positiiviseen palautteeseen nojaava Tuisku haluaisi tuoda esiin ajatusta, että ”*arvokasta on ihminen itessään*”. Palautetta annettaessa puhutaan jostain aiheesta tai ominaisuudesta, jota halutaan muokata, mutta joka ei missään vaiheessa vähennä palautteen saajan arvoa ihmisenä. Niin ikään Alvin toteuttama arviointi perustuu arvomaailmaan, jossa jokainen ihminen on äärettömän arvokas ja tärkeä. Hän ajattelee, että jokaisella ihmisellä on lahjoja, paikka ja tehtävä seurakunnassa sekä oma kasvamisen ja kutsumuksen paikka. Tuisku toivoo, että hänen antamastaan palautteesta välittyisi arvostus jo toiminnassa mukana olemista kohtaan.

“-- eikä tulis semmonen olo, että olis ne taiteelliset pyrkimykset se kaikkein tärkein asian, vaan että ne ihmiset olis se tärkeä asia.” (Tuisku)

Tuisku pyrkii kohti arvomaailmaa, jossa jokaisesta ihmisestä löytyvien positiivisten asioiden ja niiden kokemuksen vahvistaminen läpäisisi kaiken hänen sanomansa. Tuisku yrittää myös olla tarkka tasa-arvoasioissa ja asetella sanansa tarkasti, jotta jokainen sidosryhmä – nuoret, vanhat, naiset ja miehet – tulisi kohdelluksi samalla tavalla.

Verson arviointi lähtee ajatuksesta, ettei ole tasokokeita, vaikkakin hän haaveilee myös kuorosta, johon voisi vain valikoida taitavan porukan ja päästä tekemään musiikillisesti paljon.

“-- mutta kyllä mun peruslähtökohta on se, että kaikki saa tulla ihan omana itsenään ja sitten siitä kehitytään vähän, tuetaan toisiamme.” (Verso)

Myös Verson ajatusmaailma nojaa kannustavaan arviointiin eli jonkin sujuessa ei kehuja säästellä. Hän toteaa tietävänsä kuoronjohtajan, jonka paraskin kehu on vain hiljaista



hyminää, mutta Verson suusta kuuluu pikemminkin ”*hei tosi ihanaa, se meni paljon paremmin kuin viimeksi, jes!*”. Versosta on tärkeää yrittää tsemppata silloin, kun siihen on aihetta, ja aina myös yrittää löytää tsemppaamisen aiheita. Hänen mielestään kuorolaisille olisi tärkeä saada onnistumisen ja itsensä ylittämisen kokemuksia.

Teri pohtii, että ajatukset arvioinnin takana riippuvat tilanteesta, jota ollaan arvioimassa. Hän kertoo yrittävänsä ajatella arviointia omasta työstään lähtien; mitä minulta odotetaan, minkälainen tilanne oli, suoriuduttiinko tehtävästä ja meneekö oma toiminta asetettua tavoitetta kohti, vai onko tavoite hämärtynyt ja muuttunutkin matkan varrella. Myös Teri toteaa arvomaailmansa nousevan luonnollisesti siitä, että on kirkossa töissä ja hänellä arviointi nojaa myös ajatukseen omasta tehtävästä mahdollistaa ihmisten yhteys uskoon musiikin kautta sekä työn tekemisestä yhdessä sekä ihmisten että Jumalan kanssa.

Eppu kokee kanttorin iän ja elämäkokemuksen vaikuttavan väkisinkin arvomaailmaan ja toimintaan ammattimaisuudesta huolimatta. Omalla kohdallaan Eppu huomaa elämäkokemuksen vaikutuksen ajan arvostuksessa.

“-- jotenkin näkee entistä arvokkaampana sen, mitä mä oon kuorolaisillekin sanonu, että kaikkein arvokkain mitä ihminen voi antaa toiselle ihmiselle on aika.” (Eppu)

Tämä ajatus on saanut Eppun pohtimaan, miten voisi toimia viisaasti, vastuullisesti ja ammattimaisesti jonkun antaessa aikaansa kuorotoimintaan. Hän peräänkuuluttaa, ettei kaikki ole intuitiota, tai muuten toimitaan usein hieman jälkijunassa. Sen takia Eppu pyrkii arvioimaan toimintaa osatakseen tehdä oikeita asioita ei menestyksen tai suorittamisen nimissä, vaan ajan antamisen arvokkuudesta.

Haastatteluista voidaan huomata, miten kanttoreiden arvomaailmoissa vaikuttaa samoja teemoja, joita arvioinnin yhteydessä on tullut esiin aikaisemminkin. Positiivinen arviointi, vastuullinen arviointi ja itsearviointi koetaan tärkeinä. Arvomaailmaan vaikuttaa myös työpaikan hengellisyys, jonka merkitystä osa tuo esille enemmän ja osa vähemmän. Eettisesti kestävän arvioinnin kannalta oman taustakehyksensä tiedostaminen on tärkeää (ks. luku 3.1).

## 6.10 Arviointi ja musiikkikasvatustyön hengellinen ulottuvuus

Teri näkee hengellisyyden ja arvioinnin välillä vaaranpaikkoja, mutta niitä ei saisi syntyä. Toisen uskon arvioimista tai uskon suoritusten arvostelua ei saisi missään nimessä harrastaa.

“Et sit pitäis aina selventää, et nyt on kyse tästä laulusta ja et nyt on kyse tästä tekemisestä.” (Teri)

Hänestä kaiken toiminnan perustana pitäisi olla jokaisen mukaan ottaminen ja pääsykokeellisissa kuoroissa laulajien valitsemisen tulisi tapahtua nimenomaan laulun perusteella eikä sen, kuinka hyvä kristitty on. Teri toteaa, että ikäviä tilanteita voi tulla, mutta ne pitäisi oikoa mahdollisimman nopeasti ja puuttua asioihin herkällä kädellä. Alvikin painottaa, että musiikkiin liittyvä arviointi tai toisen hengellisen elämän arviointi ovat aivan eri asioita, eikä kenellekään ole mitään syytä arvioida toisen hengellistä elämää. Eri asia on tietenkin, jos jollakin seurakuntalaisella on hengellinen kysymys, eikä siihen silloinkaan tulisi liittyä arviointia.

“Musiikilliset lahjat eivät riipu uskon määrästä tai laadusta millään lailla, eikä toisinkaan päin.” (Alvi)

Hän ei ole itse törmännyt epäselvyyteen tässä. Kerran, kun yksi sävelessä pysymätön kuorolainen jouduttiin laittamaan pois riveistä, Alvi tiesi hänellä olevan monta muuta aktiivista tehtävää seurakunnassa.

Oulakin toteaa, ettei kenenkään hengellinen tila ole hänen arvioitavissa tai edes kuulu hänen tiedettäväksi. Hänelle ei ole väliä kuuluvatko hänen ryhmäläisensä kirkkoon, vaan hän kokee paremmaksi vain kylvää ja opettaa. Eppu kokee, että hänen musiikkiryhmissään ei ole koskaan käsitelty hyvin tunnepitoisesti hengellisiä juonteita. Hänen mielestään yksi päämäärä toiminnalle olisi kutsua mukaan kuoroon myös sellaisia, jotka eivät jaa samoja hengellisiä arvoja. Eppu ei tiedä ovatko hänen kuorolaisensa seurakunnan jäseniä, eikä hän toisaalta peittele kuoron hengellistä ohjelmistoa. Kuoro ei ole kuitenkaan oikea paikka käydä debattia hengellisistä asioista eikä keskustelu mene ikinä siihen, kuka on oikeassa ja kuka on väärässä, tai täyttääkö joku henkilö jotkut hengelliset mitat. Se ei Eppun mielestä vain ole mahdollista tällaisessa toiminnassa. Ristiriitaa saattaisi syntyä, jos kuorossa vaikuttaisi evankelioivaa toimintaa merkittävinä pitäviä henkilöitä, jotka alkaisivat antaa muille palautetta maallisuudesta tai haluaisivat ihmisiltä selviä merkkejä siitä, että heidän läheisyydessään

hengelliset asiat vaikuttavat. Eppu kertoo onnekseen vältäneensä sellaiset tilanteet omissa ryhmissään.

Tuisku kokee työn hengellisen aspektin tekevän arviointikriteerien asettamisesta haastavaa eikä aina ei ole yksinkertaista ajatella, milloin on onnistuttu ja milloin ei. Kävijämäärät ja osallisuus ovat helppoja mitata, mutta yhtä lailla pienellekin porukalle tehty toiminta on merkittävää ja lisäksi musiikin kautta neljän hengen lauluryhmäkin voi tuottaa materiaalia tilaisuuksiin palvellen näin isompaa porukkaa. Teristä on hienoa ja vaalimisen arvoista, jos musiikki lajista riippumatta näyttäytyy ylipäätään konkreettisenä keinona olla yhteydessä seurakuntaan. Hän muistuttaa, ettei kuitenkaan musiikinkaan kautta ei voi mennä arvioimaan ihmisen henkilökohtaista suhdetta uskoon, oli kyseessä sitten viikoittainen messussa kävijä tai kerran vuodessa kirkkokonserttiin saapuva.

