RYHMÄOPETUS? - APUA!!
rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Musiikin koulutusohjelma (YAMK)
Pop/jazzmusiikki
Opinnäytetyö
28.5.2010

Santtu Vihunen

Metropolia
Kulttuurialat

Koulutusohjelma
Musiikin koulutusohjelma (YAMK), Pop/jazzmusiikki
Suuntautumisvaihtoehto
Musiikkipedagogi (YAMK)

Tekijä
Vihunen Santtu

Työn nimi
RYHMÄOPETUS?- APUA!! – rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Työn ohjaaja/ohjaajat
Väisäinen Jukka

Työn laji
Opinnäytetyö
Aika
28.5.2010
Numeroidut sivut + liitteiden sivut
112 + 31 = 143

TIIVISTELMÄ
Tämän opinnäytetyön johtoajatuksena oli etsiä ja tutkia rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteita ja pohtia ryhmäopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia. Tutkimukseen ryhdyttiin, koska huomattiin, että ryhmämuuotoinen soitonopetus koetaan usein erittäin haastavaksi. Tutkimus on otteeltaan laadullinen, ja se on muodoltaan osin toiminnallinen tapaustutkimus, jossa on pitkittäistutkimuksen piirteitä.


Työn tavoitteena oli löytää, pukea sanoiksi ja pohtia rumpujensoiton ryhmäopetuksessa ilmenevää haasteita sekä teorianlieson että tapaustutkittavan omien näkemysten avulla. Santtu Vihusen oma oppimisprosessi sekä näkökulmat Rytmimusikkipistopistauksointien ja rumpujensoiton opetustaitojen näyttelyä tätä keskeistä roolia: käytännön pohdintaa pyrittiin saamaan jo käsiteltävien teoriatueojen kohdalle, jotta mahdolliset haasteet ja mahdollisuudet nousisivat esiin. Osatoiveutena oli myös saattaa teorialkehyksestä saatu tieto sellaiseen muotoon että siitä olisi käytännön hyötyä ryhmäopetuksessa. Työn edetessä huomattiin, että teoreettinen osuuksa ja sitä kautta esiin tulevat haasteet nousivat suurempaan rooliin tiedonhankintakeskuksessa ja teemahaastattelussa.


Säilytyspaikka
Stadian kulttuurialan kirjastopalvelut, Aralis -kirjastokeskus

Avainsanat
rumpujensoiton ryhmäopetus, rumpujensoiton ryhmäpedagogiikka, ryhmäopetus, ryhmäpedagogiikka, ryhmämuuotoinen soitonopetus rumput, soitonopetus, opetus
**ABSTRACT**

This thesis identifies and explores the challenges of drum group teaching and also discusses the possibilities offered by group teaching. This topic choice was a result of the observation that instrument group teaching is often considered very challenging. The research methods are qualitative. The thesis can be considered a case study with elements of action research and longitudinal study.

This thesis involved a variety of data collection methods. The original foundation for this work was a theme interview with Santtu Vihunen made by drum pedagogue Aarne “Arska” Himberg in spring 2005. The topic of the interview was drum group teaching. The interview led to the idea of this case study which deals with Santtu Vihunen’s relationship with his working environment and drum group teaching. An extensive theoretical part was collected to form a solid theoretical basis and to gain an insight into the topic. In addition, the questions of the interview were answered again in writing in 2008 and 2010 and then analyzed.

The objective of this study was to find, explicate and reflect on the challenges of drum group teaching using the theoretical information and the reflections of the case study as a data collection tool. Also, in the process of identifying the challenges, the learning process and the views of Santtu Vihunen played an important part. Practical discussion was intentionally carried out also in the theoretical part of the study. An additional objective of the study was also that the theoretical part would operate as a useful tool for the potential group teacher. During the process of the study it became obvious that the theoretical part was going to play a bigger part as a data collection method than the case interview itself.

In the course of the study, a variety of group teaching challenges were identified, and many of these challenges were discussed on the basis of new data. Also, practical solutions to these challenges were discussed.

One of the main conclusions is that group teaching is teaching method worth considering. It was suggested that teachers can improve their group teaching skills by acquiring more theoretical knowledge, changing their attitudes towards group teaching and being open to new teaching methods such as co-operative teaching and learning. Based on this new knowledge and discussions a couple of practical drum group teaching examples are presented. Also, the possibilities of group teaching are discussed.

The objectives of the study were accomplished and the study produced a lot of pedagogical ideas for drum group teaching and music group teaching in general.
# SISÄLLYS

## 1 JOHDANTO

1.1 Työn taustatekijät ja lähtökohdat ................................................................. 5  
1.2 Tutkimusaiheet ja tutkimusongelma............................................................. 6  
1.3 Työmenetelmät ja tutkimustyyppit.................................................................. 7  
1.4 Työn rakenne .................................................................................................. 9  
1.5 Työn tavoitteet ................................................................................................ 11  
1.6 LUKUOHJE: Miten tutustua tähän opinnäytetyöhön? ...................................... 12

## 2 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ RUMPUJEN RYHMÄOPETUS

2.1 Ryhmien jaottelu .......................................................................................... 13  
2.2 Opetustilat ja välineistö .............................................................................. 14  
2.3 Opettajan asema rumpujen ryhmäopetuksessa........................................... 15  
   2.3.1 Musiikinopiskelun toimintakartta toimintaympäristössäni ....................... 15

## 3 KADONNEEN TIEDON METSÄSTÄJÄT

3.1 Peruskäsitteistöä .......................................................................................... 19  
   3.1.1 Ryhmä .................................................................................................... 19  
   3.1.2 Ryhmäopetus vastaan ryhmätyö ............................................................... 21  
   3.1.3 Vuorovaikutus ......................................................................................... 22  
   3.1.4 Ryhmädynamikka .................................................................................... 23  
   3.1.5 Ryhmän prosessi ..................................................................................... 24  
3.2 Ryhmän jäsen .............................................................................................. 25  
   3.2.1 Ryhmän jäsenen ongelmia ..................................................................... 26  
3.3 Ryhmäilmiöt .................................................................................................... 27  
   3.3.1 Ryhmärakenteen perustekijät................................................................. 28  
   3.3.2 Ryhmän kiinteys .................................................................................... 29  
   3.3.3 Kun ryhmä ei toimikaan .......................................................................... 30  
   3.3.4 Normit .................................................................................................... 31  
   3.3.5 Ryhmän vaiheet ..................................................................................... 32  
   3.3.6 Roolit ryhmässä .................................................................................... 34  
   3.3.7 Yksilön rooli ryhmässä ........................................................................ 36  
3.4 Tehokas ryhmä ............................................................................................. 37  
   3.4.1 Ryhmätyöskentelyn tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ....................... 38  
3.5 Ryhmäopettaja ................................................................................................ 38  
   3.5.2 Eri tyylejä ryhmän ”johtamiseen” ............................................................. 40  
   3.5.3 Ryhmäopettajan roolit ........................................................................... 41

## 4 MOTIVAATIO

............................................................................................................................... 43
4.1 Mitä motivaatio on? ............................................................................................................ 43
4.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio...................................................................................... 44
4.3 Motivaation osatekijät ......................................................................................................... 46
  4.3.1 Motivaation odotusarvonäkökulma...................................................................................... 47
4.4 Motivoitunut henkilö ........................................................................................................... 48
  4.4.1 Motivaatiohukka ................................................................................................................... 49
4.5 Motivoiva opettaja .............................................................................................................. 50
  4.5.1 Tiedostava opettaja............................................................................................................... 49
  4.5.2 Tavoitteellinen opettaja........................................................................................................ 52
4.6 Motivaation edistäminen – tiivistelmä................................................................................... 53

5 OPPIMISNÄKEMYKSET RYHMÄOPETUKSESSA................................................................. 54
  5.1 Oppiminen käsitteenä ......................................................................................................... 54
    5.1.1 Oppimisen vaiheet ................................................................................................................ 56
    5.1.2 Opetuksen määritelmä ......................................................................................................... 56
  5.2 Behaviorismi ...................................................................................................................... 57
  5.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys ............................................................................................. 58
    5.3.1 Situatiivinen suuntaus ........................................................................................................... 59
  5.4 Konstruktivismi ................................................................................................................... 60
    5.4.1 Konstruktivistinen oppimisnäkemys ..................................................................................... 61
  5.5 Behaviorismi ryhmäopetuksessa .......................................................................................... 62
  5.6 Kognitiivinen näkökulma & konstruktivismi ryhmäopetuksessa........................................... 64
  5.7 Ryhmäopettaja näkemysten seksamelskassa ......................................................................... 65
    5.7.1 Oppimiskäsitysten hybridimuoto .......................................................................................... 67

6 YHTEISTOIMINNALLISUUS ............................................................................................. 69
  6.1 Määrittelyä ......................................................................................................................... 69
  6.2 Yhteistoiminnallisen opetuksen tunnusmerkit ....................................................................... 69
    6.2.1 Tavoite ja arvot ..................................................................................................................... 70
  6.3 Yhteistoiminnallinen ryhmä ................................................................................................. 71
    6.3.1 YTO- ryhmien käyttökohteet ............................................................................................... 72
    6.3.2 Oppimisympäristö ................................................................................................................ 73
  6.4 Yhteistoiminnallinen opettaja................................................................................................ 74
    6.4.1 Milloin yhteistoiminnallisuutta? ........................................................................................... 75
  6.5 Tiivistelmä.......................................................................................................................... 76
    6.4.2 Esimerkki: Yhteistoimintaa tukevien tekijöiden käyttö opetuksessa ................................... 76

7 POHDINTA ....................................................................................................................... 78
  7.1 Työn tavoitteen toteutuminen ............................................................................................. 78
  7.2 Ryhmäopetus - halta vai haaste? ........................................................................................ 79
  7.3 Ryhmäopetuksen haasteet .................................................................................................. 80
7.3.1 Haasteiden määrittelyä ......................................................................................................... 82
7.4 Haasteiden esittely .................................................................................................................. 82
7.4.1 “Yksilö vastaan ryhmä” – haasteet ....................................................................................... 83
7.4.2 Ryhmän toimiva koostumuksen haasteet ............................................................................. 86
7.4.3 Ryhmän tehokkuuden ja tavoitteellisuuden haasteet .......................................................... 88
7.4.4 Muut haasteet ....................................................................................................................... 90
7.5 Ryhmäopetuksen mahdollisuudet ........................................................................................ 92
7.5.1 Ajatuksia ryhmäopetuksesta ................................................................................................. 92
7.5.2 Ryhmäopettajan valintoja ..................................................................................................... 93
7.5.3 Suunnittele tuntisi ennalta! .................................................................................................. 94
7.6 Omat näkökulmat vuosien varrelta - tiivistelmä ...................................................................... 95
7.6.1 Yhteenveto omista näkemyksistäni ...................................................................................... 96

8 KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA JA ESIMERKKEJÄ ................................................................. 97
8.1 Eri työtapoja .............................................................................................................................. 97
8.1.1 Jatkuvan itsearvioinnin tärkeys ............................................................................................. 99
8.2 Käytännön esimerkkejä .......................................................................................................... 99
8.2.1 Esimerkki: Uuden aiheen harjoittaminen käytännössä ...................................................... 100
8.2.2 Esimerkki: ”Fillirundihomma” .......................................................................................... 102
8.2.3 Call & Response- harjoitus .................................................................................................. 103
8.2.4 Esimerkki: ” mallitunti” ..................................................................................................... 104

9 LOPPUSANAT – ja sitten töihin! ....................................................................................... 107
LÄHTEET ....................................................................................................................................... 109
LIITTEET
1 JOHDANTO

Ryhmäopetus on noussut viime vuosina kovaa vauhtia tärkeäksi keskustelunaiheeksi soitonopetuksessa. Monet musiikkioppilaitokset käyttävätkin nykyään ryhmämuotoista opetusta ainakin osassa opetustarjontansa; vaikkapa musiikin teorian tunnit ja yhteismuosintoja sisältävät jaksot saatetaan pitää ryhmämuotoisin.


Ryhmäopettaja joutuu työssään monien uusien kysymysten eteen:

- Miten ryhmäopetus käytännössä onnistuu?
- Miten kohdata ryhmäopetuksen haasteet?
- Millaisia mahdollisuuksia ryhmäopetus antaa?
1.1 Työn taustatekijät ja lähtökohdat

Jotta lukijalle muodostuisi tarkempi kuva tämän työn sisällöstä, on syytä pohjustaa aihetta hieman tarkemmin.


Tämän opinnäytetyön kohdalla rajataan käsite ryhmäopetusta tarkoittamaan useimmilla neljän hengen joukkoa oppilaita.

Aiempi opetuskokemusen ja koulutuksen on toki auttanut paljon ryhmäopetusten vetämisessä, mutta ryhmän toimintaan liittyviä käytänteitä koen saaneeni eniten käytännön työni kautta. Lisäksi kollegoilta saamani neuvo ja vinkit ovat kehittäneet minua työssäni. Omissa ryhmäopettojakin työssäni olen kuitenkin usein huomannut tulevan tilanteen eteen, jossa tunti on ”vedetty liilliksellä”, eli käytännössä opituilla rokotettavia. Toki käytännössä oppiminen on aina välttämätöntä riippumatta aiemman koulutuksen määrästä, ja vuosien mittaan opettaja harjaantuu varmasti toimimaan ryhmän vetäjänä ilman aiempaa ryhmäpedagogista koulutusta-
kin. Kuuden ryhmäopetussuoteni aikana olen oppinut paljon rumpuryhmistä ja niiden toiminnasta, mutta olen kuitenkin usein huomannut pohtivani esimerkiksi seuraavia asioita:

- Olenko ottanut aiemmassa opetuksessani huomioon ryhmän tarpeet ja erityisluonteen?
- Miten pystyn antamaan kaikille oppilaille tarpeeksi yksilöllistä huomiota ja palautetta?
- Tarvitsisin kenties lisätietoa ryhmäpedagogiikasta, ja auttaisiko se ammatillista kasvuani ryhmäsoiton opettajana?

1.2 Tutkimusaiheet ja tutkimusongelma

Tämän työn tavoitteena on löytää ja pukea sanoiksi rumpujoensoiton ryhmäpedagogiikkaan liittyviä haasteita. Tarkoituksenani on pohtia ja löytää rumpujen ryhmäopetusta koskevia kysymyksiä tässä työssä käsittelyvien teoreettisten seikkojen pohjalta. Lisäksi oma oppimisprosessini sekä näkökulmanani musiikkikoulun rumpujoensoiton ryhmäpedagogina näyttelee tässä työssä keskeistä roolia; pyrin linkittämään teoreettisen osion teemat aina tähän omaan viitekehyskeenin jo käsitetävän teoreettisen aiheen kohdalla.

Työn pääkysymysiksi tai johtoajatuksiksi voidaan katsoa seuraavat:

- Millaisia haasteita rumpujoensoiton ryhmäopetuksessa on tullut esiin?
- Millaisia mahdollisuksia rumpujoensoiton ryhmäopetus antaa?

Näitä kysymyksiä voidaan kutsua myös tutkimusongelmiksi. Nämä ongelmat ovat itsessään vielä epätarkkoja ja viitteellisiä, ja ne sisältävät useita osaongelmia tai – kysymyksiä:

- Mitä seikkoja opettajan tulisi huomioida opettaessaan ryhmää?
- Mitkä tekijät ovat muuttaneet käytäntöjäni?
- Mitkä tekijät ovat muuttaneet ajatusmallejani?
- Miksi kehitys on mennyt näin?
- Mitä nämä haasteet ovat käytännössä?
- Miten olen ratkaissut ryhmäopetuksen haasteet?
1.3 Työmenetelmät ja tutkimustyyppit


---

1 : Teemahaastattelulla tarkoitetaan suhteellisen vapaamuotoista haastattelutilannetta, jossa esitettyävä kysymykset ovat lähintä viitteellisiä suosituskysymyksiä, ja kysymysalueet on määritelty pääpiirteittäin (Hirsjärvi & Hurme 1980, 52)
sien muuttumista vuosien saatossa pohditaan tässä työssä omassa luvussa, ja ne linkittyvät teoriaosion kanssa koko työn johtaviin kysymyksiin.

Toimintatutkimus on Carr ja Kemmisin (1983) mukaan itsereflektoivärä tutkimuksen muoto, jota suorittavat kasvatukseissa tapahtuvat tarkoituksenaan lisää tarkoituksenmukaisuutta ja pätevyyttä:

- heidän omissa kasvatukseissa käytännöissään
- näiden käytäntöjen ymmärtämisessä ja
- olosuhteissa, joissa näitä käytäntöjä toteutetaan

(Suojanen 1992, 13–14)


Ennakko-oolutosten kohdalla tämä opinnyytöä voidaan myös käsittää osin hypoteesittomaksi. Eskola & Suorannan (1998,19) mukaan ”tutkijalla ei hypoteesittomassa tutkimuksessa ole lukkoon työjä ennakko-ooltamukseksi tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista”. Edellisessä luvussa mainitut tutkimuskysymykset ovat siinä mielessä viitteellisiä, että niihin liittyviä tarkoja ennakko-ooltuoaksesi eli hopelessenja en aio työle asetettavat. Lisäksi, termi ”tutkimuskysymy-

2 Itsereflektoinnilla tarkoitetaan asioiden peilaamista aikaisempaan kokemusmaailmaan (Suojanen 1992, 25)
mys” saattaa tässä tapauksessa olla turhan rajaava; parempi termi voisi olla vaikkapa johto-ajatus. Viitteellisenä hypoteesina voidaan tässä vaiheessa pitää vaikkapa seuraavaa:

Oletuksena on, että rumpujensoiton ryhmäpedagogiikka voidaan kehittää, ja että tietojen karttuessä tapahtuu oppimista, joka voidaan sisällyttää käytäntöön.

1.4 Työn rakenne


Tämä työ ei kuitenkaan ole rakenteeton. Sen etenemistä voidaan hahmottaa seuraavilla tavoin – luettelona ja kuviona (KUVIO 1).

JOHDANTO: Aihe esitellään, ja lisäksi johdatellaan lukija tutkielman aihepiiriin tarjoamalla kattavat tiedot tutkielman taustasta ja siinä käytetystä menetelmistä. Lukijalle saateta jo tässä vaiheessa herätä omia mielipiteitä ja kysymyksiä itse asiakokonaisuudesta, joita työssä sivutaan (luku 1).

TOIMINTAYMPÄRISTÖN HAHMOTUS: Tässä osiossa esitellään oma toimintaympäristöni, joka toimii viiteeksenä teoriopohjalle (luku 2).


KÄYTÄNNÖN ESIMERKKIJÄ: Tässä luvussa esitellään käytännön sovelluksia ja esimerkkejä. Vaikka luku onkin oma itsenäinen kokonaisuutensa, se liittyy olennaisesti edeltävään pohdintaosioon (LUKU 8).

KUVIO 1. Työn rakenne.
1.5 Työn tavoitteet

Tämän työn pääasiallisena tavoitteena on löytää rumpujensoiton ryhmäopetuksessa ilmeneviä haasteita ja pohtia niihin mahdollisia ratkaisuja. Samaten tavoitteena on saattaa teoriakkeheystä saatu tieto sellaiseen muotoon että siitä olisi käytännön hyötyä ryhmäopetuksesssa. Teoriatiedon, löytyneiden haasteiden sekä teemahaastattelun avulla pohditaan myös erilaisia mahdollisuuksia, joita rumpujensoiton ryhmäopetus tarjoaa.

Erityisen hyvin oman työni tavoitteita sivuavat Cohenin ja Manionin (2000, 226) määrittelemät siitä, mihin koulutusta koskevaa toimintatutkimusta voidaan käyttää:

- Käytännön tilanteessa havaittujen ongelmien poistaminen
- Uusien näkökulmien ja metodien luominen opettamiseen ja oppimiseen
- Opettajan ammatillinen kehittyminen, hänen analyysikykynsä ja tietoisuutensa lisääminen

Lisäksi tämän työn tavoite - ja toisaalta myös tarkoitus - on edistää reflektiivistä ammattikäytäntöä. Sen on Suojasen (1992, 35) mukaan toimintamalli, jonka omaksuttuaan opettaja "tietoisesti pohtii toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittäminen".

Opinnäytetyön tarjoama tieto antaa toivon mukaan virikkeitä sekä pedagogista pohdittavaa opettajille rumpujensoiton ryhmäopetuksen lisäksi niin yleisessä ryhmäopetuksessa, bändiopetuksessa kuin yksityisopetuksessakin.
1.6 LUKUOHJE: Miten tutustua tähän opinnäytetyöhön?


**LIGHT** - NOPEAN YLEISKUVAN SAAMISEKSI

- työn tärkeimmät teemat ilman teoriaosiota
- lue: johdanto -> lue pohdintaluku 7 -> loppusanat luvusta 9
- vastaa luonteeltaan johdanto- ja pohdintaosioiden lukemista; nopea yleiskuva työstä

**MEDIUM** - PERUSLUKIJAN PAKETTI

- suositeltava peruslukijalle
- lue: johdanto -> toimintaympäristö (luku 2) -> lue teorialuvut 3-6 päakkohdittain -> lue pohdintaluku 7 -> tutustu käytännön esimerkkeihin luvussa 8 -> luku 9: loppusanat
- yleiskuvaan lisäksi lukija saa paljon pedagogista pohdittavaa

**HEAVY WEIGHT** - RYHMÄOPETTAJAN TARPEISIIN

- sopii lukijalle, joka mahdollisesti työskentelee itsekseen ryhmäpedagogiikan parissa tai on kiinnostunut aiheesta
- lue: koko työ – ole kriittinen lukemallesi
- lue luvut rauhassa ja pyri johtamaan aiheet omaan toimintaympäristöösi
- LIITTEESTÄ 2 löydät myös itsereflektoinnin väliseksi sopivia kysymyksiä
2 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ RUMPUJEN RYHMÄOPETUS

Ennen siirtymistä teoriaosuuden pariin, on syytä esittää lukijalle tarkemmin tämän opinnäytettyön toimintaympäristö.


2.1 Ryhmien jaottelu


2.2 Opetustilat ja välineistö

Rumpujen opetustilana on oman opetusurani alusta saakka toiminut sama, kooltaan noin 20 neliömetrin luokkatila, mutta välineistö on vuosien mittaan muuttunut paljon. Alun perin oppilaila oli harjoitusrummut eli "padisetit". Tämän lisäksi luokassa oli yksi akustinen ja yksi sähköinen rumpusetti. Äänitteiden kuuntelemista ja mukanasoittoa varten luokassa oli myös ääentoistolaitteet sekä cd-soitin. Nykyään harjoitusrummut on korvattu akustisilla rumuilla niin, että jokaisella oppilaalla on oma rumpusettinsä. Tämän lisäksi opettajalla on omat rummut. Syntyvä äänenpaine on melkoinen, joten kuulosuojausta käytetään koko ajan.

Äskettäin luokassa on siirrytty kuulokekuunteluun, joka tarkoittaa sitä että oppilaat kuulevat musiikin sekä opettajan puheen kuulokkeista, jotka eristävät myös tarvittavan määrän ääntä, jotta erillisiä kuulosuojaimia ei tarvita. Tämä ratkaisu on laskenut yleistä äänenvoimakkuutta luokassa radikaalisti, koska ulkoista äänentoistoa ei enää tarvita.

Oppimisympäristö luokassa (KUVIO 2) on suunniteltu "tavanomaisen" koululuokan tyyliin niin, että opettaja (punaisella) rumpuineen on oppilaiden (vihreällä) edessä, ja oppilaat ovat vierekkäin rintamasuunta opettajaan päin. Opettajan takana on myös taulu muistiinpanoja varten.

KUVIO 2. Luokkasijoittelu.

Tuntien puitteissa tehdään muun muassa seuraavia asioita:

- harjoittelemme perustekniisiä (soittoasento, käsitekniikka, koordinaatio) asioita yhdessä ja erikseen
- käytämme myös oppikirjoja apunamme, joista annetaan myös läksyjä (esimerkiksi Leevi Leppänen: Rokkaavat rummut, Ted Reed: Syncopation for the modern drummer)
- soitamme kappaleiden mukana yhdessä ja joskus myös erikseen
- käytämme myös joskus metronomia harjoitusten soiton aikana
- käytämme tietotekniikkaa hyvääksä harjoiteltaessa (looppien kanssa soitto, harjoituksia eri tempoilla)
- soitamme yhteissoittannollisia harjoitteita, esimerkiksi virvelirumuilla tai rumpufilliharjoituksina
- soitamme ns. play-along-nauhojen kanssa (kappale, jossa ei rumpuja)
- Kerran lukukaudessa myös äänitämme jokaiselle oppilaalle oman nauhan, jossa hän soittaa vaikkapa playalong- nauhan kanssa

### 2.3 Opettajan asema rumpujen ryhmäopetuksessa

Jokaisen ryhmän kanssa tehdään lukukauden alussa opettajan johdollan toimintasuunnitelma, jossa huomioidaan koulun opetussuunnitelma (www), taiteen perusopetuksen yleiset tavoitteet (www), sekä oppilaisten omat toiveet. Rytmimusikkipisto Taukon oma soitinkohtainen opetussuunnitelma yleisen oppimäärän kohdalla on suuntaa-antava, joten esimerkiksi tasonutkointoon sidottuja tarkkoja taitotavoitteita ei ole välttämätöntä tehdä.


- opiskelussa korostuvat musikin harrastamisen ilo ja oppilaan vapaus toteuttaa itseään oman kokemisen ja tekemisen kautta.
- Musiikin yleissä oppimäärissä on tärkeää yhdessä opiskelu ja oppiminen sekä yhteismusi-sointi, johon yksilöopetus antaa valmiuksia.
- painotetaan ihmiskäsitystä, jossa ihminen on ainutkertainen ja toimii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä vaikuttaa aktiivisesti elämäänsä.

Näissä tavoitteissa nousee esiin ryhmässä oppimisen ja vuorovaikutuksen painotus, sekä toisaalta myös oppilaan henkilökohtaisen tavoitteiden pohjalta kumpuava yksilöllinen toiminta. Itse asiassa tästä asetelmasta – yhteisöllisen ja yksilöllisen opetuksen käytön suhteesta kokonaisopetukseseen – kumpuakkin yksi tämän työn perusteemoista: missä suhteessa opetta ja käyttää ryhmää ja vuorovaikutuksellisuutta hyödyntävä he on ja milloin keskitytään yksilölliseen opetuksen ja oppimiseen?

### 2.3.1 Musiikinopiskelun toimintakartta toimintaympäristössäni


### KUVIO 3. Musiikinopiskelun toimintakartta.

Kun toimintakartta sijoitetaan rumpujen ryhmäopetuksen toimintaympäristöön voin heti alkuun todeta, että useimmien opettajaksi käytävän jokaisen ryhmän kanssa hieman erilaisia lähestymistapoja. Tässä yhteydessä kuitenkin pyrin tekoään tekemään jonkinlaisen kompromissin ja sijoittamaan opetusharjoituksen keskiarvon toimintakartalle(KUVIO 4). Toimintakartta ei ole yleistettävä, ja se kuvaava nimenomaan omaa mielipidettäni opetuksen painopisteestä keskimääräisestä jakaumisesta työssäni.

Kappaleessa 2.3 mainittu ryhmän *toimintasuunnitelma*, oppilaiden soitannollinen ja sosiaalinen taso vaikuttavat kaikki siihen, mihin kohtaan toimintakartalla opetuksen painopiste sijoittuu. Rytmimusiikkikoulu Taukossa rumpujen ryhmätuntini sijoittuvat useimmiten kuvion 4 vihreällä(tummalle) alueelle. Opetustilanne on useimmiten enemmän tai vähemmän ohjattua eli opettajajohdosta. Tässä olisi myös suurin hallinnollinen asema ja muiden oppilaiden ehdotetulla tavalla toiminta. Opetustilanteen pääpaino on kuitenkin useimmien vastaavan vihreällä alueella

\[
\text{YHTEISÖLLINEN}
\]

\[
\text{AVOIN}
\]

\[
\text{YKSILÖLLINEN}
\]

\[
\text{SULJETTU}
\]

\[
\text{(ohjattuu)}
\]

\[
\text{YHTEISTOIMINNALLINEN}
\]

\[
\text{(itseohjautuvaa)}
\]
Jo pelkästään se, että opettaja sijoittaa oman opetustoimintansa toimintakartalle toimii mielesiä hyvänä oman toimintansa reflektoinnin välineenä. Viime vuosina olenkin huomannut yhä useammin kysyväni itseltäni, että olisiko ryhmäopetuksessa mahdollisuus käyttää enemmän yhteistoiminnallisia ja ehkä jopa yhteisöllisiä harjoitteita? Nämä kysymykset johtavatkin taas johdannossa esitetyjen kysymysten ja ajattelun pariin. Siksi onkin paikallaan tutustua ryhmäopetuksen toimintaympäristöön liittyviin esiteltyjen kysymysten ja ajatusten pariin. Seuraavasta luvussa alkavan teoriaosuuden tavoitteena on uuden tiedon soveltaminen omaan toimintaympäristöönsä, jotta siitä olisi mahdollisimman paljon konkreettista hyötyä elämän opettajalle.
3 KADONNEEN TIEDON METSÄSTÄJÄT


Tämän jakson punaisena lankana voisi toimia vaikkapa seuraava ajatus: ”Ryhmässä tapahtuvalla toiminnalla on toisaalta omat lainalaisuutensa, jotka eivät ole yksilötaso, vaan ryhmätason ilmiöitä (Saloviita, 2006, 63”). Ryhmätason ilmiöitä tunnistaminen, ymmärtäminen ja niiden valjastaminen omaan opetukseen onkin mielestäni yksi ryhmäopettajan suurista haasteista; milloin opettajan tulisi pysyä yksilötasolla ja milloin toimia ryhmätasolla?

Yksi teoriajakson (luvut 3 - 6) tärkeimmistä tavoitteista on tarjota käytännön pohdittavaa lukijalle. On suositeltavaa – jopa toivottava – että lukija pyrkisi mahdollisuuksien mukaan vertaamaan käsiteltäviä aiheita omaan toimintaympäristöönsä.

Lukujen 3-6 tavoitteena on myös etsiä teoriatiedon kautta mahdollisia haasteita, joita rumpusenolton ryhmämuotoisessa opetuksessa on omassa työssäni ilmennyt. Tämä jakso poikkeaa tieteellisen tutkimuksen perinteisestä mallista siinä mielestä, että käsiteltäviä aiheita pyritään mahdollisuuksien mukaan johtamaan omaan toimintaympäristöönsä eli käytännön työelämän tilanteisiin. Tämä tapahtuu osittain samanaikaisesti teoriatiedon esittelyn yhteydessä. Muuten käsiteltävä teoriatieto voi helposti jäädä vain ulkokohtaiseksi sanahelinaksi ilman käytännön hyötyä.

”ei sitä ole ennenkään mitään kirjoja tarvinnut lukea, opettaa vaan. Kyllä kokemuksista oppii.”
3.1 Peruskäsitteistöä

3.1.1 Ryhmä

Ryhämäopetuksen perusyksikkönä toimii tietenkin tietenkin itse ryhmä. Ryhmän käsitteenä on löydettävissä paljon erilaisia määritelmiä; seuraavassa esitellään niistä niistä muutamia.


Omassa ryhmäopetuksessani ryhmäkoko on useimmiten neljä henkeä, joka on ryhmäkokona verrattain pieni. Tällaista ryhmää voidaan kutsua *pienryhmäksi*. Yksi pienryhmän tarkoista määrittelmistä kuuluu seuraavasti:

"*Pienryhmä on kahden tai useamman henkilön vuorovaikutukseen perustuva kokonaisuus, jolloin henkilöiden välillä on vakaat, rakentuneet suhteet, yhteisiä tavoitteita sekä ryhmän jäsenet tunnistavat ryhmän jäsenyytensä... tavallisin pienryhmän koko on kolmesta kahdeksaan henkilöä, muuten voidaan jo alkaa puhua suurryhmästä (> 12 henkilöä) (Tiuraniemi, 1993, 45)".


Näiden tietojen valossa lienee mahdollista todeta, että oman toimintaympäristöni ryhmäopetuksessa on *tavoitteellinen pienryhmä*. Tosin edellä mainittujen määrittelmien perustana on nykyisin usein ryhmätyöön eli ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen tähtäävä toiminta. Tämä nostaakin esille ryhmäopetuksen kannalta ratkaisevan tärkeän seikan: onko ryhmäopetus ryhmätyötä laisinkaan? Esimerkiksi rummut ovat usein yksilöinstrumentti bändissä, joten vaikka rumpujen soittoa opetellaan ryhmässä, ei ryhmäopetustilanne valmenna suoranaisesti sellaisen yhteismusisointiin jota bändin tai yhtyeen kanssa tehdään. Kuitenkin, soitonopetusryhmässä kukaan oppilas opiskelee ja harjoittelee yksilönä, mutta on kuitenkin jatkuvasti tietojen ryhmän jäsenistä. Tällöin ryhmän muiden jäsenten toiminta vaikuttaa myös hänen toimiinsa. Opettajalla on on kännykkävissään suuri määrä erilaisia mahdollisuuksia ja työskentelymuotoja verrattuna vaikkapa yksityisopetuksen; toisaalta hänen vastuunsa on myös suurempi.
3.1.2 Ryhmäopetus vastaan ryhmätyö

Edellisessä luvussa esiintyneet määritelmät pohjaavat suurilta osin ryhmätyön ja ryhmätyöskentelyn teoriaan. Vaikka käsitteet ovat osin yhteneviä, on tässä vaiheessa syytä erottaa käsite "ryhmäopetus" käsitteestä "ryhmätyö".

