

Maija Fredrikson

Spontaanit laulutoisinnot
ja enkulturaatioprosessi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1994

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN THE ARTS 43

Maija Fredrikson

Spontaanit laulutoisinnot
ja enkulturaatioprosessi

Kognitiivis-etnomusikologinen
näkökulma alle kolmevuotiaiden
päiväkotilasten laulamiseen

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
helmikuun 26. päivänä 1994 klo 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1994

Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi

Kognitiivis-etnomusikologinen
näkökulma alle kolmevuotiaiden
päiväkotilasten laulamiseen

URN:ISBN:978-951-39-7881-5
ISBN 978-951-39-7881-5
ISSN 0075-4633

ISBN 951-34-0209-6
ISSN 0075-4633

Copyright© 1994, by Maija
Fredrikson and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopistopaino and
Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1994

ABSTRACT

Fredrikson Maija

Variants in spontaneous songs and the enculturation process. A cognitive-ethnomusicological approach to the singing of children under the age of three in day care.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1994. 246 p.

(Jyväskylä Studies in the Arts, 43)

ISBN 951-34-0209-6

ISSN 0075-4633

The purpose of this study is to elucidate the phenomenon of spontaneous singing, as it appears in the behaviour of young children and the development of melody processing in children. The approach is a cognitive-ethnomusicological one. Examples of the spontaneous songs of children aged three and under produced in free playing situations at a day-care center are examined as explorations of the children's enculturation process. A number of spontaneous songs are examined as examples of standard children's songs that are produced without reference to any singing models provided by adults. Melody processing in the songs, and in the singing of young people generally is examined developmentally. The foundation of this study is schema theory. Already by the age of three children are ready to develop melodic schemes, especially with respect to melodic contour. Using these schemes, children process the melodic information in songs they have experienced. Songs (N=71) were collected on video tapes as empiric material. Spontaneous songs (N=54), and especially variants of one particular children's song (N=41) were examined (1) generally, when the dynamics of children's playing and action situations were studied contextually, (2) transcriptionally, where the successive organization of melodic contours was especially examined, and (3) culturally, where the patterns of melodic contours that were different from those in the song model were compared with a song corpus and, with variants in other standard songs. Children are able to match certain tones in fragments and also to organize two to three melodic contours as part of a meaningful whole. Tonality changes between fragments. The results confirm the view that tonal relations have a meaning only for a short time and over short periods of musical sound.. The organizational pattern of melodic contours in variants are considered to be early realizations of melodic schemes. Body movement in playing situations stimulates the process of interaction between these schemes. Results show an internal, personal representation of a certain tone level in standard songs. There is no requirement of singing together. The organization of melodic contour elements in spontaneous songs, as in standard songs, demonstrates an internalized understanding of meaning in music and also that the enculturation process has reached a certain stage. This study identifies four representational models for the enculturation process: a model of pattern, a model of formula/scheme, a model of fragment/preset, and a model of preset/variation. In these models the age of the children does not explain the enculturation process involved.

Key words: early childhood education, cognitive development, cognitive ethnomusicology, melodic contour scheme, melodic contour organization, melodic representation, melody processing

ALKUSANAT

Näen pienten lasten laulamissa kaiken musiikillisen kehityksen perustan: kiinnostuksen syntymisen omaan ääneen ja sen mahdollisuuksiin kulttuurissa. Olen yrittänyt selvittää tutkimuksessani tuon ilmiön taustalla olevia kehityksellisiä ja ympäristöllisiä tekijöitä. Olen kokenut tekeväni arvokasta tutkimusta varsinkin nyt, kun varhaiskasvatuksen asema yliopistossamme on oleellisesti vahvistumassa.

Varhainen musiikkikasvatus on vienyt minut jo kauan sitten mennessään. Työskenneltyäni valmistumiseni jälkeen jonkin aikaa koulujen musiikinopettajana päädyin Jyväskylän silloisen lastentarhaseminaarin musiikin lehtoriksi. Tässä työssä jouduin perehtymään varhaiskasvatuksen alueeseen muutenkin kuin oman kasvavan perheeni kautta. Tuolta ajalta ovat peräisin ensimmäiset kaukaiset haaveet tutkimuksen tekemisestä nimenomaan varhaiskasvatuksen musiikista - tai varhaisesta musiikkikasvatuksesta. Silloinen "Sempun" rehtori, opetusneuvos Liisa Kasurinen sai minut innostumaan, ei vain käytännön musiikkikasvatustyöstä, vaan myös tutkimuksesta kaikkein pienimpien lasten parissa. Lisälle kiitos alkukupinästä!

Musiikin tutkimuksellisiin näkökulmiin pääsin perehtymään Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella; varhaiskasvatuksen asiantuntemuksessa olin jo melko pitkällä yli kymmenen vuoden kouluttajakokemukseni jälkeen. Laitokselle sijoittuvasta Suomen Kodály-keskuksesta tuli toimintani tyyssija. Tiedeyhteisö otti minut, jo kypsään ikään ehtineen aikuisopiskelijan, ystävällisesti ja hiukan ihmetellen vastaan. Vähitellen opin ymmärtämään akateemisessa työyhteisössä vallitsevia sääntöjä ja toimimaan niiden mukaisesti. Haluan kiittää nimenomaan laitoksen esimiestä professori Matti Vainiota hänen ennakkoluulottomasta suhtautumisestaan tutkimushankkeeseeni ja sen musiikkitieteilijälle melko vieraaseen varhaiskasvatuksen alueeseen. Professori Vainion osuus on ollut merkittävä myös taloudellisten voimavarojen kohdentamisessa tutkimustyöni tukemiseen. Se luottamus, jota yliopiston hallinto, erityisesti rehtori Aino Sallinen on minulle osoittanut puoltaessaan Kodály-keskukselle ja omalle tutkimushankkeelleni myönnettäviä määrärahasityksiä, on ollut minulle henkisesti erittäin tärkeä.

Musiikkitieteen laitoksen kognitiivisen musiikintutkimuksen työryhmässä, kognitioporukassa, pääsin kokemaan osallisuutta tieteen tekemisessä ja laajentamaan omaa kognitiivisen tietämykseni näkökulmaa. Kiitos siitä, että minut haluttiin ottaa mukaan työskentelyyn. Haluan myös erityisesti kiittää vs. apulaisprofessori Yrjö Heinosta monista mielenkiintoisista keskusteluista, jotka ohjasivat työni etenemistä ja lopullista rajautumista. Hänelle olen kiitollinen myös oman tutkijanminäni löytämisestä ja lopullisesta adaptoitumisestani tiedeyhteisöön.

Tutkimukseni sai alkusysäyksensä, kun yliopiston musiikkitieteen laitos, erityisesti sen Kodály-keskus, osallistui yhdessä Jyväskylän kaupungin sosiaalikeskuksen kanssa projektiin "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa", joka toteutettiin Lahjaharjun päiväkodissa vuosina 1989-1992. Olin mukana projektin ohjausryhmässä ja näin minulle suorastaan tarjoutui päiväkodista sopiva tutkimusjoukko. Laajensin tutkimusjoukkoani myös Kotalammen päiväkodin alle kolmevuotiaisiin lapsiin. Tässä yhteydessä haluan kiittää näiden päiväkotien silloisia johtajia, Paula Härkälää ja Elsa Rantaa, ja Hattivattien ja Nyytiäisten sekä Rentukoitten ja Ulpukoitten alle kolmevuotiaiden lasten osastojen kasvattajia ymmärtäväisestä suhtautumisesta tutkimustyöhöni. Ennen kaikkea olen kiitollinen informanteilleni ja heidän vanhemmilleen; ilman heitä ei olisi tätä tutkimustakaan.

Apulaisprofessori Jukka Louhivuori on väitöskirjani toisena tarkastajana paneutunut perusteellisesti työni rakenteeseen ja erityisesti kognitiivisen musiikintutkimuksen alueen erityiskysymyksiin. Hänen huolellisen työnsä perusteella olen voinut viimeistellä työni lopulliseen ulkoasuunsa. Kiitän apulaisprofessori Jukka Louhivuorta myös siitä, että hän on kannustanut ja vahvistanut minua työni lopullisen näkökulman löytymisessä. Vt. apulaisprofessori Kimmo Lehtosen kanssa käydyt keskustelut ovat ohjanneet lähestymistapaani tutkimusaiheeni fenomenologisessa tarkastelussa. Hänen näkemyksensä musiikin terapeuttisesta merkityksestä ovat huomattavasti ohjanneet tutkimuksellista otettani. Molemmat ovat tukeneet tieteellisen ajattelutapani kehittymistä jo lisensiaatintutkielmani tarkastajina. Tästä heille vilpitön kiitokseni.

Yliopistonlehtori Michael Peacock on tarkistanut englanninkielisen alku- ja lopputiivistelmän. Tutkimusassistentti John Richardson on avustanut ammattiterminologian ja alkutiivistelmän kääntämisessä. Heille lämmin kiitokseni. Kiitän myös yliopiston julkaisutoimikuntaa, joka on ottanut tutkimukseni julkaistavaksi Jyväskylä Studies in the Arts -sarjassa.

Lopuksi haluan kiittää miestäni pitkämielisestä ja kannustavasta suhtautumisesta ja vielä kotona olevia lapsiani ymmärtäväisestä myötäelämisestä.

Jyväskylässä 7.2.1994

Maija Fredrikson

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
2	ALLE KOLMEVUOTIAIDEN LASTEN LAULAMISEN JA MELODIAN PROSESSOINNIN KEHITYS KOGNITIIVISESTA NÄKÖKULMASTA.....	16
2.1	Skeemateoreettinen selitysmalli.....	17
2.2	Lapsi melodisen tiedon prosessoijana.....	22
2.2.1	Melodian havaitsemiseen, oppimiseen ja tuottamiseen liittyvät kognitiiviset prosessi	23
2.2.1.1	Melodian skeema ja representaatio.....	25
2.2.1.2	Melodisrytmisten universaalien havaitseminen.....	28
2.2.1.3	Melodisen tiedon representoituminen muistiin.....	30
2.2.1.3.1	Melodian piirteiden muistaminen.....	31
2.2.1.3.2	Melodinen konservaatio.....	33
2.2.2	Melodiset odotukset ja niihin vaikuttavat prosessit.....	35
2.2.2.1	Melodian kaarros.....	36
2.2.2.2	Melodiset prosessit.....	37
2.2.2.3	Tonaalinen rakenne.....	38
2.2.3	Lapsen laulut ja melodiaan liittyvät skeemat.....	39
2.3	Laulun tuottamiseen liittyvien valmiuksien kehittyminen.....	41
2.4	Leikki lapsen kehityksessä.....	47
3	SPONTAANI LAULU JA LAULAMINEN.....	52
3.1	Spontaanin laulamisen eri vaiheet.....	53
3.2	Spontaanin laulun luokittelu.....	57
3.3	Spontaanin laulaminen vs. lauluimprovisaatio.....	58
4	ETNOMUSIKOLOGINEN NÄKÖKULMA LASTEN LAULUUN JA LAULAMISEEN.....	61
4.1	Lasten laulu kulttuurissa.....	63
4.1.1	Lasten musiikilliset universaalit.....	64
4.1.2	Lasten laulu "vähemmistön" musiikin lajina.....	66

4.2	Lasten lauluun ja laulamiseen liittyvä enkulturaatioprosessi.	70
4.2.1.	Spontaanista laulusta standardeihin lauluihin. . . .	71
4.2.2.	Lapsille laulettavat laulut kognitiivisina malleina. .	73
5	PÄIVÄKODIN MUSIIKKIKASVATUS KULTTUURISTEN MALLIEN VÄLITTÄJÄNÄ.	75
5.1	Musiikilliseen äidinkieleen perehdyttäminen.	76
5.2	Lauluston kulttuurisidonnaisuus.	78
5.3	Didaktisten suuntausten vaikutus musiikkitoimintaan. .	80
5.4	Musiikkitoimintojen vuorovaikutukselliset mallit	83
6	LASTEN LAULUUN JA LAULAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.	86
6.1	Perimä ja musikaalisuus.	87
6.2	Laulun tuottamistilanteessa vaikuttavat tekijät.	89
6.2.1	Liike ja laulaminen.	91
6.2.2	Leikki ja laulaminen.	93
6.2.3	Muut kontekstuaaliset tekijät.	95
6.3	Päiväkodin musiikkikasvatuksessa esiin tulevat, laulamiseen vaikuttavat ulkomusiikilliset tekijät.	96
6.3.1	Perushoidon vuorovaikutustilanteet.	96
6.3.2	Musiikkituokiotilanteet.	97
7	LAULUTOISINNOT ENKULTURAATIOPROSESSIN KUVAAJINA.	99
7.1	Tutkimusongelman rajausta ja empiirisen tutkimusmenetelmän tarkastelu.	99
7.1.1	Alle kolmevuotias lapsi kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena.	104
7.1.2	Osallistumaton havainnointi osana kvalitatiivista tutkimusta.	105
7.1.3	Naturalistinen tutkimusote ja laulutoisinnot.	107
7.1.3.1	Päiväkodin vapaat leikkituokiot observointikohteena.	107
7.1.3.2	Kuvanauhat tutkimusvälineinä.	108
7.2	Empiirisen tutkimuksen tausta.	110
7.2.1	“Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa” -kokeilu. . .	110
7.2.2	Tutkimusaineiston hankinta.	111

7.2.3	Tutkimusjoukon kuvaus.....	112
7.3	Lapsille laulettu laulun kuvaus.....	114
7.4	Toisintoaineiston kuvaus.....	118
7.4.1	Ihahaa-toisinnot.....	119
7.4.2	Muut toisinnot.....	120
7.5	Toisintoaineiston tutkimusmenetelmät.....	121
7.5.1	Toisintojen yleinen tarkastelu.....	121
7.5.1.1	Toisintojen kontekstuaalinen tarkastelu....	121
7.5.1.2	Laulutavat ja sanoitukset toisintoissa....	125
7.5.2	Toisintojen transkriptiivinen tarkastelu.....	128
7.5.2.1	Toisintoaineiston transkriptioanalyysi....	131
7.5.2.2	Toisintojen laadun ja muodon tarkastelu....	133
7.5.3	Toisintojen tarkastelu osana opittua kulttuuria....	134
7.5.3.1	Toisintojen vertailu alkuperäisiin melodiamalleihin.....	135
7.5.3.2	Toisintojen skemaattinen tarkastelu.....	137
7.5.3.3	Kulttuuriset mallit toisintoissa.....	138
7.6	Tutkimustulokset.....	140
7.6.1	Yleinen tarkastelu.....	140
7.6.2	I-toisintojen transkriptiivinen tarkastelu.....	146
7.6.3	Toisintojen tarkastelu osana opittua kulttuuria.....	196
7.6.4	Yhteenveto tutkimustuloksista.....	207
7.7	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	212
8	TULOSTEN TARKASTELU.....	214
9	PÄÄTÄNTÖ.....	222
	LÄHTEET.....	228
	LIITTEET.....	239
Liite 1	Lahjajarjun ja Kotalammen päiväkotien laululuettelot vuosina 1990-1991	
Liite 2	Toisintojen luettelo	
Liite 3	Toisintojen leikki-, liike- ja leikkivälinekontekstit	
	SUMMARY.....	242

1 JOHDANTO

Äänen tuottaminen on pienelle lapselle mieluinen ja luonteva toiminto. Lapsi kokeilee, harjoittelee ja siten etsii oman äänensä mahdollisuuksia mitä erilaisimmin äänileikein. Jo varhain hän kiinnittää huomiota ympäristönsä ääniin, pyrkii niitä erottelemaan ja oppii myös nopeasti havaitsemaan soivan äänen hälystä. Vastasyntynyt vauva tavoittelee vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa yrittämällä jäljitellä ja toistaa havaitsemiaan ääniä. Kun pienen lapsen ääntelyssä on selvästi havaittavissa erilaisia sävelkorkeuksia, melodista intonaatiota ja rytmin organisoitumista, voidaan jo puhua laulamisesta.

Lapsen laulut syntyvät luontevasti mitä erilaisimmissa tilanteissa monesti hyvinkin spontaaneina ja erilaisten äänikokeilujen luonteisina. Yksinkertaisenkin äänen tuottaminen synnyttää lapsessa halua äänen toistamiseen. Voidaan sanoa, että lapsesta lähtevä, spontaani laulaminen syntyykin sekä eri havaintoalueiden herättämästä tarpeesta että äänen tuottamiseen liittyvästä mielihyvystä. Miten tuo tarve sitten syntyy? Mikä saa pienen lapsen vapaasti laulamaan? Millaisia ovat lapsen vapaasti tuotetut laulut?

Laulun tuottaminen on ilmeisesti kulttuurisidonnainen ja opittu tapahtumasarja, joka edellyttää mentaalisia operaatioita ja kognitiivisia prosesseja. Olen halunnut päästä lähelle tämän tapahtumasarjan "syntysijoja" ja selvittää, miten nimenomaan alle kolmevuotias lapsi vastaanottaa, oppii ja tuottaa lauluja. Tutkimukseni ydinkysymyksiä ovat, miten pieni lapsi prosessoi informaatiota - tässä tapauksessa melodis-rytmistä tietoa lauluissa - , minkälaisena laulu mahdollisesti representoituu lapsen mielessä, miten lapsen melodiset skeemat muodostuvat ja miten nämä melodiset skeemat sitten saavat ilmiänsä vapaasti lauletuissa lauluissa. Tutkimusaiheeseeni liittyyvää aikaisem-

paa tutkimusta ei ole juuri lainkaan olemassa, ja ongelma on ollut metodologisesti melko vaikeasti lähestyttävä. Olenkin rajannut näkökulmani tarkastelemaan vain yhtä selkeätä osa-aluetta pienten lasten spontaanista laulamisesta, nimittäin lasten spontaanisti tuottamia laulutoisintoja. Näillä tarkoitan lapsen tulkintoja heille lauletuista tutuista lauluista.

Kehityopsykologit ovat yhä enenevässä määrin vakuuttuneita siitä, että lapsen arvomaailman kehittymisen kannalta ensimmäiset elinvuodet ovat tärkeitä. Myös musiikillisten perusasenteiden ja arvomaailman muodostumisen voidaan arvioida syntyvän jo varhaisina elinvuosina. Voidaan olettaa, että lapsen mieli muodostaa melodiaan liittyvistä kokemuksista melodista "palapeliä", jolloin hän aluksi vain toistaa ja sitten yhdistelee kuulemiaan ja omaksumiaan melodisrytmisiä palasia, fragmentteja, tietämättä tai tiedostamatta lopputulosta. Tietoisuus palasten yhteensopivuudesta muodostuu lukuisten kokemusten kautta, jotka työstettyinä muokkaavat lapsen mielessä kuvaan kulttuurisesta sävelmaailmasta ja siinä vallitsevista lainalaisuuksista.

Kognitiivinen näkökulma melodisrytmisen tiedon prosessointiin muodostaa tutkimukseni tärkeän peruspilarin. Tämän lähestymistavan mukaisesti lapsen mieleen muodostuvia mentaaleja representaatioita konstruoivat ja muokkaavat lapsen aiemmista kokemuksista ja niiden tuottamista odotuksista muodostuneet melodisrytmiset skeemat. Aistitai havaintotoimintojen yhteydessä aktivoituvat skeemat käynnistävät monimutkaisen prosessin, jonka tuloksena spontaani laulu syntyy. Piaget'n adaptaatioteoriaan liittyvät assimilaation ja akkomodaation prosessit tuntuvat selittävän varsin hyvin myös melodisen tiedon käsittelyvaiheita, vaikka Piaget ei niitä itse olekaan musiikkiin tai melodiaan yhdistänyt. Piaget'n konservatiivikäsitettä sensijaan on pyritty selvittämään myös musiikkikäsitteiden yhteydessä (esimerkiksi Zimmerman 1967; 1986).

Morrongiellon & Roesin & Donnellyn (1989, 447) tutkimus on osoittanut, että pienen lapsen tapa prosessoida melodian piirteitä on monessa mielessä samankaltainen kuin aikuisen. Omassa tutkimuksessani heijastellaan pieniin lapsiin osittain myös sitä tutkimustietoa, mitä on saatavissa aikuisten tavasta käsitellä melodista tietoa. Tutkin spontaanin laulun tuottamista, ja siinä erityisesti spontaanin laulutoisinnon tuottamista, prosessina, jolla tarkoitetaan lähinnä niiden kognitiivisten prosessien tarkastelua, jotka edeltävät tuota tilannetta. Tätä kysymystä lähestytään Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian ja musiikin kehityopsykologian näkökulmasta. Nykyisten tutkimusten mukaisesti lapsilla on kuitenkin enemmän valmiuksia kuin mitä Piaget esimerkiksi alun perin ajatteli (Slavin 1988, 35). Lapsille on kehittynyt kognitiivisia rakenteita, joiden avulla tehdä mm. tonaalisia ja rytmisiä havaintoja, ilmeisesti jo paljon aikaisemmin kuin mitä yleensä oletetaan (Zimmermann 1993, 11). Pysin tutkimuksessani teoretisoimaan lapsen

musiikillisen ajattelun muotoja ja todentamaan sitä tapaa, jolla lapsen melodiaan liittyvät skeemat saavat ilmiänsä spontaaneissa laulu-toisunnoissa. Tarkoitukseni on määrittellä empiirisen tutkimusaineiston perusteella niitä melodisia prosesseja, jotka voivat olla mahdollisia alle kolmevuotiailla lapsilla.

Lapsille laulettu laulut ja niihin liittyvä muu informaatio välittävät lapsille tietoa heitä ympäröivässä yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyistä laulamiseen liittyvistä tavoista ja tottumuksista. Ne toimivat näin tärkeinä kulttuurisina malleina lasten adaptoituessa vähitellen omaan toimintaympäristöönsä ja omaan kulttuuriinsa. Etnomusiikologien ja musiikkikasvatuksen tutkijoiden mielestä (Nettl 1983; Campbell 1991; Bjørkvold 1990) voidaan lasten lauluja tarkastella tässä prosessissa kulttuurisesti omana spesifinä musiikin lajinaan ennen lasten enkulturoitumista vallitsevaan tonaliteettiin. Enkulturaatiolla tarkoitetaan Merriamin (1964, 146) mukaan sitä elinikäistä prosessia, jossa yksilö vähitellen oppii oman kulttuurinsa. Tämä tulee tapahtumaan keskimäärin esikouluikään mennessä.

Suuri osa Suomen lapsista viettää päiväkodissa kahdeksan - yhdeksän tuntia arkipäivästään. Päiväkodin musiikkikasvatuksella on niin ollen varsin suuri merkitys kulttuuristen mallien välittäjänä. Koska spontaani laulu on rikkaimmillaan ennen puheen kehittymistä, päätin valita tutkimusjoukokseni alle kolmevuotiaat päiväkotilapset. Tutkimusaineistoa kerättiin Lahjajarjun ja Kotalammen päiväkotien alle kolmevuotiaiden lasten kokopäiväryhmissä, ja aineisto koottiin kuvanauha tallenteiksi ns. vapaissa leikkituokioissa. Spontaaneja laulu-toisintoja (N=54) tallennettiin neljässä eri vaiheessa päiväkotiosastoissa tai päiväkodin laulusalissa. Lisäksi koottiin tutkimusvuoden aikana lapsille laulettujen laulujen luettelot laulukorpukseksi. Toisintoaineistoa, erityisesti toisintoja (N=41) Ihahaa-laulusta (säv. Marjatta Meritähti, san. Laura Latvala), tarkastellaan (1) yleisesti, (2) transkriptiivisesti ja (3) osana opittua kulttuuria. Yleisessä tarkastelussa keskitytään ensinnäkin laulun tuottamistapahtuman kontekstuaaliseen (ks. esim. Patton 1983) tutkimiseen lähinnä osana vapaan leikin dynamiikkaa, sekä havainnoidaan leikkivälineen vaikutusta toisinnon tuottamiseen. Leikki on tärkeä laulun tuottamistapahtumaa selittävä tekijä. Myös toisintojen yleispiirteitä kuten sanoituksia ja laulutapoja on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimus on luonteeltaan laadullista observointitutkimusta, ja osallistumattomana havainnointina suoritettu empiirinen osa on toteutettu lapsen luonnollisessa ympäristössä. Lähestymistapaani ohjaa hermeneuttinen, Ilkka Niiniluodon (1984, 71) mukaan "praktinen" tiedonintressi, jolla pyrin saatavilla olevan tutkimustiedon, kirjallisuuden ja empirian välityksellä edes alustavasti ymmärtämään, mitkä prosessit edeltävät sitä kontekstia, missä pienen lapsen oppima laulu saa oman ilmiänsä.

Pienen lapsen tärkein havainto laulusta on sen melodian kaarros,

toisin sanoen melodian ylöspäiset ja alaspäiset sävelkulut (Dowling 1988, 116). Tätä havaitsemista voidaan tarkastella kaarrostojen organisoitumisen perusteella mm. hahmoteorian näkökulmasta (Krumhansl 1990, 139). Havainnon voidaan ajatella syntyvän hahmoteorian mukaan kokonaisuudesta, jonka ominaisuuksia voidaan selittää myös yksittäisten osien ominaisuuksilla. Psykoanalyttinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella melodian kaarrostojen organisoitumista laulutoisinnoissa tietoisien ja tiedostamattoman ajattelun perusteiden kannalta (ks. Basch-Kahre 1985).

Spontaani laulu heijastaa lapsen mentaalista representaatiota melodiasta, toisin sanoen kokemusten perusteella muodostuneen ja melodisten skeemojen muokkaaman melodisrytmisen tiedon esitystä lapsen mielessä (Dowling 1984, 147). Tarkastelen melodisen skeeman käsitettä mm. L.B. Meyerin (1973) määritelmästä käsin. Lapsen tuottamat laulut ovat aina lapsen oman lauluntuottamissysteemin suodattamia, samalla tavoin kuin lapsen tuottamat, aikuisen mallin mukaiset lauseet ovat lapsen oman syntaksin (lauseopin) suodattamia (Dowling 1984, 150). Empiirisen aineiston yhteydessä tulevatkin esiin pienen lapsen kokonaisvaltaisuus, itsekeskeisyys ja kontekstiriippuvuus, jotka eivät voi olla vaikuttamatta lopputulokseen eli aktu-aaliseen tuotettuun laulutoisintoon.

Olen kehittänyt transkriptiomenetelmiä erityisesti tätä tutkimusaineistoa varten Adamsin (1976) ja Chenowethin (1972/1991) menetelmien pohjalta. Myös kansanmusiikin tutkimuksen puolelta on omaksuttu joitakin yksittäisiä merkintätapoja (esim. Järvinen 1992). Transkriptiivisessa tarkastelussa on otettava huomioon aineiston erityislaatu: lasten laulaminen ei perustu tarkoille säveltasoille. Niin ollen transkriptioissa ei ole voitu pyrkiäkään tarkan säveltason mukaiseen nuotintamiseen, vaan tärkeämpää on ollut melodian kaarroskuvioiden kirjaaminen siten, että yksittäisellä sävelellä on merkitystä vain osana melodisen kaarrosken kontekstia. Transkriptiotekniikkana on käytetty kuulonvaraista muistiin merkitsemistä notaation avulla silloin, kun se on ollut mahdollista, soveltaen Adamsin melodian kaarrosken typologiaa ja notaatiotapoja, joita on käytetty etnomusikologisessa tutkimuksessa (Moisala 1991; Chenoweth 1991; vrt. Lomax 1968). Notaatiotekniikka keskittyy nimenomaan melodian kaarrostojen organisoitumisen riittävään nuotintamiseen toisinnoissa. Toisintoaineiston erityislaatu on vaikuttanut siihen, että transkriptioiden yhteydessä käytetään paljon verbaalista kuvausta. Varsinaisessa transkriptioanalyysissä tarkastelun kohteena on melodian kaarrostojen laatu ja muoto, niiden suunta ja kaarroskuvioiden suksessiivinen organisoituminen. Toisinnon transkriptiivinen tarkastelu aktuaalin laulutilanteen kuvauksena täydentää toisinnon kontekstuaalista kuvausta, jolloin tutkimuksen kvalitatiivinen ote entisestään korostuu.

Eräs tutkimukseni perusoletuksia on, että lapsille laulettu laulut

voivat toimia tiettyinä kognitiivisina malleina lapsen vähittäisessä enkulturoitumisessa. Toisintojen tarkastelu osana opittua kulttuuria sisältääkin vertailua toisintojen ja niiden mallina olleiden laulujen melodian kaarrostojen välillä. Toisintojen alkuperäisestä mallista poikkeaville kaarroskuvioille pyritään löytämään niiden tonaalinen konteksti laulukorpuksesta. Toisinnoista kootaan hierarkkinen malli, joka kuvaa niitä tietorakenteita, jotka lapsi keskimäärin alle kolmevuotiaana on omaksunut ympäristöstään. Tätä voidaan kutsua myös toisintojen skemaattiseksi tarkasteluksi.

Jokaisessa kulttuurissa lapset ovat kulttuurin kantajia, ja lapsille laulettaviksi lauluiksi on yleensä valittu kunkin kulttuurisen "laulustomedian" oleellisin oppiaines (Anderson 1991, 16). Lasten laulu onkin kiinnostanut etnomusikologeja (Blacking 1967; Nettl 1983; Harwood 1992) sen vuoksi, että sen perusteella on mahdollista saada edes jotakin käsitystä siitä, miten kulttuurisidonnainen musiikki vähitellen omaksutaan. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt mahdollisimman monipuolisesti yhdistämään musiikin varhaiskasvatuksen, kognitiivisen kehityspsykologian ja kognitiivisen etnomusikologian tutkimuksellisia näkökohtia naturalistiseen empiiriseen tutkimukseen. Monitieteistä lähestymistapaa lasten musiikilliseen kehitykseen on edellyttänyt mm. J. Dianne Anderson (1991, 48). Tämän tutkimuksen perusteella pystytään kertomaan jotakin siitä, miten lapset prosessoivat tietoa lauluissa ja minkälaisessa ilmiasussa tuo tiedon prosessointi näkyy lapsen laulutoisinoissa.

Pienten lasten tavasta oppia lauluja on tuskin ollenkaan saatavissa tietoa, ja ne vähäisetkin tutkimukset, joista on raportoitu, ovat yleensä meille vieraissa kulttuureissa syntyneitä. Tässä tutkimuksessa olen rohkeasti lähtenyt etsimään menetelmiä, joilla voidaan luotettavasti tarkastella pienten lasten laulamista siinä toimintakulttuurissa, jossa he luonnostaan elävät. Lasten laulutoisintojen kerääminen, analysointi ja vertailu traditionaalsiin lauluihin on ollut minulle jännittävä kokemus. Sitä sopivat hyvin kuvaamaan etnomusikologi Patricia Shehan Campbellin (1991, 22) käyttämät sanat "etnologinen seikkailu" ja "parhaimmillaan musiikillinen prosessi".

2 ALLE KOLMEVUOTIAIDEN LASTEN LAULAMISEN JA MELODIAN PROSESSOINNIN KEHITYS KOGNITIIVISESTA NÄKÖKULMASTA

Lapsen kognitiivisina toimintoina voidaan pitää tiedon vastaanottamista, muokkaamista ja tallentamista, sen hyväksikäyttämistä toiminnassa ja ongelmanratkaisussa sekä uuden tiedon luomisessa. Laulamiseen liittyy kaikkia näitä toimintoja. Pienen lapsen omaa laulamistapahtumaa edeltää lukuisa joukko tiedostamattomia mentaalisia toimintoja, jotka valmistavat lasta itse laulun tuottamistilanteeseen. Aktuaalisessa laulamisessa vaikuttavat lisäksi useat kontekstuaaliset tekijät, ja jokainen laulutilanne on lapselle aina myös oppimistapahtuma. Prosessi on siis monivaiheinen ja ympäristön vaikutuksille altis.

Laulutapahtumassa¹ keskitytään pieneen lapseen kokevana subjektina, jonka reagoimista eivät ohjaa pelkästään ulkoiset tekijät yksinkertaiseen kausaaliseen vuorovaikutukseen perustuen². Ilmiön selittämisessä on olennaista tietämys lapsen ajattelun kehittymisestä, jonka tutkimuksessa voitaisiin käyttää Pirkko Moisalan (1993) termiä "ääniäjäattelusta"³. Pertti Saariluoman (1988) mukaan ajattelu edellyttää kykyä poimia valikoidusti tietoa ympäröivästä tilanteesta, yhdistää sitä aiempiin kokemuksiin ja muokata näin syntynyttä tietoesitystä (Saari- luoma 1988, 43). Pienen lapsen laulua voidaan pitää eräänlaisena "ääniäjäattelun" ilmaisuna tai tuloksena, johon ovat vaikuttaneet lapsen

¹ Laulutapahtumalla tarkoitetaan tässä sitä kokonaisuutta, jossa lapsen laulu syntyy toiminnallisten skeemojen aktivaation tuloksena saaden erilaisia ilmiäsuja eri konteksteissa.

² Ks. Kurkela. Kari 1993, 9.

³ Ks. Moisala, Pirkko 1993, 1.

aikaisemmat kokemukset, ja joka syntyy subjektin ja ympäristön vuorovaikutuksessa tietyissä konteksteissa. Tällaista laulun prosessointia voidaan tarkastella sellaisessa teoreettisessa viitekehyksessä, jossa Piaget'n kehitysteoria ja muut oppimisteoriat, luovuustutkimukset sekä kognitiivinen musiikintutkimus täydentävät toinen toisiaan. Vaikka kognitiivinen musiikintutkimus onkin pitäytynyt toistaiseksi lähinnä aikuisten musiikillisen ajattelun eri muotojen mallintamiseen, tarjoaa tutkimussuuntaus silti välineitä myös lasten ajattelun tutkimiseen.

Tarkastelen tässä luvussa laulun oppimiseen ja melodian prosessointiin liittyviä kehityksellisiä tekijöitä aluksi skeemateorian näkökulmasta. Laulun havaitsemista, siihen liittyvän melodisrytmisen tiedon oppimista, ja melodiaan liittyvien odotusten syntymistä lähestytään kognitiivisen musiikintutkimuksen keinoin keskittyen lapsen melodisen tiedon prosessoijana. Lopuksi tarkastellaan pienen lapsen kehitykseen liittyviä laulun tuottamisen valmiuksia kuten myös leikin merkitystä varhaislapsuudessa.

2.1 Skeemateoreettinen selitysmalli

Skeeman käsitteen avulla pyritään selvittämään muistin psykologisia ilmiöitä, sekä havainnossa, tarkkaavaisuudessa ja ajattelussa esiintyviä, odotuksille perustuvia ilmiöitä (Neisser 1976; Mandler 1984). Tätä käsitettä käytti ensimmäisen kerran F.C. Bartlett vuonna 1932 teoksessaan *Remembering* tarkoituksenaan selittää tiedon muistissa esitymistä. Sen jälkeen skeemateoria on ollut suosittu kognitiivisessa psykologiassa ja informaation prosessoinnin tutkimuksissa.

Skeemalla tarkoitetaan yleisesti abstraktia kognitiivista rakennetta, jota kokemus voi muuttaa, ja joka liittyy erityisesti juuri kyseessä olevaan havaittavaan ainekseen. Skeemat ovat dynaamisia systeemejä, joita oppijan uusi informaatio luo, lisää ja laajentaa jatkuvasti. Tietyt skeemat tuntuvat aktivoituvan tilanteiden mukaan riippuen tilanteiden kontekstista ja tietyistä tilanteen kulkuun liittyvistä odotuksista. Ne sisältävät yleistä tietoa havaittavasta aineksesta, tuon tiedon struktuurin.

Skeema on myös Jean Piaget'n luoman (mm. 1975, 1977, 1988) kognitiivisen kehitysteorian peruskäsite. Piaget'n alkuperäisenä tarkoituksena ei ollut tutkia vain lasta, vaan lähinnä sitä tapahtumasarjaa, jossa mieli vähitellen pystyy ajatteluun, kieleen ja tiedon käsittelyyn. Lapsen kehityksen tasot Piaget jakaa sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettiseen ja formaaliseen ajattelun kauteen. Kognitiivinen kehitys on asteittaista ja kehitystasot ovat muuttumattomia, toisin sanoen esioperationaalisen ajattelun rakenteet edeltävät aina konkreettista ajattelua ja nämä taas formaalia ajattelua. Kehitys etenee tietyissä ja

tarkoituksenmukaisissa jaksoissa, jotka ovat iästä riippuvaisia. Teorian tarkoituksena ei kuitenkaan ole luoda jäykkää luokittelua lapsen ikään liittyvistä taidoista, vaan tasoteoria keskittyy pikemminkin kognitiivisten rakenteiden kehittymiseen. Lapsen kognitiivinen kehitys on skeemojen viitekehyksen kasvavaa differentioitumista ja täydentävää integraatiota, jolloin viitekehys on varsin liikkuva ja toiminnallinen (Hargreaves 1986, 3).

Voidaan sanoa, että pienen lapsen mieli rakentuu erilaisista skeemoista, joiden avulla tietty informaatio ympäristöstä valikoituu ja siihen kytkeytyy tietty toiminta. Näiden rakenteiden avulla pieni lapsi muodostaa välittömästi ympäristöstään sisäisiä representaatioita eli tiedon esittymiä mieleensä oppien näin ennustamaan toimintansa seurauksia. Representaatiot ovat aluksi *toiminnallisia* eli toimintakaavioita, joiden avulla lapsi jäsentää maailmaansa. Myöhemmin lapselle muodostuu kuvia kokemuksista, ja ne jäävät lapsen muistivarastoon. Näihin *kuvallisiin* representaatioihin sisältyy jo varhain myös sanoja, jotka ovat esineiden ja olioiden merkkejä. Leikki-ikäisen lapsen ajattelu perustuu pääasiassa kuvallisiin representaatioihin ja sanat korvaavat konkreettisesti mielikuvia vielä kouluikään tultaessa. Tällöin ajattelu alkaa etääntyä havainnolliselta tasolta *symbolisten* representaatioiden tasolle.

Tieto ei kuitenkaan tallennu ilman lapsen omaa aktiivisuutta, ja lapsen mieli muodostaa rakenteita vain toisiaan seuraavien toimintojen organisaatiosta. Skeemat vaikuttavat siihen, miten lapsen mieli näitä rakenteita muodostaa (Miller 1983). Pienen lapsen skeemaa voidaan pitää myös käyttäytymisen organisoituneena mallina, joka kuvastaa tietynlaista vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Neisser pitääkin skeemaa havaintosijan sisäisenä osana havaintosykliä, jota kokemus muuttaa (Neisser 1980, 57).¹ Skeema ohjaa pienen lapsen liikkeitä ja tutkivia toimintoja, joiden seurauksena lapsi saa lisää tietoa, joka taas vuorostaan muuttaa skeemaa. Havaitseminen on aina vuorovaikutusta jonkin nimenomaisen kohteen tai tapahtuman ja jonkin yleisemmän skeeman välillä.

Oppimisen kannalta skeemoja voidaan pitää henkisinä rakenteina, joiden avulla on mahdollista kerätä ja sulauttaa uutta tietoa, ja edelleen muokata tuota tietoa sulauttamisen tuloksena. Näin skeemat tarjoavat *suunnitelman* siitä, kuinka meidän tulee hankkia tietoa ympäristöstämme, ja ne myös auttavat meitä toteuttamaan tuon suunnitelman. Oivaltavan oppimisen teoriaan sisältyen skeemaa voidaan pitää sisäisenä *mallina*, joka toimii asioiden jäsentämisen viitekehyksenä. Tämä sisäinen malli määrää tietyt ehdot ymmärtämiselle. Jotta kompleksista tapahtumaa ja sen yhteyksiä voisi ymmärtää, on tiettyjen aikaisempien kokemusten perusteella muodostuneiden skeemojen oltava olemassa ja myös aktivoiduttava, koska

¹ Sykli on havaintokehä, jossa ärsykepiirteitä haetaan niin kauan, että niiden tulkinta onnistuu. Sisäistä mallia, siis skeemaa, käytetään sekä kohteen jatkotarkastelun ohjaukseen että saadun tiedon tulkintaan.

skeemat auttavat ymmärtämään mistä on kysymys.¹

Saariluoman (1988) mukaan Marvin Minskyn luoma *kehyksen* käsite on identtinen skeeman käsitteen kanssa, jos se kuvataan abstraktina, stereotyyppisiä tilanteita kuvaavana tietorakenteena, joka koostuu solmuilla kuvattavista elementeistä ja kaarilla kuvattavista suhteista (Saariluoma 1988, 88-90). Skeemat ovat tietynlaisen tiedon tulkintaan erikoistuneita, mutta niissä on silti yhteisiä piirteitä. Rumelhartin (1980) mukaan skeemoilla ensinnäkin on (1) muuttujia; koska mikään kokemus ei toistu täydelleen samanlaisena, on meidän pystyttävä intuitiivisesti keksimään sekä ne muuntelun suunnat että laajuudet, jotka luonnehtivat yleistystämme maailmasta. Toiseksi (2) skeemat voivat olla "uponneina" toinen toisiinsa eli tietty skeema voi olla osa suuremmasta suhteiden verkostosta. Kolmanneksi (3) skeemat edustavat kaikkien abstraktiotasojen tietoa, ja neljänneksi (4) skeemat edustavat pikemminkin tietoa kuin päätelmiä. Rumelhartin sanoin skeemat *ovat* meidän tietoaamme, ja viidenneksi (5) skeemat ovat aktiivisia prosesseja, joilla voimme ennustaa ja muodostaa odotuksia. Kuudenneksi (6) skeemat ohjaavat tunnistamista; tällöin prosessointi on evaluaatiota siitä, soveltuvatko skeemat ko. prosessoituun tietoon. (Rumelhart 1980, 40-41.) Tiedon organisointi on kognitiivisen oppimisteorian ydin. Ajattelu edellyttää kykyä poimia valikoidusti tietoa ympäröivästä tilanteesta, yhdistää sitä aiempiin kokemuksiin ja muokata näin syntyneitä tietoesityksiä eli representaatioita (Hautamäki 1988, 43).² Mielikuvat, symbolit ja ideat ovat mentaaleja representaatioita, joiden muodossa inhimillistä kognitiivista aktiivisuutta voidaan kuvata.

Lapsi kokee ja hahmottaa ympäristöään kognitiivisten prosessien (assimilaatio, akkomodaatio ja ekvilibraatio) avulla, joiden voidaan katsoa koostuvan kognitiivisista tiloista kuten haluista, aikomuksista, epäilyistä jne.³ Hautamäen (1988) mukaan kognitiiviset tilat representoivat eli esittävät käsitteellisesti itsensä ulkopuolisia asioita. Kognitiiviset tilat muodostavat järjestelmän, jonka osat ovat vuorovaikutuksessa paitsi keskenään myös ympäristönsä kanssa. Nämä vuorovaikutussuhteet antavat määrätyn tyyppiselle representaatiolle määrätyn toiminnallisen roolin, jonka avulla se voidaan erottaa muista representaatioista. (Hautamäki 1988, 142-143.)

Lapsen ensimmäiset representaatiot ovat toiminnallisia, ja lapsi jäsentää niiden välityksellä maailmaansa. Skeemojensa avulla lapsi tunnistaa toiminnot ja muodostaa niiden seurauksista odotuksia; tosiasiassa seuraukset antavat taas palautetta, jonka varassa toimintoja tai

1 Ks. Campbell 1991a; Ausubel 1963.

2 Representaation käsite on määritelty tässä kognitiotieteen parissa käytetyllä selityksellä. (Ks. myös Kari Kurkela 1993.)