Verso toteaa, että pahimmassa tapauksessa hengellisen tehtävän ja arvioinnin välille voi tulla ristiriitaa, mutta käytännössä ne eivät ole ristiriidassa. Seurakunnassa yhdessä laulaminen lähtee rohkaisemisesta ja ajatuksesta, että kaikki osaavat laulaa ja kaikki oppivat. Ristiriitaa syntyisi erottelusta, että ”*teillä siellä meni biisi ihan hyvin, mutta teillä siellä hakee vielä tämä uusi sävel*”. Alvi pohtii, että jokainen on kuitenkin ihminen, ja joku voi kokea eri asiat todella yllättävälläkin tavalla. Hänen mielestään olisi hyvä tiedostaa monen asian saattavan kuulostaa arvioinnilta olematta sitä, ja arvioidessa pitäisi pystyä tuomaan esiin, ettei arvioinnin kohteena ole ihminen, vaan jokin yksityiskohta.

“Mutta ne on joskus semmosia että esimerkiksi juuri nimenomaan minä en kyllä kaikkea hoksaa, mitä pitäis hoksata. Että sitten kannattaisi olla kyllä tosi tietoinen ja tiedostaa siinä tapauksessa, että mikä kaikki voikaan olla arviointia.” (Alvi)

Tuisku kokee ristiriitaisina työssään näkyvät tietyt suhtautumiserot hengellisyyden ja musiikillisten taitojen oppimisen linkittymisestä. Tuisku on välillä huomannut joidenkin seurakuntalaisten ja kollegoiden suhtautuvan hänen musiikillisiin taitoihinsa pelkkänä musiikin armolahjana, kun taas itse musiikkia opiskelleena hän tietää, etteivät asiat tapahdu itsestään, vaan työmäärä taitojen takana on valtava, vaikka mukana olisi myös lahjaa. Toinen ristiriita näkyy siinä, että musiikki saatetaan kokea hyvin hengellisenä kokemuksena ja onnistumisen kohdalla myös syyn ajatellaan olevan ”*jossain muualla*”. Vaikka Tuisku jakaisi saman ajatuksen, on tulokulma kuitenkin eri:

“-- se muuttaa sitä näkökulmaa, kun on koulutettu siihen asiaan, ja tietää, että millä keinoilla pystyy musiikissa saamaan asioita toimimaan, ja ne on monesti ihan konkreettisia asioita.” (Tuisku)

Haastatteluista voidaan huomata, miten erityislaatuudessa ympäristössä kanttorit toimivat musiikkikasvattajina. Vaikka hengellisyyden ja arvioinnin välillä voi olla vaaranpaikkoja, ovat kaikki yhtä mieltä siitä, ettei niitä saisi syntyä. Musiikilliset ja hengelliset asiat tulisi nähdä toisistaan riippumattomina niin pääsykoetilanteissa, palautetta annettaessa kuin ryhmän välisissä suhteissa. Tiedostamisen todetaan auttavan pysymään valppaana sen suhteen, mikä kaikki voidaankaan yllättäen kokea arvioinniksi. Hengellisyyden ulottuvuus on voinut aiheuttaa ristiriitaa kanttorille itselleenkin, jos hänen musiikillisten taitojen ajatellaan olevan hengellistä lahjaa, eikä harjoittelun ja koulutuksen merkitystä ymmärretä.

## **6.11 Seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointikulttuuri nyt ja tulevassa**

Alvi ja Verso eivät näe, että seurakunnalla olisi yhtenäistä arviointikulttuuria. Alvi tuumii, ettei varmaan tarvitse ollakaan, ja yrittää ajatella seurakunnan työntekijöiden erilaisuuden rikkautena. Versostakaan yhtenäistä kulttuuria ei varmaan koskaan tule olemaan.

“Kyllä jokainen arvioi ihan omilla arvoillaan ja omilla lähtökohdillaan ja omista tarpeistaan. -- Että me kanttorit tehdään kuitenkin työtä yksin.” (Verso)

Terin mielestä kanttoreilla on ja ei ole yhtenäistä arviointikulttuuria. Hänestä on hyvä, ettei kanttoreille ole asetettu kriteeristöjä, eikä hän pitäisi sitä samalla tavalla tarkoituksenmukaisena kuin esimerkiksi peruskoulussa. Rippikoulun osalta arviointia on tietyllä tapaa avattu, mutta ei edelleenkään kriteerien kautta.

“Mä uskon, että kanttoreilla semmonen yhtenäinen arviointi liittyy enemmän siihen tehtävään ja ylipäänsä siihen, että me ollaan kirkossa töissä.” (Teri)

Teristä arviointitilanteet ja oman työn arviointi nousevat enemmän työtilanteiden pohjalta. Kun työtä tehdään omalla persoonalla ja jokaisen vahvuusalueet useimmiten painottuvat työnkuvassa, ei kanttoreiden työstä suoriutumistakaan ole Teristä mielekästä arvioida samoin kriteerein. Tuisku kokee, että seurakunnan arviointikulttuurin yhtenäisyyttä voisi lisätä jollain tavalla, kuten selkeämmillä perusrakenteilla ja työvälillä arvioinnin osalta. Perusteet olisi hyvä olla, jotta arviointia tapahtuisi kaikilla tasoilla. Tuiskusta yhtenäisyyden hyödyntäminen

voisi lisätä tasa-arvoa seurakuntien välillä, kun perustoiminnot pysyisivät samoina työpaikkaa vaihtaessakin.

Haastateltavat nimesivät kolme piirrettä, jotka olisivat heistä keskeisimpiä seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointikulttuurissa. Oulan mielestä keskeistä olisi ystävällisyys, rauhallisuus ja asiallisuus. Ihmisille annettu suora palaute tulisi sanoa kauniisti, mutta rehellisesti, ja positiivisen kautta niin, että se auttaa ihmistä. Oula toteaa niin kuin on oppinut: ”*Anna lääkeä, älä diagnoosia.*” Verso vastaa ytimekkäästi; kehu, kiitä, kannusta. Hän haluaisi vaalia musiikillista ilmapiiriä, jossa kaikki ovat tervetulleita tekemään yhdessä jotain tärkeää. Alvin mielestä seurakunnan elämän lomassa kulkevalle arvioinnille toimisi hyvänä pohjana keskinäinen rakkaus sekä toisten kunnioittaminen.

”-- riippumatta siitä, että kun sitä arviointia on ja minkä verran sitä on ja minkälaista se on, niin me ollaan kaikki niinku samalla viivalla. -- seurakunnassa ei oo rikkaita eikä köyhiä --” (Alvi)

Terin mielestä kirkon musiikkikasvattajien arviointikulttuurin tulisi perustua itsereflektioon, jossa huomioidaan sekä omat tuntemukset että muualta heijastuvat oman toiminnan vaikutukset. Terin mielestä arviointiin kuuluu tavoite tai missio, miksi jotain tehdään. Lisäksi arviointia tehdessään ja tavoitteita asettaessaan olisi tärkeää pitää mielessä armeliaisuus; välillä tavoitteet ovat liian suuret, niitä ei ole tai ne muuttuvat, mutta kaikissa tilanteissa osana itsereflektiota näyttäytyy armo. Tuiskun mielestä seurakunnan musiikkikasvatustyön arviointikulttuuriin pitäisi kuulua kannustavuus sekä realismi, ettei mitä tahansa pääse läpi hengellisyyteenkään vedoten. Lisäksi avarakatseisuus ja valmius uudistua olisi hänestä tärkeää.

Epun mielestä arviointi pitää suhteuttaa ensinnäkin kyseissä tilanteissa oleviin realiteetteihin, koska muuten arviointi koetaan epäoikeudenmukaisena. Jos on tehty se, mikä on ollut tehtävissä eli saavutettu saavutettavissa oleva, voi olla tyytyväisin mielin parannuskohdista huolimatta. Toiseksi hän nostaa esiin pohdinnan onnistumisen mahdollisuudesta eli itsearviointiin; antoiko esimerkiksi kuoronjohtaja kuorolle onnistumisen mahdollisuuden tuoden nuotit ajoissa ja pitäen aikataulut realistisina. Kolmanneksi Epusta kaiken taustalla vaikuttaa kokonaisvaltainen kokemus; jäikö kuorolaisille hyvä olo lopputulemasta ja ennen kaikkea hyvä mieli jatkaa. Merkittävää on pidempi oppimisprosessi, jossa oleellista ei ole tietää onnistuneensa tai tehneensä virheen, vaan halu jatkaa kehittymistä ja oppia virheistä.

