



RYHMÄOPETUS? - APUA!!

rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Musiikin koulutusohjelma (YAMK)
Pop/jazzmusiikki
Opinnäytetyö
28.5.2010

Santtu Vihunen

| | | | |
|---|-------------------|--|--|
| Koulutusohjelma Musiiikin koulutusohjelma (YAMK), Pop/jazzmusiikki | | Suuntautumisvaihtoehto Musiikkipedagogi (YAMK) | |
| Tekijä Vihunen Santtu | | | |
| Työn nimi RYHMÄOPETUS?- APUA!! – rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet | | | |
| Työn ohjaaja/ohjaajat Väisänen Jukka | | | |
| Työn laji Opinnäytetyö | Aika 28.5.2010 | Numeroidut sivut + liitteiden sivut 112 + 31= 143 | |
| <p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tämän opinnäytetyön johtoajatukseksi oli etsiä ja tutkia rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteita ja pohtia ryhmäopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia. Tutkimukseen ryhdyttiin, koska huomattiin, että ryhmämuotoinen soitonopetus koetaan usein erittäin haastavaksi. Tutkimus on otteeltaan laadullinen, ja se on muodoltaan osin toiminnallinen tapaustutkimus, jossa on pitkäaikaistutkimuksen piirteitä.</p> <p>Tutkimus koostui useista eri tiedonkeruumenetelmistä. Työn alkuperäisen rungon muodosti rumpopedagogi Aarne "Arskka" Himbergin keväällä 2005 Santtu Vihuselle tekemä teemahaastattelu rumpujen ryhmäpedagogiikasta. Tämän työn tapaustutkimuksessa tutkittiin musiikkipedagogi Santtu Vihusen suhdetta hänen toimintaympäristöönsä, joka on rumpujensoiton ryhmäopetus ja -pedagogiikka. Työhön koottiin myös laaja teoreettinen osio, jossa käsitellään erilaisia ryhmäopetukseen liittyviä teemoja. Lisäksi teemahaastattelukysymyksiin vastattiin myöhemmin kirjallisesti vuonna 2008 ja 2010.</p> <p>Työn tavoitteena oli löytää, pukea sanoiksi ja pohtia rumpujensoiton ryhmäopetuksessa ilmeneviä haasteita sekä teoretien tiedon että tapaustutkittavan omien näkemysten avulla. Santtu Vihusen oma oppimisprosessi sekä näkökulmat Rytmimusiikkiopisto Taukon rumpujensoiton ryhmäpedagogina näytteli tässä työssä keskeistä roolia: käytännön pohdintaa pyrittiin saamaan jo käsiteltävien teorieemojen kohdalle, jotta mahdolliset haasteet ja mahdollisuudet nousisivat esiin. Osatavoitteena oli myös saattaa teoriakehyksestä saatu tieto sellaiseen muotoon että siitä olisi käytännön hyötyä ryhmäopetuksessa. Työn edetessä huomattiin, että teoreettinen osuus ja sitä kautta esiin tulleet haasteet nousivat suurempaan rooliin tiedonhankintakeinona kuin teemahaastattelu.</p> <p>Työn viitteellisenä ennako-oletuksena oli, että rumpujensoiton ryhmäpedagogiikkaa voidaan kehittää, ja että tietojen karttuessa tapahtuu oppimista, joka voidaan sisällyttää käytäntöön. Ennako-oletus sekä tutkimuksen johtoajatuksukset toteutuivat usealla eri tasolla. Ryhmäopetuksen haasteita löytyi useita erilaisia, ja suurta osaa näistä haasteista pohdittiin teoretietojen valossa ja pyrittiin luomaan haasteisiin käytännön ratkaisuja.</p> <p>Työn keskeisimmäksi tulokseksi nousi ajatus siitä, että ryhmäopetus on varteenotettava opetusmuoto muiden joukossa. Ehdotettiin, että opettaja voi kehittää ryhmäopetustaan kartuttamalla ryhmäpedagogista tietouttaan, olemalla avoin ja kokeilemalla erilaisia opetuskäytänteitä kuten yhteistoiminnallisuutta. Työn etenemisprosessi tuotti paljon uutta ryhmäopetusta koskevaa tietoa. Uuden tiedon ja pohdintojen avulla esiteltiin käytännön esimerkkejä sekä pohdittiin erilaisia ryhmäopetuksen tarjoamia käytännön mahdollisuuksia. Loppuajatukseksi todettiin, että työn tavoitteet toteutuivat ja että työ tuotti paljon pedagogista pohdittavaa sekä nykyisille että tuleville ryhmäopettajille instrumentista riippumatta.</p> | | | |
| Säilytyspaikka Stadian kulttuurialan kirjastopalvelut, Aralis -kirjastokeskus | | | |
| Avainsanat rumpujensoiton ryhmäopetus, rumpujensoiton ryhmäpedagogiikka, ryhmäopetus, ryhmäpedagogiikka, ryhmämuotoinen soitonopetus rummut, soitonopetus, opetus | | | |

| | | |
|--|------------------|--|
| Degree Programme in Music (MA) | | Specialisation Pop & Jazz Music Education |
| Author Vihunen Santtu | | |
| Title "Group Teaching? Help!" - Challenges and Possibilities of Drum Group Teaching | | |
| Tutor(s) Jukka Väisänen | | |
| Type of Work Master's Thesis | Date May 2010 | Number of pages + appendices 112+31=143 |
| <p>ABSTRACT</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> | | |
| Work / Performance / Project | | |
| Place of Storage Metropolia University of Applied Sciences /Metropolia Resource Library for Arts and Culture, Aralis Library and Information Centre | | |
| Keywords drum group teaching, drum group pedagogy, music group teaching, instrument group teaching, education | | |

SISÄLLYS

| | |
|--|-----------|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 1.1 Työn taustatekijät ja lähtökohdat | 5 |
| 1.2 Tutkimusaiheet ja tutkimusongelma..... | 6 |
| 1.3 Työmenetelmät ja tutkimustyytit..... | 7 |
| 1.4 Työn rakenne | 9 |
| 1.5 Työn tavoitteet..... | 11 |
| 1.6 LUKUOHJE: Miten tutustua tähän opinnäytetyöhön? | 12 |
| 2 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ RUMPUJEN RYHMÄOPETUS | 13 |
| 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 | 18 |
| 3.1 Peruskäsitteistöä | 19 |
| 3.1.1 Ryhmä | 19 |
| 3.1.2 Ryhmäopetus vastaan ryhmätyö | 21 |
| 3.1.3 Vuorovaikutus | 22 |
| 3.1.4 Ryhmädynamiikka | 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 tyyliä ryhmän ”johtamiseen” | 40 |
| 3.5.3 Ryhmäopettajan roolit | 41 |
| 4 MOTIVAATIO | 43 |

| | |
|---|-----------|
| | 2 |
| 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..... | 51 |
| 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 Situaatiivinen suuntaus..... | 59 |
| 5.4 Konstruktivismi..... | 60 |
| 5.4.1 Konstruktivistinen oppimisenäkemys..... | 61 |
| 5.5 Behaviorismi ryhmäopetuksessa | 62 |
| 5.6 Kognitiivinen näkökulma & konstruktivismi ryhmäopetuksessa..... | 64 |
| 5.7 Ryhmäopettaja näkemysten sekamelskassa | 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 - haitta 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 opetustarjontaansa; vaikkapa musiikin teorian tunnit ja yhteismusisointia sisältävät jaksot saatetaan pitää ryhmämuotoisina.

Viulusoitonopettaja Airi Koivukoski (www.musicedu.fi, 2008) toteaa kokevansa ”instrumenttien ryhmäopetuksen aina osana kokonaisopetusta”, ei koskaan ainoana opetusmuotona”. Mutta entäpä jos kaikki instrumenttiopetus annetaankin ryhmämuotoisena? Itse työskentelen rumpujensoiton opettajana Rytmimusiikkiopisto Taukossa Espoossa, jossa käytetään ryhmämuotoista opetusta kaikkien oppiaineiden kohdalla. Miten tämä käytännössä toimii?

Puhuttaessa rumpujen soitonopetuksesta tulee harvemmin ensimmäisenä mieleen ryhmämuotoinen opetus. 1990-luvulta lähtien pienryhmämuotoinen opetus on lisääntynyt Suomessa myös rumpujensoiton saralla. Pääkaupunkiseudullakin toimii muutama musiikkikoulu, joissa käytetään yksityisopetuksen sijaan ryhmämuotoista rumpujensoiton opettamista.

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.

Olen lähtenyt työstämään opinnäytetyötäni seuraavan ajatuksen pohjalta: Vaikka pienryhmämuotoista opetusta onkin jo pitkään käytetty opetusmuotona, on lähtökohtainen tilanne tällä hetkellä kuitenkin se, ettei rumpujensoiton *ryhmäopetukseen* ole tällä hetkellä juurikaan saatavilla didaktista koulutusta. Tämä saattaa johtua siitä, että rumpujensoiton opetus – ja instrumenttiopetus yleensäkin – annetaan vallitsevasti yksityisopetusmuotoisena. Ryhmäopetusmuoto on rumpopedagogiikassa siis suhteellisen harvinainen. Oma pop/jazz-musiikkipedagogin koulutukseni (Stadia 1999–2004) keskittyi nimenomaan yksityistunti-olenteeseen opetus- ja opiskeluympäristöön, jossa toimijoina vaikuttavat opettaja ja oppilas. Vaikka oppiaineena oli myös yhtyedidaktiikka, niin oman kokemukseni mukaan ryhmäopetusta varten tarvittavaa didaktiikkaa ei käyty läpi juuri ollenkaan.

Olen itse opettanut rumpujensoittoa antamalla yksityistunteja jo 1990-luvun alusta asti. Kun aloitin Rytmimusiikkiopisto Taukon rumpujensoiton opettajana syksyllä 2003, muistan kokeneeni ryhmätunnit aluksi hyvin haastaviksi verrattuna yksityisopetukseen. Rumpujensoiton ryhmätunnit ovat luonteeltaan erilaisia yksityistuntiin verrattuna: oppilaita on yhden sijasta 2-4, joka tarkoittaa sitä että opettajan on tehtävä useaa oppijaa koskevia opetuksellisia ratkaisuja. Tämä tarkoittaa oppitunnin kannalta paljon enemmän vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, joka vaatii opettajalta kykyä jakaa huomiotaan useaan eri suuntaan. Toisin sanoen opettajan on osattava tehdä sekä yksilöiden että ryhmän kannalta pedagogisia ratkaisuja.

Tämän opinnäytetyön kohdalla rajataan käsite ryhmätunti tarkoittamaan useimmiten neljän hengen joukkoa oppilaita.

Aiempi opetuskokemukseni ja koulutukseni on toki auttanut paljon ryhmätuntien vetämisessä, mutta ryhmän toimintaan liittyviä käytänteitä koen saaneeni eniten käytännön työni kautta. Lisäksi kollegoilta saamani neuvot ja vinkit ovat kehittäneet minua työssäni. Omassa ryhmäopettajan työssäni olen kuitenkin usein huomannut tulevani tilanteen eteen, jossa tunti on ”vedetty fiiliksellä”, eli käytännössä opituilla ratkaisuilla. 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 ryhmäopetusvuoteni 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?
- Tarvitsisinko kenties lisätietoa ryhmäpedagogiikasta, ja auttaisiko se ammatillista kasvuani ryhmäsoiton opettajana?

1.2 Tutkimusaiheet ja tutkimusongelma

Tämän työn tavoitteena on löytää ja pukea sanoiksi rumpujensoiton ryhmäpedagogiikkaan liittyviä haasteita. Tarkoitukseni on pohtia ja löytää rumpujen ryhmäopetusta koskevia kysymyksiä tässä työssä käsiteltävien teoreettisten seikkojen pohjalta. Lisäksi oma oppimisprosessini sekä näkökulmani musiikkikoulun rumpujensoiton ryhmäpedagogina näyttelee tässä työssä keskeistä roolia; pyrin linkittämään teoreettisen osion teemat aina tähän omaan viitekehykseeni jo käsiteltävän teoreettisen aiheen kohdalla.

Työn *pääkysymyksiksi* tai *johtoajatuksiksi* voidaan katsoa seuraavat:

- *Millaisia haasteita rumpujensoiton ryhmäopetuksessa on tullut esiin?*
- *Millaisia mahdollisuuksia rumpujensoiton 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 tutkimustyytit

Rumpujensoiton ryhmäopetus on opetusmuotona vielä suhteellisen uusi, eikä aiempaa tutkimustietoa juurikaan löydy. Tiedon saatavuudesta johtuen esimerkiksi kvantitatiivisen (määrällisen) tutkimuksen tekeminen tästä aiheesta olisi ollut hankalaa ja epäkäytännöllistä, joten työni tutkimusote on *laadullinen*. Lähtökohtana laadullisessa (eli kvalitatiivisessa) tutkimuksessa on usein *todellisen elämän kuvaaminen* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,152), jossa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman *kokonaisvaltaisesti*. Eskola ja Suoranta (1998, 15) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen *aineistonkeruumenetelmän* kohdalla korostuu monimuotoisuus: aineistona voi käyttää lähestulkoon mitä vaan, ja tutkimus on kirjoitusasultaan usein tarinanomainen verrattuna kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen.

Tämän opinnäytetyön tekemisessä olen käyttänyt useita eri aineistonkeruumenetelmiä. Tutkimuksen kohteena on rumpujen ryhmäpedagogiikka, jonka haasteita olen pyrkinyt valaisemaan käyttäen apunani laadullisen tutkimuksen eri menetelmiä. Laadullinen tutkimus ei nimittäin ole vain yksi menetelmä, vaan erittäin suuri joukko erilaisia menetelmiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004,153). Tästä näkökulmasta työ voidaan hahmottaa niin, että se sisältää elementtejä ainakin kahdesta eri laadullisen tutkimuksen alalajista – *tapaustutkimuksesta ja toimintatutkimuksesta*. Lisäksi työn voidaan tiettyssä mielessä katsoa olevan *pitkittäistutkimus*.

Tapaustutkimuksessa (engl. case study) on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Aaltola & Valli 2001, 159). Yksittäistapausta tutkitaan sitten suhteessa ympäristöönsä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 126). Vaikka tämän työn aiheena on osittain myös yleinen ryhmäpedagogiikka, se pohjaa kuitenkin vahvasti yksittäistapaukseen, joka on pop/jazz-musiikkipedagogi Santtu Vihunen. Tässä tapauksessa siis pohditaan omien näkemysten suhdetta omaan toimintaympäristöni, joka on rumpujensoiton ryhmäopetus ja -pedagogiikka. Yhtenä työn teemana olen osittain käyttänyt rumpupedagogi Aarne "Arski" Himbergin minulle keväällä 2005 tekemää *teemahaastattelua*¹. Vastasin kysymyksiin suullisesti 2005, sen jälkeen vastasin niihin kirjallisesti myös lokakuussa 2008. Osaan kysymyksistä olen palannut vielä keväällä 2010. Näiden haastattelujen vastauk-

¹ :Teemahaastattelulla tarkoitetaan suhteellisen vapaamuotoista haastattelutilannetta, jossa esitettävät kysymykset ovat lähinnä viitteellisiä suosituskysymyksiä, ja kysymysalueet on määritelty pääpiirteittäin (Hirsjärvi & Hurme 1980, 52)

sien muuttumista vuosien saatossa pohditaan tässä työssä omassa luvussaan, ja ne linkittyvät teoriaosion kanssa koko työn johtaviin kysymyksiin.

Toimintatutkimus on Carr ja Kemmisin (1983) mukaan *itsereflektoivar²* tutkimuksen muoto, jota suorittavat kasvatuksellisiin tilanteisiin osallistuvat tarkoituksenaan lisätä *tarkoituksenmukaisuutta ja pätevyyttä*:

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

(Suojanen 1992, 13–14)

Helkama, Liebkind & Myllyniemi (1999,44) ehdottavat toimintatutkimukselle kahta pääpiirretä: tutkimusta käytetään *muutoksen aikaansaamiseksi tutkittavassa yhteisössä, ja yhteisön jäsenet osallistuvat tutkimusprosessiin*. Oman opinnäytetyöni tutkimusote on osaltaan toiminnallinen. ”Yhteisön jäseniä” on kuitenkin osallistunut tämän työn tekemiseen vain yksi, joten työn ei voida katsoa toiminnallinen kuin vain osin. Tätä työtä voisi siis kutsua vaikkapa *osin toiminnalliseksi tapaustutkimukseksi, jossa on pitkäikäistutkimuksen piirteitä*. Kirjoitusasultaan työ on pohtiva ja tarinanomainen.

Hirsjärvi ym. (2004, 167) toteavat, että *pitkäikäistutkimukseen* ryhdytään esimerkiksi silloin kun halutaan seurata jonkin ilmiön kehittymistä tai halutaan katsoa, miten asiat muuttuvat jonkin käsittelyn seurauksena ajankohdasta toiseen. Tämän työn voidaan katsoa olevan siltä osin pitkäikäistutkimus, että käsiteltävä aikajana alkaa jo vuonna 2005 minulle tehdystä haastattelusta, tai itse asiassa jo ryhmäopetuksen aloittamisestani vuonna 2003. On kuitenkin syytä muistaa, että vaikka työssä analysoidaankin pitkän ajan kuluessa tapahtunutta toimintaa itseään, ei itse tutkimusta ole aloitettu vuosia sitten. Tältä osin pitkäikäistutkimuksen määre ei täyty.

Ennako-oletusten kohdalla tämä opinnäytetyö voidaan myös käsittää osin hypoteesittomaksi. Eskola & Suorannan (1998,19) mukaan ”tutkijalla ei hypoteesittomassa tutkimuksessa ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista”. Edellisessä luvussa mainitut tutkimuskysymykset ovat siinä mielessä viitteellisiä, että niihin liittyviä tarkkoja ennako-oletuksia eli *hypoteeseja* en aio työlle asettaa. Lisäksi, termi ”tutkimuskysy-

² Itsereflektoinnilla tarkoitetaan asioiden peilaamista aikaisempaan kokemuksemaailmaan (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 ryhmäpedagogiikkaa voidaan kehittää, ja että tietojen karttuessa tapahtuu oppimista, joka voidaan sisällyttää käytäntöön.

1.4 Työn rakenne

Työni kvalitatiivisesta otteesta johtuen tämä työ ei myöskään tule etenemään kohtisuoraan alusta loppuun (nimi, tiivistelmä, alkusanat, sisällysluettelo, johdanto, teoriatausta, ongelmat ja hypoteesit, tutkimusmenetelmät, tulokset, pohdinta, lähteet ja liitteet), vaan esimerkiksi käytäntöön yhdistävää pohdinta-ajattelua esiintyy läpi koko työn – jo teoriapohjan yhteydessä. Työn rakenne on siis löyhempi verrattuna perinteiseen tutkimukseen. Laadullisissa menetelmissä onkin Eskola & Suorannan (1998,238) mukaan tullut entistä tärkeämmäksi keskittyä itse tutkimuksen kirjoittamiseen. Laadullisen tutkimuksen vaiheet voidaan nähdä osittain yhteen kiertyneenä – hermeneuttisena – kehänä, jossa kaikki aineistonkeräyksestä analyysiin ja tulkintaan kytkeytyvät yhteen.

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

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

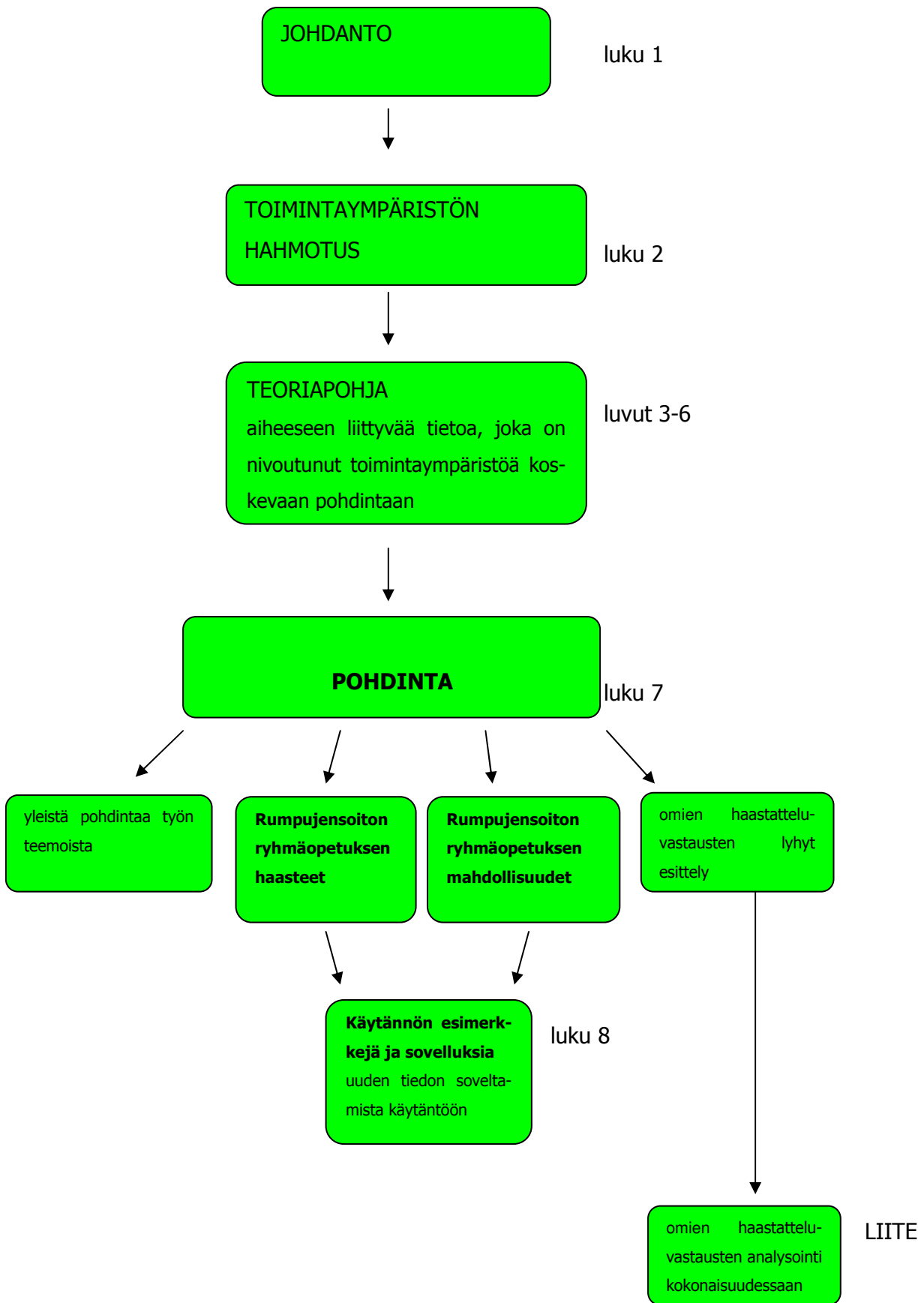
TOIMINTAYMPÄRISTÖN HAHMOTUS: Tässä osiossa hahmotellaan oma toimintaympäristöni, joka toimii viitekehystenä teoriapohjalle (luku 2).

TEORIAPOHJA: Tässä osiossa esitellään aihepiiriin liittyvää teoriatietoa. On tärkeää huomata, että teoriaosio painottaa työn laadullista otetta, ja teoriapohjan tietoja linkitetään käytännön työelämään toimintaympäristöön. Teoriapohja sisältää siis myös samanaikaista pohdintaa (luvut 3-6).

POHDINTA: Tässä osiossa pohditaan yleisesti tämän työn tavoitteita ja teemoja. Luvussa kootaan yhteen ja esitellään tämän työn pohjalta esiin nousseet rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet. Luvussa pohditaan myös rumpujensoiton ryhmäopetuksen erilaisia mahdollisuuksia. Tämän lisäksi luvussa esitellään lyhyesti omien näkemysten muuttumista vuosien 2005–2010 aikana (LUKU 7).

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

LIITTEET: Näistä liitteistä lukija löytää tarkempaa tietoa omien näkemysni muuttumisesta vuosien varrella. Liitteessä 2 analysoidaan haastatteluvastauksiani sekä tarkastellaan mielipiteideni muuttumista vuosien 2005 – 2010 aikana. Liite 3 sisältää kaikki kysymykset vastauksineen vuosilta 2005, 2008 ja 2010 (LIITTEET).



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 teoriakehyksestä saatu tieto sellaiseen muotoon että siitä olisi käytännön hyötyä ryhmäopetuksessa. Teoriatiedon, löytyneiden haasteiden sekä teemahaastattelun avulla pohditaan myös erilaisia mahdollisuuksia, joita rumpujensoiton ryhmäopetus tarjoaa.

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

- Käytännön tilanteessa havaittujen ongelmien poistaminen
- Uusien näkökulmien ja metodien luominen opettamiseen ja oppimiseen
- Opettajan ammatillinen kehittyminen, hänen analyysikykyä 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?

Tämä työ on suhteellisen laaja kokonaisuus. Sivumäärä kuitenkin johtaa harhaan, koska tätä työtä ei välttämättä tarvitsekaan lukea kerralla kokonaan. Hyvän yleiskuvan saa jo muutama lukuihin tutustumalla. Seuraavassa esitellään kolme eri vaihtoehtoa lukijan tarpeiden mukaan.

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 pääkohdittain -> lue pohdintaluku 7 -> tutustu käytännön esimerkkeihin luvussa 8 -> luku 9: loppusanat
- yleiskuvan lisäksi lukija saa paljon pedagogista pohdittavaa

HEAVY WEIGHT

- RYHMÄOPETTAJAN TARPEISIIN

- sopii lukijalle, joka mahdollisesti työskentelee itsekin ryhmäpedagogiikan parissa tai on kiinnostunut aiheesta
- lue: koko työ – ole kriittinen lukemallesi
- lue luvut rauhassa ja pyri johtamaan aiheet omaan toimintaympäristösi
- LIITTEESTÄ 2 löydät myös itsereflektoinnin välineeksi sopivia kysymyksiä

2 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ RUMPUJEN RYHMÄOPETUS

Ennen siirtymistä teoriaosuuden pariin, on syytä esitellä lukijalle tarkemmin tämän opinnäytetyön toimintaympäristö.

Tämän opinnäytetyön toimintaympäristö on rumpujensoiton ryhmämuotoinen opetus omalla työpaikallani Rytmimusiikkiopisto Taukossa (ent. musiikkikoulu Tauko) Espoossa, Kuitinmäen toimipisteessä. Koulu kuuluu taiteen perusopetuksen (TPO) *musiikin yleisen oppimäärän piiriin*. ja opetus tapahtuu useimmiten neljän hengen ryhmissä. Edistyneemmille on tarjolla taiteen perusopetuksen (TPO) *musiikin laajan oppimäärän opinnot*, jolloin ryhmäkoko on kaksi henkilöä (www.tauko.com; www.musiikinopetus.fi, 2007). Tässä opinnäytetyössä keskitytään kuitenkin enemmän neljän hengen ryhmiin. Seuraavassa kerron lyhyesti ja hyvin yleisellä tasolla toimintaympäristön käytännön toiminnan muotoutumisesta.

2.1 Ryhmien jaottelu

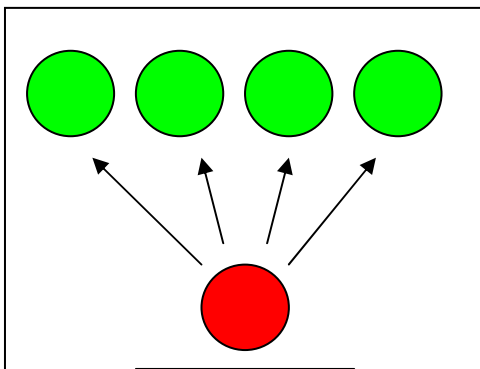
Olen opettanut Rytmimusiikkiopisto Taukossa syksystä 2003 saakka, jossa opetus annetaan pääasiassa ryhmämuotoisena. Rumpuopetuksen lisäksi olen vetänyt bändikursseja, musiikkiteknologian kurssin sekä yhteismusisointijaksoja, joiden ryhmäkoostumus on vaihdellut rumpuryhmistä eri instrumenteista koostuviin ryhmiin. Opetustyöni painottuu kuitenkin rumpujen ryhmäopetukseen.

Rytmimusiikkiopistoon ei ole pääsykokeita, vaan mukaan pääsee ilmoittautumalla, ja täyttämällä ennakkotietolomakkeen. Ennakkotietojen perusteella oppilas sijoitetaan omaan tasoaan parhaiten vastaavaan ryhmään. Ryhmät pyritään jaottelemaan ennakkoon soittotason, sukupuolen ja iän mukaan. Jaottelu on kuitenkin suuntaa-antava, eikä tarkoituksena ole muodostaa esimerkiksi vain tyttö- tai poikaryhmiä. Edellä mainitut asiat kuitenkin vaikuttavat paljon ryhmäjaotteluun. Ajan mittaan ryhmien koostumusta saatetaan muuttaa opettajan tai oppilaan toiveitten ja huomioiden mukaan; esimerkiksi kehittyneempi oppilas sijoitetaan uudelleen tasoaan paremmin vastaavaan ryhmään.

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 oppilailla oli harjoitusrummut eli ”padisetit”. Tämän lisäksi luokassa oli yksi akustinen ja yksi sähköinen rumpusetti. Äänitteiden kuuntelemista ja mukanasoittoa varten luokassa oli myös äänentoistolaitteet sekä cd-soitin. Nykyään harjoitusrummut on korvattu akustisilla rummuilla niin, että jokaisella oppilaalla on oma rumpusettinsä. Tämän lisäksi opettajalla on omat rummut. Syntyvä äänenpaine on melkoinen, joten kuulonsuojausta 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 kuulonsuojaimia 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:

- harjoitteleme perusteknisiä (soittoasento, käsitekniikka, koordinaatio) asioita yhdessä ja erikseen
- käytämme myös oppikirjoja apunamme, joista annetaan myös läksyjä (esimerkiksi Leevi Lepänen: 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 hyväksi harjoiteltaessa (looppien kanssa soittoa, harjoituksia eri tempoilla)
- soitamme yhteissoitannollisia harjoitteita, esimerkiksi virvelirummuilla 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 johdolla toimintasuunnitelma, jossa huomioidaan koulun opetussuunnitelma (www), taiteen perusopetuksen yleiset tavoitteet (www), sekä oppilaiden omat toiveet. Rytmimusiikkiopisto Taukon oma soitinkohtainen opetussuunnitelma yleisen oppimäärän kohdalla on suuntaa-antava, joten esimerkiksi tasotutkintoon sidottuja tarkkoja taitotavoitteita ei ole välttämätöntä tehdä.

Musiikinopetus.fi - sivusto (www.musiikinopetus.fi, 2007) määrittelee musiikin yleisen oppimäärän Opetushallituksen (www.oph.fi, 2005) mukaisia tavoitteita esimerkiksi seuraavalla tavalla:

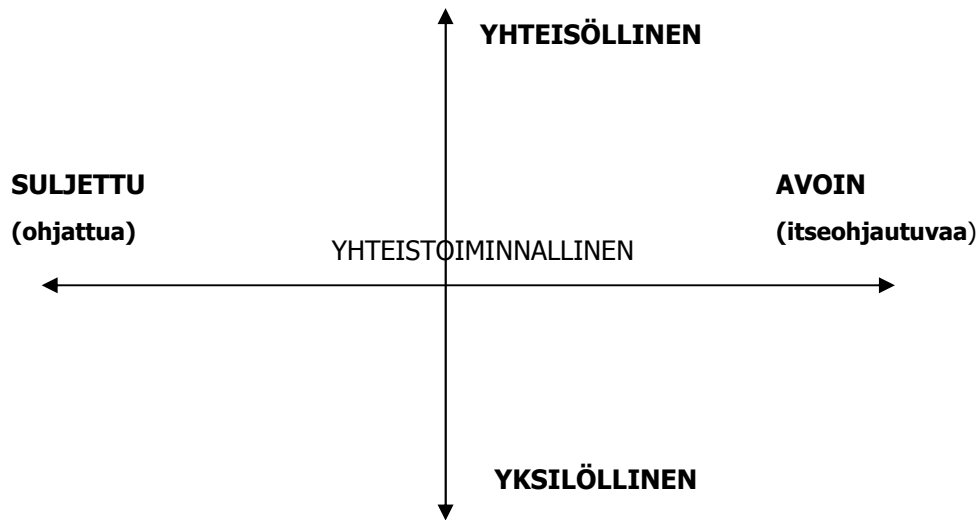
- opiskelussa korostuvat musiikin harrastamisen ilo ja oppilaan vapaus toteuttaa itseään oman kokemisen ja tekemisen kautta.
- Musiikin yleisessä oppimäärässä on tärkeää *yhdessä opiskelu ja oppiminen* sekä yhteismusiointi, johon yksilöopetus antaa valmiuksia.
- painotetaan ihmiskäsitystä, jossa ihminen 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 henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta kumpuava yksilöllinen toiminta. Itse asiassa tästä asetelmasta – yhteisöllisen ja yksilöllisen opetuksen käytön suhteesta kokonaisopetukseen – kumpuaakin yksi tämän työn perusteemoista: *missä suhteessa opettaja käyttää ryhmää ja vuorovaikutuksellisuutta hyödyntäviä metodeja, ja milloin keskitytään yksilölliseen opetukseen ja oppimiseen?*

2.3.1 Musiikinopiskelun toimintakartta toimintaympäristössäni

Tapani Heikinheimo esittelee artikkelissaan (2008, 140–167) ”musiikinopiskelun toimintakartan” (KUVIO 3). Tällä kaaviolla voidaan kuvata esimerkiksi opettajan asemaa opetuksessa, eli toisin sanoen tulkita vaikkapa sitä, onko opetus opettajajohtoista vai perustuuko se enemmän oppilaslähtöisyyteen? Vaakasuora x- akseli kertoo, kuinka *ohjattua* opetus on. Ollessaan *suljettua*, opetus on opettajajohtoisempaa, eli ohjattua. *Avoim* opetus painottaa oppilaan *itseohjautuvuutta*. Pystysuora y-akseli kertoo ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen määrän.

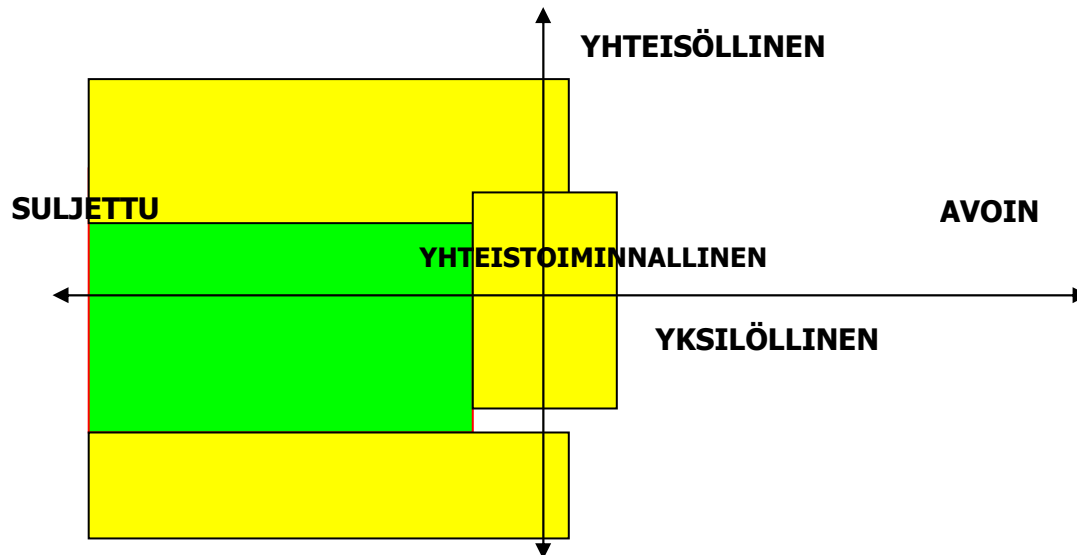
Toiminta voi olla *yhteisöllistä*, tai painottua enemmän *yksilöllisen, itsenäisen suorituksen* suuntaan. Opetuksen ollessa *yhteistoiminnallista*, jokainen oppilas opiskelee ”myös itsenäisesti”, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä” (Koppinen & Pollari 1993, 12). Yhteistoiminnallisuuden käsitteeseen palataan myöhemmin luvussa 6.



KUVIO 3. Musiikinopiskelun toimintakartta.

Kun toimintakartta sijoitetaan rumpujen ryhmäopetuksen toimintaympäristöön voin heti alkuun todeta, että useimmiten opettaja käyttää jokaisen ryhmän kanssa hieman erilaisia lähestymistapoja. Tässä yhteydessä kuitenkin pyrin tekemään jonkinlaisen kompromissin ja sijoittamaan oman toimintaympäristöni keskiarvon toimintakartalle (KUVIO 4). Toimintakartta ei ole yleistettävissä, ja se kuvaa nimenomaan omaa mielipidettäni opetuksen painopisteen keskimääräisestä jakautumisesta 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 vihreälle (tummalle) alueelle. Opetustilanne on useimmiten enemmän tai vähemmän ohjattua eli opettajajohtoista. Täysin itseohjautuvaa opiskelutilanne on harvemmin; tämä johtuu usein myös oppilaiden nuoresta iästä. Omat ryhmätuntini ovat myös usein jotain *yksilöllisen ja yhteistoiminnallisen* väliltä – soitamme paljon yhdessä, mutta useimmiten tavoitteena on yksilöllinen oman tason mukainen kehitys. Toisaalta vaikkapa yhteismusisointitilanne (esimerkiksi yhdessä soitettava virvelikappale, ”etydi”) on selvästi enemmän yhteisöllistä toimintaa, jossa jokainen tuottaa oman osansa kokonaisuudesta. Kuvion keltaiset alueet kuvaavatkin näitä ”toisinaan”- tilanteita. Opetustilanteen pääpaino on kuitenkin useimmiten vihreällä alueella



KUVIO 4. Rumpujen ryhmäopetuksen toimintakartta omassa työssäni.

Jo pelkästään se, että opettaja sijoittaa oman opetustoimintansa toimintakartalle toimii mielestäni hyvänä oman toimintansa reflektoinnin välineenä. Viime vuosina olenkin huomannut yhä useammin kysyväni itseltäni, että olisiko ryhmäopetustunneilla mahdollisuus käyttää enemmän yhteistoiminnallisia ja ehkä jopa yhteisöllisiä harjoitteita? Nämä kysymykset johtavatkin taas johdannossa esiteltyjen kysymysten ja ajatusten pariin. Siksi onkin paikallaan tutustua ryhmäopetuksen toimintaympäristöön liittyviin käsitteisiin hieman tarkemmin. Seuraavasta luvusta alkavan teoriaosuuden tavoitteena on uuden tiedon soveltaminen omaan toimintaympäristöön, jotta siitä olisi mahdollisimman paljon konkreettista hyötyä elävän elämän opettajalle.

3 KADONNEEN TIEDON METSÄSTÄJÄT

Opettajat kohtaavat päivittäin työssään ongelmia, joihin ei ole olemassa valmiita ratkaisuja. Näihin ongelmiin on opettajan usein etsittävä ratkaisunsa itse (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen, 1994, 25). Instrumenttikohtaisen ryhmäopetuksen kohdalla tämä on arkipäivää, koska suoranaisia ryhmämuotoisen (soiton)opetuksen oppaita tai koulutusta ei liiemmin ole. On kuitenkin löydettävissä paljon kirjallisuutta jotka liittyvät läheisesti aiheeseen. Tässä luvussa tutustutaan kirjallisuuden avulla käsitteistöön ja teemoihin, jotka kaikki liittyvät ryhmään tai ja ryhmäopetukseen.

Tämän jakson punaisena lankana voisi toimia vaikkapa seuraava ajatus: ”Ryhmässä tapahtuvalla toiminnalla on toisaalta omat lainalaisuutensa, jotka eivät ole yksilötasoa, vaan *ryhmätason* ilmiöitä (Saloviita, 2006, 63)”. Ryhmätason ilmiöiden 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 pohditettavaa lukijalle. On suositeltavaa – *jopa toivottavaa* -, että lukija pyrkisi mahdollisuuksien mukaan vertaamaan käsiteltäviä aiheita omaan toimintaympäristöönsä.

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

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

3.1 Peruskäsitteistöä

3.1.1 Ryhmä

Ryhmäopetuksen perusyksikkönä toimii tietenkin itse *ryhmä*. Ryhmän käsitteelle on löydettävissä paljon erilaisia määritelmiä; seuraavassa esitellään niistä muutamia.

Niemistön (2004,26) mukaan tavallisesti ryhmäksi mielletään 2-20 henkeä. Se, että ihmiset ovat vaikkapa kokoontuneet yhteen, ei kuitenkaan vielä muodosta ryhmää. Jauhiaisen & Eskolan (1994, 12–14) mukaan *ryhmä* muodostuu vasta silloin, kun vähintään kolme ihmistä on *vuorovaikutuksessa* keskenään. Tämä synnyttää heidän välilleen suhteita, ja heidän toiminnallaan on yhteinen tarkoitus. Yksilöt tuottavat omalla toiminnallaan ryhmän; jokainen tuo ryhmään oman yksilöllisen energiansa. Toisin sanoen ryhmän voi sanoa muodostuvan erillisistä yksilöistä, jotka ovat tietoisia yhteenkuuluvuudestaan ja joilla on kyky tai pyrkimys toimia yhdenmukaisella tavalla ympäristöönsä nähden (Koppinen & Pollari, 2000, 28).

