

Petteri Arvola

Mikä AMP?

Tutkielma Afroamerikkalaisen Musiikin

Perusteiden opettajan oppaan valmistamisesta

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Petteri Arvola Mikä AMP? - Tutkielma Afroamerikkalaisen Musiikin Perusteiden opettajan oppaan valmistamisesta 54 sivua + 2 liitettä 25.5.2012
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	Esa Lilja, FT Juha Kataja, Asiantuntija
<p>Tutkielma käsittelee valmistamani "<i>AMP – Täh? - Opas Afroamerikkalaisen Musiikin Perusteiden opettajalle</i>" oppaan valmistamista. Opettajan oppaan sisällön tutkiminen, ja oppaassa suositeltujen menetelmien esittely ja niiden perustelu on tutkielman keskeisin sisältö. AMP, eli Afroamerikkalaisen musiikin perusteet, on menetelmä missä teorian hahmoaineet (teoria, säveltapailu, transkriptio) ovat integroitu yhteysoittoon.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu ensisijaisesti AMP-opettajille tekemästäni kyselystä, Metropolian Pop/Jazz musiikin koulutusohjelman teoriadidaktiikan vastuuopettajan Martti Vaarin haastattelusta, empiirisistä kokemuksista, ryhmäpedagogiikkaseminaareista, sekä Juha Katajan asiantuntijakonsultaatiosta. Tutkimusaineistosta saatuja ratkaisumalleja AMP-opettajuuteen peilaan tutkielmassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa, sekä käytän ensisijaisesti John A. Slobodan musiikkipsykologisten tutkimusten tuloksia teoriapohjana tutkimustyössä.</p> <p>Tarkoitukseni oli selvittää miten AMP eroaa perinteisestä teoria- ja yhteysoitto-opetuksesta, ja mitä sen opettajalta vaaditaan. Lisäksi halusin selvittää millaisiin didaktisiin ongelmiin opettajat ovat työssään törmänneet ja millaisia ratkaisumalleja he ovat käyttäneet. Tekevässäni kyselyssä ja Martti Vaarin haastattelussa kävi ilmi, että eniten ongelmia oppilailla on säveltapailutehtävien parissa, joten tällä on myös painoarvoa kun valitsin oppaaseen päätyntä sisältöä.</p> <p>Suurin ero mikä tutkimuksessa käy ilmi perinteisen teoriaopintojen/yhteysoiton ja AMP-metodin välillä, on ryhmä ja ryhmän toiminta. Oppaassa käsitellään laajasti ryhmän kanssa toimintaa, eritoten ryhmäyttämistä, sekä ryhmädynamiikkaa. AMP-metodissa sama opettaja pitää teoriatunnin ja yhteysoittotunnin, ja oppilaat ovat molemmissa samat, jolloin ryhmän toiminta muodostuu tärkeäksi osaksi oppimisprosessia.</p> <p>Tutkimuksessa onnistuin selvittämään kyselyyn vastanneiden opettajien pienestä määrästä huolimatta yhteneväisyyksiä tuntien kulun suhteen, kohdattujen ongelmien samankaltaisuuksien suhteen, sekä muodostamaan rungon alkeisdidaktiikalle, kun kyseessä on Afroamerikkalaisen musiikin perusteet. Kaiken kaikkiaan tutkimustuloksista voidaan päätellä että AMP tulee kasvattamaan suosiotaan ja on tullut jäädäkseen, jolloin valmistamani oppaan merkitys opettajien ohjeistuksessa ja mahdollisessa AMP-didaktiikan sisällyttämisessä musiikkipedagogien koulutukseen on oleellinen.</p>	
Avainsanat	AMP, hahmoaineet, musiikin teoria, ryhmä, Tohtori Toonika

Author Title Number of Pages Date	Petteri Arvola BAAM What? - A Report on the Creation of a Guide for Teaching Basics of African American Music 54 pages + 2 appendices 25 May 2012
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music education
Instructors	Esa Lilja, Ph.D. Juha Kataja, Expert
<p>This project report describes the making of the booklet, <i>BAAM What? - A Guide for Teaching Basics of African American Music</i>. The report introduces the contents of the booklet, and discusses the methods and the reasons why I recommend them. Basics of African American Music (BAAM) is a teaching method where music theory lessons are integrated with ensemble playing. The method emerged at Helsinki Pop & Jazz Conservatory in 2005, and it has spread out widely in Finland. BAAM includes a theoretical part, where every student works independently, using a book titled "<i>Tohtori Toonika</i>" ("Doctor Tonic"), which includes music theory, ear training, transcription and notation exercises.</p> <p>I conducted a survey among teachers who currently teach BAAM classes. The survey also included open questions about the following topics: problem solving, preferred teaching methods and tunes, and challenges with "Doctor Tonic" and BAAM in general. My goal was to find out what kind of methods other BAAM teachers use in their work. I also interviewed Mr. Martti Vaari, who is the Head Teacher in Music Theory at Metropolia University of Applied Sciences. I also attended several seminars on the BAAM method, group pedagogy, and group management, and used all that as research material. Mr. Juha Kataja, who is simultaneously one of the main developers of the BAAM method and BAAM visiting instructor, was my advisor when selecting recommendations for the booklet. The main theoretical basis for the study is constructivism. I also used music psychology studies of John A. Sloboda as a theoretical foundation, and to justify selected methods in the booklet.</p> <p>As a result, I found the typical way of teaching BAAM. I also found out that teachers face similar problems with students, but they use a variety of ways to solve these problems. I managed to gather easily accessible methods and instructions for teachers by analyzing the research material for the booklet. Therefore I managed to find an answer for my research question - How to give a BAAM lesson?</p> <p>There is no established methodology for teaching BAAM. Therefore, I assume that there is a need for guidelines for all teachers, which could help to unify BAAM teaching. The booklet could be used as a collection of methods and recommendations, and as a foundation for future research and education.</p>	
Keywords	AMP (BAAM), music theory, group, <i>Doctor Tonic (Tohtori Toonika)</i>

Sisällys

1 Johdanto.....	1
1.1 Työn taustaa.....	3
1.2 SWOT Analyysi AMP-menetelmästä.....	4
1.3 Tutkimusaiheet ja tutkimusongelma.....	4
1.4 Työmenetelmät ja tutkimustyytit.....	5
1.5 Työn rakenne.....	9
2 Tohtori Toonika oppimateriaalina.....	11
2.1 Rytmiosio.....	12
2.2 Melodiaosio.....	14
2.3 Harmoniaosio.....	16
2.4 Muut osiot.....	17
3 Valmistautuminen.....	19
3.1 Ensivaikutelman merkitys.....	24
3.2 Ryhmän muotoutuminen.....	25
4 AMP-tunnin kulku.....	29
4.1 Teoriaosio.....	29
4.1.1 Yleisen tason ongelmat.....	30
4.1.2 Säveltapailuun liittyvät ongelmat.....	31
4.1.3 Oppimishäiriöt.....	33
4.2 Linkki teoria- ja yhtyesoiton välillä.....	34
4.3 Yhtyesoitto.....	34
4.4 Nuotinluku.....	38
4.5 Improvisointi.....	40
4.6 Harjoiteltava ohjelmiston valinta.....	41
4.7 Esiintyminen.....	42
5 Arviointi.....	44
6 Pohdinta.....	47
Lähteet.....	51

Liitteet

Liite 1. Kysely AMP opettajille ja kooste vastauksista

Liite 2. AMP, Täh? - Opas afroamerikkalaisen musiikin perusteiden opettajalle (Salattu, Tekijän hallussa +1kpl Metropolian YAMK toimistolla)

1 Johdanto

Valmistin Metropolian musiikin koulutusohjelman YAMK opinnäytetyönä AMP, Täh? - Opas Afroamerikkalaisen Musiikin Perusteiden opettajalle -oppaan, jonka sisältöä ja valmistusprosessia analysoin tässä tutkielmassa (liite 2.).

Afroamerikkalaisen musiikin perusteet (myöhemmin AMP) on Pop & Jazz konservatoriossa kehitetty opetusmalli, jossa yhdistetään nk. hahmoaineet (musiikin teoria, säveltapailu, transkriptio) yhteysoittoon (Murto 2008, 9). Kaikille oppilaille kuuluviksi oppiaineiksi musiikin teoria ja säveltapailu tulivat vuonna 1978 (Kaurala 2008, 1) ja AMP opetusta on annettu Suomessa vuodesta 2005 alkaen (Huttula 2010, 2).

Lähdin kirjoittamaan opasta siltä pohjalta, mitä minun olisi ollut hyvä tietää silloin kun oma opettajuuteni AMP-metodin parissa alkoi. Valmistamani oppaan kohderyhmä on ensisijaisesti opettaja, jolle metodi ei ole ennestään tuttu, eli ikään kuin itselleni neljä vuotta sitten.

Työn edetessä sain didaktisia ohjeita muilta opettajilta, keskustelujen kautta, sekä haastattelun ja kyselyn avulla. Tällä tavoin sain tutustua heidän erilaisiin näkökulmiin AMP-opettajuudesta sekä hyviä ideoita oman ammattitaitoni kehittämiseksi AMP-opettajana. Tarkoituksena oli valmistaa yksinkertainen, mutta perusteellinen kattaus asioista joita on hyvä huomioida AMP-tunteja pidettäessä.

Opetusmetodissa käytetään hahmoaineiden opetuksessa Tohtori Toonika nimistä kirjaa, jota oppilaat opiskelevat itsenäisesti (Murto 2008, 14). Metodista käytetään puhekielessä, ja esimerkiksi lukujärjestyksissä lyhennettä AMP, jolla se tunnetaan yleisesti. AMP-metodi ja Tohtori Toonika kirjan käyttö on levinnyt laajalle Suomen musiikkioppilaitoskentässä, vuonna 2007 tehdyn tutkimuksen mukaan 43% vastanneista (kysely lähetettiin 99:n oppilaitokseen ja 91 oppilaitosta, eli 91,9% vastasi kyselyyn) musiikkioppilaitoksista mainitsi musiikin teorian oppimateriaaliksi Tohtori Toonika kirjan (Suomen musiikkioppilaitosten liitto & ym. 2008, 14). Tutkimuksessa kävi ilmi että Tohtori Toonika oli eniten käytetty erikseen mainittu teoriaopetuksen oppimateriaali. Tutkimuksessa kysyttiin myös näkemystä siitä, miten oppilaitokset kokevat rytmimusiikin kysynnän kehittä-

tyvän. Yksikään vastaaja ei uskonut sen vähenevän, 72,2% uskoi sen lisääntyvän (Em., 16).

Tutkimuksessa tiedusteltiin rytmimusiikin opetuksen haasteista, ja toiseksi suurimmaksi haasteeksi mainittiin koulutettuun opettajakuntaan liittyvät asiat. Opettajien rekrytoinnin vaikeuksiin mainittiin mm. moniosaamisen vaatimus, sekä se, että opettajan tulisi pedagogisten taitojen lisäksi hallita kaikki bändi-instrumentit ja kyetä opettamaan teoriaa bändiopetuksen yhteydessä. (Em., 19). Tekemäni kyselyn perusteella kuitenkin kenellekään nykyään AMP:ia opettavalle pedagogille ei ole koulutuksessa sisällytetty AMP-tuntien pitoa didaktisiin opintoihin (Arvola 2011). Kyselystä käy kuitenkin ilmi että jotkut työnantajat ovat kuitenkin orientoineet opettajia AMP-tuntien pitoon, ja joissain oppilaitoksissa on järjestetty aiheen tiimoilta koulutusta.

Tästä syystä AMP-opettajien perehdytykseen tarvitaan kirjallista materiaalia, esimerkiksi kirjoittamani opas.

Koska rytmimusiikin koulutuksen suosio ja Tohtori Toonikan käyttö oppimateriaalina ei osoita hiipumisen merkkejä, koin hyväksi ideaksi valmistaa oppaan tarpeeseen, joka syntyy kun oppilaitosten opetussuunnitelmiin kuuluu teorian ja yhteysoiton opetus, materiaalina Tohtori Toonika, mutta opettajakunnalta uupuu tietotaitoa näiden linkittämisestä sekä ryhmän kanssa toimimisesta. Tämä koskee lähtökohtaisesti uutta opettajaa joka saa AMP-ryhmän vedettäväkseen ennen kuin hänellä on mahdollista perehtyä opetukseen oma-aloitteisesti. Onneksi tekemässäni kyselyssä opettajat ilmoittavat hankkineensa tietoa AMP-tuntien pidosta muuta kautta, joko osallistumalla koulutuksiin, konsultoimalla Tohtori Toonikan kirjoittajia, tiedustelemalla tuntien pitämisestä Pop & Jazz konservatorion opettajilta, vanhemmilta kollegoiltaan, internetistä yleisesti, erilaiset seminaarit ja koulutukset, työnantajan perehdytyksellä, sekä aiheesta tehtyyn tutkielmaan (Arvola 2011), joka viittaa siihen että ainakin kyselyyn vastanneet opettajat ovat motivoituneita työhönsä ja täten kehittyvät opettajina ja AMP-opetus on oppilaille laadukasta.

1.1 Työn taustaa

Aloittaessani syyslukukaudella 2008 uudessa työpaikassa, sain ohjattavakseni AMP-ryhmän. Minulla ei ollut mitään käsitystä siitä, mitä pitäisi tehdä ja miten. Onneksi työnantajani järjesti pyynnöstäni 2 päivän koulutuksen, jota tuli pitämään myös tässä opinnäytteessä asiantuntijana toiminut Juha ”Junnu” Kataja Pop & Jazz konservatorios-
ta (myöh. PJK), joka on PJK:n AMP-työryhmän jäsen ja opettanut AMP-metodia sen lanseeraamisesta lähtien. Tuolloin minulla alkoi heräämään ajatus siitä, että jonkun pitäisi kirjoittaa opas kokemattomalle AMP-opettajalle. Se joku päätin olla minä, siitä syntyi opinnäytetyönä kirjoittamani opas AMP, täh? - Opas Afroamerikkalaisen musiikin perusteiden opettajalle, johon viittaan myöhemmin oppaana.

Musiikkioppilaitosten rytmimusiikin opetusta koskevan tutkimuksen tulokset (Suomen musiikkioppilaitosten liitto & ym. 2008) eivät minua yllättäneet, sillä vuoden 2007 musiikkipedagogiksi valmistumiseni jälkeen olen itsekin huomannut työelämän muuttuneen siihen suuntaan että soitonopettajilta odotetaan valmiuksia ohjata yhtyesoittoa, opettaa musiikin teoriaa, musiikkiteknologiaa, sävellystä/sovitusta, osallistua kehitystyöhön, sekä muihin tehtäviin jotka eivät suoranaisesti liity varsinaiseen soitonopetukseen. Yksi näistä valmiuksista on Afroamerikkalaisen musiikin perusteiden opettaminen (Murto 2008).

Musiikkipedagogien koulutus ei ole vastannut tähän työelämän tarpeeseen vielä, eikä varsinaista AMP-didaktiikkaa ei ole virallisesti olemassa, vaan siinä yhdistyy ryhmäohjaajan, teoriaopettajan, yhtyeen johtajan sekä ryhmäohjaajan roolit. Tekemäni kyselyn mukaan opettajat kokivat koulutuksensa antaneen valmiuksia kyllä AMP-tuntien sisällöllisten asioiden käsittelyyn mm. jazz-musiikin historian, teorian ainedidaktiikan sekä yhtyedidaktiikan muodossa, mutta varsinaista kokonaisvaltaista AMP-koulutusta he eivät ole ammattiopintojen aikana saaneet (Arvola 2011). Siksi koin että jollekin enemmän tai vähemmän viralliselle ohjeistukselle olisi tarve. Opasta varten haastattelemani pedagogit ovat kukin hankkineet omin päin tietoa erinäisistä lähteistä pieninä palasina, joista ovat sitten lähteneet kehittämään omaa osaamistaan. Näistä palasista olen pyrkinyt omien kokemusten sekä asiantuntija-apuni avulla koostamaan oppaan sisällön. Valmistamani oppaan tarkoitus ei kuitenkaan ole olla ”se ainut oikea tapa” pitää AMP-tunteja, vaan antaa käytännön vinkkejä opetukseen.

1.2 SWOT Analyysi AMP-menetelmästä

Lyhenne SWOT tulee englannin sanoista *Strengths* (vahvuudet), *Weaknesses* (heikkoudet), *Opportunities* (mahdollisuudet) ja *Threats* (uhat). SWOT-analyysi on tärkeä väline analysoitaessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen toimintaympäristöä kokonaisuutena. SWOT-analyysi on suositeltavaa toteuttaa ennen työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluvaihetta, kun toteuttamis- tai kehittämispäätös on tehty. SWOT-analyysin tulosten avulla voidaan ohjata prosessia ja tunnistaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyvien käytäntöjen siirron kriittiset kohdat (Opetushallitus 2012).

Vahvuudet: mahdollistaa nopean etenemisen, palkitsee jatkuvan työnteon, käytännönläheisyys. Heikkoudet: oppilas jämähtää paikalleen, oppilas ei kykene itsenäiseen työntekoon, oppilas ei sitoudu työntekoon. Mahdollisuudet: Yhtye motivoivana tekijänä, vertaisohjaus, ryhmätyökyvyn ja itsenäisen opiskelutaidon kehittyminen. Uhat: Soittotaitoiltaan tai ikäjakaumaltaan epätasaiset ryhmät, sisäsyntyisen motivaation puute, lopukokeen pelotteen puuttuminen (Huttula 2010, 14).

1.3 Tutkimusaiheet ja tutkimusongelma

Tutkimuskysymys työssäni on *kuinka AMP-tunnit pidetään?* Tarkoitukseni on pohtia mitä asioita AMP-opettajan on otettava huomioon kehittyäkseen työssään ja mitä menetelmiä tunneilla on hyvä käyttää.

Tutkimusongelmaksi voidaan kutsua sitä, millä menetelmillä opettaja voi pitää hyvän AMP-tunnin, sekä luoda koko lukuvuoden kestävä opintokaaren ja kuinka toimia ongelmatapauksissa. Tutkimusongelmaa voidaan avata hieman tarkentavilla kysymyksillä joihin olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman selkeitä ja käytännönläheisiä vastauksia

- *Mitä AMP-opettajalta vaaditaan?*
- *Mitä seikkoja opettajan tulisi huomioida opettaessaan ryhmää?*
- *Millaisia didaktisia ongelmia AMP-opettaja todennäköisesti kohtaa ja kuinka niistä selviää?*
- *Kuinka saada oppilaille teorian ja käytännön suhde sisäistymään teoria- ja yhteisoitto-osioiden yhtäläisyyksiä korostamalla?*

1.4 Työmenetelmät ja tutkimustyytit

Tärkeimpänä työmenetelmänä oppaan koostamisessa oli AMP-opettajille lähetetty kysely, sekä Martti Vaarin haastattelu, joiden tuloksena sain tutkimuskysymyksiini yksityiskohtaista tietoa. Työnantajan järjestämästä AMP-koulutuksesta on myös ammennettu tietoa oppaaseen. Lisäksi opintoihini liittyneet ryhmäpedagogiikkaseminaarit ja luennot, aihe- ja metodikirjallisuus, joilla valotan erityisesti hahmoajattelun ideaa sekä konstruktivismia oppimiskäsityksenä, Juha Katajan konsultointi, oma hiljainen tieto, sekä empiiriset havainnot muodostivat rungon tälle työlle. AMP-metodia itsessään on tähän mennessä tutkittu vähän. AMP opetusmuotona sisältää seuraavia osa-alueita: hahmoaineet ja niiden opetus (musiikin teoria, säveltapailu, transkriptio), yhtyesoitto ja sen ohjaus, sekä ryhmädynamiikka ja ryhmän ohjaaminen. Näitä eri osa-alueita sen sijaan on tutkittu yleisesti ottaen huomattavasti runsaammin, ja näiden eri osa-alueiden sisällöstä olen pyrkinyt koostamaan AMP-alkeisdidaktiikkaa oppaaseen.

Valmistin kyselypohjaisen haastattelun AMP-opettajille (liite 1.), jossa oli kaksi osaa, ensimmäinen osa sisälsi väittämiä, joihin valittiin sopiva vaihtoehto numeroilla 1-5, sekä toinen osa, jossa oli avoimia kysymyksiä. Haastattelu oli muodoltaan puolistrukturoitu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Viittaan tähän myöhemmin kyselynä. Kyselyllä oli tarkoitus selvittää opettajien saamaa koulutusta AMP-tuntien pidosta, heidän käyttämiä didaktisista menetelmiä, käytännön ohjeistusta uusille opettajille, kappaleita mitä he ovat soitattaneet yhtyeillä, näkemyksiä arviointiperusteista, apuja ongelmiin oppilaiden kanssa, Tohtori Toonikan puutteita/kehityskohteita, opettajien näkemystä AMP-metodin hyödyistä ja haitoista sekä terveisiä minulle oppaan kirjoittajana sekä PJK:n AMP-työryhmälle. Kysely lähetettiin 18 opettajalle, jotka opettavat tai ovat opettaneet AMP-metodilla, näistä 6 vastasi, vastausprosentin näin ollessa 30%. Otanta on suhteellisen pieni, mutta mielestäni vastaajien asiantuntijuus ja kokemus näkyi vastauksissa. Tämän lisäksi vastauksissa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä työssäni asiantuntijana toimineen Juha Katajan näkemyksiin, mistä päättelin vastausten olevan relevantteja ja vastaajilleen omaavan riittävän substanssin. Kyselyn valitut opettajat valikoituivat minun omien aiempien tietojeni mukaan, sekä internetistä hakemalla eri oppilaitoksien kotisivujen antaman informaation perusteella. Lisäksi lähetin 21 musiikkioppilaitokseen sähköpostin, joiden rytmimusiikin teoriaopetuksen järjestämisestä en ollut perillä. Sähköposti lähetettiin jollekin vastaavalle taholle (rehtori, rytmimusiikin vastaava opettaja, teoriaopettaja), missä tiedustelin opetetaanko heidän koulussaan AMP-metodilla, ja jos kyllä,

voisinko saada opettajien yhteystietoja. Näistä 21 oppilaitoksesta vain kahdesta tuli vastaus. Toisessa ei opeteta ollenkaan, toisessa oli joskus kokeiltu, mutta resurssien vuoksi kokeilu jouduttiin lopettamaan.

Haastattelin Metropolia ammattikorkeakoulun pop/jazz-musiikin koulutusohjelman teoria-aineiden didaktiikkaopetuksesta vastaavaa opettajaa Martti Vaaria. Tarkoitukseni oli saada pähkinänkuoressa didaktisia neuvoja itselleni ja niille, joilla ei myöskään ole teoriaopettajan didaktisia opintoja taustalla. Viittaan tähän myöhemmin haastatteluna. Selvitin haastattelussa Metropolian teoriapedagogien opintojen sisältöä, teoriapedagogiopiskelijoiden opetusharjoittelussa esiin tuleviin asioihin, didaktisia välineitä oppilaiden ongelmatapauksissa sekä oppilaiden motivoinnissa. Haastattelu oli muodoltaan teemahaastattelu jota käytetään usein, kun aihe on arka tai kun halutaan selvittää vähän tunnettuja ja tiedettyjä asioita (Metsämuuronen 2005, 226). Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi myös silloin, kun ei tiedetä, millaisia vastauksia tullaan saamaan, tai kun vastaus perustuu haastateltavan henkilön omaan kokemukseen. Haastattelua käytetään myös, kun halutaan syventää tietoa jostakin asiasta. (Hirsjärvi ym. 2001, 35.) Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla saadaan joustavasti huomioitua haastateltavat ja kerättyä tietoa eri tilanteissa. Haastatteluaiheiden järjestystä voi tarvittaessa muuttaa, ja se antaa mahdollisuuden myös tulkinnan tekemiseen. Vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan helposti mukaan haastatteluun. Haastattelun etuna esimerkiksi kyselytutkimukseen verrattuna voidaan pitää myös sitä, että tutkija voi olla varma, keneltä haluttu informaatio saadaan (Hirsjärvi ym. 2008, 200–201).

Aihekirjallisuutta AMP-opetuksesta on saatavilla vähän. Aiheesta on tehty kaksi opinnäytetyötä ammattikorkeakoulutasolla joissa käsitellään joissain määrin AMP- opetusta yleisellä tasolla (Huttula 2010, Saukko 2011). Näistä tutkielmista on löytynyt tietoa AMP-metodin historiasta, kehittymisestä ja soveltamisesta. Tutkielmia varten on haastateltu Tohtori Toonikan tekijöitä, sekä AMP-metodin alkuperäistä kehittäjää Kaj Backlundia, jonka ensimmäinen AMP-muoto oli 1990-luvun alussa kehittämä opetusmetodi, jossa yhdistetään musiikin hahmoaineiden opetus yhtyeopetukseen ammattiopiskelijoilla. Tässä metodissa yhtyeen muodostava opiskelijaryhmä opiskelee saman opettajan johdolla kaikkia musiikin hahmoaineita sekä yhtyeopintoja käyttäen opiskelumateriaalina yhtyeopintojen ohjelmistoa (Saukko 2011, 3).

