

**”SÄ LAULAT NIIN HUONOSTI ETTET PÄÄSE TAIVAASEEN” –  
ARVIOINTI SEURAKUNNAN MUSIIKKIKASVATUKSELLISESSA  
TOIMINNASSA**

Roosa Vuopala  
Kandidaatintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Jyväskylän yliopisto  
Kevätlukukausi 2015

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä</b> Roosa Vuopala	
<b>Työn nimi</b> ”Sä laulat niin huonosti ettet pääse taivaaseen” – Arviointi seurakunnan musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika</b> Kevätlukukausi 2015	<b>Sivumäärä</b> 49
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Selvitän tutkimuksessani Suomen evankelis-luterilaisen kirkon toteuttaman musiikkikasvatuksellisen toiminnan arviointikäytänteitä; minkälainen arviointikulttuuri seurakunnissa vallitsee musiikkikasvatuksen osalta, mihin se perustuu ja miten kirkon musiikkikasvattajat, tässä tutkielmassa kanttorit, sitä käytännössä toteuttavat?</p> <p>Arviointi on jokapäiväinen ilmiö ihmisen elämässä ja myös kasvatuksen näkökulmasta yksi sen perustekijöistä. Arviointiin liittyvät eettiset kysymykset ja arvioinnin kokeminen subjektiivisesti tekevät siitä haastavan tehtävän kasvatus- ja opetustyötä tekeville, ja haastavuus lisääntyy entisestään, kun arviointikohteena on musiikin osaaminen. Niin lähelle minäkuvaa ja ihmisen sisintä osuvan taidon arviointi vaatii arvioijalta vastuullisuutta ja tiedostavaa otetta, ja selvitän, saavatko kanttorit yhtä vahvan tuen arviointiosaamisensa muodostamiseksi koulutuksessaan ja työyhteisönsä ohjeistuksesta kuin esimerkiksi peruskoulussa toimivat musiikkikasvattajat.</p> <p>Tutkielmaa on työstetty vuoden 2015 aikana. Tänä aikana ilmestyi uusi julkaisu seurakunnan varhaisikäisten musiikkikasvatuksen ohjeistuksesta, mutta kaiken kaikkiaan seurakunnan musiikkikasvatuksen arvioinnin tila osoittautui lähdetietojen perusteella ristiriitaiseksi. Kanttorien koulutus ei tutkintosisältöjen perusteella tarjoa minkäänlaisia eväitä arviointiin ja ainoassa 1980-luvulta peräisin olevassa seurakuntien koko musiikkikasvatusta käsittelevässä ohjeistuksessa arvioinnista mainitaan kahden lauseen verran. Arvioinnin todellisen roolin selvittäminen vaatisi tutkimuksen siitä, miten kirkon musiikkikasvatustyötä käytännössä tekevät kanttorit ja esimerkiksi seurakuntatyössä olevat kaksoiskoulutetut musiikinopettaja-kanttorit arviointikulttuurin kokevat ja miten he käyttävät arviointia omassa työssään.</p> <p>Kirjallisuuden perusteella arvioinnin merkitys minäkuvan rakentumiselle ja itsetunnon vahvistumiselle sekä oppimistaitojen kehittymiselle ja oppimistavoitteiden saavuttamiselle on korvaamaton. Numeroiden sijaan arviointi voi olla erilaisten näkökulmien antamista ja itsearvioinnin tukemista pehmein menetelmin, kuten havainnoimalla ja keskustelemalla. Palautteen antaminen voi olla myötäelämistä, läsnäoloa, ymmärtämistä ja rohkaisua, ja mielestäni tässä olisi kirkolla tilaisuus olla luomassa suorituskeskeiseen yhteiskuntaamme toivon arviointia.</p>	
<b>Asiasanat</b> musiikkikasvatus, arviointi, seurakunta	
<b>Säilytyspaikka</b>	
<b>Muita tietoja</b>	

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	4
<b>2</b>	<b>Musiikkikasvatus kirkossa</b>	6
	2.1 Kirkon musiikkikasvatuksen tavoitteet ja arviointi	7
	2.1.1 Kirkko ja koulu – samaa sukua, eri maata	9
	2.1.2 Hengellisyyden ja arvioinnin ristiriita	13
	2.2 Kanttori musiikkikasvattajana	15
	2.2.1 Varhaisiän musiikkikasvatus	16
	2.2.2 Nuorten musiikkikasvatus	18
	2.2.3 Musiikkikasvatus aikuisten ja seniorien parissa	20
	2.3 Kanttorin koulutuksen pedagoginen anti	21
<b>3</b>	<b>Arviointi osana musiikkikasvatusta</b>	24
	3.1 Arvioinnin eettinen luonne	25
	3.2 Arviointi – Kasvatuksen perustekijä	27
	3.2.1 Arvioinnin merkitys minäkuvan rakentumiselle	28
	3.2.2 Arvioinnin merkitys oppimiselle	30
	3.2.3 Musiikin osaamisen arviointi	31
<b>4</b>	<b>Lukkari arvioijana</b>	34
	4.1 Arvioinnin menetelmiä	36
	4.2 Kirkon musiikkikasvatuksen tavoitteet arvioinnin valossa	41
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	45
<b>6</b>	<b>Lähteet</b>	48

## 1 JOHDANTO

Jos minun tarvitsisi ottaa autiolle saarelle mukaan kaksi teemaa tai asiaa, joiden kanssa minulla täytyisi riittää loputtomasti tekemistä, olisivat ne musiikillisten tietojen ja taitojen tyhjentävä osaaminen ja ymmärtäminen sekä jokaisessa suhteessa pätevän ohjeistuksen laatiminen musiikin osaamisen arvioinnille. Olemme onnellisessa asemassa, että saamme ihmetellä ja oppia sellaisesta ilmiöstä kuin musiikki – lähteestä, joka ei koskaan tyhjene. Arvokasta on myös se, että musiikin osaamisen ja oppimisen arviointia ei ole nähty kasvattajien ja opettajien keskuudessa vähäpätöisenä asiana, vaan että sen onnistumisen eteen halutaan tehdä töitä. Aiheen loputon kiehtovuus toimi myös kipinä tälle tutkielmalle.

Yhteiskunnassamme on useampi ansioitunut taho, jotka tarjoavat ikäryhmästä riippumatta laadukasta musiikkikasvatuksellista toimintaan. Yleissivistävässä peruskoulussa musiikkikasvattajan työ pohjautuu vahvasti opetussuunnitelman määrittelemiін tavoitteisiin ja niiden arviointiin, jota määrittävät ja tekevät näkyväksi pitkälti numerot. Tavoitteita ja arviointia eli opetussuunnitelmaa myös päivitetään tasaisin väliajoin, ja pyrkimys on koko ajan paremman, tehokkaamman ja oppilasystävällisemmän suunnan löytäminen. Musiikkikasvatus kuuluu olennaisena osana myös Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa toimivan kanttorin työnkuvaan, mutta lähestymiskulma on hyvin erilainen verrattuna kouluun; kirkon koko musiikkikasvatuksen kattavia tavoitteita mietittiin kunnolla vasta 1980-luvulla eivätkä numeroarvosanat ole ensimmäinen asia mitä kirkon nuorisokuorossa laulava nuori kohtaa. Minkälaista arviointia hän sitten kohtaa vai kohtaako mitään?

Oma kiinnostukseni musiikinopetuksen haastavaa arviointia kohtaan ja epätietouteni arvioinnin roolista seurakunnissa herättivät mielenkiintoni selvittää kirkon musiikkikasvatuksellisen toiminnan arvioinnin lähtökohtia ja toimintamalleja. Selvitän tutkielmassani kirjallisuuteen perehtyen seurakunnassa vallitsevaa arviointikulttuuria, ja suhteutan sitä yleisiin käsityksiin arvioinnin merkityksestä kasvatukselle ja oppimiselle. Peilaan evankelis-luterilaisen kirkon toimintamalleja peruskoulun arviointikulttuuriin, ja aiheen rajaamisen vuoksi käsittelen tässä tutkielmassa ainoastaan evankelis-luterilaista kirkkoa ja sen seurakuntia Suomessa sekä suomalaista yleissivistävää peruskoulua. Viittaan näihin tahoihin tästä eteenpäin yleisillä termeillä 'kirkko', 'seurakunta' ja 'koulu'.

Kirkon rooli arvioinnin toteuttajana nostaa esille heti eettisesti mielenkiintoisia kysymyksiä; voiko kirkon olemuksen ja hengellisen tehtävän sekä arvioinnin välille muodostua ratkaisematon ristiriita, ja miten taataan, että musiikilliseen toimintaan osallistuva seurakuntalainen saa kasvaa myös uskonelämässään ilman syynäävää arviointia? Arvioinnin lähtökohtaisesti haastavan luonteen ja hengellisyyden kiperien kysymysten lisäksi musiikin oppimisen erityisluonne ihmisen sisintä ja minäkuvaa järjestyttävänä toimintana vaatii erityishuomiota myös seurakunnan toiminnassa. Arvioijalla on suuri rooli vastuullisen ja eettisesti pätevän arvioinnin toteutumisessa, joten kuljetan tutkimuksessani kanttorin, yhden kirkon musiikkikasvatuksen toteuttajista ja arvioijista, näkökulmaa mukana. Pohjaako esimerkiksi kanttorien musiikkikasvatuksellinen toiminta ja sen arviointi yhtä vahvasti Kirkkohallituksen laatimaan ohjeistukseen kuin koulun musiikkikasvattajien työ Opetushallituksen lanseeraamaan opetussuunnitelmaan, vai onko kanttorilla mahdollisuus koreografioina aktiviteettiensa askelmerkit täysin itsenäisesti?

Kanttorit ohjaavat lukuisia ihmisiä eteenpäin musiikillisissa kehityksessä niin laulun kuin soiton keskeisissä ja kriittisissä osa-alueissa, ja toiminnan suuntaa olisi syytä tarkastella joitain välineitä hyväkseen käyttäen. Keskityn tutkielmassani siihen, mitä muuta arviointi voi olla kuin numeroita, ja minkälaiset arvioinnin menetelmät palvelevat seurakunnan musiikkikasvatuksen pyrkimyksiä parhaiten. Kuitenkin arviointi sellaisessa ympäristössä, jossa numeroarvostelulle ei ole velvollisuutta, oikeuttaa myös kysymään, tarvitsevatko tavoitteet aina kaverikseen arvioinnin? Onko arvioinnista mitään hyötyä oppijalle ja ennen kaikkea musiikin osaamisen tukemiselle?

Osoittautuipa seurakunnan arviointimenetelmät millaisiksi tahansa, ei tämä tutkielma tule riittämään niiden tyhjentävään käsittelyyn. Arviointi itsessään johdattaa tutkijansa niin syvien vesien äärelle ja laittaa pohtimaan oman minänsä rakenteita ja omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa, että aiheen äärelle on välttämätöntä palata uudelleen. Niin kuin musiikki, myös arviointi vie koko käden, jos sille antaa pikkusormen. Seurakunnan toteuttama musiikkikasvatus ja sen osa-alueet ovat hyvin niukasti edustettuna tutkimuksen kentällä, ja nöyrästi toivonkin, että tämä tutkielma voisi pieneltä osaltaan olla tuomassa tuota monikerroksellista aihetta yhä yksityiskohtaisempaan käsittelyyn.

## 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 pelastusteon 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 ulottamattomissa olevaa pyhyyttä (Pajamo & Tuppurainen 2004, 7).

Vaikka musiikin merkitys kirkossa on kiistaton, on itse *kirkkomusiikki* -termin määrittely ollut monisäikeisempi tehtävä, ja yhden yksiselitteisen ja kaikenkattavan 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 musiikkikasvatuksen 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 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 luonnollisesti aiheutti toiminnan kirjavuutta ja sattumanvaraisuutta sekä suoranaista epätietoisuutta siitä, mitä musiikkikasvatus seurakunnassa käsittää (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 6). Kirkossa ei tänäkään päivänä turhia muutoksia tehdä, sillä piispainkokouksen hyväksymä ja vuonna 1989 julkaisema *Musiikkikasvatus seurakunnassa – Kirkon musiikkikasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet* on edelleen ainoa voimassa oleva asiakirja koskien koko kirkon yleistä musiikkikasvatustoimintaa (vrt. Kovanen 2014, 28).

Kirkon musiikkikasvatukselle on listattu 15 päätavoitetta, jotka konkretisoivat yleistavoitetta, ja jotka on jaoteltu kolmen tavoitealueen alle. Päätavoitteet ovat seuraavat (Musiikkikasvatus kirkossa 1989, 8–27):

Henkilökohtainen tavoitealue:

- (1) *Musikaalisuus lahjana*
- (2) *Musiikillisten taipumusten käyttö ja kehittäminen*
- (3) *Musiikki persoonallisen kasvun edistäjänä*
- (4) *Musiikin merkitys tunne-elämälle*

Seurakunnallinen tavoitealue:

- (5) *Musiikin asema kirkossa*
- (6) *Musiikki evankeliumin viestijänä*
- (7) *Musiikki vastauksena Jumalan puhutteluun*
- (8) *Musiikki yhteyden ilmentäjänä ja edistäjänä*
- (9) *Kirkon musiikin elävä perinne*
- (10) *Osallistuminen seurakunnan musiikkielämään*

Yhteiskunnallinen tavoitealue:

- (11) *Musiikki Jumalan luomislahjana*
- (12) *Musiikkikulttuurin tunteminen ja vaaliminen*
- (13) *Musiikin arvioiminen kristillisen uskon pohjalta*
- (14) *Seurakunnan ja kunnan musiikillinen yhteistoiminta*
- (15) *Musiikki perheessä ja ystäväpiirissä*



On kulunut kaksikymmentäkuusi vuotta siitä, kun seurakunnan musiikkikasvatuksen tavoitteet on julkaistu ja samalla viimeksi päivitetty. Toisaalta kirkon ydinsanoma on pysynyt muuttumattomana jo yli 2000 vuotta ja myös musiikkikasvatuksen tavoitteista välittyvä halu ohjata toimintaan osallistujaa musiikin kautta lähemmäksi Jumalaa on varmasti sama tänäkin päivänä. Toisaalta maailma on muuttunut paljon melkein kolmessakymmenessä 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. Seurakunnan rippikoulun musiikkikasvatuksen ohjeistusta on päivitetty viimeksi vuonna 2001 ja varhaisikäisten musiikkikasvatuksen ohjeistusta vuonna 2014, mutta kysymysmerkiksi jää se, miksi koko kirkon musiikkikasvatuksellista toimintaa koskevia yleisiä tavoitteita ei ole kuitenkaan nähty tarpeelliseksi päivittää 2010-luvullakaan.