Perinteisessä mielellä ajateltuna ryhmä tarvitaan sellaisten tehtävien suorittamiseen, joista yksi ihminen ei suoriudu yksinään; ryhmissä tehdään siis yhteistyötä (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1999, 256). Ryhmäopetussykemien luonne on tässä mielellä aivan toinen: tehtävät voidaan useimmiten suorittamaan myös yksilöinä. Voidaankin kysyä, että onko rumpujen ryhmämuotoinen instrumenttiopetus ryhmätyötä laisinkaan, vai opettajajohtoista toimintaa isommalla ryhmällä? Voisiko se olla kumpiakin?


to ryhmälle”. Eri käytänteiden luova yhdistely jääkin sitten opettajan oman ammattitaidon ja harkinnan varaan.

3.1.3 Vuorovaikutus


"Vuorovaikutuksessa osapuolet sananmukaisesti vaikuttavat toisiinsa".

Kuten edellä jo mainittiin, ryhmäopetustusten vuorovaikutusluonne saattaa olla joko opettaja-oppilas-suuntautunut ja joskus myös ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutteisuuteen suuntaava. Usein kuitenkin tunnit saattavat painottua ensin mainittuun; tosin pyrkimys oppilaan omaehtoiseen vuorovaikutukseen on aina läsnä. Ryhmäopettajan voisikin olla paikallaan pohtia, milloin hän käyttää kutakin tapaa opetuksessaan.


Jauhiaisen & Eskolan (1994, 78) mukaan ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen tulisi olla laadultaan kommunikaatiota, eli yhteyttä synnyttävää viestintää. Tämä tarkoittaisi ryhmäopetustestilanteessa sitä, että myös opettajan on kyettävä kuuntelemaan mitä oppilaalla on sanottavaan. Ryhmäopetustilanteessa on opettajan kannalta katsottuna mielestäni helppoa ede-
tä niin, että oppilas – opettaja vuorovaikutus on vähäistä. Koska kyseessä ei ole suoranainen ryhmätöskentely, ryhmän jäsenet saattavat useimmten odottaa, että ryhmän ohjaaja (eli opettaja) vie tilannetta eteenpäin. Vuorovaikutusselvisuuden aikaansaamiseksi on siis tehtävä enemmän töitä myös opettajan kannalta katsottuna.


Jos ryhmäopetusta verrataan vaikkapa yksityisopetukseen, on tärkeää huomata, että ryhmätilanne sinänsä normittaa havaitsemista ja heikentää havainnon tarkkuutta. Tämä johtuu runsasta virikemäärästä, joka saattaa rasittaa sekä oppilaita että opettajaa. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 95). Ryhmäopetustilanteen runsas virikemäärä ja siitä johtuva huomion jakanen haaste oppilasta kohden on mielestäni yksi rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteista.

3.1.4 Ryhmädynamiiikka
Ryhmäopetksessa opettaja joutuu kohtaamaan uudentyyppisiä seikkoja verrattuna esimerkiksi yksityisopetukseen. Yksi näistä seikoista on ryhmän dynamiiikka. Olen itsekin huomanut usein pohtivani ryhmän problematiikkaa; miten ryhmää käsitellään ja miten ryhmää toimii?

3 rumpujen ryhmäopetuksen haaste

Aarnion & Vuorisen (1985, 60) mielestä ryhmän dynamiikka muodostuu dynaaminen jatkuvasti muuttuva kokonaisuus. Lyhyesti sanottuna dynamiikka syntyy, kun useat ihmiset ovat vuoroavuttavassa keskenään samassa toimintatilanteessa, yhdessä vaikuttaa toisiinsa. Tätä jännitteiden kenttää sekä sen käytöössä kutsutaan ryhmän dynamiikaksi: ryhmän dynamiikka säätää sen, kuinka ryhmä toimii.


Jauhiaisen & Eskolan (1994,34) mukaan ryhmän ohjaajan päätehtävänä on säädellä ryhmädynamiikkaa siten, että yhdessä asetettut tavoitteet saavutetaan. Rumpujensoniton ryhmäopetustilanteessa tämä asettaa kaksinkertaisen haasteen: ryhmäopetustilanteessa asetettujen ryhmän yhteisten tavoitteiden lisäksi on olemassa jokaisen yksilön yksilökohtaiset tavoitteet, joka teettää opettajalle hieman lisätyötä. Opettaja on viime kädestä se työkalu, joka määriää opetuksen tyylin: milloin tulisi käyttää "klinikkamaista" luennointia, milloin perinteisempää luokkaopetusta, ja milloin tulisi huomioida kuten oppilasta, kannattaa kohtaa yksityiskaupalle tai saada aikaan keskustelua, kannattaisiko käyttää yksilöharjoitteita vai soittaa jotain yhdessä...kaikki nämä ratkaisut liittyvät mielestäni ryhmän dynamiikkaan. On myös tärkeää muistaa, että ryhmän dynamiikkan käsittely muuttaa ryhmän ilmapiiriä ja että kokonaisuus ryhmä on olemassa yksikönsä. Tämä tarkoittaa sitä, että jokin ryhmä toimii itsenäisemmin ja toinen saattaa vaatia enemmän opettajajohdosta toimintaa.

3.1.5 Ryhmän prosessi


Ryhmän kehittyminen ryhmaiopetustilanteessa poikkeaa ryhmätyön kehittymisestä. Ryhmäopetusryhmän voi sanoa kehittyvän, kun ryhmä etenee ainakin osittain kohti aiemmin määriteltyjä kauden tavoitteita. Instrumenttiopetusryhmän yhtenä poikkeavuutena voi pitää sitä, että ryhmän koostumus ei pysy alusta loppuun samana. Joku ryhmän jäsenistä saattaa lopettaa tai vaihtaa ryhmää, jolloin hänen tilalleen hankitaan mahdollisuuksien mukaan uusi jäsen tai toimimaan "vajaalla" ryhmällä. Ryhmämouotoisessa opetuksessa oppilaiden vaihtuvuus on mielestäni aika yleistä, joka myös tarkoittaa sitä, ettei ryhmällä ole selkeää "alkua" tai "loppua". Tämä asettaa ryhmän kehittymisprosessille tietävästi ja jättää ryhmän koostumukseen vastaava osittain uudelleen. Jauhaisen & Eskolan edellä mainitsema muutosprosessi siis toteutuu; toisaalta ryhmän kehitysprosessi elää omalla elämäänsä.

3.2 Ryhmän jäsen


Yksilöiden ja ryhmien välinen käyttäytyminen on erotettava toisistaan – yksilöillä on aina omia henkilökohtaisia suhteita toisiin yksilöihin, mutta ryhmäkäyttäytyminen tarkoittaa käyttäytymistä ryhmän jäsenenä (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1999, 303). Tämä väite tarkoittaa ryhmäopetuksessa sitä, että vaikkapa rumpuryhmän jäsentä ei tulisi suoranaisesti pitääkin yksityisoppilaana, vaan osana tietyn ryhmän muodostamaa kokonaisuutta. Oman haasteensa tähän tuo kuitenkin tosiasia, että jokainen yksilö rumpuryhmällä opiskelee myös ”itseään” varten; oppituntien tarkoituksena ei ole harjoittaa pelkästään esimerkiksi yhteisiä musiikkiesityksiä, vaan myös kehittää kunkin oppilaan henkilökohtaisia valmiuksia ja taitoja. Tämä nostaa esiin kysymysen: voiko ryhmäopetusryhmää pitää ryhmänä lainkaan? Kuinka paljon rumpujen ryhmäopetuksen ryhmä täyttää ”klassisen” ryhmän perusehtoja?

Koppisen ja Pollarin (2000, 32) mielestä todellisen, toimivan ryhmän jäsenen on:

- oltava henkilökohtaisessa vuoroavaltelussa ryhmän muihin jäseniin
- sitouduttava ainakin jossain määrin yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin
- oltava valmis yhteistoimintaan ja ryhmän me- hengen luomiseen ja kehittämiseen omalta osaltaan

Verrattaessa näitä ehtoja rumpujen opetusryhmän toimintaan, voin itse todeta, että kaikki ehdot täyttivät – ainakin useimmiten. Instrumenttiopetuksen solistisenkin luonteen takia kaikkia ehtoja ei aina mielestäni voi eikä tulekaan täyttää jatkuvasti.

3.2.1 Ryhmän jäsenen ongelmia

Ryhmän jäsenyyssä saattaa toimia positiivisena vahvistajana yksilön elämässä, mutta ryhmään kuuluminen voi aiheuttaa samalla myös haasteita. Scheinin (1969) mukaan uudessa tilanteessa voi ryhmän jäsenelle aiheutua ongelmia, jotka ovat suurelta osin tunteisiin liittyviä:

- **Identiteetin ongelma**: kuka jäsen on ryhmässä?
- **Kontrollin, vallan ja vaikuttamisen ongelmat**: kuka määrää ketä?
- **Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhteenvottamisen ongelmasta**: missä määrin ryhmän tavoitteet ja tehtävät ovat yhteensopivia ryhmän jäsenen henkilökohtaisten tarpeiden kanssa?

- **Hyväksymisen ja hyväksytyksien tulemisen ongelmasta**: hyväksytäänkö minut ryhmän jäseneksi? (Koppinen & Pollari, 2000, 36)

**Identiteetin ongelma** on tunnistettavissa myös rumpuryhmässä; oppilaan voi olla vaikeata ”löytää paikkaansa” ryhmässä. Opettajan tulisi mielestäni luoda ryhmään mahdollisimman turvallinen ilmapiiri niin, ettei oppilas esimerkiksi koe alemmuuden tai ylemmyyden tunnetta tunnilla vaan pystyisi kehittämään itsään tunnilla mahdollisimman luontevasti. Toki ryhmän jäsenet ovat aina soitto- ja sosiaalisilta taidoilta eritasoisia, mutta opettajan tulisi silti mielestäni pyrkää siihen, ettei mitään ”paremmuusjärjestystä” synny.

**Kontrollin, vallan ja vaikuttamisen avaimet** ovat opettajan kässissä; omasta mielestäni opettajan tulee pitää ohjaus omissa kässissä. Kuitenkin kuntien kulkuun on jokaisen ryhmän jäsenen mahdollista omalla panoksellaan vaikuttaa.

Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhteensovittamisen ongelma tulikin jo esiin edellisessä luvussa; tämä on mielestäni yksi suurista ryhmäopetuksen haasteista 4. Tämä haaste on aina ryhmä- ja oppilaskohtainen, mutta mielestäni tavoitteiden yhteensovittaminen sekä niihin sopivan tuntimateriaalin valmistelu ovat yksi haasteellisimmista ryhmäopettajan tehtävistä.

### 3.3 Ryhmäilmiöt


---

4 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
Kaikki edellä mainitut ilmiöt ovat tuttuja myös rumpujen ryhmätunnilta. Opettajan tulisi mielestäni kiinnittää tarkasti huomiota etenkin mahdollisen valtataistelun syntymiselle ja sen ehkäisemiselle. Oman kokemukseni mukaan valtataistelu on harvinaisempaa, mutta sitä voi esiintyä etenkin nuorempien (ala-asteikäisten) oppilaiden ryhmissä. On myös hyvä muistaa, että soitonopetustunneilla valtataistelu voi olla myös ”soittettua”; joku ryhmän jäsenistä pyrkii ”soittamaan muut suohon” aina kun siihen tarjoutuu mahdollisuus. Tällaisen tilanteen syntymisenä opettajan on syytä ottaa asia esiin ja puhua siitä tunnilla koko ryhmän kanssa; voidaan esimerkiksi rakentaa ryhmälle selkeät pelisäännöt.

3.3.1 Ryhmärakenteen perusteikijät


**KUVIO 5. RYHMÄN KOMMUNIKAATORAKENTEITA CHARPENTIERIN MUKAAN**


### 3.3.2 Ryhmän kiinteys


Omissa rumpuryhmissäni olen huomannut, että vuorovaikutus oppilaiden kesken voi puheen sijasta olla esimerkiksi soittamalla suoritettua musiikillista vuoropuhelua. Erilaiset "call & response"-tyyliset filliharjoitukset ovat usein oppitunnin odotettu kohokohta. Olen myös itse kokenut tällaisten harjoitustaitojen kiinteittävän ryhmää sekä ryhmästäkin ryhmäidentiteettiä.

3.3.3 Kun ryhmä ei toimikaan


---

5 alun perin Afrikan rituaalisten menojen ohella toiminut demokraattinen soittotyyli; johtava soittaja antaa rytmisen idean, johon toinen soittaja vastaa soittamalla oman ideansa

6 rumpujen ryhmäoperuksen haaste
Saloviita (2006, 65) ehdottaa että toimikaaseen tehokkaasti ryhmältä vaaditaan seuraavia osatekijöitä:

- ryhmä on oppilaalle kiinnostava
- ryhmä antaa etuja myös yksilönä
- ryhmä on ihmissuhteiltaan tyydyttävä
- ryhmä tuottaa arvontunnetta ryhmään kuulumisesta


3.3.4 Normit


Rumpujen ryhmäopetustunneilla normit luodaan heti ryhmään aloitettaessa tai kun ryhmän jäsen vaihtuu. Ryhmillä on paljon yhteisiä normeja, mutta iästä, soittokokemuksesta ja musiikkityylistä riippuen ryhmillä on myös omia normeja. Esimerkiksi: *kun kuulokkeet otetaan pois päästä ei enää saa soittaa, ei turhaa meluamista ilman lupaa (kuulonsuojelulliset normit).* Nuorempi oppilaiden ryhmissä saatetaan joutua luomaan tarkemmat normit, mutta iästä, soittokokemuksesta ja musiikkityylistä riippuen ryhmillä on myös omia normeja. Esimerkiksi: *kun kuulokkeet otetaan pois päästä ei enää saa soittaa, ei turhaa meluamista ilman lupaa (kuulonsuojelulliset normit).*


3.3.5 Ryhmän vaiheet

Vaikka rumpujen soiton ryhmäopetustyöryhmät eivät ole aina luonteeltaan pysyviä, saattaa niistäkin olla erotettavissa erilaisia normeja ja yhteisyyttä. Mukaan normien mukaan ryhmän normeja väittää Koppisen ja Pollarin (2000, 32) mukaan toteutuvan ryhmän luonteesta riippumatta. ”Työnjohtajan”, eli tätä tapauksessa opettajan on hyvä tunnistaa normeja voidakseen tukea ryhmän ja sen jäsenten kehittymistä.

Klassisen teorian ryhmän kehitysvaiheista on esittänyt Bruce Tuckman. Seuraava luettelo esittelee muutamaa lähettää yhdistellen vaiheiden päätelohde. Tässä vaiheessa on kuitenkin syöttä muistuttaa, että perinteisesti ryhmän vaiheiden luokittelu on tarkoitettu ryhmätyöskentelyryhmille. Instrumenttiopetustyöryhmien kohdalla on syytä pohtia seuraavia määritelmiä pienin varuksin: toteutuvatko kaikki vaiheet ryhmäopetustyöryhmässä vai onko niiden toteutuminen edes mahdollista tai tarkoituksenmukaista?

Muodostusvaihe (ryhmän muotoutumisvaihe, orientaatiovaihe, forming)

- tutustumista toisiin
- epävarmaa, tilanteen testailua
- arvioidaan ja suuntaudutaan
- yhteisyyden tunne vielä heikkoa
- ihmiset saatavat olla ahdistuneita, tilanne on outo
- ohjaajalle/ opettajalle: ei kannata kiirehtia vaativaan ryhmätyöhön ennen kuin oppilaat ovat riittävästi tutustuneet tilanteeseen, jossa heidän odotetaan toimivan ryhmänä
Kuohuntavaihe (uudelleen määrittelyn vaihe, myrskyvaihe, storming):

- jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa. Uskalletaan enemmän
- jäsenet pyrkivät ilmaisemaan yksilöllisyyttään ja saattavat vastustaa ryhmärakenteen muodostumista
- saatetaan kuunnella huonosti, yhteenkuuluvuus ja roheus lisääntyvät
- toimittuaan jonkin aikaa kehittyy ristiriitoja ja persoonalisuudet nousevat esiin
- ohjaajalle/opettajalle: tarvitaan ryhmäharjoitteita, joissa opitaan osallistumaan tasa-arvoisesti

Normienluomisvaihe (koordinaatiovaihe, norming)

- pelisääntöjen ja ryhmäharmonian syntyminen
- ryhmän normit luodaan, pelisäännöt
- aletaan luoda yhteisiä toimintanormeja ja tavoitteita
- varsinainen tehtäväsuorittaminen alkaa
- ryhmän kiinteys saattaa kasvaa tassä vaiheessa.
- yhteenkuuluvuutta, ryhmän sisäinen vastustus voitetaan usein ryhmän ilmapiiri tuntuu keventyneeltä ja vapaalta
- ohjaajalle/opettajalle: tässä vaiheessa ryhmä on kypsä opiskeluun

Suoritusvaihe (hyvin toimiva ryhmä, toteuttamisvaihe, kypsän toiminnan vaihe, performing)

- ryhmä toteuttaa ja tekee
- ryhmästä on tullut kokonaisuus
- roolit ovat joustavia ja ryhmään liittyviä
- ryhmä oppii toimimaan ryhmänä ja käyttämään jäsentensä erilaisuutta ja erilaista osaamista hyväkseen

hunta vaiheesta. Forrest (1991) esittääkin, että ryhmän kehityksen alkuvaihetta leimaa ohja-
jakeskeisyys. Keskivaihe on jo yksilökeskeisempi. Vasta tämän jälkeen saavutetaan työsken-
telyvaihe, jolloin ”osallistujat antavat toisilleen liikkumatilaa ahdistumatta itse (Jauhiainen &
Eskola, 1994, 94)”.

Ryhmäopetusryhmän tavoitteena on mielestäni edellä mainittu työskentelyvaihe sekä suori-
tusvaihe (hyvin toimivan ryhmän vaihe), johon päästään muotoutumis- sekä normitusvaiheen
kautta. Kuohuntavaihe voi esiintyä yksittäisen oppilaan tai koko ryhmän oireiluna, mutta tä-
mä ei välttämättä liity ryhmän keskinäiseen yhteistyöhön. Kuohuntaa saattaa syntyä esimer-
kipäipä oppilaiden keskinäisistä tasoeroista tai henkilökohtaisista musiikkimieltymyksistä. Joka
tapauksessa on myönnettävä, että jokainen ryhmä hakee muotonsa itse elämänsä ja liittyy
vaiheetta saattaa olla todennäköisempi, joten opettajan on syytä olla tarkana ja ”pitää langat
käsissään”.

Aarnio & Vuorinen (1986,64–65) kutsuvat ryhmän suoritusvaihetta yhteistyöhön oppineen
ryhmän vaiheeksi: tällöin ryhmä on kiinteä ja toimiva. Ryhmäopetuksessa yhteistyö on sa-
tunnaisempaa ja usein ryhmäyöstä poikkeavaa, joten vaihetta voisikin kutsua vaikkapa yh-
teistyöhön tottuneen ryhmän vaiheeksi. Jo pelkästään rumpujen yhteisharjoittelutulitaine sekä
ryhmänä opiskelu on monelle oppilaalle aivan uusi kokemus, ja Saloviitaa (2006,24) mukailen
opettajan kannattaakin suunnitella ruhmalle harjoituksia, joissa tarkoitukseena on har-
jaannuttaa ryhmäyöttöitä; rumpujen ryhmäopetuksen kohdalla esimerkiksi musiikkilista vuoro-
vaikutusta ja improvisointia. Näin ryhmäyön vaatimia sosiaalisia taitoja opitaan luonnollisesti
ryhmäyön sivutuotteena esimerkiksi keskustelemalla harjoituksesta jälkikäteen yhdessä
ryhmän kanssa.

3.3.6 Roolit ryhmässä

Ryhmäilmiöihin ja vuorovaikutukseen liittyvät läheisesti roolin käsite. Sosiaalipsykologiassa
yleensä luonteeltaan vuorovaikutustilanteessa olevan roolin yleisimmäksi käsitteelliseksi
on sosiaaliseksi rooliksi; tällöin rooli
ovat ”tiettyä tilanteessa olevien henkilöiden käyttäytymisävoja” (Niemistö, 2004, 84). Ryhmäopetusryhmän roolien
voidaan katsoa olevan tällaisia sosiaalisia rooleja.

Helkaman, Myllyniemen & Liebkindin (1999, 268) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutukseessa
”ryhmän jäsenille kehittyy käyttäytymiseen liittyvää odotuksia”. Rooli muodostuu Eskolan
(1973) mukaan näistä ihmisten toisiinsa kohdistamista odotuksista, joiden noudattamista
palkitaan ja joiden poikkeamista rangaistaan (Jauhiainen & Eskola, 1994, 118). Rooli saatta-
vat alkaa myös toteuttaa itsenään; jos vaikkapa opettaja pitää oppilasta tietynlaissa, tämä
saattaa alkaa vähitellen käyttäytyä niin. Rooli hankitaan lähes aina omalla toiminnalla, mutta toisten odotukset vaikuttavat sen syntymiseen paljon.


1) tehtävöorientoitu ne roolit
2) ylläpitoroolit
3) yksilölliset roolit

(Tiuraniemi, 1993, 55)


Rumpujen ryhmätunnilla tehtävöorientoituun (1) rooli voisi olla vaikkapa aloitteentekijän (opettaja tai oppilas), tai arvioijan (opettaja tai oppilas) rooli. Ryhmän tehtävää ylläpitävää (2) rooleja voisivat olla kuuliaisen oppilaan, rohkaisijan, tasapainottajan tai seurailijan roolit. Yksilöllisiä rooleja on paljon, ja usein niiillä tarkoittetaan ryhmän toimintaa haittaavia rooleja kuten vastustaja, tukahduttaja tai välttäjä. Omilla rumpujen ryhmätunnilleiselle oppilaiden rooli painottuu kuitenkin toimintaa ylläpitävän ”kuuliaisen” oppilaan tai innokkaan soittajan rooliin. Kuitenkin, aina silloin tällöin esiintyy myös ryhmän toimintaa haittaavia oppilaan rooleja. Tällöin opettajan on mielestäni tärkeää pohtia voisiko kyseisen roolin muuttaa antamalla op-

Kirjallisuudesta löytyy myös tarkempia, konkreettisia ”roolinimikkeitä”. Charpentier (1981, 41) on listannut seuraavassa erilaisia rooleja, joita ryhmässä voi esiintyä. Nimikkeistä on helppo löytää yhtäläisyksiä omiin opetusryhmäinsä, näin ainakin minun kohdallani kävi. Tilanteesta riippuen saattaa sama oppilas olla monenkin eri roolin edustaja:

- ”Johtohenkilöt”: leikinlaskijat, aloitteentekijät, kiinnostuneet
- ”Alempi keskikasti”: lörpöt, nöyristelijät, jännittäjät
- ”rakastavan ihmisen rooli”: ystävällinen, sovinnollisuus, kiinnostuneisuus, toisten huomioon ottaminen
- epäystävällisen roolin piirteitä: välinpitämätön, äreä, kiukuttelija, mörökölli
- ”Norminvartija”: tosikko, nyökyttelijä, aloitteentekijä, mielipiteellinen, itsetietoinen
- ”epäsosiaalinen”: leikinlaskija, kriittinen, varovainen, kyselijä

(Charpentier, 1981, 41)

3.3.7 Yksilön rooli ryhmässä

Moreno (1977) on määritellyt roolin käsitteen yksilön omaksumaksi toimintamuodonksa tietyllä hetkellä tietyssä tilanteessa, johon liittyvä muita ihmisiä tai objekteja (Niemistö, 2004, 89). Yksilön on periaatteessa mahdollista omaksua ja kehittää mitä tahansa rooleja. Yksilön roolit voivat olla:

- *alikehittyneitä*, jolloin toiminta on tavallisesti kömpelöä ja hidasta. Henkilö ei siis (ainakaan omasta mielestään) osaa vielä tarpeeksi hyvin
- *sopivasti kehittyneitä*, jolloin toiminta on luontevaa ja innostunutta. Henkilö osaa tehtävänä tarpeeksi hyvin nauttiakseen tehtävästä. Hän ei kuitenkaan toimi vielä rutioidusti
- *yleihettynneitä*, jolloin toiminta sujuu hyvin. Toiminta ei kuitenkaan välttämättä ole tilanteen mukaista, sillä joskus ennen vanhan toiminut tapa ei kenties olekaan enää paras mahdollinen. Rooli on kaavamainen.

(Niemistö, 2004, 93)

---

7 näitä tekijöitä käsitetään esimerkiksi luvussa 4 motivaation käsitteen kohdalla
Ryhmäopetustunnilla tavoiteltava rooli voisi mielestäni olla *sopivasti kehitetty rooli* - sekä oppilaille että opettajalle. On mielestäni hyvin tärkeää muistaa, että opettajajoukko rooli voi olla yliikehittynyt. Tämä tilanne voi ilmetä esimerkiksi niin, että opettaja toistaa samaa opetusmateriaalia vuodesta toiseen, eikä enää uudista opetusta. Tämän takia opettajan on tärkeää jatkuvalt tavallista havaannoida ryhmän roolien lisäksi myös itseään.

3.4 Tehokas ryhmä

Toimintansa tarkoitusta toteuttaessaan ryhmällä on kaksi perustavoitetta: sen tehokkuudesta ja kiinteydästä huolehtiminen. Tätä kutsutaan *ryhmän kaksoistavoitteeksi*.

"Ryhmän on toimittava tarkoituksen mukaan tehokkaasti sekä huolehdittava omasta kiinteydestään (Niemistö, 2004, 35)".


---

8 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
3.4.1 Ryhmätyöskentelyn tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä

Jos ryhmätyössä tai – opetuksessa painotetaan nimenomaan tehokkuutta, niin mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Helkama, Myllyniemi & Liebkind (1999, 261), esittelevät idean ryhmätyön tehokkuuteen vaikuttavista tekijöistä, jotka jakautuvat lähtötekijöihin, ryhmässä syntyviin ilmiöihin sekä tuloksii:

- **Lähtötekijöitä** voivat olla esimerkiksi ryhmän rakennetekijät (ryhmän koko, jäsenten persoonallisuuspiirteet ja taidot), tehtävään liittyvät tekijät (tehtävän luonne ja vaatimukset) sekä ympäristötekijät (fyysinen ympäristö mm. teknologia).

- Ryhmässä syntyviä ilmiöitä ovat esimerkiksi normit ja roolit, johtajuustyyli, ryhmän kiinteys ja ryhmämotivaatio.

- **Tuloksina** edellisistä on mahdollisesti tehokasta suoritusta, tuloksellisuutta, tyytyväisyyttä sekä jäsenten hyvinvointia


3.5 Ryhmäopettaja

Ryhmään liittyvien käsitteiden lisäksi on syytä pohtia myös opettajan käsitteltyä ryhmässä. Onko ryhmäsioitonopettaja ryhmän johtaja, ryhmätyöntekijä, ohjaaja vai kaikkia edellä mainittuja?

on oman alansa asiantuntija ja kykenee myös mahdollisuksien mukaan näyttämään esimerkkejä ja tarvittaessa myös soittamaan mukana.


Ohjaustekojen pohtiminen vertautuu mielestäni osin myös opettajan tuntien valmisteluun. Jos tunteja ei ole valmisteltu kunnolla, on opetustekojenkin pohtiminen vaikeaa: suurin osa energiasta menee tunnin kulun suuntaamiseen. Tuntien valmisteluun ei mielestäni pidä kuitenkaan olla pikkutarkkaa minuuttiaikataulun tekemistä, vaan lähinnä suuntaa antavien raamien luomista tunnille (esimerkiksi: ”tänään harjoittelemme tänään ryhmän x kanssa ensin rytmipyramidia, sitten soitamme virvelikappaletta ja lopuksi yhteenen kappale nauhan kanssa”). Tarkoituksellinen ilman jättäminen tunnin valmisteluun ei siis tarkoita sitä että opettaja jättäisi valmistelut tekemättä, vaan sitä että raamien välissä tapahtumien annetaan edetä luonnollisesti ryhmän jäsenien tahtiin.

Tekeminen ja yhtä lailla tekemättä jättäminen on ohjausteko, jos se on tehty tavoitteellisesti. Tämä ajatus johtaa siihen, että spontaaniuskin voi olla tavoitteellista ja harkittua. Rumpujen ryhmätunteja pitäessäni olen huomannut, että välillä tunnin suuntaa ja aihetta voi vaihtaa radikaalistikin.


9 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
Esimerkki 2: Jos oppilas on tuonut mukanaan kappaleen, jonka hän haluaisi kuunteluttaa muille, voi opettaja harkintansa mukaan muuttaakin tunnin kulun suuntaa. Tämä voi auttaa ryhmän kehittymistä yllättävän paljon vaikuttaen etenkin ryhmän kiinteysteen ja tunnetavoitteeseen.

Opettajan/ ohjaajan tehtävänä on lisäksi pitää huolta selkeän ryhmäsopimuksen tekemisestä, noudattamisesta ja jatkuvasta tarkastamisesta. Tällainen sopimus voi olla joko aikaa aikaa myöten kehittehtynät sanaton käytäntö tai se voi olla sanallinen, normatiivinen sopimus. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 140). Ryhmäopetustilanteessa ryhmäsopimus painottuu useimmiten jälkimmäiseen, joka tosin aikaa myöten kehittyvyys ensin mainituksi (esimerkiksi: rumpuja ei saa soittaa jos kaikilla ei ole kuulonsuojaimet tai kuulokkeet päällä).

Ryhmän kehityksen kannalta tärkeää seikka on myös itsearvointi, jota voidaan tehdä ryhmän, opettajan, tai yksittäisen oppilaan kanssa. Tietoisuuden syvenemistä voi edistää pohtimalla esimerkiksi seuraavia Smythin (1989) ehdottamia kysymyksiä:

- Mitä tapahtuu?
- Mikä merkitys tapahtuvalla on?
- Miten tilanne kehittyi tällaiseksi?
- Miten voisimme toimia toisin?

(Jauhiainen & Eskola, 1994, 150)

Tällainen toimintatapa voisi toimia silloin, kun ryhmäopettaja kokee jonkin ryhmänsä toiminnassa epäselvyyksiä. Myös opettajan oma reflektointi ryhmän tavoitteiden ja ohjaustekojen suhteen on välttämätöntä onnistuneiden ohjaustekojen tekemiseksi.

3.5.2 Eri tyylejä ryhmän “johtamiseen”

Koska ryhmäopetus ei kuitenkaan ole varsinaista ryhmätyötä, on myös käsity johtajuudesta hieman erilainen kuin ryhmätyön johtajuuden käsity. Ryhmätyöössä ilmeneviä erilaisia Lippittin ja Whitenn (1943) luokittelemia klassisia johtajuustyylejä (Helkama, Myllyniemi & Liekind, 1999, 272) voi kuitenkin “päivittää” ryhmäopettajan opetustyyliin sopivaksi. Klassiset johtajuustyylit ovat authoritaarinen, demokraattinen ja laissez – faire. Ryhmäopettajan työhön päivitetynä johtajuustyylit voisivat olla esimerkiksi seuraavanlaiset:

- **Authoritaarisessa** tyylissä opettaja määrää toimintasuunnitelman; hän myös sanelee jokaisen vaiheen työtavat ja toiminnat niin, että jäsenet ovat selkein aina tietämättömiä siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Opettaja myös päättää työtehtävät.
- **Demokraattisessa** tyylissä toimintasuunnitelmasta keskustellaan yhdessä ryhmässä ja siitä tehdään ryhmäpäättö. Opettaja ei myös vain sanelo ohjeita, vaan toiminnan eri välivaiheet päämäärän saavuttamisessa hahmotetaan yhdessä.

- **Laissez-faire-tyylissä** opettajia ei varsinaisesti huolehdi johtamistoimista muuten kuin nimelisesti. Ryhmällä ja yksilöillä on täydellinen toimintavapaus.

Opettajan johtamistyylili ryhmäopetustilanteessa riippuu tilanteesta. Omat ryhmätuntini liikkuvat kahden ensimmäisen tyylin välimaastossa, joskus autoritaarisemmen ja joskus demokraattisemmin. Johtamistapana liittyvät läheisesti myös opettajan oppimiskäsitykset (luku 4) ja niiden mukainen opetuustyylili.

### 3.5.3 Ryhmäopettajan roolit


Charpentieria (1981, 222) mukaillen todetaan se tosiasia, että opettajasta saattaisi tuntua miellyttävältä, jos hän olisi nero, joka keksisi sopivat harjoituksset sekä roolit kaikkia mahdollisia sosiaalisia tilanteita varten. **Tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että opettajan roolit muodostuvat kokemuksen, ammattilaisen kasvun ja itsereflektion kautta.** Niemistön (2004, 181) mukaan kuitenkin ryhmän ohjaamisessa tarvitaan ainakin seuraavia perusrooleja:

- ryhmän johtaja (huolehtii mm. ryhmän ilmastosta ja normeista)
- ymmärtävä kuuntelija (ottaa vastaan ryhmäilmiöt ja ”kuuntelee” niitä)
- vaikuttaja (toimii muutosagenttina ja ohjaa aktiivisesti ryhmää tavoitettaan kohti)

Nämä roolit näkyvät mielestäni myös ryhmäopetustilanteessa. Kuitenkin se, miten paljon opettaja painottaa mitäkin rooliaan, riippuu tilanteesta ja opettajan omista ratkaisuista. Mielestäni toinen esimerkki on erityisen tärkeä, ja se unohtuu helposti: opettajan tulisi ”kuunnella” ryhmänsä ilmiöitä ja tehdä opetukselliset ratkaisunsa osin niiden mukaan.
4 MOTIVAATIO

Tämä luku jatkaa luvun 3 teoriaosiota, jossa käsiteltiin ryhmäopetuksen peruskäsitteistöä. Motivaatiosta ja oppilaan motiivoinnista olisi itsessään jo voinut lähteä työstämään kokonaista opinnäytetyötä, joten tässä työssä aihe on rajattu peruskäsitteistön esittelyyn. Motivaatioon liittyvistä teemoista löytyy paljon kirjallisuutta ja pro gradu- töitä myös musiikin- ja soittonopetuksen liittyen; joten tarkempaa ja yksilöidympää tietoa haluava lukiija löytää sitä helposti.