Aihekirjallisuuteen kuuluu myös itse Tohtori Toonika kirja, jota käytetään AMP-tuntien teoriaosion oppikirjana, sekä sen yhteydessä julkaistua opettajan opasta, joka sisältää tehtävien oikeat vastaukset, päiväkirjan opintojen seuraamista ja arviointia varten, muutamia hyviä neuvoja opettajalle koskien jokaisen osa-alueen tehtävien suorittamista, sekä partituurit kirjan mukana tulevan cd-levyn tehtäviin (Halkosalmi & Heikkilä. 2005; Em. 2007).

Olen osana tutkimustyötä osallistunut erinäisiin AMP-aiheisiin koulutuksiin, joista olen saanut Power point esityksinä luentomateriaalia käyttööni (Kataja 2011; Murto 2008). Osallistuin lisäksi ryhmäopetusta koskeviin seminaareihin ja koulutukseen, joista minulle jälkikäteen toimitetusta luentomateriaalista on tullut tutkimusmateriaalia työhöni koskien ryhmäopetusta, ryhmän muodostumista ja toimintaa, sekä ryhmäopetuksen erityiskysymyksistä (Mesiä 2011; Kataja 2008 & 2011; Suomen musiikkioppilaitosten liitto & Sibelius-akatemia 2011). Edellä mainituista materiaaleista olen koostanut pääasiassa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa pedagogista tietoutta oppeaseeni.

Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen pohjautuu oppijan kognitiiviseen (ajattelemalla tapahtuvaan) toimintaan, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta. Näin hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä (Tynjälä 1999, 38), ja jossa oppimisen nähdään olevan oppijan toiminnan tulosta (Rauste ym. 2003, 162-164). Konstruktivistiseen teoriaan kuuluu osana myös kognitiivinen oppimispsykologia. Kognitiivisen oppimispsykologian kehityksen myötä ns. metakognitiiviset prosessit on todettu tärkeiksi oppimisen kannalta. Kognitioilla tarkoitetaan havaitsemista ajatteluun ulottuvia prosesseja, joiden avulla ihminen saa tietoa kohteestaan ja tulee tietoiseksi ympäristöstään. Metakognitiossa on kyse ihmisen tietoisuudesta omista kognitioistaan ja myös keinoista, joilla tätä tietoisuutta voi lisätä. "Metakognitioiva" ja hyvin menestyvä oppilas tarkkailee omaa oppimisprosessiaan, tuntee hyvät puolensa ja puutteensa ja etsii niille parannuskeinoja eli kykenee itseisarviointiin. (Lahdes 2004, 214.)

Osa oppaaseen päätyneestä tietoa on oman opettajankokemuksen kautta hankittua, sekä hiljaista tietoa¹, jonka olen oman opiskeluni sekä työurani aikana hankkinut. Olen pitänyt mielessä myös sen, että AMP-opetuksen tulee täyttää lain määräämä taiteen perusopetuksesta laadittu pykälä, jolloin AMP-opetus voidaan ilman juridisia esteitä sisällyttää oppilaitoksen opintosuunnitelmaan, joka pystytään hyväksymään jossain virallisessa hallinnollisessa elimessä valtakunnallisesti, kunnittain tai kouluittain (Uusikylä ym. 2005, 50). Tähän liittyen laki taiteen perusopetuksen ensimmäinen pykälä on ollut ”suurennuslasina” oppaan sisältöä tarkastellessani:

”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetuksen yhteydessä voidaan järjestää myös muuta taiteen edistämiseen liittyvää toimintaa.” (Laki taiteen perusopetuksesta 1 §)

Lisäksi tutustuin Tohtori Toonikan lisäksi muutamaaan jazz- ja rytmimusiikin teoriakirjaan hankkiakseni lisätietoa musiikin teoriasta, tarkistaakseni muistikuvia opiskeluajojiltani sekä varmistaakseni termejä. Nämä teokset ovat Kaj Backlundin kirja *Improvisointi pop & jazz – musiikissa*, sekä Mark Levinen *Jazz Theory Book* (Backlund 1983; Levine 1995).

Ryhmäopetuksesta ja ryhmäytymisestä on YAMK opintojeni yhteydessä järjestetty koulutusta josta saatua tietoa olen yhdistänyt erinäisiin ryhmäopetusta, ryhmäyttämistä, ryhmädynamiikkaa ja ryhmän toimintaa käsitteleviin julkaisuihin (Vihunen 2011; Saloviita 2006; Repo-Kaarento 2007; Jauhiainen & Eskola 1994). Ryhmän kanssa toimiminen on ollut itselleni henkilökohtaisesti eniten uutta informaatiota tuottanut yksittäinen osa-alue johon olen tätä työtä tehdessäni törmännyt. Oma opettajakoulutukseni sisälsi kyllä yhteydpedagogiikkaa sekä yhtyeen johtamista, mutta niissä keskityttiin enemmän musiikillisten sisältöjen opettamiseen, eikä juurikaan itse ryhmän toimintaan.

Teoriakirjallisuudesta haluan tärkeimpänä nostaa esiin John A. Slobodan kirjan *The Musical Mind* (Sloboda 1985). Tässä kirjassa esitettyjä musiikkipsykologisia tutkimuksia, lä-

¹ Hiljaisen tiedon käsitteen keksijänä pidetään amerikkalaista Michael Polanyiä. Hän kiteytti hiljaisen tiedon olemuksen sanomalla, että tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan. Polanyiin mukaan ihmisen tietoisuus on kuin jäävuori, josta ilmaistuna osana näkyy vain huippu ja josta suurin osa jää pinnan alapuolelle. Ihmisillä on siis paljon tietoisuutta, jota he eivät osaa ilmaista, mutta joka näkyy heidän toiminnassaan erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina. (Nuutinen 2011)

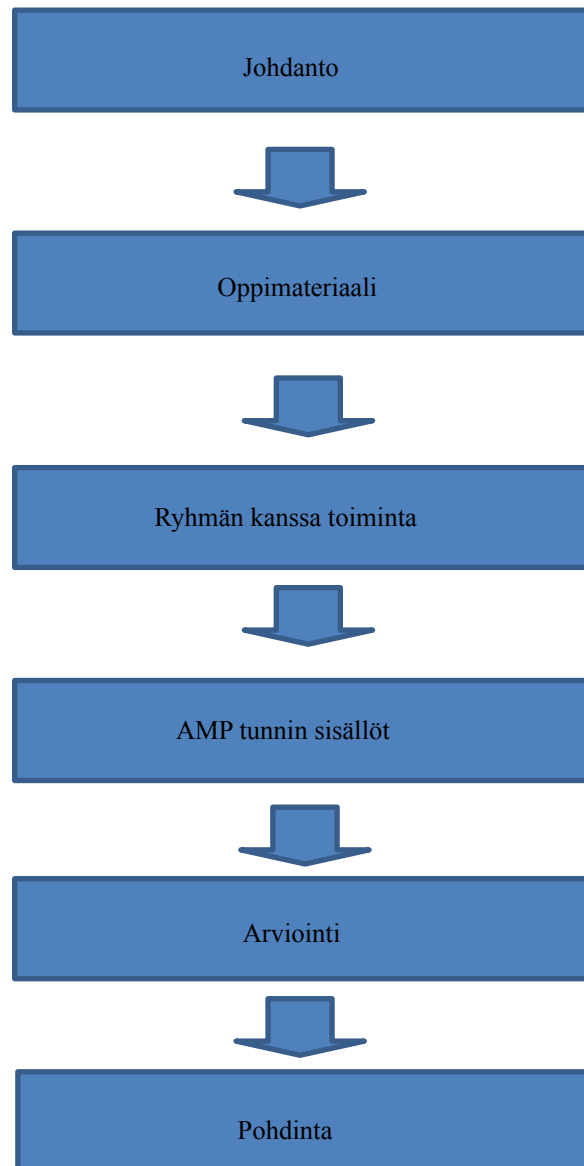
hinnä aivojen tavasta hahmottaa musiikkia ja sen rakenteita, on käytetty vertailukohtana didaktisiin metodeihin, jotka ovat päätyneet oppaaseen.

AMP-ryhmässä on oppilaita yleensä 4-8 (Arvola 2011; Murto 2008, 10; Kataja 2011), ja kun rytmimusiikin taiteen perusopetuksesta on kyse, on keskimäärin yläkoulu-lukioikäisistä oppilaista kysymys. Tällöin musiikillisen substanssin lisäksi opettajalla on oltava myös kykyä toimia ryhmänohjaajana musiikillisen osaamisen lisäksi, sillä jotta ryhmä saadaan työskentelemään tehokkaasti, on sen käytävä läpi tietyt vaiheet ohjaajan opastuksella (Saloviita 2006, 63-64). Tätä käsittelen tutkielman luvussa 3.2. ja oppaan luvussa 3.5. Varmastikin osa opettajista on sosiaalisesti riittävän lahjakkaita ja pystyvät täten luonnostaan toimimaan ryhmän kanssa luontevasti, mutta itselleni läpi käymäni materiaali on ollut oman ammattitaidon kehittymisen kannalta merkittävää.

Lisäksi Muusikoiden.net verkkoportaalissa on Tohtori Toonikan kirjoittajien aloittama keskustelupalsta (*thread*) (Muusikoiden.net 2005), jossa he vastaavat Tohtori Toonikaa koskeviin kysymyksiin, sekä antavat neuvoja itseopiskeluun. Tästä keskustelusta olen saanut kirjan tekijöiltä hyviä täsmennyksiä Tohtori Toonikan tehtävien perusideoiden sisäistämistä varten. Hankin sähköpostitse varmennuksen siitä että Tohtori Toonikan kirjoittajista Veli-Matti Halkosalmi kirjoittaa keskustelussa nimimerkillä Dr Dominant ja Pasi Heikkilä nimimerkillä Bitti-Hiisi.

1.5 Työn rakenne

Tutkielma etenee pääpiirteittäin oppaan rakennetta seuraten. Ensiksi tutustutaan teoriaosion oppimateriaaliin, sen jälkeen analysoidaan mitä opettajan tulee huomioida ryhmää opettaessaan, paneudutaan ryhmän toiminnan teoreettiseen puoleen, oppilaiden motivointiin sekä musiikin teorian ja käytännön yhdistämisen. Neljännessä luvussa edetään AMP-tunnin kulun mukaisesti ja paneudutaan oppilaiden mahdollisesti kohtaamiin ongelmiin sekä yhteysoiton parissa tapahtuvaan opetukseen, sisältäen rytmiiikkaan, nuotinlukuun, improvisointiin ja esiintymiseen pureutuvaa aineistoa. Toiseksi viimeinen luku käsittelee arviointia ja viimeisenä lukuna on pohdinta, jossa tarkastellaan tutkielman tuloksia.



Kaavio 1. Tutkielman rakenne

2 Tohtori Toonika oppimateriaalina

Tohtori Toonika (Halkosalmi & Heikkilä 2007) on musiikin hahmoaineiden opiskeluun tarkoitettu kirja, joka sisältää kunkin opiskeltavan aiheen piiristä (rytmi, melodia, harmonia) teoriaosuuden, kirjoitusosuuden, säveltapailu- sekä kuuntelutehtävän. Kuuntelutehtävät löytyy kirjan mukana tulevalta cd-levyltä. Kirjan kirjoittamisen perusideana on ollut oppimateriaalin tuottaminen kirjoittajien omille teoriatunneille (Muusikoiden.net 2005). Kirjaa käytetään AMP-tuntien teoriaosuuden oppimateriaalina musiikkiopiston perustason opetuksessa (Murto 2008, 3). Kirja on jaettu kolmeen osa-alueeseen; rytmi, melodia ja harmonia. Tohtori Toonikassa käydään läpi myös nuottien kirjoitukseen, eli notaatioon liittyviä asioita, jotka ovat sisällytetty eri osa-alueiden yhteyteen. Tehtäviä on tarkoitus edetä kronologisesti jokaisesta osa-alueesta, mutta eri osa-alueita tulee käydä limittäin läpi (Halkosalmi & Heikkilä 2005; Muusikoiden.net 2005). Toisin kun kirjan kirjoittajat ovat asian ajatelleet, tekemääni kyselyyn vastanneiden opettajien kesken tämän kysymyksen kohdalla oli suuri hajonta. Eräs opettaja kommentoi: ”kronologisuus osa-alueiden sisällä on ehdottoman tärkeää”, ja muutenkin annetut ylimääräiset kommentit puoltavat kronologisuutta. Väittämä oli kuitenkin asetettu muotoon ”Tohtori Toonikaa ei ole ehdottomasti edettävä kronologisesti”, jolloin sana ”ehdottomasti” on voinut antaa hieman harhaan johtavan, ehdottoman sävyn, silti ylimääräisissä kommentteissa puolletaan ja suositellaan kronologisuutta (Arvola 2011).

Kirja on osoittautunut niin omassa kuin muidenkin opetuksessa oivalliseksi musiikin teorian oppimateriaaliksi. Opettajakunta on kuitenkin esittänyt lievää kritiikkiä koskien kirjan tehtävien liian nopeaa vaikenemista edetessä sivulta toiselle, runsasta sivumäärää, kuuntelutehtävien tulkinnanvaraisuuksia sekä helppojen tehtävien vähyydestä. Kyselyssä opettajat kommentoivat väitettä ”Tohtori Toonika kirja kattaa teoriaopetuksen osa-alueet ja sisällöt riittävän laajasti, sekä harjoituksia on riittävä määrä oppilaalle harjoiteltavan asian omaksumiseksi per aihe” periaatteessa positiiviseen sävyyn, mutta maininnat ”laulutehtävät tylsiä”, ”sisältö ok, mutta harjoituksia liian vähän” antavat viitettä siitä että opettajat kokevat välillä Tohtori Toonikan tehtävien vaikeutuvan liian nopeasti, sekä heikoimmin edistyvien oppilaiden auttamiseen ei löydy riittävästi materiaalia. Opettajat saivat valita mielestään väitteen paikkaansa pitävyuden asteikolla 1-5, missä 1 oli täysin eri mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Vastausten keskiarvoksi muodostui 3,34, josta päättelin että opettajat ovat pääpiirteittäin tyytyväisiä kirjan materiaaliin

(Arvola 2011). Tämä voidaan myös päätellä kirjan suosiosta oppimateriaalina musiikkioppilaitoksissa (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ym. 2008).

Oppaassa on luku 2 pääasiassa omistettu itse Tohtori Toonikaan tutustumiseen ja sen filosofian avaamiseen. Tässä tärkeimpänä tutkimusmateriaalina on ollut aiemmin mainitsemat AMP-aiheiset tutkielmat (Huttula 2010; Saukko 2011), Tohtori Toonika sekä opettajan opas, sekä Muusikoiden.net verkkoportaalien keskusteluketju jossa Tohtori Toonikan kirjoittajat ovat täsmentäneet kirjan käyttäjien kysymysten pohjalta niitä asioita miten he ovat minkäkin osa-alueen ja harjoituksen ajatelleet harjoiteltavaksi (Muusikoiden.net 2005).

2.1 Rytmiosio

Tohtori Toonikan ensimmäinen osa-alue on rytmi, jonka opettamisen ja oppimisen sisäistämiseen Tohtori Toonikan idean mukaan pureudutaan tässä luvussa, sillä yleisesti rytmiä voidaan musiikin elementeistä (rytmi, melodia, harmonia, sointiväri) pitää tärkeimpänä, sillä ilman rytmiä ei olisi myöskään harmoniaa tai melodiaa (Laukkanen 2005).

Mitä sitten on rytmi?

Musiikin rytmi voidaan kuvata musiikillisen ilmiön tai ilmiösarjan toistuvana esiintymisenä tai muuttumisena ajassa, eli: äänenlaadun (äänenväri, dynamiikka), melodian ja/tai harmonian muutoksien tuloksena ajassa, tai: minä tahansa musiikillisena ilmiönä, jolla on tekemistä ajan kanssa (Laukkanen 2007, 4). Tähän pureutuu Tohtori Toonikan rytmiosion ensimmäinen aukea s. 8-9, josta aloitetaan rakentamaan matkaa rytmin maailmaan.

Tohtori Toonikassa pureudutaan rytminluvussa yksittäisten aika-arvojen lukemiseen sijaan perusjakojen sisäistämiseen, jolloin jonkun iskualan tai iskun mittaisista rytmisistä kuvioista, joissa on käytetty perusjaon luonteen mukaisia aika-arvoja², muodostuu jokin hahmo, joka on tarkoitus lukea yhtenä kokonaisuutena, eikä ikään kuin tavata aika-

² Esimerkiksi 1/4 perusjaon lyhin aika-arvo on 1/4 nuotti ja kestoaltaan 4/4 mittainen, 1/8 perusjaon lyhin aika-arvo on 1/8 nuotti ja kesto 2/4, 1/16 perusjaon lyhin aika-arvo on 1/16 nuotti ja kesto 1/4. Nämä perusjaot ovat esitetty kaikki rinnakkain Tohtori Toonikan sivulla 36.

arvo aika-arvolta. (Sloboda, J. 1985, 47; Laukkanen 2005; Cherry 2011; Tedesco 1977, 20).

Aivan kuten luemme tekstiä, aivomme muodostavat kirjaimista sanoja, samalla tavalla tulisi nuoteista, "musiikin kirjaimista" muodostaa rytmisiä kuvioita/fraaseja musiikin "sanoina", jolloin aivojen ei tarvitse käsitellä jokaista aika-arvoa erikseen, vaan muodostaa niistä kokonaisuuden (sanan), kooltaan keskimäärin 7 merkintää, jolloin kapasiteettia jää enemmän muuhun havainnointiin (Weaver 2002, 345; Sloboda 1985, 65; Rayner, K. 1998, 395-396). Tästä käytetään psykologiassa englanninkielistä termiä *chunk*, suomeksi mielleyksikkö (Psychology dictionary 2005; Sloboda 1985, 47; Tietoiseen 2011, University of San Diego 2011). Tähän perustuu siis Tohtori Toonikan perusjakojen ajatusmalli: yksi perusjako on yksi *chunk*, mielleyksikkö, hahmo, symboli tai sana, jonka tärkeyttä painotan oppaassa. Kyselystä saatujen vastausten perusteella moni opettaja painottaa rytmisten perusjakojen harjoittelua sekä niiden hyvää sisäistämistä pohjana sujuvalle rytmin luvulle.

Pyrkimys musiikin ymmärtämiseen perusjakojen ja muiden musiikillisten hahmojen kautta (mm. melodiset kulut, perustehojen liikkeet) on ollut punaisena lankana AMP-tunnin teoriaosion sisällön opettamisessa sekä opettajille suunnatuissa neuvoissa. Olen itse huomannut omassa rytmiluvun taidon kehityksessäni suurta parannusta aiempaan, kun kävin STADIA:ssa opintokokonaisuuden nimeltä *Rytminen säveltapailu* (Laukkanen 2005). Tällä opintokokonaisuudella tutustuttiin rytmin lukemiseen ja sisäistämiseen juuri kokonaisuuksien hahmottamisen kautta. Tästä innostuneena olen hyvin tuloksin soveltanut hahmomenetelmää omassa opetustyössäni kitaransoiton opettajana sekä teoriaopettajana, ja siksi se on tiivistä läsnä AMP-opettajan oppaassa. Näihin empiirisiin kokemuksiin nojaten painotan hahmoajattelun merkitystä oppaassa. Oma kokemukseni on, että kun oppilasta opastaa ensin opiskelemaan Tohtori Toonikassa esitetyt perusjaot huolellisesti, jonka jälkeen verrataan säveltapailutehtävissä esiintyviä rytmejä perusjakoihin jotka ovat esitelty yleensä viereisellä sivulla, ja pyrkiä sitä kautta avaamaan säveltapailutehtäviä, on tuloksena ollut lausuntatehtävien sisällön nopeampi omaksuminen.

Oppaassa pyrin täsmentämään Tohtori Toonikan rytmiosion alussa esiintyvää lukua sykkeestä, sen jakautumisesta pienempiin osiin sekä niiden jakamista tahteihin (Halkosal-

mi & Heikkilä 2007, 8-9.), sekä alijaon (engl. *subdivision*) muodostumisesta (Laukkanen 2007, 5). Ideana on ollut yksinkertaistaa ajatus siitä, että tasaisessa sykkeessä, vaikka 4/4 tahtilajissa, syke (1/4 nuotti) jakautuu esim. puolta pienempiin osiin (1/8 nuotti), joka jakautuu puolta pienempiin osiin (1/16 nuotti) jne. Tästä poimimalla halutut sykkeen/alijaon osat, muodostuu sitten jokin rytmien kuvio (Halkosalmi ym. 2007, 8).

Oppaan rytmiosion neuvot perustuvat osittain omiin kokemuksiini ja opiskeluihini, mutta merkittävässä määrin haastattelu- ja kyselymateriaali ovat täsmentäneet didaktisia työvälineitä joiden käyttöä ehdotan opettajille. Martti Vaarin haastattelussa ilmenee pitkälti samoja asioita kuin mitä kyselyyn vastanneet opettajat ovat maininneet, mm. rytmien harjoittelua eri tavoin, rytmien aika-arvojen syttymisten taputus ja pulssin laskeminen ääneen 1/8 alijakona, sykkeen kirjoittaminen tehtävän yläpuolelle, pulssin pito kävelemällä, synkooppirytmien kirjoittamista eri tavoin mikäli synkooppi ylittää tahtiviivan tai tahdin puolivälin, sekä ylipäättänsä perusjakojen merkitystä rytmiiän sisäistämisesä. Nämä vastaukset yhdistettyinä omiin kokemuksiini, psykologisiin tutkimustuloksiin hahmoajattelun osalta (Sloboda 1985, 47.), sekä Tohtori Toonikan esittämiin ohjeisiin, olen tehnyt lopullisen valinnan oppaassa esiintyvien menetelmien valinnassa.

Käyn oppaassa lisäksi läpi erikseen Tohtori Toonikassa esiintyviä tahtilajeja, taukoja, sidoskaaria ja muita ilmiöitä siltä varalta, että niiden luonteessa on jotain uudelle AMP-opettajalle entuudestaan tuntematonta.

2.2 Melodiaosio

Tohtori Toonikan filosofia melodian sisäistämistä kohtaan on relatiivisuus, (Halkosalmi & Heikkilä 2005, 8-9; Muusikoiden.net 2005), jolla tarkoitetaan kunkin asteikon sävelen suhdetta ja/tai matkaa perusääneen.

Amerikkalainen käsitys intervallien relatiivisesta suhteesta perusääneen niin melodiasa, yksittäisenä intervallina, kuin myös harmoniassa poikkeaa perinteisestä Suomessa mm. klassisella puolella käytettävästä Kódyly menetelmästä, jossa sävellajilla on jokaisella sävelellä ns. solmisaationimi (Linnakivi ym. 1981, 61; Espie 2012). Menetelmässä duuriasteikon sävelet muodostavat do-re-mi-fa-so-la-ti-(do) nimitykset, kun taas rin-

nakkaisen luonnollisen molliasteikon sävelet muodostavat la-ti-do-re-mi-fa-so-(la) nimet. Kodaly menetelmässä on siis duuri- ja molliasteikon ensimmäisellä sävelellä eri nimet. Tohtori Toonikaa opetusmateriaalina käytettäessä sovelletaan melodian laulamista amerikkalaiseen relatiivisiin säveltasoihin viitaten, jossa asteikon eri sävelet ilmaistaan ilmaistaan numeroin, jokainen numero edustaa numeron osoittaman sävelen etäisyyttä sävellajin perussävelestä (Halkosalmi & Heikkilä 2005, 8-9). Tällä tavoin esimerkiksi edellä mainitun duuriasteikon³ ensimmäinen sävel merkitään numerolla 1, rinnakkaismolliasteikon ensimmäinen sävel myös numerolla 1. Tämän asteikkojen ja intervallien käsittelytavan käyttämistä suosittelen oppaassa opettajille pääasiassa Muusikoden.net foorumilta ja Huttulan tutkielmassa (Muusikoiden.net 2005; Huttula 2010, 10) esitettyjen didaktisten menetelmien pohjalta. Tällöin duuriasteikosta poikkeavat intervallit muutetaan lisäämällä ylennys- tai alennusmerkkejä numeroiden eteen, esimerkiksi luonnollinen molliasteikko olisi numeroiltaan 1, 2, b3, 4, 5, b6, b7, (8). Samalla tulee tutuksi melodiset (peräkkäin soitettut/laulettut) intervallit, sillä asteikon (duuri tai molli) 1. ja 3. sävelen etäisyys on terssi, jota ilmaisee numero 3 (suuri terssi), tai b3 (pieni terssi). Mielestäni tämä lähestymistapa asteikkoihin osoittaa loogisuutensa viimeistään silloin, kun tutkitaan moodeja. Tällöin voidaan helposti verrata moodin intervallisuhteita duuriasteikkoon. Myös blues tonaaliteetissa on helpompi puhua intervaleista numeroina kuin solmisaationiminä. Esimerkiksi alkeisimprovisointia bluesointukiertoon opettaessa on mielestäni huomattavasti luonnollisempaa puhua duuriterassin lisäämisestä mollipentatoniseen asteikkoon lämpimämmän soinnin aikaansaamiseksi I asteen soinnun aikana, entä kuin mi-sävelen lisäämisestä.