Antikaisen (2000,18) mukaan ryhmä tarkoittaa ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus sekä toiminta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi määrättyä työnjakoja noudattaen koetaan usein myös ryhmää määriteltäessä tärkeäksi (Charpentier, 1981, 7). Ryhmillä on siis usein jokin käytännön tavoite, johon ne pyrkivät. Ryhmäsoitonopetuksessa käytännön tavoitteet kirjataan lukukauden alussa ryhmäkohtaiseen toimintasuunnitelmaan, eli ryhmän määritelmä on tältä osin yhtenevä. Ryhmäopetuksen ryhmää voi kutsua *tavoitteelliseksi ryhmäksi*; ryhmä on kokoontunut tiettyä tarkoitusta varten, mikä Jauhiaisen & Eskolan (1994, 49) mukaan sitoo heidät *yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan*.

Ryhmät ovat myös yksilön kasvun sosiaalisen kannalta tärkeitä vaikuttajia. Rumpujen ryhmäopetusryhmä on niin sanottu *sekundaari-ryhmä*. Antikaisen(2000,18) mukaan sekundaari-ryhmä muodostuu ihmisistä, jotka tapaavat toisiaan säännöllisesti, mutta joiden suhteet eivät välttämättä ole syvästi henkilökohtaisia. *Primääri-ryhmä* on ryhmä, johon liittyy yksilön voimakkaimmat tunnesiteet; yleensä se on yksilön oma perhe. Ryhmäopetusryhmä toimii siis sosiaalisesti ajatellen oheiskasvattajana samassa kategoriassa vaikkapa jalkapallojoukkueen kanssa.

Omassa ryhmäopetuksessani ryhmäkoko on useimmiten neljä henkeä, joka on ryhmäkokona verrattain pieni. Tällaista ryhmää voidaan kutsua *pienryhmäksi*. Yksi pienryhmän tarkoista määritelmistä 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)".

Pienryhmä on ryhmä, joka usein nähdään jonkin tehtävän suorittamisen välineenä. Tällöin jäsenten välinen vuorovaikutus ja työnjako ovat aivan olennaisia ominaisuuksia. Pienryhmässä voidaan periaatteessa työskennellä kahdella eri tapaa; joko *yksinään* joskin ryhmässä tai *yhdessä* eli nimenomaan ryhmänä. Jos työskennellään yksinään ryhmissä, niin tavallisesti vuorovaikutusta toisten kanssa on vain satunnaisesti (Charpentier, 1981, 7). Tämä seikka onkin olennainen ryhmäopetuksessa, joka usein perustuu ennemmin ajatukselle *yksilönä* ryhmässä kuin esimerkiksi ryhmätyön toimintatapoihin (tähän ajatukseen palataan vielä seuraavassa luvussa). Niemistö (2005,58) lisää, että pienryhmässä yksilöt näyttävät pääsevän helpommin esiin, ja ryhmä voi päästä yhdenmukaiseen ja yhteistyökykyiseen toimintaan. Vertailukohtana tässä tapauksessa on tosin suurempi ryhmäkoko eikä esimerkiksi soiton yksilöopetus. Suhteellisen pienikokoisen ryhmän eduksi on luettavissa myös se seikka, että jokaisen ryhmän jäsenen on mahdollista olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa kaikkien muiden kanssa (Jauhiainen & Eskola, 1994, 109)". Koppinen & Pollari (2000,29) painottavat, että pienryhmässä keskeistä on juuri jäsenten välinen vuorovaikutus. Opettajan tehtävä on pyrkiä säätelemään tuota vuorovaikutusta.

Näiden tietojen valossa lienee mahdollista todeta, että oman toimintaympäristöni ryhmäopetusryhmä on *tavoitteellinen pienryhmä*. Tosin edellä mainittujen määritelmien perustana on hyvin usein ryhmätyöhön 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 rumpujensoittoa opetellaan ryhmässä, ei ryhmäopetustilanne valmenna suoranaisesti sellaiseen yhteismusisointiin jota bändin tai yhtyeen kanssa tehdään. Kuitenkin, soitonopetusryhmässä kukin oppilas opiskelee ja harjoittelee yksilönä, mutta on kuitenkin jatkuvasti tietoinen ryhmän jäsenistä. Tällöin ryhmän muiden jäsenten toiminta vaikuttaa myös hänen toimiinsa. Opettajalla onkin käytettävissään suuri määrä erilaisia mahdollisuuksia ja työskentelymuotoja verrattuna vaikkapa yksityisopetukseen; 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 mielessä ajateltuna ryhmiä tarvitaan sellaisten tehtävien suorittamiseen, joista yksi ihminen ei suoriudu yksinään; ryhmissä tehdään siis yhteistyötä (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1999, 256). Ryhmäopetusryhmien luonne on tässä mielessä 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?

Ryhmäopetusta saatetaan sekoittaa *sosiaaliseen ryhmätyöhön*, joka on Treckerin (1950) mukaan prosessi ja menetelmä, jonka avulla ryhmätyöntekijä ohjaa ryhmän jäseniä keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tämä työskentelymuoto on tuttu vaikkapa koulun ryhmätöistä tai terapiaryhmien toiminnasta. (Charpentier, 1981, 18). Toisaalta vaikkapa bänditunti ja yhteismusisointitilanne voi olla sosiaalista ryhmätyötä.

Lähemmäksi ryhmämuotoista soitonopetusta päästään käsitteellä *opetuksellinen ryhmätyö*. Se on Huuhkan (1969) mukaan yhteisnimitys joukolle erilaisia teknisiä työtapoja, jotka voidaan jaotella sen mukaan, tarjoavatko ne aktiivisen osallistumismahdollisuuden koko ryhmälle vai ainoastaan sen osalle (Charpentier, 1981, 18). Vaikka ryhmäopetus sisältääkin osin elementtejä ryhmätyöskentelystä, se on silti oma käsitteensä. Opetuksellinen ryhmätyö on nimittäin Charpentierin (1981, 27) mukaan syytä erottaa *ryhmäopetuksesta*, jossa "opettaja yrittää siirtää tiettyjä tietoja ja taitoja ryhmälle". Klassinen luokkaopetus tai luokkatilanne – tai tässä tapauksessa rumpujen opetusryhmä – ei siis ole ryhmätyötä, koska "*siinä ryhmä on pelkästään opettajan toimenpiteiden kohde eikä samalla väline tai toiminnan subjekti*" (Charpentier, 1981, 27). Opetuksellisessa ryhmätyössä sekä ryhmäopetuksessakin on kyse tietojen ja taitojen omaksumisesta. Kuitenkin, kun ryhmässä toteutuu opetuksellinen ryhmätyö, ei oppilas ole pelkästään oppilaan, vaan myös tietojen hankkijan, muokkaajan, välittäjän ja esittäjän roolissa. Näissä rooleissa opettaja on esiintynyt perinteisesti yksin. Kun sitten tehdään ryhmätyötä, niin olennainen sisältö on ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen säätely, jos ryhmätyötä tarkastellaan ohjaajan näkökulmasta. (Charpentierin. 1981, 2). Voisiko pedagogisesti mielekäs ryhmäopetus siis sisältää elementtejä sekä opettajajohtoisesta että ryhmän omaan toimintaan suuntaavista käytänteistä? Taitoaineiden kohdalla – jota rumpujensoiton ryhmäopetuskin on – lienee tärkeää myös opettajan suora "tietojen ja taitojen siir-

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

3.1.3 Vuorovaikutus

Edellisissä luvuissa on mainittu jo useamman kerran käsite *vuorovaikutus*. Vuorovaikutus on Homansin (1967) mukaan *sosiaalista vaihtoa*, jossa vuorovaikutuksen osapuolet, lähettäjä ja vastaanottaja vaihtavat vaikkapa ajatuksia, mielipiteitä, kokemuksia ja arvoja (Charpentier, 1981, 33). Tämän työn yhteydessä voidaan puhua sanoman lähettäjistä ja sen vastaanottajasta; vaikkapa opettaja ja oppilas. Jauhaisen & Eskolan (1994,69) mukaan vuorovaikutus on muuttuva ja tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu ryhmän jäsenten *vuorovaikutusteista*. Tällöin oletetaan, että ryhmän jäsenet toimivat ” toistensa läsnä ollessa, valmistavat tuotoksia toisilleen tai kommunikoivat keskenään”. Usean ihmisen vuorovaikutus onkin Jauhaisen & Eskolan (ed.) mielestä keskeisin ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä. Niemistö (2004, 18) kiteyttää käsitteen seuraavasti:

”Vuorovaikutuksessa osapuolet sananmukaisesti *vaikuttavat toisiinsa*”.

Kuten edellä jo mainittiin, ryhmäopetustuntien vuorovaikutusluonne saattaa olla joko opettaja- oppilas- suuntautunut ja joskus myös ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutteisuu- teen 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.

Ryhmässä tapahtuvan ymmärtäminen on edellytys siinä toimimiselle, ja ymmärtäminen puolestaan edellyttää vuorovaikutustilanteen eri vivahteiden havaitsemista. Lisäksi tarkka havainnointikyky on tärkeimpiä ryhmän vuorovaikutukseen osallistujan taitoja. Ryhmäopetuk- sessa havainnointi ja osallistuminen jäävät usein opettajan harteille, ja hänen tehtävänsä onkin pyrkiä virittämään erilaisia vuorovaikutteisia tilanteita. Kun opettaja ottaa muut osallis- tujat mukaan tavoitteiden jatkuvaan määrittelyyn ja arviointiin, ” hän virittää samalla vuoro- vaikutusta”. (Jauhainen & Eskola, 1994, 68–74). Rumpujen ryhmäopetustuntien kohdalla tämä ajatus on toiminut hyvin; ryhdyimme syksyllä 2008 tekemään jokaisen ryhmän kanssa toimintasuunnitelmaa yhdessä ryhmien kanssa, jolloin vuorovaikutusta – eli keskustelua ja ajatuksia – ilmeni hiljaisemmiltakin henkilöiltä.

Jauhaisen & Eskolan (1994,78) mukaan ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen tulisi olla laadultaan *kommunikaatiota*, eli yhteyttä synnyttävää viestintää. Tämä tarkoittaisi ryhmäope- tustilanteessa sitä, että myös opettajan on kyettävä kuuntelemaan mitä oppilaalla on sanot- tavanaan. Ryhmäopetustilanteessa on opettajan kannalta katsottuna mielestäni helppoa ede-

tä niin, että oppilas – opettaja vuorovaikutus on vähäistä. Koska kyseessä ei ole suoranainen ryhmätyöskentely, ryhmän jäsenet saattavat useimmiten odottaakin, että ryhmän ohjaaja (eli opettaja) vie tilannetta eteenpäin. Vuorovaikutuksellisuuden aikaansaamiseksi on siis tehtävä enemmän töitä myös opettajan kannalta katsottuna.

Kuten aikaisemmin todettiin, ryhmän vuorovaikutus koostuu ryhmäläisten vuorovaikutuste-oista. Ne voivat olla sanallisia ilmaisuja, eleitä, ilmeitä tai muita tekoja. On tärkeää huomata, että suuri osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on sanatonta (Jauhiainen & Eskola, 1994, 71). Tämä on ryhmäopetuksessa erityisen tärkeää, koska viestintä voi olla myös *soittamalla tuotettua vuorovaikutusta*. Rumpujen ryhmätunnilla oppilas saattaakin vastata opettajan kysymykseen - tai kommentoida muille ryhmäläisille - vaikkapa soittamalla rummuilla jonkin tietyn kompin. Rytmi ja sen tuottaminen on siis tärkeä vuorovaikutuksen väline. Opettajan kannalta tärkeitä huomioitavia sanattoman viestinnän välineitä ovat esimerkkinä omilta tunneiltani vaikkapa oppilaiden jatkuva seinäkelloon katselu tai haukottelu (tulkitse: opettaja on puhunut liian pitkään!).

Ryhmäopettajan on myös tärkeä muistaa yksilöiden ja ryhmien ainutlaatuisuus: ”ryhmän jäsenet kokevat omaa sisäistä maailmaansa sekä rakentavat vuorovaikutussysteemejä sen mukaan (Niemi, 2004, 41)”. Lisäksi opettajan tulee muistaa, että jokainen ryhmä kehittyy omalla tavallaan ja vaatii käyttämään vuorovaikutteisuutta eri tavoin (Jauhiainen & Eskola, 1994, 95).

Jos ryhmäopetusta verrataan vaikkapa yksityisopetukseen, on tärkeää huomata, että *ryhmätilanne sinänsä normittaa havaitsemista ja heikentää havainnon tarkkuutta*. Tämä johtuu runsaasta virikemäärästä, joka saattaa rasittaa sekä oppilaita että opettajaa. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 95). Ryhmäopetustilanteen runsas virikemäärä ja siitä johtuva huomion jakamisen haaste oppilasta kohden on mielestäni yksi rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteista³.

3.1.4 Ryhmädynamiikka

Ryhmäopetuksessa opettaja joutuu kohtaamaan uudentyypisiä seikkoja verrattuna esimerkiksi yksityisopetukseen. Yksi näistä seikoista on ryhmän dynamiikka. Olen itsekin huomannut usein pohtivani ryhmän problematiikkaa; miten ryhmää käsitellään ja miten ryhmä toimii?

³ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

Teoreettisella tasolla ryhmädynamiikka syntyy *jäsenten vaihtuvien elämäntilojen ja tilanteessa tapahtuvan vaikuttaessa koko ajan toisiinsa*. Ryhmä on siis dynaaminen eli *jatkuvasti muuttuva* kokonaisuus. Lyhyesti sanottuna dynamiikkaa syntyy, kun useat ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään samassa toimintatilanteessa (Jauhiainen & Eskola, 1994, 32–37). Aarnion & Vuorisen (1985, 60) mielestä *ryhmän dynamiikka* muodostuu ryhmän *näkymättömistä* alueista. Ne eivät varsinaisesti näy ja ovat kuitenkin aivan ilmeisiä; ne vaikuttavat siihen kuinka ryhmä toimii ja mitä siinä tapahtuu. Tätä jännitteiden kenttää sekä sen käyttöä kutsutaan ryhmän dynamiikaksi: *ryhmän dynamiikka säättää sen, kuinka ryhmä toimii*.

Lewinin (1935) mielestä ryhmässä tapahtuvan ymmärtäminen vaatii ryhmädynamiikan tekijöiden, eli tilanteessa vaikuttavien voimien ja voimasuhteiden tarkkaa havainnoimista ja erittelemistä. Se edellyttää opettajalta *hyvää tilannetajua*: on tunnistettava tapahtuvan olennaisien piirteiden riippuvuus tilanteen olennaisista piirteistä. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 33). Ryhmäopetustunnille suhteutettuna tämä tarkoittaa sitä, että ryhmäopettajan on oltava jatkuvasti valppaana tunnin tapahtumien suhteen, verrata niitä ryhmän ja sen jäsenien aiempaan toimintaan ja tehtävä didaktiset ratkaisunsa niiden perusteella.

Jauhaisen & Eskolan (1994,34) mukaan ryhmän ohjaajan päätehtävänä on säädellä ryhmädynamiikkaa siten, että yhdessä asetetut tavoitteet saavutetaan. Rumpujensoiton ryhmäopetustilanteessa tämä asettaa kaksinkertaisen haasteen: ryhmäopetuksessa asetettujen *ryhmän* yhteisten tavoitteiden lisäksi on olemassa jokaisen *yksilön* eli oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, joka teettää opettajalle hieman lisätyötä. Opettajan oma tilannetaju on viime kädessä se työkalu, joka määrää opetuksen tyylin: milloin tulisi käyttää ”klinikkamaista” luennointia, milloin perinteisempää luokkaopetusta, kuinka paljon tulisi huomioida kutakin oppilasta, kannattaako tehdä kysymyksiä oppilaille tai saada aikaan keskustelua, kannattaisiko käyttää yksilöharjoitteita vai soitattaa jotain yhdessä...kaikki nämä ratkaisut liittyvät mielestäni ryhmän dynamiikkaan. On myös tärkeää muistaa, että ryhmän dynamiikan käsittely muuttaa ryhmän ilmapiiriä ja että jokainen ryhmä on oma yksikkönsä. Tämä tarkoittaa sitä, että *jokainen ryhmä vaatii opettajalta omat käytäntönsä* ja hänen tulisikin pohtia sekä kokeilla erilaisia keinoja; jokin ryhmä toimii itsenäisemmin ja toinen saattaa vaatia enemmän opettaja-johtoista toimintaa.

3.1.5 Ryhmän prosessi

Ryhmän toiminta on Jauhaisen & Eskolan (1994, 81) mukaan liikettä *tarpeen ja tavoitteen välillä*. Kun tavoite saavutetaan, se herättää uuden tarpeen, joka vaatii jälleen uuden tavoitteen jne. Tällainen tilanteiden jatkuva vaihtuminen luo ryhmän *prosessin* eli tapahtumasarjan. Olennaisen osana prosessissa on jatkuva muutos. Ryhmän prosessi tulisi Jauhaisen &

Eskolan (1994, 84) mukaan kuitenkin nähdä sekä *muutosprosessina* että *kehitysprosessina*: muutosprosessi ilmaisee ”toiminnan muuttumista kussakin tilanteessa”, kehitysprosessi sen etenemistä vaiheittain kohti tavoitetta. Jauhiainen & Eskola (1994, 92) lisäävät, että ryhmän kehittyminen edellyttää ”toisistaan ja tavoitteestaan tietoisia ryhmän jäseniä”.

Ryhmän kehittyminen ryhmäopetustilanteessa poikkeaa ryhmätyön kehittymisestä. Ryhmäopetusryhmän voi sanoa kehittyvän, kun ryhmä etenee ainakin osittain kohti aiemmin määritellyjä 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 toimitaan ”vajaalla” ryhmällä. Ryhmämuotoisessa opetuksessa oppilaiden vaihtuvuus on mielestäni aika yleistä, joka myös tarkoittaa sitä, ettei ryhmällä ole selkeää ”alkua” tai ”loppua”. Tämä asettaa ryhmän kehittymisprosessille tiettyjä rajoitteita; ryhmän koostumuksen muuttuessa on myös sen tavoitteet määriteltävä osittain uudelleen. Jauhaisen & Eskolan edellä mainitsema muutosprosessi siis toteutuu; toisaalta ryhmän kehitysprosessi elää omaa elämäänsä.

3.2 Ryhmän jäsen

Riippumatta siitä onko ryhmä rakentunut ryhmätyötä vai ryhmäopetusta (ryhmässä opiskelua) varten, ryhmän ydinyksikkönä toimii kuitenkin aina ryhmän yksittäinen jäsen. Moni saattaa kokea, että ryhmämuotoinen opetus vie oppilaalta enemmän kuin antaa: henkilökohtaisen huomion määrä vähenee ja oppiminen hidastuu. Tilannetta voidaan ryhmäteoreettisesti ajatella myös toiselta kannalta: mitä on olla ryhmän jäsen, ja voisiko se joissain tapauksessa jopa tukea oppimista? Jauhaisen & Eskolan (1994, 15) mukaan yksilön kehitykselle on olennaisen tärkeää, että hän liittyy johonkin, kuuluu johonkin, tulee hyväksytyksi ja saa vaikuttaa. Osallistuminen ja lisääntyvä itsetuntemus kasvattavat yksilön toimintakykyä. Toiminta ryhmässä voi olla kaikkea tätä, kyse onkin mielestäni lähinnä siitä, kuinka esimerkiksi rumpuryhmän opettaja ryhmäänsä ohjaa. Myös ryhmämuotoisen opetuksen koulutuksen puute saattaa vaikuttaa ohjausmetodeihin.

Ryhmän jäsenten välillä vaikuttavat myös monenlaiset voimat ja tunteet (Niemistö, 2004, 17). Tätä opettaja ei aina tule ajatelleeksi. Joskus nimenomaan *ryhmään kuulumisen* voi jopa motivoida yksilön elämää ja kasvua (Antikainen & Co., 2000, 18)”. Tällöin itse ryhmän jäsenyys voi toimia *sosiaalisen identiteetin* lähteenä. Tiuraniemi (1993,56) ehdottaa, että ryhmän jäsenyydellä on paljon merkitystä yksilön identiteetin kannalta. Tässä yhteydessä

haluan mainita yhden esimerkin: 11-vuotiaalta tyttöoppilaaltani kysyttiin tv-ohjelman haastattelussa, että mitä hän harrastaa? Vastaus kuului: ”rumpuryhmää”. Tämän kaltainen kommentti voisi mahdollisesti tarkoittaa myös sitä, että ryhmämuotoista opetusta on turha edes verrata yksilöopetukseen – niin paljon ne toisistaan poikkeavat.

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 pitääkään yksityisoppilaana, vaan osana tietyn ryhmän muodostamaa kokonaisuutta. Oman haasteensa tähän tuo kuitenkin tosiasia, että jokainen yksilö rumpuryhmässä opiskelee myös ”itseään” varten; oppituntien tarkoituksena ei ole harjoitella pelkästään esimerkiksi yhteisiä musiikkiesityksiä, vaan myös kehittää kunkin oppilaan henkilökohtaisia valmiuksia ja taitoja. Tämä nostaa esiin kysymyksen: 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 vuorovaikutuksessa 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 täyttyvät – ainakin useimmiten. Instrumenttiopetuksen solistisenkin luonteen takia kaikkia ehtoja ei aina mielestäni voi eikä tulekaan täyttää jatkuvasti.

3.2.1 Ryhmän jäsenen ongelmia

Ryhmän jäsenyys saattaa toimia positiivisena vahvistajana yksilön elämässä, mutta ryhmään kuulumisen 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 yhteensovittamisen ongelma:* missä määrin ryhmän tavoitteet ja tehtävät ovat yhteensopivia ryhmän jäsenen henkilökohtaisten tarpeiden kanssa?
- *Hyväksymisen ja hyväksytyksi tulemisen ongelma:* 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 itseään tunnilla mahdollisimman luontevasti. Toki ryhmän jäsenet ovat aina soitto- ja sosiaalisilta taidoiltaan eritasoisia, mutta opettajan tulisi silti mielestäni pyrkiä siihen, ettei mitään "paremmuusjärjestystä" synny.

Kontrollin, vallan ja vaikuttamisen avaimet ovat opettajan käsissä; omasta mielestäni opettajan tulee pitää ohjaus omissa käsissään. Kuitenkin tuntien 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 haasteista⁴. Tämä haaste on aina ryhmä- ja oppilaskohtainen, mutta mielestäni tavoitteiden yhteensovittaminen sekä niihin sopivan tuntimateriaalin valmistelu ovat yksi haasteellisimmista ryhmäopettajan tehtävistä.

3.3 Ryhmäilmiöt

Ryhmäilmiö – käsitettä käytetään puhuttaessa ryhmän olemuksesta. Jauhaisen & Eskolan (1994, 37) se muodostuu *yksilöllisistä, ympäristöstä tulevista ja ryhmädynamiikan tuottamista* vaikutteista ryhmätilanteisiin. Yksinkertaistaen: ryhmäilmiö on ryhmässä tapahtuva ilmiö.

Koppinen & Pollarin (2000,32) mukaan lyhykestoisissakin ryhmissä on havaittavissa ryhmälle ominaisia ilmiöitä: *Ryhmä järjestäytyy* ja organisoituu, aletaan luoda *normeja* ryhmän toiminnalle. Seuraavaksi *ryhmäydytään*, jolloin jäsenelle tulee kenties turvallisempi olo ryhmän jäsenenä. Sosiaalinen *vuorovaikutus syntyy*. Tällöin saattaa syntyä myös valtataistelua.

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 "soitettua"; joku ryhmän jäsenistä pyrkii "soittamaan muut suohon" aina kun siihen tarjoutuu mahdollisuus. Tällaisen tilanteen syntyessä opettajan on syytä ottaa asia esiin ja puhua siitä tunnilla koko ryhmän kanssa; voidaan esimerkiksi rakentaa ryhmälle selkeät pelisäännöt.

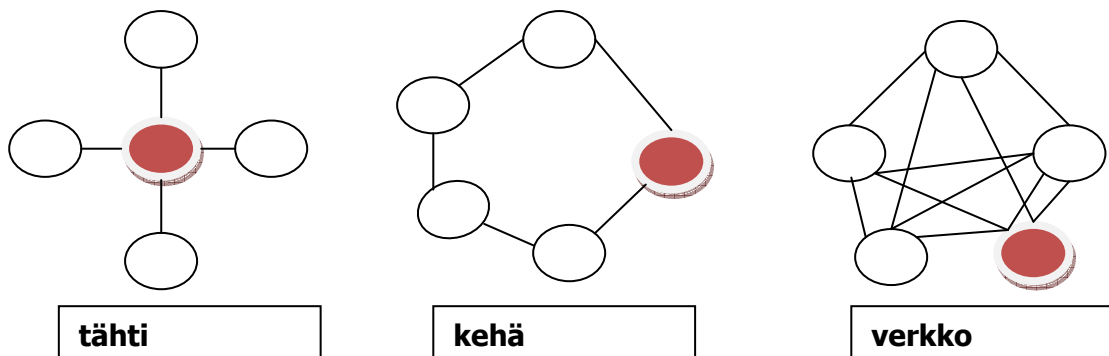
3.3.1 Ryhmärakenteen perustekijät

Toimijoiden keskinäisten suhteiden merkitys ja jatkuva muuttuminen korostuu ryhmässä. Näitä rakenteita kutsutaan *ryhmärakenteiksi* tai *suhdejärjestelmiksi* (Jauhiainen & Eskola, 1994, 98). Ryhmän kokoa, tarkoitusta, sääntöjä, vuorovaikutusta, työnjakoa ja johtajuutta voidaan tarkastella *rakennetekijöinä* (Niemistö, 2004, 16). Myös ryhmän ulkoiset rakenteet ovat sen toimintaedellytyksiä: niitä ovat esimerkiksi fyysinen ympäristö, aika, kokoontumistiheys, ryhmän koko ja jäsenten ryhmään liittymisen tapa (Niemistö, 2004, 50).

Omassa toimintaympäristössäni rumpuryhmät pyritään rakentamaan niin, että suunnilleen samantasoiset ja – ikäiset soittajat olisivat omissa tasonmukaisissa ryhmissään. Ihmiset ovat kuitenkin erilaisia, ja täysin homogeenistä ryhmää on mahdoton rakentaa. Charpentier (1982,42) on sitä mieltä, että ainakin osittain ryhmän rakenteet ovat riippuvaisia siitä, millaisia jäseniä ryhmään sattuu kuulumaan. Ryhmän ulkoiset rakenteet korostuvat rumpuryhmissä myös siksi, että ryhmän koostumus ei ole pysyvä. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän rakennetekijät elävät jatkuvassa muutoksessa. Tilanne muistuttaa mielestäni takavuosien "Kokkisota" - tv-sarjaa, jossa vieraat toivat tv-kokeille omat aineksensa, joista kokit sitten loihitivat maukkaan aterian. Kokeilla oli keittiössään kaikki peruselintarvikkeet (mausteet, perunaa, maitoa jne.). Voidaanko ryhmäopettajaa ajatella siis "kokkina", joka pyrkii luomaan "vieraiden" kanssa mahdollisimman maukkaan aterian saatavilla olevista aineksista?

Aarnio & Vuorisen (1985, 64) mielestä tärkein asia ryhmien rakenteiden seuraamisessa on oma havainnointikyky. Opettaja voi tarkastella ryhmää eri rakennäkökulmista: tunnenäkökulmasta, vuorovaikutuksen sujumisen näkökulmasta, normien muodostumisen tai ryhmän sisäisten valtasuhteiden näkökulmasta. Ryhmäopetustunneilla on mielestäni tosin syytä muistaa, että kaikki ryhmät eivät ole valmiita samanlaisiin toimintatapoihin ja että esimerkiksi vuorovaikutuksellisuus voi tuottaa jollekin oppilaalle lievää ramppikuumetta. Hyvä tilannetaju onkin mielestäni (ryhmä)opettajan tärkeä ominaisuus.

Vuorovaikutuksellisuuden käsitettä voidaan syventää *ryhmän kommunikaatorakenteen* käsitteellä. Se tarkoittaa sitä miten jäsenet vuorovaikuttavat keskenään: *”se, keiden välillä jossa-kin ryhmässä on vuorovaikutusta*(Charpentier, 1981, 34)”. Ryhmän kommunikaatorakenne ilmaistaan usein myös piirustuksina, jotka saattavat kertoa vaikkapa siitä kuka puhuu kenelle, kuka katselee ketä, kuka ilmehtii kenelle. Charpentier(1981) esittelee erilaisia kommunikaatorakenteita, joista rumpujensoiton ryhmäopetuksen tilannetta vastaa usein – etenkin alkeistunneilla - kuvio ”tähti”(KUVIO 5, opettaja merkitty punaisella). Se on *”hyvin tyypillinen luentosalissa ja luokkahuoneessa tavattava kommunikaatorakenne”*. (Charpentier 1981, 34). Opettaja on tähti, jonka kautta kaikki informaatio kulkee. Tähtikuvion mallinen opetus ei toteudu tietenkään aina, ja kuvioonkin voi tulla tunnista ja aiheesta riippuen muunnoksia. Välillä tunti saattaa muistuttaa myös kuviota ”kehä” tai ”verkko”, jotka ovat suhteellisen demokraattisia kommunikaatorakenteita. Tämänkaltainen kommunikointi vaatii jo kuitenkin sen, että ryhmän jäsenten vuorovaikutustaidot ovat vankalla pohjalla.



KUVIO 5. RYHMÄN KOMMUNIKAATORAKENTEITA CHARPENTIERIN MUKAAN

Esimerkki: Tähti- tilanne voisi olla vaikkapa uuden käsijärjestyksen eli rudimentin esitleminen ja esimerkin näyttäminen oppilaille opettajajohtoisesti. Kehä- kuvion avulla voidaan kokeilla tätä uutta käsijärjestystä vuorotellen. Sen jälkeen soitetaan yhdessä niin, että jokainen voi ”sooloilla” peruskuvion päälle(”verkko”) ja kaikki kuuntelevat toisen suoritusta samalla kun itse soittavat. Verkko-kuvio mahdollistaa myös paljon muita yhteismuusisointia sisältäviä toimintamalleja.

3.3.2 Ryhmän kiinteys

Ryhmän kiinteys eli koheesio koostuu ryhmän jäsenten omaa ryhmäänsä kohtaan tuntemista attraktiivoimista sekä ryhmän jäsenten keskinäisestä yhteydentunteesta (Eskola, 1990, 138. Tiuraniemi, 1993,46). Ryhmän koossa pysyminen ja kiinteys perustuvat Jauhiaisien & Eskolan (1994, 103) mukaan näihin attraktiivoimiin eli *vetovoimaan*. Vetovoima eli attraktio motivoi jäseniä liittymään ryhmään, ja vetovoimaa voidaan tuntea ryhmän tehtävää ja toimintaa kohtaan.

Attraktiovoimat pitävät ryhmiä koossa ja määrittelevät niiden rajat (Eskola, 1990, 72). Tässä tapauksessa attraktio tarkoittaa esimerkiksi oppilaan ryhmää kohtaan tuntemaa vetovoimaa. Eskola (1990, 135) mainitsee, että attraktioon voi vaikuttaa *paikallinen läheisyys: koska* ryhmä on fyysisesti toisiaan lähellä, saattaa se toimia ryhmää kiinteyttävänä tekijänä. Lisäksi myös *samankaltaisuus* voi osaltaan vaikuttaa attraktioon: vuorovaikutus itsensä kaltaisen henkilön kanssa on usein miellyttävää tai palkitsevaa. Myös *täydentävyys* koetaan attraktiota lisääväksi tekijäksi, ryhmän jäsenet voivat täydentää kokonaisuutta.

Omissa rumpuryhmissäni olen huomannut, että vuorovaikutus oppilaiden kesken voi puheen sijasta olla esimerkiksi soittamalla suoritettua musiikillista vuoropuhelua. Erilaiset "call & response"⁵-tyyliset filliharjoitukset ovat usein oppitunnin odotettu kohokohta. Olen myös itse kokenut tällaisten harjoitusmuotojen kiinteyttävän ryhmää sekä ryhmäläisten ryhmäidentiteettiä.

3.3.3 Kun ryhmä ei toimikaan

Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus tai pelkkä ryhmässä oleminen tuntuu ajoittain ryhmän ilmapiirissä tai asenteessa ryhmän perustehtävään. Opettaja saattaa tuntea olonsa neuvottomaksi, kun ryhmä ei työskentelekään halutulla tavalla (Niemi, 2004, 142). Jos ryhmä ei jostain syystä toimikaan, saattaa ongelma olla myös *ryhmän puitetekijöissä*. Näitä tekijöitä säätelemällä voidaan Jauhiainen & Eskolan (1994, 107) mukaan välillisesti vaikuttaa ryhmän toimintaan. Tekijöitä voivat olla ryhmän koostumus, koko, aika ja paikka.

Ryhmän koostumuksen merkitystä toimintaan on arvioitava erityisesti silloin, kun valitaan jäseniä perustettavaan ryhmään (Jauhiainen & Eskola, 1994, 108). Omien rumpuryhmieni puitetekijöistä etenkin *koostumus* ja *aika* ovat tekijöitä, joihin olen joutunut kiinnittämään paljon huomiota (koko ja paikka ovat usein vakioita). *Ryhmän toimiva koostumus onkin mielestäni yksi ryhmäopetuksen yleisistä haasteista*⁶. Uusien rumpuryhmien kohdalla näihin seikkoihin kiinnitetään paljon huomiota, mutta kuten aiemmin totesin, ryhmä elää jatkuvasti ja eri rakennetekijöitä on muokattava jos tarve vaatii.

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

⁶ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

Saloviita (2006, 65) ehdottaa että toimiakseen tehokkaasti ryhmältä vaaditaan seuraavia osatekijöitä:

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

Kaikki osatekijät vaikuttavat osaltaan ryhmän kiinteyteen; myös yksilön vetovoima eli attraktio itse ryhmää kohtaan vaikuttaa. Kiinteää ryhmää voisi verrata Niemistön (2004,147) ajatukseen *yhtenäisestä ryhmästä*: tässä ryhmässä vallitsee kykenevyyden tunne. Esimerkiksi urheilujoukkueet ovat yhtenäisiä ryhmiä. Urheilujoukkuetta (esimerkiksi jalkapallojoukkue) vastaava ”me-henki” sopiikin mielestäni loistavasti esimerkiksi bänditoimintaan; ryhmäopetukseen se sopii ehkä pienin varauksin. Ryhmäopetusryhmään ei välttämättä ole yksittäinen ”paketti” oppilaita, jotka harjoittelevat kaikki yhdessä jotain tiettyä yhteistä tavoitetta varten. Ehkäpä parempi vertauskuva olisikin vaikkapa yleisurheilumaajoukkue, jossa kaikki joukkueen jäsenet ovat saman lajin harrastajia: he kilpailevat maansa edustajina, mutta heillä on myös paljon yksilötason tavoitteita.

3.3.4 Normit

Aiemmissa luvuissa on viitattu useasti pelisääntöjen ja toimintatapojen rakentamiseen opetusryhmille. Niitä voidaan kutsua myös *normeiksi*. Koppisen & Pollarin (2000, 43) mukaan ne ovat *”jäsenten käyttäytymistä ja viestintää ohjaavia julkilausuttuja tai – lausumattomia toimintaohjeita, joiden mukaisesti vuorovaikutus ryhmässä syntyy ja etenee”*. Normit säätelevät ryhmän toimintaa. Jauhiainen & Eskola (1994, 121) lisäävät, että normi on eräs vuorovaikutuksen muoto, jonka avulla ryhmä saa jäsenensä toimimaan yhdenmukaisesti. Normien avulla pyritään kontrolloimaan ja yhdenmukaistamaan ryhmän jäsenten käyttäytymistä (Tiuraniemi, 1993, 51). Normit ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista (Antikainen & Co., 2000, 19). Yksilön käyttäytymiselle ryhmässä asetetaan siis tietyt rajat, joiden sisällä hänen odotetaan toimivan.

Tiuraniemen (1993, 50) mukaan ryhmän jäsenten käyttäytymiseen vaikuttavat myös erilaiset ennako-odotukset sekä käsitykset tilannekohtaisesta toiminnasta. Normit perustuvatkin Antikaisen (2000,19) mukaan *arvoille*, ja niiden avulla pyritään tuomaan arvot käytännön toimintaan. Tämän takia eri ryhmillä voi olla omia ja toisistaan poikkeavia normeja.

Rumpujen ryhmäopetustunneilla normit luodaan heti ryhmää 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)*. Nuorempien oppilaiden ryhmissä saatetaan joutua luomaan tarkemmat normit esimerkiksi yleistä järjestystä varten; vanhempien ryhmissä tämä on usein jo itsestäänselvyys.

Normit voivat myös Antikaisen (2000,19) mukaan olla joko virallisia tai epävirallisia sääntöjä. Epävirallisia "piilonormeja" onkin usein enemmän kuin julkisia normeja. Broadya (1986) mukaillen voisikin todeta, että opettajan olisi aika ajoin hyvä yksin ja yhdessä pysähtyä pohtimaan, "minkälainen piilonormisto ryhmän toimintaa ohjaa" (Jauhiainen & Eskola, 1994, 121). Esimerkki: vaikka itse painotan usein oppilailleni että "sanokaa, jos puhun liikaa", niin onko oppitunnin piilonormina kuitenkin "älä keskeytä opettajan puhetta"?

3.3.5 Ryhmän vaiheet

Vaikka rumpujensoiton ryhmäopetusryhmät eivät ole aina luonteeltaan pysyviä, saattaa niistäkin olla erotettavissa erilaisia *ryhmän vaiheita*. Samat kehitysvaiheet näyttävät Koppisen ja Pollarin (2000, 32) mukaan toteutuvan ryhmän luonteesta riippumatta. "Työnjohtajan", eli tässä tapauksessa opettajan on hyvä tunnistaa vaiheet voidakseen tukea ryhmän ja sen jäsenten kehittymistä.

Klassisen teorian ryhmän kehitysvaiheista on esittänyt Bruce Tuckman. Seuraava luettelo esittelee muutamaa lähdettä yhdistellen vaiheiden pääkohdat. Tässä vaiheessa on kuitenkin syytä muistuttaa, että perinteisesti ryhmän vaiheiden luokittelu on tarkoitettu ryhmätyöskentelyryhmille. Instrumenttiopetusryhmien kohdalla on syytä pohtia seuraavia määritelmiä pienin varauksin: toteutuvatko kaikki vaiheet ryhmäopetuksessa 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 saattavat olla ahdistuneita, tilanne on outo
- ohjaajalle/ opettajalle: ei kannata kiirehtiä vaatimaan 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 rohkeus lisääntyvät
- toimittuaan jonkin aikaa kehitty ristiriitoja ja persoonallisuudet 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 tässä 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

(Jauhiainen & Eskola, 1994,93; Koppinen & Pollari, 2000, 34; Niemistö, 2004, 162; Saloviita 2006,63; Tiuraniemi, 1993,48)

Vaikka edellä mainitut vaiheet ovatkin tarkoitettu nimenomaan pääosin *ryhmätyöhön*, ne ovat mielestäni sovellettavissa myös *ryhmäopetukseen*. Tiuraniemen (1993,48) mukaan ryhmän eri vaiheet voivat toteutua myös limittäin ja osittain päällekkäisinä. Tämä väite toteutuu mielestäni myös rumpujen ryhmäopetuksessa. Esimerkiksi ryhmän muodostumisvaiheessa ryhmäopettajan tehtävä on mielestäni luoda turvallista ja selkeää ilmapiiriä tunnille tutustuttaen samalla oppilaita toisiinsa. Samalla on kuitenkin jo hyvä luoda ryhmälle normeja ja pelisääntöjä. Kuohuntavaihe on usein lievempi kuin edellä mainituissa esimerkeissä, koska opetus ei ole suoranaisesti ryhmän yhteistyöskentelyä, vaan opettajan ohjaamaa toimintaa. Mitä selkeämmin ryhmälle on määritelty normit, sitä paremmin selvittää mahdollisesta kuo-

huntavaiheesta. Forrest (1991) esittääkin, että ryhmän kehityksen alkuvaihetta leimaa *ohjaa-jakeskeisyys*. Keskivaihe on jo yksilökeskeisempi. Vasta tämän jälkeen saavutetaan *työskentelyvaihe*, jolloin ”osallistujat antavat toisilleen liikkumatilaa ahdistumatta itse (Jauhiainen & Eskola, 1994, 94)”.

Ryhmäopetusryhmän tavoitteena on mielestäni edellä mainittu työskentelyvaihe sekä *suoritusvaihe* (hyvin toimivan ryhmän vaihe), johon päästään muotoutumis- sekä normitusvaiheen kautta. Kuohuntavaihe voi esiintyä yksittäisen oppilaan tai koko ryhmän oireiluna, mutta tämä ei välttämättä liity ryhmän keskinäiseen yhteistyöhön. Kuohuntaa saattaa syntyä esimerkiksi oppilaiden keskinäisistä tasoeroista tai henkilökohtaisista musiikkimieltymyksistä. Joka tapauksessa on myönnettävä, että jokainen ryhmä hakee muotonsa jonkinlaisen kuohuntavaiheen kautta. Etenkin nuorempien oppilaiden ryhmissä selkeä kuohuntavaihe saattaa olla todennäköisempi, joten opettajan on syytä olla tarkkana 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 satunnaisempaa ja usein ryhmätyöstä poikkeavaa, joten vaihetta voisikin kutsua vaikkapa *yhteistyöhön tottuneen ryhmän vaiheeksi*. Jo pelkästään rumpujen yhteisharjoittelutilanne sekä ryhmänä opiskelu on monelle oppilaalle aivan uusi kokemus, ja Saloviitaa (2006,24) mukailen *opettajan kannattaakin suunnitella ryhmälle harjoituksia, joissa tarkoituksena on harjaannuttaa ryhmätyötä*; rumpujen ryhmäopetuksen kohdalla esimerkiksi musiikillista vuorovaikutusta ja improvisointia. Näin ryhmätyön vaatimia sosiaalisia taitoja opitaan luonnollisesti ryhmätyön sivutuotteena esimerkiksi keskustelemalla harjoituksesta jälkikäteen yhdessä ryhmän kanssa.