### **2.1.1 Kirkon tavoitteiden ja arvioinnin vertailukohtana peruskoulu**

Tarkastelen seuraavissa kappaleissa kirkon tapaa suhtautua arviointiin sekä vertailen kirkon ja koulun näkökulmia tavoitteisiin ja arviointiin. Vaikka koulun ja kirkon musiikkikasvatus eivät toteudu enää saman kanavan kautta, on ajatus musiikin oppimisen jatkumosta sama. Oppijaa halutaan ohjata rakentamaan tulevaisuuttaan oppimisen keinoin sekä löytämään ja kehittämään omia vahvuuksiaan (ks. POPS 2014, 18; Seurakunnan musiikkikasvatus 1989, 8–9). Samankaltaisia elämänmittaisen oppimisen palveluja tarjoavat myös esimerkiksi kansalaisopistot, musiikkiopistot ja kurssikeskukset. Jokainen taho määrittelee kasvatustoimintansa omista lähtökohdistaan käsin, ja luo tavoitteensa ja arviointinsa sen pohjalta.

Perusopetuksen ja seurakunnan musiikkikasvatuksen tavoitteet sisältävät paljon samankaltaisia lähtökohtia. Seurakunnan musiikkikasvatuksen tavoitteet sisältävät monessa kohtaa hengellistä kasvua edistävän näkökulman, mutta kun sen riisuu pois, ovat tavoitteet musiikin osalta hyvin samankaltaiset perusopetuksen musiikin opetuksen kanssa. Olen rinnastanut samaan pyrkivät tavoitteet numeroin, ja ryhmitellyt numeron alle samaa teemaa edustavat tavoitteet kummankin tahon kohdalla.

Koulun toteuttamasta musiikkikasvatus sisältää seuraavia tavoitteita (POPS 2014, 422):

- 1) Musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittyminen  
Monipuolinen musiikillinen toiminta
- 2) Kokonaisvaltainen kasvu  
Maailmankuvan laajeneminen  
Ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen äänen ja musiikin parissa toimimalla,  
kuten säveltäminen tai muu luova tuottaminen
- 3) Musiikki yhteydessä ja jäsentämässä tunteita ja kokemuksia  
Kyky toimia yhteistyössä
- 4) Musiikin monien merkityksien tulkitseminen eri kulttuureissa  
Kriittisen musiikkikulttuurien lukutaidon kehittyminen; musiikilla viestiminen ja vaikuttaminen
- 5) Ilmaisutaitojen kehittyminen
- 6) Aktiivinen kulttuurinen osallisuus
- 7) Arvostava ja utelias suhtautuminen musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen
- 8) Pohja musiikin elinikäiselle harrastamiselle  
Musiikillisen osaamisen laajenemisen ja myönteisen musiikkisuhteen kehittymisen  
vuorovaikutuksellisuus  
Musiikin eettinen näkökulma ja ongelmat

Kirkon toteuttama musiikkikasvatus sisältää seuraavia tavoitteita (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 8–9):

- 1) Musiikillisten taipumusten huomaaminen  
Musiikillisten taipumusten kehittäminen ja käyttäminen
- 1) Musiikki merkitys ihmisenä kasvamisessa
- 2) Musiikin merkitys tunne-elämälle ja vuorovaikutukselle  
Yhteisöllisyys musisoidessa
- 3) Musiikilla viestiminen ja sen mahdollisuudet  
Kriittinen musiikkikulttuurien arvioiminen, musiikkilukutaito
- 4) Itseilmaisu musiikin keinoin
- 5) Musiikki osana perinnettä ja sen välittäjänä  
Perinteen ylläpitäminen
- 6) Musiikkikulttuurien eri muodot sekä oma kansallinen musiikkiperinne ja niiden merkitys
- 7) Musiikin myönteinen merkitys perheessä ja ystäväpiirissä

Sen sijaan suurta eroa koulun ja kirkon väliltä löytyy, kun tarkastelu suunnataan arviointiin.

Koulun näkökulmasta 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. Uusimman peruskoulun

opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esitellyn oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista, ja se tapahtuu oppijan ja eri toimijoiden ja opittavan aineksen välisessä vuorovaikutuksessa. Keskeinen osa oppimistapahtumaa on monipuolisella ja realistisella palautteen antamisella sekä saamisella. (POPS 2014, 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää tekstiä arvioinnista yleisesti kolmentoista (13) sivun verran (ks. POPS 2014, 47–60) sekä lisäksi oppiainekohtaisesti erillisiä huomioita. Yleisesti arvioinnin tehtävä on ohjata ja tukea oppilasta myönteisellä tavalla opinnoissa sekä kannustaa oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa ja vahvistaa hänen identiteettiään. Monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat keskeisiä pedagogisia keinoja tukea oppilaan koko kehitystä ja oppimista, ja sillä pyritään antamaan oppilaalle välineitä minäkuvan rakentamiseen. (POPS 2014, 47–48; Ihme 2009, 17.) Myös musiikin oppimisen osalta realistinen ja samalla kannustava ja rohkaiseva palaute koetaan välttämättömänä osana oppimista. Ohjaava palaute auttaa oppilasta hahmottamaan yhä paremmin musiikin merkityksiä, soivaa musiikillista toteutusta ja musiikillista ilmaisua. Palautetta tarvitaan erityisesti oppilaan toteuttaessa luovaan tuottamiseen ja musiikkiteknologiaan liittyviä kokonaisuuksia. Opettajalle on annettu ohjenuoraksi kriteerit arvosanalle kahdeksan (8), ja opetuksen tavoitteet on eritelty ja jaettu viiteen eri osa-alueeseen; 1) osallisuus, 2) musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, 3) kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, 4) hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä 5) oppimaan oppiminen musiikissa. (POPS 2014, 424–425.)

Seurakunnan musiikkikasvatuksen periaatteissa, jotka on laadittu ja viimeksi päivitetty vuonna 1989, 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 olevat lauseet sisältävät yksiselitteisesti sen, mistä oppimisen arvioinnissa on useimmiten kyse; oppijaa pyritään kannustamaan ja ohjaamaan opiskelussa kartoittaen samalla tapahtuvaa kehittymistä. Jo maalaisjärki sanoo, että jos puu tuotti tavoitellun sadon, oli istutus ja hoito onnistunut, ja jos hedelmiä ei kuulunut, jotain täytyi varmasti mennä pieleen. Myös

arvioinnin kohteet on tuotu esille, joskin mielestäni suhteellisen ylimalkaisesti. Työskentelytapojen arvioinnista ei ole kuitenkaan otettu kantaa koskeeko esimerkiksi arviointi ohjaajaa vai oppijoita, sisältääkö arviointi myös palautteen annon tai tarkoitetaanko sanalla *tarkoituksenmukainen* sitä, auttoiko valittu työtapaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa vai oliko se kyseessä oleville oppijoille toimiva työskentelymuoto, muttei tavoitteita palveleva.

Nuo kolme riviä eivät myöskään selvitä mielestäni olennaisinta; mihin seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointi nojaa, mitkä ovat sen yleiset periaatteet ja tehtävät sekä millaisia keinoja arviointia tehdessä voisi käyttää. Perusopetuksen opetussuunnitelman kolmentoista sivun arviointitekstin (ks. POPS 2014, 47–60) kappaleista osa keskittyy toki seikkoihin, kuten perusopetuksen päättöarviointiin tai arviointiin nivelkohdissa, jotka eivät koske kirkon alaisuudessa toimivaa musiikkikasvatusta, mutta esimerkiksi arvioinnin tehtävää, luonnetta, yleisiä periaatteita ja kohteita sekä oppimista tukevaa arviointikulttuuria käsittelevät kappaleet olisivat minusta aivan yleispäteviä sisällyttää kaikkien sellaisten tahojen ohjeistuksiin, jotka opettamista ja oppimisen arviointia suorittavat. Voisiko halu riittävän suuren pesäeron tekeminen koulumaailmaan selittää ympäröivää lähestymistapaa arviointiin?

Oletan, että arvioinnilla kuitenkin koetaan olevan paikkansa oppimisen prosessissa ja tavoitteiden täyttymisessä, ja että laihasta arviointiohjeesta huolimatta seurakunnan musiikkitoiminta ei pyöri täysin ilman arviointia. Suomen evankelisluterilaisen kirkon piirissä toimii tasokkaita lapsi-, nuoriso-, aikuis- ja seniorikuoroja, orkestereita ja bändejä, joita ohjaavat rautaiset musiikin ammattilaiset, jotka varmasti arvioivat kuorolaistensa kehittymistä sekä tietävät itsearviointin merkityksen. Toisaalta voi olla myös heitä, jotka arvioivat tiedostamattaan, eivätkä näin olleen pysty hyödyntämään tiedostetun ja kohdennetun arvioinnin hyötyjä työssään musiikkikasvattajana. Kysymykseni kuuluukin: miksei arvioinnin avaamiselle ja konkretialle ole annettu painoarvoa seurakunnan musiikkikasvatuksen periaatteita laadittaessa, olisiko tilanne toinen, jos ohjeistusta päivitetäisiin, ja olisiko arviointiin paneutumisesta hyötyä kirkon musiikkitoiminnan ja kanttorien työn kannalta.

### 2.1.2 Hengellisyiden ja arvioinnin ristiriita

Arviointi saatetaan kokea turhana kirkolle, taholle, jonka pyrkimys ei ole valmistaa kansalaisiaan päteviksi jatko-opintoihin tai kehittää heitä vaaditulle tasolle. Arvioinnin toteuttaminen ja miettiminen seurakunnan järjestämässä kuorotoiminnassa voidaan nähdä suorastaan häväistyksenä, jolla alennetaan hengellisen näkökulman, armon ja kelpaavuuden, merkitystä. Kirkolla, kuten esimerkiksi partiolla, on oikeus toteuttaa ideologiaansa toiminnassaan ja sisällyttää kuoron ohjelmistoon esimerkiksi hengellisiä lauluja. Kuitenkin oikeuteen opettaa kuuluu myös velvollisuus tasaisen opetuslaadun takaamisesta. Olisi esimerkiksi hupsua olla arvioimatta sellaista toimintaan, kuten kuorolaulua, johon usein osallistutaan itsensä kehittämistä varten, ja jonka onnistumiseen kuoronjohtaja myös yleensä tähtää motivaation ja innostuksen säilyttämiseksi.

Hengellisyiden ja arvioinnin yhdistäminen ei ole välttämättä mutkatonta. Opettamiseen kuuluu arviointi, mutta on eri asia mitä arvioidaan. Niin koulun kuin kirkon arvioinnissa on oleellista erottaa toisistaan ihmisen ja persoonan arvioiminen sekä taitojen kehittymisen ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen. Jos kirkkokuoron laulajan pätevyyttä laulajana arvioidaan sen mukaan, kuinka luja hänen uskonsa on Jeesukseen, ei toiminta ole reilua. Jos kirkkokuoron laulajan taivaskelpaavuutta arvioidaan enkelimäisen laulutaidon perusteella, ei oppimisen tukemiseen tähtäävä arviointi aja asiaansa. Toki aina on olemassa riski, että arvioinnin kohteeksi ajautuu musiikillisten tavoitteiden sijaan kristitty ja hänen onnistumisensa ihmisenä, ja kasvattajan pysymistä arvioinnin ammattieettisissä päämäärissä auttaisivatkin selkeät yhteiset pelisäännöt. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014) on selkeästi määritelty, mihin arvioinnin ei tule kohdistua; oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Käyttäytymistä arvioidaan suhteessa käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin, joita ovat esimerkiksi yhteisten sääntöjen noudattaminen. (POPS 2014, 50.) Kirjaamalla arvioinnin kohteet selkeästi ylös yhteiseen ohjeistukseen taattaisiin tasapuolisin kasvatus- ja arviointikohtelu eri seurakuntien toiminnassa.

Itse kristittynä, tulevana musiikinopettajana ja kanttorin työtä pohtivana kaipaisin kirkon musiikkikasvatusta käsittelevään ohjeistukseen kannanottoa arvioinnista juuri hengellisen

näkökulman ja sen aiheuttaman mahdollisen ristiriidan vuoksi. Arviointia tapahtuu niin yksilön kuin yhteisön toimesta kuitenkin jatkuvasti ja tiedostamattakin – kuka liittyi kirkkoon, kuka erosi–, joten mielestäni olisi helpottavaa kuulla millaisella viestillä ja suunnalla kirkon päättäjät haluaisivat kasvatustyötä tekevät työntekijänsä arvioinnin osalta varustaa. Kasvattajalla on myös oikeus arvioinnin kautta kehittää ja reflektoida omaa työtään, ja johtavan tahon olisi mielestäni jo siitä syystä annettava riittävä ohjeistus arvioinnin toteuttamiseen.

En pysty tämän tutkielman rajoissa selvittämään kattavasti kirkon toteuttaman musiikkikasvatuksen arviointiin liittyviä kysymyksiä, joten keskityn pääasiassa kirjallisuuden esille nostamien huomioiden ja omien ajatusten esittämiseen ja perustelemiseen. Mielestäni hengellisyyden ja arvioinnin ei tarvitse olla törmäyskurssilla, ja koska mielestäni myös oman toiminnan lähtökohtien, suunnan ja lopputuloksen realistinen arviointi edistää yksilön ymmärrystä omasta ihmisyydestään ja eettisestä ja moraalista perustastaan, tulen pohtimaan seuraavissa luvuissa myös sitä, mitä arvioinnin keinoja kirkon musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa voisi käyttää ja miten ne toimintaa ja toimijoita palvelisivat.