Niin ikään olen oppaassa suositellut Tohtori Toonikan kirjoittajien ohjeiden mukaan (Muusikoiden.net 2005. säveltapailutehtävien suorittamisessa laulamaan ne melodiaosion tehtävät joissa on kirjoitettuna pelkät numerot nuottien sijaan, puhekielen numerolyhenteillä (yy, kaa, koo, jne.), jolloin intervallit sisäistyvät laulettuna paremmin. Kummallista kyllä, tästä metodista ei kukaan kyselyyn vastanneista maininnut didaktisena metodina, tosin Huttula mainitsi tutkielmassaan soveltavansa tätä metodia, johon on saanut idean Tohtori Toonikan toiselta kirjoittajalta Veli-Matti Halkosalmelta (Huttula 2010, 10). Johtopäätöksenä voidaan pitää että tästä menetelmästä ei tiedetä yleisesti, tai ne jotka tietävät, pitävät sitä itsestään selvyytenä. Siksi koin tärkeäksi että oppaassa

³ Duuriasteikossa kaikki intervallit ovat luonteeltaan puhtaita tai suuria. Täten muiden asteikkojen ero suhteessa duuriasteikkoon on selkeä kun intervallia osoittavan numeron eteen laitetaan ylennys- tai alennusmerkki. Esimerkiksi suuresta terssistä tulee pieni kun sen edessä on alennusmerkki: 3 → b3.

annetaan riittävästi painoarvoa tälle asialle. Tavoitteena on, että oppilaan säveltasomuisti kehittyy niin että hän osaa laulaa esim. asteikon viidennen sävelen (5.), vaikka sen löytämistä voidaankin harjoitella ensin asteittaisten apusävelten (1, 2, 3, 4, 5.) avulla, tai kolmisoinnun (1, 3, 5.) avulla (Halkosalmi & Heikkilä 2005, 9; Huttula 2010, 13.).

Melodiassa esiintyy myös rytmiosion perusjakoihin verrattavissa olevia melodisia hahmoja. Näitä voivat olla esimerkiksi mm. edellä kuvatut asteikko- ja arpeggiokulut tai jokin melodinen motiivi (engl. *pattern*) (Psychology dictionary 2005; Sloboda 1985, 47; Tietoiseen 2011, University of San Diego 2011). Melodisiksi hahmoiksi voitaneen myös luokitella jokin pieni pätkä jostain aiemmin tutusta melodiasta, jonkin tietyn tyyllilajin ilmaisuun ominainen klisché (esim. oppaassa sivulla 14 esitetty V-asteen soinnun 3-b9 hypystä purkaus I-asteen kvintille). Olen koostanut oppaaseen muutaman esimerkin aiheesta lukuun 2.4., ja antanut suuntaa-antavia neuvoja niiden havainnointiin ja opetteluun, tarkempia didaktisia menetelmiä esittelen oppaan luvussa 4.

2.3 Harmoniaosio

Oppaan harmoniaosiossa olen avannut funktionaalisen harmonian peruseriaatteita Tohtori Toonikan kirjoittajien ajatusten pohjalta, jota tutkin tässä luvussa. Tähän kuuluu idea siitä, että soinnuilla on jokin teho (toonika, subdominantti, dominantti), jotka liikkuvat funktionaalisen harmonian sääntöjen mukaan (Halkosalmi & Heikkilä 2005, 10; Muusikoiden.net 2005). Tohtori Toonikan harmoniaosiossa jatkuu luontevasti intervallien hahmottaminen relatiivisesti suhteessa sävellajin perussäveleen (1. sävel), mutta poiketen melodiaosiosta siinä, että intervallit soivat harmonisesti, eli samanaikaisesti. Tätä oppaassa on sovellettu mm. reaalisointumerkein tapahtuvaan sointujen merkintään, jossa soinnun merkintätavasta voidaan päätellä mitä asteikon säveliä sointu sisältää, esimerkkinä oppaassa mainittu C7 sointu, mistä voidaan päätellä että C kirjain viittaa C-duurikolmisointuun johon lisätään asteikon 7. sävel (septimi) (Halkosalmi & Heikkilä 2007, 202). Tällä tavalla melodiaosuudessa läpikäytyjä ilmiöitä voidaan suoraan soveltaa harmoniaosioon, mikä on mielestäni hyvä osoitus Tohtori Toonikan johdonmukaisuudesta. Oppaassa on tarkemmin selitetty reaalisointumerkintöjen ja relatiivisten intervallimerkintöjen suhdetta harmoniaa käsittelevässä luvussa 2.5.

Myös Blues-harmoniaa käsitellään niin duuri- kuin mollibluessointukierron kautta, jolle on tyypillisenä piirteenä dominanttiseptimisoinnun käyttäminen myös toonika- ja sub-dominanttiasteilla. (Halkosalmi & Heikkilä 2007, 206).

Bluesia musiikkityylinä pidetään yhtenä perustana afroamerikkalaisen musiikin eri tyy-
leille (Williamson 2011; Story of the blues 2012; Davis 1995, 257; Burnim & Maultsby
2006, 107-122; Otavan iso musiikkitietosanakirja 1976, 415). Tämän vuoksi on hyvä
että Tohtori Toonika huomioi tämän, kuten myös neuvon oppaassa AMP-opettajaa
myös huomioimaan kyseisen asian ja esimerkiksi improvisoinnin opetuksessa lähte-
mään blues-improvisoinnista liikkeelle, sillä jo muutamilla sävelillä voidaan saada aikai-
seksi sopivia fraaseja improvisoinnin alkeisvaiheen opiskelijan soitettavaksi. En ole kat-
sonut tarpeelliseksi työssäni tutkia tarkemmin bluesin merkitystä afroamerikkalaiseen
musiikkiin, sillä AMP-opetukseen sisältyy paljon muitakin musiikkityylejä, eikä opetus
mielestäni saisi olla liian tyyლისidonnaista. Tästä syystä en ole samaa mieltä jokaisen ky-
selyyn vastannen kesken, sillä eräällä vastaajalla korostui jazz-musiikin painottaminen,
tosin kuin muilla, joiden lähestyminen musiikkityylien suuntaan oli laajempi. (Arvola
2011). Tosin jazz-painotteinen AMP-opetus voi tulla kyseeseen mikäli kyseessä on pi-
demmälle edenneitä opiskelijoita jotka ovat enemmän jazz-orientoituneita, mutta muu-
ten perinteinen musiikkioppilaitosten n.s. pakkojazz on mielestäni aikansa elänyt ja
Tohtori Toonikan kirjoittajienkin mukaan on hyvä tutustua mm. kuuntelutehtävissä eri-
laisiin musiikkityyleihin (Muusikoiden.net 2005).

2.4 Muut osiot

Oppaassa käsitellään otsikon "Muut osiot" alla nuotinkirjoitukseen, rakenteisiin, artiku-
laatioon, tempo- ja tyyli-merkintöihin, dynamiikkaan ja muihin musiikin kirjoittamiseen
ja esittämiseen liittyviin seikkoihin, jotka liittyvät Tohtori Toonikan osa-alueisiin yhtei-
sesti. Nämä em. sisällöt ovat integroitu Tohtori Toonikan muiden osioiden yhteyteen,
eikä niille ole omaa varsinaista erillistä osiota tai lukua. Oppaassa olen kuitenkin keho-
tanut opettajia kiinnittämään huomiota mm. nuotinkirjoituksellisiin asioihin jo ensim-
mäisistä kirjoitustehtävistä lähtien, eikä odottaa että oppilas etenee tehtäväsivuilla no-
taatiotehtäviin asti. Tämän näkemyksen jakavat myös muut kyselyyn vastanneet opet-
tajat (Arvola 2011). Näitä "Muun osion" asioita olen neuvonut opettajia käymään läpi
myös yhtyesoitto-osiossa, jossa esimerkiksi soitettavan kappaleen nuottiin tutustumisen

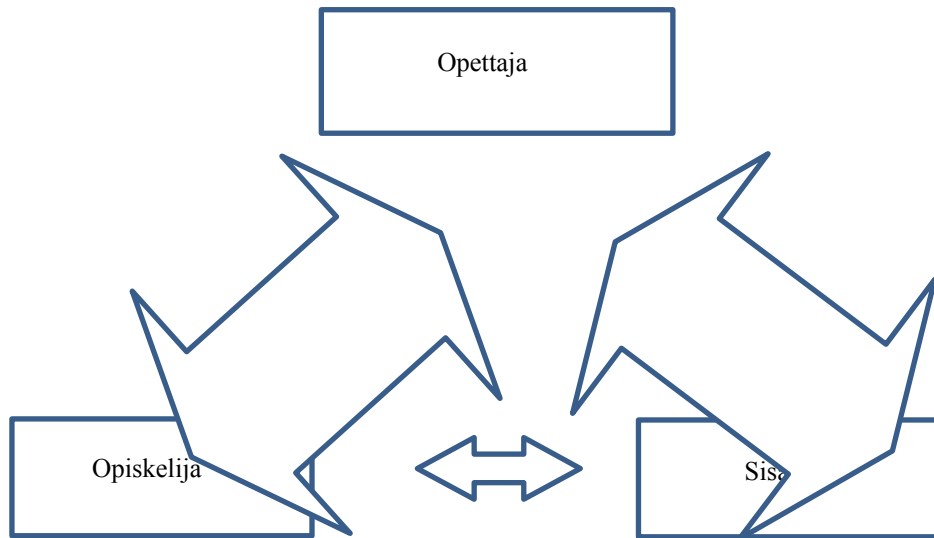
yhteydessä voidaan käydä vaikkapa rakennemerkintöjä yhteisesti läpi. Mielestäni Tohtori Toonikassa sekä opettajan oppaassa on selitetty riittävän perusteellisesti em. asiat, joten en ole nähnyt tarpeelliseksi täsmentää tätä osiota sen enempää, kuin että opettajan olisi hyvä aina tilanteen eteen tullessa opastaa oppilasta oikeaan nuotinkirjoitukseen. Tämän näkemyksen jakaa eräs kyselyyn vastannut opettaja, joka kertoo olevansa mm. *spacingin* (nuottien visuaalinen sijoittelu aika-arvojen mukaan) suhteen ”natsi”, eli alusta alkaen kiinnittää huomion siihen että oppilaan nuotinkirjoitus on alusta asti oikein jaoteltua ja helposti luettavissa/tarkastettavissa (Arvola 2011).

3 Valmistautuminen

AMP-tunnin pito on ryhmätunnin pitämistä (Kataja 2008). Siihen pitää etukäteen valmistautua, eritoten silloin jos ei ole rutinoitunut ryhmänohjaaja. Tässä luvussa käsitellään AMP-metodin ei-musiikillisen substanssin merkitystä ja sisältöä.

Koostin oppaan 3. luvun osioon asioita, joihin tämän päivän musiikkipedagogien saama koulutus ei suoranaisesti ole antanut valmiuksia. Tähän tulokseen olen tullut oman pedagogikoulutukseni pohjalta, sekä kyselyn antamien tulosten perusteella. En minä itse, eivätkä haastatteleman kolleganiakaan esitä kritiikkiä sitä kohtaan etteikö saamamme koulutus olisi antanut valmiuksia substanssin osalta valmiuksia opettaa teoriaa ja yhteisoittoa. Kyselyn vastauksissa mainitaankin mm. pedagogikoulutuksessa saatu yhtyeen johtamisen ja yhtyedidaktiikan opinnot, sekä ne jotka ovat käyneet teoriapedagogin koulutuksen mainitsivat teorian ainedidaktiikan opinnoiksi joihin joltain osin heidän saamansa koulutus on vastannut. Sen sijaan muut asiat mitkä nimenomaan AMP-opetukseen liittyvät, ovat jääneet paitsioon (Arvola 2011). Näitä asioihin voidaan lukea yhtenä tärkeimpänä ryhmän ohjaus, ryhmän toiminta ja ryhmäpedagogiikka noin yleensä. Lisäksi oppilaiden motivointi, teorian ja käytännön linkittäminen, avun pyytäminen sekä yhteydenpito oppilaiden vanhempiin ja oppilaitoksen hallintoon ovat seikkoja joita monet, ainakin minä, ovat joutuneet oppimaan kantapään kautta. Ne neuvot ja menetelmät mitkä olen oppaaseen sisällyttänyt, on koostettu pääosin eri ryhmäpedagogiikkaseminaareista ja koulutuksista, konsultaatiosta asiantuntijoilta sekä ryhmän toiminnan, kehityksen, ohjaamisen ja työskentelyn teoriakirjallisuudesta.

Mitä opetuksessa kiteytettynä tapahtuu: Opetustapahtumaa voidaan jäsentää niin sanotun didaktisen kolmion avulla. Opetus on Opiskelijan, opiskeltavan sisällön ja opettajan välistä vuorovaikutusta. (Kansanen 2004, 80).



Kaavio 2. Didaktinen kolmio.

Mitä sitten vaaditaan hyvältä AMP-opettajalta?

Hänen täytyy olla sivistystehtävän lisäksi kasvattaja, johon em. tehtävän lisäksi sisältyy sosialisatiotehtävä ja identiteettitehtävä (Siljander 2002, 48-49). Nämä ominaisuudet ovat taitoja, jotka tekevät eron AMP-tuntien ja (yksityis)instrumenttituntien pitämisen välille. Toki näitä ominaisuuksia tulee olla instrumenttipedagogillakin, mutta ne korostuvat ryhmän kanssa toimiessa, sillä AMP-ryhmät muodostavat oman identiteettinsä (Kattaja 2011).

AMP-opettajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat hyvä yhteysoitinten perustuntemus ja soitotaito (sisältö), opettajan oma kokemus muusikkona sekä ulospäin suuntautunut persoona (opettaja). Lisäksi opettajalla täytyy olla sujuva osaaminen musiikin teoriassa ja säveltapailussa (sisältö) (Huttula 2010, 19). Nämä ominaisuudet tulisi opettajalla olla omasta takaa opiskelujen kautta ja käytännön työelämästä hankittuna. Hyvä opettaja osaa myös soveltaa, esimerkiksi kannattaako ihan joka ryhmän kanssa toimia mallin mukaan jossa oppilaat opiskelevat itsenäisesti Tohtori Toonikaa, vai onko esimerkiksi työrauhan säilymisen vuoksi parempi että koko ryhmä käy yhteisesti asioita tunnilla läpi (Opettaja)? Jos kyseessä on hyvin nuorten (<10v.) oppilaiden ryhmä, heille voi olla hyvin vaikeaa keskittyä keskimääräisen AMP-tunnin teoriaosion (45/60 minuutin ajan) (Arvola 2011), vaan he mahdollisesti tarvitsevat jatkuvaa ohjausta, jolloin saadaan pidettyä työrauha luokassa ja opinnot etenevät koko ryhmän kanssa (opiskelija) (Hautala 2010, 4). Nämä mainitut opettajan ominaisuudet voivat toki kehittyä, ja yleisen tason

neuvoissa oppaan kappaleessa 3. annettuja neuvoja on peilattu näiden seikkojen valossa, jolloin opettaja voi mahdollisesti sisäistää itsekkin uutta omasta itsestään.

Teoreettisesti ottaen soiton(teorian)opettajan puheille hankkiudutaan silloin, kun halutaan saavuttaa soittotaito. Kun opiskelija näin asennoituneena tapaa opettajansa, opettajaa koskeva ennakkokuva voi olla sangen myönteinen (Kurkela 1997, 336). Mielestäni hyvä AMP-opettaja pitää tämän mielessä, vaikkei yleensä rytmimusiikin perusopintoja musiikkiopistossa opiskelevan nuoren primäärimielenkiinto kohdistukaan teoriaopintoihin (Murto 2008, 5). Tällöin tulee kyseeseen oppilaan sisäisen motivaation herättäminen, johon pureutuvaa ohjeistusta on oppaan luvussa 3. esitetty esimerkein.

Säännölliset esiintymiset ovat lisänneet motivaatiota ja sitoutumista AMP-opetukseen (Huttula 2010, 33; Murto 2008, 6; Kataja 2011). Sisäiseen motivaation rakentumiseen sisältyy oppilaan odotuksiin vastaaminen. Sisäiseen motivoinnin haasteisiin liittyy oleellisesti se, että oppilas tietää miksi jotain ollaan tekemässä. Teorian tarkoitus on tukea käytäntöä, ja myöskin opettajan oma opetettavien asioiden julkituonti, opettajan oma innostus opetettavaa asiaa kohtaan ja huolellisesti valmisteltu materiaali vahvistavat oppilaan sisäisen motivaation syntyä (Vaari 2011). Nämä ovat seikkoja joissa opettajan positio on merkittävässä osassa. Osa hyvän motivaation saavuttamisen tärkeydestä on se, että tunteilla viihdytään ja siellä on kivaa. Siksi painotan oppaassa myös käytännön esimerkkien käyttämistä rutiinin rikkomiseksi, esim. DVD-levyltä jonkin konserttitaltioinnin katselu ja siitä keskustelu ja analysointi voivat olla mielekästä vaihtelua AMP-ryhmän rutiineihin. Tällä tavoin voidaan kasvattaa oppilaiden odotuksia siitä, mitä AMP-opetuksella on mahdollisesti annettavana. Rutiinien rikkomisen merkityksen muistan jo omilta ala-aste ajoilta, kun tunnilla tehtiinkin jotain tavallisesta poikkeavaa, se muuttui heti paljon mielenkiintoisemmaksi. Tämä on ollut lapsuudessani usein toistunut sinänsä itselleni merkittävä seikka, sillä se on niin hyvin jäänyt mieleeni. En usko olevani ainoa joka asian kokee näin, joten tähän perustuen kehotan opettajia rikkomaan rutiinia silloin tällöin.

Odotuksilla tarkoitetaan oppilaiden subjektiivisia ennakoiteja ja uskomuksia siitä, kuinka he tulevat suoriutumaan tietyssä toiminnassa. Arvostukset puolestaan tarkoittavat oppilaan käsityksiä tai uskomuksia tehtävän suorittamisen tärkeydestä tai hyödystä tulevaisuutta ajatellen ja sen herättämästä mielenkiinnosta ja mielihyvystä. Arvostukset määritellään neljän osatekijän avulla: saavutusarvo, hyötyarvo, mielenkiintoarvo ja kus-

tannukset. Saavutusarvo tarkoittaa yksilön uskomuksia siitä, kuinka tärkeä tehtävän suorittaminen on hänen minäkuvansa ja sen synnyttämien psyykkisten tarpeiden kannalta. Jos henkilö pitää itseään esimerkiksi muusikkona, on musisointi ja siinä onnistuminen hänelle tärkeää. Hyötyarvo viittaa tehtävän havaittuun hyödyllisyyteen tulevaisuutta silmällä pitäen. Jos henkilö aikoo esimerkiksi pyrkiä luokanopettajakoulutukseen, on jonkinlainen soittotaidon hyödyllistä pääsykokeita silmällä pitäen. Mielenkiintoarvo tai mieltymys viittaa sisäsyntyiseen kiinnostukseen, joka ei riipu ulkoisista palkkioista tai sosiaalisista yllykkeistä. Yksilö nauttii tehtävän suorittamisesta, ja se tuottaa hänelle mielihyvää ja sisäistä tyydytystä. Sisäsyntyisen kiinnostuksen äärimmäisenä muotona voidaan pitää *flow*- ilmiötä, virtaus-, tai huippukokemusta, jossa yksilö uppoutuu niin täydellisesti tehtäväänsä, että hän unohtaa itsensä, ja tehtävä vie mukanaan. Neljäntenä osatekijänä on hinta eli uskomukset siitä, kuinka paljon tehtävä kuluttaa resursseja, kuinka paljon tehtävän suorittaminen vaatii työskentelyä tai kuinka suuri on epäonnistumisen mahdollisuus. Soittamisesta kiinnostunut nuori saattaa kokea musiikkiopiston soitto-opintoihin pakollisena kuuluvan säveltapailun kurssin ylimääräisenä kuormitukseksi, mikä vähentää hänen haluaan jatkaa laitoksen oppilaana (Ahonen 2004,159-160). Kun opettaja on tietoinen oppilaidensa tavoitteista, hän voi perustella monia asioita myös em. kantilta. Saada oppilas kysymään itseltään miksi on AMP-tunnilla, myös vastaamaan siihen itse. Nämä ovat osa-alueita, joista opettaja huolehtii keskustelemalla oppilaiden, vanhempien, soittonopettajien ja hallinnon kanssa, sekä arvioi tunneilla käytettävän materiaalin haastavuudesta. Tämä osa AMP-opetusta on käsiteltyä oppaassa hajautetusti luvussa 3, perustuen omaan kokemukseen, ennen kaikkea Juha Katajan konsultaatioon, sekä Wahlströmin tutkielman motivaatiota käsittelevästä luvusta (Wahlström 2008, 22-25).

Täytyy muistaa että sisäisen kuulemisen kykyä kehittävä oppiaine on solfa eli säveltapailu. Sisäisesti soiva mielikuva voi sisältää myös äänen voimakkuuteen ja sointiväriin liittyviä piirteitä, toisin sanoen soittotilanteen kannalta hyvinkin olennaisia elementtejä, eli minkälaista dynamiikkaa ja soundia milloinkin käytetään. Mikäli opettaja tätä teroittaa oppilaille, syntyy oppilaiden sisäinen motivaatio myös teoriaopintoja kohtaan (Wahlström 2008, 27).

Oppilaalla voi olla motivaation esteenä myös se, että kokee olevansa kykenemätön säveltapailu- ja kirjoitustehtävien parissa. Omilla AMP-teoriatunneilla en ole juurikaan ha-

vainnut turhautumista musiikin kirjoitukseen liittyvien tehtävien parissa työskentelevillä oppilailla, sen sijaan monet oppilaat tuskastelevat (usein turhaan) säveltapailu- ja transkriptiotehtävien parissa, syynä lienee useimmiten opiskelijan harjoittelun puute (Arvola 2011). Myös Pop & Jazz konservatoriossa toimiva AMP- ja sähkökitaransoiton opettaja Kristian Wahlström mainitsee tutkielmassaan minäpystyvyyden ja yliminän⁴ vaikutuksesta sinänsä lahjakkaan opiskelijan vaikeuksiin säveltapailutehtävissä:

” Eräs oppilaani jolla eri tehtäviin kohdistui täysin vastakkaiset minäpystyvyydet ja motivaatiot, jonka takia hänen suoriutumisissaan oli yllättävän suuria eroja. Hän oli minulla oppilaana samana ajanjaksona sekä bändissä että teoriassa ja säveltapailussa. Bänditunneilla hän lauloi kuuntelemaansa suosikkikappaleitaan hyvin ja puhtaasti ilman mitään vaivaa, kun taas teoriatunneilla hänellä oli säveltapailutehtävissä vaikeuksia toistaa pianolta annettu ääni. Äänten korkeudet olivat samoja kuin kappaleissa, joita hän oli samana päivänä laulanut bändissä. Hän oli bändissä vahva laulaja ja osoitti olevansa musikaalinen, ja odotetusti, hän oppi lopulta säveltapailutehtävät harjoituksen myötä. Mielestäni alkuhankaluudet kertoivat siitä, että teoria oli uusi, vieras aine johon oppilas ei ollut motivoitunut, ja hänen minäpystyvyytensä siinä asiassa oli heikko, hän ei uskonut osaavansa teoria-aineita. Samat ja vielä vaativammat musiikilliset ilmiöt onnistuivat suosikkikappaleissa, koska oppilas oli niihin motivoitunut ja tuttuihin, elämyksiä tuottaviin kappaleisiin liitetty minäpystyvyys oli hyvä. Myöhemmin tässä työssä käytettävän sanaston mukaisesti bändissä laulettu suosikkikappaleet olivat oppilaan ”oikeita hakusanoja” ja säveltapailu oli oppilaalle ”väärä hakusana”. Esimerkki kertoo vahvasti siitä, että hakusanojen valinta voi vaikuttaa ratkaisevasti suorituskäyttöön.” (Wahlström 2008, 26-27).

Eli opettaja voi soveltaa motivoinnissa esimerkiksi jotain oppilaalle tuttua kappaletta, ja johdattaa sitä kautta oppilasta suoriutumaan säveltapailutehtävistä ja antamaan onnistumisen tunteita. Täytyy muistaa että uuden taidon oppiminen on ihmisen elämässä juhlahetki, se täyttää mielen ilolla ja ylpeydellä (Kurkela 1997, 63). Tätä menetelmää olen suositellut oppaan luvussa 4.3, jossa käsitellään ongelmatilanteita niin yleisellä tasolla kuin myös tarkemmin paneutuen tyypillisiin ongelmiin joita minä itse, kyselyyn vastanneet opettajat sekä Martti Vaari haastattelun mukaan opettajaharjoittelijoita ohjatessaan ovat kohdanneet.