3.3.6 Roolit ryhmässä

Ryhmäilmiöihin ja vuorovaikutukseen liittyy läheisesti *roolin* käsite. Sosiaalipsykologiassa yleensä luonteeltaan vuorovaikutuksellista roolia kutsutaan *sosiaaliseksi rooliksi*; tällöin roolit ovat ”tietyissä tilanteessa olevien henkilöiden käyttäytymiskaavoja” (Niemistö, 2004, 84). Ryhmäopetusryhmän roolien voidaan katsoa olevan tällaisia sosiaalisia rooleja.

Helkaman, Myllyniemen & Liebkindin (1999, 268) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ”ryhmän jäsenille kehittyy käyttäytymiseen liittyviä odotuksia”. Rooli muodostuu Eskolan (1973) mukaan näistä ihmisten toisiinsa kohdistamista odotuksista, joiden noudattamista palkitaan ja joiden poikkeamista rangaistaan (Jauhiainen & Eskola, 1994, 118). Roolit saattavat alkaa myös toteuttaa itseään; jos vaikkapa opettaja pitää oppilasta tietynlaisena, tämä

saattaa alkaa vähitellen käyttäytyä niin. Rooli hankitaan lähes aina omalla toiminnalla, mutta toisten odotukset vaikuttavat sen syntymiseen paljon.

Tiuraniemen (1993, 54) mukaan rooliin liittyvät odotukset ja käsitykset helpottavat vuorovai-
kutusta: esimerkiksi rumpujensoiton ryhmäopettajalta odotetaan tiettyä asiantuntemusta ja
"mestariutta" omalta alastaan (asiantuntijan rooli). Mitään selkeää ja tiettyä käyttäytymis-
kaavaa ei opettajalle kuitenkaan ole, vaan jokainen opettaja ottaa oman roolinsa tilannekoh-
taisesti. Omassa työssäni minullakin saattaa olla tilanteen mukaan paljon erilaisia rooleja:
tiukka opettaja, rento opettaja, kasvattaja, opastaja, kanssamuusikko ja niin edelleen.

Tiuraniemi (1993, 54) lisää, että rooliodotukset voivat olla selkeydeltään vaihtelevia: joskus
oppilaaseen kohdistuvat yksilölliset odotukset voivat olla hyvinkin selkeitä, mutta vaikkapa
ryhmätyöskentelyssä tarkat odotukset voivat hämärtyä. Roolien jakautuminen riippuu jäsen-
ten henkilökohtaisista ominaisuuksista, jäsenten merkityksestä ryhmälle, sekä jäsenten ryh-
män ulkopuolisista rooleista (Jauhiainen & Eskola, 1994, 119–120). Kaikki nämä vaikuttavat
siihen, millaiseen rooliin oppilas – tai opettaja – hakeutuu. Katz ja Kahn (1978) ovat jaotel-
leet erilaisten roolien jäsentymistä seuraavasti:

- 1) tehtäväorientoituneet roolit
- 2) ylläpitoroolit
- 3) yksilölliset roolit

(Tiuraniemi, 1993, 55)

Charpentierin (1981, 42) mukaan ryhmätyöntekijän kyky havaita millaisiin rooleihin kukin
ryhmän jäsen tietoisesti tai tahtomattaan pyrkii, antaa sellaisia tietoja heistä, joita hän tarvit-
see ryhmäkohtaisessa ryhmätyössä pyrkiessään ryhmän rakenteiden muuttamiseen. Siksi
niitä on myös tärkeää havainnoida. Mielestäni sama pätee myös ryhmäopettajaan; oppilaiden
eri roolien havainnointi ja käyttö voi auttaa ratkaisevasti ryhmän toimivuuden kehittämisessä.

Rumpujen ryhmätunnilla *tehtäväorientoitunut* (1) rooli voisi olla vaikkapa aloitteentekijän
(opettaja tai oppilas), tai arvioijan (opettaja tai oppilas) rooli. Ryhmän *tehtävää ylläpitäviä*
(2) rooleja voisivat olla kuuliaisien oppilaan, rohkaisijan, tasapainottajan tai seurailijan roolit.
Yksilöllisiä rooleja on paljon, ja usein niillä tarkoitetaan ryhmän toimintaa haittaavia rooleja
kuten vastustaja, tukahduttaja tai välttjä. Omilla rumpujen ryhmätunneillani oppilaiden rooli
painottuu kuitenkin toimintaa ylläpitävän "kuuliaisien" oppilaan tai innokkaan soittajan rooliin.
Kuitenkin, aina silloin tällöin esiin nousee myös ryhmän toimintaa haittaavia oppilaan rooleja.
Tällöin opettajan on mielestäni tärkeää pohtia voisiko kyseisen roolin muuttaa antamalla op-

pilaalle uudenlaisen roolin ryhmän toiminnassa vai onko kyse jostain muusta tekijästä⁷. Jauhiainen & Eskola (1994, 120) lisäävät, että monipuolinen roolivalikoima toteutusmahdollisuuksineen edistää ryhmän toimintaa. Eri tilanteissa voisi olla mahdollista tarjota vaikkapa rumpuryhmän oppilaille erilaisia rooleja, ja mahdollisuuksien mukaan jopa niin, että oppilaat ovat tietoisia tästä tilanteen edellyttämästä roolista tai sen vaihdosta.

Kirjallisuudesta löytyy myös tarkempia, konkreettisia ”roolinimikkeitä”. Charpentier (1981,41) on listannut seuraavassa erilaisia rooleja, joita ryhmässä voi esiintyä. Nimikkeistä on helppo löytää yhtäläisyyksiä omiin opetusryhmiinsä, 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 toimintamuodoksi tietyllä hetkellä tietyssä tilanteessa, johon liittyy 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 tehtävänsä tarpeeksi hyvin nauttiakseen tehtävästä. Hän ei kuitenkaan toimi vielä rutinoitusti
- *ylikehittyneitä*, jolloin toiminta sujuu hyvin. Toiminta ei kuitenkaan välttämättä ole tilanteen mukaista, sillä joskus ennen vanhaan toiminut tapa ei kenties olekaan enää paras mahdollinen. Rooli on kaavamainen.

(Niemistö, 2004, 93)

⁷ näitä tekijöitä käsitellään esimerkiksi luvussa 4 motivaation käsitteen kohdalla

Ryhmäopetustunnilla tavoiteltava rooli voisi mielestäni olla *sopivasti kehittynyt rooli* - sekä oppilaalle että opettajalle. On mielestäni hyvin tärkeää muistaa, että opettajankin rooli voi olla ylikehittynyt. Tämä tilanne voi ilmetä esimerkiksi niin, että opettaja toistaa samaa opetusmateriaalia vuodesta toiseen, eikä enää uudista opetustaan. Tämän takia opettajan on tärkeää jatkuvasti havainnoida ryhmän roolien lisäksi myös itseään.

3.4 Tehokas ryhmä

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

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

Eskola (1973) mainitsee, että tehokkuustavoitetta voidaan kutsua myös *asiatavoitteeksi*, koska se liittyy ryhmän tehtävään. Kiinteyden tavoitetta voidaan kutsua *tunnetavoitteeksi*. Ryhmän toimivuus edellyttää kaksoistavoitteesta huolehtimista. (Jauhiainen & Eskola, 1994, 99).

Perinteisessä ryhmätyössä (Jauhiainen & Eskola, 1994, 100) ryhmän jäsenten tulisi yhdessä suunnitella, toteuttaa ja arvioida oma toimintansa ohjaajan avulla, mutta ryhmäopetuksessa tilanne ei yleensä ole näin ”avoin”. Esimerkiksi rumpujen opetusryhmän asiatavoite on soittamiseen liittyvien taitojen ja tietojen kartuttaminen, mutta tunnetavoite onkin hieman vaikeampi määritellä. Kuten monesti on jo todettu, ryhmäopetusryhmä on rakenteeltaan muuttuva. Voisiko tunnetavoite siis olla vaikkapa että ryhmässä olisi hyvä ja rento tunnelma? Ryhmän koossapysymiseen on mielestäni tärkeää panostaa, koska se vaikuttaa myös ryhmän asiatavoitteeseen. Yksi (ryhmän kaksoistavoitteen kannalta ajateltuja) ryhmäopetuksen haasteita onkin mielestäni seuraava: *kuinka tehokas ryhmäopetusryhmän pitää olla?*⁸ Opettaja voi painottaa enemmän ”hyvää meininkiä” tai toisaalta hän voi sijoittaa ryhmän tehokkuusvaatimukseen odottaen tiettyjä suorituksia. On sekä opettajasta että ryhmästä kiinni, mitä osa-alueita ja tavoitteita painotetaan.

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 *tuloksiin*:

- *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

Suurin osa edellä mainituista käsitteistä ovat jo tuttuja aiemmista luvuista, ja ne sopivat hyvin myös ryhmäopetukseen. Ryhmän lähtötekijät ovat alkuvaiheessa ratkaisevia ryhmän ”suunnan” kannalta: ne kertovat miten paljon tehokkuutta voidaan ryhmässä painottaa. Ryhmässä syntyvien ilmiöiden havainnointi sekä opettajan ”pelisilmä” niiden suhteen vaikuttavat myös ratkaisevasti ryhmän suuntaan ja tuloksiin. Omassa työssäni koen tärkeäksi etenkin ryhmän jäsenten tyytyväisyyden, sekä ryhmän hyvinvoinnin: näiden toteutuessa myös ryhmän tehokas suoritus ja tuloksellisuus ovat mahdollista.

3.5 Ryhmäopettaja

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

Sosiaalipsykologiassa *johtajuus* voidaan käsittää monella tapaa. Eskola (1990,123) esittelee Balesin (1958) teoriaa johtajuudesta jakaen johtajan käsitettä eri tilanteisiin. Opettajan käsitettä lähellä olevan tehtäväjohtajan tärkein ominaisuus on *tehtäväkyky* tai asiantuntijuus. Lisäksi hänen tulisi olla riittävän *aktiivinen* ja osallistuttava toimintaan. Hänen tulisi myös olla ryhmänsä piirissä sen verran suosittu että vaikutus olisi riittävän tehokasta. Käsite kuvastaa mielestäni aika hyvin esimerkiksi soitonopettajan – ja ryhmäopettajan- ominaisuuksia: hän

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

Opettajalla on Jauhaisen & Eskolan (1994, 147) ajatuksia mukaillen velvollisuuksia ”sekä yksittäistä jäsentä että ryhmäkokonaisuutta kohtaan”. Oma mielipiteeni on, että *huomion määrän jakaminen saattaakin olla yksi ryhmäopetuksen suurimmista haasteista*: kuinka paljon huomiota opettajan tulisi antaa tietylle oppilaalle, vai tulisi pitääkö tunnin vain luentomaisemmin, ottamatta huomioon yksittäisen oppilaan tarpeita?⁹ Jauhainen & Eskola jatkavat, että opettajalla tulisi olla herkkyyttä yksittäisen jäsenen tarpeille, mutta hän ei voi silti lähteä toteuttamaan ”ainoan lapsen toimintatapaa”, eli tietyn oppilaan tarpeita tulla jatkuvasti huomatuksi enemmän kuin muut. Tasapuolinen toiminta ja liittoumien välttäminen edellyttävät opettajalta myös hyvää itsetuntemusta. Opettaja vaikuttaa opetustilanteeseen *ohjausteoil- laan*. Ne eivät ole mitään spontaaneja toimia, vaan ”tietoista, tavoitteellista ja perusteltua ryhmädynaamisten tekijöiden käyttämistä”. (Jauhainen & Eskola, 1994, 147).

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 valmistelun ei mielestäni pidä kuitenkaan olla pikkutarkkaa minuuttiaikataulun tekemistä, vaan lähinnä *suuntaa antavien raamien luomista tunnille* (esimerkiksi: ” tänään harjoitteleme tänään ryhmän x kanssa ensin rytmipyramidia, sitten soitamme virvelikappaletta ja lopuksi yhteinen 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.

Esimerkki 1: opettaja vaikkapa huomaa että ryhmän motivaatio tiettyyn asiaan alkaa hiipua – tehdään jotain muuta ja palataan aiheeseen myöhemmin uudella lähestymistavalla.

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 kiinteyteen ja tunnetavoitteeseen.

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

Ryhmän kehityksen kannalta tärkeä seikka on myös itsearviointi, 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 käsite johtajuudesta hieman erilainen kuin ryhmätyön johtajuuden käsite. Ryhmätyössä ilmeneviä erilaisia Lippittin ja Whiten (1943) luokittelemia klassisia *johtajuustyyliä* (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1999, 272) voi kuitenkin ”päivittää” ryhmäopettajan opetustyyliin sopivaksi. Klassiset johtajuustyyliä ovat *autoritaarinen, demokraattinen ja laissez – faire*. Ryhmäopettajan työhön päivitettyinä johtajuustyyliä voisivat olla esimerkiksi seuraavanlaiset:

- *Autoritaarisessa* tyylissä opettaja määrää toimintasuunnitelman; hän myös sanelee jokaisen vaiheen työtavat ja toiminnat niin, että jäsenet ovat melkein aina tietämättömiä siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Opettaja myös päättää työtehtävät.

- *Demokraattisessa* tyyliässä toimintasuunnitelmasta keskustellaan yhdessä ryhmässä ja siitä tehdään ryhmäpäätös. Opettaja ei myös vain sanele ohjeita, vaan toiminnan eri välivaiheet päämäärän saavuttamisessa hahmotetaan yhdessä.
- *Laissez-faire*-tyyliässä opettaja ei varsinaisesti huolehdi johtamistoimista muuten kuin nimellisesti. Ryhmällä ja yksilöillä on täydellinen toimintavapaus.

Opettajan johtamistyyli ryhmäopetustilanteessa riippuu tilanteesta. Omat ryhmätuntini liikkuvat kahden ensimmäisen tyylin välimaastossa, joskus autoritaarisemmin ja joskus demokraattisemmin. Johtamistapaan liittyvät läheisesti myös opettajan *oppimiskäsitykset* (luku 4) ja niiden mukainen opetustyyli.

3.5.3 Ryhmäopettajan roolit

Ryhmän ohjaajalla voi olla monia eri rooleja, jotka vaihtelevat tilanteen mukaan. Niemistö (2004, 99) mainitsee Kellermanin (1992) ja Williamsin (1995) esittelemät työnohjaajan sekä kouluttajan *alaroolit*, ne ovat hyvin sovellettavissa myös ryhmäopettajan malliin. Alaroleja voivat olla esimerkiksi *opettaja, arvioija, helpottaja, ryhmän johtaja, asiantuntija ja keskusteleva opettaja*. Niemistö (2004, 178) muistuttaa ohjaamisen olevan ”ryhmässä olevien voimien vapauttamista, ei sitomista”. Hänen mukaansa ohjaajan (tässä tapauksessa opettajan) on itse löydettävä rooli tai roolit, jotka ”mahdollistavat jäämäkkyden ja lempeyden, sietämisen ja rohkaisun jne.”.

Charpentieria (1981, 222) mukaillen todetaan se tosiasia, että opettajasta saattaisi tuntua miellyttävältä, jos hän olisi nero, joka keksisi sopivat harjoitukset sekä roolit kaikkia mahdollisia sosiaalisia tilanteita varten. *Tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että opettajan roolit muodostuvat kokemuksen, ammatillisen 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 mitään rooliaan, riippuu tilanteesta ja opettajan omista ratkaisuksista. Mielestäni toinen esimerkki on erityisen tärkeä, ja se unohtuu helposti: opettajan tulisi ”kuunnella” ryhmänsä ilmiöitä ja tehdä opetukselliset ratkaisunsa osin niiden mukaan.

Tämän luvun aikana on tutustuttu moneen eri ryhmän ja ryhmäopetuksen kannalta tärkeään käsitteeseen. Mielestäni on tärkeää, että ryhmäopettajalla on myös tätä teoria- ja pohdintapainotteista tietoa. Ryhmäopetuksen suurimmat ongelmat painottuvat usein juuri ryhmän erityisluonteeseen, jolloin opettajan tulisi kyetä peilaamaan tilanteita omiin keinoihinsa ja tietoihinsa. Niemistö (2004, 183) toteaaakin, että ”ryhmän ohjaamisessa on syytä tehdä jatkuvaa sisäistä työtä yrittämällä ymmärtää, mitä ryhmäkokonaisuudelle tapahtuu, ja mitä yksittäisessä jäsenessä tapahtuu”. Vaikka eri ryhmäsovelluksissa perustehtävä suuntautuisi muualle kuin ryhmädynamiikkaan, saattaa opettajien ryhmää koskeva ymmärrys ratkaisevasti helpottaa heidän johtamistyötään ryhmässä (Niemistö, 2004, 67). Tämä on mielestäni hyvä ohje kenelle tahansa musiikkipuolen ryhmäopettajalle.

4 MOTIVAATIO

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

Tämän luvun tavoitteena on esitellä 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)”.

Omassa opetustyössäni olen huomannut, että toiset oppilaat lähestyvät uusia tehtäviä innostuneina ja luottavaisina, kun taas toiset ovat välttelevämpiä ja epäilevät kykyjään. Lasten suoriutumiskäyttäytymisessä ilmeneviä eroja selittämään on Aunolan(2002, 105) mukaan esitelty vuosien mittaan lukuisa määrä erilaisia teoreettisia käsitteitä. Tämän oppinäytetyön kannalta keskeisiksi käsitteiksi nousevat esimerkiksi *sisäsyntyinen ja ulkosyntyinen motivaatio, itsearvostus, tehtäväarvostukset ja päämäärät sekä tavoitteet*. Vaikka nämä käsitteet itsessään tuntuvat kovin teoreettisilta ja toisistaan poikkeavilta, Aunola (ed.) toteaa niille olevan yhteistä sen, että esimerkiksi lasten itseensä ja suoriutumiseen liittämien *uskomusten, arvojen ja päämäärien* ajatellaan vaikuttavan ja motivoivan keskeisellä tavalla heidän toimintaansa itse oppimis- ja suoriutumistilanteissa. Tämä pätee mielestäni myös ryhmäopetuksen oppilaisiin, eikä pelkästään lapsiin, vaan rumpujensoittoa aloittelevaan oppilaaseen yleensä.

Eskolan (1990,70) mukaan ihmisen toiminta on periaatteessa joko *päämäärätoimintaa* (oppiminen) tai *välinetoimintaa* (esimerkiksi ruuan laittaminen). Ryhmäopetukseen sovellettuna esimerkki voisi olla vaikkapa muotoa *rumpukompin oppiminen (päämäärätoiminta) – soittaminen/ harjoittelu (välinetoiminta)*. Motivaation perusongelmien kannalta tärkeämpiä ovat päämäärätoiminnat, koska päämäärätoiminta on yleensä jonkin tapahtumaketjun loppupää-

tös, jota välinetoiminnat valmistelevat. Motivaatio ei siis ole aivan yksiselitteinen asia, mutta jokapäiväisessä opetustilanteessa ajateltuna motivaatio tarkoittanee oppilaan ”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* motivaatioon.

Behavioristisen oppimiskäsityksen (katso luku 5) mukaan ihmisen toimintaa voidaan motivoi- da pääasiassa ulkoisten palkintojen avulla. Tämä synnyttää niin sanottua *ulkosyntyistä eli ulkoista motivaatiota*. Ulkosyntyisesti motivoitunut tehtävä tehdään ulkoapäin tulevien yllyk- keiden kuten odotetun palkkion, arvosanan tai kiitoksen toivossa. Toimintaan motivoidutaan, koska se on keino saavuttaa tavoiteltu lopputulos tai koska siihen saadaan käsky ulkoapäin esimerkiksi opettajalta. (Aunola, 2002, 109). Ulkoisten motivaatiotekijöiden tavoitteena on ”yksilön huolellinen sopeuttaminen ympäristön asettamiin normivaatimuksiin (Eskola, 1990, 73)”.

Ulkoisen motivaation käsitteen rinnalle Deci (1971) toi *sisäsyntyisen eli sisäisen motivaation* käsitteen; henkilö tekee tässä tapauksessa jotain siksi, että se on sinällään palkitsevaa. Si- säinen motivaatio on autonomista, sisäsyntyistä toimintaa, johon muutkin voivat vaikuttaa. Ulkosyntyinen motivaatio on sen sijaan *kontrolloitua* toimintaa, joka nousee muiden ihmisten vaatimusten tai tilanteen vaatimusten mukaisesti määräytyen ulkoisesti. Sisäisesti motivoitu- nut henkilö yleensä nauttii tehtävästään, on tehtäväsuuntautunut, sitkeä ja sitoutunut. (Nurmi & Salmela- Aro, 2002, 16). Aunolan (2002, 109) mukaan sisäinen motivaatio on mo- tivoitumista *asian tai toiminnan itsensä vuoksi*. Sisäiset motivaatiotekijät lähtevätkin yksilön omista tarpeista (Eskola, 1990, 72).

Miten sisäinen ja ulkoinen motivaatio sitten näkyvät ryhmätunneilla? Esimerkki: rumputunneille tuleva uusi oppilas saattaa olla aluksi hyvinkin ulkoisesti motivoitunut soitinvalintaan esimerkiksi jon- kun idolinsa (yhtye, soittaja, tuttu soittaja tai soittimen imago) innoittamana, ja tämä motivaatio on opettajan pyrittävä muuntamaan jossain määrin myös sisäiseksi motivaatioksi. Mielestäni hyvä esi- merkki ulkoisesta motivoijasta musiikkikouluissa on *instrumentin tasosuoritus*. Vaikka se on- kin ulkoa päin ”määrätty”, 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 synnyttämisessä 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 toiminnastaan (tai vaikkapa koska opettaja niin toivoo)

Vaihe 2: Sisäistetty säätely: oppilas ei enää toimi ulkoisten palkkioiden avulla, vaan esimerkiksi oman itsearvostuksen kohottamiseksi; pakko tehdä koska muuten olo tuntuisi "syylliseltä"

Vaihe 3: Tunnistettu eli sisäsyntyinen säätely: 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 ramppikuumetta. Myös Eskola (1990,81) mainitsee, että useissa tutkimuksissa on huomattu toisten ihmisten läsnäolon joskus parantavan ja joskus huonontavan ja häiritsevän suoritusta. *Tämä onkin mielestäni yksi rumpujensoiton ryhmäopetuksen haaste: miten opettaja järjestää yksittäisen soitto-tilanteen tunnilla niin, ettei se aiheuta esimerkiksi kilpailun tunnetta tai häiriintymistä oppilaiden kesken?*¹⁰

Edellä mainittu soitto-tilanne 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 *sisäistetyn säätelyn vaiheessa (vaihe 2)*. Omasta mielestäni ryhmämuotoinen opetus lähenee yksityisopetustyyliä ja opetuksen taso syvenee silloin kun oppilas on päässyt *vaiheeseen 3*

¹⁰ rumpujensoiton ryhmäopetuksen haaste

jolloin hänen motivaationsa syntyy sisäisesti ja hän ymmärtää itse esimerkiksi harjoittelun tärkeyden. Tällöin opettajan työn luonne muuttuu ratkaisevasti enemmän *opastajan* käsitteen suuntaan, ja ryhmän koko ei enää ole yksittäisen oppilaan oman kehityksen häiritsejänä (jos se sitä on aiemmin ollut).

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 motivointi- sekä opetushaasteisiin*¹¹.

Mistä nämä osatekijät sitten muodostuvat? Ahosen (2004, 142–146) mukaan yksilölliset erot johtuvat suureksi osaksi niistä ympäristöistä, joissa lapset varttuvat. Kouluiässä etenkin opettajat, ikätoverit ja muut läheiset vaikuttavat musiikkiin suuntautumiseen ja harrastuneisuuteen. Myös vanhemmat ja kotiympäristö vaikuttavat etenkin varhaislapsuudessa. Monissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että sellaisilla lapsilla, jotka menestyvät musiikkiopinnoissaan, on kannustavat vanhemmat. Toisaalta, liian innokkaat ja jopa painostavat vanhemmat saattavat tukahduttaa lapsen omaehtoisen kiinnostuksen.

Edellä mainituista seikoista tietäminen tai ainakin niiden olemassaolon tiedostaminen voivat auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan kunkin oppilaan kohdalla. Esimerkiksi kommunikaatio oppilaan vanhempien kanssa antaa opettajalle paljon vinkkejä siitä, minkälainen oppilas on kyseessä. Opettaja itse voi kuitenkin viime kädessä toimia hyvin tärkeänä motivaatiotekijänä oppilaalle. Sloboda (1994) toteaa, että lapsen ensimmäinen opettaja on usein avainasemassa ilmapiirin luojana. Hyvä opettaja on *”lämmen, ystävällinen, hauska ja rohkaiseva, ja parhaimmillaan soittotunnit ovat niin nautittavia, että oppilas jopa odottaa niitä etukäteen (Ahonen, 2004, 148)”*. Tämä on mielestäni hyvä ohjenuora mille tahansa oppitunnille, mutta etenkin aloittelevien ryhmien ja nuorempien oppilaiden kohdalla tunnin nautittavuus ja ”hauskuus” puoltavat paikkaansa yhtenä motivaatiotekijänä.

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 motivaatorakenteiden osa-aluetta:

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

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

Samassa yhteydessä voidaan puhua myös *motivatiionaalisesta orientaatiosta* ja siihen liittyvistä *päämääristä* (Aunola, 2002, 107). Näitä voivat olla oppilaan päämäärä *oppia* ja päämäärä *suoriutua*. Etenkin ryhmäopetustunnilla, jossa saman oppiaineen oppilaita on monta, on syytä huomioida oppilaan päämääräsuuntautuneisuus. Mukana ryhmässä saattaa olla mukana myös vähemmän motivoituneita oppilaita, jotka mieluummin "suoriutuvat" tunnista oppimisen sijaan. Aunola (2002, 107) mukailen voidaan todeta, että oppilaat, jotka pitävät oppimistilannetta mahdollisuutena kehittää itseään, "ovat tehtäväsuuntautuneita ja sitkeitä pyrkiessään päämääräänsä eivätkä lannistu pienistä vastoinkäymisistä". Tämä ideaalinen näkökulma vaatii mielestäni sen, että oppilas omaa jo niin paljon sisäistä motivaatiota sekä halua soittaa, että hän harjoittelee omaehtoisesti myös soittotuntien ulkopuolella. Omilla tunneillani olen törmännyt oppilaisiin, joiden asenne on aluksi ollut hyvin suoriutumiskeskäinen: heidän päämääränään on oppimisen sijaan ollut "suoriutuminen ja myönteisen arvion saaminen omasta kyvykkyydestään (Aunola, 2002, 107)". Käytännössä tämä usein tarkoittaa sitä, että oppilas valitsee mieluummin tehtäviä tai soitettavia kappaleita, joissa hän on jo valmiiksi hyvä. Aunola (2002, 107) toteaa, että "lapset, joilla on oppimispäämäärä suoriutumispäämäärän sijaan, säilyttävät koulu-uransa aikana muita todennäköisemmin positiivisen asenteen ja motivaation koulua ja koulunkäyntiä kohtaan". Lisäksi on tärkeää huomata, että tehtäväkohtaiset kykyuskomukset, arvostukset ja mieltymykset ovat usein jo kehittyneet ennen soittotuntien aloittamista, ja oppilaat tulevat tietyn minäkuvan kanssa tunnille (Aunola, 2002, 124). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä ettei opettaja voisi pyrkiä vahvistamaan positiivisesti oppilaan minäkuvaa ja kykyuskomuksia.

Vaikka oppilaiden kykyuskomukset ja ennakoinnit ovat keskeisiä toimintaa motivoivia tekijöitä, niin tehtävän *yksilöllinen arvo* oppilaalle on vielä olennaisempi. Ihmiset näyttävät tekevän tehtäviä, joita he arvostavat; etenkin pitkän tähtäimen sitoutumisessa arvonäkökulma on tärkeää. (Aunola, 2002, 108). Vaikka oppilas luottaisikin kykyynsä selviytyä tehtävästä, hän ei välttämättä sitoudu sen suorittamiseen jos se ei häntä kiinnosta. Tätä näkökulmaa olen joutunut pohtimaan ryhmäopetustunneillani. Joihinkin asioihin (jotka eivät oppilasta kiinnosta) opettajan on toimittava ulkoisena motivoijana: esimerkkinä vaikkapa rytmipyramidin tai käsijärjestysharjoituksen opetteleminen: ”välillä sinun on soitettava muutakin kuin Metallicaa tai Iron Maidenia, jotta saisit hieman yleiskuvaa oman soittimesi luonteesta. Lisäksi motoriikki kehittyi, ja pystyt soittamaan paremmin niitä Iron Maidenin rumpufillejä”. Opettaja joutuu siis välillä olemaan ulkoinen motivoija, mutta mielellään ovela sellainen. Kun oppilas ymmärtää arvostaa tehtäväänsä, hän todennäköisesti myös panostaa enemmän sen harjoitteluun.

4.4 Motivoitunut henkilö

Ahosen (2004,163) mukaan henkilön oppimiskokemukset vaikuttavat hänen toimintansa motiiveihin. Motivaatio kehittyy vähitellen erilaisissa musiikkitalanteissa yksilöllisen tilannekohtaisen havainnoinnin ja sen tulkinnan seurauksena. Opettajalla onkin suuri vaikutus oppilaan motivaation kehittämiseen erilaisten oppimistilanteiden ja – kokemusten rakentajana. Miten tämä sitten tehdään? Ahosen (2004,154) mielestä motivoivan opetuksen tarkoitus on enemmänkin *myönteisten asenteiden ja jatkuvan kiinnostuksen herättäminen* kuin tietojen ja taitojen välittäminen: motivoituneella oppilaalla on nimittäin energiaa tarttua vaativiinkin musiikillisiin haasteisiin. Olen itse sitä mieltä, että instrumenttiopetus vaatii opettajalta sekä ulkoisen että sisäisen motivoimisen käyttämistä. Oppilaan vahva sisäinen motivaatio saattaa kannustaa intensiiviseen harjoitteluun; toisaalta jokin ulkoinen tekijä - vaikkapa tasotutkinto - saattaa tehostaa harjoittelua. Ahosen edelliseen kommenttiin viitaten mielestäni myös taitojen ja tietojen välittäminen (ulkoinen motivointi) kuuluu ehdottomasti olennaisena osana soitonopetukseen - tarkoitus ei kuitenkaan ole että oppilas nieleskelee tiedot pureskelematta (tästä aiheesta lisää seuraavassa luvussa oppimiskäsitysten yhteydessä).

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 suoriutuneet (Eskola, 1990, 83).

Kuten aiemmin olen jo maininnut, ryhmäopetustunneilla teemme jokaiselle ryhmälle luku-kausikohtaisen tavoitelistan – lista ei ole pelkästään opettajan tekemä, vaan kollektiivisesti mietitty. Opettajan tulee mielestäni kuitenkin ennakkoon pohtia ryhmänsä yksilöiden taitotasoo tavoitteiden luomisessa, ja hänen tulee pitää tavoitteet realistisena. Olen myös sitä mieltä, että realistinen palaute oppilaalle toimii hyvänä motivoijana; toki opettajan tulee kuitenkin miettiä miten motivointisanansa asettaa. Palautteen antaminen tulee olla *rakentavaa* – ei pilvilinnojen rakentelua.

Rumpujensoiton ryhmätunnilla motivoituneen oppilaan tunnistaa helposti: sen kuulee soitosta. Ahonen (2004,154) esittää asiasta hieman teoreettisemmän näkemyksen, ja hänen mukaansa motivoituneen henkilön käyttäytymistä luonnehtivat *tehokkaan opiskelun* tunnusmerkit:

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

Kaikki tunnusmerkit voidaan havaita myös ryhmäopetustunneilla; tosin ensimmäisen vaatii opettajalta sen, että hän tuntee oppilaansa suhteellisen hyvin. Kun oppilas täyttää tunnusmerkit omaehtoisesti, voi hänen todeta omaavan sisäistä motivaatiota. Tällöin hän on valmis panostamaan sellaiseen toimintaan, jossa hän uskoo menestyvänsä (odotus) ja jonka tekemistä hän arvostaa (Ahonen, 2004, 159).

4.4.1 Motivaatiohukka

Ryhmäopetustunneilla oppilaalle voi myös syntyä motivaatiohukkaa. Sitä saattaa ilmetä Helkama, 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 todettavissa tai arvioitavissa, hänen motivaationsa heikkenee.
- *Vapaamatkustajuus: yksilö* (oppilas) uskoo, ettei hänen toiminnallaan ole paljonkaan merkitystä ryhmän suorituksen kannalta

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

Esimerkit tarkoittavat erityisesti ryhmätyöskentelytilanteita, eivätkä täten aina sovellu ryhmäopetustilanteeseen. On kuitenkin paljon tilanteita, jolloin ryhmäopetustunnilla tehdään asioita yhdessä (esimerkiksi harjoituksen tai kappaleen yhteissoitto). Sosiaalista laiskottelua ei mielestäni pääse juuri tapahtumaan, koska neljän hengen ryhmissä opettaja antaa palautetta jokaiselle ryhmän jäsenelle. Sen sijaan vapaamatkustajuutta saattaa aina silloin tällöin ilmetä etenkin ryhmissä, joissa jäsenten tasoerot ovat suuremmat. Ryhmäsoitossa ilmenevän vapaamatkustajuuden ei kuitenkaan tarvitse olla negatiivinen seikka, vaan opettaja voi kääntää sen ryhmän ja oppilaan eduksi eriyttämällä tehtäviä hieman. Jos vaikkapa joku oppilas omaa paremmat tekniset valmiudet, voi opettaja antaa hänelle kappaleen yhteissoitossa enemmän vastuuta tai vaikkapa soolokohdan, jolloin hän ei koe olevansa "raukkis". Raukkis -ilmiö toteutuukin mielestäni enemmän perinteisessä ryhmätyössä vaikkapa perusopetuksen puolella; ei niinkään ryhmätunneilla.

Motivaation laskemiseen tai sen loppumiseen voi toki olla suuri määrä muitakin syitä; niitä ei tässä työssä lähdetä etsimään tai erittelemään. Usein kaikki lähtee kuitenkin oppilaasta itsestään - hänen tuntemuksistaan. Bandura (1997, 37) mainitsee *minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteen*; se tarkoittaa yksilön arvioita kyvystään suoriutua tietystä tehtävästä. Henkilö, jolla on heikko minäpystyvyyksiasitys, uskoo tehtävän olevan vaikeampi kuin se todellisuudessa onkaan. Tämä voi myös laskea henkilön motivaatiota.

Esimerkki:

- *Minäpystyvyys* – käsite vastaa esimerkiksi kysymykseen "uskotko pystyväsi soittamaan koko Ted Reedin¹² "Syncopation"-kirjan rytmiharjoituksen sivulta 5?".
- Sen sijaan *minäkäsitys* (Ahonen, 2004, 157) on laajempi käsite, joka kuvastaa kokonaisvaltaisempaa 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)

Perinteisesti koulussa on musiikin tunneilla suosittu opettajajohtoista työskentelytapaa (Ahonen, 2004, 167). Tämä on usein osittain käytännön sanelema pakko: jos ryhmässä on 15–30 oppilasta, niin opettajan rooli saattaa pahimmassa tapauksessa olla pelkästään järjestyksen ylläpitäjä. Toisaalta, jos oppilaat ovat motivoituneita, niin ryhmän koko ei toimi esteenä. Musiikkipedagogit ovatkin Ahosen (2004, 167) mukaan kuitenkin suosittelleet opettajajohtoisen opetuksen rinnalle myös oppilaiden omaan luovaan toimintaan perustuvia työtapoja. Luovat työtavat voivat myös toimia motivointikeinoina; ne ottavat huomioon oppilaiden yksilöllisen oppimistyylin. Oppimistilanne voidaan suunnitella niin, että jokainen oppilas etenee omalla persoonallisella tavallaan (Ahonen, 2004, 167). Luovat toiminnot poikkeavat perinteisestä lineaarisesta, suoraviivaisesta ajattelusta (esimerkiksi matematiikka), joten opetus vaatii opettajalta paljon enemmän suunnittelua.

Luvussa 2.3.1 totesin, että omat ryhmäopetustuntini ovat painottuvat karkeasti yleistäen enemmän ”suljettuun” eli opettajan ohjaamaan toimintaan. Tämä ei välttämättä tarkoita opettajajohtoista ”soittakaa perässä”-tyylistä opetusta, vaikka sitäkin mielestäni tarvitaan etenkin soitonopetuksessa. Etenkin ryhmäopetustunneilla – kun oppilaita on useampia kuin yksi – on opettajan mielestäni oltava todella tilanneherkkä opetustyyliinsä suhteen ja pystyttävä vaihtamaan suunnitelmiaan lennossa, jos siltä vaikuttaa. Edellä mainittu luovien työtapojen käyttö oppilaan persoonalliseen tyyliin suhteutettuna vaatii opettajalta paljon muuntautumiskykyä, ja onkin mielestäni yksi ryhmäopetuksen suurista haasteista¹³. Samaa asiaa kun ei välttämättä voi opettaa tai motivoida koko ryhmälle samoilla keinoilla. Kysymykseksi jääkin, haluaako opettaja pitää ryhmäopetustuntinsa niin, että hän valmistee ryhmälle saman asian neljään kertaan (= jokaiselle oppilaalle oma luova tyyliinsä) vai koettaako hän muodostaa jonkinlaisen kultaisen keskitien jossa edetään osin yksilöiden ja osin ryhmän ehdoilla. Luulen, että moni suosisi jälkimmäistä tapaa. Joka tapauksessa, ryhmäopettajalla on edessään paljon pohdintaa.

4.5.1 Tiedostava opettaja

Motivoivan opettajan tulee mielestäni itsekin olla motivoitunut ja innostunut aiheestaan. Opettaja voi toiminnallaan ja asenteillaan viestittää oppilailleen omia päämääriään ja arvostuksiaan. Tämä kannattaa – tai pitää – tehdä *tietoisesti*, koska esimerkiksi ”kilpailuhenki, oppilaiden erilainen kohtelu, palkkiot ja julkinen arvostelu voi heikentää motivaatiota”. Toisaalta taas oppilaan itsenäisyyden korostaminen voi lisätä motivaatiota. Kuitenkin liika ulkoapäin suuntautuneisuus voi johtaa sisäsyntyisen motivaation heikkenemiseen. (Aunola, 2002, 115 - 118).

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 tarkkana mikä on tervettä ja mikä ei. Usein oppilaiden kilpailuhenki kumpuaa omien taitojen näyttämisen halusta, ja siinä ei sinänsä ole mitään paha. Tämäkin asia voidaan yleensä hoitaa ryhmän jäsenten kanssa ennakkoon – tai tilanteen ilmaannuttua - asiasta keskustelemalla.

Opettajan oman toiminnan tulisi siis olla kaikin puolin havaitsevaa ja tiedostettua toimintaa. Jokaisen opettajan olisi myös syytä tehdä ajoittain itselleen ”asenneluotaus” omien oppilaidensa suhteen. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksien mukaan esimerkiksi opettajien yksittäistä oppilasta koskevat ennakkoinnit ohjaavat heidän toimintaansa ja vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen (Aunola, 2002, 117). Oppilaan omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus saattavat myös vaikuttaa opettajan uskomuksiin – jos opettaja pitää taidoiltaan hyvää vähemmän kyvykkäänä. Opettajan näkemykset voivat siis muuttua itseään toteuttaviksi, ja silloin on sanomattakin selvää että on ajauduttu kauas motivoivasta opetuksesta.

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 tukemaan 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 käsite ilman selkeitä toimenpiteitä, mutta antaa opettajalle paljon enemmän suuntaa opetukseensa. Tavoitteelle voi sitten antaa alatavoitteita jonkin tietyn harjoituksen muodossa. Rausste – Von Wright & co., (2003, 57) mukaan *tavoite* säätelee sitä, mitä yksilö (tässä tapauksessa opettaja) pyrkii tekemään. Oppilaan oppimista sen sijaan säätelevät yksilön (oppilaan) teot ja hänen saamansa palaute. Opettajan opetustavoitteet ja hänen oppilaille antamansa palaute oppilaan motivoinnissa on siis ensiarvoisen tärkeää. Käytännössä tilanne voisi olla esimerkiksi seuraavanlainen:

Oppilaat harjoittelevat rummuilla bossa nova- komppia ensin opettajan johdolla yhdessä, ja sen jälkeen ilman opettajaa taustanauhan 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

Luvun loppuksi tutustutaan vielä loppuksi Kari Ahosen teoksessaan *Johdatus musiikin oppimiseen* (2004, 163–166) esittelemiin motivaation edistämistä koskeviin näkökulmiin. Tätä työtä varten näkökulmat esitellään tiivistetyssä muodossa ja ne on suhteutettu ryhmäopetukseen. Lähtökohdat ovat kuitenkin alkuperäisteoksen mukaiset. Tämä tiivistelmä myös kiteyttää suuren osan motivaatioluvun tärkeimmistä käsitteistä ja seikoista. Tiivistelmä on pyritty muokkaamaan ”opettajan muistilistaksi”.