## **2.2 Kanttori musiikkikasvattajana**

Musiikkikasvatus ei tule kaikille ensimmäisenä mieleen kanttorin työtehtäviä mietittäessä. Osallistuessaan seurakunnan tilaisuuteen, kuten jumalanpalvelukseen, kanttorin näkee kuvakulmassa useimmiten urkujen takana polkemassa 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 pelkästään näkyvään käytännön musisointiin, vaan kanttori on oman työalansa eli seurakunnan musiikkitoiminnan asiantuntija, johtaja, suunnittelija ja toteuttaja (Ammatillinen toiminta 2015). Seurakunnasta riippuen kanttori esimerkiksi hallinnoi kirkon musiikkityölle määrättyä budjettia, organisoii 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 suoranaisesti valmista taloushallinnon tai terapeutin tehtäviin, mutta ei

liioin anna ruhtinaallisia eväitä myöskään musiikkikasvatustyön vaativaan ja näkyvään toimenkuvaan. Kanttorin koulutuksen pedagogista puolta avaan lisää luvussa 2.3.

Luterilaisen kanttorin viran kehityspolku on ollut monivivahteinen, mutta yhteistä kaikille vaiheille on ollut vahva sidos kasvatustyöhön. Kanttorin viran 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*. Tähän nykyisen kanttorin viran esisälliseen muotoon kuului kirkon työn lisäksi myös koulujen musiikinopetusta (Tuppurainen 2003, 52). Suomessa ja Ruotsissa lukkariksi kutsuttuun toimenkuvaan kuului papin saunanlämmittämisen ja eläinten teurastamisen ohella niin ikään alkuopetus ja rippikouluopetus. Kun uskonpuhdistuksen myötä musiikin asema muuttui vaatimattomasta lisästä tärkeäksi jumalanpalveluksen kulmakiveksi, lukkarin nimikkeen alta eriytyivät kanttorin ja urkurin toimet. Kirkkomusiikin vuoristorata 1600–1700-lukujen kukoistuskautien huipulta pietismin ja valistuksen ajan harmaaseen laaksoon näkyi kanttorin ja urkurin viran työnkuvassa ja kehityksessä yhtä lailla edistyksinä ja taantumina. Kuitenkin Suomen itsenäistymisen jälkeinen ajanjakso ja etenkin 1980-luvulta alkanut kanttorin toimenkuvan ja koulutuksen systemaattinen kehitys on vakiinnuttanut kanttorin toimenkuvaa ja asemaa (Erkkilä 2003, 71–93.), jonka tärkeimmäksi tehtäväksi nyt 2000-luvulla voidaan nähdä monipuolisena musiikin ja kasvatuksen sanansaattajana toimiminen.

Kirkkojärjestys (8.11.1991/1055 v. 1993) velvoittaa luvun 6 § 1 mukaisesti jokaiseen seurakuntaan kanttorin viran, jonka tehtäväalueeseen kuuluu seurakunnan musiikkitoiminnan johtaminen (Kirkkojärjestys 2014, luku 6 § 28). 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 2014, 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 toimenkuvaan ja musiikillisiin tehtäviin kuuluu siis erottamattomana säikeenä hengellinen kasvatustyö, ja kuten kaikki kirkon toiminta, myös musiikkityö toteutetaan kirkon olemuksen pohjalta. Tässä tutkielmassa keskitytään lähtökohtaisesti kuitenkin vain kanttorin musiikillisiin tehtäviin.

### **2.2.1 Varhaisiän musiikkikasvatus**

Kirkkohallituksen tuoreessa julkaisussa *Lapsi ja musiikki seurakunnassa* (2015) esitellään seurakunnan varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintaperiaatteet, joiden lähtökohtana on lapsen musiikillisen ja henkisen kasvun kehittäminen lapsilähtöisen pedagogiikan – leikin, liikkeen, tutkimisen – keinoin. Neljä tärkeintä tavoitetta on nostettu *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. Näiden tavoitteiden kautta tarkastellaan seuraavassa kappaleessa esiteltyjä musiikillisiä tavoitteita. (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, turvan kokemista. Tähän usein liittyvää voimakasta yhteisöllisyyden kokemusta halutaan tukea rohkaisemalla perheitä viettämään yhteisiä musiikillisiä hetkiä 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 pyritään huomioimaan lapset monimuotoisesti myös musiikillisesti, ja antaa lapsen kasvaa



hengellisesti musiikin kielen kautta ja siihen turvaten. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 9–10.)

Jokainen ihminen on luotu muusiseksi eli musiikki ilmenee hänessä lauluna, liikkeenä ja rytminä, ja lapsi on luontaisella avoimuudellaan ja ennakkoluulottomuudellaan mitä parhain muusisuutensa toteuttaja, musiikin luoja (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 12). Lapsen musiikkipolku seurakunnassa voi sisältää seurakunnan musiikkiryhmien toimintaa, serkun konfirmaation, lahjaksi saadun *Lasten virsi* –kirjan, kummin kuorokonsertin, ja päivähoidon jouluhartauden. Tavoitteena on, että seurakuntalaisen musiikki on läsnä ja toteutuu myös kotona. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 34.)

Säännöllisenä ja tavoitteellisena varhaisiän musiikkikasvatustoimintana monien seurakuntien listoilla ovat muskariryhmät ja lapsikuorot. Seurakunnan muskaritoiminnan musiikillisena tavoitteena on antaa lapselle elämyksiä, valmiuksia ja taitoja sekä huomioida toiminnan keskipisteessä olevan lapsen kognitiivinen, emotionaalinen, motorinen ja sosiaalinen kehitys. Kirkon varhaiskasvatuksen lähtökohdat lisäävät toiminnan tavoitteisiin kirkon kasvatuskumppanuuden ja lapsen hengellisen elämän tukemisen, mikä näkyy hengellisyyttä ja kirkkovuotta tukevana aineistona. Monissa seurakunnissa kirkkomuskarien koetaan olevan ”kirkon oven aukaisijoita” ja toiminnan tavoittavan perheet hyvin, mutta haasteeksi mainitaan muskariryhmien ja niissä käyvien ihmisten saaminen osaksi jumalanpalveluselämää. Sen sijaan monen seurakunnan perustoimintaan kuuluvien lapsikuorojen seurakunnalliset tehtävät liittyvät usein nimenomaan jumalanpalveluksiin. Kuoron sosiaalinen aspekti on monelle lapselle tärkeä, ja tavoitteena on, että lapsikuoro olisi aina olemassa lasta varten. Julkaisussa esitellään lapsikuorotoiminnan jakamista kolmeen tai neljään jaksoon: leikkiin, liikkeeseen ja helpohkoon lauluun keskittyvä muskarikuoro, monipuoliseen laulamiseen ja kaanoniin tutustuva 7–11-vuotiaiden ryhmä, mahdollisuuksien mukaan moniäänisyyteen valmistava 12–15-vuotiaiden kuoro sekä nuorisokuoro. Seurakunnissa toimii myös kaikkien ikäkausien kuoroja. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 34–39.)

Kirkkomuskarien ja lapsikuorojen toiminnan olisi hyvä rakentua musiikin eri elementtien – melodia, harmonia, rytmi, sointiväri, dynamiikka, tempo ja muoto –, monimuotoiselle lapsen tason huomioivalle toteuttamiselle, josta syntyy laulun, soiton, kuuntelemisen, rytmikan,

liikkeen ja improvisoinnin keinoin ilmenevä elävä kokonaisuus. Seurakunnan varhaisiän musiikkikasvatusta toteuttavia varten julkaisuun on kirjattu hyviä toimintamalleja ja esimerkkejä musiikin elementtien ja musiikin ilmenemisen osa-alueiden käyttämisen alkuun pääsemiseksi. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 17–30.)

Toimivan varhaisiän musiikkikasvatuksen takaamiseksi seurakuntia kehoitetaan laatimaan strategia ja toimintasuunnitelmiansa kylkeen musiikkikasvatussuunnitelma, jossa lähtökohtana on lapsen näkökulma. Lapsen asema on huomioitava erilaisissa rakennemuutoksissa, ja julkaisussa heitetään ilmoille heti lisää käyttökelpoisia innovaatioita, kuten perhekuorot ja perheiden musiikkileirit, musiikilliset virtuaaliset viikkotervehdykset, soitin- ja rytmiikkapajat sekä raamattumusikaalit, seurakunnan musiikkikasvatustyön parantamiseksi. (Lapsi ja musiikki seurakunnassa 2015, 46–48.)

### **2.2.2 Nuorten musiikkikasvatus**

Seurakunnan nuorille tarjoama ja toteuttama musiikkikasvatus tavoittaa kohderyhmänsä kattavimmin rippikoulun formaatissa. Monipuolisena musiikillisena kokemuksena ja elämyksenä rippikoulu voi olla tehokkain väylä houkutella nuori seurakunnan muun musiikkitoiminnan pariin rippikoulun jälkeen. Rippikoulussa tapahtuvan musiikkikasvatuksen suuntaviivat on esitelty rippikoulusuunnitelmassa *Elämä – Usko – Rukous* (2001). Rippikoulun aikana musiikilla on oleellinen osa sekä turvallisen ilmapiirin luomisessa ja vuorovaikutuksen synnyttämisessä että nuoren omien hiljaisten pohdintojen ja tunteiden sanoittajana. Musiikki liittyy poikkeuksetta lähes jokaisen nuoren elämään, joten musiikin keinot itseluottamuksen vahvistamiseksi, omien tunteiden ja muistojen käsittelemiseksi sekä yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän tunteen luomiseksi halutaan valjastaa rippikoulussa käsiteltävien asioiden avuksi. (Elämä–Usko–Rukous 2001, 33–34.)

Musiikin tehtävänä on tukea jokaisessa nuoressa olevaa musikaalisuutta ja musiikin merkityksen löytymistä omalle elämälle sekä rippikoulun yleistavoitetta eli nuoren vahvistumista uskossa ja lähimmäisenrakkaudessa sekä elämistä rukouksessa ja seurakuntayhteydessä. Tärkeimpinä toimintamuotoina ovat yhteinen laulaminen ja soittaminen, ja muita suositeltavia työtapoja ovat esimerkiksi musiikkiliikunta,

kuunteleminen, ryhmätyöt ja keskustelut. Rippikoulussa musiikillinen oppiminen ei käsitä vain oppituntien sisältöä, vaan kattaa leirin vapaa-ajan, muun rippikoulun opetuksen, leiriä edeltävät kaupunkijaksot sekä jumalanpalvelus- ja rukouselämän. Rippikoulun musiikin lähtökohdat rakentuvat oman seurakunnan toiminnan ja kokoontuvan rippikouluryhmän valmiuksien ja taitojen ympärille nuorten oman todellisuuden näkökulma huomioiden. (Elämä–Usko–Rukous 2001, 33–35.)

Keskeisiä musiikillisia sisältöjä ovat musiikin keskeinen asema seurakunnassa, jumalanpalveluksen musiikki sekä tiedollisena että omakohtaisesti koettuna asiana, virsikirjan laulut ja niiden käyttö eri kirkollisissa toimituksissa, hengellinen nuorisomusiikki, kirkon musiikkiperinne ja tutustumiskohteena esimerkiksi urut. Rippikoulun aikana nuori perehtyy myös oman seurakuntansa musiikkitoimintaa, ja vastaavasti kanttorit oppivat tuntemaan nuorten musiikillisia mieltymyksiä ja harrastuksia seurakunnan palvelutehtäviä silmällä pitäen. Rippikoulun aikaisen musiikkikasvatuksen sekä rippikoulun jälkeisen musiikkitoimintaan integroitumisen haasteena on se, ettei monen seurakunnan leireillä ole kokoaikaisesti kanttoria läsnä. (Elämä–Usko–Rukous 2001, 35–36.) Muutaman kohtaamisen myötä hän voi jäädä helposti nuorille etäiseksi, eikä toimi luontevana linkkinä nuorten liittyä heille suunnattuun musiikkitoimintaan leirin jälkeen.

Muusta nuorille tarkoitettusta musiikkikasvatuksellisesta toiminnasta ei ole erillistä asiakirjaa tai julkaisua, mutta olettaisin toiminnan linjauksen noudattavan samansuuntaisia periaatteita kuin rippikoulun musiikkikasvatustyö. Jos yhteinen laulaminen ja soittaminen ovat rippikoulun musiikin keskeiset tehtävät (Elämä–Usko–Rukous 2001, 34), 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 tarjoten gospelbändi- ja orkesteritoimintaa, kitarapajaa ja maksullista yksityisopetusta kanttorien vetämässä musiikkikoulussa. Toivottavaa olisi tietenkin löytää jokaisessa seurakunnassa keinot ja resurssit soittamisesta kiinnostuneiden nuorten aktivoimiseen ja osallistamiseen.

### 2.2.3 Musiikkikasvatus aikuisten ja seniorien parissa

Tarkastelen kandiditutkielmassani kirkon musiikkikasvatuksellista toimintaa ja sen arviointia yksityiskohtaisemmin vain lasten ja nuorten, jotka ovat samanaikaisesti peruskoulun piirissä arvioitavana, osalta. Kuitenkin, kuten kaikki kirkon toiminta, myös musiikkityö pyrkii huomioimaan ja osallistamaan kaikki yhteiskunnan ikäluokat, ja myös aikuisille ja senioreille suunnattua musiikillista toimintaa on tarjolla. Aikuisten ja senioriseurakuntalaisten parissa tehtävästä musiikkikasvatustyöstä ja sen suuntaviivoista ei löydy yleistä asiakirjaa. Kenties Sibelius-Akatemian tarjoaman kanttorin koulutuksen yhden kurssin sisällön alta löytyneet kohdat ”(kanttoriopiskelija) *tuntee aikuisväestön seurakunnallisen musiikkikasvatuksen eri muodot*” sekä ”*tuntee oppimisen elementit eri ikäkausina*” (Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki 2015) antavat riittävät eväät tämän työmuodon toteuttamiseksi ja kirkon yhteisen ja tavoitteellisen linjan löytymiseksi. Toisaalta kunnan kattavat julkaisut varhaisiän ja rippikoulussa tapahtuvasta musiikkikasvatuksesta on saatu vasta 2000-luvulla, joten ehkäpä aikuis- ja seniorityön linjaukset vielä odottavat vain vuoroaan.

Musiikkikasvatus ja arviointi aikuis- ja senioriväestön osalta kytkeytyy usein 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 varmasti päättänyt jättää musiikin lopullisesti, mutta mahdollisesti – ja toivottavasti – osa on löytänyt tiensä esimerkiksi seurakunnan tarjoaman musiikkitoiminnan pariin. Uusi yhteys musiikkiin sekä yhteys kanssamusisoijien ja seurakunnan kanssa kannustavassa ilmapiirissä voi olla alku musiikillisen itsetunnon eheytymiselle ja kasvamiselle.