Motivoinnin lisäksi hyvän AMP-opettajan on muistettava että hän on vastuussa ryhmästä (Kataja 2011). Oppaan koostamisessa on asiantuntijana toiminut Juha ”Junnu” Kataja, joka toimii Pop & Jazz konservatoriossa AMP-vastaavana, sekä on toiminut AMP-kouluttajana musiikkioppilaitoksissa. Kataja on esiintynyt erilaisissa seminaareissa asiantuntijana koskien ryhmäopetusta sekä AMP-opetusta. Katajan lähestymistapa ryh-

⁴ Superego (yliminä) muotoutuu lapsen oppiessa kasvattajiltaan, millainen toiminta on hyväksyttävää. Lapsi siis sisäistää lähiympäristön normit, ja se vastaa osin omaatuntoa. Superegon muodostumiseen ja lujittumiseen vaikuttavat lapsen myöhemmätkin kokemukset, vaikkapa kouluajan samastumiset auktoriteetteihin (Freud 1993, 156-168).

mäopetukseen on urheilujoukkuehenkinen, eli ryhmä toimii kuten joukkue, jolla on yhteinen päämäärä (Em.). Hänen tärkeimpänä ohjeena hyvän ryhmänohjaajan ohjeistuksessa on se, että jokainen ryhmän jäsen tulee huomioida ja tehdä tärkeäksi. Eli AMP-ryhmässä ei saa olla "vaihtopelaaja" (Murto 2008, 12). Mielestäni tämä lähestymistapa myös AMP-ryhmän ohjaamiseen on mainio. Näitä Murron ja Katajan ohjeita olen sisällyttänyt oppaan 3. lukuun, jonka pääpainona on perehdyttää uusi AMP-opettaja niihin asioihin joihin oma pedagogikoulutus ole antanut riittävästi ohjeistusta.

3.1 Ensivaikutelman merkitys

Ryhmän ensimmäisellä kokoontumisella voi olla hyvinkin suuri merkitys siihen, kuinka ryhmä tulee myöhemmin toimimaan (Mesiä 2011). Ihminen voi tehdä vain yhden ensivaikutelman, myös opettaja. Tässä luvussa tarkastelen ensimmäisten AMP-tuntien merkitystä ryhmän muodostumiselle ja työrauhan saavuttamiselle, sekä välineitä joita olen oppaassa esittänyt toivotun vaikutuksen aikaansaamiseksi.

Oppilaat saavat ensivaikutelman opettajastaan, sekä todennäköisesti myös AMP-opinnoista saavuttuaan ensimmäiselle tunnille. Tätä painottaen olen oppaaseeni koonnut ohjeistusta siitä, mitä ensimmäisen ryhmän kokoontumisen olisi hyvä pitää sisällään. Opettajan tulee tehdä oppilaille selväksi, millaista käyttäytymistä hän luokassa odottaa. Ensimmäinen askel tähän ovat luokan säännöt. Jokaisen lukuvuoden alussa opettajan tulisi sopia luokan kanssa säännöistä ja sen jälkeen opettaa tehokkaasti oppilaat noudattamaan niitä. Oppilaat luultavasti hyväksyvät säännöt paremmin, jos ovat itse osallistuneet niiden laatimiseen (Saloviita 2006, 55-56). Oppaassa painotan sitä, että säännöt tulee kirjata ylös, esimerkiksi Tohtori Toonika kirjan takasivuille, ja oppilaiden tulee allekirjoittaa nämä yhteiset säännöt. (Em.; Kataja 2011, 11). Pelisääntöihin kirjataan kuria ja kunnioitusta osoittavia sääntöjä, mm. matkapuhelimet äänettömällä, ei soiteta kun joku puhuu, pidetään tarvittava opiskeluun tarvittava välineistö ja materiaali mukana. Nämä pelisääntöjä oppaassa koskevat neuvot ovat koostettu pääpiirteittäin Juha Katajan seminaareissa ilmi tulleista seikoista, sekä Saloviidan kirjassa esitettyjen ohjeiden sisällöstä (Kataja 2011, Saloviita 2006).

Opettaja tarvitsee myös tilannetajua toimiakseen muuttuvassa ryhmässä, mikä uupuu monelta aloittavalta opettajalta (Vaari 2011). Pelisilmä muotoutuu kokemuksen kart-

tuessa, joten kaikkea mahdollista tietoa on mahdoton kirjata ylös, sillä kokemus on merkittävä tekijä, mikä syventää myös opitun asian sisäistämistä ja soveltamista, mihin rohkaisen myös oppaassa.

3.2 Ryhmän muotoutuminen

Pelissäntöjen lisäksi ensimmäisellä kerralla alkaa jo ryhmän tutustuminen ja ryhmäytyminen (Repo-Kaarento 2007, 59). Ryhmäytymisellä tarkoitetaan ryhmän muodostumisen vaiheita. Ryhmän alkaessa käydä läpi ensimmäistä vaihettaan läpi, jossa ryhmä alkaa muotoutua, kutsutaan *forming*-vaiheeksi (muotoutuminen/järjestäytyminen) (Mesiä 2011; Saloviita 2006, 63-64; Kataja 2011).

AMP-ryhmää voidaan kutsua tavoitteelliseksi ryhmäksi (Mesiä 2011), jossa kaikilla on tavoitteena oman musiikin oppimisen lisäksi jokin lyhyemmän tähtäimen tavoite, esimerkiksi seuraava esiintyminen. Esittelen oppaassa seuraavat (tavoitteellisen) ryhmän muodostumisen vaiheet (*forming, storming, norming, performing, adjourning*), joita avaan seuraavissa kappaleissa:

Tavoitteellinen ryhmä muodostuu yksilöiden toiminnassa vaiheittain. Ryhmä alkaa hahmottua, kun yksilöt tulevat tai joutuvat kanssakäymiseen keskenään, eli heidän välilleen syntyy tilakontakti, joka on ensimmäinen ryhmän muodostumisvaihe. Joutuessaan samaan fyysiseen tilaan ihmiset havaitsevat toisensa, mikä on alku yhteen liittymiselle. Tässä vaiheessa kanssakäymiseen voi vielä sisältyä paitsi myönteistä kiinnostusta myös epäluuloista torjuntaa. Outo tilanne synnyttää toisaalta epätietoisuutta.

Toinen ryhmän muodostamisvaihe on psykologisen kontaktin vaihe, jossa samassa tilanteessa olijat tulevat tietoisiksi toisistaan ja luovat suhteen toisiinsa. Tajuntamme muodostaa havaintojen tuottaman informaation avulla kuvaa ulkomaailmasta: keitä on läsnä, millaisia he ovat, kuinka he käyttäytyvät minua kohtaan, toisiaan kohtaan, suhteessa asiaan tai tapahtumaan?

Viimeinen ryhmän muodostumisen vaiheista on sosiaalisen kontaktin vaihe, jolloin päästään yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan. Vasta kaksi edellistä vaihetta läpi käytyään ryhmä voi tulla yhteistoimintakykyiseksi ja tulokselliseksi. Toisilleen vieraat ihmiset eivät ole heti valmiita yhteistoimintaan, vaikka näin usein edellytetään, etenkin sil-

loin, kun asian katsovan kiinnostavan läsnäolijoita. Henkilökohtainen kiinnostus asiaan on tärkeä, mutta niin kauan kun ei olla riittävän orientoituneita tilanteeseen, läsnäolijoihin ja siihen, mikä heidän suhteensa asiaan on, ryhmän toimintavalmius on rajallinen (Jauhiainen & Eskola 1994, 49-50). Opettajalle on oppaassa oma ryhmää koskeva luku 3.5., jossa valotan näitä Katajan seminaareissa, Mesiän luennoilla, sekä ryhmää koskevien oppaiden antaman tiedon valossa.

Edellä kuvatussa *Forming*-vaiheessa pelisääntöjen sopimisen, orientaation (Murto 2008, 12) ja AMP-menetelmään perehdyttämisen lisäksi tähän vaiheeseen kuuluu ryhmän jäsenten tutustuttaminen toisiinsa eli ryhmäyttäminen (Mesiä 2011; Kataja 2011; Repo-Kaarento 2007, 58; Saloviita 2006, 63). Tähän soveltuvia esimerkkiharjoituksia olen esitellyt oppaan kappaleessa 3.1. (Partio 2009; Heikkilä & Kortekangas 2008, 46; Haapanen ym. 2010, 23). Tämä vaihe on ryhmän toiminnan, motivoinnin ja työrauhan kannalta kaikista kriittisin (Kataja 2011). Oppaan ryhmää koskevassa luvussa olen Katajan näkemyksiä painottanut ohjeistuksessani ryhmän ensimmäisen kokoontumiskerran panostukseen.

Ryhmäytymisen toista vaihetta kutsutaan *storming*- (kuohunta) vaiheeksi (Mesiä 2011; Saloviita 2006, 63-64; Kataja 2011). Kun ryhmä on toiminut jonkin aikaa, ryhmän sisällä kehittyvät ristiriitot, jotka heijastavat erilaisia persoonallisuuksia ja valtapyrkimyksiä. Ryhmän tulee oppia sovitteluun ristiriitot ja luomaan työtapoja, jotka perustuvat tasavertaiseen yhteistyöhön (Saloviita 2006, 63-64). Ohjaajan tehtäviin tässä vaiheessa kuuluu perusteleminen, kuunteleminen ja keskusteleminen (Mesiä 2011).

Kolmatta vaihetta ryhmäytymisessä kutsutaan *norming*- eli normien luomisen vaiheeksi. (Mesiä 2011; Saloviita 2006, 63-64). Vaiheen piirteisiin kuuluu yhteenkuuluvuuden tunne, erilaisuuden ja käyttäytymissääntöjen hyväksyminen, on selvittänyt ristiriitansa. Kun ryhmä on tässä vaiheessa, se on kypsä opiskeluun (Em.).

Ryhmä kaipaa normeja, joista pidetään kiinni. Jos normeja on liikaa, niiden noudattamisesta tulee velvollisuus ja vastuu ei sisäisty. Normit ovat säädöksiä jotka ohjaavat yksilön ja ryhmän toimintaa. Ne voivat olla ääneen sanottuja/kirjattuja (eksplisiittisiä) tai ääneen sanomattomia (implisiittisiä). Ne muodostuvat ryhmän toiminnalle välttämättömiksi ja muotoutuvat ryhmän mukana erityisesti ryhmätoiminnan alkuvaiheessa

ja luovat näin osaltaan turvallisuuden tunnetta. Jäsenet tuovat ryhmään omat norminsa, jotka pohjautuvat aiempiin kokemuksiin ja ryhmän vanhat jäsenet siirtävät normeja uusille jäsenille (Mesiä 2011, 16). Yleinen tapa on luokitella normit käskyihin, kieltöihin, lupiin ja ihannenormeihin. Käskyt vaativat käyttäytymään rangaistuksen uhalla tietyllä tavalla. Kielto ei vaadi täysin yhdenmukaista käyttäytymistä, mutta määrittelee ne käyttäytymismuodot, joista seuraa rangaistus. Luvan kaltaiset normit määrittelevät ne tapaukset, joissa muutoin kielletty käyttäytyminen on sallittu tai käskyn voi jättää täyttämättä. Ihannenormit ovat oikeastaan suosituksia, joiden noudattamisesta voi kenties saada satunnaisia palkintoja (Tampereen yliopisto 2012). Ohjaajan tehtävä on seurata ryhmän toimintaa ja tarvittaessa lisätä tai vähentää normien määrää (Mesiä 2011, 17).

Ryhmäytymisen vaiheista neljäs on nimeltään *performing* (tehtäväorientaatio/suoritusvaihe/toimintavaihe) (Mesiä 2011; Kataja 2011; Saloviita 2006, 63-64). Tässä vaiheessa ryhmä työskentelee aitona työryhmänä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ja on itseohjautuva, ryhmässä muotoutuu rooleja ja vapautunut ilmapiiri on muodostunut. Tässä vaiheessa ohjaajan tehtäviin kuuluu palautteen antaminen, kysyminen ja jopa kyseenalaistaminen, myös pidättäytyminen (Em.).

Viides ja viimeinen vaihe on *adjourning* (ryhmän loppuminen/hyvästijättö) (Mesiä 2011; Kataja 2011; Saloviita 2006, 63-64). AMP-opetuksessa ryhmät usein loppuvat lukuvuoden lopuksi, eivätkä jatka samoilla kokoonpanoilla seuraavana syksynä. Tässä vaiheessa on tärkeää että ohjaaja myötäelää ryhmän haikeutta ja surua, mutta mahdollisesti myös helpotusta (Mesiä 2011). Ryhmä voi myös hajota tai se joudutaan hajottamaan ennen aikaisesti tai ryhmän kokoonpano muuttuu merkittävästi. Opettajan tehtäviin kuuluu tällöin jossakin yhteisessä tilaisuudessa tilanteen toteaminen, asiasta keskusteleminen ja muistutus ohjaajan läsnäolosta myös jatkossa (Kataja 2011, 26). Ryhmä voi myös palata aiempiin vaiheisiin, eivätkä kaikki ryhmät välttämättä saavuta *performing*-vaihetta (Mesiä 2011).

Rooli eli positio, on käyttäytyminen jota tietyltä ryhmän jäseneltä odotetaan. Roolit ovat välttämättömiä ryhmän toiminnassa ja kehittyvät ryhmän vuorovaikutuksessa. Rooli voi niin ikään olla virallinen (opettaja=johtaja) tai epävirallinen, ja niiden rakenne muuttuu jos jäseniä poistuu tai uusia tulee mukaan. Rooleja voi olla johtajan (opettaja)

lisäksi mm. tehtäväorientoituva (aloitteentekijä, tietojenetsijä, täsmentäjä, kriitikko, järjestelijä), ryhmää ylläpitävä ja toimintaa helpottava rooli (rohkaisija, mukaan vetäjä, tarkkailija, tunteiden ilmaisija, sovittelija, jännityksen laukaisija), toimintaa häiritsevä rooli (hyökkääjä, jarruttaja, huomion tavoittelija, kilpailija, vetäytyjä, klikkiytyjä, saivartelija, itsensä väheksyjä, ylimielinen) (Mesiä 2011). Jälkimmäisen roolin oppilaat ovat yleensä jääneet vaille huomiota, tällöin ohjaajan on tarkkailtava että jokainen oppilas, myös em. roolin ottanut opiskelija saa riittävästi huomiota (Kataja 2011). Tämä kaikki vaikuttaa ryhmän toimintaan, ja opettajan on siksi tiedostettava ryhmänsä jäsenten eri roolit. Nämä asiat ovat myös sisällytetty oppaaseen.

Ryhmäohjaajan positioon kuuluu ennen kaikkea tarkkailu. Kuka, miten, kuinka kauan, kuinka osallistujat reagoivat soisiinsa ja toisten ajatuksiin, mihin toiminta kohdistuu ja johtaako se tavoitteen saavuttamiseen, ja mitä toiminta osallistujalle merkitsee (Mesiä 2011), sekä muistaa että ryhmätyön vaatimat sosiaaliset taidot ovat asioita, joita opitaan luonnollisimmin ryhmätyön sivutuotteena. Toisaalta opettaja voi suunnitella tehtäviä, joissa tarkoituksena on nimenomaan harjaannuttaa sosiaalisia ryhmätaitoja. Sosiaalisten taitojen opettelu voidaan liittää osaksi opetussuunnitelmaa (Saloviita 2006, 63-64).

Oppilas voi suhteuttaa suhteensa vanhempiansa suhteensa opettajaansa. Jos sisäisessä todellisuudessa on muodostunut ongelmallinen lapsi-vanhempi suhde, voi lapsen tapaa kokea ulkoinen opettajansakin (vanhempainhahmona) värityä ongelmalliseksi. Silloin opettaja voidaan kokea esimerkiksi painostavana, kyttävänä, jopa vainoavana, liian vaativana jne. Se taas saa opettajan reagoimaan omalla tavallaan, usein tiedostamattomasti ja automaattisesti – omalle persoonallisuudelle tyypillisellä tavallaan. Opettajan reaktio vaikuttaa edelleen oppilaan tapaan hahmottaa opettajansa oleminen, eli se vahvistaa tai heikentää oppilaan kehittämiä tulkintoja opettajastaan (Kurkela 1997, 318).

Oppaan 3.5. luvun lopussa oleva Ryhmäopettajan pikaohje on peräisin Santtu Vihusen tutkielmasta (Vihunen 2011, Liite 1).

Näiden asioiden tiimoilta olen sisällyttänyt neuvoja uudelle AMP-opettajalle oppaaseen ryhmäyttämistä ja ryhmän ohjaamista koskevassa luvussa 3, sekä AMP-tunnin kulkua käsittelevään lukuun 4, ongelmatapauksien ratkomista käsittelevissä kappaleissa.

4 AMP-tunnin kulku

Tässä luvussa käyn läpi oppaan tavoin AMP-tunnilla ilmi tulevia asioita, ongelmia ja ohjauksen kohteita joihin opettajan tulee kiinnittää huomiota. Luku on rakennettu kuvitteellisen keskiverto AMP-tunnin kulun mukaan, ja jokaisen osion kohdalla tarkastellaan kyseisen osion erityispiirteitä.

4.1 Teoriaosio

AMP-tunnit alkavat yleisesti ottaen teoriaosiolla, jonka jälkeen siirrytään yhtyesoitto-osioon (Arvola 2011; Murto 2008). Oppaaseen olen koostanut luokan teoriaosuuden vaatiman laitteiston (Arvola 2011; Halkosalmi & Heikkilä 2005, 7). Oletusarvona olen pitänyt että jokainen musiikkipedagogi tietää mitä varusteita yhtyesoitto-osiossa on tarpeen, josta syystä olen jättänyt sen kuvaamisen kokonaan pois oppaasta.

Pienryhmäopetuksessa opettaja kiertää luokassa työpisteeltä toiselle arvioiden tehtäviä ja auttaen oppilaita ongelmakohtissa. Omakohtaisesti olen huomannut aktiivisen kiertämisen tuottavan parempaa tulosta, ja myös Tohtori Toonikan toinen kirjoittaja Veli-Matti Halkosalmi suositteli tätä metodia: *”Opettajan aktiivisuus korreloi mielestäni oppilaiden aktiivisuuteen”*. Opettaja pyrkii saamaan oppilaan käyttämään itse oivalluskykyään, eikä anna imitoitavia malleja tehtävän suorittamiseen (Huttula 2010, 10).

Oppaassa olen suositellut omaa tunneilla hyväksi havaitsemaani käytäntöä, jossa uusien oppilaiden kanssa etenemään siten, että ensin oppilaan tulisi käydä rytmiosiota sivulle 25, jolloin 1/8 perusjaot, tauot ja sidoskaaret on käyty läpi. Tämän jälkeen olen suositellut siirtymään melodiaosioon ja opiskelemaan sitä sivulle 105, jolloin on päästy duuriasteikkoa säveliin 1-5, jolloin saadaan laulettua sävellajin 1. ääneltä alkava kolmi-sointu. Tästä on hyvä aloittaa harmoniaosio, ja kun tätä osiota on opiskeltu ensimmäiseen äänenkuljetustehtävään sivulle 163, voidaan alkaa käymään kirjan osa-alueita liittämällä. Tohtori Toonikan alkusivuilla myös opastetaan edellisen kaltaiseen etenemis-malliin, mistä olen sen alun perin oman käytäntöni ottanut käyttöön. Mielestäni tämänkin tutkielman tutkimusmateriaalin valossa se on edelleen toimiva käytäntö, ja siksi päätynyt oppaaseen (Arvola 2011; Muusikoiden.net 2005; Halkosalmi & Heikkilä 2007, 6).

Tekemäni kyselyn mukaan opettajilla on ollut hieman hajontaa sen suhteen, minkälais- ta käytäntöä he suosittelivat säveltapailutehtävien suorittamiseksi (Arvola 2011). Jotkut opettajista haluavat kuulla jokaisen säveltapailutehtävän, jopa kahteen kertaan, osa opettajista tyytyy 1-3 hyvin esitettyyn tehtävään, mikäli asia on opettajan oman peda- gogisen harkinnan mukaan sisäistetty (Em.). Oppaassa päädyin suosittelemaan että jokainen tehtävä tulee laulaa. Perusteena se ettei tehtäviä pääse läpi ”vahingossa” ja jokaisen tehtävän esittämiseen, mikäli opittava asia on sisäistetty, kuluu muutamia kymmeniä sekunteja pitempään kuin 1-3 tehtävän suorittamiseen. Täten opetuksen tehokkuuden kontrolloimisen kannalta on perusteltua pyytää oppilasta suorittamaan jokainen säveltapailutehtävä. Tätä näkemystä muutama kyselyyn vastannut opettaja painotti vahvasti, ja heillä on taustalla teoriapedagogin koulutus. Tämän vuoksi koin heidän substanssin asian suhteen olevan niin paljon vahvempi kuin omani, että päädyin suosittelemaan heidän näkemyksiään (Em.).

4.1.1 Yleisen tason ongelmat

Yleisellä tasolla viittaa muihin kuin tiettyihin musiikillisten osa-alueiden ongelmiin. Näitä ovat mm. motivaatio, aikataulut, päihteet, muuttuneet elämäntilanteet (Vaari 2011; Arvola 2011; Suomen musiikkioppilaitosten liitto & ym. 2008). Tässä luvussa käsitellään em. ongelmien kohtaamista.

Kun opiskelijassa syntyy aito kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan, rajoitukset oppimiselle poistuvat ja kokonaan uusi taso luovuudelle avautuu (Walker 1989, 38). Tämä on se mihin AMP-opettajan tulee pyrkiä motivoidessaan oppilasta. Omien kokemusten mukaan teoriaopintoihin motivointi on haasteellista, sillä pääosin oppilaat eivät koe niiden olevan yhteydessä käytäntöön. Lisäksi säveltapailutehtävien suorittaminen on monille vaikeaa, mikä aiheuttaa turhautumista, mikä luonnollisestikin nakertaa motivaatiota (Vaari 2011). Oppaassa luvuissa 3,4,5 ja 6 olen sisällyttänyt motivointia käsitteleviä ajatuksia ja neuvoja perustuen kokonaiskuvaan minkä olen tutkimusmateriaalista saanut koottua. Näitä neuvoja tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.

AMP-opintoihin motivointiin liittyy oleellisena se, että oppilas on ryhmässä pidetty ja tärkeä (Murto 2008, 12; Kataja 2011, 14, 29). Lisäksi oppilaan kanssa tulisi keskustella ja perustella hänelle mitä ollaan tekemässä, miksi ja mitä siitä on hyötyä (Vaari 2011, Kataja 2011, 29). Erään kyselyyn vastanneen opettajan mukaan motivaatio laskee

myös kun oppilas ei menesty opinnoissa, yleensä syy tähän on kuitenkin oppilaassa itsessään, eli harjoittelun vähyys (Arvola 2011). Tällöin opettajan tulee oman aktiivisuudellaan saada oppilas tekemään työtä ja tällöin oppilas etenee opinnoissa ja huomaa etteivät ne tehtävät niin ylitsepääsemättömän vaikeita olekaan.

Tohtori Toonika toimii myös oppilaan omana oppimispäiväkirjana. Oppilas näkee konkreettisesti kuinka pitkällä hän on ja kuinka pitkä matka on seuraavan tason suoritukseen ja tämä toimii motivaattorina (Halkosalmi & Heikkilä 2005, 12; Arvola 2011; Repo-Kaarento 2007, 31). Tämä on yksi toimivimmista motivoinnin keinoista mitä itse olen omilla ryhmissäni havainnut. Omat oppilaani tarkastelevat jäljellä olevien sivujen määrää ja tavoitteeseen päästyään ovat yleensä todella tyytyväisiä itseensä ja toimintaansa.

Näitä em. neuvoja olen sisällyttänyt oppaaseen ja rohkaisen opettajaa pyytämään apua ja neuvoja tällaisissa tilanteissa. Koska jokainen oppilas on yksilö, täten motivaatio- ja muiden ongelmien taustalla voi olla moninaisia asioita, enkä täten kokenut tarpeelliseksi sisällyttää oppaaseen sosiaalityön kappaletta käsittelemään aiemmin mainittuja päihde-, perhe- ja muita vastaavia ongelmia.

4.1.2 Säveltapailuun liittyvät ongelmat

Oppilailla tulee teoriaosiossa eteen suurimmat ongelmat säveltapailun parissa (Vaari 2011). Oppaassa on koostettu eri osa-alueiden mahdollisia ongelmia oppilailla ja niihin esitetty empiirisiin kokemuksiin, kyselyyn, haastatteluun sekä kollegoilta epävirallisissa ”käytäväkeskusteluissa” tiedusteltuihin neuvoihin perustuvia ratkaisuja, joita tässä luvussa tarkastellaan.

Oppaan rytmiosion ongelmiin perustuvien neuvojen teoriapohjaa on esitelty tutkielman luvussa 2.1. Osaan lausuntatehtävien ongelmista liittyy motorisia vaikeuksia, esimerkiksi pulssin pitäminen jalalla tai kädellä voi tuottaa oppilaalle vaikeuksia (Vaari 2011). Tällaisissa tapauksissa opettaja voi soveltaa joitain oppaan neuvoja, mm. pulssin tahtiin paikallaan kävely on osoittautunut hyväksi metodiksi, myös pulssin ääneen laskeminen 1/8 alijaolla (yk-si, kak-si, kol-me...), ja lausuntatehtävän aika-arvojen syttymiset taputtamalla ovat monille avanneet lausuntatehtävien motorisiin vaikeuksiin perustuvia sol-

muja (Arvola 2011, Vaari 2011, Laukkanen 2005). Myös muita kyselyyn vastanneiden opettajien ratkaisumalleja on esitetty oppaassa.