Motivaation edistäminen tehtävien ja harjoitteiden näkökulmasta katsottuna:

- muista, että oppilaat eivät tule tunnille ”tyhjinä tauluina”, vaan omaavat jo oman käsityksensä itsestään ja musiikista
- oppilaiden kykykomusten 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 mieltymysten ja toisaalta niiden avartamisen välillä – käytä monipuolisia harjoitteita

Motivaation edistäminen arvioinnin ja palautteen näkökulmasta katsottuna:

- monien tutkimusten mukaan vahvistava palaute lisää motivaatioita; taitamattomuutta ilmaiseva palaute sen sijaan vähentää motivaatiota
- *PALAUTTEEN TULISI OLLA VOITTOPUOLISESTI MYÖNTEISTÄ*; tosin pelkkä näennäinen kehuva palaute ei riitä edistämään sisäistä motivaatiota. Älä siis kehu turhaan.
- opettajan on itse oltava innostunut tehtävästään ja uskottava tavoitteen saavuttamiseen. Työstään nauttiva opettaja vaikuttaa positiivisesti myös oppilaisiin
- arvioinnissa pitäisi huomioida oppilaan yksilöllisyys 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 tehokasta, mutta pitkällä aikavälillä se saattaa haitata oppilaiden motivaatiota - yhteistoiminnallisuus saattaa auttaa pääsemään tuloksiin, joita yksityisesti ei olisi tavoitettavissa (esim. bänditoiminta ja yhteismusisointitilanteet).
- motivaation ihanneltilanteessa oppilas tuntee itsensä *rumpaliksi/ soittajaksi*

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 aiemmin opitun pohjalta. Toisaalta tilanne saattaa olla se, ettei oppimisen ja opettamisen teoriaa ole kovinkaan tarkasti mietitty. Teoreettisia näkökulmia yksilön oppimisesta sekä itse opettamisen luonteesta on vuosien mittaan kehitelty monenlaisia, ja tämän luvun tarkoituksena on tutustua muuttamiin niistä sekä pyrkiä suhteuttamaan niitä ryhmäopetukseen.

Jos lukijalla on jo aiempaa tietoa eri oppimisen näkemystä, suositellaan siirtymistä lukuun 5. 5, jossa pohditaan oppimisen näkemyksiä ryhmäopetuksessa

5.1 Oppiminen käsitteenä

Perinteisen määritelmän mukaan oppimisella tarkoitetaan *kokemuksen aiheuttamia, suhteellisen pysyviä muutoksia organismin käyttäytymisessä* (Ahonen, 2004,13). Tämä määritelmä on luonteeltaan sen verran alkutekijöihin purettu, ettei siitä välttämättä ole tämän työn kannalta käytännön hyötyä. Ahonen (2004,27) jatkaakin, että oppiminen on hyvin monitahoinen prosessi; oppimisesta riippuu, mitä saamme irti musiikista ja millaisen vaikutuksen se meihin tekee. Kaiken systemaattisen opettamisen ja opiskelun perustana on jokin käsitys oppimisesta, ja siitä, millainen on oppimistapahtuman luonne (Rauste-Von Wright & co. 2003, 139). Käytännön elämässä onkin usein kyse siitä, mitä *näkökulmaa tai käsitystä oppimisesta* opettaja työssään käyttää.

Oppimiskäsityksissä korostuu usein kahden perinteen vastakkainasettelu. Näitä perinteitä nimitetään usein "behavioristiseksi" ja "kognitiiviseksi" (Rauste-Von Wright & co. 2003, 140). Tämä johtuu kahdesta eri tietoteoreettisesta erottelusta ns. empiristisen ja rationalistisen tiedonkäsityksen välillä. Käsitteet eroavat keskenään siinä, mitä tiedon hankinnan lähdeä korostetaan: ulkoista (empiristinen) vai sisäistä (rationalistinen). Tilannetta voi verrata osin myös ulkoisen ja sisäisen motivaation käsitteeseen.

Oppimiskäsitys on käsitteenä hyvin lähellä *oppimisen näkökulman* käsitettä. Myös oppimisen näkökulmia 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 moniulotteisuutta, ja niiden voidaan sanoa edustavan yleisimpiä ja toisistaan osin poikkeavia oppimisnäkökulmia:

- *Behavioristinen näkökulma*: oppiminen nähdään ehdollistumisena. *Behaviorismi* selittää musiikin 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 valttina on enemmänkin paneutuminen musiikin ymmärtämiseen ja siihen liittyvien kognitiivisten prosessien paljastamiseen.
- *Situatiivinen näkökulma*: oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja tieto on nimenomaan jakaantunut ympäristöön, jossa ihminen toimii. Situatiivinen näkökulma painottaa ympäröivää yhteisöä ja kulttuuria, joka muovaa oppijaa.

(Ahonen, 2004, 27 sekä Greeno, Collins & Resnick (1996) mukaan teoksessa Ahonen, 2004, 16).

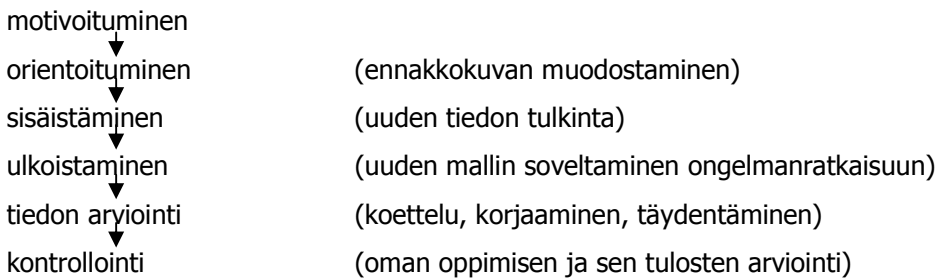
Ahosen (2004,28) mukaan teoreettisten mallien moninaisuus saattaa sekoittaa ja jopa pelottaa opettajaa; miten ja minkä näkökulman mukaan pitäisi opettaa? Opetustyön kannalta turvallisiksi vaihtoehdoksi Ahonen tarjoaa *välittävää vaihtoehtoa*, jossa opettaja *pyrkii hyödyntämään kaikkien näkökulmien tarjoamia mahdollisuuksia*. Näin ajateltuna behavioristinen, kognitiivinen sekä situatiivinen näkökulma tarjoaisivatkin oppimista edistäviä ratkaisuja tietyissä olosuhteissa. Opettajan on kuitenkin syytä olla omalle työlleen kriittinen, eikä heittäytyä jokaisen muotivirtauksen vietäväksi. Näkökulmia kannattaa tarkastella oman työn kannalta: ” voisiko oppimisen teorioilla olla jotakin uutta ja tarkoituksenmukaista annettavaa omaan työhöni? (Ahonen, 2004, 28)”.

Edellä mainittu kysymys on mielestäni tärkeä, ja olen itse taipuvainen olemaan samaa mieltä Ahosen kanssa *välittävän vaihtoehdon* käyttämisen kanssa. Omassa opetuksessani olen pyrkinyt huomioimaan eri näkemysten olemassaolon, ja mielestäni tämä on soitonopetuksessa tarpeellisesta ellei jopa pakollistakin. Behaviorismia tarvitaan toistoharjoittelussa ja tekniikka-harjoituksissa, mutta kognitiivista näkökulmaa tarvitaan oppilaan itseohjautuvuuden ja itsekriittisyyden ohjaamisessa. Lisäksi ryhmäopetus on luonteeltaan *situatiivista*, koska ryhmän läsnäolo vaikuttaa jokaiseen oppijaan omalla tavallaan.

Tässä työssä oppimisteoria-aihe rajataan enimmäkseen behaviorismin ja kognitiivisen perinteen näkemyksen esittelyyn sekä pohdintaan. Kognitiivisen perinteen yhteydessä käsitellään myös konstruktivismiin käsitettä. Situatiivista suuntausta käsitellään lyhyesti kognitiivisen perinteen yhteydessä.

5.1.1 Oppimisen vaiheet

Palataksemme vielä hetkeksi oppimisen käsitteen motoriikkaan (ei niinkään näkemuseroihin), tutustutaan Engeströmin (1981, 27) jäsenyykseen *oppimisen* vaiheista:



Engeströmin mallista on mielestäni tärkeää huomata, että ennen uuden oppimista oppija on ensin *motivoitunut*. Sen jälkeen hän muodostaa asiasta *ennakkokuvan*, jonka jälkeen hän sitten sisäistää uuden tietoaiksen omien kykyjensä mukaan. Sitten tieto ulkoistetaan ja sitä käytetään aiemmin omaksutun aineksen kanssa. Engeströmin malli vaikuttaa kognitiivisen näkemyksen mukaiselta, mutta sopinee myös vaikkapa behavioristiseen motorisen taidon toistamisen pohdintaan. Kun oppilas on oppinut vaikkapa paljon toistetun käsijärjestyksen virvelirummulle, pystyy hän käyttämään tätä jo oppimaansa uutta "tietoa" seuraavan asian harjoittelussa. Kyse onkin enemmän siitä, tekeekö hän sen tietoisesti vai ei.

5.1.2 Opetuksen määritelmä

Jos oppimisen tarkoituksena nähdään uuden tietoaiksen 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. Engeström (1994,11) tarkentaa määritelmää seuraavasti:

"Opetus on tietoisuuteen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävää opiskelun suunnitelmallista ohjaamista".

Itse käsitteen määrittelemisen 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

Rumpujen ryhmäopetuksessa käytetään kaikkia edellä mainittuja opetusmuotoja. Joskus opettajan on tarpeen esittää opetusainesta ”klinikkamuotoisesti”; esimerkiksi jokin esimerkki uudesta kompista. Tässä opetusmuodossa opettajan on kuitenkin mielestäni syytä muistaa painottaa että *hänen näyttämänsä esimerkki ei ole universaali totuus*, vaan yhden ihmisen näkemys ja tulkinta aiheesta. Musiikki on taito- ja taideaine, ja usein soitannollisia tulkintoja samasta aiheesta on monia. Tehtäviä antavaa opetusta käytetään kotitehtävien sekä tunnilla tehtävien harjoitteiden muodossa. Sekä *esittävä* että *tehtäviä antava* opetus kannattaa mielestäni aina mahdollisuuksien mukaan nivoa *työstäväksi* opetuksiksi, jolloin opetuksessa toteutuu vuorovaikutuksen tavoite. Vaikka opetus olisikin luonteeltaan työstävää, on ryhmätunnilla mielestäni tärkeää, että opettaja valvoo ja ohjaa tunnin etenemistä. Koppinen & Polari (2000, 59) toteavat, että oikeudenmukainen, reilu, mutta kurinalainen ilmapiiri on oppilaasta usein kaikkein mieluisin. Jos lukijalle nyt herää ajatus vihaisesta ja ”kuria” pitävästä opettajasta, on hän todennäköisesti käsittänyt asian väärin. Kuria tulee mielestäni pitää juuri sen verran kuin se kulloisenkin ryhmän toimimisen kannalta vaatii jotta ilmapiiri pysyisi reiluna koko ryhmää kohtaan.

5.2 Behaviorismi

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

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

mieli on kuin tyhjä taulu (tabula rasa), johon kokemukset piirtävät jälkiä. Behaviorismi, joka nousi oppimisen tutkimuksen valtasuuntaukseksi ensimmäisen maailmansodan jälkeen, nojaa vahvasti empiristiseen ajattelutapaan. *Rationalismi* puolestaan edustaa käsitystä, jonka mukaan tiedon lähteenä tai perustana on *järki*. Tieto todellisuudesta saavutetaan älyllisesti esimerkiksi pohtimalla. (Rauste- Von Wright & co., 2003, 140 ja 148).

Rationalismin käsite liittyy läheisemmin kognitiivisen oppimiskäsityksen piiriin (luku 5.3). Oppimisen luonteen voi siis jakaa jostakin näin, että empiristisessä perinteessä painotetaan oppimisprosessin *ulkoista säätelyä*, ja kognitiivisessa perinteessä johdannaisineen painotetaan *sisäistä säätelyä* (Rauste- Von Wright & co., 2003, 141).

Behaviorismissa on alun perin pyritty puhtaasti luonnontieteelliseen käyttäytymisen tutkimukseen. Nojaten vahvasti empiristiseen tiedonkäsitykseen, oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella (esim. palkitseminen) (Rauste- Von Wright & co., 2003, 148). Behaviorismin mukaan oppiminen on *ulkoisen* ärsykeinformaation siirtymistä aistihavainnon kautta ihmisen mieleen. Tällöin oppimista on säädeltävä ulkoisesti, koska oppijalla ei ole mitään sisäsyntyisiä periaatteita eli *skeemoja* kuten esimerkiksi konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä (Siljander, 2002, 209).

Toinen behaviorismin keskeinen ajatus on se, että monimutkaisetkin ilmiöt on mahdollista pilkkoa pienempiin osiin, jolloin oppiminen etenee alkeellisimmasta ja yksinkertaisimmasta reaktiosta kohti monimutkaisempaa. Opettaja on siis ”perinteinen” prosessin ohjaaja ja hallitsija, ja oppilas hänen toimintansa kohde. Opetus voi olla niin sanottua ohjelmoitua opetusta, jolloin koko opetettava aines esitetään pienempinä yksikköinä, joihin oppija vastaa. Kun oppilas tuottaa oikeat, ennalta määritellyt reaktiot (esimerkiksi pääsee kokeista läpi), on opetus onnistunut. Oppilaiden motivointi siis perustuu olettamukseen *vahvistamisesta*, eli tässä yhteydessä palkitsemisesta (Rauste- Von Wright & co., 2003, 148).

Behaviorismin käyttökelpoisuuteen ryhmäopetuksessa palataan kappaleessa 5.5

5.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Behavioristisen suuntauksen painottaessa ulkoisia tekijöitä suhtautuu kognitiivinen näkemys asiaan juuri päinvastaisesti. Kognitiivisen näkemyksen 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 tuonut *ulkosyntyisen motivaation* rinnalle *sisäsyntyisen motivaation* käsitteen (Ahonen, 2004, 154). Rauste- Von Wright & co. (2003,161) mukaan kognitiivinen oppimisen näkökulma syntyi 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 ymmärtämiseksi*; oletetaan, että ihminen ”ottaa vastaan informaatiota, suorittaa sillä operaatioita, varastoi, palauttaa tarvittaessa mieleen sekä kehittää vastauksia erilaisiin ongelmiin (Ahonen, 2004, 20)”. Oppimisessa on olennaista *tietorakenteen muutokset*, jotka johtavat käyttäytymisen muutoksiin. Tästä johtuu se, että oppija itse onkin *autonominen tiedon konstruoija* (rakentaja), joka antaa tiedolle oman tulkintansa.

Kognitiivisen näkemyksen puitteissa ihmistä tarkastellaan siis enemmänkin *informaation käsitteelijänä*. Oppilas ei siis ole pelkästään tiedon vastaanottaja. Oppimista ei myöskään nähdä erillisenä prosessina, vaan osana sitä kokonaisuutta, mihin liittyvät ”havaitseminen, muistaminen, ajattelu ja päätöksenteko”. Tällöin myös opettajan rooli opetusprosessissa muuttuu tiedon siirtäjästä enemmän oppilaan *konstruoimisprosessin suuntaajaksi ja kehittäjäksi*. (Rauste – Von Wright & co., 2003, 51).

Musiikin oppimista ei Ahosen (2004,23) mukaan myöskään voida samastaa pelkästään taitavaan ulkoiseen suoritukseen, vaan se voidaan ymmärtää oppilaan *sisäisen tietorakenteen kehittymisenä*. Hän havainnollistaa samaa asiaa käytännössä: ” Kun behavioristista selitysmallia seuraava opettaja kiinnittää huomiota oppilaansa lihasmuistiin ja taitokomponenttien kehittymiseen, suuntautuu hänen kognitiivisesti orientoitunut kollegansa puolestaan oppilaan musiikillisiin tietorakenteisiin (Ahonen, 2004,22)”. Lisäksi, *kognitiivisella oppipoikakoulutuksella* on Ahosen (2004, 26) mukaan musiikkikasvatuksessa pitkä historia. Opettajan johdolla tapahtuva vuorovaikutus oppilaan ja erilaisten musiikkiin liittyvien tekijöiden välillä on tärkeää. Tänä päivänä oppipoikakoulutuksen 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 neuvostoliittolaisen kehityspsykologi L.S.Vygotskyn teoriassa, jossa tiedon nähdään olevan hajautettuna *yksilöiden, artefaktien sekä yhteisön kesken*, ja oppimisessa pidetään keskeisenä ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta. Ahosen

(2004,26) mukaan näkökulmassa korostuu opettajan ja oppijaryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja sen vaikutus itse oppimiseen. Tämä näkökulma sopii mielestäni idealtaan myös ryhmäopetukseen; ainakin silloin kun ryhmä tekee vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Ahonen (ed.) lisää, että usein *yhteisin ponnistuksin ja sosiaalisen energian avulla saatetaan saada aikaan enemmän kuin yksilöllisesti*. mielestäni situatiivisen suuntauksen ajatuksen voikin soveltaa suoraan esimerkiksi yhteismusisointitilanteisiin ja bänditunneille.

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 oppimistilanteessa oppilas toimii nimenomaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään.

Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen kehitti neuvostoliittolainen kehityspsykologi L.S. Vygotsky (1896–1934). Tällöin lapsen kehitystaso tietyllä saralla voidaan määrittää kahdella tavalla: "*alaraja* määrittyy sen mukaan, mihin lapsi pystyy jo itsenäisesti kyseisellä saralla, ja *yläraja* taas sen mukaan mihin lapsi pystyy pätevän sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla".). *Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan näiden rajojen välistä aluetta*. Vyöhykkeen laajuus antaa kuvan lapsen kehitysvalmiuksista kyseisellä saralla. Opetuksen olisi siis suuntauduttava lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrittävä laajentamaan sitä. (Rauste – von Wright & co., 2003, 160

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

5.4 Konstruktivismi

1950- luvulta lähtien ja kognitiivisen teorian kehityksen myötä alaa on vallannut *rationalismilta* vaikutteita saanut oppimiskäsitys. Sen puitteissa oppimista pidetään enemmän tiedon konstruomisprosessina. Tätä käsitystä edustaa *konstruktivismiksi* kutsuttu suuntaus, joka on nostanut päätään 60-luvun ns. kognitiivisen vallankumouksen myötä aina tähän päivään saakka yhä enenevässä määrin. Kuten behaviorismi liittyi empirismiin, liittyy konstruktivismi

kognitiiviseen ajatteluun. Tämäkään oppimiskäsitys ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaikkakin pääkohdiltaan sama. (Rauste- Von Wright & co., 2003, 141).

Siljanderin (2002,202) mukaan sosiologian käsitteenä *konstruktioismin* näkemys on, että tieteellinen toiminta ja ihmisen toiminta yleensäkin on eräänlaista rakentamista, konstruktioiden 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 oppiminen on ulkoisen ärsykeinformaation siirtymistä aistihavainnon kautta ihmismieleen - tällöin oppimista on säädeltävä ulkoisesti, koska oppijalla ei ole mitään sisäsyntyisiä periaatteita eli *skeemoja*¹⁴ kuten konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Oppiminen ei siis ole tiedon siirtymistä ulkoisesta kohteesta subjettiin, vaan oppijan mielen aktiivista toimintaa. Wright (1992) lisää vielä, että tällöin ”oppija on itse aktiivinen, tavoitteellinen, ulkomaailmaa ja itseään koskeva tietoa etsivä subjekti, joka on viime kädessä itse vastuussa oppimisestaan (Siljander, 2002, 209)”.

5.4.1 Konstruktivistinen oppimisnäkemys

Puhuttaessa pedagogiikassa käytetystä konstruktivistisesta otteesta, puhutaan *oppimisteoreettisesta* eli kognitiivisesta konstruktivismista. Oppimisteoreettisen konstruktivismin mukaan oppija on aktiivinen tietoa luova ja muokkaava subjekti, joka muokkaa oppimaansa itsenäisesti (Siljander, 2002, 203). Oppimisteoreettinen konstruktivismi on saanut vaikutteensa sveitsiläisen Jean Piagetin (1896–1980) ajatuksista, ja näitä ajatuksia on kehitelty viime vuosiin saakka kognitiivisen psykologian piirissä. *Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä* oletetaan että koko oppiminen on konstruktioivinen prosessi. Oppija on silloin ”aktiivinen oppiainesta valikoiva, muokkaava ja sisäisten skeemojensa avulla tulkitseva subjekti (Siljander, 2002, 209)”.

Konstruktivismi pohjautuu - ja osittain onkin jatkumo- kognitiiviseen näkemykseen. Opetuksen lähtökohtana pidetään oppijan tapaa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Näiden varassa *oppija itse (re)konstruoi opetuksen sisällöt*. Opettaja ei siis pelkää siirrä tietoa oppilaan päähän, vaan konstruktivisti painottaa oppilaan omia valmiuksia. Olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää monin tavoin uuden konstruoimiseksi. On myös tärkeää huomata, että oppiminen ei tämän käsityksen mukaan koskaan ala alusta, eli oppilaan

¹⁴ mielen sisäinen malli. Ihmiset järjestävät tietoa skeemoihin ja skeema käytetään uuden tiedon ymmärtämiseen(www.edu.oulu.fi, 2009)

mieli ei ole ”tyhjä taulu”, kuten empiristisessä tiedonkäsitelyssä ajateltaisiin. Oppimisen nähdään olevan oppijan oman toiminnan tulosta. (Rauste – Von Wright & co., 2003, 162-164). Konstruktivistisen ajattelun kehittäjän Jean Piagetin mielestä oppijan ei tarvitse kopioida ideoita ulkoisesta ympäristöstään, vaan hän konstruoi käsitteitä aktiivisen havainnoimisen ja kokeilemisen avulla. Oppijan olemassa olevat tietorakenteet ja toiminnan synnyttäneet uudet kokemukset joutuvat täten niin sanottuun kognitiiviseen konfliktiin, jolloin hän liittyy uusia näkemyksiä aikaisempiin näkemyksiinsä ja aiemmin hankittuun tietoonsa. *Oppijan muisti nähdään siis enemmänkin tiedonkäsitelyjärjestelmänä kuin vaikkapa nauhurina, joka äänittää ja toistaa tietoa.* (Ahonen, 2004, 21).

5.5 Behaviorismi ryhmäopetuksessa

Klassinen esimerkki behaviorismista lienee Pavlovin koirakokeet, jossa venäläinen Ivan Pavlov osoitti, että neutraali ärsyke (kellon ääni) saa aikaan syljen erittymisreaktion, kun se vaan toistetaan tarpeeksi monta kertaa. Tätä ehdollistumiseksi kutsuttua periaatetta sovelletaan myös ihmisen oppimisessa, jolloin korostetaan *toistoon perustuvaa harjoittelua ja suorituksesta saatavan palautteen* merkitystä opetuksessa. Behavioristisen näkökulman mukaan oppija on passiivinen tiedon vastaanottaja, ja hänen käyttäytymistään säädellään ulkoa päin palkkioiden ja rangaistusten avulla. Opetuksen tavoitteena on tällöin lisätä toivotun käyttäytymisen määrää oppijassa ja karsia ei-toivotut reaktiot. Tätä näkökulmaa voidaan luonnehtia *opettajakeskeiseksi*. Behavioristisessa opetustavassa oppilaan käyttäytymistä siis *vahvistetaan* haluttuun suuntaan. Vahvistamista onkin sovellettu musiikin oppimiseen. Oppimisen kriteereinä pidetään tässä tapauksessa taidokasta ja sujuvaa suoritusta. (Ahonen, 2004, 18).

Miten behaviorismiin perustuva ote sitten näkyy soitonopetuksessa ja sopiiko se ryhmäopetukseen? Kognitiivista näkemystä voimakkaasti puoltavalle saattaa herätä kysymys siitä, että missä määrin soitonopetuksessa tarvitaan esimerkiksi toistoon ja jäljittelyyn perustuvaa harjoittelua? Onko oppilas kone, joka oppii mallioppimisen avulla toistamaan tunteettomasti halutut motoriset taidot?

Dickeyn (1992) mielestä jäljittelyyn ja toistoon perustuva opetusmenetelmä on välttämätön osa musiikin opetusta sen kaikilla tasoilla: ”mallin avulla voidaan opettaa monimutkaisia, erottelukykyyä perustuvia taitoja paremmin kuin verbaalisesti selittämällä” (Ahonen, 2004, 168). Tämä koskee erityisesti nuoria ja uusia oppijoita. Motoristen valmiuksien harjoittamisessa toistoon perustuva harjoittelu on soitonopetuksessa erittäin tärkeää. Ahonen (2004, 169) toteaa, että toistojen seurauksena suoritus automatisoituu vähitellen eikä vaadi enää

niin paljon tietoisia ponnisteluja. Kognitiivisia resursseja vapautuu siis muiden piirteiden tarkkailemiseen. Ahonen (ed.) jatkaa, että opetuksen tulee kuitenkin tähdätä pikemminkin *ymmärtämisen kehittämiseen* kuin tietojen passiiviseen omaksumiseen. *Jäljittely ja toisto voivat siis toimia myös osana suurempaa (kognitiivista)kokonaisuutta.*

Behavioristisesti suuntautunut opetus ilmenee esimerkiksi Yarbrough & Pricen (1981) esittelemässä *musiikinopetuksen kolmivaihemallissa*: ensin opettaja esittelee tehtävän tai näyttää mallin(1), sitten oppilaat vastaavat tai reagoivat siihen(2), ja lopuksi opettaja antaa palautetta suorituksesta(3) siten, että siinä korostuu *positiivinen vahvistaminen* (teoksessa Ahonen, 2004, 19). Tämä esimerkki kuvaa mielestäni hyvin usein käytännön oppimistilannetta ryhmäopetustunnilla. Jos kyseessä on vaikkapa uusi tekninen asia, nuottipyramidi rummuilla tai uusi käsijärjestys, niin opetus etenee useimmiten juuri edellä kuvatun mallin mukaisesti. Tärkeintä opettajan kannalta lieneekin se, *miten* hän uuden oppiaineksen esittelee ja miten hän saa palautteensa toimimaan positiivisena vahvistamisena sekä yksittäiselle oppilaalle että koko ryhmälle. Ahosen mukaan (2004, 20) vahvistamista on käytetty *erityisesti musiikin ryhmäopetustilanteissa*, kuten luokkatyöskentelyssä, kuoro- ja orkesteriharjoituksissa. Ryhmämuotoinen soitonopetus ei ole selkeästi mitään edellä mainituista esimerkeistä, ja tämä muodostaakin opettajalle haasteen joka on ilmennyt jo aiemmin tässä työssä:

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

Ryhmäopetustilanteissa on keskeisenä työtapana ollut perinteisesti *yhteinen harjoitus*. Tällöin harjoittelu sisältäisi sekä oppilaiden omaa aktiivista osallistumista sekä opettajan antamia ohjeita ja palautetta; tyypillisesti ohjeet voivat olla suuntaa-antavia, kuten vaikkapa "soita/soitakaa virveliin hiljempaa", "polje/ polkekaa bassorumpua rohkeammin" jne. Palautteella onkin Ahosen (2004, 19) mukaan "välitön ja oppimista tukeva vaikutus, kun suoritusta kokeillaan heti uudelleen". ! Tällainen harjoittelu- ja opetusmuoto kuuluu myös selvästi soiton ryhmäopetukseen silloin, kun harjoitellaan tiettyä harjoitetta niin että lopputuloksen halutaan olevan juuri tietyn tavoitteen kuuloinen (esimerkiksi käsitekniikka – tavoitteena tasainen dynamiikka käsien välillä).

Esimerkki: koko ryhmän kanssa soitetaan paradiddle- rudimenttia kuudestoistaosina tempolla $\frac{1}{4} = 60$. Tavoitteena on saada oppilaan dynamiikka kohdalleen niin, että aksentit kuuluvat ja että muut iskut pysyvät tasaisina. Tällöin kaikilla oppilailla on yhteinen harjoiteltava aines, ja opettaja voi vuorotellen kommentoida oppilaiden suorituksia reaaliajassa. Harjoitusta voidaan soitattaa oppilailla joko yhdessä tai erikseen.

Myös kritiikkiä tämänkaltaiselle ”ohjeistavalle” opetukselle löytyy; käskyiltä kalskahtavat ohjeet eivät Ahosen (2004,20) mukaan välttämättä tue oppilaan omia valmiuksia ymmärtää ja sisäistää harjoittelun kohteena olevia asioita, eivätkä siis edistä pitkän tähtäimen oppimista.

Behavioristisen opetuksen suunnitteluun kuuluu Ahosen (2004,20) mukaan myös olennaisena osana *tehtäväanalyysi*. Tällöin oppimistehtävä(t) organisoidaan ja jaetaan mahdollisimman tehokkaisiin osasuorituksiin ja taitokomponentteihin; näitä osia sitten harjoitellaan vaikeustason mukaisessa järjestyksessä. Omalla tavallaan vaikkapa musiikin yleisen oppimäärän mukaiset tasotutkinnot ovat hyvinkin organisoituja ja osasuorituksiin jaettuja ohjenuoria, joita useimmissa musiikkioppilaitoksissa noudatetaan. Tarkemmin ajateltuna, *suuri osa* instrumenttisoiton teknisten valmiuksien harjoittamisesta täyttää nämä behavioristisen opetuksen määritelmät.

5.6 Kognitiivinen näkökulma & konstruktivismi ryhmäopetuksessa

Miten kognitiivinen tai konstruktivistinen ajattelutapa sitten ilmenee ryhmämuotoisessa instrumenttiopetuksessa?

Kognitiivisesta suuntauksesta johdannaisineen (esimerkiksi konstruktivismi) on nykyään tullut behaviorismille vastakkainen opetuksellinen näkemys. Ahosen (2004, 23) mukaan kognitiivinen näkökulma on hallinnut yleistä oppimisteoreettista keskustelua jo 1970-luvulta alkaen, mutta se ei ole kuitenkaan vaikuttanut itse musiikin opetuksen uudistamiseen niin voimakkaasti kuin voisi luulla. Yksi syy saattaa olla se, että käytännön opetuselämässä esimerkiksi konstruktivismi *toteutuu enemmän periaatteena* ja toimintoja *sekä opetusratkaisuja suuntaavana ajatuksena* kuin käytännön toimintana. Opettajan kannalta konstruktivismi asettaa hie-man erilaisia ajatusmalleja; opetusta ei ajatella enää tiedon jakamisena vaan *konstruointiprosessin ohjaamisena*. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppilaan aikaisemmat tiedot, käsitkset ja asenteet. Pikkutarkkojen tietojen sijasta painotetaan kokonaisvaltaisempaa, ymmär-tävää kokemusta oppimisessa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan opetuksen tulisi olla *oppilaskeskeistä*. (Siljander, 2002, 214 & Ahonen, 2004, 22)

Miten edelliset ajatukset sitten näkyvät ryhmäopettajan opetustyössä? Esimerkiksi omat rumpujensoiton oppilasryhmäni vaihtelevat tasoltaan, iältään sekä motivaatioltaan suuresti, ja nämä tekijät vaikuttavat suuresti siihen voiko kognitiivista näkemystä ryhmän oppimisessa toteuttaa. Kuten aiemmin todettiin, on konstruktivismi kuitenkin enemmänkin ”opetusratkai-suja suuntaavaa toimintaa”, ja tätä ajatusta voi mielestäni hyödyntää myös ryhmäopetukses-

sa. Kuitenkin on syytä muistaa, että esimerkiksi aloittelevalla 10- vuotiaalla rumpuryhmään tulevalle oppilaalle *ei välttämättä ole vielä tarpeeksi aikaisempia tietorakenteita tai työkaluja, joilla hän uuden tietonsa konstruoi ja liittäisi osaksi kokonaiskuvaansa*. 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 tukisi 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 pureskelemiaan enemmän tai vähemmän sulaneita tietojaan”*.

Luvussa 5.3 mainittua *kognitiivisen oppipoikakoulutuksen* ajatusta voi ryhmäopettajakin yrittää toteuttaa, joskin pienin varauksin: oppipoika-ajatus kohdistuu enemmän yksilöopetukseen. Ryhmämuotoinen opetus asettaa vääjäämättä haasteen opettajan ja oppilaan suoran vuorovaikutuksen määrälle. Tämä herättää taas kysymyksen siitä, onko ryhmäopettaja enemmän ryhmätyön ohjaaja, neljän henkilön yksityisopettaja vai jotain siltä väliltä?¹⁵ Mielestäni kognitiivinen ja konstruktivistinen ajattelumalli on tila, johon opettajan on hyvä opetuskäytänteissään pyrkiä. On kuitenkin muistettava toistoon perustuvan harjoittelun tarpeellisuus instrumenttiopetuksessa; tämä tarkoittaa sitä ettei soitonopetus voi olla täysin ja ainoastaan kognitiivisen tai konstruktivistisen ajattelumallin mukaista.

5.7 Ryhmäopettaja näkemysten sekamelskassa

Onko eri oppimisenäkemyksien 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 käsityksen mukaan nyt edetään? Missä yhteydessä oppimiskäsitysten tiedostamisesta voi olla hyötyä?

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

¹⁵ rumpujensoiton ryhmäopetuksen haaste

oppimisenäkemyksen 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 kielellä: jos joku asia ei menekään samalla tavalla ”jakeluun” ryhmän jokaiselle jäsenelle, on opettajalla oltava valmiudet siihen että toiselle ryhmän jäsenellä hän esittää asiat ”valmiiksi pureskeltuna” sekä toivottuja reaktioita vahvistaen, ja toiselle ryhmän jäsenelle omaehtoista tiedonkäsittelyä tukevana versiona.

Joskus opettajan voi olla ryhmän kannalta tarpeellistakin vain ”antaa mennä virran mukana”, sen enempiä miettimättä mitä opetusteoriaa nyt toteutetaan - katsoa mitä tilanne tuo tullessaan. Välillä voi esimerkiksi olla tarpeellista vain soitella kappaleiden mukana sen kummempia miettimättä. Tosin suunnittelemattomuuskin voidaan muuntaa teoriaksi: kappaleiden mukana soittaminen voi olla joko behavioristista mallioppimista (suoran mallin mukaan soittaminen opettajan soittaessa mukana) tai kognitiivista, oppilaan oman näkemyksen mukaan soitettua (esimerkiksi playalong-nauhan kanssa soittaminen tai kuulolta soittaminen). Soitonopetus sisältää mielestäni paljon sekä behavioristisia että kognitiivisia elementtejä, ja sen vuoksi mielestäni tärkeimmäksi kysymykseksi nouseekin seuraava: voisiko oppimisenäkemyksistä muodostaa jonkinlaisen kompromissin tai ”hybridin”?

Vaikka esimerkiksi teknisten asioiden harjoittelu on suurelta osin suoraviivaista mallin toistoa, ei sen mielestäni tarvitse tapahtua ilman oppilaan oman ”tiedonkäsittelyjärjestelmän” toimintaa. Sitä paitsi oppilaan kehittäessä tekniikkaansa hän pystyy harjoittelemaan uusia teknisiä asioita yhdistellen niihin aiemmin oppimaansa tietoa. Tämä kuitenkin vaatii taas toistoon 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 behavioristisen malli- vahvistus- periaatteen mukaan, kuitenkin pitäen mielessään tavoitteen kognitiivisen mallin omaehtoisen *ymmärtämisen kehittämisestä*
- 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 oppimisteoreettisen tiedon karttumisen myötä.

Mielestäni kognitiivista / konstruktivistista mallia on kuitenkin ehdottoman tärkeää pitää tavoitteena, koska etenkin nykyään – vuonna 2010-, kun metallimusiikki on hyvin suosittua, on omille rumputunneilleni tullut hyvinkin suoritus- ja nopeuskeskeisiä oppilaita. Tiedon saatavuuden räjähdysmäinen kasvu (=Internet) on omiaan motivoimaan oppilaita nimenomaan ulkokohtaiseen suorituksen painotukseen omassa soitossaan. Tästä esimerkkinä esimerkiksi Youtube- palvelin, josta voi löytää toinen toistaan suvereenimpia soittosuorituksia videoina. Tällöin on vaarana se, että suorituksesta tuleekin itsetarkoitus, eikä – kuten opettajakollegani taannoin totesi – ”mikään tunnu enää missään”. Melkein aina on mahdollista löytää joku videoleike, jossa joku soittaa ”nopeammin, korkeammalta ja kovempaa”. Tämä koskee ehkä enemmän kitarointia ja siihen liittyviä irrallisten riffien ja pätkien soittamista, mutta rumpurintamallakin on havaittavissa samankaltaisia ilmiöitä. On kuitenkin muistettava, että nettivideot toimivat myös ponnahduslautana oman harrastuksen tukemiseen, kunhan niitä vain osaa käyttää oikein. Itse puollan vahvasti teknologian kehittymistä ja teknologian valjastamista opetus- ja opiskelukäyttöön, kunhan se vain tehdään harkiten.

5.7.1 Oppimiskäsitysten hybridimuoto

Mainitsin jo aiemmin kysymyksen siitä voisiko oppimisteoreettisista näkemyksistä ajatuksen tasolla muodostaa jonkinlaisen ”hybridin”? Oppimiskäsitysluvun loppuksi 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 ajatusta musiikkimaailman termeillä niin, että siihen sisältyisi kognitiivisuuden lisäksi myös soitonopeudessa tarvittava behaviorismi.

OPPIMISKÄSITYSTEN HYBRIDIMÄÄRITELMÄ:

Oppijan muisti voidaan nauhurin ja tiedonkäsittelyjärjestelmän sijaan nähdä *laajempaa audioeditoriohjelmalla*:

- välillä se äänittää ja toistaa
- välillä se editoi äänitettyä dataa haluttuun
- editointi tapahtuu oppijan sisäisessä tietojärjestelmässä
- järjestelmänvalvojana ja HelpDeskinä toimii opettaja

Tämän määritelmän innoittamana en voi olla ryhtymättä ajatusleikkiin siitä, mitä ryhmäopetus tämän määritelmän sisällä on. Jatkan ajatusta musiikkimaailman terminologialla. Tällöin seuraavanlainen kaavio:

oppilas -> tiedonkäsittelijä -> ryhmäopetus -> opettaja

muuntuisi muotoon:

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

Ryhmämuotoinen opetus voidaan nähdä *neliraitanauhurina*, jonka jokainen raita pitää miksata omalla tavallaan; 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

Omalla 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 kuuloisen tuloksen.

Oppimisteorialuvun viimeisenä ajatuksena haluan todeta, että on sitten opettaja tiedonsiirtäjä, opas, tuottaja, miksaaja, kanssaoppija, 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, yksityisopetukseen verrattavaa opettaja- oppilas- opiskeluakaan. Onko se sitten jotain siltä väliltä? Ryhmämuotoinen soitonopetus voi tilanteesta, työtavasta ja käsiteltävästä aiheesta riippuen täyttää eri määritelmiä; yksilöllisiä tai yhteisöllisiä. Tässä luvussa esitellään yhteistoiminnallisuuden käsite, joka saattaa olla ”jotain siltä väliltä”.

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 kaikkia yhdessä. Samalla he ryhmässä ollessaan joutuvat sopeutumaan toistensa seuraan, harjoittamaan sosiaalista käyttäytymistä ja oppimaan sosiaalista mieltä. (Koskenniemi, 1944, 241.)

Miten *yhteistoiminnallisuus* sitten eroaa ”perinteisestä” ryhmätyöstä? Saloviita(2006,29) esittää, että yhteistoiminnallinen oppiminen (lyhennettynä YTO) on ryhmätyön muoto, johon on koottu tutkimuksessa tehokkaiksi todettuja ryhmän toimintatapoja. Sen on todettu olevan tehokkaampaa kuin ”tavallinen” ryhmätyö, joka puolestaan on tehokkaampaa kuin koko luokan opettaminen ryhmänä. Koppinen & Pollari (2000, 11) lisäävät, että *yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana on, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä*. Yksilöt siis opiskelevat itsenäisesti ryhmän tukemana. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opitaan ja harjoitellaan yhteistyön tekemistä erilaisissa ryhmissä. Tässä yhteydessä yhteistyö nähdään *oman osaamisen yhdistämisenä toisten osaamiseen parhaimman tuloksen saavuttamiseksi* (Koppinen & Pollari, 2000, 8).

6.2 Yhteistoiminnallisen opetuksen tunnusmerkit

Yhteistoiminnallinen oppiminen painottaa *oppilaan itsenäisyyttä ryhmämuotoisessa 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-

ko ryhmä yksilön suoritusta?”. Toisin sanoen: vaikka ”yhteistyö onkin voimaa” ja ryhmä saattaa kokonaisuutena suoriutua tehtävästään hyvin, ryhmässä yksilön oma kehitys saattaa jäädä varjoon. Ryhmä voi esimerkiksi päätyä liian nopeasti valmiisiin ratkaisuihin, jolloin yksilön oma rakentava ajattelu ei pääse oikeuksiinsa. Samaten, ryhmätyö voi olla ”liian” hauskaa, jolloin työnteko kärsii. (Saloviita, 2006, 27-28).

Vaikka yhteistoiminnallisuus on alun perin kehitetty kritiikiksi perinteiselle ryhmätyölle, se kritisoi myös perinteistä suurempien ryhmien opetusta. Saloviita (2006, 45) toteaa, että keskiverto (suuren ryhmän) opettaja puhuu noin 60–80 prosenttia tunnista itse. Tämä määrä kuulostaa hurjalta. Kun tällainen puhemäärä toteutuu esimerkiksi rumpuryhmätunnilla, se luo tunnille hyvin klinikkamaisen tunnelman. Olen itse huomannut, että etenkin hiljaisempien oppilaiden ryhmissä opettajan on helppo ajautua tällaiseen ”monologituntiin”, ja pidemmän päälle tällaista opetustyyliä on syytä varoa.