3 Assimilaation, akkomodaation ja ekvilibraation prosesseja olen käsitellyt perusteellisemmin jo aiemmin (Fredrikson 1991, 1992), joten tässä tyydyn vain esittämään eräänlaisen synteessin näiden prosessien merkityksestä lapsen oppimisessa.

sisäisiä representaatioita voi korjata. Jos toimintojen tulokset sopivat yhteen skeeman kanssa, seurauksena on tyytyväinen lapsi ja skemaa käytetään jatkossakin. Jos taas tulos ei vastaa skeemaa, syntyy ristiriitatilanne ja uusia käyttäytymisen muotoja. Lapsen aktiivinen toiminta jatkuu uusien representaatioiden muodostamiseksi välittömässä ympäristössä tapahtuvasta, toisiaan seuraavien toimintojen organisaatiosta. Jos uusi käyttäytyminen tuottaa tulosta, syntyy tyytyväisyyttä ja skeemaa toistetaan.

Tiedon mentaali esitys ja mieleen muodostuva skeema ovat vaikeasti määriteltäviä eri käsitteitä. Skeema on ikäänkuin representaation alakäsite: representaatio on useamman skeeman yhteistoiminnan ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena syntyvä, kognitiivisten prosessien yhteistoiminnoille perustuva tiedon esitys. Skeemat taas ovat tietorakenteita, jotka varastoivat prototyypistä tietoa ympäristön tilanteista, tapahtumista ja objekteista sekä prosessoivat näitä koskevaa informaatiota.¹ Skeemat antavat siis tulkinnallisen kontekstin prosessoitavalle tiedolle. Voidaan sanoa, että skeeman ja representaation välillä on jatkuva vuorovaikutus: skeemaa ei synny ilman representaatiota ja representaatio muuntuu jatkuvasti skeeman vaikutuksesta.

On mielekästä tarkastella myös musiikillisen ajattelun kehittymistä kognitiivisten kehitystasojen yleisessä viitekehyksessä. Lapsen kehityksen hierarkkisuudelle perustuvat kehityskaudet ja vuorovaikutus, jossa käsitys maailmasta muotoutuu kognitiivisten prosessien kautta, ovat näkökulmia, jotka sopivat yleisesti myös musiikkikasvatukseen (Bartholomew 1987, 27). Näin ollen voidaan perustellusti puhua myös musiikillisten skeemojen ja representaatioiden muodostumisesta musiikkiin liittyvän tiedon prosessoinnin tuloksena.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on pienen lapsen lauluun liittyvän tiedon havaitseminen, oppiminen ja tuottaminen. Pienen lapsen tavan prosessoida melodian piirteitä on todettu vastaavan aikuisen tapaa (Morrongiello, Roes, Donnelly 1989, 447). Niinpä voidaankin olettaa, että lapsen mieli muodostaa melodiaan (lauluun) liittyvistä kokemuksista mentaalisia representaatioita, joita konstruoivat ja muokkaavat aiemmista kokemuksista ja niiden tuottamista odotuksista muodostuneet melodisrytmiset skeemat. Tonaalisuuden kannalta tärkeät sävelten väliset suhteet stabiloituvat myöhemmin, vasta juuri ennen kouluikää. Aisti- tai havaintotoimintojen yhteydessä aktivoituvat skeemat käynnistävät monimutkaisen prosessin, jonka tuloksena syntyy lapsen spontaani laulu. Piaget'n adaptaatioteoriaan liittyvät assimilaation ja akkomodaation prosessit selittävät varsin hyvin myös melodisen tiedon käsittelyvaiheita, vaikka Piaget ei niitä itse olekaan musiikkiin yhdistänyt.

Piaget tutki eri osien organisoitumista kokonaisuuksiksi. Eri osien

¹ Ks. esim. Rautio 1991, 240.

välisiä suhteita lapsi tutkii kognitiivisten taitojensa avulla sopeuttaessaan vuorovaikutustilanteessa omaa minäänsä ulkoiseen maailmaan. Piaget'n mukaan on olemassa kognitiivisia rakenteita, jotka kehittyvät vähitellen läpi lapsuuden, ja joita voidaan kuvata yhtenäisenä järjestelmänä. Näistä kognitiivisista rakenteista on Mary Louise Serafine (1980) laatinut oman, musiikillisen kognition tutkimiseen soveltuvan tulkintansa. Mieli sisältää Serafinen mukaan kolmenlaatuista rakenteita: (1) *kokonaisuuden* rakenteen, jossa rakenne toimii yhtenäisenä ja integroivana järjestelmänä, (2) *transformaation* rakenteen, jossa rakenne on muuntelun tai muutosten järjestelmä, sekä (3) *itsesääätelyn* rakenteen, jossa rakenne pyrkii kohti päätöstä ja tasapainoa tuoden erityisesti mukanaan vuorovaikutuksen ja tasapainon assimilaation ja akkomodaation välille (Serafine 1980, 2). Kognitiiviset rakenteet ovat älykkyyden olennaisin osa, ja niiden kehittyminen riippuu osaltaan kypsymisen ja kasvun faktoreista kuten myös fyysisistä ja sosiaalisista kokemuksista.

Kognitiiviset rakenteet muotoutuvat kognitiivisissa prosesseissa kvalitatiivisesti erilaisiksi, ympäristön vaatimuksia vastaaviksi. Jokainen lapsi muodostaa aktiivisesti näitä rakenteita, jotka sisältävät kaiken sen tiedon, minkä yksilö on assimiloinut tai akkomodoinut tai mikä on syntynyt adaptaation prosessissa. Nämä kognitiiviset rakenteet näkyvät musiikillisissa käyttäytymistavoissa, joista voidaan päätellä kognitiivisten rakenteiden sisältö. Koska rakenteet vaihtelevat yksilöstä toiseen riippuen henkilökohtaisista kokemuksista ja kypsymisen tasosta, vaihtelevat musiikillinen käyttäytyminen ja musiikillisten rakenteiden kognitiivinen sisältö. Kognitiivisessa ekvilibraatiossa on sitten kysymys eri elementtien vuorovaikutuksesta ja toisaalta niiden vuorovaikutuksesta ulkoisten objektien kanssa. Piaget on sanonut: "The totality has its own cohesion and equilibrium by integrating and differentiating the parts at the same time" (Piaget 1977, 13).

Olen lähtenyt siitä perusolettamuksesta, että lapsen musiikillista ajattelua, tässä tapauksessa lauluun liittyvän tiedon mentaalia käsittelyä voidaan lähestyä sen tutkimustiedon perusteella, jota on saatu kognitiivisen musiikintutkimuksen menetelmin aikuisten parissa. Lasta tarkastellaan lauluun liittyvän tiedon prosessoijana, subjektina, jonka tietoon ja tiedon käyttämiseen vaikuttavat sisäiset faktorit, ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja ekvilibraatio. Ekvilibraatioon sisältyy sekä tasapainon että epätasapainon prosessit, jotka ovat kohtalaisessa balanssissa kaikilla kehityksen tasoilla. Ne motivoivat assimiloimaan ja akkomodoimaan tietoa ei vain yhdellä tasolla, vaan liikkumaan myös kehitystasolta toiselle. Epätasapaino motivoi oppimaan ja tasapainon saavuttamisessa päästään korkeammalle tiedon tasolle. Epätasapainossa on kysymys kognitiivisen rakenteen ja ulkoisen ärsyksen - tässä tapauksessa kuullun laulun - välisestä reaktiosta, jossa vaikuttavat yksilön tarpeet ja mielenkiinto. Tarve syntyy skeeman hetkellisestä

toimimattomuudesta ja mielenkiinto taas synnyttää toimintaa.

2.2 Lapsi melodisen tiedon prosessoijana

Kimmo Lehtonen (1992) on todennut kognitiivisen kehityspsykologian tutkimuksen tuoneen lisävalaistusta ihmisen varhaiskehityksen ja sen myötä myös varhaisen musiikkikokemuksen tarkasteluun. Hän toteaa, että "...mitä enemmän kognitiivinen kehityspsykologinen tutkimus pystyy selittämään yksilökehityksen varhaisvaiheita ja vauvan kokemusmaailmaa, sitä enemmän voimme ymmärtää myös tuohon maailmaan peruspiirteissään ankkuroituvia musiikkikokemuksia ja musiikkiin liittyviä psyykkisiä ja ruumiillisia kokemuksia" (Lehtonen 1992, 219). Lehtonen nojautuu psykoanalyttiseen tutkimustraditioon, jossa varsinkin Daniel Sternin (1985) ajatukset pienen lapsen kokemusmaailmasta ovat merkittäviä. Lehtosen mielestä Sternin (1985) ajatukset lapsen kyvystä jo varhaisissa kehitysvaiheissaan tunnistaa musiikin kielessäkin esiintyviä eri aistimusten samankaltaisuuksien konfiguraatioita ja muodostaa abstraktioita vastaavat Gino Stefanin (1985) musiikillisen kompetenssin teorian¹ näkemyksiä ns. yleisten koodien tasolla. Stefani liittyy Lehtosen mukaan musiikin merkityksellisyyden muuhun elämänkenttään, sen sosiaalisiin suhteisiin ja muihin tapahtumiin. (Lehtonen 1992, 221.)

Kognitiivisen näkökulman mukaisesti pienen lapsen musiikkikokemus ankkuroituu vahvasti ajatteluun ja varsinkin sen alkeismuotoihin.² Koska ajattelu on abstraktia mentaalia toimintaa, on sen eri vaiheiden todentaminen vaikeaa. Psykoanalyttikko Eero Rechartt (1987) on tutkinut myös lasten musiikkikokemusta, ja hän on tarkastellut musiikin yhteyksiä ihmisen arkaaisiin merkitysskeemoihin. Nämä säätelevät tapaamme mieltää maailmaa. Tämän musiikki-terapiassa yleisesti hyväksytyyn psykoanalyttisen näkökulman mukaisesti korostuvat erityisesti varhaislapsuuden kokemukset *musiikista* ja *musiikissa*³.

Melodisessa tietämyksessä (kognitio lat. *cognoscere* =tietää) on kysymys melodian havaitsemiseen, oppimiseen ja tuottamiseen liittyvistä kognitiivisista prosesseista, joiden tuloksena muodostuu

¹ Tämän teorian mukaisesti kompetenssi käsitetään laaja-alaisesti, yleisessä merkityksessä, jolloin sitä pidetään kykynä tuottaa merkitystä musiikin avulla ja/tai sen piirissä. Teoriassa pyritään musiikillisen kokemuksen analysoimiseen ei pelkästään teknisessä vaan myös kulttuurisessa ja antropologisessa mielessä, ja sen mukaan tarkoituksena on tehdä jokainen yksilö tietoiseksi omasta musiikkikulttuuristaan.

² Näistä sosiaalisesta toiminnasta syntyvistä ajattelun alkeismuodoista käyttää esim. Vygotsky (1978) nimitystä elementaariset prosessit.

³ Vrt. Serafine (1988. 72) "thinking with sound".

muistiin abstrakteja kognitiivisia rakenteita melodian yleisistä ominaispiirteistä. Nämä rakenteet ennakoivat ja ohjaavat melodiaan liittyviä havaintoja, ja määrittelevät niiden painoarvon musiikillisessa kontekstissa. Rakenteiden laatu on yhteydessä havaitsijan kehityksikään ja kognitiivisiin taitoihin, mutta melodian piirteiden prosessoinnissa sinänsä ei ole havaittu suuria eroja aikuisten ja lasten välillä. Melodiassa itsessään on oma merkityksensä sekä peräkkäisillä että samanaikaisilla dimensioilla, ja sitä voidaan harvoin tarkastella rytmistä erillisenä komponenttina. Tässä luvussa käsitteellä melodia tarkoitan laulun melodisrytmistä soivaa muotoa. Olen jo aiemmin (Fredrikson 1992b) tarkastellut melodisen tiedon prosessointia musiikinteoreettisesta ja musiikkipsykologisesta tutkimuksesta käsin. Tässä pyrin lähestymään ongelmaa enemmän pienen, alle kolmevuotiaan lapsen kehityksen mukaisesta näkökulmasta.

2.2.1 Melodian havaitsemiseen, oppimiseen ja tuottamiseen liittyvät kognitiiviset prosessit

Havaitseminen on melodian kokemisen peruslähtökohta. Se miten me havaitsemme, järjestämme havaintojamme ja omaksumme tietoa vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa, eriyttää ja integroi ymmärrystämme melodisesta kokemuksesta. Havaintoja ohjailevat aikaisemmista kokemuksista muodostuneet skeemarakenteet. Itse havaitsemistapahtumassa osatekijöinä ovat Kai Karman (1986, 9) mukaan lisäksi subjektin persoonallisuus ja odotukset, jotka toteutuessaan vaikuttavat havaintoon eri tavalla kuin jäädessään toteutumatta. Myös samanaikaiset ärsykkeet, jotka vaikuttavat havaintoon eri tavalla eri konteksteissa, ovat oleellisia tulkinnan muotoutumiselle. Kuitenkin skeemat ja odotukset, joita ne tuottavat, ovat aina paljon yleisempiä kuin tosiasiaassa kuultu melodinen informaatio (Dowling & Harwood 1986, 125).

Melodisessa kokemisessa on kysymys mm. säveltasoluokkien, kestojen, asteikkorakenteen, kaarroksen ja tonaalisen hierarkian havaitsemisesta ja tulkitsemisesta musiikillisessa kontekstissa, sekä niiden yleisimpien piirteiden esittymisestä lyhytkestoiseen ja pitkäkestoiseen muistiin abstraktien skeemojen muodossa. Yksittäiset sävelet tonaalisessa kontekstissa tulkitaan ja muistetaan niiden toiminnan ja organisaation mukaan (Krumhansl 1990, 139-140), ja melodisen tiedon prosessointi etenee havaitsemisesta koodaukseen, tulkinnasta käsitteellistämiseen ja lopulta muistamiseen (Campbell 1991, 39).

Havaitsemisen taidot ja siihen liittyvät kokemukset vaikuttavat musiikillisen ympäristömme *säännönmukaisuuksien* asteittaiseen ymmärtämiseen. Varsinkin lasten lauluissa toistuvat samat melodiset rakenteet. Melodinen skeema ei kuitenkaan ole aikaisemmin kuullun melodian

tarkka mentaalinen kopio, vaan se voi sisältää tietoa esimerkiksi useammasta melodian kaarroksesta ts. malleja nousevista ja laskevista sävelistä sekä käsityksen tuon melodian kaaroksen universaaliudesta tonaalisessa asteikossa. On ilmeistä, että melodinen skeema edustaa kuitenkin paljon abstraktimpaa tietoa melodiasta kuin pelkästään tiettyjä sävelkorkeuksia ja peräkkäisiä intervaleja. (Dowling & Harwood 1986, 128.)

Kun kokemukset melodiasta lisääntyvät, havainnot siitä muuttuvat eriytyneemmiksi. Aluksi kuitenkin havainnoidaan melodian yleispiirteitä, jolloin lapsikin tiedostamattaan organisoii havaintojaan melodian rakenteellisista elementeistä. Näitä musiikillis/melodiseen intuiioon liittyviä kognitiivisia prosesseja voidaan generatiivisen musiikinteorian mukaan (Lerdahl & Jackendoff 1983) jakaa neljään eri dimensioon. Musiikillisessa organisaatiossa vaikuttavat (1) ryhmittely eli hierarkkinen segmentointi melodisrytmisiin yksikköihin kuten motiivit ja fraasit, (2) metrinen rakenne, jossa heikot ja vahvat tahtiosat vuorottelevat, (3) aikaan liittyvään reduktioon, ts. säveltasojen rakenteellinen tärkeys, ja (4) prolongaation reduktioon, harmonisten ja melodisten jännitteiden ja purkauksien, jatkuvuuden ja progression väliset suhteet. Nämä osakomponentit ovat rakenteellisesti keskenään vuorovaikutussuhteessa. Näin ollen voidaan sanoa, että kuulijan käsitykseen globaalista säveltaosostruktuurista vaikuttaa voimakkaasti hänen havaintojensa organisaatio eli segmentaationsa musiikista. (Lerdahl-Jackendoff 1983, 43-52.)

Musiikinteoreettinen käsitys melodisen tiedon prosessoinnista perustuu musiikkianalyysiin, jota voidaan pitää yhtenä selitysmallina pohdittaessa melodiassa itsessään olevia tapahtumia. Melodisten tapahtumien väliset vuorovaikutussuhteet ovat merkittäviä melodian oppimisessa ja muistamisessa. Myös L.B. Meyerin (1973, 1980) kehittänyt hahmoteoreettinen tarkastelu sopii myös pienen lapsen melodisten skeemojen syntyhistorian tarkasteluun. Musiikin kokemisesta muistiin syntyvät rakenteet Meyer määrittelee arkkityypeiksi, jotka on abstrahoitu erityisistä kaavoista. Nämä on ryhmitelty yhteen siksi, että niillä on samankaltaiset syntaktiset hahmot ja/tai formaaliset suunnitelmat. Niissä on yhdistetty abstrakteimmat ja yleisimmät skeemat. Ne ovat yleisiä tyyppisiä, joita on rajoitettu määrä, mutta jotka edustavat lukuisia yksityistapauksia. Yleisinä tyyppinä ne ovat helposti muistettavia ja ne myös pysyvät muistissa suhteellisen stabiileina. Rakenteeltaan ne ovat koherentteja, järjestäytyneitä ja yksinkertaisia. (Meyer 1980, 180-181.)

Melodisen tiedon segmentointiin vaikuttaa yhtäaikaaisesti sekä erillisiin säveltasoihin kohdistuva pintasuuntautunut prosessointi että syväsuuntautunut prosessointi, joka pyrkii yhdistämään tietoa laajemmiksi hahmoiksi tai skeemoiksi. Pintasuuntautuneessa prosessissa on kysymys lähinnä automaattisista sensorisista prosesseis-

ta, jotka operoivat melodisessa havaitsemisessa juuri hahmolakien (lähinnä läheisyyden laki ja hyvän jatkon laki) mukaan (Dowling & Harwood 1986). Syväsuuntautuneessa prosessoinnissa tapahtuu tiedon segmentointi aikaisemmin hankitun muistitiedon kontekstissa psykologisesti merkityksellisiin yksiköihin (*chunking*) (Clarke 1987, 229). Psykologisesti merkitykselliseksi voidaan määritellä sellainen musiikillinen/melodinen yksikkö, joka seuraavalla, ylemmällä kognition tasolla yhdistyy toisiin samantasoisiiin yksiköihin jollakin tutulla ja tunnistettavalla tavalla. Tällainen yksikkö edustaa jotain tarkkarajaista skeemarakennetta pitkäkestoisessa, semanttisessa muistissa.

Säveltason esittymiselle muistissa ovat keskeisiä tekijöitä juuri säveltasoluokat ja niiden keskinäiset suhteet, jotka ilmenevät asteikkorakenteena ja tonaalisena hierarkiana. Nämä rakenteet voivat olla opittuja tai synnynnäisiä, ja niitä käytetään havaitsemisessa. Näiden abstraktien skeemarakenteiden lisäksi muistiin tallettuu enemmän tai vähemmän oppimisen perusteella syntynyt, stereotyyppisten skeemojen kieliopillinen varasto (McAdams 1989, 191). Näitä muistiin varastoituneita malliskeemoja ovat Meyerin (1973) mainitsevat melodiset arkkityypit. Hyvin tutut melodiat voivat kuulua arkkityyppeihin jopa tiedostamattamme (Rosner-Meyer 1982).¹

Itse melodiassa on generatiivisen musiikinteorian mukaan eritasoisia rakenteita: syvätason, keskitason ja pintatason rakenteita.² Skeemarakenteet, jotka yhdistävät nimenomaan alkeellisempia havaintoja toisiinsa, aiheuttavat aktivoituttuaan voimakkaan oletuksen tapahtumien sopimisesta skeemarakenteeseen. Tällaisessa tapauksessa ylemmän tason - siis syvätason - rakenne generoi havaintoa, ja pintasuuntautunut prosessi joutuessaan ristiriitaan skeeman kanssa, johtaa havaitsemishypoteesin hylkäämiseen (Rautio 1991, 167). Kuuntelukokemusta vastaakin Raution mukaan ns. puumallia (Lerdahl & Jackendoff) paremmin Robert O. Gjerdingenin (1988) verkkomalli, jossa eritasoiset rakenteelliset piirteet ja niiden suhteet voidaan käsittää ja esittää yhtäaikaista eikä yhden melodian piirteiden esittäminen estä toisen piirteiden representoitumista samanaikaisesti.

2.2.1.1 Melodian skeema ja representaatio

Pitkäkestoisessa muistissa olevat abstraktit skeemat ja havaitussa nykyhetkessä temporaalisesti kumuloituva tapahtumastruktuuri voidaan erottaa toisistaan. Jälkimmäinen syntyy, kun akustista infor-

¹ Arkkityyppejä vastaava formula-käsite on vakiintunut kansanmusiikissa merkitsemään useissa sävelmissä käytettyä samaa melodista aihetta. Ks. esim. Louhivuori 1990, 43.

² Louhivuori (1988) on analysoinut korvakuulolta opittavia kansansävelmiä tietorakenneteorian pohjalta. Tässä analyysissä on oleellista sävelmän purkaminen hierarkkisten tasojen mukaisiin tietorakenteisiin.

maatiota järjestetään, tulkitaan ja koodataan abstraktien skeemojen avulla. Melodista tietoa varastoivat skeemarakenteet ovat pitkäkestoiseen muistiin tallentuneita, ja ne aktivoituvat lyhytkestoiseen muistiin havaitun nykyhetken sisällä. Tonaalisessa kontekstissa diatonisten sävelten esittyminen muistiin on varmempaa kuin ei-diatonisten sävelten.¹ Tämä representaatio on myös stabiilimpi kuin ei-diatonisten sävelten representaatio. Rakenteellisesti stabiileimpia ovat kolmisoinnun sävelet. (Krumhansl 1979, 366-372.) Skeemat ovat ilmeisesti myös abstraktioasteeltaan erilaisia, jolloin abstraktein tieto koskee kategorioita - melodiassa esimerkiksi sävelluokkia ja kestoja - ja niiden sisäisiä suhteita (McAdams 1989, 183).

Melodian esittyminen pelkistettynä säveltasona johtaa hyvin yleiseen melodisen tiedon kategoriaan (kaarros tai runkosävelkulku). Melodinen skeema tonaalisessa musiikissa voidaankin määritellä esimerkiksi sekä (1) *runkosävelkulkuna*, jonka täytyy perustua asteikkoon ja tonaaliseen hierarkiaan että (2) *melodisina ja/tai rytmisinä operaatioina* (transpositio, toisto, peilikuva), jotka sopivat runkosävelkulkuun. (Rautio 1991, 134.) Dowlingin ja Harwoodin (1986) mukaan melodian skeema (*melody schema*) edustaa yleistä korkeamman tason tietoa eikä vain tiettyjä sävelkorkeuksia tietyissä temporaalisissa intervalleissa. Melodian skeema on jotain paljon spesifimpää kuin melodian kaarros. Tällöin on mahdollista, että melodian säveltasojen abstrakti skeema on muodostunut joko perättäisistä intervalleista tai että säveltasot on varastoitu abstraktin asteikon (esim. do-re-mi) sekvenssinä. Tieto asteikosta on ilmeisesti oleellinen osa tutun melodian pitkäaikaisessa muistissa olevasta skeemasta. Jonkunlainen abstraktio asteikosta onkin melodian tunnistamisessa tärkeää, eivätkä niinkään erillisten intervallien koot. Dowlingin ja Harwoodin tutkimustulokset tukevat havaintoa, että tuttujen sävelmien skeemat pitkäaikaisessa muistissa sisältävät rytmisesti organisoituneita relatiivisia sävelasteikkojen malleja (*sets*), ja että näihin representaatioihin voidaan päästä sellaisten globaalien melodian piirteiden kuin kaarrosien avulla. Tällainen korkeamman tason tonaalisuuden skeema toimii yleisesti, riippumatta tietyistä melodiakonteksteista. (Dowling & Harwood 1986, 130.)

Melodisia skeemoja on mielenkiintoista tarkastella lasten varhaisten laulujen perusteella, koska on ilmeistä, että laulut eivät ole satunnaisia tai epämääräisiä rakenteeltaan, vaan että ne muodostavat selkän perustan lasten myöhemmille lauluille (Hargreaves 1986, 78). Tällaisesta lähestymistavasta on valitettavan vähän dokumentteja, itse asiassa vain Dowling (1984) on tutkinut lasten varhaisten laulujen melodisia skeemoja. Tulkinnoissaan hän käyttää Krumhanslilta ja Castellanolta (1983, 325) lainaamaansa ilmaisua skeemoista "systemaattisina jaksoina, joita kuulijalla on abstraktissa muodossa

¹ On todettava, että lastenlauluissa pysytellään diatonisissa melodioissa, ja asteikon ulkopuolisia säveliä esiintyy niissä vain sattumanvaraisesti.

musiikillisesta rakenteesta". Skeemalla siis viitataan noihin abstraktin musiikillisen tiedon aspekteihin, jotka liittyvät havaitsemisen prosessiin. Laulujen tuottamisessa melodiset skeemat toimivat Dowlingin mukaan lähinnä laulua kontrolloivina kaavioina. Tuottamiseen liittyvät skeemat ovat ikään kuin suunnitelmia, joita käyttäytyminen synnyttää. Dowling pohtiikin toimiiko skeema (a) riittävän tehokkaana ulkoisen ärsykkeen säännönmukaisuuksien kuvaajana, (b) sen tiedon kuvauksena, joka laulajalla ja kuuntelijalla on ärsykkeen rakenteesta, vai (c) aktuaalisen prosessin kuvaajana, johon tieto ärsykkeen rakenteesta lisätään. (Dowling 1984, 148.)

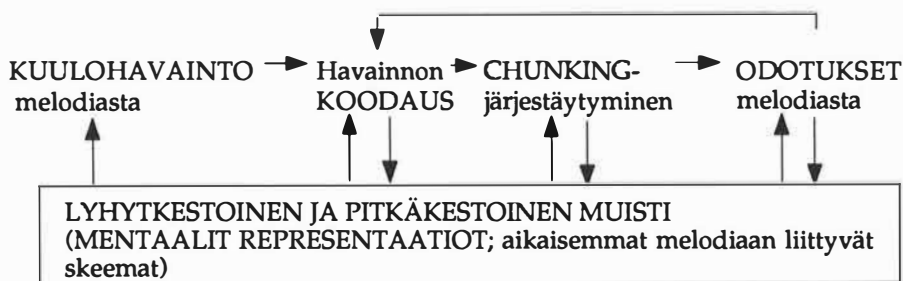
Tässä työssä tarkoitetaan melodisilla skeemoilla niitä kognitiivisia rakenteita, jotka edustavat sen melodisen tiedon pääsisällystä, joka oppijalla on käytettävissään. Nämä rakenteet voivat olla (1) melodian prosessointiin liittyviä laajempia ja yleisempiä, monen melodian malliin perustuvia, arkkityyppisiä kognitiivisia rakenteita, jotka ovat muodostuneet kognitiivisten prosessien avulla melodiaan liittyvistä kokemuksista ja elämyksistä, ja toisaalta (2) tuttuun melodiaan liittyvien kokemusten kautta syntyneitä kognitiivisia rakenteita. Niihin sisältyy tietoa melodian universaaleista ominaisuuksista, kuten kaaroksen malleista sekä asteikoista, samalla kun niihin liittyy myös melodisia odotuksia. Melodinen skeema voi sisältää tietoa useammasta melodian kaarroksesta sekä tuosta kaarroksesta tonaalisen asteikon viitekehäyksessä. Meidän kulttuurissamme melodisten skeemojen perusteella muodostuva representaatio sisältää mielikuvan länsimaiseen tonaaliseen säveljärjestelmään kuuluvasta melodisesta mallista, tiedon niistä mahdollisuuksista ja lainalaisuuksista, jotka ovat tyyppillisiä tonaaliselle laulumusiikille.

Lapsen mieleen esittyy kokemuksia lähiympäristöstä aluksi sensomotorisina representaatioina. Toisin sanoen koettu ilmiö jää abstraktina lapsen mieleen aluksi toiminnallisessa muodossa. Melodinen representaatio ilmeisesti muotoutuu erilaisista toisiinsa eri suhteissa olevien säveltasojen, nousevien ja laskevien sävelkulkujen, toiston jne. skeemojen verkostosta. Tiedot melodiasta ovat koodautuneet hierarkkisesti, jolloin melodiasta ei aluksi muisteta yksittäisiä säveliä *per se*, vaan laulun yksittäiset sävelet tonaalisessa kontekstissa tulkitaan ja muistetaan niiden toiminnan ja organisaation mukaan. Tällöin skeemat ovat aiheuttaneet aktivaation leviämisen myös muihin tietorakenteisiin.¹

Pienen lapsen melodinen representaatio tai melodian mentaali tietoesitys sisältää niitä kaikkia havaitsemisen tasoja, jotka välittyvät melodiaan liittyvien kokemusten ja elämysten kautta eri kokoisina ja erilaisina kaavoina, malleina ja muistumina. Melodisesta representaatiosta voidaan saada tärkeää tietoa analysoimalla pienten lasten tuottamien melodioiden organisaatiota (Davidson, McKernon, Gardner 1981, 308).

¹ Skeemojen aktivoitumisesta ks. Anderson 1983, 104-105.

Kuviossa 1 esitetään hypoteettinen malli melodisen representaation muodostumisesta Hargreavesin (1986, 16) informaation prosessoinnin mallia soveltaen. Malli antaa suuntaviivoja siitä, miten melodista informaatiota mahdollisesti prosessoidaan. Esimerkiksi "chunking" -ilmiötä tapahtuu kaikilla prosessoinnin tasoilla ja skeemojen välisestä aktivaatiosta riippuen myös eri voimakkuusasteilla. Kyky painaa informaatiota mieleen ja myös palauttaa mieleen paranee aktivaation ollessa voimakasta (Deutsch 1982, 129).



KUVIO 1 Melodisen representaation muodostumisen hierarkkiset vaiheet.

Melodisen informaation prosessoinnissa tieto koodautuu aluksi käsiteltävään muotoon, jolloin havainnosta erottuu erilaisia tiedon piirteitä. Nämä transformoituvat mentaaliksi representaatioksi. Myös aikaisemmat skeemat voivat transformoitua. Tietoa verrataan aikaisempaan tietoon, joka on jo tallentuneena muistiin, ja se varastoituu erilaisiin muistijärjestelmiin. Odotukset melodiasta vaikuttavat sekä melodisten representaatioiden muodostumiseen että uuden tiedon käsittelytapaan.

2.2.1.2 Melodisrytmisten universaalien havaitseminen

Kun tutkimme musiikkia informaatioteoreettisesti kulttuuri-tapahtumana, jossa erilaiset sosiaaliset kontekstit ovat merkittäviä, voimme tutkia myös operoivatko musiikillisen informaation prosessoinnissa jotkut universaalit kulttuuriprosessit.¹ Informaation prosessointi painottaa ihmismielen aktiivia, joustavaa osaa. Havaitseminen nähdään konstruktiivisena ja synteettisenä eikä passiivisena suodattamisena. Me pyrimme antamaan maailmallemme merkityksen; havaitsemisen ja kognition konteksti on meidän itse keksittävä.

¹ Lastenmusiikin universaaleja ilmiöitä tarkastellaan kappaleessa 4.1.1. Tässä pohditaan musiikillisia universaaleja siinä länsimaisessa musiikkikulttuurissa, jonka ilmiöt seuraavat lasta arkipäivän olosuhteissa.

Kysymys on myös yksilön sisäisen prosessoinnin ja kulttuurin yleisen, globaalin luonteen sitomisesta toisiinsa, toisin sanoen musiikillisissa universaaleissa tarkastelun kohteena ovat yhtäläisyydet musiikillisen tiedon havaitsemisessa, muistamisessa, ymmärtämisessä ja käyttämisessä. (Harwood 1976, 524.)

Harwoodin mukaan musiikki on sekä yksilöllinen että kulttuuriin liittyvä ilmiö. "Kulttuuri" on jotakin, jonka yksilöt oppivat tuntemaan itsessään ja maailmassaan. Tämän oppimisen he jakavat toistensa kanssa. Auditorinen systeemi vaikuttaa universaalilta äänen havaitsemisessa ja hälyn erottamisessa äänestä.¹ Jopa havaitsemisen korkeammilla tasoilla, kun äänten sekvenssejä yhdistellään jaksoiksi, huomataan joitakin vahvasti samanlaisia prosessoineja kulttuurien kesken. Näitä ovat Harwoodin mukaan sävelkorkeuden havaitseminen, oktaavin yleistys, asteikon tarkkaan määritellyt sävelkorkeudet, melodinen fissio ja melodian kaarros. (Harwood 1976, 525-527.)

Asteikot sisältävät sävelluokkia, kategorioita, jotka eivät tunnu menevän ristiin, vaikka intervallien koot ja sävelkorkeuksien lukumäärät asteikkoa kohti vaihtelevat eri musiikkitraditioissa. Tämän ilmiön psykologinen perusta on Harwoodin mukaan vahvasti havaitsemiseen liittyvä ja kognitiivinen: asteikot ovat perusviitekehyksiä, joihin liittyy sävelkorkeuksia ja -suhteita, joita kunkin tradition edustajat pitävät tarkoituksenmukaisina. Nämä viitekehykset ovat muistissa olevia skeemoja, ja ne vähentävät musiikkiärsyksen havaitsemiseen liittyviä epäselvyyksiä. Yleinen musiikin havaitsemiseen liittyvä prosessi, jota psykologit kutsuvat "kategoriseksi havaitsemiseksi", käyttää tarkkoja sävelkorkeuksia hyväkseen tarkoituksenaan suhteuttaa saapuva ääni tarkoituksenmukaisiin käsitteellisiin kategorioihin ja niiden välisiin suhteisiin.

Sävelasteikot ovat ilmeisesti tulosta universaalista sävelkorkeuteen liittyvän tiedon jäsentämisestä harvoin selektiivisiin kategorioihin, jotka on kartoitettu toistuvasti ja systemaattisesti peräkkäisiin oktaavialoihin. Vaikka asteikot on luotu intervalleista ja säveltasojen kategorioista, jotka vaihtelevat kulttuurista toiseen, rakentuvat useimmissa musiikillisissa traditioissa melodiat pienistä peräkkäisistä, kooltaan useimmiten kolme-neljä puoliaskelta (s3) pienemmistä intervalleista (Merriam 1964).

Tässä tutkimuksessa pidetään tärkeimpänä melodian universaaleista melodian kaarrosta, joka on sekä musiikkitieteilijöiden että psykologien mielestä potentiaalinen havaitsemiseen liittyvä jäsentelymekanismi melodioiden muistamisessa, ja sitä on käytetty tällä tavalla useissa eri kulttuureissa. Jotkut länsimaiset musiikin teoriat ovatkin vahvasti riippuvaisia kaarrosanalyysistä.² Havaintopsykologian tutki-

¹ Opitulla kulttuurilla on selvästi Moisanan (1993, 52) mukaan merkitystä musiikin vastaanottamisen strategioissa.

² Ks. esim. Seeger 1960.

mukset taas väittävät melodian kaaroksen varastoituvan muistiin, ja että kaarros, eivät siis intervallikoot, on se tieto, jota kuuntelija käyttää tunnistaakseen melodisia transformaatioita kuten esimerkiksi inversio ja rapu (Dowling 1982; Francés 1958). Melodian kaarros on ilmeisesti sävelasteikkojen lisäksi toinen informaatiota jäsentävä tapahtumasarja musiikin havaitsemisessa. Stereotyyppisiä melodian kaaroksia käytetään syntaktisesti toteuttamaan musiikkitraditioissa sitä, mitä vastavasti suullisessa traditiossa toteuttavat tekstuaaliset muototekijät: ne luovat rakenteen, kognitiivisten sisältöjen sarjan, joihin sävellys voidaan yhdistää.

Havaitsemisen prosessi - sävelkorkeuden ja kaaroksen kategorioiden merkitys kuulemamme ymmärtämisessä - on hyvin samanlainen oli kysymys mistä musiikkikulttuurista tahansa. Prosessissa on siis kysymys musiikillisen informaation ryhmittelystä tarkoituksemukaisesti kategorioihin, jotta se voitaisiin (a) säilyttää muistissa, (b) jotta sitä voitaisiin käyttää uuden musiikillisen kokemuksen ymmärtämiseen musiikillisen tapahtuman aktiivisessa rakentamisessa ja (c) jotta sitä voitaisiin välittää musiikillisen yhteisön jäsenten välillä.

2.2.1.3 Melodisen tiedon representoituminen muistiin

Me muistamme ja ymmärrämme kokemuksiamme luokkina ja kategorioina. Kysymys on aina prosesseista, jotka liittyen tiettyyn kulttuuriseen ryhmään tai periodiin muodostuvat useasti toistettuina vähitellen arkkityypeiksi. Ne sisältävät perustavaa laatua olevan viitekehysten siitä, mitä ihminen havaitsee, miten hän tietoa käsittelee ja mihin hän reagoi. Ne ovat eräissä mielessä perustyylien ruumiillistumia. (Rosner & Meyer 1982, 317-341.)

Myös musiikki ymmärretään ja muistetaan ilmeisesti tyyppien ja luokkien mukaan, joista ainakin joitakin voidaan pitää arkkityyppisinä. Näitä luokkia muodostavien prosessien analysoinnissa on käsitteellisiä, metodologisia ja systemaattisia ongelmia. Kun on kysymys käyttäytymisestä, meillä on taipumus käsitteellistää ja luokitella prosesseja suhteessa niiden tavoitteisiin tai päämääriin - ja strategioihin niiden saavuttamiseksi. Musiikissa peräkkäisiä tapahtumia ei voida suoraan liittää toisiinsa.

Lyhytkestoisessa muistissa, joka muodostuu sensorisesta muistista ja työmuistista, koodautuu melodiasta useamman tarkan säveltasoin muodostama kognitiivinen yksikkö, jossa melodia koodautuu siis sävelryhmittäin. Koodautumista voidaan tarkastella esimerkiksi perättäisten ryhmien välisenä suhteena (Restle 1970) tai sävelryhmän pelkistymisenä koko ryhmää edustavaksi säveltasoksi (Deutsch & Feroe 1981). Restle kutsuu operaatioiksi sääntöjä, joilla edeltävästä yksiköstä voidaan johtaa seuraava. Tällaisia operaatioita ovat melodian trans-

positio, toisto ja peilikuva. Raution (1991) mukaan musiikin teoriassa määritellyt operaatiot toisto, transpositio, rapuliike, inversio ja ravun inversio ovat juuri operaatioita Restlen tarkoittamassa merkityksessä. (Rautio 1991, 125.) Nämä viittaavat tonaalisessa musiikissa usein vain melodiseen operaatioon rytmien pysyessä muuttumattomana. Melodis-rytmisillä operaatioilla on kuitenkin tonaalisessa musiikissa myös rakenteellista merkitystä, ja siten muistiin koodautuminenkin voi tapahtua operaatioiden avulla.

Tieto varastoituu muistiin pinta-, keski- ja syvätason kerroksiin hierarkkisesti organisoituen (Serafine 1988; Anderson 1983). Deutschin ja Feroen (1981) mukaan melodian esittyminen muistiin tapahtuu alemmilla hierarkkisilta tasoilta ylemmille pelkistämisenä. Siten ylemmän tason representaatioiden sävelkulku sisältyy kaikkiin alempiin tasoihin, kun taas alempien tasojen sävelkulut karsiutuvat pois ylemmille tasoille siirryttäessä. Mitä ylemmäksi hierarkiassa mennään sitä useammin sävelet ovat esittyneet alemmilla tasoilla muistiin. Tästä johtuen muistaminen ja mieleenpalauttaminen tapahtuvat nimenomaan ylempien, useimmin esittyneiden sävelkulkujen mukaan. Nämä ylempillä tasoilla olevat sävelkulut muistetaan paremmin kuin alemman tason kulut. (Deutsch & Feroe 1981, 514-515.)¹ Melodian kaarroksesta, joka on pienten lasten melodisessa prosessoinnissa tärkeä elementti (Dowling 1984), voitaisiin olettaa varastoituvan ylemmille tasoille malli lapselle laulettujen laulujen melodian kaarroksille tyypillisimmistä piirteistä.

Tutun melodian tunnistaminen on esimerkki pitkäkestoisen muistin toiminnasta.² Siellä tieto on organisoitunut asiaryhmittäin, jolloin toisiaan muistuttavat käsitteet aktivoivat toisiaan. Tieto tarkoittaa päätelmien tekoa käsitteiden välisistä suhteista. Koska käsitteet ovat varastoituneet hierarkkisesti, eri tyyppisten väitteiden ymmärtämiseen menee eri tavoin aikaa. Tietomme käsitteistä perustuu tietojen sellaisiin piirteisiin, jotka määrittelevät ja luonnehtivat käsitettä, ja käsitteen merkitys taas on kontekstista riippuvainen. Melodisen tiedon voidaan olettaa olevan organisoitunutta melodian piirteiden kuten esimerkiksi säveltason, kaaroksen, tonaalisen keskuksen, intervallien ja asteikkojen mukaan.

2.2.1.3.1 Melodian piirteiden muistaminen

Pienen lapsen ajattelu voidaan määritellä - ainakin psykoanalyttisen koulukunnan (Basch-Kahre 1985) mukaan - emotionaaliseksi sensoriseksi ajatteluksi osana primaariprosessiajattelua. Tämä taas

¹ Ks. sävelkorkeuden muistamisesta myös Deutsch 1982, 291-311 ja Sloboda 1985, 174-194.

² Tulvingin (1983) mukaan kesto- ja episodinen muisti muodostuu episodisesta ja semanttisesta muistista sekä proseduraalisesta muistista.

perustuu alitajuisen motivaation sijaistyydytykseen (Heinonen 1990, 101).¹ Lapsen tapa ajatella melodiassa ja melodiasta, toisin sanoen käsitellä melodista tietoa on esitietoista ja tiedostumatonta. On oletettavaa, että lapsen melodiset kokemukset ovat organisoituneina muistiin aluksi havaintomotorisina skeemoina. Näihin skeemoihin liittyvät melodiset osa-ainekset voivat olla säveltasoon, melodian kaarrokseen, tonaalisuuteen, intervalleihin tai asteikkoihin liittyviä piirteitä. Nämä piirteet ovat ilmeisesti psykologisesti erilaisia. On ilmeistä, että melodian kaarros pystytään erottelemaan ja myös muistamaan jo varhaislapsuudessa, ja että jo hyvin nuoret pystyvät sovittamaan äänensä yksittäisten sävelten sävelkorkeuteen. Osittain nämä taidot ovat synnynnäisiä. Vasta noin kaksivuotias lapsi osaa tuottaa enemmän kuin yhden tai kaksi laulun fraasia, ja silloinkin sävelkorkeus vaihtelee. (Dowling & Harwood 1986, 144.)

Laulun muistamisessa on kysymys lauluun liittyvien skeemojen muodostumisesta, näiden skeemojen aktivoitumisesta ja niiden aktivaation voimakkuudesta. Kuunnellessaan laulua lapsi assimiloii senhetkistä äänellistä informaatiota niihin skeemoihin, joita hänelle on kokemustensa kautta kertynyt. Yhden skeeman aktivoituessa aktivaatio leviää muihin samankaltaisiin skeemoihin. Lapsi vaistomaisesti vertailee, etsii ja muokkaa muistissansa olevaa, samaan laulutapahuttamaan tai lauluun liittyvää kokemusta uuteen. Jos informaatio on tuttu laulu, vahvistaa sen kuuntelu tai mukana laulaminen melodiaan liittyviä skeemoja. Nämä skeemat voivat olla yleisiä, jolloin on kyse syvätason prosessoinnista, tai yksityiskohtaisia, pintatason prosessointiin liittyviä skeemoja.