Melodiaosion ongelmat voivat olla myös motoriikkaan (äänenkäyttöön/hallintaan) liittyviä, mutta myös häpeän ja epäonnistumisen pelko, pojilla äänenmurros, epämiellyttävä tunne laulaa ääneen (Vaari 2011, Arvola 2011). Häpeä voi ilmetä erilaisina somaattisina ja psyykkisinä oireina. Häpeä ehkä herää, jos esiintyjä tuntee itsensä riittämättömäksi soidintantereen kuninkaiden ja kuningatarnten rinnalla (Kurkela 1997, 175). Tällaisen häpeän tunteen välttämiseksi on tärkeää että ryhmä on ryhmäytynyt hyvin, eikä kenelläkään ole sellaista tunnetta ettei ”kehtaa” laulaa, ja siksi pidättäytyy esittämästä säveltapailutehtäviä.

Voidaan yleisesti sanoa että harjoittelu auttaa vaivaan kuin vaivaan, mutta esimerkiksi itselläni on ollut AMP-ryhmässä oppilaita, joiden sävelkorkeuksien hahmottamiskyky on ollut todella heikko, vaikka muuten ovat esimerkiksi instrumentin kanssa osoittaneet musikaalisuutta. Vaikka he kuinka ovat yrittäneet laulaa harjoituksia, ovat perussävelet ja intervallit menneet jatkuvasti väärin, ja jopa annetun äänen toistaminen laulamalla on ollut vaikeaa. Tällöin kyseessä voi olla äänen käytön ongelma (Vaari 2011). Opettajan tulee tällöin olla kärsivällinen ja kuten oppaassa mainitsen, lähteä oppilaan kanssa etsimään sopivaa sävelkorkeutta, antaa perusääni itse laulamalla eikä esimerkiksi pianosta ja lähteä sitä kautta purkamaan ongelmaa (Vaari 2011). Yksityiskohtaiset neuvot näiden ongelmien ratkaisuun perustuvat kokonaisuudessaan kyselyn kautta saatuihin didaktisiin keinoihin, sekä Martti Vaarin haastattelussa kertomiin kokemuksiin ja neuvoihin.

Musiikinteorian peruskäsitejärjestelmän, säveljonon, käsitetasoja voidaan nimittää soivaksi asteikkojonoksi (soivat sävelkorkeudet), asteikkojonoksi (asteikon sävelnimien puhuttu ja kirjoitettu muoto) ja sävelkorkeussymbolijonoksi (nuotinpäät viivastolla). Säveljonon abstraktiuden vuoksi sen eri käsitetasojen integraatio voi epäonnistua, mistä voi seurata ongelmia musiikin perusteiden opinnoissa (Asikainen 2005). Asikaisen mukaan oppilailla voi olla vaikeuksia hahmottaa haluttuja säveltasoja nuottiviivastolta, jolloin relatiiviset ”yy-kaa-koo” laulunimet puoltavat tässäkin valossa paikkaansa alkeistavalla esiintyvien ongelmien selvittämisessä, jolloin käsitteet hahmottuvat asteittain (ensin numerot, sitten nuotinpäät).

Harmoniaosion ongelmat perustuvat hyvin suurilta osin samoihin säveltasojen hahmottamisvaikeuksiin mihin melodiaosion ongelmatkin, jolloin samoja ratkaisumalleja voidaan soveltaa myös harmoniapuolen ongelmiin (sointuarpeggion laulamiset, bassolinjat jne.) (Vaari 2011, Arvola 2011).

4.1.3 Oppimishäiriöt

Oppaassa luvun 4.3.5. sisällössä olen tiivistetysti käsitellyt ongelmia jotka eivät johdu motivaation tai harjoittelun puutteesta. Erilainen oppija tarvitsee myös musiikkioppilaitoksessa erityishuomiota (Opetushallitus 2002, 10§).

Melodian ja rytmin lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat melko tavallisia ja niiden taustalla on usein lukivaikeus ja erityisesti audittiivisen strukturoinnin ongelmia (Kaurala 2011). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia arvioidaan eri tutkimusten mukaan olevan noin 3-10 prosentilla kouluikäisistä (Ponsila 2009, 78).

Olen maininnut oppaassa että opettajan tulisi hankkia tietoa oppimisvaikeuksista ja lukihäiriöstä, esimerkkinä musiikin lukemis- ja kirjoittamisvaikeus (*developmental dysmusia, developmental musical dyslexia*) voi olla synnynnäinen häiriö tai sen voi saada aivovamman seurauksena. Se ilmenee heikkona taitona tai kyvyttömyytenä lukea ja/tai kirjoittaa nuottikirjoitusta. (Gordon 2000, 214). Eliisa Kaurala on tutkinut Turun Ammattikorkeakoulussa dyslektiikkojen oppimisvaikeuksia ja kertoo seuraavaa:

”Opetustyössä saamieni kokemusten mukaan dyslektikoilla saattaa olla vaikeuksia rytmin nuotintamisessa ja lukemisessa, samoin erilaisten kehorytmien ja muiden rytmiharjoitusten toteuttamisessa. Rytmiharjoitusten yhteydessä dyslektikkooppilailla ilmenee usein motorisia ja koordinaatio-ongelmia” (Kaurala 2011, 18.)

Opettajan tulee olla tarkkana että pystyy erottamaan laiskuuden, kiireen, väsymyksen, motivaation puutteen tms. väliaikaisen, tai muun syyn johon oppilas voi itse vaikuttaa oppimista vaikeuttavista seikoista, joihin oppilas ei pysty itse vaikuttamaan. Omien kokemusten, sekä kollegoiden ja esimiesten kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta voin todeta, että vanhemmat eivät kovinkaan usein kerro soiton/teorianopettajalle jos lapsella on jokin oppimishäiriö, ja opettaja joutuu valitettavasti tällöin vain arvailemaan mistä heikko edistyminen voi johtua. Tämän vuoksi oppaaseen on lähinnä Kaura-

lan tutkielman pohjalta sisällytetty luku koskien oppimishäiriöitä lähinnä niiden tunnistamista varten. Oppimishäiriöihin tarkemmin paneutuminen olisi jo itsessään opinnäytetyön aihe, sen vuoksi olen sen rajannut muutama kappaleeseen oppaassa.

4.2 Linkki teoria- ja yhtyesoiton välillä

Oppaassa on yksi luku koskien linkkiä yhtyesoiton ja teorian välillä. Luvussa esitetään ajatusta kuinka teorian ja käytännön tulisi liikkua molempiin suuntiin, teoriasta käytäntöön ja käytännöstä teoriaan.

Perinteisesti on ajateltu että teoriaa viedään käytäntöön, mutta miksi ei voitaisi ajatella toisin päin, eli tuodaan käytäntö teoriaan? Tämän näkökulman minulle avasi kyselyni beta vaiheessa sähköpostitse Pop & Jazz konservatorion kitaransoiton- ja AMP-opettaja Kristian Wahlström. Hän mainitsi mm. itse käyttävänsä tätä menetelmää, ja on ollut tyytyväinen tuloksiin. Sinänsä rajan vetäminen on häilyvää, sillä esimerkiksi transkriptiotehtävien tekeminen on osaltaan käytännön viemistä teoriaan. Tämä ajatus on itselleni ollut lähinnä ajatustavan avartamista ideatasolla.

Oppaassa olen tiivistänyt tämän ajatuksen siihen, että opettajan tulee käydä asioita liittämällä, kun ohjattavilla on instrumentit käytössä, kuunnellaan jonkin kappaleen soitutehoja, ja yritetään sillä tavoin löytää kappaleen soinnut, lauletaan kappaleen melodiaa numeroilla ja soitetaan perässä jne. Tällä tavoin omien kokemusteni ja Wahlströmin mukaan oppilaille selkeytyy miten käytäntö ja teoria nivoutuvat yhteen.

4.3 Yhtyesoitto

Yhtyesoittoa pidän kokemuksiini nojaten ”liimana” musiikin opiskelun haastavuuden ja hauskuuden välillä. Luvussa paneudutaan yhtyesoiton merkitykseen oppilaalle, rytmin, *timen*, hienorytmiikan, fraseerauksen anatomiaan, sekä avaan oppaassa annettuja neuvoja yhtyeen soitannollisen laadun parantamiseksi.

Myönteisenä lapsen harrastuksena musiikki on leikkiä tai pelaamiseen verrattava, symbolisen toiminnan kautta mielihyvää tuottava kokemus. Siksi vanhempien, opettajien ja muiden taustavoimien intressien tulisi vaikuttaa musiikkiharrastukseen lähinnä antamalla

la siihen mahdollisuuksia, innostamalla sekä maltillisesti tukien ja ohjaten (Kurkela 1997, 185). Yhtyesoitto on kuin joukkueurheilua jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on oma osuutensa ja yhteinen päämäärä (Kataja 2011, Mesiä 2011, Vihunen 2010, 31), sekä harrastamisen tulisi olla hauskaa ja haasteellista (Kataja 2011). Näiden näkemysten pohjalta peilaan oppaassa esitettyjä varsinaisen soittotaitoa edistävien yksityiskoh- tien ja hauskuuden välistä suhdetta.

Oppaassa jaan näkemyksiä siitä, onko ohjaaja aina tarpeellinen. Mielestäni ei. Muistan itse kuinka hauskaa oli lapsena ja nuorena pelata jalkapalloa kaveriporukalla, vain siksi että se oli hauskaa, ilman valmentajia, sarjaa ja muita muodollisuuksia. Se oli leikkiä. Samalla tavoin oli hauskaa kun perustettiin omia bändejä, jotka alkoivat lempikappalei- den soittamisella, mutta muuttuivat ajan myötä omaa musiikkia esittäviksi bändeiksi. Niistä kavereista joiden kanssa pelattiin jalkapalloa, pieni osa sai siitä kansallisella ta- solla ammatin (2 henkilöä). Ne joiden kanssa perustettiin bändejä, noin puolet toimivat nykyään musiikin ammattilaisina muusikkoina ja pedagogeina. Tällöin bänditoiminta oli täysin itseohjautuvaa harrastustoimintaa. Se oli yksinkertaisesti kivaa. Yhtyesoiton ope- tuksen suurimpana haasteena pidän sitä, että kivan ja oppimisen määrän suhde pysyy hyvänä. Jos oppilailta vaaditaan liikaa jatkuvasti ja he kokevat että soittamisesta tulee suorittamista missä he eivät menesty, se ei enää ole kivaa, ja silloin on unohdettu se mikä on tärkeää. Tärkeää on että soittamisesta voi nauttia, josta muistutan oppaassa yhtyesoittoa ohjaavaa opettajaa.

Omat empiiriset kokemukset viittaavat siihen ettei ohjaaja ole tarpeellinen musiikilliselle kehitymiselle, mutta sitten kun asiaa tarkemmin ajattelee, jokainen meistä nuorista joista tuli musiikin ammattilaisia, hakeutuivat oman instrumentin opintoihin, sekä kukin tahollaan oppilaitoksen ohjattuun yhtyesoittotoimintaan. Eli kun oma mielenkiinto ja kunnianhimo kasvoi, syntyi kiinnostus oppia enemmän.

Tällöin kuvaan tuli ohjaajan kokemus, ammattitaito ja musiikin tuntemus, yleissivistys (Kataja 2011, 30). Oppaassa mainitsen juuri tästä, kuinka ohjaajan vetämässä ryhmäs- sä tutustutaan oppilaalle kenties uusiin musiikkityyleihin, mahdollisesti tutustutaan ensi kertaa nuotinlukuun, improvisointiin, aletaan analysoimaan musiikkia rationaalisesti ja emotionaalisesti, sekä saadaan ohjeistusta siihen, kuinka oma soitin on osa kokonai-

suutta, ja mihin seikkoihin pitää kiinnittää huomiota kun harjoitellaan yhdessä soittamista ja esiinnyttään yhdessä.

Asiat jotka minulle itselleni ovat jääneet mieleen hyvistä ohjaajista ovat olleet kuuntelemista painottaneet ohjaajat. Ei pelkästään ohjeistusta musiikin kuuntelulle yleisellä tasolla, vaan oman soiton kuuntelua, sekä toisten soiton kuuntelua.

Oppaassa esitän yhtyesoittoa käsittelevässä osiossa rytmiin, rytmiiikkaan ja svengiin⁵ painottuvaa yhtyeen ohjausta. Toki yhdessä soitettu musiikki käsittää muitakin osa-alueita, mutta omassa opetustyössäni olen huomannut että oppilaat alkuvaiheessa keskittyvät liikaa oikeiden äänten/sointujen soittamiseen, rakenteen muistamiseen, eivätkä osaa vielä hahmottaa yhtyeen kokonaiskuvaa, eikä omaa osuuttaan svengin rakentamisessa. Se on tehtävä johon ei voi olla yhtä ratkaisua joka soveltuu kaikille, vaan on yhtä monta oikeata ratkaisua kun on soittajaakin.

Koska svengin ja grooven käsitteiden kuvailussa toistuvasti korostetaan sen merkitystä, miten soitetut nuotit tulisi ajallisesti sijoittaa suhteessa musiikin havaitun sykkeen eli pulssin iskuihin nähden, on itse pulssin käsitettä syytä käsitellä tarkemmin. Pulssi havaitaan musiikin poljentoiskujen perusteella. Tarkastelemalla soitettua musiikkia kuitenkin jo yksittäisen iskun käsite osoittautuu monitulkintaiseksi (Pesonen 2009, 21-22).

Näin ollen on ymmärrettävää, että paremman svengin saavuttaminen voi tapahtua vain siihen kasvamalla eli musiikkia sisäistämällä, jolloin omaksuminen tapahtuu runsaan soittamisen, kuuntelemisen ja omakohtaisen oivaltamisen kautta. Rytmimusiikin ehkä tärkeintä elementtiä ei siis voi kerralla harjoitella ja saada valmiiksi eli suorittaa, vaan oleellista on henkilökohtainen kasvu, eli henkilökohtaisen svengin löytäminen. Se on yksi syy siihen, että prosessissa etenevän oppimisen korostaminen sopii rytmimusiikkiin. On siis selvää, ettei svengiä tai groovea voi myöskään kirjaimellisesti opettaa (neuvoa) toiselle, mutta sen suuntaan voi ohjata. Koska kukaan opettaja ei voi ennustaa minkälainen groove millekin oppilaalle tulee luonnistumaan, on ainoa varteenotettava keino olla oppilaslähtöinen ja konstruktivistinen rytmiiikkaa käsiteltäessä (Wahlström 2010, 42). Wahlströmin näkemykset käyvät yksiin omien kokemusten kanssa muusikkona ja pedagogina, joten tästä syystä näitä asioita on painotettu myös oppaassa.

⁵ Svengillä tai groovella tarkoitetaan musiikin rytmistä ilmaisua jossa kyseessä ei ole aina metronomia noudattavasta rytmisestä tarkkuudesta, vaan rytmisestä tunnelmasta, rytmiiikan fraseerauksen hiuksenhienosta käsittelystä tai manipuloinnista joka tuottaa vaikutelman musiikin ”imusta”, innostuneesta eteen päin rullaamisesta (Wahlström 2010, 41; Laukkanen 2007, 13).

Musiikin havaitseminen tapahtuu aina kappaleen soivan tulkinnan kautta: vasta sen kautta nuoteissa, soittajien mielissä tai muualla sijaitseva abstrakti esitys musiikista muodostuu havaintotasolla toisiaan seuraaviksi akustisiksi tapahtumiksi, ääniksi. Musiikin vastaanottajan tasolla esimerkiksi nuottiesityksen kaltaista abstraktia esitystä musiikista ei apriorisesti eli ”ennalta annettuna” ole olemassa, vaan se voidaan konstruoida soivasta tulkinnasta ainoastaan sen edetessä. Toisin sanoen, musiikki ja sen pulssi havaitaan musiikin pintarakenteen yksittäisten musiikillisten tapahtumien, ”soitettujen nuottien”, rytmisen sijoittumisen perusteella (Pesonen 2009, 21-22).

Otetaan esimerkiksi 0,3 sekunnin ote Miles Davisin levyltä *Kind of blue* kappaleesta *Freddie Freeloader* vuodelta 1959, jonka aikana sekä basso, ride-symbaali ja piano soittavat yhden nuotin. Äänitteellä ote sijaitsee kohdassa 1:03,7. Havaintotasolla nuotit tuntuvat osuvan samalle iskulle, mutta spektogrammikuvaajan perusteella tämä ei fyysisessä mielessä pidä paikkaansa: ensimmäisenä soivan ride-symbaalin ja basson alukkeiden välissä on noin 11 millisekuntia ja pianon aluke on vielä noin 22 millisekuntia bassoa jäljempänä. Kappaleen tempo – noin 129 neljäsosaiskua minuutissa – suhteutettuna on basso siis noin 256-osaiskun symbaalialueen jäljessä, josta piano noin 128-osaiskun jäljessä, pianon ja ride-symbaalin iskujen välin ollen näin jotakuinkin pisteellisen 128-osaiskun mittainen. Vaikka tällaiset ajoituserot vaikuttavat minimaalisilta, eivät ne ole seuraavaksi esiteltävän psykoakustisen mittauksen perusteella merkityksettömiä suhteutettuna kuulon tarkkuuteen (Em. 21-22). Näin pieniä yksiköitä tuskin kenenkään perustason oppilas pystyy analyttisesti tunnistamaan, mutta kyllä hekin pystyvät tunnistamaan kuulostaako jokin soitto svengaavalta vai ei. Tällöin juuri kuunteluesimerkit ovat arvokkaassa roolissa svengiä hahmottaessa ja kuten oppaassa neuvon, oppilaita tulee ohjata kuuntelemaan miten, eikä niinkään mitä.

Painotan oppaassa ohjaajaa käytännön tasolla kiinnittämään erityistä huomiota hyvään *Time*- soittoon. Kun *time* ei ole kohdallaan, soitto kuulostaa olevan ”levällään”, soitto ei istu musiikin sykkeeseen, se ei tunnu pysyvän kasassa vaan haparoi ja kuulostaa epävarmalta, jolloin yhtye ei kuulosta hyvältä vaikka soittaisi muuten ”oikein”. *Timen* tarkkuutta voi yhteissoiton lisäksi kehittää rytmisillä harjoitteilla ja esimerkiksi soittamalla metronomin tai rumpukoneen kanssa (Wahlstöm 2010, 41; Laukkanen 2005).

Jotta päästään keskittymään yhtyesoitossa yhtyeen yhdessä soittamiseen, *timen* parantamiseen ja svengin syventämiseen, on selvää että oppilaiden tulee harjoitella omat stemmansa mahdollisimman hyvin, jotta oikeiden äänten löytämisen sijaan oppilas voi keskittyä kuuntelemaan yhtyeen yhteistä soittoa ja päästä omalta osaltaan rakentamaan svengaavaa soittoa. Lyhyesti: oppilaita tulee ohjeistaa siihen, että keskitytään siihen miten soitetaan (miltä soitto kuulostaa), kuin mitä soitetaan (sävelet/soinnut). Missään nimessä en väitä etteikö oppilaiden tulisi harjoitella sointuja, asteikoita ym. sisällöllisiä asioita, mutta yhtyesoiton valossa mielestäni tulee keskittyä siihen, kuinka yhtye saadaan kuulostamaan mahdollisimman hyvältä. Toki edellä mainitun edellytyksiin kuuluu se, että oppilaat osaavat ne kappaleen oikeat sävelet ja soinnut, mutta sitä oppilaiden on helpompi harjoitella kotona.

Yhtyesoiton käytännön osiossa annan matkan varrella hyväksi havaittuja vinkkejä siitä, kuinka rakennetaan hyvät yhtyeharjoitukset. Olen koostanut neuvoja omista kokemuksista muusikkona ja yhtyeohjaajana, sekä tekemästäni kyselystä (Arvola 2011). Ohjeituksessa neuvon opettajaa uutta asiaa/kappaletta harjoittaessa rakentamaan kokonaisuuden pienemmistä osista. Esimerkiksi opettaja voi lähteä harjoittamaan yhtyettä jonkin tietyn osan kanssa, harjoitella muutamalla soinnulla kappaleen svengin löytämistä jne. Tällöin päästään heti soittamiseen käsiksi, eikä aikaa tarvitse käyttää oppilaiden omien stemmojen harjoitteluun. Tietysti jos ryhmä on pidemmällä, voi opettaja edetä kappaletta suuremmissa kokonaisuuksissa.

4.4 Nuotinluku

Nuotinluvun hallinta on oleellisessa osassa kun tarkastellaan oppilaitosten taiteen laajan oppimäärän perusteissa mainittua valmiuksien antamista taiteenalan ammatilliseen ja korkeakoulutukseen (Finlex 2012). Siksi olen oppaaseen kirjoittanut osion tästä aihealueesta. Tarkastelen neuvojeni perusteita tässä luvussa.

Yhtyesoittoon kuuluu harjoiteltavan kappaleen harjoittelemine myös nuoteista. Eri instrumentin soittajilla on omiin kokemuksiin, sekä kollegoiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella erilaiset valmiudet nuotinlukuun. Esimerkiksi kitaristeilla on perinteenä opetella kappaleita tabulatuureista, jolloin varsinainen nuotinlukutaito ei ole niin pitkällä kuin vaikkapa yhtä kauan soittoa harrastaneella pianistilla. Toki yksilöissä löytyy myös eroja, mutta pääpiirteittäin olen kokenut asian olevan näin. Sinänsä mielestäni

nuotinluvun opettamisesta vastuun tulisi olla instrumenttiopettajalla, mutta sille on mielestäni tarvetta myös yhtyesoitto-osiossa, jo pelkästään siinä valossa että teoria-osiossa rytmin, melodian ja harmonian parissa käytyjä asioita voidaan nuottikuvasta ilmentää ja saada soiva esimerkki aikaan.

Musiikin lukutaidon tasot voidaan jakaa kahdeksaan hierarkiseen tasoon:

1. Oppilas tiedostaa paperilla olevien merkintöjen piirteistä, että ne ovat nuottikirjoitusta.
2. Oppilas kiinnittää huomiota perussymboliyksikköihin kuten yksittäisiin nuotteihin, nuottiavaimiin, tahtiosoituksiin, dynaamisiin merkintöihin ja etumerkintöihin sekä osaa tunnistaa niitä. Tällä tasolla nuottikirjoituksen koolla on vielä suuri merkitys nuotinluvun edistymisen kannalta.
3. Oppilas tunnistaa systemaattisia suhteita, esimerkiksi intervaleja, vierekkäisten nuottien välillä. Tästä eteenpäin kehitys hidastuu, ellei oppilas ole vielä oppinut yhdistämään soivaa säveltä nuottisymboliin.
4. Oppilas tunnistaa yksittäisten nuottien sijaan nuottiryhmiä kuten sointuja ja asteikkokulkuja.
5. Oppilas tunnistaa nuottiryhmien sijaan musiikillisia motiiveja ja motiiviryhmiä.
6. Oppilas ymmärtää, että musiikillinen ajatus ilmaistaan yhdistämällä motiiveja musiikilliseksi fraasiksi.
7. Oppilas ymmärtää, että musiikillisiä fraaseja yhdistämällä saadaan aikaan sävellyksen musiikillinen idea.
8. Oppilas ymmärtää, että nuottikirjoitus mahdollistaa myös yksilöllisen tulkinnan mm. dynamiikasta, äänenväristä ja tunnelmasta.

Jotta musiikin lukutaito kehittyisi tasolta toiselle, opettajan tulee ohjata oppilasta aina jo senhetkistä työskentelytasoa ylemmälle tasolle (Mills & McPherson. 2006, 161-162).

Olen oppaassa listannut asioita, joita oppilaan tulisi nuotista huomioida, ja kuinka toimia ennen varsinaista soittoa. Kokemukseni mukaan oppilaita motivoi nuotinluku enemmän, kun harjoiteltava materiaali on "oikeasta elämästä", eikä varta vasten nuotinluvun harjoitteluun tehtyä. Antamani ohjeet perustuvat omilla soittotunneilla saatui-

hin ohjeisiin, sekä edellisen opinnäytetyöni tiimoilta tekemääni tutkimustyöhön, joka käsittelee kitaristien prima vista soiton harjoittelua (Arvola 2007).

Nuotinlukua harjoitellessa on tärkeää muistuttaa oppilasta hahmoajattelusta (Tedesco 1977, 20; Sloboda 1885, 47; Laukkanen 2005), josta mainitsen oppaassa. Tällöin oppilaan säveltapailuharjoituksista saatu oppi saadaan sovellettua käytäntöön, ja nuotinluvun harjoittelu saattaa muuttua mielekkäämmäksi ja sujuvammaksi.

4.5 Improvisointi

Improvisointiosion olen rajannut koskemaan ainoastaan improvisoinnin alkeita, sillä koen että eri improvisaatiotekniikoiden opetus kuuluu ensisijaisesti instrumenttitunneille. Silti on hyvä varsinkin alkuvaiheessa mainita joistain perusasioista, ja uskon että oppilaat saavat toinen toisiltaan tukea omaan ilmaisuunsa ja rohkaistuvat improvisoimaan kun sitä tekee jokainen ryhmän jäsen.