Saloviidan (2006, 165) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä ei ole kyse vain yhdestä tietystä opetusmenetelmästä. Koppinen & Pollari (2000,18) tarkentavat, että yhteistoiminnallisessa opetuksessa on mahdollista yhdistellä *kaikkia* käytettävissä olevia työtapoja, kunhan niitä käytetään niin, ettei oppilaalta riistetä vastuuta tai mahdollisuutta omatoimisuuteen mahdollisuutta. Toisin sanoen:

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

6.2.1 Tavoite ja arvot

Yhteistoiminnallisuuden tavoitteena on *positiivinen keskinäisriippuvuus* - ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan voidakseen päästä *omiin* päämääriinsä. Oppilaat myös havaitsevat, että he saavuttavat tavoitteensa vain silloin, kun muutkin saavuttavat sen. (Saloviita, 2006, 46- 47). Yhteistoiminnallista oppimista edistäviin 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 samanaikaista 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 kaikille ryhmän jäsenille ”oppilaan suuntautumistaan vastaavia tehtäviä” voi teettää opettajalle paljon ylimääräistä työtä, jollei ryhmään ole perustamisvaiheessa onnistuttu saamaan suurin piirtein samantasoisia 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 tukeva*
- *kotiryhmä, jonka jäsenet ovat toisistaan myönteisesti riippuvaisia*
- *sitoutunut kehittämään yhteistoimintaa edistäviä normeja*
- *jäsenryhmä, jonka jokaisella jäsenellä on oma vastuullinen tehtäväroolinsa*
- *ryhmäilmastoltaan yhteishenkinen, yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta*
- *valmis arvioimaan ja kehittämään sekä työskentelyään että oppimistuloksiaan*

Mielestäni soitonopetuksen ryhmäopetuksessa kaikki edellä mainitun listan seikat eivät aina toteudu – eikä niiden tarvitsekaan toteutua. Parhaiten lista kuvaa mielestäni yhteismuusisointitilannetta, jolloin toimitaan enemmän ”kaikki yhden puolesta” - periaatteella. Uuden opittavan taidon (vaikkapa uusi komppi tai käsijärjestys) kohdalla opettaja voi mielestäni harkintansa mukaan käyttää myös muita menetelmiä. Yhteistoiminnallisuus on mielestäni yksi opetuksen ja toiminnan muoto, jota opettaja voi harkintansa mukaan minkä tahansa oppiaineen työstämiseen käyttää; *oppiaineen tai opiskeltavan asian voi siis käydä läpi yhteistoiminnallisesti*. Yhteistoiminnallisuutta ei siis tarvitse käyttää jatkuvasti.

Rumpujensoiton ryhmäopetusryhmät on pyritty kokoamaan niin, että ryhmissä olisi suurin piirtein saman ikäisiä ja samantasoisia oppilaita. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta katsottuna oppilaiden samantasoisuus ei kuitenkaan ole aivan välttämätöntä. Saloviita (2006, 36) esittää, että tärkein kysymys ryhmien koostumuksessa koskeekin sitä, tulisiko opettajan

koota ryhmään mahdollisimman samanlaisia vai erilaisia oppilaita. Joskus ryhmän heterogeenisyyttä pidetään suorastaan yhteistoiminnallista oppimista määrittävänä tekijänä. Silberman (1973) toteaa, että ”yksilöiden väliset erot ovat rikkautta”. Oppijoilla on nimittäin mahdollisuus oppia myös toisiltaan.(Koppinen & Pollari, 2000, 24).

Omasta mielestäni lievästi heterogeeninen ryhmä toimii hyvin myös ryhmäopetuksessa; on nimittäin muistettava että ryhmän dynamiikassa on muitakin tekijöitä kuin pelkkä ryhmän jäsenten mahdollisimman yhtäläinen taitotasoo. Joskus tilanne saattaa olla esimerkiksi se, että oppilas on kasvanut osaksi omaa ryhmäänsä niin lujasti, että ryhmän vaihtaminen saattaa vaikuttaa oppilaan motivaatioon negatiivisesti. Koppinen & Pollari (2000,19) kutsuvat oppilaan omaa, pysyvää perusryhmää nimellä *kotiryhmä*. Yhteistoiminnallisuus edellyttää asteittaista harjaantumista yhteistyöhön, joka kehittyy nopeasti juuri omissa pysyvissä perusryhmissä. Johnson & Johnsonin (1999) mukaan kotiryhmä tarjoaa jäsenilleen pysyvyyttä ja sosiaalista tukea – tällaisen ryhmän heterogeenisyyttä ei oppimisen nähdä esteenä (Saloviita, 2006, 31). Ryhmien heterogeenisyyden kohdalla opettajan on kuitenkin mielestäni käytettävä tervettä järkeä. Jos ryhmän oppilaiden keskinäiset taito- tai ikäerot ovat kovin suuret, on toki mahdollista että muut voivat oppia joltain ryhmän jäseneltä paljon mutta jonkin ryhmän jäsenen henkilökohtainen edistys saattaa hidastua ja johtaa motivaatiohukkaan. Opettajan onkin mielestäni oltava tällaisten tilanteiden havainnointikykyinen ja tarkka – tämä voidaan myös nähdä rumpujen ryhmäopetuksen haasteena¹⁶.

6.3.1 YTO- ryhmien käyttökohteet

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

- tietoa haetaan yhdessä (opiskelu ja tiedostaminen)
- opetellaan 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

hyötyä tämän ryhmän oppimisesta ja osaamisesta. Sama periaate sekä edelliset esimerkit toimivat muunneltuna myös ryhmäopetuksessa, mutta mielestäni opettajan on syytä muistaa ryhmäopetuksen kenties vielä astetta yksilöllisempi näkökulma: ryhmäopetus tähtää selkeämmin myös oppilaan henkilökohtaiseen kehitykseen. Siksi edellisten esimerkkien mukaisia toimintatapoja kannattaakin ryhmäopetuksessa käyttää osamenetelmänä tai – keinona jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi.

6.3.2 Oppimisympäristö

Saloviita (2006,45) toteaa, että perinteisen opetusasetelman mukaan oppilaat työskentelevät erikseen ja korkeintaan yksi kerrallaan puhuu luokassa. Tämä antaa vain vähän aktiivisia osallistumismahdollisuuksia. Yhteistoiminnallisen näkemyksen mukaan optimaalisin oppimistilanne on *kaikkien osallistujien suora kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus*. Yhteistoiminnallisessa luokassa tai ryhmässä nähdään tärkeäksi, että oppijat voivat säilyttää katsekontaktin ryhmänsä jäseniin; ympyrämuoto olisi paras muodostelma. Koppinen & Pollari (2000,14) lisäävät, että yhteistoiminnallinen oppilas istuu usein nimenomaan kasvokkain toisiin oppijoihin päin - ei peräkkäin. Näin hän on ”turvallisesti ryhmässä”. Yhteistoiminnallisuutta edistää myös mahdollisimman *avoim oppimisympäristö*. Tällöin luokkatila on itsessään innostava ja sen sisällä saattaa olla erilaisia toimintakeskuksia, istumajärjestys on mietitty tarkkaan ja luokka sisältää erilaisia materiaaleja ja välineitä kutakin oppimiskokonaisuutta varten. (Lauriala, 1986, 44). Tällaista luokkatilaa kutsutaan *avoimeksi oppimisympäristöksi*; käsitteestä voidaan johtaa myös *avoimen oppimisen käsite*, jolloin Silbermanin (1973) mukaan pääpaino on *oppimisessa itsessään, ei opetuksessa*. Oppijan itsehyväksyntää tulee tukea ja ruokkia myös onnistumien kokemuksilla, eikä oppimistilanne saa olla pelottava. Opettajan nähdään olevan kumppani ja opas oppimisen maailmassa. (Lauriala, 1986, 42).

Luvussa 2.2 (KUVIO 2) mainitsin, että rumpujen ryhmäopetusluokkani oppimisympäristön asettelussa on erinäisten kokeilujen jälkeen päädytty asetelmaan, jossa opettaja on oppilaiden edessä kasvotusten heihin. Oppilaat ovat pääasiallisesti vierekkäin (ehkä aavistuksen puolikaaressa) toisiinsa nähden. Oppilaiden kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus muodostuikin haastavammaksi; tämä johtuu puhtaasti rumpusetien luokassa viemästä tilasta. Tosin kukaan ei ole kenenkään edessä (tai takana), joten kaikilla on opettajan sijaintiin nähden tasavertaiset mahdollisuudet havainnointiin; lisäksi puolikaarevan asetelman ansiosta kaikki oppilaat näkevät toisiaan ainakin sivusilmällä. Käytännön elämässä käytettävissä oleva luokkatila sanelee aina oppilaiden asemointimahdollisuudet, ja omassa opetusluokassani ympyrämuoto kokonaisilla rumpusetillä olisi puhdas mahdollisuus. Sen sijaan erilaisten ”avoimien” toimintahetkien ja – pisteiden järjestäminen on mahdollista – tunnin aikana voidaan esimerkiksi soittaa virvelirumpuharjoituksia niin, että oppilaat siirtyvät ympyrämuotoon. 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

Koppinen & Pollari (2000,16) mielestä yhteistoiminnallisuudessa oppilailla on oppitunnin aktiivisin rooli. Opettaja on kuitenkin silti vielä tarpeellinen: hän suunnittelee työn, ohjaa sitä ja antaa palautetta. Työn tärkein osa onkin arviointi ja palaute. Yhteistoiminnallisuudessa opettajan rooli muistuttaa hyvin paljon kognitiivisen sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemyksiä opetuksesta ja oppimisesta. Yhteistoiminnallisen opettajan määritelmät voidaankin nähdä (kognitiivisesti ajattelevan) opettajan yleisinä ominaisuuksina. Koppinen & Pollarin (2000, 12- 13) mukaan opettaja tulisi nähdä oppilaan tukena ja asiantuntijana, ei valmiiksi purijana eikä syöttäjänä. Opettaja nähdään myös ”kanssaoppijana”: hän lukee, tutkii, etsii oppilaittensa kanssa materiaalia ja soveltaa löytöjään ammattitaitonsa pohjalta. Opettaja on siis eräänlainen *kumppani ja opas oppimisen maailmassa* (Koppinen & Pollari, 2000, 24).

Suoran tiedon siirtämisen sijasta yhteistoiminnallinen opettaja nähdään enemmänkin:

- ihmissuhteiden punojana
- oppimisyhteisön rakentajana
- vallankäytön vastustajana: hän ei voi käyttää ryhmää pätemisen tarpeidensa tai vallanhalunsa 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 opetus-tilanteen avoinna vuorovaikuttamisen mahdollisuudella.

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

keskustelussa mukana. Koppinen ja Pollari (2000, 63) mukaan yhteistoiminnallinen ohjaaja antaa ja saa tietoa, hän antaa ja saa palautetta. Lisäksi hän antaa perustellusti kritiikkiä, mutta myös kestää sen itse. Kommunikoinnin tulisi siis olla kaksisuuntaista. Ryhmäopetustunneilla kommunikaatio voi kaksisuuntaisuuden sijaan olla parhaimmillaan *monisuuntaista*: ryhmäläisten ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Sama pätee mielestäni myös luennointi-esimerkkiin; hyvä opettaja osaa tarvittaessa "heittää pallon" oppilaalle ja huomata milloin hän on itse ollut äänessä liian kauan.

6.4.1 Milloin yhteistoiminnallisuutta?

Yhteistoiminnallisuus toimii parhaiten jos opettaja on onnistunut luomaan tunneille *avoimen ilmapiirin* (Koppinen & Pollari, 2000, 59): "kaikesta tulisi voida keskustella, jos väsyttää, niin väsyttää jne.". Voi nimittäin käydä niin, että joku oppilasta ujostelee yhteistoimintaa eikä halua olla äänessä (puhuen tai soittaen) niin paljon kuin toinen ryhmäläinen. Siksi opettajan tulisikin mielestäni miettiä milloin yhteistoiminnalliset harjoitteet ja toimintatavat ovat paikallaan. Engeström (1994, 127) toteaa, että voidakseen tehokkaasti auttaa oppilaitaan opettajan on tiedettävä, mikä tehtävä hänen opetuksellaan on oppimisen eri vaiheissa. Opettajan tulisikin kysyä itseltään seuraavaa: "*pyrinkö tässä vaiheessa välittämään uutta tietoa vai vahvistamaan ja kertaamaan aiemmin opittua vai kenties motivoimaan oppilaita kokonaan uuteen asiaan?*"

Edellä mainittu sitaatti tarkoittaa sitä, että rumpujensoiton ryhmäopettajana minunkin on mietittävä milloin aion opettaa vaikkapa uuden rudimentin malliopettamalla (kerraten ja vahvistaen), milloin luotan oppilaiden omaan konstruointiin, ja milloin kokeilen yhteistoiminnallista soittoharjoitusta. Ensin mainittua opettajajohtoista tyyliä on siinä mielessä helppoa toteuttaa, että oman näkemykseni mukaan useat oppilaat ovat peruskoulun puolella tottuneet opettajajohtoisuuteen ja - pahimmassa tapauksessa - jopa valmiiksi purrun tiedon vastaanottamiseen. Tähän seikkaan saattavat mielestäni syynä olla perusopetuksen suuret ryhmäkoot – ryhmämuotoisen soitonopetuksen etuna on selvästi pienempi määrä oppilaita. Pienempi ryhmäkoko helpottaa opettajan työtä: hän voi suunnitella tunnit tietäen mikä tyyli kullekin ryhmälle ja oppilaalle mahdollisesti sopii. Koppinen & Pollari (2000,10) toteavat, että kun opettaja tuntee oppilaittensa oppimisedellytykset, hän pystyy "paremmin valitsemaan työtavat niin, etteivät hänen hyvää tarkoittavat pedagogiset ratkaisunsa herätä toivotulle tarkoitukselle vastakkaista lopputulosta".

Mielestäni ryhmäopetuksessa yhteistoiminnallisuutta kannattaa käyttää harkiten. Opettajan on muistettava, että välillä oppilaiden pitää saada opiskella myös yksilönä ryhmässä ilman yhteistoiminnallisuuden muodostamaa yhteisvastuuta ja yhteisiä tavoitteita. Tästä kumpuaa-

kin tämän luvun suurin haaste ryhmäopetukselle: milloin opetuksen tulisi olla yhteistoiminnallista ja milloin oppilaan pitäisi saada opiskella yksilönä?¹⁷

6.5 Tiivistelmä

Tämän luvun ydinajatuksiksi voidaan mieltää jo edellä mainittu määritelmä:

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

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 opetettava aines 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 tarvitsemansa työkalut.

6.4.2 Esimerkki: Yhteistoimintaa tukevien tekijöiden käyttö opetuksessa

Lopuksi olen muokannut taulukkomuotoon Koppinen & Pollari (2000,44) teoksessaan *Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin* listaamia tekijöitä, joilla yhteistoiminnallisen harjoituksen vaatimaa *oppilaan vastuullisuutta* sekä *ryhmän jäsenten positiivista riippuvuutta* voisi tukea. Nämä tekijät voivat osaltaan auttaa opettajaa ymmärtämään millaisissa käytännön tilanteissa yhteistoiminnallisuus voi olla paikallaan. Olen muokannut näistä tekijöistä ryhmäopetuksen toimintaympäristöön sopivan taulukon (TAULUKKO 1). Olen myös lisännyt esimerkin jokaisen tekijän yhteyteen: esimerkit ovat omien tuntieni todellisista tilanteista keväältä 2010. Lisää ajatuksia yhteistoiminnallisuuden käytöstä opetuksessa on löydettävissä luvusta 8 käytännön esimerkkien yhteydessä.

¹⁷ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

| TEKIJÄ | KÄYTÄNNÖSSÄ |
|--|---|
| 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 projektista vastaaminen | Jokaisella oma rooli esitettävässä 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 harjoittelu 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 negatiivista kilpasoittotilannetta ei synny. Opettaja ohjaa tilannetta niin että turha ramppikuume jäisi 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 haasteet
- pohditaan rumpujensoiton ryhmäopetuksen erilaisia mahdollisuuksia
- esitellään lyhyesti omien näkemysten muuttumista vuosien 2005–2010 aikana

Lisäksi pohdintalukuun liittyy olennaisesti luku 8 itsenäisenä käytännön sovelluksia ja esimerkkejä pohtivana kokonaisuutenaan.

7.1 Työn tavoitteen toteutuminen

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

Rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteiden osalta *työn tavoitteen voidaan todeta täyttyneen*: luvuissa 7.3 – 7.4 esitellään 16 tässä työssä esiin nousutta teemaa. Erilaisia tilannekohtaisia esimerkkejä olisi johdettavissa oikeastaan jokaisesta esitellystä haasteesta, mutta tässä opinnäytetyössä on kuitenkin pysytelty enimmäkseen yleisellä tasolla. Ajatuksenani on ollut, että tällöin lukija pystyy myös siirtämään ajatukset omaan toimintaympäristöönsä. Esiteltuihin haasteisiin ja niihin liittyviin kysymyksiin *voidaan myös todeta saadun paljon erilaisia vastauksia*. Lisäksi voidaan todeta, että ilmenneet haasteet liittyvät suurelta osin oppilaiden lukumäärään ja sen tuomien ”moninkertaistuneiden” pulmatilanteiden teemoihin. Myös ryhmäopetuksen mahdollisuuksien pohtimisen osalta *työn tavoitteen voidaan katsoa täyttyneen* - erilaisia ryhmäopetuksen mahdollisuuksia pohditaan tarkemmin luvussa 7.5.

Omien pedagogisten näkemysteni analysointi ja tulkinta esitellään lyhyesti luvussa 7.6. Tämän työn toimintatutkimustavoitteen (johdannossa) osalta voin todeta, että *oma ammatillisuuteni on kohentunut, tietoisuuteni ryhmäilmiöistä on lisääntynyt ja olen saanut paljon uusia näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Tämän johdosta myös luvussa 2.3.1 esitelty ”rumpujen ryhmäopetuksen toimintakartta omassa työssäni” on laajentunut. Uusien näkökulmien ansiosta voin halutessani 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 esitelty rumpujen ryhmäopetuksen haasteiden yleisen tason luokittelu auttaa ryhmäopettajaa omien ryhmähaasteidensa tulkitsemisessä jatkossa. Jaottelu ja taulukoiden tekeminen ei tietenkään ole itse tarkoitus, vaan tarkoituksena on auttaa opettajaa tunnistamaan mahdolliset ongelmatilanteet aiempaa paremmin. Tämän työn aikana käsitelty teoria-aines lukuisine pohdintoineen on pyritty muokkaamaan sellaiseen muotoon, että siitä olisi käytännön hyötyä kaikille ryhmäopetuksen parissa työskenteleville – tämän vuoksi luvussa 8 on esitelty muutama käytännön sovellus ja esimerkki nimenomaan ryhmätunteja ajatellen.

7.2 Ryhmäopetus - haitta vai haaste?

Tässä työssä on valittu lähestymistavaksi rumpujensoiton ryhmäopetuksien *haasteiden* selvittäminen. Alkuperäinen kysymyksenasettelu kuitenkin kuului seuraavasti: ”Mitä haittoja ja hyötyjä” on rumpujensoiton ryhmäopetuksessa?”. Nyky-yhteiskunnassa termi *haasteellinen* on usein synonyymi 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*?

Vastaukseksi voin todeta seuraavaa: Jos olisin käsitellyt ryhmäopetuksen haittoja, minun olisi pitänyt määritellä tarkkaan seuraava kysymys: mihin *nähtynä ryhmäopetus on haitta*? Omas- ta mielestäni haaste on yksinkertaisesti avarampi käsite, joka jättää vertailukohteen avoimeksi. *Haitta* käsitteenä on myös mielestäni hyvin negatiivisesti latautunut. Lisäksi ”haitat ja hyödyt” – teema olisi mielestäni ollut turhan mustavalkoinen ja jakanut koko opetusmuodon keinotekoisesti kahteen eri puoliskoon – ”huonoon” ja ”hyvään”. Tämän takia päädyin käsitteenä monipuolisempaan *haasteeseen*, ja sama pätee myös *mahdollisuuksien* käsitteeseen.

On todettava, että käsitteiden vertailu on kuitenkin semantiikkaa eli merkityso pillista; haasteen ja haitan käsite ovat lopulta hyvin samankaltaisia. Ei ole kuitenkaan perusteetonta poh-
tia 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 ni-
menomaan *haitaksi* eikä haasteeksi. On myös totta, että vaikka ”yhteistyö onkin voimaa” ja
ryhmä saattaa kokonaisuutena suoriutua tehtävästään 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 yksi-
tisyopetukseen, jolloin herää useimmiten ajatus oppilaan saamasta vähäisemmästä henkilö-
kohtaisesta huomiosta. Ryhmässä on otettava huomioon ryhmän ja sen toiminnan lainalai-
suudet, joten opettajan kannattaisikin käyttää ryhmää hyödyksi kaikkien sen jäsenten oppi-
misessä eikä jäädä tuskailemaan kuinka vaikeaa on, kun oppijoita on monta. Ryhmäopetuk-
sen *ei tarvitse korvata* yksityisopetusta, joten sen ei myöskään tarvitse yrittää olla yksityis-
opetusta. 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 tii-
vistettynä 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 esiinty-
viä haasteita, vaan *tämän työn pohjalta kummunneita henkilökohtaisia pohdintoja*. Haasteita
löytyy siis varmasti paljon enemmänkin: se mikä on toiselle haasteellista tai vaikeaa, ei vält-
tämättä ole sitä kaikille.

Tämän työn aloittamisen yhteydessä (vuonna 2008) johdantoa kirjoittaessani mainitsin poh-
tineeni usein seuraavia kysymyksiä:

- *Olenko ottanut aiemmassa opetuksessani huomioon ryhmän tarpeet ja erityisluonteen?*
- *Miten pystyn antamaan kaikille oppilaille tarpeeksi yksilöllistä huomiota ja palautetta?*

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

- *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?*
-

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

- teoriaosuuden aikana selvisi paljon seikkoja, joita opettajan tulisi huomioida ryhmää 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 käsitellään tässä luvussa – mitä haasteita on löytynyt ja miten minä olen ne ratkaissut? Osakysymys ”miten minä olen nämä haasteet ratkaissut” on täysin riippuvainen esitetyn 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 käsitellään tarkemmin vasta luvuissa 7.5 ja 8, joissa tutustutaan rumpujen ryhmäopetuksen mahdollisuuksiin. Tässä vaiheessa on myös todettava, että alkuperäinen tutkimuskysymykseni 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 profiloitumpi 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

Seuraavassa esitellään työn aikana alaviitteiksi merkityt rumpujen ryhmäopetuksen haasteet. Suurin osa niistä kuuluu *yleisen tason* tai *käytännön haasteisiin*. Haasteita koostaessani huomasin – ja jopa hieman yllätyin –, että suuri osa niistä käsittelee samoja teemoja hieman eri vivahtein: esimerkiksi jo johdannossa mainitsemani yleinen ajatus *”miten pystyn antamaan kaikille oppilaille tarpeeksi yksilöllistä huomiota ja palautetta?”* nousi esiin usean eri kysymyksen yhteydessä. Tämän takia päädyin luokittelemaan esitellyt haasteet vielä *neljään yleisen tason pääluokkaan* (KUVA 1). Luokittelu jakaa haasteet – tai ongelmat – neljään teemaan, joista ensimmäinen käsittelee juuri esimerkiksi edellä mainitsemaani kysymystä huomiosta ja palautteesta. Toinen teema käsittelee ryhmän toimivan – tai toimimattoman – koostumuksen aiheuttamia haasteita, ja kolmanteen teemaan kuuluvat haasteet pohtivat yleensä ryhmän tehokkuusvaatimuksen haasteita. Viimeiseen luokkaan kuuluvat muut teemat, jotka joko eivät kuulu aiempiin tai sisältävät osia kaikista määritelmistä.

Rumpujen ryhmäopetuksen haasteita

1. YKSILÖ VASTAAN RYHMÄ
2. RYHMÄN TOIMIVA KOOSTUMUS
3. RYHMÄN TEHOKKUUS JA TAVOITTEELLISUUS
4. MUUT

KUVA 1.
Rumpujen ryhmäopetuksen haasteiden luokittelu yleisellä tasolla.

Seuraavassa haasteet esitellään tiivistelmänä, erillisiin alalukuihinsa luokiteltuina. Haasteet eivät etene työn lukujen mukaisessa järjestyksessä, vaan ne ovat lajiteltu teemoittain. Jokaisen haasteen perään on merkitty suluissa luku, jossa aihetta on käsitelty tarkemmin. Haasteiden esittelyn yhteydessä on myös lainattu aiemmin tässä työssä esiintynyttä tekstiä jotta lukija saisi selkeämmän kuvan alkuperäisestä asiayhteydestä. Nopean yleiskuvan saamiseksi haasteet on ensin tiivistetty yhteen (TAULUKKO 2). Sen jälkeen ne esitellään omissa luvuisaan.

| YKSIÖ VASTAAN RYHMÄ | RYHMÄN TOIMIVA KOOSTUMUS | RYHMÄN TEHOKKUUS JA TAVOITTEELLISUUS | MUUT HAASTEET |
|--|--|---|---|
| <p><i>Huomion jakaminen oppilasta kohden (3.1.3)</i></p> <p><i>Yhteisöllisen ja yksilöllisen opetuksen käytön suhde (2.3)</i></p> <p><i>Huomion määrän jakaminen vai "klinikointi"? (3.5)</i></p> <p><i>Miten opettaa sama asia koko ryhmälle? (4.5)</i></p> <p><i>Missä määrin ryhmäopetustunti on kohdistettu yksilöille ja missä määrin koko ryhmälle? (5.5)</i></p> <p><i>Milloin opetuksen tulisi olla yhteistoiminnallista ja milloin oppilaan pitäisi saada opiskella yksilönä? (6.4.1)</i></p> | <p><i>Ryhmän toimiva koostumus(3.3.3)</i></p> <p><i>Ryhmien muodostamisen suhteessa oppilaiden henkilökohtaisiin taustoihin sekä niistä kumpaviin motivointi- sekä opetushaasteisiin (4.3)</i></p> <p><i>ryhmän heterogeenisuus: (6.3)</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>a) miten opettaja saa ryhmänsä muodostettua niin, että ikä, taso-, tai motivaatioero ei ole liian suuri?</i></p> <p><i>b) kuinka heterogeeninen ryhmä saa olla (LIITE 2)</i></p> <p><i>Miten opettaja järjestää yksittäisen soittotilanteen tunnilla niin, ettei se aiheuta kilpailun tunnetta tai häiriintymistä oppilaiden kesken? (4.2)</i></p> | <p><i>Kuinka tehokas ryhmäopetusryhmän pitää olla? (3.4)</i></p> <p><i>Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhteensovittamisen ongelma (3.2.1)</i></p> | <p><i>"punaisesta langasta" kiinni pitäminen koko kauden ajan (LIITE 2)</i></p> <p><i>Ryhmäopetuksen sirpaleisuus (LIITE 2)</i></p> <p><i>Onko ryhmäopettaja enemmän ryhmätyön ohjaaja, neljän henkilön yksityisopettaja vai jostain siltä väliltä? (5.6)</i></p> |

TAULUKKO 2. Tiivistelmä rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteista.

7.4.1 "Yksilö vastaan ryhmä" – haasteet

Tähän kategoriaan päätyneet haasteet olivat hyvin samanlaisia ja osittain kiteyttävätkin mielestäni ryhmäopetuksen suurimman haasteen: mitä tehdä, kun oppilaita onkin yhden sijaan useampia? Tämän probleeman olemassaolo lienee ollut selvää 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 siinänsä normittaa havaitsemista ja heikentää havainnon tarkkuutta (Jauhiainen & Eskola, 1994, 95)”*. Tämä johtuu runsaasta 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 tason* haaste. Tilannetta kuvaa hyvin esimerkiksi työn johdannossa ollut piirros, jossa opettaja katselee kysymysmerkki päänsä 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 hyödyntäviä metodeja, ja milloin keskitytään yksilölliseen opetukseen ja oppimiseen?

Vaikka tämä haaste on epätarkka, miellän sen kuitenkin *käytännön tason* haasteeksi: näitä kysymyksiä olen itse usein pohtinut. On todettava, että omasta mielestäni suurin apu tähän ongelmaan tulee siitä, että opettaja saa opetuskokemusta ryhmän opettamisesta. Jos – ja kun – kaikilla opettajilla on kuitenkin se hetki, kun kokemusta ei vielä ole, on opettajalla hyvä olla erilaisia toimintamalleja. Tämä työ pyrkii osaltaan tarjoamaan näitä toimintamalleja, jos ei suoranaisiin tarkoin käytännön esimerkein, niin ainakin monipuolisia ajatusmalleja tarjoamalla. Tarkemmin eri opetusmahdollisuuksia pohditaan luvussa 7.5.

Samaa problematiikka jatkaa myös seuraava haaste, jossa tosin lisämausteena on tarkempi *käytännön tason* kuvaus 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 Jauhaisen & Eskolan(1994, 147) ajatuksia mukaillen velvollisuuksia "sekä yksittäistä jäsentä että ryhmäkokonaisuutta kohtaan". *Huomion määrän jakaminen saattaakin olla yksi ryhmäopetuksen suurimmista haasteista.*

Tämä haaste asettaa opettajan suurien kysymysten eteen. Klinikamaista opettamista on jo tämän työn aikana käsitelty aiemmin (5.1.2, 6.2), mutta tässä todettakoon sen verran, että ratkaisu jää viime kädessä opettajan harteille. Jos opettaja käyttää *esittävää opetusta* opetuskeinonaan, on todella tärkeää että hän tekee sen tietoisesti ja harkitusti, eikä "ajaudu monologituntiin" sen vuoksi ettei hän kykene huomioimaan oppilaitaan yksilönä. Näiden päätösten tekemisessä opettajaa auttavat kokemus ja esimerkiksi tässä työssä esitellyt teorieemat ja niiden tuottama pohdinta.

Seuraava haaste jatkaa edellisen haasteen teemaa, mutta hieman eri sanankääntein. Kyse on huomion jakamisen sijasta opetettavan aineksen opettamisesta koko ryhmälle. Selventävässä jatkokysymyksessä on jopa hieman raflaava sävy, mutta *käytännön tason* ongelmana se on ainakin itselleni ollut todellinen.

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

- Tuleeko opettajan pitää ryhmäopetustuntinsa niin, että hän valmistelee ryhmälle saman asian neljään kertaan vai koettaako hän muodostaa jonkinlaisen kultaisen keskitien jossa edetään osin yksilöiden ja osin ryhmän ehdoilla?
- Luovien työtapojen käyttö oppilaan persoonalliseen tyyliin suhteutettuna vaatii opettajalta paljon muuntumiskykyä, 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 ongelmaan. Saman oppiaineksen opettaminen kaikille ryhmän jäsenille eri tavalla ei välttämättä ole kovin luova työtapo: 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 luokkatyökentelyssä, kuoro- ja orkesteriharjoituksissa.
- Ryhmämuotoinen soitonopetus ei ole selkeästi mitään edellä mainituista esimerkeistä, ja tämä muodostaa opettajalle haasteen.

Tämä haaste on selkeästi *yleisen tason* ongelma. Se liittyy kuitenkin läheisesti edelliseen haasteeseen, jossa pohdittiin saman aineksen opettamista koko ryhmälle. Behavioristisesti katsottuna opettaja voisi käsitellä ryhmää yhtenä kokonaisuutena, käyttää ”ohjeistavaa” opetusta, vahvistaa toivottuja reaktioita ja siten saada oppiaineksen opetettua koko ryhmälle samalla kerralla. Tämä tyyli ei kuitenkaan sovi mielestäni ryhmäopetukseen ainoana opetusmuotona, joten sen käyttämisen 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 muodostamaa yhteisvastuuta ja yhteisiä tavoitteita. Mutta milloin?

Yllä esitelty haaste on mielestäni *yleisen tason* tai *käytännön tason* pulma. Siinä pohditaan oikeastaan täsmälleen samoja asioita kuin aiemmassa, *yhteisöllisen* ja yksilöllisen opetuksen käytön suhdetta käsitelleessä 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 käsittelevät nimensä 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 rumpuryhmieni puitetekijöistä *koostumus* ja *aika* ovat tekijöitä, joihin olen joutunut kiinnittämään paljon huomiota (koko ja paikka ovat usein vakioita).
- Ryhmän koostumuksen merkitystä toimintaan on arvioitava erityisesti silloin, kun valitaan jäseniä perustettavaan 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 huoltajansa ovat ilmoittautumisvaiheessa kertoneet. Käytännössä opetusryhmä muodostetaan siis henkilöistä, joiden musiikilliset ja sosiaaliset taidot tulevat tarkemmin ilmi vasta myöhemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on oltava valmis myös muuttamaan ryhmän koostumusta 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 ryhmänsä jäsenet. Sen jälkeen voi miettiä tarkemmin tyyliä, jolla kyseistä ryhmää ja sen jäseniä kannattaa opetuksellisesti lähestyä. Edellinen haaste liikkuu myös vahvasti "yksilö vastaan ryhmä"- luokittelussa, koska se linkittyy vahvasti aiempiin probleemiin yksilöllisten 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 kahdessa eri luvussa miltei identtisenä:

HAASTE: ryhmän heterogeenisuus (6.3)



HAASTE: a) miten opettaja saa ryhmänsä muodostettua niin, että ikä, taso-, tai motivaatioero ei ole liian suuri?

b) kuinka heterogeeninen 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 "lähikehityksen vyöhykkeen" rajoissa niin, että sen jäsenet saavat jokainen jotain omasta ryhmäoppitunnistaan. Ryhmän jäsenten tulisi siis olla keskenään tarpeeksi samantasoisia.

Yllä esitellyt haasteet ovat luonteeltaan käytännön tason haasteita. Itse olen vuosien mittaan muuttanut näkökantani niin, että myös heterogeeninen ryhmä voi olla oppimisen kannalta positiivinen asia – tämä koskee erityisesti yhteismusisointitilanteita, jolloin kukin ryhmän jäsen voi toimia oman tasonsa mukaisissa tehtävissä. Opettajan on kuitenkin muistettava tuo mainitsemani ryhmän "lähikehityksen vyöhyke": kukaan ryhmän jäsenistä ei saisi kohtuuttomasti 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 luokitukseltaan yhtä hyvin kuulua "yksilö vastaan ryhmä"-luokkaan. mutta ryhmän toimivuuden kannalta ajateltuna yksittäisen soittotilanteen järjestäminen "huonosti" voi johtaa siihen, että oppilas pahimmillaan lopettaa ryhmätunnit. Oman kokemukseni 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 pohti ryhmän toimivuutta ryhmän kaksoistavoitteen kautta - *jotta ryhmä olisi toimiva, tulisi sen huolehtia omasta tehokkuudestaan kiinteydes-*

tään. Tässä vaiheessa heräsi kysymys siitä, pitääkö soitonopetusryhmän ylipäätään olla tehokas?

HAASTE: Kuinka tehokas ryhmäopetusryhmän pitää olla?(3.4)

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

Edellinen on kieltämättä hyvin ryhmäkohtainen *käytännön tason* haaste. Omassa opetustyössäni olen usein joutunut sen tilanteen eteen, että lukukauden alussa tehtyä toimintasuunnitelmaa ei ole voitu jonkin ryhmän kanssa toteuttaa. Tämä saattaa johtua lukuisista eri tekijöistä, mutta mielestäni yksi vaikuttava seikka on ryhmän jäsenten sisäinen motivaatio. Ryhmässä on aina yhtä monta persoonallisuutta kuin sen jäseniäkin, joten mielestäni opettajan on oltava valmis vaihtamaan suunnitelmiaan, jos hän huomaa ettei alkuperäinen toimintasuunnitelma toimikaan. Toisin sanoen: ryhmäopetusryhmän ei mielestäni pidä olla välttämättä tehokas ruokkiakseen oppilaan sisäistä motivaatiota – tehokkuus määräytyy ryhmän asettamien rajojen mukaan. Näiden rajojen hahmottamiseen auttaa se, että opettaja opettelee tuntemaan oppilaidensa oppimisedellytykset sekä ottaa tehokkuussuunnitelmiaan huomioon ryhmän oppimisen rajat eli sen ”lähikehityksen vyöhykkeen” (luku 5.3.1).

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

HAASTE: Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhtensovittamisen ongelma (3.2.1)

- Tilanne on aina ryhmä- ja oppilaskohtainen, mutta mielestäni tavoitteiden yhtensovittaminen sekä niihin sopivan tuntimateriaalin valmistelu ovat keskimäärin yksi haasteellisimmista ryhmäopettajan tehtävistä.

Tämä haaste on kieltämättä aiheuttanut itselleni päänvaivaa usein ja pahimmillaan se saattaa johtaa aiemmin mainittuun ongelmaan: joutuuko opettaja valmistelemaan 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 eriyttävää opetusta, jossa jokainen oppilas harjoittelee

oman tasonsa mukaisia tehtäviä. Rumpujensoiton ryhmätunneilla rajoituksia asettaa instrumentista lähtevä kova ääni – tästä johtuu myös se, että oppilaan itsenäistä harjoittelua voi käyttää vain ohjatusti esimerkiksi niin että kaikki soittavat samassa temossa klikin avulla. Kaiken tämän lisäksi ryhmäopetuksessa kannattaneen 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 päätyivät ne haasteet, jotka eivät sopineet selkeästi mihinkään tiettyyn kategoriaan. Ne ovat osittain astetta pohtivampia kuin aiemmat haasteet, ja sisältävät osia aineksia kaikista kategorioista.

Ensimmäinen liittyy vahvasti aiempiin tavoitteellisuuden ja tehokkuuden teemoihin ollen miltei identtinen ryhmän tehokkuutta pohtineen haasteen kanssa. Tämä haaste on kuitenkin jo miltei *tilannekohtainen*, ja siinä mietitään tarkennetusti opettajan mahdollisuuksia silloin kun hän joutuu ylläpitämään ryhmänsä tehokkuutta ryhmäopetuksen alati muuttuvissa olosuhteissa.

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

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

Pahimmillaan tilanne voi siis äityä hyvinkin irralliseksi ja sekavaksi, jos opettaja ei pidä jonkinlaista suunnitelmallisuutta yllä opetuksessaan – tämänhän tulisi toki olla itsestään selvää, mutta ryhmäopetuksessa oppilaiden suurempi lukumäärä tarkoittaa myös useampia kiinnostuksen kohteita esimerkiksi mielimusiikissa.

Seuraava haaste jatkaa edellistä teemaa, mutta tällä kertaa kyseessä on kokonaisvaltaisempi, opettajan asennoitumiseen liittyvä haaste. *Tämä kysymys saattaakin olla yksi ryhmäopetuksen "vaikeaksi" kokemisen kulmakivistä:*

HAASTE: Ryhmäopetuksen sirpaleisuus (LIITE 2)

- Ryhmäopetus voi opettajan omasta asenteesta ja tiedoista riippuen olla hyvinkin ahdistavaa, sirpaleista ja sekavaa TAI monipuolista, antoisaa, mielenkiintoista ja kehittäväää.
- Ryhmämuotoinen opetus kuitenkin *tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia niin yksilöopetuksen kuin ryhmätyön ja ryhmäoppimisenkin maailmasta*; miksi hän ei siis käyttäisi kaikkia keinoja ja mahdollisuuksiaan rohkeasti kokeillen?

Vaikka edellinen haaste on luonteeltaan yleisen tason haaste, se on silti mielestäni jokaiselle ryhmäopetuksen parissa työskentelevälle erittäin tärkeä henkilökohtainen kysymys – ennen kuin opettaja edes ryhtyy pohtimaan käytettävissä olevia työkalujaan tai opetusmateriaaliaan, 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. Yhteissoittotilanteita varten opettaja voi toki valmistaa kaikkia ryhmän jäseniä erikseen hyödyntäviä harjoituksia, vaikkapa nelistemmaisien 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)

- Ryhmämuotoinen 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 vertauskuvia ryhmäopetuksen kuvaamisen avuksi: miksaaja, kapellimestari, tuottaja, helpdesk, järjestelmänvalvoja (opettaja) – audioeditoriohjelma (oppilas) - neliraitanauhuri, orkesteri (ryhmä).

Mielestäni yksi ryhmäopetuksen mielenkiintoisimmista puolista onkin juuri vaihtoehtojen runsas määrä, joka puolestaan on verrannollinen oppilaiden lukumäärään.

7.5 Ryhmäopetuksen mahdollisuudet

Toinen tämän työn johtavista kysymyksistä 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 puoleena ja sitä kautta monipuolisia opetus- ja oppimismahdollisuuksia mahdollistavana tekijänä.

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

7.5.1 Ajatuksia ryhmäopetuksesta

Mikä saa opettajan tuntemaan itsensä avuttomaksi ryhmän edessä? Ryhmäopetuksessa riittää haasteita, jotka ovat ominaisia vain kyseiselle opetusmuodolle. Avuttomaksi ja neuvottomaksi tuntemiseen onkin usein syynä joko *ryhmäpedagogisen koulutuksen puute* tai opettajan oma asennoituminen opetusmuotoon ja sen liiallinen vertailu yksityisopetukseen. Koulutuksen ja sen tarjonnan puutetta käsitellään liitteessä 2.

Aloittelevasta ryhmäopettajasta 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 samanaikaista yksilöopetusta kaikille ryhmän jäsenille. Tästä palaudummekin taas tuttuun teemaan - kannattaako verrata yksilö – ja ryhmäopetusta toisiinsa?