Tämän luvun tavoitteena on esittää motivaation käsitteen peruselementtejä sekä pyrkiä johtamaan ne ryhmäopetuksen toimintaympäristöön.

4.1 Mitä motivaatio on?

"Miksi nuori kiinnostuu musiikista ja innostuu harjoittelemaan esimerkiksi soittoa? (Ahonen, 2004, 154)".


Eskolan (1990,70) mukaan ihmisen toiminta on periaatteessa joko päämäärätoiminta (oppiminen) tai välinetoiminta (esimerkiksi ruuan laittaminen). Ryhmäopetuksen sovelluttuna esimerkki voisi olla vaikkapa muotoa rumpukompin oppiminen (päämäärätoiminta) – soitaminen/ harjoittelun (välinetoiminta). Motivaation perusongelmien kannalta tärkeämpiä ovat päämäärätoiminnot, koska päämäärätoiminta on yleensä jonkin tapahtumaketjun loppupää-
tös, jota välinoiminnat valmistelevat. Motivaatio ei siis ole aivan yksiselitteinen asia, mutta jokapäiväisessä opetustilanteessa ajateltuna motivaatio tarkoittane opillaan ”innostuneisuutta”, jota opettaja pyrkii joko ylläpitämään, ohjaamaan tai synnyttämään.

4.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio

Ahosen (2004, 142) mukaan motivaation käsite musiikin opiskelussa tarkastelee usein kysymystä siitä, mikä saa oppijan innostumaan soiton harjoittelusta tai miksi hän on valmis tekemään valintoja musiikin hyväksi. Tätä voidaan tarkentaa jakamalla motivaation käsite ulkoiseen ja sisäiseen.


Miten sisäinen ja ulkoinen motivaatio sitten näkyvät ryhmätunneilla? Esimerkki: rumputunneille tuleva uusi oppilas saattaa olla aluksi hyvinkin ulkoisesti motivoitunut soitintovaltaan esimerkiksi jonkun idolinsa (yhte, soittaja, tuttu soittaja tai soittimen imago) innoittamaan, ja tämä motivaatio on opettajan pyrittävän muuntamaan jossain määrin myös sisäiseksi motivaatioksi. Mielestäni hyvä esi-merkki ulkoisesta motivoijasta musiikkikoulussa on instrumentin tasosuoritus. Vaikka se onkin ulkoa päin ”määrätyy”, se sisältää paljon perusluonteisia sekä monipuolisia harjoitteita.
joita oppilas joutuu harjoittelemaan. Tämä johtaa oman kokemukseni mukaan usein myös siihen, että oppilas huomaa saaneensa paljon ”sanastoa” myös omaan yleiseen soittoonsa, jolloin alun perin ulkoinen motivaatiotekijä saattaa auttaa sisäisen motivaation synnyttämissä tai sen vahvistamisessa. Toisaalta, jos oppilas ei halua tasosuorituksia tehdä, voivat kotiläksytkin toimia samanlaisena motivoijana.

Deci(1971) on esittänyt kolmivaiheisen mallin siitä, miten ulkosyntyinen toiminta voi muuttua autonomiseksi:

**Vaihe 1: ulkoinen säätely:** Oppilas toimii, koska esimerkiksi saa muilta palkintoja toiminnasta (taivakkapa koska opettaja niin toivoo)

**Vaihe 2: Sisäisesti sääätely:** oppilas ei enää toimi ulkoisten palkkioiden avulla, vaan esimerkiksi oman itsearvostuksen kohottamiseksi; pakko tehdä koska muuten olo tuntuisi ”syylliseltä”

**Vaihe 3: Tunnistettu eli sisäisytynen sääätely:** Oppilas osaa itse arvostaa kyseistä toimintaa ja sen seurauksia (Nurmi & Salmela- Aro, 2002, 16).

Vaihe 1 kuvastaa mielestäni ryhmätunnin aloitustilannetta; oppilas saattaa toimia joko ulkoisten mallien (idolit) tai opettajan ohjeiden varassa. Toisaalta toisten ryhmäläisten läsnäolokin voi toimia motivaation ulkoisena säätelijänä. Joillekin oppilaille se toimii innoittajana, toisille se saattaa aiheuttaa – ainakin aluksi - hieman ramppiinumetta. Myös Eskola (1990,81) mainitsee, että useissa tutkimuksissa on huomattu toisten ihmisten läsnäolon jouskus parantavan ja jouskus huonontavan ja häiritsevän suoritusta. Tämä onkin mielestäni yksi rumpujensoiton ryhmäopetuksen haaste: miten opettaja järjestää yksittäisen soittotilanteen tunnilla niin, että se aiheutta esimerkiksi kilpailun tunnetta tai häiriintymistä oppilaiden kesken.10

Edellä mainitut soittotilanne voi olla hyvä järjestää niin, että kaikki soittavat aluksi esimerkiksi yhtä aikaa, jolloin ryhmä ikään kuin tukee toisiaan ja jäsenet oppivat ymmärtämään sen että kyseessä ei ole toisen oppilaan ”suohon soittaminen”. Tämän onnistumiseen auttaa yleensä tilanteesta keskusteleminen ryhmän kanssa ennen harjoitetta. Sen jälkeen voidaan siirtyä esimerkiksi harjoitteisiin, joissa oppilaat soittavat omalla vuorollaan niin, että muut kuuntelevat mitä hän tekee. Jos ja kun tämä onnistuu, voidaan sanoa oppilaan tai ryhmän olevan sisäisytynen sääätelyn vaiheessa (vaihe 2). Omasta mielestäni ryhmämäluotoinen opetus lähenee yksityisopetustyyliä ja opetuksen taso syvenee silloin kun oppilas on päässyt vaiheeseen 3

---

10 rumpujensoiton ryhmäopetuksen haaste
4.3 Motivaation osatekijät

Mielestäni suuri haaste ryhmämuotoisessa opetuksessa on ryhmien muodostaminen niin, että oppilaat olisivat lähtökohtaisesti suurin piirtein samalla tasolla. Yleisimpien muodostamiskriteerien (ikä, soittokokemus, joissain tapauksissa myös sukupuoli) lisäksi on paljon osatekijöitä, jotka vaihtelevat oppilaskohtaisesti: henkilökohtainen musiikkimaku, oppilaan luonne ja asenne, sekä oppilaan omat motivaatiotekijät. Tämä johtaa siihen, että opettaja joutuu miettimään erilaisia motivointikeinoja sekä koko ryhmälle että oppilaskohtaisesti. Mielestäni yksi ryhmäopetuksen suurista haasteista on myös ryhmien muodostaminen suhteessa oppilaiden henkilökohtaisiin taustoihin sekä niistä kumpuaviin motiivit- sekä opetushaasteisiin.11


11 rumpujen ryhmäsoiton haaste
4.3.1 Motivaation odotusarvonäkökulma

Motivaatiotekijöiksi voidaan lukea myös oppilaiden omat uskomukset itsestään. Aunola (2002, 106) esittelee Atkinsonin (1964) odotusarvoteoriaa, se on sovellettavissa myös ryhmäopetustunnille. Tämän teorian mukaan oppilaan tehtävien valitsemisen ja suoriutumisen taustalla vaikuttaa kaksi motivaationrakenteiden osa-aluetta:

- oppilaan omaan itseensä ja suoriutumiseensa liittämät uskomukset ja ennakoinnit (= ODOTUS)
- oppilaan toimintaan liittämät arvostukset (= ARVO)

Tämän teorian mukaan yksilön omat odotukset tehtävää onnistumisesta vaikuttavat keskeisesti hänen motivaatioonsa. Opettajan rohkaiseva ote etenkin aloittelevalla oppilaalla (= ulkoisesti motivoituneella) on siis erityisen tärkeää.


4.4 Motivoitunut henkilö


Motivoituneella oppilaalla on tavoitteita. Eskolan (1990,83) mukaan tavoitetason asettaminen vaikuttaa myös yksilön motivaatioon. Tieto oppilaan aikaisemmista oppimiskokemuksista voi auttaa tavoitetason asettamisessa. Jos yksilö ”menestyy” tehtävässä, hän yleensä nostaa tavoitetasoaan, ja epäonnistuttuaan vastaavasti laskee sitä. Jos halutaan, että oppilaat aset-
tavat tavoitetasonsa verrattain realistisesti, heidän tulisi saada tietoa siitä, miten he ovat tehtävistään suorituneet (Eskola, 1990, 83).


Rumpujensoiton ryhmätunnilla motivoituneen oppilaan tunnistaa helposti: sen kuulee soitosta. Ahonen (2004,154) esittää asiasta hieman teoreettisemman näkemyksen, ja hänen motivaatiohukka tunnusmerkkit: 

- valintojen tekeminen toiminta-alueen hyväksi
- intensiivinen tarkkaavaisuus toiminnan kohteeseen
- toiminnan pitkäjänteisyys ja sitkeys
- työskentelyn laatu


4.4.1 Motivaatiohukka

Ryhmäopetustunneilla oppilaalle voi myös syntyä motivaatiohukkaa. Sitä saattaa ilmetä Hellkama, Myllyniemi & Liebkindin (1999, 258) mukaan etenkin ryhmässä työskentelyn yhteydessä. Baron & Kerr (2003, 52) erottelevat motivaatiohukasta (group motivation loss) kolme osatekijää:

- Sosiaalinen laiskottelu (social loafing): kun oppilas uskoo, ettei hänen panoksensa ole todetta-vissa tai arvioitavissa, hänen motivaationsa heikkenee.
- Vapaamatkustajuus: yksilö (oppilas) uskoo, ettei hänen toiminnallaan ole paljonkaan merkitys-tä ryhmän suorituksen kannalta

...
"Raukkis" (inequity-based motivation loss): Tässä ilmiössä toiset ryhmän jäsenet käyttävät vapaamatkustajina hyväkseen yksilön (oppilaan) ponnistuksia, ja yksilön (oppilaan) huomattessa sen, hänentkin intonsa laimenee, koska hän ei halua olla raukkis.


Esimerkki:
- Minäpystyvyys – käsite vastaa esimerkiksi kysymykseen ”uskotko pystyväsi soittamaan koko Ted Reedin Syncopation”-kirjan rytmiharjoituksen sivulta 5?”.
- Sen sijaan minäkäsitys (Ahonen, 2004, 157) on laajempi käsite, joka kuvailee kokonaisvaltasuunnassa ajattelua. Se vastaa esimerkiksi kysymykseen ”kuinka hyvä tunnet olevasi rumpujensoitossa?”.

4.5 Motivoiva opettaja

Edellä on jo tullut jo ilmi että motivoiva opettaja on rohkaiseva ja tilanneherkkä erilaisten oppijoiden suhteen. Miten tämä käytännössä toteutuu?

---

12 Rumpujen opetus-/ opiskelumateriaalia: Progressive steps to Syncopation for the modern drummer (Reed, 1958)


4.5.1 Tiedostava opettaja


\[^{13}\] rumpujen ryhmäsoiton haaste
Etenkin ryhmäopetuksessa on mielestäni olennaista eliminoida edellä mainittu kilpailuhenki heti alkuunsa. On toki olemassa “tervettä kilpailua”, mutta opettajan tulee mielestäni olla todella tarkkaa mikä on tervettä ja mikä ei. Usein oppilaiden kilpailuhenki kumpuaa omien taitojen näyttämisen halusta, ja siinähän ei sinänsä ole mitään pahaa. Tämäkin asia voidaan yleensä hoitaa ryhmän jäsenten kanssa ennakko – tai tilanteen ilmaannuttua - asiasta keskustelemalla.


4.5.2 Tavoitteellinen opettaja

Opettajalla tulisi myös olla omaa opetustaan koskevia pedagogisia tavoitteita. Toki opettaja voi tiedostamattaankin pyrkiä tavoitteelliseen toimintaan, mutta selkeät opetustavoitteet auttavat opettajaa työssään. Esimerkiksi Deci ja Ryanin tutkimusten mukaan luokissa, joissa opettaja opetuksellaan pyrki yksilöiden ja kehittämään oppilaidensa itsenäisyyttä, oli motivoituneempia ja omiin kykyihinsä luottavampia oppilaita lapsia kuin luokissa, joissa opettaja pyrki säilyttämään kontrollia (Aunola, 2002, 118).

"Oppilaan itsenäisyyden kehittäminen” tavoitteena on tietenkin itsessään vielä suurpiirteinen käsitys ilman selkeitä toimenpiteitä, mutta antaa oppettajalle paljon enemmän suuntaa opetuksensa. Tavoitteelle voi sitten antaa alatavoitteita jonkin tietyn harjoituksen muodossa. RAUSTE – Von Wright & co., (2003, 57) mukaan tavoite säätälee sitä, mitä yksilö (tässä tapauksessa opettaja) pyrkii tekemään. Oppilaan oppimista sen sijaan säätälevät yksilön (oppilaan) teot ja hänen saamansa palaute. Opettajan opetustavoitteet ja hänen oppilaille antamansa palautte oppilaan motivoinnissa on siis ensiarvoisen tärkeää. Käytännössä tilanne voisi olla esimerkiksi seuraavanlainen:

Oppilaat harjoittelevat rummuilla bossa nova- komppia ensin opettajan johdollta yhdessä, ja sen jälkeen ilman opettajaa taustanahan avulla. Lopuksi harjoitusta voidaan mahdollisuuksien mukaan soittaa ja kuunnella yhdessä ja/ tai yksitellen. Jos ryhmä toimii hyvin, voidaan suorituksista keskustella
yhdessä ryhmän kanssa. Sen jälkeen opettaja antaa palautetta jokaiselle oppilaalle sekä rohkaisee jatkamaan eteenpäin.

4.6 Motivaation edistäminen – tiivistelmä


**Motivaation edistäminen tehtävien ja harjoitteiden näkökulmasta katsottuna:**
- muista, että oppilaat eivät tule tunnille ”tyhjinä tauluina”, vaan omaavat jo oman käsityksensä itsestään ja musiikista
- oppilaiden kykyuskusten vahvistaminen on tärkeää – anna palautetta
- tehtäviin pitäisi löytyä oppilaiden kannalta optimaalinen vaikeustaso, ei liian helppoja, muttei liian vaikeita
- opettajan haasteena on löytää tasapaino oppilaiden valmiiden miel täysten ja toisaalta niiden avartamisen välillä – käytä monipuolisia harjoitteita

**Motivaation edistäminen arvioinnin ja palautteen näkökulmasta katsottuna:**
- monien tutkimusten mukaan vahvistava palautta lisää motivaatioita; taitamattomuutta ilmaiseva palautte sen sijaan vähentää motivaatiota
- **PALAUTTEEN TULISI OLLA VOITTOPUOLISESTI MYÖNTEISTÄ**, tosin pelkkä näennäinen kehuva palautte ei riitä edistämään sisäistä motivaatiota. Åla siis kehu turhaan.
- opettajan on itse oltava innostunut tehtävästään ja uskottava tavoitteeseen saavuttamiseen. Työstään nauttivaa opettajaa vaikuttaa positiivisesti myös oppilaihin
- arvioinnissa pitäisi huomioida oppilaan yksilöllisyyttä ja pyrittävä antamaan palautetta hänen aikaisempiin suorituksiinsa verraten
- arvioinnin tulisi suuntautua myös oppilaan tehtäväkohtaisiin suorituksiin – pelkkä lukukausiraportti tai todistus ei riitä

**Motivaation edistäminen luokkailmaston ja vastuunjaon näkökulmasta katsottuna**
- demokraattinen luokkailmasto edistää parhaiten oppilaiden motivationaalista kehitystä
- historiallisesti musiikinopetus on ollut opettajajohtoista, usein autoritaaristen periaatteiden mukaisesti toimivaa. Opettajajohtoinen työskentely saattaa olla tilapäisesti tehopasta, mutta pitkällä aikavälillä se saattaa haitata oppilaiden motivaatiota - yhteistoiminnallisuus saattaa auttaa pääsemään tuloksiin, joita yksityisesti ei olisi tavoitettavissa (esim. bänditoiminta ja yhteisemusointilanteet).
- motivoation ihannetilanteessa oppilas tuntee itsensä *rumpaliksi/ solttajaksi*
5 OPPIMISNÄKEMYKSET RYHMÄOPETUKSESSA

Jokaisella opettajalla on mitä todennäköisimmin jonkinlainen käsitys siitä mitä oppiminen juuri hänen mielestään on. Joku käsittää oppimisen tiedon siirtämiseksi, joku on sitä mieltä että oppiminen on yksilön omaehtoista uusien asioiden jäsentämistä alemmin opitun pohjalta. Toisaalta tilanne saattaa olla se, ettei oppimisen ja opettamisen teoriaa ole kovinkaan tarkasti miettitty. Teoreettisia näkökulmia yksilön oppimisesta sekä itse opettamisen luonteesta on vuosien mittaan kehitetty monenlaisia, ja tämän luvun tarkoituksena on tutustua muutamia niistä sekä pyrkiä suhteuttamaan niitä ryhmäopetuksen.

5.1 Oppiminen käsitteenä


Oppimiskäsitys on käsitteenä hyvin lähellä oppimisnäkökulman käsittettä. Myös oppimisnäkökulmia on myös useita erilaisia. Yhden näkökulman mukaan oppija konstruoi itse tietoa, toi-
sen mukaan tieto on hajautuneena ympäröivässä yhteisössä ja sen luomissa ”artefakteissa”. Seuraavat kolme näkökulmaa havainnollistavat eri näkökulmien moniulotteisutta, ja niiden voidaan sanoa edustavan yleisimpiä ja toisistaan osin poikkeavia oppimisnäkökulmia:

- **Behavioristinen näkökulma**: oppiminen nähdään ehdollistumisena. **Behaviorismi** selittää musi-kin opiskelussa parhaiten motoristen suoritusten oppimista toistoihin perustuvan harjoittelun avulla

- **Kognitiivinen näkökulma**: oppimista verrataan tiedonkäsittelyprosessiin. Oppija kerää informaatiota ja voi tarvittaessa palauttaa aiemmin hankkimansa tiedon mieleensä ja käyttää sitä ongelmanratkaisussa. Kognitiivisen näkökulman valltina on enemmänkin paneutuminen musiikin ymmärtämiseen ja siihen liittyvien kognitiivisten prosessien paljastamiseen.


Edellä mainittu kysymys on mielestäni tärkeää, ja olen itse taipuvainen olemaan samaa mieltä Ahosen kanssa **väliittää vahvojakohtaloon** käyttämisen kanssa. Omassa opetuksessani olen pyrkinyt huomioidaan eri näkemysten olemassaolon, ja mielestäni tämä on soitonopetuksessa tarpeelliseksi ellei jopa pakollistak kin. **Behaviorismia tarvitaan toistolohjoittelussa** ja **teknikka-johdoteissa**, mutta **kognitiivista näkökulmaa tarvitaan oppilaan itseohjautuvuuden ja itsekriittisyynen ohjaamisessa. Lisäksi ryhmäopetus on luonteeltaan **situatiивista**, koska ryhmän läsnäolo vaikuttaa jokaiseen oppijaan omalla tavallaan.
5.1.1 Oppimisen vaiheet

Palataksemme vielä hetkeksi oppimisen käsitetteen motorikkaan (ei niinkään näkemyseroihin), tutustutaan Engeströmin (1981, 27) jäsenykseen oppimisen vaiheista:

motivoituminen
orientoituminen (ennakkokuvan muodostaminen)
sisäistäminen (uuden tieto tulkinta)
ulkoistaminen (uuden mallin soveltaminen ongelmanratkaisuun)
tiedon arviointi (koettelut, korjaaminen, täydentäminen)
kontrollointi (oman oppimisen ja sen tulosten arviointi)


5.1.2 Opetuksen määritelmä

Jos oppimisen tarkoituksena nähdään uuden tietoaineen sulauttaminen oppilaan käyttöön niin Siljander ehdottaa opetuksen määritelmäksi seuraavaa:

"Opetuksen pedagoginen tarkoitus on edistää oppimista (Siljander, 2002, 50)."

Tämä määritelmä kuulostaa hieman itsestään selvältä, mutta se luo mielestäni hyvän pohjan jatkomääritelmille. Kuten edellä mainittiin, jokainen opettaja (toivottavasti) valitsee itselleen eri näkökulmien muodostaman kokonaisuuden, jonka keinoin hän oppimista pyrkii edistämään. Engesröm (1994, 11) tarkentaa määritelmää seuraavasti:

"Opetus on tietoisuuteen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävä opiskelun suunnitelmallista ohjaamista."
Itse käsitteen määritteleminen ei vielä kerro opetuksen muotoa. Engeströmin (1994, 123) mukaan opetusmuodot voidaan jakaa opetuksellisten tehtävien mukaan:

- **esittävä opetus**, jossa viestintä kulkee yhteen suuntaan eli vastaanottajalle
- **tehtäviä antava opetus**, jossa oppilaat tekevät opettajan antamia tehtäviä olematta välittömässä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa
- **työstävä opetus**, jossa oppilaat ja opettaja työskentelevät yhdessä ja viestintä on kaksisuuntaista


**5.2 Behaviorismi**

Luvussa 5.1 mainittiin, että oppimiskäsityksissä korostuu usein vastakkainasettelu behaviorismin sekä kognitiivisen suuntauksen välillä. Näitä näkemyseroja perustuvat **empiristisen ja rationalistisen** tietoteorian eriäviin käsityksiin tiedon olemuksesta ja luonteeasta.

**Empirismillä** tarkoitetaan käsitystä, että tieto on kokemusperäistä, **omina aistihavaintoihin perustuva**. Empiristinen opetussuunnitelma saa alkunsa jo 1600-luvulla; tuolloin opettaminen oli systemaattista, järjestelmällisesti etenevää ”tiedon siirtämistä”. Ideana oli että kaikki oppiminen etenee yksinkertaisesta monimitkaiseen - osista kokonaisuuteen - ja että oppiminen on havaitsemista, muistamista sekä aistien välityksellä saadun tiedon ymmärtämistä. Oppilaan

Rationalismin käsitykset liittyvät läheisemmin kognitiiviseen oppimiskäsityksen piiriin (luku 5.3). Oppimisen luonteen voi siis jakaa jotakuinkin niin, että empiristisessä perinteessä painotetaan oppimisprosessin *ulkoista sääteilyä*, ja kognitiivisessa perinteessä johdannaisineen painotetaan *sisäistä sääteilyä* (Rauste- Von Wright & co., 2003, 141).


Behaviorismin käyttökelpoisuuteen ryhmäopetuksessa palataan kappaleessa 5.5

**5.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys**

Behavioristisen suuntauksen painottauksessa ulkoisia tekijöitä suhtautuu kognitiivinen näkemys asiaan juuri päinvastaisesti. Kognitiivisen näkemys käsitys *tiedon olemuksesta* pohjautuu *rationalistiseen tietoteoriaan*, jonka mukaan tiedon lähteenä tai perustana on *järki*, ja tieto todellisuudesta saavutetaan älyllisesti esim. pohtimalla. Tämä tarkoittaa oppijan sisäisten
tekijöiden painotusta oppimisessa. Kognitiivisesti suuntautunut tutkimus on esimerkiksi tuo-
nut ulkosyntyisen motivaation rinnalle sisäisyntisen motivaation käsitteen (Ahonen, 2004,
154). Rauste- Von Wright & co. (2003,161) mukaan kognitiivinen oppimisen näkökulma syn-
ty 1950- luvulla, ja oppimista tarkasteltiin aluksi lähinnä kognitiivisen (= mielen sisäisen)
toiminnan sivutuotteena ja tämän toiminnan taltioitumisena oppijan muistiin. Kognitiivinen
näkökulma kuitenkin haarautui jo 1960 – luvulla moneen eri suuntaan.

Kognitiivisessa näkökulmassa oppiminen mielletään tiedon omaksumiseksi ja sen ymmärtä-
miseksi; oletetaan, että ihminen ”ottaa vastaan informaatiota, suorittaa sillä operaatioita,
varastoi, palauttaa tarvittaessa mieleen sekä kehittää vastauksia erilaisiin ongelmien (Ahonen,
2004, 20)”. Oppimisessa on olennaista tiekorkeen muutokset, jotka johtavat käytäväimen-
sen muutoksiin. Tästä johtuu se, että oppija itse onkin autonominen tiedon konstruoija (ra-
kentaja), joka antaa tiedolle oman tulkinnansa. 

Kognitiivisen näkemyksen puitteissa ihmistä tarkastellaan siis enemmänkin information kä-
sittelyjänä. Oppilas ei siis ole pelkästään tiedon vastaanottaja. Oppimista ei myöskään nähä
erillisenä prosessina, vaan osana siitä kokonaisuutta, mihin liittyyvät ”havaitseminen, muista-
minen, ajattelu ja päättösentekö”. Tällöin myös opettajan rooli opetusprosessissa muuttuu
tiedon siirtäjästä enemmän oppilaan konstruoimisprosessin suuntaajaaksi ja kehittäjäksi.
(Rauste – Von Wright & co., 2003, 51).

Musiikin oppimista ei Ahosen (2004,23) mukaan myöskään voida samastaa pelkästään tilata-
vaan ulkoiseen suoritukseen, vaan se voidaan ymmärtää oppilaan sisäisen tiekorkeen
kehittymisenä. Hän havainnollistaa samaa asiaa käytännössä: ” Kun behavioristista selitysmallia
seuraava opettaja kiinnittää huomiota oppilaansa lihasmusistiin ja taitokomponenttien kehittymiseen,
suuntautuu hänen kognitiivisesti orientoitunut kollegansa puolestaan oppilaan musiikillisii tiekorke-
teiisiin (Ahonen, 2004,22)”.

Lisäksi, kognitiivisella oppipoikakoulutuksella on Ahosen (2004, 26) mukaan musiikkikasvatukseksessa pitkä historia. Opettajan johdolla tapahtuva vuorovaikutus
oppilaan ja erilaisten musiikkiin liittyvien tekijöiden välillä on tärkeää. Tänä päivänä oppipoi-
kakoulutuksen tärkein ilmenemismuoto on yksityisopetus.

5.3.1 Situatiivinen suuntaus

Kognitiivisen oppimisnäkökulman haarautuessa 1950-ja 1960- luvulla moneen suuntaan sen
haastajaksi nousi situatiivinen eli sosiokulttuurinen suuntaus (Rauste – von Wright & co.,
2003, 161). Sen juuret ovat neuvostolittolaisen kehityspsykologi L.S.Vygotskyn teoriassa,
jossa tiedon nähän olevan hajautettuna yksilöiden, artefakteiden sekä yhteisön kesken, ja
oppimisessa pidetään keskeisenä ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta. Ahosen

Ahonen (2004, 26) mainitsee myös, että yhteistoiminnan sekä vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällöin oppilas ei vielä kykene itsenäiseen suoritukseen tai ongelmanratkaisuun, vaan tarvitsee aikuisen tai kokeneemman ikätoverinsa apua. Ihanteellisessa oppositiolanteessa oppilas toimii nimenomaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään.


Lähikehityksen vyöhykkeen näkökulma on kieltämättä mielenkiintoinen, joskin opettajan työtä ajatellen paljon enemmän valmisteluja ja pohjatyöä vaativa. Esimerkiksi ryhmäopetusta ajatellen opettajan tulisi määrittää ryhmänsä jäsenille ylä- ja alarajat, joiden välissä hän voisi sitten toimia pyrkien laajentamaan vyöhykettä. Toisaalta toimenpiteestä voisi olla paljon hyötyä – määrittelemällä kunkin ryhmän jäsenen ala ja ylärajat opettaja voi määritellä koko ryhmän yhteiset tavoitteet ja ryhmän ala ja yläraja.

5.4 Konstruktivismi

1950-luvulta lähtien ja kognitiivisen teorian kehityksen myötä alaa on vallannut rationalismilta vaikutteita saanut oppimiskäsitys. Sen puitteissa oppimista pidetään enemmän tiedon konstruoimisprosessina. Tätä käsitystä edustaa konstruktivismiksi kutsuttu suuntaus, joka on nostanut päättäen 60-luvun ns. kognitiivisen vallankumouksen myötä alaa tähän päivään saakka yhä enenevissä määrin. Kuten behaviorismi liittyi empirismiin, liitty y konstruktivismi
kognitiiviseen ajatteluun. Tämäkään oppimiskäsitys ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaikka
dkin päähdiltään sama. (Rauste- Von Wright & co., 2003, 141).

Siljanderin (2002,202) mukaan sosiologian käsitteenä *konstruktionismin* näkemys on, että tieteellinen toiminta ja ihmisen toiminta yleensäkin on eräänlaista rakentamista, konstruktioi
den luomista. Konstruktivismi on pikemminkin teoreettinen lähtökohta (Siljander, 2002, 18); näkemys oppimisen luonteesta ja ihmisen tavasta konstruoida eli rakentaa tietoa.

Konstruktivistit pitävät näkökantaansa vastakkaisena behaviorismille, jonka mukaan oppimi
nen on ulkoisen äräykeinformaation siirtämistä aistihavainnon kautta ihmismieleen - tällöin oppimista on säädeltävä ulkoisesti, koska oppijalla ei ole mitään sisäisyysisiä periaatteita eli *skeemoja*\(^{14}\) kuten konstruktivisissä oppimiskäsityksissä. Oppiminen ei siis ole tiedon siir

tymistä ulkoisesta kohteesta subjektiin, vaan oppijan mielen aktiivista toimintaa. Wright

(1992) lisää vielä, että tällöin ”oppija on itse aktiivinen, tavoitteellinen, ulkomaailmaa ja itse-
ään koskeva tietoa etsivä subjekti, joka on viime kädessä itse vastuussa oppimisestaan (Sil

jander, 2002, 209)”.

**5.4.1 Konstruktivisnäkemys**

Puhuttaessa pedagogiikassa käytetystä konstruktivistisesta otteesta, puhutaan *oppimisteo
reettisesta* eli kognitiivisesta konstruktivismista. Oppimisteoreettisen konstruktivismin mu
kaan oppija on aktiivinen tietoa luova ja muokkaava subjekti, joka muokkaa oppimaansa itsenäisestä (Siljander, 2002, 203). Oppimisteoreettinen konstruktivismi on saanut vaikut

teenensa sveitsiläisen Jean Piagetin (1896–1980) ajatuksista, ja näitä ajatuksia on kehitely

viime vuosiin saakka kognitiivisen psykologian piirissä. *Konstruktivistisessa oppimiskäsityks
sseä* oletetaan että koko oppiminen on konstruktivinen prosessi. Oppija on silloin ”aktiivi

nen oppiaihin valikoiva, muokkaava ja sisäisten skeemojen avulla tulkitseva subjekti (Sil

jander, 2002, 209)”.

Konstruktivismi pohjautuu - ja osittain onkin jotkumo- kognitiiviseen näkemykseen. Opetuk

sen lähtökohtana pidetään oppijan tapaa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Näiden varassa *oppija itse (re)konstruoit oppetuksen sisällöt*. Opettaja ei siis pelkäs

tään siirrää tietoa oppilaan päähän, vaan konstruktivisti painottaa oppilaan omia valmiuksia. Olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää monin tavoin uuden konstruoimiseksi. On myös tär

keää huomata, että oppiminen ei tään käsityksen mukaan koskaan ala alusta, eli oppilaan

\(^{14}\) mielen sisäinen malli. Ihmiset järjestävät tietoa skeemoihin ja skeema käytetään uuden tiedon ym

märtämiseen([www.edu.oulu.fi](http://www.edu.oulu.fi)), 2009)

5.5 Behaviorismi ryhmäopetuksessa


Miten behaviorismiin perustuva ote sitten näkyy soitonopetuksessa ja sopiiko se ryhmäopetuksseen? Kognitiivista näkemystä voimakkaasti puoltavalla puoltavalle saattaa herätää kyynmys siitä, että missä määrin soitonopetuksessa tarvitaan esimerkkejä toistoon ja jäljittelyn perustuvaa harjoittelua? Onko oppilas kone, joka oppii mallioppimisen avulla toistamaan tunteetomasti hallutut motoriset taidot?

niin paljon tietoisia ponnisteluja. Kognitiivisia resursseja vapautuu siis muiden piirteiden tark-
kallemiseen. Ahonen (ed.) jatkaa, että opetuksen tulee kuitenkin tähdätä pikemminkin ym-
määrämisem kehittämisem kuin tietojen passiiviseen omaksumiseen. Jäljittele ja toisto voivat
siis toimia myös osana suurempaa (kognitiivista)kokonaisuutta.