”A great jazz solo consists of: 1% magic, 99% stuff that is Explainable, Analyzable, Categorizeable, Doable” (Levine 1995, vii).

Levine kiteyttää mielestäni sen mistä improvisoinnissa on kyse. 99% on juuri niitä asioita joita AMP-tunneilla opiskellaan. Vaikka Levine puhuu jazz-soolosta, olen sitä mieltä että väittämä pitää paikkansa musiikkityylistä riippumatta.

Kappaleissa, varsinkin oppilaiden soittoharrastuksen alkuvaiheessa, on aika pitkälle määritelty mitä oppilaiden tulee soittaa. Tämä tietysti siksi, että oppilas ei ole vielä riittävän kykenevä tekemään omia päätöksiä mitä ja miten tulisi soittaa. Siksi olenkin neuvonut oppaassa opettajaa lähtemään improvisoinnissa blues-improvisoinnista liikkeelle, koska silloin oppilaan ei tarvitse hallita kuin yksi asteikko (pentatoninen/blues-asteikko), ja voi täten lähteä askel askeleelta rakentamaan sanavarastoaan. Tällöin opittuun asiaan (asteikko) lisätään uusia elementtejä (soinnun säveliä, karakterisävelten purkauksia). Näin oppilaan ilmaisua voidaan rakentaa konstruktivistisesti ja ilmaisussa pysyy mukana mielestäni hyvän improvisoinnin perusidea, fraasiajattelu. Näin oppilas pääsee jo varhaisessa vaiheessa toteuttamaan itseään ja olemaan luova. Tätä etenemismallia suosittelen oppaan improvisointiluvussa.

Luovuutta on yksilön ilmaisuntarve, sisältä ulos pyrkivää, aikaisemmin tuntemattoman ja tiedostamattoman ilmaisua joka musiikissa ilmenee elämyksellisenä, sisäisenä kuulemisena ja soittamisen tahtona. Kontrolliin kuuluu hallinta, tekniikka, osaaminen, tieto, maailmankuva sekä kaikki jäsenelty, toistettavissa oleva ja ehkä tavaksi muodostunut (Gothoni 1998, 14-30). Tämä ajatus kiteyttää mielestäni hienosti sen, että luovuuden kanavien auki saamiseksi tulee hallita instrumenttinsa sekä musiikillisen ympäristön missä liikkuu. Tästä on AMP-tunneilla tapahtuvassa improvisoinnissa loppujen lopuksi kyse.

4.6 Harjoiteltava ohjelmiston valinta

Kappaleiden valinta ryhmän harjoiteltavaksi voi muodostua merkittäväksi motivaation kannalta (Kataja 2011). Usein ryhmä on musiikillista mieltymyksiltään varsin heterogeeninen, jolloin ohjaajan kannattaa yhdessä ryhmän kanssa keskustella mitä kappaleita otetaan ohjelmistoon. Ohjaajankin tulee antaa toisinaan oma panoksensa kappaleiden valintaan, esimerkiksi improvisoinnin näkökulmasta, tai puhtaasti sen vuoksi että ryhmä tutustuu uusiin musiikkityyleihin (Arvola 2011).

Toisinaan kappaleista on runsaudenpula, eikä uudella AMP-opettajalla ole välttämättä vielä omasta takaa ”bändikansiota” jossa olisi monipuolinen ja runsas valikoima erilaisia kappaleita kulloistakin tarvetta varten. Tästä syystä tiedustelin kyselyssäni opettajilta millaista ohjelmistoa he ovat käyttäneet, ja listasin mainitut kappaleet oppaaseen, lisätynä omien ryhmieni ohjelmistolla (Em.). Oppaan kappalelistan ei ole tarkoitus olla mikään standardi, vaan esittää vaihtoehtoja ohjelmiston kartuttamiseen opettajille, joilla ei vielä ole muodostunut rutiinia opetettavan ohjelmiston kartoittamisesta.

Oppaan luvussa 6.3. käsittelem oppilaiden omia kappaleita. Mikäli jokin ryhmän jäsenistä valmistaa omia kappaleita, mielestäni silloin opettajan tulisi rohkaista häntä tuomaan sävellyksiään tunneille, vaikka keskeneräisinä ja vajavaisinakin. Vaikkei kappaleita syystä tai toisesta päädy ohjelmistoon, voi opettaja ainakin auttaa soinnuttamisissa tms. asioissa joissa hänen asiantuntemuksensa musiikin rakenteista on pidemmällä kuin oppilaan. Varsinaista sävellyksen opettamisesta kertovaa osiota en ole oppaaseen sisällyttänyt, koska mielestäni se ei kuulu suoranaisesti uuden AMP-opettajan ensisijaisiin tehtäviin, sekä sekin aihe mm. improvisoinnin lisäksi olisi liian laaja käsiteltäväksi riittävän perusteellisesti.

4.7 Esiintyminen

Luvussa paneudutaan oppaassa esitettyyn näkemykseen esiintymisen merkityksestä niin oppilaalle, yleisölle kuin jopa opettajallekin, jolloin kenties oppilaatkin nauttivat musiikkioppilaitoksen konserteissa esiintymisestä, mutta varsinkin yleisön näkökulmasta esiintymisellä on eittämättä suuri vaikutus siihen, millaisen kuvan he saavat oppilaitoksen ja AMP-opetuksen toiminnasta.

”Yhtään ei pidä väheksyä myöskään Metallican basisti Rob Trujillon lavaolemusta: tomerassa haara-asennossa ja alhaalla roikkuvaa bassoa moukaroiden hän näyttää mieheltä, josta ei kerrota basistivitsejä vaan sankaritarinoita” (Mattila 2003).

Liikkeet, eleet, kulttuuriset käytännöt sekä niiden funktiot kertovat rockiin liittyvistä merkityksistä sekä arvostuksista (Koivisto 2004, 7). Koivisto käyttää rock-termiä laajemmassa merkityksessä, koskien yleisesti populaarimusiikkia yhtyesoitto ja toimijuuslähtöisesti (Em., 16).

Kyselyni mukaan suurin osa AMP-ryhmissä opeteltavasta materiaalista on juuri populaarimusiikkia, varsinkin ryhmien kanssa joiden soittoharrastus ei ole vielä pitkälle kehittynyttä (Arvola 2011).

Hyvän AMP-opettajan tuleekin mielestäni muistaa painottaa oppilaille esiintymisen tärkeyttä. Mikäli oppilaat esittävät vaikkapa jotain *hard rock*-tyylistä musiikkia istuen ja katsellen lattiaan, eivätkä välitä elein ja liikkein rock genrelle ominaista sanomaa, merkitystä ja arvostusta soiton lisäksi, on hyvin mahdollista ettei musiikin koko sanoma ja tunnelma välity yleisölle. On toki muistettava että musiikkiopistossa saatetaan järjestää esiintymisiä hyvinkin pienimuotoisesti, jolloin mittavien rock-spektaakkeleiden järjestäminen on käytännössä mahdotonta, jolloin ohjeistan opettajaa toimimaan tarjottujen puitteiden sisällä.

Oppaassa neuvon että hyvän esiintymisen kannalta olisi tärkeää että oppilaat osaisivat esitettävän materiaalin ulkoa, jolloin nuottien lukemisen sijaan voidaan keskittyä enemmän kappaleen varsinaiseen esittämiseen. Opettajan tulee velvoittaa oppilaat ottamaan kontaktia yleisöön, hymyilemään ja kiittämään ja kumartamaan. Käytännön järjestelyt tulee olla myös hoidettu ,esiintymislaitteet, viritykset, sujuva esiintyjien vaihto ym.

Nämä seikat ovat tulleet itselleni selväksi niin ammattimuusikkouteni kautta, kun myös aktiivisena keikoilla kävijänä. Näitä omia kokemuksia kun vertaa siihen miten yleensä opiskelijat esiintyessään käyttäytyvät, olen oppaan esiintymistä koskevaan lukuun kirjoittanut muistutuksia siitä, mihin esiintyessä tulee kiinnittää huomiota.

Oppaaseen mainitsen mm. että opettajan kannattaa esiintymisten yhteydessä, esimerkiksi toivottaessaan yleisön tervetulleeksi konserttiin, kertoa hieman mitä AMP on ja mitä tunneilla tehdään. Kokemukseni mukaan läheskään kaikki nuoret eivät kerro mitä tunneilla tehdään, ja tällöin olen saanut hyvää palautetta siitä että olen konserttien yhteydessä kertonut mitä ja miten ollaan toimittu.

Edellä mainituilla tavoilla toimien opettajan työn jälki ulospäin (konsertti) antaa valmiimman vaikutelman oppilaiden vanhemmille ja oppilaitoksen muille opettajille ja hallinnolle, kun esiintymisestäkin on huolehdittu, ja konsertti kokonaisuutena on hyvin organisoitu, ja tämän ajatuksen kirkastamiseksi on oppaaseen sisällytetty oma luku esiintymisestä, perustuen omiin kokemuksiin muusikkona sekä ohjaajana, sekä eri kollegoiden ja esimiesten kanssa käytyjen käytäväkeskustelujen tulosten pohjalta.

5 Arviointi

Oppaassa olen 7. luvussa käsitellyt arviointia, sen merkitystä ja menetelmiä, sekä ohjeistanut opettajaa oikeanlaisen, kehittävän ja motivoivan arvioinnin antamiseksi. Käsitelen tässä luvussa eroa musiikkioppilaitosten vanhaan tasosuoritusjärjestelmään, sekä tarkastelen arviointiperustaa teoria- ja yhtyesoitto-osion tiimoilta.

Mitä arviointi on?

”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. Oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista päättää opetushallitus.” (Finlex 2012).

Arviointi on jonkin kohteen arvon määrittämistä. Käsitettä arviointi käytetään käyttäytymistieteissä ja kouluissa useissa eri merkityksissä. Arviointi eli evaluaatio voi tarkoittaa jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia (Koppinen ym. 1994, 8). Arvostelu tarkoittaa arvosanan (numeron, kirjaimen, sanallisen arvostelun) antamista suoritusten perusteella. Suomessa arvostelu on perinteisesti ollut numeroarvostelua. Nykyään käytetään myös sanallista arvostelua. Tällöin oppijan oppimista, sen kehittymistä, mahdollisia puutteita ja suosituksia korjaaviksi toimiksi selvitetään sanoin (Em., 10). Tämä luku paneutuu arvioinnin antamisen merkityksenä oppilaan kehittymiselle ja motivaatiolle.

AMP-opetusmallissa teoriaosuudessa arviointiperustana toimii Tohtori Toonikassa hyväksytysti suoritettujen sivujen määrä. Arvosana annetaan vasta kun Tohtori Toonikan opettajan oppaassa esitetyn taulukon mukaan on musiikkikoulutason oppimäärä suoritettu (Halkosalmi & Heikkilä 2005, 16-17). Mikäli oppilas on suorittanut kaikki sivut, arvosanaksi tulee 5/5. Suorittamatta jääneiden sivujen määrä alentaa taulukon mukaan arvosanaa. Asteikosta poiketen PJK käyttää nykyään tasoja 1-10, kirjassa esitetyn 4-10 sijaan (Katajan konsultaatio). Arvostelussa ei anneta hylättyjä suorituksia, on vain keskenäisiä opintoja (Murto 2008, 14). Tämä on hyvin yksiselitteistä, ja oppaassa neuvonkin pitäytymään Tohtori Toonikan arviointiperustan piirissä.

Musiikkiopistojen ”sormella osoitetuin” ilmiö lienee ns. tasosuoritusjärjestelmä (Vihinen 1990, 7). AMP-metodissa PJK on lähtenyt siitä ajatuksesta liikkeelle, että tasosuoritus-

sia ei ole, myöskään instrumenteissa, vaan eteneminen tapahtuu tasolta toiselle erillisen matrikkelin mukaan, jonka tiimoilta oppilas AMP-esiintymisten yhteydessä osoittaa raadille osaamistaan, ja saa suullisen palautteen (Kataja 2008; Murto 2008, 3). Tällöin voidaan puhua instrumenttiopintojen integroinnista yhtyeopetukseen. Tasosuoritusten merkityksestä on käyty opiskelijoiden ja oppilaiden keskuudessa väittelyä ainakin niin kauan kun itse muistan. En ole halunnut tähän ottaa oppaassa kantaa, sillä jokainen oppilaitos järjestää opetuksensa parhaaksi katsomallaan tavalla. Mutta yhtyesoitosta ei tehdä mitään suorituksia, vaan annetaan ainoastaan (useimmiten) suullinen palaute ja arviointi. Tätä suosittelen myös oppaan arviointia käsittelevässä luvussa tunneilla tapahtuvan jatkuvan arvioinnin lisäksi.

Osana arviointia on opettajan antama palaute tunneilla (Kataja 2011, 18). Palautteen merkitys on opetustyössä oppimiselle otollisen ilmapiirin luomisen jälkeen tärkein asia. Palautteen antaminen: palautteella pyritään joko 1. Vahvistamaan toivottua käyttäytymistä tai 2. Saamaan aikaan haluttuja muutoksia (Em. 17).

Arviointilukuun olen oppaassa pyrkinyt koostamaan keskeisiä asioita, joihin esiintymisten yhteydessä annettavassa palautteessa olisi hyvä paneutua Katajan ohjeiden mukaan. Tietysti palautteen antajan tulee antaa palautetta juuri niistä asioista mistä kokee, mutta mielestäni mikäli oppilaita ohjeistetaan kiinnittämään tiettyihin asioihin huomiota, eikä niistä mainita palautteessa ollenkaan, voi opettajan painottamat asiat kokea oppilaan mielessä inflaation.

Oppaassa muistutan että opettajien tuleekin pitää palautetta antaessaan mielessä palautteen merkitys kehityksen ja motivaation kasvattavana voimana.

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 (Ahonen 2004, 163-166).

Oppaassa neuvon opettajaa taltioimaan esiintymisiä sekä harjoituksia, jolloin palautteen antaminen on helpompaa, ja perusteluita voi kuunnella tallenteelta. Oppaasta löytyy lueteltuna myös yksityiskohtaisemmin arvioinnin yksityiskohtaisempia kohteita, sekä em. Ahosen palautteen laadun mukaiseen arviointiin ohjeistusta.

6 Pohdinta

Tutkimuskysymykseen *kuinka AMP-tunnit pidetään?* olen mielestäni onnistunut löytämään suuntaa-antavan vastauksen tutkielmassani. Sinänsä en löytänyt mitään yksiselitteistä askel-askeleelta metodia, tai yhtä ja oikeaa tapaa pitää AMP-tunnit, vaan suunta- viivoja sen suhteen mitkä ovat niitä seikkoja jotka tekevät AMP-tunnista ja opetuksesta onnistunutta.

Päätutkimusainestona voidaan pitää tekemääni kyselyä (liite 1), josta vedetyt johtopäätökset siitä, mitkä asiat ovat noudattaneet yhtenevää linjaa opettajien keskuudessa ja mitkä eivät, olivat perustana oppaan sisältöä hahmottaessa. Opettajat jotka halusin mukaan kyselyyn valikoituivat pääsääntöisesti ennalta tiedossa olevien oppilaitosten, missä tiesin olevan AMP-opetusta, kautta. Lisäksi lähetin 21 musiikkioppilaitokseen sähköpostia missä tiedustelin käytetäänkö heidän teoriaopetuksessa AMP-metodia, selvittääkseni josko saisin lisää AMP-opettajia kyselyyn mukaan. Näistä oppilaitoksista vain kahdesta tuli vastaus; toisessa ei opeteta AMP-metodilla, ja toisessa on joskus kokeiltu, mutta resurssit olivat tulleet vastaan ja opetus oli pakko järjestää muulla tavoin. Itse kysely, joka toteutettiin sähköpostitse, oli otannaltaan hyvin suppea, 18 AMP-opettajasta kenelle kysely lähetettiin, vain 6 vastasi kyselyyn. Siitä huolimatta mielestäni tärkeimmät seikat mitä lähdin kyselyllä kartoittamaan, tulivat ilmi vastauksista. Silti otoksen pienuudesta johtuen ei voida pitää oppaassa annettuja menetelmiä tieteellisesti validina, tai ainakaan hakea tieteellistä perustelua kyselystä, johtuen mainitusta lähes olemattomasta otannasta. Opettajien antamista tiedoista kävi silti ilmi että he olivat koulutettuja ja kokeneita, sekä olivat onnistuneet luomaan omia ongelmanratkaisumalleja. Tästä päätelin, että pienestä otannasta huolimatta vastaukset olivat kuitenkin riittävän relevantteja tutkimusaineistoksi, sillä mielestäni niistä paistoi läpi opettajien substanssi. Tähän päätelmän tulin myös siksi, että opettajien antamat vastaukset, näkemykset ja menetelmät korreloivat hyvin omiin kokemuksiin, Juha Katajan asiantuntijanäkemyksiin, sekä Tohtori Toonikan kirjoittajien näkemyksiin AMP-tuntien sisällöstä ja didaktiikasta. Voidaan spekuloida minkä vuoksi 70% opettajista ei vastannut, ja minkä vuoksi n. 81,5% oppilaitoksista ei noteerannut tutkimustani ollenkaan. Itse oletan viiteliäisyyden puutteen olevan opettajien vastauksien pienen määrän syy, sillä vastanneet opettajat kokivat aiheen olevan tärkeä, eikä ole syytä epäillä etteikö vastaamatta

jättäneet opettajat jakaisi tätä näkemystä. Kyselyyn vastaaminen oli kuitenkin jonkin verran aikaa vievä tapahtuma, joten jotkut opettajista luultavasti ovat voineet aluksi ajatella vastaavansa myöhemmin paremmalla ajalla, mutta ovat sen sittemmin unohtaneet. Sen sijaan oppilaitosten vähäisen vastausprosentin uskon liittyvän eniten siihen, että heillä joko ei ole AMP-opetusta, tai eivät edes tiedä mitä se on, jolloin tiedusteluni vastaan ottanut taho ei ole halunnut lähteä kommentoimaan asiaa alkuunkaan. Uskon myös oppilaitosten rehtorien kiireiden vaikuttaneen asiaan. Nämä ovat kuitenkin omia tulkintojani aiheesta, eikä varmuutta asiaan valitettavasti tämän työn tiimoilta saatu.

Kyselyn vastauksista sain omaan henkilökohtaiseen substanssiin liittyvää täydennystä eniten teoriaosion opettajana toimimisesta, lähinnä didaktisten menetelmien ja ongelmaratkaisujen muodossa. Peräänkuulutin opettajilta kyselyssä mahdollisimman käytännönläheisiä ratkaisuja, jotta niistä olisi hyötyä minun itseni lisäksi myös oppaan valmistuksessa. Näitä ratkaisuja täydensi painokkaasti omalla osuudellaan myös Martti Vaarin haastattelu, mistä löytyi myös muutamiin em. kartoitusalueisiin täsmennyksiä sekä käytännön ohjeistusta. Näiden näkemysten pohjalta kirjoitin oppaaseen ohjeistusta eri aihealueisiin liittyen, jotka asiantuntijana työssä toiminut Juha Kataja on myös kokenut relevanteiksi.

Kysely oli kaksiosainen, alkupuolisko sisälsi väittämiä joihin pyysin opettajia vastaamaan asteikolla 1-5. Yhteneviä linjoja kyselystä löytyy siitä että AMP-opettajuus on opettajalle perinteistä teoriaopetusta vaativampaa, opettajat ovat itse hankkineet tietoa AMP-tuntien pitämisestä, sekä AMP-menetelmän paremmuudesta vanhamuotoiseen teoriaopetukseen. Eniten hajontaa vastauksissa ilmeni siinä, pitääkö jokainen aukeaman säveltapailutehtävä suorittaa ja kuinka hyvin. Hajontaa oli myös sen suhteen tulleko Tohtori Toonikaa edetä kronologisesti. Muut väittämät sijoittuvat sitten näiden ääripäiden väliin. Itse tulkitsen hajonnan johtuvan osittain myös väittämien suurpiirteudesta, moni opettaja onkin täsmentänyt vastaustaan esimerkillä, joka on viitannut siihen että vastaaja on käsittänyt kysymyksen eri tavalla kuin olen sen itse tarkoittanut. Tästä esimerkkinä Tohtori Toonikan kronologisuus.

Kysely itsessään sisälsi myös avoimia kysymyksiä, joista yksi oli ”Kuvaile keskiverto AMP-tunnin kulku”, missä yhteneviä linjoja löytyi sen suhteen, että AMP-tunti aloitetaan teoriaosiolla, opettaja tarkistaa mahdolliset valmiit tehtävät, kiertelee luokassa autta-

massa oppilaita ja tunnin lopuksi kirjaa suoritukset ja mahdollisesti yhteisesti kuunnellaan seuraava uusi kappale. Yksityiskohtaisempia didaktisia ongelmapaikkoja tiedustellessa sain vastauksia jotka olivat myös minulle itselleni pääpiirteittäin entuudesta tuttuja, mutta monet ratkaisut olivat linjassa omien menetelmien sekä Martti Vaarin haastattelun kanssa, jolloin niiden pohjalta oli helppoa esitellä oppaassa jotain ongelmaa ja siihen ratkaisua. Kyselyssä oli myös muutamia avoimia kysymyksiä joita sisällytin mukaan mahdollista jatkotutkimusta ja AMP-työn kehitystä varten, joiden primääritarkoitus on viestiä Tohtori Toonikan tekijöille sekä AMP-opetusta kehitteleville taholle opettajakentän terveisiä. Osasta terveisistä olen samaa mieltä, osasta en. Vastauksissa näkyy myös erään vastanneen vahva jazz-painottuneisuus vastauksissa, joka on oman tulkintani mukaan hieman värittänyt vastauksia, eikä näin ollen hänen vastauksensa ole yhtä relevantteja perustason opetuksen suhteen kuin heidän, joiden vastauksissa ei painotu mikään yksittäinen musiikkityyli.

Jälkikäteen tarkastellen olisin muotoillut kysymykset täsmällisemmiksi, millä uskoisin olevan sellainen vaikutus missä opettajat olisivat ehkä valinneet toisenlaisen numeron väittämään x , mutta perustelut olisivat olleet samat kuin nyt. Myös transkriptiota koskevia kysymyksiä olisi ollut hyvä sijoittaa kyselyyn, sillä avoimissa kysymyksissä vastaukset painottuivat todella paljon säveltapailua koskeviin aiheisiin. Näitä seikkoja itse täsmentäisin mahdollista jatkotutkimusta ajatellen.

Teoriapohjana käytetty kirjallisuus painottuu hyvin pitkälle musiikkipsykologian teoksiin, tärkeimpänä johdannossa mainittu John A. Slobodan *The Musial Mind*, jonka hahmoajatteluun perustuva luku on osoittautunut relevantiksi pinnaksi heijastaa oppaassa suositeltuja neuvoja, eritoten teoriaosion didaktisiin menetelmiin, sekä ongelmaratkaisuihin.

Punaisena lankana pitämäni AMP-opettajuuden ja teoriaopettajuuden ero, ja sitä koskevat oppaaseen päätyneet sisällöt ovat peräisin ryhmäopetusta käsittelevistä kouluksista ja seminaareista, sekä Juha Katajan konsultaatiosta opasta kirjoittaessani. Ryhmän kanssa toimiminen on se suurin puute, jonka ainakin oma instrumenttipedagogikoulutus on jättänyt omaan ammattitaitooni. Tähän liittyen olen saanut Katajan konsultaatiosta, ryhmäopetuksen ja ryhmädynamiikan teoriakirjallisuudesta ja tutkimuksesta, sekä koulutuksesta YAMK opintojen tiimoilta arvokasta tietoa, jonka pohjalta olen kehittä-

tänyt omaa ammattitaitoa ja tähän perustuen olen myös kirjoittanut oppaaseen ohjeistusta.

Mielestäni olen onnistunut valittamaan AMP-metodin ideaa, missä yhdistyvät teoria ja yhteysoiton opettajuus ja niiden linkittäminen ryhmän ohjaajan rooliin, niin opettajana, kannustajana kuin motivoijanakin. Tämä seikka on mielestäni vastaus alkuperäiseen tutkimuskysymykseen. AMP-tunnissa yhdistyvät em. seikat ja niiden yksityiskohtaisempaa sisältöä on avattu oppaassa, jonka ratkaisuja tämä tutkielma käsittelee.

Lähteet

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.

Arvola, P. 2005. Kuka pelkää prima vista? - Tutkielma kitaran prima vista soitosta ja sen harjoittelusta hahmoajattelun avulla. Helsinki: STADIA. Opinnäytetyö

Asikainen, K. 2005. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Sibelius-Akatemian koulutusjulkaisuja 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Backlund, K. 1982 Improvisointi pop/jazzmusiikissa. Helsinki: Warner/Chappell Music Finland

Burnim, M. & Maulsby, P. (Toim.) African American music. Susan Oehler – Blues in transcultural contexts. 2006.

Davis, F. 1995. The History of the Blues. Lontoo: Secker & Warburg.