Monet lastenlaulut perustuvat samoille toistuville melodian piirteille, joten lapsi kokee laulun melodian säännönmukaisuudet yhä uudestaan. Jatkuvat kokemukset melodiasta ovatkin lapsen melodisten skeemojen kehittymisen kannalta tärkeitä. Myös vanhemman lapsen laulu on tärkeä elämys koetuista melodisista elementeistä. Laulaessaan itsekin mukana lapsi vahvistaa tiedostamattaan niitä melodisia skeemoja, jotka sisältävät tietoa näistä lauluista ja niissä olevista samankaltaisuuksista. Vähitellen muodostuvien melodisten skeemojensa avulla lapsen on helppo myös palauttaa mieleen nuo laulut. Dowling & Harwood (1986) olettavat, että koska melodian kaaroksen skeemat muotoutuvat ensimmäiseksi, pieni lapsi kuunnellessaan laulua prosessoi melodista informaatiota juuri melodian kaaroksena. Laulua laulaessaan lapsi taas kontrolloi nimenomaan kaarrosta. (Dowling & Harwood 1986, 145.)

Intervallit eivät ole välttämättä tärkeitä melodian muistamisessa, sillä ihmiset muistavat melodian yleensä muistamatta välttämättä tarkkoja intervalleja (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 245). Muistamis-

1 Psykoanalyttinen koulukunta tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman lapsen varhaiseen ajatteluun. Tässä tutkimuksessa pitäydytään kuitenkin pääasiassa kognitiivisessa tarkastelussa.

tapahtumassa ulkoisia säveliä verrataan sävelmän sisäiseen representaatioon. Harjaannuksella voidaan kohentaa kykyä muistaa melodioita, jolloin tuttujen melodioiden intervallien tarkka muistaminen liittyy niiden tunnistamiseen osana kokonaisuutta (Davies 1978). Melodia ei koostu sävelistä sellaisenaan, vaan lähinnä kuulijan kyvystä koodata tai jäsentää säveliä, toisin sanoen kognitiivisesti prosessoida niitä. Sävelmän eri sävelkorkeuksien muistivarastoa voidaan pitää toisistaan erillään muistettavina asteikon ja kaaroksen kombinaationa, johon liittyy sävellajin perussävelen erottelu ja kaaroksessa esiintyvien useampien kuin yhden hypyn ja askeleen huomaaminen (Dowling 1988).

Melodian kaarros on tärkeä melodian tunnistamisessa, mutta vähemmän tärkeä pitkäaikaiseen muistiin varastoiduissa tutuissa melodioissa, koska kaarros on melodiasta helposti erotettavissa. Mielekäs musiikillinen konteksti tuntuu auttavan muistamaan intervalli- ja asteikkotietoa, mutta ei tietoa kaarroksesta. Kaarrostieto vaikuttaa kuitenkin hyödylliseltä melodioiden pitkäaikaiseen muistiin tallentumisessa, mutta melodioiden tunnistaminen on ilmeisesti riippuvainen asteikko-askeltiedosta. Samat melodisten piirteiden hierarkiat - sävelkorkeus, kaarros, tonaliteetti ja intervallien koot - tulevat esille sekä aikuisten musiikillisessa käyttäytymisessä että lasten kehityksen eri vaiheissa. Näiden piirteiden psykologinen todellisuus on havaittu niiden differentioituneella merkityksellä eri kehitysvaiheissa. (Dowling 1982, 427.)

Melodian hierarkkiseen muistamiseen liittyy samankaltaisuus kielen mallien kanssa, jolloin melodiaa voitaisiin verrata lauseeseen. Tällöin ongelmaa voitaisiin lähestyä tonaalisen semantiikan¹ näkökulmasta, ja saada selityksiä myös melodisten kokonaisuuksien muodostumiseen (Leman 1992). Sävelmän muistamista voitaisiin tarkastella edelleen osana kommunikaatiosysteemiä, jolla on omat syntaktiset ja semanttiset sääntönsä (Shuter-Dyson 1981, 257). Tässä tutkimuksessa pitäydytään skeemateoreettisessa selitysmallissa.

2.2.1.3.2 Melodinen konservaatio

Melodisella tai melodian konservaatiolla tarkoitetaan yksilön kykyä säilyttää samanlaisuuden idea myös kompleksisen melodiaärsykkeen yhteydessä huolimatta ärsykkeen ajallisesti irrelevanttien tekijöiden muuntelusta. Musiikkikäsité omaksutaan laajemmassa kehitysteorian viitekehityksessä, johon liittyy lapsen elämän sosiaalisten, kognitiivisten ja lingvististen ilmiöiden välisiä suhteita. Zimmerman (1967) määritteli viisi konservaation lajia musiikillisten käsitteiden muodostumisessa. Ne perustuivat huomiolle, että lapset oppivat jaksoittain tunnistamaan

¹ Tällöin sävelellä on merkitystä vain kontekstinsa mukaisesti.

melodian invariantit osatekijät muuntelusta huolimatta. Konservaaation lajit olivat (1) identtisuuden, (2) metrisen ryhmittelyn, (3) augmentaation ja diminuution, (4) transposition ja (5) inversion lait. On todettava, että Zimmermanin nuorimmat koehenkilöt olivat jo viisivuotiaita. (Zimmerman 1967, 215-223.)

Musiikilliseen konservaaatioon liittyvissä jatkotutkimuksissaan peruskoulun ala-asteella Zimmerman (1983, 1986) löysi ensinnäkin ikäryhmissä suuria eroja. Toiseksi tonaalisten aiheiden konservaaatio vaikutti olevan parempi kuin rytmisten aiheiden konservaaatio, ja kolmanneksi jälkimmäisten konservaaatio tuntui olevan helpompaa mollissa kuin duurissa. Lisäksi harjoittaminen selvästi lisäsi konservaaatiota ja lopuksi suoriutumisessa musiikillisen konservaaation tehtävissä ja muiden piaget'laisten konservaaatiotehtävien välillä tuntui olevan positiivinen riippuvuus. Kohteen pysyvyyden hahmottaminen liittyy lapsen kehityksessä vaiheeseen, jossa ollaan lähestymässä esiopeeraationaalista ajattelua eli noin 18-24 kuukauden iässä. Kun konservaaatiokäsite on kehittynyt useilla havainnon eri alueella, on Zimmermanin mukaan lapsen ajattelussa - noin viisi-seitsemän-vuotiaana - alkanut konkreettisten operaatioiden kausi (Zimmerman 1986, 19).

Empiiriset tutkimukset tukevat musiikillisen konservaaation käsitteen olemassaoloa ja musiikkikasvatuksen alueella käsitteenmuodotukseen liittyvien tehtävien validius on yleisesti hyväksytty. Hargreaves (1986) arvioi kuitenkin näitä tuloksia kriittisesti. Varsinaisisissa Piaget'n konservaaation käsitteeseen liittyvissä tehtävissä lapsi näkee materiaalin muutokset konkreettisesti edessään, kun häneltä kysytään niiden vaikutusta havaintomateriaaliin. Musiikillisissa tehtävissä lapsi ei pysty observoimaan transformaatioita, koska musiikki on ajassa tapahtuvaa, eikä lapsi niinollen pysty havainnoimaan yhtäaikaaisesti kahta melodian versiota. Myöskään Gardnerin (1973) mielestä melodian kahta eri muotoa ei voida tarkastella traditionaalisina konservaaatiopareina. Hargreaves lisää, että kuusi-kahdeksan-vuotiaiden lasten sävelmien prosessoinnissa on pikemminkin kysymys melodioiden tunnistamisesta kuin konservaaatiosta, ja että tuntemattomia melodioita prosessoidaan mahdollisesti kaaroksen eikä intervallisuhteiden perusteella. (Hargreaves 1986, 44-47.) Näitä toteamuksia tukevat Dowling & Harwoodin (1986) ja Dowlingin (1982) tutkimukset varsinkin pienempien lasten kohdalla.

Kognitiivinen kehityspsykologia on kiinnostuneempi siitä musiikillisesta tiedosta, mikä lapsilla on varastoituna muistiin, kuin tuon tiedon fysikaalisesta esiintymisestä (Harwood 1976, 524). Zimmermanin mukaan musiikilliseen älykkyyteen liittyvät prosessit saavat alkunsa musiikin rakenteen havaitsemisesta, sen ymmärtämisestä ja tuon tiedon organisoinnista. Ymmärtämistä voi havaita lapsen käyttäytymisessä, kun hän näyttää assimilaation ja akkomodaation kykynsä. Oppimisprosessi alkaa spontaanista ja välittömästä havainnosta, joka

on aluksi vähäinen, koska myös kognitiivinen viitekehys kehittyy ja laajenee. Lisääntyvien kokemusten myötä välittömistä havainnoista muodostuu uusia käsitteitä, ja myös kognitiivinen viitekehys kehittyy ja laajenee. Käsitteistä muodostuu edelleen toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevien käsitteiden tietoverkosto. Kun tällainen tietoverkosta on muodostunut, voi lapsi jo ymmärtää sellaisia melodian transformaatioita kuten transpositio, modulaatio, inversio, augmentaatio ja diminuutio (Campbell 1991, 40). Tämän kehityksen sitominen ikään on sattumanvaraista lasten yksilöllisen kehityskaaren vuoksi.

2.2.2 Melodiset odotukset ja niihin vaikuttavat prosessit

Melodia on musiikin muodostamisen pääaineksia ja toisaalta myös pienen lapsen ensimmäinen kiinne kohta musiikin maailmaan. Tekijät, jotka järjestävät ja kontrolloivat melodian havainnointia, ovat psykologisesti ongelmallisia. Melodiset tapahtumat synnyttävät tunteen liikkeistä, jotka aiheuttavat jännitettä, melodiaan liittyviä odotuksia. Näitä voidaan tulkita kuulijan tunteina musiikillisiin tapahtumiin liittyvistä jännitteistä ja rentoutuksesta (Schmuckler 1983).¹ Tämä perustuu edeltävän (antecedent) ja seuraavan (consequent) vaiheen odotuksia kehittävään suhteeseen. Melodisten odotusten kehittyminen on myös melodiaan liittyvän emotion ja merkityksen perustana. Tällöin on oleellista tarkkailla melodisten suhteiden kehittymistä; melodiset sekvenssit ovat tarkoituksenmukaisia vain suhteessa muihin melodian sekvensseihin. Odotukset luovat musiikin merkityksen, koska 'yksi musiikillinen tapahtuma (olkoon se sitten sävel, fraasi tai koko osa) ...osoittaa ja saa meidät odottamaan seuraavaa musiikillista hetkeä' (Meyer 1956, 35).

Prosesseja, jotka vaikuttavat melodisiin odotuksiin, voidaan johtaa mm. musiikillisesta rakenteesta. Näitä ovat Schmucklerin (1989) mukaan (1) melodian kaarros, jolla tarkoitetaan peräkkäisten intervallien skevenssejä, kokoja ja suuntia melodiassa, (2) ns. melodiset prosessit, joita ovat melodian olennaiset liikkeet melodiassa aloituksesta päätökseen, sekä (3) tonaalinen struktuuri, jolla tarkoitetaan sävelten organisaatiota keskeisen sävelkorkeuden, tonaalisen keskipisteen ympärille (Schmuckler 1989, 118-120).

Jotkut melodiset sekvenssit saavat aikaan tavallista enemmän odotuksia. Tätä odotuksen aspektia Schmuckler kutsuu odotusten voimakkuudeksi. Tällainen sekvenssi voisi olla esimerkiksi kadenssin aloitus, traditionaalinen jakso, joka lopettaa toonikaa edeltävän osa. Usein huomiomme on kiinnittynyt edeltävän jakson ansiosta jo seuraavaan, jolloin odotukset voivat olla vahvoja, mutta silti epämääräisiä.

¹ Schmuckler tulkitsee tässä Lerdahlin ja Jackendoffin (1983) jatkosreduktion käsitettä länsimaisen tonaalisen musiikin kieliopin teoriassa.

Melodisen sekvenssin jatkuvan toistamisen vastapainoksi toivotaan muutosta, vaikka muutoksen tarkka luonne onkin epäselvä. Tätä odotuksen aspektia Schmuckler kutsuu odotuksen spesifisyydeksi.

Tässä kappaleessa on tarkasteltu melodisten liikkeiden havainnoimiseen liittyviä kognitiivisia prosesseja melko yleisesti musiikin teorian tutkimuksesta käsin. Vaikka pienen lapsen kognitiiviset taidot ovat vielä vähäisiä, ovat ne silti melko erityneitä, ja melodinen prosessointi selvästi aluillaan. Melodiset odotukset syntyvät kulttuurissa, ja vaikuttaisi siltä, että niiden vähittäinen kehittyminen on jo päässyt alkuun merkityksen luomisessa myös pienten lasten musiikissa.

2.2.2.1 Melodian kaarros

Melodian kaarroksella tarkoitetaan melodian nousevien ja laskevien inter-vallien esiintymistä peräkkäin. Psykologisesti kaaroksen on todettu olevan tärkeä melodian muistamisessa. Melodian kaarros ei erota systemaattisesti strukturaalisia ja ornamentaalisia nuotteja eikä liioin ota huomioon melodian hierarkkisuutta, mutta sen on todettu vaikuttavan melodian havaitsemiseen (Rosner & Meyer 1986, 2). Varsinkin pienten lasten melodian havaitsemisessa kaaroksen skeema on todettu hyvin tärkeäksi (Dowling 1982, 414).

Melodian kaarros saattaa vaikuttaa odotuksiin Meyerin (1956) hahmoteoreettisen tarkastelun mukaisesti.¹ Melodisten tapahtumien suhteen eräs voimakkaimmista tekijöistä, jotka aiheuttavat sulkeutumisen tai lepopisteen saapumisen vaikutelman on tonaalisuus, joka on kulttuurisidonnainen (Meyer 1956, 138). Koska pienen lapsen käsitys tonaliteetista ja sävelten organisoitumisesta tietyiksi kokonaisuuksiksi on puutteellinen, ei hänen voida olettaa prosessoivan melodisia rakenteita alle kolmevuotiaana. Odotus jatkumisesta perustuu taas skeemateorian mukaan aktivoituneeseen skeemaan ja prosessin suunnan muuttuminen voidaan käsittää ei-yhdenmukaisuudeksi aiemmin aktivoituneeseen skeemaan nähden.

Kun tarkastellaan melodian kaarrosta melodisena skeemana, voidaan siinä Davidsonin (1983) mukaan erottaa kaksi erilaista kehitysmallia, kaarrosta jäljittelevän (*contour copying*) mallin ja (2) intervallien mukaisesti sovittamisen (*interval matching*) mallin. Ensinmainitussa mallissa lapset havainnoivat ensiksi kuulemansa melodian yleisiä piirteitä ja muotoa tarkentaen vasta vähitellen huomionsa sävelsuh-

¹ Meyerin (1956) tarkastelussa keskeisellä sijalla on ns. hyvän jatkon laki ja muodon sulkeutumisen laki. Hyvän jatkon laki ilmaisee, että hahmo tai kuvio pyrkii muiden tekijöidensä pysyessä ennallaan jatkumaan mielessä alkuperäisellä operaatiotavalla. Muodon sulkeutumista määrittää se, miten sulkeva tapahtuma suhteutuu johonkin suurempaan kokonaisuuteen. Muodon täydellisyyden tai kokonaisuuden taju perustuu kykyyn ymmärtää tapahtuman merkitys suhteessa muihin tapahtumiin (Meyer 1956, 138-139).

teisiin ja intervaleihin. Jälkimmäisessä mallissa lapset muodostavat säveltasoja ensin omien mieltymystensä mukaisesti ja sovittavat niitä sitten melodiassa havaittuihin säveltasoihin. Tässä tapauksessa pienempiä intervaleja suositaan ennen suurempia. Davidson pitää kaarrosta jäljittelevää mallia empiirisenä ja intervaleja jäljittelevää mallia rationalistisena. Bambergerin (1978) mukaan ensinmainittu malli on intuitiivinen ja jälkimmäinen formaali malli. Piaget'laisittain on nämä kaksi mallia pyritty yhdistämään, jolloin melodian prosessoinnissa melodian kaaroksen skeema sisältäisi molemmat kehityksen mallit. Mallit kuvaavat yhdessä oleellisesti lapsen laulamistapaa.

Kaarrosskeema sisältää kolme tärkeää osa-aluetta: (1) tonaalisen kehityksen (*tonal frame*), (2) säveltason organisaation tason (*level of pitch organisation*) ja (3) melodisten liikkeiden laajuuden (*range of melodic motions*). Tonaalinen kehys tarkoittaa tässä melodian matalimman ja korkeimman sävelen välistä eroa. Näin määrätyt melodian rajasävelet voivat liittyä toisiinsa hypyillä, jolloin väliä ei täytetä, tai askelilla, jolloin hypyn väli täyttyy. Säveltason organisoitumisessa lasten varhaisten laulujen 'vaeltava' säveltasoa vähitellen organisoituu tonaaliseksi asteikoksi enkulturaation edetessä, ja kaarrosskeemat voivat organisoitua eri säveltasoilta. Melodisten liikkeiden laajuus tarkoittaa nousevien ja laskevien sävelten jaksoa tietyssä kaarrossessa. Lasten koodausprosessissa on havaittavissa Davidsonin mukaan kaarrosskeeman neljää tasoa: terssin, kvartin, kvintin ja sekstin tasot. Tätä tapahtumaa täydentävät tonaalisen kehityksen ja säveltason organisoitumisen tekijät; hypyistä ja askelista esiintyy jokaisella tasolla. Standardien ja spontaanien laulujen kehittymisessä ei ole eroa: kummassakin seuraa terssin kaarrosskeemaa kvartin, kvintin ja sekstin skeemat, ja hypyt edeltävät askelia. Toisaalta kaarrosskeemat ovat vakaampia standardeissa lauluissa. Onkin mahdollista, että kehitys tapahtuu joko niin, että lapset käyttävät vain hypyasteikkoa tai askelasteikkoa, tai molempia, tai he vaihtavat kaarrosskeemasta toiseen tuottaessaan standardeja ja spontaaneja laulujaan. (Davidson 1983.)

2.2.2.2 Melodiset prosessit

Prosessit, jotka syntyvät melodian, rytmin ja harmonian primääreistä parametreista ovat konventionaalisia: ne on sidottu tiettyyn kulttuurilliseen kontekstiin ja ne ovat rajoittuneet tiettyyn historialliseen aikakauteen. Melodian hierarkkisuudesta johtuen jäsentelytapa jossakin tietyssä melodiassa muuttuu yhdeltä hierarkkiselta tasolta toiselle; samoin muuttuu skeema, joka siihen sisältyy. Rosner & Meyer (1982) päätyvät siihen, että sekä kuuntelijat että musiikin teoreetikot luokittelevat melodiset jaksot korkeimman tason organisaation mukaan, jolloin johtopäätökset muodostuvat musiikillisten suhteiden para-

metreistä.

Näiden suhteiden luokittelun perustaksi Rosner & Meyer ehdottavat tiettyjä melodisia prosesseja, ns. *gap-fill*- ja *changing note*-sekä *lineaarisen* ja *täydentävän* mallin. *Gap-fill* muodostuu melodiassa sananmukaisesti intervallihypystä ja sen täytöstä, *changing note* -melodiassa rakenteellisesti tärkeät jakson sävelet ovat toonika, asteikon seitsemäs sävel, asteikon toinen sävel ja jälleen toonika. Linearisessa mallissa melodian peruslinja nousee ja laskee sekunneittain ja tersseittäin, ja sitä toistetaan kunnes melodia saavuttaa tietyn stabiiliuden. Harvat päinvastaiset liikkeet saattavat keskeyttää lineaarisen melodian päälinjan. Täydentävässä mallissa esimerkiksi melodian neljä ensimmäistä tahtia muodostavat mallin, jossa on ylöspäinen kolmisointukulku ja sitä seuraa alaspäinen terssi tietynlaiseen stabiiliuden pisteeseen. Täydentävä mallin inversio täyttää seuraavat neljä tahtia.

Nämä musiikin teoriassa käytetyt analysointimallit saattavat tuntua kaukaa haetuilta tässä yhteydessä. Mielestäni niillä kuitenkin voidaan edes jollakin tasolla selittää myös pienen lapsen tapaa tiedostamatta havainnoida ja käsitellä peräkkäisiä tapahtumia melodiassa. Melodiset prosessit saattavat nimittäin olla melodian havaitsemista organisoivia ohjeita, koska ne (1) representoivat tonaalisia melodian kaarrostojen peruskeemoja, (2) painottavat strukturaalisten ja ornamentaalisten sävelten eroa, (3) korostavat muodon ja melodisen prosessin erillisiä parametrejä ja kuitenkin niiden riippuvuutta toisistaan. Ne myös (4) hyväksyvät vain tietyt melodian transformaatiot, ja toisaalta (5) melodinen prosessi voi esiintyä hierarkkisesti järjestäytyneenä, jolloin tietynlainen prosessi voi olla sävelkulun alapuolisella tasolla vaikka samaan aikaan korkeammalla hierarkkisella tasolla on voimassa erilainen prosessi.

Melodisen prosessin käsitettä käytetään tällä hetkellä vain länsimaisen tonaalisen musiikin yhteydessä. Sen sijaan kaarrokseen paljon yleisempi käsite on käytössä sekä tonaalisessa että atonaalisessa musiikissa. Tällöin melodian kaarros nähdään melodisen segmentin, esimerkiksi motiivin tai fraasin pienimpien yhteyksien välisten tarkkojen suhteiden tuotteena. Kaarrosanalyysissä voidaan näin ollen analysoida nimenomaan segmentin rajauksen kannalta tärkeät ja myös riittävät säveltasot: laulun aloituskorkeus, lopetuskorkeus, korkein sävel ja matalin sävel. (Adams 1976, 195-196.)

2.2.2.3 Tonaalinen rakenne

Tonaalinen rakenne tarkoittaa sävelten organisoitumista keskeisen sävelkorkeuden, tonaalisen keskipisteen, esimerkiksi toonikan, ympärille. Melodian kuunteleminen on merkityksellisen, aikaan sidotun tapahtuman havaitsemista, tapahtuman, jolla on rakenne, joka koostuu

kuvioiden organisaatiosta, ja johon on kätkeytyneenä vielä lyhyempiä tapahtumia. Dowling (1988) toteaa, että yksinkertaisimmatkin melodiat edustavat sävelkorkeuksien kompleksista, rytmistä aikaan sidottua organisaatiota. Tieto tästä organisaatiosta ja tonaalisen rakenteen säännönmukaisuuksista muokkaa musiikillista kognitiotamme. (Dowling 1988, 113.)

Tonaalisessa kokonaisuudessa yksittäiset säveltasot havaitaan niiden suhteessa kokonaisuuteen. Tällöin merkityksellisiä ovat asteikon ensimmäisen, kolmannen ja viidennen sävelen asema melodiassa, sillä ne havaitaan tonaliteetissa yleensä psykologisesti vakaina. Tonaalista rakennetta on yleensä analysoitu ns. puumalleilla, joissa sävelten hierarkkisuus on merkittävä. Kuuntelukokemusta vastannee kuitenkin Gjerdingenin (1988) esittämä malli melodian osa-ainesten representoimisesta verkon (*network*) tapaan. Kun puumallit ovat tietyn mallisia ja vahvasti riippuvaisia siitä, miten analyysi etenee, on verkko ennaltamääräämätön. Yhden melodian piirteen esittyminen ei estä toisenaan piirteen representoimista. Tällöin voidaan huomata useamman elementin väliset suhteet paremmin. Molemmissa tapauksissa on kuitenkin päätettävä, mitkä piirteet ovat tärkeitä ottamatta huomioon mikä representaatio valitaan. (Gjerdingen 1988, 22.)

Tietoisuus tonaalisen rakenteen säännönmukaisuuksista ohjaa uusiin musiikillisiin tapahtumiin liittyviä odotuksia ja tuottaa valmiita koodausskeemoja varsinaisille tapahtumille. Nämä kaksi prosessia toimivat yleensä musiikillisessa kognitiossa yhdessä ja näin oman kulttuurin musiikin havainnoiminen ja sen lainalaisuuksien oppiminen varustaa kuulijan sävelkorkeuden koodausskeemalla. Tämän skeeman on todettu kehittyvän kahdeksan ensimmäisen elinvuoden aikana varsin säännönmukaisesti.

2.2.3 Lapsen laulut ja melodiaan liittyvät skeemat

Melodian kaarroksesta on jo edellä todettu, että se on tärkeä piirre melodian havaitsemisessa ja tuottamisessa jo pikkulapsella. Selkeästi puheesta eroavien spontaanien laulujen tuottamisen alkaminen voi vaihdella kuuden kuukauden ikäisestä puolitoistavuotiaaseen. Näissä lauluissaan lapset käyttävät jo selkeitä sävelkorkeuksia, asteikkojen peruskomponentteja.

Jo varhaisissa lauluissaan lapset käyttävät lyhyen fraasin toistoa eri sävelkorkeuksilta. Fraasit pysyvät rytmisesti ja melodian kaaroksen osalta muuttumattomina läpi laulun, ja niissä toistetaan usein myös samaa verbaalista fraasia. Sanarytmit määräävätkin metristä organisaatiota ja rakennetta. Lapsen tapa laulaa kunnes ilma loppuu, keskeyttää usein rakenteen toteutumisen kesken fraasin, samoin kuin moni muu laulamiseen vaikuttava ulkoinen tekijä. Yksi-viisivuotiaan lapsen

laulamissa onkin kysymys pääasiallisesti rytmismelodisten fraasi-kaarrosten toiston kontrolloimisesta (Dowling 1988, 117).¹ Mitä enemmän lapsi kuulee diatoniseen asteikkoon perustuvia laulun malleja aikuisilta, sitä herkemäksi hän tulee melodioiden säveltasomalleille, jolloin hän myös pystyy erottamaan säännönmukaisuudet tuttujen laulujen intervaleissa melodian kaarroksen pysyessä samana, ja erottamaan uudet tonaaliset melodiat atonaalisista.

Lastenlaulut eroavat aikuisten kansanlauluista ja taidelauluista selvästi tonaalisten skeemojensa yksinkertaisuuden perusteella. Ne painottavat vahvojen tonaalisten mallien toistoa ja välttävät sävellajin ulkopuolisia säveliä. Ne ovat siten ideaalisia keinoja oppia tonaalisen asteikon mallin säännönmukaisuudet.² Melodisen kuvion rakenteet ovat universaalisti havaittuja ja ne kehittyvät aikaisemmin hankittujen kokemusten avulla. Jo kolmevuotiaana näkyvät yksilölliset erot asteikon rakenteen säännönmukaisuuksien havaitsemisessa. Kokeneet kuulijat eroavat koodausstrategioissaan kokemattomista, ja erot aikaisemmissa havaintokokemuksissa vaikuttavat eroihin siinä, mitä havaitaan tällä hetkellä.

Musiikillinen adaptaatio on Lehtosen (1988) mukaan ihmisen fyysistä taitoa suoritua erilaisista akustisista materiaaleista ja niiden kontrolloinnista.³ Lasta ympäröivän äänimateriaalin määrä ja laatu johtavat erilaisiin adaptaatioprosesseihin. Lapsen on aivan ilmeisesti kehitettävä erilaisia strategioita pystyäkseen kohtaamaan kaikki ympäristönsä ääniärsykkeet ja myös selviytyä niistä. Lapsen on pakko akkomodoida henkisiä taitojaan kuhunkin tilanteeseen. Minkälaisia nämä taidot lopulta ovat riippuu äänten laadusta, ulkoisista olosuhteista ja lapsen fyysisestä rakenteesta. Äänistä suoriutuminen voikin vaihdella lapsesta toiseen, jolloin lapsen suhtautuminen musiikkiin voi vaihdella älyllis-esteettisestä voimakkaan defensiiviseen. (Lehtonen 1988, 198.)

Lapsen ulkoinen melodinen ympäristö on voimakkaasti länsimaisen tonaliteetin määräämää. Lapsi kuulee ja kokee lauluja, joissa toistuvat samat lainalaisuudet. Assimilaation ja akkomodaation prosessien tuloksena lapsi adaptoituu melodiseen ympäristöönsä aina vain paremmin, ja suotuisassa ympäristössä tapahtuu myös oppimista. Suhteessa adaptoitumisen vaiheeseen lapsen oma, spontaani laulaminen vähenee enkulturaatioprosessin edetessä. Spontaanissa laulussa onkin havaittavissa selvät kehitysvaiheet lopulliseen länsimaisen säveljärjestelmän omaksumiseen siirryttäessä.

¹ Ks. myös Swanwick kappaleessa 2.4.

² Aikuisilla on näiden säännönmukaisuuksien koodausstrategioita, joina Dowling (1988) luettelee (1) neljäsosa-asteleen assimilaation lähimpään puolisävelaskeleeseen, (2) tonaalisen kontekstin vaikutuksen ja (3) eri oktaavialoissa esiintyvät melodiat.

³ Musiikillinen adaptaatio voidaan ymmärtää osana enkulturaatioprosessia, jota käsittelen tarkemmin luvussa 4.

Lapsen sisäinen melodinen maailma on jatkuvassa muutosprosessissa. Aikaisemmat kokemukset ja niiden perusteella muodostuneet skeemat ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja melodinen "palapeli" muotoutuu yhä uudestaan. Sisäisen melodisen maailman muodostavat melodiaan liittyvät representaatiot, joita mieli alati muuntuvien skeemojen välityksellä sitten käsittelee ja organisoii kategorioihin prosessoinnin eri tasoilla.

Suomalaisen alle kolmevuotiaan lapsen sävelmaailma muodostuu ympäröivän yhteiskunnan mallien ja eri vuorovaikutustilanteiden mukaisesti länsimaiseksi duuri-mollitonaliiteetiksi. Lapset omaksuvat tonaliiteetin pysyvänä säveljärjestelmänä kuitenkin vasta kouluikänsä tullessaan. Näin ollen pienen lapsen laulua on tarkasteltava lähinnä niiden melodian osa-ainesten kautta, jotka lapsen voidaan olettaa sekä havaitsevan että tuottavan. Näitä osa-aineita voivat olla melodian kaarros, melodiset prosessit kuten repetitio, transformaatio, lineaarinen rakenne jne.

Pienten lasten melodiset skeemarakenteet eivät ole vielä jäsenytyneitä. Melodian havaitsemisessa on kuitenkin ilmeistä, että melodian kokonaishahmo - esimerkiksi melodian kaarros - prosessoidaan syvätasolla siten, että melodian yksityiskohdat eivät ole merkittäviä havaitsemisen kannalta. Voidaan kuitenkin olettaa, että jo pienelle lapselle muodostuu melodisen segmentoinnin perusteella melodisia skeemarakenteita, joiden perusteella lapsi tuottaa omia sävelmiään.

Lienee osittain primaariprosessiajattelun¹ tulosta, että lapset omilla lauluissaan yhdistelevät mielivaltaisesti erilaisia motiiveja ja siirtyvät vaikeuksitta laulusta toiseen². Spontaanissa laulamissa on mukana paljon inspiraatiota, joka edellyttää musiikillista traditiota.³ Myös pienen lapsen voi olettaa luovan omilla lauluissaan niiden mallien perusteella, jotka hän on omaksunut musiikillisesta traditiosta. Koska tuo traditio on lapsen mielessä vielä suppea, pyrkii lapsi tiedostamatta laajentamaan sitä kokemuksiansa vastaavaksi. Toisin sanoen lapsi pyrkii omilla lauluissaan löytämään ilmiänsä melodiaan liittyville kokemuksilleen ja niiden luomille odotuksille.

2.3 Laulun tuottamiseen liittyvien valmiuksien kehittyminen

Laulun tuottaminen edellyttää oppimisprosessia, johon liittyy monenlaisten taitojen kehittymistä. Nämä kehityksen vaiheet ovat konteksti- ja

¹ Ks. Basch-Kahre 1985, 455-469.

² Esimerkiksi tässä aineistossa Ihahaa-laulusta Jänis istui maassa-lauluun.

³ Ks. Heinonen 1990, 108.

kulttuurisidonnaisia, eivätkä ne välttämättä liity lapsen ikävaiheeseen. Tässä kappaleessa tarkastelen lähinnä kaksi-kolmevuotiaiden kognitiivisten valmiuksien kehittymistä siinä määrin kuin eri kehitysvaiheet voidaan nähdä myös laulun tuottamiseen liittyvän mentaalisen prosessoinnin taustalla.

Kognitiivisen kehitysvaiheen ensimmäisessä, *sensomotorisessa* osavaiheessa lapsen vuorovaikutus ympäristön kanssa määräytyy joko havaintotoiminnoista kuten näkemisestä ja kuulemisesta, tai fyysisistä toiminnoista. Kauden aikana lapsi muuttuu refleksitoimintoihin kykenevästä olennosta yksilöksi, joka pystyy toimimaan koordinoitusti.

Sensomotorisella kaudella lapsi kehittää alkeellisia toiminta-kaavioita. Jäljittely on tärkeä osoitus tiedon sisäisten esittymien eli representaatioiden kehittymisestä. Lapsen kokemukset esittyvät lapsen mieleen lähinnä toiminallisina, myöhemmin kuvallisina ja symbolisina representaatioina.¹ Lasta hoitava aikuinen antaa laulaessaan lapselle perusaineiset melodisten representaatioiden muodostumiseksi. Kun lauluja toistetaan, vahvistuvat melodiaan liittyvät kognitiiviset rakenteet ja lapsi alkaa itsekin tuottaa oppimiensa mallien mukaisia lauluja.

Yleensä ollaan sitä mieltä, että melodian kaarros on melodian osaineksista tärkein tekijä pienen lapsen havaitsemisessa (Dowling 1982; Davidson, McKernon, Gardner 1981; Chang & Trehub 1977). Terveellä lapsella onkin jo syntyessään perusvarustus ulkoisen äänimaailman kokemista varten: täydellisesti kehittynyt kuuloelimistö ja perimä. Vaikka vastasyntyneen ääntöelimistö on vielä puutteellinen, pystyy hän jo sovittamaan oman ääntelynsä tiettyä säveltäsoa vastaavaksi (Ries & Van Bloem 1990, 3). Jo viiden kuukauden ikäinen lapsi huomaa muutoksen melodian kaarrossa, mutta ei muissa melodian transformaatioissa. Säveltäsojen havaitseminen kaarrosina kehittyy siis melko varhain, ja vaikka kuuden kuukauden ikäinen lapsi ei pystykään laulamaan melodiaa aikuisen mallin mukaan, osaa hän silti tuottaa yksittäisiä sävelkorkeuksia melko tarkasti. Tiettyjen sävelkorkeuksien tuottaminen onkin jotakin, jonka pieni lapsi on valmis ja halukas oppimaan jo puolivuotiaana (Dowling & Harwood 1986, 146).

Toisen ikävuoden aikana lapset alkavat tunnistaa tiettyjä melodioita ympäristönsä pysyvinä kokonaisuuksina.² Lapsi tuottaa itsekin tunnistettavia ja toistuvia sävelmiä jo 18 kuukauden ikäisenä, ja puolitoistavuotias lapsi tietää jo, miten laulu tuotetaan; Dowlingin (1984, 146-147) mukaan lapsi toisin sanoen muistaa laulun skeeman, sen mallin. Kahden ensimmäisen elinvuotensa aikana lapsi tuottaakin monia käyttäytymisen malleja, jotka myöhemmin integroituvat musiikillisen käyttäytymisen yleiseksi malliksi. Saman säveltäsojen tuottaminen, tiettyjen sävelmien muistaminen, yksittäisten säkeiden laulaminen, spontaanien laulujen fraseeraus ja säännöllisten rytmiaiheiden

¹ Ks. esimerkiksi Brunerin (1961) enaktiivinen, ikoninen ja symbolinen oppiminen.

² Esimerkiksi TV-mainosten ja -ohjelmien tunnussävelet.

tuottaminen on yleistä tässä iässä. Lasten välillä on kuitenkin suuria yksilöllisiä eroja.

Toistuvat kokemukset musiikillisen käyttäytymisen eri muodoista ovat ehkä tärkeämpiä tekijöitä lapsen kehityksen kannalta kuin ikä sinänsä; saman säveltason tuottamisen taito häviää, ellei sitä jatkuvasti harjoitella. Lapsi oppii toistamalla aikuisen tai toisen lapsen mallia, ja harjoittelun tulee olla jatkuvaa. Itse asiassa, kun kaksi-kolmevuotiaalle lapselle opetetaan laulu, pystyy lapsi yleensä välittömästi toistamaan siitä vain säkeen tai kaksi. Lapset siis pystyvät tuottamaan laulujen yksinkertaisten säkeiden kaaroksen ja rytmin, mutta eivät tonaalisuutta, jolloin laulujen intervallisuhteet ja säveltasot vaihtelevat esityksestä toiseen.¹ Lasten laulut muodostuvat usein toistuvista lyhyistä fraaseista, joiden rytmi on yhtenäinen ja niiden kaarros toistuva, mutta sävelkorkeus vaihteleva. Kun kaksivuotias lapsi tuottaa omaan kulttuuriinsa kuuluvia yleisiä lastenlauluja, voidaan olettaa, että lapsi on mukauttanut lastenlaulut ja niiden kontekstin omaan sävelmaailmaansa. Hän on siis omaan yksilölliseen tahtiinsa adaptoitumassa länsimaiseen tonaaliseen säveljärjestelmään. Lapselle on muodostunut ennen laulun tuottamistilannetta kognitiivisia struktuureja lauluihin liittyvien henkilökohtaisten kokemusten tuloksena. Näissä rakenteissa on se tieto, minkä lapsi on yksilöllisesti akkomodoinut skeemoihin tai mikä on jo adaptoitumisvaiheessa. Dowlingin (1984) mukaan lapsi tuottaa tässä iässä vapaasti laulaessaan oman, sisäisten skeemojensa suodattaman tai niihin assimiloituneen versionsa laulusta (Dowling 1984, 147).

Lapsen omat, spontaanit laulut syntyvät yleensä jonkin fyysisen toiminnon, esimerkiksi leikin yhteydessä. Näin laulut liittyvät oleellisesti lapsen toiminnallisiin skeemoihin. Vapaasti tuotetuissa lauluissa muoto on yleensä systemaattinen, ja niissä on jo aikuisen lauluille tyypillisiä piirteitä, kuten selkeitä sävelkorkeuksia ja rytmin ja melodia-kaaroksen toistoa. Niissä ei kuitenkaan ole havaittavissa tonaalisen asteikon kehystä eikä niissä käytetä kuin joitakin erilaisia melodian kaarrosmalleja, joskus jopa vain yhtä tai kahta (Dowling 1982, 416-417). Alle kaksivuotias lapsi jäljittelee omissa lauluissaan vapaasti melodian kaaroksia ja yhdistelee omalla tavallaan, henkilökohtaisista kokemuksistaan ja kypsyyden tasosta riippuen, tuttujen laulujen osia. Lapsen tuottamat laulutoisinnot edustavat lapsen mielikuvaa niistä lauluista, joita hänelle on laulettu.

Esioperationaalinen kausi kattaa lapsen ikävuodet kahdesta seitsemään. Tälle kehityskaudelle on ominaista symbolisten representaatioiden kehittyminen ajattelun välineiksi. Lapsen ajattelulle taas on tässä iässä tyypillistä sen itsekeskeisyys ja jäykkyys, semilooginen perustelu ja rajoittunut sosiaalinen kognitio (Miller 1983, 55-59). Itsekeskeisyys näkyy lähinnä symbolisessa leikissä puhtaana yksi-

1 Ks. Davidson et al. 1981.

öllisenä ajatteluna. Piaget-Inhelderin (1966) mukaan symbolisen leikin tehtävänä onkin tyydyttää lapsen minää muuttamalla todellisuutta lapsen toiveiden mukaisesti. Symbolinen leikki ei ole vain todellisuuden sulauttamista minään, vaan sulauttamista, jonka tekee mahdolliseksi minän rakentama symbolinen kieli. Tätä taas voidaan muunnella minän tarpeiden mukaan. (Piaget-Inhelder 1966, 61-62.)

Esioperationaalisen kauden ensimmäisessä vaiheessa - lapsen ollessa kaksi - kolme ja puolivuotias - ilmaantuu symbolifunktio ja toiminnalliset skeemat sisäistyvät symbolisiksi representaatioiksi.¹ Sen eri muotoja ovat kieli, mielikuvitusleikki, viivästynyt jäljittely ja kenties mielikuvien alkuvaiheet käsitettynä sisäistetyksi jäljittelyksi.

Kehitys laulun oppimisessa kahdesta neljään ikävuoteen on rinnakkainen oppimistapahtumalle yleensä. Nuorempana lapsella on taipumus keskittyä yksittäiseen tapahtumaan, kuten laulun säkeeseen, jota sitten toistetaan. Myöhemmin yhä useampi tapahtuma integroituu mielekkääksi lausekkeeksi. Kasvaessaan lapsi integroi eri säkeitä kokonaisiksi lauluiksi sekä spontaaneissa että standardeissa lauluissaan. Kolmevuotias saattaa laulaa tutun laulun alusta loppuun, sanat oikeassa järjestyksessä, ja käyttää oikeita melodian kaarroksia, mutta edelleen vaihtelevin säveltasoin. Vain vähitellen alkavat länsimaiselle tonaaliselle musiikille tyypilliset asteikon intervallisuhteet vakiintua.

Tässä vaiheessa alkaa myös representaatioiden taso kehittyä. Ilman kehittyneitä representaatioita on kohteen, tilan, ajan ja syysuhteen skeemoja vaikea soveltaa kaukaiseen tilaan ja ei-käsillä olevaan aikaan. Koska tonaalisuuden skeema on vielä kehittymätön, saattavat nelivuotiaat kyllä pysytellä tonaalisessa asteikossa fraasinkin ajan, mutta lipsahtavat helposti seuraavassa kokonaan toiseen sävellajiin. Davidsonin (1981) pitkittäistutkimuksen mukaan yleensä vasta viisivuotias pystyy säilyttämään tonaliteetin koko laulun ajan (Davidson et al 1981, 307-313).

Neljä-viisivuotias lapsi osaa jo käyttää musiikissa esiintyvän rytmin jaksottelua organisoidakseen sitä ja muistaakseen laulun paremmin (Dowling & Harwood 1986, 196). Esioperationaalisen kauden toisessa vaiheessa neljä-viisivuotiailla lapsilla esiintyy rakenteita, jotka perustuvat joko staattisiin kuvioihin tai niiden sulauttamiseen omaan toimintaan. Viisi-kuusivuotiaana lapsi tajuaa pysyvän sävellajin ja pystyy tuottamaan pikku laulunsa kohtalaisen hyvin pysyen sävellajissa koko laulun ajan tai ainakin suurimmaksi osaksi laulua. Kun

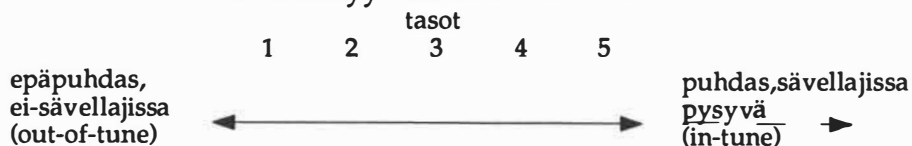
¹ Kiinnostavan näkökulman musiikillisten "tietämysrepresentaatioiden" ja symbolien kehittymiseen tuo kognitiotieteessä yksilöllistä tulkintaa ja kuulemistapaa selittämään pyrkivä ns. alisymbolismi. Tällä tähdennetään sitä, että on olemassa kognitiivisen tiedonkäsittelyn taso, jolta symbolit kehkeytyvät. Alisymbolinen kuvailutaso on käsitteiden muodostumisen kannalta perustava taso, ja alisymbolismi tarkastelee kognitiota myös symboleja tuottavana eikä ainoastaan niitä käsittelevänä järjestelmänä. Suomessa alisymbolismia on tutkinut mm. Mauri Kaipainen (1992, 1993).

tonaliteetti muuttuu, se merkitsee yleensä siirtymistä uuteen sävellajiin, jossa sitten pysytään. (Davidson et al 1981.)