Haastatteluista voidaan huomata, miten kanttoreiden ajatukset musiikkikasvatuksen arviointikulttuurista ovat osin yhtenäisiä. Osa ei näe sitä tarpeellisena, mutta esiin nousee ajatus myös yhtenäisyyden hyödyistä arvioinnin tapahtumisen takaamiseksi sekä tasa-arvon lisäämiseksi työpaikan vaihtuessaakin. Yhtenäisyyttä voisi lisätä selkeämmillä perusrakenteilla ja työvälineillä toteuttaa arviointia. Ohjeistusten tasolla yhtenäiseen arviointikulttuuriin on kiinnitetty selkeästi huomiota vain rippikoulusuunnitelmassa, kun taas musiikkikasvatuksen yleinen ohjeistus jää kovin ylimalkaiseksi tukipilariksi (ks. luvut 2.2, 3.2, 3.4). Keskeisiksi piirteiksi seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointikulttuurille haastateltavien vastauksista muotoutuu tasapaino ystävällisen, kannustavan ja realistisen palautteen välille.

## 6.12 Haastateltavakohtaiset yhteenvedot

Haastattelujen kanttorikonkari **Alvi** on toiminut kanttorina jo viiden vuosikymmenen ajan. Alvi osoittautui kunnianhimoiseksi kuoronjohtajaksi, joka pyrkii saamaan kuorolaisistaan parhaan irti. Arviointi on hänelle selkeä työväline kuoron kanssa työskennellessä, ja esimerkiksi positiivisen arvioinnin hän on huomannut vaikuttavat ryhmähenkeen ja motivaatioon. Kuitenkin arvioinnin tiedostamisen hän näkee olevan merkittävää kasvattajille, eikä Alvi miellä itseään sellaiseksi ollenkaan. Sana 'musiikkikasvattaja' ei ole tullut hänelle kanttorin työssä kertaakaan mieleen, ja hänelle musiikkikasvatukselliset päämäärät ovat sivuseikka hengellisten päämäärien rinnalla. Kuitenkin hänen arviointiajatuksissaan oli vuosien varrella tapahtunut suuri kehityskaari, kun opinnoista saatu tiukan robotteja ohjaavan kuoronjohtajan malli oli vaihtunut kannustavaan ja kehuvaan palautteenantoon – yhteistyöhön ihmisten kanssa.

**Oula** on työskennellyt kanttorina jo useamman vuosikymmenen, ja on keskittynyt etenkin laajaan kuorokasvatukseen, erityisosaamisenaan vain vähän laulaneiden kuorotoiminta. Oula ei miellä itseään suoraan musiikkikasvattajaksi, mutta esimerkiksi kuorotyön hän näkee puhtaana pedagogiana. Myös arviointia on Oulasta aluksi vaikeaa määritellä sen moniulotteisuuden takia, mutta hänelle on vuosien aikana kertynyt selkeä näkemys arvioinnin toteuttamisesta ryhmätoiminnassa. Oula perustaa arviointinsa positiiviselle palautteelle, ja ystävällisyys on hänestä avainsana myös kehittävän palautteen yhteydessä. Etenkin

'laulamattomien kuoroissa' hän on huomannut loputtoman kannustuksen olevan ainoa toimiva keino. Arvioinnin tuleekin olla hänestä tiedostettua ja viedä asiaa aina eteenpäin.

Haastattelussa juniorikanttorin paikkaa pitävä **Tuisku** on toiminut kanttorina muutaman vuoden, ja suuntautunut koko elinkaaren kattaviin musiikkikasvatustehtäviin. Musiikkikasvattajuus on ollutkin hänelle selkeänä osana ammatti-identiteettiä jo opintoihin hakeutuessa. Vaikka Tuiskun on aluksi vaikea hahmottaa arvioinnin näkymistä musiikkikasvatustyössä, on hän pohtinut laajasti arvioinnin merkitystä itselleen sekä vetämilleen ryhmille. Tuiskun vastauksista sanoittuu tuoreen kanttorin arjen haasteita; arviointikeinoja pitää vain löytää sen jäädessä oman viitseliäisyyden varaan. Tuisku on itse välitön palautteenantaja, joka pyrkii antamaan palautetta positiivisen kautta. Tuisku tarttuu pohtimaan arviointia myös oman arviointitoimintansa kehittämisen näkökulmasta esimerkiksi strukturoidumman palautteen keräämisen osalta. Uuden rippikoulusuunnitelman kouluttajana rippikoulun arviointijärjestelmä vaikuttaa hänelle haastateltavista tutuimmalta.

**Eppulle** kanttorin musiikkikasvatustyössä keskeisimpinä näyttäytyvät nuoriso- ja kamarikuoro sekä kamariorkesteri. Hän ei kokenut itseään musiikkikasvattajaksi alun perin ollenkaan, vaan musiikkikasvatuksesta on aiemmin pelkoa herättävineen ryhmätilanteineen tullut luonteva ja tärkeä osa kanttorin työtä kasvuprosessin myötä. Eppu onkin todella tarkastellut musiikkikasvatuksellista työtään ja siihen kiinteästi kuuluvaksi ajattelemaansa arviointia monelta kantilta, ja valjastanut arviointiosaamisen tavoitteidensa aisapariksi. Tiedostettu arviointi on hänelle itsestään selvä osa työtä, ja tiedostaminen näkyy kenties myös siinä, että Epun vastauksissa arviointi kulkee selkeimmin punaisena lankana läpi koko haastattelun kysymyksestä riippumatta. Eppu hyödyntää arviointia esimerkiksi järjestelmällisissä palautesysteemeissä kamarikuorossaan, ennakoivana työvälineenä työn kuormittavuuden rajaamiseksi sekä itsereflektiona muun muassa työhyvinvointinsa tukemisessa. Eppua arviointi on auttanut vastaamaan ihmisten tarpeeseen tulla kuulluksi.

Kaksoiskoulutetun **Terin** työnkuva on musiikkikasvatuspainotteinen, ja hänellä kanttorius ja kasvattajuus kulkevat rinnakkain. Terillä arviointi vaikuttaa musiikkikasvatustyössä erityisesti moniulotteisena itsereflektiona, jonka vahvan taidon hän koki omaksuneensa opettajaopinnoissa. Teri on kokenut musiikkikasvatuksen opinnot tarpeellisiksi kanttorin työssä ja huomannut juuri pedagogisen osaamisen merkityksen jo kirkkomusiikin opintojen aikana myös arviointiosaamisessa. Teristä seurakunnan musiikkikasvatustyön tulisi olla

tavoitteellista ja itsereflektion ohjaama, jolloin tavoitteiden asettelua ja myös omia voimavarojaan voi tarkastella prosessin aikana. Itsereflektio onkin hänestä keskeisempi osa kanttorin työtä kuin esimerkiksi musiikkikasvatustyössä arvioiminen. Seurakunnan toiminnassa Teri ei koe varsinaisesti arvioivansa kuorolaisia, ellei kyseessä ole kahdenkeskinen hetki. Arvioinnin tulisi olla hänestä ehdottomasti tiedostettua, jotta sillä olisi merkitystä ja se olisi hedelmällistä; arvion tulisi siis aina johtaa johonkin ongelman alleviivaamisen sijaan. Teristä olisi tärkeää myös kyetä poimimaan ympäristöstä palautetta oman toiminnan vaikutuksista.

Kaksoiskoulutettu **Verso** on kokenut pedagogisen osaamisen takia luontevana hakeutua musiikkikasvatuspainotteiseen työnkuvaan. Verso ei kanttorina ole miettinyt arviointia tai ajatellut arvioivansa, mutta siitä huolimatta hänellä on hyvin selkeitä, joskin hieman ristiin meneviä ajatuksia ja käsityksiä arvioinnista työssään. Kirkon armon sanoman kanssa samassa linjassa olevaan musiikkikasvatukseen ei hänen mielestään kuulu ihmisten arviointi, mutta tavoitteelliseen ryhmätoimintaan, jota seurakunnan musiikkikasvatustoiminta Versosta parhaimmillaan on, se kuuluu. Arvioinnin tulee olla Versosta ehdottomasti tiedostettua ja musiikkiin liittyvän palautteenannon hienovaraista. Nuorten kanssa työskennellessään hän on huomannut sanattoman viestinnän merkityksen arvioimisen yhteydessä. Antamassaan palautteessa Verso hakee tasapainoa kehumisen, kannustamisen ja kehittävän palautteen välillä. Verso ei vastauksissaan suoraan sanoittanut arviointiosaamisensa liittyvän musiikkikasvatuksen opintoihin.