Behavioristisesti suuntautunut opetus ilmenee esimerkiksi Yarbrough & Pricen (1981) esitte-
lemässä musiikinopetuksen kolmivaihemallissa: ensin opettaja esittelee tehtävän tai näyttää
mallin(1), sitten oppilaat vastaavat tai reagoivat siihen(2), ja lopuksi opettaja antaa palautet-
ta suorituksesta(3) siten, että siinä korostuu positiivinen vahvistaminen (teoksessa Ahonen,
2004, 19). Tämä esimerkki kuvaa mielestäni hyvin usein käytännön oppimistilanteita ryhmä-
opetustunnilla. Jos kyseessä on vaikkapa uusi tekninen asia, nuottipyramidi rummuilla tai
uusi käsijärjestys, niin opetus etenee useimmiltaan juuri edellä kuvatun mallin mukaisesti. Tärkeintä
opettajan kannalta lieneekin se, miten

missä määrin ryhmäopetustunti on kohdistettu yksilöille ja missä määrin koko ryhmälle?

Ryhämäopetustilanteissa on keskeisenä työtapana ollut perinteisesti yhteinen harjoitus. Tällöin
harjoittelu sisältäisesti sekä oppilaiden omaa aktivista osallistumista sekä opettajan antamia
ohjeita ja palautetta; tyypillisesti ohjeet voivat olla suuntaa-antavia, kuten vaikkapa ”soita/
soittakaa virveliin hiljempaa”, ”polje/ polkekaa bassorumpua rohkeammin” jne. Palautteella
onkin Ahosen (2004, 19) mukaan ”välitön ja oppimista tukeva vaikutus, kun suoritusta ko-
keillaan heti uudelleen”. ! Tällainen harjoitteluv- ja opetusmuoto kuuluu myös selvästi soiton
ryhmäopetukseen silloin, kun harjoitellaan tiettyä harjoitetta niin että lopputuloksen halutaan
olevan juuri tietyn tavoitteen kuuluin (esimerkiksi käsiteknikka – tavoitteena tasainen dy-
namiikka käsien välillä).

Esimerkki: koko ryhmän kanssa soitetaan paradiddle- rudimenttia kuudestoistaosina tempolla ¼ = 60.
Tavoitteena on saada oppilaan dynamiikka kohdalleen niin, että akcentit kuuluvat ja että muut iskut
 pysyvät tasaisina. Tällöin kaikilla oppilaila on yhteinen harjoiteltava aines, ja opettaja voi vuorotellen
kommentoida oppilaiden suorituksia reaalialajassa. Harjoitusta voidaan soittattaa oppilaila joko yhdessä
tai erikseen.
Myös kritiikkiä tämänkaltaiselle “ohjeistavalle” opetukselle löytyy; käskeyltä kalktahtavat objeet eivät Ahosen (2004,20) mukaan välttämättä tue oppilaan omia valmiuksia ymmärtää ja sisäästä harjoittelun kohteenä olevia asioita, eivätä siis edistä pitkän tähtäimen oppimista.


5.6 Kognitiivinen näkökulma & konstruktivismi ryhmäopetuksessa

Miten kognitiivinen tai konstruktivistinen ajattelutapa sitten ilmenee ryhmämuotoisessa instrumenttiopetuksessa?


Miten edelliset ajatukset sitten näkyvät ryhmäopettajaa opetustyössä? Esimerkiksi omat rumpujen soiton oppilasyrhmäni vaihtelevat tasoltaan, iältään sekä motiivaatioilta suuresti, ja nämä tekijät vaikuttavat suuresti siihen voiko kognitiivista näkemystä ryhmän oppimisessa toteuttaa. Kuten aiemmin todettiin, on konstruktivismi kuitenkin enemmänkin ”opetusratkaisuja suuntaavaa toimintaa”, ja tästä ajatusta voi mielestäni hyödyntää myös ryhmäopetukses-
sa. Kuitenkin on syytä muistaa, että esimerkiksi aloittelevalla 10- vuotiaalla rumpuryhmään tulevalla oppilaalla ei välttämättä ole vielä tarpeeksi aikaisempia tietorakenteita tai työkaluja, joilla hän uuden tietonsa konstruoisi ja liittäisi osaksi kokonaiskuvansa. Siksi konstruktivistinen opetusajattelu sopiikin parhaiten mielestäni hieman pidemmälle ehtineille ja toisaalta hieman varttuneemmille, sisäistä motivaatiota omaaville oppilaille.

Kognitiivisen näkemyksen mukaan opettaja on enemmän tilanteen koordinoija ja mukautuja, auttaja ja tukija, kuin suoraviivainen tiedonsiirtäjä. Tämä näkemys tuoksi ajatustani siitä, että kognitiivisesta ajatusmallista on eniten hyötyä omaehtoisesti toimivalle oppilaalle tai ryhmälle: Charpentier (1981, 223) vertaa opetuksellisen ryhmätyön opettajaa tiedonsiirtäjän sijaan tietolähteeksi, josta oppilaat voivat ammentaa vettä jos haluavat. Opettaja pikemminkin auttaa oppilaitaan opiskelemaan kuin "nielemään valmiiksi hänen valmiiksi pureskelemaan enemmän tai vähemmän sulaneita tietojaa”.

Luvussa 5.3 mainittua kognitiivisen oppipoikakoulutuksen ajatusta voi ryhmäopettajakin yritä toteuttaa, joskin pienin varauksin: oppipoika-ajatus kohdistuu enemmän yksilöopetukseen. Ryhmämuotoinen opetus asettaa vääjämättä haasteen opettajan ja oppilaan suoran vuorovaikutuksen määrälle. Tämä herättää taas kysymyksen siitä, onko ryhmäopettaja enemmän ryhmätyön ohjaaja, neljän henkilön yksityisopettaja vai jotain siltä väliltä? Mielestäni kognitiivinen ja konstruktivistinen ajattelumalli on tila, johon opettajan on hyvä opetusvälineettää pureskaamisesta - pyrikkä. On kuitenkin muistettava toistoon perustuvan harjoittelun tarpeellisuus instrumenttiopetuksessa; tämä kysymys on sitä ettei soitonopetus voi olla täysin ja ainostaan kognitiivisen tai konstruktivistisen ajattelumallin mukaista.

5.7 Ryhmäopettaja näkemysten sekamelskassa

Onko eri oppimisnäkemysten tuntemisesta ja tiedostamisesta sitten käytännön hyötyä rumpujen ryhmäopetustunnilla? Tulisiko opettajan analysoida ja valmistella tuntejaan oppimisteoreettiselta pohjalta, vai tulisiko hänen valmistella tuntinsa intuitiivisesti - sen tarkemmin pohtimatta minkä käsitteen saa nyt edetään? Missä yhteydessä oppimiskäsitysten tiedostamisesta voi olla hyötyä?

Näihin kysymyksiin kattavasti vastaamiseen menisi kokonainen oppinnäytetyö; siksi esitänkin seuraavassa vain oman mielipiteeni. Mielestäni rumpujensoiton ryhmäopetukseessa voi olla eri

15 rumpujensoiton ryhmäopetuksen haaste
oppimisnäkemysten tuntemisesta arvaamattoman paljon hyötyä. Yksi hyvä perustelu on oppijoiden lukumäärä ryhmässä: kun oppilaita on samanaikaisesti enemmän kuin yksi, on opettajalla oltava keinoja erilaisten oppijoiden (samanaikaiseksi) motivoimiseksi. Sama käytännön kieletä: jos joku asia ei menekään samalla tavalla "jakeluun" ryhmän jokaiselle jäsenelle, on opettajalla oltava valmiudet siihen että toiselle ryhmän jäsenellä hän esittää asian "valmiiksi pureskeltuna" sekä toivottuja reaktioita vahvistaen, ja toiselle ryhmän jäsenelle omaehdosta tiedonkäsittelyä tukevana versiona.

Joskus opettajan voi olla ryhmän kannalta tarpeellistakin vain "antaa mennä virran mukana", sen enempi miettimättä mitä opetusteoriaa nyt toteutetaan - katsoa mitä tilanne tuo tullessaan. Väliillä voi esimerkiksi olla tarpeellista vain soitella kappaleiden munaa sen kummempia miettimättä. Tosin suunnittelemattomuuskin voidaan muuntaa teoriaksi: kappaleiden mu- kana soittaminen voi olla joko behavioristista mallioppimista (suoran mailin mukaan soittami- nen opettajan soittaessa mukana) tai kognitiivista, oppilaan oman näkemyksen mukaan soi- tettua (esimerkiksi playalong-nauhan kanssa soittaminen tai kuulolta soittaminen). Soiton- opetus sisältää mielestäni paljon sekä behavioristisia että kognitiivisia elementtejä, ja sen vuoksi mielestäni tärkeimmäksi kysymyksiksi nousee: voisiko oppimisnäkemyk- sistä muodostaa jonkinlaisen kompromissin tai "hybridin"?

Vaikka esimerkiksi teknistä asioiden harjoittelun on suurelta osin suoraviivaista mallin toistoa, ei sen mielestäni tarvitse tapahtua ilman oppilaan oman "tiedonkäsittelyjärjestelmän" toimin- taan. Sitä paitsi oppilaan kehitteessä teknikkaansa hän pystyy harjoittelemaan uusia teknisiä asioita yhdistellen niihin aiemmin oppimaansa tietoa. Tämä kuitenkin vaatii taas toiston perustuvaa harjoittelua, jolloin palataan osin takaisin mallin toistoon. Tosin tämän mallin ei tarvitse enää rakentua "tyhjälle taululle". Yksi ryhmäopettajan toimintamalli voisi olla seuraava:

- aloittelevalle tai ulkoisesti motivaatiota omaavalle ryhmälle opettaja toimii enemmän beha- vioristisen mallin- vahvistus- periaatteella, kuitenkin pitäen mieleessä tavoitteen kogni- tiivisen mallin omaehtoisen ymmärtämisen kehittymisestä
- Ajan mittaan opettaja siirtää vastuuta oppimisesta enemmän oppilaille.

Kummatkin johtavat oppimisteoriat (behavioristinen sekä kognitiivinen johdannaisineen) ovat mielestäni erittäin tärkeitä soitonopetuksessa. On hyvin todennäköistä, että opettajan itse- tuntemus sekä opettajuuden tunne kasvavat oppimistehoetisen tiedon karttumisen myötä.

5.7.1 Oppimiskäsitysten hybridimuoto

Mainitsin jo aiemmin kysymyksen siitä voisiko oppimisteoreettisista näkemyksistä ajatuksen tasolla muodostaa jonkinlaisen ”hybridin”? Oppimiskäsitysluvun lopuksi esitellään ”viritelty” versio Jean Piagetin luvussa 5.4.1 konstruktivistisen ajatusmallin vertauksesta tiedonkäsittelyjärjestelmän ja ääninauhurin välillä: ”oppijan muisti nähdään enemmänkin tiedonkäsittelyjärjestelmänä kuin vaikkapa nauhurina, joka äänittää ja toistaa tietoa”. Olen pyrkinyt tarkentamaan Piagetin ajattusta musiikkimaailman termeillä niin, että siihen sisältyisi kognitiivisuuden lisäksi myös soitonopeutuksessa tarvittava behaviori.

**OPPIMISKÄSITYSTEN HYBRIDIMÄÄRITELMÄ:**

Oppijan muisti voidaan nauhurin ja tiedonkäsittelyjärjestelmän sijaan nähdä laajempana audioeditoriohjelmana:
- välillä se äänittää ja toistaa
- välillä se editoi äänitettä y dataa haluttuun
- editointi tapahtuu oppijan sisäisessä tietojärjestelmässä
- järjestelmänvalvojana ja HelpDeskinä toimii opettaja

Tämän määritelmän innoittamaan en voi olla ryhtymättä ajatusleikkiin siitä, mitä ryhmäopetus tämän määritelmän sisällä on. Jatkan ajattusta musiikkimaailman terminologiailla. Tällöin seuraavanlainen kaavio:
oppilas -> tiedonkäsittelyjä -> ryhmäopetus -> opettaja

muuntuisi muotoon:

nauhuri -> audioeditori -> neliraitanauhuri -> tuottaja / miksaaja

Ryhmämuotoinen opetus voidaan nähdä neliraitanauhurina, jonka jokainen raita pitää miksata omalla tavalla; tähän tarvitaan tuottajaa/miksaajaa (opettaja).
- raidat ovat itsenäisiä ja ne pitää miksata yksi kerrallaan

Tuottaja/ Miksaaja voi lopuksi joko:
- kuljettaa (exportata) yksittäiset raidat omiksi kappaleikseen (yksilöopetus)
- tehdä raidoista ”master mixin”, jolloin koko tuotos kuuluu stereona kahdelta kanavalta (yhteisharjoitus ja – soitto)

!! Kaikki raidat vaikuttavat yhtä aikaa soidessaan toisiinsa; miksaajalla on käytössään työkalupakki, jolla hän saa jokaisen raidan toimimaan parhaimmalla mahdollisella tavalla

Oma tavallaan ryhmäopettaja saattaa hyvin olla tuo vertauskuvan miksaaja/ tuottaja, etenkin jos asiaa pohtii kognitiivisen suuntauksen kannalta. Behavioristisesti ajateltuna ryhmäopettaja olisi selkeästi miksaaja tai kapellimestari, joka saa aikaan haluamansa kuulosten tuloksen.

Oppimisteorialuvun viimeisenä ajatuksena haluan todeta, että on sitten opettaja tiedonsiirtäjä, opas, tuottaja, miksaaja, kansasoppija, auttaja tai mitä tahansa muuta, on mielestäni oppimisteoreettisten näkemysten tiedostaminen oiva lisä jokaisen ryhmäopettajan työkalupakkiin.
6 YHTEISTOIMINNALLISUUS

Kuten aiemmissa luvuissa on tullut ilmi, ryhmämuotoista soitonopetusta ei voi suoranaisesti luokitella ryhmätyöksi. Se ei kuitenkaan ole täysin itsenäistä, yksityisopetuksen verrattavaa opettaja- oppilas- opiskeluakaan. Onko se sitten jotain siltä väliiltä? Ryhmämuotoinen soitonopetus voi tilanteesta, työtavasta ja käsiteltävästä aiheesta riippuen täytyää eri määritelmiä; yksilöllisiä tai yhteisöllisiä. Tässä luvussa esitellään yhteistoiminnallisuuden käsite, joka saat- taa olla "jotain siltä väliiltä".

6.1 Määrittelyä

Perinteistä ryhmätyötä voidaan pitää yksilöllistä ja yhteisöllistä työskentelytapaa yhdistävänä nivelenä. Kun joukko oppilaita jaetaan pienempiin työryhmiin voidaan heille antaa paremmin heidän kykyjään vastaavia tehtäviä kuin opettamalla heitä yhdessä. Samalla he ryhmissä ollessaan joutuvat sopeutumaan toistensa seurana, harjoittamaan sosiaalista käyttäytymistä ja oppimaan sosiaalista mieltä. (Koskenniemi, 1944, 241.)


6.2 Yhteistoiminnallisen opetuksen tunnusmerkit

Yhteistoiminnallinen oppiminen painottaa oppilaan itsenäisyttä ryhmämämuotoisessa oppimisessa. Saloviita (2006, 28) toteaa, että yksilöllinen vastuu on suurin yhteistoiminnallisen oppimisen etu perinteiseen ryhmätyöhön nähden. Yhteistoiminnallinen oppiminen on alun perin suunniteltu perinteisen ryhmätyön kritiikiksi ja siinä halutaan painottaa kysymystä "parantaa-


"Yhteistoiminnallisuus on ryhmämuotoista kaikkien mahdollisten opetustapoja yhdistelemistä, jossa otetaan huomioon oppijan oma vastuu, omatoimisuus sekä kehitys.`

6.2.1 Tavoite ja arvot


Yhteistoiminnallista oppimista edistävän tavoitteisiin kuuluu myös ryhmän jäsenten erilaisten oppimistapojen yhteensovittaminen (Koppinen & Pollari, 2000, 37); opettajan tulisi tarjota kullekin ryhmän jäsenelle hänen suuntautumistaan vastaavia tehtäviä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen arvoiksi voidaan lukea esimerkiksi seuraavat asiat:

- oppilaiden tasavertaisuus
- kaikkien osallisuus ryhmän toimintaan
- toisten kunnioittaminen ja auttaminen
- toisten (ryhmän) oppilaiden näkeminen yhteistyökumppaneina kilpailijoiden asemasta

(Saloviita, 2006, 165)
Nämä tavoitteet kuvaavat ryhmämuotoista soitonopetusta mielestäni vain osin; esimerkiksi kaikkien sanamaikaista tavoitteen saavuttamista voi pitää tavoitteena, mutta käytännössä vain ryhmän yhteiset tavoitteet voidaan saavuttaa samanaikaisesti. Kuitenkin se, että ryhmäläiset voisivat tasavertaisina käyttää toisiaan apunaan saavuttaakseen omat tavoitteensa, kuulostaa hyvältä ohjenuoralta myös ryhmätunnille. Sen sijaan se, että opettaja tarjoaa kikille ryhmän jäsenille "oppilaan suuntautumistaan vastaavia tehtäviä" voi teettää opettajalle paljon ylimääräistä työtä, jollei ryhmään ole perustamisvaiheessa onnistuttu saamaan suurin piirtein samantasaisia oppilaita.

6.3 Yhteistoiminnallinen ryhmä

Koppinen & Pollari (2000, 30) mukaan yhteistoiminnallinen ryhmä voi olla ainakin seuraavia asioita:

- vuorovaikutteinen
- yhteisiin oppimistavoitteisiin sitoutunut
- omaa ja toisten ryhmän jäsenten oppimista tukea
- kotirymä, jonka jäsenet ovat toisistaan myönteisesti riippuvaisia
- sitoutunut kehittämään yhteistoimintaa edistäviä normeja
- jäsenryhmä, jonka jokaisella jäsenellä on oma vastuullinen tehtävä
- ryhmäilmastoltaan yhteisenä, yksi kaikki ja kaikki yhden puolesta
- valmis arvioimaan ja kehittämään sekä työskentelyään että oppimistuloksiaan


Rumpujen soiton ryhmäopetusryhmät on pyritty kokoamaan niin, että ryhmissä olisi suurin piirtein saman ikäisiä ja samantasaisia oppilaita. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta katsovaa oppilaiden samantasaisuus ei kuitenkaan ole aivan välttämätöntä. Saloviita (2006, 36) esittää, että tärkein kysymys ryhmien koostumuksesta koskeekin sitä, tulisiko opettajan


6.3.1 YTO-ryhmien käytökohteet

Edellisessä luvussa todettiin yhteistoiminnallisuuden olevan menetelmä, jota opettaja voi harkintansa mukaan eri tilanteissa käyttää. Koppinen & Pollari (2000, 31) mukaan yhteistoiminnallisuutta voi käytttää esimerkiksi silloin kun:

- tietoa haetaan yhdessä (opiskelu ja tiedostaminen)
- opettellaan sosiaalisuutta (vuorovaikutuksen oppiminen)
- ongelmanratkaisussa (tuotetaan yhdessä uusia näkökulmia)
- ihmissuhteiden kehittämisessä ja terapiassa
- yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisessä
- yksilön kasvun tukemisessa

Koppinen & Pollari (2000, 31) painottavat, että yhteistoiminnallinen ryhmä pyrkii hyödyntämään jäsentensä osaamista, mutta niin, että jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus

16 rumpujen ryhmäopetuksen haaste

6.3.2 Oppimisympäristö

Luvussa 2.2 (KUVIO 2) mainitsin, että rumpujen ryhmäopetuksessa oppimisympäristön asettelussa on erinäisten kokeilujen jälkeen päätetty asetelmaan, jossa opettaja on oppilaiden edessä kasvotusten heihin. Oppilaat ovat pääasiallisesti vierekkäin (ehkä aavistuksen puoliakkaressa) toisiinsa nähden. Oppilaiden kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus muodostuu ja kasvotusten haastavammaksi; tämä johtuu puhtaasti rumpusettien luokassa viemästä tilasta. Tosin kukaan ei ole kenenkään edessä (tai takana), joten kaikilla on oppettajan sijaintiin nähden tasavertaiset mahdollisuudet havainnointiin; lisäksi puolikaarevan asetelman ansiosta kaikki oppilaat näkevät toisiaan ainakin sivusilmällä. Käytännön elämässä käytetään oleva luokkatila sanelee aina oppilaiden asemointimahdollisuudet, ja omassa opetusluokkassani ympyrämuoto kokonaisilla rumpusetellilä olisi puhdas mahdollomuus. Sen sijaan erilaisten ”avoinmien” toimintahetkien ja – pisteiden järjestäminen on mahdollista – tunnin aikana voidaan esimerkiksi soittaa virvelirumpuharjoituksia niin, että oppilaat siirtyvät ympyräämuotoon. Täl-
löin vuorovaikutusta tapahtuu myös kasvotusten. Mielestäni on myös tärkeää muistaa, että suuri osa soitonopiskelun vuorovaikutuksesta tapahtuu myös kuuntelemalla, joten tässä tapauksessa kasvotusten tapahtuva vuorovaikutusten tapahtuva vuorovaikutus ei ole aina niin tärkeää kuin *kuunnellen ja musisoimalla kommunikoiden tapahtuva*.

### 6.4 Yhteistoiminnallinen opettaja


Suoran tiedon siirtämisen sijasta yhteistoiminnallinen opettaja nähdään enemmänkin:  

- ihmissuhteiden punojana  
- oppimisyhteisön rakentajana  
- vallankäytön vastustajana: hän ei voi käyttää ryhmää pätemisen tarpeidensa tai vallanhalansa tyydyttämiseen  

(Koppinen & Pollari, 2000, 63)

Määritelmät voidaan tiivistää YTO- opettajan tavoitteeseen säilyttää vuorovaikutus ryhmänsä toiminnassa. Tämä ei mielestäni kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien oppilaiden tulisi kommunikoida keskenään jatkuvasti, vaan enemmänkin sitä, että opettaja muistaa pitää opetustilanteen avoinna vuorovaikuttamisen mahdollisuudella.

Koppinen ja Pollari (2000,14) mainitsevat, että yhteistoiminnallinen opettaja "ei luennoi eikä heittele tietoa nielaistavaksi". Ryhmäopetuksen sovellettuna tämä ajatus voisi tarkoittaa sitä, että opettajan ei tulisi "sortua" pitämään pitkiä monologeja tai rumpuklinikkamaisia tunteja, ainakaan usein. Toki klinikkamaisuutakin välillä tarvitaan, mutta opettajan tulisi muistaa että luennoinnin voi tehdä monella tapaa: esimerkiksi muistamalla pitää myös oppilaat...

6.4.1 Milloin yhteistoiminnallisuutta?


Mielestäni ryhmäopetukseessa yhteistoiminnallisuutta kannattaa käyttää harkiten. Opettajan on muistettava, että välillä oppilaiden pitää saada opiskella myös yksilönä ryhmässä ilman yhteistoiminnallisuuden muodostamaa yhteisvastuuja ja yhteisiä tavoitteita. Tästä kumpuaa-
kin tämän luvun suurin haaste ryhmäopetukselle: milloin opetuksen tulisi olla yhteistoiminnallista ja milloin oppilaan pitäisi saada opiskella yksilönä?  

6.5 Tiivistelmä

Tämän luvun ydinajatukseksi voidaan mieltää jo edellä mainittu määritelmä:

Määritelmä tarkoittaa mielestäni sitä, että opettajan ei tarvitse etsiä erillisiä yhteistoiminnallisia harjoitteita oppitunneilleen, vaan hän voi halutessaan muokata oppimateriaaleja yhteistoiminnalliseen muotoon. Yhteistoiminnallisuus opetusmuotona tarjoaa mielestäni erittäin hyödyllisen etenkin ryhmämuotoisen opetuksen työkalupakkiin. Yhden työkalun sijasta se tarjoaa kokonaisen ”virityssarjan”, jolla opettaja voidaan muokata sopivaksi ryhmäopetusta varten.

Luku 6 ja yhteistoiminnallisuuden käsite nivoo mielestäni tämän työn teoriaosuuden aiemmat luvut yhteen ”työkalupakiksi”, josta opettaja voi tilanteen mukaan poimia tarvitsemaansa työkalut.

6.4.2 Esimerkki: Yhteistoimintaa tukevien tekijöiden käyttö opetuksessa


17 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
<table>
<thead>
<tr>
<th>TEKIJÄ</th>
<th>KÄYTÄNNÖSSÄ</th>
</tr>
</thead>
</table>
| yhteinen ja selkeä tavoite | Tavoite: ”tänä keväänä opettelemme Three Camps – virvelikappaleen ja esitämme sen kevään matineassa”
| | Ryhmän kaikkien tavoitteiden listaus lukukauden alussa. Oppilaille omat kopiot tavoitteista. Tavoitteista puhuminen yhdessä ryhmän kanssa tärkeää. |
| Yhteinen ja selkeä oppimistehtävä | Tehtävä: Harjoitellaan ”Three Camps in triplets”-virvelikappaletta.
| | Harjoitellaan kappaleen eri teknisiä osioita yhdessä ja erikseen, hitaasti ja nopeammin. |
| Yhteisesti ratkaistava ongelma | Miten saamme kappaleen tempon pysymään tasaisena niin, ettei se kiihdy koko ajan? |
| Yhteisesti tuotetusta projektiesta vastaaminen | Jokaisella oma rooli esitettävissä kappaleessa (aloittaja, bassorummun soittaja, ”solisti”) |
| Yhteinen materiaali | yhteinen harjoiteltava kappale tai esimerkiksi komppi. |
| katsekontaktin mahdollistava sosiaalimuoto | ympyrämuoto pienharjoittelussa (esimerkiksi vain virvelirummut ja jakkara) |
| yhteinen palkitseminen | Opettaja muistaa kehua tarvittaessa suoritusta ryhmänä. Toki on syytä muistaa myös yksilöllinen palaute. |
| oman oppimistuloksen jakaminen toisen kanssa | jos läksynä on esimerkiksi uuden kappaleen harjoittele tai playalong-taustaan oman säestyksen keksiminen, niin kaikki esittävät vuorollaan (soittamalla) oman versionsa ja muut saavat seurata. Palaute keskustelemalla – mielellään kaikki mukana. |
| yhteinen työskentelyn arviointi – oppimistuloksen ryhmäarviointi | opettaja johtaa keskustelua, mutta yhteinen arviointi vaatii ehdottomasti paljon keskustelua ja vuorovaikutusta. Tämä toimii parhaiten hieman pidemmällä oleville sisältä ohjautuville oppilaille, mutta sitä voi harjoitella ihan opiskelun alusta saakka. |
| turvallinen ja hyväksyvä työskentelyilmasto | opettajan tehtävä on olla tarkkana, jotta negatiivisista kilpasoitotilanteista ei synny. Opettaja ohjaa tilanetta niin että turha ramppikuume jääisi pois: ”täällä voit tehdä virheitä ilman että sinulle nauretaan”. |

**TAULUKKO 1. Yhteistoimintaa tukevia tekijöitä.**
7 POHDINTA

TÄSSÄ LUVUSSA:

- pohditaan yleisesti tämän työn tavoitteita ja teemoja
- kootaan yhteen ja esitellään tämän työn pohjalta esiin nousseet rumpujensoiton ryhmäopetuksen haastet
- pohditaan rumpujensoiton ryhmäopetuksen erilaisia mahdollisuuksia
- esitellään lyhyesti omien näkemysteni muuttumista vuosien 2005–2010 aikana

Lisäksi pohdintaluukkan liittyv olennaisesti luku 8 itsenäisenä käytännön sovelluksia ja esimerkkejä pohtivana kokonaisuutenaan.

7.1 Työn tavoitteen toteutuminen

Tämän työn pääasiallisina tavoitteina (tai tutkimusteemoina) oli löytää rumpujensoiton ryhmäopetksessa ilmeneviä haasteita sekä pohtia rumpujensoiton ryhmäopetuksen mahdollisuuksia. Lisäksi osittaisena teemana oli seurata omaa pedagogista kehittymistäni vuosien 2005 ja 2010 välillä.

Omien pedagogisten näkemysteni analysointi ja tulkinta esitellään lyhyesti luvussa 7.6. Tämän työn toimintatutkimustavoitteen (johdannossa) osalta voin todeta, että *oma ammatillisuuteni on kohentunut, tietoisuuteni ryhmäiliöistä on lisääntynyt ja olen saanut paljon uusia näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Tämän johdosta myös luvussa 2.3.1 esiteltyn "rumpujien ryhmäopetuksen toimintakartta omassa työssäni" on laajentunut. Uusien näkökulmien ansiosta voin halutessaan laajentaa opetustani suljetun opetusmuodon sijasta enemmän yhteisölliseen tai oppilaspainotteisempaan suuntaan. Tältäkin osin *työn tavoitteen voidaan katsoa täyttyneen*.

Tämän opinnäytetyön case - muodon vuoksi saatuja tuloksia ei voi lähteä yleistämään, mutta luulenpa että moni ryhmäopettaja on paininut samankaltaisten ongelmien parissa. Toivon, että luvussa 7.4 esiteltyn rumpujien ryhmäopetuksen haasteiden yleisen tason luokittelun auttaa ryhmäopettajaa omien ryhmähaasteidensa tulkitsemisessa jatkossa. Jaottelu ja taulukoiden tekeminen ei tietenkään ole itse tarkoitus, vaan tarkoituksena on auttaa opettajaa tunnistamaan mahdolliset ongelmatilanteet aiempaa paremmin. Tämän työn aikana käsiteltiin teoriaaines lukuisina pohdintoinen on pyritty muokkaamaan sellaiseen muotoon, että siitä olisi käytännön hyötyä kaikille ryhmäopetuksen parissa työskenteleville – tämän vuoksi luvussa 8 on esiteltävä käytännön sovellus ja esimerkki nimenomaan ryhmätunteja ajatellen.

7.2 Ryhmäopetus - haitta vai haaste?

Tässä työssä on valittu lähestymistavaksi rumpohensoiton ryhmäopetuksien haasteiden selvittäminen. Alkuperäinen kysymysenasettelu kuitenkin kuului seuraavasti: "Mitä haittoja ja hyötyjä" on rumpujensoiton ryhmäopetuksessa?". Nyky-yhteiskunnassa termi *haasteellinen* on usein synonymi ei-toivotulle tehtävälle: "tämä tehtävä on haasteellinen, työajat ovat haastavat, yhteistyö oli haasteellista...". Käsitteellä haasteellinen on siis helposti negatiivinen sointi. Miksi siis muutin käsitteen *haitta* käsitteeksi *haaste*?

On todettava, että käsitteiden vertailu on kuitenkin semantiikkaa eli merkitysopillista; haasteen ja haitan käsite ovat lopulta hyvin samankaltaisia. Ei ole kuitenkaan perusteentonta pohtia sitä, että onko ryhmäopetuksessa todella olemassa suoranaisia haittoja. Moni opettaja (tai oppilaskin) saattaa kokea, että ryhmämuotoinen opetus vie oppilaalta enemmän kuin antaa: henkilökohtaisen huomion määrä vähenee ja oppiminen hidastuu. Tämä voidaan kokea nimenomaan haitaksi eikä haasteeksi. On myös totta, että vaikka "yhteistyö onkin voimaa" ja ryhmä saattaa kokonaisuutena suoritua tehtävästä hyvin, ryhmässä yksilön oma kehitys saattaa jäädä varjoon.

Ratkaisu tähän kaikkeen piilee mielestäni opettajan omien asenteiden ja opetuskäytänteiden muuttamisessa. Ryhmä on ryhmä vaikka sen paistaisi voissa. Sitä ei tulisi liikaa verrata yksityisopetukseen, jolloin herää useimmiten ajatus oppilaan saamasta vähäisemmästä henkilökohtaisesta huomiosta. Ryhmässä on otettava huomioon ryhmän ja sen toiminnan lainalaisuudet, joten opettajan kannattaisikin käyttää ryhmää hyödyksi kaikkien sen jäsenten oppimisessa eikä jäädä tuskailemaan kuinka vaikeaa on, kun oppijoita on monta. Ryhmäopetuksen ei tarvitse korvata, joten on sen ei myöskään tarvitse yrittää olla yksityisopetusta. Sen sijaan ryhmäopetus voi olla yksilötason ryhmäoppimista tai vastakohtaisesti ryhmätason yksilöoppimista.

7.3 Ryhmäopetuksen haasteet

Seuraavissa luvuissa on koottu yhteen ne rumpujen ryhmäopetuksen haasteet, joita tämän työn eri teemojen aikana nousi esiin. Haasteet esitellään sekä omissa alaluvuissaan että tietystetynä taulukkomuodossa. Tämä luku vastaa toiseen tämän työn johtavista kysymyksistä – tai johtoajatuksista:

"Millaisia haasteita rumpujensoiton ryhmäopetuksessa on tullut esiin?"

LUKIJALLE MUISTUTUKSEKSI: Esitellyt haasteet eivät ole ainoita ryhmäopetuksessa esiintyviä haasteita, vaan tämän työn pohjalta kummunneita henkilökohtaisia pohdintoja. Haasteita löytyy siis varmasti paljon enemmänkin: se mikä on toiselle haasteellista tai vaikeaa, ei välttämättä ole sitä kaikille.

Tämän työn aloittamisen yhteydessä (vuonna 2008) johdantoa kirjoittaessani mainitsin pohdineeni usein seuraavia kysymyksiä:
Olenko ottanut aiemmassa opetuksessani huomioon ryhmän tarpeet ja erityisluonteensa?

Miten pystyn antamaan kaikille oppilaille tarpeeksi yksilöllistä huomiota ja palautetta?

Näiden ajatusten lisäksi pohdintaa suuntaamassa olivat itse tutkimuskysymys sekä esimerkkejä, seuraavat tarkentavat osakysymykset (tai apukysymykset):

- Mitä seikkoja opettajan tulisi huomioida opettaessaan ryhmään?
- Mitkä tekijät ovat muuttaneet käytäntöjäni?
- Mitkä tekijät ovat muuttaneet ajatusmallejäni?
- Miksi kehitys on mennyt näin?
- Mitä näitä haasteet ovat käytännössä?
- Miten olen ratkaissut ryhmäopetuksen haasteet?