## 2.3 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. Noin viidennes kanttorin viroista edellyttää ammattikorkeakoulussa suoritettua kirkkomuusikon tutkintoa,

jota tarjoavat Oulun seudun ammattikorkeakoulu sekä ruotsinkielinen Yrkeshögskola Novia Pietarsaassa. (Kanttorikoulutus 2015.) Halu kehittää omia laulu- ja soittotaitojaan ja hyödyntää niitä omalle vakaumukselleen sopivassa ja taloudellisesti vakaassa muusikontyössä on yleismaailmallinen peruste hakeutua kanttorin koulutukseen, ja luultavammin myös yleinen sellainen. Mikäli vahvin syy kanttorin uravalinnalle on musiikkikasvatuksen toteuttaminen, perustuu se tuskin koulutuksen tarjoamaan pedagogiseen antiin. Kuten edellisissä luvuissa (ks. luvut 2.2.1, 2.2.2. ja 2.2.3) toin esille, sisältää kanttorin työnkuva valtavan määrän musiikkikasvatustyötä, mutta suhteessa muihin kanttorin työn osa-alueisiin antaa kanttorin koulutus musiikkikasvatuksen toteuttamiseen hyvin heikot eväät.

Sibelius-Akatemiassa kanttorin kelpoisuuteen vaadittavia pedagogisia opintoja tarjotaan 26 opintopisteen verran, joista on suoritettava vähintään kymmenen opintopistettä kokonaislaajuudeltaan 330 opintopisteen suuruisen tutkinnon osaksi (Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki 2015). Yleisteemallisia musiikkikasvatuksen kursseja on tarjolla kolme – toisessa Sibelius-Akatemian koulutus pisteessä vain kaksi –, joiden aikana opiskelija saa käsityksen esimerkiksi musiikinopetuksen perusteista, musiikkikasvatukseen menetelmistä, oppimiskäsityksistä sekä lasten ja aikuisväestön kanssa toimimiseen sopivista käytännön sovelluksista. Loput noin viisi tarjolla olevaa pedagogiikan kurssia – koulutus pisteiden tarjonnasta riippuen – käsittelevät äänenkäyttöä, äänenhuoltoa, puheilmaisuutta, tekstintulkintaa ja kokonaisilmaisuutta. (Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki 2015.) Musiikkikasvatuksen opiskelijana koen esimerkiksi äänenhuollon, puheilmaisuuden ja tekstintulkinnan hyvin olennaiseksi oppimisen osa-alueeksi jo tulevan äänityöläisen työkestävyyden kannalta ja toivoisin niitä jopa enemmän omaan koulutukseeni, mutta kanttorin koulutusohjelman kurssitarjottimella äänenkäyttö on aivan liian ylläpidettuna antaen suppean käsityksen koko elinkaaren kattavasta musiikkikasvatuksesta sekä vajavaiset taidot sen opettamiseen.

Seurakunnan musiikkikasvatuksen henkilökohtaisen tavoitealueen tavoitteet pyrkivät siihen, että ihminen voisi käyttää Jumalalta saatuja musiikillisia taipumuksiaan ilolla ja kehittää niitä omien edellytystensä mukaan sellaisessa seurakunnassa, jossa kaikkia eri musikaalisuuden ilmenemismuotoja ymmärretään ja arvostetaan, ja jossa pyritään huolehtimaan toimintatapojen monipuolisuudesta (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 8–15).

Soittaminen harpuin, huiluin, kantelein ja bändisoittimin on mielestäni yhtä olennainen osa musiikkikasvatusta ja Jumalan ihmisille antamia musiikillisia lahjoja kuin laulaminen ja musiikin kuunteleminen. Äänen ja laulun käyttäminen sekä musiikin ilmentäminen tekstin kautta ei ole kaikille – varsinkaan äänenmurrosta läpikäyville nuorille – luontevin tapa ilmaista itseään hengellisen tai maallisenkaan musiikin kohdalla, joten kirkko ampuu itseään jalkaan jo musiikkikasvattajiensa koulutusvaiheessa lastaamalla pedagogisen painopisteen täysin laulun puolelle. Musiikkikasvatuksen yhtyesoittoon liittyvät työtavat (Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki) on sisällytetty kahden kurssin, jonka pääteemana on oppia tuntemaan kirkon kasvatustoiminta erityisesti musiikkikasvatuksen osalta, alle lauseilla ”*opiskelija tuntee lasten ja nuorten hengellisen musiikin johtamisen ja säestämisen perusteet*” ja ”*pystyy soveltamaan eri instrumenttien käyttöä yhteissoittotilanteissa*”. Toisen koulutuksen yhtyesoittoon liittyvän kurssin tavoite on kehittää kanttorin omia yhtyesoittoaitoja esimerkiksi osiossa ”*Kitaran soiton alkeet*”. (Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki 2015.)

Jos kanttorin koulutus antaa valmiuksia musiikkikasvatuksen toteuttamiseen kohtalaisen vähän, ei se anna sitä arviointiin ollenkaan. Arviointi mainitaan seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistuksessa (ks. Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 31) osana musiikkikasvatusta ja sille asetettujen tavoitteiden toteutumista, mutta kanttorin tutkintovaatimuksissa sanaa *arviointi* ei mainita kertaakaan (ks. Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki 2015). Työelämään siirryttäessä kanttorista tulee – halusi hän sitä tai ei – kuitenkin toimenkuvansa puolesta myös arvioija, joten on valitettavaa, että kanttori joutunee arvioimaan niin varhaisikäisten, nuorten, aikuisten kuin seniorin musiikkikasvatuksellista toimintaa täysin ilman minkäänlaisia koulutuksessa saatuja valmiuksia tai taustatietoja. Vielä valitettavampaa on, että huonosti toteutettu arviointi esimerkiksi arvioinnin tiedostamisen puutteen vuoksi voi jättää niin syvät jäljet arvioitavan minäkuvaan, ettei niitä ihmisvoimin korjata.

Tutkimukset, joissa kanttorinkoulutuksesta saatavien musiikkikasvatuksen pedagogisten valmiuksien riittävyttä on selvitetty (Käki-Kuorikoski 2013, Pohjannoro 2010b), kertovat kanttorien kaipaavan enemmän pedagogista ja kasvatuksellista osaamista lasten ja nuorten parissa tehtävään musiikkikasvatustyöhön (Kovanen 2014, 5). Musiikkikasvatusosaamisen

kehittäminen on onneksi noussut esille selkeänä tulevaisuuden painopistealueena seurakunnissa. Tutkimukset (Pohjannoro & Pesonen 2010) osoittavat, että kanttorien pedagogisen osaamisen tarpeiden nähdään kasvavan tulevaisuuden seurakuntatyössä (Kovanen 2014, 6; Pohjannoro & Pesonen 2010), ja nykypäivän kasvatuseritykset on kaiken kaikkiaan havahduttanut seurakunnat huomaamaan, että loppujen lopuksi lähes kaikki kirkon toiminta on jonkin asteista pedagogista työtä (Kovanen 2014, 6), niin kuin on paljolti ollut jo luostarikoulujen aikaan. Oleellista on kuitenkin huomata, että tavat ja keinot ovat muuttuneet ja kehittyneet – myös arvioinnin osalta.

### 3 ARVIOINTI OSANA MUSIIKKIKASVATUSTA

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 (Sannelvu 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 ja ilmenevät arvioijan ja työstään arvioinnin saavan sanoissa ja teoissa. Arviointikriteerit tarkoittavat perustetta, johon tukeutuen päätelmät ja lopullinen arviointi tehdään. (Sannelvu 2003, 27.)

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). Oppimisen arviointi eli oppijan osaamisen arvon määrittelemine ei ole yhtä yksinkertaista kuin pituuden ja painon mittaaminen, ja tämä tosiasia asettaa lähtökohtaisesti vahvan eettisen haasteen kasvattajan, kuten kanttorin, työlle (Atjonen 2007, 73). Vastuullisen ja hyvin toteutetun arvioinnin avulla voidaan kuitenkin vahvistaa, toteuttaa ja todentaa oppijan intohimoa tietämistä, taitamista ja vuorovaikutukseen pyrkimistä kohtaan (Koppinen, Korpela ja Pollari 1994, 23) sekä auttaa koko elämää kannattelevan myönteisen minäkuvan rakentumisessa.



### 3.1 Arvioinnin eettinen luonne

Etiikkaa voidaan kuvata eräänlaiseksi ihmiskunnan liikennesäännöksi, jossa muodostuu ihmisten keskinäistä elämää säätelevän tottumuksien, tapojen ja rajoitusten joukon (Atjonen 2007, 12). Robert Cribbin (2004, 55) määritelmän mukaan eettinen käytös lähtee halusta toimia kunnollisesti kaikissa olosuhteissa eikä vain niissä asioissa, joita sääntöjen tekijät ovat huomioineet. Etiikassa ei ole niinkään kysymys oikeassa olemisesta vaan vastuussa olemisesta. Oivaltaessaan oman erehtyväisyytensä ja yleisen inhimillisyytensä ihminen voi olla vastuullinen, vaikka etsisikin oikeaa ja tekisi virheitä. Eettinen pohdinta siitä, mikä on onnellista ja hyveellistä elämää tai kuka ja miten siitä on vastuussa ja kenelle tulevat lähelle kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöä, jossa opetusta tarjoavat tahot ja niiden kasvattajat pyrkivät kukin omalla tahollaan tekemään maailmaa paremmaksi. Valintojen tekeminen arvokkaaksi nähdyn perusteella tekee kasvatuksesta aina eettistä ja moraalista toiminta. Arviointi voidaan nähdä yhtenä maailmanparannuskeinona, ja senkin kehittämiseksi tarvitaan kysymystä millaista on hyvä, oikea ja vastuullinen arviointi. (Atjonen 2007, 17.)

Arvioinnin ja etiikan eli opetus- ja kasvatustyön ja etiikan yhteys hahmottuu arvojen kautta. Arvo ilmaisee ihannetta, tavoiteltavana pidettyä asiaa, ominaisuutta tai asiointilaa, ja ne ohjaavat valintoja ja arviointia sekä kuljettavat toivottavaan lopputulokseen tai käyttäytymiseen eli vaikuttavat muun muassa kasvatuksellisen toiminnan sisältöjen ja tavoitteiden määrittelyyn. Arvioinnin yleinen logiikka edustaa rationaalista ajattelua; arvioija ei yksinkertaisesti arvioi mitään ellei hän päädy erilaisista arvioista kriteerien avulla arvottaviin johtopäätöksiin kohteen ansioista, arvosta ja merkittävydestä. Arvioinnin pitää siis selvästi antaa arvo tarkasteltavalle asialle, ja ammattikasvattajien keskuudessa arvovalintojen on olennaista olla perusteltuja ja tietoisia kestääkseen eri yhteistyötahojen arvioivaa tarkastelua. Niin arviointia kuin liiketoimintaakin tehdään erilaisin motiivein ja tarkoituksiperin, joista osa ei ehkä ole eettisesti kestäviä. Etiikan tehtävänä on auttaa tulemaan tietoiseksi tarkasteltavana olevien ilmiöiden taakse tai alle piiloutuneista kysymyksistä ja selviytymään niiden kanssa. Etiikka haastaa tarkastelemaan kriittisesti, pohtimaan monipuolisesti, kysymään oikeutusta ja kuuntelemaan omatuntoa. (Atjonen 2007, 14–20.)

Arviointia määrittelevät viisi kysymystä – mitä, miksi, miten, kuka ja milloin – heijastelevat

kukin enemmän tai vähemmän eettisiä teemoja. *Mitä* -kysymys eli arviointikohteen valinta on vääjäämättä arvokysymys; mikä koetaan tärkeänä, tärkeimpänä, jotta siihen halutaan laittaa resursseja? Erityisesti *Miksi* -kysymyksiin kätkeytyy eettistä pohdintaa vaativia vaikeita teemoja; miksi esimerkiksi pelkän lukutaidon tilan toteaminen ei riitä ja miksi oppilaita pitäisi kannustaa arvioinnilla lukemaan enemmän? *Miten* -kysymykset sisältävät eettistä arvostelua arvioija-arvioitava –suhteen asettelussa; esimerkiksi itsearviointi lähtee hyvin erilaisesta opettaja-oppilas –suhteesta ja ihmiskäsityksestä liikkeelle kuin perinteinen tentti. *Kuka* –kysymys ei ole myöskään eettisen arvostelun ulkopuolella; uudet osallistavan ja kehittävän arvioinnin muodot vastuuttavat niin arvioijaa kuin arvioitavaa, ja joskus arvioinnin onnistumiseen vaikuttaa paljon juuri se, kuka arvioinnin tekee. *Milloin* –kysymys heijastelee eettisiä vaatimuksia jatkuvasta arvioinnista, jolloin arvioitavien kehityskelpoisuutta ei epäillä. (Atjonen 2007, 21–23.)

Starrattiin eettisen viitekehyksen (2003, 56) 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. Arviointi ei myöskään toimi tehtävänsä ja tarkoituksensa mukaan, ellei se herätä kritiikkiä ja suhtaudu kriittisesti kohteeseensa. Jotta vältetään oikeudenmukaisuuden ja kriittisyyden vahingollinen ylikorostuminen, kuuluu arviointietiikkaan kolmantena ulottuvuutena huolenpito, joka takaa tukea antavan ja ymmärtävän vuorovaikutuksen toisiin toimijoihin. (Atjonen 2007, 26–27.) Kirkon arviointikulttuurille näkisin leimaavana ominaisuutena juuri huolenpidon ulottuvuuden.

Eettisesti kestävää arviointia määritellään keskeisten arvojen kautta eli toisin sanoen hyvällä arviointitoiminnalla itsellään on monia tärkeitä arvoja. *Reiluus* edellyttää, että vaikka oppijoiden oppimiskokemukset eivät olisi samanlaiset, heillä kaikilla pitäisi olla periaatteessa samat mahdollisuudet menestyä. Arviointivälineiden reiluus näyttäytyy etenkin siinä valitseeko arvioija musiikin oppimisen arviointikeinoksi kokeen vai dokumentoinnin, ja käyttääkö hän menetelmiä tasapainoisesti. Perinnäisimpiin vaatimuksiin kuuluvat *validius* eli edellytys, että arvioidaan sitä, mitä todella tahdotaan arvioida, ja *reliabelius* eli pyrkimys 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 tai pääsykokeiden läpäisemisen kuplasta. (Atjonen 2007, 34–36.)

