

Kirsi Aittola

# Cembalonsoiton perusteista

Cembalonsoitonopettajan käsikirja

---

Metropolia Ammattikorkeakoulu

YAMK-tutkinto

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

25.5.2014

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Kirsi Aittola Cembalonsoiton perusteista: Cembalonsoitonopettajan käsi- kirja 78 sivua + 3 liitettä 25.5.2014
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	MuT Leena Unkari-Virtanen MuT Annamari Pölhö
<p>Opinnäytetyöni esittelee cembalon- ja pianonsoiton opetuksen eroja ja renessanssi- ja barokkimusiikin esittämiskäytäntöihin liittyviä kysymyksiä. Käyn työssäni läpi cembalonsoiton opetuksen työtapoja ja erityispiirteitä ja ehdotan keinoja, joilla niitä voitaisiin hyödyntää kaikessa soitonopetuksessa. Pohdin työssäni myös ns. vanhan musiikin liikkeen erityispiirteitä, periaatteita ja sitä, miten historiallisten esittämiskäytäntöjen soveltaminen soittaessa muuttaa muusikon asennoitumista esitettävään musiikkiin.</p> <p>Työni lähestyy cembalonsoiton opetusta historiatietoisuuden näkökulmasta, ja pyrin myös soveltamaan museopedagogiikan työtapoja soitonopetukseen. Historiatietoisuuden lisääminen soitonopetuksessa on yksi työni tärkeimmistä tavoitteista. Esittelen työssäni cembalonsoiton opetuksessa käytettäviä historiallisia alkuperäislähteitä. Lisäksi käyn läpi cembalon rakennetta ja toimintaa. Pohdin työssäni cembalon- ja pianonsoiton tekniikan ja tulkinnan eroja, paneutuen erityisesti sormitusten ja artikulaation rooleihin. Työhöni sisältyy myös lyhyt esittely cembalolle tyypillisestä ohjelmistosta, continuosoitosta ja eri viritysjärjestelmistä. Pohdin myös improvisaation opetusta, improvisaation roolia renessanssi- ja barokkimusiikissa ja oppilaan oman ilmaisun kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä.</p> <p>Lisäksi työhöni kuuluu opetussuunnitelma cembalon viiden oppitunnin laajuiselle tiiviskursseille, jonka kautta esittelen cembalonsoiton eri puolia ja soittimen teknisiä ja tulkinnallisia ominaispiirteitä käytännössä. Kurssin esimerkkikappaleiden kautta on mahdollista tutustua renessanssi- ja barokkimusiikkiin monipuolisesti monista eri näkökulmista. Kurssisuunnitelmia voi käyttää myös lisämateriaalina muussa soitonopetuksessa.</p> <p>Historiatietoisien, oppilas- ja ongelmalähtöisen opettamisen kehittäminen auttaa muovamaan soitonopetusta yksilöllisempään ja monimuotoisempaan suuntaan. Työni asettuu osaksi laajempaa keskustelua soitonopetuksen ja cembalonsoiton opetuksen pedagogiikan kehittämisestä ja pyrkii löytämään ratkaisuja cembalonsoiton tuomiseksi luonnolliseksi osaksi yhä useamman pianonsoiton opiskelijan arkea.</p>	
Avainsanat	cembalo, cembalonsoiton pedagogiikka, historialliset esittämiskäytännöt, museopedagogiikka, ongelmalähtöinen oppiminen, opetussuunnitelma, piano

Author Title Number of Pages Date	Kirsi Aittola Learning to Play the Harpsichord: A Manual for Harpsichord Teachers 78 pages + 3 appendices 25 May 2014
Degree	Master of Music Pedagogy
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Supervisors	Leena Unkari-Virtanen, DMus Annamari Pöhlö, DMus
<p>This thesis compares harpsichord and piano pedagogy, and presents ways in which methods and strategies used in harpsichord teaching could be utilized more widely in all music teaching. The thesis looks at historically informed performance practices and discusses their use in teaching, with a focus on the question of how historical knowledge changes the musician's approach to playing. The thesis also presents an overview of the so-called Early Music Movement, its principles and distinguishing features.</p> <p>In this thesis, I discuss historical consciousness and museum pedagogy as possible tools in music teaching. I also discuss possible ways for their integration into harpsichord teaching. Further, I present original historical sources for harpsichord performance practice, and discuss the structure of the harpsichord, as well as look at the differences between the harpsichord and piano techniques. My thesis includes a short introduction to harpsichord repertory as well as basso continuo playing and different temperaments, or systems of tuning. I also discuss the role of improvisation in Renaissance and Baroque music, and touch on the question of teaching improvisation.</p> <p>In addition, I have assembled material for a short five-lesson course that introduces different sides and modes of harpsichord playing. With the help of the course material, it is possible to get acquainted with Renaissance and Baroque music from a wide range of viewpoints. The course plan can also be used as additional material in all music teaching.</p> <p>The importance of using problem-based learning and historical consciousness as starting points in music teaching should not be underestimated. Both can be valuable tools in finding ways in which music teaching could become more individualistic and versatile. My thesis aims at being part of a wider discussion about the development of harpsichord pedagogy and music pedagogy as a whole, as well as looking for possibilities for making harpsichord playing a natural part of the everyday life of as many pianists as possible.</p>	
Keywords	curriculum, harpsichord, harpsichord pedagogy, historically informed performance practice, museum pedagogy, piano, problem-based learning

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Cembalonsoiton ja pianonsoiton opetuksen kontrastit	2
2.1	Kohti historiatietoista opetusta	2
2.2	Pianonsoiton opetus ja historian merkitys opetuksen muodostumisessa	4
2.3	Renessanssi- ja barokkimusiikin erityiskysymykset musiikkiopistoissa	5
2.4	Kaksi eri lähestymistapaa opetussuunnitelmien laatimiseen	7
2.5	Vanhan musiikin liike ja sen alku	9
2.6	Historian ja nykyhetken dialogi	12
2.7	Renessanssi- ja barokkimusiikin opetukselle tyypillisiä piirteitä	13
2.8	Museopedagogiikan tarjoamat uudet näkökulmat	16
2.9	Historiatietoisuus osana musiikinopetusta	20
3	Cembalonsoiton opetuksen monimuotoisuus	22
3.1	Työn menetelmistä ja tavoitteista	22
3.2	Vain mielikuvitus asettaa rajat opetukselle	23
3.3	Alkuperäisiä ja uudempia lähteitä	25
3.4	Katso cembaloa!	28
3.4.1	Cembalon rakenteen ja cembalotekniikan perusteista	30
3.5	Kosketinsoittimille sävelletyn ohjelmiston kirjo	35
3.6	Continuosoiton aloittaminen	39
3.7	Koristelun eri muodot	45
3.8	Erilaisten sormijärjestyksien ja artikulaation keskeinen merkitys	47
3.9	Affektioppi ja sävellajit renessanssin ja barokin aikana	52
3.10	Virityksen perusteista	55
3.11	Oman äänen löytäminen, oman musiikin soittaminen	58
4	Cembalonsoiton opetuskokonaisuus musiikkiopistoille	61
4.1	Käytännön sovellus: musiikkiopiston tiiviskurssi	61
4.2	Soitonopetus ja ongelmalähtöinen oppiminen (Problem-Based Learning)	62
4.3	Tiiviskurssin järjestämisen käytännön puolesta	64
4.3.1	Tiiviskurssin tuntikuvaukset	65
4.3.2	Kohti uusia musiikillisia mahdollisuuksia	71
5	Vanhan musiikin opetuksen tulevaisuus	71
5.1	Uusien haasteiden jäljillä	71

5.2 Lopuksi	72
Lähteet	74
Tiiviskurssin opetusmateriaali	77
Äänitteet	78
Liitteet	
Liite 1. L. Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen): <i>Hachas</i>	
Liite 2. L. Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen): <i>Hachas</i> , versio 2	
Liite 3. L. Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen): <i>Hachas</i> , versio 3	

## 1 Johdanto

Cembalonsoitto samoin kuin muiden kosketinsoitinten soitto voisi tuoda uusia mahdollisuuksia ja uusia ulottuvuuksia monille pianonsoittoa opiskeleville. Monen pianistin tai pianonsoiton opiskelijan olisi suhteellisen helppoa laajentaa omaa musiikillista osaamistaan ja soittotaitoaan tutustumalla pianon lisäksi myös muihin kosketinsoittimiin. Cembalonsoittoon perehtyminen olisi erityisesti klassista musiikkia soittaville helppo tapa saada kosketus pianosta poikkeavaan sointimaailmaan, päästä tutustumaan erityisesti barokkimusiikkiin mahdollisimman monipuolisesti ja saamaan uusia elämyksiä. Renessanssi- ja barokkimusiikin kautta myös esimerkiksi improvisaatiota ja sointujen pohjalta soittamista voitaisiin lähestyä soitonopetuksessa monista eri näkökulmista ja monilla eri tavoin.

Olen itse aloittanut cembalonsoiton opiskellessani pianonsoiton opettajaksi. Cembaloopinnot tarjosivat minulle alusta alkaen tärkeän, erilaisen näkökulman soittamiseen ja musiikkiin yleisemminkin. Cembalonsoittoon olennaisesti liittyvä vapaus ja soittajan oman musiikillisen vastuun korostaminen kiehtoivat minua alusta alkaen ja mitä enemmän aikaa kului, sitä tärkeämmäksi cembalonsoitto ja siihen liittyvä ajattelutapa minulle muuttuivat. Hakeakseni vielä syvempää kosketusta cembalonsoiton ja renessanssi- ja barokkimusiikin maailmaan opiskelin vielä myös cembalonsoiton opettajaksi. Tällä hetkellä opetan sekä piano- että cembalo-oppilaita, ja pianonsoiton ja cembalonsoiton opetuksen parhaimpien puolien yhdistäminen ja eri kosketinsoitinten synergian tuominen kaikkien soitto-oppilaitteni ulottuville on ollut jo pitkään erityisen lähellä sydäntäni.

Aloitin opinnäytetyöni laatimisen kysymyksestä, miten cembalonsoitosta tulisi helpommin lähestyttävää ja miten siitä tulisi oppiaine, jota kaikki pianistit voisivat opiskella. Cembalonsoiton opetuksen ja siihen liittyvien mahdollisuuksien ja kysymyksien paremmin tunnetuksi tekemistä varten on pyrittävä kehittämään tapoja, joilla niin kutsutun vanhan musiikin roolista soitonopetuksessa yleisemmin ja erityisesti pianonsoiton opetuksessa voitaisiin keskustella. Soitonopetuksen monipuolistaminen ja tekeminen monimuotoisemmaksi vaatisivat pohdintaa siitä, mitkä asiat opetuksessa ovat keskeisiä, mitkä asiat on nostettava entistä paremmin esiin, ja onko sellaisia asioita, joita kenties voitaisiin lähestyä nykyistä useammista näkökulmista.

Tässä opinnäytetyössä pyrin esittelemään tapoja, joilla historiantuntemusta ja historia-tietoisuutta pystyttäisiin lisäämään soitonopetuksessa. Työni pohjautuu omaan koke-mukseeni pianonsoiton- ja cembalonsoitonopettajana ja pohdintaan näiden kahden soittimen opetuksen eroista ja yhtäläisyyksistä. Pyrin erityisesti selkiyttämään niitä syi-tä, joiden takia soittaja saattaa kiinnostua ns. vanhasta musiikista erikoistumisalana samoin kuin niitä asioita ja erityispiirteitä, jotka tekevät renessanssin ja barokin ajan musiikin opetuksesta omanlaistaan. Pohdin myös, mitä esimerkiksi cembalonsoiton opetuksessa ja esittämiskäytännöissä käytettyjä työkaluja ja opetusmenetelmiä voisi hyödyntää kaikessa soitonopetuksessa.

Keskityn työssäni myös cembalonsoiton opetuksen mahdollisuuksien kartoittamiseen ja erityisesti siihen kysymykseen, miten cembalonsoitosta voisi tulla osa jokaisen pianon-soiton opiskelijan arkipäivää. Olen laatinut työssäni musiikkiopistoille sopivan lyhyen cembalon tiiviskurssin opetussuunnitelman. Suunnitelma muodostaa työni ytimen, ja esittelen siinä useita oppimiskokonaisuuksia, joiden pohjalta tiiviskurssin järjestäminen olisi helppoa ja hyödyllistä. Näitä erityisesti renessanssin ja barokin ajan musiikkiin liittyviä aihepiirejä voisi käyttää myös yleisemmin pohjana suunniteltaessa cembalon-soiton opetusta musiikkiopistoissa.

Otan opinnäytetyössäni esiin muun muassa erilaisia opetussuunnitelmamalleja ja pu-hun ongelmalähtöisestä oppimisesta yhtenä mahdollisena työtapana myös musiikin-opetuksessa. Lisäksi käyn läpi vanhan musiikin opetuksen erityispiirteitä ja kiinnitän huomiota sellaisiin asioihin, joissa musiikinopetuksessa voitaisiin käyttää esimerkiksi historianopetuksessa ja museopedagogiikassa käytettyjä työkaluja.

## **2 Cembalonsoiton ja pianonsoiton opetuksen kontrastit**

### **2.1 Kohti historiatietoista opetusta**

Soitonopetuksessa musiikin historian opetus ymmärretään joskus soittamisesta erillään olevaksi asiaksi. Soittamisen opetteluun, musiikin tulkinnan ja oman musiikillisen ilmai-sun kehittymisen ajatellaan helposti olevan ajattomia ja universaaleja asioita, joihin ei tarvita historiallista näkökulmaa. Kuitenkin musiikin tulkinta ja ilmaisu on aina sidoksis-

sa aikaan ja paikkaan, ja musiikilliset ihanteet muuttuvat ajan myötä. Historian syvällinen tuntemus ja kiinnostus sen välittämään tietoon ovat tapoja, joilla muusikko pystyy tulemaan tietoiseksi niistä kulttuurisista arvoista, joita musiikkiin sisältyy.

Myös soitonopetuksessa olisi syytä pohtia, millä tavoin opetusta voitaisiin kehittää historiatietoisesta näkökulmasta käsin tyylihistorian opetuksen painottamisen sijaan (ks. esim. Unkari-Virtanen 2011). Soitonopetus voi olla musiikin menneisyyttä ylläpitävää (Unkari-Virtanen 2013, 147), mutta samalla sen täytyy elää nykyhetkessä: "musiikista rakennetaan kytköksiä nykyajan arvoihin ja oppijan itsensä kokemiin merkityksiin" (ibid.). Unkari-Virtanen puhuu myös siitä, että musiikinhistorian opetus pitäisi ymmärtää "menneisyyden yhteisölliseksi ylläpitämiseksi" (ibid.). Samalla tavoin myös soitonopetuksessa voitaisiin pohtia eri tapoja laatia opetussuunnitelmia ja miettiä, miten opettaja suhtautuu omaan rooliinsa. Opettajan tehtävä on myös olla läsnä tiennäyttäjänä, kysymysten esittäjänä ja tukena oppilaalle.

Historiallinen näkökulma soitonopetuksessa ja sen liittäminen tähän päivään on ensiarvoisen tärkeää. Länsimaisen klassisen musiikin opetuksessa useimmiten suurin osa opetettavasta ohjelmistosta on historiallista, eli sitä ei ole sävelletty esimerkiksi viimeisten viiden tai kymmenen vuoden aikana. Ennen kaikkea suurin osa siitä teknisestä ja tulkinnallisesta tiedosta, jonka soitonopettajat välittävät eteenpäin oppilailleen, on historiallista, pitkän ajan kuluessa kertynyttä tietoa. Esimerkiksi pianon- ja myös cembalonsoitolle tärkeiden sormitusten laatimiseksi on esitetty erilaisia tekniikoita ainakin 1500- tai 1600-luvulta asti (ks. esim. Donington 1974, 581). Kappaleiden soittaminen tietyillä sormituksilla ja jonkin sormitustavan suosiminen eivät siis lainkaan ole uusia keksintöjä. Opetuksessa tätä historiaa, perinnettä ja sen mukanaan tuomaa tietoa eri mahdollisuuksista voisi käyttää hyödyksi vielä paremmin, jos opetus pohjautuisi entistä laajemmin historialliseen tietoon. Ilman historian tuomaa tietoa ja kokemusta esimerkiksi eri soittimille ominaisista piirteistä, soinnista ja niille parhaiten soveltuvista soittotavoista olisi soitonopetuksen pohja hyvin erinäköinen kuin nykyään klassisen musiikin opetusta antavissa musiikkiopistoissa. Ainoa järkevä tapa kehittää opetusta soittimesta riippumatta eteenpäin on tukeutuminen historialliseen tietoon ja siihen pohjaan, jonka historia meille antaa.

Soitonopetus ja musiikin historiaan tutustuminen antaa myös oppilaille mahdollisuuden ymmärtää nykyhetkeä paremmin historian valossa. Historiantuntemus ja sen käyttämi-



nen hyödyksi erilaisia valintoja tehdessä olisivat arvokkaita tavoitteita kaikelle oppimiselle, eivätkä siitä saatavat hyödyt olisi rajoittuneita vain soitonopetukseen.

On myös tärkeä miettiä, miten historiatietoisuus näkyy opettajan opetuksessa. Opetämmeko oppilaat soittamaan kaikki samalla tavalla? Miksi? Onko hyvää soittoa ainoastaan se, joka mahtuu tietyn yleisesti hyväksytyyn sointi-ideaalin sisään? Mihin tällainen mahdollinen sointi-ideaali perustuu ja onko sille vaihtoehtoja? Olisiko soitonopettajan enemmänkin mahdollista soitonopettajina tukea ihmisiä heidän hakiessaan musiikista oman ilmaisunsa? Voisiko oppilaita opastaa löytämään ne asiat musiikista, jotka heille itselleen ovat kaikkein läheisimpiä, kaikkein omimpia ja tuntuvat tärkeimmiltä, erikoistumaan juuri siihen ja kehittämään tätä puolta musiikista edelleen? Ja ennen kaikkea, olisiko oppilaiden mahdollista oppia tekemään tiedostettuja ja perusteltuja valintoja soittaessaan käyttäen kaikkia mahdollisia lähteitä – historiallisia yhtä hyvin kuin muitakin – näiden valintojen pohjana? Haen näihin kysymyksiin vastauksia opin- näytetyössäni ja pyrin katsomaan niitä useista eri näkökulmista, ja etsien erilaisia ratkaisumalleja.

## 2.2 Pianonsoiton opetus ja historian merkitys opetuksen muodostumisessa

Oma kokemukseni pianon- ja cembalonsoitonopettajana on osoittanut, että varsinkin pianistien kesken käydään paljon keskustelua historian ja menneisyyden roolista soitonopetuksessa. Pianonsoiton opetus on perinteisesti tukeutunut vahvasti länsimaisen taidemusiikin periaatteiden opettamiseen, ja opettajat ovat pyrkineet välittämään eteenpäin omilta opettajiltaan saamiaan sointi-ideaaleja ja ihanteita siitä, mitä esimerkiksi hyvä pianonsoitto on.

Ainoastaan osa niistä periaatteista ja ihanteista, joita varsinkin pianonsoiton opetuksessa kunnioitetaan ja pyritään esittämään oppilaille jäljittelyn arvoisina, sanotaan mielestäni julki. Osa soitonopetuksesta pohjautuu varsin voimakkaasti mestari-kisälli – ajatteluun, jossa käytännön työssä hyväksi havaittuja toimintatapoja siirretään eteenpäin oppilaille, ja esimerkiksi historiakäsityksiä ja oman ajattelun periaatteita ei välttämättä aina verbalisoida tarpeeksi.

Mielestäni soitonopetuksessa yleisemminkin olisi syytä käydä enemmän keskustelua siitä, millainen historiakäsitys opetuksen taustalla on. Voitaisiin myös miettiä, palveleeko tämä historiakäsitys soitonopetusta ja oppilaiden tarpeita parhaalla mahdollisella

tavalla. Entä millä tavalla historiakäsityksen muutokset ohjaisivat soitonopetusta ja sen painotuksia? Olisiko mahdollista siirtyä kohti historiatietoista opetusta, jossa esimerkiksi oppijan omalle kysymyksenasettelulle ja historiallisten lähteiden käytölle annettaisiin nykyistä enemmän painoarvoa? Tämäntapaisten kysymysten pohtiminen selkeyttäisi mielestäni soitonopettajan työtä ja toimisi omalta osaltaan hyvänä työkaluna opetuksen muovaamisessa vastaamaan kunkin oppilaan omia kiinnostuksen kohteita.

### 2.3 Renessanssi- ja barokkimusiikin erityiskysymykset musiikkiopistoissa

Länsimaisen klassisen taidemusiikin opetus musiikkiopistoissa on muuttunut varsin paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Viime aikoina varsinkin opetussuunnitelmia ja ohjeita on muokattu vastaamaan entistä paremmin tämänhetkistä opetusnäkemystä. Oppilailla on myös enemmän mahdollisuuksia erikoistua juuri siihen musiikkiin, joka häntä itseään eniten kiinnostaa, ja soittaa yksilöllisesti häntä varten sovitetun henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaan. Esimerkiksi Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n pianon tasosuoritusohjeiden mukaan oppilaalla on viimeistään musiikkiopistotasoleli MOT-suorituksessa mahdollisuus erikoistua omaan suuntaansa ja laatia tasosuoritusohjelmansa omien kiinnostuksen kohteittensa pohjalta (SML 2005b).

Soitonopetukseen tuo kuitenkin haasteita se, että historiatietoinen tapa opettaa musiikkia ei ole vielä vakiintunut tai saanut kaikilta osin selkeää muotoa. Toisaalta klassiseen musiikkiin keskittyvän koulutuksen saaneet opettajat näkevät ehdottomasti keskeisimpänä tehtävänä välittää eteenpäin länsimaisen klassisen musiikin historiaa, tyylintuntemusta ja esittämiskäytäntöjä eteenpäin oppilaille, mutta toisaalta oppilaat eivät välttämättä aina koe tätä lähestymistapaa mielekkäänä. Moni oppilas haluaisi soittaa musiikkia mahdollisimman monipuolisesti, mutta oppilaiden tiedot siitä, mitä soittoharrastus vaatii ja mitä pitäisi soittaa kehittyäkseen muusikkona, eivät tietenkään voi olla kattavia. Niinpä lopputulos on liian usein se, että oppilas soittaa haluttomasti opettajan valitsemia hyödyllisiä klassisen musiikin kappaleita, ja innoissaan vaikkapa yhteistyössä opettajan kanssa valittua elokuvamusiikkikappaletta – jota opettaja taas ei välttämättä osaa käyttää pedagogisessa mielessä hyväksi yhtä tehokkaasti kuin puhtaasti klassista musiikkia edustavia kappaleita.

Renessanssi- ja barokkimusiikkiin erikoistuneen soittajan tai esimerkiksi cembalonsoiton opettajan tilanne tässä ympäristössä saattaa olla erikoinen tai jopa hankala. Oman erikoisosaamisen määrittelemisen tuottaa jo omat ongelmansa: niin sanotusta vanhas-

ta musiikista puhuminen on epätarkkaa, eikä termi sellaisenaan kerro, mistä juuri esimerkiksi cembalonsoiton opettelussa on kyse. Lisäksi ns. vanhaa musiikkia pidetään helposti pienen piirin erityisalueena, jonain sellaisena musiikin lajina, joka ei "vanhana" ja ehkä jopa "vanhentuneena" liity erityisemmin lainkaan musiikkiopistojen suurten massojen arkipäivään. Cembalonsoiton ja muiden renessanssi- ja barokkimusiikissa erityisesti käytettyjen soittimien opiskelijoiden määrä on myös helposti niin pieni, että samanlaiset motivaatio- ja ohjelmistokysymykset eivät tule yhtä usein vastaan vanhan musiikin opettajalle. Oletusarvona on useimmiten, että esimerkiksi cembaloa hakeutuvat soittamaan vain ne, jotka ovat hyvin vahvasti kiinnostuneita juuri tästä tietyistä soittimesta ja vaikkapa barokkimusiikista tyylinä. Oppilaat saattavat olla myös pitkällä musiikillisesti, ja monella on esimerkiksi tausta jonkin toisen soittimen soittajana.

Toisaalta myöskään kaikilla musiikkiopistojen opettajilla ei välttämättä ole tarkkaa kuvaa siitä, mitä esimerkiksi cembalonsoiton opetus tarkoittaa, eroaako se jotenkin muiden soittimien opetuksesta, tai mitä vaikkapa historiallisiin esittämiskäytäntöihin tutustuminen voisi tuoda kaikille opiston soittajille. Niinpä esimerkiksi cembalonsoiton opettajaa saattaa uhata helposti gettoutuminen, oman erikoisalansa sisälle jääminen vailla toimivaa keskusteluyhteyttä muiden musiikin ammattilaisten kanssa. Tiettyyn musiikin lajiin tai aikakauteen erikoistuneilla opettajilla ei myöskään aina välttämättä ole kokemusta oman erikoisosaamisensa tuomisesta yleiseen käyttöön, tai oman osaamisensa keskeisten asioiden tiivistämisestä helposti sovellettavaan muotoon. Niinpä lopputulos on liian helposti se, että esimerkiksi historiallisten esittämiskäytäntöjen opetusta ei pidetä tärkeänä tai välttämättä edes vakiintuneena osana soitonopetuksen kenttää, vaan puhutaan muutaman yksittäisen ihmisen harrastuksenomaisesta innostuksesta erikoislaatuisiin ratkaisuihin. Ja jos kyse ei ole pysyvästä, musiikinopetusta rikastavasta ja laajentavasta, itsessään arvokkaasta musiikin lajista, sille ei myöskään tarvitse tarjota resursseja tai sen opetusta tarjota laajemmalle joukolle. Kuitenkin oman kokemukseni perusteella esimerkiksi cembalon tapaiset historialliset soittimet ovat jo yksinomaan esineinä kiinnostavia suurimmalle osalle soitonopiskelijoista. On hyvin harvinaista, että jos esimerkiksi pianotunti järjestetään luokassa, jossa on myös cembalo, että oppilas ei missään vaiheessa tuntia kysyisi opettajalta myös jotenkin oudon näköisestä pikkupianosta – tai "mummopianosta", joksi eräs oppilaani cembaloa kutsui. Cembalonsoiton opetuksen kohdalla olisikin ennen kaikkea tärkeää tuoda sen hyödyt ja sen tarjoamat mahdollisuudet yhä suuremman yleisön ulottuville.

Tilanne kuitenkin vaihtelee paljon, ja monissa musiikkioppilaitoksissa vanha musiikki kuuluu luonnollisena osana opetukseen. Erilaisten projektien kautta yhä useampi soitonopiskelija pääsee tutustumaan myös erilaisiin soittimiin ja renessanssi- ja barokkimusiikkiin liittyviin erilaisiin esittämiskäytäntöratkaisuihin. Yhä olemassa oleviin ongelmakohtiin voisi osaltaan tuoda ratkaisuja se, että esimerkiksi cembalonsoiton opetukseen erityisesti soveltuvia keinoja koottaisiin yhteen opetussuunnitelman muotoon. Tämä edesauttaisi renessanssi- ja barokkimusiikin opetuksen ja ns. vanhan musiikin liikkeen erityispiirteiden tulemistä yleiseen tietoisuuteen ja myös yleiseen käyttöön kaikessa soitonopetuksessa soveltuvien osin. Jos renessanssi- ja barokkimusiikkiin erikoistuneiden soittajien ja opettajien pedagogiikan tietotaito ja ammattitaito olisi selkeämmin koottuna sanalliseen tai muuten näkyvään muotoon, olisi se myös helpommin kaikkien musiikin parissa työtä tekevien käytettävissä yhtenä mahdollisena vaihtoehtona tai voimavarana. Tällaiseen opetussuunnitelmaan voisi ottaa vaikutteita myös yleisen historianopetuksen samoin kuin musiikin historian opetuksen parissa käytettävistä menetelmistä, mikä laajentaisi osaltaan myös kaikessa soitonopetuksessa käytössä olevia menetelmiä ja keinovaroja.

#### 2.4 Kaksi eri lähestymistapaa opetussuunnitelmien laatimiseen

Mitä tahansa opetussuunnitelmaa laatiessa on mietittävä, millaisia asioita siinä painotetaan varsinkin oppilaan kannalta katsottuna, eikä musiikin opettaminen ei ole tässä asiassa minkäänlainen poikkeus. Usein puhutaan joko Lehrplan- tai curriculum-mallin opetussuunnitelmista. Lehrplan-tyyppinen suunnitelma perustuu saksalaisen Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) ajatteluun, ja sitä voidaan kuvailla esimerkiksi luku-suunnitelmaksi, joka keskittyy opetussisältöjen hahmottamiseen ja opetettavien aineiden tavoitteisiin (ks. esim. Tarkiainen ja Vihriälä 1997, 12). Toinen mahdollinen malli, curriculum-suunnitelma taas perustuu muun muassa amerikkalaisen John Deweyn (1859–1952) ajatuksiin, ja se on enemmän oppijalähtöinen malli, joka ottaa opiskelijan kokonaiskehityksen enemmän huomioon (ibid.). Dewey korosti opetussuunnitelman käytännönläheisyyttä ja yhteyttä lapsen tai oppijan muuhun elämään, minkä lisäksi tässä mallissa oppimiskokemusten suunnittelusta tulee osa opetussuunnitelman laatimista (ibid.).