## 7 POHDINTA

Ottaessani yhteyttä kanttoreihin ja esittäessäni haastattelupyyntöni, heidän suhtautumisensa aiheeseeni oli pääosin hyvin kannustavaa ja myönteistä. Teemat koettiin tärkeiksi ja mielenkiinnon osoittaminen juuri kanttorien musiikkikasvattajuutta kohtaan koettiin mukavana. Innokkuutta auttaa ja osallistua tutkimukseen löytyi myös, vaikka aiheesta ei olisi aivan saatu kiinni puhelimesta. Kuitenkin jo haastattelupyyntöpuheluita soitellessani huomasin selkeää hajontaa kanttorien musiikkikasvatusajatuksissa. Yhdeltä osin esille noussut hajonta johtui siitä, ettei joidenkin tavoittamieni kanttorien työnkuvaan kuulunut varsinaisesti musiikkikasvatus, vaan työnjaon myötä osa seurakunnan kanttoreista keskittyi esittävän musiikin työtehtäviin ja osa taas vetämään esimerkiksi kuorotoimintaa. Toisaalta puhelimen toisessa päässä vallitsevan kiinnostuksen puutteen takia en ehtinyt saada tietooni kävivätkö ”muusikkokanttoritkin” pitämässä vaikkapa laulutuokioita ikäihmisille, jolloin oltaisiin oltu tutkimukseni musiikkikasvatuksellisten teemojen äärellä. Toiselta osin huomioni kiinnittyi siihen, kun eräs tavoittamani kanttori ei aikuiskuoron johtajana kokenut olevansa musiikkikasvatuksellisten asioiden kanssa tekemisissä – hän kun ei vetänyt lapsikuoroa tai musiikkileikkikoulua.

Nämä havainnot lyhyistä haastattelupyyntökeskusteluista ja edelleen toteuttamani haastattelututkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kanttorien keskuudessa musiikkikasvatuksellisen tekemisen ymmärtäminen ja siihen suhtautuminen on hyvin moninaista. Tämä näkyy edelleen kanttoreiden monenlaisissa kokemuksissa musiikkikasvatustyön arvioinnista, johon yksi suuresti vaikuttava tekijä on kanttorin koulutuksen pedagoginen ohuus. Haastattelemieni kanttoreiden kokemukset kirkkomusiikin koulutuksen antamista valmiuksista pedagogiseen osaamiseen olivat yhdenmukaiset Engströmin, Salmisen ja Tuukkasen (2018) toteuttaman kanttorin ammatillista identiteettiä selvittävän tutkimuksen kanssa (ks. luku 4.3). Useampi haastateltavistani totesi, että musiikkikasvatuksellisen osaamisen haaliminen jäi paljolti opiskelijan oman viitseliäisyyden ja harrastuneisuuden varaan.

Kirkkomusiikin koulutuksen sisältöjä tarkastellessa voidaan huomata, miten pedagoginen osaaminen näyttäytyy aliarvostettuna. Koulutuksen syventymiskohteissa jonkin verran pedagogiaa kerrotaan sisältyvän vain lauluopintoihin (ks. luku 4.2). Niin Engströmin ym.

selvityksen kuin haastateltavieni mukaan opiskelussa paitsioon jäävän seurakuntatyön käytännönläheisyys näyttäytyy lisätarpeina erityisesti ryhmäpedagogisten valmiuksien, kuoropedagogiikan, erilaisten oppimiskäsitysten sekä ryhmädynamiikan, psykologisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen hallinnan osaamisessa (ks. Engström ym. 2018, 19–23, 47). Tilanne on tämä siitä huolimatta, että pedagoginen osaaminen on nimetty kanttorin ammatin yhdeksi ydinosamisalueeksi tasavertaisena esimerkiksi musiikillisen osaamisen kanssa (ks. luku 4.1, kuvio 1). Koulutuksen painotusalueet ovat ristiriidassa myös esimerkiksi musiikkikasvatuksen yleiseen tavoitteenasetteluun sisältyvän henkilökohtaisen tavoitealueen suhteen (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, ks. luku 2.2). Kaikki henkilökohtaisen tavoitealueen neljä tavoitetta sisältävät puhtaasti pedagogisen lähestymistavan. Musiikillisten taipumusten ymmärtämiseen, kehittämiseen ja käyttämiseen auttamisen lisäksi tavoitteet ohjaavat musiikkikasvattajaa auttamaan osallistujaa kokemaan musiikki merkittäväksi kasvulle ihmisenä sekä kokemaan musiikin rakentava merkitys tunne-elämälle ja ihmisten väliselle vuorovaikutukselle.

Engströmin ym. (2018) tutkimuksen osoittamat pedagogisen osaamisen puutteet heijastuvat suoraan arviointiosaamiseen, ja tämän maisterintutkielman tulokset näyttävät, ettei kirkkomusiikin koulutus anna arviointiin pedagogisena työvälineenä oikein minkäänlaisia eväitä. Haastateltavien kokemusten mukaan arvioinnista pedagogisena työvälineenä ei koulutuksessa puhuttu, vaan sen merkitys ja toteutus piti jokaisen oivaltaa itse. Kokemukset ovat pitkälti samanlaisia riippumatta millä vuosikymmenellä – 1970-luvulla vai 2010-luvulla – haastateltavat koulutuksensa olivat käyneet, eikä arviointiosaamisen puuttuminen koulutuksesta ole täysi yllätys musiikkikasvatuksen vähäiseen opintomäärään nähden. Arviointia ja arvioimista sisältyi koulutukseen kyllä yleisesti, mutta fokus oli erityisesti opiskelijoiden musiikillisissa taidoissa. Palaute saattoi olla kokemusten mukaan rankkaakin – ja jopa ristiriistaista ja nöyryyttävää. Hyväankin tähtäävästä arvioimisesta unohtui toisinaan inhimillisyys, ja opettajasta riippuen pedagoginen ote ja tilannetaju kohdata opiskelija oli vaihdellut suuresti. Opiskelijat arvioivat myös toisiaan, mutta koulutuksessa ei ohjattu siihen, miten ja mitä asioita arvioida. Kysymys siitä, mitä arvioidaan, koettiin merkittävänä.

Valtaosa haastateltavista toi esille, miten suuri vaikutus opiskeluaikaisilla arviointikokemuksilla ja nähdyillä arvioimisen malleilla on, kun alkaa itse arvioida. Esille tuotiin, miten suuren työn takana on toteuttaa itse toimivaa arviointia työelämässä, jos koulutuksen sisälläkään siihen ei ole toimivaa systeemiä eikä arvioinnin taitoja ole opetettu.

Näkisin, että jos kärjistäen kirkkomusiikin koulutukselle voi jotain krediittiä arvioimisen mallien esilletuomisesta antaa, on se opiskelijoissa syntynyt halu toimia toisin. Tien voisi kuvitella olevan monelle tuoreelle kanttorille todennäköisesti helpompi tai sisältävän enemmän vaihtoehtoja, jos arvioinnin ulottuvuuksista puhuttaisiin jo koulutuksen aikana. Kuten haastatteluissa tuli esille, kanttorin ammatti altistaa jo julkisen näkymisen vuoksi suurelle määrälle ja monelta taholta tulevalle itseen kohdistuvalle palautteelle, ja sen vastaanottaminen voi alkuun olla raskasta ilman minkäänlaisia eväitä kohdata ja käsitellä erilaisia arvioinnin tasoja. Apukeinona saadun arvioinnin ja erilaisten arviointitilanteiden käsittelyyn saatettiin käyttää kollegoiden ja kotijoukkojen kanssa keskustelua sekä sosiaalisen median vertaisryhmiä.

Arviointi jakautui kanttoreiden työssä kolmen pääpainoalueen alle; arvioinnin vastaanottamiseen, arvioinnin antamiseen ja itsereflektointiin. Kanttorit kokivat alueiden painottuvan hieman eri tavalla, mikä osin selittyi työn sisältöjen eroilla. Jokainen kanttori olikin käsitelty ja toi haastatteluissa arviointia esille oman työnkuvansa pohjalta. Kentällä he olivat muodostaneet tarpeisiinsa sopivia keinoja käyttää arviointia, ja monet arvioinnin esimerkeistä kerrottiin kuorotoimintaan liittyen, mikä on yksi suurimpia ja näkyvimpiä musiikkikasvatuksellisia osa-alueita monen kanttorin työssä. Jos päämääränä oli saada antimusikaalisiksi itsensä kokemat laulajat uskaltautumaan mukaan, oli keinoina loputon rohkaisu, kaikkien tölväisyjen välttely ja kehitysehdotusten pukeminen lempeyden ja ystävällisyyden sanoihin. Jos kuorolaisilta oli mahdollista vaatia enemmän, kehumisen rinnalla kulki korjausehdotukset koko ryhmälle vaikkapa huumorin keinoin esitettynä ja erikseen vielä kahdenkeskisissä ohjaushetkissä. Jos taas kuoron tavoitteet olivat ammattimaisemmat, oli tarpeen luoda jo systemaattisia järjestelmiä ja kerätä ja vastaanottaa arviointia esimerkiksi nimettyjen vastuuhenkilöiden kautta. Jos kuoron ongelma oli toiminnasta katoavat kuorolaiset, saattoi arviointikeskustelu, palkinto ahkerimmille kävijöille tai uusi kompaktimpi projekti auttaa tilanteeseen.