Freud, Sigmund 1993: Johdatus narsismiin ja muita esseitä. Suomentanut Mirja Rutanen. Helsinki: Love Kirjat.

Gordon, N. 2000. Developmental dysmusia (developmental musical dyslexia). *Developmental Medicine & Child Neurology* 3/2000, 214-215.

Gothi R. 1998. Luova hetki. Juva: Kustannusosakeyhtiö Ajatus.

Haapanen, M. & Hakosalo, J. & Kähkönen, K. & Vääränen, M. 2010. Aloittavien opiskelijoiden ryhmäytymisen tukeminen toisen asteen koulutuksessa. Tampere: Tampereen Ammattikorkeakoulu – Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishanke.

Halkosalmi, V. & Heikkilä, P. 2007. Tohtori Toonika – Musiikin teorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja 3. painos. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.

Halkosalmi, V. & Heikkilä, P. 2005. Tohtori Toonika – Opettajan opas ja vastaukset. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.

Hautala, T. 2010. Lisätehtäviä Tohtori Toonikan säveltapailuharjoituksiin. Helsinki: Metropolia. Opettajan ammattitaidon osoittaminen.

Heikkilä, J. & Kortekangas, E. 2008. Yhteistyön tuolileikki - Ryhmätysleikkejä sisältävä opas päiväkodin ja seurakunnan varhaiskasvatukseen. Kauniainen: Diakonia-ammattikorkeakoulu: Opinnäytetyö.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13–14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huttula, P. 2010. Afroamerikkalaisen musiikin perusteiden opetus Keravan musiikkiopistossa. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö – Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Juva: Wsoy.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kataja, J. 2008. AMP opettajien koulutusseminaari Savonlinnan musiikkiopistolla. Savonlinna.

Kataja, J. 2011. Ryhmän kanssa toimiminen – Lyhyt oppimäärä. Luentomateriaali Ryhmäopetusseminaari. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Kaurala, E. 2011. Melodian ja rytmin lukemis- ja kirjoittamuvaikeudet musiikin perusteiden opinnoissa. Turku: Turun AMK Opinnäyte.

Kaurala, E. 2008. Musiikin perusteiden opetus taiteen perusopetuksessa Oulu: Oulun yliopisto. Pro gradu tutkielma.

Koivisto, O. 2004. Naiset rock-instrumentin varressa – soittamisen ja esiintymisen ruumiilliset merkitykset rock-musiikissa. Tampere: Tampereen yliopisto. Pro gradu-tutkielma.

Koppinen, M-L., Korpinen E. & Pollari, J. 1994 Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY

Kurkela, K. 1997 Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Lahdes, E. 1994 Oppimistulosten arviointi. Teoksessa Kari J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY

Laukkanen, J. 2007. Afroamerikkalainen rytmikka. Helsinki: Luentokalvo.

Laukkanen Jere. 2005. Rytmisen säveltapailu -toteutus. Helsinki: STADIA

Levine, M. 1995. The Jazz Theory book. Petaluma: Sher Music.

Linnakivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Mattila, I. 2003. Uusklassista metallia. Metallica avasi Roskilden festivaalin jämäkästi. Helsingin sanomat 28.8. 2003.

Mesiä, S. Ryhmäopetusluento. Helsinki: Luentomateriaali Metropolia 11.11.2011.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Mills, J. & McPherson, G. E. 2006. Musical literacy. In McPherson, G. E. (toim.) The child as musician: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press.

Murto, J. 2008. Ryhmäopetus Pop&jazz konservatorion perusopetuksessa. Ylivieska: Sml kevätpäivät. Power point esitys.

Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.

Otavan iso musiikkitietosanakirja 1. 1976. Blues. Keuruu: Otava

Pesonen, M. 2009. Svengi ja groove rytmimusiikissa – rytmiiikkaan ja hienorytmiiikkaan keskittyvä vertaileva musiikkianalyysi. Helsinki: Helsingin yliopisto, Taiteiden tutkimuksen laitos, musiikkitiede. Pro gradu -tutkielma

Ponsila, M.-L. 2009. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 7., muuttamaton painos. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M. & Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rayner, K. 1998. Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. Psychological Bulletin 1998, Vol. 124, No.3. Lehtiartikkeli.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä – Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: Pskustannus.

Saukko, A. 2011. AMP-Opetusmetodi musiikin hahmoaineiden ammattiopetuksessa – Ohjelmistoläheisyys hahmo-opiskelun motivoijana. Helsinki: Metropolia AMK Opinnäyte. Suomen musiikkioppilaitosten liitto & Sibelius-akatemia. 2011. Ryhmäpedagogiikkaseminaari. Helsinki.

Siljander, P. 2002 Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava

Sloboda, J.A. 1985 The musical mind – The cognitive psychology of music. Norfolk: Oxford university press.

Suomen musiikkioppilaitosten liito, Pop & Jazz konservatorio, Suomen konservatorioliitto, Sibelius-Akatemia; musiikkikasvatuksen osasto. 2008. Rytmimusiikki ja vaps taiteen perusopetuksessa 2007. Helsinki. Tutkimus.

Tedesco, T. 1979. For guitar players only – short cuts in technique, sight reading and studio playing. New York: Dale Zdenek publications.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005 Didaktiikan perusteet (3., uudistettu painos). Porvoo: WSOY.

Vihinen, K. 1990 Kriittistä keskustelua. *Rondo 28* (3)

Vihunen, S. 2011. Ryhmäopetus? – Apua!! - rumpujensoiton ryhmäsoiton haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Metropolia YAMK Opinnäyte.

Wahlström, K. 2008. Oppilaan oikeat hakusanat: oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuiden yhteennivoutuminen rytmimusiikin kitaraopetuksessa ja opetussuunnitelman uudistamisessa. Helsinki: STADIA YAMK Opinnäyte.

Walker D.E. 1989. Teaching Music – Managing the Successful Music Program. USA: Schirmer.

Weaver, C. 2002. Reading process and practice – Third edition. Portsmouth: Heinemann.

VERKKOLÄHTEET:

Cherry, K. 2011 Chunking – Psychology term of the week. <URL <http://psychology.about.com/b/2011/07/29/chunking-psychology-definition-of-the-week.htm>> Luettu 23.2.2012.

Espie, E. 2012. The Kodaly method <URL <http://musiced.about.com/od/lessonplans/p/kodalymethod.htm>> Luettu 23.2.2012.

Finlex – valtion säädöstietopankki. Laki taiteen perusopetuksesta. Laki 633/1998 <URL <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>> Luettu 22.2.2012.

Muusikoiden.net 2005. Keskusteluryhmä koskien Tohtori Toonika kirjaa. <URL <http://muusikoiden.net/keskustelu/posts.php?c=39&t=106036&o=0>> Luettu 23.2.2012.

Nuutinen, O. Jyväskylän yliopisto. <URL <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/hiljainen-tieto>> Luettu 22.2.2012.

Opetushallitus. 2012. <URL http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/wbl-toi/menetelmia_ja_tyovalineita/swot-analyysi> Luettu 25.2.2012

Partio 2009. Suomen partiolaiset ry, Leikit. <URL http://ohjelma.partio.fi/index.php?title=1.5.5._Leikit#Tutustumisleikit> Luettu 24.2.2012.

Story of the blues. 2012 <URL <http://www.tomthumb.org/essays/storyblues.shtml>> Luettu 23.2.2012.

Tampereen yliopisto 2012. Avoin yliopisto. Sosiaalipsykologian perusteet. <URL <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/normit.html>> Luettu 24.2.2012.

Tietoiseen. 2011. Psykologian perusteiden keskusteluryhmä. <URL <https://tietoiseen.fi/foorumi/index.php?topic=2795.msg82543#msg82543> > Luettu 23.2.2012

University of San Diego 2011. Chunking. <URL <http://kms.sdcoe.net/differ/21-DSY/53-DSY.html>> Luettu 14.2.2012.

Williamson, C. 2011. The Influence of Jazz & Blues on Modern Music. <URL http://www.ehow.com/info_8614245_influence-jazz-blues-modern-music.html> Luettu 23.2.2012.

HAASTATTELUT:

Arvola, P. 2011. Kysely AMP opettajille. Helsinki. Kysely toteutettu sähköpostitse marraskuun 2011 aikana. Aineisto tekijän hallussa.

Vaari, M. 2011. Petteri Arvolan tekemä Martti Vaarin haastattelu rytmimusiikin teoriaopetuksen didaktisista kysymyksistä. Helsinki. Haastattelu tallennettu iPhoneen sanelimelle 8.12.2011. Aineisto tekijän hallussa.

Kysely AMP opettajille ja kooste vastauksista

Kysely AMP opettajille

Ikä: 31, 51, 49, 32, 32, 33

Koulutus: Pop&jazzmusiikkipedagogi (PJMP, AMK), FL (musiikkitiede), MUM (Muka), PJMP (AMK), Muusikko (YAMK)/PJMP (AMK), PJMP (AMK).

Työtehtävä: Pop&jazz-musiikin perusteet/bändit,

Työkokemus (pedagogina sekä AMP opettajana): 2004 (Heti Tohtori Toonikan julkaisun jälkeen AMP),

Opetusaste/työpaikka (perus-, opisto-, AMK-aste): Perusaste.

Kysymyksillä haetaan kokemuksia, niin hyviä kuin huonojakin AMP opetuksesta, sekä käytännön tason vinkkejä siitä, kuinka opettajat voivat kehittää omaa osaamistaan AMP ryhmän vetäjänä.

Vastauksista tulisi priorisoida lihavoidut avoimet kysymykset. (tärkeä oppaan kannalta, muut kysymykset/väittämät tärkeitä tutkimuksen ja kehitystyön kannalta)

Vastaa väittämiin asteikolla 1-5 (1 täysin eri mieltä/en ole, 2 jokseenkin eri mieltä/en juurikaan, 3 en osaa sanoa/en tiedä, 4, jokseenkin samaa mieltä/kyllä jonkin verran, 5 täysin samaa mieltä/olen/kyllä)

1. Olen saanut pedagogikoulutuksessa tarvittavaa ohjeistusta AMP tuntien pitoon:
Jos olet, tarkenna minkälaista/minkä nimikkeen alla: 2, 4, 5, 5, 4, 1.
(erilaisia jazzkurseja: historia, yhteissoitto), (Ainedidaktiikan seminaari; Jazz-musiikin historia.), (Yhtyepedagogiikka), (Teoriapedagogiikassa käytiin läpi teoriaan liittyviä asioita.),
2. Työnantajani on perehdyttänyt minua AMP tuntien pitämiseen: 4, 4, 4, 2, 4, 1.
Jos on, millä muotoa? (vanhempi pedagogi perehdyttänyt, seminaari, koulutus tms.):
(J.Katajan Esittely/Pop&Jazz-syyspäivät), (täydennyskoulutuksessa & workshopit),
(Valtakunnalliset Pop/jazz-teemapäivät mahdollisuuksien mukaan), (koulutus), (vanhempi kollega perehdyttänyt.),
3. Tohtori Toonika kirja kattaa teoriaopetuksen osa-alueet ja sisällöt riittävän laajasti, sekä harjoituksia on riittävä määrä oppilaalle harjoiteltavan asian omaksumiseksi per aihe: 4, 2, 2, 4, 4, 4.
(Laulumateriaali tylsää, asiat vaikea löytää, cd hyvä vaikka helppoja tehtäviä liian vähän),
(Sisältö ok, mutta harjoituksia aivan liian vähän/aihe), (osa-alueet ja sisällöt kirja kattaa, heikommin edistyvien oppilaiden omaksumisen helpottamiseksi tarvitsisi lisää tehtäviä.),
(Lisäharjoituksia Toonikaan olen teettänyt oppilaitten tarpeen mukaan.)
4. Olen itse hankkinut tietoa AMP tuntien pitämisestä: 5, ev, 5, 4, 5, 5.
Jos olet, mistä ja miten: (Kollegoiden ja Tohtori Toonikan tekijöiden kanssa keskustelu),
(itseopiskelu, oman bändin pyörittäminen, tunteja Jonathan.Kreisbergilta.), (Tutkinut alan kirjallisuutta, selannut nettiä), (Pop&jazz konservatorio), (muilta kollegoilta, Huttulan opinnäytetyöstä.), (Kollegoilta kysellen, sekä Tohtori Toonika-kirjan kirjoittajilta puhelimitse, sähköpostitse ja tapaamalla).
5. Oppilaan ei tarvitse pystyä täydelliseen suoritukseen laulu/lausuntatehtävissä, vaan suorituksen hyväksymiseksi riittää se, että opettaja huomaa oppilaan sisäistäneen harjoiteltavan asian: 4, 5, 5, 1, 4, 1.
(Itse en aina päästä edes ”täydellistä” suoritusta läpi vaan vaadin uusintaa, jotta ei vaan mene tsägällä.)
6. AMP opetusmuotona on parempi kuin vanhamuotoiset ryhmänä etenevät teoriaopinnot ilman integroitua yhteysoittoa: 3, 4, 5, 5, 4, 5.
(Joskin yhteysoiton integrointi tarkoittaa opintojen alussa lähinnä kahden oppiaineen opiskelua samassa ryhmässä, kun peruskäsitteet ovat selvillä varsinaisen oppiaineiden integrointi on mahdollista, luonnollisesti. AMP ja etenkin Tohtori Toonikan käyttö yksilökeskeisen ryhmäopetuksen mallilla antaa tilaisuuden myös tutustua oppilaisiin paremmin,

jokaisen oppimistyylin saa helpommin selville ja opettaja pystyy auttamaan esim. visuaalista oppilasta eri keinoin kuin vaikkapa kinesteettistä oppijaa jne. ja muutenkin skidit tulee tutuiksi ja ryhmäytyminen tapahtuu iisimmin, kun opettajanakin tuntee jengin paremmin.)

7. Oppilaalta ei välttämättä tarvitse kuulustella jokaista laulu/lausuntatehtävää, vaan tarkistamiseen riittää pistokoemaisesti 1-3 tehtävää aiheen piiristä: 2, 4, 3, 1, 5, 1.
(Suosin kaikkien tehtävien suorittamista vaikka ovatkin todella helppoja, jos tehtävän laulamisen/lausuminen on hallussa, yhden tehtävän suoritus-aika on se n.10s taasen verrattuna ajankäytöllisesti siihen että mietitään (arvataan) mitä oppilas osaa. Eli olen havainnut ajankäytön olevan tehokkaampaa kun kaikki tehtävät suoritetaan.), (jos oppilas selkeästi osaa asian.), (Minä totisesti toivon ettei kukaan opettaja toimi näin.)
8. On tärkeää, että jokaisessa suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa joissa AMP on opettavien aineiden joukossa, noudatetaan yhteneviä käytäntöjä (esim. puhutaanko H vai B sävelestä, Bb vai Bes, yhtenevät arvosteluasteikot jne): 3, 2, 2, 5, 4, 4.
(Yhtenevät arvosteluasteikot ovat tärkeitä, mutta kiista H,B-sävelen nimestä on tarpeetonta, molemmat nimet ovat yleisessä käytössä joten opetuksessakin on tämä otettava huomioon ja pidettävä molempia käytäntöjä hyväksyttävänä), (Onhan tämä nykyinen tilanne kieltämättä harmillinen, mutta ymmärrettävä.), (Arviointiasteikko on hyvä olla sama, sävelten nimillä ei mitään väliä, kaikki ne pitää kuitenkin opettaa ellei oppilas aio soolouralle.)
9. Osa opiskeltavista ilmiöistä on käytävä yhteisesti läpi koko ryhmän kanssa: 3, 2, 5, 2, 4, 4.
(Riippuu täysin ryhmän tasosta, suositeltavaa jos ryhmä etenee suunnilleen samaan tahtiin. Myös olen käynyt esim. 2-4 oppilaan ryhmässä samaa asiaa läpi. Ryhmän/oppilaiden mukaan.), (riippuu täysin ryhmästä, varsinkin pienempien kanssa jotkin asiat on syytä käydä yhteisesti läpi.), (Riippuu ryhmästä tietty. Esim. kolmimuunteisuuden olen käynyt aika usein yhdessä läpi, jotta oppilaat kuulisivat jonkun muunkin neljäsosan pituuden kuin mun. Yhdessä tekeminen välillä motivoi myös oppilaita. Mun jakauma on noin 85% yksilökeskeistä ja 15 % yhdessä lukuvuoden aikana.)
10. Opettajan rooli on AMP opetusmallissa vaativampi kuin perinteisessä teoriaopetuksessa: 3, 5, 5, 5, 5, 4.
(Erilainen), (opettajan on hallittava myös bändiopetus.), (Kyllä. En kestä niitä kommentteja opettajilta että sehän on ihan iisiä, senkun vaan tarkastaa kun on tarkastettavaa. Nää maikat istuu sitten loppuajan feisbuukissa tunnilla, aaargh. Itsellä tuntuu olevan aina hitsin kiire joka tunti, että ehtii jokaisen kanssa viettää about saman ajan tasavertaisesti ja kun tosiaan oppilaita on niin moneen lähtöön, että kaikkien kohdalla toimivat eri pedagogiset keinot, niin kyllä siinä kiire tulee... Lisäksi sen kaiken lomassa pitää tietty usein vääntää vähintään komppilappu biisistä jota ei ole ikinä kuullutkaan ja miettiä pika-arri ko. Ryhmän soittajien taitojen mukaan.)
11. Tohtori Toonikan runsas sivumäärä tuntuu oppilaista ahdistavalta: 4, 5, 3, 1, 4, 2.
(Kyllä, ja varsinkin se, että kun normaalisti jokin kurssitaso on tehty vuodessa käymällä ryhmätunneilla niin nyt se ei tulekaan itsestään. Itselleni on tullut paljon oppilaita vastaan, jotka ovat suorittaneet 3/3:n mutta jo Toonikan 1/3 sisällössä on paljon tekemistä, paljon turhautumista ja ahdistusta tulee juurikin näiden aikaisempia teoriaopintoja suorittaneiden oppilaiden kanssa. Suuri ongelma valtakunnallisesti mp-opetuksen kanssa on juuri tämä, että kurssien sisällöt ja suoritukset vaihtelevat suuresti. Mielestäni todellista osaamista ei osoita se tentistä puolet oikein, varsinkin kun kokeet ovat hyvin pistokoemaisia. Oppilaille myös luodaan mielikuva osaamisen tasosta joka ei taas korreloi todellisuuden kanssa, jatko-opinnoissa ilmeisesti tähän ongelmaan törmätään jatkuvasti.), (fyysisesti liian raskas, sekava,CD hyvä),
12. Tohtori Toonikaa ei ole ehdottomasti edettävä kronologisesti: 2, 5, 5, 1, 2, 1.
(Ei välttämättä, mutta ehdottomasti suosittelisin tätä.), (Kronologisuus osa-alueiden sisällä on ehdottomasti suositeltavaa. Opettajan tehtävä on yksilökohtaisesti arvioida milloin aihealuetta on hyvä vaihtaa, jotta edelliset asiat saavat vähän aikaa levähtää).

Avoimet kysymykset:

OHJEET: Lihavoidut kysymykset ovat työni kannalta erittäin oleellisia, niihin toivotaan mahdollisimman laajaa ja täsmällistä vastausta. Muihin kysymyksiin riittää suppeampikin, jopa itsestään selvältä tuntuva vastaus, mutta perusteellisempi vastaus on myös tervetullut.

Millaisiin (didaktisiin) ongelmiin olet törmännyt opetuksessa, ja millaisia ratkaisuja olet niihin löytänyt/käyttänyt?

- Sävelkorvan hidas kehitys suhteessa muuhun etenemiseen. Ongelmat oppilaslähtöisiä → Oman harjoittelun puute.
- Monella klassinen tausta ja siten erilaiset lähtötiedot
- Hops käytännössä jos kirjava ryhmä ja eriaikainen suorittaminen, jatkuva näyttö
- Synkkooppirytmien, joka sijaitsee tahdin keskellä tai tahtien rajalla, hahmottaminen → yhä uudestaan kirjoitetaan sama rytmi usealla eri tavalla ja jaetaan tahti keskeltä halki
- Ennen kuin kaikille oppilaille saatiin hommattua omat 'työpisteet', oli ongelmana ryhmän eteneminen yhtäaikaan: poissaolijoiden ja hitaampien oppijoiden kanssa oli ihmeissään.
- Kaikki eivät tietenkään tajua teoria-asioita juuri niillä termeillä esitettyinä mitä kirjassa lukee, joten opettajan laaja-alainen tuntemus vaihtoehtoisista opetusmalleista on tarpeen. En itse koe tätä ongelmana, mutta aika luova saa välillä olla.

Millaisia menetelmiä olet soveltanut em. ongelmien ratkaisuun? Esim. jos joku oppilas ei onnistu laulamaan puhtaasti, löydä perusääntä, tai on muuten hukassa.

- Rytmeissä perusjakojen tahkoaminen, rytmien jakaminen pienempiin aika-arvoihin ja hahmotus paperilla tai esim. Sormin.
- Melodioiden laulamissa oma soitin (piano, kitara, basso) on hyvä apukeino. Myös oppilaan kanssa laulaminen on tehokasta.
- Harmoniassa soinnut soittaen ja bassolinjat laulaen.
- Jokaisella joku vahvuus jonka kautta vahvistaa itsetuntoa
- Jos laulussa on ongelmia, yritetään etsiä keyboardin kanssa mahdollisimman sopiva ääniala ko. oppilaalle, tai jopa viheltää tehtävä. Pääasia että säveltasot löytyvät puhtaasti. Ujostelevaa oppilasta voi tsemptata kertomalla ettei lauluäänellä ole mitään väliä (opettajakaan ei ole mikään 'kultakurkku'), säveltasojen tuottaminen on tärkeintä.
- Äänten löytäminen, joskus jopa perusääni voi olla vaikea löytää ja pitää muistissa, yleensä näiden tapausten kanssa tehtäviä pitää tehdä tiiviissä yhteistyössä. Vaikka yleensä kehoitan oppilaita tekemään tehtäviä ilman pianoa, on perusäänen soittaminen tehtävien taustalle on yleensä hyvä keino tällaisissa tapauksissa. Pitkäjännteinen työ yleensä tuottaa tuloksia. Hankalinta on ehkä oikean balanssin löytäminen sen suhteen, millainen suoritus riittää tehtävien suorittamiseen. Liian korkealle asetettu rima voi viedä oppilaalta motivaation kun taas liian helpolla hyväksytyt suoritukset ei kehitä oppilasta.
- Rytmit tehtävissä kaarien hahmottaminen on varsinkin alussa monella hankalaa, tällöin olen kehoittanut kirjoittamaan iskut tehtävän yläpuolelle, jolloin on helpompi nähdä, tuleeko ääni iskulle vai ei
- Suurin osa ongelmista on mielestäni helpoiten ratkaistavissa alkuvaiheessa, jolloin luodaan pohja koko musiikinopiskelulle. Jos pohja muodostuu epävarmaksi, on opiskelu myös jatkossa hankalaa.
- Hidas eteneminen vaatii kärsivällisyyttä niin oppilaalta kuin opettajaltakin.
- Visuaaliset ja kineettiset ratkaisut toimivat varsinkin nuorempien kanssa hyvin, esim. ”huomaamaton” säveltasojen näyttäminen vaikkapa kolmisoinnun ääniä etsittäessä, oppilaan sormien valjastaminen rytmitehtävien, etenkin transkriptiot, ratkaisuun (myös alijakojen käyttö!), puhtaasti laulamaan on opeteltu oman instrumentin, pianon ja mun esimerkin kanssa, ihan tyly ulkoa opettelu vaikkapa etumerkkien järjestyksestä kotitehtäväksi avaa asioita kummasti, ylimääräisiä pikkutehtäviä välillä kotiin

Mikä olisi mielestäsi optimaalinen mitta AMP tunnille, ja kuinka sen jakaisit teoria- ja bändiosion kesken?

- 60min+60min
- 90min, 30min teoria, 60min yhtye.
- 120min, 50%/50%
- 90min 45min/45min
- 60min/60min, alle 13v 45min riittää teoriaan
- 60+60 malli toimii mielestäni ihan hyvin, joskin välissä voisi olla pieni tauko (opettajalle) jotta ehtisi kopioida, hakea basson, siivota luokan jne...

Mitkä ovat mielestäsi AMP opetusmetodin hyödyt ja haitat?

Hyödyt:

- Mahdollistaa yksilöllisen edistymisen opinnoissa.
- Käytännönläheisyys.
- Asenne parempi.
- Oppilaat motivoituvat paremmin kuin erillisessä aineessa; asiat omaksutaan nopeammin ja syvemmin, henkilökohtaisemmin.
- Oppilaan kannalta ryhmän yhteenhitsautuminen ja toisten tunteminen, yhteisöllisyys, vastuunottaminen, yhdessä soittaminen/nauraminen/itkeminen - yhteishenki, on ehdottomasti parasta! Ihan sama minkä ikäinen, -värinen tai -kokoinen on!
- Jos vain pärjää soittajana ryhmässä, voi teoriaopinnoissa edetä omaan tahtiin, joka on loistavaa!
- yksilöllinen teoriaopetus.
- mahdollisuus asioiden yhdistämiseen teoria- ja bänditunneilla.
- Hyödyt ovat teoriaopetuksen kannalta selkeästi näkyvissä kun jokainen on saanut edetä ns. omaan tahtiinsa. Esim. ne ammattiopiskelijat jotka tulevat toiselle asteelle ja ovat opiskelleet ammissa ovat kirkkaasti paremmin perillä niin teoria- kuin bändisoitonkin saloista verrattuna muihin.