Viisi-kuusivuotiaat lapset havaitsevat sävellajin vaihdokset kuuntelemisissaan melodioissa mikäli vaihdos on etäiseen sävellajiin, mutta eivät vaihdosta alkuperäistä lähellä olevaan sävellajiin. Viisivuotias ei todennäköisesti huomaa pieniä muutoksia sellaisissa tuttujen laulujen sävelkorkeuksissa, jotka ovat aikuiselle itsestään selviä. Tonaliteettiin liittyvä skeema on tässä iässä kuitenkin vielä selvästi heikompi kuin kuusi-seitsemänvuotiaan lapsen. Kolmisävelisen melodian muutoksissa viisivuotias ei pysty sanomaan mikä kolmesta sävelestä on muuttunut, kun taas kuusivuotias suoriutuu tehtävästä vaivatta. On ilmeistä, että kuusivuotias osaa käyttää tonaalisen asteikon sisäistettyä skeemaa tehtävän suorittamiseen. (Dowling 1986, 149.) Vasta kahdeksanvuotiaana lapsi on yleisesti kehittänyt aikuisen mallin reagoida sekä sävellajiin että intervaleihin.

Kaikilla alueilla, joilla lapsi saa jotakin tietoa kokemuksestaan, tämän kokemuksen hankkiminen ei ole kasautuvaa rekisteröintiä, vaan sulauttamistoimintaa eli asioiden liittämistä skeemoihin, jotka organisoituvat yhtä suuressa määrin lapsen omien toimintojen kuin kohteen ominaisuuksien ansiosta. (Piaget 1988, 136.) Lapselle voidaan opettaa joku taito tehokkaasti vasta kun tarvittavat kognitiiviset valmiudet oppia ko. asia ovat tarpeeksi kehittyneet. Dowling (1986) uskoo, että lapsi on valmiimpi oppimaan aikaisemmin kuin mitä meidän kulttuurimme yleensä odottaa (Dowling 1986, 150).¹

Musiikkikasvatuksessa pyritään yleensä puhtaaseen laulamiseen.² On kuitenkin muistettava, että kaksivuotiaan ”puhdas laulaminen” on erilaista kuin viisi-kuusivuotiaan johtuen eri kehitysvaiheessa olevien lasten erilaisesta tavasta käsitellä melodista informaatiota. Kaksivuotiaan ns. puhdas laulaminen etenee tonaalisesti kaarroksittain vaihdellen ja ilman selkeätä tonaalista keskusta koko laulun sisällä, kun taas viisi-kuusivuotiaan laulut ovat yleensä jo selkeän tonaalisia. Laulun tuottamista perinteiseen tapaan laulutaitona (singing ability) ja etenkin puhtaasti laulamisen kehittymistä voidaan tarkastella Graham F. Welchin (1986) esittämän mallin mukaisesti lapsen kehitykseen liittyvänä, eri vaiheista muodostuvana jatkumona (kuvio 2). Tässä mallissa laulutaito kehittyy viiden vaiheen kautta.



KUVIO 2 Laulutaidon kehityksen tasot Welchin (1986) mukaan.

¹ Ks. ohjeita esioperationaalille kehitysvaiheelle sopivan musiikkikasvatuksen suunnitteluun piaget'laisessa hengessä esim. McDonald, D.T. & Simons, G.M. 1986, 27-28.

² Kodály-metodissa tämä periaate on eräs pedagogiikan peruspilareita.

Ensimmäisellä tasolla laulun sanat vaikuttavat olevan tärkeämmät kuin melodia. Säveltaso ei vaihtele lauluissa useinkaan, koska lasten on mahdotonta seurata useampaa kuin yhtä parametria kerrallaan ja koska laulun sanat ovat heille primääristi tärkeimpiä piirteitä laulussa. Lapset tuntuvat Welchin mukaan valitsevan lauluihinsa "sopivan" sävelkorkeuden. Toisella tasolla on havaittavissa pyrkimystä tiettyyn säveltasoon ja siihen, että säveltason vaihdokset ovat kontrolloitavia. Vasta kolmannen tason saavutettuaan lapsi on kypsynyt Welchin mukaan tuottamaan laulun, joka vastaa alkuperäisen tavoitemelodian yleisiä kaarrokia. Neljännellä tasolla tapahtuu tonaliteetissa edelleen muutoksia, jos sävelkorkeus on lapselle hankala tai laulu on lapsen melko rajatun äänialan ulkopuolella. Welch lopettaa tasojen määrittelyn viidenteen, mutta toteaa, että kehitys ei suinkaan pysähdy tähän tasoon, vaan jatkuu kohti taidemusiikin tulkinnoissa tarvittavia taitoja. (Welch 1986, 299-300.)

Welchin malli on pohjana hänen didaktisille ajatuksilleen laulun opettamisesta ja laulamisen tilanteista. Opettamisen strategioissa tulisi ottaa huomioon, että kaikissa kehitysvaiheissaan, riippumatta iästä, lapsella on erilaisia laulamistapoja, joita lapsen opetuksessa ja ohjauksessa tulee kehittää. Monet näistä käytännön ohjeista ovat lisäksi terapeutteisesti orientoituneita ja lapsen minäkuvan sekä identiteetin kehittymisen kannalta oivallisia jopa varhaiskasvatuksessa toteutettaviksi.

Gene Simons (1986) on määritellyt survey-tutkimuksessaan audiitiivisen erottelun, laulamisen, rytmitajun kehittymisen, musiikin mukaan liikkumisen sekä affektiivisen kehityksen kannalta nollakuusivuotiaiden lasten musiikillisten taitojen yleisen kehityksen (Simons, G. 1986, 40-49). Nämä tiedot esitetään tiivistetyssä muodossa taulukossa 1. Musiikin oppimisen eri vaiheet on tässä tutkimuksessa kartoitettu amerikkalaisten tutkimusraporttien perusteella, joten sitä leimaa kulttuurisidonnaisuus. Silti se on suuntaa antava yleisessä länsimaisen tonaliteetin kontekstissa. Yhtenvedossaan Simons toteaa, että (1) rikkaalla musiikillisella ympäristöllä on yleisesti ottaen lapsen kehitykselle suuri merkitys juuri kriittisten varhaisten vuosien aikana, että (2) pienten lasten musiikillinen kapasiteetti ja osaaminen on jo huomattavaa, että (3) kypsyminen on tosiasia musiikillisessa kehitymisessä, että (4) musiikilliset taidot riippuvat kokemuksista ja elämyksistä, ja että (5) musiikillinen arvomaailma kehittyy ilmeisesti ensimmäisten elinvuosien aikana (Simons 1986, 49). Näiden tutkimustulosten perusteella korostuu varhaiskasvatuksen merkitys lapsen tulevalle musiikkiminälle.

TAULUKKO 1 Musiikillisten taitojen yleinen kehittyminen Simonsin (1986) mukaan.

1.	Auditiivisessa erottelussa erot tonaliteetissa pystytään ilmaisemaan paremmin liikkein kuin verbaalisesti. Yleisesti ottaen kolmevuotiaiden lasten kuuloerottelu on kehittyneempää kuin yleisesti luullaan.
2.	Lapsi pystyy esikouluiässä havaitsemaan melodian rytmin, kaarrokset ja intervallit. Maturaation ja kuuntelukokemusten kautta taito lisääntyy.
3.	Harmoniataju liittyy akkulturaatioprosessiin eikä kenties johdu erottelukyvystä.
4.	Sointiväriin erottaminen saattaa olla synnynnäinen taito.
5.	Käsitteenmuodostuksessa sävelkorkeuden erottelu ja harmoniataju ilmenevät muita myöhemmin.
6.	Laulamisesta - 12-18 kuukauden iässä vokaalista leikkiä ja äänillä kokeilua - 19 kuukauden iässä melodisia ja rytmisiä fraaseja, spontaanissa laulussa pieniä intervaleja ja vapaita rytmisiä fraaseja. - kulttuurin melodiset fraasit ilmestyvät toisen elinvuoden aikana lapsen omiin lauluihin - 30-36 kuukauden iässä lapsi imitoi standardeja rytmejä ja melodian kaaroksia epätarkasti - nelivuotiaana lapsi osaa laulun sanat, josta on apua laulun oikeiden rytmien ja pulssin tuottamisessa - fraseeraus ja melodian kaarros on suurinpiirtein lähellä oikeata mallia, tonaliteetti ja tarkat sävelkorkeudet eivät vielä onnistu - viisi- ja puolivuotiaan laulussa on stabiili tonaliteetti ja laulun tuottaminen onnistuu oikein
7.	Liikkumisesta - jo kolmevuotias osaa säilyttää synkronoidun rytmin, mutta vain lyhyen aikaa. Neljä-kuusivuotias osaa pysyä rytmisissä pidempään, kypsyminen vaikuttaa paljon.
8.	Affektiiviseen aspektiin musiikin oppimisessa ei ole vielä löydetty vastausta.

2.4 Leikki lapsen kehityksessä

Piaget jakaa leikin kehittymisen kolmeen päävaiheeseen: (1) sensomotorisen kauden hallinta- ja käytännön leikkeihin, (2) esioperatiivisen kauden symboliseen tai kuvitteluleikkiin, ja (3) operatio-

naalisen kauden sääntöleikkeihin. Tarkastelen seuraavassa lähinnä Piaget'n käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten kannalta oleellisesta symbolisesta leikistä, sekä hallintaleikkeihin liittyvää problematiikkaa mm. Keith Swanwickin(1990) ja Howard Gardnerin (1973) tulkintojen perusteella.

Leikillä on suuri merkitys lapsen kehityksessä, koska leikki antaa lapselle mahdollisuuden elää uudestaan aikaisemmat kokemuksensa ja tyydyttää näin egoansa. Symbolinen prosessi antaa lapselle mahdollisuuden dynaamiseen, yksilölliseen kieleen, joka on välttämätön subjektiivisten tunteiden ilmaisemiseen. Tähän on yhteinen kieli riittämätön. Lapset ymmärtävät kuvittelun ja todellisuuden eron ilmeisesti varsin nuorina. Kun lapsi leikkii, hän ei todellakaan usko symbolisminsa sisältöön, mutta juuri siksi, että symbolismi on itsekeskeistä ajattelua, ei ole mitään syytä olettaa, että lapsi ei uskoisi omaan tapaansa, mitä hän sitten tekeekin. (Piaget 1976.)

Lapsen leikki muuttuu jo 1930-luvulla syntyneen Partenin luokituksen mukaan asteittain yksinäisestä leikistä yhteisleikiksi. Aluksi lapsi leikkii yksin ja kiinnostuu sitten katselemaan toisten lasten leikkejä osallistumatta itse leikkutilanteeseen. Paralleelia leikkiä syntyy, kun samanikäiset lapset leikkivät rinnakkain samoilla materiaaleilla kuitenkin ilman keskinäistä vuorovaikutusta. Assosiativisessa leikissä lapset toimivat yhdessä tehden samanlaisia asioita, mutta puuttumatta toinen toistensa leikkiin. Yhteisleikissä lapset lopulta sekä toimivat yhdessä että ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä tapahtuu keskimäärin vasta viiden vuoden iässä. Taulukossa 2 on verrattu Piaget'n leikin kuvausta Mildred Partenin havainnoimiin leikin tyyppeihin.

TAULUKKO 2 Leikin luokat suhteessa lapsen ikään.

Keskim. ikä, missä tietty leikki on yleistä	Partenin luokittelu	Piaget'n kuvaus
0:6 - 2:0	Yksinäinen leikki	Sensomotorinen taso: hallinta- tai käytännön leikit
2:0	Katseluleikki	
2:0-3:0	Paralleeli leikki	Symbolinen tai kuvitteluleikki
4:0	Assosiativinen leikki	
5:0	Yhteisleikki	
7:0-	Yhteisleikki	Sääntöleikit alkavat

(Hardy, Heyes, Crews, Rookes, Wren 1990, 141.)

Symbolisessa leikissä lapsi käyttää tuttuja skeemoja, joita hän on joko (1) jo käyttänyt aikaisemmissa leikkityypeissä, mutta assimiloii nyt vanhoihin kohteisiin tehokkaan adaptaation näkökulmasta uusia kohteita, jotka eivät liity vanhoihin, tai sitten (2) näitä uusia kohteita - sensijaan että ne laajentaisivat skeemaa - käytetään vain ko. skeeman matkimiseen tai "herättämiseen". Symboliset skeemat ja representationaalinen jäljittely ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa. Symbolisessa leikissä ovat mukana sekä ilmeinen jäljittely että assimilaatio. (Piaget 1976.)

Symbolinen leikki on puhtaasti itsekeskeistä ajattelua. Todelisuuden assimiloinnin omiin omaksuttuihin huomioihin tulee olla pysyvässä tasapainossa näihin samoihin asioihin liittyvän ja muiden, ajatuksiin liittyvien huomioiden akkomodaation kanssa. Tasapaino taas edellyttää loogisia operaatioita.

Piaget selittää leikin osaksi lapsen kokonaiskehitystä. Psykoanalyttisen näkemyksen mukaan leikki kuvastaa lapsen emotionaalisen kehityksen tasoa, ja leikin avulla emotionaalinen kehitys voi jatkua. D.W. Winnicottin (1971) teoria leikistä transitionaali-ilmionä olettaa lapsen siirtävän sisäisiä tuntemuksiaan leikkiin. Tällöin leikkiväline voi jopa poistaa ahdistusta ja pelkoa. Winnicottin mukaan minä löytyy kehon kokemusten eikä kehon toiminnan kautta (Winnicott 1971, 118). Piaget'n näkökulma leikkiin taas on puhtaasti kognitiivinen, jolloin leikkiä on lapsen kaikki toiminta, missä assimilaatio edeltää akkomodaatiota. Leikki luokitellaan yleensä lapsen iän mukaan, mutta on mahdollista tarkastella leikkiä myös sen perusteella, mitä siihen liittyy - liikkeen, leikin kohteen tai kielen perusteella. Aktivaatio yhdellä leikin alueella kehittää samanaikaisesti monia muita kehityksen alueita. (Hardy, Heyes, Crews, Rookes, Wren 1990, 142.)

Lapsen leikki inhimillisenä toimintana antaa tietoa myös musiikillisen käyttäytymisen jaksottaisesta kehittymisestä. Piaget'n mukaan lapsen leikkiä varhaislapsuudessa leimaa erityisesti puhdas mielihyvä ympäristön löytämisestä ja sen vähittäisestä hallinnasta¹. Keith Swanwickin (1988; 1990) teoreettinen malli lapsen musiikillisesta kehityksestä perustuu nimenomaan leikkiin, sen luontaiseen taiteelliseen aktiviteettiin, joka ilmenee esimerkiksi kuvien piirtämisenä ja yleisenä musisointina. Tässä mallissa ovat tärkeitä Piaget'n ajatukset inhimillisistä prosesseista ja niistä tavoista, joilla lapsi muodostaa kuvaansa maailmasta, eivätkä niinkään kehityksen tiukasti formuloidut ja ikään sidotut kehitysvaiheet.

Imitaatiota eli jäljittelyä esiintyy aina taiteissa ja musiikin karakterisointi juontaa varhaislapsuudessa juurensa jäljittelyn "kuvitteluun että"-luonteesta. Pohjimmiltaan imitaatio on akkomodaatiota: tietyissä laajuudessa kuulija samaistuu kuulemansa musiikin tunnelataukseen. Sitä vastoin jokainen lasta tarkkaillut oppii Swanwickin (1990) mukaan tuntemaan kuvitteellisen leikin assimiloivan luonteen,

¹ Piaget (1951) käyttää termiä "feeling of virtuosity and power".

missä kohteet, tapahtumat ja ihmiset muuttuvat toisiksi. Kuvitteellisessa leikissä muodostetaan ympärillä olevista elementeistä maailma, jossa vallitsevat uudet suhteet. Kuvitteellinen leikki onkin yhteydessä rakenteellisiin transformaatioihin, uuteen musiikillisten mahdollisuuksien järjestelmään (Swanwick 1990, 57).

Swanwick (1990, 589) on yhdistänyt teoreettisessa kolmiomallissaan lapsen musiikillisesta kehitymisestä leikin psykologiset käsitteet ja niiden analogiset musiikilliset elementit: hallinnan (*mastery*) äänen kontrollointiin, imitaation äänen ekspressiivisyyteen (akkomodaatio) ja kuvitteellisen leikin (*imaginative play*) musiikin rakenteellisiin suhteisiin, joka on assimilaatiota. Hallinnalla tarkoitetaan sensorisia havaintoja ja reaktioita sekä niiden manipulointia, jotta kohteet tulisivat tutummiksi ja niitä opittaisiin myös hallitsemaan. Imitaatiolla tarkoitetaan lapsen persoonallista ilmaisua ja yleistä jäljittelyä. Ensimmäisiä merkkejä imitaatiosta ja samalla musiikillisesta ilmaisusta tulee esille pienten lasten lauluissa. Musiikillisen ilmaisun varhainen esiintyminen johtuu ilmeisesti äänimateriaalien manipuloinnin tuottamasta suorasta mielihyvästä. Ihmisäänen persoonallinen ja epätekninen luonne mahdollistaa nämä varhaiset tuotokset. Nelivuotiaiden lasten lauluissa on vielä havaittavissa selvää ekspressiivisyyttä. (Swanwick 1990, 66.)

Swanwick pitää lasten spontaaneja lauluja sävellyksinä, koska prosessin alkuna on itse ääni ilmiönä. Jäljittelyä seuraa sitten kuvitteellinen leikki ja tuloksena lapsi hallitsee äänimateriaalin. Jo yksivuotiaana lapset alkavat tuottaa sitä, mitä ovat kuulleet, hallinnan muoto, joka lisääntyy progressiivisesti. Kiinnostus ja ihastus omaan ääneen on muuttumassa kohti materiaalien kontrollia. Noin kaksivuotias sovitaa liikkumistaan musiikin ekspressiiviseen luonteeseen. Sitä voidaan pitää kuultujen äänten tai niiden luonteen varhaisena fyysisenä imitaationa (Swanwick 1990, 59).

Ilmaisun imitoiva aspekti saattaa alkaa persoonallisena ilmaisuna, mutta se vedetään pian yleiseen musiikillisen ympäristön viitekehykseen, joita ovat muotoillut fraasit ja melodiat, vakaa pulssi ja metriset jaksot, ja tonaalisten skeemojen toistot. Yleinen musiikillinen kieli¹ alkaa vähitellen dominoida, kun opitut laulut liitetään lasten musiikillisiin inventioihin, ja kun metri ja fraasit omaksutaan laajasta musiikkikulttuurista.

Noin neljän vuoden iässä alkaa lapsen lauluissa ilmetä uusi, yleiseen lapsen kehitykseen liittyvä kategoria.² Kuvitteelliseen leikkiin liittyy oleellisesti myös lauluja. Joissakin näistä lauluista kerrotaan tarinoita, jotkut ovat täysin uusia, ja jotkut sisältävät elementtejä jo tunnetuista lauluista. Näin lauluissakin muodostetaan uusia rakenteellisia suhteita.

Howard Gardner (1973) tarkastelee leikkiä suhteessa lasten

¹ Vrt. "musiikillinen äidinkieli" kappaleessa 4.1.1.

² Moog (1976) kutsuu näitä lauluja kuvittelulauluiksi (*imaginative songs*).

taiteellisiin tuotoksiin ja pohtii näiden prosessien välisiä eroja kolmen perustoiminnon - havaintojen, tekojen ja tunteiden - viitekehyksessä. Myös Gardnerin mukaan leikki on täydellistä assimilaatiotoimintaa eli lapsi leikkiessään sovittaa maailmaansa taiteellisiin toimintoihinsa ennemminkin kuin näitä toimintojansa maailmaan. Leikissä lapsi kokeilee vapaasti erilaisia tekemiseen liittyviä mahdollisuuksia, yhdistelee niitä tahtoessaan transformoiden ja järjestellen niitä uudelleen ja muokaten niitä uusiksi. Lasta ohjaa Gardnerin mukaan leikissä enemmän taipumus keksiä skeemojensa tai toimintojensa implikaatiot kuin jokin toivottu lopputulos. Leikin avulla lapsi myös pystyy muuntamaan maailmansa hämmentävät ja tietoa pursuavat seikat käsi-teltäviksi ja ymmärrettäviksi. Gardner haluaa yhdistää erilaiset kehi-tykselliset näkökulmat välttämällä dikotomista jakoa affektiiviseen ja kognitiiviseen kehitykseen, ja käyttää näistä kehityksen vaiheista yleisen herkkyyden käsitettä.

Kun lapsi laulaa leikkensä yhteydessä, on se oleellinen osa leikkiä.¹ Laulu elää ja transformoituu leikin vaiheiden mukaisesti. Laulamalla lapsi kehittää taitojaan manipuloida ääntä ja melodiaa, pyrkien musiikillisen materiaalin hallintaan ja samalla tuottamaan itsellensä mielihyvää. Vähitellen laulaminenkin "sosiaalistuu" (Gardner 1973) ja kouluun tullessaan lapset ovat jo käyneet kaikki Swanwickin mallin vaiheet läpi, vaikkakin prosessit jäävät paljon jälkeen kielen prosessien vastaavasta kehitymisestä: useimmat aikuiset tuskin antavat lapsille musiikillista palautetta siinä määrin kuin kielellistä. Sosiaalistumisen yhteydessä lapset astuvat Swanwickin mukaan yhteiseen musiikillisten ideoiden maailmaan ja pystyvät vähitellen astumaan musiikilliseen yhteiskuntaan.

¹ Käsitellen leikin ja laulun yhteyttä enemmän kappaleessa 6.2.2.

3 SPONTAANI LAULU JA LAULAMINEN

Spontaani laulu liittyy oleellisena osana lapsen varhaiseen musiikilliseen käyttäytymiseen. Jo ennen ensimmäistä ikävuotta lapsi jokeltelee leikkien äänellään ja kokeillen sen säveltasojen, voimakkuuden ja soinnin mahdollisuuksia. Nämä äänileikit jatkuvat selkeämmin lauluiksi muodostuneina koko varhaislapsuuden ajan väistyen ennen kouluikää länsimaiseen säveljärjestelmään enkulturoitumisen tieltä. Kun lapsi laulaa ilman aikuisen aloitetta, omasta halustaan ja omassa tahdissaan, on kysymys spontaanista laulamisesta. Näistä lapsen varhaisista lauluista on käytetty erilaisia nimityksiä: lauluimprovisaatiot (*song improvisations*), lasten itse keksimät laulut (*self-invented songs* tai *song inventions*) ja spontaanit laulut (*spontaneous singing*). Unkarilaisen musiikkikasvatuksen yhteydessä puhutaan taas vähitellen omaksuttavasta "musiikillisesta äidinkielestä" (*musical mother tongue*), jossa spontaanilla laulamisella on oma merkityksensä lapsen ensimmäisenä musiikillisen ilmaisun keinona. Spontaani laulaminen on joka tapauksessa pienen lapsen vapaata laulamista, ja se liittyy yleensä lapsen leikkiin tai johonkin muuhun fyysiseen toimintoon. Laulamisesta voidaan puhua, kun pienen lapsen ääntelyssä on selvästi havaittavissa erilaisia sävelkorkeuksia, melodista intonaatiota ja rytmin organisoitumista. Lasten spontaanin laulun kehittymistä ovat laajimmin tutkineet Moog (1976), Davidson, McKernon ja Gardner (1981) sekä Dowling (1984).

3.1 Spontaanin laulamisen eri vaiheet

Jo kuusikuukautinen lapsi tekee ääniharjoituksia, vokalisaatioita, muuntelee ja imitoi sävelkorkeuksia ja erottaa muutoksia melodian kaarroksessa (Hargreaves 1986, 69). Näiden vokalisaatioiden säveltaso on tarkka ja niissä on säännöllinen, useimmiten fraasittain samana pysyvä temporaalinen organisaatio tai syke. Kompleksisempien rytmikuvioiden ilmestyminen myöhemmin on merkinä puherytmin adaptoitumisesta laulun sykkeeseen (Dowling 1984, 149).

Davidsonin & McKernonin ja Gardnerin (1981) amerikkalaisessa pitkittäistutkimuksessa seurattiin yhdeksän keskiluokkaisen perheen ensimmäisen lapsen symbolifunktion kehittymistä viiden vuoden ajan. Näin pystyttiin seuraamaan sekä spontaanin laulun tuottamisen että standardien laulujen (kulttuuriin liittyvät laulut) kehittymistä. Tarkastelen seuraavassa joitakin pääkohtia tutkimuksesta (Davidson & McKernon & Gardner 1981, 303-308).

(1) 12-18 kuukauden ikäisten lasten lauluista ei yleisesti ottaen voida erottaa selkeitä säveltasoja, koska lapset liukuvat sävelestä toiseen, mutta 19 kuukauden iässä tapahtuu kvalitatiivinen muutos: lapset alkavat tuottaa tarkkoja sävelkorkeuksia ja alkavat omaksua kahta laulamisen länsimaiseen kulttuuriin kuuluvaa pääkomponenttia, nimittäin rytmin jäsentelyä ja melodian organisaatiota.

(2) Spontaanin laulaminen perustuu pääasiassa suurille sekunneille, pienelle ja suurelle terssille, ja tilapäisesti kvarteille ja kvinteille. Näitä varhaisia spontaaneja lauluja ei pystytä muistamaan edes välittömästi puhumattakaan myöhemmin (ks. myös Dowling 1984).

(3) Standardien laulujen tuottamisyrityksissä voidaan puhua melko puhtaan assimilaation prosessista: kulttuuriympäristön laulut transformoituvat sopiakseen lapsen jo kehittämään melodiseen skeemaan. Huolimatta melodisista malleista lapsi laulaa tavoitelaulun samalla tavalla kuin spontaanisti tuottaessaan.

(4) Noin kaksivuotiaana lapsi alkaa etäännyä spontaanista maailmastaan kohti ympäristön tuottamia melodisia malleja. Lapsen täytyy akkomodoitua kulttuurisidonnaisiin lauluihin; vain tällä tavalla hänen omat versionsa erottuvat toisistaan ja ovat tunnistettavia.

(5) Lasten laulun kehittyminen jatkuu ensimmäisissä luonnosteluista (*first draft songs*) laulun hallintaan (*mastery*). Musiikillisessa kehityksessä noin kolmevuotiaan lapsen standardien laulujen tuottaminen eroaa selvästi spontaanien laulujen tuottamisesta. Spontaanit laulut sisältävät enemmän muuntelua kuin standardien laulujen ensimmäiset luonnostelut ja kaksi- ja puolivuotias lapsi on jo kehittänyt sarjan lauluihin liittyviä odotuksia, jonkunlaisen 'lauluskehyksen', joka muokkaa hänen standardeja laulujaan.

(6) Lähellä kolmen vuoden ikää lapsi osaa poimia ja valita fragmenttien ja melodian osien varastostaan sopivimman tiettyyn kohtaan tiettyssä laulussa. Tätä kykyä käsitellä omaa repertuaariaan joustavasti niin, että tuloksena voi olla lukuisa määrä standardeja lauluja, voidaan luonnehtia lapsen kykyä

hallita laulun pääpiirteet (the outline of a song). Useiden perusfragmenttien hallinta ei rajoitu ainoastaan musiikilliseen kehitykseen, vaan tässä iässä lapsi etenee myös kielellisessä kehityksessään erillisten lauseiden tuottamisesta useiden lauseiden muodostamaan kanoniseen tarinaan: avaus, sarja tapahtumia (ja kriisejä) ja hyväksytyt lopetus. Lapsi siis tuottaa nyt lineaarisia representaatioita, joissa näkyy yleinen ympäristön objektien tasapaino.

Tutkimustulokset kuvaavat sitä kehityskaarta, missä lapset vähitellen oppivat kognitiivisten prosessiensa avulla tuottamaan lauluja. Noin kahden vuoden iässä alkaa lapsi lähestyä spontaaneissa lauluissaan kulttuurisidonnaisia laulumalleja. Spontaanit laulut ovat vielä kolmevuotiaalla selvästi erilaisia kuin standardit kulttuuriin liittyvät laulut. Tuossa ikäkaudessa laulut alkavat selvästi eriytyä, ja lapsi tuottaa tietoisemmin joko spontaania laulua tai mallin mukaista, opittua laulua.

Lapselle on luontaista käyttää lauluissaan yleensä melodialle luonteenomaisia "palasia", joistakin sävelistä koostuvia lyhyitä melodisia rakenteita. Nämä pienet kuviot, jotka ovat ilmeisen itsenäisiä luonteeltaan, ovat idiosynkreettisiä fragmentteja, joita lapsi laulaa yhä uudestaan.¹

Monissa lasten standardien laulujen toisinoissa sellaiset osat, jotka ovat lähimpänä mallia, esiintyvät samanaikaisesti identtisinä melodisina fragmentteina lapsen repertuaarissa. Aikaisemmin lapsi yhdisteli mitä tahansa laulun osaa kun hän assimiloii standardia laulua senhetkisiin skeemoihinsa; tai hän vain toisti jatkuvasti yhtä sen luonteenomaista osaa.

Taulukossa 3 esitetään edellämämainitun pitkittäistutkimuksen perusteella syntynyt kuvaus lasten musiikillisista suorituksista muun symbolisen kehityksen (tanssi, piirtäminen) viitekehityksessä. Tällainen tarkastelu kuvaa lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä ja musiikillisia taitoja osana laajempaa symbolifunktiota.

TAULUKKO 3 Musiikillisten taitojen ilmestymisen kanssa samanaikaisia tapahtumia.

Ikä	Musiikillinen osaaminen	Muita alueita	Osaaminen
1:6	Ens. tarkat sävelkorkeudet	Symbolinen leikki Liikkuminen Kieli	Lapsi osaa esittää kahta eri roolia Lapsi tuottaakahta erilaista liikettä Kahden sanan lauseet

(jatkuu)

¹ Kansanmusiikin tutkimuksessa käytössä vakiintunut formula-käsite on lähellä käyttämäni fragmentin käsitettä. Louhivuori (1988, 48) on tarkastellut formulaa kansanmusiikissa tavattavana stereotypiana.

TAULUKKO 3 (jatkuu)

2:0-	Toistuvat tyypilliset 'palat'	Lukumäärä	Isot ja pienet esineet
		Liikkuminen	Lyhyitä mutta toistuvia liikesarjoja
2:6		Tarinan kerronta	Kahden tai kolmen osapuolen tapahtumia
	Lapsi tavoittaa standardin laulun rytmin	Lukumäärä	Rummutus kahteen tai kolmeen
	Ensimmäiset melodian sävelkorkeuden kaarrokset, joissa suuret kontrastit	Piirtäminen	Lapsi havaitsee kuvioita
3:0	Kyky tuottaa joukko perusfragmentteja	Kieli	Ensimmäiset kielikuvat
		Piirtäminen	Ensimmäinen skemaattinen kanoninen tarina
4:0-	Tonaalisuus fraasin sisällä,	Tarinankerronta	Yksinkertaisten kohteiden ens. representaatiot
4:6	mutta ei sävellajin stabiiliutta fraasien kesken		"Ja sitten"- lapsi yhdistää toisiinsa asioita, jotka eivät muuten kuulu yhteen
		Liikkuminen	Kun lasta pyydetään tanssimaan, hän esittää akrobaattitemppuja
5:6	Sävellaji ja asteikko stabiileja	Palikat	Järjestää palikat riviin ja yhdistelee ne portaiksi

(Davidson, McKernon, Gardner 1981, 307.)

Tässä tutkimuksessa ei tarkkailtu ainoastaan lapsen symbolisysteemin kehitystä musiikissa, vaan myös muilla kehityksen alueilla, esimerkiksi lasten tanssissa ja piirtämisessä. Taulukon pelkistetyt tiedot musiikillisesta kehityksestä on yhdistetty lapsen kielelliseen, liikunnalliseen ja kuvaamataidolliseen osaamiseen ja näin on saatu kuva lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä alueilla, jotka ovat alle kouluikäiselle lapselle tyypillisiä.

Dowling (1984) on tutkinut spontaaneja lauluja lähinnä analyttisesti. Observoimalla omia tyttäriään hän keräsi noin 70 tuntia

nauhamateriaalia. Tästä materiaalista erotettiin varsinainen laulaminen: pysyvin vokaalein, selkein sävelkorkeuksin ja säännöllisin rytmein tuotetut äänileikit. Lauluna pidettiin 30 sekunnin jaksoa joko selkein intervalein laulettuna tai puhelaulua. Näin Dowling keräsi yhteensä 579 laulua. Laulujen pituuden keskiarvo oli noin 30 sekuntia, ja aineisto sisälsi paljon lyhyitä ja melko vähän pitkiä lauluja. Lauluille oli tyypillistä rytmin pysyminen säännöllisenä fraasissa, mutta ei fraasista toiseen. On huomattavaa, että lapsi kyllä pystyy pitämään rytmin säännöllisenä spontaanissa laulussaan, mutta ei yleensä osaa sovittaa rytmiä ulkoisen impulssin mukaiseksi.

Dowlingin tyttäreiden Callan ja Erican lauluissa oli yleensä 5-9 säettä. Jopa yksivuotiaan lauluissa oli säkeitä, joissa oli luonteenomaisia melodisia ja rytmisiä kaarrokia. Saman laulun toisinnot esiintyivät lasten lauluissa usean viikon ajan. Pienet lapset tuottavat usein lauluja, jotka toistavat vain yhtä elementtiä, mutta myös lauluja, joissa toistoa ei ole ollenkaan. Dowling tarkastelee spontaanien laulujen syntaktisia muotoja (1) toiston, (2) lineaarisen jäsentelyn ja (3) fraasien kaaroksen lajien perusteella. Toisto on fraasin kaaroksen toistoa ilman väliin tulevaa materiaalia. Myöhempi toisto, jolloin välissä on muuta materiaalia, merkitsee sitä, että lapsi kontrolloi rakenteellisesti tuotostaan. Linearisessa sekvenssoinnissa on kyse yksinkertaisen kieliopin käytöstä, jolloin laulun yhden kaarroselementin toistoa seuraa toisenlainen kaarros ja sen toisto, eikä aikaisempaan kaarroselementtiin enää palata. Yksi-kaksivuotiailla oli harvoja lauluja, jotka vain toistivat yhtä kaarrosta. Kolmevuotiaana tytöt käyttivät tyypillisesti kahden ja kolmen fraasin kaarrosta laulussa. Yleensä fraasin kaarrokset rakentuivat kahdesta-kolmesta elementistä, niiden kertauksesta ja codasta, esimerkiksi ABBC tai ABCAD. Tämän muodon käyttö lisääntyi iän myötä merkittävästi (40 prosentista 73 prosenttiin). Tällainen laulurakenne onkin tyypillinen kolmevuotiaan lauluissa.

Dowlingin mukaan on kysymys vaistomaisesta (*inner-directed*) laulumuodon oppimisen mekanismista. Lapset saavuttavat yhä tehokkaamman skemaattisen kontrollin laulamiinsa lauluihin. He eivät näin ainoastaan kopioi kulttuurin malleja, vaan kehittävät pidemmälle kehittyviä mentaalisia representaatioita musiikillisen vuorovaikutuksen tuloksena. Standardit laulut säilyvät lapsen lauluvarastossa, koska ympäristö tukee ja pitää niitä aktiivisessa käytössä pitkiä aikoja. Nämä laulut muuttuvat kehityksen myötä aikuisen mallin suuntaan, mutta spontaanit laulut eivät jää lapsen pysyvään lauluvarastoon (Dowling 1984, 160).

Dowlingin mukaan on vähän todistusaineistoa ns. universaalista

so-mi-la-so-mi -melodiasta spontaaneissa lauluissa¹. Dowling ehdottaa puhdasta kvinttiä terssin tilalle universaalimpana intervallina. Dowling huomasi aineistossaan, että lapset assimiloivat säveltasomalleja pikemminkin puhtaaseen kvinttiin. Sävelkorkeuksien assimilointi kvinttiin saattaa olla vain esimerkki vähemmän tunnetun intervallin säännönmukaistamisesta paremmin tunnettuun intervalliin. Yhteenvetona tutkimuksistaan Dowling esittää, että (1) kun lapsi imitoi aikuisen laulun mallia, tulos on lapsen oman laulukielioopin suodattama, ja että (2) lapsen kielioipissa voidaan nähdä aikuisen artikuloitumman ja työstetyimmän version alkulähde. Ilmeisesti lapsen laulaminen luo perustan aikuisen musikalisuudelle. Aikuisten skeemat eivät ole lasten skeemojen radikaalia uudelleenrakentamista, vaan niiden aavistuksellista elaboraatiota. Sama perusjäsentely uuteen ja vanhaan on kummassakin. Lasten laulujen yksinkertaisista "codista" kasvavat aikuisten sävellysten monimutkaisemmat "codat". (Dowling 1984, 161-162.)

3.2 Spontaani laulun luokittelu

Varhainen spontaani laulu voidaan karkeasti jakaa kahteen luokkaan: (1) lauleskelut (*chants*) ja (2) varsinaiset laulut (*songs*) (Moorhead & Pond 1978).² Ensinmainitut liittyvät puheeseen; ne ovat rytmikkäitä, musiikillisesti yksinkertaisia, sisältävät toistoa ja liittyvät usein lapsen fyysisiin liikkeisiin. Ne ovat sosiaalisia, niitä lauletaan enemmän ryhmässä kuin yksin; itse asiassa Moorhead ja Pond ovat sitä mieltä, että *chant* on kaikkein primitiivisin musiikin universaali muoto, joka toimii alun perin vaistomaisena ilmaisun muotona. Jälkimmäiset ovat taas kompleksisempia ja yksilöllisiä. Dowlingin (1984) havainnot vahvistavat tätä jaottelua.

Hyvin pienten lasten varhaisimmat äänileikit (*vocal play*) ja jokeltelulaulut (*babbling songs*) edeltävät spontaania laulua. Moog (1976) käyttää kuvausta 'musiikillinen jokeltelu' yksivuotiaiden spontaanista laulusta, joka on Davidsonin et al (1981, 302) mukaan jokaisen normaalin lapsen kehitysvaihe ennen tunnistettavan sävelmän tuottamista. Ensimmäisiä vaiheita laulamissa ovat melodian pääpiirteiden (*outline songs*) esiintyminen kaksi-kolmevuotiaiden lauluissa. Toisin sanoen lapset käyttävät tietynlaista laulun perusmuotoa tai kehystä, täydentä-

¹ Vrt. Mgda Kalmárin tutkimukset unkarilaisten lasten melodiaimprovisaatioista kappaleessa 3.3. Omasta tutkimusaineistostaan (n=121) Dowling löysi vain kaksi tällaista melodiaa, ja lopukkeissa oli yleisesti käytetty joko suurta sekunttia tai puhdasta kvinttiä. Tätä ongelmaa on tarkasteltu lähemmin luvussa 4.1.1.

² Ks. myös Björkvold 1990, kappale 4.1.2.

mättä sitä sävelkorkeuksiin ja rytmiin liittyvillä yksityiskohdilla. Hargreaves (1986, 69) pitää näitä 'outline songs' analogisina ilmiölle lasten varhaisissa piirroksissa, joissa tehtävänä on ihmisen piirtäminen (ns. pääjalkainen ihminen, *tadpole man*).

Dowling (1984) on observoidessaan omia tyttäriään jakanut spontaanit laulut kolmeen ryhmään, (1) sikermiin (*potpourri*, myös Moog 1976), (2) lauleskeluihin (*chants*) ja (3) peruslauluihin (*original songs*). Sikermit ovat lasten versioita standardeista lauluista, eivätkä ne vastaa aikuisten mallia, koska lapsi esittää laulut oman lauluntuottamisysteeminsä suodattamana (Dowling 1984). Lapsi valitsee sikermissä melodisia fragmentteja kasvavasta lauluvarastostaan, ja potpourria voidaan eräissä mielessä pitää standardin laulun assimiloitumisena lapsen omiin spontaanin laulun skeemoihin (Hargreaves 1986, 73).

Lauleskeluissa lapsi laulaa siitä, mitä hän tekee, esimerkiksi perushoitotilanteissa ja yksinäisessä leikissä. Ne ovat musiikillisesti yksinkertaisia, toistavia ja kovaäänisiä. Peruslaulut ovat lapselle opettujen, perinteisten lastenlaulujen 'tuotoksia'. Lapsi laulaa mahdollisesti kuitenkin vain laulun osia tai kenties vain yhtä fraasia riippuen melodisista skeemoista. Näihin tulisi vielä lisätä lasten (4) hyräilyt tai *vokalisaatiot*, jotka ovat yksinäiselle leikille tyypillisiä, sanattomia lauluja, joissa voi olla katkelmia tutuista lauluista. Melodiat voivat olla myös täysin lapsen omia, siinä hetkessä syntyviä melodisia rakenteita, jotka säilyvät jonkun aikaa lapsen käytössä muuntuen vähitellen toisenlaisiksi.

3.3 Spontaani laulaminen vs. lauluimprovisaatio

Spontaani laulaminen edellyttää tietoa melodisista malleista, erilaisista melodian mahdollisuuksista ja lainalaisuuksista. Pienen lapsen tieto melodiasta on kokemuksen kautta omaksutuissa melodisissa skeemoissa, joiden avulla melodiamallit representoituvat lapsen mieleen. On muistettava, että melodiaan liittyvät tietorakenteet ja niistä muodostuvat representaatiot ovat aluksi hyvin yleisiä luonteeltaan, sisältäen tietoa mahdollisesti vain melodian syvärakenteesta ja suurista kokonaisuuksista. Pienen lapsen tieto erilaisista melodian malleista saattaa rakentua vain erilaisista kaarroksen muodoista.

Lapsen spontaania laulua voidaan tarkastella näkyvänä toimintana, jonka perustana on intuitiivinen reagointi (Regelski 1975, 1977). Tällöin on oletettava, että laulun tuottaminen on biologisesti perittyä ja osa luovaa toimintaa. Laulun tuottaminen on ilmeisesti pienen lapsen tiedostamatonta toimintaa, sisäisen ja ulkoisen interaktiota,

ja ruumiillista kokemusta.¹ Jos pienen lapsen spontaania laulua tarkastellaan jonkun asteisena improvisaationa, voidaan sitä John A. Slobodan (1982) mukaan verrata spontaaniin puheeseen. Alle kouluikäinen lapsi ei tunne kielioppia, mutta pystyy silti muodostamaan lauseita omaksumiensa mallien ja kokemustensa perusteella. Lapsi ei myöskään tunne tonaalisen säveljärjestelmän sääntöjä, mutta pystyy melodisten kokemustensa perusteella tekemään ratkaisuja äänen suunnasta, astekulun tai intervallien käyttämisestä jne. (Sloboda 1982, 483.) Imitaatiota voidaan ehkä pitää alkeellisena improvisaationa ja musiikillisena ilmaisuna. Parhaimmillaan lapsi hahmottaa juuri kokonaisrakenteen kannalta keskeiset seikat kuten melodian kaarroksen, sävelmässä toistuvat osat ja ehkä osittain metristä rakennetta. Oman sävelmän hahmottaminen saattaa syntyä hierarkian syvärakenteesta käsin ja melodisista prosesseista kuten lineaarisesta liikkeestä.