Neljään ensimmäiseen osakysymyksesimerkkiin onkin tämän työn aikana tullut jo lukuisia vastauksia:

- teoriaosuuden aikana selvisi paljon seikkoja, joita opettajan tulisi huomioida ryhmään opettaessaan (osakysymys 1)
- omia käytäntöjäni ja ajatusmallejani ovat muuttaneet varmasti eri näkökulmat, joita teoriatietoon tutustuminen sekä myös työn analyyttisempi pohtiminen ovat tuottaneet (osakysymykset 2 ja 3)
- omasta opetushistoriastani sekä liitteistä 2 ja 3 selviää tarkemmin miksi kehitys on mennyt näin (osakysymys 4)

Kahta viimeistä osakysymystä sekä itse tutkimuskysymystä käsittelään tässä luvussa – mitä haasteita on löytynyt ja miten minä olen ne ratkaissut? Osakysymys ”miten minä olen nämä haasteet ratkaissut” on täysin riippuvainen esitetyyn haasteen käytännön tasosta: olen pyrkinyt vastaamaan esiteltyihin haasteisiin esittämällä niihin ratkaisuehdotuksia – tämä riippuu kuitenkin siitä, toimitaanko yleisellä käsitteellisellä tasolla vai onko kyse konkreettisesta käytännön haasteesta... Haasteiden ratkaisemista käsittelään tarkemmin vasta luuvissa 7.5 ja 8, joissa tutustutaan rumpujen ryhmäopetuksen mahdollisuuksiin. Tässä vaiheessa on myös todettava, että alkuperäinen tutkimuskysymyseni on tilanteesta riippuen muuntunut hieman henkilökohtaisempaan muotoon:

"Millaisia haasteita rumpujensoiton ryhmäopetuksessa on tullut esiin omassa opetuksessani?"
### 7.3.1 Haasteiden määrittelyä

Aiemmin tässä työssä on esitelty erilaisia ryhmäpedagogiikkaan liittyviä käsitteitä ja niiden pohjalta kumpuavia erilaisia rumpujen ryhmäopetuksen haasteita. Jotkut niistä ovat liikkuneet enemmän yleisellä ongelman tasolla, jotkut niistä ovat olleet hieman tarkempia ja tilannekohtaisia. Ryhmäopetuksen haasteiden esittelyn yhteydessä (seuraava luku) olen käyttänyt seuraavia tarkentavia määritelmiä:

1. **Yleiset haasteet**
2. **Käytännön haasteet**
3. **Tilannekohtaiset haasteet**

**Yleisen tason** haaste voidaan yleistää esimerkiksi ryhmämuotoista rumpujensoiton opetusta (tai muuta instrumenttiopetusta) koskevaksi ongelmaksi. **Käytännön haaste** on jo hieman tarkennettu ja profiloidumpi haaste; tällöin voidaan esittää jo jonkinlainen esimerkki tai ratkaisuehdotus haasteeseen. **Tilannekohtainen haaste** määrittelee ongelman kaikista yksityiskohtaisimmin; haaste voi koskea jopa yksittäistä oppilasta tai ryhmää.

### 7.4 Haasteiden esittely


<table>
<thead>
<tr>
<th>1. <strong>Yksilö vastaan ryhmä</strong></th>
<th>2. <strong>Ryhmän toimiva koostumus</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3. <strong>Ryhmän tehokkuus ja tavoitteellisuus</strong></td>
<td>4. <strong>Muut</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**KUVA 1.** Rumpujen ryhmäopetuksen haasteiden luokitteluyleisellä tasolla.

<table>
<thead>
<tr>
<th>YKSILO VASTAAN RYHMÄ</th>
<th>RYHMÄN KOOSTUMUS</th>
<th>RYHMÄN TEHOKKUUUS JA TAVOITTEELLISUUS</th>
<th>MUUT HAASTEET</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Huomion jakaminen oppilasta kohden (3.1.3)</td>
<td>Ryhmän toimiva koostumus (3.3.3)</td>
<td>Kuinka tehostaa ryhmän toiminta pitää olla? (3.4)</td>
<td>&quot;punaisesta langasta&quot; kiinni pitäminen koko kauden ajan (LIITE 2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Yhteisöllisen ja yksilöllisen opetuksen käytön suhde (2.3)</td>
<td>Ryhmien muodostumisen suhteessa oppilaiden henkilökohtaisiin taustoihin sekä niistä kumppaviin motivointi- sekä opetushaasteisiin (4.3)</td>
<td>Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhteensovittamisen ongelma (3.2.1)</td>
<td>Ryhmäopetuksen sirpaleisuus (LIITE 2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Huomion määrän jakaminen vai &quot;klinikointi&quot;? (3.5)</td>
<td>ryhmän heterogeennisyyss: (6.3)</td>
<td></td>
<td>Onko ryhmäopettaja enemmän ryhmätyön ohjaaja, neljän henkilön yksityisopettaja vai jo tain siltä välittä? (5.6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Miten opettaa sama asia koko ryhmälle? (4.5)</td>
<td>a) miten opettaja saa ryhmänä muodostetta niin, että ikä-, taso-, tai motiveaatioero ei ole liian suuri?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Missä määrin ryhmäopetuksen tukituun on kohdistettu yksilöille ja missä määrin koko ryhmälle? (5.5)</td>
<td>b) kuinka heterogeennisen ryhmän saa olla (LIITE 2)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Milloin opetuksen tulisi olla yhteistoinnivalilla ja milloin oppilaan pitäisi saada opiskella yksilöön? (6.4.1)</td>
<td>Miten opettaja järjestää yksittäisen soittoliitteen tunnilla niin, ettei se aiheuta kilpailun tunnetta tai hääiriintymistä oppilaiden kesken? (4.2)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

TAULUKKO 2. Tiivistelmä rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteista.

### 7.4.1 "Yksilö vastaan ryhmä" – haasteet

Tähän kategoriaan pääteet haasteet olivat hyvin samanlaisia ja osittain kiteyttävätkin mielestämäni ryhmäopetuksen suurimman haasteen: mitä tehdä, kun oppilaita onkin yhdessä sijaan useampia? Tämän probleeman olemassaolo lienee ollut selvästä sekä lukijalle että itselleni jo
koko tämän työn ajan, joten voitaneen todeta, että tätä haastetta ei tarvinnut lähteä tutkimuksen kautta etsimään. Oli kuitenkin kiinnostavaa huomata kuinka usein työn eri luvuissa "yksilö vs. ryhmä" -tilanteet nousivat esiin.

**HAASTE: Huomion jakaminen oppilasta kohden (3.1.3)**

- Jos ryhmäopetusta verrataan vaikkapa yksityisopetukseen, on tärkeää huomata, että "ryhmätilanne siitä normittaa havaitsemista ja heikentää havainnon tarkkuutta (Jauhiainen & Eskola, 1994, 95)". Tämä johtuu runsasta virikemäärästä, joka saattaa rasittaa sekä oppilaita että opettajaa.

- Ryhmäopetustilanteen runsas virikemäärä ja siitä johtuva huomion jakamisen haaste oppilasta kohden on mielestäni yksi rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteista

Yllä esitelty haaste ilmeni ryhmän vuorovaikutuksen käsittelyn yhteydessä ja sen voidaan katsoa olevan käytännön tasoista haaste. Tilannetta kuvaa hyvin esimerkiksi työn johdannossa ollut piirros, jossa opettaja katseelee kysymysmerkki päällä päällä oppilaitaan ja pohtii, mitä nyt pitäisi tehdä? Keinot puuttuvat ja paniikki iskee? Tähän teemaan liittyy läheisesti myös seuraava haaste:

**HAASTE: Yhteisöllisen ja yksilöllisen opetuksen käytön suhde(2.3)**

- Missä suhteessa opettaja käyttää ryhmää ja vuorovaikutuksellisuutta hyödyntävä metodeja, ja milloin keskitetään yksilölliseen opetuksen ja oppimiseen?


Samaa probleemia jatkaa myös seuraava haaste, jossa tosin lisämausteena on tarkempi käytännön tasoa jatkokysymyksessä:
**HAASTE: Huomion määrän jakaminen vai "klinikointi"? (3.5)**

- Kuinka paljon huomiota opettajan tulisi antaa tietylle oppilaalle, vai tulisiko hänen sittenkin pitää oppitunti luentomaisemmin, ottamatta huomioon yksittäisen oppilaan tarpeita?

- Opettajalla on Jauhiaisen & Eskolan(1994, 147) ajatuksia mukaillen velvollisuuksia "se näkyy yksittäisestä ja sen järjestelmä, että ryhmäkokonaisuutta kohtaan". Huomion määrän jakaminen saattaa olla yksi ryhmäopetuksen suurimmista haasteista.


Seuraava haaste jatkaa edellisen haasteen teemaa, mutta hieman eri sanankääntein. Kyse on huomion jakamisen sijasta opettettavan aineksen opettamisesta koko ryhmälle. Selventävällä jatkon kysymyksessä on jopa hieman rafilaava sävy, mutta käytännön tason ongelmassa se on ainakin itselleni ollut todellinen.

**HAASTE: Miten opettaa sama asia koko ryhmälle? (4.5)**

- Tuleeko opettajan pitää ryhmäopetustuntinsa niin, että hän valmisteleee ryhmälle saman asian neljään kertaan vai koettaako hän muodostaa jonkinlaisen kultaisen keskitien jossa edetään osin yksilöiden ja osin ryhmän ehdoiilla?

- Luovien työtapojen käyttö oppilaan persoanelliseen tyylisyn suhtaututtuna vaatii opettajalta paljon muuntautumiskykyä, koska samaa asiaa kun ei välttämättä voi opettaa tai motivoida koko ryhmälle samoilla keinoilla.

Tämä ongelma nousi esiin ryhmän motivoinnin käsitteen yhteydessä, ja itse asiassa jatkokysymys sisältää sekä kysymyksen että vastauksen ongelmia. Saman oppiaineen opettamisen kaikille ryhmän jäsenille eri tavalla ei välttämättä ole kovin luova työtapa: se saattaa vaatia opettajalta kohtuuttoman paljon valmisteluja. Tällä tarkoitan sitä, että opettajan on ehkä harkitumpaa pyrkiä jonkinlaiseen "hybridiin" sekä yksilöllisen että ryhmän opetuksen välillä - hänellä ei ole syytä pitää neljän yksilön tuntia samanaikaisesti, vaan hän voi esimerkiksi käyttää muita ryhmäläisiä toisten oppimisen tukena.
Oppimiskäsitysluvussa alkuperäinen kysymys yksilön ja ryhmän suhteesta nousee jälleen esiin behaviorismin yhteydessä:

**HAASTE:** Missä määrin ryhmäopetustunti on kohdistettu yksilöille ja missä määrin koko ryhmälle? (5.5)

- Behavioristista vahvistamista on käytetty erityisesti musiikin ryhmäopetustilanteissa, kuten luokkatyöskentelyssä, kuoro- ja orkesteriharjoituksissa.
- Ryhmämuotoinen soitonopetus ei ole selkeästi mitään edellä mainituista esimerkeistä, ja tämä muodos-taa opettajalle haasteen.

Tämä haaste on selkeästi yleisen tason ongelman. Se liittyy kuitenkin läheisesti edelliseen haasteeseen, jossa pohdittiin saman aineksen opettamista koko ryhmälle. Behavioristisesti katsottuna opettaja voisi käsitellä ryhmää yhtenä kokonaisuutena, käyttää “ohjeistavia” opetusta, vahvistaa toivottuja reaktioita ja siten saada oppiaineksen opetettua koko ryhmälle samalla kerralla. Tämä tyyli ei kuitenkaan sovi mielestäni ryhmäopetuksen ainoan opetusmuotona, joten sen käyttämisensä ajankohta muodostaa opettajalle kyseisen haasteen.

Behavioristisen tyylin lisäksi myös ”vapaampi” yhteistoiminnallinen tyyli voi aiheuttaa samankaltaisia haasteita:

**HAASTE:** Milloin opetuksen tulisi olla yhteistoiminnallista ja milloin oppilaan pitäisi saada opiskella yksilönä? (6.4.1)

- välillä oppilaiden pitää saada opiskella myös yksilönä ryhmässä ilman yhteistoiminnallisuuden muodos-tamaa yhteisvastuuta ja yhteisiä tavoitteita. Mutta milloin?

Yllä esitetty haaste on mielestäni yleisen tason tai käytännön tason pulma. Siinä pohditaan oikeastaan täsänneen samojen asioita kuin aiemmassa, yhteisöllisen ja yksilöllisen opetuksen käytön suhdetta käsitellessä haasteessa. Erotuksena on se, että yllä olevassa haasteessa ongelma on saanut nimen yhteistoiminnallisuus ja käsitettä on selvitetty tarkemmin.

7.4.2 Ryhmän toimiva koostumuksen haasteet

Tämän luokan haasteet käsitelivät nimessä mukaisesti tilanteita, jolloin ongelmia tai haasteita tuottavat ryhmän koostumukseen ja ryhmän kokoamiseen liittyvät hankaluudet. Ensimmäinen ryhmähaaste onkin aina itse ryhmän kokoaminen.
HAASTE: Ryhmän toimiva koostumus (3.3.3)

- Omien rumpuryhmien puitetekijöistä *koostumus* ja *aika* ovat tekijöitä, joihin olen joutunut kiinnittämään paljon huomiota (koko ja paikka ovat usein vakiota).

- Ryhmän koostumuksen merkitystä toimintaan on arvioitava erityisesti silloin, kun valitaan jäseniä perus- tettavara ryhmään (Jauhiainen & Eskola, 1994, 108)

Tämä haaste liikkuu tässä muodossaan hyvin yleisellä tasolla, mutta on kuitenkin selkeä käytännön haaste. Suurimman käytännön ongelman muodostaa se seikka, että uusista aloittavista ryhmän jäsenistä ei opettaja aina tiedä muuta kuin sen mitä oppilas itse tai hänen huoltojensa ovat ilmoittautumisvaiheessa kertoneet. Käytännössä opetusryhmä muodostetaan siis henkilöistä, joiden musiikilliset ja sosiaaliset taidot tulevat tulkuvat tarkemmin ilmi vasta myöhemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on oltava valmis myös muuttamaan ryhmän koostumuksista tarvittaessa.

Seuraava haaste pohtii lähestulkoon samaa asiaa. Erona on hieman tarkempi määrittely:

HAASTE: Ryhmien muodostaminen suhteessa oppilaiden henkilökohtaisiin taustoihin sekä niistä kumpuaviin motivointi- sekä opetushaasteisiin (4.3)

- opettaja joutuu miettimään erilaisia motivointikeinoja sekä koko ryhmälle että oppilaskohtaisesti.

Kuten jo edelliseen haasteen yhteydessä mainitsin, oppilaiden henkilökohtaiset taustat paljastuvat tarkemmin vasta sitten kun opettaja oppii tuntemaan ryhmänä jäsenet. Sen jälkeen voi miettiä tarkekemmin, jolla kyseistä ryhmää ja sen jäseniä kannattaa opetuksellisesti lähestyä. Edellinen haaste liikkuu myös vahvasti ”yksilö vastaan ryhmä”- luokittelussa, koska se linkittyy vahvasti aiempiin probleemiiin yksilöläisten ja koko ryhmää hyödyntävien metodien suhteesta.

Kun ryhmä on sitten muodostettu, nousee esiin ryhmän sisäinen heterogeenisyyden haaste: pitäisikö kaikkien olla ryhmässä aivan samalla tasolla, ja onko se edes mahdollista? Tässä työssä tämä ajatus nousi esiin kahdessata eri luvussa miltei identtisenä:

**HAASTE: ryhmän heterogeenisyyys (6.3)**

**HAASTE:** a) miten opettaja saa ryhmänä muodostettua niin, että ikä, taso-, tai moti- vaatioero ei ole liian suuri?
b) *kuinka heterogeinen ryhmä saa olla* (LIITE 2)

- Jos ryhmän oppilaiden keskinäiset taito- tai ikäerot ovat kovin suuret, on toki mahdollista että muut voivat oppia toisiltaan paljon, mutta jonkin ryhmän jäsenen henkilökohtainen edistys saattaa hidastua ja johtaa motivaatiohukkaan.

- Opettajan on oltava tällaisten tilanteiden havainnointikykyinen ja tarkka

- Lähtökohtana on, että jokaisen ryhmän tulisi olla ryhmän oman "läheikkeityksen vyöhykkeen" rajoissa niin, että sen jäsenet saavat jokainen jotain omasta ryhmäoppitunnistaan. Ryhmän jäsenten tulisi siis ol-la keskenään tarpeeksi samantasoisia.

Yllä esitellyt haasteet ovat luonteeltaan käytännön tason haasteita. Itse olen vuosien mittaan muuttanut näkökantaani niin, että myös heterogeinen ryhmä voi olla oppimisen kannalta positiivinen asia – tämä koskee erityisesti yhteismusisointitilanteita, jolloin kokin ryhmän jäsen voi toimia oman tasonsa mukaisissa tehtävissä. Opettajan on kuitenkin muistettava tuo mainitsemani ryhmän "läheikkeityksen vyöhyke": kukaan ryhmän jäsenistä ei saisi kohtuutto-masti jarruttaa muiden jäsenten oppimista.

Myös tarkempia käytännön – tai jopa tilannekohtaisia – haasteita löytyi:

**HAASTE: Miten opettaja järjestää yksittäisen soittotilanteen tunnilla niin, ettei se aiheuta kilpailun tunnetta tai häiriintymistä oppilaiden kesken? (4.2)**

- Myös Eskola (1990,81) mainitsee, että useissa tutkimuksissa on huomattu toisten ihmisten läsnäolon joskus parantavan ja joskus huonontavan ja häiritsevän suoritusta.

Tämäkin haaste voisi luokitukseeltaan yhtä hyvin kuulua “yksilö vastaan ryhmä”-luokkaan. mutta ryhmän toimivuuden kannalta ajateltuna yksittäisen soittotilanteen järjestäminen "huonosti" voi johtaa siihen, että oppilas paahimillaan lopettaa ryhmätunnit. Oman koke-mukseni mukaan tämä estetään parhaiten niin, että ryhmäläisten kanssa keskustellaan ryhmän normit lävitse niin, ettei negatiivista kilpailua tarvitse pelätä. Tämä haaste liittyy myös vahvasti ryhmän jäsenten henkilökohtaisiin taustoihin, luonteisiin sekä sosiaalisuuteen, joten opettajan on taas kerran oltava tarkkana tilannetta ohjatessaan.

**7.4.3 Ryhmän tehokkuuden ja tavoitteellisuuden haasteet**

Ryhmän tehokkuutta koskeva haaste pohtii ryhmän toimivuutta ryhmän kaksoistavoitteen kautta - *jotta ryhmä olisi toimiva, tulisi sen huolehtia omasta tehokkuudestaan kiinteides-
Tässä vaiheessa heräsi kysymys siitä, pitääkö soitonopetusryhmän ylipäättään olla tehokas?

**HAASTE: Kuinka tehokas ryhmäopetusryhmän pitää olla? (3.4)**

- Tämä on ryhmän kaksoistavoinen kannalta ajateltu ryhmäopetuksen haaste. Opettaja voi painottaa enemmän ”hyvää meininkiää” tai toisaalta hän voi siota ryhmän tehokkuusvaatimuksiin odottaen tietyjä suorituksia. On sekä opettajasta että ryhmästä kiinni, mitä osa-alueita ja tavoitteita painotetaan.


Seuraava haaste olisi yhtä hyvin voinut olla luokiteltuna luokkaan ”yksilö vastaan ryhmä”. Se on enemmänkin tarkentaa yksilön ja ryhmän yleisen tason probleemaa käytännön tason asteelle kuin esittää mitään uutta haastetta:

**HAASTE: Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhteensovittamisen ongelma (3.2.1)**

- Tilanne on aina ryhmä- ja oppilaskohtainen, mutta mielestäni tavoitteiden yhteensovittaminen sekä niihin sopivan tuntimateriaalin valmistelu ovat keskimäärin yksi haasteellisimmistä ryhmäopettajan tehtäväistä.

Tämä haaste on kieltämättä aiheutunut itseelleni päänsävää usein ja pahimmillaan se saattaa johtaa aiemmin mainittuun ongelmaan: joutuuko opettaja valmistelemään saman aineiston neljään kertaan? Tähän pulmaan auttaa mielestäni yhteistoiminnallisuus esimerkiksi yhteissoittotilanteina niin, että kaikki ryhmän jäsenet saavat soittaa tasonsa mukaan. Lisäksi opettaja voi käyttää joissain määrin erityttävää opetusta, jossa jokainen oppilas harjoittelee
oman tasonsa mukaisia tehtäviä. Rumpujensoiton ryhmätunneilla rajoituksesta asetetaan instru-
mentista lähtevää kova ääni – tästä johtuukin myös se, että oppilaan itsenäistä harjoittelua voi
käyttää vain ohjatusti esimerkiksi niin että kaikki soittavat samassa tempissa klikin avulla.
Kaiken tämän lisäksi ryhmäopetussessa kannattanee pitää oppilaan omat tavoitteet sekä
ryhmän tavoitteet ainakin osittain erillään; ryhmän jäsenten kanssa voi keskustella myös
heidän omista tavoitteistaan vaikkapa yhdessä tai erikseen.

7.4.4 Muut haasteet
Tähän kategoriaan päätyvät ne haasteet, jotka eivät sopineet selkeästi mihinkään tiettyyn
categoriaan. Ne ovat osittain astetta pohtivampia kuin aiemmat haasteet, ja sisältävät osa-
aineksia kaikista kategorioista.

Ensimmäinen liittyi vahvasti aiemiin tavoitteellisuuden ja tehokkuuden teemoihin ollen mil-
tei identtinen ryhmän tehokkuutta pohtineen haasteen kanssa. Tämä haaste on kuitenkin jo
miltei tilannekohtainen, ja siinä mietitään tarkennetusti opettajan mahdollisuksia silloin kun
hän joutuu ylläpitämään ryhmänä tehokkuutta ryhmäopetuksen alati muuttuvissa olosuh-
teissa.

**HAASTE: “punaisesta langasta” kiinni pitäminen koko kauden ajan (LIITE 2)**

- Kaikki ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan ole yksilöinä samanlaisia, eikä olisi mielestäni mi-
tään järkeä viedä erilaisia ryhmäprojekteja jatkuvasti läpi.
- Oppilaan motivaation ruokkimisessa on opettajan välillä muistettava käydä mahdollisuuksi-
en mukaan myös ryhmän yksilöitä kiinnostavia asioita läpi. Nämä asiat voidaan – ja pitäisi-
kin – kuitenkin käydä läpi yhdessä ja niin, että koko ryhmä saa niitä jollain tasolla
itselleen jotain.
- Vaarana on, että ryhmän lukukaudesta saattaa tulla ”sillisalaattimainen” ellei opettaja – ol-
koen hän sitten tiedon jakaja tai opastaja – pidä tilannetta hallinnassa ja tiedosta missä
ollaan menossa.

Pahimmillaan tilanne voi siis äityä hyvinkin irralliseksi ja sekavaksi, jos opettaja ei pidä jon-
kinlaista suunnitelmallisuutta yllä opetuksessaan – tämänhan tulisi toki olla itsestään selvää,
mutta ryhmäopetussessa oppilaiden suurempi lukumäärä tarkoitaa myös useampia kiinnos-
tuksen kohteita esimerkiksi mielimumuskissa.
Seuraava haaste jatkaa edellistä teemaa, mutta tällä kertaa kyseessä on kokonaisvaltaisempi, opettajan asennoitumiseen liittyvä haaste. *Tämä kysymys saattaa olla yksi ryhmäopetuksen "vaikeaksi" kokemisen kulmakivistä:* 

**HAASTE: Ryhmäopetuksen sirpaleisuus (LIITE 2)**

- Ryhmäopetus voi opettajan omasta asenteesta ja tiedoista riippuen olla hyvinkin ahdistava, sirpaleista ja sekavaa TAI monipuolista, antoisaa, mielenkiintoista ja kehittävää.

- Ryhmämuutoinen opetus kuitenkin tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia niin yksilöopetuksen kuin ryhmätyön ja ryhmäoppimisenkin maailmasta; miksi hän ei siis käyttäisi kaikkia keinoja ja mahdollisuuksiaan rohkeasti kokeilten?

Vaikka edellinen haaste on luonteeltaan yleisen tason haaste, se on silti mielestäni jokaiselle ryhmäopetuksen parissa työskentelevälle erittain tärkeä henkilökohtainen kysymys – ennen kuin opettaja edes ryhtyy pohtimaan käytettävissä olevia työkaluja tai opetusmateriaalien, tulisi hänen olla asennoitunut ja henkisesti valmistautunut juuri ryhmän opettamiseen. Sivumainintana todettakoon, että opetusmateriaalin ei mielestäni tarvitse olla erikseen ryhmäopetusta varten tehtyä; kaiken voi soveltaa ryhmätuntia varten. Yhteisöllisessi tilanteissa varten opettaja voi toki valmistaa kaikkia ryhmän jäseniä erikseen hyödyntäviä harjoituksia, vaikkapa nelistemmäisen virvelikappaleen.

Viimeinen haaste on luonteeltaan näkemyksellinen ja se liittyy vahvasti opettajan omaan asennoitumiseen ryhmäopetusta kohtaan. *Yleisen tason pohdintana tämäkin haaste on yksi ryhmäopetuksen "vaikeaksi" kokemisen kulmakivistä:*

**HAASTE: Onko ryhmäopettaja enemmän ryhmätyön ohjaaja, neljän henkilön yksityisopettaja vai jotain siltä väliltä? (5.6)**

- Ryhmämuutoinen opetus asettaa vääjäämättä haasteen opettajan ja oppilaan suoran vuorovaikutuksen määrälle.

Edellinen kysymys ei vaadi mielestäni tyhjentävää vastausta, koska mielestäni ryhmäopettaja on tuo "jotain siltä väliltä" – tilanteen mukaan. Luvussa 5.7.1 ehdotin erilaisia vertauksuvia ryhmäopetuksen kuvaamisen avuksi: miksaaja, kapellimestari, tuottaja, helpdesk, järjestelmänvalvoja (opettaja) – audioeditoriohjelma (oppilas) - neliraitanahuuri, orkesteri (ryhmä).
Mielestäni yksi ryhmäopetuksen mielenkiintosimmista puolista onkin juuri vaihtoehtojen runsas määrä, joka puolestaan on verrannollinen oppilaiden lukumäärään.

7.5 Ryhmäopetuksen mahdollisuudet

Toinen tämän työn johtavista kysymysistä oli seuraava: ”Millaisia mahdollisuuksia rumpujensoiton ryhmäopetus antaa?”. Edellisessä luvussa todettiin, että ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa pedagogisia haasteita aiheuttavat usein oppilaiden samanaikaisen lukumäärän mukanaan tuomat ”moninkertaistuneet” pulmatilanteet. Mielenkiintoista kyllä, sama asia - oppilaiden lukumäärä - voidaan nähdä myös ryhmämuotoisen opetuksen vahvimpana puolen ja sitä kautta monipuolisia opetus- ja oppimismahdollisuuksia mahdollistavana tekijänä.

Tässä luvussa esitetty ajatukset voidaan mieltää tämän työn tuottamaksi uudeksi uudeksi tiedoksi, jota valaistaan sekä pohtimalla että esimerkkien avulla.

7.5.1 Ajatukset ryhmäopetuksesta


Aloittelevasta ryhmäopetattajasta saattaa tuntua siltä, ettei hänellä ole ryhmätunnille tarvittavia opetuskeinoja tai opetusmateriaalia. Tämän työn teemat auttavat toivon mukaan tässä ongelmassa – on tärkeää ymmärtää, että opettaja voi käyttää ryhmäopetuksessa kaikkia opetusmateriaalejaan, mutta ryhmän tarpeisiin muunneltuna. Tämä vaatii tietenkin aikaa, valmisteluja ja pohdintaa, mutta ennen kaikkea muutosta opettajan asenteissa. Kuten jo edellisessä luvussa tuli ilmi, ryhmäopetuksen ei tarvitse olla samanaikaisista yksilöopetusta kaikille ryhmän jäsenille. Tästä palaudummekin taas tuttuun teemaan - kannattaako verrata yksilö – ja ryhmäopetusta toisiinsa?

Rumpujensoiton ryhmämuotoista opetusta ja ryhmäopetusta yleensäkään ei tarvitse mielestäni pitää yksityistuntimaisena yksilöopetuksena tai opettajajohtoisena luokkaopetuksen kal-
taisena opetuksena kuin osin. Ryhmämuotoisessa opetuksessa on paljon hyötyjä ja mahdollisuksia, jos vain opettaja niitä suostuu käyttämään. Hän ei saisi jäädä ”yksityistuntiformaatinsa” vangiksi tai pelätä ryhmien opettamista ja niihin liittyvien ongelmien ratkaisemista. Edellinen vertauskuva perustuu omakohtaisiin kokemuksiin; aloittaessani ryhmäopetuksen vedin tunteja paljolti mainitun ”yksityistuntiformaan” mukaan – tämä saattaa johtaa siihen, että ryhmässä onkin jäljellä neljä yksilöä, eikä ryhmän mahdollisuksia päästä käyttämään lainkaan. Tunneista tulee myös helposti irrallisia ”sillisalaattimaisia” kokonaisuuksia. Ryhmäopetuksessa tulisin mielestäni käyttää periaatetta ”yksilönä ryhmässä”, tällöin opettaja asennoituu ryhmään muistaen sekä yksilön että kokonaisen ryhmän mahdollisuudet.

RyhÄöpetus on ryhmässä opiskelua, myös yksilötason sellaista


7.5.2 Ryhmäopettajan valintoja

Tässä työssä esiteltyjen ryhmän liittyvien käsitteiden ymmärtäminen ja sisäistäminen auttavat toivon mukaan opettajaa muodostamaan itselleen kokonaiskuvan – oman skeemansa – tästä opetsumuodosta. Esimerkiksi: ryhmäopetuksen käyttökelpoisuutta epäilelleen saattaa
valjeta se tosiasia, että jo itse ryhmään kuuluminen voi motivoida oppilasta soittoharrastuksessaan - tämä on seikka, mitä en ainakaan itse aluksi tullut ajatelleeksi.

Opettajan itsensä motivoimisessa sen sijaan auttaa erilaisten oppimiskäsitysten selkeämpi ymmärtäminen ja sen jälkeen niistä tehdyn oman ”hybridikäsityksen” (luku 5) muodostamisen itselleen – näin hän pystyy tilanteesta riippuen käyttämään eri oppimiskäsitysten osia opetuksessaan. Opettaja voi käyttää esimerkiksi seuraavia lähestymistapoja:

- hän voi käyttää suoraviivaista ja ohjeistavaa malliopetusta
- sama oppiaines voidaan käsitellä myös syvällisemmin pohtimalla ja ymmärtämällä
- sama oppiaines voidaan harjoitella yhteistoiminnallisesti, pareittain tai yksin

Opetusmahdollisuuksia on mielestäni yhtä paljon kuin opettajiakin; kyse on enemmän opettajan mielikuvituksesta ja tilannetajusta opetuskeinojen suhteen kuin opetuskeinojen puutteesta.

Opetusmateriaalin ei mielestäni tarvitse olla erikseen ryhmäopetusta varten tehtyä, kaiken voi soveltaa ryhmätuntia varten. Tämä vaatii toki hiukan valmistelua opettajalta: esimerkiksi yhteissoittotilanteita varten opettaja voi valmistaa tai sovittaa kaikkia ryhmän jäseniä erikseen hyödyntäviä harjoituksia.

7.5.3 Suunnittele tuntisi ennalta!

7.6 Omat näkökulmat vuosien varrelta - tiivistelmä


**Vuoden 2008** vastauksissa on huomaavissa se, että olen aloittanut tämän työn tekemisen ja olen likkeellä ehkä hieman ”mustavalkoisella” ja kriittisellä asenteella. Vastausissa on kuitenkin mukana paljon pedagogista pohdintaa; useimmat mielipiteet allekirjoitan vieläkin.

Kaikista tiivistetymmässä muodossaan kolmen eri aikapisteen vastauksista voisi todeta seuraavia:

2005: varovaisia, ”ympäripöytöitä”, letkeitä, kiltejä
2008: kyynistä ja ehkä jopa hieman ylimpiä, mutta myös asiaa
2010: pohdittuja ja monipuolisia vastauksia; kyynisyys muuttunut avarakatseisuudeksi

Osa haastattelun kysymyksistä koskettaa läheisesti tämän työn teemoja, ja joidenkin osalta nousi jopa uusia ryhmäopetuksen haasteita esiin.

7.6.1 Yhteenveto omista näkemyksistäni

Voinko todeta ero vuosien vastauksien välillä tapahtuneen muutosta? Johdannossa pohdin, että tarvitsisin kenties lisätietoa ryhmäpedagogiikasta, ja auttaisiko se ammatillista kasvuaani ryhmäsoiton opettajana? Samaten esitin tulkinnan siitä, että tämä työ on osittain myös pitkittäinen omia toimintaani (ta tai tässä tapauksessa vastauksiani) seuraava tutkimus, jonka tavoitteet olivat esimerkiksi seuraavia:

1) Käytännön tilanteessa havaittujen ongelmien poistaminen
2) Uusien näkökulmien ja metodien luominen opettamiseen ja oppimiseen
3) Opettajan ammatillinen kehittyminen, hänen analysiikkynsä ja tietoisuutensa lisääminen

Lisäksi tavoitteena oli ”reflektiivinen opettaja, joka tietoisesti pohtii toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoitukseenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittäminen”.