Soitonopetuksessa tukeudutaan tällä hetkellä varsin monessa mielessä Lehrplan-tyyppiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Monesti ajatellaan, että koska esimerkiksi instrumenttitekniset asiat tai soittimen hallintaan liittyvät asiat eivät muutu vuodesta

toiseen ja koska niistä on mahdollista tehdä selkeä opittavien asioiden lista, ei opetusta tältä osin edes ehkä kannata yrittää lähestyä toisesta näkökulmasta. Toisaalta soitonopettajalla on mielessään jatkuvasti myös suuri vastuu varsinkin siitä, että oppilas oppii hallitsemaan soittimensa tekniset haasteet mahdollisimman tehokkaasti ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Opetettavien asioiden määrä saatetaan myös kokea jo nyky muodossaan suurena ja opetettavat kokonaisuudet laajoina, ja erilaisen lähestymistavan valitseminen saattaisi tarkoittaa opetettavan ja hallittavan tietomäärän kasvamista entisestään. Tämä saattaa myös osaltaan vaikuttaa tapaan lähestyä opetussuunnitelmia. On kenties myös vaikea päästää irti tarkasta Lehrplan-tapaisesta ajatuksesta siitä, että on olemassa suuri määrä sellaisia asioita, jotka oppilaan ehdottomasti on opittava esimerkiksi pianotunneilla.

Curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan missään nimessä tarkoita oppilaan oppimismahdollisuuksien kaventamista – päinvastoin se avaa mahdollisuuksia juuri oppilaan itsensä tarpeet ja kyvyt huomioon ottavaan opetukseen. Ennen kaikkea kuitenkin näiden kahden opetussuunnitelmamallin hyötyjen tarkasteleminen ja opetussuunnitelmatyön tekeminen myös teoreettiset näkökulmat huomioon ottaen voisi tuoda uusia näkökulmia ja ajatuksia soitonopettajan työhön. Olen pyrkinyt itse myös laatiesani opetussuunnitelmaa cembalonsoiton tiiviskurssille pohtimaan näiden kahden teoreettisen mallin välisiä eroja ja niiden toisistaan poikkeavia etuja ja ongelmia. Oma suunnitelmani pohjautuu ensisijaisesti curriculum-malliin, jonka pohjalta olen pyrkinyt tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja opetuksen järjestämiseen. Esitän myös vaihtoehtoisia kysymyksenasetteluja niin, joiden tarkoituksena on mukauttaa opetus mahdollisimman hyvin vastaamaan kunkin oppilaan kiinnostuksen kohteita ja tarpeita.

Oppilaan näkökulmasta lähtien esimerkiksi renessanssi- ja barokkimusiikin esittämiskäytäntöjen opetuksen yhteydessä voitaisiin pohtia niitä asioita, jotka tekevät ns. vanhan musiikin liikkeen parissa käytetystä pedagogiikasta omanlaistaan, eli mikä erottaa esimerkiksi cembalon soittamisen ja opettamisen muusta soitonopetuksesta. Samoin olisi syytä miettiä, millaiset asiat vaikkapa improvisaation opetuksesta tai musiikin retoristen keinojen hyödyntämisen mahdollisuuksista voisivat olla oppilaan itsensä kannalta mielekkäitä.

## 2.5 Vanhan musiikin liike ja sen alku

Renessanssi- ja barokkimusiikin yhteydessä puhutaan usein niin sanotusta vanhasta musiikista ja vanhan musiikin liikkeestä. Epätarkka termi ei aina kuvaa erityisen hyvin sitä kaikkea, mitä vaikkapa cembalonsoitto voi pitää sisällään, mutta suhteellisen vaikiintuneena termiä käytetään usein viittaamaan kaikkeen esimerkiksi historiallisiin soittimiin liittyvään musiikin tekemiseen. John Butt kirjoittaa, että tästä liikkeestä tuli osa yleistä musiikkikulttuuria ennen kaikkea 1960-luvulla (2002, 3). Keskustelu siitä, miten historiallista, vanhaa musiikkia tulisi esittää ja pitäisikö esimerkiksi Johann Sebastian Bachin (1685–1750) kappaleita soittaessa käyttää periodi-instrumentteja ja Bachin oman aikakauden esittämiskäytäntöjä, alkoi kuitenkin jo viimeistään 1950-luvulla (ibid.). Buttin mukaan vanhan musiikin soittamisessa alkuperäisillä soittimilla ja noudattaen alkuperäisiä esittämiskäytäntöjä on monenlaisia perusteita: esimerkkinä hän mainitsee Paul Hindemithin esittämän ajatuksen, että säveltäjä edustaa aina täysin omaa aikaansa ja että säveltäjän oman ajan esittämiskäytäntöjen noudattaminen tarkoittaa myös sitä, että säveltäjän oma visio musiikista toteutuu mahdollisimman tarkasti (ibid.). Ajattelutavan mukaan säveltäjän näkemyksen kunnioittaminen tarkoittaa väistämättä myös hänen elinaikansa esittämiskäytäntöjen kunnioittamista (ibid.).

Tällaista lähestymistapaa on kritisoitu voimakkaasti: se on nähty vieraannuttavana, kaavoihin kangistavana ja ilmaisun tukahduttavana tapana musisoida. Esimerkiksi Annamari Pölhö kirjoittaa, että "[m]uodit vaihtelevat nykyajan barokkimuusikoitten keskuudessa, ensin etsittiin autenttista tulkintaa, sitten kirottiin koko termi. Lähteitäkin on siteerattu fanaattisten herätysliikkeiden malliin, miten ne omia mielipiteitä parhaiten pönkittäisivät" (Pölhö 1993, 2). Samalla tavalla Butt kirjoittaa, että esimerkiksi Theodor W. Adornon mielestä historialliset rekonstruktiot köyhdyttävät ja kadottavat musiikin sisällön tehdessään musiikista ainoastaan samanlaisena säilytettävän historiallisen monumentin (2002, 4).

Butt huomauttaa myös, että koko vanhan musiikin liikettä on pidetty myös vain modernististen suuntausten yhtenä osana, ja erityisesti historiallisten esittämiskäytäntöjen mukanaan tuomaa tiukkaa suhtautumista rytmiiin on kyseenalaistettu (2002, 125). Jotkut kriitikot ovat nähneet vanhan musiikin liikkeessä musiikillista positivismia ja taipumusta pyrkiä eroon muusikon henkilökohtaisesta vastuusta ja omakohtaisesta tulkinnasta (ibid.). Buttin mukaan tällainen lähestymistapa näkee vanhan musiikin liikkeen ja sen periaatteet hyvin kapeasti rajattuna (ibid.). Halu rajoittaa tulkintaa ja ilmaisua on

kuitenkin hyvin kaukana nykyään ns. vanhan musiikin liikkeen piirissä ajetuista tavoitteista.

Toisaalta Buttin mukaan varsinkin vanhan musiikin pioneeri Nikolaus Harnoncourt on korostanut, että historiallinen rekonstruktio – tai oikeammin pyrkimys kohti alkuperäisten esittämiskäytäntöjen kunnioittamista – voidaan nähdä hyvin modernina, tähän päivään sidoksissa olevana ilmiönä, eikä suinkaan vain paluuna menneisyyteen (ibid.). Yksi Harnoncourtin kantavista ajatuksista on, että länsimainen kulttuuri on ollut jo pitkän aikaa alennustilassa, mutta historiallisten esittämiskäytäntöjen elvyttäminen ja tutustuminen muunlaisiin tapoihin tehdä musiikkia kuin nykyhetkenä muuten on käytössä, voisi vaikuttaa tähän kehitykseen (Butt 2002, 4; ks. myös Harnoncourt 1986, 9–13).

Harnoncourtin ajattelussa korostuu kärjistetysti vanhan musiikin liikkeen halu erottua muista klassisen musiikin kentän toimijoista. Erityisesti Harnoncourtin 1970- ja 1980-lukujen kirjoitusten kärkevä tyyli voidaan nähdä ennen kaikkea reaktionana muuten klassisen musiikin kentällä vallitsevaa ajattelua vastaan. Harnoncourt näkee monien tämänhetkisen tilanteen ongelmien johtuvan musiikin redusoinnista elinvoimaisesta, henkistä tilaamme peilaavasta voimasta yleistajuiseksi, ainoastaan kauniiksi ja miellyttäväksi (1986, 10–12). Harnoncourt näkee tämän kehityksen nykymuodossaan alkaneen Ranskan vallankumouksesta (ibid., 12), ja siksi onkin kenties luonnollista, että uutta energiaa ja uudenlaisia tapoja tehdä musiikkia voidaan hakea ajalta ennen 1700-luvun loppupuolta. Butt (2002, 3–4) kirjoittaa myös, että Harnoncourilla on ollut tärkeä rooli siinä, millä tavoin nykykeskustelussa otetaan huomioon, että 1800-luvulta lähtien – eli yksinkertaistetusti Ranskan vallankumouksesta lähtien – musiikin tekemisessä on valinnut erilainen esteettinen näkemys kuin aikaisemmin. Ennen 1800-lukua varsinkin musiikin puheenomaisuus ja sen retoriset mahdollisuudet korostuivat voimakkaasti. 1970- ja 1980-luvuilta lähtien yleisen historiallisista esittämiskäytännöistä käydyn keskustelun sävy ja käytetty retoriikka ovat vähitellen muuttuneet vähemmän hyökkääviksi ja aggressiivisiksi (ibid., 53).

Historiallisista esittämiskäytännöistä puhuttaessa käytetään usein englanninkielistä termiä "historically informed performance", tai lyhennystä HIP. Myös tämän termin tarkasta määrittelystä on käyty paljon keskustelua. Esimerkiksi Butt korostaa historiallisen tiedon asemaa ja historiaa kohti kääntyvää käsitystä taiteesta termin yhteydessä (2002, 38–39). Hän korostaa myös HIP-ajattelun postmoderniutta (ibid., 39–40). Butt kirjoittaa myös vanhan musiikin soittajien usein leikkimielisestä asenteesta esitettäviä teoksia

kohti samoin kuin syystä tai toisesta vähemmälle huomiolle jääneiden säveltäjien tuotannon ja muun muassa eri kansallisten tyylien esiin nostamisesta piirteinä, joita voidaan pitää postmoderneina (ibid., 128). Butt näkee vanhan musiikin liikkeessä myös pyrkimyksen lieventää hänen nähdäkseen yleisesti vallitsevaa kulttuurista hämmennystä ja näköalattomuutta etsimällä kadonnutta historian tuntua kaikilla mahdollisilla tavoilla ja yrittämällä muotoilla erilaisia määritelmiä sille, mitä historia ylipäätään on (ibid., 143).

Butt kirjoittaa lisäksi, että toisin kuin esimerkiksi konserteissa käyvä yleisö ehkä ajattelee, musiikkitieteen suuntaukset eivät välttämättä ole suoraan yhteydessä HIP-ajattelun kanssa (2002, 7). Buttin mielestä ns. vanhan musiikin liikkeellä on suorastaan ollut niin tärkeä rooli aivan 1900-luvun lopun musiikissa, että se on jopa koettu uhkana, jota vastaan on pitänyt puolustautua (ibid., 8). Puhuttaessa ns. vanhan musiikin liikkeestä ja erityisesti renessanssi- ja barokkimusiikin soittamiseen liittyvistä käytännöistä on kuitenkin huomattava, että historiallisiin esittämiskäytäntöihin tukeutuminen saattaa johtaa myös kriittittömyyteen (ibid., 5). Sen sijaan, että musiikin esittämisessä pyrittäisiin vahvistamaan, herättämään ja vastustamaan nykyhetken ongelmia ja vääryyksiä, liika keskittyminen historiallisuuteen saattaa sokeuttaa musikon sille, millaisia haasteita yksilölle moderni taide asettaa (ibid.). Mitä pinnallisemmaksi massakulttuuri muuttuu, sitä tärkeämmäksi Buttin mukaan muodostuu historiallisen tarkkuuden ja oikeudellisuuden vaatimus syvällisyyden ja oikean merkityksen kustannuksella (ibid.). Butt kuitenkin sanoo myös, että hänen mielestään vanhan musiikin liike loppujen lopuksi sanoo jotain hyvinkin "autenttista" ja aitoa juuri nykypäivän maailmasta ja länsimaisen kulttuurin tilasta, ja että pyrkimys sen säilyttämiseen, mitä kerran on ollut, on vähintään yhtä tärkeää tänä päivänä ja tällä hetkellä kuin jonkin kokonaan uuden luominen ja tuntemattomaan tulevaisuuteen suuntautuminen on (ibid., 5–6).

Toisin sanoen historiallisiin esittämiskäytäntöihin tutustuminen ja vanhan musiikin lähestyminen tavallisuudesta poikkeavalla tavalla on saattanut alkaa halusta löytää uudenlaisia ilmaisukeinoja ja tarpeesta tehdä barokkimusiikki uudelleen eläväksi ja yleisöä koskettavaksi, mutta liika dogmaattisuus ja usko oman lähestymistavan paremmuuteen saattavat myös sokeuttaa ja vaikeuttaa tavoitteisiin pääsemistä. Niinpä ns. vanhan musiikin esittämisessä tarvitaan jatkuvaa dialogia menneisyyden ja nykyisyyden välillä ja jatkuvaa keskustelua siitä, mitä asioita musiikissa halutaan korostaa ja tuoda esiin. Ns. vanhan musiikin erottamisessa omaksi alueekseen klassisen musiikin piiristä on siis tavallaan myös kysymys historian ja musiikin tekemisen eri osa-alueiden



määritelmistä ja historian jäsentämisestä eri tavoilla. Eli jos esimerkiksi renessanssi- ja barokkimusiikkia tai periodisoittimien kuten cembalon opetusta halutaan käsitellä omana kokonaisuutenaan, on tärkeää myös määritellä, mitkä asiat tekevät siitä omanlaisiaan.

## 2.6 Historian ja nykyhetken dialogi

Monet renessanssi- ja barokkimusiikin esittämiseen ja ns. vanhan musiikin liikkeeseen liittyvät termit – selkeimpänä esimerkkinä käsite "barokkimusiikki" – ovat epätarkkoja ja usein turhan huolimattomasti käytettyjä (von Heijne 1985, 8). Esimerkiksi Ingemar von Heijnen mukaan yksikään säveltäjä ei halua ajatella itseään "barokkisena", ja hän huomauttaa, että kyseessä on arkisessa kielenkäytössä negatiivinen, derogatiivinen termi (ibid.). Barokin ajasta puhuminen on myös varsin uusi asia: von Heijne sanoo, että varhaisin maininta barokkimusiikista tällä nimellä on vuodelta 1919 (ibid., 8). Von Heijnen mukaan barokki käsitteenä on selvästi otettu käyttöön tukemaan sitä ajatusta, että taidehistorian ja musiikin historian kehitys on ollut samanaikaista ja että kumpaakin voidaan kuvailla samoilla termeillä (ibid.). Hän huomauttaa myös, että yleisesti barokkimusiikin aikana käsitetty ajanjakso, vuosien 1600 ja 1750 väliin jäävä aika – tai, nykyään yleisemmän käsityksen mukaan 1500-luvun lopulta noin vuoteen 1730 – pitää sisällään hyvin monenlaista musiikkia, joita on vaikea lähestyä samoista lähtökohdista tai arvioida samoilla tavoilla (ibid.).

Kun puhutaan siitä, mitä eroa on esimerkiksi barokkimusiikkiin tai vaikkapa cembalonsoittoon erikoistuneella soittajalla ja yleisemmin klassisella muusikolla, voi olla että selkeimmät kontrastit tulevat esiin suhtautumisessa musiikkiin. Renessanssi- ja barokkimusiikin historiallisiin esittämiskäytäntöihin erikoistuneiden muusikoiden parissa pyritään usein tietoisesti etsimään totutusta romantiikan aikaiseen ideaaliin pohjautuvasta käsityksestä muusikon roolista yleisöön nähden poikkeavia näkemyksiä. Sama tavallisuudesta poikkeavien ratkaisujen hakeminen koskee osittain myös sitä, miten soitettavien kappaleiden nuottikuvaan suhtaudutaan. Siinä missä klassisen musiikin parissa usein korostetaan esimerkiksi tähtisolistien roolia ja muusikon tulkinnan voimaa ja painotetaan, että säveltäjän soittajalle antamaan nuottikuvaan ei saa koskea, on monien renessanssi- ja barokkimusiikkiin erikoistuneiden soittajien parissa tavallisempaa puhua muusikosta käsityöläisenä, soitettavan musiikin palveluksessa olevana ammattilaisena (ks. esim. Butt 2002, 3–4).

Samaan tapaan varsinkin renessanssin ja barokin aikaista nuottikuvaa lähestytään siitä lähtökohdasta, että improvisointi, koristelu ja muuntelu ovat olleet osa musiikin alkupe- räistä esittämiskäytäntöä eikä siis ole mitään syytä, miksei kappaleeseen voisi nytkin vaikkapa lisätä omia koristeluja. Von Heijne (1985, 11) kirjoittaa, että tällä hetkellä on yksinkertaisesti olemassa kaksi erittäin kaukana toisistaan olevaa näkemystä siitä, mi- ten vanhaa musiikkia pitäisi soittaa: toisaalta on koulukunta, joka tukeutuu puhtaaseen, kaikilta osin juuri kirjoitetun mukaisesti esitettävän musiikin ideaaliin, toisaalta puhutaan osittain barokkiajan käytäntöihin ja soittimien ominaisuuksiin pohjautuvasta, yhä muok- kautuvasta ajattelutavasta. Tosin sitä mukaa kun soittajien historiantuntemus ja histori- allisten soittimien hallinta kasvaa, muuttuu myös suhtautuminen alkuperäislähteisiin ja valmiisiin totuuksiin löysemmäksi. Tällä hetkellä ennen kaikkea jonkinlaisen tasapainon löytäminen vanhojen lähteiden ja nykypäivän estetiikan ja maun välillä on monen muu- sikon tavoitteena.

Pohjimmiltaan niin sanotussa vanhan musiikin liikkeessä ja etenkin renessanssi- ja barokkimusiikin soittamisessa niin, että tulkinnessa ja teknisissä ratkaisuissa hyödyn- netään historiallisia esittämiskäytäntöjä, on kyse siitä, mistä myös Nikolaus Harnon- court puhuu kahtena täysin erilaisena lähestymistapana musiikkiin: "Historialliseen mu- siikkiin on olemassa kaksi ratkaisevasti erilaista suhtautumistapaa, joita myös vastaa kaksi täysin erilaista esitystapaa. Toinen siirtää historiallisen musiikin nykyaikaan, toi- nen taas yrittää nähdä sen sen oman syntyajan silmin" (Harnoncourt 1986, 14). Jos jonain tietynä aikakautena syntynyttä musiikkia yritetään lähestyä historian kautta, ymmärtää sen syntyaikana vallinneiden ehtojen kautta, on kuitenkin muistettava, että "musiikkitieteen tulosten [ei] luonnollisestikaan pidä olla itsetarkoitus; niiden pitää aino- astaan antaa meille käyttöön keinot joilla päästään parhaaseen mahdolliseen esityk- seen" (ibid., 17). Jonkinlaisena ihanteena historiallisten esiintymiskäytäntöjen mukaan soittamista voisi ehkä pitää Harnoncourtin ajatusta esityksestä, jossa "tieto ja vastuun- tunto yhdistyvät mahdollisimman syvälliseen musiikilliseen kokemiseen" (ibid.).

## 2.7 Renessanssi- ja barokkimusiikin opetukselle tyypillisiä piirteitä

Käytännön tasolla tiedon ja vastuuntunnon yhdistäminen saattaisi merkitä esimerkiksi niinkin käytännönläheisiä asioita kuin kappaleen artikulaation, sormitusten ja dynamiikan valintaa historiallisten lähteiden tarjoaman tiedon valossa. Vastuuntunto astuu ku- vaan esimerkiksi sellaisessa tapauksessa, jolloin historiallisen esittämiskäytännön tar-

joama tieto ei muusikon itsensä mielestä jossain tietyssä kohtaa palvelekaan parhaalla mahdollisella tavalla soittajan tarkoittamaa musiikillista ilmaisua. Tällaisessa tilanteessa muusikon on tietenkin opittava kantamaan itse vastuunsa ja seisomaan itse omien musiikillisten valintojensa takana tukeutumatta kritiikittömästi vaikkapa lähdeteksteihin.

Esittämiskäytännöistä puhuttaessa ja esimerkiksi artikulaatiotapoja valittaessa tukeudutaan usein soitonoppaisiin, joita on kirjoitettu ja julkaistu erityisesti 1700-luvun loppupuolella. Puhun näistä alkuperäislähteistä tarkemmin myös alla, luvussa "Alkuperäisiä ja uudempia lähteitä" (luku 3.3).

Esimerkiksi pianonsoiton ja cembalonsoiton opetuksen välillä on useimmiten kuitenkin kysymys painotuseroista: vaikka esimerkiksi hyvän soittoasennon ja luonnollisen tekniikan opetus ovat tietenkin sellaisia asioita, joista ei voi tinkiä minkään musiikkilajin suhteen, keskitytään varsinkin tulkinnallisissa asioissa eri puoliin musiikista.

Itse asenne musiikkiin ja soittamiseen saattaa tällä tavoin muodostua erilaiseksi esimerkiksi cembalonsoiton ja barokkimusiikin opetuksessa kuin muussa länsimaisen taidemusiikin opetuksessa. Ns. vanhan musiikin liikkeen periaatteisiin pohjautuvaa musiikin opettamista ja soittamista voisi ehkäpä kuvailla jonkinlaiseen tutkivaan musiikkouteen pyrkimiseksi. Tutkimus sen kaikissa muodoissaan pyritään tuomaan osaksi kaikkea soittamista: historiallista perinnettä ja esittämiskäytäntöjä pyritään hyödyntämään aina kuin vain mahdollista, mutta eri ratkaisuja ja esityksellisiä valintoja myös kokeillaan ja pyritään olemaan avoimia uusia ratkaisuja kohtaan.

Historiallinen tieto on läsnä myös esimerkiksi improvisoinnin opetuksessa. Improvisoimaan oppiminen ja improvisoinnin käyttäminen luonnollisena osana musiikin tekemistä ovat keskeisiä osia vanhan musiikin opetuksessa. Lisäksi historiallisiin esittämiskäytäntöihin liittyvää tietoa sisältyy paljon musiikin koristelun opettamiseen. Improvisoinnin ja koristelun opetus liittyvät osittain myös yhteen. Tarkoitus on, että muusikko oppisi elävöittämään soittamaansa musiikkia juuri siihen sopivilla koristeilla ja oppisi kehittämään omaa kykyään soittaa tyylinmukaisesti tai erottaa mitkä asiat ovat juuri jollekin musiikkityylille ominaisia.

Myös kamarimusiikin asema renessanssi- ja barokkimusiikin opetuksessa voi olla osittain omanlaisensa. Cembalistin on erityisesti kenraalibasso- tai basso continuo –soiton kautta helpompi päästä soittamaan opintojen aikaisemmassa vaiheessa monipuoli-

sempaa kamarimusiikkia kuin pianistin, ja cembalistille kamarimusiikin soittaminen on erittäin keskeinen osa soittimen kanssa työskentelyä. Lisäksi renessanssi- ja barokkimusiikille tyypillinen ajatus siitä, että kaikki musiikki on puhetta (ks. esim. von Heijne 1985, 8–9), muodostaa keskeisen ajattelu- ja lähestymistavan esimerkiksi cembalonsoiton opetuksessa puhuttaessa musiikin tunneilmaisusta. Lisäksi kamari- ja varsinkin laulumusiikin kautta tämä muodostaa hyvin konkreettisen osan musiikin tekemistä.

Ennen kaikkea vanhan musiikin liikkeen parissa korostetaan kuitenkin historian ja nykyhetken dialogia. Tulkinnallisten ratkaisujen tulisi aina olla perusteltuja, mielellään tutkittuun tietoon pohjautuvia, mutta uudenlaisten ja totutusta poikkeavien ratkaisujen kokeilemiseen myös kannustetaan. Valmiita yksiselitteisiä totuuksia on tulkinnallisissa kysymyksissä olemassa loppujen lopuksi varsin vähän, joten soittaja oppii renessanssi- ja barokkimusiikkia soittaessaan myös luottamaan omaan arvostelukykyynsä ja tekemään omia ratkaisujaan. Tärkeintä on aina muistaa, että soitettaessa pyritään mahdollisimman elävään, puhuttelevaan ja musiikillisesti ja tulkinnallisesti korkeatasoiseen lopputulokseen. Kaikki keinot, jotka auttavat tähän pääsemisessä, ovat sallittuja, eivätkä ajatukset perinteistä tai yleisistä totuuksista saisi olla esteenä uusien ja toimivien ratkaisujen kehittämisessä. Butt huomauttaa myös, että suurimman osan aikaa vanhan musiikin liikkeen sisällä toimivat muusikot näkevät historiallisen tiedon ja historiallisiin lähteisiin tukeutumisen yhtenä osana kokonaistulkintaa: tärkeänä ja keskeisenä osana, mutta ei välttämättä määräävimpänä ja harvoin ainoana kriteerinä tulkintaa rakennettaessa (2002, 42–43).

Valinnan vapauteen ja muusikon oman vastuun korostamiseen liittyy myös se, että ohjelmiston valinnan kriteerit ovat myös erilaiset esimerkiksi cembalonsoiton opetuksessa verrattuna muuhun klassiseen soitonopetukseen, ja erityisesti pianonsoiton opetukseen. Toisaalta koska esimerkiksi cembalonsoiton opiskelijoita on esimerkiksi pianonsoiton opiskelijoiden määrään verrattuna niin vähän, on opetuksessa hyvin vähän vakiintuneita käytäntöjä tai sääntöjä, joita on aina noudatettava. Siinä missä esimerkiksi pianonsoiton opiskelijan ohjelmisto pyritään useimmiten laatimaan hyvin pitkälle valmiiden tason mukaan lajiteltujen ohjelmistoluetteloiden pohjalta, on esimerkiksi cembalonsoiton opetuksessa tapana keskittyä siihen, millainen musiikki kullekin oppilaalle juuri jollain tietyllä hetkellä olisi kaikkein tarkoituksenmukaisinta soittaa. Ohjelmiston valinnassa pääpaino on sillä, että oppilaalla on mahdollisuus tutustua renessanssin ja barokin aikana eri maissa kehittyneisiin kansallisiin tyyleihin ja niiden erityispiirteisiin ja eroihin. Teknisten valmiuksien kehittäminen ei aina ole ensimmäinen kriteeri kappalei-

den valinnassa, ja esimerkiksi tasosuoritusten ohjelmistoa ei välttämättä tarvitse valita kappaleiden teknisen tason perusteella (ks. myös Suomen musiikkioppilaitosten liiton cembalon tasosuoritusohjeet, SML 2005a).

Esimerkiksi cembalonsoittoa opettavalla muusikolla on siis paljon vapautta ohjelmiston valinnassa. Toisaalta opettajalla on myös erityisen suuri vastuu oppilaan musiikillisesta kehityksestä ja instrumentin hallinnasta. Mutta samalla kertaa opettajalla on myös valtava määrä mahdollisuuksia kehittää ja muokata instrumenttinsa pedagogiikkaa. On lisäksi huomattava, että mitä enemmän renessanssi- ja barokkimusiikkia soitetaan ja opetetaan mahdollisimman monipuolisesti, ja mitä enemmän esimerkiksi cembalonsoiton opetus yleistyy, sitä tärkeämmäksi muuttuu myös opetuksen mitattavuus, opetusmenetelmien standardisointi ja esimerkiksi tasosuoritusten yhteismitallisuus.