Skeemateoreettisesti lapsen omassa laulussa aktivoituvat pitkäkestoisissa muistissa olevat melodiset skeemat esimerkiksi leikkiväliseen kautta (leikkihevonen antaa impulssin lauluun "Ihahaa"), tai sitten laulu syntyy yksinkertaisesti assosiaation tuloksena (aina kun on leikitty keinuhevosella, kasvattaja on laulanut "Ihahaata"). Koska lapsen ensimmäiset skeemat ovat toiminnallisia, syntyvät ensimmäiset omat laulut yleensä jonkun fyysisen aktivaation tai leikin yhteydessä.

Pieni lapsi keskittyy oman laulunsa tuottamisessa kuten myös muussa toiminnassaan yksittäiseen tapahtumaan, kuten laulun säkeeseen, jota sitten toistetaan. Näin lapsi vahvistaa melodista skeemaansa ja pyrkii samalla äänensä kontrollointiin². Alle kaksivuotias lapsi jäljittelee lauluissaan vapaasti melodian kaarroksia ja yhdistelee tuttuja laulun osia. Voidaan kenties olettaa, että lapsi omissa lauluissaan sulauttaa oppimiaan lauluja omaan minäänsä symbolisen leikin avulla. Näin toiminnallinen malli "hepasta" voi muuttua konkreettisemmaksi "hepan" symboliksi yleistyen samalla käsitteenä.

Improvisaatioon liittyy oleellisesti luovuus ja käsitteiden muodostuminen. Unkarilainen Magda Kalmár (1982, 1984, 1987, 1990) on tarkastellut neljä-kuusivuotiaiden lauluimprovisaatioita ja Kodály-metodin vaikutusta lasten persoonallisuuteen lähinnä kognitiivisen psykologian näkökulmasta. Myös luovuus on tarkastelun kohteena. Kalmár toteaa, että lauluimprovisaatioissaan lapset tekevät uusia, originaaleja melodioita muistiin varastoimiensa laulun melodiaan, rytmiin ja rakenteeseen liittyvien ominaisuuksien avulla. Kalmár sanoo, että luovuus ei ole lahjakkaiden ihmisten erityislahja, vaan inhimillisen itseilmaisun yleinen tarve. (Kalmár 1984, 5-10.)

Kalmár tarkastelee lasten melodista improvisaatiota "alkeisluovuuden" osoituksena (Kalmár 1987, 77-87). Unkarilaisen tutkimus-

¹ Ks. Moisanan (1993,67) kaavio kognitiivisista ulottuvuuksista musiikkitalanteessa.

² Vrt. Swanwickin kolmio (1990, 58).

joukon melodiset skeemat perustuivat luonnollisesti lastenlaulumateriaalin lisäksi joukkotiedotusvälineiden laulutarjontaan. Lauluimprovisaatiot heijastavat pääasiallisesti päiväkodin laulumateriaalin yleispiirteitä. Kalmár toteaa, että vaikka näissä oli havaittavissa monia unkarilaiselle lastenlaululle tyypillistä piirrettä tonaalisuudessa, intervaleissa, rakenteessa, jäsentelyssä ja rytmimalleissa, vaikuttivat monet improvisaatiot olevan tuotoksia luovista opitun materiaalin transfor-maatioista, ja siten ns. "alkeisluovuuden" osoituksia. (Kalmár 1987, 81.)

Kalmár vertasi tutkimuksissaan lasten tuottamia improvisaatioita lapsille opetettuihin lauluihin, ja löysi näin selvät opetetun materiaalin yksinkertaiset kopiot. Kalmár toteaa, että alle kouluikäisen lapsen alkeisluovuuden kasvattamisessa vallitsevat ihanteelliset olosuhteet silloin, kun lapsiryhmän oma kasvattaja on musiikillisesti hyvin koulutettu ja luova persoonallisuus (Kalmár 1987, 83). Tutkimustensa tulokset Kalmár kiteyttää kahteen periaatteeseen, jotka kehittävät skeemoja ja koordinaatiota: (1) laulumateriaalin tarkka valinta (sävelalueet ja melodiset motiivit aluksi suppeita laajentuen vähitellen ottaen huomioon lasten intonaatiotaidot), ja (2) systemaattinen korvan koulutus ja pyrkimys puhtaaseen laulamiseen. Kalmár muistuttaa myös kiistellyn pienen terssin tärkeydestä lasten omissa lauluissa (Kalmár 1990, 13).

Improvisaation empiirisellä tutkimuksella voidaan saada lisätietoa sen taustalla olevasta luovasta prosessista. Tällaista tutkimusta lasten lauluimprovisaatioista on tuskin lainkaan (Hargreaves 1986, 150-152). Improvisaation teorioista (Webster 1987; Pressing 1984, 1988; Andreas 1985) ei löydy sellaista selitysvoimaista mallia, joka sopisi pienten lasten spontaanin laulun tuottamiseen improvisaationa. On ilmeistä, että improvisaatiossa liikutaan osittain ihmisen tiedostamattoman ajattelun alueella, joten spontaani laulu voidaan rinnastaa improvisaatioon sen tiedostamattomana alkeismuotona.

4 ETNOMUSIKOLOGINEN NÄKÖKULMA LASTEN LAULUUN JA LAULAMISEEN

Etnomusikologiassa tällä hetkellä vallitsevan kognitiivisen tutkimuksen¹ perusmalli on Merriamin (1964) luoma kolmitasomalli, jossa kolme analyttistä tasoa - käsitteet, käyttäytyminen ja musiikillinen tuotos/ääni - ovat riippuvaisia toinen toisistaan. Ensimmäinen ja kolmas taso ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa liittyen toisiinsa jatkuvasti muuttuen. Merriamin mallin mukaisesti musiikillista ääntä tulee tarkastella sen käyttäytymisen tuotteena, joka sen tuottaa. Käyttäytyminen voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen ja verbaaliseen käyttäytymiseen. Toimiakseen musiikillisissa systeemissä yksilön on ensin käsitteellistettävä (ymmärrettävä) millainen käytös tuottaa toivottavan tai vaadittavan äänen. Tähän sisältyy käsitys musiikista, mitä se on ja millaista sen tulisi olla missäkin tilanteessa. Ilman käsitystä, mallia musiikista, käyttäytymistä ei tapahdu, ja ilman käyttäytymistä musiikillista ääntä ei voi tuottaa. (Merriam 1964, 32-33.) Pienten lasten laulun tuottamisessa on kysymys kaikista kolmesta käyttäytymisen muodoista.

Tuotos vaikuttaa kuulijaan, joka ratkaisee ja ymmärtää esityksen vuorostaan omien käsitteellisten arvojensa kautta. Jos sekä esittäjän että kuuntelijan mielestä tuotos vastaa musiikin kulttuurellisia kriteereitä, käsitykset musiikista vahvistuvat, heijastuvat käyttäytymiseen ja ne ymmärretään sävelinä. Tuotoksesta taas saadaan jatkuvaa palautetta musiikillisiin näkemyksiin, ja tämä vaikuttaa musiikillisen systeemin vaihteluun ja pysyvyyteen. Palaute (*feed-back*) edustaa oppimisprosessia ja se on jatkuvaa. (Merriam 1964, 32-33.)

Merriamin mallin mukaisesti musiikin tutkimisessa on yhdis-

¹ Ks. esimerkiksi Moisala 1991, 23-32.

tettava sosiologinen, kulttuurin ja sen rakenteiden, kansanmusiikin tutkimus sekä musiikkianalyttinen tutkimus. Tällainen tutkimusote mahdollistaa ja jopa pakottaa tutkijaa etsimään musiikiksi kutsuamme ilmiön integroitua ymmärtämistä (Merriam 1964, 33). Tarkasteltaessa lasten laulua tässä viitekehyksessä, on pyrittävä ymmärtämään lasten musiikkikulttuuria tutkimalla *missä tilanteissa ja miten lapset oppivat ja kokevat musiikkia*. Oppimis- ja kokemistilanteet ovat kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi Blackingin (1973) kuuluisan, afrikkalaisen Venda-heimon parissa tehdyn antropologisen tutkimuksen mukaan lapset oppivat musiikin tekemisen prosessinomaisesti havainnoimalla ympäristöään ja muistamalla musiikkikappaleita peräkkäin skeemoina, symboleina, käsitteinä ja sääntöinä. Musiikillisten taitojen harjoittaminen riippuu hyvin paljon sosiaalisesta kontekstista, niistä tavoista, joilla kulttuurissa suhtaudutaan musiikin eri tekijöihin (Blacking 1990, 74). Tutkittaessa lasten laulamista länsimaisessa kulttuurissa on ongelmaa lähestyttävä kahdesta eri näkökulmasta: 1) muodollisen tai institutionaalisen musiikkikasvatuksen (musiikki-kerhot, musiikkileikkikoulut, päiväkodin musiikkikasvatus jne) ja sen antamien mallien viitekehuksesta sekä 2) lasten omasta kulttuurista ja lasten omista lähtökohdista käsin.¹ Tällöin on syytä erottaa toisistaan lasten omassa toimintakulttuurissa syntyvät laulamiseen liittyvät lainalaisuudet, vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet niistä, joita syntyy muodollisen musiikkikasvatuksen yhteydessä. Lasten toimintakulttuurit vaihtelevat kulttuurista toiseen. Muodollisessa musiikkikasvatuksessa lasten musiikkitoiminnot ja laulujen opettaminen on suunniteltu laajalti aikuisten näkemyksen mukaiseksi sekä musiikin elementtien ja eri musiikinlajien oppimiseen että omaan kansalliseen kulttuuriin perehdyttämiseen tähtääväksi toiminnaksi. Lasten tuottamia lauluja taas voidaan useiden etnomusikologisten tutkimusten (Nettl 1983; Campbell 1991; Bjørkvold 1990) mukaan pitää omana erityisenä musiikinlajina. Vaikuttaa siltä, että lapsilla on oma, musiikillisesti erillinen kulttuurinsa, ja että lapsia voidaan jopa pitää nuorimpana vähemmistönämme (Nettl 1983, 343). Tämän vähemmistön omaa musiikkikulttuuria - tässä tapauksessa lasten laulua kulttuurissa - tulee tutkia yhdistämällä etnomusikologisia menetelmiä muihin lapsen kehitystä ja kasvua varhaislapsuudessa tutkiviin lähestymistapoihin ².

¹ On todettava, että muodollinen musiikkikasvatus alkaa useimmissa maissa vasta lasten ollessa kolmevuotiaita. Suomessa jo alle kolmevuotiaiden on mahdollista osallistua tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen.

² Etnomusikologisia teorioita ovat Nketian (1990, 92) mukaan formaaliset, sosiaaliset ja semanttiset teorit. Tässä työssä ei erikseen käsitellä näitä teorioita.

4.1 Lasten laulu kulttuurissa

Kontekstisidonnainen analyysi musiikista kulttuurissa on keskeinen menetelmä tutkittaessa musiikillisiä ilmiöitä (Blacking 1973, 18). Musiikin kulttuurinen tutkimus edellyttää holistista lähestymistapaa, jolloin on omaksuttava metodisia malleja ja tutkimusasetelmia myös muista tieteistä. Lasten laulun tutkimuksessa sekä lasten omassa kulttuurissa että ympäröivän yhteiskunnan kulttuurissa on käytettävä monitieteistä lähestymistapaa. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt yhdistämään musiikin varhaiskasvatuksen, kognitiivisen kehityspsykologian ja kognitiivisen etnomusikologian tutkimuksellisia näkökohtia naturalistiseen empiiriseen tutkimukseen kuten J. Dianne Anderson edellyttää (1991, 48) lasten musiikin tutkimuksessa tehtävän.

Patricia Shehan Campbell (1991) on tallentanut esikouluikäisten ja ala-asteen (*from kindergarten to second grade*) oppilaiden omia lauluja koulujen leikkipihoilla kahden kuukauden aikana.¹ Campbell jakaa lasten laulun musiikinlajina 1) lapsille laulettaviin (*songs for children*) ja 2) lasten omiin lauluihin (*songs by children*) (Campbell 1991, 14). Lapsille laulettavat laulut sisältävät myös kolmannen lajin 3) lasten kanssa laulettavat laulut.² Lapsille ja lasten kanssa laulettaviin lauluihin kuuluvat kulttuurisidonnaiset, traditionaaliset laulut, joita laulamalla kulttuurille tyypilliset melodiset ja rytmiset äänimallit tiedostamatta omaksutaan. Tämä laulusto on muodostunut aikojen kuluessa sekä perinteen säilyttämiseksi että kuvaamaan tiettyä kasvattajien arvomaailmaa, jonka he haluavat välittää lapsille ja siten seuraavalle sukupolvelle. Usein näiden laulujen melodiat ovat lapsille liian laaja-alaisia, moduloivia ja rytmisesti monimutkaisia. Lapsille laulettavat laulut vahvistavat kuitenkin tämän musiikin lajin konventionaalisia musiikillisiä elementtejä (Campbell 1991, 21).

Lastenlauluilla (*songs for children*) tarkoitetaan yleensä aikuisen lapsille sopivaksi valitsemia lauluja, joita on koottu erilaisiin laulukokoelmiin. Lapsille laulettavat laulut kuuluvat tähän ryhmään. Oman tutkimukseni materiaalina käytän kuitenkin lasten tuottamia lauluja, *lasten lauluja* (*child-songs*) toisin sanoen soivaa melodiaa jossakin kontekstissa, joka on joko aikuisjohtoisesti tai spontaanisti tuotettua. Tällöin voidaan laulua ja sen tuottamista tarkastella myös lapsen kognitiivisten prosessien kannalta. Tässä työssä käytetyn tutkimusjoukon tuottamat laulut ovat pääasiassa erilaisiin toimintoihin liittyviä, joskin kokonaisvaltaisia lauluja. *Laulamisella* (*singing*) tarkoitan sitä toiminnallista tahtaumasarjaa, jonka tuloksena laulu syntyy, sekä tietystä kontekstista

¹ Vastaavaa aineistoa on Suomessa kerätty "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa" -projektiin liittyneessä musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielmassa Vuorento, S., Kuusisto, P. 1992.

² Tämä luokittelu on yleinen myös Suomessa. Ks. Krokfors 1985.

tuotettuun lauluun liittyviä äänifysiologisia tekijöitä.

Lapsille opetettaville lastenlauluille on asetettu formaalisia vaatimuksia, koska niiden avulla lapsi pyritään perehdyttämään yhteisönsä kulttuuriin. Jokaisessa kulttuurissa lapset ovat kulttuurin kantajia ja lapsille laulettaviin lauluihin on valittu ilmeisesti kunkin kulttuurisen "laulusto-median" oleellisin oppiaines (Anderson 1991, 42). Traditionaalisten laulujen laulaminen auttaa löytämään menneen ja ymmärtämään menneen ajan ihmisiä, paikkoja ja tapahtumia (Campbell 1991, 16). Suurta osaa lapsille laulettavista lauluista on tarkoitus myös laulaa lasten kanssa. Campbellin mukaan näissä lauluissa ja lasten omissa lauluissa on samanlaisia piirteitä, etenkin lyhyitä, toistavia muotoja, pienistä intervalleista muodostuvia suppeita asteikkoja ja toistuvia rytmikuvioita (Campbell 1991, 21). Traditionaalisia lauluja käytetään lisäksi erilaisissa jokapäiväisen elämän vaiheissa: on olemassa erilaisia lauluja lasten tyynnyttämiseen, nukuttamiseen, leikkeihin liittyviä lauluja jne. Nämä laulut ovat aikuisten luomia ja myös aikuisten menetelmillä lapsille opetettuja lauluja. Näiden tietoisessa tarkoituksessa valikoitujen laulujen laatu ja muoto, samoin kuin niiden opettamisen instruktio, vaihtelevat kulttuurista toiseen.

Lasten omilla lauluilla on ainakin kaksi eri merkitystä kulttuurissa: niiden sisäinen merkitys (*meaning*) niitä tuottavalle lapselle ja niiden merkitys kuulijalle, toisin sanoen jollekin laulussa olevan viestin vastaanottajalle (*significance*).¹ Tutkijan kannalta on mielenkiintoista, että lasten laulun oletetaan heijastavan niitä arvoja ja yhteiskunnallisia malleja, kulttuurisia realiteetteja, jotka lapsi on vähitellen omaksunut (Campbell 1991, 16). Lasten laulu onkin kiinnostanut etnomusikologeja juuri sen vuoksi, että se tarjoaa vinkkejä siitä, miten kulttuurisidonnainen musiikki vähitellen omaksutaan. Lapsen itsensä kannalta laulu toimii lapsen omissa kehityskaaressa tärkeänä itseilmäisyyden vaiheena ja kanavana.

4.1.1 Lasten laulun musiikilliset universaalit

Nettlin (1983) mukaan musiikillisia universaaleja on olemassa, koska monet yhteiskunnat ovat olleet tekemisissä toistensa kanssa suorasti tai epäsuorasti. Näissä yhteyksissä ne ovat muodostaneet makrokosmisen musiikkikokoelman (repertoarin), joka sisältää pienemmille kokelmille ominaisia rakenteellisia piirteitä. Musiikin universaalit ovat siis eri kulttuureissa havaittavia ja tunnistettavia yleisiä musiikillisiä elementtejä. Tällaisten universaalien kriteereinä on, että 1) ne vastaavat musiikin määritelmää, 2) niitä voidaan havaita kaikkialla ja että 3) ne sulkevat ulkopuolelle sellaisen, mitä mahdollisesti voitaisiin pitää

¹ Ks. esim. Heiniö 1992, 20-28.

musiikkina, mutta jota ei varsinaisesti ole maailman kulttuureissa (Nettl 1983, 38). Nettl (1990) erottaa äänen universaalit tilastollisista universaaleista. Äänen universaaleja ovat 1) suuren sekunnin määräävyys melodiassa, 2) melodiakulkujen laskevuus melodian lopussa, 3) melodia-aiheiden kertaus ja muuntelu ja 4) rytminen struktuuri, joka perustuu nuottiarvojen keston ja dynamiikan vaihteluille. (Nettl 1990.)

Aikaisemmin (luvussa 2.2.1.2) olen todennut, että länsimaisessa musiikissa on tiettyjä universaaleja, yleisesti ymmärrettyjä ja omaksuttuja musiikin elementtejä. Lapsi omaksuu näitä musiikin merkityksiä oman kulttuurinsa kontekstissa, sen jokapäiväisissä tilanteissa joko yksin tai muiden kanssa. Lasten laulu on aina kokonaisuus, joka syntyy erilaisissa lapsen elämän toiminnallisissa tilanteissa. Lapset järjestävät sosiaalisia ja kulttuurisia suhteitaan useimmiten leikin avulla. Tätä vuorovaikutuksen kokonaisuutta, josta Bjørkvold käyttää tansanian kielestä omaksumaansa nimitystä *ngoma* (tanssi-rituaali-laulu), voidaan havaita eri kulttuureissa. Leikin, sanojen, laulun, tanssin, kehon liikkeiden ja rytmin *ngoma* on sama eri maiden lapsilla. (Bjørkvold 1990, 119.)

Bjørkvoldin tutkimuksessa tulee jälleen esiin "musiikillisen äidinkielen" käsite. Musiikilliset universaalit muodostavat hänen mukaansa yhteisen äidinkielen yli tutkittujen kulttuurirajojen. "Musiikillisen äidinkielen" käsite on alun perin peräisin unkarilaisesta Kodály -menetelmästä, ja se on syntynyt tiettyyn ja tarkkarajaiseen musiikkikasvatustilanteeseen filosofian kontekstiin.¹ Universaalisti ymmärretty musiikillinen äidinkieli on käsitteenä ristiriitainen. Lienee arvelluttavaa puhua äidinkielestä, joka olisi yhteinen yli kulttuurirajojen, kun äidinkieli on nimenomaan kulttuurisidonnainen, omaa kulttuuri-identiteettiä korostava käsite.

Lasten laululle tyypillisenä piirteenä yli kulttuurirajojen pidetystä universaalista *so-mi* -laulusta tai ns. *Ur-song* (*Ur-motiv*) -teoriasta on kiistelty kirjallisuudessa pitkään (ks. esimerkiksi Anderson 1991). Tutkittaessa lasten laulun ensimmäisiä ilmenemismuotoja on havaittu tätä *Ur-motiivia* yli kulttuurirajojen. Kielen ja laulun samankaltaisuudet ovat myös vaikuttaneet laskevan terssin olemassaolon hyväksymiseen. Maailmanlaajuisesti levinneessä Zoltán Kodály'n luomassa musiikkikasvatustilanteessa on oivallettu tonaalisten mallien tai kuvioiden (*patternien*) yhteys unkarin kielen malleihin, ja unkarilaisen musiikkikasvatuksen yhteydessä onkin kansanmusiikista oikeutetusti käytetty termiä "musiikillinen äidinkieli". Kodály -menetelmässä melodian ensimmäisenä tonaalisena mallina on juuri *so-mi* -laulu, josta systemaattisesti edetään pentatonian kautta tonaaliseen musiikkiin. (Ks. esimerkiksi Kalmár ja Balasko 1987; Forrai 1988). Anderson (1991) raportoi useasta universaalista *so-mi* -laulusta tukevasta tutkimuksesta, mutta toteaa yhteenvedossaan, että vaikkakin pieni terssi on osa lasten

¹ "Musiikillisesta äidinkielestä" musiikkikasvatuksessa enemmän kappaleessa 5.

laulua, se ei läheskään aina ole lasten laulussa ensimmäiseksi käytetty ja tuotettu intervalli eikä se myöskään ole aina oleellisin tai ensisijainen (*primary*) intervalli (Anderson 1991, 48; ks. myös Choksy 1988, 13).

Dowling (1984) ehdottaa pienen terssin tilalle puhdasta kvinttiä. Tätä Dowling perustelee kognitiivisen oppimisen teorialla, jolloin asteikon omaksuminen tapahtuu lapsilla kenties siten, että he omaksuvat ensin tietyt isot intervallit ja myöhemmin täyttävät ne pienillä intervaleilla. (Dowling 1984, 161-162.) Campbell (1991) taas olettaa, että lasten lauluissa astekulut, pienet ja suuret terssit sekä tietyt neljäsosa- ja kahdeksasosanuottimallit ovat ympäristön vaikutuksesta kuulokoke-
muksien ja opetuksen perusteella syntyneitä (Campbell 1991, 21). Todellisuudessa pienen lapsen spontaanin laulun muodostumisessa lienee kysymys useamman tekijän yhteisvaikutuksesta.

So-mi (-la) -lauluun liittyy lasten käytössä tietty kulttuurinen merkitys, kognitiivisesti ja emotionaalisesti värittyvä koodi, joka on muodostunut monen sukupolven aikana. Tämä ur-motiivi tai formula¹ on Bjørkvoldin mukaan symbolinen representaatio esimerkiksi kiusaamisesta, toisin sanoen sillä on semanttinen merkitys, kun melodisten elementtien syntaksi itsessään saa aikaan kiusaamiseen liittyvän symboliikan. Tämä lauluformula liittyy yksilöiden välisen sanoman merkitykseen, ja formulasta on näin ollen tullut lingvistinen symboli. (Bjørkvold 1990, 124-125.)

Tarkkailtaessa lasten laulun musiikillisia universaaleja kognitiivisesta näkökulmasta (ks. kappale 2.2.2) voidaan todeta, että tonaalisten elementtien organisoitumisen yleisten periaatteiden - sävelen toisto, astekulku sekä pienet intervallit - lisäksi myös lineaarinen melodia ja repetitio melodisina prosesseina toteutuvat ainakin länsimaisissa lasten lauluissa.²

4.1.2 Lasten laulu "vähemmistön" musiikin lajina

Maailman lapset osallistuvat musiikin tekemiseen hyvin monella eri tavalla, mutta on yhteiskunnallisia eroja, miten paljon ja minkälaisia lauluja on suunnattu nimenomaan lapsille lasten musiikkina. Nettl (1983) - jolta käsite lasten laulusta vähemmistön musiikinlajina on peräisin - toteaa etnomusikologisen katsauksensa tuloksena, että yhteistä eri kulttuurien lasten laululle (musiikille) on, että se selkeästi eroaa aikuisten musiikista yksinkertaisuudessaan, äänialansa ja asteikkonsa suppeudessa sekä lyhyissä, toistuvissa muodoissaan (Nettl 1983, 343). Mutta yksinkertaisuus ei ole ainoa diagnostinen ero. Blacking (1967) huomasi vertaillen Vanda-kulttuurissa lasten lauluja muihin kulttuurissa käytettyihin lauluihin, että lasten laulut

¹ Bjørkvoldin formula on lähes identtinen skeeman käsitteen kanssa.

² Ks. Fredrikson 1992, 143.

eivät olleetkaan aina helpompia kuin aikuisten, eivätkä lapset välttämättä oppineet yksinkertaisia lauluja ensimmäiseksi. Blacking toteaa lisäksi, että tietyt sosiaaliset prosessit ohjaavat lasten laulun oppimista, eikä tietämättömyys sanojen merkityksestä haittaa laulun oppimista. Lapset oppivat sellaisia lauluja, jotka *musiikillisesti* vastaavat heidän taitojaan (Blacking 1967, 28-29).

Venda-kulttuurissa laulamiseen liittyvät kokemukset olivat tärkeitä itsetunnon ja maailmankuvan muotoutumisen kannalta. Musiikin vaikutusta eivät määrää ainoastaan yleisesti hyväksytyt musiikilliset äänet, vaan esimerkiksi paikka, jossa laulua esitetään sekä se, ketkä ovat kuuntelijoita. Lapset oppivat sosiaalisissa vuorovaiikutustilanteissa tietoisiksi toimijoiksi, joille musiikki alkaa merkitä (*make sense*) hyvin monella eri tavalla. Kontekstit, joissa Vendan lapset kokivat ja yrittivät harjoittaa musiikkia ja tanssia auttoivat heitä ymmärtämään taiteellisten taitojen yhteyksiä sosiaalisiin instituutioihin ja arvostamaan niitä puheen kanssa samanarvoisina kommunikoinnin välineinä. Emootiot ja järki, tunteet ja kognitio eivät olleet erillisiä vaan integroituja aspekteja heidän sosiaalisessa elämässään. (Blacking 1990, 77.)

Bjørkvoldin tutkimuksissa on myös keskitytty musiikkikulttuurin tutkimukseen lasten spontaanien laulujen kautta. Spontaanin laulamisen yleisin konteksti eri kulttuureissa on leikki. Bjørkvold toteaa, että lasten laulua kuunnellaan - ja myös analysoidaan - liian usein aikuisten länsimaiseen taidemusiikkiin perustuvalla mallilla (Bjørkvold 1990, 118). Tässä viitataan jo selkeästi siihen, että lasten laulujen tutkimista varten tulisi kehittää aivan omia, lapsen kehityskaarta vastaavia etnomusikologisia menetelmiä.

Länsimaisessa kulttuurissa lasten laulut muodostavat ilmeisesti myös oman tyylikategoriansa, vaikkakin se on vain harvoin löydettävissä. Vaikuttaa siltä, että monissa tapauksissa aikuiset ovat päättäneet mitä ja miten lasten tulisi laulaa. On mielenkiintoista havaita, että samaa yksinkertaista tyyliä, jolla opetetaan lauluja eurooppalaisille lapsille, löytyy Nettlin (1983, 343) mukaan esimerkiksi Amerikan intiaaneilla, Keski-Idässä ja itämaisissa kulttuureissa. Mitkä musiikilliset elementit sitten määrittelevät lasten laulun omaksi musiikilliseksi lajikseen? Erään teoreettisen mallin tarjoaa nimenomaan Bjørkvold (1990), joka kolmitasomallissaan (kuvio 3) pyrkii analysoimaan lasten laulua ja sen merkitystä viestinnän muotona. Bjørkvoldin malli perustuu vuorovaikutukseen ja yksilöiden välisiin viesteihin. Vaikkakin se on mielestäni liian pelkistetty, on se ensimmäisiä yrityksiä luokitella lapsen spontaania laulua sen luonnollisimmassa kontekstissa.

Bjørkvoldin (1985; 1990) tutkimuksissa lasten lauluja on tutkittu oman kulttuurinsa kontekstissa ja pyritty vertailemaan amerikkalaisten, norjalaisten ja neuvostoliittolaisten lasten omaa kulttuuria. Niissä on tutkittu lasten spontaania laulamista sen tavanomaisessa ympäristössä, lasten kulttuurin ja sen yleisten koodien sekä yksilöiden

välisen merkitysten viitekehksessä (Bjørkvold 1990, 121). Tutkimuksissaan Bjørkvold pyrkii teoretisoimaan spontaanin laulun ilmiötä kontekstuaalisesti lapsen jokapäiväisissä leikki-tilanteissa. Hän korostaa leikin kulttuuristen sääntöjen, koodien ja arvojen kontekstia lapsen kokemusmaailmassa. Sosiaalisissa tilanteissa lapsen laulu on osa sosiomusiikillista kokonaisuutta. Perinteen kantajina ”lapset tuntevat laulamaisensa syvän emotionaalisen voiman ja sen semanttiset salaisuudet”. Bjørkvoldinkin (kuten Campbellin 1991) tutkimusjoukkona on jo selvästi leikki-iässä olevia lapsia.

Bjørkvold kuvaa lasten kulttuuristen koodien viitekehystä (kuvio 3), jossa spontaanien laulujen muotoa ja niiden käyttöä tarkastellaan sosiaalisissa tilanteissa (1990, 122). Mallissa musiikillinen äidinkieli tarkoittaa musiikillisten viestien ja koodien merkityksen vähittäistä ymmärtämistä ja laulamisen käyttöä yksilöiden välisen kommunikaation muotona. Yksilöiden kesken musiikilliset rakenteet ymmärretään koodeina ja tiettyinä merkityksinä.



KUVIO 3 Lasten kulttuuristen koodien kolmiomalli Bjørkvoldin (1990) mukaan.

Lapset käyttävät omia laulujaan a) äänileikkeinä (ns. analogisina imitaatioina), joissa laulu ja fyysinen liike imitoivat toinen toisiaan, b) puheleikkeinä (”laulaen puhuminen”), esimerkiksi kiusotteluna, kysymys-vastaus -leikkinä, sekä c) leikin kontekstuaalisena osana, jolloin ne ovat tärkeä osa leikkimisen viitekehystä ja auttavat emotionaalisesti eri tilanteissa leikin edetessä. Laulun muotoa Bjørkvold tarkastelee siitä tilanteesta käsin, missä laulu syntyy. Muoto ei ole satunnainen, vaan selkeästi kontekstiin sidottu. Lapsi aloittaa laulamisen kenties puhtaana äänileikkinä, joka muuttuu yksilöiden välisessä kommunikoinnissa tietyksi symboliseksi representaatioksi ja vähitellen osaksi kontekstia. Muodon ratkaisevat lapsen kulttuuriin liittyvät omat säännöt ja yksilöiden välisen käyttäytymisen muodot. (Bjørkvold 1990, 123-126.)

Bjørkvold luokittelee spontaanin laulun kehittymisen vaiheet 1)

amorfisesta laulusta, 2) lauluformuloiden ja 3) traditionaalisten laulujen (*preset songs*) tuottamisen vaiheisiin. Amorfinen laulu on intervalleiltaan, rytmiltään ja melodialtaan epämääräistä, vailla tonaalisuutta olevaa mikrointervallien ja erilaisten äänikokeilujen tulosta. Ympäristö alkaa nopeasti vaikuttaa tähän spontaanin laulun muotoon. Lauluformuloissa on jo selkeä muoto, ja lapset omaksuvat ne omasta kulttuuritraditiostaan kahden-kolmen vuoden iässä. Näitä vakiintuneita formuloita Bjørkvold laskee olevan noin 12 länsimaisessa kulttuurissa. Samalla lauluformulalla voi olla monta eri merkitystä, se voi olla esimerkiksi provokatiivinen, kertova tai kuvaileva. Nämä formulat ovat enemmän tai vähemmän homonyymisiä. *Preset* -laulut ovat sitten aikuisten säveltämiä tai kansaperinteeseen liittyvää oraalia traditiota. Lapset käyttävät fragmentteja näiden laulujen melodioista ja sanoituksista mielellään omien kuvittelulaulujensa aloituksina. Tietyt lyhyetkin fraasit perustuvat selvästi vanhempiin perinteisiin lauluihin. Bjørkvold toteaa johtopäätöksensä, että spontaanin laulamisen prosessin yhdistyminen jokapäiväisiin toimintoihin on yleistä eri kulttuureissa. (Bjørkvold 1990, 126-130.)

Spontaanin laulun eri muodot kattavat erilaisia käytön alueita sekä psykologisesti että kulttuurisesti. Ne vastaavat lapsen itsensä erilaisia ja samalla toisiaan täydentäviä tarpeita; itseilmaisun sisäisiä tarpeita ja lastenkulttuuria sellaisenaan. Bjørkvold pohtii laulujen käytön ja muodon välisiä yhteyksiä, ja toteaa, että lapset linkittävät systemaattisesti tiettyjä laulun käyttökategorioita tiettyjen spontaanin laulun muotojen kanssa. Amorfinen laulu toimii tyypillisimmillään introspektion välineenä yksinleikissä ja myös sosiaalisessa leikissä. Se palvelee lasta syvällisten tunteiden, unelmien ja ajatusten prosessoinnissa. Amorfinen laulu on subjektiivinen, yksityinen väline lapselle itselleen. Lauluformulat taas ovat yksilöiden välisessä kommunikoinnissa tärkeitä. Vähittäinen sosiaalistuminen ryhmään esimerkiksi päiväkodissa heijastuu lasten tavassa käyttää lauluja ilmaisun ja kommunikoinnin muotona. Traditionaalisia lauluja (*preset songs*) lapsi käyttää emotionaalisen introspektion, ulkoisen kommunikoinnin ja puhtaasti kontekstuaalisen toiminnan yhteydessä. Sanoja muokkaamalla ja sanoja pois jättämällä näistä lauluista tulee idiomattisesti (ominaisuuksiltaan) erilaisiin päivän tilanteisiin sopivia. (Bjørkvold 1990, 131-132.)

Huomattavasti yksinkertaisempi on Campbellin (1991, 21-22) esitys lasten omista lauluista. Hän vertaa lasten omia ja lapsille (sekä lasten kanssa) laulettavia lauluja keskenään, ja saa aikaan melko pelkistetyn kuvauksen lasten omista lauluista. Hän toteaa, että ensinnäkin 1) lasten omat laulut eivät yleensä ylitä oktaavia, vaan pysyttelevät kvintin alueella, ja 2) lasten omista lauluissa on ilmeisesti enemmän kertausta rakenteellisena osatekijänä kuin lapsille laulettavissa lauluissa ottaen huomioon melodiset, rytmiset ja tekstiin liittyvät

ideat. Kolmanneksi 3) lapset yhdistelevät vapaammin rytmiloruja omiin lauluihinsa ja 4) niissä on paljon liikettä, eleitä, taputuksia ja tanssia (Campbell 1991, 21-22).¹

Coral Davies (1986, 1992) on tutkinut kolme-kolmetoistavuotiaiden lasten spontaaneja lauluja sävellyksinä lähinnä Serafinen (1988) musiikilliseen ajatteluun liittyvien prosessien näkökulmasta. Davies on kiinnittänyt huomiota lähinnä lasten laulu- ym. musiikkisepitelmien rakenteeseen, ja toteaa rakenteen merkityksen olevan erittäin tärkeä, jopa oleellinen osa lapsen kehityksessä musiikilliseksi ajattelijaksi. Rakenne on tärkeä, koska tarve löytää merkitys musiikissa ohjaa lapsen koko kehitystä. (Davies 1992, 21.) Davies korostaa, että lasten ilmaisun kapasiteetti on paljon laajempi, kuin mitä perinteisesti luullaan, ja että on tärkeää luoda lapselle sellainen musiikkiympäristö, joka antaa lapselle mahdollisuuden kehittää musiikillista sanastoaan itsensä ilmaisemiseksi (Davies 1986, 281).

4.2 Lasten lauluun ja laulamiseen liittyvä enkulturaatioprosessi

Enkulturaatiolla tarkoitetaan sitä elinikäistä prosessia, jossa yksilö vähitellen oppii oman kulttuurinsa (Merriam 1964, 146).² Sosiaalinen oppiminen, kasvatus ja koulutus eivät liity varsinaiseen enkulturaation käsitteeseen, mutta kun on kysymys oppimisesta musiikillisen käyttäytymisen yhteydessä, ovat nämä oleellisia tekijöitä. Musiikin oppiminen on osa sosialisatioprosessia: sitä tapahtuu kasvatuksen yhteydessä kun äiti esimerkiksi opettaa lastaan pianonsoitossa. Nämä kaikki vuorolleen ovat osa enkulturaatioprosessia.

Moisalan (1993) mukaan lapsi enkulturoituu kasvuympäristönsä musiikkikulttuuriin kahdessa eri prosessissa, vastaanottamisen ja sisäistämisen prosesseissa. Enkulturaation edetessä yksilölliset mentaalit mallit kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristöön. Prosessiin liittyy musiikin merkityssysteemin sisäistäminen. (Moisala 1993, 61-62.)

Yksinkertaisin musiikin oppiminen tapahtuu imitaation avulla. Se liitetään usein virheellisesti vain varhaiseen oppimiseen, vaikka jäljittelemällä oppimista voi tapahtua myös myöhemmällä iällä. Muusikkoudessa on kuitenkin kysymys tietyllä tavalla suunnatusta

¹ Vrt. Björkvoldin (1990, 119) universaalisti käyttämään *ngoma*-käsitteeseen.
² Enkulturaatiosta käytetään myös nimitystä akkulturaatio (Sloboda 1981) ja musiikillinen sosialisatio (Hargreaves 1986, 91). Leisiö (1988) määrittelee enkulturaation ihmisen henkisen kasvun elämänikäiseksi prosessiksi. Lapsi omaksuu sukupolvelta toiselle siirtyneet tiedot ja taidot ja enkulturoituu tiedostamatta itse koko prosessia.

oppimisesta. Voidaan sanoa, että missä tahansa yhteiskunnassa yksilö oppii vain pienen osan kulttuurinsa muodoista itseänsä koskevissa yhteyksissä vapaan yrityksen ja erehdyksen kautta. Tärkeämpää on kuitenkin oppia, mikä yhteiskunnassa on oikein ja sallittua. Se taas opitaan aikaisempien sukupolvien muotoilemista tavoista. Ne tavat, jotka on hyväksytyt, ovat säilyneet. Tämä adaptiivisten tapojen akkumulaatio siirretään lapseen; hän ei ainoastaan opi imitoimalla selviytyäkseen maailmassa, vaan hänet enkulturoidaan (Merriam 1964, 147).

Spontaani laulaminen edellyttää lapselta melodisrytmisen materiaalin käsittelytaitoa ja oppimista. On muistettava kuitenkin erottaa enkulturoitumisen tuloksena syntyvät kehityksen muutokset niistä muutoksista, jotka ovat syntyneet harjaantumisen tuloksena. Enkulturoitumista tapahtuu spontaanisti omassa kulttuurissa ilman tietoista ohjausta. Opettaminen onkin käsitteenä syytä tässä yhteydessä selvästi erottaa oppimisen käsitteestä. (Hargreaves & Zimmerman 1992, 377.) Oman tutkimukseni yhteydessä on kysymys nimenomaan enkulturaation tarkastelusta osana luonnollista oppimista ympäristöstä, vaikkakaan siinä ei voida vältyä ottamasta huomioon myös eräitä harjaantumiseen liittyviä seikkoja. Näitä lienevät aikuisten johdolla toistetusti laulettu perinnelaulut päiväkodissa.

4.2.1 Spontaanista laulusta standardeihin lauluihin

Lapsi laulaa leikkiessään. Toiminta ei ole tietoista, vaan se syntyy ikään kuin itsestään. Olen aikaisemmin tässä työssä pohtinut leikin ja vapaan laulamisen yhteyttä (luvussa 2.4.) sekä spontaanin laulamisen kehittymistä yleensä (luvussa 3.1). Näissä yhteyksissä olen jo osittain käsitellyt myös spontaanin laulun vähittäistä etenemistä kohti aikuisilta opittua standardin laulun mallia. Tuon prosessin kulkuun voidaan ainakin jonkin verran vaikuttaa, kun oivalletaan, että lapsi oppii koko ajan ympäristöstään. Enkulturaatiossa on siis kysymys oppimisprosessista. Kasvattajien olisi tiedettävä lasten oppimisen prosesseista enemmän ja myös ymmärrettävä niiden eri vaiheita, jotta he voisivat tukea lasta kasvamisessa musiikillisen kulttuurin omaksumiseen (Anderson 1991, 49).

Lapsi oppii tuottamaan standardeja lauluja oman kehityskärensä mukaisesti.¹ On melko sattumanvaraista asettaa tavoitteita laulujen oppimiseksi esimerkiksi alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmässä. Lienee parasta asettaa melko keskimääräiset tavoitteet toiminnalle alle kolmevuotiaiden ryhmässä yleensäkin. Kasvattajan

¹ Nuorena äitinä seurattessani oman esikoiseni musiikillista kehittymistä totesin ikään liittymättömän kehitystekijän vaikutuksen laulun tuottamiseen. Vastavalmistuneelle musiikinopettajalle oli varsin opettavaista havaita, että esikoislapsen serkku lauloi kaksivuotiaana puhtaasti "Jänis istui maassa", kun taas oma lapsi oli kypsä vastaavaan suoritukseen vasta kuusivuotiaana.

onkin kiinnitettävä toiminnassaan enemmän huomiota lapsen oppimisen eri vaiheisiin ja tuettava niitä tarjoamalla monipuolisia mahdollisuuksia toimintaan ja erilaisiin oppimistapoihin.

Lapsen spontaani laulu koostuu aluksi fragmenteista, jotka on vähitellen omaksuttu niistä tonaalisista malleista, joita on aikuisten heille laulamissa lauluissa tai ympäristön lauluissa. Laulun luonne muuttuu vähitellen yksilökeskeisestä kommunikatiiviseen, yksilöiden välistä kontaktia edistäviin muotoihin. Siitä tulee ilmaisun muoto, jonka merkityksen tajuaa sekä esittäjä että viestin vastaanottaja. Kun lapset oppivat laulamaan standardeja lauluja he samalla kypsyvät laulamaan niitä yhdessä muiden kanssa. Yhdessä laulettuna laulu saa uusia ulottuvuuksia, sen sosiaalinen merkitys korostuu. Yleinen käsitys on, että pienen lapsen kehitys spontaanin laulun laulajasta standardin laulun taitajaksi tapahtuu rinnakkain leikin kehittymisen kanssa.¹

Koska suuri osa pienten lasten oppimisesta on puhdasta imitaatiota, on kiinnitettävä erityistä huomiota lastenlaulujen valintaan. Edustavatko lapsille tai lasten kanssa laulettaviksi valitut laulut sitä arvomaailmaa, joka on kulttuurissa yleisesti hyväksyttyä? Onko lapsille lastenlauluista välittyvä maailmankuva aito ja realistinen?² Antavatko laulut tarpeeksi monipuolisen ja oikean kuvan niistä tonaalisuuden lainalaisuuksista, joihin heidän myöhemmin on totutteleminen myös symbolisella tasolla? Tärkeätä on siis selvittää, miten kulttuuria siirretään sukupolvelta toiselle ja mistä lapsen kasvutapahtumassa on kysymys.

Oletan, että pienten lasten enkulturaatioprosessissa edetään omista spontaaneista lauluista ympäristön standardeihin lauluihin siten, että nämä traditionaaliset laulut toimivat kognitiivisina malleina. Koska lapsen varhainen oppiminen on imitaatiota, on mahdollista tutkia spontaanin laulun kehittymistä kohti standardien laulujen oppimista eli kulttuurin lastenlauluihin enkulturoitumista esimerkiksi vertailemalla lasten toisintoja standardeista lauluista alkuperäisiin malleihin.³ Olen samaa mieltä kuin Campbell (1991), että lasten laulujen kerääminen, analysointi ja vertailu traditionaalsiin lauluihin on "etnologinen seikkailu ja parhaimmillaan musiikillinen prosessi" (Campbell 1991, 22).