Rumpujensoiton ryhmämuotoista opetusta ja ryhmäopetusta yleensäkin ei tarvitse mielestäni pitää yksityistuntimaisena yksilöopetuksena tai opettajajohtoisen luokkaopetuksen kal-

taisenä opetuksena kuin osin. Ryhmämuotoisessa opetuksessa on paljon hyötyjä ja mahdollisuuksia, jos vain opettaja niitä suostuu käyttämään. Hän ei saisi jäädä ”yksityistuntiformaatin” vangiksi tai pelätä ryhmien opettamista ja niihin liittyvien ongelmien ratkaisemista. Edellinen vertauskuva perustuu omakohtaisiin kokemuksiin; aloittaessani ryhmäopetuksen vedin tunteja paljolti mainitun ”yksityistuntiformaatin” mukaan – tämä saattaa johtaa siihen, että ryhmässä onkin jäljellä neljä yksilöä, eikä ryhmän mahdollisuuksia päästä käyttämään lainkaan. Tunneista tulee myös helposti irrallisia ”sillisalaattimaisia” kokonaisuuksia. *Ryhmäopetuksessa tulisikin mielestäni käyttää periaatetta ” yksilönä ryhmässä”*; tällöin opettaja asennoituu ryhmään muistaen sekä yksilön että kokonaisen ryhmän mahdollisuudet.

Ryhmäopetus on ryhmässä opiskelua, myös yksilötason sellaista

Ryhmäopetuksessa opettaja voi – ja hänen tulisikin – rakentaa tuntien kulun niin, että hän käyttää opetusmuotoina *sekä* yksilöä *että* ryhmää tukevia harjoitteita ”sopivassa määrin”. Sopiva määrä riippuu aina kunkin ryhmän koostumuksesta sekä oppilaiden omaehtoisuuden ja itseohjautuvuuden määrästä. Tämä tarkoittaa sitä, että mitään yleispäteviä ohjeita en tässä pysty antamaan: opettajan on itse selvitettävä ryhmänsä ja sen jäsenten rajat ja *tuntee oppilaansa*. *”Kun opettaja tuntee oppilaittensa oppimisedellytykset, hän pystyy paremmin valitsemaan työtavat niin, etteivät hänen hyvää tarkoittavat pedagogiset ratkaisunsa herätä toivotulle tarkoitukselle vastakkaista lopputulosta (Koppinen & Pollari, 2000,10)”*. Tätä aihetta on käsitelty jo aiemmin tässä työssä luvussa 6.

Tämän työn ”aikajanan” puitteissa (2005–2010) voin todeta, että olen oppinut ymmärtämään sen, ettei ryhmäopetuksen tarvitse tai pidäkään olla huono korvike yksityistunnille. Sekä opettajan että oppilaan tavoitteet muuttuvat hieman ryhmämuotoisessa opetuksessa; tällöin kukin ryhmän jäsen voi edetä sekä ryhmän että yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Tätä seikkaa ei pidä mielestäni nähdä ongelmana, vaan tämän oppimismuodon monipuolisena mahdollisuutena.

7.5.2 Ryhmäopettajan valintoja

Tässä työssä esiteltujen ryhmään liittyvien käsitteiden ymmärtäminen ja sisäistäminen auttavat toivon mukaan opettajaa muodostamaan itselleen kokonaiskuvan – oman skeemansa – tästä opetusmuodosta. Esimerkiksi: ryhmäopetuksen käyttökelpoisuutta epäilleelle saattaa

valjeta se tosiasia, että jo itse ryhmään kuulumisen 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) muodostaminen 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.

RYHMÄOPETTAJA: OLE AVOIN ASEENTEELTASI JA MUUTA ROHKEASTI KÄYTÄNTÖJÄSI. ANALYSOI JA POHDI, KOKEILE ROHKEASTI - JOS JOKIN EI TOIMI, KOKEILE JOTAIN MUUTA.

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

7.5.3 Suunnittele tuntisi ennalta!

Ensimmäiset ryhmäopetustunnit voivat tiedoista riippumatta olla opettajalle hankalia. Aluksi opettajan onkin mielestäni hyvä pitää ohjat tarkennetun tiukasti omissa käsissään ja *edetä etukäteen suunnitellun tuntirungon mukaan*. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että opettajan kannattaisi luopua tuntiensa etukäteissuunnittelusta opetuskokemuksen karttuessa - kyse on lähinnä siitä, että kokemuksen karttuessa opettajalle kehittyy "pelisilmää" tunnin suunnan, opetustyylin tai tunnin aiheen vaihtamiseen jos tarve vaatii. Kaikki erilaiset opetusmetodit ovat alusta saakka suositeltavia – tietenkin niissä rajoissa missä opettaja ryhmänsä jäsenet tuntee. Tärkeintä on, että opettaja varautuu siihen, että ryhmässä voi *ja saa* sattua kaikenlaista yksilöopetuksesta poikkeavaa – jo tämän tiedostaminen helpottaa opettajan suhtautumista vaikkapa tunnin kulkuun.

7.6 Omat näkökulmat vuosien varrelta - tiivistelmä

Lopuksi esittelen lyhyesti omien näkemysteni muuttumista vuosien 2005–2010 välisenä aikana. Tämän jälkeen pohdintaluku jatkuu omassa itsenäisessä luvussaan 8.

Alun perin sain idean tähän työhön osittain rumpopedagogi Aarne "Arska" Himbergin minulle keväällä 2005 tekemän teemahaastattelun pohjalta. Itse haastattelu sisälsi 26 rumpujen ryhmäopetusta koskevaa kysymystä, joihin vastasin suullisesti vuonna 2005, sen jälkeen vastasin niihin kirjallisesti myös lokakuussa 2008. Alkuperäinen tavoitteeni oli "kolmella tasolla" (2005 – 2008 – 2010) kulkeva vastauslinja. Tavoite täyttyikin, mutta hieman eri muodossa kuin alun perin ajattelin: Alun perin kolmen aikapisteen oli tarkoitus toimia pohdinnan ja analyysin tasavertaisina kiintopisteinä, mutta lopulta ne muodostuivat enemmänkin analyysin alku- ja loppupisteiksi. Seuraavassa olen tiivistänyt omat näkemykseni vastausten yleisestä linjasta:

Vuoden 2005 haastattelu tehtiin suorana haastatteluna tunnin mittaisena nauhurille äänittäen, jolloin en vastauksiani ehtinyt oikein sanoiksi paikalla pukea. Samoin puhekielestä litteroitu teksti on omiaan vesittämään vastausten takana olevan tarkemman pohdinnan. Olin jo tuolloin käynyt Helia ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopinnot ja tehnyt rumpuopetustyötä jo pitkään, mutta en ehkä ollut pohtinut asiaa sen syvällisemmin.

Vuoden 2008 vastauksissa on huomattavissa se, että olen aloittanut tämän työn tekemisen ja olen liikkeellä ehkä hieman "mustavalkoisella" ja kriittisellä asenteella. Vastauksissa on kuitenkin mukana paljon pedagogista pohdintaa; useimmat mielipiteet allekirjoitan vieläkin.

Vuoden 2010 vastaukset toimivat ehkäpä astetta enemmän kommentinomaisina edellisvuosien vastauksiin kuin itsenäisinä vastauksina. Syynä on tietoinen päätös muuttaa lähestymistapaani kysymyksiin; olinhan jo tämän työn tekemisen aikana tutustunut useisiin eri teorianäkökulmiin niin, että jouduin soveltamaan ja pohtimaan niitä juuri omassa toimintaympäristössäni. Keskimäärin vuoden 2010 mielipiteissäni painotan enemmän ryhmäopetuksen monimuotoisuutta ja mahdollisuuksia kuin tuskailen yksityisopetukseen vertailun parissa (vertaa 2008 tai 2005). Tämä hyvin selkeä ero kahteen ensimmäiseen vastaustasoon johtuu mielestäni yksinkertaisesti siitä, että ennen viimeisen tason vastauksiani olin lukenut sekä vuoden 2005 että 2008 vastaukseni, tutustunut teoriamateriaaliin, jatkanut ryhmäopetustyötäni ja lisäksi käsitellyt näitä asioita käytännössä jo melkein kaksi vuotta. Vastauksista on havaittavissa vahvaa ammatillista kasvua.

Kaikista tiivistetyimmässä muodossaan kolmen eri aikapisteen vastauksista voisi todeta seuraavaa:

2005: varovaisia, ”ympäripyöreitä”, letkeitä, kilttejä

2008: kyynistä ja ehkä jopa hieman ylikriittistä, 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 eri vuosien vastauksieni välillä tapahtuneen muutosta? Johdannossa pohdin, että tarvitsisinko kenties lisätietoa ryhmäpedagogiikasta, ja auttaisiko se ammatillista kasvua ryhmäsoiton opettajana? Samaten esitin tulkinnan siitä, että tämä työ on osittain myös *pitkittäinen omaa 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”.

Vastausteni perusteella voin todeta, että huomattavaa positiivista kehitystä on tapahtunut ainakin kohtien 2 ja 3 sekä reflektiivisen opettajan tavoitteen kohdalla. *Teoriatietoon tutustuminen ja sen pohtiminen käytännön tilanteiden kautta on lisännyt omaa ammatillisuuttani sekä tuonut myös paljon uusia näkökulmia opetukseeni*. Etenkin opettajan oman analyysikykyyn paraneminen tarkoittaa mielestäni sitä, että myös kohdan 1 käytännön tilanteiden ongelmien ratkaiseminen helpottuu valtavasti.

VIHJE LUKIJALLE:

- Tarkempi analyysi omista vastauksistani löytyy liitteenä(LIITE 2)
- Lisäksi koko haastattelu kysymyksineen ja eri aikakausien vastauksineen(2005,2008,2010) löytyy liitteenä(LIITE 3)
- **ETENKIN RYHMÄOPETTAJIA TAI SELLAISEKSI AIKOVIA SUOSITELLAAN TUTUSTUMAAN LIITTEeseen 2**

8 KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA JA ESIMERKKEJÄ

Tämä työn tarkoituksena on ollut herättää lukija lukuisien teemojen, ajatusten ja esimerkkien avulla pohtimaan miten hän itse toimisi ryhmää opettaessaan. Halusin koostaa yhteen vanhaa ja uutta tietoa, jonka avulla ryhmäopettaja saisi tukevamman teoriapohjan omalle käytännön opetukselleen. Tilannekohtaisia käytännön esimerkkejä on työssä esitelty muutama siellä täällä, mutta suoranaista ”käytännön keinoja ja mallitunteja ryhmäopetukseen” – tyylistä opasta en ole lähtenyt tästä työstä tekemään. Tämä johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että muuten työ venyisi kohtuuttoman pitkäksi. Käytännön opas voisikin olla tämän teoria- ja pohdintapainotteisemman työn jatko-osa; se jääköön nähtäväksi. Jotta tässä työssä säilyisi kosketus käytännön työelämään, olen kuitenkin halunnut liittää mukaan muutamia käytännöllisiä ideoita ja esimerkkejä. Ne voidaan nähdä myös ryhmäopetuksen erilaisina mahdollisuuksina.

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä ideoita käytännön pulmatilanteiden selvittämiseksi ryhmäopetuksessa (8.1). Sen jälkeen esitellään muutama esimerkki, jossa näitä ideoita toteutetaan käytännössä (8.2). Tämä luku toimii itsenäisenä jatkona luvulle 7 (pohdinta).

8.1 Eri työtapa

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

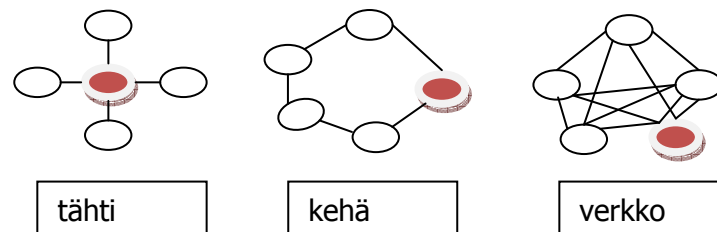
- ryhmäopettaja voidaan nähdä kokkina, jolle ryhmän jäsenet tuovat jokainen tietyn määrän aineksia Kokilla on käytettävissään peruselintarvikkeita (eri opetustyökalut), joiden avulla hän luo yhdessä ryhmän jäsenten tuomien aineksien kanssa halutun lopputuloksen. Lopputulos voi olla tilanteesta riippuen joko yhteinen ruokalaji kaikille, jokaisen jäsenen erillinen ruokalaji tai suurempi kokonaisuus, josta löytyy kumpiakin edellä mainittuja. Kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat ruokalajien valmistamiseen ja kokki ohjeistaa 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 yhdessä – sitten yhteistoiminnallisesti etc..

Käytännön esimerkkejä ja sovelluksia näiden työtapojen käytöstä löytyy luvusta 8.2. Muutama kohta kaivannee kuitenkin lisäselvitystä. Esimerkiksi kohdassa 5 palautetaan mieliin luvussa 3.3.1 esitelty *ryhmän kommunikaattiorakenteiden käyttämisen* idea Charpentierin (1981, 34) mukaan (KUVIO 6). Nämä eri rakenteet sopivat käytännössä kaikkiin ryhmäopetuksen eri tilanteisiin, ja niiden käyttö onkin pyritty soveltamaan luvun 8.2 esimerkkeihin.



KUVIO 6. RYHMÄN KOMMUNIKAATTIORAKENTEITA CHARPENTIERIN MUKAAN

Kohdassa 4 mainitulla "tavallisella" ryhmätyöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä työtapaa, jossa oppilaat toimivat yhdessä, mutta eri oppilaiden vahvuuksien 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 opetusmuotoja. Mikään ei estä opettajaa käyttämästä vaikkapa kaikkia työtapoja ja opetusmuotoja saman tunnin aikana, tosin ratkaisut kannattaa tehdä harkitusti. Opettajan kannattaisikin mielestäni pyrkiä yhdistelemään edellä mainittuja työtapoja ja opetusmuotoja niin, että niistä muotoutuisi hänelle itsellensä sopiva ”hybridimuoto”.

On todettava, että työtapojen ja opetusmuodon valintaan vaikuttaa ensisijaisesti kyseinen ryhmä ja sen jäsenet. Siksi painotankin sitä, että *opettajan tulisi tuntea ryhmänsä jäsenten oppimisedellytyksiä, eli toisin sanoen hahmottaa ryhmän lähikehityksen vyöhyke*. Ryhmäläisten oppimisedellytyksiä ei tietenkään pysty selvittämään heti ensimmäisellä tunnilla, mutta ajan kuluessa opettaja voi havainnoimalla selvittää ainakin ryhmän suuntaviivat.

8.1.1 Jatkuvan itsearvioinnin tärkeys

Kuten missä tahansa opetusmuodossa, on myös ryhmäopetuksessa hyvin tärkeää opettajan itsearviointi. Kun oppijoita on yhden sijasta monta, opettajan saattaa olla tarpeen tehdä ryhmäkohtaista arviointia tasaisin väliajoin. Kysymyksiä, joita opettajan kannattaa kysyä itseltään voivat olla esimerkiksi seuraavat:

- Mitkä ovat ryhmän tavoitteet?
- Tunnenko ryhmäläisteni oppimisedellytykset?
- Ovatko ryhmäläiset motivoituneita?
- Onko ryhmän toiminnassa jotain ongelmia?
- Mitä voin tälle asialle tehdä eli miten voisin toimia toisin?
- Mitä lähestymistapoja ja opetustyyliä käytän?
- Voisinko toimia jotenkin toisin?

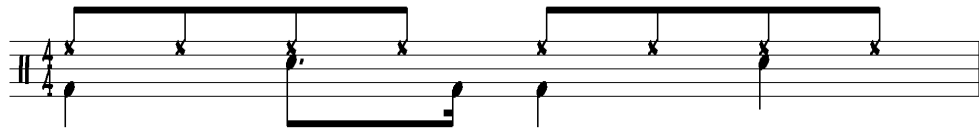
8.2 Käytännön esimerkkejä

Seuraavassa esittelen muutaman käytännön sovelluksen. Näissä esimerkeissä olen pyrkinyt soveltamaan edellisessä luvussa mainittuja työtapoja sekä opetusmuotoja käytäntöön, mutta mukana on myös irrallisia ideoita tunneiltani. Näissä esimerkeissä en lähde enää pohtimaan esimerkiksi sitä, mikä oppimiskäsitys kulloisessakin tilanteessa sopii; se jääköön lukijan päättäväksi. Esimerkit on suunnattu nimenomaan ryhmätunnille ja niihin on pyritty sisällyttämään myös *ryhmän kommunikaatiorakenteiden käyttöä* (luku 3.3.1). Lisäksi esitellään 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

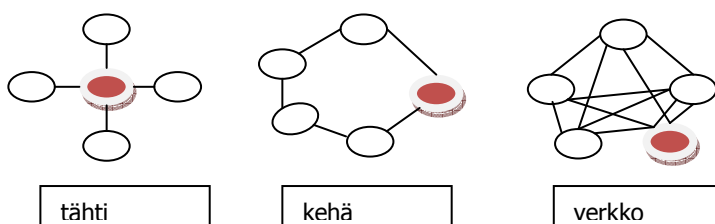
Tämä esimerkki käsittelee eri tapoja, joilla opetettavaa asiaa voidaan ryhmätunnilla käydä läpi. ”Uudeksi aiheeksi” on valittu rumpukomppi, mutta aivan yhtä hyvin kyse voisi olla uudesta käsijärjestyksestä tai biisistä. Kyseinen 1/8-tyyppinen beat-komppiesimerkki sisältää kuudestoistaosavariaation bassorummulle:



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

- *Opettajajohtoinen esittävä opetustapa*, jossa opettaja esittelee kompin ja kertoo siitä. Hän myös antaa esimerkin siitä soittamalla. Opetus on tällöin lähinnä koko luokan opettamista ryhmänä.
- *Työstävä opetustapa*, jolloin oppilaat koettavat itse ensin saada kompin selville joko yksin, pareittain tai ryhmässä pohtimalla. Sen jälkeen opettaja voi kysellä oppilailta että ”miten tämä komppi voisi mennä soitettuna?”. Sen jälkeen kokeillaan erikseen ja yhdessä, myös keskustellen. Opettaja voi myös antaa malliesimerkin.
- *Tehtäviä antava opetus*, jolloin komppi annetaan esimerkiksi kotiläksyksi tai tunnilla pohdittavaksi tehtäväksi.

Edellisiin työtapoihin voi lisätä eri *kommunikaatiorakenteita* käytäviä 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 pyrkiä saamaan aikaan vuorovaikutusta ja kommunikointia ”verkko”- tyylin mukaisesti.

Kehä-rakenteessa opettaja soittaa kompin, jonka jälkeen yksi ryhmäläinen kerrallaan soittaa kompin. Kierroksen jälkeen opettaja voi kommentoida kunkin jäsenen tai koko ryhmän suoritusta ja aiheesta voidaan keskustella. Sopii kaikeskantasoisille ryhmille – opettaja voi myös jättäytyä pois kuviosta.

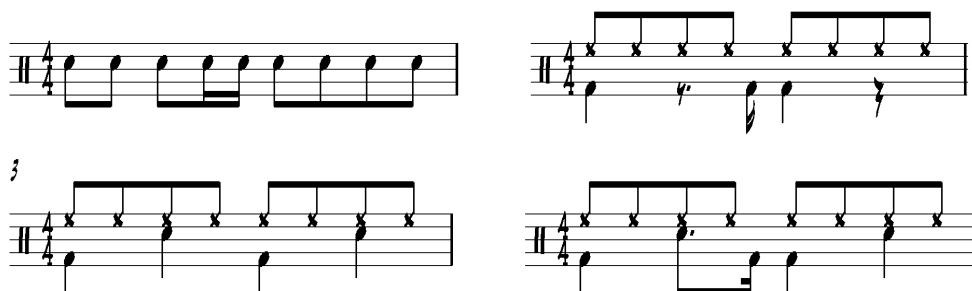
Verkko- rakenne sopii yhteistoiminnalliseen harjoitukseen. Opettajan ei välttämättä tarvitse soittaa mukana tai näyttää esimerkkiä tässä harjoituksessa, vaan kukin ryhmäläinen voi vuorollaan ”kommunikoida” soittamalla harjoitusta ja soittaa vaikkapa fillejä mukaan; sen jälkeen vuoro jollekin muulle.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

Vinkki: yhdistele edellisiä tyylejä kyseisen ryhmän tarpeisiin.

Harjoitusesimerkkimme rumpukomppi sisältää koordinaatiohaasteen monelle aloittelevalle rumpalille: hi-hat- käsi lähtee helposti seuraamaan bassorummun kuudestoistaosakuviota, 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 osaamiseen parhaimman tuloksen saavuttamiseksi. Lopputulos voi olla vaikkapa seuraavan esimerkin kaltainen:



Esimerkissä kaikki ryhmän jäsenet soittavat tasoaan vastaavia rytmejä; opettaja voi valita neljästä eri vaihtoehdosta jokaiselle oppilaalle sopivan. Kaikkia vaihtoehtoja ei tietenkään tarvitse käyttää ja lisää vaihtoehtoja voi ja kannattaakin keksiä. Harjoituksen voi halutessaan myös tehdä ”tähtimäisemmin” niin, että kaikki soittavat yhtä ja samaa kuviota. Harjoitus kannattaa pyrkiä tekemään niin, että huomiota kiinnitetään tempoon. Opettaja voi toimia ”kapellimestarina” ja pitää tempoa joko soittamalla tai naputtamalla neljäsosia. Mahdollisuuksien mukaan kannattaa myös kokeilla metronomia ja sellaisen kappaleen mukana soittamista, johon komppi sopii.

TIIVISTELMÄ: Kokeile esimerkiksi näin

- 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 ryhmäläiset läpi – miten kompin soittaminen onnistuu
- edellinen voidaan tehdä joko soittamalla kaikki yhdessä TAI ”kehä”-rakenteella vuorotellen (!huomioi, että joku voi jännittää soittovuoroaan tosi paljon)
- Tee yhteistoiminnallinen harjoitus: kaikki soittavat omia stemmojaan kompin tiimoilta
- Lopuksi soitetaan aiheeseen liittyvää kappaletta joko niin, että ope soittaa bassoa, kitaraa tai pianoa. Kappaleen mukana voidaan kokeilla, esimerkikikappaleeksi sopii vaikkapa Sami Saaren ”Ainutkertainen”

8.2.2 Esimerkki: ”Fillirundihomma”

Tämä esimerkki on irrallinen käytännön idea omilta tunneiltani. Harjoitus on luonteeltaan 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. Esimerkinä edellisen harjoituksen tyyliä jatkava komppi:

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 harjoitteluksi*

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. Hyvä muunnelma harjoituksesta on ”nyhjää tyhjäästä” – tyyli. Tällöin opettaja kyselee kysymyksiä, joiden perusteella harjoituksen muoto päätetään:

”Mikä tyyli?”

”Millainen komppi?”

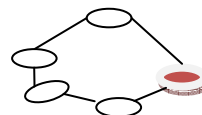
”Mikä tempo?”

”Mikä rakenne?” (tahtimäärä)

8.2.3 Call & Response- harjoitus

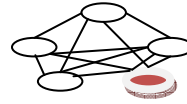
Tämä harjoitus muistuttaa hieman edellistä harjoitusta ja on myös irrallinen idea omilta tunteiltani. Sen tarkoitus on ensisijaisesti harjoituttaa oppilaiden kuuntelu- ja improvisointitaitoja, ja se pohjaa vahvasti yhteistoiminnallisuuteen tai perinteiseen ryhmätyöhön. Harjoitustapa voi käyttää tukemaan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

Tapa 1: ”Rikkinäinen puhelin” (kehärakenne)



- *”Äänenjohtaja” (opettaja tai ryhmäläinen) soittaa metronomin tai taustanauhan kanssa sovitun tahtimäärän komppia, filliä tai vapaamuotoista ”sooloa”*
- *seuraava ryhmäläinen toistaa saman perässä*
- *tätä jatketaan kierros läpi*
- *sama voidaan toistaa tai valita uusi musiikillinen aihe*
- *”äänenjohtaja” valitaan uudestaan ja jatketaan*
- *opettajan ei tarvitse välttämättä olla mukana*
- *joku ryhmäläisistä voi toimia metronomina; vuoro vaihtuu*

Tapa 2: "Call & Response" (verkkorakenne)



- *Osittain sama kuin edelliset harjoitukset, mutta vapaamuotoisempi: tempoa ei tarvitse välttämättä 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, miltä tuntisuunnitelma voisi näyttää. Painotan, että kyseessä on irrallinen esimerkki, ja että mahdollisuuksia on lukemattomia muitakin. Kuitenkin, etenkin ryhmäopetustyötä aloittelevan opettajan kannattaa tehdä tarkka tuntisuunnitelma eri osa-alueineen – vaikka sitä ei sitten noudattaisikaan tarkasti. Kun tunti on suunniteltu huolella, on myös helppoa muuttaa tunnin rakennetta sen aikana. Aluksi opettaja voi lähteä liikkeelle vaikkapa seuraavasta rakenteesta, johon lisäilläään oppiaineokset aiheen mukaan:

- alkusanat ja alkulämmittely – muista vuorovaikutus!
- mahdolliset läksyt tai toiminnallista tehtävää
- uusi asia ryhmän tason vaatimalla tyylillä – anna läksyjä?
- soittoa ja toiminnallisuutta ryhmän vaatimalla tyylillä

Tunnin rakenneosasien paikkaa voi vapaasti muuttaa, ja opettajan on itse päätettävä, mikä opetustyyli kyseiselle ryhmälle sopii – näin määräytyvät 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 suunnitelmiesi 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 käsiteltyyn aiheeseen uudelleen myöhemmin

Oma kokemukseni tuntien suunnittelusta on se, että kun ryhmäopettajalle kertyy opetuskokemusta, saattaa myös tuntien suunnittelu muuttua hieman abstraktimmaksi – suunnitelmaan merkitään tunnin aiheet pääpiirteittäin. Tämä saattaa johtua siitä, että opettaja kyke-

nee jo hahmottamaan tunnin perusrakennemahdollisuudet sisäisesti. Lisäksi hän pystyy muuttamaan tunnin rakennetta tarpeen vaatiessa vaikka tunnin aikana, ilman että tunnista tulee irrallinen "sillisalaatti". *Tämä ei kuitenkaan missään tapauksessa tarkoita sitä, että tunti tulisi kokemuksen kertyessä jättää suunnittelematta.* 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 tempoa pitämässä, voi myös soittaa mukana)

LÄKSYT (jos oli): 10 minuuttia

- muistellaan mitä oli läksynä
- tarkistetaan yhdessä soittamalla ("tähti"), tai "kehänä" soittaen
- 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

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

Tunnin loppuksi voidaan soittaa myös jotain vapaamuotoisempaa kuten esimerkiksi jokin oppilaiden toivekappale tai tehdä jokin yhteistoiminnallinen harjoitus, esimerkiksi "fillirunditreeni".

!!!ÄLÄ PIDÄ KLINIKKAA, ANNA MYÖS RYHMÄLÄISTEN SOITTAA!!!

MALLITUNTI 2: Ryhmätunti hieman pidemmälle ehtineille, aiheena Syncopation- harjoitus sivulta 37 sekä The Policen "Roxanne"- kappale. Tunti on muodoltaan hieman löyhempi, ja korostaa enemmän oppilaiden omaa panosta aktiivisina toimijoina.

- alkusanat, juttelua, palautetta, pyri saamaan keskustelua aikaan

LÄMMITTELYHARJOITUS:

- yhdessä tai erikseen, jotain aiheeseen sopivaa teknistä soittoa: pyramidi, käsitekniikkaa

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?
- harjoitellaan hitaasti osia kappaleesta 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

9 LOPPUSANAT – ja sitten töihin!

Tässä opinnäytetyössä on todettu rumpujensoiton ryhmäopetuksen – ja ryhmäopetuksen – olevan haasteellista, mutta samalla lukuisia eri opetusmahdollisuuksia tarjoavaa. Ryhmäopetus saattaa aluksi olla opettajalle haastavampaa kuin esimerkiksi perinteinen yksilöopetus, mutta pidemmän päälle – ainakin itselläni – tuo vertailun tarve katoaa. Kaikille oppijoille (tai opettajille) ryhmämuotoinen opetus ei tietenkään sovi, eikä sen tarvitsekaan sopia. Tämä voi johtua lukuisista eri tekijöistä: kun ryhmässä on enemmän jäseniä, on myös enemmän positiivisia tai negatiivisia muuttujia vaikuttamassa siihen, miten oppilas ryhmäopetuksen ja ryhmänsä kokee. Oppilas voi myös olla opinnoissaan siinä vaiheessa, että henkilökohtainen kehitys vaatii yksilöpainotteisempaa opetusta. Nyky- Suomessa monessa oppilaitoksessa onkin mielestäni siinä mielessä hieno tilanne, että parhaimmillaan oppilas voi käydä sekä yksilö- että ryhmäopetustunneilla. Näin saadaan maksimoitua hyödyt kummistakin opetusmuodoista.

Rumpujensoiton ryhmäopetus on mielestäni yksi varteenotettava opetusmuoto muiden rinnalla. Ryhmäopetus mahdollistaa paljon sellaista, mikä muuten ei olisi rumputunnilla mahdollista: *musiikillista yhteistoimintaa eri muodoissaan*. Se tarjoaa laajan skaalan erilaisia työmenetelmiä, joita opettaja voi oppiaineen työstämisessä käyttää – tämä on mielestäni ehdottomasti luettava hyödyksi, jos sellaisia haluaa hakea. Työtapojen, opetusmenetelmien sekä – näkemyksien lisäksi on muistettava, että ryhmämuotoinen opetus vaikuttaa oppilaaseen myös henkisesti ja sosiaalisesti aivan eri tavalla kuin perinteinen yksilöopetus. Oppilas oppii hyväksymään muita yksilöinä ja saa paljon valmiuksia erilaisiin sosiaalisuuden sekä ryhmätyöskentelyn muotoihin – siitähän esimerkiksi yhteytoiminnassakin on pitkälti kyse.

TOTEAMUS:

Johdannossa mainitun viitteellisen hypoteesin voidaan sanoa oman tapaustutkimukseni kohdalla toteutuneen.:

(”Oletuksena on, että rumpujensoiton ryhmäpedagogiikkaa voidaan kehittää, ja että tietojen karttuessa tapahtuu oppimista, joka voidaan sisällyttää käytäntöön.”)

Tämän opinnäytetyön tarjoamista tiedoista ja ajatuksista on varmasti hyötyä ryhmäopettajille käytännön työelämässä . Kyse onkin enemmän siitä, miten *kukin tätä tietoa käyttää*. Tieto- ja teoriapohja sekä teoreettiset oivallukset ovat vasta osa kokonaisuutta – tieto on vielä saatava sovellettua kunkin opettajan omaan opetukseen. Vaikka opettajalla olisi kuinka paljon teoriapohjaa, on *käytännön työn tekeminen, sen parissa oivaltaminen ja rutinoituminen* se kaikista tärkein tapa ja ”viimeinen silaus” jolla ryhmän opettamista oppii. Teoriatiedon nivominen käytännön työelämään onnistuu vain tekemällä ryhmäopetustöitä, joten onkin korkea aika päättää tämä kirjallinen työ ja siirtyä soveltamaan ajatuksia – opetustyön pariin.

LÄHTEET

KIRJALLISET LÄHTEET:

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Chydenius-instituutin julkaisuja 2. Jyväskylä: Gummerus.
- Aarnio, P & Vuorinen, R. 1985. Vuorovaikutus ja yhteistyö. Ryhmätyön opas. Helsinki: SKSK-kustannus Oy.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Baron, R & Kerr, N. 2003. Group process, group decision, group action. 2nd edition. Buckingham: Open University Press.
- Bandura, A. 1997. Self-Efficacy. The Exercise of control. Fourth printing. 2000. New York: W.H.Freeman and Company.
- Charpentier, P. 1981. Ryhmätyön perusteet. Kuusamo: Ihmissuhdeopisto.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5th edition. 2001. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Julkaisusarja B nro 17. 1.-8. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1994. Perustietoa opetuksesta. 2.-9. painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eskola, A. 1990. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Helkama, K. Myllyniemi, R., Liebkind, K. 1999. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki:Edita.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, H. & Hurme, H. 1979. Teemahaastattelu. Tampere: Gaudeamus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Porvoo: WSOY.
- Koppinen, M., Pollari, J. 2000. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lauriala, A. 1986. Avoimen opetuksen keskeisiä periaatteita. Teoksessa Lauriala, A. & Karvonen, R. (toim.) *Kokeileva koulu*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Palmenia-kustannus. Tammer-Paino.
- Nurmi, J-E (toim.) & Salmela-Aro, K. 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
- Rauste – Von Wright, Soini & Von Wright. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Werner Söderström OY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustieteeseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finnlectura.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 2. korjattu painos.

VERKKOLÄHTEET:

- Heikinheimo, T.2003. Musiikinopiskelijan rajanylityksiä osana muusikon työharjoittelun kehittämistä.[Boundary crossings of a music student in developing vocational training of a musician.] Teoksessa P.Lambert and M-L Iivonen (eds.). Opettajat ja opiskelijat yhteisen tutkimuskohteen äärellä. Kehittävä siirtovaikutusta koulun ja työn rajapinnoilla. Helia C:6. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 140-167.
- Koivukoski,A. Ryhmäopetus metodiikka musiikin perusopetuksessa. Ryhmäopetus opettajan koulutuksen haasteena. 2008. [verkkodokumentti]. http://www.musicedu.fi/easydata/customers/sml/files/LiittopvatSeminaarit08/Airi_Koivukoski.pdf. (luettu 8.4.2010)
- Musiikinopetus Suomessa. Taiteen perusopetuksen (TPO) yleinen oppimäärä. 2007. [verkkodokumentti]. http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/tpo_musiikin_yleinen_oppimäärä. (luettu 8.4.2010).
- Pohjanoro, U., Pesonen M. 2008. Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. [verkkodokumentti]. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajienosaamisen tulevaisuusnäköyksiä. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/119339_MusiikkioppilaitoksetRaportti290509.pdf. (luettu 8.3.2010)
- Rytmi-musiikkiopisto Tauko. Opetussuunnitelma - musiikin yleinen oppimäärä. 2009.[verkkodokumentti]. <http://www.tauko.com/yleinenopsu.htm> . (luettu 8.4.2010).
- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.2005. [verkkodokumentti]. http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus. (luettu 17.4.2010).
- Oppimiseen liittyviä käsitteitä. Skeema. Oulun yliopisto. [verkkodokumentti]. <http://wwwedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/kasitt.htm#skeema> .(luettu 8.4.2010).

HAASTATTELU:

Himberg, A. Kysymyksiä Santtu Vihuselle rumpujensoiton ryhmäopetuksesta. Hilton Helsinki Strand Hotel, Helsinki. Haastattelu tehty keväällä 2005 Minidisk-nauhurille.

TEOKSIA, JOTKA MAINITTIIN, MUTTA JOITA EI SUORANAISESTI LAINATTU:

Leppänen, L. 1990. Rokkaavat rummut. Helsinki: Selvät sävelet.

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

LIITE 1***RYHMÄOPETTAJAN PIKAOHJE***

- 1. Tutustu ryhmäpedagogiseen teoriatietoon*
- 2. Suunnittele tunti huolella etukäteen*
- 3. ÄLÄ HÄTÄILE*
- 4. Ota tilanne haltuun heti tunnin alettua – ei "hissukointia" vaikka jännittäisikin.
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 Oma opetusta koskevat kysymykset..... | 6 |
| 1.3 Pohtivat ja analyttiset 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: luokittelin 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 esimerkit, teorian tai omat käytännön esimerkkini sopiviksi omaan käyttöönsä sopivaksi.

Alun perin sain idean tähän työhön osittain rumpopedagogi Aarne "Araska" Himbergin minulle keväällä 2005 tekemän teemahaastattelun pohjalta - ajattelin, että haluan tietää tarkemmin mitä hyötyjä ja haittoja on ryhmämuotoisessa opetuksessa. Itse haastattelu sisälsi 26 rumpujen ryhmäopetusta koskevaa kysymystä, joihin vastasin suullisesti vuonna 2005, sen jälkeen vastasin niihin kirjallisesti myös lokakuussa 2008. Alkuperäinen tarkoitukseni oli, että vastaan kaikkiin kysymyksiin uudestaan kun olen saanut teoriaosion valmiiksi ja pohdin sen jälkeen mikä on muuttunut. Tätä kirjoitettaessa on kevät 2010, ja huomaan tavoitteeni muuttuneen hieman; olen vastannut vain niihin kysymyksiin, jotka olen kokenut tämän työn teemojen pohjalta tärkeiksi.

Työni alkuperäinen kysymyksenasettelu "mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on" tuntuu mielestäni nyt kovin dualistiselta ja mustavalkoiselta (vertaa: *huonoa ja hyvää*). Siksi muutin ne työn aikana muotoon *ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet*. Tämä johtuu suurelta osin siitä, että näkemyseni ryhmäopetuksen luonteesta on muuttunut. Ryhmäopetusta ei ole mielestäni tarpeellisen verrata ryhmäopetusta suoranaisesti tai kaikilta osin yksiysopetukseen, ja että koko ryhmäopetuksen teemaan on suhtauduttava enemmän omana opetusmuotonaan ja -kokonaisuutenaan. Ryhmäopetuksen haasteiden ja mahdollisuuksien teemoihin palataan tarkemmin pohdinnan yhteydessä (luku 7).

1.1 Kysymyksiä ryhmäopettajalle

Seuraavassa esittelen Arska Himbergin laatimat kysymykset niin, että olen luokitellut ne eri kategorioihin kysymyksen sisällön pohjalta. Sen jälkeen nostan esiin muutamaan kysymyksen, jotka ovat mielestäni tämän työn kannalta tärkeitä. Näitä kysymyksiä vertaan myös aiempiin vastauksiini ja pohdin onko muutosta tapahtunut. Vertaan myös vastauksien mahdollista sisällöllistä muutosta yleisellä tasolla.

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.

Koko haastattelu kysymyksineen ja eri aikakausien vastauksineen(2005,2008,2010) löytyy liitteenä(LIITE 2), joten tämän luvun aikana tyydyn vain viittaamaan aiemmin vastattuihin pohdintoihin.

- 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 kartoittamisen työkaluna.

KYSYMYKSIÄ RYHMÄOPETTAJALLE HIMBERGIN MUKAAN (2005):

OMA OPETUSHISTORIA:

- Oletko koskaan aiemmin opettanut 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 ryhmäopetuksessanne on?
- Minkälaisella välineistöllä opetat?
- Onko opetus tuonut laitteiston kehittämisideoita?
- Vaikuttavatko 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 ANALYYTTISET KYSYMYKSET:

- Miten itse koet ryhmäopetuksen?
- Mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on?
- Oletko saanut ohjausta ryhmäopetuksen pedagogiikkaan? Tarpeellisuus?

1.2 Vihusen vastaukset

Mainitsin jo aiemmin, että alkuperäinen tavoitteeni oli ”kolmella tasolla” kulkeva vastauslinjani. Tavoite täytyikin, mutta hieman eri muodossa kuin alun perin ajattelin: Alun perin kolmen aikapisteen (2005, 2008 ja 2010) oli tarkoitus toimia pohdinnan ja analyysin tasavertaisina kiintopisteinä, mutta lopulta ne muodostuivat enemmänkin analyysin alku- ja loppupisteiksi. Seuraavassa analysoin vastauksiani yleisellä tasolla: tiivistän ensin oman näkemykseni vastausten yleisestä linjasta ja sen jälkeen palaan vielä muutamaa mielestäni tärkeään teemaan hieman tarkemmin.

Vuoden 2005 haastattelu tehtiin suorana haastatteluna tunnin mittaisena nauhurille äänittäen, jolloin en vastauksiani ehtinyt oikein sanoiksi paikalla pukea. Samoin puhekielestä litteroitu teksti on omiaan vesittämään vastausten takana olevan tarkemman pohdinnan. Olin jo tuolloin käynyt Helia ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaopinnot ja tehnyt rumpuopetustyötä jo pitkään, mutta en ehkä ollut pohtinut asiaa sen syvällisemmin.

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

Vuoden 2010 vastaukset toimivat ehkäpä astetta enemmän kommentinomaisina edellisvuosien vastauksiin kuin itsenäisinä vastauksina. Syynä on tietoinen päätös muuttaa lähestymistapaani kysymyksiin; olinhan jo tämän työn tekemisen aikana tutustunut useisiin eri teorianäkökulmiin niin, että jouduin soveltamaan ja pohtimaan niitä juuri omassa toimintaympäristössäni. Tästä johtuu myös se, etten käsittele kaikkia kysymyksiä tässä luvussa. Jos lukijalla riittää mielenkiintoa, kannattaa tutustua liitteenä olevaan koko haastatteluun. Keskimäärin vuoden 2010 mielipiteissäni painotan enemmän ryhmäopetuksen monimuotoisuutta ja mahdollisuuksia kuin tuskailen yksityisopetukseen vertailun parissa (vertaa 2008 tai 2005). Tämä hyvin selkeä ero kahteen ensimmäiseen vastaustasoon johtuu mielestäni yksinkertaisesti siitä, että ennen viimeisen tason vastauksiani olin lukenut sekä vuoden 2005 että 2008 vastaukseni, tutustunut teorian materiaaliin, jatkanut ryhmäopetustyötäni ja lisäksi käsitellyt näitä asioita käytännössä jo melkein kaksi vuotta. Kaikista tiivistetyimmässä muodossaan kolmen eri aikapisteen vastauksista voisi todeta seuraavaa:

2005: varovaisia, ”ympäripyöreitä”, letkeitä, kilttejä

2008: kyynistä ja ehkä jopa hieman ylikriittistä, 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. Seuraavassa tarkastellaan muutamia tämän työn kannalta tärkeiksi nousseita 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 käsittelevän kysymyksen kanssa. Itse asiassa kysymykset puhuvat osin samasta asiasta – ryhmän koostumuksesta – ainakin silloin jos ryhmän sisällä on paljon heittoja iässä ja tasossa. Vastauksista nousi esiin kaksi ryhmäopetuksen haastetta:

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

2) kuinka heterogeeninen ryhmä saa olla ollakseen toimiva?²

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

”Suurimmaksi osaksi samaa mieltä kuin 2008. Poikkeuksena esimerkiksi yhteissoittoa varten erityisesti kootut ryhmät, joissa ikäjakauma saa ollakin suurempi kuin ”normaalissa” ryhmässä. Jollekin oppilaalle ikäero voi vaikuttaa motivaatiota edistävästi, jollekin se voi alentaa motivaatiota”. (Miten oppilaiden ikä vaikuttaa opetukseen? Entä sukupuoli?)