Vastausteni perusteella voin todeta, että huomattavaan positiivista kehitystä on tapahtunut ainakin kohtien 2 ja 3 sekä reflektiivisen opettajan tavoitteet kohdalla. Teoriatietoon tutustuminen ja sen pohtiminen käytännön tilanteiden kautta on lisännyt omaa ammatillisuuttani sekä tuonut myös paljon uusia näkökulmia opetukseni. Etenkin opettajan oman analyysikyvyn paranemen tarkoittaa mielestäni sitä, että myös kohdan 1 käytännön tilanteiden ongelman ratkaiseminen helpottuu valtavasti.

VIHJE LUKIJALLE:
- Tarkempi analyysi omista vastauksistani löytyy liitteenä (LIITE 2)
- ETENKIN RYHMÄOPETTAJA TAI SELLASEIKSI AIKOVIA SUOSITTELAAN TUTUSTUMAAN LIITTEESEEN 2
8 KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA JA ESIMERKKEJÄ


8.1 Eri työtapoja

Luvussa 3.3.1 esittelin vertauskuvallisen ajatuksen, joka mielestäni kuvastaa hyvin ryhmäopetuksen mahdollisuuksia. Siinä ryhmäopetusryhmää verrattiin tv-sarjaan ”Kokkisota”. Vertaus sopii erityisen hyvin yhteistoiminnalliseen toimintaan, mutta se voidaan muuttaa koko ryhmäopetusta koskevaksi.

- ryhmäopettaja voidaan nähdä kokkina, jolle ryhmän jäsenet tuovat jotain tietyä tietyn määrän ai-neksia Kokilla on käytettävissään peruselintarvikkeita (eri opetustyökalut), joiden avulla hän luo yhdessä ryhmän jäsenten tuomien aineksien kanssa halutun lopputulos. Lopputulos voi olla tilanteesta riippuen joko yhteinen ruokalaji kaikille, jokaisen jäsenen erillinen ruokalaji tai suurempi kokonaisuus, josta löytyy kumpiakin edellä mainittuja. Kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat ruokalajien valmistamiseen ja kokki ohjestaan jäseniä tarpeen mukaan.

Esimerkin tarkoitus on selventää opettajan monipuolisia mahdollisuuksia työtapojensa valinnassa. Näitä työtapoja ovat mielestäni ainakin seuraavat:

1. koko luokan opettaminen ryhmänä
2. eriytetty opetus (yksin, kaksin yms.)
3. yhteistoiminnalliset harjoitteet (kaikkien oman osaamisen yhdistäminen toisten osaamiseen parhaimman tuloksen saavuttamiseksi)

4. "tavallinen" ryhmätyö

5. Tähti- kehä – verkko-rakenteiden käyttäminen (luku 3.3.1)

6. erilaisia hybridimuotoja edellisiä yhdistellen: aluksi koko luokalle ohjeistavasti – sitten eritys - sitten yhnessä – sitten yhteistoiminnallisesti etc..


KUVIO 6. RYHMÄN KOMMUNIKAATORIRAKENTEITA CHARPENTIERIN MUKAAN

Kohdassa 4 mainitulla "tavallisella" ryhmätyöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä työtapaa, jossa oppilaat toimivat yhdessä, mutta eri oppilaiden vahvuksien käyttöä ei ole erikseen pohdittu: ryhmän jäsenet voivat esimerkiksi miettiä yhdessä miten jokin rumpukomppi menee, mutta ei ole oikein selvää mitä kukin ryhmäläinen tekee tämän selvittääkseen. Samaten ryhmätyö voi ilmetä "kehä"-tyyppisissä harjoitteissa, joissa kukin soittaa esimerkiksi vuorotellen, mutta ei suoranaisesti kommunikoi keskenään.

Edellä mainittujen työskentelytapojen lisäksi opettaja voi valita *opetuksensa muodon* (luvussa 5.1.2, Engeströmin mukaan):

- *esittävä opetus*, jossa viestintä kulkee yhteen suuntaan eli vastaanottajalle
- *tehtäviä antava opetus*, jossa oppilaat tekevät opettajan antamia tehtäviä olematta välittömässä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa
- *työstävä opetus (yhteistoiminnallinen)*, jossa oppilaat ja opettaja työskentelevät yhdessä ja viestintä on kaksisuuntaista
Kuten totesin luvussa 5.1.2, rumpujen ryhmäopetustunnilla käytän kaikkia yllä mainittuja opetsumuotoja. Mikään ei estä opettajaa käyttämästä vaikkapa kaikkia työtapoja ja opetsumuotoja saman tunnin aikana, toisin ratkaisut kannattaa tehdä harkitusti. Opettajan kannattaisikin mielestäni pyrkiä yhdistelemään edellä mainittuja työtapoja ja opetsumuotoja niin, että niistä muoutuisi hänelle itsellensä sopiva ”hybridimuoto”.

On todettava, että työtapojen ja opetsumuodon valintaan vaikuttaa ensisijaisesti kyseinen ryhmä ja sen jäsenet. Siksi painotankin sitä, että opettajan tulisi tuntea työtapojen ja opetsumuodon vaikutuksia ensinnäkin ensimmäisenä kysymyksenä. Opettajan kannattaa mielestäni pyrkiä yhdistelemään edellä mainittuja työtapoja ja opetsumuotoja niin, että niistä muoutuisi hänelle itsellensä sopiva ”hybridimuoto”.

8.1.1 Jatkuvan itsearvioinnin tärkeys

Kuten missä tahansa opetsumuodonossa, on myös ryhmäopetuksessa hyvin tärkeää opettajan itsearviointi. Kun oppijoita on yhden sijasta monta, opettajan saattaa olla tarpeen tehdä ryhmäkohtaisista arviointitapauksista tasaisin välilajoin. Kysymyksiä, joita opettajan kannattaa kysyä itseltään voivat olla:

- Mitkä ovat ryhmän tavoitteet?
- Tunnenko ryhmän tavoitteet?
- Ovatko ryhmän tavoitteet motivoituneita?
- Onko ryhmän toiminnassa jotain ongelmaa?
- Mitä voin tällä asialle tehdä eli miten voisin toimia toisin?
- Mitä lähestymistapoja ja opetustyyylejä käytän?
- Voisinko toimia jotenkin toisin?

8.2 Käytännön esimerkkejä

Seuraavassa esittelen muutaman käytännön sovelluksen. Näissä esimerkeissä olen pyrkinyt soveltamaan edellisessä luvussa mainittuja työtapoja sekä opetsumuotoja käytäntöön, mutta mukana on myös irrallisia ideita tunneiltani. Näissä esimerkeissä en lähde enää pohtimaan esimerkkejä sitä, mikä oppimiskäsitys kulloisessa tilanteessa sopii; se jääköön lukijan päättäväksi. Esimerkit on suunnattu nimenomaan ryhmätunnille ja niihin on pyritty sisällyttämään myös ryhmän kommunikaattorakenteiden käyttöä (luku 3.3.1). Lisäksi esittelään muutama ”mallituntisuunnitelma” sekä ”ryhmäopettajan pikaohje” (LIITE 1); nämä ovat omiaan vaikkapa ensimmäistä ryhmäopetustuntiaan suunnitteleville opettajille. Toisaalta ne voivat
toimia opetusmuodon parissa työskenteleville opettajille hyvinä itsereflektion välineinä – “teenkö minä samoin; mistä en ole samaa mieltä?”

8.2.1 Esimerkki: Uuden aiheen harjoittaminen käytännössä

Tämä esimerkki käsittelee eri tapoja, joilla opettettavaa asiaa voidaan ryhmätunnilla käydä läpi. ”Uudeksi aiheeksi” on valittu rumpukomppi, mutta aivan yhtä hyvin kyse voisi olla uudesta käsijärjestyksestä tai biisistä. Kyseinen 1/8-tyyppinen beat-komppiesimerkki sisältää kuudestoistaosavariaation bassorummulle:

![Bassorummuus](image)

Tämä nimenomainen komppi on usein aloittelevan rumpalin ensiaskel kuudestoistaosakoordinaation maailman, ja samanlainen komppi löytyy esimerkiksi Leevi Leppäsen rumpujensoiton oppikirjasta _Rokkaavat Rummut (1990)_ (Rokkaavat Rummut (1990)). Erilaisia vaihtoehtoja uuden asian läpikäymiseen ryhmässä löytyy monia, mutta tärkeimmäksi seikaksi nouseekin se, millainen tapa juuri kyseessä olevalle ryhmälle toimii parhaiten:


- _Työstävä opetustapa_, jolloin oppilaat koettavat itse ensin saada kompin selville joko yksin, pariittain tai ryhmässä pohtimalla. Sen jälkeen opettaja voi kysellä oppilaita että ”miten tämä komppi voisi mennä soittettuna?”. Sen jälkeen kokeillaan erikseen ja yhdessä, myös keskustelun. Opettaja voi myös antaa malliesimerkin.

- _Tehtäviä antava opetus_, jolloin komppi annetaan esimerkiksi kotiläksyksi tai tunnilla pohdittavaksi tehtäväksi.

Edellisiin työtapoihin voi lisätä eri _kommunikaatiotarakenteita_ käyttäviä tapoja:
Tähti-rakenteessa opettaja soittaa kompin ja muut soittavat sen jälkeen joko erikseen tai yhdessä kompin uudestaan Tämä sopii etenkin aloitteleville ryhmille ja uuden, ”vaikean” aineksen käsittelyyn. Tässä työtavassa kannattaa muistaa, ettei opetuksen tarvitse olla totaalisen opettajajohtoista. Opettaja voi pyyriä saamaan aikaan vuorovaikutusta ja kommunikointia ”verkko”-tyylin mukaisesti.


Verkko-rakenne sopii yhteistoiminnalliseen harjoitukseen. Opettajan ei välttämättä tarvitse soittaa mukana tai näyttää esimerkkejä tässä harjoituksessa, vaan kukaan ryhmäläinen voi vuorollaan ”kommunikoida” soittamalla harjoitusta ja soittaa vaikkapa fillejä mukaan; sen jälkeen vuoro jollekin muulle. Tarkoituksena on saada aikaan mahdollisimman paljon jokaisella soittettua tai verbaalista vuorovaikutusta ryhmäläisten kesken. Verkkorakenne mahdollistaa monia tapoja – esimerkiksi yksilö-, pari-, ja yhteissoittotilanteet.

**Vinkki: yhdistele edellisiä tyylejä kyseisen ryhmän tarpeisiin.**

Harjoitusesimerkkinä rumpukomppi sisältää koordinaatiohaasteen monelle aloittelevalle rumpalille: hi-hat- käsi lähtee helposti seuraamaan bassorummun kuudestoistaasuviota, eikä pysty pitämään kahdeksasosia ”kasassa”. Tällöin rumpukomppi muuntuu helposti – tahattomasti - seuraavaan muotoon:

Tässä vaiheessa ryhmäopetuksen vahvuus nousee esiin: joku ryhmästä saattaa jo osata kompin sujuvasti, kun taas jollakin on vaikeuksia ymmärtää mistä on kyse. Tällaisiin tilanteisiin yhteistoiminnallinen harjoittelu on omimmillaan – jokaisen oman osaaminen yhdistetään toisten osamiseen parhaimman tuloksensaavuttamiseksi. Lopputulos voi olla vaikkapa seuraavan esimerkin kaltainen:

---

101
Esimerkissä kaikki ryhmän jäsenet soittavat tosaa vastaavia rytmijä; opettaja voi valita
eljästä eri vaihtoehtosta jokaiselle oppilalle sopivan. Kaikkia vaihtoehtoja ei tietenkään
tarvitse käyttää ja lisää vaihtoehtoja voi ja kannattaaheksia. Harjoituksen voi halutessaan
myös tehdä "tähtimäisemmin" niin, että kaikki soittavat yhtä ja samaa kuviota. Harjoitus
kannattaa pyrkiä tekemään niin, että huomioita kiinnitetään tempoon. Opettaja voi toimia
"kapellimestarina" ja pitää tempoa joko soittamalla tai napustamalla eljääsentä. Mahdollis-
suksien mukaan kannattaa myös kokeilla metronomia ja sellaisen kappaleen mukaan soitt-
tamista, johon komppi sopii.

TIIVISTELMÄ: Kokeile esimerkkiä na
- esittele komppi (puhuen – ei heti soittaen)
- anna hetki aikaa oppilaille selvittää miten komppi menee
- keskustellaan ja pohditaan yhdessä kyseistä komppia
- ryhmästä riippuen joko esimerkki opettajalta tai oppilaalta
- käy kaikki ryhmäalaiset läpi – miten komppin soittaminen onnistuu
- edellinen voidaan tehdä joko soittamalla kaikki yhdessä TAI "kehä"-rakenteella vuorotellen
  (!huomioi, että joku voi jännittää soitettuvuoroaan tosi paljon)
- Tee yhteistoiminnallinen harjoitus: kaikki soittavat omia stemmojaan kompin tiimioit
- Lopuksi soitetaan aheeseen liittyvää kappaleetta joko niin, että ope soittaa bassoa, kitaraa
tai pianoa. Kappaleen mukanakin voidaan kokeilla, esimerkikappaleeksi sopii vaikkapa Sa-
mi Saaren "Ainutkertainen"

8.2.2 Esimerkki: "Fillirundihomma"
Tämä esimerkki on irrallinen käytännön idea omilta tunnelmiltani. Harjoitus on luontelotaan
vahvasti yhteistoiminnallinen, ja sitä voidaan käyttää minkä tahansa musiikkityylin tai komppi-
idean kanssa. Ideana on se, että kaikki ryhmän jäsenet soittavat kolme tahtia samaa
komppia, jonka jälkeen yksi soittaa omalla vuorollaan yhden tahdin mittaisen fillin. Tällöin
muut pitävät tauon. Esimerkkinä edellisen harjoituksen tyyliä jatkava komppi:

![Fillirundihomma](image-url)
Kyseinen idea on vain runko, ja sitä voi laajentaa monella eri tapaa:

- käytä metronomia
- käytä taustanauhaa tai looppia jonka päälle soitetaan
- Muuta rakennetta: 7 tahtia komppia – 1 tahti filliä, 6 – 2, 4- 4...
- harjoituksen voi laajentaa myös soolojen harjoitteluku

Harjoitusmuoto sopii hyvin tilanteeseen, jossa harjoitellaan opitun asian (filli tai komppi) soveltamista käytäntöön. Toisaalta teemana voi olla vaikkapa toisten soittajien kuuntelu (yhteissoitto), soolofillien harjoittelu tai tunnin loppuun sijoitettu vapaamuotoinen hauskanpito. Hyvää muunnelma harjoituksesta on "nyhjää tyhjästä" – tyyl. Tällöin opettaja kyselee kysymyksä, joiden perusteella harjoituksen muoto päätetään:

"Mikä tyyli?"       "Millainen komppi?"
"Mikä tempo?"       "Mikä rakenne?" (tahtimäärä)

8.2.3 Call & Response- harjoitus

Tämä harjoitus muistuttaa hieman edellistä harjoitusta ja on myös irrallinen idea omilta tunneiltani. Sen tarkoitus on ensisijaisesti harjoituttaa oppilaiden kuuntelu- ja improvisointitaitoja, ja se pohjaa vahvasti yhteistoiminnallisuuteen tai perinteiseen ryhmätyöhön. Harjoitustapa voi käyttää tukemaan harjoiteltavaa asiaa tai se voi olla irrallinen harjoitus oppitunnin aikana. Kyseessä ei ole yksi tiukka harjoitus, vaan monta eri tapaa, jotka harjoittavat lua vuutta, kuuntelutaitoa ja myös kärsivällisyyttä:

Tapa 1: "Rikkinainen puhelin" (kehärakente)

- "Äänenjohtaja" (opettaja tai ryhmäläinen) soittaa metronomin tai taustanauhan kanssa soittaa komppia, filliä tai vapaamuotoista "sooloa"
- seuraava ryhmäläinen toistaa saman perässä
- tästä jatketaan kierros läpi
- sama voidaan toistaa tai valita uusi musiikillinen aihe
- "äänenjohtaja" valitaan uudestaan ja jatketaan
- opettajan ei tarvitse väittämättä olla mukana
- joku ryhmäläisistä voi toimia metronomin; vuoro vaihtuu
Tapa 2: "Call & Response" (verkkorakenteen)

- **Osittain sama kuin edelliset harjoitukset, mutta vapaamuotoisempi:** tempoa ei tarvitse välittämättä lainkaan mutta ainakin aluksi on suositeltavaa sopia raamit: tempo, kuinka monta tahtia kukin soittaa
- **johtava soittaja antaa rytmisen idean, johon toinen soittaja vastaa soittamalla oman ideansa**
- **monia muotoja:** vuorossa oleva soittaja saa päättää seuraavan soittajan, opettaja on "äänenjohtaja" jolle vuoro palautuu aina joka soittokerran jälkeen, yksi soittaja on äänenjohtaja ja muut vastaavat samanaikaisesti hänen ideaansa, kaksi vastaan kaksi...

**8.2.4 Esimerkki: “mallitunti”**

Ryhmäopettajan kannattaa suunnitella tuntinsa huolella. Seuraavassa esitellään kaksi esimerkkiä siitä, mitä tuntisuunnitelma voisi näyttää. Painotan, että kyseessä on irrallinen esimerkki, ja että mahdollisuusia on lukemattomia muitakin. Kuitenkin, ennen ryhmäopetustyötä aloittelevan opettajan kannattaa tehdä ymmärrys ja osoittaa kahden ryhmän tavalla – vaikka sitä ei sitten noudattaista käydä. Kun tunti on suunniteltu huolella, on myös helpompaa muuttaa tunnin rakennetta sen aikana. Aluksi opettaja voi lähteä liikkeelle vaikkapa seuraavassa rakenteesta, johon lisäillään oppiaineet aiheen mukaan:

| - alkusanat ja alkulämmitely – muista vuorovaikutus! |
| - mahdolliset läksyt tai toiminnallista tehtävää |
| - uusi asia ryhmän tason vaatimalla tyyllillä – anna läksyjä? |
| - soitto ja toiminnallisuutta ryhmän vaatimalla tyyllillä |

Tunnin rakenneonkosian paikkaa voi vapaaan muuttaa, ja opettajan on itsenäistynyttävä, mikä opetustyyli kyseiselle ryhmälle sopii – näin määrätyvät käytettävissä olevat työtavat sekä opetusmuodot. Tunnilla opettajan kannattaa pitää mielessään seuraava mahdollisuus:

- Pyri pitämään tunti ehjänä kokonaisuutena eli älä kadota tunnin "punaista lankaa".
- jos kuitenkin huomaat, ettei tunti etene suunnitelmaasi mukaan, niin vaihda tunnin rakennetta:
- sinulla kannattaa olla varalla muutama ylimääräinen vaihtoehto (biisi, yhteinen harjoitus tai muu aihe), joita voit käyttää jos tarve vaatii.
- palaa käsiteltynä aiheeseen uudelleen myöhemin

Oma kokemukseni tuntien suunnittelusta on se, että kun ryhmäopettajalle kertyy opetuskokemusta, saattaa myös tuntien suunnittelu muuttaa hieman abstraktimaksia – suunnittelunaan merkityään tunnin aiheet päälämpiteittäin. Tämä saattaa johtua siitä, että opettaja kyke-
nee jo hahmottamaan tunnin perusrakennemahdollisuudet sisäisesti. Lisäksi hän pystyy
muuttamaan tunnin rakennetta tarpeen vaatessa vaikka tunnin aikana, ilman että tunnista
tulee irrallinen ”sillisalaatti”. Tämä ei kuitenkaan missään tapauksessa tarkoita sitä, että tun-
tti tulisi kokemuksen kertyessä jättää suunnittelema. Riippuu tilanteesta, kuinka tarkka
tuntisuunnitelma kokeneemmankin ryhmäopettajan kannattaa tehdä – tämä jää opettajan
oman harkintakyvyn varaan.

**MALLITUNTI 1:** Opettajajohtoinen “perustunti” aloittelevalle ryhmälle, Aiheena rytmipyramidi, 1/8-
peruskompit sekä Deep Purplen “Smoke on the water”-kappale

- alkusanat, juttelua, kerrataan rytmipyramidi

**LÄMMITTELY:** noin 5 minuuttia

- rytmipyramidi
- singlejä, tuplia ja paradiddleja virvelirumpuun
- mahdollisesti opettajajohtoinen ”call & response”-harjoitus
- lämmittelyissä opettaja mukana ainakin tempo pitämässä, voi myös soittaa mukana

**LÄKSYT (jos oli):** 10 minuuttia

- muistellaan mitä oli läksynä
- tarkistetaan yhdessä soittamalla (”tähtä”), tai ”kehänä” soittaa
- anna palautetta, muista motivointi

**UUDET ASIAT: noin 15minuuttia**

- muutama uusi komppi harjoitussivuista läksyksi
- uusia komppeja voidaan myös käydä läpi tunnilla
- edetään ”tähti”- tai ”kehä”- rakenteella, yhdessä keskustellen ja soittaen

**SOITTOA:** 10-15 minuuttia

- soittetaan harjoiteltavaa kappaletta (”Smoke on the Water”) joko musiikin kanssa tai ilman,
ryhmästä riippuen yhdessä tai mahdollisesti jopa erikseen

Tunnin lopuksi voidaan soittaa myös jotain vapaamuotoisempaa kuten esimerkiksi jokin oppi-
laiden toivekappale tai tehdä jokin yhteistoiminnallinen harjoitus, esimerkiksi ”fillirunditreeni”.

!!!ÄLÄ PIDÄ KLINIKKAAN, ANNA MYÖS RYHMÄLÄISTEN SOITTAAN!!!
**MALLITUNTI 2:** Ryhmätunti hieman pidemmälle ehtineille, aiheena Syncopation- harjoitus sivulta 37 sekä The Policen ”Roxanne”- kappaile. Tunti on muodoltaan hieman löyhempi, ja korostaa enemmän oppilaiden omata panosta aktiivisina toimijoina.

- alkusanat, juttelua, palautetta, pyri saamaan keskustelua aikaan

**LÄMMITTELYHARJOITUS:**
- yhdessä tai erikseen, jotain aiheeseen sopivaa teknistä soittoa: pyramidi, käsitekniikka

**YHTEISTOIMINNALLINEN HARJOITUS/ LÄKSYJEN TARKISTUS:**
- taustalooppi päälle, soitetaan yhdessä komppia ja kukin soittaa vuorollaan 4 tahtia läksyharjoitusta muiden kompatessa
- palautetta ja juttelua
- mennään harjoituksessa eteenpäin – läksyä?

**UUSI KAPPALE:**
- kuunnellaan ”Roxanne”, tutkitaan rakennetta ja soittoa samalla nuoteista
- keskustelua, mielipiteitä, kysymyksiä?
- harjoittaa osia kappailesta esim. metronomin kanssa (erikseen ja yhdessä)
- tavoitteena saada intro ja ensimmäinen A-osa haltuun, loput läksyksi

**TOIMINNALLISTA:**
- soitetaan kappaletta nauhan kanssa eri muodoissa (yhdessä ja mahdollisesti vuorotellen)

kokonaiskesto 45 minuuttia


**TOTEAMUS:**

Johdannossa mainitun viitteellisen hypoteesin voidaan sanoa oman tapaustutkimukseni kohdalla toteutuneen.

("Oletuksena on, että rumpujensoiton ryhmäpedagogiikkaa voidaan kehitellä, ja että tietojen karttuessa tapahtuu oppimista, joka voidaan sisällyttää käytäntöön.")
KIRJALLISET LÄHTEET:


VERKKOLÄHTEET:

Heikinheimo, T.2003. Musiikinopiskelijan rajanylityksiä osana muusikon työharjoittelun kehit-
tämistä.[Boundery crossings of a music student in developing vocational training of a mu-
sician.] Teoksessa P.Lambert and M-L Iivonen (eds.). Opettajat ja opiskelijat yhteisen tut-

Koivukoski,A. Ryhmäopetus metodiikka musiikin perusopetuksessa. Ryhmäopetus opettajan-
koulutuksen haasteena. 2008. [verkkodokumentti].
http://www.musicedu.fi/easydata/customers/sml/files/LiittopvatSeminaarit08/Airi_Koivuko
ski.pdf. (luettu 8.4.2010)

Musiikinopetus Suomessa. Taiteen perusopetuksen (TPO) yleinen oppimäära. 2007. [verkko-
(luettu 8.4.2010).

2008. [verkkodokumentti]. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opetta-
jenosaamisen tulevaisuusnäkymistä.
http://www.oph.fi/instancetedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/119339_Musiikkiopp
ilaitokset_raportti_290509.pdf. (luettu 8.3.2010)


Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.2005. [verkkodoku-
mentti].
http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien JA_tutkintojen_perust
eet/taiteen_perusopetus. (luettu 17.4.2010).

Oppimiseen liittyviä käsitteitä. Skeema. Oulun yliopisto. [verkkodokumentti].
HAASTATTELU:


TEOKSIA, JOTKA MAINITTIIN, MUTTA JOITA EI SUORANAISESTI LAINATTU:


Reed, T. Progressive Steps to Syncopation for the Modern Drummer. 1997. :Alfred publishing:
RYHMÄOPETTAJAN PIKAHOJE

1. Tutustu ryhmäpedagogiseen teoriatietoon

2. Suunnittele tunti huolella etukäteen

3. ÄLÄ HäTÄILE

   Pidä viimeinen sana itselläsi – näkemyksestä riippumatta olet ryhmäsi toiminnan ohjaaja.

5. Huomioi kaikki ryhmän jäsenet – erikseen ja yhdessä

6. Pyri saamaan aikaan vuorovaikutusta ryhmäläisten ja itsesi välillä: juttele ja kysele

7. Varaa “takataskuun” muutama ylimääräinen harjoitus, biisi, tms.

8. Varaudu muuttamaan taktiikkaa, jos jokin ei toimikaan

9. Älä klinikoi koko tuntia – muista yhteistoiminnallisuus

10. Kokeile rohkeasti uusia toimintamalleja
LIITTEET 2 ja 3
SISÄLLYS

1 NÄKÖKULMIA VUOSIEN VARRELTA (LIITE 2) ................................................................. 1
   1.1 Kysymyksiä ryhmäopettajalle .................................................................................. 2
   1.2 Vihusen vastaukset .................................................................................................. 4
       1.2.1 Oppilaita sekä ryhmän muodostamista koskevat kysymykset ......................... 5
       1.2.2 Omaa opetusta koskevat kysymykset ........................................................... 6
   1.3 Pohtivat ja analyyttiset kysymykset ...................................................................... 7
       1.3.1 ”Miten itse koet ryhmäopetuksen?” ................................................................. 7
       1.3.2 ”Mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on?” .......................................... 8
       1.3.3 ”Oletko saanut ohjausta ryhmäopetuksen pedagogiikkaan?” ...................... 11
       1.3.4 Kannanotto koulutuksen puolesta ................................................................ 12
   1.4 Välitoteamus ........................................................................................................... 13
   2 VASTAUKSIA ARSKA HIMBERGIN KYSYMYKSIIN (LIITE 3) .................................. 14
1 NÄKÖKULMIA VUOSIEN VARRELTA (LIITE 2)

Johdantoluvussa mainittiin, että tämä työ koostuu monesta eri tutkimustyyppistä: luokittelui tämän työn osin toiminnalliseksi tapaustutkimukseksi, jossa on pitkittäistutkimuksen piirteitä. Luvuissa 3 - 6 on käsitelty erilaisia ryhmäpedagogiikkaan liittyviä teemoja niin, että olen myös pohtinut niitä samanaikaisesti käytännön työn kannalta. Teoriaosion tarkoituksena on ollut löytää uusia näkökulmia ja ennen kaikkea koota ryhmäopetuksen teoriaa pohdittavaksi kaikille aiheesta kiinnostuneille. Oma samanaikaispohdintani tekee kuitenkin tästä työstä selvästi laadullisen tapaustutkimuksen, joka tarkoittaa myös sitä että omia esimerkkejäni ei ole tarkoitettu yleistettäväksi tiedoksi. Tämä opinnäytetyö ei myöskään ole suoranainen tietokirja tai opas ryhmäopettajalle; se tosin muuttuu sellaiseksi silloin kun lukija muuntaa esimerkejä, teorian tai omat käytännön esimerkkejä sopiviksi omaan käyttöönsä sopivaksi.


Työni alkuperäinen kysymyksenasettelu ”mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on” tuntee mielestäni nyt kovin dualistiselta ja mustavaliokalta (vertaa: *huonoa ja hyvää*). Siksi muutin ne työn aikana muotoon *ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet*. Tämä johtuu suurelta osin *siitä, että näkemyksen ryhmäopetuksen luonteesta on muuttunut*. Ryhmäopetusta ei ole mielestäni tarpeellisena verrata ryhmäopetusta suoranaisesti tai kaikilta osin yksityisopetukseen, ja että koko ryhmäopetuksen teemaan on suhtauduttava enemmän omana opetusmuotonaan ja -kokonaisuutenaan. Ryhmäopetuksen haasteiden ja mahdollisuuskien teemoihin palataan tarkemmin pohdinnan yhteydessä (luku 7).
1.1 Kysymyksiä ryhmäopettajalle


Tämä osio työstä ei näyttele enää samaa roolia kuin aluksi oli tarkoitus: en pohdi jokaisen vastauksen muuttumista eri vuosien kohdalla. En myöskään ole vastannut jokaiseen kysymykseen uudestaan kirjallisesti vuonna 2010. Tässä luvussa palataan vain niihin kysymyksiin, joihin mielestäni on tämän työn teeman tiimoilta syytä palata; osa kysymyksistä koskee yleisluontoisempia seikkoja ja antaa enemmän kuvaa opettajan nykyhetken tilanteesta ja opetushistoriasta kuin omien näkemyksieni muuttumisesta. Osaan kysymyksistä olen myös jo edeltävissä luvuissa vastannut pohtimalla.


- Kysymykset eivät haastattelussa ole samassa järjestyksessä kuin seuraavassa esimerkissä.

VINKKI: Jos itse olet opettaja, vastaa seuraaviin kysymyksiin ennen kuin luet työtä eteenpäin. Voit myös käyttää kysymyksiä aina silloin tällöin oman työn kartoitamisen työkaluna.
KYSYMYKSİÄ RYHMÄOPETTAJALLE HIMBERGIN MUKAAN (2005):

OMA OPETUSHISTORIA:
- Oletko koskaan aiemmin opetanut ryhmiä?/ Jos, niin missä? Erot?
- Kuinka pitkä kokemus sinulla on ryhmäopetuksesta?

OMAT OPETUSRYHMÄT:
- Missä tällä hetkellä teet ryhmäopetusta?
- Kuinka monta ryhmää sinulla on?
- Minkä kokoisia ryhmiä sinulla on?

OPPILAAT:
- Minkä ikäisiä oppilaita sinulla on?
- Miten oppilaiden ikä vaikuttaa opetukseen? Entä sukupuoli?
- Ovatko oppilaat samantasoisia? Jos ei, minkälaisia eroja esiintyy?
- Miten edellisissä toteutuu/ ei toteudu ryhmän homogeenisuus?

RYHMIEN MUODOSTAMINEN:
- Kuka laatii opetusryhmät?
- Miten oppilaiden tasoerot vaikuttavat ryhmien muodostumiseen?
- Saavatko oppilaat itse vaikuttaa ryhmien muodostamiseen?

TOIMINTAYMPÄRISTÖÄ KOSKEVAT KYSYMYKSET:
- Minkälaiset opetustilat/ olosuhteet ryhmäopetussessanne on?
- Minkälaisella välineistöllä opetat?
- Onko opetus tuonut laitteiston kehittämisideoita?
- Vaikeuttaako ulkoiset olosuhteet opetukseen?

OPETUKSEN SUUNNITTELU:
- Onko oppilaitoksessanne opetussuunnitelmaa? Jos on, niin kenen tekemä?
- Onko teillä kurssitutkintoja? Jos on, niin ovatko ne pakollisia?

OMAA OPETUSTA KOSKEVAT KYSYMYKSET:
- Mitä opetat ensimmäisellä tunnilla?
- Miten opetus toteutuu käytännössä?
- Kuinka paljon oppilaat saavat/ voivat vaikuttaa opetukseen?
- Miten motivoit oppilaitasi?
- Käytätkö malliopettamista? Miten?

POHTIVAT JA ANALYYTTITSET KYSYMYKSET:
- Miten itse koet ryhmäopetuksen?
- Mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on?
- Oletko saanut ohjausta ryhmäopetuksen pedagogiikkaan? Tarpeellisuus?
1.2 Vihusen vastaukset


2005: varovaisia, ”ympäripyöreitä”, letkeitä, kiltejä
2008: kyynistä ja ehkä jopa hieman ylikriittistä, mutta myös asiaa
2010: pohdittuja ja monipuolisia vastauksia; kyynisyyys muuttunut avarakatseisuudeksi
Osa haastattelun kysymyksistä koskettaa läheisesti tämän työn teemoja, ja joidenkin osalta nousi jopa uusia ryhmäopetuksen haasteita esiin. Seuraavassa tarkastellaan mutamia tämän työn kannalta tärkeiksi nousevia kysymyksiä hieman tarkemmin.