1 Esimerkiksi Bjørkvoold (1990) korostaakin laulamisen merkitystä lapsen kulttuurilliselle identiteetille ryhmä-, sukupuoli- ja yksilöllisen identiteetin lisäksi.

2 Kirsi (1990) on tarkastellut pro gradu-tutkielmassaan levytetystä lastenmusiikista välittyvää lapsikuvaa ja musiikillisia piirteitä. Näissä 1930-, 1950- ja 1970-luvun lastenlaululevyissä lapsuus nähdään itsenäisenä elämänvaiheena, johon kuuluu myös aikuisten auktoriteetin kyseenalaistaminen.

3 Tätä lähestymistapaa olen käyttänyt lisensiaatintutkielmassani, jossa vertasin joitakin Ihahaa-laulun (säv. Marjatta Meritähti, san. Laura Latvala) toisintoja alkuperäiseen lauluun.

4.2.2 Lapsille laulettavat laulut kognitiivisina malleina

Musiikkina pitämämme äänet ovat erilaisten prosessien tuloksena syntyneitä, joista kaikki eivät ole suoranaisesti musiikillisia (Blacking 1990, 71). Tuskin ajattelemme aina tietoisesti, mitä ja miten lapsille laulamme, mutta varsinaisen laulun, sen tonaalisten elementtien ja rakenteen lisäksi esitykseemme liittyy aina tekijöitä, joita emme tule välttämättä tarkkailleeksi. Oma habituksemme, kehon kieli vuorovaikutustilanteessa, ja äänenkäyttömme vaikuttavat siihen, miten viestimme vastaanotetaan ja miten se tiedostamattomasti tulkitaan. Paikka, jossa laulua lauletaan, vuorokauden aika, joka valitaan laulun laulamisen ajankohdaksi ovat tekijöitä, jotka viestittävät lapselle laulun eri käyttömahdollisuuksista. Näissä yhteyksissä opitaan ja aistitaan laulun erilaisia merkityksiä (*meaning and significance*) sekä lasten omassa kulttuurissa että ympäröivän yhteiskunnan kulttuurissa. Näiden kokemusten perusteella lapsi itsekin oppii käyttämään laulua eri tarkoituksissa.

Lapselle laulettu laulun melodia ja sanat antavat lapselle monenlaisia malleja sävelten välisestä hierarkiasta, rytmin organisoinnista jne.¹ Vaikka lapsi ei pystykään heti tuottamaan kuulemaansa laulua, hän omaksuu siitä osasia, fragmentteja, joista vähitellen muodostuu melodisrytmisiä skeemoja lapsen mieleen. Jotta näin tapahtuisi, on lapsen saatava kuulla ensinnäkin samaa laulua moneen kertaan toistettuna ja toiseksi useita eri lauluja, joissa toistuvasti esiintyy samoja idiosynkreettisiä melodian muotoja ja rytmiaiheita. Lapsen oppimisen kannalta tärkeimpiä varhaiskasvatuksen menetelmiä ovatkin kertaus ja toisto eri konteksteissa.

Aikaisemmin² olen todennut, että pienet lapset prosessoivat melodiasta ensimmäiseksi sen kaarrosta. Viimeisimpien tutkimusten (Davies 1986, 1992) mukaan voidaan olettaa pienten lasten prosessoivan melodian kaarroksen mallien lisäksi erillisiä melodian rakenteellisia yksiköitä. Musiikin rakenne on hyvin merkityksellinen lapsen kehityksessä musiikillisesti ajattelevaksi yksilöksi, koska lapsilla on tarve kokea itseänsä tyydyttäviä musiikillisia kokonaisuuksia, *to make meaning in music*. (Davies 1990, 21-22.) Tähän lapset tuntuvat aikaisempien tutkimusteni mukaan pyrkivän spontaaneissa laulutoisinnissaan, ainakin tonaalisten fragmenttiensa sisällä.³ Vaikka toisinnot kokonaisuuksina ovat tonaalisesti vaihtelevia, niillä näyttää olevan osaelementeissään tietty tonaalinen keskus. Niissä on selkeät aloitukset ja laulaminen alkaa vain pari kertaa kesken fraasin; lopukkeet ovatkin sitten melko epämääräisiä. Laulun lopetukseen ja muodon sulkeutumiseen vaikuttaa ilmeisesti eniten leikkutilanteen muuttuminen tai joku muu kon-

¹ Ks. kappale 2.2.

² Kappaleessa 2.2.1.2.

³ Ks. Fredrikson 1992, 138-139.

tekstisidonnainen tekijä.

Laulettaessa traditionaalaisia lauluja lapsille ja lasten niitä toistaessa musiikki imeytyy lasten mieliin tiedostamatta. Campbellin (1991, 16) termiä käyttäkseni lapselle muodostuu melodisista ja rytmisistä malleista musiikillinen sanasto, jota hän voi käyttää eri yhteyksissä eri tavoin. Käytetäänpä näistä musiikin kokemiseen liittyvistä mentaalista representaatioista ja niiden tuottamiseen vaikuttavista tietorakenteista sitten nimitystä musiikillinen sanasto, tai niiden perusteella tapahtuvasta mentaaleista toiminnoista nimitystä musiikillinen ajattelu, ovat ne välineitä, joilla lapsi vähitellen oppii aikuisen tavan tehdä musiikkia omassa kulttuurissaan. Musiikillinen ajattelu taas, joka Blackingin (1990, 74) mukaan parhaimmillaan on musiikillisten taitojen harjoittamista, riippuu hyvin paljon sosiaalisesta kontekstista ja siitä, miten musiikin tekijään - vaikkapa vain yksinkertaisen laulun laulajaan - suhtaudutaan ja mitä häneltä odotetaan.

Suomen päiväkodeissa lauletaan lapsille länsimaisen tonaalisen tradition mukaisesti duuri-, molli- ja pentatonista asteikkoa noudattavia lauluja. Vain harvoin joukkoon eksyy joku muu moodi. Muissa kulttuureissa lapset oppivat täysin erilaisista säveltasoluokista muodostuvia, omalle kulttuurilleen tyypillisiä asteikkoja. Lynchin, Eilersin ja Bornsteinin (1992) artikkelissa esitetään olettamus, että pienet lapset kehittävät havaintoihin liittyviä odotuksia sellaisista intervalleista, jotka sopivat ko. kulttuuriin. Kun tällaiset intervalleihin liittyvät odotukset kerran ovat syntyneet, voi kognitiivinen repsesentaatio asteikon sävelistä, soinnuista ja sävellajeista täydentyä. (Lynch, Eilers ja Bornstein 1992, 11.)

Tietoa, informaatiota, tapahtumia tai muuttujia, joille skeemat antavat tulkinnallisen kontekstin nimittää Gjerdingen (1988) yhteisesti piirteiksi (*features*). Koska kykymme omaksua tiettyjä ympäristöme ja kulttuurimme piirteitä on ilmeisesti synnynnäinen, on monien varsinkin kulttuurille tyypillisten piirteiden tai ominaisuuksien oltava opittuja. Tätä oppimisprosessia pyrkii selittämään Eleanor Gibsonin (1969) kaavio, johon olen jo aikaisemmin (Fredrikson 1992, 9) viitannut. Sen mukaan erottelemme kulttuurimme mallit ja kohteet niiden erilaisuuden ja muuttumattomuuden mukaan pyrkien kohti taloudellisinta piirrettä. Gibson viittaa myös "korkeamman tason rakenteeseen", jolla hän tarkoittanee syvätason prosessointia. (Gibson 1969, 161.) Tiedon piirteet ovat muuttuvia ja tietyn opitun piirteen täysi ymmärtäminen vaatii tiettyjen kontekstien tarkastelua. Näin päästään Gjerdingenin mukaan takaisin skeeman käsitteeseen (Gjerdingen 1988, 6).

5 PÄIVÄKODIN MUSIIKKIKASVATUS KULTTUURISTEN MALLIEN VÄLITTÄJÄNÄ

Päivähoidon kasvatustavoitteiden yleispiirteet on ilmaistu Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (Komiteanmietintö 1980/31). Siinä kuvataan lapsen kehitystä vuorovaikutustapahtumana, ja kasvatustavoitteet on esitetty prosessitavoitteina, joihin kasvattajan ja lasten vuorovaikutuksen luonteen lisäksi tulevat mukaan kasvatustilanteissa vaikuttavat toimintaympäristöt, toimintamuodot, kasvatuksen sisällöt, välineet jne. Mietinnön yleislinjaus antaa riittävästi toteuttamisen väljyyttä alan asiantuntijoille ja päivähoidon henkilökunnalle, jotka lapsen kehitystä koskevan tiedon varassa ja varhaiskasvatuksen menetelmin pystyvät yhdessä vanhempien kanssa edistämään lapsen kehitystä annettujen tavoitteiden suunnassa (Hytönen 1984, 38).

Musiikkikasvatuksen tavoitteet liittyvät päivähoidossa lapsen kehityksen osa-alueiden monipuoliseen kehittämiseen. Tavoitteiden painopiste vaihtelee lapsen iän myötä suhteessa ajattelun kehittymiseen. Elämykseen perustuva kokeminen ja oppiminen sekä perinteen siirtäminen seuraaville sukupolville on tärkeää. Päivähoidon kulttuuri-tehtävät onkin todettu useissa mietinnöissä ja erilaisten tutkimusten yhteydessä.¹

Varhaiskasvatus on selkeästi arvosidonnaista, ja se välittää sisällöissään ja menetelmissään tiettyä tässä yhteiskunnassa hyväksyttyä maailmankuvaa. Näin tulee lakisääteisessä instituutiossa ollakin. Myös musiikkikasvatus on sidottu arvoihin, nais- ja mies-

¹ Ks. esim. Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö 1979/32, Liikanen 1973, Ruoppila ja Korkiakangas 1977.

kuvaan jne. On selvää, että kasvattaja voi vaikuttaa suuresti siihen, minkälaisen käsityksen lapsi saa laulun ja laulamisen käyttömahdollisuuksista eri tilanteissa. Jos lapsi tottuu siihen, että laulamaan mennään aina johonkin tiettyyn paikkaan (esimerkiksi laulusaliin) tai että vain joinakin tiettyinä hetkinä päivästä (musiikki/laulutuokio) lauletaan, kasvatetaan lasta laulun liian välineelliseen käyttöön. Laulamisen tulee olla luonnollinen ilmaisun keino mihin aikaan tahansa missä paikassa tahansa.

5.1 Musiikilliseen äidinkieleen perehdyttäminen

Lastentarhaperinne on peräisin Saksasta, ja lastentarhapedagogiikka taas noudattaa lähinnä saksalaisen kasvatustieteilijän Friedrich Fröbelin ajatuksia.¹ Tätä taustaa vasten on luonnollista, että myös musiikkikasvatukseen, lähinnä varhaiskasvatuksen laulustoon on jäänyt joitakin saksalaisia vaikutteita.² Kun tietous lapsen varhaisista kehitysvaiheista ja niiden merkityksestä lapsen koko tulevaisuudelle on lisääntynyt (Piaget, Bruner), on myös musiikkikasvatuksen sisältöihin alettu kiinnittää enemmän huomiota. Erilaiset kasvatustieteelliset suuntaukset (Steiner, Montessori) ovat korostaneet lapsen erityisensä ja opetuksen etenemistä lasten ehdoilla. Näitä kasvatustieteellisiä noudattaviin erityispäiväkoteihin on muodostunut oma, melko paljon normaalipäiväkodin laulustosta poikkeava laulustonsa. Puhuessani päiväkodista tarkoitan lakisääteistä päiväkotia, joka noudattaa Sosiaalivaltion julkaisemia ohjeita.³ Näiden päiväkotien (aikaisemmin lastentarhojen) musiikkikasvatukseen on kenties eniten vaikutteita saatu unkarilaisesta, säveltäjä Zoltán Kodály'n mukaan nimensä saaneesta musiikkipedagogiikasta.⁴

Unkarin muodollinen musiikkikasvatus alkaa, kun lapset tulevat kolmen vuoden ikään.⁵ Koko kolmevuotisen esikoulun ajalle on laadittu musiikkikasvatuksen sisällölliset tavoitteet jokaiselle ikäryhmälle erikseen.⁶ Laulusto, joka sisältää erittäin runsasti laululeikkejä ja loruja,

¹ Ks. Salminen 1982.

² Päiväkodin peruslaulustoon kuuluva "Jänis istui maassa" mm. on saksalaista perua.

³ Sosiaalivaltio on julkaissut toimintasuunnitelmat esikouluikäisille, kolmeviisivuotiaille ja alle kolmevuotiaille.

⁴ Musiikkileikkikouluissamme sovelletaan systemaattisesti ja vielä perusteellisemmin Kodály-metodia.

⁵ Alle kolmevuotiaille unkarilaislapsille on kyllä lastenseimiä, mutta niissä ei työskentele pedagogisesti koulutettuja lastentarhanopettajia.

⁶ Tämän työn on tehnyt Zoltán Kodály'n oppilas Katalin Forrai, joka edelleen perehdyttää musiikinopettajia Kodály-filosofiaan ympäri maailmaa.

on niinkään tarkkaan valikoitu. (Forrai 1974/1988.) "Musiikillisen äidinkielen" käsite tarkoittaa nimenomaan kansanperinteen erityistä osuutta opetuksessa.¹ Myös tiettyjä periaatteita opetusmenetelmästä on jäänyt pysyväksi osaksi sekä varhaiskasvatukseen että ala-asteen musiikkikasvatusta.

Varhaiskasvatukselle tyypillisen kokonaisopetuksellisen ajattelutavan mukaisesti lapsi nähdään osana ympäristöään, omaa kulttuuriin ja osana laajempaa yhteisöllistä ja kulttuurista kokonaisuutta. Kodály-filosofian keskeisiä periaatteita on oppimisen eteneminen tutusta tuntemattomaan. Se perustuu lapsen kehityksen vakaaseen tuntemukseen ja lapsen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen yhteisönsä jäseneksi.

Musiikkikasvatuksessa eteneminen tutusta tuntemattomaan toteutuu läpäisyperiaatteella tavoitteissa, sisällöissä, työtavoissa ja menetelmissä. Lapsen mielikuvaa soivasta ympäristöstä aletaan rakentaa vähitellen, havainnoiden ja keräten erilaisia kokemuksia äänistä. Laulujen valinnassa pyritään ottamaan huomioon lapsen elinympäristöön läheisesti liittyvät aiheet. Kaupunkilaistuneelle, kerrostalossa asuvalle lapselle tuttuja ääniä ovat liikenteen, pihan ja kodin äänet. On siis lähdettävä siitä, mikä on lapselle tuttua eli mistä lapsella on jo joitakin kokemuksia. Kognitiivisen oppimispsykologian mukaan lapsi käsittelee uutta tietoa aikaisempien kokemustensa pohjalta, ja niiden perusteella syntyneet tietorakenteet laajentuvat ja muokkautuvat lapsen prosessoidessa uutta, samaan aiheeseen liittyvää informaatiota.

Päiväkodissa käytettävän lauluaineiston valintaperusteisiin kiinnitetään nykyään entistä enemmän huomiota.² On havaittu, että laulujen avulla lapsille voidaan välittää monentasoista tietoa menneistä ajoista, perinteestä ja kulttuurista. Kokonaisopetuksellisten periaatteiden avulla pystytään kokemusta lisäksi vahvistamaan monin eri tavoin ja eri aistien välityksellä. Päiväkodin jokapäiväisessä musiikkikasvatuksessa laulujen valinnassa usein painottuu puhtaasti laulujen sisällöllinen merkitys, siis tekstissä olevan tiedon välittyminen lapsille. Olennaista on kuitenkin laulun ja sen sanojen muodostama kokonaisuus.

¹ Unkarilaisen mallin omaksuminen Suomeen ei sujunut kitkatta. Aluksi plagioitiin mallia suoraan, eikä otettu huomioon Kodály-filosofian tärkeintä teesiä oman kansallisen musiikin käyttämisestä opetuksessa. Niinpä meidän edistyskellisimmissäkin musiikkileikkikouluissamme lähdettiin alkuinnostuksessa musiikkikasvatuksen alkeissa liikkeelle yksinkertaisista, suppea-alaisista *unkarilaisista* lastenlauluista. Tällä ei suinkaan edistetty oman musiikillisen äidinkiellemme omaksumista.

² Erityisesti alle kolmevuotiaiden parissa käytettäväksi tarkoitettuja laulukokoelmia on viime aikoina ilmestynyt ilahduttavan runsaasti esimerkiksi Otavan, Mannerheimliiton ja Lasten Keskuksen julkaisemina.

5.2 Lauluston kulttuurisidonnaisuus

Lapsen kokonaisvaltainen kehittäminen on yksi varhaiskasvatuksen vaativimmista ja laajimmista tavoitteista, johon myös päiväkodin musiikkikasvatuksella pyritään. Positiivisen itsetunnon ja realistisen maailmankuvan muodostumiseen kiinnitetään paljon huomiota sopivien, opetussuunnitelman sisältöalueita vastaavien laulujen valinnassa. Lauluista muodostuvat mielikuvat ovat tärkeitä sekä yksilön emotionaalille että kognitiiviselle kehittymiselle. Mielikuvien muodostuminen on mahdollista, jos lapsi voi jonkin aistinsa avulla tunnistaa uudesta laulusta jotakin. Tällöin voidaan saada skeemojen aktivoitumisen tuloksena aikaan niiden vahvistumista ja melodiaan liittyvien tietojen laajenemista.

Jo pikainen silmäys nykyisin käytössä oleviin lastenlaulukokoelmiin osoittaa, että kirjantekijät - ja kustantajat - ovat tietoisia musiikkikasvatuksen merkityksestä perinteen siirtäjänä. Materiaalista ei siis ole pulaa. Kasvattajat valitsevat lauluja käyttöönsä pääsääntöisesti yhteisesti valittujen teemojen (aikaisemmin keskusaiheiden) mukaisesti.¹ Tällöin laulun välittämä informaatio vaikuttaa olevan ratkaisevin valintakriteeri. Näin tapahtuessa laulun musiikilliset arvot ovat sekundäärisiä, ja valinnat siten usein musiikillisesti vaatimattomia. Laulun valinnassa vaikuttaa myös sen tuttuus tai helppous oppia se.²

Kansanperinteeseemme oleellisesti liittyvät laulut eivät useinkaan kohtaa tämän päivän lasta. Niiden käsitteet ovat lapselle vieraita, usein agraariyhteiskuntaan liittyviä. Niissä kerrotaan asioista, joihin lapsilla ei ole elämyksellistä yhteyttä. Tästä laulustosta tulisikin pyrkiä löytämään ne laulut, joissa lasten oma kulttuuri, lähinnä leikkiperinne, on hyvin edustettuna. Jotkut laulukokoelmat ovat tässä valinnassaan kohdallisesti onnistuneetkin.

Oppikirjojen tai laulukokoelmien lisäksi lauluja voidaan valita myös päiväkodeissa kukoistavasta rikkaasta oraalista laulutraditiosta.³ Nämä laulut ovat käytännön työssä hyväksi havaittuja lauluja, joihin useimmiten liittyy myös sormi-, piiri- tai muu leikki. Ne ovat toiminnallisia, ja lapset osallistuvat kokonaisvaltaisesti niiden tuottamiseen. On hämmästyttävää todeta, että vaikkakin ne ovat musii-

¹ Tällaisia laajoja teemoja ovat mm. koti ja ympäristö, luonto, ystävyys jne.

² Lastentarhanopettajien musiikilliset taidot ovat vaihtelevia. Musiikkikasvatuksen osuus on koulutuksessa hyvin pieni, joten taidot koulutukseen tultaessa ovat ratkaisevia.

³ Tämä materiaali on "villii", monisteiden ja kurssilla kuultujen laulujen välittämistä kasvattajasukupolvelta toiselle. Jos materiaalin alkuperää pyrkii selvittämään, joutuu vaikean tehtävän eteen. Muistiin merkitseminen on satunnaista, tekniikaltaan hyvin vaihtelevaa ja oppijan sävelkorvasta sekä musiikin kirjoittamistaidoista riippuvaista. Siinäpä kenttää lastentarhaperinteen tutkijalle!

killisesti hyvinkin komplisoituja, saattavat ne olla sanoiltaan lapsia kiinnostavia, rytmiltään mukaansa tempaavia jne. Lapset eivät pyrikään niiden täydelliseen tuottamiseen, vaan nauttivat niiden esittämisprosessista monella eri tavalla. Näissä lauluissa on paljon erilaisia jopa eri kulttuureista peräisin olevia leikkejä.¹

Päiväkodin laulujen valintaan vaikuttavat myös inhimilliset tekijät, sillä laulusto muotoutuu usein suurelta osalta siellä työskentelevien kasvattajien omien mieltymysten mukaiseksi.² Näin kasvattajat - kenties tiedostamattaan - välittävät lapsille muodollisten, yleisesti hyväksytyjen kulttuuristen mallien lisäksi myös niitä kulttuurisia malleja, joita he itse ovat omaksuneet vanhemmiltaan ja omien kokemustensa kautta. Vaikka päiväkodin ja kodin yhteistyöhön panostetaan ja sen arvo ymmärretään, on kuitenkin melko vähän tilaisuuksia yhdenmukaistaa tai edes verrata lapsen kodin kulttuurisia malleja päiväkodissa yleisesti käytössä oleviin malleihin.

Nykyhetken kasvatusihanteeseemme liittyy käsitys lapsuudesta itsenäisenä elämänvaiheena. Tähän kytkeytyy myös läheisesti ihannepersoonallisuuden malli. Vaikka laulut eivät olisi puhtaasti opettavaisia, välittyy niistä tietty, yhteisesti hyväksytty toimintamalli tai -filosofia, jonka mukaisesti lasten oletetaan myöhemmin toimivan. Laulut ovat yleensä aikuisten tekemiä, ja niistä välittyvä lapsikuva on pitkän harkinnan tulos. Ne on luotu tiettyä tarkoitusta varten ja niillä on niin ollen selkeä tavoite.

Laulun sisältö onkin käytännössä merkittävin laulun valintaan vaikuttava kriteeri yksinkertaisesti siitä syystä, että kaikki kasvattajat osaavat lukea. Melodian ja sanojen kongruenssiin ei monikaan kiinnitä huomiota, vaikka kielen ja musiikin oppimisen yhtäläisyyksiä painotetaan (Lynch, Eilers, Bornstein 1992; Hargreaves 1986; Davidson, McKernon, Gardner 1981). On tärkeää, että alle kolmevuotiaiden lasten kanssa laulettavien laulujen sanojen luonnollinen rytmi toteutuu myös melodiassa, toisin sanoen sanojen painolliset tavut sijoitetaan myös melodiassa iskullisille tahtiosille. Tällöin melodian rytmi tukee sanojen rytmiä. Tällainen melodiarytmin käsittelytapa ei ole tyypillistä

1 Laulustossa on paljon esimerkiksi kansainvälisiltä partioleireiltä periytyvää aineistoa.

2 Tämä lienee inhimillistä, kun ottaa huomioon, että kasvattajat ovat lasten seurassa koko hoitopäivän. Tällöin tulee lauletuksi itselle mieleisiä lauluja. Toisaalta itselle läheisten laulujen esittäminen on sekä lapselle kuuntelijana että esittäjälle itselleen emotionaalisesti merkittävämpää ja erilaista kuin vastenmielisen laulun laulaminen.

suomalaisessa kansanperinteessä¹, mutta periaatetta on pyritty noudattamaan nimenomaan pienten lasten laulettavaksi tarkoitetuissa muissa lauluissa.

Lauluston kulttuurisidonnaisuus tulee näkyviin etenkin laulujen esittämisessä, performanssissa. Laulun laulamistilanteella on paljon tiedostamatonta vaikutusta kuulijaan ja mukanalaulajaan, ja siinä vaikuttavat erilaiset tunteisiin ja aisteihin vetoavat tekijät. Kasvatustajathan esittävät lapsille oman, persoonallisen tulkintansa laulusta, joka vastaa heidän käsitystään laulun yleisesti hyväksyttävästä esitystavasta. Eri aihepiireihin liittyviä lauluja lauletaan eri tavoin laulun tunnelmaa vahvistavalla tavalla. On erilaisia tapoja laulaa kehtolaulua, toimintalaulua tai tietoa välittävää laulua. Lapsi taas havainnoi jatkuvasti ympäristöään ja tulkitsee saamansa informaation aktivoituneiden kognitiivisten toimintarakenteidensa pohjalta, jotka ovat emotionaalisesti värittyneitä.² Miten nämä laulun kokonaisvaltaisessa tulkinnassa käytetyt äänenkäytön, hengityksen ja intonaation tavat sitten vaikuttavat lapseen, joka on tässä prosessissa sekä vastaanottajana että toimijana? Miten lapsen omaan ilmaisuun vaikuttaa se, että useimmiten laulun ensimmäisenä tulkitsijana on naisääni? Välittykö tässä - ja myös laulun valinnoissa - yksipuolisesti vain naisnäkökulma? Miten lapselle laulettu mallit tukevat lapsen minäkäsitystä ja musiikillista itsetuntoa? Nämä ovat kysymyksiä, jotka jäävät toistaiseksi avoimiksi, mutta jotka liittyvät oleellisesti päiväkodin musiikkikasvatukseen osana lapsen persoonallisuuden kehittämistä ja maailmankuvan sekä arvomaailman muodostumista.

5.3 Didaktisten suuntausten vaikutus musiikkitoimintaan

Päiväkodin musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat syntyneet lapsen kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen kehitykseen perustuvan kasvatustilanteen pohjalta. Musiikki nähdään usein välineellisenä toimintana yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi, ja sen itseisarvo on sekundäärinen kasvuprosessissa. Musiikkikasvatuksen valjastaminen kasvatuksen osa-alueiden palvelijaksi on perusteltua ajatellen

¹ Itse asiassa kansanlaulujen iskutukset saattavat olla juuri päinvastaisia. Heikki Laitinen (1993) on arvostellut institutionaalista musiikin varhaisopetusta sen luonnottomasta etenemistavasta. Laitinen on sitä mieltä, että lapsi oppii metriikan matkimalla ilman mitään erityistä harjaannuttamista jo ennen kouluikää. Ongelmat runomittojen metriikassa syntyvätkin vasta iskualan visualisointivaiheessa. Laitinen korostaa erityisesti laulamisen ilmaisuvoimaa ja vertaa laulun ja tonaliteetin oppimistapahtumaa kielen luonnolliseen ja vähittäiseen omaksumiseen ilman varsinaista opettamista.

² Ks. esim. v. Wright 1987.

lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Varsinaisia pedagogisia oppaita ei ole ollut saatavissa. Syksyllä 1993 on tosin ilmestynyt Musiikin varhaiskasvatuksen käsikirja "Hip hoi musisoi"(Fazer). Se pyrki toimimaan musiikin varhaiskasvatuksen didaktiikkana myös päiväkodeissa. Kasvattajat toimivat kuitenkin edelleen musiikin parissa paljolti intuitiivisesti omien kokemustensa pohjalta.

Musiikkikasvatuksessa on omaksuttu menetelmiä ja painotuksia useasta eri pedagogiikasta lähtökohtana lapsen monipuolinen kasvataminen musiikista nauttivaksi ja siinä vähitellen perusvalmiuksia omaavaksi yhteiskuntamme jäseneksi. Musiikkikasvatuksen työtavat laulaminen, liikunta, kuuntelu, soittaminen ja luova ilmaisu ovat saaneet vaikutteita mm. Kodály-filosofiasta, Jacques-Dalcroze-metodiikasta ja orffilaisuudesta. Näissä musiikkikasvatuksen pedagogiikoissa korostetaan laulamisen, liikkumisen ja soittamisen työtapoja. Yleensä nämä opit kulkevat sulassa sovussa painottuen eri tavoin eri ikäisten lasten ollessa kyseessä. Erilaisia aatefilosofioihin (Montessori, Steiner) perustuvia menetelmiä käytetään näihin erikoistuneissa päiväkodeissa erikoiskoulutetuin henkilökunnin.

Laulaminen on keskeinen menetelmä Kodály-metodissa. Päiväkodissa musiikillinen äidinkieli opitaan laulamalla ja rytmikasvatus perustuu sekä lasten omiin että perinteisiin loruihin ja sana- ja piirileikkeihin. Sävelkorvan kehittämisellä (ear training) pyritään puhtaaseen laulamiseen ja musiikkia kuuntelemalla esimerkiksi muodon hahmottamiseen.¹ Laulaminen on inhimillinen kommunikaatioväline ja materiaalina käytetään omaa kansallista laulu- ja laulu-leikkiperinnettä.

Laulamisen tärkeyttä korostavan - itse asiassa soittamista melkein ignoroivan - menetelmän voidaan katsoa levinneen koko Suomeen ainakin jossakin määrin.² Useissa päiväkotikokeiluissa on pyritty kansanperinteen hyödyntämiseen myös varhaiskasvatuksen alueella ja päästy monesti hyviin tuloksiin. Onnistumisen edellytyksenä on ollut motivoitunut ja kouluttautumiseen valmis henkilökunta. Suomessa on myös joitakin päiväkoteja, joissa painotetaan nimenomaan Kodály-filosofisia työ- ja toimintatapoja.

Varhaiskasvatuksen musiikin oppikirjojen tekijät ovat olleet vaikuttamassa "Kodály-sovellusten" käyttöön otossa.³ Näiden oppaiden perusteella päivähoidon kentällä on oivallettu oman kansanperinteen ja kulttuurin osuuden merkitys musiikkikasvatuksessa, mutta

¹ Ks. Forrai 1988.

² Menetelmään on ollut mahdollista kouluttautua myös varhaiskasvatuksen alueella jo parinkymmenen vuoden ajan, joskin alle kouluikäisten opettajille tarkoitetut kurssit ovat enimmäkseen olleet musiikkileikkikoulunopettajille suunnattuja.

³ Ensimmäisiä näistä oli Musiikkia muksuille (Simojoki-Ollaranta 1980), jossa metodilaulut oli selkeästi erotettu muusta laulustosta.

varsinainen korvan kouluttaminen systemaattisesti on nähty liian laajana tehtävänä normaalin päiväkodin toiminnan yhteydessä. Vähittäinen eteneminen ns. metodilaulujen avulla kohti musiikillisten tapahtumien avaruudellisia (korkea - matala) ja temporaalisia (nopea - hidas) suhteita sekä tonaalisuutta (yksittäisten sävelten merkitystä osana kokonaisuutta) on ollut vaikea toteuttaa. Kodály-filosofia korostaa kuitenkin jokaisen lapsen mahdollisuutta oppia musiikkia, toisin sanoen musiikin tulee kuulua jokaiselle.¹ Tämä on käytännössä johtanut inhimillisempään ja hyväksyvämpään asenteeseen myös päiväkodissa: lasten omat, annetusta mallista poikkeavatkin ratkaisut ovat hyväksytyjä.

Metodilauluissa on ilmennyt ongelmia, koska niiden käyttö ei ole ollut riittävän vaihtelevaa, lapsen eri modaliteetteihin perustuvaa. Kodályn/Forrain alkuperäinen idea oli, että metodilaulut liittyvät oleellisena osana erilaisiin piirileikkeihin, että niitä lauletaan vaihtelevin sävelkorkeuksin ja sanoin, ja että niiden avulla hahmotetaan myös musiikin muotoa. Liian usein on metodilauluja laulettu vain lauluina ilman aktiivista toimintaa tuloksena kyllästynyt kasvattaja ja tehoton vuorovaikutustilanne. Metodilaulut antavat viitteen siitä, minkälaisista sävelmistä olisi lähdettävä liikkeelle pienten lasten kanssa, mutta niistä ei saa tulla itseisarvoa. Lapsen oppiminen on komplisoitunut prosessi, jonka nopeutta ja tehokkuutta on mahdoton ennalta arvioida.²

Sveitsiläisen Emile Jacques-Dalcrozen musiikkiliikuntaan perustuva pedagogiikka on levinnyt Suomeen Maggie Gripenbergin jälkeen Inkeri Simola-Isakssonin ansiosta. Perusolettamus on, että "minkä kuulet voit myös liikkua", toisin sanoen menetelmä perustuu musiikin kokemiseen liikkein.³ Tässä menetelmässä yhdistyy musiikin eri elementtien havaitseminen motoriseen suoritukseen, kun musiikilliset tapahtumat pyritään kokemaan fyysisesti. Taustalla on edelleen lapsen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen pyrkivä, monen aistin yhtäaikainen "herättäminen" ilmaisun välineeksi.

Jacques-Dalcrozen menetelmää⁴ on yhdistetty kansanperinteesemme oleellisesti liittyviin piirileikkeihin, tanhuihin ja laululeikkeihin siten, että näiden musiikillisia aineksia on korostettu opittujen liikunnallisten mallien lisäksi. Myös lasten yksilöllisille suorituksille annetaan tilaa ja niihin kannustetaan. Moni toiminnallinen lapsi, jolle laulaminen tuottaa vaikeuksia, voi täysipainoisesti osallistua musiikki-

1 Kodály 1974.

2 Kati Forrain luoma pedagogiikka perustuu hänen laajaan käytännön kokemukseensa. Hän on testannut myös tieteellisesti menetelmää (Forrai 1980). Forrain (1991) mukaan lapselle ei tulisi esimerkiksi laulaa sellaisista jokapäiväisistä ilmiöistä kuin autoista, junista jne, koska sellaiset laulut eivät voi olla taiteellisia.

3 Kuten tullaan huomaamaan, ovat musiikkikasvatusmenetelmät osittain päällekkäisiä ja jopa samoja toimintatapoja noudattavia.

4 Ks. esimerkiksi Aronoff 1969.

liikuntaan. Kehon kaavan ja minäkuvan muodostamisessa musiikin ja liikunnan yhdistäminen on koettu tehokkaaksi työtavaksi.

Orffilaisuuden näkyvin vaikutus päiväkodissa ovat ns. Orff-soittimet: eri kokoiset kellopelit, metallofonit ja ksylofonit. Carl Orffin perusidea oli luoda lasten käyttöön sellaiset soittimet, joita on helppo soittaa, mutta joiden äänen kvaliteetti on korkealuokkainen.¹ Orffin metodi on systemaattinen (Schulwerke I-VI), mutta päiväkodissa soittaminen on pääasiassa laulujen säestystä ja tehosteäänien tuottamista satuihin jne. Kysymys-vastaus -leikit, muotorakenteiden havainnollistaminen soittaen ja säestysostinatot ovat menetelmiä, jotka orffilaisuudesta on omaksuttu myös päiväkodin musiikkikasvatukseen. Melodian soittaminen jollakin Orff-soittimella (myös koulu-soitin -nimitystä käytetään yleisesti) on motorisesti alle neljävuotiaalle keskimäärin liian vaikea tehtävä, ja yleensä tyydytäänkin vain lyhyiden sävelkuvioiden toistamiseen soittimella. Yhdessä soittaminen on sosiaalisesti opettavaista: on odotettava omaa vuoroa, on kuunneltava toisen suoritusta, ja mahdollisesti mukauduttava ryhmän yhteisesti sovittuun tempoon jne.

Musiikkikasvatuksen didaktiset menetelmät ovat pysyneet samoina jo vuosikymmenien ajan. Uudet kasvatustilanteet (kuten esimerkiksi Freinet-pedagogiikka) tuovat tullessaan myös uusia toiminnallisia periaatteita, joiden toteuttamisessa voidaan puuttua myös musiikkikasvatuksen menetelmiin. Työ- ja toimintamuodot ovat vakiintuneet päiväkodin musiikkikasvatuksessa sellaisiksi, että niissä aikuisjohtoisuus korostuu, luonnollista ryhmädynamiikkaa valvotaan ja lasten toimintaa ohjataan muodollisten tekijöiden (aikataulu, tilat) mukaisesti. Tämä on meidän oloissamme ilmeisesti välttämätöntä, vaikkakaan ei kovin onnellinen tilanne yksilöllisen lapsen kannalta.

5.4 Musiikkitoimintojen vuorovaikutukselliset mallit

Pieni lapsi kuuntelee ja havainnoi musiikkia pyrkien äänellisen informaation organisoimiseen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Uudet kokemukset jäävät lapsen mieleen, toisin sanoen ne muokkaavat lapsen representaatiota musiikista, mikäli ne saavat aikaan samantyyppisen kokemuksen perusteella aikaisemmin muodostuneiden skeemojen aktivoitumisprosessin. Lapsi pyrkii vaistomaisesti järjestelemään ympäristönsä ymmärtääkseen eri asioiden välisiä yhteyksiä.

Päiväkodin musiikkitoiminnot voidaan karkeasti jakaa (1) perushoitotilanteisiin, (2) toimintatuokioihin ja (3) vapaisiin leikkituokioihin

¹ Orff-soittimia käytetään paljon erityiskasvatuksessa, esimerkiksi kehitysvammaisten lasten musiikkikasvatuksessa soittimien helppokäyttöisyyden vuoksi.

liittyviin musiikkitoimintoihin. Vuorovaikutusmalleina ovat aikuisen ja lapsen väliset, lapselta toiselle lapselle sekä yksilön ja ryhmän väliset vuorovaikutustilanteet. Toimintatuokioiden ovat perinteisesti tavoitteellisia, noin kerran päivässä toteutettavia opetustuokioita, joita ohjaavat pedagogisen koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat. Musiikkiin painottuneessa toimintatuokiossa (laulutuokio, lauluhetki) on mukana yleensä koko lapsiryhmä, ja se suunnitellaan monipuoliseksi tapahtumaksi. Siinä on mukana sellaisia musiikin työtapoja, jotka sopivat ryhmässä käytettäväksi kuten laulamista ja soittamista sekä laulu-leikkejä. Ns. uuden laulun opetus voi olla musiikkituokion pääasiallinen sisältö, mutta jokaiseen tuokioon liittyy aina vanhan, jo opitun laulun kertausta.

Toimintatuokiossa (musiikkituokiossa) painottuvat kasvattajan lapsiryhmän hallinnassa tarvittavat ominaisuudet. Yleensä tuokio toteutetaan kollektiivisesti siten, että yksi kasvattajista on päävastuussa tuokion etenemisestä ja muut huolehtivat lasten yksilöllisistä tarpeista tuokion aikana. Henkilöstöä tarvittaisiin näissä tilanteissa varsinkin alle kolmevuotiaiden osastoissa yhtä lasta kohden yksi aikuinen, mutta yleensä suhde on noin 10/3. On selvää, että musiikkituokion "anti" lasta kohden vaihtelee todella paljon yksilöstä toiseen.

Tärkein musiikkikasvatustyö tehdään perushoitotilanteissa, niissä päi-vän eri vaiheissa, joissa lapsi luonnollisesti elää vuorovaikutuksessa toiseen lapseen, hoitajaansa ja yksilönä koko ryhmään nähden. Toimintakulttuuriin liittyvät mallit omaksutaan jokapäiväisistä, arkisista elämäntilanteista ja ympäristöstä. Tällöin korostuvat kasvattajien persoonallisuus, stressinsietokyky ja organisointitaidot.

Mitä pienempi lapsi on kyseessä sitä useammin perustuu kasvat-tajan ja lapsen välinen vuorovaikutus perushoitotilanteiden eri vaihei-siin. Näitä tilanteita osaa viisas kasvattaja käyttää hyväkseen. Non-verbaali, musiikillisia aineksia sisältävä vuorovaikutus pienen lapsen kanssa voi olla hyvinkin merkittävää lapsen kehityksen kannalta. Psykoanalyttikko Daniel L. Stern (1985) korostaa lapsen subjektiivisten kokemusten merkitystä lapsen itsetunnolle. Näissä kokemuksissa aikuisella voi olla tärkeä osuus. Lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa syntyy useinkin tiedostamatta ilmiötä, jota Stern kutsuu sovittamiseksi (*attunement*). Tällä tarkoitetaan eräänlaista imitaatiota, jossa aikuinen sovittaa esimerkiksi oman äänensä liikkeen vastaamaan lapsen fyysistä liikettä, tai aikuisen sanan kaarros (*prosodic contour*) vastaa lapsen kasvojen kineettistä kaarrosta tai muotoa (Stern 1985, 140-141.) Aikuinen vahvistaa lapsen subjektiivista kokemusta käyttäytymisellään. Sternin mukaan aikuinen voi sovittaa omaa käytös-tään lapsen käyttäytymisen intensiteettiin, ajoitukseen ja muotoon. Nämä Stern jakaa vielä kuuteen eri alaluokkaan (absoluuttinen intensiivisyys, intensiteetin kaarros, temporaalinen syke, rytmi, kesto ja muoto). (Stern 1985, 146.)

Äänen eri ominaisuuksien käyttö ja niiden yhteensovittaminen lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeä lähtökohta lapsen musiikillisen arvomaailman muodostumisessa. Kun aikuinen sovittaa oman äänensä tai kehonkielensä vastaamaan lapsen käyttäytymistä, hän viestittää lapselle tällä välittömällä palautteella hyväksyntäänsä ja kannustaa lasta jatkamaan.¹ Vapaissa leikkituokioissa voitaisiin ns. sovittavaa vuorovaikutusmallia käyttää esimerkiksi siten, että aikuinen pyrkisi mukauttamaan äänensä sävyn lapsen sävyä vastaavaksi kommunikoidessaan nonverbaalisti lapsen kanssa. Samoin voitaisiin sovittaa aikuisen äänen sävelkorkeus lapsen laulun säveltasoon, jolloin yhteys molempien välille syntyisi lapsen ehdoilla ja lapsen mallista käsin.

¹ Tämä on hyväksytty toimintamalli mm. neurolingvistiksessä mielikuvaterapiassa, jossa terapeutti pyrkii käyttämään samoja lauserakenteita, puhetyyliä ja äänensävyä, jopa samanlaista asentoa kuin terapeuttavansa saadakseen kontaktin asiakkaaseensa(Haapasalo 1993).

6 LASTEN LAULUUN JA LAULAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Laulaminen on kulttuurille tyypillistä ja se on tiukasti sidottu kulttuuriin arvoihin. Tietyt laulun tyylit vahvistuvat, tietyt muuntuvat johtuen puhtaasti unohtamisesta tai kenties yksilöllisestä luovuudesta. Lasten laulut ovat vielä omintakeisia, niiden muodot ovat lyhyitä, ne ovat asteikoiltaan suppeita ja niissä toistuvat samat rytmiaiheet. Seuraavassa pohdin ensin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen yksilölliseen laulamisen taipumukseen, ja sitten tekijöitä, jotka vaikuttavat varsinaisen laulun tuottamiseen. Luvun lopussa pyrin jäsentämään laulun tuottamistilanteen kontekstiin liittyviä ns. ulkomusiikillisiä, lapsen välittömässä ympäristössä ja leikki-tilanteessa mahdollisesti vaikuttavia (yksilöiden välisiä) tekijöitä.

Neurofysiologisesti tarkastellen auditiivisessa erottelussa musiikillisen informaation luonnollisin reseptori on tärykalvo, jonka korvaan tulevat ääniallot saavat värähtelemään. Reseptori viestittää informaatiota edelleen neurovegetatiiviseen hermostoon ja aivokuoreen (cortexiin), joiden yhteistoiminnallisena tuloksena syntyy reaktio musiikkiin. Musiikillisia viestejä prosessoidaan ja analysoidaan lähinnä ns. psykoauditorisella alueella, joka sijaitsee vasemman ohimolohkon alueella.