Hyvin samankaltaisia vastauksia sekä haasteita löytyi myös kysymyksessä ”Miten oppilaiden tasoerot vaikuttavat ryhmien muodostumiseen?” osiossa *ryhmien muodostaminen*. Itse asiassa kysymys onkin omallaan tavallaan jatkumo edellisiin kysymyksiin sekä ennen kaikkea jatkumo 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 lähellä vuoden 2008 vastausta mutta laajemmin perusteltu:

¹ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

² rumpujen ryhmäopetuksen haaste

” Ryhmän jäsenen siirtämisen tulisi mielestäni aina olla loppuun saakka pohdittu teko. Opetushaasteena³ tämä liittyy vahvasti kahteen edelliseen kysymykseen.”

1.2.2 Omaa opetusta koskevat kysymykset

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

- Kuinka paljon oppilaat saavat/ voivat vaikuttaa opetukseen?
- Miten motivoit oppilaitasi?
- Käytätkö malliopettamista? Miten?

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuskysymyksen kohdalla itse asiassa kaikkien aikakausien vastaukseni on ollut myöntävä: kyllä voivat vaikuttaa – ainakin jonkin verran. Tosin on huomiotava, että muuten vastaukset noudattavat jo aiemmasta tuttua linjaa: 2005 hieman huonosti ja lyhyesti perusteltu, 2008 vastauksessa (”jonkin verran”) on jo syntymässä 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 opetukseen; opettajalla tulee kuitenkin aina olla mielestäni viimeinen sana; muuten tunti muuttuu helposti edellä mainituksi sirpaleiseksi ”tilkkutäkiksi”, jolloin kaikki ryhmäläiset eivät välttämättä saa tunnista irti yhtä paljon...”

Motivointikysymyksen kohdalla on havaittavissa hyvin selkeä kronologinen muutos vastaukseni 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:

”..huomaan, että vuoden 2005 vastaukseni on hyvinkin ulkoista motivaatiota käyttävä; teknologiaa yms. Vuoden 2008 kirjallinen vastaukseni on jo pohditumpi – niin kuin kirjallisen vastauksen tuleekin olla – ja siinä kuvastuu kasvaminen opettajana. Olen pitkälti samaa mieltä vastauksistani; positiivinen palaute pitää yllä oppilaan motivaatiota ja samalla rakentaa ja vahvistaa sisäistä motivaatiota. Ulkoisen motivaation keinona opettajan oma innostuneisuus on omasta mielestäni erinomainen keino saada myös oppilaiden oma motivaatio syttymään. Eli kehuja, rohkaisuja ja miksei myös ”rakentavaa” palautettakin (ei kuitenkaan haukkumista ja moittimista) oikeassa suhteessa”.

Malliopettamiseen liittyvä kysymys on mielenkiintoinen: käsite liittyy 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 pystynyt 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, eli ”hybridimuoto”: mitä pidemmällä oppilas on, sitä vähemmän opettajan pitää/ kannattaa näyttää malliksi. Malliopettamista kannattaa kuitenkin käyttää etenkin teknisten asioiden (vaikkapa käsijärjestykset) opettamisessa...”

1.3 Pohtivat ja analyttiset kysymykset

Viimeisenä tarkastellaan haastattelun viimeistä osiota, joka on luonteeltaan pohtivampi. Tämän osion kaikki teemat ovat mielestäni niin tärkeitä, että nostan ne seuraavassa esiin omina alalukuinaan. Nämä osiot herättivät myös eniten ajatuksia ja pohdittavaa allekirjoittaneessa; 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.

Vuoden 2005 mielipide on mielestäni tärkeä vertailukohtaan aloitus. Siinä on pääteltävissä hieman verhottua ”hankaluutta” tai negatiivisuutta ryhmän kokemisessa, vaikka olenkin ilmeisesti pyrkinyt hakemaan positiivisia seikkoja. Edetessään vastausketju puoltaa aiempaa näkemystäni siitä, että vuonna 2005 en ole vielä oikein osannut pukea sanoiksi ajatuksiani – vuonna 2008 on monessa vastauksessa havaittavissa vastareaktiota ja hieman tiukempaa asenteellisuutta – ehkä jopa kyynisyyttä? Esimerkkinä seuraava vastausketju:

2005: ”Kyllä siit on silloin kun sen alotti niin oli vaikeeta 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 helpompaa 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 koin ryhmäopetuksen todella haastavana, koska olen mielestäni ehkä välillä liiankin kunnianhimoinen opettajana. Olisin halunnut – ja haluan vieläkin – tarjota jokaiselle oppilaalle myös henkilökohtaista palautetta yksityistunnin tyyliin, ja sitten tehdä jotain yhdessä... ryhmässä oppimista puolustaa monta seikkaa. Esimerkiksi tunnille on varmasti helpompi tulla, kun ei jännitä niin paljon – mukana on muitakin. Ryhmäytyminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä parantaa varmasti itse-tuntoa... Joillekin ryhmätunti on varmasti viikon kohokohta: pääsee näkemään kavereita jo soittelemaan yhdessä. Olen siis omien tavoitteellisten näkemyksieni valossa usein unohtanut nämä ryhmässä oppimista puoltavat 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 opetusmuotonsa...koen ryhmäopetuksen tällä hetkellä hyvinkin antoisaksi etenkin tutustuttuani erilaisiin teorianäkökulmiin ja tapoihin, joilla uutta aineita voidaan käsitellä..."

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

"...Ryhmäopetus voi opettajan omasta asenteesta ja tiedosta riippuen olla hyvinkin ahdistavaa, sirpaleista ja sekavaa TAI monipuolista, antoisaa, mielenkiintoista ja kehittävää. Muistan kyllä aluksi olleeni ainakin osin ensin mainittu opettaja. Ryhmämuotoinen opetus kuitenkin *tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia niin yksilöopetuksen kuin ryhmätyön ja ryhmäoppimisenkin maailmasta*; miksi hän ei siis käytäisi kaikkia keinoja ja mahdollisuuksiaan rohkeasti kokeillen? Koko tämän kysymyksen teema liittyy mielestäni suurelta osin luvun 8 ryhmäopetuksen suurimpien haasteiden⁴ luokkiin 1-4 (katso luku 8)."

Saattaisiko siis olla niin, että suurin osa ryhmäopetuksen kokemisesta ja opettajan mahdollisesta ahdistuksesta ryhmäopetusta kohtaan kumpuavatkin hänen omista ennakoasenteistaan sekä hänen asenteestaan tätä opetusmuotoa kohtaan? Tämä on tietysti karkea yleistys, joka koskee tämän haastattelun kohdalla vain itseäni. On kuitenkin vielä lisättävä, että itse olen aina pitänyt ryhmäopetuksesta, jo aloittaessani vuonna 2003. Oma suhtautumiseni tähän opetusmuotoon on kuitenkin saattanut olla hieman "yksilöopetusmainen" 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 haitoista ja hyödyistä (voiko siitä olla jotain suoranaista haittaa?), vaan käytän termejä haasteet ja mahdollisuudet.

⁴ rumpujen ryhmäopetuksen haasteita

Vuonna 2005 olin ehdottanut ryhmäopetuksen haitaksi *oppilaan* "alakynteen jäämistä"; tällä olen todennäköisesti hakenut vapaamatkustajan ja massaan sekoittumisen käsitteitä. Hyötynä olin nähnyt sen, että ryhmässä kaikki saavat jotain toisiltaan:

"...haittoja ensin..kyl siin on varmasti se, et 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 ne saa toisiltaan*kin*..samalla et opettajan ei tarvii tehdä ihan kaikkee..no nii siihen vaan et ne voi parhaimmillaan kommunikoi keskenään sit tulee niinku hyvää.."

Samoja näkemyksiä oli havaittavissa muillakin aikatasoilla mutta on todettava, että tämänkin kysymyksen kohdalla vastaukset noudattivat linjaa *letkeä (2005) – kriittinen (2008) – avara-katseisempi (2010)*.

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 eriyttäminen opetuksessa on jo melunkin takia vaikeaa. Eli siis jos opettaa eri asioita kaikille, niin niitä ei voi harjoitella tuottamatta "sekoittavaa" melua. Jos ryhmän kanssa yrittää esim. jokaiselle omat läksyt - tyyliä, niin se on haastavaa jo neljänkin hengen kanssa. Ja hidasta. Näiden vuosien jälkeen olenkin herännyt ajattelemaan, että ehkä ryhmäopetustuntia ei edes pitäisikään pyrkiä rakentamaan yksityistunnin lailla tavoitteelliseksi oppilas-kohtaisten tavoitteiden kannalta. Suurin haitta on siis mielestäni opetuksen jääminen pintapuoliseksi yksityisopetukseen verrattuna. Jos opettaja pyrkii oppilaskohtaiseen tavoitteellisuuteen, on työmäärä kohtuuton verrattuna yksityisen tunnin pitoon."

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 yhdessäoloa samanhenkisten kanssa.
3. Ryhmäläisistä saa tukea ja turvaa, tämä koskee erityisesti nuorempia oppilaita. Tämän olen huomannut ihan käytännössä asti. Nuorille oppilaille on viikoittainen yhdessäolo tosi tärkeää, ja silloin onkin välillä opettajan kannalta tehtävä opetuksellisia ratkaisuja; tunti voi antaa oppilaalle paljon enemmän motivaatiota ihan vain biisien mukana soitteluna ja "mekastamisena". Jos opettaja sen sijaan pyrkii jatkuvasti tavoitteelliseen oppimiseen, vaikkapa niin että tänään pitää oppia tietty käsijärjestys, niin se voi olla oppilaan motivaation kannalta huonokin veto. Opettajalla on oltava pelisilmää, ja välillä on tehtävä asioita "helpomman" kautta. Eli aina ei pidäkään olla loistavasti rakenneltu tavoitteellinen oppitunti.

4. Myös kanssaoppimista tapahtuu ryhmässä varmasti - muiltakin voi saada ideoita kokematta tilannetta kilpailuksi. ”

Näissä näkemyksissä on jo muotoutumassa pedagogisesti monipuolisempi ajattelumalli. Esimerkiksi 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 olemuksesta:

”...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 se, että *pitääkö ryhmäopetuksen edes päästä samoihin tavoitteisiin yksilöopetuksen kanssa?* Mielestäni ei pidä, koska se on käytännössä mahdotonta ja turhaa; sitä vartenhan on *yksilöopetustunnit...* ”

Tämän lisäksi esittelen uuden haasteen, joka kumpuaa ryhmäopetuksen ”haitoista”:

” *...ryhmäopetuksen haasteena voi myös olla ”punaisesta langasta” kiinni pitäminen koko ryhmän kanssa koko tavoitekauden ajan*⁵. Kaikki ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan ole yksilöinä samanlaisia, eikä olisi mitään järkeä viedä erilaisia ryhmäprojekteja jatkuvasti läpi. Oppilaan motivaation ruokkimiseksi on opettajan välillä muistettava käydä mahdollisuuksien mukaan myös ryhmän yksilöitä kiinnostavia asioita läpi. Nämä asiat voidaan – ja pitäisikin – kuitenkin käydä läpi *yhdessä* ja niin, että koko ryhmä saa niistä ainakin jollain tasolla itselleen jotain. Tämän takia on vaarana, että ryhmän lukukaudesta saattaa tulla ”sillisalaattimainen”, ellei opettaja – olkoon hän sitten tiedon jakaja tai opastaja – pidä tilannetta hallinnassaan ja tiedosta missä ollaan menossa.”

Edellä mainittu seikka on mielestäni tuttu myös mistä tahansa muustakin opetusmuodosta – niin yksityis- kuin ryhmätunnilta. Opettajan haasteena on pitää opetus sellaisena että siinä on jonkinlainen juoni ja toisaalta tarjota välillä irrallisiakin teemoja ilman että tunteista tulee irrallisten teemojen sillisalaatti. Ryhmätunnilla tämä haaste kuitenkin parhaimmillaan nelinkertaistuu ryhmän koon mukaan. Tämä haaste on kuitenkin sellainen, että opettaja selviää siitä *suunnitteleamalla* omia oppituntejaan ja niiden sisältöä etukäteen. Opettajan lienee myös hyvä pitää itsellään viimeisin sana ryhmätuntien suunnan ohjaajana ja päättäjänä.

Vuoden 2010 näkemyksissäni olen myös ollut jo selkeästi sitä mieltä, että ryhmämuotoisessa opetuksessa on nähtävissä paljon erilaisia mahdollisuuksia ainaisten haasteiden 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 tema käsittelee ryhmäopetuksen pedagogiikan tarpeellisuutta ja lähinnä sen puutetta. Tämä luku toimii myös kannanottona ryhmäpedagogisen koulutuksen puutteelle soitonopetuksessa. Omat vastaukseni vuosien varrelta ovat siinä mielessä yhtenevät, että jokaisen aikakauden kohdalla olen joutunut vastaamaan miltei samoilla sanoilla: en koe saaneeni ryhmäpedagogiseen koulutusta nimenomaan omaa alaani ajatellen. Tämän kysymyksen kohdalla suosittelenkin lukemaan koko liitteessä olevat eri aikakausien vastaukseni, koska esimerkiksi vuoden 2008 vastaukseni voidaan tulkita kriittiseksi koulutuksen puutteelle. Käsittelemkin tämän kysymyksen hieman toisella tapaa lähestymällä: vastaan siihen kertaamalla omaa koulutus pohjaani eri vastauksista ja sen jälkeen ottamalla kantaa tässä ja nyt.

Vuonna 2008 olin vastannut hyvinkin kriittisesti esimerkiksi seuraavaa:

”Ryhmäopetuksen pedagogiikkaan en koe saaneeni minkäänlaista opetusta ainakaan popjazzin puolella. Itse asiassa pedagogista pohdintaa tai oman opettajuuden reflektointia ei Stadian puolen opinnoissa 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 on mielestäni *huutava tarve!*...ryhmäopetuksen pedagogiikkaan on siis saatava didaktista opetusta; etenkin rumpujensoiton saralle. Toki opettaja löytää toimivat keinot kokemuksen kautta, mutta olisi hyvä saada opettajille syvempää tuntemusta opetusmetodistaan...”

Mielestäni edellisestä vastauksesta huokuu kriittisen asenteen lisäksi lievähkö ”putkikatseisuus”: toki myös Stadian puolen ”normaaleista” soitonopetustunneista sekä yhtyepedagogiikasta ja – didaktiikasta on jäänyt käteen työkaluja, joita olen myöhemmin itse hyödyntänyt omassa opetuksessani. Ne kuitenkin nojasivat pitkälti siihen, että opetetaan harjoitusoppilaita ja vedetään bändejä – pedagoginen pohdinta jäi vähemmälle.

Vuonna 2010 vastaukseni on hieman täsmentynyt asenteellisesta avarampaan suuntaan:

” En ole edelleenkään saanut ryhmäopetuksen pedagogiikkaan virallista opetusta; tosin Metropolian yAMK-opinnoissa käyty ryhmäopetus- jaksot olivat valaisevia ja nostivat taas kerran esiin koulutuksen tarpeellisuuden jo AMK-opiskelun vaiheessa, ja miksei muillakin opintotasoilla. Lisäksi olen opiskellut hieman kasvatustiedettä muiden opintojeni lisäksi ja se on auttanut todella paljon. Ryhmien hallintaa käytännössä olen myös oppinut todella paljon ala-asteella, jossa olen toiminut tuntiopettajana eri aiheissa; 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

Edellisen luvun mielipiteistä tulee selväksi, että mielestäni koulutuksen tarve on suuri. En ole kuitenkaan ainoa, joka kokee koulutuksen ryhmäopetukseen tarpeelliseksi. Tästä esimerkkinä toimii Ulla Pohjanoron ja Mirka Pesosen tekemä raportti *”Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008 - selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäköymistä”* (2008, www). Kyselyssä selvitettiin musiikkialan oppilaitosten toimintaympäristön ja opettajien osaamistarpeiden muutosta, ja vastaajina toimivat suomalaisten musiikkiopistojen, konservatorioiden, ammattikorkeakoulujen sekä ”vapaiden” musiikkikoulujen opettajat. Vaikka kyselyyn vastaaminen oli vaisuhkoa, ja vaikka vastaajissa on edustettuna sekä klassisen että rytmimusiikin edustajat, on silti huomattavissa ryhmäpedagogisen koulutuksen puute:

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

Eniten suoranaista ryhmäopetuksen pedagogiikan puutetta oli pianonsoiton opetuksessa, sekä klassisen musiikin puolella (jousisoittimet ja – yhtyeet, kamarimusiikki); 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.

Mielestäni koulutuksen tarve on suuri, sen kertoo jo tutkimuksessa ilmennyt klassisen puolen toive ryhmäopetukselle monessa eri tilanteessa. Oman kokemukseni mukaan esimerkiksi rytmimusiikin koulutuslinjoilla ei ole aikaisemmin käsitelty ryhmäopetusta tai opettajan kykyä organisoida ryhmän toimintaa - nähdä pedagogisia haasteita nimenomaan ryhmän kannalta - ja tähän toivon pikaista muutosta. Ongelma ilmeni jo ennen ryhmäopetushaasteiden ilmaantumista esimerkiksi yhtyesoiton didaktiikassa opiskellessani Stadia AMK:ssa vuonna 2002: yhtyepedagoginen koulutus hoidettiin pitkälti niin, että opiskelija valmisti biisit bändeille ja veti sitten bänditunnin. Asioita ei pohdittu kovinkaan syvällisesti, mutta toisaalta itse opetus-tilanteen kohtaamisesta ja opetusrutiinin saamisesta oli valtava hyöty. Tämä ei kuitenkaan mielestäni korvaa pedagogista pohdintaa.

Pesonen & Pohjanoro (2008, 34) jaottelevat musiikinopetukseen liittyviä opettajan musiikillisen osaamisen alueita niin, että opettajan musiikillinen osaaminen koostuu musiikillisesta *ydinosaamisesta ja soveltavasta osaamisesta*. Musiikillista ydinosaamista ovat esimerkiksi soittotaito, teoria, yhtymusiikin ohjaus ja sävellys. Opettajan *soveltavaa osaamista* ovat esimerkiksi soittimen pedagogiikan hallinta, varhais- ja ryhmäpedagogiikka, verkko-opetus ja erityisopetus. Toisin sanoen tämä määritelmä tarkoittaisi seuraavaa:

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 vastauksieni 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 omaa toimintaani (tai tässä tapauksessa vastauksiani) seuraava tutkimus*, jonka tavoitteet olivat esimerkiksi seuraavia:

- 1) Käytännön tilanteissa 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"*. Haastattelukysymyksiä vastaukseni perusteella voin todeta, että *huomattavaa positiivista kehitystä on tapahtunut ainakin kohtien 2 ja 3 sekä reflektiivisen opettajan tavoitteen kohdalla*. Teoriatietoon tutustuminen ja sen pohtiminen käytännön tilanteiden kautta on varmasti 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 valtavasti. Näitä tilanteita ei kuitenkaan suoranaisesti tässä luvussa käsitelty, joten 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 HAASTATELUSSA 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: Rytmimusiikkikoulu 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 olenpas, mutta ihan muutamia hajaturauksia, esimerkkinä muistui mieleen nelihenken ryhmän rumputunti jossain Karkkilassa n. vuonna 1995

3. Kuinka pitkä kokemus sinulla on ryhmäopetuksesta?

2005: sanotaan tollaset 2,5- 3 vuotta

2008: viisi – kuusi vuotta. Lisäksi neljä vuotta perusopetuksen(ala-aste) puolella, ryhmäkoot 17–35 henkeä.

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 ryhmistäni 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

2008: 10-18- vuotiaita(musiikkikoulun puolella). Suurin osa yläasteikäisiä.

2010: sama kuin 2008

7. Miten oppilaiden ikä vaikuttaa opetukseen? Entä sukupuoli?

2005: Se vaikuttaa paljon. Nuoremmille pitää keksiä ihan omat metodinsa koska se kun ollaan ryhmässä niin se on vaikeempaa..vaikeempaa ehkä nuorella keskittyä ja sitten vanhemmiten jos on vähän tullut motivaatiota ni ne jaksaa siellä kyllä istuakin porukassa ehkä snadisti paremmin. Kyl se vaikuttaa.

A: Joo..Entäs sukupuoli?Onks sulla tyttöjä ja poikia esimerkiks samassa ryhmässä tai onks sull....

S: Joo...Joo on..mull on tyttöjä omassa ryhmässään, poikia omassa ryhmässään ja sit sekaryhmiä..Tyttöjen keskinäiset ryhmät on ehkä tavallaan kaikista otollisimpia, koska on huomannut että ne jotenkin tulee toimeen keskenään..tietysti jos ollaan saman ikäisiä vielä. Mut jos on eri ikäisiä ni sit on ihan sama mitä sukupuolta sieltä ollaan et saattaa vähän rikkoutua..mutta tota seka-ryhmissä on kyl huonot ja hyvätkin puolensa. Se riippuu tossa – se on ihan yksilökohtaista 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 nihkeäks ja uhatuksi ja sit se oppiminen saattaa olla vaikeempaa ja musiikkityylit useesti eroo toisistaan et ei tykätä samantyyppisistä näin niinku keskimäärin..Mutta tota niin...

A: Onks sulla tarkentavia esimerkkejä?

S: On...Esimerkiks 14-vuotias tyttö joka on jo sillai puberteetti iskenyt ja on vähän sillai ei-fiiliksillä ja haluaa latoa omia mielipiteitään ja puhuu tavallaan niinku opettajana niille nuoremmille pojille (pari kolme vuotta nuorempia) jotka on vielä ihan playstation-asteella sillai että ei..vähän ehkä katsoo kunnioittaen, peläten sitä vanhempaa tyttöä ja ei oikein uskalla sanoa julkisesti omia mielipiteitään jos vaikka halutaan että saatte soittaa mielimusikianne siellä..niin..niin pienemmät pojat ei uskalla sanoa mitään..Siellä sitten dominoi yks henkilö et sillain vaikeeta..et alkaa ehkä kontrolloimaan jos on vanhempi.

A: Olikstost ikäpolitiikast viel jotain et miten se voi vaikuttaa tohon homogeenisuuteen tai...?

S: Kyllä se..joo siis jos.. jos heittää parilla vuodella ikä ni kyl se yleensä vaikuttaa..ehkä jos kaikki on hirmu motivoituneita – joka on harvinaisempaa – niin silloin se on tietysti hyvä asia et on joku joka antaa vielä esimerkkejä .. hyviä, hienoja esimerkkejä siellä oppilain roolissakin...Mutta useimmiten se on muodostunu vähän vaikeeks.. sit et jos on paljon vanhempia siellä seassa ni sit niitä pitää opettaa eri tavalla ja ne ymmärtää ihan eri tavalla kaikki asiat ja saattaa olla et joutuu puhua tavallaan saman asian moneen kertaan sit...

A: Joo, hyvä

S: Sellasta..

2008: Ikä vaikuttaa todella paljon. Ryhmät pyritään jaottelemaan tason, sukupuolen ja iän mukaan. On vaikeaa, jos samassa ryhmässä on vaikkapa 10-vuotias ja 16-vuotias. Tätäkin on tosin tullut tehtyä esimerkiksi saadakseni kasattua tyttöryhmän jouduin tinkimään ikä- ja osittain myös taso- jakaumasta.

Ikä vaikuttaa opetukseen paljonkin. Opettaja joutuu puhumaan eri tavalla eri ikäisille; aivan nuorimmille(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 rumpujensoitossa tytöt kuitenkin ovat ujompia kuin pojat. Läksyjen suhteen sukupuoli ei vaikuta, ennemminkin oppilaan ikä ja oma motivaatio.

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

2010: Ikä vaikuttaa toki myös siihen, miten opettaja Suurimmaksi osaksi samaa mieltä kuin 2008. Poikkeuksena esimerkiksi yhteissoittoa varten erityisesti kootut ryhmät, joissa ikäjakauma saa ollakin suurempi kuin ”normaalissa” ryhmässä. Jollekin oppilaalle ikäero voi vaikuttaa motivaatiota edistävasti, jollekin se voi alentaa motivaatiota. asian esittää. Nuoremmille on yleisempää edetä joko opettajajohtoisesti (behavioristisesti) tai toisaalta leikinomaisesti niin, että oppilaat saavat itse tehdä ja oivaltaa asioita. Vanhemmat oppilaat ovat jo valmiita omaan vastuuseen toimistaan. Tämä on yksi haaste ryhmäopetuksessa⁶ miten opettaja saa ryhmänsä jaettua niin, että ikä, taso-, tai motivaatioero ei ole liian suuri?

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

2005: Joo, tota..mä oon pyrkiny siihen että ne olis, mutta käytännössähän ne harvemmin sitten kaikki on kuitenkin samantasoisia ..omaksuminen on paljon hitaampaa toisella kuitenkin kun toisella, ja tota...kyllä se yleensä on...useimmiten se on ehkä hidastava tekijä opetuksellisesti , mut sit taas 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 sillai et joudut kertaamaan sen saman asian enemmän ja enemmän.

2008: Eivät ole samantasoisia, mutta ryhmät pyritään rakentamaan suhteellisen samantasoisista yksilöistä. Erot saattavat silti olla suuria, etenkin oppimisen ja omaksumisen nopeudessa, keskittymiskyvyssä ja musiikkimaussa. Myös motivoituneisuuserot ovat suuria. Joku ei välttämättä ota soittoa lainkaan tosissaan, kun taas toinen on erittäin motivoitunut ja treenaa paljon. Tasoerot selittyvät suurimmalta osin oppilaan omalla suuntautuneisuudella ja motivaatiolla. Toki opettaja voi tähän osaltaan vaikuttaa. Konkreettiset käytännön erot ovat esimerkiksi sellaisia, että joku omaksuu asiat nopeasti ja harjoittelee saamiaan läksyjä tai harjoitteita, joku toinen taas vain ”soittelee” kerrasta toiseen edistymättä mainittavasti.

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

Ryhmäopetuksen haasteena kyse onkin enemmän siitä, *kuinka heterogeeninen ryhmä saa olla ollakseen toimiva?*

9. Miten oppilaiden tasoerot vaikuttavat ryhmien muodostumiseen?

2005: kts edellinen, eli ” Joo, tota..mä oon pyrkiny siihen että ne olis, mutta käytännössähän ne harvemmin sitten kaikki on kuitenkin samantasoisia ..omaksuminen on paljon hitaampaa toisella kuitenkin kun toisella, ja tota...kyllä se yleensä on...useimmiten se on ehkä hidastava tekijä opetuksellisesti , mut sit taas 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 sillai et joudut kertaamaan sen saman asian enemmän ja enemmän.”

2008: 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 kehittyneempiä oppilaita sitten toisiin ryhmiin ja korvaamalla ryhmästä lähteneen oppilaan jollain mahdollisimman lähellä kyseistä tasoa olevalla oppilaalla. Tässä vaiheessa mukaan astuu myös taloudelliset perustelut, eli jo ei samantasoisista oppilaista saada täyttä ryhmää, saatan joutua ottamaan ryhmään myös eri tasolla olevan oppilaan. Tämä johdattaa laskennallista ryhmäkokoä käyttävästä palkkauksesta(saadakseen täyden palkan opettajan ryhmien tulee olla täynnä).

⁶ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

⁷ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

2010: Sama vastaus kuin edelliseen kysymykseen; myös sama haaste. Opettajan tulee olla tarkkana silloin, jos ryhmä ei toimi suurten tasoerojen takia. Tällöin ryhmän koostumusta tulisi muuttaa mahdollisuuksien mukaan tasoerojen kannalta tasaisempaan suuntaan jos opettaja näkee tämän tarpeelliseksi. Kyse voi nimittäin olla paljon muustakin, esimerkiksi vaikkapa siitä että ryhmän jäsenet ovat jo niin tiivisti ryhmäytyneet keskenään, että ryhmän hajottaminen olisi yhteismotivaation kannalta huono ratkaisu. Siksi ryhmän jäsenen siirtämisen tulisi mielestäni aina olla loppuun saakka pohdittu teko. Opetushaasteena tämä liittyy vahvasti kahteen edelliseen kysymykseen.

10. Miten itse koet ryhmäopetuksen?

2005: Kyllä siit on silloin kun sen alotti niin oli vaikeeta 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 helpompaa ja antoisampaa..kyl mä oon tykänny siitä koska sit jos siel on hyvä ryhmä ni sitten ne ruokkii toisiaankin siellä samalla...mutta sit taas tavallaan ne välttämättä ..jos ne miinottaa toisensa ni sit se voi olla ehkä maailman vaikeinkin asia...mut kyl se tota niin..ihan all right on..rumpujensoiton opetuksessa joskus tietysti toivois et... etenkin, noh onneks meillä on ne padit siellä vaan tota...mut et kyl se välillä...välillä on ehkä vähän nihkeetäkin..mut keskimäärin on ihan jees

2008:Ryhmäopetuksessa on omat hyvät ja huonot puolensa. Itse olen sen kokenut usein "huonoksi korvikkeeksi" yksityistunneille, mutta viime aikoina olen tutustunut muiden koulujen käytänteisiin, joissa ryhmämuotoista opetusta käytetään yksityistuntien lisänä, nimikkeellä "yhteismusisointi". Silloin ryhmämuotoinen opetus puolustaa mielestäni paikkaansa. Jos ryhmämuotoinen opetus on pelkästään taloudellisen hyödyn tavoittelemisen takia järjestetty, on se mielestäni epäoikeudenmukaista.

Aluksi koin ryhmäopetuksen todella haastavana, koska olen mielestäni ehkä välillä liiankin kunnianhimoinen opettajana. Olisin halunnut – ja haluan vieläkin – tarjota jokaiselle oppilaalle myös henkilökohtaista palautetta yksityistunnin tyyliin, ja sitten tehdä jotain yhdessä. Kokemus on opettanut joitain metodeja ja keinoja, joilla olen päässyt mielestäni mielekkäämpiin opetuksellisiin tuloksiin. Kunnianhimonni on ehkä ollut välillä huonokin seikka, koska ryhmässä oppimista puolustaa monta seikkaa. Esimerkiksi tunnille on varmasti helpompi tulla, kun ei jännitä niin paljon – mukana on muitakin. Ryhmäytyminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä parantaa varmasti itsetuntoa. Olen myös kuullut perusteltavan, että rumpujensoiton ryhmätunnilla harjoitellaan ikään kuin "bändissä soittamista", mutta tästä en ole aina samaa mieltä. Ainakaan jos soitetaan samaan aikaan samaa asiaa, vaikkapa jotain kappaletta nauhalta. Silloin ei soiteta yhteenä, vaan yksin. Mallioppimisen puolesta ryhmäopetus on hyvä asia sen takia, että myös soittokaverilta voi nähdä ja kuulla tavan, jolla harjoitteet vaikkapa tehdään. Samanhenkisten seurassa oppimistulokset saattavat joidenkin oppilaiden kohdalla olla ratkaisevasti parempia kuin yksityisopetuksessa.

Olen siis omassa päässäni kokenut ryhmäopetuksen aika suurilta osin negatiiviseksi: rahan haalimiseksi mahdollisimman suurella ryhmällä, eli siis yksityisopetuksen huonoksi korvikkeeksi. On totta, että yksityistunnilla opettajalla on oppilaan omiin tekniisiin suoriin ja muihin seikkoihin paljon enemmän aikaa ja tarkkaavaisuutta, ja siksi mielestäni ryhmätuntilaisen tulisikin saada myös – ainakin ajoittain – myös yksityistunteja.

Ei ole kuitenkaan syytä olettaa, että kaikki oppilaat edes haluaisivat olla tavoitteellisia heti aluksi. Joillekin ryhmätunti on varmasti viikon kohokohta: pääsee näkemään kavereita jo soittamaan yhdessä. Olen siis omien tavoitteellisten näkemyksieni valossa usein unohtanut nämä ryhmässä oppimista puoltavat seikat. Mielestäni yksityisopetus on kuitenkin oppilaan edistymisen kannalta ratkaisevan tärkeää, mutta kaikki tulee jokaiselle omalla ajallaan jos on tullakseen. Ketään ei siis tarvitse pakottaa. Ryhmäopetus voi toimia myös monelle ponnahduslautana motivoituneeseen ja tavoitteelliseen yksityisopetukseen.

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 opetusmuotonsa. Suurin osa kyynisydestäni tai turhautuneisuudestani on suurelta osin varmasti johtunut tästä vastakkainasettelusta oman pääni sisällä. Koen ryhmäopetuksen tällä hetkellä hyvinkin antoisaksi etenkin tutustuttuani erilaisiin teorianäkökulmiin ja tapoihin, joilla uutta ainesta voidaan käsitellä. Totuus on se, että kaikille ei ryhmässä oppiminen sovi, ja sitä ei opettajan pidä odottaakaan. Ryhmän tavoitteet tulee myös määrittellä vasta sen jälkeen kun opettaja tuntee oppilaansa edes jollain tasolla. Aina ei ryhmäopetuksen myöskään pidä olla

tiukan tavoitteellista, vaan välillä voidaan vain "pitää hauskaa" ja soitella; tämäkin voi olla harkittu ryhmän motivoituneen opettajalta.

Se, missä olen samaa mieltä on seikka, että jos oppilas osoittaa erityistä suuntautuneisuutta tässä tapauksessa rumpujensoittoon, 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 olenkin tällaista järjestelyä silloin tällöin ehdottanut.

Eli: ryhmäopetus voi opettajan omasta asenteesta ja tiedosta riippuen olla hyvinkin ahdistavaa, sirpaleista ja sekavaa TAI monipuolista, antoisaa, mielenkiintoista ja kehittävää. Muistan kyllä aluksi olleeni ainakin osin ensin mainittu opettaja. Ryhmämuotoinen opetus kuitenkin tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia niin yksilöopetuksen kuin ryhmätyön ja ryhmäoppimisenkin maailmasta; miksi hän ei siis käyttäisi kaikkia keinoja ja mahdollisuuksiaan rohkeasti kokeillen?

Koko tämän kysymyksen teema liittyy mielestäni suurelta osin luvun 8 ryhmäopetuksen suurimpien haasteiden⁸ luokkiin 1-4 (katso luku 8).

11. Kuka laatii opetusryhmät?

2005: Öö...ite saa vaikuttaa tosi paljon tällä hetkellä..siellä tota niin ilmoitaututaan koulun sihteerille, joka noin suunnilleen sitten jakaa niitä ja sitten opettajat keskenään kattoo iän mukaan...ja ketä on tarjolla siellä..että välttämättä ei otetakaan et jos siel on joku ihan väärän henkinen tulossa- muuta ku sillai varotellen otetaan sitten että..mut että kyl siellä aina ylilyöntejä satuu 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 organisoii ilmoittautuneet oppilaat listoiksi joista selviää myös oppilaan perustiedot kuten ikä ja soitkokemus.

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 nuoremmilla oppilailla - et jos on kavereita täys ryhmä, niin siitä tulee enemmänkin lastentarha kun musiikkikoulu sitten..Et on yks ryhmä jotka *menee seinille*(painottaa tätä), vie kapulat, juo kahvit opelta..kaikeaa..siis ihan semmosta niinkun erityisopetuskamaa, mutta kun on kyseessä musiikkikoulu ni et voi poistaa luokastakaan..tai..tai..panna pihalle..mutta tota niin *saa vaikuttaa*..joo, ja jos o..kokee ryhmän huonoks itelleen ni sit yritetään kattella vähän muita vaihtoehtoja..

2008: Toiveita tulee harvemmin, mutta jos vaikkapa oppilas toivoo pääsevänsä johonkin toiseen ryhmään vaikkapa kaverinsa kanssa, niin asia pyritään järjestämään. Tietenkin niillä ehdoilla, että soitotaso ryhmässä pysyy siedettävänä. Kaikki vaikuttaa kaikkeen, ja mitään ryhmän muodostamisen kriteereistä ei voi liikaa venyttää; muuten ryhmän dynamiikka saattaa kärsiä. Opetusurani alkuvuosina (2004) eräs kolmen pojan ryhmä halusi olla aina samassa ryhmässä, ja asia järjestyi. Tosin ryhmädynamiikasta ei ollut tietoa, ryhmän neljättä jäsentä kiusattiin avoimesti ja pojat käyttäytyivät muutenkin huonosti. Tämä menee toki opettajan oman kokemattomuuden piikkiin, nykyisen kokemuksen avulla olisin toiminut hyvin eri tavalla. Ensin olisin ilmoittanut koteihin, ja sen jälkeen hajottanut ryhmän jos tilanne olisi sitä vaatinut. Tässä tilanteessa piilee ikävä paradigma; jos hajotan ryhmän, niin lopettaako kyseinen oppilas? Eli jäävätkö kyseisen oppilaan rahat saamatta? Ongelma muuttuu siis myös taloudelliseksi eikä vain pedagogiseksi.

⁸ rumpujen ryhmäopetuksen haasteita

2010: suunnilleen samoilla linjoilla kuin 2008, mielestäni oppilaan tason pitää vaikuttaa enemmän ryhmän muodostumiseen. Toisaalta, jos kyseessä on kokonaan kaveruksista koottu ryhmä; silloin tilanne on vapaamuotoisempi ja tasokin voi vaihdella. Aloittelevien oppilaiden kohdalla voidaan toimia niin, että oppilas voi toivoa pääsevänsä samaan aloittavaan ryhmään; pidemällä olevien kanssa tilanne katsotaan aina harkinnan mukaan ja koko ryhmän ja sen kaikkien jäsenten etua ajatellen.

13. Mitä haittoja ja hyötyjä ryhmäopetuksessa on?

2005: Tota noin..no haitt..haittoja ensin..kyl siin on varmasti se, et 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..ja sitten joku, joka dominoi ryhmässä ja halua ja kysyy et ja saa niinku itelleen siitä..raapastua paljon suuremman osan kun..kun meillä on kumminkin sillai et ei sitten mitään omaa kuuntelusyhteisöä jokaisella..vaan et siel istutaan niissä pädien...pädeissä vaan kaikki ja kuunnellaan opelta ja kysytään, käydään testaamassa ja soitellaan pari sitten kimpiaan...akustisella tai sähkösetillä siinä..et se saattaa se alakynteen jääminen just et ei välttämättä ymmärräkään asiaa, jos ei muista kysyä mut ..toisaalta se nyt on normaalikoulussa-kin ihan sama juttu et...

A: Mm..

S:...Jos..mut opettajahan voi siihen vaikuttaa... hyötynä on sit taas toisaalta se, että jos siellä on..joku on siel on vähän eritasosia ne ni sit ne saa toisiltaan*kin*..samalla et opettajan ei tarvi tehdä ihan kaikkee..no nii siihen vaan et ne voi parhaimmillaan 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 kanssa. Edistyminen on hidasta; ja eriyttäminen opetuksessa on jo melunkin takia vaikeaa. Eli siis jos opettaa eri asioita kaikille, niin niitä ei voi harjoitella tuottamatta "sekoittavaa" melua. Jos ryhmän kanssa yrittää esim. jokaiselle omat läksyt- tyylä, niin se on haastavaa jo neljänkin hengen kanssa. Ja hidasta. Näiden vuosien jälkeen olenkin herännyt ajattelemaan, että ehkä ryhmäopetustuntia ei edes pitäisikään pyrkiä rakentamaan yksityistunnin lailla tavoitteelliseksi oppilaskohtaisten tavoitteiden kannalta. Olen vuosia kokenut hieman turhautumista juuri siitä, että opetus jää hyvin pintapuoliseksi "rillutteluksi" eivätkä oppilaat opi niin paljon kuin yksityistunneilla. Tämä on käytännössä huomattu seikka, opetin erästä 11-vuotiaasta tyttöoppilasta muutaman tunnin yksityistuntimaisesti (muiden poissaolojen johdosta), ja henkilökohtainen edistyminen oli valtavaa. Kuitenkin, oppilas oli kotona valitellut ja toivonut saavansa kavereita ryhmään pian. Eli opettajan ja oppilaan toiveet ja tavoitteet eivät aina ole samat. Suurin haitta on siis mielestäni opetuksen jääminen pintapuoliseksi yksityisopetukseen verrattuna. Jos opettaja pyrkii oppilaskohtaiseen 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 rohkaisevaa yhdessäoloa samanhenkisten kanssa.
- ryhmäläisistä saa tukea ja turvaa, tämä koskee erityisesti nuorempia oppilaita. Tämän olen huomannut ihan käytännössä asti. Nuorille oppilaille on viikoittainen yhdessäolo tosi tärkeää, ja silloin onkin välillä opettajan kannalta tehtävä opetuksellisia ratkaisuja; tunti voi antaa oppilaalle paljon enemmän motivaatiota ihan vain biisien mukana soitteluna ja "mekastamisena". Jos opettaja sen sijaan pyrkii jatkuvasti tavoitteelliseen oppimiseen, vaikkapa niin että tänään pitää oppia tietty käsijärjestys, niin se voi olla oppilaan motivaation kannalta huonokin veto. Eli pelisilmää on oltava, ja välillä on tehtävä asioita "helpomman" kautta. Eli aina ei pidäkään olla loistavasti rakenneltu tavoitteellinen oppitunti.
- myös kanssaoppimista tapahtuu ryhmässä varmasti. Eli muiltakin voi saada ideoita kokematta tilannetta kilpailuksi. Toisaalta, jos ryhmä on huonosti rakennettu, niin kilpailunomaisia tilanteita saattaa syntyä; vahvaluonteisin saa olla eniten äänessä ja heikompi on suosiolla taka-alalla.