Arviointia annettaessa haastateltavien vastauksista välittyi kaiken kaikkiaan usko ystävällisen arvioinnin voimaan, jonka oli huomattu vaikuttavan kuorolaisten sitoutumiseen, motivaatioon, uskallukseen ja viihtyvyyteen kuorossa. Kuorosta riippuen arviointiin nivoutuivat sopiva vaatimisen taso, yhteiset päämäärät ja onnistumisen kokemukset – sekä erityisesti kuulluksi tuleminen kokemus. Arviointi koettiin tarpeellisenä työvälineenä myös haastavissa tilanteissa, jotka eivät välttämättä liittyneet musiikilliseen tekemiseen ollenkaan.

Tässä tutkimuksessa jokaisen haastateltavan vastauksista erottui suuri miettimistyö, jonka he olivat tehneet oman arviointiosaamisensa ja arviointikäsitystensä eteen. Iästä, koulutustaustasta ja työkokemuksesta riippumatta arviointia oli ajateltu ja sitä toteutettiin tavalla tai toisella. Oli mielenkiintoista, että arvioinnin miettimistyö oli nähtävissä riippumatta haastateltavan käsityksistä itsestään musiikkikasvattajana.

Vaikka haastateltujen kanttoreiden työnkuvat sisälsivät selkeästi paljon musiikkikasvatuksellista toimintaa, eivät kaikki välttämättä liittäneet ja rekisteröineet puhtaasti termiä *musiikkikasvattaja* koskemaan itseään. Sen sijaan termin alta saattoi avautua kuoronjohtaja, orkesterinjohtaja, muskarin vetäjä, rippikoulun musiikkityön hoitaja ja kehittäjä, soitinryhmien ohjaaja tai virsikasvatuksen toteuttaja. Musiikkikasvatus kulkee jatkuvasti rinnalla kanttorin arjessa, mutta työnkuvan sisältäessä paljon eri tehtäväalueita ei kanttori välttämättä niitä hoitaessaan käytä itsestään eri nimikettä. Myöskään termiä *arvioija* ei välttämättä liitetty koskemaan omaa toimenkuvaa ja termiä *arviointi* oli ylipäätään hieman hankala monen haastateltavan jäsentää. Kuitenkin riippumatta käsityksistä itsestään musiikkikasvattajana ja arvioijana tai osasiko arviointiin liittyvistä asioista kertoa suoraan esitetyn kysymyksen pohjalta, paljastui jokaisen haastateltavan vastauksista hienoja pedagogisia ajatuksia ja oivalluksia sekä hyvin mietittyä arvioinnin käyttämistä. Näistä sain paljon ammennettavaa itselleni opettajana ja musiikkikasvattajana.

Luvun alussa kuvailemieni haastattelupyyntöpuheluiden jälkeen pohdin, että jos itseään ei kuoronjohtajanakaan miellä musiikkikasvattajaksi eikä kasvattajuuden teemojen omaa ammatti-identiteettiään koskeviksi, voivatko arvioinnin tapahtumatkaan olla silloin kovin tiedostettuja? Ajattelin arviointia varmasti tapahtuvan, sillä kun ryhmänohjaaja haluaa saada ryhmästään paljon irti, hän tiedostamattaankin alkaa käyttää arviointia apunaan. Jos ryhmänjohtaja näkee ihmiset toiminnan keskeisenä elementtinä eli toivoo heidän todella myös viihtyvän, syntyy kenties luonnostaan tilaa rakentavan ja kannustavan arvioimisen tapahtumiselle. Arviointi voidaan kuitenkin valjastaa myös haitallisten toimintamallien käyttöön, tahattomastikin. Näissä haastatteluissa hyvää arviointipohdintaa näkyi riippumatta siitä, miten tiedostetusti haastatellut kanttorit arviointia olivat lopulta ajatelleet. Käsitukset arvioinnin merkityksestä ja keinot sen hyödyntämiseksi olivat silti selkeämmät ja laajemmat heillä, joilla arviointiajattelu oli tiedostettua. Tiedostamattoman arvioinnin osalta ajattelisin, että sen käyttämistä ja suuntaamista pedagogista toimintaa tukevalla tavalla voidaan

edesauttaa laajan pedagogisen koulutuksen avulla, koska arvioinnin merkitystä on silloin pohdittu syvemmin jo etukäteen.

Teoriaosiossa toin esille, miten arviointi on keskeinen osa rippikoulun koneistoa. Haastatteluita tehdessäni en ollut tutustunut kaikkeen lähdemateriaaliin, joten en kohdentanut erikseen haastattelukysymystä rippikoulun arviointikäytänteisiin tai niiden peilautumista muun musiikkikasvatuksen arvioinnin toteuttamiseen. Kun rippikoulusuunnitelmalle kuitenkin on laadittu kattavia lisämateriaaleja arvioimisesta ja vaikka arviointiohjeistusta ei ole kohdennettu erikseen musiikille, oli mielenkiintoista, ettei osa rippikoulutyötä tekevästä haastateltavista kokenut arvioinnin koskettavan heidän työtään suuremmin ainakaan haastattelun aluksi. Vain muutama haastateltava mainitsi rippikoulun ja arvioinnin yhteyden, mutta musiikin osallisuus ei liittynyt suoraan näihinkään huomioihin. Voisi olla mahdollista, että rippikoulusuunnitelman arviointiajatuksia siirtyisi käyttäjiensä mukana luonnollisesti osaksi myös muuta musiikkikasvatustoimintaa, mutta kenties koska kanttoreiden leirillä olo vaihtelee seurakunnasta riippuen muutamasta tunnista koko leirijaksoon, ei arviointikoneiston rooli ole kaikkien toiminnassaan yhtä suuri.

Haastateltavien kokemuksista muodostuvan kokonaiskuvan perusteella näkisin, että kanttori elää isossa arviointiin liittyvässä ristipaineessa joka on erilaista kuin esimerkiksi musiikkikasvattajalla koulussa. Esimies ei seiso kummankaan työpisteen vieressä suorittamassa jatkuvaa laadunvalvontaa, mutta kanttorin ammatissa arvioinnin antamisen, saamisen ja itsereflektion ulottuvuudet näyttäytyvät mielestäni julkisemmassa valossa kuin opettajalla. Haastatteluissa esille nousi tämän päivän harrastuskulttuuri, jonka projektiluontoisuuden ja sitoutumattomuuden teemat haastavat seurakuntien musiikkikasvatustoiminnan toteuttamista. Tällainen tulosvastuullisuus vaatii selkeää ja mielenkiintoista tavoitteenasettelua sekä sujuvaa ja hyvää ilmapiiriä tavoitteiden saavuttamiseksi, jotta toiminnan jatkuvuus pysyy yllä. Tämä yhdistettynä työn julkisuuden paineeseen ja seurakuntalaisilta tulevaan monen sävyiseen palautteeseen kasvattavat kanttoreiden työn kuormittavuutta valtavasti. Tästä arkipaletista selviytymiseen näyttäisi auttavan ainakin arvioinnin tietoinen käyttö; mitä kuormittavampaa työ on, sen tärkeämpää on prosessointi niin itsearvioinnin kuin toiminnan arvioinnin osalta, jotta tilanne työn toimintojen ja oman jaksamisen osalta on jatkuvasti tiedossa. Arvioinnin merkitys musiikkikasvattajan oman hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta on mielestäni hyvin tärkeä esiin nosto, vaikka itse

asetin tutkimuksellisen fokuksen enemmän arvioinnin vaikutuksiin musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa ja siihen osallistujissa.