Äänifysiologisesti äänentuottoon osallistuvat (1) hengityselimistö ja sitä säätelevä lihaksisto, (2) kurkunpää ja äänihuulet sekä (3) äänen viimeistelyssä artikulaatioelimestö. Äänen syntytahtuman osatekijöitä taas ovat (1) paineen tuotto hengityselimistössä, josta seuraa ilmamassan liikkeellelähtö, (2) äänihuulissa syntyvä värähtely ilman virratessa niiden välitse ja lopulta (3) resonoituminen, jonka seurauksena värähtely muuntuu ääntöväylässä. (Aalto-Parviainen 1987, 99.)

Lasten *laulutaitoa* on tutkittu melko runsaasti. Näissä tutkimuksissa on pyritty löytämään lapselle tyypillisiä äänialueita tutkimalla lähinnä ns. musikaalista äänialuetta, jossa lapsi pystyy pyydettyä laulamaan tuttua laulua. Alle kolmevuotiaiden lasten kohdalta tutkimustulokset ovat puutteellisia, mutta kolmevuotiaita vanhempia lapsia koskevia tutkimuksia löytyy useampia. Tanskasen (1974) mukaan kolme-neljävuotiaiden musikaalinen äänialue olisi $d' - d''$, Luchsinger (1965) on saanut vastaavalle ikäryhmälle keskimääräiseksi äänialueeksi $d' - a'$. Unkarin musiikkikasvatuksessa sopivaksi äänialaksi kolmevuotiaille on todettu $d' - h'$ (Forrai 1988). Käsittääkseni musikaalisen äänialueen muodostumiseen vaikuttavat sekä harjaantuttaminen että ympäristön antamat äänimallit. Sopivan äänialueen tiedostaminen on tärkeää varsinkin silloin, kun oletetaan lasten laulavan aikuisen mukana.

6.1 Perimä ja musikaalisuus

Musikaalisuudella ymmärretään sekä perinnöllisiä ominaisuuksia että opittuja taitoja. Rosamund Shuter-Dyson ja Clive Gabriel (1981, 51-76) pohtivat laajasti musikaalisuuden käsitettä pääasiassa erilaisten musikaalisuustestien taustalla olevien faktoreiden perusteella. He korostavat, että sekä opitut musiikilliset taidot (*achievement*) että synnynäiset mahdollisuudet oppia (*aptitude*) ovat oleellisia testitulanteessa. Näiden lisäksi suoritus riippuu lapsen saamasta opetuksesta sekä lapsen kiinnostuksesta musiikkiin ja halusta oppia. (Shuter-Dyson ja Gabriel 1981, 391.)

Musikaalisuutta voidaan käsitteenä painottaa monella eri tavalla. Neurofysiologit Luchsinger ja Arnold (1965) ovat määritelleet musikaalisuuden tarpeeksi ja kyvyksi kokea musiikin vaikutus neurovegetatiivisen hermoston ja subkortikaalisten keskusten kautta ja arvioida musiikillisen ilmaisun esteettisiä sisältöjä (Luchsinger ja Arnold 1965, 415). Musikaalisuudelle voidaan nimetä kolme komponenttia: aikaan liittyvät tekijät, emotionaaliset tekijät ja älylliset tekijät. Emootiot ovat yhteydessä aivojen toimintaan thalamuksessa, sen alaisissa yhteyksissä ja tahdonalaisessa hermojärjestelmässä. Paljon emotionaalisesta vaikutuksesta perustuu rytmisiin liikkeisiin musiikissa, mutta osa siitä liittyy korkeampiin melodisen ja harmonisen kokonaisuuden elementteihin. Musiikillisten muotojen älyllinen tiedostaminen on kortikaalista toimintaa ohimolohkon kuulopsyykkisellä alueella, missä tonaaliset aiheet vastaanotetaan, tunnistetaan ja muistetaan ja missä niitä verrataan

aikaisempiin vaikutelmiin. Musiikilliset kokonaishahmot (*Gestalt*) yhdistyvät emotionaalisten vaikutelmien kanssa ja koko musiikillinen luokittelu on näin saatu päätökseen. (Luchsinger ja Arnold 1965, 417-423.)

Musikaalisuudesta voi olla myös erilainen näkökulma. Antropologi Blackingin (1971) mukaan musiikilliset taidot opitaan kuten lingvistiset taidot, ja että yleinen musikaalisuus on yhtä universaali kyky kuin lingvistinen kyky. Tietyt musiikkikasvatusfilosofiat - kuten Kodály-filosofia - korostavat ympäristön - siis opetuksen ja kasvatuksen - vaikutusta musikaalisuuden kehittymiselle siten, että kaikista lapsista voi kehittyä tietyssä määrin musikaalisia yksilöitä. Musikaalisuus tulee vain nähdä tarpeeksi laajana käsitteenä eikä ainoastaan esimerkiksi laulun tuottamiseen liittyvänä valmiutena tai taitona.

Musikaalisuuden osatekijöitä on pyritty määrittämään erilaisilla faktorianalyyseilla, joista tunnetuin on Guilfordin (1967) malli luovuuden rakenteesta. Yleisin tapa mitata musikaalisuutta on käyttäen psykometrisiä testejä (Seashore, Wing, Colwell, Gordon, Bentley jne). Nämä testipatteristot ovat yleensä alle kouluikäisille lapsille soveltumattomia. Shuter-Dyson (1981, 272-294) mainitsee ainoastaan yhdestä alle kouluikäisille lapsille soveltuvasta testistöstä: Zenattin testiä voidaan käyttää neljävuotiaista lapsista ylöspäin. Tämä testi on viisiosainen ja siinä on rytmin toistotehtäviä, melodian tunnistamistehtäviä, sointujen erottelutehtäviä (sama-erilainen), melodisten muutosten havaitsemistehtäviä ja harmonisten, melodisten ja rytmisten elementtien esteettisiä arviointitehtäviä. (Ks. Shuter-Dysonet al 1981, 285.)¹

Shuter-Dyson (1982) toteaa, että opetuksen osuus painottuu testeissä liikaa eikä varsinaista musikaalisuutta ilmiönä *per se* pystytä erottelamaan. Shuter-Dysonin mielestä Kai Karman testistö, joka perustuu akustisen materiaalin strukturointitehtäviin, olisi sellainen kulttuurista vapaa patteristo, joka toisi valaistusta musikaalisuuden ytimen selvittämiseen (Shuter-Dyson 1982, 404).

Musikaaliset vanhemmat antavat lapsilleen biologisen musikaalisuuden perinnön lisäksi myös useimmiten ympäristön, jossa musikaalisuutta voidaan kehittää eri tavalla kuin musiikillisesti virikkeettömässä ympäristössä. Ympäristötekijöiden vaikutuksen sanotaankin olevan merkittävän sekä laulutaidon että muiden musiikillisten taipumusten kehittymisessä (Sundin 1979, 31).

Musikaalisuus tulisi selkeästi yhdistää osaksi luovaa ajattelua, johon ympäristön vaikutus on dominoiva. Tämä ympäristön vaikutus alkaa näkyä vain vähitellen. Esimerkiksi Websterin (1987) mukaan lapset tuottavat varhaislapsuudessa hyvinkin yksilöllisiä tonaalisia, rytmisiä ja motiivisia kuvioita. Motorinen koordinaatio on tärkeällä

¹ Kai Karma on kehittänyt musikaalisuustestin, joka perustuu auditiiviseen strukturointiin. Tätä testiä käytetään mm. musiikkioppilaitosten pääsykokeissa.

sijalla ja yleinen musiikillinen syntaksi puuttuu omien laulujen tuottamisessa. Webster on esittänyt mallin luovasta ajattelusta musiikissa, jonka mukaan ympäristö, joka rohkaisee luovaan ajatteluun, on yhtä tärkeä lapsen kehittymiselle kuin ympäristöt, jotka kehittävät ajattelun konvergenttisuutta (Webster 1987, 162).

Musiikillinen lahjakkuus riippuu sekä sosiaalisista että neurologisista tekijöistä (Critchley ja Henson 1978, 3). Musikaaliset taipumukset taas voidaan jakaa esimerkiksi kreatiivisiin, reproduktiivisiin ja auditiivisiin taipumuksiin (Luchsinger ja Arnold 1965, 416). On ihmisiä, jotka eivät pysty tuottamaan puhdasta laulua, mutta jotka ovat musiikin auditiivisessa erottelussa erittäin tarkkoja. Joku elää musiikin pulssin tai sykkeen syvällisenä fyysisenäkin kokemuksena, jollekin taas eläytyminen musiikkiin merkitsee hiljaista sisänpäinkääntyneisyyttä. On vaikeata, melkein mahdotonta edes psykofysiologisin mittauksin (esimerkiksi aivosähkömittauksin) määrittellä musiikin aiheuttaman tunne-elämyksen laajuutta tai syvyyttä. Ainakaan ulkoisen olemuksen ja käyttäytymisen perusteella sitä ei voi tehdä.

Myös pienissä lapsissa on jo erilaisia musiikin käyttäjiä. Lapsi elää ja tuottaa musiikkia kokonaispersoonallisuutensa mukaisesti. Ulospäin suuntautunut, hyvän itsetunnon omaava lapsi antaa oman laulunsa raikua vapaasti ja jakaa elämystään myös muiden kanssa, hiljaisempi lapsi elää saman tilanteen itsekseen, melkein huomaamatta. Tilanteen merkitys lapselle voi olla kuitenkin yhtä suuri kummassakin tapauksessa.

Musikaalisuuden käsitteeseen liitettävät musiikin tuottamisen valmiudet, kuten olen jo aikaisemmin (luvuissa 2.3 ja 4.2.1) todennut, ovat sidoksissa lapsen yleiseen kypsyntäpöhtömaan. Kasvattajan tulee varoa tekemästä liian pikaisia johtopäätöksiä lapsen musiikillisista valmiuksista ja taidoista, ja ottaa huomioon työnsä suunnittelussa samanikäisten lasten erilaiset kehitystasot.

6.2 Laulun tuottamistilanteessa vaikuttavat tekijät

Niistä harvoista musiikilliseen käyttäytymiseen liittyvistä tutkimuksista, joita on tehty lasten luonnollisessa elinympäristössä, mainittakoon Linda Bryant Millerin (1986) kuvaileva tutkimus kolme-viisivuotiaista esikoululaisista (n=95). Tässä tutkimuksessa luokahuoneissa oli ns. musiikkinurkkaus, jonne oli varattu erilaisia soittimia, äänen-toistolaitteet jne. Lapset saivat vapaasti tulla nurkkaukseen milloin

tahansa ja tehdä musiikkia yksin tai jonkun kanssa. Musiikillinen käyttäytyminen luokiteltiin havainnoimalla kaikkia ryhmiä 30 minuutin ajan omassa luokahuoneessa. Kaikille luokille yhteiset musiikillisen käyttäytymisen muodot on lueteltu taulukossa 4. Näitä kriteereitä muokattiin edelleen ja niitä verrattiin uusintatilanteissa tehtyihin kuvanauhoihin. Kriteeristön reliabiliteetiksi saatiin peräti .92.

TAULUKKO 4 Musiikillisen käyttäytymisen muotoja Millerin (1986, 7) mukaan.

- | | |
|-----|---|
| 1. | Menee vapaaehtoisesti musiikkinurkkaukseen. |
| 2. | Tarkkailee tilannetta, mutta ei osallistu koko ajan. |
| 3. | Ei osallistu. |
| 4. | Tutkii ja käsittelee instrumentteja. |
| 5. | Pyytää, että levyä soitettaisiin. |
| 6. | Pyytää tiettyä levyä soitettavaksi. |
| 7. | Kuuntelee mutta ei soita instrumentteja. |
| 8. | Säestää soittimin levyä. |
| 9. | Laulaa, hyräilee tai liikuttaa kehoaan musiikin mukana. |
| 10. | Osoittaa musiikillista turhautumista. |
| 11. | Toimii vain naisten kanssa. |
| 12. | Toimii vain miesten kanssa. |
| 13. | Toimii molempien sukupuolien kanssa. |
| 14. | Tekee musiikkia itsekseen, ei halua muita mukaan. |
| 15. | Vaatii apua tai hyväksyntää opettajalta. |
| 16. | Auttaa ja/tai esittää kavereille. |
| 17. | Jakaa materiaalin/soittimen toisen lapsen kanssa. |
| 18. | Käyttää soitinta sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. |
| 19. | Esittää instrumenttien ei-musiikillista käyttöä. |
| 20. | Yhdistää näköaistin ja musiikin. |
| 21. | Reagoi musiikkiin sekä äänellään että soittimin. |
| 22. | Reagoi vain äänitettyyn musiikkiin. |
| 23. | Jäljittelee spontaaneja rytmejä. |
| 24. | Reagoi musiikin avulla perussykkeeseen. |
| 25. | Reagoi enemmän nopeaan kuin hitaaseen musiikkiin. |
| 26. | Jäljittelee tovereiden liikeitä |
| 27. | Käyttää yksinkertaisia laulun säestysideoita. |
| 28. | Säilyttää perussykkeen soittaessaan tai liikkeessaan musiikin mukaan. |
| 29. | Kokeilee erilaisia äänyhdistelmiä. |
| 30. | Soittaa rummuilla primitiivisiä rytmikuvioita. |

Lasten spontaani musiikillinen käyttäytyminen kertoo lasten omasta tavasta käsitellä musiikillisiä ilmiöitä. Millerin tutkimus on tehty tyypillisissä sekakansallisissa lapsiryhmissä, jossa myös erikseen tarkkailtiin valkoisia, tummia, syntyperäisiä amerikkalaisia ja muita (espanjalaisia tai monirotuaisia) lapsia. Tutkimuksessa heijastuu myös amerikkalainen opetustyyli, johon kuuluu oleellisesti soittaminen ja äänitteiden kuuntelu. Pintatasoa syvemmällekkin Millerin taulukossa päästään paikoitellen. Joissakin osioissa kiinnitetään huomiota

nimenomaan erilaisiin vuorovaikutuksellisiin tekijöihin (11-17) ja myös arvioivaan auditiiviseen erotteluun (6, 10, 25), mutta koko toiminta on liiaksi painottunut soittimiin ja soittamiseen, jotta tilanne olisi vertailukelpoinen meidän olosuhteisimme.

Vapaasti tuotettu laulu syntyy useimmiten leikkitalanteessa, olosuhteissa, jotka ovat lapselle jossain mielessä merkityksellisiä. Laulun aloitukseen vaikuttavat konkreettisesti esillä olevat esineet ja lapsen toiminnallisten skeemojen aktivoitumisprosessi. Esineessä representoituvat siitä aikaisemmin saadut kokemukset, jotka aiheuttavat erilaisia toimintoihin liittyviä odotuksia. Näin lapsi alkaa spontaanisti laulaa tyydyttääkseen nuo mielessään olevat odotukset. Koska lapsi havainnoi koko ajan ympäristöään, välittävät eri aistit jatkuvaa informaatiota, joka taas saa aikaan aktivoitumista. Näin voitaneen selittää laulun dynaaminen muuntelu tuottamisprosessin aikana.

6.2.1 Liike ja laulaminen

Blackingiä soveltaen voidaan sanoa, että lapsi käyttää aivojen kognitiivisia ja affektiivisia ominaisuuksia saadakseen käsityksen musiikillisesta ympäristöstään. Tätä Blacking kutsuu musiikilliseksi lahjakuudeksi (*intelligence*) (Blacking 1990, 72). Jo pienet lapset keksivät erilaisia protomusiikillisia toimintoja ikään kuin vahingossa, jotka sitten muuntuvat kehityksen myötä. Blacking ottaa esimerkkinä noin nelikuukautisen vauvan "tanssin" - ilmiön, joka on tuttu kaikille alle vuoden ikäisiä lapsia hoitaneille. Vähän isommat lapset pystyvät ennen kävelemään oppimistaan "tanssimaan" musiikin mukaan, ja kaksivuotiaat reagoivat jo aktiivisesti musiikkiin. Musiikin ja liikkeen synkronoiminen on kuitenkin vain tilapäistä.¹

Liike liittyy yleensä leikkiin. Lapsi yhdistää luonnostaan, kokemustensa perusteella esineisiin, kohteisiin tai niiden symboleihin tietynlaisia liikkeitä (Metz 1989, 56). Näin leikkivälineistä voi tulla tärkeitä musiikin liikkeiden ja rytmin oppimisen välineitä. Jos oletetaan, että lapsi toistaa jotakin sen vuoksi, että hän tiedostamattaan pyrkii kohteeseen tai asiaan liittyvän tiedon hallintaan (Piaget 1951; Swanwick 1990), voidaan ajatella, että samana toistuvalla spontaaniin laulamiseen liittyvällä liikkeellä on sama tarkoitus. Leikkiin liittyvä liike havainnollistaa lapselle leikkivälineenä olevan kohteen toimintaa ja oleellista tietoa sen piirteistä.

Lapsen toimintaan liittyy aina liike jossakin muodossa, liike on pienelle lapselle paljolti kehonkaavan hallinnan harjoittamista, jossa hän oppii koordinoimaan jäsentensä toimintoja. Liikkeen yhteys musiikillisiin elementteihin täytyy nähdä tilaan ja aikaan liittyvänä

¹ Ks. esim. Simons 1986.

mentaalina rakenteena. Kun lapsi laulaa keinuhevoseella, edustaa keinuhevosen liike lapsen mielessä sekä mielikuvaa hevosesta että hevosen liikkumisesta. Ulkoisen liikkeen ei tarvitse välttämättä vastata sisäistä liikettä, ja näin ollen laulu hevosesta ja keinuhevosen liike edestakaisin eivät ole synkronoituja. Voidaan ehkä ajatella, että samoin kuin pieni lapsi pysyy lauluissaan vain hetken verran tonaliteetissa, myös liikkeen rytmi pysyy samanaikaisesti laulettavan laulun sykkeessä vain pienen ajan.

Liikkeen merkitystä spontaaniin musiikilliseen käyttäytymiseen voidaan havaita Metz'n (1989) naturalistisessa tutkimuksessa. Metz esittää kolme ydinkategoriaa, joiden puitteissa hän tarkastelee kolmenlivi-vuotiaiden lasten kehonliikkeitä: (1) olosuhteet, joilla tarkoitetaan yksilöllisiä taipumuksia, (2) vuorovaikutus, jolla tarkoitetaan ulkoista, kehonliikkeitä aikaan saavaa käytöstä ja (3) tulokset. Olosuhteisiin vaikuttavat lapsen käyttäytyminen (muiden lasten toimintojen seuraaminen ja katseleminen), lapsen kehitystaso ja tapa, jolla lapsi oppii koodaamaan havaintojaan ympäristöstään. Vuorovaikutustilanteissa esiintyy jäljittelyä, liikkeiden kuvailua verbaalisesti ja kasvattajan ehdotuksia tiettyjen liikkeiden aikaan saamiseksi. Tuloksia voitiin pitää joko musiikillisina tai ei-musiikillisina. (Metz 1989, 52.)

Laulun tuottamistilannetta tulisi analysoida kokonaisvaltaisena esityksenä (*performance*) etnografisin menetelmin. Etnomusikologiassa Herndon ja McLeod ovat kehittäneet menetelmän analysoida musiikin tuottamistapahtumaa kokonaisvaltaisesti (Herndon ja McLeod 1981, 46). Moisala (1991) on kehittänyt videokuvasta tehtyjen piirroskuvien avulla manuaalisen analyysin nepalilaisen tanssin liikkeiden etenemisestä synkronoidusti musiikkiin.¹ Kuvanauhat antavatkin hyvän mahdollisuuden tarkkailla liikkeiden eri vaiheita musiikkiesityksessä.

Toistaiseksi on tutkittu musiikin ja fyysisen liikkeen yhteyttä musiikillisen käyttäytymisen muotona vähän. Näissä tutkimuksissa on yleensä käytetty auditiiviseen erotteluun perustuvia malleja (esimerkiksi Metz 1989), jolloin lapset ovat liikkuneet musiikin mukaan. Tällöin on oletettu lapsen erottelevan musiikin eri elementtejä kuten tasoa, voimaa ja kestoja. Näissä tutkimuksissa on kysymys opittujen asioiden hallinnan kontrolloimisesta. Liikkeen yhteydestä ja merkityksestä lapsen omaan, sisäiseen musiikin tuottamiseen laulaen ei ole tehty tutkimuksia. Oma käsitykseni on, että alle kolmevuotiaan laulu on sisään-päinkääntynyttä, lapsen omia tarpeita tyydyttävää musiikillista toimintaa. Liike, joka syntyy laulaessa on merkityksellinen lapselle siinä mittakaavassa, minkä lapsi itse - ilmeisesti tiedostamattaan - valitsee. Lapsi tuntuu käyttävän tiedostamattaan äänensä eri mahdollisuuksia erilais-ten liikkeiden korostamiseen.

¹ Ks. Moisala 1991, 255-258.

6.2.2 Leikki ja laulaminen

Lasten leikkiä on kasvatustieteessä tutkittu runsaasti. Piaget'n leikin teoria on edelleen vahvasti mukana ilmiön teoreettisissa selitysmalleissa. Perusteellisen katsauksen leikkiin suomalaisesta näkökulmasta on tehnyt Maritta Hännikäinen (1992). Hän toteaa kuitenkin, että pienten lasten leikin tutkimus on ainakin metodeiltaan kirjaimellisesti vielä lapsenkengissä.¹ Hännikäisen tutkimus osoitti, että teoreettiset analyysit eivät tuottaneet sellaista kuvausta leikistä, joka olisi kattanut lapsen leikkitoiminnan kokonaisuudessaan tai edes suurelta osin. Puutteet menetelmissä koskivat erityisesti sosiaalista aluetta, kuten toisten lasten ja kasvattajan asemaa leikissä, mutta myös yksinleikin sisällöllisiä аспекteja. Leikin kehitysvaiheita ei voitu myöskään määrittellä iän perusteella. (Hännikäinen 1993, 155-157.)

Hännikäinen toteaa, että leikin teorian psykologinen ja pedagoginen kehittäminen on jäänyt vähäiseksi, vaikka leikin merkitys lapsen keskeisenä elämäkäytännönä onkin tunnustettu (Hännikäinen 1992, 2).² Hännikäisen leikkituokioanalyysseissa ei raportoida laulamista tai muustakaan äänenkäytöstä roolileikkien yhteydessä, vaikka esimerkiksi vauvan hoitoleikkiin voisi olettaa liittyvän myös hyräilyä tms. Avomeksi jää, onko tutkija tietoisesti rajannut lasten äänenkäytön tarkastelunsa ulkopuolelle, vai eikö laulamista ole todellisuudessa tallentunut kuvanauhoille. Omissa tutkimuksissani olen havainnut, että nimenomaan vapaaseen leikkiin liittyy runsaasti äänenkäyttöä ja laulamista.

Puuttumatta tässä enää yksityiskohtaisemmin leikin teoreettiseen tarkasteluun³ voitaneen yleisesti sanoa, että sensomotorisen kauden harjoitteluleikit ovat yleensä yksinleikkejä tai rinnakkainleikkejä. Alle kolmevuotiaan lapsen leikki voi olla myös hallintaleikkiä tai symbolista kuvitteluleikkiä. Symbolisessa leikissä lapsi käyttää kognitiivisen psykologian mukaan tuttuja skeemoja, joita hän on joko käyttänyt jo aikaisemmissa leikkityypeissä, mutta assimiloii vanhoihin kohteisiin nyt

¹ Hännikäisen tutkimuksen tehtävänä oli luoda ensinnäkin teoreettinen analyysi leikin kehityksestä ja roolileikkiin siirtymisestä Piaget'n leikin kehitystä koskevan teorian pohjalta, toiseksi tarkistaa ja täsmentää Piaget'n teorian pohjalta laadittua kehityskuvausta ja mallia, kolmanneksi analysoida yhden lapsen leikkiä ja kasvattajan toimintaa leikkitalanteessa sekä neljänneksi tutkittiin teorian ja käytännön suhdetta. (Hännikäinen 1992, tiivistelmä.)

² Omassa tutkimushankkeessaan Hännikäinen on ottanut tarkastelun kohteeksi Piaget'n (1962) kognitiivisen, Vygotskyn (1976, 1978) kulttuurihistoriallisen ja Batesonin (1955, 1971) kommunikaatioteoreettisen leikkiteorian, joita tarkastellaan sisällönanalyttisin keinoin. Kaikissa näissä teorioissa ihminen nähdään aktiivisena, ympäristönsä kanssa dynaamisessa vuorovaikutuksessa olevana olentona. (Hännikäinen 1992, 4-5.) Teorioiden ominaispiirteiden perusteella tutkija muodosti hypoteesin, että teoriat voisivat olla toisiaan täydentäviä. Hännikäisen observointitutkimukset liittyvät lapsen roolileikkiin siirtymisen vaiheeseen.

³ Ks. luku 2.4.

uusia kohteita, tai sitten näitä uusia kohteita käytetään vain ko. skeeman matkimiseen tai "herättämiseen". Symbolisessa leikissä on mukana siis jäljittelyä ja assimilaatiota.

Leikki-tilanteissa aktivoituvat myös musiikilliset skeemat, eikä niissä välttämättä käytetä lainkaan verbaalista ilmaisua. Kaksi-kolmevuotiaiden lasten parileikissä kommunikoidaan pitkälti nonverbaalisti katsein, ilmein, elein ja erilaisin äännähdyksin. Vaikka lapset näennäisesti leikkivät yhdessä, on kysymys kuitenkin useimmiten rinnakkaisleikistä. Tällöin lapsilla saattaa olla yhteisiä leikkikaluja, mutta kumpikin käyttää niitä vuorotellen omiin tarkoituksiinsa. Varsinaisesta yhteisleikistä ei voida siis vielä puhua.

Leikkiessään kahdestaan lapset eivät myöskään yleensä laula yhdessä, vaan kumpikin erikseen, omalla ajallaan. Tilanteessa voidaan kuitenkin puhua musiikillisesta kommunikoinnista¹, koska lapsi antaa laulaessaan myös toiselle lapselle impulsseja monenlaiseen äänelliseen ilmaisuun. Voidaan myös sanoa, että leikki-tilanteessa laulettaessa lapsi oppii toiselta lapselta erilaisia äänimalleja, joita hän sitten pyrkii vahvistamaan jäljitellen niitä jonkin ajan kuluttua.

Yksinleikissään lapsi saattaa olla hyvinkin "itseriittoinen", kun hänen on mahdollista siinä elää uudestaan aikaisemmat kokemuksensa monesti joko selkeän laulun tai vain hyräilyn tukemana. Leikki on dynaaminen prosessi, jossa lapsi kokeilee vapaasti erilaisia tekemiseen ja toiminnallisuuteen liittyviä mahdollisuuksia, joissa ei välttämättä tärkeimpänä ole lopputulos vaan itse toimintojen implikaatio. Laulaminen tehostaa leikin eri vaiheita ja siihen liittyviä mielikuvia, ja leikin eri tekijät voivat konkretisoitua laulamisen ja liikkeen vastatessa niitä muodossa, voimakkuudessa jne.

Laulaminen välittää erilaisia lasten kulttuurille ominaisia viestejä ja yhdistää lapsia näin sosiaalisesti. Sen viesti voi olla hyvinkin voimakas, vastapuolella ristiriitaisiakin tunteita herättävä, ja siinä oleva tunnelataus voi vaikuttaa enemmän kuin mikään verbaalinen ilmaisu. Omassa tutkimusaineistossani² on esimerkki laulun käyttämisestä vallan välineenä, kun vanhempi lapsista alkaa hyvin voimakkaasti ja tietoisesti (kiusataksaan) laulaa aivan eri laulua kuin nuorempi. Hämmennys on kuitenkin vain väliaikaista, ja kohta jatkuu nuoremman laulu kuin mitään ei olisi tapahtunut. Olisikohan tässä kysymys Kirsti Tulamon (1993, 3) tarkoittamasta jo vaikuttavasta, varhaisesta musiikillisesta minäkäsityksestä, joka toimii sisäisenä mallina ja ohjaa yleisen minäkäsityksen ja maailmankuvan osana yksilön kognitiivisia prosesseja?

Lapsi keskittyy leikkiinsä yllättävän hyvin³ ja ikäänkuin sulkee leikki-tilanteessa hetkellisesti muun maailman itsensä ulkopuolelle. Monet kasvatuksen asiantuntijat korostavat, että lapsen leikkiä ei saa

¹ Ks. Björkqvold 1990. 133.

² Ihahaa- toisinto IT6.

³ Ks. Hännikäinen 1988.

keskeyttää, vaan hänen tulee saada leikkiä leikkinsä loppuun. Näin kunnioitetaan lapsen omaa työskentely- ja oppimistapaa. Sama koskee laulamista leikin yhteydessä. Sillä tuntuu olevan selkeä, leikkiä tukeva merkitys. Laulaminen ja ääntely leikin eri vaiheissa on osa leikin prosessia, jossa lapsi käy läpi erilaisia kokemuksia ja elämyksiä. Leikissä yhdistyvät rajoittamattoman äänenkäytön ja äänen ja liikkeen vastaavuuden tuottama mielihyvä, sekä laulun rytmin ja melodian säännöllisyyden ja niiden toiston aiheuttama turvallisuuden tunne.

6.2.3 Muut kontekstuaaliset tekijät

Kontekstilla tarkoitan tässä yhteydessä laulun tuottamistilanteessa esiin tulevia henkilöihin ja tiloihin liittyviä tekijöitä. Kontekstiksi voidaan osoittaa lähes mikä tahansa musiikkiin tai musisoimiseen liittyvä tekijä, sille ajallisesti rinnakkainen, sitä edeltävä tai sitä seuraava tekijä, joka selittää sitä. Vapaissa leikkituokioissa laulut syntyvät lapsen minkä tahansa vapaan toiminnan yhteydessä, jolloin esimerkiksi leikkivälineet ja -esineet vaikuttavat laulun valintaan ja laulutyyliin. Päiväkodeissa on erityisiä leikkinurkkauksia, joissa lapsi voi vapaasti leikkiä sinne varatuilla leikkivälineillä. Näitä vaihdellaan tarpeen mukaan, jotta lapsi voisi löytää itselleen mieleisen leikkivälineen. Nuket, leikkieläimet, erilaiset pehmolelut, pikkuautot ja erilaiset rakentelu- ja palapelit ovat jokaisen päiväkodin perusvälineitä.

Myös tila määrää useasti sen leikin laadun, jonka yhteydessä syntyy myös laulua. Useimmissa päiväkodeissa lasten on mahdollista leikkiä vapaasti ryhmähuoneessa, mahdollisesti pikkukeittiössä ja nukkumahuoneessa. Päiväkotien koot vaihtelevat suuresti, mutta perusratkaisu on kaikissa melko samanlainen. Isoimmissa päiväkodeissa on vielä laulusali, jossa on tilaa liikkua, mutta jossa lapset eivät yleensä kovin vapaasti saa toimia.

Lauluun vaikuttavaksi kontekstuaaliseksi tekijäksi voitaisiin lisätä mainittujen fyysisten tekijöiden lisäksi kasvattajien ja muiden lasten osallistuminen ja/tai vaikuttaminen laulun tuottamisen eri vaiheisiin. Kasvattaja puuttuu leikin vaiheeseen silloin, kun hän katsoo tilanteen sitä vaativan esimerkiksi turvallisuussyistä. Myös kasvatukselliset tekijät saavat aikuisen puuttumaan tilanteeseen. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun lapset käyttävät fyysistä väkivaltaa, tai kun kasvattaja katsoo jotakin lasta syrjittävän tai muuten kiusattavan. Kasvattaja saattaa pyrkiä vaikuttamaan lapseen myös äänenkäyttöä kannustavasti, pyrkien antamaan mallia laulun valinnasta ja laulutyylistä. Tällöin kasvattaja pyrkii ohjaamaan myös lapsen ilmaisua ns. toivottuun suuntaan, kenties joskus jopa manipuloimaan.

Kasvattaja puuttuu tietoisesti leikin vaiheisiin, lapsi tekee sen

tahtomattaan, vaistomaisesti - ja aivan ilmeisesti - oppiakseen. Vaikka kaksi-kolmevuotias lapsi ei ole vielä valmis ryhmäleikkiin, hän seurailee toverinsa leikkiä ja siihen liittyvää laulamista sivusta, tai pyrkii jäljittelemään toveriaan rinnakkaisleikissään.¹ Tällainen tilanne saattaa kehittyä kilpaa laulamiseksi. Tässä iässä lasten yhteislaulutaidot ovat kuitenkin heikot, ja toisen lapsista on annettava tilanteessa periksi. Tässä ristiriitatilanteessa vahvat ja voimakasääniset esittäjät jatkavat ja heikommat alistuvat jälleen vain seurailemaan.

6.3 Päiväkodin musiikkikasvatuksessa esiin tulevat, laulamiseen vaikuttavat ulkomusiikilliset tekijät

Tässä kappaleessa tarkastelen päiväkodin musiikkikasvatuksen ns. piilo-opetus suunnitelman niitä tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa laulun tuottamiseen musiikkikasvatuksen eri tilanteissa. Näitä tekijöitä voivat olla esimerkiksi tietynlaista suoritusta vaativa instruktio, tiettyihin eettisiin arvoihin liittyvät tekijät, kuten joidenkin lasten suosiminen samoin kuin erilaisten viestintäjärjestelmien priorisointi.

6.3.1 Perushoidon vuorovaikutustilanteet

Perushoitotilanteiksi luokitellaan aamukokoontuminen, ulkoilu, pukeutumistilanteet, ruokailutilanteet, nukutus, siisteyskasvatus ja odotushetket tilanteesta toiseen siirryttäessä ja vuoroa odotellessa.² Alle kolmevuotiaiden päiväkotiosaston toiminta on pääasiassa perushoitoa. Perushoito vastaa lapsen jokapäiväisen elämän perustarpeista.

Perushoitotilanteissa opitaan viestinnän alkeita. Päiväkodissa pieni lapsi joutuu huomaamaan, että hän ei olekaan kaiken toiminnan keskipiste. Toiminta etenee pääasiallisesti aikuisten ehdoilla, tietyn päivärytmin mukaisesti. Lasten yksilöllisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan, mutta muodolliset seikat - kuten henkilökunnan määrä ja tilat - vaikuttavat ratkaisumalleihin.

Perushoitotilanteet ovat vuorovaikutustilanteita, joissa kasvatajan osuus korostuu erilaisten käytöstopojen ja asenteiden välittäjänä ja mallina. Aikuisen suhtautuminen pieneen vaippaikäiseen lapseen vai-

¹ Näin tapahtuu esimerkiksi Ihahaa-toisinnossa IT3, jossa kaksi lasta laulaa rinnakkain kiikkuen keinuhevoseella ja keinutuolissa.

² Ks. päivähoitohenkilöstön päivittäisten toimintojen ja työtehtävien kuvaus. Joensuun korkeakoulu 2/1977.

kuttaa lapsen minäkäsitykseen ja vähitellen muodostuvaan itsetuntoon. Lapsen yksilöllinen huomioiminen, keskittyminen lapseen yksilönä, luo myönteiset olosuhteet myös luovalle ilmaisulle kuten laulamislle. Kasvattajan tulisi ymmärtää ja tukea erilaisia ilmaisun tapoja, ja luoda edellytykset turvalliseen ympäristöön.

Varhaiskasvatus korostaa kaikkia em. tekijöitä omissa tavoitteissaan. Käytäntö on kuitenkin usein raadollinen: kun henkilökuntaa ei ole tarpeeksi, joudutaan tekemään kompromisseja, jotka eivät ole jokaisen lapsen kannalta onnistuneita. Lapsen tulisi saada itsensä kuuluviin joka tapauksessa, ettei epäonnistumisen ja turhautumisen tunteita keräytyisi liikaa. Toisen kunnioittaminen yksilönä ryhmässä on suuri haaste varhaiskasvattajille. Turvallisuudentunne, joka syntyy toisaalta tiettyjen rajojen asettamisesta, toisaalta yksilöllisen vapauden tunteesta, on lähtökohta vapautuneelle ilmaisulle.

Perushoidossa ollaan lasta lähellä ja kontaktoidaan hänen kanssaan myös taktiilisesti sekä ilmein että elein. Äänenpainot ja kosketus viestivät pienelle lapselle läheisyyden ja turvallisuuden ilmapiiristä. Eri-laisuuden salliminen antaa monipuolisia ilmaisun mahdollisuuksia, jotka ovat välttämättömiä lapsen persoonallisen kehittymisen kannalta.

6.3.2 Musiikkituokiutilanteet

Musiikkituokiolla tarkoitetaan toimintatuokiota, jonka päätavoite on musiikkikasvatuksellinen. Se on vuorovaikutuksellinen oppimistapahtuma, jossa vaikuttavat useat tekijät: oppijoiden ominaispiirteet, oppimistilanne, oppimistoiminta ja -tehtävä. Näiden tekijöiden dynaamiset, monitasoiset suhteet muotoilevat prosessia ja mm. opetusmenetelmän valinnasta riippuu vuorovaikutuksen laatu.

Musiikkituokion sisältö voi olla hyvin monipuolinen, mutta pääpaino on musiikissa ja sen välittämisessä ja tuottamisessa. Musiikkituokio pidetään yleensä omassa päiväkotiosastossa ja se voi kestoltaan olla ikäryhmästä riippuen 5-45 minuuttia. Musiikkituokion yhtenä pääsisältönä voi olla uuden laulun tai laululeikin opetus. Kokonaisopetuksen mukaisesti laulu on usein valittu syventämään tai monipuolistamaan valittua teemaa, joka voi olla laajuudeltaan vaihteleva.¹

Musiikkituokion sosiaalimuoto on vakiintunut puoliympyräksi, ja useimmiten lapset istuvat pikku tuoleillaan tai pienimmät aikuisten sylissä. Musiikkituokion vetäjä istuu omalla tuolillaan vastapäätä lapsia. Lapset tottuvat istumaan aina omilla paikoillaan; osastoissa jokaisen tuolin selkämyksessä on kuva tai muu symboli, jonka lapsi oppii yhdistämään itseensä, samoin vaatenaulakoissa. Ryhmä on yleensä

¹ Ks. Fredrikson 1988, 46.

heterogeeninen jo lasten iän perusteella puhumattakaan kehityksellisistä eroista.

Ryhmässä vaikuttavat jo "kollektiivin" säännöt: vain rohkeimmat ja kovaäänisimmät lapset uskaltavat esiintyä, pienimmät pääasiassa seurailevat tapahtumia turvallisesta hoitajan sylistä. Toverisuhteet alkavat myös vaikuttaa alkaen istumajärjestyksestä. Vaikuttaa siltä, että kolmevuotiaiden toverisuhteet ovat jo hyvin vahvoja, ja näissä suhteissa voitaneen jopa puhua riippuvuudesta. Useimmiten toinen on johtaja ja toinen seurailija. Kun johtaja on poissa, on seurailijan löydettävä uusi, väliaikainen sidos. Usein se ei onnistu, ja lapsen toiminta on päämäärätöntä eikä leikkejä synny sinä päivänä helposti. Musiikkituokioissa näkyvät lasten väliset suhteet: johtajat nauttivat esillä olemisesta (laulamisesta ja soittamisesta) ja muiden määräämisestä. Tähän on kasvat-
tajiin usein puututtava yleisen työrauhan merkeissä.

Musiikkituokio on suunniteltu etenemään tietyllä, sille asetettujen tavoitteiden mukaisella tavalla. Eri vaiheiden kautta päästään - toivottavasti - tarkoitettuun lopputulokseen. Lasten ulkoinen motivointi tapahtuu esimerkiksi käsinuken avulla, jolla lapset saadaan mukaan oikeaan tunnelmaan. Tuokion sisältö on useimmiten monipuolinen, vaikkakin rajoittunut menetelmiltään. Tällä tarkoitan esimerkiksi laululeikkien ja piirileikkien suhteellisen vähäistä käyttöä.¹

Musiikkituokion instruktio voi olla epäonnistunut. Kasvattaja ei ole kenties tullut ottaneeksi huomioon oppijoiden ominaispiirteitä suhteessa oppimistehtävään. Oman ryhmän tunteminen on kaiken suunnittelun lähtökohta. Kasvattajan on tiedostettava ryhmänsä liikunnalliset, motoriset ja psyykkiset valmiudet suunnitelmia tehdessään. Lapsille annettavien tehtävien tulee vastata heidän kehitystasoaan. Ryhmän ikäjakauma aiheuttaa paljon päänvaivaa suunnittelussa, kun kaikille tulisi tarjota jotakin mielekästä tekemistä. Yleensä kasvattaja on aikaisempien kokemustensa perusteella tietoinen lapsiryhmänsä laulamis- ja soittamisvalmiuksista.

Musiikkituokion rakenne tarjoaa periaatteessa jokaiselle jotakin. Tuokio sisältää vanhan kertausta, mahdollisesti muunnellen, uuden aiheen käsittelyä, sen kertausta ja integrointia. Työskentelymenetelmät ovat interaktiivisia, myös lasten toivomukset huomioon ottavia. Musiikkituokio sijoitetaan yleensä aamupäivään, ja se sijoittuu viikkosuunnitelmaan useammin kuin kerran. Joissakin päiväkodeissa on tapana pitää joka päivä musiikkituokio, vaikkakin pienimuotoisempana ja suppeammin tavoittein. Mitä enemmän lapset ovat tottuneet opetustuokion/toimintatuokion etenemisen eri vaiheisiin, sitä helpompi heidän on tulla mukaan. Ainakin he oppivat vähitellen tietämään, mitä heiltä odotetaan seuraillessaan kasvattajien ja ikätovereidensa puuhailuja.

¹ Esimerkiksi Katalin Forrain (1988) mukaan piirileikit ja lorut ovat kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksen oleellisia sisältöjä.

7 LAULUTOISINNOT ENKULTURAATIOPROSESSIN KUVAAJINA

Alle kolmevuotiaan lapsen spontaanisti tuottamat lastenlaulutoisinnot ovat lapsen tulkintoja hänelle ja hänen kanssaan lauletuista standardeista lastenlauluista. Lapsen toisinnot samasta laulusta ovat erilaisia eri hetkillä ja eri konteksteissa tuotettuina. Vaikka ne vastaavat rakenteeltaan ja melodian ainesten käsittelyltään vain paikoitellen alkuperäisiä lastenlauluja, heijastavat ne lapsen käsitystä kyseisistä lauluista.

Lastenlauluissa on musiikkikulttuurillemme tyypillisimpiä perusaineiksia, jotka toistuvat laulusta toiseen. Näiden laulujen toisinoissa esiintyvät käyttötavat, laulujen muodot ja niihin liittyvät muut tekijät ovat ominaisia lasten omalle toimintakulttuurille. Oletan, että lasten laulutoisinoista voidaan vertaamalla niitä alkuperäisiin lauluihin tarkastella laulun perusainesten oppimisen eri vaiheita ja tasoa osana kulttuurin vähittäistä omaksumista eli enkulturaatioprosessia.

7.1 Tutkimusongelman rajaus ja empiirisen tutkimusmenetelmän tarkastelu

Tutkimusaineistona käytetään alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten vapaissa leikkituokioissa tuottamia toisintoja tutuista lastenlauluista.

Aineisto on kaksiosainen: Ihahaa-laulun¹ toisintojen (n=41) lisäksi aineistona on yksittäisiä toisintoja päiväkodissa paljon käytetyistä muista lastenlauluista. Käytän näistä nimityksiä Ihahaa-toisinnot ja muut toisinnot. Ihahaa-toisinnot muodostavat edustavampana ja laajempaan otokseen keskeisen tutkimusmateriaalin. Tutkimustehtävä jakautuu kolmeen osaan, toisintojen (a) yleiseen tarkasteluun, toisintojen (b) transkriptiiviseen tarkasteluun ja (c) toisintojen tarkasteluun osana opittua kulttuuria.