## 2.8 Museopedagogiikan tarjoamat uudet näkökulmat

Cembalonsoiton ja yleisemminkin ns. vanhan musiikin opettamista voitaisiin kehittää monilla eri tavoilla, luoden edellytyksiä sille, että historiallista tietoa esimerkiksi esittämiskäytännöistä voitaisiin käyttää hyväksi kaikessa soitonopetuksessa. Erityisen tärkeää olisi pohtia, millä tavoilla niitä työtapoja ja ajatuksia, jotka ovat tyypillisiä esimerkiksi cembalonsoiton opetukselle, voitaisiin tuoda osaksi kaikkea soitonopetusta, rikastuttamaan ja monipuolistamaan kaikkea soittamista. Historian eläväksi tekemisessä ns. periodisoittimien kuten vaikkapa juuri cembalon käyttö soitonopetuksessa auttaisi tekemään menneisyydestä hyvin konkreettisesti soittotunnilla läsnä olevaa. Yhtä hyvin minkä tahansa soittimen opetuksessa voitaisiin käyttää hyväksi ns. vanhan musiikin piiristä löytyviä oivalluksia. Yksi mahdollinen tapa tällaisen työskentelyn laajentamiseen ja hyödyntämiseen olisi tuoda soitonopetukseen piirteitä ja työtapoja myös yleisesti historianopetuksesta ja varsinkin museopedagogiikasta.

Museopedagogiikkaan pohjautuvat työskentelytavat lähtevät aina ajatuksesta, että "museovieraat osallistuvat itse aktiivisesti toimintaan ja myös tuottavat itse tietoa, käsityksiä ja tulkintoja" (Unkari-Virtanen 2013, 148). Jos soittotunnilla käsiteltävien kappaleiden ajatellaan toimivan museon näyttelyesineiden tavoin, voi opiskelija käyttää kappaleita välineenä, joka mahdollistaa menneisyyteen tutustumisen omakohtaisesta näkökulmasta. Soittajan oma suhde kappaleeseen muodostaa näin ollen myös suhteen menneisyyteen ja omakohtaisen kosketuksen historiaan. Unkari-Virtasen mukaan niin sanottujen museoesineiden eli kappaleiden "[m]erkityksiä voidaan pohtia sekä mennei-

syyden että nykyisyyden kannalta: mitä museonäyttelyyn kootut esineet, teokset tai tiedot ovat mahdollisesti merkinneet omana aikanaan ja mitä ne merkitsevät nykyajan oppilaille" (ibid.).

Museopedagogiikan ajatusten tärkein sisältö soittotunneille tuotaessa on idea siitä, että oppilasta kannustetaan etsimään historiallisten kappaleiden ja kenties myös historiallisten ihanteiden merkitystä itselleen ja kosketuspintoja historiaan omassa elämässään. Musiikkipedagogi ei voi toimia kokonaan samalla tavalla tai samoista lähtökohdista kuin museopedagogi: painopisteen on jatkuvasti oltava käsiteltävien asioiden ja ajatusten kosketuksessa nykyisyyteen, relevanttiudessa ja siinä, miten oppilas voi käyttää historiallista tietoa omassa muusikkoudessaan.

Museopedagogiikan avulla pystytään myös nostamaan esiin myös musiikkiin liittyviä arvoja ja lainalaisuuksia. "Museopedagogin työpajassa kuullaan erilaisia kertomuksia, oman ja ehkä muidenkin yhteisöjen musiikkeja sekä pohditaan musiikkiin liittyvää kollektiivisen muistamisen 'säännöstöä'. Miksi jokin musiikki on säilynyt, mitä musiikista kerrotaan ja miksi?" (Unkari-Virtanen 2013, 149). Tällaisten kysymysten pohtiminen tekisi esimerkiksi soittotunnilla historiasta samalla tavalla elävää, samanlaisilla lainalaisuuksilla toimivaa kuin nykypäivästä. Kuten Unkari-Virtanen sanoo, "[k]ertomuksia ja erilaisia musiikkeja pohdittaessa samalla punnitaan, miten oma elämä ja toiminta liittyvät kertomuksiin musiikista. Musiikkimuseopedagogin työpajassa siis epäilemättä kerrotaan paljon, mutta siellä myös kysellään" (ibid.). Soittajan itsensä liittyminen osaksi musiikista kerrottuja kertomuksia ja tämän asian pohtiminen voisi olla myös tärkeä työkalu oppilaan sitouttamiseksi soittamiseen, oman musiikkisuhteen vahvistamiseen ja muotoutumiseen juuri omanlaisekseen.

Museopedagogiikan keinoja käyttämällä voidaan tarkastella myös musiikkiin eri historian aikakausina liitettyjä arvoja ja rajanvetoja (Unkari-Virtanen 2013, 150). Kaikkea musiikkia ei ole koskaan arvostettu samalla tavalla, ja arvostus tai sen puute, tai ne osat musiikin historiasta, joihin ei ole haluttu keskittyä, antavat arvokasta tietoa myös menneisyyden arvoista ja rohkaisevat nykypäivänä kriittiseen ajatteluun ja kysymyksenasetteluun (ibid.). Mielestäni tämä on arvokas työtapa myös oman musiikkisuhteen kehittämisessä – esimerkiksi "hyvän" ja "huonon" musiikin tai miksei myös esimerkiksi "mielenkiintoisen" ja "tylsän" musiikin käsitteiden avaaminen konkreettisiksi asioiksi voivat muuttaa jokaisen soittajan suhtautumista musiikkiin. Mitä tarkoitetaan sillä, että jokin musiikki on hyvää tai huonoa? Miksi jokin musiikin laji kiinnostaa enemmän kuin

toinen? Miksi jokin musiikki tuntuu omalta ja toinen täysin vieraalta? Tällainen kysymyksenasettelu tuo keskiöön soittajan oman reaktion musiikkiin ja auttaa selkiyttämään sitä, mikä musiikissa soittajalle on tärkeää tai läheisintä. Se saattaa myös auttaa laajentamaan omaa musiikillista identiteettiä ja etsimään uusia puolia omasta muusikkoudesta.

Musiikinopetuksessa olisi ylipäättään syytä pyrkiä eroon pelkästä eri aikakausien staattisesta tarkastelusta tai liian jäykästä suhtautumistavasta eri tyyllilajeihin ja niiden eroihin. Kuten Unkari-Virtanen kirjoittaa, "[m]uuttumisen ja jatkumisen ymmärtäminen myös musiikin historian ytimeksi muuttaa käsityksemme musiikin menneisyydestä perusteellisesti" (2013, 151). Erityisen mielenkiintoista on tutkimus, joka käsittelee musiikin eettisyyttä historian eri aikakausina (ibid., 152). Musiikki ei ole absoluuttista, vaan yhteiskunnan asenteet, normit ja ihanteet peilautuvat aina myös siinä. Tämän ymmärtäminen ja kaiken musiikin asettaminen omaan kontekstiinsa pohtien samalla, mitä kyseiset arvot ja asenteet merkitsevät itselle ja millä tavoin niihin haluaa suhtautua omassa soittamisessaan, viitoittavat tietä uudenlaiseen suhtautumiseen. Yhtenä tavoitteena tällaiseen ideaperustaan pohjautuvalla pedagogialla voisi Unkari-Virtasen mukaan olla se, että "[m]enneisyys ymmärretään muutosten ja jatkuvuuden monitasoiseksi punokseksi eikä yksinomaan aikajanaksi tai tyylikausien, säveltäjien ja teosten luetteloksi" (ibid., 153).

Kaisa Kettunen kuvaa museopedagogiikkaa ja etenkin työpajatyöskentelyä käsittelevässä artikkelissaan taiteen tulkintaa ja siihen opetteluja termillä "[k]okemuksellisen taiteen tulkinta" (2004, 94). Hän pohjaa käsityksensä Marjo Räsäsen esittelemään taiteen tulkinnan kolmiosaiseen malliin: taiteen vastaanottamisen, eli oppijan tai esimerkiksi katsojan yksityisen kokemuksen jälkeen, siirrytään kontekstualisointiin, jossa taiteokselle etsitään vertailukohtia sen oman ajan taiteesta, minkä jälkeen on vuorossa vielä "toiminta, jossa kokemukset ja tieto yhdistetään tuottamalla kuvia itse" (ibid.). Vaikka Kettusen esittelemä strategia onkin tarkoitettu kuvataiteen parissa työskentelemiseen, olisi mallin eri osat mielestäni mahdollista siirtää myös musiikinopetuksen pariin. Soitonopetuksessa korostetaan helposti yksilön omaa kokemusta muiden osaluokkien kustannuksella; toisaalta esimerkiksi kontekstualisoinnilla, muiden samankaltaisten taideteosten, sävellysten tai sävellystyyppien hakemisella voitaisiin tuoda opetukseen juuri esimerkiksi historiallisten esittämiskäytäntöjen tapaista tietoa.

Soitettavien kappaleiden irrottaminen ainoastaan niiden subjektiivisesta vaikutelmasta kuulijaan voisi myös antaa uusia näkökulmia soittamiseen. Myös Kettusen esittämää kolmatta vaihetta, eli teosten tuottamista itse koetun ja analysoidun pohjalta voisi hyvin käyttää opetusmenetelmänä myös musiikinopetuksessa. Esimerkiksi tyylinmukainen improvisointi tai miksei myös muunnelmien tekeminen soitettun kappaleen pohjalta saattaisivat toimia helposti toteutettavina tapoina tuoda osia museopedagogiikan ajatuksista myös soittotunneille.

Historiatietoiseen opetukseen liittyy myös musiikin ja musiikkiperinteen jatkuva sijoittaminen historialliseen kontekstiinsa. Unkari-Virtanen kirjoittaa, että "[u]utta ajattelua edustaa näkemys, jossa musiikkiperinne ymmärretään [...] menneisyyden ihmisen toiminnaksi, jossa yhdistyvät musiikilliset taidot, kertomukset ja käsitteellistämisen tavat" (2013, 154). Niinpä soitettaessa tai musiikista puhuttaessa ei voida tällaisen ajattelun mukaan unohtaa musiikin kontekstia ja sitä aikaa, jolloin se on sävelletty tai niitä olosuhteita, joissa sitä on esitetty: absoluuttisesta musiikista, kulttuurirajat ja –arvot ylittävästä taiteesta puhuminen näyttäytyy tässä valossa lähinnä absurdina ajatuksena. Toisaalta tällainen lähestymistapa antaa myös paljon enemmän mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja esimerkiksi musiikin tulkintaan: kun soittaja voi tulkintaa tai esittämiskäytäntöjä pohtiessaan tukeutua pelkän nuottikuvan tai oman musiikillisen näkemyksensä lisäksi myös laajaan kirjoon musiikkikappaleen syntyajan maailmaa valottavia teoksia, avaa se myös uusia ovia suhtautumisessa kappaleeseen.

Ihannetapauksessa "2000-luvun musiikkipedagogiikka ohjaa muusikoita ja opettajia liittymään muihin yhteiskunnallisen toiminnan alueisiin, kuten ihmisten hyvinvoinnin edistämiseen, siinä missä vielä parin vuosikymmenen takainen käsitys pyrki varjelemaan klassisen musiikin pyyteetöntä taiteellisuutta vaarantavilta sekoituksilta. Jos nämä musiikkipedagogiikan 2000-luvun uudet rajapinnat nähdään myönteisinä ja uutta luovina mahdollisuuksina, avautuu myös musiikille kulttuuriperinteenä uusia foorumeita ja yhteistyön mahdollisuuksia" (Unkari-Virtanen 2013, 154). Musiikkipedagogiikka ei siis voi enää toimia muusta yhteiskunnasta ja sen muutoksista erillään, vaan sen on kehitettävä tapoja, joilla se voi vastata nykyhetken tuomiin haasteisiin. Musiikilla on valtava voima ja äärettömät mahdollisuudet vaikuttaa hyvin monenlaisilla tavoilla ihmisten elämään, ja pedagogilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millainen musiikin ja musiikinopetuksen asema yhteiskunnassa tulee tulevaisuudessa olemaan. Avoimuus, uusien ideoiden kehittäminen valtavan laajan kulttuuriperinteen pohjalta ja historiallisten ajatusten vaikutuksen ymmärtäminen voisivat olla musiikkipedagogiikan ja erityi-



sesti renessanssi- ja barokkimusiikkiin painottuvan opetuksen tuomia ainutlaatuisia lisä kulttuuriseen keskusteluun.

## 2.9 Historiatietoisuus osana musiikinopetusta

Miten sitten musiikinopetuksessa voitaisiin toimia historiatietoisesti? Esimerkiksi koulujen historianopetusta on pyritty kehittämään kohti historiatietoista lähestymistapaa. Samalla tavalla kuin museopedagogiikan kohdalla, voisi myös historiatietoisuuden periaatteista olla paljon hyötyä myös soitonopetuksessa. Monet historiatietoisuuden työskentelytavoista olisivat sovellettavissa lähes suoraan soitonopetukseen ja loisivat uusia mahdollisuuksia etsittäessä tapoja historian ja nykyhetken vuorovaikutuksen lisäämiseen.

Yksi esimerkki historiatietoisesta opetuksesta on kanadalaisen *Historical Thinking Project* –sivusto (2009). Sivustolla esitellyn ajattelutavan mukaan opettaessa historiatietoisesta näkökulmasta voidaan kaikkia opetettavia asioita lähestyä ennen kaikkea kuudesta erilaisesta lähtökohdasta, joilla kaikilla on omat etunsa.

Kuusi näkökulmaa opettamiseen:	
"Establish Historical Significance"	Historiallisen merkittävyyden osoittaminen
"Use Primary Source Evidence"	Alkuperäislähteiden käyttäminen
"Identify Continuity and Change"	Jatkuvuuden ja muutoksen tunnistaminen
"Analyze Cause and Consequence"	Syy-seuraussuhteiden analysointi
"Take Historical Perspectives"	Historiallisten näkökulmien omaksuminen
"Understand Ethical Dimensions of History"	Historian eettisten ulottuvuuksien ymmärtäminen

Taulukko 1. Kuusi erilaista historiatietoisuuden opetuksen näkökulmaa *Historical Thinking Project* -sivuston pohjalta.

Kaikkia näitä kuutta keskeistä lähestymistapaa voisi käyttää ohjenuorana ja inspiraationa myös soitonopetuksessa. Renessanssi- ja barokkimusiikkiin keskittyvässä opetuksessa esimerkiksi ensisijaisten, historiallisten lähteiden käyttäminen on hyvin luontevaa, mutta siihen voisi kiinnittää enemmän huomiota myös perusopetuksessa. Esimerkiksi nuottien faksimile-versioiden käyttö ja historiallisten soitonoppaiden tarjoamiin näkökulmiin tutustuminen voisivat olla osa jokaisen kappaleen oppimisprosessia. Fak-

simile- eli näköispainosnuottien erilaisuus voi jo sinällään tarjota uusia oivalluksia siitä, miten kappaleita kenties voisi soittaa. Tällaisesta työskentelystä voisi tehdä kiinteän osan soitonopettelua, jos sen painotus olisi siinä, mitä oppilas kokee saavansa tällaisiin lähteisiin tutustumisesta.

Kappaleiden historiallisten merkitysten pohtiminen auttaisi esimerkiksi soittotunnilla käsiteltävien kappaleiden sijoittamisessa oikeaan historialliseen kontekstiinsa. Mielestäni esimerkiksi sen pohtiminen, miksi menuetteja soitetaan yhä niin paljon tai millaiset rakenteet soitettavissa kappaleissa ovat yleisiä minäkin aikana sävelletyissä kappaleissa, auttaisi myös sen ymmärtämisessä, miksi erilaisia musiikkeja soitetaan. Oppilaan oman musiikkisuhteen kehittymistä edesauttaisi myös vaikkapa eri soitettujen kappaleiden keskinäisten suhteiden pohtiminen.

Jukka Rantalan toimittamassa kirjassa *Miten opetan historiaa?* (2005) esitetään ensi sijassa koulujen historianopetusta silmällä pitäen erilaisia projektimuotoisia lähestymistapoja historian tutkimukseen. Kun oppitunneilla otetaan tarkastelun kohteeksi jokin tapahtuma, historiallinen henkilö tai tarinan sankari, voidaan juuri tätä aihetta tutkimalla saada oppilaat kiinnostumaan ja historialliset tapahtumat muuttuvat helpommin hahmotettaviksi. Historianopetuksen painopiste on tällä tavalla kriittisen ajattelun ja historian tulkintataitojen, tai lyhyemmin historiallisen ajattelun opettamisessa (Rantala 2005, 4; 2005, 5). Erilaisten oppimateriaalikonajousien kokoamisen ja niiden käyttäminen aineistona opetuksessa on tarkoitus saada oppilaat "innostumaan historian sisältöjen opiskelusta" (ibid., 4–5). Loppujen lopuksi "[h]istoriallisen ajattelun opiskelussa oppilaat saavat älyllisiä haasteita ja historian tutkimuksellisuus korostuu" (ibid., 6). Tutkimuksellinen ote olisi hyvä lähtökohta myös historiallisen musiikin opetuksessa. Lisäksi Rantalan mukaan tällä tavalla "[oppilaista tulee aktiivisia tiedon tuottajia. Samalla opitaan informaatioyhteiskunnassa tarvittavia tiedon käsittelyvalmiuksia" (ibid.). Näidenkin ajatusten tuominen osaksi soitonopetusta auttaisi myös sitomaan musiikin harrastuksen entistä paremmin osaksi oppilaiden arkipäivää, tai pienentäisi eroa soittotunneilla käsiteltävien asioiden ja oppilaan muun elämän välillä. Projektityyppistä työskentelyä materiaalikonajousien pohjalta voisi hyvin myös soveltaa soitonopetuksessa.

Yksi tapa tutustuttaa soittajia ns. vanhaan musiikkiin olisi tiivis mestarikurssityyppinen työskentely, joka voisi hyvin pohjautua juuri siihen, että oppilaat etsisivät ratkaisuja jonkin tietyn ohjelmiston esittämiseen monesta eri näkökulmasta. Tällaisella kurssilla painopiste olisi oppilaiden omien ajatusten ja oman tulkinnan esiin nostamisessa. En-

nen kaikkea historiatietoinen opettaa pyrkii oppilaan kriittisen ajattelun kehittämiseen ja oman kiinnostuksen herättämiseen (ks. myös The Historical Thinking Project 2009).

Näitä lähestymistapoja käyttämällä olisi myös mahdollista siirtää soitonopetuksen painotusta siihen, että oppilas itse löytää soitettavista kappaleista itselleen merkitykselliset tekniset ja tulkinnalliset ratkaisut. Samoin tällainen työskentely voisi auttaa sitä, että oppilas myös pystyisi perustelemaan, minkä takia jokin kappale kannattaa hänen mielestään soittaa juuri jollain tietyllä tavalla. Myös oman arvostelukyvyn kehittäminen, vastuun ottaminen omista ratkaisuista ja kriittinen ote tarjottuihin ratkaisuihin olisivat arvokkaita tavoitteita soitonopetukselle.

On kuitenkin muistettava, että työskentelyn tavoitteena on antaa oppilaalle työkaluja ja keinoja kysyä, etsiä itse tietoa ja oppia tekemään hyvin perusteltuja ratkaisuja omiin soitokappaleisiinsa liittyen. Opetuksen on siis tähdättävä oppilaslähtöisyyteen ja perustuttava siihen, että moniin kysymyksiin ei ole olemassa valmiita ratkaisuja. Tämä vaatii paljon työtä myös opettajalta, mutta parhaassa tapauksessa tällainen lähestymistapa veisi kohti oppilaan omaehtoista musisointia ja selkeämpää vastuunottoa omasta soittamisesta yhtenä mahdollisena opetustapana.

### **3 Cembalonsoiton opetuksen monimuotoisuus**

#### **3.1 Työn menetelmistä ja tavoitteista**

Pyrin tässä opinnäytetyössä tutkimaan, mitkä asiat korostuvat cembalonsoiton opetuksessa pianonsoiton opetukseen verrattuna. Keskityn ennen kaikkea kokoamaan yhteen eri lähteistä saamaani tietoa ja tutkimaan cembalonsoiton opetuksessa käytettäviä tapoja ja sitä, millä tavoilla niitä voitaisiin käyttää hyödyksi myös yleisemmin soitonopetuksessa ja erityisesti pianonsoiton opetuksessa. Laatimani cembalonsoiton tiiviskurssin opetussuunnitelman pohjan avulla on mahdollista tuoda cembalonsoiton opetuksen ajattelumaailmaa ja työskentelytapoja myös osaksi pianistien arkipäivää. Kurssisuunnitelmani tuntikuvaukset tukeutuvat curriculum-tyyppiseen opetussuunnitelmaan, jossa painopiste on oppijan tai oppilaan omissa tavoitteissa ja siinä, mitä oppilas itse kokee tärkeäksi ja itselleen tarpeelliseksi. Pyrin myös esittämään cembalonsoittoon liittyvää

materiaalia ja lähteitä niin, että työtäni voisi käyttää ongelmalähtöiseen opetuskäsitykseen perustuen: oppilaan omaa ongelmanratkaisua pyritään tukemaan ja tarjoamaan hänelle esimerkiksi mahdollisia lähteitä, joista etsiä ratkaisuja.

Musiikinopetuksessa ja erityisesti historiallisista esittämiskäytännöistä puhuttaessa on harvoin olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja tai ehdottomia totuuksia, mikä tekee ongelmalähtöisen oppimisen periaatteista erityisen hyvin sopivia musiikinopetukseen. Pohdin työssäni myös sitä, miten historiatietoisuuden, museopedagogiikan ja ongelmalähtöisen oppimisen yhdistäminen soitonopetuksessa voisivat vaikuttaa oppilaan oman musiikkisuhteen kehittymiseen ja edesauttaa oppilaan oman musiikillisen äänen löytymistä ja vahvistumista.

Käytän opinnäytetyössäni laajasti monenlaista lähdemateriaalia, ja esittelen työssäni varsinkin 1700-luvulla kirjoitettuja soitonoppaita. Pyrin myös esittelemään viime vuosikymmenien aikana käytyä keskustelua renessanssi- ja barokkimusiikin historiallisista esittämiskäytännöistä ja tarjoamaan esimerkkejä cembalolla soitettavasta ohjelmistosta ja sen erityispiirteistä. Toisaalta pohdin työssäni myös sitä, miten ns. vanhan musiikin liikkeen parissa yleiset ajattelutavat ja pedagogiset ratkaisut näkyvät tai voisivat näkyä soitonopetuksessa. Tavoitteenani on löytää tapoja yhdistää historialliset lähteet ja uusi tutkimus käytännön soitonopetukseen ja käytännössä toimiviin soiviin ratkaisuihin.

### 3.2 Vain mielikuvitus asettaa rajat opetukselle



Kuvio 1. Historian ja nykyhetken vuorovaikutus kulkee kumpaankin suuntaan: mennyt ja nykyisyys ovat jatkuvassa dialogissa keskenään.

Cembalonsoiton opetus voisi parhaimmillaan tarkoittaa sellaista soitonopetusta, jossa historia ja nykyhetki olisivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Historia ei saanele sitä, mitä tällä hetkellä tehdään, vaan historiasta saadut vaikutteet muuttavat käsitystämme siitä, mitä soitonopetuksessa tällä hetkellä olisi hyvä tehdä. Samalla tavoin kokemuksemme tämän päivän maailmasta vaikuttavat siihen, millaisena historia meille

näyttäytyy. Oma tilanteemme vaikuttaa myös siihen, mitkä asiat historiasta meille kulloinkin ovat kaikkein tärkeimpiä tai keskeisimpiä.

Omat kokemukseni cembalonsoiton opettamisesta pianisteille vahvistavat, että cembalo soittimena kiinnostaa käytännössä kaikkia pianisteja. Käytännössä jokaista soittajaa kiinnostaa yksinkertaisesti kokeilla, millainen ääni tulee niin samanlaisesta ja kuitenkin niin erilaisesta soittimesta. Kokeilu saattaa myös tuottaa hyvin erilaisia musiikillisia kokemuksia ja elämyksiä kuin mihin pianisti muuten on tottunut.

Omassa opetustyössäni olen pyrkinyt korostamaan aluksi pianon ja cembalon yhtäläisyyksiä. Vieraan näköisestä koskettimistosta löytyy kuin löytyykin tuttuja säveliä, ja vaikka soittimien kosketustuntuma on erilainen, on cembalonkin koskettimet kuitenkin mahdollista saada toimimaan yhteistyössä soittajan kanssa samoin kuin tutut pianon koskettimet. Oppilaan on aluksi ehkä helpointa kokeilla soittamista tuttujen kappaleiden kautta: pienimpien oppilaiden kanssa voi soittaa lastenlauluja – miltä kuulostaa *Ukko Nooa* tai *Tuiki tuiki tähtönen* cembalolla soitettuna? Samalla voi ehkä jopa ottaa esiin sen, että molemmat näistä kappaleista ovat peräisin ajalta, jolloin cembalo on ollut yleisin kosketinsoitin. Vanhempien ja edistyneempien oppilaiden kanssa on yksinkertaista soittaa mitä tahansa ohjelmistosta löytyvää barokkimusiikkia. Mutta aivan yhtä hyvin kokeiluvaiheessa voi soittaa cembalolla aivan mitä tahansa pianokappaletta, johon cembalon lyhyempi koskettimisto vain suinkin riittää. Myös sen pohtiminen, miksi kappale sopii tai ei sovi cembalon äänelle ja miksi se kuulostaa niin erilaiselta on erittäin mielenkiintoista. Tällaiset kysymykset vievät keskustelun oppitunnilla sen pohtimiseen, miten eri soittimet eroavat toisistaan ja millaisia musiikillisia ja tulkinnallisia valintoja soittaja tekee joka kerta istuessaan soittimen ääreen. Toisin sanoen tutkivaa, keskustellevaa otetta hyväksi käyttäen oppilas pääsee määrittelemään itse opetustapahtuman luonnetta, kehittämään sitä enemmän ongelmalähtöisen oppimisen tai historiatietoisuuden suuntaan.

Tässä opinnäytetyöni osiossa tarkoitukseni on koota yhteen ajatuksia viiden eri renessanssin ja barokin ajan musiikkiin tai cembaloon liittyvän aihealueen ympäriltä. Näiden koosteiden on tarkoitus toimia ehdotuksina siitä, mitä cembalonsoiton tiiviskurssi musiikkiopistossa voisi pitää sisällään ja minkälaisia aiheita tällaisella tiiviskurssilla ehkä voitaisiin käsitellä. Näitä ajatuksia voi soveltaa monella eri tavalla erilaisissa yhteyksissä, eikä tarkoituksena ole rajoittaa opetettavaa ohjelmistoa tai työtapoja. Soivan,

elävän musiikin aikaansaaminen on opetuksen tärkein tavoite, ja tämän koosteen on tarkoitus toimia eräänlaisena tienviittana kohti uusia mahdollisuuksia.

Eri aihealueet on seuraavassa ryhmitelty oppimisympäristöiksi tai oppimateriaalikokonaisuuksiksi, joista voi tarpeen mukaan erottaa osia käytettäväksi opetuksessa esimerkiksi lisämateriaalina tai tiiviskurssin pohjana. Esittelen seuraavassa myös erilaisia lähteitä, joita voidaan käyttää opetuksen pohjana, ja esittelen cembalon ja muiden historiallisten kosketinsoittimien erityispiirteitä.

Kurssimuotoinen opetus voidaan suunnitella tietoisesti oppilaslähtöiseksi ja niin, että se käyttäisi hyväksi oppilaiden omaa ongelmanratkaisua ja tiedonhakumahdollisuuksia. Tällä tavalla rakennettavaan oppimisprosessiin on myös hyvä sisällyttää palautteenantomahdollisuuksia, joiden avulla opetusta voidaan kohdentaa ja suunnata jo kurssin aikana vastaamaan mahdollisimman hyvin oppilaiden tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Toisin sanoen ongelmalähtöisen opetuksen antamia työkaluja voisi hyvin käyttää tälläkin tavoin apuna cembalonsoittoon tai ns. vanhaan musiikkiin tutustumiseen tähtäävässä opetuksessa. Cembalonsoiton ja laajemmin renessanssi- ja barokkimusiikin opetus ns. vanhan musiikin liikkeen piirissä voisi toimia kaikille avoimena ja mahdollisena tapana laajentaa ja syventää omaa musisointiaan. Suurinta osaa sen työtavoista voitaisiin käyttää hyödyksi kaiken musiikin opetuksessa. Erityisen arvokasta olisi, jos soitonopetus voisi muodostaa osan laajemmasta taiteen, kulttuurin ja historian opetuksesta.

### 3.3 Alkuperäisiä ja uudempia lähteitä

Soitettaessa renessanssi- ja barokkimusiikkia cembalolla alkuperäislähteisiin tutustuminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa muodostaa keskeisen osan kaikesta pedagogiikasta. Alkuperäislähteet voivat olla hyvinkin tärkeässä roolissa opetuksessa. Niiden avulla voidaan pohtia soitonopetuksessa esiin nousevia aiheita aina teknisistä yksityiskohdista laajoihin tulkinnallisiin kysymyksiin asti. Alkuperäislähteiden käyttäminen kaikessa soitonopetuksessa ja oppilaiden rohkaiseminen siihen, että he tutustuisivat itse alkuperäisiin kirjoituksiin siitä, mitä musiikilla halutaan ilmaista, olisi hyvä tapa toteuttaa curriculum-tyyppistä opetussuunnitelmaa käytännön opetustyössä.