### 1.2.1 Oppilaita sekä ryhmän muodostamista koskevat kysymykset

Tämän teeman kohdalla nousi esiin vastaukseni seuraaviin kysymyksiin:

- Miten oppilaiden ikä vaikuttaa opetukseen? Entä sukupuoli?
- Ovatko oppilaat samantasoisia? Jos ei, minkälaisia eroja esiintyy

Iän ja sukupuolen kohdalla vastaukset ikään kuin tarkentuivat vuosien mittaan; sama kävi myös samantasoisuuden sekä eroja käsitlevän kysymyksen kanssa. Itse asiassa kysymykset puhuvat osin samasta asiasta – ryhmän koostumuksesta – ainakin silloin jos ryhmän siällä on paljon heittoja iässä ja tasossa. Vastauksista nousi esiin kaksi ryhmäopetuksen haasteetta:

1) miten opettaja saa rhyhmänsä muodostettua niin, että ikä, taso-, tai motivaatioero ei ole liian suuri?

2) kuinka heterogeeninen ryhmä saa olla olikseen toimiva?

Vastauksistani oli huomattavissa se, että olin suurimmaksi osaksi samaa mieltä kuin 2008, mutta olin löytänyt hieman lisää ajatuksia vastauksiini, kuten esimerkiksi seuraavassa:


Hyvin samankaltaisia vastauksia sekä haasteita löytyi myös kysymys sessä "Miten oppilaiden tasoerot vaikuttavat ryhmien muodostumiseen?" osiossa *ryhmien muodostaminen*. Itse asiassa kysymys onkin omallaan tavallaan jatkumoa edellisiin kysymyksiin sekä ennen kaikkea jatkumoa edellisessä vastauksessa ilmi tulleisiin *haasteisiin* – tämä teema asettaa samat haasteet kuin edelliset kysymykset. Omat vastaukseni olivat myös kronologisesti ajatellen samankaltaisia – vuoden 2010 vastaus oli taas kerran monipuolisin, se oli mielipiteineen läheillä vuoden 2008 vastausta mutta laajemmin perusteltu:

---

1 rampujen ryhmäopetuksen haaste
2 rampujen ryhmäopetuksen haaste
1.2.2 Omakotusten koskevat kysymykset

Tämän teeman kohdalla huomioni kiinnittyi seuraaviin kysymyksiin, joiden vastauksissa oli huomattavissa sidoksia tämän työn teemoihin:

- Kuinka paljon oppilaat saavat/ voivat vaikuttaa opetuksen?
- Miten motivoit oppilaita?
- Käytätkö malliopettamista? Miten?

Oppilaidien vaikutusmahdollisuuskysymksen kohdalla itse asiassa kaikkien aikakausien vastaukset on ollut myöntävä: kyllä voivat vaikuttaa – ainakin jonkin verran. Tosin on huomioitava, että muuten vastaukset noudattavat jo aiemmasta tuttua linjaa: 2005 hieman huonosti ja lyhyesti perusteltu, 2008 vastauksessa ("jonkin verran") on jo syntyvässä jonkinlainen visio siitä, mitä tuo vaikutus voisi olla ja vuoden 2010 vastauksessa oma kantani on jo perustellumpi ja sen lisäksi oman työpaikkani toimintasuunnitelmarakenne on muuttunut:

"...Kyllä oppilaat voivat osin vaikuttaa opetuksen; opettajalla tulee kuitenkin aina olla mielestäni viimeinen sana; muuten tunti muuttuu helposti edellä mainituki sirpaleiseksi "tilkkutäkiksi", jolloin kaikki ryhmäläiset eivät välttämättä saa tunnista irti yhtä paljon..."

Motivointikysymksen kohdalla on havaittavissa hyvin selkeä kronologinen muutos vastausten luonteessa: 2005 en ole osannut pukea ideoitani sanoiksi, 2008 ajatukset ovat jo olemassa ja 2010 kiteyttää samat ajatukset lisäten niihin tämän työn aikana mukaan "tarttuneita" käsitteitä - käytäntöä unohtamatta:


Malliopettamiseen liittyvä kysymys on mielenkiintoinen: käsite liittyvyyt suoraan myös oppimiskäsitteistä tutun behaviorismin yhteyteen. Tämän vastauksen kohdalla huomaan olleeni kysymyksestä hieman hämmentynyt sekä 2005 että 2008 – asia on nimittäin soitonopetuksessa

3 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
vallitseva käytäntö. Useimmiten – etenkin ryhmätunneilla – opettaja joko soittaa mukana tai näyttää malliksi. Vuoden 2010 vastauksessani olen jo pyystynyt perustelemaan asian pedagogisesti; vastauksen kohdalla on siis huomattavissa pedagogista kehittymistä. Esimerkkinä seuraava kohta:

“..malliopettaminen kuuluu mielestäni soitonopetukseen, sanoo kuka sitten mitä tahansa. Kuulin erään opettajan taannoin puhuvan siitä, että soiton-/ laulunopettajan ei tulisi näyttää malliksi mitään, koska muuten oppilas (oppija) ei pysty itse konstruoimaan omaa tapaansa tehdä, eikä täten itse oivalla harjoituksen ydintä. Näistäkin näkökulmista tulee mielestäni valita kultainen keskitie, eili ”hybridimuoto”: mitä pidemmällä oppilas on, sitä vähemmän opettajan pitää/ kannattaa näyttää malliksi. Malliopettamista kannattaa kuitenkin käyttää etenkin teknisten asioiden (vaikkapa käsijärjestelykset) opettamisessa...”

1.3 Pohtivat ja analyyytiset kysymykset

Viimeisenä tarkastellaan haastattelun viimeistä osiota, joka on luonteeltaan pohtivampi. Tämän osion kaikki teemat ovat mielestäni niin tärkeitä, että nostan ne seuraavassa esinoma alalukuinaan. Nämä osiot herättivät myös eniten ajatuksia ja pohdittavaa allekirjoituaneesa; tämän osion vastausten kohdalla havaitsin paljon ammatillista kasvua.

1.3.1 ”Miten itse koet ryhmäopetuksen?”

Myös tämän kysymyksen yleislinjaukset etenevät kronologisesti ”kehittyen”:

Vuoden 2005 vastaus on hieman suppeampi mutta tällä kertaa myös mielipiteitä löytyy
⇒ Vuonna 2008 olen jo muutoksen kynnyksellä ja vastauksessani ikään kuin haen uusia mahdollisuuksia ryhmäopetukseen
⇒ Vuonna 2010 aihetta on pohdittu ja näkökantani on muuttunut avarampaan suuntaan.


2005: ”Kyllä siit on silloin kun sen aloitti niin oli vaikeutta hetken aikaa ku on tottunut vaan pitämään yksityisopetusta, mut et tavallaan tos on hyvää se et siellä se 45 minuuttia on niin paljon nopeempi jakaa sitten monelle ihmiselle ja silloin se on helpompana ja antoisampaa.”
2008: ” …ryhmäopetuksessa on omat hyvät ja huonot puolensa. Itse olen sen kokenut usein ”huonoksi korvikkeeksi” yksityistunneille, mutta viime aikoina olen tutustunut muiden koulujen käytänteisiin...aluksi koinkin ryhmäopetuksen todella haastavana, koska olen mielestäni ehkä välillä liiankin kunnianhimoinen opettajana. Olisin halunnut – ja haluan vieläkin – tarjota jokaiselle oppilaalle myös henkilökohtaisia palautetta yksityistuntaryhin, ja sitten tehdä jotain yhdessä... ryhmässä oppimista puolustaa monta seikkaa. Esimerkiksi tunnille on varmasti helpompi tulla, kun ei jännitä niin paljon – mukana on muitakin. Ryhmätyyminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä parantaa varmasti itsetuntoa... Joillekin ryhmätunti on varmasti viikon kokokohtaa; pääsee näkemään kavereita jo soittelemana yhdessä. Olen siis omien tavoitteellisten näkemyksieni valossa usein unohtanut nämä ryhmässä oppimista puolustavat seikat.”

2010: ” nyt vuonna 2010 olen monessa asiassa samaa mieltä vuoden 2008 itseni kanssa; tosin sillä varauksella että EN lähde edes vertailemaan ryhmäopetustuntia yksityistuntiin – ne ovat omat opetusmuotoonsa...koen ryhmäopetuksen tällä hetkellä hyvinkin antoisaksi etenkin tutustuttuani erilaisiin teorianäkökulmiin ja tapoihin, joilla uutta aines... voimaan käsittellä...”

Erityisesti vuoden 2010 vastaukseni kohdalla minusta tuntuu että oma näkemykseni on avarunut. Vuoden 2010 loppusanani tämän kysymyksen kohdalla kuvaavat hyvin tätä näkökannan muuttumista:

”...Ryhmäopetus voi opettajan omasta asenteesta ja tiedosta riippuen olla hyvinkin ahdistavaa, sirpalista ja sekavaa TAI monipuollista, antoisaa, mielenkiintoista ja kehittävää. Muistan kyllä aluksi olleeni ainakin osin ensin mainitut opettajaa. Ryhmämuotoinen opetus kuitenkin tarjoaa opettajalle mahdollisuksia niin yksilöoppikseen kuin ryhmäoppikseen, niin että hän voi käyttää kaikkia keinoja ja mahdollisuuksiaan rohkeasti kokeilla. Koko tämän kysymyksen teema liittyy mielestäni suureltansa osin luven 8 ryhmäopetuksen suurimpimpien haasteiden 4 luokkii 1-4 (katso luku 8).”

Saattaisiko siis olla niin, että suurin osa ryhmäopetuksen kokemisesta ja opettajan mahdollisesta ahdistuksesta ryhmäopetusta kohtaan kumpuavatkin hänen omista ennakkoasenteistaan sekä hänen asenteestaan tätä opetusmuotoa kohtaan? Tämä on tietyistä karkean yleistys, joka koskee tämän haastattelun kohdalla vain itseäni. On kuitenkin vielä lisättävä, että itse olen aina pitänyt ryhmäopetuksesta, jo aloittaessani vuonna 2003. Oma suhtautumiseni tään opetusmuotoon on kuitenkin saattanut olla hieman ”yksilöopusmainen” ja siksi pedagogisesti suppea ja kriittinen.

1.3.2 ”Mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on?”
Tämä kysymys tuotti laajoja vastauksia, etenkin vuoden 2008 vaiheessa, enkä lähde niitä tässä sanatarkasti toistamaan. Suurin muutos lienee se, etten vuonna 2010 lähde välttämättä puhumaan suoranaisesti ryhmäopetuksen haittoja ja hyödyistä (voiko siitä olla jotain suoranaisesta haittaa?), vaan käytän termejä haasteet ja mahdollisuudet.
Vuonna 2005 olin ehdottanut ryhmäopetuksen haitaksi oppilaan "alakynteen jäämistä"; tällä olen todennäköisesti hakenut vapaamatkustajan ja massaan sekoittumisen käsitteitä. Hyötyä olisin nähnyt sen, että ryhmässä kaikki saavat jotain toisiltaankin:

"...haittoja ensin...kyl siin on varmasti on varmasti se, että jos on hiljanen oppilas ni se jää alakynteen helposti, et opettaja joutuu olemaan ihan tosi tarkkana siel..et jos joku vaan tavallaan ui mukana siellä..."

"vähän eritasosia ne ni sit se saa toisiltaankin..samalla et opettajan tai tarvii tehdä ihan kaikkea...no nii sihnen vaan et ne voi parhaimmillaan kommunikoi keskenään sit tulee niinku hyvää...”


Vuoden 2008 vastaukseni olikin sitten vuotta 2005 paljon laajempi ja pohditumpi ja siinä oli jo havaittavissa paljon edistystä ja pohdintaa. Suurimmaksi ryhmäopetuksen haitaksi muodostui vertailu yksilön etuun, mutta samalla olin jo pohtinut sitä, miten yksilötavoitteista ryhmäopetuksen tulee olla:

"Suurimpana haittana olen kokenut sen, että opetuksen taso ei pääse millään samalle tasolle henkilökohtaisen opetuksen kanssa. Edistyminen on hidasta; ja erityisesti hyötyä olen nähnyt vuonna 2005. Jos ryhmän on helppo erottaa yksilö, niin niin on erittäin merkittävä siitä, että ryhmän tapahtumia on hyödyntävä niin, että oppilait holder na yhteydessä. Tämä on tärkeää, kun kyse on yksilökohtaisesta opetuksesta."

Vuoden 2008 vastauksissa oli siis tapahtunut jo aimo harppaus oman näkemykseni ryhmäopetuksen luonteesta kohdalla. Olin myös tämän takia alkanut pohtia ryhmäopetuksen hyötyjä uudessa valossa nimenomaan ryhmän ja useamman jäsenen kannalta:

"Ryhmän kokoa voi käyttää hyödyksi esimerkiksi:

1. jakamalla kullekin ryhmän jäsenille tehtäviä, joista muodostuu osa kokonaisuutta.
2. Samaten, tunnin tarkoitus voi oppilaan kannalta olla mukavaa ja rohkaisevaa yhdessä olla samanhenkisten kanssa.
4. Myös kanssaoppimista tapahtuu ryhmässä varmasti - muiltakin voi saada ideoita kokematta tilannetta kilpailuiksi."

Näissä näkemyksissä on jo muutoutumassa pedagogisesti monipuolisempi ajattelumalli. Esi-merkiksi ensimmäisen esimerkin kohdalla olen todennut sen olevan tulkittavissa yhteistoiminnallisuudeksi; olen siis pyöritellyt mielessäni jo osin samoja asioita osaamatta antaa niille nimiä. Vuoden 2010 vastauksessani olen myös tarkentanut kantaani ryhmäopetuksen ole- muksesta:

"...pohjimmiltaan suuri “haitta” - tai ongelma- on sama: opetus ei oppilaskohtaisesti voi päästä – tai ainakin se on hankalaa – samalle edistymisen tasolle yksilöopetuksen kanssa. Kysymys onkin tällä kertaa, että pitääkö ryhmäopetuksen edes päästä samoihin tavoitteisiin yksilöopetuksen kanssa? Mielestäni ei pidä, koska se on käytännössä mahdotonta ja turhaa; sitä vartenhan on yksilöopetustun- nit..."

Tämän lisäksi esitellen uuden haasteen, joka kumpuaa ryhmäopetuksen "haitoista":


Vuoden 2010 näkemyksissäni olen myös ollut jo selkeästi sitä mieltä, että ryhmämuotoisessa opetuksessa on nähtävissä paljon erilaisia mahdollisuuksia ainaisten haasteident tai haittojen sijaan:

5 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
“Ryhmämuotoisessa opetuksessa on paljon hyötyjä ja mahdollisuuksia, jos vain opettaja niitä osaa ja
suostuu käyttämään, eikä jää "yksityistuntiformaattinsa" vangiksi tai pelkää ryhmien opettamista ja
niihin liittyvien ongelmien ratkaisemista."

Näistä mahdollisuuksista lisää luvussa 9.

1.3.3 ” Oletko saanut ohjausta ryhmäopetuksen pedagogiikkaan?”
Viimeinen esille nostettu teema käsittelee ryhmäopetuksen pedagogiikan tarpeellisuutta ja
lähinnä sen puutetta. Tämä luku toimii myös kannanottona ryhmäpedagogisen koulutuksen
puutteelle soitonopetussassa. Ennen vastaukseni autosien varrelta ovat siinä mielessä yhtene-
vät, että jokaisen aikakauden kohdalta olen joutunut vastaamaan miltei samoilla sanoilla: en
koe saaneeni ryhmäpedagogiseen koulutusta nimenomaan omaa alaani ajatellen. Tämän
kysymyksen kohdalla suositteltenkin lukemaan kookse liitteessä olevat eri aikakausien vastauk-
seni, koska esimerkiksi vuoden 2008 vastaukseni voidaan tulkita kriittiksi koulutuksen puut-
teelle. Käsittelenkin tämän kysymyksen hieman toisella tapaa lähestymällä: vastaan siihen
kertaamalla omaa vastaukseni eri aikakausien vastauksen piiriä. Käsittelenkin tämän
kysymyksen hieman toisella tapaa lähestymällä: vastaan siihen
kertaamalla omaa vastaukseni eri aikakausien vastauksen piiriä. Tämän
kysymyksen kohdalla suositteltenkin lukemaan koko liitteessä olevat
erilaisia vastauksia vuosien varrelta, koska se poikkesi niin paljon
yhteenottaneista ryhmäopetuksen pedagogiikasta, koska
esimerkiksi vuoden 2008 vastaukseni voidaan tulkita kriittiksi
koulutuksen puutteelle. Käsittelenkin tämän
kysymyksen hieman toisella
kertaamalla omaa vastaukseni eri aikakausien
vastauksen piiriä. Tämän
kysymyksen kohdalla suositteltenkin
lukemaan koko liitteessä olevat
erilaisia vastauksia vuosien
varrelta, koska se poikkesi niin paljon
yhteenottaneista.

Vuonna 2008 olin vastannut hyvinkin kriittisesti esimerkiksi seuraavaan:

“Ryhmäopetuksen pedagogiikkaan en koe saaneeni minkäänlaista opetusta ainakaan poppajazzin puolel-
la. Itse asiassa pedagogista pohdintaa tai oman opettajuuden reflektointia ei Stadian puolen opin-
noissaa aikanaan ollut juuri lainkaan. Ainoa varteenotettava ja ”todellinen” opettajaoppi saatiin Helian
pedagogisissa opinnoissa, ja sekin tuntui silloin sekavalta koska se poikkesi niin paljon aiemmista
opinnoistani…ryhmäopetuksen pedagogiikkaan mielestäni huutava tarve!…ryhmäopetuksen peda-
gogiikkaan on siis saatava didaktista opetusta; etenkin rumpujensoiton saralle. Toki opettaja löytää

Mielestäni edellisestä vastauksesta huokuu kriittisen asenteen lisäksi lieväkä ”putkitkatsei-
suus”: toki myös Stadian puolen ”normaaleista” soitonopetustunneista sekä yhtyepedagogii-
kasta ja – didaktikasta on jäänyt käteen työkaluja, joita olen myöhemmin itse hyödyntänyt
omassa opetuksessani. Ne kuitenkin nojasivat pitkälti siihen, että opetetaan harjoitusoppilaita
ja vedetään bändejä – pedagoginen pohdinta jää vähemmälle.

Vuonna 2010 vastaukseni on hieman täsmentynyt asenteellisesta avarampaan suuntaan:

” En olen edelleenkään saanut ryhmäopetuksen pedagogiikkaan virallista opetusta; tosin Metropolitan
yAMK-opinnoissa käydyt ryhmäopetus- jakot olivat valaisevia ja nostivat taas kerran esiin koulutuksen
tarpeellisuuden jo AMK-opiskelun vaiheessa, ja miksei muillakin opintotasoilla. Lisäksi olen opiskellut
hieman kasvatustiedettä muiden opintojen lisäksi ja se on autonomia todella paljon. Ryhmien hallintaa
käyttännössä olen myös oppinut todella paljon ala-asteella, jossa olen toiminut tuntiopettajana eri ai-
neissa; ryhmäkoot lähentelevät kolmeakymmentä joten pohdittavaa riittää. Ryhmäopetus ei ole kui-
tenkaan massojen opettamista, joten sen erikoisluonteen takia koulutusta – JA POHTIVAA SELLAISTA – tarvitaan kipeästi edelleen.

1.3.4 Kannanotto koulutuksen puolesta


"Yleisesti tarkasteltuna keskeisiä tämän hetken osaamisen puutteita ovat vapaa säestys tai improvisointi, monipuolisuus ja ryhmäopetus, sekä ylipääätänsä pedagoginen osaaminen. Ryhmäopetuksen liittyen, kuten myös joissakin muissa aineissa (esim. orkesteri- ja kuorotoiminnassa) esiin nousi myös kyky organisoida ryhmien toimintaa (Pesonen & Pohjanoro, 2008, 14)".

Eniten suoranaistaa ryhmäopetuksen pedagogiikan puutetta oli pianonsoiton opetuksessa, sekä klassisen musiikin puolella (jousisoittimet ja – yhtyeet, kamarimusikki); rytmimusiikin puolella sama ongelma ilmeni enemmän yhtyesoiton puolella tai yhteissoiton puolella. Tämä kertoo siitä, että ryhmämuotoinen instrumenttiopetus on vielä sen verran tuore asia pedagogisella rintamalla, ettei musiikkipedagoginen koulutus ole ainakaan vielä kyennyt vastaamaan tarpeeseen.


Musiikkioppilaitoksiin tarvitaan lisää opettajan soveltavan osaamisen kursseja – nykypäivänä tarvitaan soitinpedagogiikan lisäksi myös ryhmäpedagogiikan tarkempaa ja syvällisempää käsittelyä.

1.4 Välitoteamus

Tämän luvun lopuksi lienee paikallaan tehdä jonkinlainen yhteenveto. Voinko todeta kolmen eri vuoden vastauksien välillä tapahtuneen muutosta? Johdannossa pohdin, että tarvitsisinko kenties lisätietoa ryhmäpedagogiikasta, ja auttaisiko se ammatillista kasvuani ryhmäsoiton opettajana? Samaten esitin tulkinnan siitä, että tämä työ on osittain myös pitkittäinen omia toimintaani ( tai tässä tapauksessa vastauksiani) seuraava tutkimus, jonka tavoitteet olivat esimerkiksi seuraavia:

1) Käytännön tilanteessa havaittujen ongelmien poistaminen
2) Uusien näkökulmien ja metodien luominen opettamiseen ja oppimiseen
3) Opettajan ammatillinen kehittyminen, hänen analyysikykynsä ja tietoisuutensa lisääminen

Lisäksi tavoitteena oli ”reflektiivinen opettaja, joka tietoisesti pohtii toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittäminen”. Haastatteluksymyskyksien vastausteni perusteella voin todeta, että huomattavaa positiivista kehitystä on tapahtunut ainakin kohtien 2 ja 3 sekä reflektiivisen opettajan tavoitteenvallanka. Teoriatietoon tutustuminen ja sen pohtiminen käytännön tilanteiden kautta on varsasti lisännyt omaa ammatillisuuttani sekä tuonut myös paljon uusia näkökulmia opetukseeni. Etenkin opettajan oman analyysikyvyn paraneminen tarkoittaa mielestäni sitä, että myös kohdan 1 käytännön tilanteiden ongelmien ratkaiseminen helpottuu vahvasti. Näitä tilanteita ei kuitenkaan suoranaisesti hillitä luvussa käsiteltä, jotin tässä yhteydessä se jääköön huomiotta. Käytännön tilanteiden tarkempia haasteita ja ongelmia esitellään luvussa 8.
2 VASTAUKSIA ARSKA HIMBERGIN KYSYMYKSIIN (LIITE 3)

helmikuu 2005 (litteroitu suoraan puhekielisestä haastattelusta)
↓
lokakuu 2008 (kirjallinen vastaus)
↓
maaliskuu 2010 (kirjallinen vastaus)

NÄISSÄ HAASTATTELUSSA ESITETYT MIELIPITEET OVAT YHDEN HENKILÖN SEN HETKEN MIELIPI-TEITÄ, EIKÄ NIITÄ TULE YLEISTÄÄ.

A= Arska Himberg
S= Santtu Vihunen

1. Missä tällä hetkellä teet ryhmäopetusta?

2005: Espoon Musiikkikoulu Tauko
2008: Espoon Musiikkikoulu Taukossa.
2010: Rytmimusikikoulu Tauko( sama koulu siis)

2. Oletko koskaan aiemmin opettanut ryhmiä? / Jos, niin missä? Erot?

2005: En ole
2008: En ole opettanut ryhmiä ennen musiikkikoulu Taukoa.
2010: itse asiassa olennaisia, mutta ihan muutamia hajatuurauksia, esimerkkinä muistui mieleen nelihenkisen ryhmän rumputunti jossain Karkkilassa n. vuonna 1995

3. Kuinka pitkä kokemus sinulla on ryhmäopetuksesta?

2005: sanotaan tollaset 2,5- 3 vuotta
2010: 8 vuotta + 6 vuotta ala-asteella erinäisten aineiden opettajana.

4. Kuinka monta ryhmää sinulla on?

2005: 11 kappaletta muistaakseni oli ryhmiä
2008: Viisi ryhmää.
2010: viisi ryhmää

5. Minkä kokoisia ryhmiä sinulla on?
**2005**: Neljä henkeä keskimäärin, joissain saattoi olla viisikin, mutta neljä on se keskiarvo siellä

**2008**: Musiikkikoulussa kolme ryhmistä on neljän hengen ryhmiä, yksi kahden hengen ryhmä sekä yksi 2-4 hengen ryhmä. Perusopetuksessa 17–35 henkeä.

**2010**: suunnilleen sama

6. **Minkä ikäisiä oppilaita sinulla on?**

**2005**:…nuorin tais olla kahdeksan ja vanhin oli 47, mutta just feidaantu. Mut se keski-ikä on semmosta varhaislapsesta tommoseen teinariin 17-18-vuotiaaseen


**2010**: sama kuin 2008

7. **Miten oppilaiden ikä vaikuttaa opetuksen? Entä sukupuoli?**

**2005**: Se vaikuttaa paljon. Nuoremmille pitää keksiä ehkä nuorella keskittyä ja sitten vanhemmiten jos on vähän tullut motivaatiota ni ne jaksaa siellä kyllä istuaksin porukassa ehkä snadisti paremmin. Kyl se vaikuttaa.

A: Joo..Entäs sukupuoli?Onks sullia tyttöjä ja poikia esimerkiks samassa ryhmässä vai onks sull,…

S: Joo..Joo on…null on tyttöjä omassa ryhmässään, poikia omassa ryhmässään ja sit sekaryhmiä..Tyttöjen keskinäiset ryhmät on ehkä tavallaan kaikista otollisimpia, koska on huomannut että se jotenkin tulee toimeen keskenään..Tietysti jos ollaan saman ikäisiä vielä. Mut jos on eri ikäisiä ni sit on ihan sama mitä sukupuolta sielt ollaan et saattaa vähän rikokutua..mutta tota seka-ryhmissä on kyl huonot ja hyvätkin puolensa. Se riippuu tossa – se on ihan yksilökohtailta sitten…vois kuvitella et siel on.. jos on eri ikäisiä , vaikka vanhempi tyttö ja nuorempia poikia niin..niin se on ehkä vaikein tapaus mun kokemuksen mukaan et silloin pojat kokee olonsa jotenkin niineks ja uhataks ja sit se oppiminen saattaa olla vaikeempaa ja musiikkityylit useesti eroo toisistaan et et tykätä samantyyppisiä näin niinku keskimäärin..Mutta tota niin…

A: Onks sullia tarkentavia esimerkkejä?

S: On...Esimerkiks 14-vuotias tyttö joka on jo sillai puberteetti iskenyt ja on vähän sillai ei-fiiliksillä ja haluua laatoa omia mielipi- teitään ja puhuu tavallaan niin jokaa niin jokaa poikia niin jokaa..Pari kolme vuotta nuorempia jotka on vielä ihan playsta- tion-asteella sillai että ei-vähän ehkä katsoo kunnioittaen, pelätä sitä vanhempaa tyttö ja ei oikein uskalla sanoa julkisesti omia mielipiiteitään jos vaikka halutaan että saattaa soittaa mielitemusiikkianne siellä..niin..niin pienemmät pojat ei uskalla sanoa mitään-Siellä sitten domino yks yks henkilö et sillain vaikkeeta..et alkaa et ehkä kontrolloimaan jos on vanhempi.

A: Oliko tost ikäpolitiikasta viel jotain et miten se voi vaikuttaa tohon homogeenisuuteen tait?…?

S: Kyllä se..Joo siis jos.. jos heittää parilla vuodelta ikä ni kyl se yleensä vaikuttaa..ehkä jos kaikki on hirnu motivoituneita – joka on harvinaisempaa – niin silti se on tytysti hyvä asia et on joku joka antaa vielä esimerkkejä .. hyvii, hienoja esimerkkejä siellä oppilaa roolissakin..Mutta useimmien se on muodostunun vähän vaikeeks..sit et jos on paljon vanhempi siellä seassa ni sit niitä pitää opettaa eri tavalla ja ne ymmärtää ihan eri tavalla kaikki asiat ja saattaa olla et joutuu puhuu tavallaan saman asian meneen kertaan sit..,

A: Joo, hyvä

S: Sellasta...


Ikä vaikuttaa opetuksen paljonkin. Opettaja joutuu puhumaan eri tavalla eri ikäisiille; aivan nuorimmalle(10-v) ei voi puhua samalla tavoin kuin vaikkapa teini-ikäiselle.
Myös sukupuoli vaikuttaa osaltaan opetukseen, mutta toisaalta yksilöt ovat yksilöitä, eli en voi ryhtyä yleistämään mitään tyyliin "tytöt ovat ujompia". Keskimäärin rumpujen yhteydessä tytöt kuitenkin ovat ujompia kuin pojat. Lääksyjen suhteen sukupuoli ei vaikuta, ennemminkin oppilaan ikä ja oma motivaatio.

Eri ikäisiä pitää – tai saa- tai joutuu – siis mielestäni opettamaan eri tavoilla.


8. Ovatko oppilaat samantasoisia? Jos ei, minkälaisia eroja esiintyy?

2005: Joo, tót..mää oon pyrkiny siihen että ne olis, mutta käytännössä ne harvemmin sitten kaikki on kuitenkaan samantasosia. Omaksuminen on paljon hitaampaa toisella kuitenkin kun toisella, ja tota...kiyllä se yleensä on...useimmiten se on ehkä hidastava tekijä opetuksellisesti, mut ju ta toisaalta jos jonkun kaa joutuu kertaamaan niin toinen saattaa kuunnella siellä uudestaan samat asiat ja oppia taas vielä jotenkin ymmärtämään sen homman...et siin on ne hyvät ja huonot puolensa. Mut useimmiten se voi olla vähä sillä et joudut kertaamaan sen saman asian enemmän ja enemmän.


2010: Koko ryhmän homogeenisyys ei tietenkään ole edes mahdollista; kaikki ovat yksilöllisiä joka tasolla; motoriset taidot, motivaatio, henkiset voimavarat, persoonallisuus...

Ryhmäopetuksen haasteena kyse on on enemmän siitä, kuinka heterogeinenä ryhmä saa olla ollakseen toimiva?

9. Miten oppilaiden tasoerot vaikuttavat ryhmien muodostumiseen?

2005: Kts edellineen, eli " Joo, tota..mää oon pyrkiny siihen että ne olis, mutta käytännössä ne harvemmin sitten kaikki on kuitenkaan samantasosia. Omaksuminen on paljon hitaampaa toisella kuitenkin kun toisella, ja tota...kiyllä se yleensä on...useimmiten se on ehkä hidastava tekijä opetuksellisesti, mut ju ta toisaalta jos jonkun kaa joutuu kertaamaan niin toinen saattaa kuunnella siellä uudestaan samat asiat ja oppia taas vielä jotenkin ymmärtämään sen homman...et siin on ne hyvät ja huonot puolensa. Mut useimmiten se voi olla vähä sillä et joudut kertaamaan sen saman asian enemmän ja enemmän." Kuten mainitsinkin, tasoerot vaikuttavat ryhmien muodostumiseen paljon. Tosin lisäksi oppilaan ikä, soittokokemus ja sukupuoli vaikuttavat alkuvaiheen ryhmän valinnassa. Ryhmien muodostelua ja koostumusta joudun useasti muuttelemaan myöhemmin sijoittelemalla kehitteleviä oppilaita sitten toisiin ryhmiin ja kokoammallakaan yleisteen oppilaan jollain mahdollisimman lähellä kyseistä tasoa olevalla oppilaalla. Tässä vaiheessa mukaan astuu myös taloudelliset perustelut, eli jos tasa- samantasoisista oppilaista saada täyttää ryhmää, saataan joutua ottamaan ryhmään myös eri tasolla olevan oppilaan. Tämä joh- tuu tarkasti ryhmäkokoa käytävääsä pelkkässä (saadakseen täyden palkan otettajan ryhmien tulee olla täynnä)

10. Miten itse koet ryhmäopetuksen?

2005: Kyllä siitä on silloin kun sen alotti niin oli vaikeaa hetken aika ku on tottunut vaan pitämään yksityisopetusta, mut et tavallaan tosiaan muistaakaa niin paljon nopeampi jakaa sitten monelle ihmiselle ja silloin se on helpompaan ja antaisi hyvin töihin työskennellä... mutta sitä siitä on tulossa vaan paljon asiantuntevampaa. Miten opettajana niin haluaisin olla aina auttamaan oppilaita samalla tavalla... mutta sita siitä on tulossa vaan paljon asiantuntevampaa. Opetushaasteena tätä liittyy vahvasti kahteen edelliseen kysymykseen.

2008: Ryhmäopetuksessa on omat hyvät ja huonot puolensa. Itse olen sen kokenut usein "huonoksi korvikkeeksi" yksityistunnilla, mutta viime aikoina olenni pitänyt mielestäni yhteisimmän opetusta käytettävän toiminnan tavoitteen, jolloin ryhmämuotoisin opetus on niin paljon... mutta siitä on kuitenkin ollut hyvää osaamista ja nopeammin opetuksessa... mutta sitä siitä on tulossa vaan paljon asiantuntevampaa. Opetushaasteena tätä liittyy vahvasti kahteen edelliseen kysymykseen.
tiukan tavoitteellista, vaan välillä voidaan vain “pitää hauskaa” ja soitella; tämäkin voi olla harkittu ryhmän motivointikeino opettajalta.

Se, missä olen samaa mieltä on seikka, että jos oppilas osoittaa erityistä suuntautuneisuutta tässä tapauksessa rumpujensoitoon, kannattaisi hänen harkita myös yksityistunteja. Tällöin opetus on joka tapauksessa aina yksilöllisempää ja täysin yhdelle oppijalle suunnattua. Mikään ei kuitenkaan lue ryhmätunteja pois yksityistunnin lisänä. Muutamalle omalle oppilaalleni olkenkin tällaista järjestelyä silloin tällöin ehdottanut.