Haitat:

- Oppilaalla itsellä suuri vastuu etenemisestä, koulumaailmaan tottuneille oppilaille vastuun kantaminen joskus ongelmallista.
- Huonohko osaaminen paperilla (verrattuna vain teoriaa –ryhmiin)
- Haitta: Hajanaisella, pienellä oppilasmäärällä liian kallis toteuttaa (oppilaitoksessa useita toimipisteitä, joissa jokaisessa vain muutama oppilas, jotka ovat kovin eri-ikäisiä ja -tasoisia valmiuksiltaan.
- Pienten ryhmien haavoittuvuus (parinkin oppilaan poissaolo vaikuttaa bändiin).
- asioita on hankalampi käydä yhteisesti teoriassa läpi, kun oppilaat voivat olla hyvinkin paljon eri tasoisia.

Entä nykyisten/aikaisempien ryhmien käytössä oleva aika ja kuinka se on jaettu teoria- ja bändiosion kesken?

- 60min+60min
- Nyt 60 min – vaihtelee aiheen, ryhmän koon mukaan, soittoa n. 30%.
- Parhaimmillaan, kun opistolla oli vielä riittävästi rahaa käytettävissä, AMP toimi juuri ideaalisti, mutta vain päätoimipisteessä. Nykyään periodeja on 10 x 230 minuutin sessio, josta bändisoittoa kaikkiaan n. 1/5. Oppilaat tulevat eri toimipisteistä yhteen, siksi tapaamiskertoja on harvoin. Pop/jazz-oppilaita on vähän, joten AMP-ryhmä kootaan n. joka kolmas vuosi (perustaso)/ joka neljäs vuosi (opistotaso)
- Nykyinen: em. ”optimi” (45min/45min), ennen: 60min 30/30 - ei tahtonut riittää mitenkään, ainakaan jos olisi pitänyt saada jotain tulosta aikaiseksi!
- 60min/60min
- 60+60min

Mikäli pystyt, mainitse osa-alueilta (rytmi, melodia, harmonia) sellaisia pointteja, alueita tai tehtäviä jotka kaipaavat mielestäsi erityishuomiota ja tai ylimääräisten harjoitteiden käyttöä:

- Ylimääräiset tehtävät ovat mielestäni täysin riippuvaisia oppilaista. Joillekin Toonikan tehtävät riittävät mainiosti, mutta jotkut tarvitsevat lisätehtäviä. ”Keskitason” oppilaalle tehtäviä on mielestäni riittävästi. Toonikassa on jo nyt paljon sivuja ja lisäharjoitukset lisäisivät kirjan kokoa tarpeettomasti. Yleisesti ottaen harmonian kuuntelutehtäviä voisi olla enemmän, mielestäni se on alue, joka kaippaa eniten kuunteluharjoituksia. Joskus teetänkin oppilailla vielä lisätehtäviä ”oikeiden” biisien kanssa. Lisäksi esim. pelkän bassolinjan kirjoitustehtäviä voisi olla enemmän tukemassa harmoniakuntelua.

- Harmonia-osiossa voisi olla mielestäni enemmän tehtäviä, lyhyitä mutta kuitenkin. Samoin toivon opettajien panostavan oikeinkirjoitukseen tehtäviä tarkistaessaan, itsehän olen melkoinen natsi esim. spacin- gin suhteen, mutta se johtuu siitä, että oppilaanikin ovat nähneet muutamia keikoilla vastaan tulleita ”lap- puja” joista on pitänyt prima vistana vedellä tritonuksen päästä tietty.

Rytmi:

- Rytmiä perusjakojen hahmottamista niin paljon että ajatus "sanojen" eikä yksittäisten aika-arvojen mukaan selkiytyy.
- Erilaiset fraseeraustavat
- Rytmiikka on afroamerikkalaisen musiikin erityisin elementti. Jos se on hallussa, on muukin helppompaa omaksua. Swing-fraseeraukseen pitää ehdottomasti keskittyä enemmän kuin muihin rytmialueisiin. Toisaalta myös lattari-rytmit ovat hyödyllisiä ja sangen mukavia ryhmätilanteissa
- s.9 cd raita 50 kuuntelu: oppilaan voi laittaa taputtamaan mukana.
- s.11 "yhtälötehtävä" (ja muut samanlaiset tehtävät): oppilas lausuu ääneen "Puolinuotti plus pulinuotti on kokonuotti..." jne. Yllättävän vaikeaa aluksi! Oppivat verbalisoimaan tapahtumia
- Rytmitehtäviä voi lausua myös 'toisinpäin', eli lausuu: "Yksi, kaksi, kolme..." jne. JA taputtaa siihen päälle äänen alut - auttaa paljon rytmien sisäistämässä!

Melodia:

- Nuottien nimien ja oktaavialojen harjoitusta, rutiinia äänen tunnistamiseen viivastolla.
- Sävellajien tunnistus ja muodostus. (kvinttiympyrä, ulkoa?)
- Asteikkojen kirjoitus (duuri + mollit)
- Enemmän huomiota analyysiin, sävellajit, II-V, klisheet, toistuvat sävellykselliset piirteet, unisonolaulaminen soittimen kanssa.
- Blues-tonaliteetissa pyrin ainakin mainitsemaan myös duuripentatonisen käytön mollin ohella → opistotasolla keskitymme siihen melko paljonkin (duuripentatonista ylöspäisiin kulkuihin ja mollipentatoniaa alaspäisiin) sekä IV asteen bluessoinnun huomioiminen duuripentatonista käytettäessä (esim. Hound Dog melodia; Albert Järvisen soittotyö)

Harmonia:

- Sointujen soitto harmoniasoittimella (yleensä piano tai kitara) tehtävien suorituksena. (Itselläni hyväksytyyn suoritukseen vaaditaan sointujen soittaminen, pelkästä bassolinjan laulamisesta ilman sointua taustalla ei harmoninen funktio vielä selviä.)
- Moodien sijasta painotan sointusävelten käyttöä jazzimprovisoinnissa (Wayne Krantzin vaikutteita; huomattavasti helpompi omaksua varsinkin kitaristeilla ja pianisteilla)

Kuinka käytännössä olet ”vienyt” teoriaosion asioita ja ilmiöitä yhtyesoitto-osioon, tai päinvastoin, yhtyesoitto-osiossa ilmi tulleita seikkoja teoriaosioon?

- Asiaa hankaloittaa usein se, että usein teoriaosuuden asiat koskevat melodiaa ja harmoniaa, eli asioita, jotka eivät tunnu kovin läheisiltä esim. 15 v -teinihevirumpalille tai laulajille. Tällöin on koitettava selittää asiat nopeasti ja selkeästi tai sitten käytävä niitä soittaen jo teoritunnilla
- Rytmiä hahmottamista perusjakojen kautta.

- Harmonia-analyysiä lähinnä transponointitehtävinä.
- Melodian hahmottamista relatiivisen solfan kautta.
- Asteikot ja harmoniat: omat skaalaharjoitukset
- Soitin laulun tukena
- Omat biisit
- Komppien peruselementit (esim. shuffle; walking bass ja swinging g/p comping; funky bass & guit.)
- Sävellaji-improvisointi; bluesimprovisointi; kantri-improvisointi; sointusävel-improvisointi; lisäsävelasteikot: modaalinen improvisointi; atonaalinen improvisointi).
- Sointujen tyylinmukaiset hajotukset kitaralla ja pianolla (urulla), lisäsävelsoinnut, kvarttisoinnut
- Jos vaikka yhdessä kuunnellaan uuden kappaleen rakennetta, voi esimerkkinä käyttää Toonikan ko. -aihetta (rakennemerkinät tms.).
- Ainahan soittaessa voi mainita biiseissä esille tulevissa rytmeissä, merkinnöissä tms. että "Muis-tatko kun tästä oli puhetta siellä Toonikan -tehtävässä x...", "Tämä on just semmoinen synkoop-pi-rytmi..." jne. Tai että "Tämä rytmi on sinulle vaikea, koska et ole vielä opiskellut 16-osaperus-jakoja" tms.
- Esim. harmonioiden ja melodioiden asteajattelua transponoinnin yhteydessä.
- ”Harvinaisempien” tahtilajien (esim. 12/8 tai alla breve) luonnetta on käyty sekä teoriatunneilla että sitten bändituntien yhteydessä.
- Pentatonisten asteikkojen käyttöä sooloissa.
- Yksinkertaisia ulosmenoja sooloissa.
- Harmonia-asiat ovat tapetilla varsin usein, ne biisit mitä soitetaan ilman lappuja blokataan yh-dessä tyylisiin ”mikäs tää sointu nyt vois kaiken todennäköisyyden mukaan tässä sävellajissa olla...?” Rytmejä luetaan yhdessä, vaikei unis. paikasta olisikaan kyse.

Harjoitettavasta ohjelmistosta on luonnollisesti runsaudenpula, eikä opettajat välttämättä ole koke-neita bändiohjaajia, siksi kerään oppaaseeni ns. materiaalipankkia, ts. listaa kappaleista mitä eri opettajat ovat hyväksi havainneet bändiohjauksessa, sekä laulun kanssa että instrumentaalikappa-leet. Listaa tähän kappaleita joita olet soitattanut ryhmilläsi (nimi ja tekijä/esittäjä):

- Mercy - Duffy
- Well, Well, Well - Duffy
- Carole King - Tapestry -levyn kappaleet (tuosta oli syksyllä konsertti)
- Californication - RHCP
- Broken Glass - Nerdee
- Judas - Lady Gaga
- If I Ever Lose My Faith In You - Sting
- Rolling In The Deep - Adele
- Cosmic Girl - Jamiroquai
- Are You Gonna Be My Girl -Jet
- Can´t Stop - RHCP
- Wheels - Foo Fighters
- Rockin´ All Over The World - Status Quo
- Autumn Leaves
- Tenor Madness
- Blue Monk
- Satin Doll
- Maiden Voyage
- Love Me Tender
- Blues For Alice
- Oleo
- Over The Rainbow
- Desafinado
- Blue Bossa
- So What
- Summertime
- A Night In Tunisia
- How High The Moon

- Ornithology
- Blue In Green
- Stella By Starlight
- Straight No Chaser
- Giant Steps
- Wild Cat Blues / Sidney Bechet
- Nobody's Sweetheart / McKenzie And Condon's Chicagoans
- West End Blues / Louis Armstrong
- I Got Rhythm / Don Redman
- Stompin' At The Savoy / Chick Webb
- After You've Gone / Roy Eldridge
- Tickle-Toe / Count Basie
- I Can't Get Started / Dizzy Gillespie
- Anthropology / Charlie Parker
- Four Brothers / Woody Herman
- Billy Boy / Ahmad Jama
- Hound Dog / Elvis
- Baby I Love You / Aretha Franklin
- Oye Como Va (santana)
- Cissy Strut (meters)
- Look-Ka-Py (meters)
- Cantaloupe Island (Hancock)
- Chameleon (Hancock)
- Watermelon Man (Hancock)
- San-Ho-Zay (Freddie King)
- Wham (SRV)
- Mercy, Mercy, Mercy (C. Adderley)
- Insurrection
- White Room (Eric Clapton)
- Back In Black (ACDC)
- Highway To Hell (ACDC)
- Dude Looks Like A Lady (Aerosmith)
- Don't Let Me Down (Beatles)
- Come Together (Beatles)
- I'm Only Sleeping (Beatles)
- Summer Of 69 (Bryan Adams)
- Clocks (Coldplay)
- Sweet Home Alabama (Lynyrd Skynyrd)
- Wind Cries Mary (Hendrix)
- Älä koskaan ikinä (Egotrippi)
- Eikai taas (Egotrippi)
- Waiting On A World To Change (John Mayer)
- Naive (Kooks)
- Uno (Muse)
- She's Electric (Oasis)
- Wonderwall (Oasis)
- Play That Funky Music (Wild Cherry)
- Blame It On The Boogie (Jackson)
- Give In To Me (Jackson)
- Signed, Sealed, Delivered (Wonder)
- Set Fire To The Rain (Adele)
- Delayed Devotion (Duffy)
- Mercy (Duffy)
- Don't Cha Wanna Ride (Joss Stone)
- Karma (Joss Stone)
- 22 (Lily Allen)
- I'm Yours (Jason Mraz)
- Dosed (Red Hot Chili Peppers)
- Ainutkertainen (Saari)
- Bottle It Up (Sara Bareilles)

- Dani California (RHCP)
- Summertime (George Benson)
- Dancing In The Moonlight (Toploader)
- Live And Let Die (Paul McCartney)
- Miserlou (Dick Dale)
- Satisfaction (Rolling Stones)
- Come As You Are (Nirvana)
- Badge (Cream)
- Dude Looks Like A Lady (Aerosmith)

Kuvaile ”keskiverto” AMP tunnin kulku:

- Bänditunnilla soitetaan 1-2 kpl/tunti, yleensä oppilaiden valitsemaa, mutta välillä myös opettajan valitsemaa. Tärkeää että ko. Kokoonpanolla kappale on soitettavissa ja ryhmälle mieluisa. Sovelletaan tarvittaessa.
- Teoriaosiossa tunnin alussa oppilas katsoo mihin on edellisellä kerralla jäänyt ja aloittaa sitten siitä työn mihin jäi, ja opettaja kiertää tunnin aluksi luokassa ja varmistuu että jokaisella oppilaalla on tekemistä. Tunnin lopuksi merkinnät päiväkirjaan.
- analysoidaan eri tavat soveltaa ko. idea, huomioita :improvisointi/sävellajit, tempo, sovitukset..., kotiläksyt kirjasta, omien biisien kommentointia lopuksi: yhdessä soittamalla, stemmat välillä yksitellen, lopuksi: improvisointia ja oppilaiden omat ideat sovitukseen, tunnin lopulla selkeästi kullekin läksyt ko. kappaleen ja asian suhteen.
- myöhemmässä vaiheessa tärkeää mitä tehdä opituille biiseille: esitykset, äänitykset, videointi....
- oppilaiden oltava valmiina äänittämään aina omaa soittoaan.
- Tämä esimerkki on ”Golden Time” -ajalta, jolloin vielä pystyimme joka kerta panostamaan bändisoittoon.

1) kuunneltiin biisi

2) analysoitiin sävellajit

3) analysoitiin melodian sointuun kuulumattomat sävelet

4) pohdittiin yhdessä, millä perusteella kyseisen melodian asteikot lienevät valikoituneet

5) solfattiin melodian rytmi 2-5 kertaa

6) solfattiin melodia laulamalla kimpassa 2-4 kertaa

7) kuunneltiin biisi uudelleen

8) soitettiin sointukierto bändinä, tarkasteltiin komppityylejä ja hajotuksia

9) soitettiin melodia uniksessa

10) soitettiin melodia ja soinnut komin kera

11) soitettiin tärkeimmiksi päätellyt asteikot

12) soitettiin ”esitys”, jossa 2xteema + jokaiselle vähintään yhden chorusen mittainen soolo ja lopuksi teema

- Teoriatunnilla oppilaat tekevät tehtäviä omaan tahtiinsa. Käyn heitä neuvomassa tarpeen tullen ja tarkastan heidän tehtäviään. Oma aktiivisuus on paljon kiinni oppilaista, joitakin pitää auttaa enemmän, joillekin riittää vain tehtävien tarkistus. Varsinkin nuorempien oppilaiden kanssa kiertelen aktiivisemmin, olen huomannut, että se pitää heidät paremmin ”ruodussa”. Jos bänditunnilla on tulossa jotain asiaa, jota olisi syytä käydä teoriatunnilla, käydään se teoriatunnin lopuksi. Jos bänditunti on ollut ensin, niin silloin mahdolliset bänditunnilla esiin tulleet asiat käydään läpi teoriatunnin alussa.
- Bänditunnilla aloitamme yleensä jostain vanhasta biisistä, jotta saadaan tunti hyvin käyntiin. Uuden biisin otan käsittelyyn yleensä lopputunnista. Yleensä bänditunnilla ehditään soittamaan 1-3 biisiä, varsinkin nuorempien kanssa biisien saaminen kasaan vie paljon aikaa.
- Teoriatunti 60 min: Kysyn onko uusia biisejä. Tsekkaan edellisen kerran hommat vihostani ko. ryhmän kohdalta, onko joku tehtävä jäänyt jonkun kanssa kesken, oliko jollain joku ekstra kotiläksy tms. muut alkavat suoraan hommiin. Sitten kuljen oppilaalta toiselle jeesaamassa ja tarkastamassa. Rauhallisena hetkenä (eli kaikilla jotain treenattavaa) kuuntelen mahdollisen uuden biisin ja kirjoitan komppilapun jos tarvis. Tunnin loputtua lähetän oppilaat bändiluokkaan virittämään soittimensa, kirjaan läsnäolot ja sooritukset + mahdolliset erikoisaininnat (jollain tehtävä kesken tms.) vihkoon ja päiväkirjaan, otan kopiot (+haen yleensä basson nykyään...) ja sitten pääsen itse paikalle, yleensä tähän menee 5-10 minuuttia opetusaikaa, eli breikki olisi tarpeen...
- Bänditunti 60min: Lisääjän tarvetta tulee yleensä bändiluokassa jossa on yleensä ”siivottavaa”: piuhat solmussa, skittastyrkari mäsänä, sustain-spedu puuttuu tms. Kuunnellaan mahdollinen

uusi biisi kokonaisuuden kannalta ja kunkin oman osuuteen huomiota kiinnittäen, useamman kerran jos tarvis (joskus kuunnellaan myös ennen bänditunnille siirtymistä) Lähdetään soittamaan uutta biisiä esim. osa kerrallaan tms. riippuu tosi paljon kappaleesta. Treenataan ja hienosäädetään vanhoja, treenataan jotain erityisjuttuja: sooloja, taustalaulua, sooloja jne. riippuen biisistä taas. Sovitetaan biiseihin breikkejä, stemmapaikkoja, sooloja, modulaatioita jne. jotta saadaan biisiin jotain omaa (nämä kaikki tietysti bändin taitotason mukaan!!!). Aika perushommaa siis.

Terveisesi opettajalle joka ”joutuu” AMP ryhmää vetämään ensimmäistä kertaa elämässään:

- Mp-tunnilla (teoriaosio) kannattaa pyrkiä suunnitelmalliseen ja järjestelmälliseen etenemiseen. Tekemisen meininki heti päälle, liiallinen vapaus tehtävien suhteen johtaa usein siihen että oppilas ei saa otetta koko hommasta. Eli selkeää ohjausta tehtävien suhteen. Paljon kannustusta, tekemällä oppimista, soittimet avuksi. Tunnille rento mutta tekemisen meininki. Tavoite omaan oppimiseen, ei suorittamiseen.
- Pane oma persoonasi likoon! Kun painotat omia vahvuuksiasi, tulee tunnille positiivinen vire, ja ainakin jotain jää jengille mieleen.
- Tsemppiä! Hymyile! Näytä innostuneelta! Anna ryhmän osallistua biisivalintoihin! Muista, että käytäntö opettaa vuosien kuluessa! Muista että prostituoitu tekee työtä "perseellään" ja opettaja "persoonallaan", muuta eroa siinä ei oikein olekaan. Älä leiki mitään ihme 'auktoriteettia', ryhmän työrauha / kunnioitus pitää ansaita muulla tavoin. Pidä tarkkaa exel-taulukkoa siitä, missä kukin oppilas on menossa Toonikan eri osa-alueilla. Yritä saada jokaiselta oppilaalta joku teoria-suoritus jokaisella tunnilla, mieluummin tietysti vaikka koko aukeama. Johda soittoa jämakästi ja selkein ohjein. Anna palautetta ja kertaa lopuksi mitä kenenkin pitäisi harjoitella viikon aikana.
- Opettele biisit kunnolla, tiedä, mitä niissä tapahtuu. Varaudu siihen, että kaikki oppilaat eivät ilmaannu paikalle ja bänditunnilla saattaa olla laulaja-rumpali-kokoonpano.
- Tutustu kirjaan ja sen käyttöön, kysy apua. Jos viet itse biisin, osaa se niin monella soittimella kuin mahdollista (nuorempien kohdalla varsinkin) ja/tai mieti etukäteen jokaisen osuus joita voi tuki varioida oppilaan taitojen mukaan.

Terveisesi AMP oppaan tekijöille, sekä AMP kehitystyötä tekeville tahoille:

- Suoritusten yhtenäistäminen olisi paikallaan, eli mikä on hyväksytty suoritus eri osa-alueissa.

-Itse olen käyttänyt seuraavia,

*Rytmi

-Tehtävä lausuttuna oikein sykettä polkien tai naputtaen.

*Melodia

-Oikeiden äänien laulaminen, rytmitehtävissä sykettä polkien tai naputtaen.

*Harmonia

-Sointujen soittaminen ja bassolinjan laulaminen sykettä polkien.

-Jos soittaminen on teknisesti todella työn takana, eri sävellajit voi soittaa C-duurista kunhan on tunnistanut soinnut oikeassa sävellajissa.

-Kaikki tehtävät voi transponoida itselle sopivalle korkeudelle.

-Transkriptioissa tehty, tarkistettu ja korjattu tehtävä.

-Kaikki kirjoitustehtävät tehtynä.

-Lisätehtävämateriaalia eri aiheisiin. Voisivatko kirjan tehtävät olla enemmänkin niitä "koe-tehtäviä" joihin mennään kun on harjoiteltu tarpeeksi ja opettaja katsoo että niihin voidaan siirtyä. Nyt paikoin on ongelmana, että eteneminen on hidasta kun tehtävä saadaan suoritettua "äärirajoilla" ja homma vaikeutuu heti seuraavissa tehtävissä.

-Nuoremmille oppilaille harjoituksia esim. 1/4ja 1/8 perusjaoista, nuottien nimistä, helpoista melodioista (1-5).

- erilaiset ammattilaisten kokemukset omasta opiskeluajastaan voisivat motivoida: erilaiset tavat oppia eri asioita

- mieluummin kohti sävellajisoittoa improvisoinnissa kuin sointu/skaala-ajatteluaomien biisien tekeminen ohjastusti opettaa eniten yhdessäsoittamisen lisäksi.

-itsetehdyt playalong-taustat parempia kuin yleensä huonot valmiit

-Hieno homma! Keep up the Good Work!

- Kiitos hyvästä työstä!

Vapaa sana:

- Itselläni AMP-ryhmät koostuvat siten, että bänditunnin seuraava ryhmä on mp-tunti ja näihin ryhmiin tulee muitakin kuin edellisen bänditunnin oppilaita. Bändi- ja mp-aiheiden yhdistäminen tapahtuu siis pääosin bänditunnilla, mp-tunnit käytetään siis mp-asioiden opetukseen. Olen vastannut tähän kyselyyn lähinnä mp-opetuksen näkökulmasta, eli suoraan saman ryhmän kanssa bändi- ja mp-tunnilla työskentelystä ei viime vuosilta juurikaan ole.

- Tuleviin kirjoihin enemmän tosi helppoja tehtäviä, lahjakkaat oppilaat osaavat kyllä soveltaa opettajan ohjeista

- CDlle myös playalong-materiaalia: myös hitaat tempot mukaan

- nettiin sivusto jossa vapaasti käytettävää opetusmateriaalia ja karttuva ideapankki

- Me maalaisopistojen AMP-maikat tarvitsemme kovasti rohkaisua, kun joudumme pienillä resursseilla tekemään duunia ”hajallisessa asettelussa” ja sekavin ryhmin.

-Oikeastaan minkä tahansa biisin voi mielestäni soitattaa millä tahansa kokoonpanolla, mikäli vain sovitaa sen. Pienten kanssa täytyy varsinkin tehdä 'yksinkertaistettuja' sovituksia - helpottaa sävellajeja, helpottaa rytmejä jne. Hard Rock Hallelujah:in bassolinjan voi soittaa neljäsosina kahdeksasosien sijasta jne. jne. Tietysti tässä tulee esiin se, että opettajan täytyy olla ammattilainen pystyäkseen sovitus- ym. -työhön, joka liittyy AMP-opetukseen, ja rytmimusiikin opetukseen yleensäkin.

- Oppilaita motivoi se, että heille kerrotaan montako tehtävää tai sivua enää on jäljellä esim. PT1:n saavuttamiseen.

- Opettajien koulutus olisi varsin suotavaa, niin teoria-asioissa kuin bändiliidauksessakin. Itse en ainakaan kokenut saavani tarpeellista infoa esim. metropolian bändi-pedistä enkä kyllä teoria-pedistäkään jos niikseen tulee... Sivuinstrumentti-aidot ovat tässä hommassa kullannarvoisia, koskaan ei tiedä kuka on poissa. Pyydä apua kollegoilta ja ole yhteydessä oppilaittesi instrumenttimaikkoihin tarpeen tullen.