Näiden arvojen perusteella hyvälle arvioinnille on listattu seuraavanlaisia tuntomerkkejä (Koppinen ym. 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 oppilaan 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.

Oppimisen arvioinnissa eettisiä ongelmia voi synnyttää liiallinen opetussuunnitelma-vetoisuus, jossa pahimmillaan oppijoille opetettavat tiedot ja taidot johdetaan päättökokeista. Sen sijaan arviointien pitäisi todentaa opetussuunnitelman toteutumista. (Atjonen 2007, 75.) Kuluneiden vuosikymmenten perusteella kirkon musiikkikasvatukselliseen toimintaan eettisiä ongelmia ei tule tuottamaan ainakaan liiallinen opetussuunnitelmakeskeisyys, mutta kysyä voiko, todentaako arviointi tarpeeksi opetussuunnitelmaa. Arvioinnin tulee täyttää vastuullisuuden mitat myös siinä suhteessa, että sitä on tarpeeksi tavoitteellista ja eettisesti herkkää toimintaa tukemassa. Teeman ei pitäisi olla vieras kirkon toiminnassa, sillä uskonelämässä johdattaminen voidaan myös hyvin vastuullisena ja eettisiä kysymyksiä sisältävänä tehtävänä.

## 3.2 Arviointi – Kasvatuksen perustekijä

Arvioinnin tärkeä rooli kasvatuksessa on havaittavissa etenkin koulumaailmassa, josta monet arviointia, sen toimintatapoja ja toimijoita koskevat määritelmät ja mielikuvat nousevat. Kirkon musiikkikasvatuksellisen toiminnan kohdalla ei ole mielekästä puhua arviointisuhteesta olevasta opettajasta ja oppilaasta vaan pikemminkin ohjaajasta ja ohjattavasta tai oppijasta. Myös opetus voidaan ymmärtää enemmänkin ohjattavana toimintana. Musiikin arvioinnin tutkimisen pilotti Pirkko Paananen (2009) sekä arviointiasiantuntija Eira Korpinen (1993) ovat selvittäneet, että ohjaajan ammattitaito ja toiminnan eriyttäminen vaikuttavat merkittävästi oppilaan minäkäsitykseen ja oppimiseen. Lisäksi organisatorisella tasolla tässä tutkielmassa kirkko ja seurakunta vaikuttavat oppijan minäkäsitykseen esimerkiksi musiikkikasvatustoiminnan ohjeistuksen eli opetussuunnitelman sekä arviointijärjestelmän ja toimintasääntöjen kautta. (Paananen 2009, 408.)

Kuten jo luvussa kaksi (ks. luvut 2.1.1 ja 2.3) toin esille, on Paanasen ja Korpinen tiedon valossa vielä huolestuttavampaa, ettei seurakunnan musiikkikasvatuksen ohjeistus huomio arviointia nykyistä enempää eikä musiikkikasvatuksen pääsääntöinen toteuttaja ja ohjaaja eli kanttori saa koulutusvaatimuskvausten (ks. Koulutusvaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki 2015) mukaan koulutuksessaan hänelle pedagogisena kasvattajana oikeutettuja valmiuksia arvioinnin toteuttamiseen. Mielestäni tämän puutteen esille nostaminen on aiheellista, sillä seuraavissa luvuissa esittelen, miten merkittävä vaikutus arvioinnilla on minäkäsityksen rakentumiselle ja oppimiselle – minäkäsityksen ja oppimisen musiikillisesta näkökulmasta puhumattakaan.

### 3.2.1 Arvioinnin merkitys minäkuvan rakentumiselle

Oppiminen ja arviointi voidaan käsittää kokonaisvaltaisena minän rakentumisena. Minäkäsitys on yksittäisistä oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa 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). Minäkäsityksestä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta: reaalinäkäsitys eli yksilön todellinen

ja tiedostettu käsitys itsestään, ihanneminäkäsitys eli yksilön toiveet siitä, millainen hän haluaisi olla, ja normatiivinen minäkäsitys eli yksilön käsitys siitä, millaisena muut häntä pitävät (Paananen 2009, 407).

Minäkäsitykseen kuuluu lisäksi itsearvostuksen, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen osa-alueet (Ihme 2009, 56), joista arkikielessä puhutaan ihmisen itsetuntona. 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. Itsearvostusta ja itseluottamusta edistää sellainen arviointi, josta oppija saa myönteistä ja yksilöllistä palautetta sellaiselta alueelta, jota hän arvostaa. 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-alueita. (Paananen 2009, 408.)

Minäkäsityksen affektiivinen osa-alue rakentuu esimerkiksi huomatuksi tulemisesta ja tunneviestinnästä ohjaajan tai vertaisryhmän, kuten ryhmäarvioinnin, piirissä. Vahvan minäkäsityksen ja itseluottamuksen muodostuminen edellyttää turvallista ilmapiiriä, jossa oppilas voi kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen, ja jossa hän voi olla avoin uudelle joutumatta olemaan puolustuskannalla. (Paananen 2009, 408.) Oppijan suurin tarve on tulla hyväksytyksi; tuntea itsehyväksyntää ja syvimmissä sisimmässään asti olevansa hyvä. Arvioinnin tehtävä on löytää oppijan tämänkaltaisia tunteita todistavat elementit. Arviointi ei koskaan saisi synnyttää arvioitavassa häpeän tunteita, vaan hyvällä arvioinnilla annetaan oppilaalle toivoa. Pettymystä herättävän arvioinnin kohdalla oppijalle tulee selvästi ilmaista toivon mahdollisuudet eli mitä tekemällä tilannetta voidaan muuttaa paremmaksi. Toivosta ei saa koskaan luopua yhdenkään oppijan kohdalla. (Koppinen ym. 1994, 20–22.)

Myös 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, tuntea, tehdä ja ajatella. Arvioinnin tehtävä on selvittää, mikä saa toisen ihmisen kokemaan ja käsittämään asiat tietyllä tavalla eli vaatimattomasti pyrkiä saamaan yhteys toiseen persoonaan (Koppinen ym. 1994, 20).

### **3.2.2 Arvioinnin merkitys oppimiselle**

Arvioinnilla on koko opetusprosessin kannalta keskeinen tehtävä motivaation herättäjänä, lisääjänä ja ylläpitäjänä. Jos oppimisympäristössä vallitsee luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiri, vakuuttavat Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) arvioinnilla olevan oppijan motivaatiota parantava vaikutus. Sisäistä motivaatiota vahvistetaan ensisijaisesti tehtävän mielekkyydellä; opitun hyödyntäminen myöhemmin, riittävä vaativuustaso suhteessa omiin kykyihin ja kiinnostava aihe synnyttävät motivaatiota. Sisäinen motivaatio ruokkii oppijan positiivista oppimiskierrettä ja kantaa epäonnistumisten yli, eikä sisäisesti motivoitunut oppija juuri kaipaa ulkopuolista kiitosta, tunnustusta tai palautetta – toisin sanoen arviointia. Hyvällä tai huonolla arvioinnilla voidaan kuitenkin vaikuttaa sisäisen motivaation pysyvyyteen tai heikkenemiseen. Jos ohjaaja esimerkiksi suosii kontrollia ja pyrkii ohjaamaan oppimisprosessia ulkoisen arvioinnin ja kannusteiden keinoin, on sillä sisäistä motivaatiota heikentävät vaikutukset. (Koppinen ym. 1994, 16–19.)

Sosiaalista vertailua aiheuttava tai siihen perustuva arviointi vaikuttaa myös oppijan käsityksiin itsestään. Siitä kehittyy helposti opiskelumotivaatiolle negatiivinen ilmapiiri, joka johtaa epäonnistumista välttäviin tai ne hyväksyviin strategioihin. Tämä on haitallista varsinkin itsetuntonaan heikkojen oppijoiden opiskelumotivaatiolle. Arvioinnin painottuminen sosiaaliseen vertailuun saattaa heikentää myös taidoiltaan vahvimpien oppijoiden yrittämisen halua, koska he todennäköisesti menestyisivät ilman suurta ponnistelua. (Anttila & Juvonen 2002, 150–151.)

Arvioinnin avulla oppilas lisää itsetuntemustaan oppijana. Hän voi oppia ymmärtämään millaiset oppimisstrategiat ovat hänelle tehokkaimpia ja mitkä ovat hänelle liian vaativia. Oppija oppii kehittämään omaa oppimistaan niin, että hän itse asettaa opiskelulle tai

tekemiselleen realistiset tavoitteet ja pohtii niiden saavuttamista itsearviointin ja ohjaajan palautteen avulla. (Koppinen ym. 1994, 20.) Ohjaajan oppimisprosessin aikana tekemä arviointi hyödyttää oppijaa niin, että *diagnostisen arvioinnin* eli ennen opetusta tapahtuvan arvioinnin avulla tarvittavat oppimista tukevat toimet tai mahdolliset eriyttävät tehtävät 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 mahdollistaa oman oppimisen tehostamisen jatkossa. (Koppinen ym. 1994, 25; Paananen 2009; 409–410.)

### 3.2.3 Musiikin osaamisen arviointi

Jos haluaa synnyttää kiivaan, kärkkään ja tunteja jatkuvan väittelyn musiikista kiinnostuneiden henkilöiden välille, kannattaa esille nostaa kysymys, minkälainen musiikki on hyvää. Musiikkia arvioitaessa ollaan pian tekemisissä henkilökohtaisten mieltymysten ja makuasioiden kanssa. Toisen musiikkimakua arvostellessa tulee kärjistetysti arvostelleeksi toisen persoonaa sisimpiä solukkoja myöten; niin henkilökohtainen asia musiikki monelle on. Musiikin oppimis- ja opettamistilanteissa kuljetaan yhtä lailla veitsen terällä puhuttaessa musiikista ja arvioinnista. Ohjaajalla ei mielestäni ole missään tilanteessa esimerkiksi oikeutta arvostella ohjattavansa musiikkimakua – toki erilaisilla näkökulmilla saa ja pitää haastaa –, mutta ohjaajalla on kuitenkin oikeus ja velvollisuus arvioida oppimaan tulleen musiikillista osaamista ja sen kehittymistä. Kiperä kysymys kuuluu, että mitä siitä tulisi arvioida ja miten. Arviointi onkin yksi musiikinopetuksen kaikkein olennaisimmista kulminaatiokohdista niin hyvässä ja kannustavassa merkityksessä kuin huonossa ja lannistavassa yhteydessä (Anttila & Juvonen 2002, 60).

Musiikin arvioinnin yhteydessä arvioijan täytyy ratkoa arvioiko hän kenties musikaalisuutta, tunneilla tapahtuvaa kehittymistä, olemassa olevia taitoja, harrastuneisuutta vai aktiivisuutta. Arvioinnin pohjalla on aina voimassaolevia ja olennaiseen asemaan asetettuja arvoja, joiden perustan tulisi olla sekä arvioijalle että arvioitavalle selkeä ja ymmärrettävä (Anttila ym. 2002, 60). Jos arviointi perustuu pelkästään tunneilla tapahtuvaan ja havaittavaan kehitykseen, tulee oppijan tietää tämä etukäteen sekä kuulla arviointikohteen valinnalle

perustelut. Arvioinnin kriteerit muuttuvat paljon, jos tuntikehityksen lisäksi ohjaaja päättääkin arvioida harrastuneisuutta. Ohjaaja joutuu myös miettimään, onko tarkoituksenmukaisempaa arvioida subjektiivisesti jokaisen oppijan henkilökohtaista kehitystä vai asettaa kaikki oppijat samalle viivalle paremmuusjärjestystä tavoitellen. (Anttila & Juvonen 2002, 61).

Kun kysymyksessä on sellainen tekemisen laji, kuten laulaminen tai soittaminen, jossa ihminen joutuu paljastamaan omasta minästään ja olemuksestaan hyvinkin herkkiä osa-alueita, on opettajan toiminnan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista hienovaraisuus. Kaikenlainen arviointi, joka kohdistuu oppilaan musiikin alueella suorittamaan toimintaan, kytkeytyy hyvin herkästi hänen persoonaansa. (Anttila & Juvonen 2002, 61.) Kaikkea ei tule arvioida, ja esimerkiksi laulamisen kohdalla arvioinnin voisi ajatella kohdistuvan tyylinmukaisuuteen ja fraseeraukseen, mutta ei esimerkiksi laulajan persoonalliseen soundiin. Soittamisen kohdalla samalta viivalta pitää arvioida niin niitä taitureita, jotka eläytyvät koko kehollaan soolon soittamiseen, kuin niitä virtuooseja, jotka käpertyvät omaan maailmaansa soittaessaan.

Praksaalisen musiikkikäsityksen mukaan musiikin opiskelun arvioinnissa on otettava huomioon, että musiikki inhimillisenä toimintana sisältää ensinnäkin toimijan, kuten esiintyjän, fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Tähän yhdistyy itse tekeminen ja musiikki kuultavina suorituksina sekä kontekstin eli ajatusten, assosiaatioiden ja olosuhteiden kokoelma, joka 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 opiskelun arvioinnin olla tilannesidonnaista ja laaja-alaista opiskeluprosessin arvioimista. (Anttila & Juvonen 2002, 156.) 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. Musiikin opiskeluprosessin formatiiviseen arviointiin viittaa myös ajatelma siitä, että matkanteon on päämäärää tärkeämpää erityisesti taiteen, kuten musiikin, opiskelussa (Paananen 2009, 407).

Praksaalisen musiikkikäsityksen mukaan paras arvioinnin asiantuntija on luonnollisesti oppija itse (Anttila & Juvonen 2002, 156). Monesti muusikot antavat välittömästi palautetta niin



omasta kuin soittokavereiden suorituksesta, ja sävy on usein etenkin itsekriittinen. Koska musiikki vaikuttaa meissä niin kokonaisvaltaisesti, saattaa soittaja tai laulaja tuntea toiminnan aikana jo kehossaan, mikäli jokin ei toimi. Musiikin kohdalla palautteen sanoittaminen järkevään ja tarkoituksenmukaiseen muotoon voi olla hyvinkin haastavaa. Kaikkea tekemistä ei tule kuitenkaan kasvatusmielessäkään arvioida tai arvostella (Paananen 2009, 407), sillä musiikissa ja sen kanssa olemiseen kuuluu olennaisena osana ilo, hassuttelu, into ja leikki. Jokaisen äänen, yrityksen ja erehdyksen arviointi söisi elämän iloa, jota ihminen muun tunneskaalan ohessa saa musiikin kautta ilmentää ja kokea.