Eli: ryhmäopetus voi opettajan omasta asenteesta ja tiedosta riippuen olla hyvinkin ahdistavaa, sirpaleista ja sekaavaa TAI monipuolista, antoisaa, mielenkiintoista ja kehittävää. Muistan kyllä kaikeksi aluksi olleen ainakin osin ensin mainittu opettaja. Ryhmämuutoinen opetus kuitenkin tarjoaa opettajalle mahdollisuksia niin yksilöopetuksen kuin ryhmäopetuksen kuin ryhmäoppimisenkin maailmassa; miksi hän ei siis käyttäisi kaikkia keinoja ja mahdollisuuksiaan roheksisti kokeiltaan?

Koko tämän kysymyksen teema liittyy mielestäni suurelta osin luvun 8 ryhmäopetuksen suurimpiin haasteiden

11. Kuka laatii opetusryhmät?

2005: Öö...ite saa vaikuttaa tosi paljon tällä hetkellä...siellä tota niin ilmoittaudutaan kouluun sihteerille, joka noin suunnilleen sitten jakaa niitä ja sitten opettajat keskenään k attaa iän mukaan...ja ketä on tarjolla siellä...että välittämättä ei otetakaan et jos siel on joku ihan vääriän henkinen tulos...muuta ku sillai varotellen otetaan sitten että..mut että kyli siellä aina ylijöntejä sat tuu välillä et sit ryhmät on niin sekasin...just sen takia...

2008: Opetusryhmät laatii opettaja itse vanhoista ryhmäläisistä ja uusista ilmoittautuneista.

2010: Opetusryhmät laatii opettaja itse vanhoista ryhmäläisistä ja uusista ilmoittautuneista. Suuri apu myös koulusihteeristämme, joka organisoi ilmoittautuneet oppilaat listoiksi joista selviää myös oppilaan perustiedot kuten ikä ja soittokokemus.

12. Saavatko oppilaat itse vaikuttaa ryhmien muodostamiseen?

2005: Ii ...no..aluks..tavallaan ei hirveesti...
A: Kavereita jos tulee?
S: Öö, joo...saa. Kyllä siellä on niitä, mutta se on ollut oman kokemuksen mukaan - etenkin nuoremmailta oppilaailta - et jos on kavereita täys ryhmä, niin siitä tulee enemmänkin lastentarha kun musiikkikoulu sitten...Et on yks ryhmä jotka menee seinile(painottaa tätä), vie kapulat, juo kahvit opelta..kaikkea..siis ihan semmosta niinkun erityisopetuksamaa, mutta kun on kyseessä musiikkikoulu ni et voi poistaa luokastaakaan..tai..tai..panna pihalle..mutta tota niin saa vaikuttaa.joo, ja jos o..kokee ryhmän huonoks itelleen ni sit yritetään kattella vähän muita vaihtoehtoja..


8 rumpujen ryhmäopetuksen haasteita
13. Mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on?

2005: Tota noin..no haitt..haittoja ensin..kyl siin on varmasti se, että jos on hiljanen oppilas ni se jää alakynteen helposti, et
opettaja joutuu olemaan ihan tosi tarkkana siel..et jos joku vaan tavallaan siellä..vähän..ja sitten joku, joka dominoi
ryhmässä ja haluu ja kysyy et ja saa niinku itelleen sitä..rapastua paljon suuremmann osan kun..kun meillä on kumminkin sillai
et sitten mitään omaa kuunelusysteemiä jokaisella..vaan et isel istutaan niissä päidim..pädeisissä vaan kaikki ja kuunellaa
opel ja kysytään, käydään testaamassa ja soitellaan pari sitten kiimpanna..akustisella tai sähkösetillä siinä..et se saattaa se
alakynteen jääminen just et te välttämättä ymmäräikään asiaa, jos ei muista kysyvä mut ..toisalta se nyt on normaalikoulussa
kin ihan sama juttu et...

A: Mm..
S: ..Jos..mut opettajahan voi siihen vaikuttaa.. hyötynä on sit taas toisalta se, että jos siellä on..joku on ihan eri-
tasosia ne ni sit ne saa toisitaankin..samalla et opettajan ei tarvii tehdä ihan kaikkea..no ni siihen vaan et ne voi parhammil-
laan kommunikoi keskenään sit tulee niinku hyvää..hyvää tota niinku keskustelua..siihen mukaan ..et se on varmaan se suurin
hyöty siinä

2008: Suurimpana haittana olen kokenut sen, että opetuksen taso ei pääse millään samalle tasolle henkilökohtaisen opetuksen
kansa. Edistyminen on hidasta; ja erittäiminen opetuksessa on jo melunkin takia vaikeaa. Eli siis jos opettaa eri asioita kaikille,
ni niitä ei voi harjoitella tuottamatta ”sekoittavaa” melua. Jos ryhmän kanssa yritetään esim. jokaiselle omat läksyt-
tyyliä, niin se on haastavaa ja neljämäinen hengen kanssa. Ja hidasta. Näiden vuosien jälkeen olkenkin herännyt ajattelemaan, että ehkä ryhmä-
opustuntiina ei edes pitäisi korkki rakentamaan yksityistunnuin lailla tavoitteellisesti opilaskohtaisen tavoitteiden kannalta. Olen
vuosia kokenut hieman turhautumista juuri siitä, että opetus jää hyvin pintapaloiseksi ”tilitettelin” eivätkä oppilaita opet- ni eli
paljon kuin yksityistunneilla. Tämä on käytännössä huomattava seikka, seikka erästä 11-vuotiaasta tyttöoppilasta muuttaman tunnin
yksityistuntimaisesti(muiden poissaolojen johdosta), ja henkilökohtainen edistyminen oli valtavaa. Kuitenkin, oppilaita olivat kotona
valitellut ja toivotun saavansa kavereita ryhmään pian. Eli opettaja ja oppilaita toiveet ja tavoitteet eivät aina ole samat. Suurin
haitta on siis mielestäni opetuksen jääminen pintapaloiseksi yksityisopetuksen verrattuna. Jos opettaja pyrkii opiskkohtaeseen
tavoitteellisuuteen, on työmäärä kohtuuton verrattuna yksityisen tunnin pitoon.

Hyötyjä olen vasta alkanut itse ymmärtää. Ryhmän kokoa voi käyttää hyödyksi esimerkiksi:

- jakamalla kullekin ryhmän jäsenille tehtäviä, joista muodostuu osa kokonaisuutta.
- samaten, tunnin tarkoitus voi oppilaan kannalta olla mukavaa ja rohkeaisempaa yhdessäoloa samanhenkisten kanssa.
- ryhmäläisistä saa tukea ja turvaa, tärminä koskee erityisesti nuorempia oppilaita. Tämän olen huomannut ihan käytän-
nöissä niin. Nuorille oppilaille on viikoittain yhdessäoloa tärkeää, ja silloin onkin vähän oppilaita kannalta tehtävä
opetusselja ratkaisuja; tunti voi antaa oppilaalle paljon enemmän motivaatiota ihan vain biiisen munan soittelu
ja ”mekastamisena”. Jos opettaja sen sijaan pyrkii jatkuvasti tavoitteelliseen oppimiseen, vaikka epäi niin että tänään pi-
tää oppia tietty käsitärjyestys, niin se voi olla oppilaan motivaatio kannalta huonokin veto. Eli pelisilmää on oltava,
ja vählin on tehtävä asioita ”helpomman” kautta. Eli aina ei pidäköin olla loistavasti rakenneltu tavoitteellinen oppitimpi.
- myös kanssaopimista tapahtuu ryhmässä varmasti. Eli muihinkin voi saada ideas kokematta tilanneen kilpailuksi.

Toisalta, jos ryhmä on huonosti rakennettu, niin kilpailunomaista tilanteita saattaa syntyä; vahvaluoitain saa olla
muten äänessä ja heikomp in suosiolta taka-alalla.

Sekä haittojen että hyötyjen takana saattaa hyvinkin olla asiansa ja ammatillisen vastuunsa tunteva opettaja!

sessä. Tosin allekirjoitaman vuoden 2008 mielipiteeni vieläkin. Pohjimmiltään suuri ”haitta” - tai ongelma- on sama: opetus ei
opiskkohtaeseen voi päästä – tai ainakin se on hankalaa – samalle edistymisen tasolle yksilöopetuksen kannsa. Kysymys onkin
tällä kertaa se, että pitääkö ryhmäopetuksen edes päästä samoihin tavoitteisiin yksilöopetuksen kanssa? Mielestäni ei pidä, koska se on käytännössä mahdotonta ja turhaa; sitä varten on yksilöopetustunnit!

Olen myös sitä mieltä että ryhmäopetuksen haasteena voi myös olla ”punaisesta langasta” kiinni pitäminen koko ryhmän kanssa koko tavoitteen ajalta: kaikki ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan ole yksilöinä samanalaisia, eikä olisi mitään järkeä viedä erilaisia ryhmäprojekteja jatkuvasti läpi. Vaan on tarpeen muistuttaa, että ryhmän oppilaat eivät näillä lukeutumisissa saa katsoa ryhmäopetuksen tavoitteenä omavirtualta yksilöopetustaitoa. Tämän takia on luotettavasti mahdollista pitää ryhmän haasteen etenemiseen vastuullisen tietoisen ohjelmiston ja opettajan一脚で. Ryhmän koko ajan osaamisesta hyötyä ryhmäopetuksessa on paljon ja niistä varmasti kommentoinkin enemmän luovussa 9.

14. Minkälaiset opetustilat/ olosuhteet ryhmäopetuksessanne on?

2005: Kyllä resurssit on aivan liian vähäiset..(muminaa) et siel on tosi loppuun hakatut..halvimman luokan päät. ne mitä..tommiosa pienia..kevyitä muovipädejä, jotka on kaikki niin rikkeet että ne suunnilleen..vähän putolee et siit tulee tavallaan niinku..ni ei-motiviva tekijä oppilaille sitte(naurahtaen) että ne..huomaa sen itekin ja tota..mutta..kooltaan ihan sopivan kokon tila..kää oon ite yrittänyt rakenata sitä sillain että on rumpukonetta ja värkkejä..rakentanut jotain kuuntelusysteemi sitten kahelle soittajalle sillain että voidaan...soittaa bisien kans sillain et ai merkki uuutta esim pa:lla ihan täysiasi..vaikka toinen setti onkin akustinen ja tinen sähköinen ja sit jossa se soittaa ni.siloin..kää si ve ihan kehityskelponeen tila mut.tällä hetkellä on määrärahat kuitenkin se verran vähissä että ei esimerkiksi uusia just harjotuspädienkaan ei saada..vaikka sitä sellaista olevan missämiksi

A: Joo

2008: Olosuhteet ovat verrattain hyvät. Vanha varastohuone, jossa ääninemppaus ja nykyään viisi akustista rumpusettiä, joista yksi opettajan. Opetustila on riittävän kokoinen, mutta ääni joka soittamalla tuli vähän suuromäkkä ja liian räätä sekvensseri, äänimjäärä..levyjä..ja..vaihtoehto toinen..vähän lisääks ja..soitetaan playalongin kanssa sitten nauhalle ja..sitten myydään kovaan hintaan lapsille niitä..tietysti..A: Mut siis tota..jos o esimerkiksi viiden hengen ryhmä ni..S: Joo?

A: Montaks siel on niitä..soittimii?

9 rumpujen ryhmäopetuksen haaste
16. Onko opetus tuonut laitteiston kehittämisodeita?

2005: On..on se tuonu..joo..kyll
A: Minkälaisia?
S: No esimerkiks..just sit jos ja kun soittetaan..esimerkkihiisiin mukana..niin..niin..se...ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..ett..et


2010: Selvitetty "toimintaympäristöni" kohdalla luvussa 2.

17. Vaikuttavatko ulkoiset olosuhteet opetuksen?

2005: A: ...täll tarkotetaan varmaan sitä että..onks..jos on esimerkiks vieressä luokassa jotain..teoriaa tai historiiaa, ni ei saa kuulua ääntä tai onks häiritseviä ääniä tai jotain muuta et saa jonkun äänen tulemaan sieltä..


2010: Toki aina tulee lisää ideoida; tällä hetkellä käytän läppäriä lähes kaikessa opetuksessani; soitan kappaleet sitä kautta, äänitämme soittoa, printtaan nuotit, teen sovitukset ja harjoitusnuotit sekä teen opinto-, toiminta- ja tuntisuunnitelmat sekä pidän päiväkirjaa. Saatan myös soittaa puhelimen kautta kuulokevahvistinlinjaan tai käytän puhelinta tai läppäriä metronomina ryhmälle. Seuraava vaihe voisi olla oma tietokone luokkaan sekä videoykki; ja joskus tulevaisuudessa Smart Board – sähköinen "liitutaulu".

2010: Oppilaan ulkoinen motivaatio saattaa osin muotoutua myös tätä kautta, eli toki vaikuttava.

18. Mitä opetat ensimmäisellä tunnilla?

2005: Mitä opetat ensimmäisellä tunnilla?...no..rummuista kun puhutaan, ni varmaan rumpujen nimet..kapula..miten kapula..kapulaatteet siis..oikee istuma-asento ja ryht..semmosi perusseikkoi..ja sitten koulun toimintatapa myöskin..sillain että mitä..miten tullaan tekeen, mitä tullaan tekemään ja..ryirtän..tavallaan..huumorin turvissa kannattaa sitä että vähän joutuu kattaa ehkä jossain vaiheessa joitain niinkuin..teoriaosastoakin..siihen tueks sitten..mutta varmaan sitä se menee..ehkä jotain bisiili soittaa vähän edellekäsi..viikoa mukana siinä....asti että se saa vähän vaikutuksia siitä jotta niiden ei tarvii pelkästä mukaan olla siellä ruokittavana sitten et..että nyt opetellaan koko aika..vaan oikeelta teknikkaa tai jotain muuta,(muminäa)


2005: Ööh..ei ole opetussuunnitelmaa..siel on joku..aiiko sitten tehty runko, jonka mä itse asiassa yritin jo saada poistetuks koska siellä oli ihan sillai..vähä sillisalattia..mun mielestä..Löytyy myös netistä mutta mä oon seurannut kymän rauhallisesti tota pop/jazz-konservatorion ..erim 1/3, 2/3, 3/3- tasoja ja opetussuunnitelmoja..riippuen siitä, mitä..mitä oppilaan halua..lähimmäkoskoska toimintaperiaate on tuollakin et pitää olla hauskaa..että oppilas ei saa luovuttaa sen takia et se kokee..iltaan vai..iltaan hirveeks paineeks se sit..pitää saada joku tiett yrittäjä meneen yritettynä aikana mennessä..sitten esim käsitteletta sitten..koko..koko juttu et tota..Mut kul sita..mm..on sillai jonkinnäköstä huoraa..noudattanut ite just sitä popjazz..raameja.

2008: Opetussuunnitelmaa on, tosin erittäin löyhe sellainen. Ilmeisesti se on muutaman rumpuopettajan ja rehtorin yhdessä miettimä. Saattoin itsekin olla mukaan sen teossa. Toisin se ei siis ole ollenkaan tarkka, vaan lähimmä koska opetuksen tekemä on, tosin erittäin vielä sellainen, tosin erittäin vielä sellainen. Toisin se ei siis ole ollenkaan tarkka, vaan lähimmä lista opetuksen tukena käytettävistä teoksista. Tarkempaakin voisi mielestäni olla, mutta ryhmämääräinen opetus asettaa varmasti paljon rajoituksia, koska se ei ole yksilöopetusta ja on vaikeasti yleistettävissä koko ryhmälle sopivaksi.

20. Miten opetus toteutuu käytännössä? Tekniikka, nuotinluku, ohjelmisto/kappaleet, musiikkityylit, koordinointi/motoriikka, soundit, tempon hallinta, fraseeraus, korvakuulolla soitto, improvisointi

2005:A: Okei, sit tulee täsmössä yksityiskohtaisi.. S: Äh...
A: Ööö..musiikillisillä harjutus..asioida että..lyhyt ehkä.. kommenti jokaiseen kohtaan jos löytyy et miten opetus käytännössä toteutuu et niin tekniikka?
S: Tekniikka? Käytännössä toteutuu ..niin että..opetellaan ymmärtämään jonkun asian nimi.. ja sitten ope näyt-tää..hidaste..hitaasti ja nopeemmin..ja liian nopeesti ja sitten tota niin oppilaat saa ite kokeilla yksitellen opettajan kat-to..heidän kanssaan että mitä voi kehittää..kokeillaan päätin, sähkörumpaa..sitten oikeeseen rumpua..myöskin..ja sitä pyörilellään, ja bisien kautta yritytään tietysti..esimerkkien kanssa sitten(Arksa yskii)....loppupelissä..
A:Jo..öö, nuotinluku?
S: No sama homma..siihen varmaan ensin mä pohjustan..se..puhumalla heille että ne ei pelkää niitä nuotteja..rumpalit pelkää nuotteja harveesti..useesti et..kokee sen uihaks..ekaks..ja sit sen jälkeen just bisien ja muiten ryhmitysten kautta että jotenkin et löydetään se hyöty siihen ekaks..ja sit sen jälkeen ruvetaan niitä niinku..jotenkin hakemaan sieltä..
A:Alv..Ohjelmisto/kappaleet?
S:Ohjelmisto/ kappaleet..tota..öö..sehä oppilaitteen toiveiden mukaan että sitten opettajan hyödynäkökulmasta tuotuja kappaleita että täs on mutten hyvä se ja se juttu mut varmaan vähän fifty-fifty vaan silläin että oppilaan oma motivatio ei laske ja soitetaan vaan jotain hienopoppista..kun oppilas haluais soitaa vaan Metallican varhaistuotantoa..ni..niin sen..sitten kanssa siinä taideillaan..että miten...
A:Okei, musiikin tyyli?
S: Musiikin tyyli..siinäkin joutuu vähän rajaamaan sen oppilaan toiveitten mukaan sit et..kyl mä mä nyt oon jopa ottanut riskejä ja opeteltu josta yhden ryhmän kanssa, joka on niinku iha.. ihan semmonen päänavaus tossa koulussa varmaan sitten rumpaleitten puoleelta sit et..et joutuu taitelemaan musiikin tyleissä varmaan..kröhöm..seikut prosaa mattressunninta..sitten mukaan silläin et esimerkkejä..kröhöm..lopit sit on omia..
A: Hyvä..Koordinaatio/ Motoriikka?
S: Joo..kyllä niitä pystyy..jos opetaja pystyy näyttämään esimerkin..ja osoittamaan sen et siltä on hyötyä johonkin muuallekin kuin vaanjonain laskutoimituksena niin..niin..niin silloin niitä pysty..ja opetukan..aino sitten tasa..tassota riippuen..ja tilanteen mukaan sit et..että jos joku bisi vaikka vaatii joku juttu sit ni sitten parempi, mut kyl mä saatam iha yksittäisiä juttuakin..opet-taa sitten ja yritän siinä seurailta just vähän sitä niinku..tätä opetussuunnitelma..taso sitte..ehkä..että minkä tyyppisiä juttuja voidaan..tsekata
A: Äh..Soundit?
S: Soundit..no nyt k u.on sähkörumpuja harveesti..käyttössä niin..niin silloinhan se soundit tarkoittaa sitä että oppilas oppii painamaan oikean nappulan..oikeen tettisoundin että se löytyy et sitten soundin ja ymmärtää mikä se on, mutta sit akustisilla rumpuiella on ollaa kyllä..ettääänkin kaikkia erilaish..eskirviel..esk-kantti kautta noita sit et..et joutuu niitä ja..kun ite näyttää esimerkin ni sitte ei tarviis puuhua puoleen tuntiin..näin et se on niin paljon helpomma kun tekee sen esimerkiltä, että näin se on niin..sitten kanssa siinä
A: Hyvä..Tempon hallinta?
S: Joo..sitä tota niin..kyllä painotan ihan todella paljo ite..ja ehkä myös sen..sit sitäkytu taas et joutuu esimerkeillä näyttämään ja kertomaan jostain omasta menneisyystaxterei sillai niinku että mikä tää nyt pitää olla ja sit..sitten myös äänittää oppilaan omaa soittoa et..osottaa sen että..että jos se tempo nyt vaik hidastuu koko aika sitten..jota ne ei ite kuuma..vältämättä..niin siihen pystyy käyttää kaikkeen teknologia..kikkailua sitten hyväks just äänitystä ja muuta..Mut se on tärkeä mun mielestä..iha
A: Joo..fraseeraus?
S: Se on semmonen..sama, että tässä muodossa mä en oon sitä juurikaan ees käyttäny..vielä..öö, jotain viittausta saatan jos-sain vaiheessa helpitä..mut sit et joutuu tavallena opettaa jo uuden sanan asian ja yhteyden..noille etenkin kun ne on kummin-kin harrastelijoppilaita suurin osa et..
A: Nii.. S: Sit joku joka on TODELLA motivoitunut ja ilmaseekin sen, ni sit sille saatetaan opettaa uusi..uusi käsite sitten..kröhöm..mut en oon harveesti käyttäny..
A: Jep. Korvakuulolla soitto?
S: Joo-o..heti kun on vähän edistyneempää ja itse asiassa vähemmänkin edistyneitä oppilaita et saatetaan tehdä sillai et esim et laitana tämän kappaleen soimaan – uusin hittibiisi että yritätkää kuunnella miten se menee ja luurit pähän ja soittaka a muka- na sen mitä pystytte..siihen ja sitä ollaan kehitetty herveesti..just että edelliseen liittyen tohon tempon hallintaan viittaa sit et ..pystytyk pyysymään mukana vaan kuuntelemaa ja soittaa että ilman sen kummempia ohjeita sitte..tärkeä homma..

A: Joo..Improvisointi?

S: Joo-o..Siihen varmaan..no vähä riippuu taas oppilaasta mut et tohon pyritääni toki rohkasemana mut et..useimmiten al..alkuvaiheessa alkuopetuksessa ja tuolla ei välttämättä oo sillain rahkeita mut että etoa on improvisointiin kuitenkin ni se on tota ni..se on semmonen asia mitä ehkä jossain vaiheessa joutuu mut ei ihan alkuun..Tärkeä seikka sekin kyllä...

A: Entäs dynamiikka?

S: Joo, se on ihan yhtä tärke..kun tempon hallinnat ja muut..rumpujensoitossa myöskin ja sitä on nyt yrittänyt sit opettaa kanssa mut siihen vaatii sitä teknikin opettamista kyllä aluks..et sen asian ymmärtää mut et toteutus vaatii sitte niinku vuoden ja sitä joutuu oppilaalle vähän selventämään et et voi saada toimimaan heti tollasta..mut ihan tosi tärkeet et kyl mä sitä ihan joka tunnilla käyn aina..jossain vaiheessa painotellaan sitten..

22. Kuinka paljon oppilaita saavat/ voivat vaikuttaa opetukseen?

2005: Kyllä ne saa ja voiton...et jos tulee joku...hyvä..hyvä idea niin tunnin..kulku saattaa ihan tutkihoitaisesti muuttaa aih..ihan..ihan täysin sitte et totattakin meniin nitten mukaan. Kun se toimintaperiaattele on osoitettu, että hauskaa pitää olla myösikin et, et en mä orjallisesti rupee jotain asialta et ma saat atan sitten tarjota seuraavalla kerralla jonkun asialta et kyllä saa, ja jos oppilas tulee et nyt mul on tää levyy, ni sitä soietaan sitte..sitte biisiä..jos pystyy..että Dream Theaterin biisiä ei yleensä soita vaikka halutaankin(Arksa nauruttaa)..<rechtlichenskröhm.>

2008: Jonkin verran. Esimerkiksi oppilaita voivat tuoda omaa suosikkikappaleitaan kuultaviksi. Oman kokemukseni mukaan etenkin nuorit copy voivat olla iloitsee opetusten, ellei oppijaa johduu ja korre kääntää se tehdään. Olen yritynyt saada oppilaita itse kommentoimaan opetusta tai pohtimaan sitä, mitä he haluavat opetuksesta, mitä kaipaavat omaa soittona, mutta usein niitä toivottavat mieltä ja tekemä niissä. Toisaalta olen miettinut mitä, että teekö tämän väitetä liian tehdään itse; ellei vaadikasso sitte saada päättää asioista. Pitäisikö minun muuttaa metodojani, jotta yksi on ja/tai yksilöt ryhtyisivät itse aktiiviksi ryhmässä, ja olisit itse ennemmänkin sivuoppilajia? Toisaalta tällainen konstruktivismi ei valitettavasti toimi aina taitoaineissa, koska usein tilanne on enemmänkin "nesteri – kisälli"- opetustapahtuman kaltainen.?


MUTTA: vaikka oppilaitoksen toimintaperiaate on ollut ”hauskaa pitää olla” – ja niinhan opiskelun ja soiton tavallaan pitää olla olla - - , on kuitenkin erittäin tärkeää että opettaja toimii koordinaattorina sen suhteen mitä oppilaiden kanssa tehdään ja mitä ei. Toki opettajan kannattaa perustella ratkaisunsa ryhmälle ja muistaa se, että tavoitteet pitää tehdään aina ryhmäkohtaisesti. Vältellä saa ihan vain pitää hauskaa oppilaaiden ehdotuksien mukaan.

23. Miten motivoit oppilaita?

2005: ts..Jaa..no keinojahan on ihan hirvittävän paljon sitten...tota..no toki..yritetään nyt tietyistä niitten omien onnistumisien kautta..muutttaa myös sitten opettajan esimerkkiä että tämän homman pystyy soittamaan a: näin nopeasti tai käyttämään tällaisin juttujia...soittaa...on täällä on jatkossa soittaa enemmän ja...sitten vaan yleisesti sillä on oikein sitte et olla jotakin positiivinen sitte tai ainakin sillä potkia niitä eteen päin..oikeessa suhteen kohdalla ja sitte samalla kyllä että...et ne ei muuten mennyt ihan oikein..mutt hirveesti mä jotakin tota teknologiaa käytän tai siinä niinku motivaattorina...tässäkin mainitaan pitää sitte nyt voi käyttää..tietenkin...

2008: Yritän antaa kaikille nykyisä henkilökohtaisa palautetta, kehun aina kun se on mahdollista. Koen myös tärkeää antaa itestäni sen kuvan, että olen itse innostunut aiheestani. Motivointiin kuuluneen myös ”tärppien” antaminen, eli silloin tällöin


24. Käytätkö malliopettamista? Miten?

2005: Joo, käytän..siis..se tarkottaa varmaan et itse näyttämällä?
A: Niin joo..
S: Joo, kyllä..joo..saatan soittaa kokonaisen kappaleenkín mikuna..ja tota niin..kaikki tekniset esimerkit ja muut näytän kyllä aina itse..ihan poikkeusia luukun ottamatta et jos on vaikka..joku..vaikaa työntä..mitä..palauttaa tuotessa, mikä pitää soittaa tuotetta et ihan saatan jättää sen takii vaan sanomatka että ....että katotaan että taiteleuka..ta..et mitä..mitä teiän mielestä..miten tää menee teiän mielestä ni sit sitten en näytä mut käytän..tosi paljon.


25. Onko teillä kurssitutkintoja? Jos on, niin ovatko ne pakollisia?

2005: öö..mahdollisia on kyllä mutta malliksi ei..ja tosi huonosti on tiedotettu meiän koulussa mun mielestä mitä..ylensäkin et siel lukee opettajanhuoneessa et se on ihan pienellä..ja kuukaudettottaessa taitaa silloin tällöin leukea pienellä et on mahdollista..taavaan suorittaa mut suurin osa oppilaita ei tiedä, mitä se edes tarkottaa..ta..mitä ne tasot tarkottaa..nyt muutama rumpupyyhös mun ryhmästä oli..mää oon sitten iha..niille tiedottanut niin sit sai tietää et mikä se on..meinaa sitte tehdä yks kauta kolmosen ja kaks kautta kolmosen..mut harvinaisempaa ..vielä ainakin toisaumpyyhös olia se.. 2008: On, ja eivät ole malliksi. Laajan oppimåärän oppilaille tasotutkinnot ovat suositeltavia, mutteivät käsiteltäkseni malliksi. Kurssitutkintojen hyvä puoli on tavoitteellistava ja kannustava puoli opiskeluun.

26. Oletko saanut ohjausta ryhmäopetuksen pedagogiikkaan? Tarpeellisuus?

2005: mmm.. tota..Sain silloin kun ensimmäisen kerran noihin soittoryhmäopetuksiin astuin niin ei ollu.. kyllä mitään kokemus-ta muuta kun mitä kaverelta joita meni sijaistamaan niin oli saanut sellaiset pienet briefingit siihen hommaan..mut et niinku..niinku se on niin kokemus on se useesti opettaa kaikista eniten että se on vaan pakko ménán tilanteeseen et mul on monia kaverelta jotka ovat sitten..on istuttu tuntikaupalla niteni kaa et ne on tullu opettamaan ja ne on kyselyst ja olut sillai epätehto-sia, niin..niin kuitenkin sitten y..yeden tunnin pidettyään se on ouni niin paljon helpompaa sitte tavallaan et..et kyl se käytäntö opettaa mut et toki se..siihen vois olla ehkä enemmän opetusta..et enkä jossain vaikka tuolla niinku jossai Stadia-AMKissa opettajalinjallahana..tohon ryhmäopetuksen pedagogiikkaan ei pureudu juuri yhtään..et ainoo mitä mä sit..tuolla Helian puolella sit ihan normaaliopetetuksessa opinnoissa niin..niin siellä nyt osittain käydään niitä mut et kyl sitä vois olla enemmän olla..mune miele-stä ihan tollani profiloiuta..ryhmäopetuksen suunnattua jotain valmentavaa juttua et tietäis vähän miten miten suhtautua tai mitä pitää kattoo ettei koko ajan virheit..virheindeänä kautta vaan(naurahaa) sitten..tsän..niin homma.. A:Loistavaa..Eli.. S: Että sellattia A: Nähin kuviin, näihin tunnelmiin S: Kyyllä A: Hei vaan


Ryhmäopetuksen pedagogiikkaan on mielestäni huutava tarve! En ole varma, miten esimerkiksi Sibelius-akatemian musiikki-kasvatukseen osastoilla on tätä otettu huomioon, mutta voisi olla aika tehdä yhteistyötä laitosten kesken. Pop/Jazzilta ja soiton-opettajien keskuudesta voisi saada asiantuntevasti eri instrumenttien opinnoitumisen, ja Sibiksestä saisi varmasti ryhmän hallinnauta koskevaa vinkkejä ja didaktisia neuvontaa ja ajatuksia. Ryhmäopetus on oun nyt useissa opilaitoksissa yleinen opetusmuoto, usein taloudellisista seikoista johtuen. Yksi syy tähän saattaa olla se, että yksityistunneella ei kattaa kattavaa taloudellisesti. Mielestäni ryhmäopetus ja yksityisopetus on onnistunut yhteen liittyä monissa klassisissa musiikillisissä konteksteissa, joissa yksityistuntien lisäksi oppilaalla on oman instrumenttinsa viikoittainen "yhteismusisointitunti". Nimenomaan rumpujen ryhmäopetus on tämän takia mielestäni erikoisluonteista ja vaativaan, koska:

- rumput eivät ole harmoninen soitin.
- rumput ovat yhtyeisissä usein yksin soittimena ja ryhtyikään perustuvia
- 
Toki perkussiivisten sekä rudimentaalisten kappaleiden soittoa onnistuu hienosti ryhmässä, mutta etenkin omassa musiikkikouluuksani suuri osa oppilaita hakeutuu rumpujensoiton ryhmäsoitoon tunneille nimenomaan solistinen rumpusetti mielessään.

Tässä vaiheessa tulemmekin sille alueelle, jonka takia olen kokenut vaikeuksia omassa opetuskisesi. Oppilas odottaisi yksityis-tunnitaitoja palautetta, jolloin oppitutkijan puolessa huonokopio yksityistunnista. Tällöin oppilas saa vähemmän henkilökohtaista palautetta, joutuu odottelemaan pidempään ja muutenkin saa rahalleen vähemmän vastinetta. Tämän takia olenkin ryhtynyt miettimään omia opinnoitumisviaatin uudelleen. Onko mitään järkevää yritystä opettaa yksityistuntimaisesti, kun se on opetuskrisisesti lähes mahdotonta, ja jos onnistuvan, niin se vaatii opettajalta nelinkertaisen työmäärän yksittäisiin näihin ja on kuitenkin oppilaan kannalta vähemmän hyödyllinen yksityisopetukseen nähden?

Nyt olisikin siis syytä ryhtyä pohtimaan yhteistuntien pedagogisista mahdollisuuksia, ja itse asiassa lopettaa yksityistuntimaisuus. Olisi otettava kaikki hyöty irti siitä, että ollaan ryhmässä ja että voidaan oppia yhdessä. Ryhmäopetuksen pedagogiikkaan on siis saatava didaktista opetusta; etenkin rumpujensoiton sanalle. Toki opettaja löytää toimivat keinot kokemuksen kautta, mutta olisi hyvä saada opettajille syvempiä tuntemusta opetusmetodistaan.

Kuten olen jo monesti todennut, en ole enää niin kyyninen ryhmäopetusta kohtaan kuin ehkä vuoden 2008 vastauksissa, vaan olen huomannut ettei yksityis- ja ryhmäopetusta tule rinnastaa suoranaisesti keskenään. Ryhmämuotoinen opetus on mielestäni oma opetusmuotonsa, ja sillä on omat pedagogiset haasteensa.