Kanttorin musiikkikasvatustyölle erityispiirteensä tuo sen hengellinen ulottuvuus, ja tämän ulottuvuuden ja arvioinnin yhdistäminen ei ole välttämättä mutkatonta. Ohjaamiseen kuuluu arviointia, mutta on eri asia mitä arvioidaan. Seurakunnan musiikkikasvattajat ovat esimerkiksi peruskoulun musiikkikasvattajiin verrattuna erilaisen tasapainottelun äärellä, sillä vaikka koulussakin ihmisenä kasvamisen ulottuvuus on osa opetusta, on hengellisissä kysymyksissä vielä astetta henkilökohtaisempi taso. Tästä huolimatta ohjaajan pitäisi luontevasti pystyä arvioimaan osallistujan kitarakompin sujumista, ja arviointia olisi oltava mahdollista toteuttaa ilman pelkoa osallistujien loukkaantumisesta. Haastatelluille kanttoreille hengellisen ulottuvuuden ja musiikillisten asioiden arvioinnin erottaminen toisistaan oli itsestään selvä periaate. Vaaranpaikkoja tunnistettiin kuitenkin olevan ja esille nousi myös lopputulema, että juuri kanttorin musiikkikasvatustyön hengellisen ulottuvuuden takia on tärkeä tiedostaa arvioinnin merkitys sekä mikä kaikki voidaan ymmärtää arvioinniksi. Ristiriitaa kanttoreiden työhön aiheutti vaatimus ottaa kaikki mukaan toimintaan seurakunnan aatteen mukaisesti ja tuottaa samanaikaisesti korkealaatuista musiikillista sisältöä. Tähän linkittyivät pohdinnat esimerkiksi kuorojen pääsykokeista ja musiikillisten taitojen arvioimisesta hengellisessä seurakuntaympäristössä. Useampi kanttori ajattelikin, että toiminnan toteutus on mietittävä asetetun tavoitteen, kuten musiikillisen tason, mukaan.

Oli mielenkiintoista, että termin *tavoitteellisuus* suhteen tilanne oli hieman sama kuin *musiikkikasvattajuuden* käsityksen kanssa; sanan kuvaamaa asiaa liittyi paljonkin henkilön työkuvaan tai tapaan tehdä työtä, mutta sitä ei välttämättä oltu ajateltu eikä assosioitu itseen. Kaikki haastatteleman kanttorit eivät ajatelleet seurakunnan toteuttamaa musiikkikasvatusta kovin tavoitteelliseksi eivätkä pitäneet ajatusta tavoitteiden asettamisesta mitenkään välttämättömänä, mutta jokaisella heistä oli kuitenkin selkeitä tavoitteita esimerkiksi ryhmiensä toiminnan pyörittämisessä. Asetetut tavoitteet taas riippuivat ryhmästä ja sen päämääristä sekä esimerkiksi seurakuntatyön tasolta nousevista tavoitteista. Jotkut olivat pohtineet tavoitteellisuuden teemaa hyvinkin syväluotaavasti ja analyttisesti, ja kokeneet myös toiminnan toteutumisen heilahtelevan ilman selkeitä ja realistisia tavoitteita.

Haastateltavista kukaan ei maininnut musiikkikasvatukselle laaditun yleisen ohjeistuksen vaikuttavan tavoitteellisuuteen tai tavoitteiden asetteluun. Tämä selittyi haastatteluiden

edetessä, sillä seurakunnan musiikkikasvatuksen yleinen tavoitteenasettelu oli haastateltaville täysin vieras. Seurakunnan musiikkikasvatustyölle laadittiin alun perin ohjeistukset vuonna 1989 siksi, että musiikkikasvatustyön toteuttajilla ei ollut siihen mennessä ollut käytettävissään yleisesti hyväksytyjä tavoitteita seurakunnan musiikkikasvatustyön toteuttamiseksi. Tästä oli seurannut musiikkikasvatustoiminnan kirjavuutta ja sattumanvaraisuutta sekä toisaalta suoranaista epätietoisuutta siitä, mitä musiikkikasvatus seurakunnassa on. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 6.) Näiden haastatteluiden perusteella kyseisellä ohjeistuksella ei kuitenkaan näytä olevan mitään todellista painoarvoa koulutuksessa eikä kanttoreiden työssä. Monta vuosikymmentä vanha ohjeistus ei vaikuta kovin uskottavalta. Otettiin ohjeistus eri tavalla vastaan sen julkaisemisen aikaan ja miten sitä silloin ajettiin käytäntöön? Mikä tahansa hieno ajatus on vain mustetta paperilla, jos sen käytäntöön saamiseen ei panosteta ja siihen ei auteta, eikä sitä haluta pitää kiinni ajassa. Tällaisten muutosten toteutumista ei voi jättää myöskään yksittäisen työntekijän viitseliäisyyden varaan. Onko siis seurakunnan musiikkikasvatustyö löytänyt yhteisen linjan muuta kautta vai onko toiminta edelleen yhtä kirjavaa ja sattumanvaraista kuin mitä se oli ennen ohjeistuksen laatimista? Rippikoulutyön ja varhaismusiikkikasvatuksen uudemmista ohjeistuksista huolimatta musiikkikasvatuksen kokonaislinjaus on jäänyt elämään historian lehdille, kun taas sen käyttäjät elävät vahvasti nykyhetkessä.

Kysymys linkittyy myös kirkon musiikkikasvatustoiminnan markkina-arvoon muiden musiikkikasvatusta toteuttavien tahojen rinnalla. Hieman edellä esittelin, miten harrastuskulttuurin muutos vaatii myös seurakuntien musiikkikasvatustoiminnalta aiempaa enemmän tulosvastuullisuutta ja selkeää tavoitteiden asettamista, jotta kävijät kokevat toiminnan houkuttelevana ja sitoutumisen arvoisena kaiken muun musiikkikasvatustarjonnan keskellä. Seurakunnan musiikkikasvatustoiminnalle on kysyntää. Sen kanssa samansuuntaiset musiikilliset tavoitteet jakavat vapaa sivistystyö ja peruskoulu ovat pitäneet tavoitteensa kiinni tässä ajassa (ks. luku 3.1, taulukko 1), mutta kirkossa musiikkikasvatustoimintaa ei tueta päivittämällä tavoitteenasettelua 2000-luvulle edes nimellisesti, vaikka vuosien 1989 ja 2020 välillä on musiikkikasvatuksenkin kentällä tapahtunut paljon. Tulevan peruskoulun musiikinopettajan näkökulmasta jo yhteen ikäryhmittymään liittyvä pedagoginen osaaminen vaatii paljon, ja mahdollisuus tukeutua joihinkin annettuihin suuntaviivoihin luo turvaa työn toteuttamiselle. Ihmetystä herättää siksi myös musiikkikasvatuksen arviointiohjeistuksen kolme riviä (ks. luku 2.2), jotka eivät selvitä mielestäni olennaisinta; mihin seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointi nojaa, mitkä ovat sen yleiset, konkreettiset periaatteet ja

tehtävät sekä millaisia keinoja arviointi voi sisältää. Mieli tekee kysyä, onko evankelis-luterilaisella kirkolla edes todellista halua kehittää musiikkikasvatustyötään kokonaisvaltaisesti?

Toki osa vapaan sivistystyönkin musiikkikasvatustoiminnasta tähtää peruskoulun lailla päättötodistukseen, mikä ei liity kirkon musiikkikasvatuksen olemukseen mitenkään. Kenties arviointikäytänteiden ei tarvitsisi olla yhteneväisiä muiltakaan osin etenkin, kun kirkon musiikkikasvatuksen hengellinen ulottuvuus erottaa sen selkeästi mainituista kahdesta muusta musiikkitahosta. Tarvitseeko arvioinnin liittyä kirkon musiikkikasvatustyöhön oikeastaan ollenkaan? Kuitenkin; kun kirkon musiikkikasvatustyö on jo kirkon omissa ohjeistuksissa kuvattu selkeästi tavoitteelliseksi ja arvioinnin osuus siihen ”myönnetään”, olisi mielestäni arvioinnin tehtävää, luonnetta, yleisiä periaatteita ja kohteita sekä oppimista tukevaa arviointikulttuuria käsittelevät kappaleet yleispäteviä sisällyttää kaikkien sellaisten tahojen ohjeistuksiin, jotka musiikkikasvatusta ja sen myötä oppimisen arviointia suorittavat. Haastatellut kanttorit eivät uskoneet seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointikulttuuriin löytyvän täysin yhtenäistä linjaa, eikä sille välttämättä nähty tarvettakaan kanttoreiden tehdessä työtään persoonina. Kuitenkin esille myös nostettiin, että arviointikulttuurin yhtenäisyyden hyödyntäminen voisi lisätä tasa-arvoa seurakuntien välillä, kun kaikki perustoiminnot pysyisivät samoina työpaikkaa vaihtaessakin. Perusteet antaisivat mahdollisesti konkreettisia työvälineitä arvioinnin totuttamiseen ja takaisivat paremmin arvioimisen tapahtumisen kaikilla tasoilla.