Alkuperäislähteiksi voidaan lukea esimerkiksi 1700-luvulla kirjoitetut esittämiskäytäntö- ja käsittelevät oppaat. Niistä kosketinsoittajille tutuin on kenties Carl Philipp Emanuel

Bachin *Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria* (ensimmäinen osa vuodelta 1753, toinen osa vuodelta 1762). Johann Joachim Quantzin *On Playing the Flute* (ensimmäinen painos 1752) on huilupainotuksestaan huolimatta erittäin tärkeä esittämiskäytäntöjen lähde millä tahansa instrumentilla soittaessa. François Couperinin *Cembalon soittamisen taito* (ensimmäinen painos 1716, paranneltu laitos 1717) on samoin hyödyllinen lähde varsinkin ranskalaista musiikkia soittaessa. Lisäksi Leopold Mozartin *Viulunsoiton perusteet* (1755) ja Daniel Gottlob Türkin *School of Clavier Playing* (1789) tuovat vahvistusta aikaisempiin.

Leopold Mozartin teoksesta löytyy selkeä kuvaus esimerkiksi siitä, miten erilaiset trillit ja heleet voisi tai kannattaisi soittaa (1988, 181ff). Mozart kirjoittaa viulistin näkökulmasta, paneutuen erityisesti viulistin kohtaamiin teknisiin ongelmiin, mutta jälleen kerran suurinta osaa ajatuksista voidaan soveltaa millä tahansa soittimella soittaessa (ibid.), ottaen tietenkin huomioon kunkin soittimen omat erityispiirteet. Samoin Mozartin kirjasta löytyy ajatuksia siitä, millainen on hyvä musiikkiesitys, tai miten soitetaan hyvällä maulla (ibid., 231ff). Samoja teemoja käsittelevät myös Carl Philipp Emanuel Bachin ja Johann Jacob Quantzin teokset. Kosketinsoittajille trillien realisaatiot löytyvät kaikkein käytännöllisimmässä muodossa C.P.E. Bachin kirjasta (ks. C.P.E. Bach 1995, 75ff).



Kuva 1. Yksi esimerkki siitä tavasta, jolla 1700-luvun soitto-oppaissa selitetään tapoja, joilla korukuviota voi soittaa. Usein puhutaan korujen realisaatiosta. Tässä esimerkissä on kyse appoggiaturien eli valmistelemattomien pidätysten soittamisesta: ensimmäisellä nuottirivillä esitetään, miltä appoggiaturilla koristeltu melodialinja näyttää nuotissa, ja toisella nuottirivillä näkyy, miten ne on tarkoitus esittää soittaessa. (Quantz 1985, 93.)

Kaikkia näitä lähteitä voi pitää toisiaan täydentävinä, ja se, mihin lähteeseen soittaja kulloinkin tukeutuu, riippuu tietenkin esitettävästä musiikista. On myös otettava huomioon, että esimerkiksi 1700-luvulla kirjoitettujen oppaiden sääntöjä kappaleiden esittämisestä tai hyvän maun mukaisesta soittamisesta ei voi kaikissa tapauksissa soveltaa suoraan esimerkiksi 1600-luvulla tai vielä vähemmän 1500-luvulla sävellettyyn musiikkiin. Varsinkin Türkin teos on barokkimusiikkia ajatellen kirjoitettu niin myöhään, että

kirjan ajatuksia sovellettaessa kannattaa miettiä tarkoin, onko soitettava musiikki sel-laista, että Türkin ajatuksia voi käyttää siinä sellaisinaan.

1700-luvun soitto-oppaat ovat suurelta osin erittäin helppolukuisia ja ne on kirjoitettu helposti lähestyttävällä tyyllillä. Varsinkin pieninä annoksina käytettyinä ne sopisivat loistavasti myös opetusmateriaaliksi. Yksinkertaisenkin trillin soittaminen muuttuu mie-lekkäämmäksi, kun sen soittamiselle juuri jollain tietyllä tavalla on selkeä syy – ja jos oppilas on itse saanut tutustua 1700-luvulla kirjoitettuun tekstiin, jossa syyt juuri tällä tavalla soittamiselle on esitetty.

Esimerkiksi Annamari Pölhö perustelee alkuperäisiin lähteisiin tukeutumista kirjoitta-malla, että "[k]irjojen tutkimista haukutaan epätaiteelliseksi ja rajoittavaksi, minulle se toi vapauden; vapauden kaikkien opettajien, yksittäisten ihmisten tekemien valmiiksi pureskeltujen ratkaisujen kunnioittamisesta. Minun ei enää tarvitse juosta gurujen pe-rässä tiedon kultahippusia metsästävässä, vaan voin seurata suoran kontaktini, oman lähdetulkintani viitoittamaa tietä" (1993, 2). Vastuu siirtyy näin opettajalta tai muulta auktoriteetilta selvästi suoraan muusikolle: vain soittaja itse voi päättää, mitkä esittä-miskäytännöt, perinteet tai muut soittotavat ovat seuraamisen arvoisia. Muusikon oma arvostelukyky on aina ratkaisevassa asemassa.

Silloin kun opetustilanteessa kuitenkin halutaan tukeutua myös uudempiin, vielä help-pokäyttöisempiin lähteisiin, erinomainen perusesitys barokkimusiikin esittämiskäytäntö-jen peruspilareista löytyy esimerkiksi *Barokkimusiikin matkaopas* -verkko-oppimateriaalista (Aminoff, Pulakka & Pölhö 2008). Tässä materiaalissa on koottu yh-teen perustietoa barokkimusiikin erityispiirteistä, sävellysmuodoista, esittämiskäytän-nöistä ja soittimista. Erityisen mielenkiintoinen ja käytännöllinen cembalonsoittajan kannalta on oppimateriaalin lyhyt esitys cembalon ilmaisukeinoista (2008, 11; 2008, 16–17) ja viritysjärjestelmistä (ibid., 18–19). Puhun virityksestä ja cembalonsoiton eri-tyispiirteistä tarkemmin myös alla.

Myös Elina Mustosen tohtorintutkinnon kirjallinen työ *Tanssi yli koskettimien* (2006) tarjoaa mielenkiintoisia näkökulmia cembalonsoiton opetukseen. Mustonen käsittelee työssään Johann Sebastian Bachin cembalonsoiton opetusta käyttäen esimerkkinä Bachin viidettä Ranskalaista sarjaa G-duurissa (BWV 816). Mustonen käsittelee erityi-sesti sarjan eri osien tanssillisuutta ja pohtii, millä tavalla eri osien tanssien luonne tulisi tuoda esiin (2006, 3). Kirja muodostaakin erittäin hyvän tavan tutustua eri barokkitans-



seihin ja niiden ominaispiirteisiin. Toisaalta Mustonen käsittelee laajasti myös esimerkiksi cembalonsoiton teknisiä haasteita (ibid., 57ff.), cembalosormitusten problematiikkaan (ibid., 62ff.) ja myös Bachin pedagogisen perinnön siirtymistä eteenpäin (ibid., 82ff.). Kirja on tiivis ja helppokäyttöinen ja sitä voi hyvin käyttää myös oheismateriaalina opetuksen yhteydessä, varsinkin tietysti soitettaessa Bachin musiikkia. Monet Mustosen käsittelemistä aiheista voidaan kuitenkin ottaa esiin myös melkein mistä tahansa barokkimusiikista puhuttaessa: esimerkiksi juuri eri tanssien tärkeimmät piirteet tulevat esiin lähes kaiken renessanssi- tai barokkimusiikin kanssa työskenneltäessä.

Helppokäyttöistä lisämateriaalia renessanssi- ja barokkimusiikin opetukseen löytyy myös Suomalaisen barokkiorkesterin koulutustoiminnan eli Fibo Collegiumin Linnanpihan sivustolta (Fibo Collegium 2012). Sivustolta löytyy esimerkiksi paljon tietoa barokin ajan säveltäjistä, soittimista ja yhteiskunnasta – muun muassa aikakauden arkkitehtuurista, kuvataiteesta ja muodista – ja sen monia barokkiaiheisia pelejä voisi käyttää tuomaan kevennystä ja interaktiivisuutta soittamisen opetteluun.

Erilaiset internet-sivustot ovat muutenkin vuosi vuodelta tärkeämpiä ja helppokäyttöisempiä lähteitä vanhan musiikin soittamisessa ja opettamisessa. Erilaisista nuottikirjastoista löytyy valtavia määriä hyvälaatuisia nuotteja, ja myös faksimile-versioita on olemassa hyvin paljon. Lisäksi monet soitonoppaat ovat nykyään helposti saatavilla myös e-kirjamuodossa esimerkiksi IMSLP-sivuston kautta (Petrucci Music Library, <http://imslp.org/>).

### 3.4 Katso cembaloa!

Cembalo on pianoon tottuneelle soittajalle aluksi hämmentävä tuttavuus: jo sen ulkonäkö on huomattavan erilainen kuin pianon. Saattaa olla, että pianisti joutuu miettimään hetken, ennen kuin hän uskoo, että soittimilla on myös paljon yhteistä erojen lisäksi. Soittimien koko ja usein myös väri ovat erilaisia, eikä tuttua pystypianoa ja siroa pientä ehkä kirkkaanväristä ja ehkä monimutkaisestikin koristeltua soitinta ole heti helppo yhdistää toisiinsa.

Cembalon koskettimisto on lyhyempi kuin pianon: siinä missä pianon koskettimet ulottuvat seitsemän ja puolen oktaavin alalle, vaihtelee cembalon ääniala neljästä ja puolesta oktaavista viiteen oktaaviin, jolloin ääniala on  $F_1-f^4$  (ks. esim. Bond 1997, 18). Myös koskettimien värytys on usein – vaikkakaan ei aina – erilainen cembalossa ja pia-

nossa: siinä missä pianisti on tottunut tuttuihin valkoisiin ja mustiin koskettimiin, joista valkoiset ovat alempana ja mustat ylempänä, monien cembaloiden koskettimien väritys on päinvastainen. Historiallisista syistä johtuva väriero saattaa tehdä oikeiden koskettimien löytämisestä aluksi yllättävän hankalaa, ja oman vaikeutensa asiaan tuo myös se, että cembalon koskettimet ovat useimmiten kapeammat kuin pianon koskettimet.



Kuva 2. Pianoon verrattuna cembalo on siro ja pieni soitin. Cembalot ovat usein runsaastikin koristeltuja erilaisilla maalauksilla. Niiden määrä ja laatu vaihtelevat kuitenkin paljon, riippuen cembalon rakentajasta, rakennusajankohdasta ja –maasta.

Värien päinvastaisuuden takia cembalonsoiton opetuksessa on usein harhaanjohtavaa puhua "mustista" tai "valkoisista" koskettimista. Kati Hämäläinen ehdottaa ratkaisuksi tähän, että pianon valkoisista koskettimista puhuttaessa viitattaisiin "alacoskettimiin" ja pianon mustia koskettimia tarkoitettaessa puhuttaisiin "yläkoskettimista" (1994, 176), mikä onkin mielestäni varsin toimiva ratkaisu tähän ongelmaan. Myös kaksisormioiseen cembaloon tottuminen ja sillä soittaminen voi aluksi olla haastavaa pianistille. Varsinkin ylemmältä sormiolta soittaminen saattaa edellyttää esimerkiksi käsien ja istuma-asennon muuttamista, ja samoin myös vaihtaminen kahden sormion välillä vaatii aluksi harjoittelua.



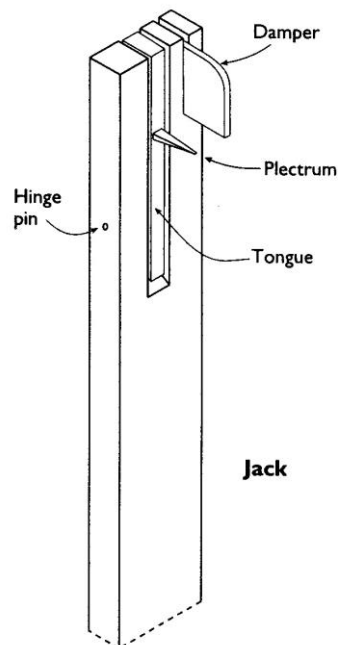
Kuva 3. Cembalon koskettimet: tässä kaksisormioisessa cembalossa on mustat alakoskettimet ja valkoiset yläkoskettimet. Koskettimiston yläpuolella on nimilevy, johon on usein merkitty cembalonrakentajan nimi, mahdollisesti myös cembalon rakennusaika ja -paikka.

#### 3.4.1 Cembalon rakenteen ja cembalotekniikan perusteista

Alkuhämmennyksestä selvittyä pianistin on vielä totuttava cembalon erilaiseen sointiin ja kosketukseen. Cembaloa soitettaessa kosketuksen tasaisuus ja sormenpäiden täsmällisyys ja aktiivisuus on äärimmäisen tärkeää. Jos kosketus ei ole hyvin tarkkaan hallittu, ei cembalon äänen laatu ole hyvä. Aluksi kaikkien koskettimien alas painaminen juuri silloin kuin on tarkoitus saattaa tuottaa hankaluuksia, sillä cembalon kosketustuntuma on varsin erilainen kuin pianon, ja siihen totuttelu vie aikansa. Cembaloa soitettaessa käytettävä tekniikka onkin kevyempi kuin pianotekniikka, eikä esimerkiksi käden painoa tai ranteen joustoa käytetä samalla tavoin tai samassa määrin cembaloa soitettaessa kuin pianon kanssa (ks. esim. Boxall 1977, 6–7). Mielipiteet siitä, mitä hyvä cembalotekniikka pitää sisällään, ovat kuitenkin vaihdelleet ja muuttuneet ajan myötä, ja soitonoppaisiin kannattaa tältä osalta suhtautua varovaisesti. Opetuksessa kannattaa peilata myös tätä aihetta sitä kautta, miten oppilas itse kokee tekniikan ja minkä asioiden huomaa itse toimivan käytännössä.

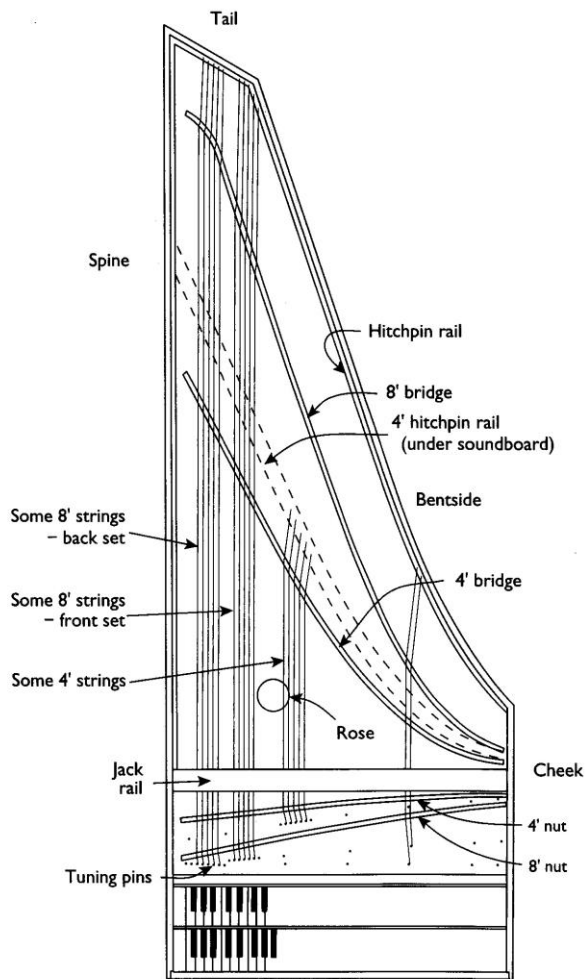
Tekniikan ja kosketuksen ero cembalolla ja pianolla johtuu ennen kaikkea äänen erilaisesta syntymekanismista näissä kahdessa soittimessa: siinä missä pianon kosketinta painaessa soittimen vasarat vastaavat soittajan kosketuksen voimaan ja laatuun välittömästi, cembalon kynsimekanismista johtuen kosketustuntuma on erilainen. Kun cembalon koskettimen painaa alas, koskettimen toinen pää nousee ylös. Tämä johtaa siihen, että cembalon sisällä koskettimen päällä oleva luisti, kapea puinen levy, nousee kosketinta painettaessa samalla tavalla ylös. (Ks. esim. Bond 1997, 19ff.)

Luistiin (englanniksi *jack*) on kiinnitetty ohut kynsi (*plectrum*), joka on usein valmistettu delrin-muovista. Kuvassa 4 on kuvattuna tyypillinen luistin rakenne, jossa kynnen paikka luistissa näkyy selkeästi (ks. alla; Bond 1997, 20). Historiallisesti cembalon kynnet on useimmiten valmistettu linnunsulista, esimerkiksi korpin tai kalkkunansulista (Nordenfelt-Åberg 1979, 46). Kun kosketinta painetaan, siihen liittyvä luisti ohittaa viimein cembalon kielen saaden sen värähtelemään, ja näin syntyy cembalon soiva ääni. Kun luisti palautuu koskettimen mukana takaisin paikalleen, sen vaimentaja (*damper*) asetuu takaisin cembalon kielen päälle vaimentaen sen soinnin. Myös vaimentaja, joka yleensä on valmistettu huovasta, näkyy alla kuvassa kielen yläpuolella (Bond 1997, 20).



Kuva 4. Cembalon luistin rakenne (Bond 1997, 20).

Soittajan kannalta tämä äänen syntymistapa tarkoittaa, että kosketinta voi painaa cembalosta riippuen varsin pitkän matkaa ilman että mitään vaikuttaa tapahtuvan. Kun kynsi painuu cembalon kieltä vastaan, koskettimessa tuntuu vastustusta. Yhtäkkiä kosketin ei enää liikukaan alaspäin, ellei sen painamiseen käytä tarpeeksi voimaa. Se, miten voimakkaana tämä vastustus tuntuu, riippuu kunkin cembalon kynsien muodosta ja paksuudesta. Mitä leveämpi ja paksumpi kynsi, sitä voimakkaampi vastustus koskettimessa tuntuu. Cembalon kosketustuntumaan pystyy myös vaikuttamaan hyvin paljon kynsiä muotoilemalla.



Kuva 5. Koko cembalon rakenne (Bond 1997, 23).

Kun kosketin sitten vihdoinkin painuu pohjaan, eli kun kynsi ohittaa kielen ja näppäilee samalla äänen, tapahtuu tämä yhtäkkiä ja hyvin nopeasti. Tämän takia sormenpäiden tarkkuus on niin tärkeää, koska sormenpäillä on kyettävä tuntemaan se kohta, jossa koskettimet reagoivat ja kyettävä kontrolloimaan tarkasti sitä, milloin kosketin painuu

pohjaan. Cembalon äänen aluke on myös tästä johtuen voimakkaampi ja terävämpi kuin pianon äänen.

Useimmiten cembalossa on vähintään kaksi äänikertaa, eli jokaista kosketinta vastaa ainakin kaksi kieltä. Cembalolla soittaessa voidaan yleensä valita, halutaanko soittaa vain yhdellä kielisatsilla, eli yhdellä äänikerralla, vai kahdella yhtä aikaa. Tämä vaihtelu on yksi tärkeimmistä cembalon äänenvoimakkuuden säätelykeinoista: yhdellä äänikerralla soittaessa cembalon ääni on luonnollisesti hiljaisempi ja pehmeämpi kuin kahdella äänikerralla soittaessa. Kuvassa 5 on esitettyä kokonaisen cembalon rakenne: kaksisormioisessa cembalossa on vähintään kahdet kielet vierä vieressä, luistit sijoittuvat niitä suojaavan ja paikallaan pitävän laudan (*jack rail*) alle, ja toisin kuin pianossa, viritystapit (*tuning pins*) ovat lähellä koskettimistoa (ks. alla; Bond 1997, 23).

Jos cembalossa on kaksi sormiota eli kaksi koskettimistoa päällekkäin, on tavallista, että alasormiolta käytetään yhtä äänikertaa ja yläsormiolta toista äänikertaa. Kun halutaan soittaa kahdella äänikerralla samanaikaisesti, sormiot yleensä yhdistetään työntämällä alemmaa sormiota jonkin verran eteenpäin, jolloin molemmat äänikerrat ovat yhtä aikaa käytössä. Sormiot yhdistävää mekanismia kutsutaan myös koppeliksi.

Joissain cembaloissa saattaa olla lisäksi myös nelijalkainen äänikerta, eli kielisatsi, joka soi oktaavia korkeammalta kuin muut kielet. Näiden kielten sijoittelu näkyy myös kuvassa 5. "Tavalliselta" korkeudelta soivaa äänikertaa kutsutaan kahdeksanjalkaiseksi äänikerraksi. Myös kuusitoistajalkaisia äänikertoja, joissa ääni soi oktaavia matalammalta, on joissain cembaloissa. Lisäksi cembaloissa saattaa olla myös ns. luuttuäänikerta, joka tarkoittaa, että cembalon kieliin koskettaa pieni huopapala, jonka vaikutuksesta sointi muuttuu luutun ääntä muistuttavaksi. Äänikertojen yhdistelmä vaihtelee kuitenkin cembalosta ja cembalotyypistä toiseen. Eri aikakausina eri Euroopan maissa on suosittu erilaisia cembalotyyppejä: siinä missä esimerkiksi ranskalaiset 1600-luvun lopun ja 1700-luvun soittimet ovat tyypillisesti isokokoisia ja kaksisormioisia, ovat vaikkapa 1500-luvun lopun ja 1600-luvun Italiassa valmistetut soittimet yleensä pienempiä ja yksisormioisia.

Eri cembaloiden sointi myös vaihtelee keskenään paljon enemmän kuin eri pianojen sointi, joten cembalolta toiselle vaihtaminen ei ole välttämättä yksinkertaista. Erityyppiset cembalot soivat eri tavoilla: siinä missä edellä kuvatun kaltainen ranskalainen cembalo soi pehmeällä ja syvällä äänellä, on italialaisten cembaloiden ääni usein teräväm-

pi, kuivempi ja iskevämpi. Italialaisten cembaloiden äänen aluke on myös useimmiten paljon voimakkaampi kuin ranskalaisissa cembaloissa.

Eri cembalotyyppejä esitteleviä yleisesityksiä on monia: esimerkiksi Edward L. Kottick (2003) ja Eva Nordenfelt-Åberg (1979) tarjoavat selkeän ja varsin tyhjentävän kuvan siitä, millaisia cembaloita eri puolilla Eurooppaa on ollut eri aikoina käytössä. Siinä missä Kottickin kirja *A History of the Harpsichord* sisältää valtavan määrän tietoa esimerkiksi eri cembalonrakentajista, nykyhetken tilanteesta ja mahdollisista tulevaisuuden suuntauksista, Nordenfelt-Åbergin kirja *Att spela cembalo* on suppeampi esitys, mutta se sisältää myös hyvän joskin osittain hiukan vanhentuneen yleiskatsauksen cembalon huoltoon ja siihen liittyviin tekijöihin. Toinen hyvä lähde cembalon huoltoon perusteisiin on myös Edward L. Kottickin *The Harpsichord Owner's Guide* (1987), joka esittelee suurimman osan cembalistille vastaan tulevista soittimenhuoltotilanteista erittäin havainnollisesti. Kottickin kirjasta löytyy muun muassa hyvin selkeä esitys siitä, miten cembalon kielet vaihdetaan (1987, 78–89) ja erinomainen tiivistelmä siitä, milloin cembalon mekaniikassa on kaikki kunnossa (ibid., 169).



Kuva 6. Esimerkki cembalon kaikupohjan koristelusta ja ruususta eli kaikupohjan aukosta, joka on usein koristeltu esimerkiksi cembalonrakentajan omalla merkillä.

Kuitenkin on huomattava, että esimerkiksi juuri cembalon kielten vaihto on myös tietenkin syytä mahdollisuuksien mukaan opetella esimerkin eikä ainoastaan kirjallisen lähteen avulla. Kuten niin monessa muussakin musiikinopetukseen liittyvässä asiassa, musiikin soiva todellisuus ja soittimien käsittely eivät koskaan voi pohjata ainoastaan lähdemateriaaliin, vaan vuorovaikutus oman kokemuksen, opettajan tiedon ja historiallisen näkökulman välillä on mahdollisesti kaikkein toimivin ratkaisu.

Opettelua vaatii myös se, että cembalon sointimahdollisuudet oppii kuulemaan: pianisti ei välttämättä osaa käyttää kaikkia cembalon ilmaisumahdollisuuksia heti. Siinä missä pianon äänen voimakkuuden ja soinnin vaihtelut ovat hyvin selkeästi erottuvia, ovat cembalon soinnin erot hienovaraisempia.

Mitä enemmän cembaloa soittaa ja vanhaa musiikkia kuuntelee, tulee tutustuneeksi myös soittimen ilmaisukeinoihin. Samalla soittaja löytää yhä uusia ulottuvuuksia myös omaan soittamiseensa. Myös soittajan oma käsitys siitä, mitä hän haluaa musiikilla sanoa ja mitä puolia hän haluaa tuoda esiin soittimestaan, vahvistuu.

### 3.5 Kosketinsoittimille sävelletyn ohjelmiston kirjo

Cembalonsoiton avulla pianistilla on mahdollisuus tutustua sellaisiin kappaleisiin, joita pianolla soitetaan hyvin vähän, mutta jotka silti muodostavat kiinnostavan osan kosketinsoittimille kirjoitettua musiikkia. Soitettaessa barokkimusiikkia pianolla keskitytään huomattavan usein saksalaiseen barokkimusiikkiin. Renessanssin aikana sävelletty musiikki, esimerkiksi englantilainen renessanssin aikainen kosketinsoitinmusiikki, samoin kuin muun muassa ranskalainen, espanjalainen ja latinalaisamerikkalainen barokkimusiikki jäävät usein lähes kokonaan käsittelemättä.

Englantilainen renessanssimusiikki on hyvin rytmistä ja sen sävelkieli ja ilmaisukeinot ovat varsin toisenlaiset kuin myöhemmässä varsinaisessa barokkimusiikissa. Englantilaisen 1500-luvun ja 1600-luvun alun musiikin soittaminen tarjoaisi kosketinsoittajalle hyvän tilaisuuden tutustua renessanssin ajan ajatteluun ja musiikin tekotapoihin. Esimerkiksi Giles Farnabyn (n. 1560–1640), John Bullin (1562/1563–1628) ja William Byrdin (n. 1540–1623) teokset ovat hyviä esimerkkejä tästä tyylistä. Niiden sävelkielen ja soinnin takia ne kannattaa kuitenkin soittaa ensi sijassa cembalolla. Kuitenkin on hyvä huomata, että kun mietitään, millä soittimella mikäkin musiikki kannattaa soittaa, tarjo-



aa pohdinta samalla myös mahdollisuuden perehtyä historiatietoisuuteen liittyviin kysymyksiin. Samalla kun mietitään, mitä soitinnusta käyttämällä ja mitä esittämiskäytäntöjä soveltamalla musiikista saisi kaikkein parhaiten tuotua sen ominaislaadun, erityispiirteet ja sisällön esiin yleisölle ja esittäjälle järkevällä tavalla, on historiallisten näkökulmien ja vaikkapa eri aikakausien erilaisten kauneusihanteiden esiin tuominen perusteltua ja tarjoaa mahdollisia ratkaisumalleja myös näihin kysymyksiin.

[CXLIII]  
Rosasolis.

12.

GILES FARNABY.

Kuva 7. Alku englantilaisen Giles Farnabyn (n. 1560–1640) kappaleesta *Rosasolis* (*The Fitzwilliam Virginal Book II* 1979, 148).

Yksi mahdollinen tapa lähestyä englantilaista renessanssin aikaista kosketinsoitinmusiikkia on myös perehtyä tarkemmin säveltäjien eniten suosimaan kosketinsoittimeen. Englantilaisia 1500- ja varhaisen 1600-luvun kosketinsoitinsäveltäjiä kutsutaan usein virginalisteiksi heidän ensisijaisen soittimensa mukaan. Virginaali oli suosittu kosketinsoitin renessanssin ajan Englannissa ja Hollannissa. Sen mekanismi on samanlainen kuin cembalossa, mutta monet virginaalit ovat suorakulmaisia, ja siinä missä cembalon kielet kulkevat suoraan pois päin soittajasta, asettuvat virginaalin kielet toiseen suuntaan: ne kulkevat soittajasta katsoen vasemmalta oikealle. Virginaalia käytettiin ennen kaikkea kotisoittimena, ja sen koskettimisto on yleensä lyhyempi kuin cembalon. (Ks. esim. Bond 1997, 26ff.)