## 4 LUKKARI ARVIOIJANA

Lasten ja nuorten kohdalla arviointi linkitetään ennen kaikkea yleissivistävän peruskoulun toimintakulttuuriin. Arvioinnin vahva rooli korostuu etenkin päättötodistuksissa, joissa ilmaistaan numeerisesti oppilaan taitotaso eri aineissa. Koulun historian aikana arviointi on kehittynyt oppilasystävällisempään ja monipuolisempaan suuntaan, ja kokeiden ja niistä annettujen numeroiden rinnalla käytetään nykyään laajempaa skaalaa arvioinnin keinoja. Perinteiset kokeet ja testit soveltuvat edelleen tiettyihin tilanteisiin ja oppimistulosta on tärkeää arvioida, mutta arviointitutkija, opettaja Irene Ihmeen (2009) mielestä oppimisprosessin aikana tapahtuva arviointi laajentaa huomattavasti arvioinnin käyttöä monipuolisena työvälineenä (Ihme 2009, 13). Tästä kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta lähdän tarkastelemaan arvioinnin tuomista osaksi kirkon musiikkikasvatuksellista toimintaa.

Erilaisissa yhteyksissä tapahtuvaa musiikkisuorituksien arviointia luonnollisesti leimaavat erilaiset lähtökohdat. Esimerkiksi musiikkioppilaitokset valitsevat oppilaansa pääsykokeiden kautta ja tavoitteet on asetettu ammatillisiin päämääriin, jolloin suoritusten arviointi asettuu myös aivan erilaiseen valoon verrattuna peruskoulun tavalliseen luokkaan tai kirkon harrastekuoroon. (Anttila ym. 2002, 61.) Koulun tai musiikkioppilaitoksen toteuttamaa arviointijärjestelmää ja -ideologiaa ei ole tarkoituksenmukaista kopioida suoraan osaksi muiden tahojen, kuten kirkon, toteuttamaa musiikkikasvatusta. Arvioinnin painopiste voi olla metakognitiota tukevassa tiedossa, vaihtoehtoisen näkökulman tarjoamisessa ja itsearviointin ohjaamisessa (Paananen 2009, 407). Palautteen antaminen voi olla myötäelämistä, läsnäoloa, ymmärtämistä ja rohkaisua (Paananen 2009, 407), ja mielestäni kirkon musiikkikasvatuksen toteuttajat ovat hienossa asemassa voidessaan keskittyä juuri tällaisen arviointi-ilmapiirin luomiseen ilman velvoitetta toimintaan osallistujien luokitteluun arvosanoin.

Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavat monet eri tekijät, ja ne on syytä valita kirkon musiikkikasvatuksen kohdalla esimerkiksi hengellistä näkökulmaa ja harrastuslähtökohtaa silmällä pitäen. Seuraavassa kappaleessa esitellään tekijöitä, joilla Koppinen, Korppinen ja Pollari (1994) on muun muassa katsoneet olevan vaikutusta arviointimenetelmän valintaa. Näkökulma on koulumaailmasta, mutta perusidea soveltuu pääosin myös kirkon musiikkikasvatuksen arviointiin.

Arviointimenetelmän valintaa vaikuttaa yhtenä tekijänä *arvioijan käsitys ihmisestä*; jos arvioitsija pitää oppilasta 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 (Koppinen ym. 1994, 46). Seurakunnassa musiikkikasvatusta toteuttava kanttori toimii tässä siis saman ikäluokkaa huomioivan periaatteen mukaisesti kuin esimerkiksi opettaja koulussa.

Toisena tekijänä vaikuttaa *arvioijan käsitys omasta tehtävästään*; arviointimenetelmät ovat erilaiset, jos arvioija näkee pääasialliseksi tehtäväkseen opitun kontrolloimisen kuin jos hän näkee tehtävänsä arvioitsijana laajemmin ja syvällisemmin (Koppinen ym. 1994, 46). Tämä tekijä on mielestäni tärkeä ja antaa suuren mahdollisuuden kirkon musiikkikasvattajalle, sillä oppivelvollisuuden puuttuessa arvioinnin välineillä voidaan nimenomaan keskittyä oppijan minäkuvan rakentamiseen ja työskentelyprosessin eri vaiheiden reflektointiin.

Kolmantena tekijänä arviointimenetelmän valintaa vaikuttaa *arvioijan käsitys oppimisesta*; jos arvioija ajattelee oppijan rakentavan tiedon mielessään poimien sen aiemman kokemushistoriansa opastamana, hän laatii tehtävät eri tavalla kuin jos oppilaan oletetaan olevan vain valmiin tietopaketin vastaanottaja ja muistissa säilyttäjä (Koppinen ym. 1994, 46). Kirkon musiikkikasvatus painottuu kuorojen, bändien, musiikkileikkikoulujen ja orkesterien toimintaan, joissa kokemushistorialla on merkittävä rooli oppijan kehitykselle. Myös rippikoulussa, jossa musiikkihetket sisältävät myös opetusta musiikin roolista seurakunnassa, oma kokemus nivoutuu osaksi kirjatiedon vastaanottamista ja tekee opittua konkreettiseksi.

Neljäntenä tekijänä vaikuttaa *arvioijan näkemys opittavista sisällöistä*; arvioija valitsee arviointimenetelmäksi kokeen tai tentin, jos hän pitää opittavien sisältöjen tiedollista ainesta oleellisimpana ja esimerkiksi systemaattisen havainnoinnin, jos opittavana on jokin taito (Koppinen ym. 1994, 46). Kirkon musiikkikasvattaja ei todennäköisesti tule valitsemaan tenttiä arviointimenetelmäkseen, vaikkakin esimerkiksi kuoron omaa konserttia voitaneen pitää jonkinlaisena tulikokeena.

Viidentenä tekijänä vaikuttaa *arvioitavan kehitysvaihe ja välinetaitojen taso*; esimerkiksi esikouluryhmälle ei sovi arviointimenetelmä, joka edellyttää luku- ja kirjoitustaitoa (Koppinen ym. 1994, 46). Kehitysvaiheet ja esimerkiksi hienomotoriikka ovat

esillä myös seurakunnan musiikkitoiminnan ryhmissä, joissa musiikkileikkikoululaiset eivät esimerkiksi voi toteuttaa itsearviointiaan kirjallisesti.

Kuudentena tekijänä vaikuttaa *arvioitsijan tottumukset ja mieltymykset* (Koppinen ym. 1994, 46). Peruskoulun arviointimaailmassa opettaja joutuu jo opiskelu- ja viimeistään työuransa alussa miettimään miten toteuttaa oppiaineiden ja kurssien arvioinnin monipuolisesti ja tasapuolisesti, mutta kirkon musiikkikasvattajan työssä tämä ei ole itsestäänselvyys. Jää todennäköisesti pitkälti esimerkiksi kanttorin omille harteille muodostaa käsitys ja käytännötoteutus arvioinnista. Kolikon toinen puoli antaa kanttoreille paljon vapautta muokata käytännöistä omanlaisia, mutta toinen puoli mahdollisesti näyttää maanlaajuisen epäyhtenäisen arviointifilosofian.

Arviointimenetelmän valintaan vaikuttaa myös tarkoitus, johon 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.)

#### **4.1 Arvioinnin menetelmiä**

Seuraavaksi esille nostamistani arvioinnin keinoista monet ovat osa peruskoulun arviointikäytänteitä, mutta ajatuksenani ei ole muokata kirkosta toista koulua. Esimerkiksi kirkko ja numerot voivat kuulua yhteen kolehdin keräämisen kohdalla, mutta eivät mielestäni missään nimessä arvioinnista puhuttaessa. Kirkon musiikkitoimintaan osallistuvat ovat pääsääntöisesti musiikin harrastamisesta nauttivia, eikä heidän harrastusintoa tulisi pilata karulla numeroarvioinnilla uhkailemalla. Oikeanlainen arviointi voi tukea, ohjata ja motivoida heidän tietojen ja taitojen kehittymistä mielenkiinnonkohteen parissa. Koulun toiminnan ympärillä on kehittynyt ja kehitetty useita toimivia ja pehmeitä keinoja käyttäen arviointia välineenä etenkin lasten ja nuorten ikäluokkien oppimisen tukemiseen, joita on mielestäni näin olleen järkevä muokata kirkon tarpeita vaativiksi. Käytän havainnollistavana esimerkkinä kanttorille tyypillistä työmuotoa eli kuorotoimintaa.

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. Kirkon musiikkikasvatuksen tarpeita vastaa paremmin *pehmeät arviointimenetelmät*. Pehmeiden arviointimenetelmien tarkoituksena on ohjauksen avulla saada arvioitava motivoitua asettamaan itselleen henkilökohtaiset tavoitteet, jotka toimivat arvioinnin lähtökohtana. Menetelminä käytetään havainnointi ja arvioitavan itsearviointia. (Kananaja 1999, 66–67.)

*Havainnointi* on arviointimenetelmä, jota oppija ei välttämättä itse tiedosta. Opettaja eli kirkon musiikkikasvatuksen piirissä esimerkiksi kanttori tai nuorisotyöntekijä yrittää saada luotettavaa tietoa oppilaansa kehittymisestä eri oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä osalualueissa, kuten vastuuntunnossa ja yritteliäisyydessä, ja parhaimman ja todenmukaisimman arvioin oppilaasta pystyy antamaan häntä useamman vuoden ajan seurannut opettaja. Systemaattinen havainnointi perustuu huolellisesti pohdittaviin kriteereihin ja tarkkoihin, säännöllisiin muistiinpanoihin eli dokumentointiin, kun taas epäsystemaattisissa havainnoissa oppilaan oppimista havainnoidaan ilman selkeästi määriteltyjä kriteerejä tai aikataulua. Satunnainen ja muistivarainen havainnointi on usein alttiina virhearvioinneille. Muita ongelmia havainnoinnin käyttämiseen arviointimenetelmänä voi tuoda opettajan ja oppijan välinen tunnesuhde, joka saattaa kiinnittää arvioinnin huomion muihin seikkoihin pois sen varsinaisista kohteista (Kaisto 2005, 4) sekä opettajan vajavainen tietoisuus omasta persoonallisuudestaan, jota hän käyttää havainnointivälineenä oppilaidensa oppimista seurattaessaan ja ohjattaessaan. (Koppinen ym. 1999, 50–52.) Isossa ryhmässä jokaisen yksilön tasapuolinen ja kattava arvioiminen tuo myös omat haasteensa etenkin, jos arviointi on yhden ihmisen harteilla (Kaisto 2005, 4).

Havainnointi on kuoronjohtajalle ehkäpä hyödyllisin työväline, ja esimerkiksi voidaan nostaa kuoron sävelpuhtauden tarkkailu tai ryhmädynamiikan kehittäminen. Havainnoimalla tiedostetusti ja systemaattisesti kuorolaisiaan kuoronjohtaja oppii tuntemaan isonkin kuoron jokaisen laulajan luonnetta, taitoja, ja kehityskohtia paremmin. Kirjalliset muistiinpanot lisäävät jälleen arvioinnin keinojen hyödyntämistä, ja esimerkiksi kirjanpito eri kuorosovitusten toimivuudesta ja vaikeista paikoista juuri kyseiselle kuorolle voi auttaa

kuoronjohtajaa valikoimaan uutta ohjelmistoa sekä suunnittelemaan jatkossa esimerkiksi millaisista kohdista erilaisia kappaleita kannattaa alkaa harjoituttaa. Havainnointi on erityisen hyödyllinen ryhmädynamiikan arvioimiseen ja kehittämiseen. Tärkeä osa kuorotoimintaa on sosiaalisuus, ja mitä turvallisempi ja kotoisampi olo laulajilla on kuorossa, sen parempia kehitystuloksia saadaan, kun jokainen tietää voivansa uskaltaa laittaa kaiken osaamisensa, myös virheensä, peliin.

*Itsearviointi* ei ole nimensä mukaisesti arviota itsestä, vaan arviota muun muassa omasta oppimisesta, opiskelutekniikasta, tehokkuudesta ja vastuullisuudesta, minkä avulla oppijasta halutaan kehittää itsenäinen ja vastuullinen toimija. Arvioidessaan omaa oppimistaan oppija arvioi ennen kaikkea suhdettaan opettajaansa, vertaisryhmäänsä sekä oppimisen kohteena olevaan asiaan. Itsearviointi jakautuu kaksivaiheiseksi prosessiksi, jossa oppilas opettajan tuella ensin pohtii asianmukaiset kriteerit työn ja oppimisen arvioinnin pohjaksi, minkä jälkeen hän arvioi omaa työtään ja oppimistaan kyseisten kriteerien avulla (Kaipiainen 2004, 8). Olennaista on, että asetettuja tavoitteita pohditaan päätökseen saadun jakson jälkeen, jotta oppilas voisi itsearviointimenetelmän pyrkimysten mukaisesti nähdä menestymistään tukevat ja estävät seikat sekä valvomaan niitä omatoimisesti. (Koppinen ym. 1994, 84–88.)

Itse asioiden oppimisen sijaan itsearviointimenetelmän tehtävänä on oppilaan itsetunnon ja myönteisen minäkuvan vahvistuminen, itsetuntemuksen kasvun tukeminen sekä opiskelutaitojen kehittyminen (Paananen 2009, 415; Koppinen ym. 1994, 87–88). Itsearviointi työvälineenä auttaa pohtimaan ja kehittämään motivaatiota ja sitoutumista, jotka esimerkiksi kuoron toimivuuden kannalta ovat oleellisia. Moni on mukana kirkon toiminnassa myös tavoitteellisella asenteella, jolloin oman ja yhteisen kehityksen pohtimatta jättäminen olisi hölmöä. Itsearviointi voi toimia kuorolaiselle hyvin palkitsevana ja kannustavana kokemuksena, kun omat onnistumisen hetkensä saa konkreettisesti kirjoittaa ylös. Lisäksi kehityskohteiden tarkastelu auttaa suuntaamaan ajatusta harjoittelun yhteydessä juuri ongelmakohtiin ja näin kokemaan uudelleen onnistumisen hetkiä. Itsearviointi voi myös näyttää yksilön tärkeyden koko ryhmän onnistumisen kannalta; jokaista kuorolaista tarvittiin hyvän kuorovuoden toteuttamiseksi.