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

2010: Kommenttien aikajana *letkeä(2005) – kriittinen(2008) – avarakatseisempi(2010)* tuntuu toteutuvan tässäkin kysymyksessä. Tosin allekirjoitan vuoden 2008 mielipiteeni vieläkin. 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 se, että *pitääkö ryhmäopetuksen edes päästä samoihin tavoitteisiin yksilöopetuksen kanssa?* Mielestäni ei pidä, koska se on käytännössä mahdotonta ja turhaa; sitä vartenhan on *yksilöopetustunnit!*

Olen myös sitä mieltä että *ryhmäopetuksen haasteena voi myös olla "punaisesta langasta" kiinni pitäminen koko ryhmän kanssa koko tavoitekauden ajan⁹*: kaikki ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan ole yksilöinä samanlaisia, eikä olisi mitään järkeä viedä erilaisia ryhmäprojekteja jatkuvasti läpi, vaan oppilaan motivaation ruokkimiseksi on opettajan välillä muistettava käydä mahdollisuuksien mukaan myös ryhmän yksilöitä kiinnostavia asioita läpi. Nämä asiat voidaan – ja pitäisikin – kuitenkin käydä läpi *yhdessä* ja niin, että koko ryhmä saa niistä ainakin jollain tasolla itselleen jotain. Tämän takia on vaarana, että ryhmän lukukaudesta saattaa tulla "sillisalaattimainen", ellei opettaja – olkoon hän sitten tiedon jakaja tai opastaja – pidä tilannetta hallinnassa ja tiedosta missä ollaan menossa. Ryhmätunteja on nimittäin mielestäni vaarallisen helppoa pitää tyylillä "mitäs tänään tehtäisiin?": vastaajia on aina kolme – neljä, joten irrallisia ehdotuksia saadaan varmasti aikaiseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä etteikö näin kannattaisi toimia aina silloin tällöin.

Ryhmäopetuksen hyötyjä (tai ennemminkin *mahdollisuuksia*) on paljon ja niistä varmasti kommentoinkin enemmän luvussa 9, mutta tässä sanon sen, että vuoden 2008 vastaukseni ovat jo aika lupaavia. Esimerkiksi kohta 1 on tulkittavissa *yhteistoiminnallisuudeksi*, vaikka en sitä vielä siinä vaiheessa osannut käsitteeksi pukeakaan. Samaten motivoinnin ja yhdessä oppimisen ideat allekirjoitan nytkin. 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.

14. Minkälaiset opetustilat/ olosuhteet ryhmäopetuksessanne on?

2005: Kyllä resurssit on aivan liian vähäiset..(muminaa) et siel on tosi loppuun hakatut..halvimman luokan pädit..ne mitä..tommosia pieniä..kevyitä muovipädejä, jotka on kaikki niin rikki että ne suunnilleen..vähän putoilee et siit tulee tavallaan niinku..ni ei-motiviva tekijä oppilaille sitte(aurahaeta) että ne..huomaa sen itekin ja tota..mutta..öö..kooltaan ihan sopivan kokonen tila..mä oon ite rittänyt rakenataa sitä sillain että on rumpukonetta ja värkkejä..rakentanut jotain kuuntelusyysteemii sitten kahelle soittajalle sillain että voidaan...soittaa biisien kans sillain et ei tarvii luukuttaa esim pa:lla ihan täysiä..vaikka toinen setti onkin akustinen ja toinen sähkönen ja sit jossa ne soittaa ni.ni silloin..kyyl se ihan kehityskelponen tila mut..tällä hetkellä on määrärahat kuitenkin sen verran vähissä että ei esimerkiks uusia just harjotuspädihommaa ei saada..välttämättä sellaseen kuntoon kun haluis sitten..

A: Joo

2008: Olosuhteet ovat verrattain hyvät. Vanha varastohuone, jossa äänidemppaus ja nykyään viisi akustista rumpusettiä, joista yksi opettajan. Opetustila on riittävän kokoinen, mutta ääni joka soittamalla tuotetaan on liian kova tällä hetkellä. Kuuntelusyys-teemiä tarvittaisiin.

2010: Olosuhteet ovat parantuneet; tällä hetkellä meillä on edellisen lisäksi kuulokekuuntelu oppilaille ja opettajalle, joka mahdollistaa PA:n poistamisen käytöstä – tämä johtaa alhaisempiin äänenvoimakkuuksiin. Kuuntelusyys-teemi siis on nyt kunnossa.

15. Minkälaisella välineistöllä opetat?

2005: A: Joo, seuraava kysymys oiski ollu minkälaisella välineistöllä opetat?

S:Mm..Mmm..Joo..Ni voishan tarkentaa vielä et.. se on akustinen setti, sähkörumpusetti..PA..ja..tota..cd-soitin ja..ja..vaihtoehtosesti opettajan omia kamoja sitten..mitä mä ite roudaan sinne..rumpukoneita, sekvensserii,sähkörumpuja vähän lisäks ja..jotain minidisk –äänityssysteemejä laiteltu pienimuotosii.. levyjä..sitten lasten kaa et mikitetään rummut..ja soitetaan playalongin kanssa sitten nauhalle ja..sitten myydään kovaan hintaan lapsille niitä..tietysti..

A: Mut siis tota..jos o esimerkiks viiden hengen ryhmä ni..

S: Joo?

A: Montaks siel on näitä..soittimii?

⁹ rumpujen ryhmäopetuksen haaste

S: Siellä on.. tota niin..nneljä on noita pädisettejä, joist sit..jos on viis henkeä..tavallaan yli..ylikokonen ryhmä...joo et..Liian suuri..

A: Yks odottaa sit..

S: Yks odottaa sitten, mut sit se.. koska opettajalla on sekä sähkösetti että akustinen vähän valittavana ni mä laitan aina tietty yhen oppilaan vielä sähkörumpusetiin siihen et ne sitten kiertää..suunnittelun kaavan mukaan et kellon mukaan kierretään sit et kaikki saa soittaa kaikkii..öö..et jos on vaikka joku biisi ni sitten soitetaan..kaikki soittaa..yhen biisin aina sitten niinku omassa paikassaan..noin niinku teoriassa ainakin et käytäntö sit saattaa olla et yks soittaa..jotain.. käsisoitinta siellä tai jotain..muuta et saa jonkun *ään*en tulemaan sieltä..

2008: Opettajalla on oma akustinen rumpusetti, tällä hetkellä aika rupukunnossa. Tosin se johtuu myös opettajien omasta laiskuudesta esimerkiksi kalvojen vaihdon suhteen. Lisäksi riittävät äänentoistolaitteet, mikseri. Cd/DVD-soitin, jota en käytä. Nykyään käytän yksinomaan joko mp3-puhelinta tai sitten läppäriä, jolla soitan kappaleet, kirjoitan muistiinpanot sekä nuotit ja lisäksi oppilaspäiväkirjat.

2010: Selvitetty "toimintaympäristöni" kohdalla luvussa 2.

16. Onko opetus tuonut laitteiston kehittämissideoita?

2005: On..on se tuonu..joo..kyll

A: Minkälaisia?

S: No esimerkiks..just sit jos ja kun soitetaan..esimerkibiisien mukana..niin..niin niin..se, että osa ei saa ääntä sieltä pädistä, ja se on muutenkin aika sillain responssiltaan huono..huonot soittoalustat sillai nii..niin..niin niillä tulee turhautumista helposti siihen juttuun..et jos sä odotat kaks..kaks biisillistä siinä et sä pääset soittamaan sen itte niinku sähkörummuilla..tai akustisella setillä..tai jostain mistä tulee edes ääni.. sillain ..kyllä etenkin jos on just alkanu vaikka soittamaan ni se *ääni* pitäis tietysti saada siihen mukaan että..ne ei osaa välttämättä kuvitella sitä.. soundia siitä niinku setistä..niinku harjottelu..rummusta, josta ei tuu ääntä ollenkaan..niin, niin..se mielummin tietysti optimaaltilanne olis se et olis joku, mistä saadaan soundit..Tai sitten paremmat harjotuspädit, jotka esim. *näyttäs* rummuilta enemmän(aurahaetaen)..sit täytyy vähän syvemmat tai jotain tollasia..Ja samaten tolla elektroniikkapuolelle sit tietysti.. et *kun on* itse tuonu sinne kaikkee, pohjalta metronomi, grooveboxi, klikkilaitetta, minidiskii ja jotain tollasta..ni et ne sais..jossain vaiheessa koulun puolesta sinne nii..ni sehän ois..

A: Aivan..

S: Kaikki teknologia mitä voi hyväks käyttää on tossa ni nopeuttaa sitä..etenkin ryhmätilanteessa ku pitää olla nopee..jotta kaikki saa osansa ni..niin se on aina älyttömän hyvä tietysti.

"Kun pitää olla nopee, jotta kaikki saa osansa"? Onko pientä hohumisen makua, voisiko tehdä toisin?

2008:On. Seinään tulisi kiinnittää kuulokevahvistinlinja, jota pitkin jokaiselle oppilaalle saataisiin kuuntelu seinän kautta. Tämä tarkoittaisi sitä, että soittovolumea voitaisiin laskea ratkaisevasti. Ainakaan PA:n kautta ei tarvitsisi luukuttaa niin kamalan kovaa. Sähkörummuista on huomattu sen verran, että kovassa käytössä ne tuppavat hajoamaan lähestulkoon koko ajan.

2010: Toki aina tulee lisää ideoita; 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 kuulokkeisiin kappaleita tai käyttää puhelinta tai läppäriä metronomina ryhmälle. Seuraava vaihe voisi olla oma tietokone luokkaan sekä videotykki; ja joskus tulevaisuudessa Smart Board – sähköinen "liitutaulu".

17. Vaikuttavatko ulkoiset olosuhteet opetukseen?

2005: A: ...tällä tarkotetaan varmaan sitä että..onks..jos on esimerkiks viereisessä luokassa jotain..teoriaa tai historiaa, ni ei saa kuulua ääntä tai onks häiritseviä käytävän ulkopuolelta tai jotain?

S:Mmh...mmh...Eeeei oikeestaan meil on se hyvä tilanne et se(rumpuluokka) on.. pommisuojaassa siellä nii..kaikista alimpana toimitalossa että..ainoo mikä on et viereisessä huoneistossa on studio, mut meidän soittoon harvemmin vaikuttaa sillee vaan se on ehkä toisinpäin et jos siel on joku metallibändi..soittamassa ni heti ku me pidetään tauko ni sieltä kuuluu ihan törkee jysky koko aika et..se ehkä niinku häiriötekijänä vaikuttaa sillai et huomiota vie sinnepäin...esim oppilailta..mut eii oikeestaan oo meille tullut mitään kieltoa..sillai että pitäs..

2008: Toki vaikuttavat. Vaikka en ole koulumme toisessa toimipisteessä paljoa opettanutkaan, niin mielestäni opetusluokan ja välineiden tulisi olla sen verran siistit, että ne osaltaan herättävät ainakin motivaation tulla tunnille. Ja miksei treenausmotivaatiotakin. Eli kyllä vaikuttaa, paljonkin.

2010: Oppilaan ulkoinen motivaatio saattaa osin muoutoutua myös tätä kautta, eli toki vaikuttaa.

18. Mitä opetat ensimmäisellä tunnilla?

2005: Mitä opetan ensimmäisellä tunnilla?...no..rummuista kun puhutaan, ni varmaan rumpujen nimet..kapula..miten kapulaa..kapulaotteet siis..oikee istuma-asento ja ryhti..semmosii perusseikkoja..ja sitten koulun toimintatapa myöskin...sillain että mitä..*miten tullaan* tekeen, mitä tullaan tekemään ja..yritän... tavallaan..huumorin turvin sitten pehmustaa sitä että vähän joutuu kattoo ehkä jossain vaiheessa jotain niinku...teoriaosastoakin..siihen tueks sitten..mut varmaan siinä se menee..ehkä jotain biisiä soitetaan vähän ite vaikka mukana siinä..tai..että se saa vähän kuvaa siitä jotta niiden ei tarvii pelkästään olla siellä ruoskittavana sitten et..että nyt opetellaan koko aika..vaan oikeeata tekniikkaa tai jotain muuta..(muminaa)

2008: Rummuston nimet, kapuloiden otetta, istuma-asentoa, soittokorkeuksia. Ehkä jopa jalkatekniikkaa. Kuitenkin ihan oppilaan mukaan. Toki tarkoitus on aina pyrkiä soittamaan vähintään peruskomppia oman tason mukaisesti, Jos taso on korkeampi, niin saatetaan jopa soittaa jonkin kappaleen mukana. Samaten jonkinlaisia koordinaatioharjoitteita saatan pidemmälle ehtineille kokeilla. Esimerkiksi rumpupyramidi on aika hyvä testi. Toisaalta se kyllä syö oppilaan motivaation helposti, koska se on helposti koettavissa hieman "puisevaksi".

2010: sama kuin 2008 sillä lisäyksellä että etenemme hyvin pitkälti ryhmän jäsenten mukaan. Ensimmäisellä tunnilla saatetaan myös vain "pitää harkitusti hauskaa", jotta sytyttäisiin tai pidettäisiin yllä motivaatiota jatkossa tulevien tiukempien harjoitteiden kanssa. Tällainen on esimerkiksi rytmipyramidi..Kyse on taas kerran siitä, missä suhteessa opettaja osaa näitä harjoitteita pyöritellä – osittain ainakin aloittelevien ryhmien kanssa on kyse behavioristiseen suuntaan kallistuvasta keppi ja porkkana – tyylisestä metodista. On kuitenkin muistettava, että ryhmäopetuksessa on useimmiten kyse harrastussoittamisesta – tällöin opiskelun ja soiton ei aina kuulukaan olla ammatillisen tavoitteellista ja opetuksen ankaran laskelmoitua – se saa ja sen pitääkin olla *hauskaa*.

19. Onko oppilaitoksessanne opetussuunnitelmaa? Jos on, niin kenen tekemä? Toimii?

2005: Ööh..ei ole opetussuunnitelmaa..siel on joku..aikoja sitten tehty runko, jonka mä itse asiassa yritin jo saada poistetuks koska siellä oli ihan sillai..vähä sillisalaattia..mun mielestä..Löytyy myös netistä mutta mä oon seurannu kylmän rauhallisesti tota pop/jazz-konservatorion ..eri 1/3, 2/3, 3/3- tasoja ja opetussuunnitelmoja..riippuen siitä, mitä..mitä oppilas halua.. lähinnä koska toimintaperiaate on tuollakin et pitää olla hauskaa..että oppilas ei saa luovuttaa sen takia et se kokee..liian vai..liian hirveeks paineeks se sit..pitää saada joku tietty juttu meneen tiettyyn aikaan mennessä...sitten esim käsitekniikka tai joku..joku juttu et tota..Mut kyl sitä..mm..on sillai jonkinnäköstä nuoraa..noudattanu ite just sitä popjazz...raameja..

2008: Opetussuunnitelma on, tosin erittäin löyhä sellainen. Ilmeisesti se on muutaman rumpuopettajan ja rehtorin yhdessä miettimiä. Saatoipa itsekin olla mukana sen teossa. Tosin se ei siis ole ollenkaan tarkka, vaan lähinnä lista opetuksen tukena käytettävistä teoksista. Tarkempaakin voisi mielestäni olla, mutta ryhmämuotoinen opetus asettaa varmasti paljon rajoituksia, koska se ei ole yksilöopetusta ja on vaikeasti yleistettävissä koko ryhmälle sopivaksi.

2010: Opetussuunnitelmaa on päivitetty ja laajennettu sekä yleisesti että soitinkohtaisesti lukuvuoden 2008-2009 aikana. Tämä johtui osaksi myös musiikin yleisen ja laaja oppimäärän tavoitteiden maanlaajuisesta tarkentumisesta.

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

2005:A: Okei, sit tulee tämmösi yksityiskohtasii..

S: Älh...

A: Ööö..musiikillisii harjotus..asioita että..lyhyt ehkä.. kommentti 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 näyttää..hidaste..hitaasti ja nopeemmin..ja liian nopeesti ja sitten tota niin oppilaat saa ite kokeilla yksitellen opettajan kattoo..heidän kanssaan että mitä voi kehittää...kokeillaan pädiin, sähkörumpua..sitten oikeeseen rumpua...myöskin..ja sit sitä pyöritellään, ja biisien kautta yritetään tietysti..esimerkkien kanssa sitten(Araska yskii)...loppupelissä..

A:Jo..öö, nuotinluku?

S: No sama homma...siihen varmaan ensin mä pohjustan..seli..puhumalla heille että ne ei pelkää niitä nuotteja..rumpalit pelkää nuotteja hirveesti..useesti et..kokee sen uhkaks..ekaks..ja sit sen jälkeen just biisien ja muitten rytmitysten kautta et jotenkin et löydetään se hyöty siihen ekaks..ja sit sen jälkeen ruvetaan niitä niinku..jotenkin hakemaan sieltä..

A: Aivan..Ohjelmisto/kappaleet?

S:Ohjelmisto/ kappaleet...tota...öö...sekä oppilaitten toiveiden mukaan että sitten opettajan hyötynäkökulmasta tuotuja kappaleita että täs on muuten hyvä se ja se juttu..mut varmaan vähän fifty-fifty vaan sillain että oppilaan oma motivaatio ei laske et soitetaan vaan jotain hienoppista..kun oppilas haluis soittaa vaan Metallica varhaistuotantoa..ni..niin sen..sitten kanssa siinä taideillaan..että miten..

A:Okei, musiikin tyylit?

S: Musiikin tyylit..siinäkin joutuu vähän rajaamaan sen oppilaan toiveitten mukaan sit et..kyl mä nyt oon jopa ottanut riskejä ja opeteltu jazzia yhden ryhmän kanssa, joka on niinku iha.. ihan semmonen päänavaus tossa koulussa varmaan sitten rumpaleitten puolelta sit et..et joutuu taistelemaan musiikin tyyliissä varmaan..kröhöm..seitkyt prossaa mennään oppilaan tyylijajin mukaan sillain et esimerkkejä..kröhöm..loput sit on omia..

A: Hyvä.. Koordinaatio/ Motoriikka?

S: Joo...kyllä niitä pystyy..jos opettaja pystyy näyttämään esimerkin..ja osoittamaan sen et siit on hyötyä johonkin muuallekin kuin vaan jonain laskutoimituksena niin..niin..niin silloin niitä pystyy..ja opetankin..aina sitten tasa..tasosta riippuen..ja tilanteen mukaan sit et..että jos joku biisi vaikka vaatii jonku jutun ni sit sitä parempi, mut kyl mä saatan iha yksittäisiä juttujakin.. opettaa sitten ja yritän siinä seuraila just vähän sitä niinku..tätä opetussuunnitelma..tasoa sitte..ehkä..että minkä tyyppisiä juttuja voidaan..tsekata

A: Ää..Soundit?

S: Soundit...no nyt ku o.on sähkörumpuja hirveesti.. käytössä niin.niin silloinhan se soundit tarkoittaa sitä että oppilas oppii painamaan oikean nappulan..oikeen settisoundin että se löytää sen soundin ja ymmärtää mikä se on, mutta sit akustisilla rummuilla ollaan kyllä...etittäinkin kaikkia erilaisia..rockvirveli, rock-kantti kautta noita sit et kyllä niitä ja..kun ite näyttää esimerkin ni sitte ei tarvi puhua puoleen tuntiin..näin et se on niin paljon helpompaa kun tekee sen esimerkillä näyttää sitte..

A: Hyvä...Tempon hallinta?

S: Joo..sitä tota niin..kyllä painotan ihan todella paljo ite..ja ehkä myös sen..sit sitäki taas et joutuu esimerkeillä näyttämään ja kertomaan jostain omasta menneisyydestänsä sillai niinku että miks 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 huomaa..välttämättä..niin siihen pystyy käyttää kaikkee teknologiaa..kikkailua sitten hyväks just äänitystä ja muuta..Mut se on tärkeä mun mielestä..ihan

A: Joo..fraseeraus?

S: Se on semmonen..sama, että tässä muodossa mä en oo sitä juurikaan ees käyttäny..vielä..öö, jotain viittauksia saatan jos-sain vaiheessa heittää, mut et sit joutuu tavallaan opettaa jo uuden sanan asian ja yhteyden...noille etenkin kun ne on kummin-kin harrastelijaoppilaita suurin osa et..

A: Nii..

S: Sit joku joka on TODELLA motivoitunu ja ilmaseekin sen, ni sit sille saatetaan opettaa uusi..uusi käsite sitten..kröhöm..mut en oo hirveesti käyttäny..

A: Jep. Korvakuulolla soitto?

S: Joo-o..heti kun on vähän edistyneempiä ja itse asiassa vähemmänkin edistyneitä oppilaita et saatetaan tehdä sillai et esim et laitanpa tämän kappaleen soimaan – usin hittibiisi että yrittäkää kuunnella miten se menee ja laurat päähän ja soittakaa mukana sen mitä pystytte..siihen ja sit sitä ollaan kehitetty hirveesti..just että edelliseen liittyen tohon tempon hallintaan viittaa sit et ..pystyykö pysymään mukana vaan kuuntelemalla ja soittaa et ilman sen kummempia ohjeita sitte..tärkee homma..

A: Joo..Improvisointi?

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

A: Entäs dynamiikka?

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

2008: Taloussidonnaistahan se on osaksi myös. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ei välttämättä voi opettaa niin tavoitteellisesti; on tärkeää säilyttää oppilaat ryhmissä. Joka tapauksessa tarkoituksena kehittää tekniikkaa – yleinen koordinaatio (rumpupyramidi yms. syncopation) ja käsitteellisiä harjoitteita oppilaan tason mukaan. Rudimenteista oikeastaan singlet, tuplat ja paradiddle tulevat esiin.

Loput teemat pyrin opettamaan ”piilo-opetussuunnitelmallisesti”, eli en välttämättä niin, että ”nyt opetellaan nuottien lukua”. Nuottien luku ei ole koulussamme itsetarkoitus, mutta pyrin kyllä sisällyttämään sitä opetukseen. Kappaleita soitellaan paljon, mutta ohjelmistoa ei rakennella, vaan vedellään kyllä aika fiilispohjalta; ehkä pohjautuen johonkin harjoiteltavaan asiaan. Erilaisia musiikkityylejä soitellaan jonkin verran. Keskimäärin kuitenkin aika rock-painotteista., tai sitten aiheen mukaan. Tavoitteellisimmissa, laajan oppimäärän ryhmissä saatetaan mennä jo tarkemman suunnitelman mukaan.

Improvisointia ollaan harjoiteltu jonkin verran kehittämieni ryhmäharjoitteiden kanssa (jokaiselle oma fillispotti).

Soundeihin ja muuhun tarkempaa huomiointia vaativiin asioihin ei mielestäni ryhmäopetus ole välttämättä paras vaihtoehto, vaan tämä vaatisi opettajalta tarkempaa huomiointia esimerkiksi yksityistuntien aikana.

2010: Tämä aihe ei oikeastaan tätä opinnäytetyötä kosketa, mutta todettakoon sen verran että joka lukukauden alussa tehty ryhmän toimintasuunnitelma toimii osittaisena toimintaa ohjaavana tekijänä, ja siihen väliin mahtuu sitten opettajan harkinnan mukaan kaikenlaista muuta harkittua ja välillä harkitusti harkitsematontakin opetustoimintaa. Muuten samankaltaista toimintaa kuin 2008 vastauksessani.

21. Miten edellisissä toteutuu/ ei toteudu ryhmän homogeenisuus?

2005: Se..vaikuttaa mun mielestä ..mun omassa ryhmässä se..ainakin tulis vaikuttaa vaan positiivisesti..et sitä et jos joku on pitemmällä ni sitte ..mä rohkasenkin oppilaita et sitte vaan..niinku plokkaatte eli pöllitte kaiken mitä siltä saatte et jos joku tekee jotenki paremmin sun mielestä tän homman kun sinä ite, niin...niin katot vaan tarkkaan sitte. et ei saa kokea mitään alemmuudentunnetta et tää tulee loistaa täällä..ja samaten sitten jos joku on tosi huono ni sit yrittää toppuutella et ei se mitään..että se kestää..mut et mun mielestä..kaikki noi asiat niinku ryhmäopetuksessa ruokki toisiaan et..et se on hyvä asia..jos vaan opettaja pystyy ite pitää sitte hanskat käsissään sillai et muistaa sanoa isoon ääneen sitä välillä että niinku muistakaa että tää ei oo mikään keskinäinen kilpailutilanne ...mikskä se sitten taas muuttuu hyvinki äkkiä jos ei sitä muista ite sanoa. Et ku ne alkaa kyttäilee toisiaan siellä, jota on myös nähty sitten etenkin ku on eri-ikäistä porukkaa tai et kukaan ei tunne toisiaan ni..niin se pitää jotenki ite osata pitää sit vähän niinku ne langat niinku käsissään..sillain..jos huomaa sieltä jotain..tällaista tapahtuvan ni sitte sanoo ääneen..nyt, muistakaa..tämä..

2008: Jotta edelliset teemat toteutuisivat mahdollisimman antoisasti, niin ryhmän homogeenisuus auttaa asiaan. Jos ryhmä on kovin heterogeeninen, niin silloin pitäydytään paljon yhteissoittohommissa, koska yhteisten läksyjen antaminen on vaikeaa. Usein ryhmien muodostumiseen vaikuttavat ulkomusiikilliset asiat enemmän kuin oppilaan musiikillinen taso.

2010: Onko homogeenista ryhmää olemassakaan muualla kuin teoriassa? Kaikkihan ovat yksilöitä, ja en ole kyllä nähnyt yhtään neljän hengen ryhmää jossa yksilöt olisivat täysin samantasoisia. On tietysti opettajan ammattitaidosta ja harkinnasta kiinni, kuinka homogeenisen ryhmän hän rakentaa tai kuinka heterogeenisenä hän ryhmän antaa toimia – joskus heterogeenisyyskin voi olla hyödyksi, kuten on jo aiemmin todettu. Lähtökohta on mielestäni se, että jokaisen ryhmän tulisi olla ryhmän oman ”lähikehityksen vyöhykkeen” rajoissa niin, että sen jäsenet saavat jokainen jotain omasta ryhmäoppitunnistaan.

22. Kuinka paljon oppilaat saavat/ voivat vaikuttaa opetukseen?

2005: Kyllä ne saa ja voikin..et jos tulee joku..hyvä..hyvä idea niin tunnin..kulku saattaa ihan tuntikohtaisesti muuttua aivan..ihan täysin sitte et tottakai mennään niitten mukaan. Kun se toimintaperiaate oli se, että hauskaa pitää olla myöskin et, et en mä orjallisesti rupee jotain asiaa et mä saatan sitten tarjota seuraavalla kerralla jonkun asian et kyllä saa, ja jos oppilas tulee et nyt mul on tää levy, ni sitä soitetaan sitte..sitä biisiä..jos pystyy..että Dream Theaterin biisiä ei yleensä soiteta vaikka halutaankin(Araska naurattaa)..kröhöm kröhöm..

2008: Jonkin verran. Esimerkiksi oppilaat voivat tuoda omia suosikkikappaleitaan kuultaviksi. Oman kokemukseni mukaan etenkin nuoremmat oppilaat odottavat aika opettajajohtoista opetusta; eli opettaja puhuu ja kertoo mitä tehdään. Olen yrittänyt saada oppilaita itse kommentoimaan opetusta tai pohtimaan sitä, mitä he haluavat opetukselta, mitä kaipaavat omaan soittoon- sa, mutta useimmiten toivovat opettajajohtoista opetusta. Toisaalta olen miettinyt sitä, että teenkö tämän vaikutelman itse; eli vaadinko itse saada päättää asioista? Pitäisikö minun muuttaa metodejani, jotta ryhmä ja/tai yksilöt ryhtyisivät itse aktiivisiksi toimijoiksi ryhmässä, ja olisin itse enemmänkin sivustaoppija? *Toisaalta tällainen konstruktivismi ei välttämättä toimi aina taito- aineissa, koska usein tilanne on enemmänkin ”mestari – kisälli”- opetustapahtuman kaltainen.?*

2010: Kyllä oppilaat voivat osin vaikuttaa opetukseen; opettajalla tulee kuitenkin aina olla mielestäni viimeinen sana; muuten tunti muuttuu helposti edellä mainituksi sirpaleiseksi ”tilkkutäkiksi”, jolloin kaikki ryhmäläiset eivät välttämättä saa tunnista irti yhtä paljon. Tällä tarkoitan ”mitäs tänään tehtäisiin?” – opetustyyliä, jota tulee mielestäni välttää. Olen kuitenkin samaa mieltä vuoden 2008 itseni kanssa siinä suhteessa että opettajan tulee pyrkiä saamaan oppilaat mukaan tunnin ja opetuksen kulkuun; tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteistoiminnallisella pohdintahetkillä – tätäkin joutuu tosin harjoittelemaan oppilaiden kanssa.

Lisäksi nykyään teemme toimintasuunnitelmat oppilaiden kanssa yhdessä lukukausien alussa; näihin suunnitelmiin myös merkitään mitä asioita oppilaat ovat ehdottaneet ja mitä opettaja on ehdottanut.

MUTTA: vaikka oppilaitoksen toimintaperiaatekin olisi että ”hauskaa pitää olla” – ja niinhän opiskelun ja soiton tavallaan pitääkin 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 tehdä aina ryhmäkohtaisesti. Välillä saa ihan vain pitää hauskaa oppilaiden ehdotuksien mukaan.

23. Miten motivoit oppilaitasi?

2005: ts..Jaa-a..no keinojahan on ihan hirvittävästi paljon sitten...tota..no toki...yritetään nyt tietysti niitten omien onnistumisien kautta..mutttta myös sitten opettajan esimerkein että tämän homman pystyy soittamaan a: näin nopeasti tai käyttämään tällai- siin juttuihin...soittaa hirveesti öö..kuuloesimerkkejä niille biisejä..sitten myös sekin motivoi että on vaikka jotain teknologiaa ja koneita jotka vilkkuu ja välkky siellä..tietynä oppilaille se tavallaan toimii sinä (muminaa)..et ne niinku jaksaa soittaa enemmän..ja..sitten vaan yleisesti sillain et muistas ite olla jotenki positiivinen siellä tai ainakin sillain potkia niitä eteen- päin..oikeessa suhteessa kehumalla ja sitte sanomalla kiltisti että..että nyt ei muuten mennyt ihan oikein..mut hirveesti mä jotenki tota teknologiaa käytän tai siinä niinku motivaattorina ...kaikki keinot mitä sieltä nyt voi käyttää..tietenkin...

2008: Yritän antaa kaikille myös henkilökohtaista palautetta, kehuun aina kun se on mahdollista. Koen myös tärkeäksi antaa itsestäni sen kuvan, että olen itse innostunut aiheestani. Motivointiin kuuluneeksi myös ”tärppien” antaminen, eli silloin tällöin

soitellaan joku nopeammin opittava hyvältä kuulostava filli tai juttu. Koen motiivoinnin todella tärkeäksi, ja palautteen antaminen – niin hyvän kuin huononkin – motiivointikeinoista ehkä tärkein.

2010: Huomaan, että vuoden 2005 vastaukseni on hyvinkin ulkoista motivaatiota käyttävä; teknologiaa yms. Vuoden 2008 kirjallinen vastaukseni on jo pohditumpi – niin kuin kirjallisen vastauksen tuleekin olla – ja siinä kuvastuu kasvaminen opettajana. Olen pitkälti samaa mieltä vastauksistani; positiivinen palaute pitää yllä oppilaan motivaatiota ja samalla rakentaa ja vahvistaa sisäistä motivaatiota. Ulkoisen motivaation keinona opettajan oma innostuneisuus on omasta mielestäni erinomainen keino saada myös oppilaiden oma motivaatio syttymään. Eli kehuja, rohkaisuja ja miksei myös !”rakentavaa” palautettakin(ei kuitenkaan haukkumista ja moittimista) oikeassa suhteessa. Hyvänä ”tärppinä” koen myös riittävän monipuoliset tunnit – eli tunnin kulun ei pidä mielestäni aina olla samanlainen.

24. Käytökö malliopettamista? Miten?

2005: Joo, käytän...siis..se tarkoittaa varmaan et itse näyttämällä?

A: Niin joo..

S: Joo, kyllä mä..joo..saatan soittaa kokonaisen kappaleenkin mukana.ja tota niin...kaikki tekniset esimerkit ja muut näytän kyllä aina ite..ihan poikkeuksia lukuun ottamatta et jos on vaikka...joku...vaikea rytmi, mikä pitää soittaa nuoteista et ihan saatan jättää sen takii vaan sanomatta ettäettä katotaan että taittuuko..tai et mitä..mikä teiän mielestä..miten tää menee teiän mielestä ni sit sitten en näytä mut käytän....tosi paljon.

2008: Tarkoitetaanko tällä sitä, että soittaa itse malliksi? Jos kyllä, niin periaatteessa käytän malliopettamista aina. Havainnollistan kaikki harjoiteltavat teemat, asiat ja tekniikat itse soittamalla ja näyttämällä. Tarvittaessa eri ”kuvakulmista” ja eri tempoilla. Yritän selittää asian ymmärrettävästi vaikkapa monella eri tavalla jos tarve vaatii. Jos muistan, niin yritän myös puhua hitaammin kuin haluaisin. Olen nimittäin huomannut, että innostuneena ja oman asiansa esittäjänä saattaa opettaja usein puhua aivan liian nopeasti.

2010: 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 konstruimaan omaa tapaansa tehdä, eikä täten itse oivalla harjoituksen ydintä.Näistäkin näkökulmista tulee mielestäni valita kultainen keskitie, eli ”hybridimuoto”: mitä pidemmällä oppilas on, sitä vähemmän opettajan pitää/ kannattaa näyttää malliksi. Malliopettamista kannattaa kuitenkin käyttää etenkin teknisten asioiden (vaikkapa käsijärjestykset) opettamisessa. Opettajan tulee toki painottaa, että tämä on *hänen* tapansa tehdä asioita, ei maailman ainoa tapa. Nykyään on kuitenkin niin monta eri tapaa oppia mallista (esimerkiksi Internet- videot), joten malliopettaminen opettajan johdolla ja vieläpä selitettynä ja ”livenä” puolustaa mielestäni paikkaansa. Kunhan tyyli ei ole ”no niin oppilaat, soittakaahan perässä”. Tosin tätäkin tapaa käytetään esimerkiksi Kuubassa; soittaja oppii perässä soittamalla ja muita seuraamalla tajuamaan syy-yhteydet rytmien ja soittimensa soundien välillä.

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

2005: öö..mahdollisia on kyllä mutta pakollisia ei...ja tosi huonosti on tiedotettu meiän koulussa mun mielest niitä..yleensäkin et siel lukee opettajanhuoneessa et se on ihan pienellä..ja kuukaustiedotteessa taitaa silloin tällöin lukea pienellä et on mahdollista...tavallaan suorittaa mut suurin osa oppilaista ei tiedä, mitä se edes tarkoittaa..tai mitä ne tasot tarkoittaa..nyt muutama rumpuoppilas mun ryhmästä oli..mä oon sitten iha...niille tiedottanu nii sit sai tietää et mikä se on..meinaa sitte tehdä yks kautta kolmosen ja kaks kautta kolmosen..mut harvinaisempaa ..vielä ainakin tossa rumpupuolella ollu se..

2008: On , ja eivät ole pakollisia. Laajan oppimäärän oppilaille tasotutkinnot ovat suositeltavia, mutteivät käsittääkseni pakollisia. Kurssitutkintojen hyvä puoli on tavoitteellistava ja kannustava puoli opiskeluun.

2010: sama kuin 2008. Musiikin yleisen ja laajan oppimäärän mukaan mennään.

26. Oletko saanut ohjausta ryhmäopetuksen pedagogiikkaan? Tarpeellisuus?

2005: mmm.. tota..Sain silloin kun ensimmäisen kerran noihin soitto-ryhmäopetukseen astuin niin ei ollu.. kyllä mitään kokemusta muuta kun mitä kavereilta joita meni sijaistamaan niin oli saanut sellaset pienet briefingit siihen hommaan..mut et niinku..niinku se on niin kokemus on se useesti opettaa kaikista eniten et se on vaan pakko mennä tilanteeseen et mul on monia kavereita jotka ovat sitten...on istuttu tuntikaupalla niitten kaa et ne on tullu opettamaan ja ne on kyselty ja ollu sillai epätietoisia, niin..niin kuitenkin sitten y..yhen tunnin pidettyään se on ollu niin paljon helpompaa sitte tavallaan et...et kyl se käytäntö opettaa mut et toki se..siihen vois olla ehkä enemmän opetusta...etenki jossain vaikka tuolla niinku jossai Stadia-AMKissa opettajalinjallahan..tohon ryhmäopetuksen pedagogiikkaan ei pureuduta juuri yhtään..et ainoa mitä mä sit..tuolla Helian puolella sit ihan normaalipedagogisissa opinnoissa niin..niin siellä nyt osittain käydään niitä mut et kyl sitä vois enemmän olla...mun mielestä ihan tollasta profiloitua..ryhmäopetuksen suunnattua jotain valmentavaa juttua et tietäis vähän miten suhtautua tai mitä pitää kattoo ettei opi koko ajan virheit...virheidensä kautta vaan(naurahtaa) sitten...tsäp...niit hommia..

A:Loistavaa..Eli..

S: Että sellattia

A: Näihin kuviin, näihin tunnelmiin

S: Kyyllä

A: Hei vaan

2008: Ryhmäopetuksen pedagogiikkaan en koe saaneeni minkäänlaista opetusta ainakaan popjazzin puolella. Itse asiassa pedagogista pohdintaa tai oman opettajuuden reflektointia ei Stadian puolen opinnoissa aikanaan ollut juuri lainkaan. Ainoa varteen otettava ja "todellinen" opettajaoppi saatiin Helian pedagogisissa opinnoissa, ja sekin tuntui silloin sekavalta koska se poikkesi niin paljon aiemmista opinnoistani. Yhtyeen johtaminen oli Stadialla aineena, ja siihen muistaakseni oli jonkinlaista didaktista opetustakin, mutta en muista saaneeni tältä kurssilta mitään käteen jäävää opetusopillista antia.

Ryhmäopetuksen pedagogiikkaan on mielestäni *huutava tarve!* En ole varma, miten esimerkiksi Sibelius-akatemian musiikkikasvatuksen osastolla on tämä otettu huomioon, mutta voisi olla aika tehdä yhteistyötä laitosten kesken. Pop/Jazzilta ja soitonopettajien keskuudesta voisi saada asiantuntemusta eri instrumenttien opetukseen, ja Sibikseltä saisi varmasti ryhmän hallintaa koskevia vinkkejä ja didaktisia neuvoja ja ajatuksia. Ryhmäopetus on jo nyt useissa oppilaitoksissa yleinen opetusmuoto, usein taloudellisista seikoista johtuen. Yksi syy tähän saattaa olla se, että yksityistunneilla ei laitos kannata taloudellisesti. Mielestäni ryhmäopetus ja yksityisopetus on onnistuneesti yhdistetty monissa klassisen musiikin kouluissa, joissa yksityistuntien lisäksi oppilaalla on oman instrumenttinsa viikoittainen "yhteismusisointitunti". Nimenomaan rumpujen ryhmäopetus on tämän takia mielestäni erikoisluonteista ja vaativaakin, koska:

- rummut eivät ole harmoninen soitin.
- rummut ovat yhteisissä usein yksin soittimena ja rytmiiikkaan perustuvia
-

Toki perkussiivisten sekä rudimentaalistien kappaleiden soitto onnistuu hienosti ryhmässä, mutta etenkin omassa musiikkikoulukseni suuri osa oppilaista hakeutuu rumpujensoiton ryhmäsoiton tunneille nimenomaan solistinen rumpusetti mielessään.

Tässä vaiheessa tulemmekin sille alueelle, jonka takia olen kokenut vaikeuksia omassa opetuksessani: *Oppilas odottaisi yksityistuntimaista palautetta, jolloin oppitunnista muodostuu huono kopio yksityistunnista.* Tällöin oppilas saa vähemmän henkilökohtaista palautetta, joutuu odottelemaan pidempään ja muutenkin saa rahalleen vähemmän vastinetta. Tämän takia olenkin ryhtynyt miettimään omia opetusmetodejani uudelleen. Onko mitään järkeä yrittää opettaa yksityistuntimaisesti, kun se on opetus-tekniikastikin lähes mahdotonta, ja jos onnistuukin, niin se vaatii opettajalta nelinkertaisen työmäärän yksituntiin nähden ja on kuitenkin oppilaan kannalta vähemmän hyödyllinen yksityisopetukseen nähden?

Nyt olisikin siis syytä ryhtyä pohtimaan yhteistuntien pedagogisia 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 saralle. Toki opettaja löytää toimivat keinot kokemuksen kautta, mutta olisi hyvä saada opettajille syvempää tuntemusta opetusmetodistaan.

2010: En ole edelleenkään saanut ryhmäopetuksen pedagogiikkaan virallista opetusta; tosin Metropolian yAMK-opinnoissa käydyt ryhmäopetus- jaksot olivat valaisevia ja nostivat taas kerran esiin koulutuksen tarpeellisuuden jo AMK-vaiheessa, ja miksei muillakin opintotasilla. Lisäksi olen opiskellut hieman kasvatustiedettä muiden opintojeni lisäksi ja se on auttanut todella paljon. Ryhmien hallintaa käytännössä olen myös oppinut todella paljon ala-asteella, jossa olen toiminut tuntiohjaajana eri aineissa; ryhmäkoot lähentelevät kolmeakymmentä joten pohdittavaa riittää. Ryhmäopetus ei ole kuitenkaan massojen opettamista, joten sen erikoisluonteen takia koulutusta – JA POHTIVAA SELLAISTA – tarvitaan kipeästi edelleen.

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.