Musiikkikasvatuksen kuuluessa kanttorin työnkuvaan kattaa se parhaimmillaan koko ihmiselämän varhaisiästä senioriuteen. Musiikkikasvatus on ehdoton väylä saada ihmisiä mukaan kirkon toimintaa, ja esimerkiksi varhaismusiikkikasvatus on tavoittanut jatkuvasti yhä enemmän osallistujia. Haastateltavat toivat esille, miten puhe kanttorista musiikkikasvattajana vahvistuu koko ajan, ja kanttorin musiikkikasvatuksellinen työnkuva onkin vuosien saatossa kokenut paljon muutosta. Kuitenkin haastateltavien kokemusten mukaan koulutuksen aikana näkee, että osa kanttoreista ei koe musiikkikasvatusasioita merkityksellisenä syystä tai toisesta. Osassa seurakuntia kanttorit voivat onneksi räätälöidä työnkuvansa oman missionsa mukaiseksi, jos esimerkiksi musiikkikasvatuksen todellinen rooli yllättäisi valmistumisen jälkeen karulla tavalla. Tilanne on kuitenkin eri pienissä seurakunnissa, joissa kanttori ei voi valita kiinnostavatko häntä musiikkikasvatuksen kysymykset (vrt. Engström ym. 2018, luku 4.3). Toisaalta herää kysymys, miksi kanttorin



työnkuvan on oltava niin laaja ja monimuotoinen, jos työn toteuttaminen on ollut vuosia turhauttavaakin puutteellisten valmiuksien takia. Onko koulutusta edes mahdollista muokata sellaiseksi, että valmiuksia saisi riittävästi?

Kasvattajana toimiessa vastuut tulisi joka tapauksessa olla samat kaikille riippumatta mieltääkö itsensä musiikkikasvattajaksi. Nähtäväksi jää antaako musiikkikasvatuksen nouseva asema sysäyksen koulutuksen ja ohjeistuksen hienosäädölle tai vastaavasti muiden vaihtoehtojen etsimiselle, jotta kanttorit saisivat parhaat mahdolliset eväät myös vastuullisen musiikkikasvatustyön toteuttamiseen. Ajattelisin, että harva ihminen pystyy tiedostavaan ja avarakatseiseen toimintaan ilman vertaistukea, mentorointia ja aikaa pohtia asioita. Työelämän kiireessä resurssejaan ei välttämättä ensimmäiseksi laita arvioinnin olemuksen pohtimiseen, jos sen merkitystä ei ole tuotu koulutuksen aikana tai työn ohjeistuksissa esille. Toiminnan takana vaikuttavat ajatukset ja uskomukset ovat merkittäviä, ja on eri asia olla tietoisesti pedagogisesti virittäytynyt kuin tehdä työtä vain intuition varassa. Kun asioille ja toiminnoille on nimet – kuten musiikkikasvatus, arviointi ja tavoitteellisuus – ne tulevat ehkä astetta konkreettisimmiksi ja kenties useammin mieleen. Arvioinnin osalta koulutuksessa voisi saada aikaan isoa muutosta jo pienillä liikkeillä ja tietoisesti integroimalla sitä muihin sopiviin oppiaineisiin – sekä kuten haastatteluissa tuli esille; ihan vain antamalla kanttoreille valmiudet edes tiedostaa, että arviointitilanteita voi tulla ja tulee kohdalle, jotta ei ensimmäisenä syyllisyyden tunnoissaan kuvittelisi olevansa asioiden kanssa yksin.

Tämä tutkimus on pyritty toteuttamaan tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen sekä työskentelyvaiheissa tarkkuutta ja rehellisyyttä vaalien. Tutkittavien anonymiteettisuojasta on huolehdittu läpi tutkimuksen. Haastatteluista kertyi paljon aineistoa myös musiikkikasvatuksen teemoista yleisesti, kuten musiikkikasvatuksen roolista kanttorin koulutuksessa ja työssä. Näistä teemoista kysyminen oli välttämätöntä ymmärtääkseni pohjaa, jolle haastateltavien ajatukset arvioinnista rakentuivat. Analyysivaiheeseen rajasin tutkimuskysymysteni mukaisesti vain arvioinnin teemat ja muista teemoista valikoin mukaan vain arvioinnin kysymysten kannalta välttämättömät osat kuitenkin rikkomatta kontekstia, joissa huomiot esitettiin. Yhden tutkimuksen puitteissa ei luonnollisesti voi eritellä minkä verran koulutus, ihmisen persoonallisuus, elämänhistoria ja omat päämäärät lopulta vaikuttavat käsityksiin arvioinnista. Haastatteluhetket olivat vain yksi katsaus teemoihin, joiden ymmärrys muuttuu jatkuvasti niin haastateltavilla kuin tutkijalla. Vaikka viiden

haastattelun perusteella ei voida tehdä suorasukaisia yleistyksiä, on esille nousseista teemoista mahdollista aistia asioiden tolaa.

Esille nousseiden havaintojen perusteella olisi mielenkiintoista tutkia kohdennetusti lisää niin arvioinnin roolia kanttoreiden koulutuksessa kuulemalla myös koulutuksen toteuttajia kuin toteuttaa tutkimus arvioinnin roolista kanttoreiden arjessa paikan päällä havainnoimalla. Tutkimuksen teitä tämän aiheen parissa on käsitykseni mukaan vasta raapaistu, mutta olisiko arviointia ja kanttoreiden työn suhdetta sitten edes oleellista tutkia enempää? Mielestäni olisi, ja yhden puoltavan näkökulman jatkotutkimuksille antaa jo haastateltavien kokemukset koulutuksen aikaisista negatiivisista arviointitilanteista ja arviointimalleista jääneistä jäljistä. Ymmärrys arvioinnin voiman tiedostamisen tärkeydestä kasvatustahosta ja kasvatusryhmän iästä riippumatta ei mene hukkaan. Luonnollisesti tämä sama tiedostamisen tärkeys koskee myös musiikkikasvatuksen koulutusta, jonka kaikille opettajille haastatellut kaksoiskoulutetut eivät myöskään antaneet aivan täysiä pisteitä arviointihetkien tilannetajusta. Yleisesti ottaen kaksoiskoulutetut kokivat saaneensa musiikkikasvatuksen koulutuksesta erinomaisen pohjan kanttorin työssä vaadittavaan pedagogiseen osaamiseen ja arviointiosaamiseen. Tämä osaaminen oli eduksi jo kirkkomusiikin koulutuksen aikana ja antoi perspektiiviä myös koulutuksen aikaisiin arviointikokemuksiin.

Useampi haastateltava totesi haastattelun aikana tai sen jälkeen, miten tärkeää ja valaisevaa aiheesta oli keskustella, ja miten he eivät olleet tulleet ajatelleeksi, missä kaikkialla arviointia onkaan ja mikä kaikki arviointia voikaan olla. Haastatteluhetket ja aineiston parissa vietetty aika on ollut oivaltavaa myös itselleni tulevana kasvattajana ja arvioijana. Olenkin hyvin iloinen, jos myös osa haastateltavista koki haastattelun innostavan heitä pohtimaan arviointia enemmän omassa työssään ja juttelemaan aiheesta kollegojen kanssa. Arvioinnin teemojen kohdalla tuntuisi ennen kaikkea olevan keskeistä ymmärtää olevansa itse ihminen ja työskentelevänsä ihmisten kanssa, ja suhteuttaa kaikki annettava ja saatava palaute siihen. Useamman haastateltavan arvomaailmaa sävytti toive, että taiteellisten pyrkimysten sijaan ihmiset kokisivat olevansa itse tärkein asia. Kuorolaiset tulevat kuoroon jokainen omista taustoistaan ja omien haavojensa kanssa, ja vaikka tarkoitus on tehdä musiikkia erilaisin tavoittein, ei päämäärää voi runnoa läpi kuin roboteille vastassa ollessa tunteiden pohjalta toimivat ihmiset. Haastateltavien mielteissä seurakunnan musiikkikasvatustyön arviointikulttuurin suuntaviivoissa painottuisivat ystävällisyys, kannustavuus ja kunnioitus sekä niiden rinnalla rehellisyys ja realismi. Itsereflektio ja tavoite, miksi arviointia

tehdään, olisivat olennaisia. Itseäni puhutteli myös toive avarakatseisuudesta – niin, miten kenties loputtomia voivat olla havainnot arvioinnin olemuksesta.