*Arviointikeskustelu* on mitä yksilöllisin ja hienovaraisin keino antaa oppijalle palautetta opiskeluprosessista ja sen tuloksista. Osallistujina voivat olla vain oppija ja opettaja tai suurempi joukko. (Anttila & Juvonen 2002, 160.) Kirkon kuorotoiminnassa yhteisen arviointikeskustelun paikka voisi olla kuorokauden alussa tai lopussa. Esimerkiksi stemman mukaan jaetut keskusteluryhmät ovat todennäköisesti luottamuksellinen keskustelualusta varsinkin, jos samaa stemmaa laulavat kuorolaiset ovat toistensa kanssa tekemisissä erillisten stemmaharjoitusten merkeissä. Kuorokauden päätteeksi tapahtuvassa keskustelussa voidaan pohtia ja arvioida esimerkiksi sitä, mitä myönteistä ja mahdollisesti kielteisestä kaudessa oli, saavutettiin asetetut tavoitteet ja miten omalla stemmajoukolla meni sitoutumisen ja motivaation osalta. Jos kuoron konsertti on arvioitu esimerkiksi lehdessä, voidaan kuoron keskeisen keskustelun kautta purkaa arviointia ja etenkin esille nostettuja kehittämiskohtia. Kuulluksi tuleminen ja toisen kuunteleminen lisäävät luottamuksen ja avoimuuden ilmapiiriä, joka edelleen voi parantaa kuoron ilmapiiriä ja tätä kautta yleistä motivaatiota ja oppimistuloksia (vrt. Anttila & Juvonen 2002).

*Dokumentointi* voi arvioinnin ohessa toimia kuoron toimintaa taltioivana ja markkinoivana keinona. Dokumentointi voi tapahtua monella tavalla, ja erilaiset tallenteet toimivat hyvänä tukena oppijan tai oppijaryhmän oppimisprosessin kokonaisvaltaisessa ja pitkäaikaisessa seurannassa (Soininen 1997, 102). Kuoron kohdalla hyvää dokumentointiainesta ovat kuvat, kirjoitukset ja videot harjoituksista, kuoroleireiltä ja konserteista. Eri näkökulmat sellaisista aiheista kuin millaista toimintaa on ollut, millaisia tavoitteita on asetettu, miten tavoitteita kohti pyritään, saavutettiin ne ja mitä muutoksia on jouduttu tekemään, antavat kuoron toiminnasta kattavan kuvan niin kuoron jäsenille kuin ulkopuolisille seuraajille. Ääneen voivat päästä niin yksittäiset kuorolaiset, kuoronjohtaja kuin kuoro kasvottomana joukkona, ja reflektointia parhaimmillaan ovat tunnelmat ja haastattelut suoraan harjoituksista ja keikoilta. Se, millainen tunnelma on, kertoo jo paljon. Sosiaalinen media tarjoaa monia alustoja dokumentoinnille, kuten Facebook tai Instagram, ja tänä päivänä virallisten nettisivujen rinnalle ovat nousseet myös blogit. Dokumentointi palvelee arviointimuotona myös silloin, kun oppija itse ei pysty dokumentoimaan (Soininen 1997, 102).

*Draaman* käyttö oppimisen tukena mahdollistaa opittujen asioiden syvällisen ymmärtämisen, sillä elämyksellisyys ja kokemuksellisuus luovat uuden suhteen tietoon. Draaman avulla

voidaan arvioida sitä, miten oppijat ovat sisäistäneet oppimansa sekä miten he jäsentävät ja hahmottavat kokonaisuuden. (Koppinen ym. 1994, 71.) Kuorossa opitun ymmärtämistä voidaan arvioida ja syventää esimerkiksi kappaleen tekstin, rakenteen tai stemmojen osalta. Kuorolaiset ryhmissä voivat valmistaa esimerkiksi still-kuvat kappaleen alusta, huippukohdasta tai sellaisista teoksen kohdista, joihin erityisesti halutaan kiinnittää laulajien huomio. He voivat liikkein ja elein esittää ja elää stemmansa, jolloin myös kehoon jää pääpiirteittäinen muistijälki stemmassa tapahtuvista muutoksista. Jos kappaleessa kerrotaan henkilöistä, tapahtumasta tai paikasta, kuorolaiset voivat miettiä taustakehyksen kappaleelle, esimerkiksi kukin ryhmä aina yhdelle henkilölle. Draama on työ- ja arviointimuotona toki sellainen, jota mielellään toteuttaisi ajan kanssa. Mikäli kuorotoiminnan aikatauluun voidaan budjetoida aikaa draamalle, on se varmasti hedelmällinen, innostava ja yhdistävä tekemisen muoto, jota ei arvioinniksi arvaisi laisinkaan.

*Kyselylomake* on kuoronjohtajan konkreettinen keino kerätä kuorolaisilta palautetta ja laittaa heidät itsearvioimaan esimerkiksi kulunutta kuorovuotta. Anonyymisti kerätty palaute rohkaisee hiljaisempia ja ujompiakin kuorolaisia kertomaan onnistuneet kokemukset ja kehitystä kaipaavat toimintamallit niin omassa kuin koko kuoron toiminnassa. Kuoronjohtajalle jää annetusta palautteesta kättä pidempää, joka säilyy muistista huolimatta seuraavan kuorokauden alkuun käyttöönottoa varten.

*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. (Soininen 1997, 104.) Kuorossa käsitekarttaa voi käyttää kartoittamaan esimerkiksi kuorolaisten odotuksia ja ajatuksia kuorolaulusta ja kuorontoiminnasta tai kuorokauden lopussa kokoamaan yhteen hyvä hetket ja kehittämistä vaativat osa-alueet. Käsitekarttaa voi myös hyödyntää ohjelmiston keräämisen ja valitsemisen yhteydessä, jolloin ujoimmatkin kuorolaiset saattavat rohkaistua sanomaan mielipiteensä kirjallisen pienryhmäpohdinnan ääressä.

Pika-arvioinnit puoltavat paikkaansa tilanteessa kuin tilanteessa. Suurimuotoisia draamaesityksiä tai kyselyjä ei ole tietenkään mahdollista toteuttaa jokaisen kuorokerran yhteydessä, mutta jos kuoronkuoronjohtaja haluaa kuitenkin tehdä yhteenvedon harjoitusten



päätteeksi, havainnoida yleistä mielentilaa sekä ohjata myös kuorolaisten ajattelua reflektoimaan yhteistä hetkeä, voi apuna käyttää pika-arviointeja. *Peukutus* on nopea ja osviittaa antava keino kartoittaa miten harjoitukset koettiin. Peukun ollessa ylhäällä kuoronjohtaja voi olettaa harjoitusten synnyttäneen myönteisiä kokemuksia tai peukun ollessa keskivaiheilla voi kuoronjohtaja miettiä olisiko jotain voinut tehdä toisin tai olisiko kuorolaisen palautteessa ollut kyse henkilökohtaisesta syystä, kuten väsymyksestä. Toinen nopea arviointikeino on sellaisen *paikan valinta*, jossa harjoitusten aikana koki onnistumisen tunteen. Onnistumisen kokemusta voi kysyä myös muilla ilmaisutavoilla, sillä edellä mainittu tapa mahdollisesti edellyttää sitä, ettei harjoituksissa ole oltu täysin paikoillaan. Pääasia on, että kuorolainen saa viimeiseksi myönteisen kokemuksen tunteen mukaan kotimatkalleen.

Edellä esitellyissä arvioinnin keinoissa on oleellista se, että kaikkia arvioinnin muotoja voi toteuttaa sekä toiminnan ohjaaja ja arvioija sekä osallistujat itse. Monet arviointimenetelmistä auttavat kohdistamaan huomion ennen kaikkea siihen, onko kaikilla hyvä olla ryhmässä. Jos ryhmädynamiikka on kohdallaan, usein tavoitteellinen työskentelykin sujuu jouhevammin. Myös asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta on merkittävää, että osallistujat itse ovat aktiivinen osapuoli myös arvioinnin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Heidän tulee ymmärtää arvioinnin monet ulottuvuudet oman ja koko ryhmän tekemisen kannalta sekä nähdä arvioinnin käsite ja käyttömahdollisuudet laajempina kuin miten koulumaailma ne esittää. Näin arvioinnista todella tulee tiedostettu osa kasvatuksellista toimintaa.

## 4.2 Kirkon musiikkikasvatuksen tavoitteet arvioinnin valossa

Kirkon musiikkikasvatuksellisen toiminnan tavoitteita ja arviointia tarkastellessa ihmetyksen aiheeksi nousi arvioinnin vähäinen rooli tavoitteiden aisaparina (ks. luku 2.1). Arviointiin perehtymisen jälkeen teenkin nyt vielä katsauksen neljään ensimmäiseen tavoitteeseen arvioinnin näkökulmasta; mitkä tavoitteista olisi sellaisia, joita olisi mielekästä ja hyödyllistä arvioida, ja mistä olisi syytä pitää arviointi kokonaan pois. Musiikkikasvatuksen neljä ensimmäistä tavoitetta kuuluvat henkilökohtaiseen tavoitealueeseen, jossa keskitytään siihen, miten musiikki tukee ihmistä hänen persoonallisessa kasvussaan kristittyinä (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 7–8). Tämä tavoitealue soveltuu luontevasti ja luontevimmin ohjaajan ja

ohjattavan näkökulmaa heijastelemaan arviointitoimintaan.

Tavoitteella 1, *Musikaalisuus lahjana*, pyritään auttamaan ihmistä kokemaan musiikilliset taipumuksensa Jumalan antamana synnyinlahjana, josta on lupa iloita ja nauttia omien edellytystensä mukaan. Sekä vastaanottavan että luovan ja esittävän musikaalisuuden lukuisat osatekijät, kuten melodian, rytmin ja harmonian tajua sekä kyky reagoida musiikin elämässä elämään, synnyttävät ihmisissä erilaisia asenteita ja näkökulmia musiikkiin, ja seurakunnassa tulisi pyrkiä näiden kaikkien musikaalisuuden ilmenemismuotojen ymmärtämiseen ja arvostamiseen sekä toimintatapojen monipuolisuudesta huolehtimiseen. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 10–11.) Tämän tavoitteen arvioinnissa oleellista olisi keskittyä havainnoimaan sitä, onnistutaanko käytetyillä toimintatavoilla auttamaan ihmistä löytämään musiikin äärelle juuri niillä taidoilla mitä hänellä on. Havainnointia voi toteuttaa hetkestä riippumatta ja pieni kyselylomake jättää astetta konkreettisemmat terveiset ohjaajille. Ihmisten kokemukset voivat antaa osviittaa siitä, minkälaisista toimintamalleista ainakin joillekin voi olla hyötyä, mutta huomiota täytyy kiinnittää erityisesti siihen, ettei osallistujan uskon tai Jumalan rakkauden määrää arvioi sillä, kuinka hyvin hän on musiikilliset lahjansa löytänyt. Myös musikaalisuuden eri ilmenemismuotojen ymmärryksen ja arvostamisen ilmapiirin toteutumista voi havainnoida ja ohjata tarvittaessa oikeaan suuntaan. Ohjattava voi käyttää omien ajatusten kartoittamiseen esimerkiksi itsearvioinnin keinona käsittekarttaa seuraavista aiheista; mitä musiikki on ja mitä siihen mielestäni liittyy, mikä minussa liittyy musiikkiin tai jos tekisin jotain musiikin kanssa, mitä se olisi.

Tavoitteella 2, *Musiikillisten taipumusten käyttö ja kehittäminen*, ihmistä opastetaan ja kannustetaan hänen sitä halutessaan kehittämään musikaalista taipumustaan. Ihmistä ohjataan selvittämään ja selättämään esteitä, jotka ovat esimerkiksi kielteisten kokemusten takia muodostuneet musiikkiharrastuksen tielle, sekä käyttämään lahjojaan Jumalan tahdon toteuttamiseksi Raamatun kehotuksen mukaan. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 11–12.) Havainnointi, keskustelu tai kirjallinen tuotos diagnostisena arviointina antaa keinoja ennakkokäsitysten ja esteiden selvittämiseksi, ja näin korjaavan toiminnan ja oppimisen suunnittelu voidaan toteuttaa yksilön tarpeet huomioiden. On tärkeää muistaa, että ihmistä koskevaa arviointia tehdään aina epävarmuuden vallitessa; kerätty arviointitieto eli ole täydellistä ja kattavaa, ja tämä tavallisesti mahdollistaa useampia kuin yhden selityksen (Atjonen 2007, 73). Prosessin aikana niin ohjattavan kuin ohjaajan toteuttama arviointi auttaa

tarkentamaan toimintaa niin, että oppija voi jatkumona rakentaa uutta myönteistä musiikillista minäkuva. Vertaisten kanssa tapahtuvat arviointikeskustelut avaavat uusia näkökulmia ja antavat rohkaisua, ja esimerkiksi jana tai kuva siitä, mitä tunteita oli ennen ja jälkeen prosessin auttaa huomaaman onnistumiset. Peukutus tai paikan valinta hyvän kokemuksen perusteella eri osioiden tai harjoituskerran jälkeen auttaa ohjattavaa kääntämään huomion koettuun. Jumalan tahdon toteutuminen ei ole mielestäni ulkopuolisen ihmisen arviointipiiriin kuuluva asia, sillä niin monta kuin on toteuttajaa, on myös tulkintaa.

Tavoite 3, *Musiikki persoonallisen kasvun edistäjänä*, pyrkii auttamaan ihmistä näkemään sen, miten musiikki muovaa persoonallisuuttamme tiedostetusti tai tiedostamattamme, ja miten musiikilla on osansa yksilöllisyyden löytämisessä, arvomaailman muotoutumisessa ja hengellisen elämän aktivoimisessa (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 12–14). Tämä tavoite ohjaa konkreettista arviointia enemmän pohtimaan esimerkiksi myös arviointiin liittyviä arvokysymyksiä ja eettisiä kysymyksiä. Musiikin ja persoonallisuuden suhdetta ja sen rakentumista voi tukea ja vahvistaa arvioinnin avulla, mutta arvioinnilla ei tulisi olla arvosteleva sävy. Itsearviointilla on oleellinen tehtävä, ja sen tukena voi käyttää esimerkiksi dokumentointia, kuten kuvia tai tekstiä, tai keskusteluja. Ohjaajalla on tukijan rooli ja tehtävä antaa parhaita mahdollisia eväitä prosessiin, sillä tämän tavoitteen kanssa jokainen tulee varmasti työskentelemään läpi elämän.