Kuva 8. Virginaali on yksi esimerkki niistä monista erilaisista ja erityyppisistä kosketinsoittimista, joita renessanssin ja barokin aikana on ollut käytössä cembalon lisäksi.

Myös ranskalainen barokkimusiikki on hyvä esimerkki sellaisesta musiikista, jota harvoin soitetaan pianolla, vaikka ranskalaista 1600- ja 1700-luvuilla sävellettyä musiikkia kosketinsoittimille on olemassa paljon. Ranskalaisen barokkimusiikin ilmaisurekisteri ja tekstuurit hyödyntävät juuri cembalon sointia ja sen parhaita puolia siinä määrin, että toisella kosketinsoittimella soitettaessa hyvin suuri osa sen viehätystyypistä ja omalaatuisuudesta vaikuttaa katoavan. Cembalolla soitettaessa ranskalainen barokkimusiikki

kuitenkin tarjoaa mahdollisuuden syventyä cembalon sointiin ja hakea sen ilmaisukeinoja.

Ranskalaista barokkimusiikkia soitettaessa mahdollisia säveltäjiä, joiden tuotannosta löytyy paljon myös oppilaskäyttöön soveltuvaa musiikkia ovat esimerkiksi François Couperin (1668–1733), Louis Couperin (n. 1626–1661) ja Jean-Philippe Rameau (1683–1764), joiden voidaan sanoa edustavan ranskalaista täysbarokkia. Myöhäisbarokin ranskalaisista säveltäjistä taas esimerkiksi Jacques Duphlyn (1715–1789) kappaleet ovat erityisen helposti lähestyttävissä ja niitä voi joissain tapauksissa soittaa hyvin myös pianolla. Soveltuvuutta voidaan osittain selittää esimerkiksi sillä, että 1700-luvun lopulla musiikissa suosittu sointi-ideaali oli jo muuttunut täysbarokin ajasta; lisäksi 1700-luvun lopulla esimerkiksi *hammerklavier*-pianoja samoin kuin vähitellen moderneja pianoja alkoi jo olla yleisemmin käytössä (ks. esim. Nordenfelt-Åberg 1979, 30–31).

Esimerkiksi Päivi Ruskon YAMK-opinnäytetyö *Vapautta ja poljentoa: ranskalainen barokkimusiikki pianonsoiton opetuksessa* (2010) käsittelee suurelta osin juuri ranskalaisen barokkimusiikin soveltamista pianonsoitossa. Työstä löytyy myös useita esimerkkejä kappaleista, jotka soveltuvat myös pianolla soitettavaksi, joten se toimii hyvänä inspiraation ja ohjelmiston rikastuttamisen lähteenä myös pianonsoiton opetuksessa. Työtä voi kuitenkin tietysti käyttää hyväksi cembalonsoiton opetuksessa samoin kuin liikuttaessa näiden kahden soittimen opettamisen välimaastossa.

Espanjalainen ja toisaalta myös latinalaisamerikkalainen barokkimusiikki muodostavat oman kokonaisuutensa kiehtovaa ja pianisteille suhteellisen tuntematonta soitettavaa. Esimerkkejä säveltäjistä, joihin jokaisen kannattaa tutustua, ovat muun muassa Lucas Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen) ja Antonio Soler (1729–1783). Espanjalaisessa ja Latinalaisen Amerikan barokkimusiikissa yhdistyvät kiehtovalla tavalla barokkimusiikin ideat ja sävyt rytmeihin, jotka meidän korviimme kuulostavat siltä, että ne ovat hyvin läheistä sukua vaikkapa salsalle ja miksei myös rock-musiikille.

Lisää ideoita vanhan musiikin harvemmin soitettujen ohjelmiston löytämiseen sisältyy myös esimerkiksi Niina Huopaisen YAMK-opinnäytetyöhön *Fantasia sävellystyylinä vuosina 1535–1782* (2009). Työssä Huopainen perehtyy barokkimusiikissakin keskeisen fantasia-käsitteen eri ilmenemistapoihin erilaisissa sävellyksissä, ja esittelee samalla monia pianonsoittajalle vieraampia säveltäjiä. Esimerkiksi Wilhelm Friedemann

Bachin (1710–1784) tuotantoon ja sävellystyylisiin tutustuminen rikastuttaisi monen pianonsoiton opiskelijan ohjelmistoa huomattavasti.

### 3.6 Continuosoiton aloittaminen

Cembalonsoitto antaa pianisteille mahdollisuuden soittaa kamarimusiikkia hyvin luontevasti ja aikaisemmassa vaiheessa kuin mitä ehkä muuten tulisi kysymykseen. Pianonsoiton opettajille kamarimusiikin järjestäminen on usein ongelmallista, sillä monien kamarimusiikkiteosten pianostemmat saattavat olla teknisesti varsin haastavia. Ei ole aivan yksinkertaista löytää sellaista kamarimusiikkimateriaalia, jota esimerkiksi vain muutaman vuoden ajan pianoa soittanut opiskelija pystyisi ongelmitta soittamaan. Kuitenkin kamarimusiikin ja yhdessä soittamisen merkitystä motivaatiolle ja musiikinharastuksen mielekkyydelle on vaikea korostaa liikaa. Basso continuo soittaminen, eli solistin tai solistien säestäminen – tai soittaminen osana orkesteria – kenraalibassonumeroilla varustetun bassolinjan pohjalta on helposti lähestyttävä ja soittajalle hyvin palkitseva tapa päästä musisoimaan toisten kanssa.

J. F. Dandrieu: *Thirteen brunettes* from *Principes de l'Accompagnement du Clavecin* (1719):

1.

*Tircis et Cloris s'absentent chaque jour de leurs troupeaux, Et toujours Ceramās chātent A l'ombre des arbrisseaux:*

*Ma Cloris n'est point le-ge-re, Mon Tircis n'est point leger. Ah! que j'aime ma Berge-re. Ah! que j'aime mon Berger.*

Kuva 9. Esimerkki continuonuotista ja kenraalibassonumeroinnista: J.F. Dandrieu: *Brunette* nro 1 F teoksesta *Principes de l'Accompagnement du Clavecin* (1719) (Christensen 2002, 44).

Kenraalibassonumeroista soittaminen on paitsi käytännönläheinen tapa päästä tutustumaan yhteissoittoon myös olennainen osa kaiken kamarimusiikin soittamista cembalolla. Gunno Klingfors kirjoittaa, että käytännössä kaikkeen barokin ajan kamarimusiikkiin soveltuu kenraalibassosäestys: yksi tai useampi sointusoittimen soittaja improvisoi säestyksen bassostemman perusteella (1985, 199). Bassostemmaan on usein lisätty kenraalibassonumerointi helpottamaan soittajan sointuvalintoja ja olemaan apuna ää-

nenkuljetuksessa, mutta usein soittajan oletettiin pystyvän päättämään tarvittavat harmoniat pelkän soolostemman perusteella (ibid.). Sointusoittimella tarkoitettiin usein cembaloa, mutta yhtä hyvin kyse saattoi olla esimerkiksi uruista, harpusta, teorbista, tai näiden yhdistelmästä (ks. esim. Bond 1997, 206).

Kenraalibassomerkintöjen tarkka toteutus vaihtelee suuresti soittajasta ja soitettavasta musiikista riippuen. Eri aikoina ja eri maissa renessanssin ja barokin aikana on suosittu erilaisia tapoja realisoida merkinnät. Kenraalibassonumeroista soitettaessa varsinkin italialaisen ja ranskalaisen barokkimusiikin säestämiseen voidaan käyttää hyvin erilaisia keinoja: muun muassa äänien lukumäärä, arpeggiointi- eli sointujen murtamisen tapa ja koristelun määrä ja tapa voivat vaihdella suuresti. (Ks. myös Pöhlö 1988, 179ff.).

13

*L'accord parfait ne se chiffre jamais pour l'ordinaire, et quand on le chiffre, ce qui n'arrive que rarement, on le marque par un des trois chiffres qui le composent, par un 3 ou un 5. ou un 8. cet accord se fait toujours sur la note tonique c'est adire la première note du ton A. et sur la cinquième note du ton nommée Dominante B.*

*L'accord de 6<sup>te</sup> simple se marque par un 6. cet accord se fait sur la troisième note du ton nommée Mediante C.*

*L'accord de quarte, et sixte se marque ainsi  $\frac{6}{4}$ . cet accord se fait quelque fois sur la Dominante D. apres quoy on fait toujours l'accord parfait de la Dominante B.*

*Leçons sur l'Accord parfait  
racine de la 6<sup>te</sup> simple et de  $\frac{6}{4}$ .*

*E. 1<sup>re</sup> Position.                      2<sup>e</sup> Position.                      3<sup>e</sup> Position.*

*Accord parfait. Sixte quarte Accord parfait. Simple. Sixte. Accord parfait.*

*Vous voyés que l'accord parfait de la note tonique A. sert sur la troisième note du ton pour faire la 6<sup>te</sup> simple C: et le même accord parfait de la note tonique sert aussi sur la Dominante pour faire l'accord de quarte, et sixte, ces deux derniers accords provenant du renversement du premier accord parfait dont chaque note qui compose cet accord E. sont les différentes Basses C. et D. tous les accords ont trois positions différentes sur le Clavier, F, G, H. Nota.*

*Les Chiffres n'enseignent pas les différentes positions c'est le jugement qui doit régler en cela.*

Kuva 10. Esimerkki continuo- eli kenraalibassonumeroinnin periaatteiden esittelystä (Corrette 1976, 13).

Kuten Klingfors huomauttaa, on mahdotonta tietää tarkasti, miltä kenraalibassonumeroista soittaminen on aikanaan kuulostanut: koska kenraalibasson soittajan on aina ollut tarkoitus improvisoida soittamansa, ei kulloinkin soitetuista yksittäisistä äänistä ole jäänyt varmaa tietoa (1985, 199). Niinpä eri maiden ja eri historiallisten ajanjaksojen musiikkien ja musiikkiin liittyvien arvojen tunteminen on soittajalle ensiarvoisen tärkeää myös valittaessa kenraalibasson toteutustapaa (ibid.). Näiden erilaisten tyylien pohjalta muodostuu erityyppisiä kenraalibassorealisaatioita, ja on huomattava, että edes täysbarokin aikana ei oltu sitä mieltä, että yksi soittaja välttämättä hallitsisi kaikkia mahdollisia tapoja soittaa continuoa täydellisesti tai yhtä hyvin (Pölhö 1993, 2).

Peter Williams kuvaa kenraalibassonumeroista soittamista yhdistelmäksi musiikillista ja musiikkitieteellistä lähestymistapaa: toimiva kenraalibassorealisaatio käyttää hyväkseen sekä historiallista, tutkimuksen antamaa pohjaa että muusikon omaa taiteellista ja musiikillista näkemystä (1970a, 1). Aloitettaessa continuosoittoa on kuitenkin kaikkein tärkeintä, että soittaja oppii löytämään oikeat harmoniat ja tottuu kenraalibassosoiton tapaan hahmottaa musiikkia. Eri tyylien tuntemusta ja continuosoiton monipuolisuutta voi opiskella loputtomiin ja erilaisia, keskenään yhtä arvokkaita versioita kenraalibassosäestyksistä on olemassa yhtä monta kuin soittajakin. Loppujen lopuksi kyse on siitä, että soittaja oppii vähitellen yhdistämään oman musiikillisen näkemyksensä ja historiallisen tiedon siitä, millaisia vaihtoehtoja continuonumeroinnin realisaatioon on olemassa, soivaksi ja tarkoituksenmukaiseksi säestykseksi. (Ks. myös Pölhö 1993, 189ff., 193).

Kenraalibassonumeroista soittamista ja soitettavien äänten löytämistä voi hahmottaa monella tavalla. Tämä monimuotoisuus voi heijastua myös opettamisessa: kenraalibassonumeroiden hahmottamista voi harjoitella myös soittotunneilla monella eri tavalla. Soittamisen opetus voidaan toteuttaa osittain sointumerkkien kautta. Sointumerkinnät ovat oppilaille usein tutumpia kuin kenraalibassomerkinnot, ja kun asiaa lähestytään tällä tavalla, continuosoitto ja vapaan säestyksen soittaminen liittyvät yhteen hyvin luonnollisesti. (Ks. myös esim. Orasmaa 2004, 12)

Toisten soittajien on kuitenkin helpompi hahmottaa kenraalibassomerkinnot musiikin rakenteiden kautta ja muodostaa itselleen valikoima erilaisia malleja, joiden mukaan continuosoitto onnistuu parhaiten. Myös kadenssisoiton opettelusta pianon asteikkosoiton yhteydessä saattaa olla apua tässä. Esimerkiksi kaikkein yleisimpien musiikin sointukulkujen – kuten vaikkapa II<sup>6</sup>– V –kulun – soittamisessa kosketinsoittaja ei aina vält-

tämättä tarvitse sointumerkkejä, vaan soitettavat sävelet voi löytää osittain myös liike-  
muistin ja kosketuksen perusteella. Teoreettinen ymmärrys siitä, mitkä sävelet on soi-  
tettava ja miksi, on kuitenkin tässäkin tapauksessa korvaamaton osa soittamista. Pel-  
kän kuulokuvan varassa soittaminen ei tietenkään kannata kovin pitkälle, mutta kuuloku-  
van merkitystä continuosoitossa ei kuitenkaan pidä aliarvioida.

Monen soittajan käsitys kenraalibassomerkinnoista soittamisesta on hyvin teoreettinen,  
ja se pohjaa luonnollisesti pitkälti musiikkiopin- ja kontrapunktiopin-  
toihin. Kun kenraalibassomerkinnoista soittoa lähestytään yksinomaan teoreettisesta  
näkökulmasta, kiinnitetään esimerkiksi äänenkuljetukseen hyvin paljon huomiota, mutta  
kuulokuvan ja soittamisen tuottaman esteettisen vaikutelman ja tarkoituksenmukaisuu-  
den pohdinta jää vähemmälle huomiolle. Käytännön continuosoitossa kuitenkin nämä  
aspektit nousevat keskiöön teoreettisten kysymyksien rinnalle. Niinpä kuulokuvan ja  
esimerkiksi musiikillisten ilmiöiden ennakoimisen kyvyn tärkeyttä soittamisessa kannat-  
taa myös pohtia.

Käytännön kenraalibasso- eli continuosoittoa aloitettaessa on tärkeää ensimmäiseksi  
ymmärtää, miten kenraalibassonumerointi syntyy ja miten numeroita vastaavat sävelet  
lasketaan. Yksi hyvä tapa konkretisoida asia ja tehdä se mahdollisimman selkeäksi on  
käyttää apuna oppilaalle tuttuja lauluja havainnollistamaan numeroinnin periaatteita.  
Esimerkiksi Anna Orasmaa on laatinut hyvin opetuskäyttöön soveltuvia harjoituksia  
continuosoiton aloittamiseksi (2004, 14ff). Yksi mahdollinen tapa continuosoitton tu-  
tustumiseksi voisi olla aloittaa aivan ensimmäiseksi oppilaille tutujen laulujen säestä-  
misestä. Esimerkiksi lastenlauluja hyväksi käyttäen on mahdollista tehdä kenraalibas-  
sonumeroinnin periaatteista hyvin konkreettisia.

Orasmaa kehottaa kokeilemaan myös muiden tutujen laulujen kirjoittamista kenraali-  
bassonumeroilla (2004, 14). Tällä tavalla intervallien laskeminen basson sävelestä al-  
kaen tulee oppilaalle tutuksi ja siirtyminen varsinaisten sointujen soittamiseen helpot-  
tuu.

Tällaisen harjoittelun jälkeen voisi tietenkin myös olla mahdollista soittaa samojen las-  
tenlaulujen sointusäestykset kenraalibassonumerojen pohjalta. Tällainen työskentely  
tarjoaisi myös mahdollisuuden aloittaa continuosoitto kappaleista, joiden sointuvalikoi-  
ma on suppea ja siten mahdollisimman helppo hallita.



Kuva 11. Anna Orasmaan harjoitusten pohjalta laadittu continuonumeroinnilla varustettu versio lastenlaulusta *Pieni kissanpoika*. (ks. myös Orasmaa 2004, 14.)

Orasmaa suosittelee myös toistuvien basso-ostinatokuvioiden käyttämistä continuosoiton opetuksessa (2004, 19). Hän huomauttaa lopuksi myös, että continuosoiton opettamisessa tarvitaan ennen kaikkea monipuolista musiikintuntemusta ja mahdollisuuksia kokeilla monia erilaisia lähestymistapoja soittamiseen (ibid., 12).

Kaiken improvisoinnin opetteluun voi myös aloittaa continuosoiton kautta. Koska kenraalibassonnumeroista soittaessa muusikko improvisoi bassolinjan ja numeroinnin pohjalta kuhunkin kappaleeseen sopivan säestyksen, on tottuneella continuosoittajalla itse asiassa käytössään suuri määrä kaikkeen improvisointiin tarvittavia työkaluja. Itselleni continuosoittaminen on ollut vapauttava ja uusia mahdollisuuksia avaava tapa soittaa, ja sen avulla olen löytänyt paljon uusia tapoja soittaa myös muuta improvisaatiota vaativaa musiikillista materiaalia.

Continuosoittamisen harjoitteluun on hyvä käyttää ensin harjoituskappaleita. Monet säveltäjät ovat tehneet myös continuoharjoituksia, ja hyviä esimerkkejä näistä musiikillisesti mielenkiintoisista kappaleista, joiden sointupohja ja niin ollen myös kenraalibasopohja eivät ole monimutkaisia, on esimerkiksi G.F. Händelillä (toim. Ledbetter 1990) ja G.F. Telemannilla (ks. esim. Christensen 2002).

Annamari Pöyhö ehdottaa, että kenraalibassonnumeroista soittamisen harjoittelun aloittaminen kannattaa aloittaa esimerkiksi 1700-luvun loppupuolen musiikista (1993, 1).



Selkeys ja helposti hahmotettava harmoninen rakenne ovat erityisen tärkeitä aloitettaessa harjoittelua. Continuoosoittamista aloitettaessa on ennen kaikkea tärkeintä vain päästä soittamaan ja kokeilemaan. Pölhö kirjoittaa, että "[k]oska täydellinen rekonstruointi on mahdotonta, on mielestäni turhaa saivarrella 'sallitusta ja kielletystä' realisointihetkellä. Tiedon tehtävä on vapauttaa, ei kahlita" (ibid., 193). Teoreettisen ja historiallisen tiedon valtava määrä antaa soittajalle mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja soittamiseen, mutta se ei saa koskaan olla ainoa tai tärkein asia, johon soittaessa keskitytään.

Excerpt from G. Kirchoff (1685–1746): Sonata VI for violin and basso continuo

Largo

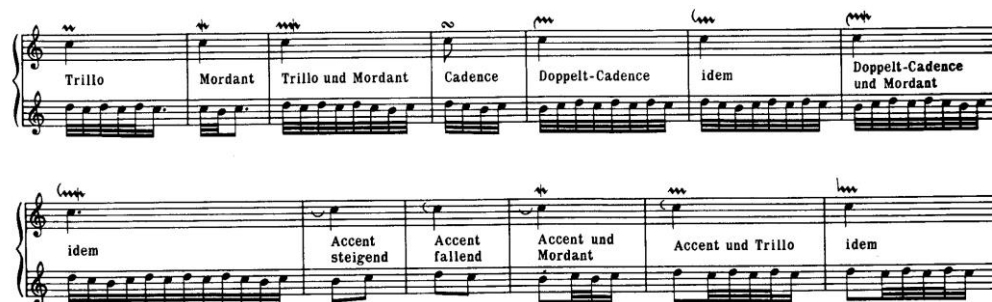
The image displays a musical score for G. Kirchoff's Sonata VI for violin and basso continuo, marked 'Largo'. It consists of five systems of music, each with a violin part on the upper staff and a basso continuo part on the lower staff. The basso continuo part includes figured bass notation (numbers and sharps) below the notes. The systems are numbered 8, 16, 23, and 30. The music is in a 3/4 time signature and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

Kuva 12. Yksi esimerkki selkeästä, hyvin opetuskäyttöön soveltuvasta continuoosikappaleesta. G. Kirchoff (1685–1746): Sonaatti VI viululle ja basso continuoolle (Christensen 2002, 124).

Pidemmälle opinnoissaan päässeen continuoosoittajan on syytä perehtyä erityisesti eri maiden erilaisiin continuosoittoperinteisiin ja eri aikakausina vallinneisiin käytäntöihin merkitä harmonioita. Annamari Pölhön kirja *Ranskalainen ja italialainen tyyli vuosina 1677–1775 kenraalibassonsoittajan näkökulmasta* (1993) ja Peter Williamsin kaksiosainen oppikirja *Figured Bass Accompaniment* (1970a; 1970b) ovat erinomaisia läh-

teitä syvempää tietoa hakevalle. Annamari Pölhön kirja on erinomainen esitys continuosoiton monimuotoisuudesta ja toimii myös historiallisten lähteiden hakuteoksena esitellen esimerkiksi eri continuosoiton oppikirjojen sisältöä ja erityispiirteitä.

### 3.7 Koristelun eri muodot



Kuva 13. Jean-Henri d'Anglebert'n (1629?–1691) koristetaulukko (Bach 1985, V).

Erilaiset koristeet, kuten esimerkiksi trillit ja heleet, ovat olennainen osa barokkimusiikkia. Vanhaa musiikkia soittaessa muusikko törmää monenlaisiin erilaisiin tapoihin merkitä näitä koristeita, minkä takia niiden eri lajeihin ja historiallisiin perusteisiin tutustuminen on tärkeä osa soittamista. Samoin kuin continuosoitossa, myös erilaisten koristeiden merkintätavoissa on suuria eroja tarkasta aikakaudesta ja maasta riippuen. Siinä missä suurin osa ranskalaisista barokkisäveltäjistä on merkinnyt koristeensa hyvinkin tarkasti, on italialaisille saman ajan säveltäjille tyypillisempää suuripiirteisyyttä ja koristeiden realisaation soittajan vastuulle jättäminen.

Monille pianisteille kenties tutuin koristetaulukko löytyy Johann Sebastian Bachin teosten yhteydestä (ks. kuva 13 yllä; Bach 1985, V). Esimerkiksi Aminoff, Pulakka ja Pölhö huomauttavat, että tämä taulukko on itse asiassa ranskalaisen säveltäjä Jean-Henri d'Anglebert'n (1629?–1691) laatima (2008, 11). Myös François Couperinin (1668–1733) koristetaulukkoa käytetään paljon erityisesti ranskalaista barokkimusiikkia soitettaessa (kuva 14 alla; Couperin 1972, III). Erilaisiin koristetaulukoihin ja niiden eroihin tutustuminen laajentaa soittajan tietoa siitä, millaisia koristeita voisi olla olemassa ja miten erilaisilla tavoilla kappaleiden koristelu on eri aikoina ja eri paikoissa ymmärretty. Toisin sanoen vaikka koristeiden soittamisessa, merkitsemistavoissa ja tulkinnoissa oli suurta alueellista vaihtelua, vaikutteet ja ideat musiikin ornamentoinnista myös kulkeu-

tuivat maasta toiseen ja säveltäjältä toiselle. Tietyt peruselementit koristelussa pysyvät samoina.

## EXPLICATION DES AGRÈMENTS ET DES SIGNES

Extrait des Pièces de Clavecin . Premier Livre

Signe

Effet

Pincé - simple

Pincé - double

Port de voix simple

Port de voix aoubé

Port de voix coulé

Tremblement appuyé, et lié

Tremblement ouvert

Tremblement fermé

Tremblement lié sans être appuyé

Tremblement détaché

Liaisons

Signes, pour marquer les notes qui doivent être liées et coulées

Accent

Arpègement, en montant

Arpègement, en descendant

Coulés, dont les points marquent que la seconde note de chaque tems doit être plus appuyée.

Pincés diésés, et bémolisés

Pincé continu

Tremblement continu

Tierce coulée, en montant

Tierce coulée, en descendant

Aspiration

Suspension

Double

Double

Unisson

\* Cette barre | marque que lorsqu'il se rencontre que la même note est écrite dans la main droite et dans la main gauche (ce qui suppose un Unisson), il faut que l'une et l'autre main touchent la note comme cy - dessus.

Kuva 14. François Couperinin (1668–1733) koristetaulukko (1972, III).

Omien koristeiden lisäämisessä kokeileminen on tietenkin paras tapa saada selville, mikä toimii ja mikä ei, ja mikä soittajan itsensä mielestä kuulostaa parhaalta. Erilaisten koristeiden on kuitenkin aina tarkoitus tukea ja vahvistaa kappaleen luonnetta, ei muuttaa sitä. Oman näkemyksen kehittyminen vaatii aikaa ja harjoittelua, ja soittajan oma käsitys siitä, millaiset koristeet voisivat olla tyylinmukaisia ja tarkoituksenmukaisia,

muovautuu ajan myötä. Erilaisia koristelumahdollisuuksia voitaisiin myös käyttää apuna keskustelun herättämisessä soittotunneilla. Oppilaan omat kysymykset, tekniset haasteet ja erityiset kiinnostuksen kohteet voidaan tälläkin osa-alueella nostaa opetuksen keskiöön.



Kuva 15. Tässä esimerkissä näkyy Quantzin ehdotuksia siihen, millä erilaisilla tavoilla yksinkertaista motiivia – tässä kolmen sävelen toistoa – voisi muunnella eri yhteyksissä. Alkuperäinen motiivi on kirjoitettu esimerkkiin ensimmäisenä, ja kohdat a) – u) esittelevät eri mahdollisuuksia muunteluun ja niin ollen myös improvisointiin kappaleen sisällä. Koristelun ja improvisaation välinen raja on siis häilyvä. (Quantz 1985, 140.)

Diminuutiot eli laajemmat melodian muunnokset voivat myös toimia polkuna improvisointiin. Käsittelin muita mahdollisia tapoja käyttää vanhaa musiikkia apuna improvisaation opettelussa myös yllä continuosoiton yhteydessä (luku 3.6). Diminuutioilla tarkoitetaan siis melodian muuntelua ja koristelua. Esimerkiksi kappaleiden oikean käden muuntelu ja muokkaus voisi tarjota keinon, jolla soitettavasta kappaleesta saisi tehtyä omannäköisensä kuitenkin niin, että improvisaatiolle on ensin rajatut ja mahdollisimman helposti täytettävät kehykset ja muoto.

### 3.8 Erilaisten sormijärjestyksien ja artikulaation keskeinen merkitys

Myös pianolla ja cembalolla käytettävissä ja parhaiten toimivissa sormijärjestyksissä on eroa. Osittain kyse on pianon ja cembalon erilaisesta mekaniikasta ja koneistosta, mutta myös historiallisiin lähteisiin tukeutuvalla lähestymistavalla cembalonsoittoon on osansa asiassa. Donington kiteyttää nykyisten ja historiallisten sormijärjestyksien väli-

sen eron sanoessaan, että siinä missä nykyiset sormitusjärjestelmät pyrkivät minimoimaan eri sormien väliset erot, historiallisissa järjestelmissä päinvastoin käytetään hyväksi sormien luonnollisia pituuseroja (1974, 580). Pianotekniikka pyrkii tekniseen taituruuteen, pehmeeseen ja siihen, että jokainen ääni kuulostaisi mahdollisimman samantyyppiseltä. Ideaalina on usein se, että kuulija ei saisi erottaa pelkän soiton perusteella, mitä sormea soittaja kulloinkin käyttää, eikä edes sitä, millä kädellä hän milloinkin soittaa. Kuten Pekka Vapaavuori kirjoittaa *Barokkipianisti*-oppikirjan yhteydessä barokin ajan musiikin teknisiä ja tulkinnallisia peruskäsitteitä esittelevässä artikkelissaan "Barokkimusiikki – pianonsoiton kiistelty peruspilari", pianolla soitettaessa "pyritään nykytekniikan vaatimusten mukaan vahvistamaan heikkoja sormia niin, että ne selviäisivät tehtävästään samalla tavalla kuin vahvatkin sormet" (1994, 102). Historiallisiin lähteisiin tukeutuva cembalotekniikka lähestyy asiaa kokonaan toisesta näkökulmasta.