## 8 LÄHTEET

- Aikuiset seurakuntalaisina –kehittämisasiakirja. (2012). Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla: [https://evl.fi/documents/1327140/38205846/KH\\_aikuiset\\_PO\\_www\\_102018.pdf/26881cf7-b2df-46f4-6c7f-509b03bbedbd](https://evl.fi/documents/1327140/38205846/KH_aikuiset_PO_www_102018.pdf/26881cf7-b2df-46f4-6c7f-509b03bbedbd)
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Atjonen, Päivi (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi. Saatavilla: <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978>
- Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001. Kirkkohallitus. Helsinki.
- Engström K., Salminen V-M. & Tuukkanen T. (2018.) *Muusikkona kirkon palveluksessa*. Kanttoreiden osaamiskartoituskysely 2017. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 59.
- Erkkilä, L. (2003). Kanttorin virka. Teoksessa L. Erkkilä, U. Tuovinen & E. Tuppurainen (toim.) *Kirkkomusiikin käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 71–97.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008.) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ihme I. (2009). *Arviointi työvälineenä*. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Ihmetoimintaa – Arviointimenetelmiä rippikouluun 2017. Nuori Kirkko & Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla: <https://nuorikirkko.fi/wpcontent/uploads/IHMETOIMINTAA.pdf>
- Kaisto, M. (2005). *Oppimisen arviointi*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Kakkonen, H. (2008). *Musiikkikasvatusta luterilaisessa seurakunnassa – Tapaustutkimus eteläsuomalaisen seurakunnan musiikkikasvatustoiminnasta*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu.
- Kananoja, S. (1999). *Arviointi lasten kehityksen seurannassa – Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 202.
- Kanttorikoulutus. Suomen Kanttori-urkuriliitto. Nettisivu osoitteessa: <https://www.akiliitot.fi/00010150-kanttorikoulutus> Viitattu 11.3.2019.
- Kanttorin työssä. Suomen Kanttori-urkuriliitto. Nettisivu osoitteessa:

<https://www.akiliitot.fi/752-kanttorin-tyossa> Viitattu 11.3.2019.

Kasvu kirkon työntekijäksi. Kirkon tutkimuskeskus. Helsinki. Nettisivu osoitteessa:  
<https://evl.fi/kirkontutkimuskeskus/tutkimushankkeet/meneillaan-olevat-tutkimushankkeet/kasvu-kirkon-tyontekijaksi> Viitattu 12.3.2019.

*Kirkkojärjestys* (8.11.1991/1055 v. 1993) Saatavilla:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931055#L6> Viitattu 5.4.2015.

*Kirkkolaki, kirkkojärjestys, kirkon vaalijärjestys, kirkon säädöskokoelma.* (2016.)  
Kirkkohallitus. Helsinki.

Kirkon hengellisen työn ammattien ydinosaaminen 2010. Raportti. Kirkon koulutuskeskus  
30.3.2010.

Komi, H. (2003). *Kirkkomusiikkikasvattaja – Näkemyksiä seurakunnan ja koulun musiikkikasvatuksesta.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu.

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena.* Helsinki: WSOY.

Korpinen, E. (1993). Uskooko oppilas itseensä? Teoksessa P. Linnankylä & H. Saari (toim.)  
*Oppiiko oppilas koulussa? Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia.*  
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 5–26.

Kovanen, M. (2014). *Kuljemme yhdessä tällä tiellä – Tutkimus peruskoulun ja Suomen evankelis-luterilaisen kirkon musiikkikasvatuksen yhteistyömahdollisuuksista.*  
Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu.

Käki-Kuorikoski, A. (2013). *Kanttori seurakunnan musiikkikasvattajana.* Sibelius-Akatemia.  
Kirkkomusiikin pro gradu.

Laakso, S. (2019). *Uuden rippikoulusuunnitelman musiikkikasvatuksen jäljillä – Kolmen musiikkikasvattajan käsityksiä rippikoulun musiikkikasvatuksesta.* Sibelius-Akatemia.  
Musiikkikasvatuksen pro gradu.

Lapset seurakuntalaisina –kehittämisasiakirja. (2013). Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla:  
<https://evl.fi/documents/1327140/39461555/Lapset+seurakuntalaisina+-kehittämisasiakirja.pdf/2d703742-8194-5dc3-51c9-d7542089a3fb?t=1557384632000>

Lapsi ja musiikki seurakunnassa. (2015). Kirkkohallitus. Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 24,  
Kirkko ja toiminta. Helsinki. Saatavilla:  
<https://evl.fi/documents/1327140/39461555/Lapsi+ja+musiikki+seurakunnassa.pdf/789ffad6-856f-586c-6003-c2e27da55a76?t=1549615553000>

*Musiikkikasvatus seurakunnassa.* (1989). Kirkkohallitus. Helsinki: Kirjapaja.

Mäkinen, Olli (2006.) *Tutkimusetiikan abc.* Vaajakoski: Gummerus kirjapaino oy.

Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, P. & L.

- Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME, 407–421.
- Pajamo, R. (1976). *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen seura.
- Pajamo, R. & Tuppurainen, E. (2004). *Suomen musiikin historia – Kirkkomusiikki*. Helsinki: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetus 2019. Opetushallitus. Helsinki. Nettisivu osoitteessa: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus) Viitattu 22.3.2019
- Pohjannoro, U. (2010b). *Näkökulmia seurakuntien musiikkitoimintaan. Kanttorien kokemuksia ja tulevaisuusnäkyymiä*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 9. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 9/2010.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2010). *Kanttorit 2010. Kirkkoherrojen ajatuksia seurakuntien musiikkielämästä ja sen tulevaisuudesta*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 7. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 6/2010.
- Porkka, J. & Huomo V. (2017.) Rippikoulun kehittävä arviointi. Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla: <https://evl.fi/documents/1327140/51458758/Rippikoulun+kehittävä+arviointi/274ab4ed-fae8-7d10-cab9-dea7e3fa4661>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.). (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salo, E. (2006.) *Kirkon virkaan opiskelevien hengellinen kasvu ja sitoutuminen kirkkoon*. Selvitys kirkolliskokouksen yleisvaliokunnan mietinnön 6/2004 pohjalta. Suomen ev.lut. kirkon keskushallinto. Sarja C 2006:4.
- Sannelvuori, K. (2003). *Musiikin arviointi Suomessa ja Ruotsissa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Sariola, Y. (2003). Kirkkomusiikki ja musiikin teologia. Teoksessa Erkkilä, L., Tuovinen, U. & Tuppurainen, E. (toim.) *Kirkkomusiikin käsikirja*. Jyväskylä: Kirjapaja Oy, 13–36.
- Seppälä, J. (1998). Rippikoulu ja konfirmaatio Suomessa. Teoksessa A. Rissanen (toim.) *Kartalla. Rippikoulutyön käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 37–60.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2017.) Helsinki: Opetushallitus. Nettisivu osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919\\_taideen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)

Tutkintovaatimukset / Sibeliuksen Akatemia: Kirkkomusiikki. Opetussuunnitelmat 2018–2019. Nettisivu osoitteessa: [http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Kirkkomusiikki\\_0.pdf](http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Kirkkomusiikki_0.pdf) Viitattu 11.3.2019.

Soininen, M. (1997). *Kasvatustieteellisen arvioinnin perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 56.

Starratt, R. (2003). *Building an ethical school. A practical response to the moral crisis in schools*. London: RoutledgeFalmer.

*Suomen kielen perussanakirja I*. (1996). Helsinki: Edita.

*Suuri Ihme*. Rippikoulusuunnitelma 2017. Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla: <https://evl.fi/documents/1327140/39461555/Suuri+Ihme+-+Rippikoulusuunnitelma+2017.pdf/758d0926-f7b9-3e63-bc2b-93ffaab30f90?t=1549006812000>

Tervo-Niemelä, K. (2018.) *Kutsumuksen imu ja työn todellisuus*. Pappien, teologien ja kanttoreiden suhde työhön, hyvinvointiin ja suhtautuminen ajankohtaisiin kysymyksiin Kirkon akateemisten jäsentutkimuksessa 2018. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 58.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuppurainen, E. (2003). Kirkkomusiikin historia ja nykypäivä. Teoksessa L. Erkkilä, U. Tuovinen & E. Tuppurainen (toim.) *Kirkkomusiikin käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 37–59.

Tuukkanen, T. (2017). *Suuri Ihme – Musiikki*. Rippikoulusuunnitelma 2017 lisämateriaalit. Saatavilla: <https://evl.fi/documents/1327140/51458758/Suuri+ihme+-+musiikki.pdf/32960fdd-0488-92d4-759b-40b7a68e06aa?t=1557730045000>

Vapaa sivistystyö. Opetushallitus. Helsinki. Nettisivu osoitteessa: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/vapaa\\_sivistystyo](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/vapaa_sivistystyo) Viitattu 22.3.2019

Vapaavuori, H. (2005.) *Pitäjänmusikko. Selvitys musiikkikasvatukseen painottuvasta kanttorin tutkinnosta ja virasta sekä musiikinopettajan ja kanttorin tehtävien hoitamisesta kunnan ja seurakunnan yhteistyönä*. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon keskushallinto. Sarja C 2005:7.

Vuopala, R. (2015.) ”Sä laulat niin huonosti ettet pääse taivaaseen” – Arviointi seurakunnan musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen kandidaatintutkielma.