Tavoite 4, *Musiikin merkitys tunne-elämälle*, jatkaa edelleen pyrkimyksellä saada ihminen näkemään musiikin hoitavan vaikutuksen tunteiden synnyttäjänä ja kanavana ilmaista niitä. Musiikin eheyttävät vaikutuksen luovat ilmapiirin, joka tarjoaa edellytykset rakentavalle vuorovaikutukselle sekä omien syvimpien kerrostumien tutkimiselle. (Musiikkikasvatus seurakunnassa 1989, 14–15.) Tunteiden käsittelyyn liittyy vahva reflektointi eli itsearviointi. Ohjaajan tehtävä on enemmänkin tarjota arvioinnin kautta vaihtoehtoisia näkökulmia sekä arvioida ilmapiirin on suotuisuutta ja turvallisuutta tunteiden käsittelylle. Esimerkiksi draaman tai liikekielen kautta voi pohtia miten musiikki vaikuttaa omiin tunteisiin, minkälaisia käsittelymalleja itsellä on käytössä ja miten musiikin valjastaminen voisi auttaa ja kehittää omaa toimintaa.

Kaikki tavoitteet sisältävät musiikillisten tavoitteiden lisäksi kokonaisvaltaisen ihmisenä kasvun, kuten minäkuvan ja itsetunnon rakentumisen, tavoitteita, ja arvioinnin merkitystä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ja tukemiseksi on käsitelty tarkemmin luvussa 3.2. Kaiken kaikkiaan jokainen tavoite sisälsi kohtia, joiden työstämistä arvioinnin käyttö voisi palvella, ja niistä esille nostamani näkökulmat ja ehdotukset olivat vasta melko suppeat. Jotkut huomioista saattavat tuntua hyvin itsestään selviltä, mutta vastuullisen ja hyvän arvioinnin toteuttaminen vaatii nimenomaan sen, että havainnot ja ajatukset käy läpi tiedostaen. Arviointi ei ole rakettitiedettä, mutta vaatii käyttäjältään pelisilmää. Itsestään selviltä tuntuvista seikoista huolimatta arvioinnin toteuttaminen on myös työlästä, ja sen vuoksi se mielestäni tarvitsee asiallisen ohjeistuksen kasvatusalasta riippumatta, mutta vielä erityisesti musiikkikasvatuksen vaativalle luoteelle.

## 5 POHDINTA

Tutkielman tekeminen auttoi näkemään arvioinnin ja sen menetelmät aivan uudessa valossa, kun toimintaympäristönä oli aivan jokin muu kuin peruskoulu. Lapsille ja nuorille arviointi esiintyy liian voimakkaasti samana asiana kuin numeroarvostelu, vaikka se on vain yksi osan arvioinnin menetelmistä. Tämän tutkielman kirjoittamisen jälkeen haluaisin kääntää sanan *arviointi* merkityksen vielä enemmän pois sen synonyyminä käytettävästä sanasta *arvostelu* eli numeroista ja vertailusta, onnistujista ja epäonnistujista. Menetelmiä keskeisempää arvioinnissa on sen kokonaisvaltainen merkitys ja näkyminen arkipäivässä, oppimisessa ja ihmisenä kasvussa sekä niissä periaatteissa ja tehtävissä, joita arvioinnille on määritelty. Arviointi pyytää ennen kaikkea pysähtymään ja katsomaan elettyä aikaa taaksepäin; pyytää ihmettelemään sitä hurjaa matkaa, jonka jokainen on käynyt omalla opintiellään läpi. Oli kuljettu matka pitkä tai lyhyt, se on sisältänyt varmasti onnen tunteita, hämmennystä ja takapakkeja niin ihmisenä kasvun kuin tietojen ja taitojen kehittymisen osalta. Arviointi antaa keinot näiden kokemusten ja tunteiden läpikäymiseen, ja auttaa valikoimaan hyödyllisimmät kokemukset ja neuvot oppaiksi eteenpäin jatkettaessa.

Peruskoulussa musiikkikasvatus saattaa paikoin kärsiä arvioinnin tuomasta paineesta, joten mielestäni on mielettömän hienoa, että musiikkikasvatusta voi toteuttaa arvioinnin osalta vapaammassa ympäristössä. En halua vähätelläkseni nostaa esille kanttorien koulutuksen puutteita arvioinnin osalta tai kirkon pölyttyneitä ohjeistuksia, vaan siksi, että mielestäni arvioinnin valjastamisessa kirkon käyttöön voi piileä 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, mutta oleellista olisi raivata kummassakin tapauksessa arvioinnille sellainen tila, jossa sen valtavaa merkitystä ja hyötyä olisi aikaa miettiä. Jotta mieleemme varsinkaan kasvattajina ei myrkyttäisi mitään kaunista, olisi arvioinnin ja sille asetettujen perusteiden tärkeää olla tiedostettuja. Irene Ihme (2009) nostaa kirjassaan esille tulevaisuusajattelun, joka on syntymässä osana postmodernin ajanjakson jälkeistä uutta tapa- ja toimintakulttuuria. Ihmissyys on nousemassa tietoiseksi arvoksi. Ihmeen mielestä tulevaisuusajattelua tarvittaisiin jo nyt, sillä siinä korostuva toivon näkökulma, eli elämänilmiöiden holistisuus sekä henkisen elämän ja oman

persoonallisuuden kasvu, tarjoavat aineksia, jotka voivat auttaa myös arvioinnin kehittämässä hyvän suuntaan. (Ihme 2009, 87.) Mielestäni kirkolla ja seurakunnilla olisi tässä tilaisuus toimia myötäelävän ja kannustavan arviointikulttuurin johtotähtenä, ja osoittaa, ettei tätä maailmaa tarvitse arvioida vain numeroin. Arvioinnin pehmeää puolta hyödyntämällä suorittaminen voi vaihtua voimaantumiseksi.

Erilaista näkökulmaa kirkon musiikkikasvatuksellisen toiminnan arvioinnille saattavat tuoda mukanaan kirkkomusiikkikasvattajien pioneerijoukko. Kirkkomusiikkikasvattajilla eli kaksoiskoulutetuilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat suorittaneet sekä kirkkomusiikinopinnot Sibelius-Akatemian Kuopion osastossa että musiikkikasvatuksen opinnot Jyväskylän yliopistossa. Vuoteen 2013 mennessä edellä kuvatun opintotaipaleen on suorittanut kahdeksan henkilöä. (Komi 2013, 42–43.) Heidän koulutustaan ja työnkuvaansa on tähän mennessä käsitelty vain Hanna Komin (2013) pro gradu –tutkielmassa eikä aihealueisiin kuulunut arviointi mistään näkökulmasta. Kirkkomusiikkikasvattajien omia kokemuksia arvioimisesta seurakunnan musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa ei ole siis vielä tutkittu.

Minulla ei ollut tämän tutkielman ja sen vähän tutkitun aiheen puitteissa mahdollisuutta toteuttaa tutkimusta, joten pyrkimyksenäni onkin jatkaa pro gradu –tutkielmassani seurakunnan musiikkikasvatuksen arviointikäytänteiden selvittämistä sekä sisällyttää tutkimukseeni myös kirkkomusiikkikasvattajien näkökulmaa. Lähteiden pohjalta nousseiden kysymysten perusteella olisi mielenkiintoista tietää muun muassa millaiset eväät kanttorit ja kaksoiskoulutetut ovat saaneet arviointiin koulutuksensa aikana ja miten vallalla oleviin opetussuunnitelmiin on reagoitu sekä millaisiin arviointikäytänteisiin ja -ilmapiiriin he ovat törmänneet työssään seurakunnassa ja millaista arviointia he ovat itse toteuttaneet. Toivottavaa olisi, että kaksoiskoulutetuista olisi päätynyt seurakunnan töihin ja näin ollen kykeneväisiä avaamaan koulutuksensa vaikutusta työhönsä ja sen sisältöjen, kuten arvioinnin, toteuttamiseen verrattuna puhtaalla kanttorin koulutuksella seurakunnan musiikkikasvatusta hoitavaan henkilöön.

Monet arvioinnista kirjoittaneet ammattilaiset ovat kuvailleet, kuinka aluksi vain pienesti virinnyt mielenkiinto arviointia ja kasvatusta kohtaan on lopulta vienyt heidät mennessään

tekemään esimerkiksi tutkimuksia. Erehdyin ajattelemaan ensin itse tehtyäni seminaarityöni arvioinnista peruskoulun musiikinopetuksessa kuivan aiheen olevan jo koluttu, mutta arviointi avaa salaisen ja mystisen arkkunsa vasta, kun on päässyt kuivan teoriaosion yli. Nyt kandidaatin tutkielman jälkeen minusta tuntuu, etten tiedä arvioinnista vielä mitään, ja kuinka monta ulottuvuutta siinä olisikaan käsiteltävänä! Arviointi on niin monisäikeinen; siinä on pintapuolinen jäävuoren huippu ja loputon veden pinnan peitossa oleva vuori täynnä eettisiä kysymyksiä, oppiainekohtaisia kysymyksiä, kasvatuksellisia kysymyksiä, yhteiskunnallisia kysymyksiä, sosiaalisia kysymyksiä – ja henkilökohtaisia, vain sinun ja minäsi käsiteltäviä, kysymyksiä. Arviointi kuuluu kaikille; niin köyhille kuin kuninkaille, ja arviointia tapahtuu kaikkialla; niin oikeussalissa kuin kaupankassalla. Arviointi on kuin kaksipuolinen peili; toiselta puolelta ihminen voi nähdä kaiken olemassa olevan hyvän, mutta toinen puoli voi johdattaa kohti pahaa. Niinpä arviointiin tulee suhtautua nöyrästi Eeva-Liisa Mantereen sanoin (1980):

*Kauan etsin avainta  
 (kuin olisin syntynyt se  
 kädessä  
 ja sitten sen kadottanut.)  
 Lopuksi löysin sen.  
 Mutta silloin lukko oli jo  
 ruostunut,  
 eikä avain enää sopinut  
 lukkoon.*

## 6 LÄHTEET

- Ammatillinen toiminta. Suomen Kanttori-urkuriliitto. Viitattu 30.3.2015. Nettisivu osoitteessa: <http://www.akiliitot.fi/skul>
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuun yliopisto.
- Atjonen, Päivi (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi. Saatavilla <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978>
- Cribb, R. (2004). Ethical regulation and humanities research in Australia: Problems and consequences. *Monash Bioethics Review* 23 (3), 39–57.
- Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001. Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla: ([http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/85780A9E8154761EC225770A003912B4/\\$FILE/Rippikoulusuunnitelma%202001.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/85780A9E8154761EC225770A003912B4/$FILE/Rippikoulusuunnitelma%202001.pdf))
- Erkkilä, L. (2003). Kanttorin virka. Teoksessa L. Erkkilä, U. Tuovinen & E. Tuppurainen (toim.) *Kirkkomusiikin käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 71–97.
- Ihme I. (2009). *Arviointi työvälineenä*. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS–Kustannus.
- Kaisto, M. (2005). *Oppimisen arviointi*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Kakkonen, H. (2008). *Musiikkikasvatusta luterilaisessa seurakunnassa – Tapaustutkimus eteläsuomalaisen seurakunnan musiikkikasvatustoiminnasta*. Jyväskylä. Pro gradu.
- Kananoja, S. (1999). *Arviointi lasten kehityksen seurannassa – Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa*. Tutkimuksia 202. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Kanttorikoulutus. Suomen Kanttori-urkuriliitto. Viitattu 30.3.2015. Nettisivu osoitteessa: <http://www.akiliitot.fi/skul>
- Kirkkolaki, kirkkojärjestys, kirkon vaalijärjestys, kirkon säädöskokoelma*. (2014). Kirkkohallitus. Helsinki.
- Kirkkojärjestys* (8.11.1991/1055 v. 1993) Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931055#L6>. Viitattu 5.4.2015.
- Komi, H. (2003). *Kirkkomusiikkikasvattaja – Näkemyksiä seurakunnan ja koulun musiikkikasvatuksesta*. Jyväskylä. 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*. Jyväskylä. Pro gradu.
- Käki-Kuorikoski, A. (2013). *Kanttori seurakunnan musiikkikasvattajana*. Sibelius-Akatemia. Kirkkomusiikin oppiaine. Maisterintutkielma.
- Lapsi ja musiikki seurakunnassa. (2015). Kirkkohallitus. Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 24, Kirkko ja toiminta. Helsinki. Saatavilla: [http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/53BFE535B86894D6C2257DE2001E3F31/\\$FILE/lapsi\\_ja\\_musiikki\\_seurakunnassa.pdf](http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/53BFE535B86894D6C2257DE2001E3F31/$FILE/lapsi_ja_musiikki_seurakunnassa.pdf)
- Lapset seurakuntalaisena (asiakirja). (2013). Kirkkohallitus. Helsinki. Saatavilla: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/A135233A105C6571C225770000309FFB/\\$FILE/KH\\_1\\_apset\\_www.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/A135233A105C6571C225770000309FFB/$FILE/KH_1_apset_www.pdf)



- Manner, E.-L. (1980). *Runoja 1956–1977*. Helsinki. Tammi.
- Musiikkikasvatus seurakunnassa*. (1989). Kirkkohallitus. Helsinki: Kirjapaja.
- 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: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- 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.
- Sannelvuo, 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.
- Soininen, M. (1997). *Kasvatustieteellisen evaluaation 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.
- Tuppurainen, E. (2003). Kirkkomusiikin historia ja nykypäivä. Teoksessa L. Erkkilä, U. Tuovinen & E. Tuppurainen (toim.) *Kirkkomusiikin käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 37–59.
- Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Kirkkomusiikki. Viitattu 18.8.2015 Nettisivu osoitteessa: <http://www.uniarts.fi/tutkintovaatimukset-sibelius-akatemia-kirkkomusiikki>
- Vapaavuori, H. (2005). *Pitäjänmuusikko. 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.