Doningtonin mukaan kaikki varhaiset sormitusjärjestelmät lähtevät siitä oletuksesta, että kädessä on vahvempia ja heikompia sormia, jotka voidaan rinnastaa barokkimusiikin vaihteleviin "hyviin" ja "huonoihin" tahdinosiin: vahvalla, hyvällä tahdinosalla pyritään käyttämään voimakasta sormea ja päinvastoin (1974, 580–581). Tällä tavalla sormitus vahvistaa ja tuo esiin artikulaatiota mahdollisesti hyvinkin voimakkaasti (ibid., 581). Vapaavuori selventää tätä ajattelua ja tuo esiin eri maiden välisiä eroja sanoen, että "[v]ahvoina sormina pidettiin toisinaan 2. ja 4., toisinaan 1. ja 3. sormea" (1994, 103). Vapaavuori huomauttaa vielä, että "[b]arokin artikulaatiokäytännön kannalta tällaiset sormijärjestykset olivat erittäin käytännöllisiä. Niiden käytön teki luontevaksi myös ajan soittimien kevyt ja matala kosketus" (ibid.). Vaikka Vapaavuori korostaakin vanhojen sormijärjestysten käytön yhteyttä cembaloon, klavikordiin ja muihin ns. periodisoitimiin, hänen mielestään voisi samoja sormijärjestyksiä kokeilla myös pianolla (ibid.). Oman kokemukseni perusteella kuitenkin pianon koskettimien raskaus cembaloon verrattuna tekee näiden sormijärjestysten käyttämisestä pianolla teknisesti varsin haastavaa. Erilaisten sormijärjestysten kokeileminen ja sormitustekniikan syiden ja seurausten pohtiminen oppitunnilla yhdessä oppilaan kanssa olisi kuitenkin hyvä tapa tehdä sormijärjestysten laatimisesta kiinnostava ja kiinteästi oppilaan omaan musiikkikäsitykseen liittyvä osa soitonopetusta.

Esimerkiksi François Couperinin kirjassa *L'art de toucher le clavecin* esitellään harjoitusten muodossa useita erilaisia taktiikoita sormitusten tekemiseen (Hämäläinen 1994, 54–55). Lisäksi myös esimerkiksi englantilaiset virginalistit käyttivät varsinkin asteikkoja soittaessa epäsymmetristä sormitussysteemiä: esimerkiksi Hämäläinen tiivistää tämän

ajattelutavan kirjoittaen, että "vasemman käden nousevassa asteikossa käytettiin sormitusta (nykysysteemin mukaan merkittynä) 212121, mutta oikean käden alaspäinen asteikko sormitettiin 323232. Oikean ja vasemman käden erilaiset sormitukset johtuivat oikean ja vasemman käden erilaisista tehtävistä musiikissa" (ibid., 173). Tässä tekniikassa oikean käden peukaloa käytettiin harvoin, kun taas vasemman peukalo oli paljon käytössä (ibid.). Vasemman käden laskeva asteikko ja oikean käden nouseva asteikko taas saatettiin sormittaa 343434 (ibid., 175). Tämänkaltaisten sormitusten käyttö vaikuttaa huomattavasti soitettavan kappaleen artikulaatioon ja näin ollen myös tulkintaan. Sormitusten valinta ei siis ole lainkaan merkityksetön asia cembaloa soitettaessa.

Erilaisissa sormitustekniikoissa on myös kyse siitä, että cembalolla ihanteellinen soittotekniikka pyrkii käden pitämiseen mahdollisimman rentona. Käden perusasennosta, jossa sormet ovat pyöreinä ja kämmen rentoutuneena ja suppeana, poiketaan soitettaessa niin vähän kuin mahdollista. Näin pyritään turvaamaan kaikkien sormien tasainen kosketus ja tekemään sormenpään työskentelystä mahdollisimman helppoa ja tehokasta. Käden rentona pitämisestä seuraa myös se, että peukalon viemistä yläkoskettimille vältetään. Yläkoskettimet, eli siis pianon mustat koskettimet, ovat koskettimistolla korkeammalla ja sisempänä kuin alakoskettimet eli pianon valkoiset koskettimet. Peukalolla soittaminen yläkoskettimilta vaikuttaa toisin sanoen käden asentoon hyvin paljon. Lisäksi peukalon aliviemisen kohtaa soittaessa pyritään säätelemään niin, että se vaikuttaisi käden asennon rentouteen niin vähän kuin mahdollista. Sormitustekniikan perusteet ovat itse asiassa samanlaiset kaikessa renessanssi- ja barokkimusiikissa.

Tällaisia ajattelutapoja, jotka korostavat sormien erilaisuutta ja niiden erilaisia rooleja, voisi käyttää hyväksi myös soitettaessa cembalolla asteikkoja – ei siis ainoastaan kappaleissa esiintyvissä asteikkokuluissa, vaan myös harjoiteltaessa asteikkosoittoa sinälään. Myös asteikkoja soitettaessa on huomattava, että ihanteelliset sormitukset eivät suinkaan välttämättä kaikissa tapauksissa ole identtisiä pianolla ja cembalolla. Yksi hyvä tapa laatia asteikkosormitukset cembalolla on se, että ylennetyt ja alennetut sävellet otetaan huomioon sormituksessa säännönmukaisesti: ylennysmerkkisissä sävellajeissa oikean käden 4. sormi eli nimetön voidaan pitää aina kunkin sävellajin uudella eli viimeisellä ylennyksellä, kun taas vasemman käden nimetön pysyy kaikissa ylennysmerkkisissä sävellajeissa ensimmäisellä ylennyksellä eli fis-sävelellä. Näin ollen esimerkiksi G-duurissa kummankin käden nimetön tulee fis-sävelelle, kun taas D-duurissa vasemman käden nimetön on edelleen fis-sävelellä, mutta oikean käden nimetön on cis-sävelellä eli sävellajin uudella ylennyksellä. Alennusmerkkisissä sävellajeissa tilan-

ne on tavallaan päinvastainen: oikeassa kädessä nimetön pysyy kaikissa sävellajeissa ensimmäisellä alennuksella eli b-sävelellä, kun taas vasemman käden nimetön siirtyy aina kunkin sävellajin uudelle alennukselle. Esimerkiksi F-duurissa kummankin käden nimettömät ovat siis b-sävelellä, mutta B-duurissa oikean käden nimettömän pysyessä edelleen b-sävelellä vasemman käden nimetön tulee sävellajin uudelle alennukselle eli es-sävelelle. Esimerkkejä asteikkosormituksista on myös alla kuvassa 16. (Rainer, Ingomar 2013, mestarikurssi Metropoliaassa 4.10.2013.)

The image displays five musical staves, each representing a different scale. Each staff consists of two lines of music: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The scales are: 1. G major (one sharp), 2. D major (two sharps), 3. F major (one flat), 4. B major (two sharps), and 5. C major (no sharps or flats). Above each note in the treble clef staves, a number (1-5) indicates the finger used to play that note. The bass clef staves also show fingerings, though they are less prominent. The scales are presented in a sequence from top to bottom.

Kuva 16. Esimerkkejä cembalon asteikkosormituksista Ingomar Rainerin (2013, mestarikurssi Metropoliaassa 4.10.2013) mukaan: G-duuri, D-duuri, F-duuri, B-duuri ja Es-duuri sormituksineen. Ylemmällä rivillä on oikean käden, alemmalla rivillä vasemman käden sormitus. Erot pianolla käytettäviin asteikkosormituksiin eivät ole suuria, ja monet sormitukset ovat identtisiä, mutta sama sormitustekniikka ja ajattelutapa toistuu kaikissa asteikoissa.

Sormitustavan suuri etu opetustilanteessa on ennen kaikkea sen loogisuus ja järjestelmällisyys. Ajattelutapa saattaa myös innostaa oppilasta itseään ottamaan selvää ja kokeilemaan, miten muut asteikot kuin jokin tietty yksittäisellä soittotunnilla harjoiteltu

esimerkki toimivat. Monien erikoistapausten ja muistettavien poikkeusten sijaan kaikki asteikot toimivat täsmälleen samalla periaatteella. Monen soittajan on helppo lähestyä selkeästi ilmaistuja sääntöjä, jotka pysyvät samana asteikosta toiseen.

Sormitusten valinta vaikuttaa siis voimakkaasti siihen, millaiseksi artikulaatio cembalolla muodostuu. Muun muassa Aminoff, Pulakka ja Pölhö kirjoittavat, että "[a]rtikulaatio on cembalon ilmaisukeinoista kaikkein tärkein, ja sen kehittäminen yhä vivahteikkaammaksi on cembalistin ikuinen työmaa" (2008, 11). Artikulaation avulla cembalosta saadaan esiin crescendoja, diminuendoja, iskevyyttä ja laulavuutta (ibid.). Cembalon artikulaatiomahdollisuuksiin kuuluu kaikki ylilegatoista staccatoon asti, vaikkakin hyvin lyhyt staccato on vaikea saada soimaan hyvin cembalolla; muutenkin laulavan äänen tuottaminen on cembalolla kenties suuremman työn takana kuin mikään muu artikulaatiotapa (ibid.). Myös monissa moderneissa cembalonsoiton oppikirjoissa perehdytään perusteellisesti artikulaation opetteluun, ja esimerkiksi erimittaisten äänien soittamisen harjoitteluun – äänen pituuden tarkkaan kontrollointiin tottumiseen – käytetään paljon aikaa (ks. esim. Boxall 1977, 7–8; 11–12).

Vielä yksi tärkeä artikulaatioon liittyvä käsite on etenkin ranskalaisen barokkimusiikin yhteydessä *notes inégales* tai *inégale*-soitto, eli "epätasaisesti" soittaminen. Kati Hämäläinen kirjoittaa, että "[k]ysymyksessä on esitystapa, jossa (yleensä tasaisiksi merkityt) sävelet soitettiin epätasaisesti" (1994, 221). Ranskalaista barokkimusiikkia soittaessa siis esimerkiksi peräkkäisiä kahdeksasosanuotteja ei välttämättä ole tarkoitus soittaa tasaisesti, kuten ne nykyäsitäyksen mukaan on kirjoitettu. Hämäläinen tiivistää ranskalaisen ajattelun rytminkäsittelystä sanoen, että "[t]avallisesti joka toinen sävel – kahdesta ensimmäinen – oli pitkä, joka toinen – kahdesta jälkimmäinen – lyhyt. Joskus järjestys oli päinvastainen: ensimmäinen sävel oli lyhyt ja toinen pitkä (ns. lombardia-lainen rytmi)" (ibid.). Ennen kaikkea *inégale*-soiton avulla "tultiin korostaneeksi pulssia (niitä nuottiarvoja, joita "laskettiin")" (ibid.). Hämäläinen tarjoaa myös hyvän tavan konkretisoida *inégale*-soitto ja antaa esimerkin siitä, millä tavoin soittotapaa voisi opettaa ja millä sen voisi liittää osaksi muuta esimerkiksi oppilaan muuten kuuntelemaa tai hänelle tuttua musiikkia: "Tämä ilmiö on nykyäänkin tuttu musiikista; selvästi havaittavana se on erityisesti jazzmusiikissa, viihdemusiikissa ja osassa kansanmusiikkia. Se saa aikaan ns. svengin, ja ylläpitää sitä samanlaisena koko kappaleen ajan" (ibid.). Hämäläisen mukaan yksi tärkeä syy *inégale*-soiton yleisyyteen barokkiajan musiikissa onkin juuri tanssimusiikin ja sen rytmisyyden vaikutus (ibid.). Yleisesti ottaen artikulaation



vaikutus ilmaisuun, rytmisyyteen ja kappaleen tulkinnan luomiseen on äärimmäisen keskeinen.

Esittelen tämän työn liitteissä 1–3 yhden esimerkin siitä, miten kappaleen erilaisilla artikulaatioilla voi muuttaa kappaleen tunnelmaa ja esittämistä. Jo aikaisemmin mainittu Lucas Ruiz de Ribayazin lyhyt variaatiosarja *Hachas* on kirjoitettu ensin ilman artikulaatiomerkkejä (Liite 1). Liitteet 2 ja 3 esittelevät saman kappaleen artikulaatiokaarien kanssa: kaksi eri mahdollista tapaa kaarittaa kappale antaa kaksi versiota kappaleesta, joiden tunnelma on erilainen artikulaation erilaisuuden takia. Molemmat versiot artikulaatiosta ovat yhtä mahdollisia toteuttaa, ja niiden välillä valitseminen ja se, kumman version muusikko valitsee soitettavaksi, riippuu soittajan omista mieltymyksistä ja tulkinnasta. Erilaisten versioiden toteuttaminen tällä tavalla auttaa konkretisoimaan artikulaation merkityksen ja auttaa myös oppilasta pohdittaessa, minkälaisen tulkinnan kappaleesta kukin soittaja haluaa tehdä. On tärkeää myös jättää lopullinen päätös artikulaatiosta soittajalle itselleen: historialliset lähteet tarjoavat ainoastaan erilaisia vaihtoehtoja tulkinnalle, mutta soittaja on vastuussa soivasta lopputuloksesta.

### 3.9 Affektioppi ja sävellajit renessanssin ja barokin aikana

Renessanssi- ja barokkimusiikin soittajan on myös tärkeä tietää, miten eri sävellajit vaikuttavat kappaleen ominaisuuteen syntymiseen. 1700-luvulla jokaisella sävellajilla oli oma erityinen, muista poikkeava ominaisuutensa. Näin eri sävellajeja käytettiin ilmaisemaan eri asioita: riemukas kappale ei voinut olla samassa sävellajissa kuin raivoa ilmaiseva kappale. Sävellajeihin liitetyt tunteet tai sävyt eli affektit kuitenkin vaihtelivat jonkin verran ajan myötä ja eri maissa, eli kyseessä ei ole yhdenmukainen, looginen järjestelmä. Enemmänkin voidaan puhua jokaisen säveltäjän oman makunsa mukaan soveltamista yleisistä periaatteista, jotka pohjautuvat aikakauden yleisempään ajatteluun tunteista ja siitä, miten musiikki vaikuttaa ihmisiin. Esimerkiksi Mikko Korhonen (1994, 90–91; ks. myös Vapaavuori 1994, 89) on laatinut yhteenvedon Marc-Antoine Charpentierin (1690), Johann Matthesonin (1713) ja Christian Friedrich Daniel Schubartin (1739–1791) eri sävellajeihin liittämistä ominaispiirteistä.

Korhosen mukaan esimerkiksi F-duuria karakterisoidaan hyvin eri tavoilla: siinä missä ranskalainen Charpentier 1600-luvun lopulla sanoo sävellajin olevan "raivoisa ja äkkipikainen" (Korhonen 1994, 90), löytyy saksalaisen Matthesonin mielestä samasta sävellajista "maailman ylevimmät ja jaloimmat tunteet niin helppoina, että voidaan verrata

kauniiseen ihmiseen, joka onnistuu kaikessa, mihin ryhtyy" (ibid.). 1700-luvun loppupuolella samoin saksalainen Schubart taas sanoo, että F-duuria leimaavat "kohteliaisuus ja rauha" (ibid.).

Myös Quantz kirjoitti 1700-luvulla, että ei ole olemassa yksimielisyyttä siitä, edustavatko tietyt sävellajit tiettyjä affekteja (1985, 164). Kyseessä on siis aina ollut monitulkintainen asia, jota on voinut soveltaa usealla eri tavalla. Quantz kirjoittaa tullessaan itse käytännön kokeilun kautta siihen tulokseen, että esimerkiksi minkä tahansa kappaleen transponointi muuttaa sen luonnetta (ibid.). Hän pidättäytyy antamasta tarkkoja määritelmiä, mutta kirjoittaa kuitenkin a-mollin, c-mollin, Dis-duurin ja f-mollin soveltuvan paremmin melankolisten tunteiden käsittelyyn kuin muiden sävellajien (ibid.). Se, missä sävellajissa kappale on, vaikuttaa suuresti myös sen tulkintaan (ibid.).

Musiikissa käytettyjen affektien voidaan katsoa perustuvan yleisellä tasolla esimerkiksi René Descartes'n (1596–1650) ajatteluun. Teoksessa "Mielenliikutukset" hän sanoo, että kaikki tunteet, tunnetilat ja tuntemukset, eli mielenliikutukset, johtuvat siitä, "että elonhenget kiihottavat keskellä aivoja sijaitsevaa pientä rauhasta liikkeeseen" (1956, 182). Elonhenget taas saattavat lähteä liikkeeseen joko ulkoisista tai sielun sisäisistä syistä (ibid., 182–183). Ne aiheuttavat tämän ajattelutavan mukaan koko ruumiiseen ulottuvia vaikutuksia riippumatta siitä, onko niiden alkuperäinen syy esimerkiksi uhkaava tilanne – tai esimerkiksi musiikin kuuntelu (ibid., 171).

Descartes'n mukaan erilaisia mielenliikutuksia ovat "Ihmettely", "Kunnioitus ja halveksunta, jalomielisyys ja ylpeys, nöyryys ja halpamielisyys" (1956, 183), "Ihailu ja ylenkatse", "Rakkaus ja viha", "Halu", "Toivo, pelko, kateus, levollisuus ja epätoivo" (184), "Epäröinti, rohkeus, uskollisuus, kilpailu, pelkurimaisuus ja kauhu", "Tunnonvaiva", "Ilo ja suru", "Iva, kateus, sääli" (185), "Tyytyväisyys itseemme ja katumus", "Suopeus ja kiitollisuus", "Närkästys ja suuttumus", "Kunnia ja häpeä", "Ikävystyminen, kaipuu ja riemu" (186). Descartes kirjoittaa kuitenkin myös, että "[y]ksinkertaisia ja alkuperäisiä mielenliikutuksia on vähän. Kun tarkastelemme kaikkia mainitsemiani, havaitsemme helposti että sellaisia on vain kuusi, nimittäin ihmettely, rakkaus, viha, halu, ilo ja suru, ja että kaikki muut ovat koostuneet joistakin näistä kuudesta tai ovat niiden lajeja" (187). Erilaiset tunteet, mielenliikutukset ja affektit on siis mahdollista jakaa hyvin tarkasti eri kategorioihin ja erottaa toisistaan.

Pidempää mielenliikutusten luetteloa lukiessa huomio kiinnittyikin helposti siihen, miten monenlaisia tunteita ja ajatuksia Descartes on koonnut yhden mielenliikutuksen, yhden alaotsikon alle. Jos toisaalta pohditaan asiaa musiikkikappaleen säveltämisen näkökulmasta, voisi ehkä ajatella, että jos säveltäjä valitsisi yhden kappaleen affektiksi jonkin Descartes'n "yksinkertaisista ja alkuperäisistä" mielenliikutuksista, olisivat kappaleen ilmaisulliset mahdollisuudet kenties kapeammat kuin jos affektina olisi yksi vaikeatulkinnallisemmista mielenliikutuksista. Kappale, joka ilmaisee iloa on ehkä vähemmän monimutkainen kuin kappale, jonka tarkoituksena on herättää kuulijoissa esimerkiksi sekä kaipuuta että riemua.

Ajattelutavan mukaan ihmisessä tai esimerkiksi musiikkikappaleessa on aina vallalla vain yksi affekti kerrallaan. Eri tunnetilojen hallitsematon yhdistäminen ei ole mahdollista. Koska affektiajattelu perustuu oppiin ihmisen fysiologiasta, jossa sydämen kulloinkin pumppaama määrä verta säätelee sitä, mikä tunnetila – tai mielenliikutus – ihmisessä kulloinkin vallitsee, on kyse mitattavista fysikaalisista tosiasioista, eikä siis esimerkiksi mielipiteistä tai päivän mukaan vaihtelevista tuntemuksista. (Ks. esim. Descartes 1956, 182–183.)

On tärkeä huomata, että tämä ajattelutapa pyrkii järjestelmällisyyteen ja järkevyyteen: kaikki tunnetilat ovat selitettävissä ja niillä on aina jokin syy. Tunnetilat on mahdollista kuvata ja lajitella. Samalla tavoin musiikin keinoin on mahdollista saavuttaa kuulijoissa jokin tietty tunnetila. Musiikin vaikutus kuulijoihin ei siis ole sattumanvarainen eikä se ole myöskään täysin yksilöllinen: tietty musiikki on suunniteltu herättämään kaikissa kuuntelijoissa samanlaisia tai ainakin samantapaisia tunteita.

Opetustilanteessa eri affektit ja eri mielenliikutukset olisi hyvä tehdä tutuiksi oppilaalle liittämällä asia oppilaan omaan kokemukseen. Ajatus siitä, että musiikkikappale on suunniteltu herättämään jonkin tietyn tunnetilan kuulijassa, voisi herättää kysymyksiä säveltäjän työstä ja siitä, miten kappaleet rakentuvat säveltäjän mielessä. Millä tavalla säveltäjä lähtee tekemään kappaletta? Millaisiin asioihin hän kiinnittää eniten huomiota? Tällaisten kysymysten avulla oppilaita voisi rohkaista kokeilemaan myös oman musiikin tuottamista. Toinen vaihtoehto on käyttää affektioopin ajatusta siltana oppilaan omaan musiikkikokemukseen: millaisia tunteita erilaiset musiikin lajit tai eri musiikkikappaleet herättävät oppilaassa?

### 3.10 Virityksen perusteista

Affektien lisäksi erilaiset viritysjärjestelmät tulevat cembalistille tutuiksi. Niiden väliset erot tulevat hyvin konkreettisella tavalla tutuiksi: yhtäkkiä jokin kappale kuulostaakin omituiselta, kun se ei sovi soitettavaksi jossain tietyssä viritysjärjestelmässä esimerkiksi kappaleen kromatiikan tai sävellajin takia. Toisaalta kappaleesta saattavat nousta aivan toiset piirteet hallitsevaan asemaan soitettaessa toisessa viritysjärjestelmässä. Cembalon virittäminen tasavireisestä viritysjärjestelmästä poikkeaviin järjestelmiin on tavallista.

Vaikka viritystaso  $a^1=440$  Hz tai  $a^1=442$  Hz onkin nykyään hyvin vakiintunut, on renessanssi- ja barokkimusiikkia soitettaessa usein tapana käyttää myös matalampaa viritystasoa. Useimmat cembalot rakennetaan nykyään transponoiviksi, jolloin niiden koskettimistoa siirtämällä niitä voidaan käyttää sekä "korkeassa" vireessä (jolloin yleensä yksiviivaisen a-sävelen vire on juuri 440 Hz) sekä "matalassa" vireessä, jolloin  $a^1=415$  Hz. Historiallisesti kulloinkin käytetty viritystaso on vaihdellut paljonkin – esimerkiksi urkujen viritystaso on ollut hyvinkin erilainen eri rakentajien kesken – mutta yleisesti ottaen taso on noussut barokin ajasta lähtien (Nordenfelt-Åberg 1979, 58). "Matalan" viritystason yleistymiseen on vaikuttanut ennen kaikkea se, että barokkiajalta säilyneet puhallinsoittimet suureksi osaksi ovat soivat lähellä virettä  $a^1=415$  Hz. Tämä vire on myös käytännöllinen cembalolla soitettaessa, sillä soivana äänenä 415 Hz on varsin tarkkaan puolisävelaskelen alempana kuin 440 Hz, mikä helpottaa cembalon transponointia: siirryttäessä korkeasta vireestä matalaan vireeseen koskettimistoa yksinkertaisesti siirretään niin, että jokainen kosketin on yhteydessä puolisävelaskelen matalampaan kieleen, jolloin saadaan aikaan kokonaisuudessaan matalampi viritystaso. Erityisesti ranskalaista barokkimusiikkia soitettaessa saatetaan käyttää vieläkin matalampaa viritystasoa.

Virittämään opetteleminen, eri viritystasojen ja eri viritysjärjestelmien välillä vaihteleva on myös olennainen osa cembalonsoiton opiskelua. Cembalon kokonaan puisen rakenteen ja suhteellisen ohuiden kielten takia cembaloa on viritettävä usein ja säännöllisesti. Aktiivisessa soittokäytössä olevan cembalon vire on syytä tarkistaa viikoittain. Tiheän viritysvälin takia cembalistin on tärkeää osata virittää itse soittimensa, ja virittämisen opettelu kannattaa aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Cembalo pysyy hyvässä soittokunnossa ainoastaan säännöllisen virittämisen ja muun huoltamisen avulla.

Musiikkiopistossa cembalonsoiton opettajan tehtäviin kuuluu usein myös cembalon viritys ja huolto, ja oppilaiden kanssa käydään läpi virittämiseen liittyviä kysymyksiä muun opetuksen lomassa. Myös pianistien olisi hyvä oppia perusasioita virittämisestä ja vireen ja intonaation kuuntelemisesta. Aivan aluksi voitaisiin esimerkiksi opetella kuuntelemaan äänen huojuntaa: huojuvat äänet koetaan epäpuhtaina, ja huojunta kuuluu selkeimmin oktaaveissa, kvinteissa ja kvarteissa (Vesalainen 2012, 9). Niinpä esimerkiksi epävireessä olevan oktaavi-intervallin huojunta on helppo oppia kuulemaan ja kuuntelemisen harjoitteluun voisi sopia ensimmäiseksi viritysharjoitukseksi. Tästä voitaisiin vähitellen siirtyä kohti virittämisen mekaniikan opettelua ja kokonaisten viritysjärjestelmien hallintaa.

Eri viritysjärjestelmiä käytetään erityyppisissä ja eri aikakausien musiikissa. Kulloinkin soitettavaan musiikkiin pyritään löytämään sellainen viritysjärjestelmä, joka toisi musiikin erityispiirteet ja soinnin mahdollisimman hyvin esiin. Esimerkiksi Päivi Vesalainen tarjoaa työssään *Kahdentoista sävelen kompromissi* (2012) hyvän ja selkeän yleisesityksen äänen synnystä, sen tasoon ja vireeseen vaikuttavista tekijöistä ja esittelee viritämisen peruserätykset.

Vesalainen kirjoittaa, että "viritysjärjestelmien problematiikka liittyy siihen, miten kiinteävireisen soittimen äänet viritetään siten, että ne tuottavat mahdollisimman puhtaita – siis huojumattomia – intervaleja" (2012, 10). Kosketinsoittimia soittaessa käytettävissä olevien sävelten määrä on kiinteä, ja kaikki viritykseen liittyvät ratkaisut on tietenkin tehtävä sävelvalikoiman antamissa rajoissa. Lisäksi "[k]osketinsoittimen virittämisessä on aina kyse sopimusasioista, soittajan tulee päättää mitkä soinnut/intervallit hän halua soivan kaikkein kauneimmin, ja mistä hän on valmis luopumaan. Täydellistä viritysjärjestelmää ei ole" (ibid., 11). Kaikkiin viritysjärjestelmiin liittyy aina sekä etuja että haittoja.

Kun mietitään, millainen viritys johonkin kappaleeseen sopisi parhaiten, on vielä huomattava, että kullekin soittimelle ominainen sointi ja äänen laatu vaikuttaa huomattavasti virittämiseen. Kaikki äänet koostuvat erilaisista osista eli ääneksistä, ja minkä tahansa äänen väri taas määrittyy sen mukaan, mikä sen osasävelrakenne on (ks. esim. Joutsenvirta 2009). Eri soittimissa on erilainen osasävelrakenne: Joutsenvirta kirjoittaa, että "akustisella soittimella tai laulaen tuotettu ääni koostuu perustaajuuden (joka sekin on siis osäänes) lisäksi ylä-ääneksistä, joista suurin osa on perustaaju-

den kokonaislukukerrannaisia" (ibid.). Näitä ylä-ääneksiä kutsutaan myös esimerkiksi yläsävelsarjaksi (ibid.). Myös muun muassa kielimateriaalin ominaisuudet, esimerkiksi se, miten paksu ja mitä metallia kulloinkin käytettävä kieli on, vaikuttavat osasävelrakenteeseen. Tästä seuraa myös, että viritettäessä kielet eivät virity täydellisesti minikään teorian mukaan, vaan viritettäessä on pyrittävä mahdollisimman toimiviin kompromisseihin: tätä periaatetta kutsutaan myös inharmonisuudeksi. Esimerkiksi pianoa viritettäessä oktaaveja täytyy levittää diskantissa ja bassossa huomattavan paljon, vaikkakin kuten Vesalainen kirjoittaa, "[t]ässä tosin on kyse myös makuasioista, koska inharmonisuuden korjaustapa vaikuttaa sointiväriin. Cembalossa ongelma on vähäisempi" (Vesalainen 2012, 10). Eli siis pianon ja cembalon viritykseen vaikuttavat erilaiset lainalaisuudet ja niiden virityksessä yleisimmin esiin tulevat ongelmat ovat myös erilaisia.

Kuitenkin kaikkien kosketinsoitinten virityksessä tietenkin käytettävissä olevien koskettimien lukumäärä, eli siis käytettävien sävelten määrä, on suurin ratkaistavista ongelmista. "Kaksitoistasävelisiin kosketinsoittimiin liittyy perustavaa laatua oleva ongelma; kahtatoista säveltä ei ole mahdollista viritää niin, että kaikki intervallit voisivat olla puhtaita. Erilaiset kommat [...] on pakko jollain tavalla jakaa kahdentoista sävelen kesken. Tällöin ainakin osa intervalleista on väistämättä epäpuhtaita" (Vesalainen 2012, 17). Kosketinsoittimia viritettäessä oktaavi on siis tietenkin aina jaettava jollain tavalla kahteentoista osaan vastaamaan käytettävissä olevien koskettimien määrää. Ongelmaa on yritetty ratkaista monilla eri tavoilla ja vaihtelevalla menestyksellä. Eri viritysjärjestelmät ovat käytännöllisin vaikkakaan ei täydellinen ratkaisumalli, koskettimien lukumäärän lisääminen oktaavin alueella toinen. Vesalainen kirjoittaa jopa, että "1600-luvulla Italiassa on konstruoitu soittimia, joissa on ollut 19 kosketinta oktaavia kohden" (ibid., 15).

Vesalainen huomauttaa lisäksi myös, että "[v]iritysjärjestelmien historiallinen kehitys on riippunut monesta tekijästä. Kosketinsoittimien yleistyminen toi temperoinnin tarpeen esiin. Musiikin ja viritysjärjestelmien kehitys on kulkenut käsi kädessä, kunakin aikakautena käytetyt viritysjärjestelmät heijastavat aikakauden musiikin tarpeita" (2012, 17). Tästä seuraa myös, että viritysjärjestelmän valinta on syytä tehdä niin, että se tukee mahdollisimman hyvin soitettavaa musiikkia.

Tärkeimmät kosketinsoittimien kohdalla vastaan tulevat erilaiset viritysjärjestelmät ovat pythagoralainen viritys, keskisäveljärjestelmät (joista erityisesti kannattaa mainita ns. neljäsosakommaviritys eli quarter-comma meantone sen käyttökelpoisuuden ja ylei-

syyden takia) ja erilaiset ns. barokkivireet eli epäsäännölliset viritysjärjestelmät. Pythagoralaista virettä käytetään erityisesti keskiaikaista musiikkia soittaessa (ks. esim. Vesalainen 2012, 18). Tässä viritysjärjestelmässä "[v]iritetään yksitoista puhdasta kvinttiä, jonka jälkeen viimeinen jäljelle jäävä kvintti on käyttökelvoton susi-intervalli" (ibid., 17), eli siis liian kapea, lähes kvintiksi tunnistamattoman kuuloinen intervalli. Kahdenentoista kvintin, susikvintin, ja puhtaan kvintin välistä eroa, eli sitä säveljärjestelmän epäsymmetrisyyttä, jota kaikissa viritysjärjestelmissä pyritään erilaisilla tavoilla korjaamaan, kutsutaan pythagoralaiseksi kommaksi (ibid.).

Erilaisissa keskisävelvirityksissä taas kaikkia järjestelmän kvinttejä kavennetaan yleensä saman verran, kun taas epäsäännöllisissä viritysjärjestelmissä kavennuksen määrä vaihtelee. Tasavireinen viritysjärjestelmä, johon pianot viritetään, voidaan lukea kuuluvaksi keskisäveljärjestelmiin. Esimerkkejä erilaisista paljon käytetyistä ja yleisistä barokkivireistä, eli viritysjärjestelmistä, jotka eivät ole säännöllisiä tai symmetrisiä, ovat esimerkiksi Werckmeister III, Kirnberger, Vallotti ja Mercadier. Eri viritysjärjestelmien eduista ja haitoista on monenlaisia mielipiteitä, eikä yhtenäistä standardia ole olemassa. Samoin kuin niin monessa muussakin cembalonsoittoon, historiallisiin esittämiskäytäntöihin ja renessanssi- ja barokkimusiikkiin liittyvissä asioissa, kokeileminen, käytännön kautta oppiminen ja muusikon oma taiteellinen näkemys auttavat löytämään oikeat ratkaisut kulloinkin vastaan tulevassa tilanteessa ja kulloinkin esitettävän musiikin kanssa.

### 3.11 Oman äänen löytäminen, oman musiikin soittaminen

Historiallisen musiikin ja kaiken siihen liittyvän tiedon ja mahdollisuuksien keskellä ei kuitenkaan saa unohtaa cembalon sointia tässä hetkessä. Cembalolle on sävelletty myös paljon nykymusiikkia, ja sitä käytetään soittimena myös kansanmusiikkiyhtyeissä. Hyvä valikoima erilaista cembalolle sävellettyä nykymusiikkia löytyy esimerkiksi Jukka Tiensuun levyiltä *The Fantastic Harpsichord* (1987), *The Exuberant Harpsichord* (1989) ja *The Frivolous Harpsichord* (1999). 1900-luvulla ja myöhemmin sävelletystä cembalomusiikista kannattaa tutustua esimerkiksi unkarilaisen György Ligetin (1926–2006), amerikkalaisten Dan Locklairin (s. 1949) ja William Albrightin (1944–1988) tuotantoon. Suomalaisista nykysäveltäjistä esimerkiksi Erik Bergman (1911–2006), Erkki Salmenhaara (1941–2002), Kaija Saariaho (s. 1952) ja tietysti Jukka Tiensuu (s. 1948) itse ovat tehneet musiikkia cembalolle. Pop- ja rock-musiikissa cembaloa käytetään usein tuomaan lisäväriä soitinnukseen, luomaan tunnelmaa ja eloa sointiin.

Oppitunnilla cembalosoittoa voisi hyvin lähestyä myös tällaisesta näkökulmasta: esimerkiksi Tori Amosin *Boys for Pele* –levyllä (1996) cembalo löytyy soinnin rikastajana ja tunnelman luojalta usealta kappaleelta. Muita esimerkkejä rock- tai pop-artisteista, jotka ovat käyttäneet cembaloa osana levyjensä äänimaailmaa, ovat Jimi Hendrix, The Doors, The Beatles, The Yardbirds, Simon & Garfunkel, The Kinks ja uudemmissa artisteista esimerkiksi Massive Attack ja Supergrass. Toisaalta soittotuntien yhteydessä voisi jälleen kerran korostaa oppilaan omaa suhtautumista cembalon sointiin ja käyttöön myös tässä yhteydessä: oppilaan kanssa voitaisiin esimerkiksi miettiä, millaisiin kappaleisiin cembalo sopii. Millä tavoin sitä tarkkaan ottaen on käytetty jossain yksittäisessä kappaleessa? Olisiko sitä voitu käyttää myös toisin? Miten cembalon sointi oppilaan mielestä sopii kappaleeseen, onko se hyvä lisä kappaleessa? Tuleeko oppilaalle mieleen myös muita kappaleita, joissa hän olisi kuullut cembalon äänen? Miten cembalon käyttö pop-musiikissa eroaa niistä tavoista, joilla cembaloa käytetään vanhan musiikin parissa? Ja miten soittimen rooli muuttuu eri yhteyksissä? Oppilaslähtöisessä opettamisessa käsiteltävien asioiden esittäminen kysymysten muodossa auttaa oppilasta havaitsemaan, mitä mieltä hän itse on asioista, mikä vuorostaan edesauttaa oppilaan oman musiikkisuhteen kehittymistä ja korostaa sitä, että kysymyksiin ei useinkaan ole olemassa valmiita, yksiselitteisiä vastauksia.

Yksi käytännön esimerkki siitä, miten tällaista työskentelyä voisi soveltaa soittotunneilla, on keskittyä cembalon äänen sijaan vanhan musiikin ohjelmistoon. Tarkastelun kohteeksi voitaisiin ottaa esimerkiksi aikaisemminkin mainitun Tori Amosin levy *Night of Hunters* (2011): levyn kappaleet perustuvat klassisen musiikin kappaleisiin, eli ne ovat ikään kuin tulkintoja kosketinsoittimille aikaisemmin sävelletyistä kappaleista. Yksi Amosin uudelleen tulkitsemista kappaleista on Domenico Scarlattin (1685–1757) Sonaatti f-mollissa (K 466). Amosin versiossa sonaatti on muuttunut levyn nimikappaleeksi, eli saanut nimekseen "Night of Hunters".

Sonaatti voisi toimia soittotunnilla yhtäältä tutustumiskeinona Scarlattin musiikkiin ja sonaattien ilmaisukeinoihin. Sen voi helposti soittaa sekä pianolla että cembalolla. Soittotuntien yhteydessä voisi kuitenkin myös tutustua Amosin versioon kappaleesta ja tarkastella, mitä puolia Scarlattin kappaleesta ja sen tarjoamista tulkinnallisista mahdollisuuksista tässä versiossa on käytetty. Tunnilla voitaisiin pohtia myös sitä, millaisia muita mahdollisuuksia kappaleen tulkintaan olisi olemassa. Entä miten kappale muuttuu, kun sen soittaa ensin pianolla ja sitten cembalolla? Onko samanlainen tulkinta



mahdollinen kummallakin soittimella? Omasta mielestäni soittimen vaihto muuttaa myös tulkintaa. Erilaiset piirteet korostuvat kappaleissa, eikä esimerkiksi tempon valinta välttämättä ole samanlainen molemmilla soittimilla.

*Sonata K. 466*

**Domenico SCARLATTI**  
(1685-1757)  
*Restituiton : P. Gouin*

**Andante moderato**

© Les Éditions Outremontaises - 2013

Kuva 17. Alku D. Scarlattiin f-mollisonaatista, josta myös Tori Amos on löytänyt inspiraation omaan sovitukseensa (IMSLP 2013).

Tällainen kysymyksenasettelu ja soittimien käytön tarkastelu monilta eri kannoilta edellyttää tietenkin opettajan taholta avointa mieltä ja valmiutta tutustua monenlaisiin eri musiikin lajeihin. Kuitenkin soittotunneilla voisi myös tähdätä siihen, että oppilas pääsisi kokeilemaan cembalon äänen sointia mahdollisimman monissa eri tilanteissa ja eri

tavoilla. Cembalolle voisi myös tehdä itse sovituksia ja pyrkiä laajentamaan cembalon käyttömahdollisuuksia.

Mielestäni omien sovituksien laatiminen on erinomainen tapa oppia musiikin rakenteista ja musiikin kirjoittamisesta sellaisia asioita, joiden oppiminen muuten vie paljon kauemmin. Oma kokemukseni sovityöstä tämän opinnäytetyön yhteydessä on ollut hyvin opettavainen. Pienikin määrä tutustumista siihen, millä tavoin vaikkapa erilaisia vasemman käden säestyskuvioita voisi tai kannattaisi nuotintaa muuttaa suhtautumista ja näkökulmaa kaikkeen kirjoitettuun musiikkiin ja jopa siihen tapaan, miten uusia kappaleita opettelee.

## **4 Cembalonsoiton opetuskokonaisuus musiikkiopistoille**

### **4.1 Käytännön sovellus: musiikkiopiston tiiviskurssi**

Näitä edellä esittelemiäni tapoja lähestyä cembalonsoittoa voidaan kaikkia käyttää myös musiikkiopisto-opetuksessa. Kuitenkin cembaloon tutustumiseksi voisi esimerkiksi viiden oppitunnin tiiviskurssi olla hyvä tapa saada kosketus cembaloon monesta eri näkökulmasta. Tällainen kurssi tarjoaisi hyvän mahdollisuuden keskittyä cembalonsoittoon ja pohtia, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia se voisi tarjota. Viiden oppitunnin kurssi voisi myös olla hyvä tilaisuus oppilaalle saada selville, voisiko cembalonsoitto kiinnostaa häntä enemmänkin. Kurssia voisi myös käyttää musiikin historian opetukseen liittyvänä käytännön sovelluksena, yhtenä mahdollisena tapana lisätä historiatietoisuuden määrää musiikinopetuksessa.

Tiiviskurssin järjestäminen olisi mille tahansa musiikkiopistolle hyödyllinen ja käytännönläheinen tapa tarjota oppilaille mahdollisuus tutustua renessanssin ja barokin ajan musiikkiin. Historiatietoinen lähestymistapa, jossa oppilaan oma musiikkikokemus ja omat musiikkiin liitetyt ajatukset yhdistyvät historialliseen tietoon ja esittämiskäytäntötietoon, on luontevasti läsnä kurssilla. Cembalonsoittoon tutustumalla on mahdollista myös saada erilainen, konkreettinen kosketus historiaan ja esimerkiksi erilaisiin sointi-ideaaleihin. Kurssi olisi myös mahdollisuus musiikkiopistojen pianisteille laajentaa tietämystään eri musiikkityyleistä ja eri kosketinsoittimista.

Kurssin järjestäminen olisi musiikkiopistolle yksinkertaista: kokoamani materiaalin perusteella olisi mahdollista sovittaa kurssi monenlaisiin olosuhteisiin ja kunkin opiston tarpeisiin. Olen pyrkinyt tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja soitettaviksi kappaleiksi ja määritellä tunneilla käsiteltävät asiakokonaisuudet sillä tavoin, että niistä on mahdollista valita käsiteltäviksi kulloisellekin oppilaalle mahdollisimman sopivat ja relevantiksi koetut asiat. Kurssin voi pitää cembalonsoiton opetukseen erikoistunut opettaja, mutta alla esittelemiäni asioita voi myös poimia opetussuunnitelmasta esimerkiksi lisämateriaaliksi muun soitonopetuksen yhteyteen. Tuntikuvauksia voi myös käyttää avuksi mietittäessä, millä tavoin oppilaiden omaa suhdetta historiaan ja oppilaslähtöistä oppimista voisi toteuttaa monipuolisesti soitettaessa renessanssin ja barokin ajan musiikkia.

#### 4.2 Soitonopetus ja ongelmalähtöinen oppiminen (Problem-Based Learning)

Oppilaslähtöinen lähestymistapa on musiikinopetukselle hyvin luonteva. Koska niin suuri osa soitonopetuksesta on yksityisopetusta, sovitetaan eri soittimien opetus käytännössä aina vastaamaan eri oppilaiden erilaisia tarpeita, yksilöllisiä haasteita ja lähtökohtia. Lisäksi jokainen soittaja on omanlaisensa ja ainutlaatuinen: ei ole olemassa kahta samanlaista muusikkoa. Jokaisen oma musiikillinen kokemus ja oma tapa tehdä musiikkia tarkoittavat, että soitonopetus on aina suunniteltava yksilöllisesti, jokaisen oppilaan omat erityispiirteet huomioon ottaen.

Oppilaslähtöisessä oppimisessä on ennen kaikkea tärkeää, että opettaja pystyy tukemaan oppilasta hänen etsiessään ratkaisuja. Opettaja voi toimia oppilaalle ideoiden lähteenä, lähdekritiikkinä ja myös uusien ratkaisujen ehdottajana, mutta ei ainoiden oikeiden, ehdottomien vastausten antajana. Opettajan ammattitaito valjastetaan näin palvelemaan oppilaan oppimista. Yksi mahdollinen lähestymistapa, joka mahdollistaa tämän, on niin kutsuttua ongelmalähtöistä tai –perustaista oppimista. Alun perin englanninkielisestä termistä *problem-based learning* (PBL) käytetään rinnakkain kahta suomenkielistä termiä.

Kokonainen opetussuunnitelman on mahdollista toteuttaa ongelmalähtöisestä näkökulmasta. Ongelmalähtöistä oppimista on samoin mahdollista soveltaa myös verkkooppimiseen monissa eri muodoissa, eli se on hyvin joustava ja monikäyttöinen oppimisen malli. Se sopii erinomaisesti myös musiikinopetukseen, ja monet soitonopetuksen

osa-alueet voidaan hyvin suunnitella toteutettavaksi hyödyntäen ongelmalähtöistä oppimista.

Portimojärvi ja Donnelly kirjoittavat, että "[o]ngelmaperustaisen oppimisen keskeinen ajatus on se, että oppiminen käynnistyy ongelmista, jotka nousevat työelämästä tai muusta yhteiskunnallisesta todellisuudesta" (2006, 26). Toisin sanoen tarkoitus on päästä käsiksi ongelmiin, joiden ratkaisemisesta on käytännön hyötyä esimerkiksi työelämässä, eikä ainoastaan teoreettisesta ajatusrakennelmasta. Teoriapohjan sovellettavuudesta on hyötyä myös soitonopetuksesta puhuttaessa. Portimojärvi ja Donnelly myös korostavat, että kun puhutaan ongelmaperustaisesta oppimisesta, on kyseessä "opetussuunnitelman ja oppimisympäristön tasolla vaikuttava strateginen linjaus, eikä vain opetuksen metodinen ratkaisu" (ibid., 16).

Ongelmaperustaisesta oppimisesta on hyötyä teoreettisena mallina ja opetuksen suunnittelun pohjana monella eri tavalla. Portimojärvi ja Donnelly mainitsevat muun muassa, että ajattelutavan "hyötyinä pidetään itseohjautuvuuden kehittymistä, opiskelijoiden luontaisen kiinnostuksen kasvua opiskeltavaa aihetta kohtaan sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittymistä" (Portimojärvi & Donnelly 2006, 27). Ongelmaperustaisen oppimisen avulla on siis mahdollista vaikuttaa moniin oppimisprosessin osiin. Soitonopetuksen kannalta tärkeintä on se, että malli antaa mahdollisuuden painottaa opetusta niin, että oppilas voi itse ottaa vastuuta oppimisestaan ja että opetus tukee oppilaan oman musiikkisuhteen ja omaehtoisen musiikin tekemisen kehittymistä.

Ongelmalähtöistä oppimista kuvataan usein erilaisina "askel-, vaihe- ja syklimalleina, jotka konkretisoivat pedagogisia ajattelutapoja ja periaatteita" (Portimojärvi & Donnelly 2006, 27). Oppimisen kuvausta varten kehitetään kuitenkin jatkuvasti uudenlaisia malleja (ibid., 28). Portimojärvi ja Donnelly käyttävät omassa tutkimuksessaan esimerkkinä oppimisesta pienryhmää, joka kokoontuu kahdesti tutoriaaliin, joiden välillä oleva vaihe käytetään tiedonhankintaan (ibid.). He korostavat keskustelun merkitystä prosessin aikana ja erityisesti sen loppuvaiheessa: "[r]yhmän yhteisen ymmärryksen jatkuvan rakentamisen tavoittelemiseksi on olennaista, että hankitun tiedon yhdistely ja synteetin teko ovat prosessiin sisäänrakennettuja. Tavoitteena on jaettu, paras mahdollinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta" (ibid., 29). Niinpä ongelmalähtöinen oppiminen sopii hyvin esimerkiksi sellaiseen opetukseen, jossa kontakti opettajan kanssa ei ole jatkuvaa. Teoreettisena mallina se soveltuu esimerkiksi avuksi tiiviskurssien opetussuunni-

telmien laatimiseen: kursseilla käsiteltävät asiat voisi esittää ratkaistavina ongelmina ja kurssien opetuksen voisi suunnitella käyttämään hyväksi oppimisprosessin syklisyyttä.

Lisäksi soitonopetuksen yksilöluonne helpottaa myös omalta osaltaan opetuksen suuntaamista ongelmalähtöisen oppimisen suuntaan: opetuksen muokkaus vastaamaan juuri tietyn oppilaan senhetkisiin tarpeisiin tai kiinnostuksen kohteisiin on huomattavan paljon helpompaa kuin varsinaisessa ryhmäopetuksessa.

#### 4.3 Tiiviskurssin järjestämisen käytännön puolesta

Esittelen seuraavassa yhden mahdollisen tavan ryhmittää opeteltavia asioita viidelle eri oppitunnille niin, että kokonaisuudesta tulee pienen cembalonsoiton tiiviskurssin opetussuunnitelma. Käytän esimerkkeinä kuutta erilaista ja eritasoista renessanssin ja barokin ajalta peräisin olevaa soolocembalokappaletta. Niiden lisäksi samoja opetusmenetelmiä ja –tapoja on tietenkin mahdollista soveltaa myös muiden kappaleiden opetuksessa. Oppitunneille valitsemani kappaleet on esitelty eri näkökulmista jo edellä, mutta palaan niiden ominaispiirteisiin myös tässä kappaleessa.

Kurssin ajatuksena on, että jokainen oppilas tutustuisi kurssilla yhteen tai mielellään kahteen renessanssin tai barokin ajan kappaleeseen ja saisi näin konkreettisen kosketuksen siihen, millaista cembalonsoitto voi olla. Kappalejako kannattaa tehdä ennen kurssia, ja ihanteellinen tilanne olisi, että oppilaat olisivat tutustuneet kappaleisiin jo etukäteen. Kaikki esimerkkikappaleistani ovat teknisiltä vaatimuksiltaan ja laajuudeltaan sopivaa ohjelmistoa musiikkiopistojen oppilaille: haastavimmat kappaleista ovat François Couperinin *La Favorite* ja D. Scarlattin f-mollisonaatti, jotka kummatkin sopisivat todennäköisesti parhaiten MOT-suoritusta valmistelevan oppilaan soitettaviksi. Nämä oppitunnit soveltuvat parhaiten käytettäväksi yksilöopetuksessa, mutta kurssi olisi mahdollista muokata erilaisilla kappalevalinnoilla myös esimerkiksi kamarimusiikkikurssiksi. Kamarimusiikin sisällyttäminen kurssille mahdollisuuksien mukaan olisi muutenkin erittäin hyvä vaihtoehto kurssin järjestämiseen.

Musiikkiopisto-opetuksessa näistä kappaleista ja työtavoista voisi valita ne, jotka oppilaille soittotasosta, mieltymyksistä tai mielenkiinnon kohteista riippuen sopivat parhaiten. Cembalonsoittoon tutustuminen tiiviskurssilla kannattaa myös tehdä historiatietoisesta näkökulmasta käsin: musiikin historian elävöittäminen on konkreettisesti läsnä aina cembaloa soittaessa.

## 4.3.1 Tiiviskurssin tuntikuvaukset

Tiiviskurssin esimerkkikappaleet
A. Scarlatti (?): <i>Folia</i> d
J.S. Bach: Preludi C BWV 846
D. Scarlatti: Sonaatti f K 466
L. Ruiz de Ribayaz: <i>Hachas</i>
G. Farnaby: <i>Rosasolis</i>
F. Couperin: <i>La Favorite, Chaconne a deux tems</i> (Troisième Ordre)

Taulukko 2. Lista cembalonsoiton tiiviskurssilla käytettävästä ohjelmistosta. Kappaleet on ryhmitelty niin, että kaksi ensimmäistä edustavat musiikkiopistojen pianisteille varsin tuttua ohjelmistoa. D. Scarlattin sonaatti saattaa olla joillekin pianisteille tuttu, kun taas *Hachas*, *Rosasolis* ja *La Favorite* edustavat erityisesti cembalolle tyypillistä ohjelmistoa. *Folian* säveltäjästä ei ole varmuutta, mutta monissa lähteissä sen säveltäjäksi on merkitty A. Scarlatti.

Pianonsoiton tasosuoritusohjeiden mukaan kaikki yllä olevan taulukon kappaleet F. Couperinin *La Favorite* –kappaletta lukuun ottamatta vastaavat Perustaso 2- ja Perustaso 3 -suorituksia. *La Favorite* on kappaleista teknisesti haastavin, ja soveltuisi ehkä parhaiten musiikkiopistotasolla opiskelevalle oppilaalle. Cembalonsoiton opetuksessa ei kuitenkaan ole tapana jaotella kappaleita tiukasti eri tasosuorituksia vastaaviksi, joten opettaja voi hyvin yhteistyössä oppilaan kanssa valita kappaleet myös oppilaan kiinnostuksen kohteita ja muuta kulloinkin soitettavaa ohjelmistoa parhaiten täydentäviksi. Valitsemani kappaleet ovat esimerkkejä mahdollisesta kurssiohjelmasta, mutta tiiviskurssilla voi tietenkin käyttää myös muuta opetusmateriaalia. On kuitenkin hyvä, jos ohjelmisto on monipuolinen ja että se tarjoaa cembalonsoitosta ja cembalon ilmaisukeinoista laajan kuvan. Oppilailla on myös oltava mahdollisuus valita ohjelmistosta itseään eniten puhuttelevat ja sopivimmat kappaleet.

Kappaleista *Folia*, *Hachas* ja *Rosasolis* pohjautuvat toistuvaan, ostinato- tai *ground*-bassoon. *La Favoritessa* taas kertosaäkeen omainen *rondeau* toistuu erilaisten *couplet*-osien välillä. Nämä toistuvat osat tarjoavat erinomaisia mahdollisuuksia koristelun ja omien versioiden laatimiseen. J.S. Bachin preludin ja D. Scarlattin sonaatin kanssa työskennellessä voidaan huomiota kiinnittää esimerkiksi siihen, miten kappaleet muuttuvat, jos niitä soittaa sekä pianolla että cembalolla. Pianotunneilta jo kenties tutuista

kappaleista voi löytyä uusia puolia ja uusia sointi- ja ilmaisumahdollisuuksia cembalolla soitettaessa.

Toisaalta tunneilla kannattaa ottaa myös esiin lähteiden luotettavuuteen liittyvät ongelmat: kuten monen muunkin renessanssin ja barokin ajan kappaleen kohdalla, ei ole varmaa, onko *Folia* Alessandro Scarlattin säveltämä. Tunneilla voidaan pohtia, miten tällainen tilanne on mahdollinen, mistä epätietoisuus johtuu, ja miten kappaleen oikea säveltäjä olisi ehkä mahdollista selvittää. Tällaisen kysymyksenasettelun kautta voitaisiin perehtyä alkuperäislähteisiin syvemmin. Se antaisi myös mahdollisuuden puhua tunneilla esimerkiksi tekijänoikeuksista, historian eettisistä ulottuvuuksista ja lähdekritiikin tärkeydestä.

Muut kurssin kappaleet ovat vähemmän tunnettuja. Erityisesti G. Farnabyn *Rosasolis*-kappaleessa ja F. Couperinin *La Favorite*-nimisessä *chaconnessa* voidaan tutustua cembalolle tyypilliseen sointiin ja niihin piirteisiin kappaleissa, joiden takia ne soivat hyvin cembalolla mutta niiden ominaispiirteitä on hankalampaa herättää henkiin pianolla. Tässä yhteydessä on ennen kaikkea tärkeää miettiä, miten oppilas itse kokee eri soittimien soinnin. *La Favorite* toimii toisaalta myös hyvänä tutustumiskappaleena erilaisiin, erityisesti ranskalaisiin koristeisiin ja *inéga*le-soittoon, kun taas D. Scarlattin *f-mollisonaatissa* pääsee perehtymään ennen kaikkea erilaisten artikulaatiotapojen suuriin eroihin ja siihen, miten paljon artikulaatio vaikuttaa cembalon sointiin.

1. tunti	Historian kertomaa	Cembalotekniikka: esimerkiksi koristelu, sormijärjestykset ja artikulaatio	Sointi	Muuta
<b>Kokeilu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kosketinsoitinten historiaan tutustuminen</li> <li>• renessanssin ja barokin ajan historiaan tutustuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eri artikulaatiot: staccato, legato, portato, muita, mitä?</li> <li>• mikä on helppoa toteuttaa, mikä tuntuu vaikealta?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• miltä cembalon ääni kuulostaa pianoon verrattuna?</li> <li>• miltä kuulostaa ylilegato tai staccato cembalolla?</li> <li>• millä eri tavoilla sointia voisi muunnella?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cembalon mekaniikkaan tutustuminen</li> <li>• tuttujen kappaleiden kokeilu</li> </ul>

2. tunti	Historian kertomaa	Cembalotekniikka: esimerkiksi koristelu, sormijärjestykset ja artikulaatio	Sointi	Muuta
<b>Kappaleiden lähempi tarkastelu I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mitä oppilas itse tietää kappaleen syntyajankohdan historiasta?</li> <li>• mitä muuta kappaleen syntyaikana tapahtui?</li> <li>• mitä kappaleen säveltäjästä tiedetään?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erilaisten sormijärjestyksien kokeilu ja sopivien valitseminen</li> <li>• eri artikulaatioiden kokeilu, esim. <i>inéga</i>-soitto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rekisteröinti: erilaisten vaihtoehtojen kokeilu</li> <li>• missä kohdissa kappaletta tunnelma tai sointi muuttuvat?</li> <li>• arpeggio-soittoon tutustuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• onko kappaleessa selkeitä toisistaan erottuvia jaksoja?</li> <li>• miten oppilas itse hahmottaa kappaleen rakenteen?</li> <li>• miten erilaiset jaksot voisi erottaa toisistaan tulkinnessa?</li> </ul>

3. tunti	Historian kertomaa	Cembalotekniikka: esimerkiksi koriste- lu, sormijärjestyk- set ja artikulaatio	Sointi	Muuta
<b>Kappaleiden lähempi tarkastelu II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• miten kappaleen historia voisi näkyä tulkinnessa?</li> <li>• onko kappaleen historiassa jotain sellaista, mitä tulkinnessa ei halua korostaa? (Kappale voi olla mahdollista soittaa esimerkiksi sen tanssillisia tai sen laulullisia piirteitä korostuen; kumpi on parempi vaihtoehto?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• artikulaatioiden lopullinen valitseminen</li> <li>• koristeiden valitseminen</li> <li>• teknisten haasteiden läpikäyminen</li> <li>• millaiset tekniset asiat ovat helpompia tai vaikeampia cembalolla pianoon verrattuna?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rekisteröinnin lopullinen valitseminen</li> <li>• kaksisormioisella cembalolla sormiolta toiselle vaihtaminen</li> <li>• onko oppilaalle tullut mieleen muita soinnin vaihtelun mahdollisuuksia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mistä asioista tulkinta koostuu?</li> <li>• mikä oppilaalle itselleen on tärkeää kappaleen tulkinnessa?</li> </ul>



4. tunti	Historian kertomaa	Cembalotekniikka: esimerkiksi koristelu, sormijärjestykset ja artikulaatio	Sointi	Muuta
<b>Perspektiivi laajenee</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>cembalon eri roolit: soolosoitin, säestävä soitin, orkesterisoitin</li> <li>muiden kosketinsoitinten roolit, erot ja yhtäläisyydet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>continuosoittoon tutustumisen aloittaminen kurssin kappaleiden sointupohjia hyväksi käyttäen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tutustuminen erilaisiin tapoihin säestää</li> <li>erilaiset tekstuurit ja erilaiset arpeggiot säestyksessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mahdollinen improvisaatio kurssin kappaleiden pohjalta</li> <li>omien variaatioiden tekeminen</li> <li>omien sovitusten laatimisen aloittaminen</li> </ul>

5. tunti	Historian kertomaa	Cembalotekniikka: esimerkiksi koristelu, sormijärjestykset ja artikulaatio	Sointi	Muuta
<b>Yhteenveto opitusta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitkä asiat renessanssi- ja barokkiajan historiasta tuntuvat oppilaasta kiinnostavilta?</li> <li>Mihin olisi hyvä tutustua vielä tarkemmin?</li> <li>Miten historiallisen taustan tunteminen muuttaa suhtautumista soitettavaan musiikkiin?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miltä eri sormitusten ja artikulaatioiden käyttäminen tuntui?</li> <li>Pystyykö kurssilla opittua soveltamaan muihin kappaleisiin?</li> <li>Pystyykö kurssilla opittua soveltamaan pianonsoitossa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miten cembalon ja pianon soinnit loppujen lopuksi eroavat toisistaan?</li> <li>Miten cembalon sointia voisi vielä kehittää?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Improvisaation roolin pohtiminen</li> <li>Miten oppilas kokee pianonsoiton ja cembalonsoiton erot ja yhtäläisyydet?</li> <li>Miten kurssilla opittua voisi soveltaa jatkossa?</li> </ul>

Taulukko 3. Kurssin opetustunnit ja opeteltavat asiat tiivistettynä.

Edellä on esitetty tiivistetyssä muodossa ajatukseni siitä, miten cembalonsoiton opetuksen eri puolia voisi käsitellä tiiviskurssilla esimerkiksi musiikkiopistossa. Taulukon ajatukset on suunniteltu korostamaan oppilaan omaa roolia muusikkona ja rohkaise-

maan tiedonhakuun ja omien ratkaisujen tekemiseen. Ongelmalähtöisen oppimisen periaatteita noudattaen on tarkoitus keskittyä ennen kaikkea sellaisiin haasteisiin ja esille tuleviin kysymyksiin, jotka voisivat nousta esiin oppilaan omasta soittokokemuksesta.

Kurssi muodostaa kokonaisuuden, jossa ensimmäisellä tunnilla tutustutaan uuteen soittimeen. Tämän tunnin ajatus on tukea oppilaan omaa kokeilua ja antaa mahdollisuus vapaamuotoiseen kosketukseen, soinnin ja artikulaation mahdollisuuksien tutkimiseen ilman liian tiukkaan ennalta määrättyjä tavoitteita. On tärkeää, että oppilaat pääsevät tutustumaan cembalon mekaniikkaan ja äänen syntyminen periaatteisiin alusta alkaen. Samoin oppilailla on oltava mahdollisuus kokeilla esimerkiksi kahdella äänikeralla soittamista, ja jos käytössä on kaksisormioinen cembalo, kummallakin sormiolla soittamista. Myös mahdollisiin luuttu- ja nelijalkaisiin äänikertoihin on hyvä päästä tutustumaan varhaisessa vaiheessa. Näin oppilaalle muodostuu alusta asti mahdollisimman monipuolinen kuva cembalon käyttömahdollisuuksista.

Kurssin kappaleiden lähdeviitteet löytyvät opinnäytetyöni lähteistä otsikon "Tiiviskurssin lähdemateriaali" alta. Lucas Ruiz de Ribayazin *Hachas* löytyy lisäksi opinnäytetyöni liitteistä kolmena eri tavoin kaaritetuna versiona. Erilaisia versioita samasta kappaleesta voi hyvin myös käyttää esimerkkeinä opetuksessa, varsinkin kun puhutaan artikulaation merkityksestä cembalonsoitossa (Liitteet 1–3; ks. myös edellä kappale 3.8, "Erilaisien sormijärjestyksien ja artikulaation keskeinen merkitys").

Ensimmäisellä tunnilla kannattaa ensin kokeilla oppilaalle tuttujen kappaleiden – esimerkiksi lastenlaulujen, joiden kokeilemisen kynnyks on useimmiten varsin matalalla – soittamista cembalolla. Tästä voi vähitellen siirtyä kurssia varten valittujen kappaleiden soittamiseen cembalolla. Tässä vaiheessa pääpaino on oppilaan omien kysymysten esiin nostamisessa: millaiset asiat kappaleissa korostuvat? Onko soittamisessa jotain, mikä tuntuu erityisen hankalalta tai erityisen helpolta? Miltä soittaminen tuntuu? Onko uuteen soittimeen tutustuminen mielenkiintoista, onko siinä tarpeeksi haasteita? Onko jotain muuta, mihin pitäisi kiinnittää erityisesti huomiota?

Toisella ja kolmannella tunnilla perehdytään lähemmin tiettyjen ennalta valittujen kappaleiden teknisiin ja tulkinnallisiin haasteisiin. Historiatietoisuus seuraa myös tässä mukana: kappaleiden syntyhistorian, niiden edustamien tyylien ja säveltäjiin tutustumi-

sen kautta on tarkoitus ylläpitää jatkuvaa dialogia ja vuorovaikutusta menneisyyden kanssa.

Esimerkkikappaleitteni kautta voitaisiin käydä läpi renessanssi- ja barokkiajan historiaa monesta näkökulmasta: esimerkiksi *Folian* ja *Hachasin* kautta keskustelu voitaisiin ohjata muun muassa tanssien rooliin barokin ajalla, mutta miksei yhtä hyvin löytöretkien aikaan, niiden mukanaan tuomiin muutoksiin eurooppalaiseen yhteiskuntaan samoin kuin ja Latalaisen Amerikan kansanmusiikin vaikutukseen länsimaiseen taidemusiikkiin kautta aikojen. Samalla tavoin *La Favoriten* yhteydessä voitaisiin tutustua Ranskan kulttuurielämän kulta-aikaan, 1600-luvun *Le Grand Siècleen* myös kuvataiteen ja kirjallisuuden kautta – tai *Rosasolin* yhteydessä vastaavasti Englannin Elisabet I:n aikaan ja kulttuuriin.

Neljännellä tunnilla cembalonsoittoon tutustumista on tarkoitus laajentaa soolosoittamisesta kamarimusiikkiin. Tunnilla voitaisiin ottaa ensikosketus continuosoittoon pohtimalla säästämisen perustekijöitä, kappaleiden sointurakenteita ja sointusoittamista yleisemminkin. Mahdollisuuksien mukaan olisi hyvä myös käydä läpi kenraalibassonumeroinnin peruseriaatteita. Yksi työtapa voisi myös olla selvittää kurssilla muuten soitettavien kappaleiden sointupohjaa ja muuttaa siis tällä tavalla soolokappale kenraalibassonumeroiduksi. Samalla voitaisiin pohtia myös kappaleiden muuntelua ja improvisointia.

Viidennellä, viimeisellä tunnilla on tarkoitus tehdä yhteenveto niistä asioista, joita kurssilla on käsitelty. Ennen kaikkea on tärkeää keskittyä siihen, millaisia asioita oppilas saa kurssista käyttöönsä tulevaisuudessa jatkaessaan soitto-opintojaan. On myös tärkeää pohtia, miten oppilas on kurssin kokenut. Oppilaalla on oltava mahdollisuus antaa palautetta kaikista kurssin osa-alueista. Jos palautteenanto sisällytetään tällä tavoin itse kurssille, on mahdollista vielä käsitellä kurssin aikana niitä asioita, jotka oppilasta jäivät askarruttamaan tai joihin tämä olisi halunnut päästä tutustumaan. Mutta koko oppimisprosessin läpi on pyrittävä rakentamaan kurssin sisältöä yhteistyössä oppilaan kanssa. Palautteenanto ja sen pohtiminen, mistä kurssin osista oli erityisesti hyötyä, millaisiin asioihin olisi pitänyt keskittyä enemmän, vahvistavat myös oppimista ja varmistavat osaltaan sitä, että oppilas pystyy hyödyntämään oppimaansa. On myös puhuttava siitä, mikä oppilasta kurssilla eniten kiinnosti ja mikä tuntui helpolta – ja mikä vaikealta. Oppilaan on saatava itse vaikuttaa oman musiikillisen kokemuksensa muotou-

tumiseen. Samoin on otettava esiin myös tapoja, joilla oppilas pystyy kurssin jälkeen syventämään oppimaansa ja opettelemaan lisää.

#### 4.3.2 Kohti uusia musiikillisia mahdollisuuksia

Olen muotoillut ehdotukseni kappaleiden yhteydessä käytettävistä harjoituksista suurelta osin kysymyksien muotoon. Tarkoitukseni on tällä tavalla korostaa, että kyse on vain yhdestä mahdollisesta tavasta lähestyä näitä kappaleita – ja alleviivata oppilaan oman kiinnostuksen, motivoinnin ja aktivoinnin äärimmäisen tärkeää osaa soitonopeudessa. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta löytämään vastauksia häntä itseään kiinnostaviin kysymyksiin ja askarruttaviin ongelmiin ja tarjota mahdollisia ratkaisuja ja tutustumismahdollisuuksia historiaan, eikä toimia kaikkietävänä auktoriteettina. On tärkeää, että esimerkiksi teknisistä ratkaisuista sovitaan yhteistyössä oppilaan kanssa: näin oppilaan oma vastuu ja musiikillinen näkemys korostuvat. Opettajan on myös jatkuvasti kannustettava oppilasta kokeilemaan uusia, erilaisia ratkaisuja ja laajentamaan näin paitsi teknisiä taitojaan, myös musiikillisia valmiuksiaan.

## 5 Vanhan musiikin opetuksen tulevaisuus

### 5.1 Uusien haasteiden jäljillä

Cembalonsoittoa ja ns. vanhaa musiikkia yleisemminkin voisi käyttää yhtenä motivoinnin ja musisointiin innostamisen keinona musiikkiopistoissa. Länsimaisen taidemusiikin historia kuten myös eri historiallisina aikakausina käytettyihin soittimiin tutustuminen on osa sitä kulttuuriperintöä, jota klassisessa soitonopetuksessa halutaan siirtää eteenpäin. Historia herää henkiin eri tavalla, kun esimerkiksi barokkikappaleita soittaa cembalolla, joka soi aivan eri tavalla kuin piano. Saman kappaleen soittaminen eri soittimella tuottaa tietenkin väistämättä hyvin erilaisen soivan lopputuloksen. Niinpä cembalonsoitto voisi omalta osaltaan auttaa yksilöllisemmän ja historiatietoisen soitonopetuksen kehittämistä.

Yksilöllisyys, sovellettavuus ja oppilaslähtöisyys tulevat olemaan tulevaisuudessa entistä tärkeämpiä asioita soitonopetuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Musiikkiopistojen

tavoitteena voisi olla esitellä erilaisia musiikin lajeja erilaisia tapoja tehdä musiikkia mahdollisimman laaja-alaisesti. Esimerkiksi cembalonsoiton opetuksen tarjoaminen yhdeksi mahdolliseksi opiskeltavaksi musiikin osa-alueeksi mahdollisimman monelle opiskelijalle voisi edesauttaa tällaisen tavoitteen toteuttamista huomattavasti. Cembalonsoittoon liittyvä vapaus, tutkiva ote ja valmiiden ratkaisujen puuttuminen saattaisivat hyvinkin tarjota monelle oppilaalle mahdollisuuden ilmaista itseään ja löytää itselleen sopivia tapoja tehdä musiikkia.

Cembalon- ja pianonsoiton ei tarvitsisi myöskään olla toisiaan poissulkevia asioita. Lisäksi cembalonsoitto saattaisi hyvin sopia sellaisille soittajille, joilla on esimerkiksi pienet kädet tai joille pianonsoitto saattaa tuntua fyysisesti raskaalta. Vaihtoehtoja olisi hyvä olla tarjolla niin paljon kuin mahdollista, eikä musiikin maailmaa ole syytä rajoittaa tarpeettomasti.

## 5.2 Lopuksi

Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt pohtimaan, millaiset asiat cembalonsoitossa ja sen opettamisessa saattaisivat soveltua käyttöön myös laajemmin kaikessa soitonopetuksessa. Ns. vanhan musiikin liikkeen parissa yleiset ajatukset esimerkiksi historiallisten lähteiden käyttämisestä osana kappaleiden tulkinnan pohtimista ja apuna sen muotoutumista olisivat hyvin toteutettavissa myös yleisempänä osana kaikkea soitonopetusta. Historiallisissa esittämiskäytännöissä ja ns. vanhan musiikin liikkeen suhtautumisessa musiikkiin on paljon sellaisia piirteitä, joiden käyttöön ottaminen voisi tuoda soitonopetukseen uusia näkökulmia ja tuoda osaltaan ratkaisuja esimerkiksi historiatietoisuuden lisäämiseen ja soittajien motivointiin ja omaehtoiseen musisointiin.

Historiatietoisuus saattaa käytännössä tarkoittaa esimerkiksi renessanssi- tai barokkimusiikin soittamista tavalla, joka ottaa huomioon esitettävän musiikin syntyhistorian samoin kuin syntyajankohdan esteettiset ja aatteelliset näkökulmat. Samalla tavalla historiatietoinen soittaminen tarkoittaa myös sen määrittämistä, mikä soittajan oma suhde historialliseen aikakauteen on. Tällainen lähestymistapa hyödyntää myös museopedagogiikan periaatteita: soittajan kokemus musiikista ja soittamisesta on aina otettava huomioon, ja se on tärkeä osa soittamis- ja myös oppimiskokemusta.

Pyrin työssäni esittelemään renessanssi- ja barokkimusiikin opetukseen liittyviä erityispiirteitä ja sellaisia tapoja, joilla niitä voitaisiin soveltaa myös muussa soitonopetukses-

sa. Tiiviskurssin opetuskokonaisuudet on tarkoitettu tarjoamaan oppilaille mahdollisimman monipuolinen ja oppilaslähtöinen tapa tutustua renessanssi- ja barokkimusiikkiin ja cembalonsoiton eri puoliin. Opetuskokonaisuuksista voi myös poimia erilaisia aiheita, kysymyksiä ja ideoita käytettäväksi muussakin soitonopetuksessa.

Toivon, että työni voisi omalta osaltaan edesauttaa cembalonsoiton opetuksen muuttamista entistä luonnollisemmaksi ja tavallisemmaksi osaksi musiikkiopistojen arkea ja että mahdollisimman monella pianistilla olisi tulevaisuudessa tilaisuus tutustua myös cembalonsoittoon osana opintojaan. Monipuolisuus ja avoimuus uusille ajatuksille ja ajattelutavoille tarjoavat mahdollisuuksia kehittää ja muokata soitonopetusta myös tulevaisuuden haasteita varten.

## Lähteet

- Aminoff, Petra, Lauri Pulakka ja Annamari Pöyhö 2008. *Barokkimusiikin matkaopas*.  
Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja B: Oppimateriaalit 1. Luettavissa osoitteessa  
<[http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Barokki\\_verkkooppimateriaali.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Barokki_verkkooppimateriaali.pdf)> (20.2.2014).
- Bach, Carl Philipp Emanuel 1995. *Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria*. Suomentanut Paavo Soinne. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Bond, Ann 1997. *A Guide to the Harpsichord*. Portland, Oregon: Amadeus Press.
- Boud, David ja Grahame I. Feletti (toim.) 1999. *Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia*. Suom. Johanna Birstedt et al. Helsinki: Terra Cognita.
- Boxall, Maria 2005. *Harpsichord Method: based on 16th- to 18th-century sources*. Mainz: Schott.
- Butt, John 2002. *Playing with History: The Historical Approach to Musical Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centre for the Study of Historical Consciousness 2009. *The Historical Thinking Project*. Internet-sivusto. <[historicalthinking.ca](http://historicalthinking.ca)> (29.10.2013).
- Christensen, Jesper Bøje 2002. *18th Century Continuo Playing: A Historical Guide to the Basics*. Translated by J. Bradford Robinson. Kassel: Bärenreiter.
- Corrette, Michel 1976. *Le Maître de Clavecin: Pour l'Accompagnement, Methode Theorique et Pratique*. Réimpression des éditions de Paris, 1753 et 1775. Genève: Minkoff Reprint.
- Descartes, René 1956. *Teoksia ja kirjeitä*. Suomentanut J.A. Hollo. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Donington, Robert 1974. *The Interpretation of Early Music*. New Version. London: Faber and Faber.
- Fibo Collegium 2012. *Linnanpiha*. Internet-sivusto. <<http://fibo.fi/linnanpiha/>> (21.2.2014)
- Harnoncourt, Nikolaus 1986. *Puhuva musiikki: Johdatusta musiikin uudenlaiseen ymmärtämiseen*. Suomentanut Hannu Taanila. Helsinki: Otava.
- Heijne, Ingemar von et al. 1985. *Barockboken*. Stockholm: AB Carl Gehrman's Musikförlag.
- Huopainen, Niina 2009. *Fantasia sävellystyylinä vuosina 1535–1782*. YAMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu, 2009. Luettavissa osoitteessa <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-200905283355>> (29.10.2013).

- Hämäläinen, Kati 1994. *François Couperin: L'Art de toucher le Clavecin – Cembalon soittamisen taito*. Couperinin teoksen suomennos Markku Heikinheimo. EST-julkaisusarja, n:o 2. Helsinki: Hakapaino.
- Händel, George Frideric 1990. *Continuo Playing According to Handel: His figured bass exercises*. With a commentary by David Ledbetter. Oxford: Oxford University Press.
- Jordan-Kilkki, Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen (toim.) 2013. *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Joutsenvirta, Aarre 2009. *Akustiikan perusteet*. Internet-sivusto. Luettavissa osoitteessa <<http://www2.siba.fi/akustiikka/index.php?id=1&la=fi>> (4.4.2014).
- Kettunen, Kaisa 2004. "Mitä työpajassa tapahtuu?" Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.): *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys / Valtion taidemuseo. 89–97.
- Korhonen, Mikko 1994. "Sävellajikarakteristiikka." Pekka Vapaavuori ja Hannele Hyninen (toim.): *Barokkipianisti*. Oulu: Pohjoinen. 90–91.
- Kottick, Edward L. 1987. *The Harpsichord Owner's Guide: A Manual for Buyers and Owners*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Kottick, Edward L. 2003. *A History of the Harpsichord*. Bloomington: Indiana University Press.
- Levanto, Marjatta & Susanna Pettersson (toim.) 2004. *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys / Valtion taidemuseo.
- Mozart, Leopold 1988. *Viulunsoiton perusteet*. Suom. Leena Siukonen-Penttilä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mustonen, Elina 2006. *Tanssi yli koskettimien: Ranskalainen sarja nro 5 G-duuri, BWV 816, Johann Sebastian Bachin cembalonsoitonopetuksen peilinä*. Taiteilijakoulutuksen tohtorintutkimuksen kirjallinen työ. EST-julkaisusarja 14. Helsinki: Sibelius-Akatemia – DocMus.
- Nordenfelt-Åberg, Eva 1979. *Att spela cembalo: en elementär handbok*. Stockholm: Edition Reimers AB.
- Orasmaa, Anna 2004. *Barokkisoinnut. Kenraalibassonumeroiden hahmottamisesta peruskurssitason continuoharjoituksiin*. Proseminarityö. Helsinki: Helsingin yliopisto/OKL.



- Poikela, Esa (toim.) 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka – Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.
- Portimojärvi, Timo (toim.) 2006. *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press.
- Portimojärvi, Timo ja Roisin Donnelly 2006. "Ongelmaperustaista oppimista verkossa – Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia." Timo Portimojärvi (toim.): *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press. 25–46.
- Pöhlö, Annamari 1993. *Ranskalainen ja italialainen tyyli vuosina 1677–1775 kenraalibassonsoittajan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Quantz, J.J. 1985. *On Playing the Flute*. 2nd Ed. Translated by Edward R. Reilly. London: Faber and Faber.
- Rantala, Jukka (toim.) 2005. *Miten opetan historiaa?* Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Rosenhart, Kees 1982. *The Amsterdam Harpsichord Tutor 1*. Second, Revised Edition. Amsterdam: Muziekuitgeverij Saul B. Groen.
- Rusko, Päivi 2010. *Vapautta ja poljentoa: ranskalainen barokkimusiikki pianonsoiton opetuksessa*. YAMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Luettavissa osoitteessa <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010052110071>> (1.10.2013).
- Scarlatti, Domenico 2013. *Sonata K.466*. Restitution P. Gouin. Les Éditions Outremon-taises. Luettavissa osoitteessa <[http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/98/IMSLP293802-PMLP336146-Scarlatti\\_Sonate\\_K.466.pdf](http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/98/IMSLP293802-PMLP336146-Scarlatti_Sonate_K.466.pdf)> (14.4.2014).
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2005a. *Cembalo: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet*. Luettavissa osoitteessa <<http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/tasosuoritukset/suomi/cembalo2005.pdf>> (21.2.2014).
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2005b. *Piano: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet*. Luettavissa osoitteessa <<http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/tasosuoritukset/suomi/piano2020.pdf>> (21.2.2014).
- Tarkiainen, Timo ja Jukka Vihriälä 1997. *Luokanopettaja koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittäjänä ja toteuttajana*. Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10279/91.pdf?sequence=1>> (20.2.2014).

- Türk, Daniel Gottlob 1982. *School of Clavier Playing: or Instructions in Playing the Clavier for Teachers & Students*. Translation, introduction & notes by Raymond H. Hagg. Lincoln: Nebraska University Press.
- Unkari-Virtanen, Leena 2011. "Historiatietoisuus ja musiikin historia". *Kasvatus & Aika* 5 (3) 2011, 39–53.
- Unkari-Virtanen, Leena 2013. "Musiikin menneisyyteen tutustuminen yhteisöllisissä oppimisympäristöissä." Päivi Jordan-Kilki, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen (toim.): *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. 141–149.
- Vapaavuori, Pekka ja Hannele Hynninen 1994. *Barokkipianisti*. Oulu: Pohjoinen.
- Vapaavuori, Pekka 1994. "Barokkimusiikki – pianonsoiton kiistelty peruspilari." Pekka Vapaavuori ja Hannele Hynninen (toim.): *Barokkipianisti*. Oulu: Pohjoinen. 88–105.
- Vesalainen, Päivi 2012. *Kahdentoista sävelen kompromissi*. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Klassisen musiikin osasto, Vanhan musiikin aineryhmä. Luettavissa osoitteessa <[http://ethesis.siba.fi/files/kahdentoista\\_savelen\\_kompromissi.pdf](http://ethesis.siba.fi/files/kahdentoista_savelen_kompromissi.pdf)> (29.10.2013).
- Williams, Peter 1970a. *Figured Bass Accompaniment 1*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Williams, Peter 1970b. *Figured Bass Accompaniment 2*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

## Tiiviskurssin opetusmateriaali

- Bach, J.S. 1985. *Klavierbüchlein für Anna Magdalena Bach (1725)*. Edited by Georg von Dadelsen. Kassel: Bärenreiter.
- Couperin, François 1972. *Pièces de clavecin: Premier livre*. Édition par Kenneth Gilbert. Paris: Editions Alphonse Leduc & Cie.
- The Fitzwilliam Virginal Book. Volume II*. 1979. Ed. by J.A. Fuller Maitland and W. Barclay Squire. Revised Dover Edition Corrected, Edited and with a Preface by Blanche Winogron. New York: Dover.
- Scarlatti, Domenico 1979. *200 Sonate per clavicembalo (pianoforte). Parta quarta (No. 151–200)*. Edited by György Balla. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Ruiz de Ribayaz, Lucas 1677. *Luz, y Norte*. Luettavissa osoitteessa <[http://japanese.imslp.info/files/imglnks/usimg/1/1a/IMSLP289210-PMLP469599-ruiz\\_de\\_ribayazLuz-y-Norte-Musical-.pdf](http://japanese.imslp.info/files/imglnks/usimg/1/1a/IMSLP289210-PMLP469599-ruiz_de_ribayazLuz-y-Norte-Musical-.pdf)> (1.3.2014).

Vapaavuori, Pekka ja Hannele Hynninen 1994. *Barokkipianisti*. Oulu: Pohjoinen.

## Äänitteet

Aminoff, Petra et al. 2008. *Barokkimusiikin matkaopas*. CD. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B: Oppimateriaalit 1.

Amos, Tori 1996. *Boys for Pele*. CD. Atlantic Recording Corporation for the United States and WEA International, Inc. for the world outside of the United States.

Amos, Tori 2011. *Night of Hunters*. CD. Deutsche Grammophon GmbH, Berlin, A Universal Music Company.

Henriksson–Kleemola–Praudu 2009. *RindaNickola*. CD. Sibelius-Akatemia.

Le Concert d'Astrée & Emmanuelle Haim 2012. *Une Fête Baroque!* CD. EMI Records Ltd/Virgin Classics.

Tiensuu, Jukka 1987. *The Fantastic Harpsichord*. CD. Fazer Music/Finlandia.

Tiensuu, Jukka 1989. *The Exuberant Harpsichord*. CD. Fazer Music/Finlandia.

Tiensuu, Jukka 1999. *The Frivolous Harpsichord*. CD. Ondine Inc., Helsinki.

## Liite 1. L. Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen): *Hachas*

Alla on versio espanjalais-perulaisen säveltäjän Lucas Ruiz de Ribayazin variaatiosarjasta *Hachas* ilman artikulaatio- tai muita esityserkkejä. Kappale sisältyy Ruiz de Ribayazin harpun- ja kitaransoiton oppikirjaan *Luz, y Norte* (1677). Teoksesta ei ole olemassa helposti saatavilla olevaa modernein nuotein kirjoitettua laitosta, vaan ainoastaan tabulatuurimuodossa oleva faksimile-editio. Niinpä jos kappaletta haluaa käyttää kosketinsoitinopetuksessa, on usein käytännöllisintä kirjoittaa siitä itse käyttöversio tabulatuurinuotin lisäksi.

### Hachas

Lucas Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen)  
Sov. Kirsi Aittola

The musical score for 'Hachas' is presented in a standard Western notation format. It consists of two staves: a treble clef staff for the upper voice and a bass clef staff for the lower voice. The time signature is common time (C). The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into measures, with measure numbers 7, 11, 15, 19, 23, and 27 indicated at the beginning of their respective lines. The piece features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, as well as rests. There are several instances of repeat signs (double bar lines with dots) throughout the score. The final measure (27) ends with a double bar line and repeat dots.

**Liite 2. L. Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen): *Hachas*, versio 2**

Esimerkki siitä, miten artikulaation vaihtaminen muuttaa kappaleen tulkintaa ja luonnetta: tässä versiossa *Hachas* on kaaritettu niin, että neljäsosien artikulaatio korostaa tahdin ensimmäisiä iskuja. Kahdeksasosien kaaritus on jätetty soittajan oman harkinnan varaan.

**Hachas II**

Lucas Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen)  
Sov. Kirsi Aittola

7

12

17

21

26

**Liite 3. L. Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen): *Hachas*, versio 3**

Tässä versiossa Ruiz de Ribayazin kappaleesta *Hachas* artikulaatiokaaritus on toteutettu niin, että kaikki kahdeksasosot sovitetaan pareittain.

**Hachas III**

Lucas Ruiz de Ribayaz (1628–1677 jälkeen)  
Sov. Kirsi Aittola

The musical score for "Hachas III" is presented in six systems, each consisting of a treble and a bass staff. The piece is in common time (C) and begins with a key signature of one sharp (F#). The notation includes various rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, as well as rests. The score is marked with measure numbers 7, 12, 17, 21, and 26. The final system concludes with a double bar line and a fermata over the final chord.