Toisintojen *yleisen tarkastelun* kohteena on miten leikin laatu ja leikkutilanteen eri vaiheet vaikuttavat toisinnon tuottamistilanteessa, minkälainen vaikutus liikkeellä on toisinnon tuottamistilanteessa ja miten laulujen alkuperä vaikuttaa toisinnon kontekstiin ja muunteluun. Tämä ensimmäinen tutkimustehtävä on muotoiltavissa ongelmaksi seuraavasti:

1. Miten leikkutilanteen konteksti vaikuttaa laulutoisintoihin?

Toisena analyysikohteena tutkimusaineistossa on miten lapset laulavat ja mitä sanoituksia esiintyy vapaissa leikkituokioissa tuotetuissa toisinoissa. Ongelma voidaan muotoilla seuraavasti:

2. Minkälaisia laulutapoja ja sanoituksia lapset käyttävät toisinoissaan?

Toisintojen *transkriptiivisessä tarkastelussa* pyritään näkemään lapsen tapa käsitellä melodista informaatiota. Siinä pyritään toisintoaineiston melodisen sisällön määrittelyyn, laadun tarkasteluun sekä luokittelemiseen eri tasoihin. Kolmas ongelma onkin

3. Mitä tietoja toisinoista saadaan transkriptioanalyysilla?

Tämän tutkimuksen tärkeä teorettinen viitekehys on kognitiivinen psykologia. Ongelmana on, pystyykö jo alle kolmevuotias lapsi käsittelemään länsimaiseen tonaliteettiin liittyvää melodista tietoa, ja onko hänellä tuon tiedon käsittelemiseen tarpeellisia melodisia skeemoja. On siis kysymys toisintojen skemaattisesta tarkastelusta ja tutkimusongelmaksi muotoiltuna kysyn:

4. Minkälaista tietoa lapsen tavasta käsitellä melodista informaatiota saadaan toisinoista?

Lapsi oppii melodian käsittelyyn tarvittavia tietoja hänelle lauletuista

¹ Paljon päiväkodissa käytetty laulu on kokoelmasta "Pikku Marjan eläinlauluja", san. Laura Latvala, säv. Marjatta Meritähti.

yleisistä lastenlauluista. Näissä lastenlauluissa toistuvat samat säännönmukaisuudet ja lainalaisuudet melodian ja rytmin organisaatiossa yhä uudestaan. Lauluissa aikuinen välittää kulttuurissamme hyväksytyjä malleja ja perinteitä lapsille. Laulut toimivat kognitiivisina malleina, joita lapsi yhdistelee omalla fragmentaarisella tavallaan. Vertailemalla toisintoja alkuperäisiin melodiamalleihin saadaan käsitys siitä, mitä lapsi on näistä lauluista pystynyt oppimaan ja mitä hän niistä pystyy omassa laulussaan tuottamaan. Toisintojen *tarkastelussa osana opittua kulttuuria* voidaan esittää viides tutkimustehtävä:

5. Miten toisinnot vastaavat alkuperäisiä melodiamalleja?

Pieni lapsi omaksuu vähitellen länsimaisen tonaliteetin muotoja, mutta tonaliteetti on alle kolmevuotiaana vielä eriytymätön. Lasten laulukulttuuri on omintakeista, sillä on oma merkityksensä lasten välisessä kommunikoinnissa. Toisinnot eivät edusta kuin osaa siitä spontaanista viestinnästä, millä lasten kesken toimitaan, mutta niiden perusteella voitaneen päätellä jotakin laulujen ja laulamisen merkityksestä. Kulttuurisessa viitekehyksessä pohditaankin

6. Voidaanko spontaanisti tuotettuja toisintoja lastenlauluista tarkastella kulttuurisina malleina?

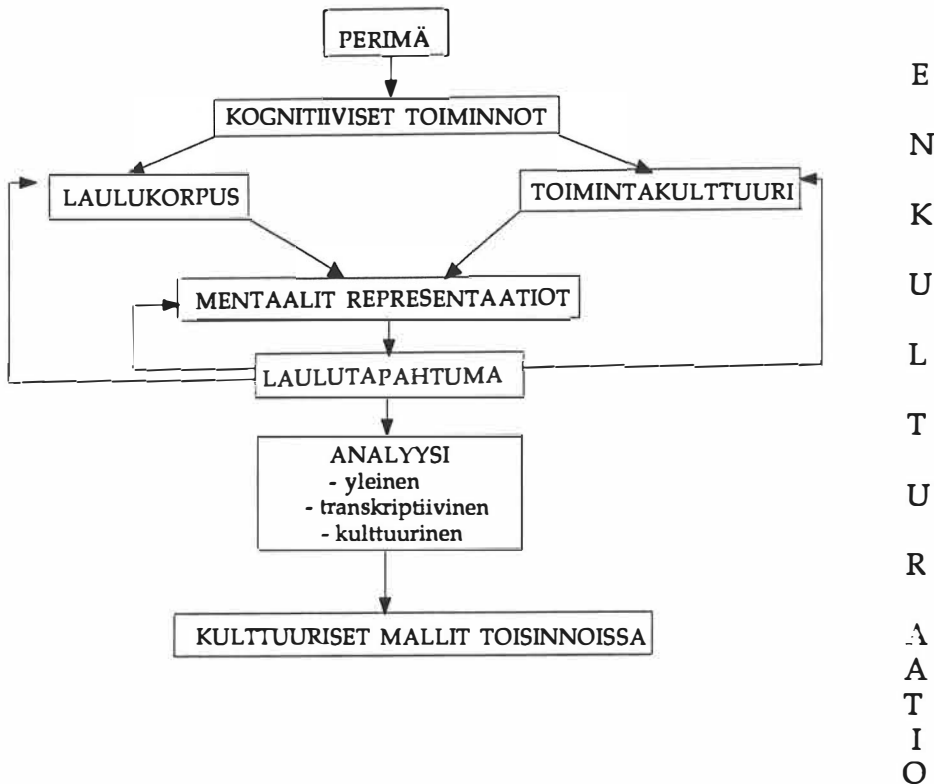
Tutkimusongelman empiiristä tutkimusasetelmaa ja siinä vaikuttavia tekijöitä selvitetään kuviossa 4. Keskeisenä tutkimuksen kohteena on varsinainen toisinnon tuottamistilanne vapaan leikin tuokioissa, kuviossa 4 siitä käytetään nimitystä laulutapahtuma. Perimänsä ja kognitiivisten toimintojensa avulla lapsi käsittelee melodisrytmistä tietoa. Laulutapahtumaan vaikuttavat lasten aikaisemmat kokemukset laulukorpuksesta ja omasta toimintakulttuurista. Niiden perusteella lapselle on muodostunut lauluista mentaaleja representaatioita. Itse toisintotilanteessa oletetaan melodisten skeemojen saavan toisunnoissa ilmiänsä. Toisintojen analyysin perusteella pyritään näkemään niissä mahdollisesti esiin tulevat kulttuuriset mallit. Enkulturaatioprosessi nähdään mallissa vähittäisenä toisintojen ilmiäsuun ja lapsen myöhempään kehitykseen vaikuttavana tekijänä.

Empiirisen aineiston tutkimusmenetelmänä käytetään kvalitatiivista tutkimusotetta. Tarkastelen seuraavassa tätä tutkimusstrategiaa lähinnä niiden kvalitatiivisten tutkimusten valossa, joita on tehty musiikkikasvatuksen alueella.

Kvalitatiivinen tutkimus voi tarkoittaa erilaisia lähestymistapoja: tapaustutkimusta, kenttätutkimusta, etnografista tutkimusta, naturalistista tutkimusta, fenomenologista tutkimusta, tulkitsevaa ja symbolisen vuorovaikutuksen tutkimista. Tälle tutkimusstrategialle on tyypillistä,

että (1) siinä käytetään ihmisten ja tapahtumien kontekstuaalista kuvausta, että (2) sen pääpaino on tulkinnessa mikä koskee sekä osallistujia (tässä tapauksessa alle kolmevuotiaita päiväkotilapsia) että kirjoittajaa (tässä tapauksessa tutkijaa) ja että (3) tieto todetaan validiksi triangulaation avulla. (Bresler 1992, 64.)

Kvalitatiivisen tutkimusparadigman luonteeseen kuuluu ilmiöiden holistinen tarkastelu. Siinä keskitytään naturalistiseen informanttien tarkasteluun tietyssä tilanteessa, koska toimintaa voidaan paremmin ymmärtää tarkasteltuna luonnollisissa olosuhteissa. Kvalitatiivinen tutkimus on kuvailevaa ja empaattista ja siinä voidaan käyttää "alhaalta ylös" (bottom up) työskentelyä, jolloin kokonaisuus muodostuu osien tarkastelusta. (Bresler 1992, 68.)



KUVIO 4 Empiirinen tutkimusasetelma.

Etnomusikologinen tutkimus voi olla kvalitatiivista kenttätutkimusta, jossa tutkimuksen painopisteet ilmenevät sekä aineiston keruun yhteydessä että sen jälkeen. Bresler toteaa, että vain harvat etnomusikologiset tutkimukset tarkastelevat tuttua musiikkia tutuissa ympäristöissä (Bresler 1992, 69). Tässä tutkimuksessa on kysymys tästä

vähemmän käytetystä lähestymistavasta.

Bresler raportoi musiikkikasvatuksen etnomusikologisista tutkimushankkeista, joissa on käytetty kvalitatiivista tutkimusotetta (Bresler 1992, 70-73), ja toteaa, että etnomusikologia tarjoaa tärkeän mallin musiikkikasvatuksen tutkimiselle. Kvalitatiivinen tutkimus edellyttää intensiivistä observointia ja runsasta tietojen keräystä luonnollisissa olosuhteissa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ei aseteta niin tarkkoja luotettavuuden ja yleistettävyyden kriteereitä kuin kvantitatiiviselle tutkimukselle, mutta ainakin Breslerin mukaan minkä tahansa kvalitatiivisen tutkimuksen tärkein kriteeri on, että siinä tutkitaan jotakin sekä tutkijalle että lukijalle tärkeää aihetta (Bresler 1992, 75). Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena onkin auttaa tietyn asian ymmärtämistä.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy oleellisesti kontekstuaalinen analyysi, joka laajentaa formaalia analyysia musiikista luovana ja esteettisenä kokemuksena. Etnografinen konteksti voi olla (1) musiikkisten tapahtumien observoinnin ja dokumentoinnin konteksti, (2) tilanteen erityiseen muotoon liittyvä konteksti tai (3) tapahtuman, osallistujien ja tilanteen vuorovaikutuksessa syntyvien auditiivisten ja visuaalisten komponenttien konteksti. Tästä kaikesta muodostuu näkökulma kokonaisuuteen tutkimuksen kentässä. (Nketia 1990, 82-83.)

Tutkimukseni empiirisen aineiston muodostavat vapaissa leikki-tuokioissa tallennetut kuvanauhat. Koska kuvaajana toimi tutkija, on tutkimuksessa myös observointitutkimuksen piirteitä. Tutkija keräsi aktuaalis-empiirisen¹ aineiston lisäksi tietoa havainnoimalla jokaisen video-otoksen jälkeen yleistä ilmapiiriä, kuten ennen videointia tapahtuneista lasten toimintaan vaikuttavista tekijöistä jne. Jos tapaus-tutkimus määritellään yhden ympäristön, yhden subjektin tai yhden erityisen tapahtuman yksityiskohtaiseksi kuvaamiseksi, voidaan tätä tutkimusta pitää tapaus-tutkimuksena. Silloin kun tutkimuksen kohteena on erittäin pieni yksikkö kokonaisorganisaatiosta tai erittäin spesifi toiminta (tässä yhteydessä spontaanin laulun tuottaminen), voidaan observointiin perustuvassa tapaus-tutkimuksessa puhua mikro-etnografisesta tutkimuksesta. (Bogdan & Biklen 1982, 58-62.) Tässä tutkimuksessa tutkittavana ei ollut kohderyhmän koko spontaani laulaminen, vaan sen osa, lastenlaulujen toisinnot.

Laadullisen observointitutkimuksen toteuttamispaikkana on luonnollinen ympäristö ja tutkija itse toimii tutkimuksen tärkeimpänä välineenä. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi tapahtuu usein induktiivisesti, koska tutkija tarkoituksena ei ole testata tiettyjä ennalta asetettuja hypoteeseja. Tutkija valitsee lopullisen suunnan teorian rakentamisessa vasta oltuaan jonkin aikaa tutkittaviensa kanssa ja alettuaan kerätä aineistoa. Hän ei rakenna palapeliä, jonka kuvan hän

¹ Ks. esimerkiksi Holzkamp 1983. Samanlaista kuvausaineiston keräämistä käyttää mm. Hännikäinen (1992) päiväkotilasten leikin tutkimuksessaan.

tuntee ennestään, vaan konstruoi kuvaa, joka saa muotonsa, kun sen osia kerätään ja tutkitaan. (Bogdan&Biklen 1982, 28-29, ks. myös Bresler 1992.)

7.1.1 Alle kolmevuotias lapsi kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen heikkouksia on mm. havaintojen subjektiivisuus, kuvailun epätarkka kieli ja laaja raportointi (Bresler 1992, 77). Toisaalta se on erityisen hyvä menetelmä pienten lasten tutkimuksessa, koska se pyrkii kuvaamaan kohdettaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkimusvälineet ovat rajoitettuja, koska tietoa ei voida perustaa tutkimuskohteen omiin tuntemuksiin tai kuvailuun esimerkiksi haastattelun avulla. Vaikka aineisto on tallennettu kuvanauhoille, on tutkija tutkimuksen pääinstrumentti, joka tekee tulkintoja tärkeistä ja vähemmän tärkeistä tiedoista. Toisin sanoen hän joutuu koko ajan tekemään valintoja havaintojen tulkinnoista.

Alle kolmevuotiaan lapsen laulun toisinnon tuottamistilanteessa korostuu observoijan asema, sillä tulkinnan ja johtopäätösten tekeminen perustuu nonverbaaliin viestintään ja tutkijan osittain intuitiiviseenkin päättelyyn. Lapsen kehityksen tunteminen on ehdoton edellytys kehityksen tasojen ja vaiheiden tulkinnassa, ja lastenlauluaineiston tuntemus taas toisintojen etnomusikologisessa tarkastelussa.

Metodologisia malleja kvalitatiivisen tutkimusotteen käyttöön näin pienten lasten ollessa kyseessä ei tutkimuskirjallisuudessa juurikaan ole.¹ Bresler raportoi amerikkalaisista pioneiritutkimuksista, joissa nuorimmat koehenkilöt ovat olleet kolmevuotiaita (Bresler 1992, 70-73). Päivähoitoinstituutiosta johtuen alle kolmevuotiaita ei ole yleensä ollut mahdollista tutkia järjestelmällisesti länsimaisessa kulttuurissa². Suomessa myös alle kolmevuotiaat ovat kunnallisen päivähoidon piirissä, joten laadullisen tutkimustradition luominen tässä ikäryhmässä on ollut meillä mahdollista.³

Musiikkikasvatuksessa alle kolmevuotiaisiin kohdistuva kvalitatiivinen tutkimus pyrkii selvittämään lapsen tapaa oppia ja käsitellä tietoa musiikissa ja löytää musiikin merkityksiä. Bresler (1992) raportoi

¹ Kratus'in (1992) tutkimuksen mukaan 0-6 -vuotiaita oli tutkimuskohteina vuosina 1961- 1970 neljässä (4) , vuosina 1971-1980 seitsemässä (7) ja vuosina 1981-1990 yhdeksässä (9) prosentissa tutkimuksista, jotka olivat ilmestyneet kansainvälisen musiikkikasvatustutkimuksen amerikkalaisissa julkaisuissa (JRME=Journal of Music Education, CRME=Council for Research in Music Education ja CME=Contributions to Music Education).

² Alle kolmevuotiaat hoidetaan osittain kotona, osittain lastenseimissä, joissa ei ole ollut pedagogisesti koulutettua henkilöstöä eikä valmiuksia tutkimustyön harjoittamiseen.

³ Ks. Mikko Ojala (toim.) 1984. Varhaiskasvatuksen tutkimus Suomessa.

Veronica Cohenin (1980) kvalitatiivisesta tutkimuksesta, jonka tutkimusasetelma osittain muistuttaa omaani. Tässä tutkimuksessa observoitiin kolmen vuoden ajan neljä-kuusivuotiaiden lasten vapaata musiikkileikkiä (musical play) ja täydennettiin aineistoa kahden lapsen yksilöllisillä kuvanauhoilla. Cohen korostaa intuition ja ja koko musiikin alueen akkumuloituneen tiedon merkitystä niiden tuhansien johtopäätösten teossa, joita tutkimus edellytti. Hän tutki nimenomaan lasten tapaa organisoida musiikkia tai musiikillisia ääniä musiikki-ideoiksi. Tällaisen käyttäytymisen hän päätyy jakamaan kolmeen laajaan kategoriaan (a) keksimiseen (*exploration*), (b) hallintaan (*mastery*) ja (c) musiikillisten liikkeiden tuottamiseen (*generation of musical gestures*). Hän on sitä mieltä, että jo näin varhaisessa iässä lapsilla on taipumus erikoistua; jotkut lapsista onnistuvat melkein aina hallinnassa (tuttujen melodioiden tuottamisessa) kun taas toiset "improvisoivat" omia liikkeitään. (Bresler 1992, 71.)

Bresler (1992) raportoi myös Eve Harwoodin väitöskirjatutkimuksesta (1987)¹, jossa lähdetään olettamuksesta, että lasten musiikki ja heidän oma musiikkimaailmansa eroaa aikuisten vastaavista: lasten ja aikuisten mielipiteet siitä, mikä on kaunista, houkuttelevaa tai hyvää laulettavaksi ovat erilaisia kuin aikuisten. Harwood korostaa, että lasten musiikkia tulee tutkia kuin vierasta kulttuuria ja sen materiaalia tulee arvostaa sekä lasten että ulkopuolisen näkökulmasta.

Mm. näissä Breslerin raportoimissa tutkimuksissa on Breslerin mukaan (1992, 72) uskaltauduttu melko tutkimattomille alueille musiikin kontekstuaalisten toimintojen ymmärtämiseksi. Nämä tutkimukset tukevat näkökulman valintaa omassa työssäni, vaikkakin tutkittujen lasten ikä on ollut oman tutkimusjoukkoni ikää korkeampi.

7.1.2 Osallistumaton havainnointi osana kvalitatiivista tutkimusta

Vaikkakin Breslerin raportoimat kvalitatiiviset tutkimukset toteutettiin luonnollisissa olosuhteissa eikä laboratoriossa, perustuivat ne erilaisiin musiikinopetuksen kehittämis- ja rikastuttamisohjelmiin, jotka oli suunniteltu tutkimusta varten. Musiikin kehityspsykologisessa kirjallisuudessa paljon raportoidussa Moorheadin ja Pondin (1978) pioneeritutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään kuinka ja miksi lapsista tulee musiikillisesti luovia². Lasten jokapäiväinen ympäristö varustettiin mitä erilaisimmilla soittimilla ja kasvattajilla, jotka tukivat toimintaa musiikillisesti, mutta eivät tuppautuneet mukaan lasten toimintaan. Tutkijat observoivat ja kuvailivat sekä pyrkivät luokittelemaan musiikillisia tuotoksia. (Bresler 1992, 70-71.)

Puhdasta osallistumatonta havainnointia on melko mahdoton

¹ Harwoodin tutkimuksessa lapset olivat 9-11 -vuotiaita.

² Tutkimusjoukko oli koottu kolme-kuusivuotiaista lapsista.

toteuttaa alle kolmevuotiaiden lasten tutkimuksissa yksinkertaisesti siitä syystä, että lapset kommunikoivat kuvanauhoitusten aikana vapaasti myös kuvaajana toimivan tutkijan kanssa. He esittävät kysymyksiä, näyttävät lelujaan, pyytävät lukemaan kirjaa ym. nauhoituksen aikana. On luonnotonta olla vastaamatta lapsille, mutta tutkimuksen kannalta tärkeää, että tapahtumien kulkuun ei puututa.

”Kvalitatiivinen tutkimusstrategia, aktiivinen kvalifiointi, ...pyrkii ottamaan huomioon mahdollisimman suuren määrän erilaisia ihmisten toimintoja ja asioita, ylikorostamatta niiden useutta, toistuvuutta tai korrelaatioita” (Grönfors 1982, 147). Mahdollisimman monipuolisen materi-aalin etsinnässä löytyy tutkittavien käytöksestä laulun tuottamistilanteissa yllättäviäkin asioita. Kuvanauhalle tallennettu materiaali kun mahdollistaa otosten kertauksen aina uudestaan.

Havainnointi ilman osallistumista edellyttää ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista monenlaisia toimenpiteitä kentällä. Ensinnäkin on luotava tarvittavat henkilösuhteet kentällä, opiskeltava päivähoitohenkilöstön toimenkuvia nimenomaan tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa sekä herätettävä luottamus tutkijaan sekä havainnoitavissa lapsissa että heidän kasvattajissaan. Yhteydenpito ja tiedottaminen lasten koteihin on niinkään tärkeä tutkimusta ennakoiva tehtävä. Tutkijan läsnäolon vaikutusta tutkittaviin voi vähentää oleskelulla tutkittavien parissa jo ennen varsinaisia tutkimustilanteita.

Osallistumattomassa havainnoinnissa kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole Grönforsin mukaan kuitenkaan merkittävä, sillä tutkija on ulkopuolinen tarkkailija (Grönfors 1982, 90). Tutkijalla on päiväkotiyhteisössäkin etupäässä tutkijan rooli eikä mitään muita tärkeitä rooleja. Omassa tutkimuksessani tutkijan rooliini heijastui tahtomattani myös kouluttajan rooli, joka vaikutti kasvattajiin, mutta ei varsinaisiin tutkittaviin.¹ Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että kasvattajat pyrkivät ohjaamaan lapsia tietyllä tavalla, ja antamaan sekä itsestään että lapsista mahdollisimman edullisen kuvan ollessani paikalla tutkimustehtävissä. Tutkijan häiritsevää vaikutusta voidaan vähentää sillä, että tutkija ainakin näennäisesti osallistuu johonkin toimintaan. Näin myös käytännössä tapahtui omassa tutkimuksessani. Osallistumattoman havainnoitsijan tulee kuitenkin pyrkiä siihen, että hänen läsnäolonsa on mahdollisimman huomaamaton. (Grönfors 1982, 92.)

¹ Useat kasvattajat olivat tietoisia siitä, että olen toiminut pitkään lastentarhanopettajien kouluttajana nimenomaan musiikkikasvatuksessa. Itse yritin välttää asian tuomista esille.

7.1.3 Naturalistinen tutkimusote ja laulutoisinnot

Naturalistisen lähestymistavan mukaisesti lasten käyttäytymistä tulee havainnoida lasten luonnollisissa olosuhteissa, toisin sanoen lapsen leikkiä ja vuorovaikutustilanteita aikuisten ja muiden lasten kanssa jokapäiväisissä, lapselle tutuissa tilanteissa.¹Tämän tutkimuksen observointikohteeksi oli valittu päiväkodin ns. vapaat leikkituokioiden olettaen, että lasten omaa laulamista syntyisi nimenomaan ilman kasvattajan instruktioita ja osallistumista lapsen toimintoihin.

Kullakin lapsiryhmällä on päiväkodissa oma ns. kotialueensa², joiden lisäksi kaikkien yhteiskäytössä on yleensä sali ja mahdollisesti muita tiloja, kuten kirjasto ja veistohuone. Laulutoisintoja tallennettiin sekä lapsiryhmien kotialueella ryhmähuoneessa ja lepoahuoneessa sekä salissa. Kuvausajankohdat olivat vakiintuneet tiettyyn kellonaikaan aamupäivästä, ja lasten fyysinen ympäristö pysyi samana koko tutkimuksen suorittamisen ajan. Voidaan siis olettaa, että näissä tilanteissa syntyneet laulutoisinnot edustavat lapsen jokapäiväistä, vakiintunutta käyttäytymistä omassa päiväkotiryhmässä.

7.1.3.1 Päiväkodin vapaat leikkituokioiden observointikohteena

Vapailla leikkituokioilla tarkoitetaan päiväkodin jokapäiväiseen rytmiin kuuluvia lasten omia leikkituokioita, jolloin lapset saavat leikkiä ilman aikuisen ohjausta omassa osastossaan. Usein nämä leikkituokioiden on järjestetty heti aamupalan jälkeen. Näiden leikkituokioiden aikana saatetaan lapset jakaa esimerkiksi iän perusteella pienryhmiin, jolloin isommat lapset voivat leikkiä periaatteessa keskenään. Pienemmille lapsille voidaan järjestää erikseen sopivaa leikkitoimintaa. Kasvattajat ovat tilanteissa mukana ainoastaan vastuullisina tarkkailijoina ohjaten ja neuvoen vain tarvittaessa. Usein on osa lapsiryhmästä kasvattajan ohjauksessa toimintatuokioiden (leipomassa, askartelemassa jne.) muiden leikkiessä vapaasti yksin tai keskenään.

Usein leikit levittäytyvät ympäri sokkeloista osastoa, jonka eri nurkkauksiin kasvattajat ovat varanneet erityyppisiä leikkivälineitä ja muuta oheismateriaalia. On lukunurkkausta sohvineen, apukeittiötä talousleikkeihin, kotileikkinurkkausta, autoratoja jne. Osaston varustamisessa on pyritty siihen, että jokainen lapsi löytäisi itselleen mielekästä leikkimistä ja tekemistä.

Vapaat leikkituokioiden ovat dynaamisia, nopeasti tilanteesta toiseen vaihtuvia. Lapsia on alle kolmevuotiaiden osastoissa yleensä keskimäärin kymmenkunta yhtäaikaan paikalla, ja lasten iät voivat vaihdella noin yksivuotiaasta runsaaseen kolmivuotiaaseen samassa päiväkotii-

1 Ks. esimerkiksi Miller; Metz 1989.

2 Kotialue muodostuu ryhmähuoneesta, lepoahuoneesta, eteis- ja WC-tiloista ja mahdollisesti pienoiskeittiöstä.

ryhmässä. Observoiminen näin heterogeenisessä ryhmässä ei ole ongelmatonta. Pienimpien lasten leikit ovat lyhytjännitteisiä, nopeasti paikasta toiseen siirtyviä, kun taas isompien lasten leikit saattavat kestää pidempään ja olla vahtelevampia. Leikki jakaantuu spatiaalisesti lattiatasolle, pöydän ääreen, pöydän päälle, portaikkoon, yläparvelle jne.

Lapsiryhmissä toimivat kasvattajina lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan, päiväkotiapulaisen tai päivähoitajan koulutuksen saaneet kasvattajat. Vapaan leikin tuokioissa oli yleensä läsnä kaksi kasvattajaa. Tutkija ja kasvattajat olivat sopineet keskenään, että lapsia ei millään tavoin provosoida laulamaan, vaan laulutoisintojen odoteetaan syntyvän lapsista käsin ja minkä tahansa toiminnon yhteydessä.

Koska tässä tutkimuksessa käytetään kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypillistä kontekstuaalista tarkastelua, on vapaiden leikki-tuokioiden observoinnissa pyritty niin kokonaisvaltaiseen tilanteen tallennukseen kuin on mahdollista kuvauspäiväkirjan ja kuvanauhojen avulla. Kuvauksessa observoin koko ryhmää, koska lasten yksilöllinen kuvaaminen olisi vienyt runsaasti enemmän aikaa, ja toimin yksin kuvaajana. Kuvaajan oli käytettävä joustavaa kuvausmenetelmää, lasten leikkien edistymistä ja ryhmädynamiikkaa oli seurattava hyvin tarkkaan, ja kuvakulma oli tarkennettava kulloinkin laulavaan lapseen. Tarkennettaessa yhteen lapseen tai pienryhmään jäi tilanteen kontekstin tarkastelu kuvakulman ulkopuolelle. Tällöin täydensin kuvanauhan viestiä havainnointimuistiinpanoillani, jotka kirjattiin heti kuvaus-tilanteen jälkeen kuvauspäiväkirjaan. Jouduin myös sellaisiin vapaan leikin tilanteisiin, jolloin kuvaushetkellä ei nauhalle tallentunut yhtään laulutoisintoa. Näitä tilanteita syntyi molemmissa tutkimuksen kohteena olevissa päiväkodeissa. Tällöinkin oli kameran oltava koko ajan kuvausvalmiina.

7.1.3.2 Kuvanauhat tutkimusvälineinä

Kuvanauhoitus on tuonut merkittävän lisän luotettaviin tutkimusvälineisiin, vaikkakin sen etuja ja puutteita ei metodikirjallisuudessa olekaan vielä arvioitu.¹ Kuitenkin tätä tutkimusvälinettä on jo pitkään käytetty sekä observointi- että opetustarkoituksissa. Valitsin kuvanauhat tutkimusvälineiksi tähän tutkimukseen sen vuoksi, että niiden välityksellä saatava informaatio on monikerroksista ja toistettavaa, ja käsikäyttöisen kameran kanssa liikkuminen oli etuna omassa tutkimusasetelmassani. Olin lisäksi tottunut käyttämään videokameraa, enkä huomannut koenauhoituksissani lasten sitä erityisesti vierastavan. Kävin varmuuden vuoksi ennen varsinaisen observoinnin alkamista näyttämässä videokameraani lapsille ja kertomassa miten se toimii.

¹ Martti Grönforsin (1982) kirjassa *Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät on videonauhoituksesta kerrottu yleisesti vain puolen sivun verran.*

Tässä tutkimuksessa kuvauksissa käytettiin yhtä videokameraa (JVC ja VHS Super), koska tutkija toimi yksin kuvaajana. Mikrofonina päädyttiin koekuvauksen jälkeen käyttämään kohdemikrofonia, koska yleismikrofonin kantosäde oli liian laaja. Näin saatiin lapsen hiljainen oma laulaminen tarpeeksi selvästi esille. Masternauhoista tehtiin työnauha, jolle laulutoisinnot siirrettiin eroon muusta äänimateriaalista. Nauhan editoinnissa ja kopioinnissa huomattiin kuvan laadun kärsivän melko paljon.

Vapaissa leikkituokioissa saattaa olla kova meteli: lapset huutelevat leikkiessään hyvinkin äänekkäästi. Tällaisissa tilanteissa kohdemikrofonin tarkkuus ei aina riittänyt, ja taustäänet peittivät alleen hiljaisemmän laulutoisinnon. Moniraitatekniikalla voitaisiin nämä hankaluudet voittaa, mutta laitteistolle asetettavat vaatimuksetkin olisivat silloin toista luokkaa.

Jos tutkimuksessa olisi käytetty kahta kameraa, olisi kuvanauha-materiaali monipuolisempi ja myös tilannetta paremmin kuvaava. Koska käytössäni ei ollut avustavaa tutkimushenkilökuntaa, tyydyin yhden kameran tuottamaan informaatioon. Tarkoitukseni oli myös olla mahdollisimman huomaamaton kamerani kanssa lasten joukossa liikkuessani.

Tarkoitukseni oli alun perin kuvanauhoittaa koko leikkituokio, mutta nauhan säästämiseksi (yhden C-kasetin kesto oli vain puoli tuntia ja hinta 45-60mk) valitsin lopulta "reaktiotekniikan": seurasin kamerallani leikkivilanteita, ja kun laulutoisinnot olivat syntymässä käynnistin kameran. Näin pystyin seuraamaan vain samassa huoneessa tapahtuvia leikkivilanteita ja niistäkin vain yhtä kerrallaan. Aluksi täydensin tallentuvaa informaatiota myös kasettinauhurilla, mutta jouduin siitä avustavan henkilökunnan puutteen vuoksi luopumaan.

Laulutoisintojen kuvanauhatalennusten kesto vaihtelee aineistossani joistakin sekunneista noin kymmeneen minuuttiin. Pitkäaikaisemmassa tallennuksessa voidaan seurata ja analysoida laulutoisinnon etenemisen eri vaiheita ja ympäristön äänten vaikutusta laulun tuottamiseen. Sen sijaan kuvaruudun ulkopuolisia muita kuin verbaalisia tai äänilähteiden tuottamia virikkeitä ei kuvanauhalla tällä tekniikalla pystytä selvittämään. Yleiskuvalla pyrittiin saamaan nauhaan muutakin informaatiota aina silloin, kun se oli mahdollista. Kahden kameran tekniikalla oltaisiin voitu ottaa koko ajan yleiskuvaa ja täydentää sillä kohdennettua kuvaa editoinnin yhteydessä.

Kuvanauhojen käyttö tutkimusvälineenä on intimitteettisuojan kannalta ongelmallista. Tutkimustarkoituksissa koottuihin kuvanauhoituksiin on kuitenkin aina pyydetty lupa, tässä yhteydessä lasten vanhemmilta. Tutkijan etiikka estää antamasta kuvanauhoja muuhun kuin tutkimuskäyttöön ilman erityistä lupaa. Toisaalta kuvanauhat ovat myös avointa tutkimusmateriaalia, jota kuka tahansa voi katsella ja käyttää esimerkiksi opetustarkoituksiin. Tekijänoikeudet voidaan suoja-

ta vain kopioinnin osalta.

Kuvanauhatalennusta käytettiin tässä tutkimuksessa niukalla, voitaisiinko jopa sanoa minimaalisella, vain käytännön mahdollisuuksien sallimalla teknisellä varustuksella. Aineistoa voi kuitenkin loputtomasti selata, sen kuvia voi pysäyttää, sitä voi yhdistää erilaisiin digitaalisiin laitteisiin, katsoa kuva kerrallaan jne.

7.2 Empiirisen tutkimuksen tausta

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin Jyväskylän kaupungissa sijaitsevien Lahjajarjun ja Kotalammen päiväkotien neljästä alle kolmevuotiaiden lasten kokopäiväosastosta. Kummassakin päiväkodissa toimii kaksi alle kolmevuotiaiden kokopäiväosastoa, kaksi 3-6 -vuotiaiden kokopäiväosastoa, esikouluryhmä ja koululaisten ilta-päiväryhmä. Lahjajarjun päiväkodissa toteutettiin tutkimuksen suorittamisen aikana kolmivuotista musiikkikokeilua, joka järjestettiin osana Jyväskylän kaupungin päivähoidon kokeilutoimintaa. Kokeilua valvoi johtoryhmä, jossa olivat edustettuina Jyväskylän yliopiston kehityspsykologian ja musiikkitieteen laitokset päivähoidon asiantuntijoiden lisäksi. Nämä laitokset järjestivät kokeilun tieteellisen seurannan lähinnä pro gradu -töinä. Kokeilu aloitettiin 1.8.1989 ja se päättyi 31.5.1992.¹

Omaan tutkimukseeni liittyvä aineisto kerättiin alle kolmevuotiaiden lasten kokopäiväosastoilla kummassakin päiväkodissa syksyn 1990 ja kevään 1991 aikana, kokeilupäiväkodissa lisäksi kevään 1992 aikana. Kuvanauha-aineisto jakaantuu kahteen osaan, joista käytetään nimityksiä (1) Ihahaa-toisinnot ja (2) muut toisinnot. Koska kokeilu on eittämättä vaikuttanut harjaannuttavasti Lahjajarjun päiväkodin tutkimusjoukon laulamiseen ja käytettyyn laulustoon, kuvailen lyhyesti "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa" -kokeilun tavoitteita ja sisältöjä siinä määrin kuin ne koskevat alle kolmevuotiaiden lapsiryhmiä.

7.2.1 "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa" -kokeilu

Lahjajarjun päiväkodissa toteutettu kolmivuotinen "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa" -kokeilu perustui musiikkileikkikoulunopettaja Maija Simojoen ja musiikinopettaja Ritva Ollarannan kehittämään

¹ Kokeilusta on ilmestynyt Paula Härkälän toimittama raportti Jyväskylän kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisusarjassa 2/1993.

sovellukseen unkarilaisesta musiikkikasvatusmenetelmästä¹. Sen tavoitteina olivat (1) suomalaisen kansanperinteen elvyttäminen ja säilyttäminen, (2) myönteisen asenteen herättäminen musiikkia kohtaan, (3) luovan toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen, (4) musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen, (5) yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen, (6) musiikin integroiminen muihin taideaineisiin ja koko päiväkodin arkeen sekä (7) aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen syventäminen ja rikastuttaminen (Simojoki 1989).

Kokeilussa etsittiin keinoja parantaa tavallisten päiväkotien musiikkikasvatuksen tasoa. Tähän pyrittiin tuomalla musiikki jokaisen lapsen ja aikuisen ulottuville käyttäen rikasta kansanperinteeseemme pohjautuvaa musiikkia. Koska kokeilupäiväkoti oli normaali päiväkotiki, ja sen henkilökunnalla normaalit musiikilliset perusvalmiudet, liittyi kokeiluun oleellisesti musiikkikoulutus. Tämä toteutettiin kahtena 40 tunnin mittaisena koulutusjaksona, jolloin henkilökunta koulutettiin musiikkikasvatuksen peruskäsitteisiin, menetelmiin, materiaaliin ja viisikielisen kanteleen soittamisen alkeisiin. Sen lisäksi työnohjausta annettiin joka kolmas viikko eri osastoissa. Musiikkikasvatuksen toteuttaminen oman lapsiryhmän kanssa jäi kuitenkin jokaisen kasvattajan omalle vastuulle.

Koko päiväkotiki oppi käyttämään yhteistä perinnemateriaalia, jota pyrittiin mahdollisimman paljon ja monipuolisesti käyttämään jokapäiväisissä toiminnoissa.² Alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatuksen ydinaineiksena olivat lorut ja piirileikit, joita pyrittiin laulamaan pääasiassa perushoitotilanteissa. Laulujen melodiat olivat sävelalaltaan suppeita, enimmäkseen viisisävelikön sävelkulkuja, joten niitä oli mahdollista myös soittaa viisikielisellä kanteleella. Aikuisten laulamana lapset kuuluivat perinteisiä kehto- ja satulauluja. Varsinaisia musiikkituokioita alettiin pitää vasta kun lapset olivat tottuneet ryhmäänsä. Musiikkituokiot olivat lyhyitä, muutaman laulun ja leikin kokonaisuuksia. Koko toimintavuotta varten laadittiin vuosisuunnitelma, jolle perustan loi toimintavuoden eteneminen vuodenaikojen mukaisesti. (Härkälä 1993, 17-18.)

7.2.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineistoa koottiin itse asiassa kolmessa vaiheessa. Esikoevaiheessa tutkija kävi tutustumassa tutkimusjoukkoihinsa jo syksyllä

1 Ks. Musiikkia muksuille (1980), Piun paum paukkaa (1985) ja Laulan lasten lailla, musiikin varhaiskasvatuksen opas.

2 Lähteinä käytettiin aikaisemmin mainittujen teosten lisäksi Mannerheimliiton julkaisuja Lystiä leikkiä (1984) ja Körö, körö (1991), Lasten Keskuksen julkaisua Vauvojen laulut (1991) sekä Alho-Perkiön oppikirjaa Laulun aika (1988).

1989, kertoen lapsille ja henkilökunnalle tulevasta tutkimustehtävästä ja kokeillen samalla kuvanauhatekniikkaa. Varsinaisessa tutkimuksen suoritusvaiheessa, lukuvuoden 1990-1991 aikana, kuvattiin lapsiryhmiä kolmeen eri otteeseen kummassakin tutkimuspäiväkodissa. Lapsiryhmiä kuvattiin viitenä päivänä peräkkäin aamun vapaassa leikki-tuokiossa noin klo 8.15-9.15 kussakin neljässä alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Kuvaukset toteutettiin noin kolmen kuu-kauden välein, ja kuvaukset tapahtuivat joko oman osaston ryhmä-huoneessa, nukkumahuoneessa, pukeutumistilassa tai pienoiskeitti-össä. Joskus kuvattiin vapaan leikkituokion aikana osaa lapsista jumppatuokiossa salissa. Viimeisessä vaiheessa, keväällä 1992, kuvattiin vielä niitä kahdeksaa Lahjajarjun päiväkodin lasta, jotka olivat esiintyneet aiemmassa kuvanauhamateriaalissa.

Tässä tutkimuksessa raportoitavaksi kuvanauha-aineistoksi saatiin 41 Ihahaa-toisintoa (I-toisinnot) ja 13 muuta toisintoa (M-toisinnot)¹. Taulukosta 5 voidaan nähdä, kuinka toisintoja on kertynyt eri kuvauskerroilta.

TAULUKKO 5 Toisintojen kertymät.

Toisinnot/ kuvaukset	L 1	L 2	L 3	L 4	K 1	K 2	K 3	yht.
Ihahaa- toisinnot	11	11	11	5	2	1	-	41
Muut toisinnot	3	7	3	-	-	-	-	13

Tutkimuksessa mukana olevien toisintojen kuvausten aikataulu Lahjajarjun päiväkodissa oli seuraava: L 1 = 3.10. - 12.10.1990, L 2 = 21.1.-5.2.1991, L 3 = 15.4.-26.4.1991 ja L 4 = 5.3.-31.3.1992. Kotalammen päiväkodissa kuvatusta aineistosta on toisintoja ensimmäiseltä (K 1) kuvauskerralta marraskuulta 1990 ja toiselta kuvauskerralta (K2) maaliskuulta 1991. Tutkimuksen suorittamiseen hankittiin luonnol-lisesti tutkimuslupa sekä kaupungin sosiaalikeskuksesta että lasten vanhemmilta.

7.2.3 Tutkimusjoukon kuvaus

Tutkimusjoukolla tarkoitan tässä vain niitä lapsia, joiden laulutoisintoja on tallennettuna kuvanauhoille. Tässä tutkimusjoukossa (n= 21) on lapsia kaikista neljästä alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmästä. Joilta-

¹ Kuvanauhamateriaalia kertyi kokonaisuudessaan noin 24 tuntia.

kin lapsilta on tallennettu useampia toisintoja. Tutkimusjoukon iän vaihteluvälit ensimmäisessä mittauksessa ja sukupuolijakautumat kummassakin toisintoaineistossa on kuvattu taulukossa 6. Päiväkotien lapsiryhmissä tapahtui tutkimuksen aikana joitakin muutoksia, kuten ryhmästä toiseen siirtymistä ja paikkakunnalta pois muutttoa, mutta niillä ei ole merkitystä varsinaisen toisintoaineiston kannalta.

TAULUKKO 6 Iän vaihteluvälit ja sukupuolijakautuma toisintoaineistossa.

	I-toisinnot	M-toisinnot
iän vaihteluväli I mittauksessa	1:03 - 3:06	1:11 - 3:05
tyttöjä/poikia	11/5	5/2

Aineistossa on tyttöjen toisintoja huomattavasti enemmän kuin poikien. Jos otetaan huomioon sukupuolijakauma koko lapsiryhmässä, joista toisinoissa esiintyvät lapset edustavat vain osaa, on sukupuolijakauma 25/13. Kotalammen päiväkodin koko lapsiryhmässä (molemmat alle kolmevuotiaiden osastot) iän vaihteluväli oli tämän tutkimuksen alkaessa 1:01 - 3:06, ja alle kaksivuotiaita lapsia yhdeksän (n=20). Lahjajarjun päiväkodissa koko ryhmän iän vaihteluväli oli 1:09 - 2:09, ja alle kaksivuotiaita lapsia kahdeksan (n=18). Toisaalta kolme vuotta täyttäneitä lapsia oli Kotalammen päiväkodin ryhmissä huomattavasti enemmän (7) kuin Lahjajarjun päiväkodin ryhmissä (1). Nämä erot johtuvat käytännön järjestelyistä päiväkodin sisällä, ja kuvastavat osittain myös päiväkotien täyttöastetta. Ryhmän toimintaan on lasten ikäjakaumalla luonnollisesti suuri merkitys; pidetäänhän kahden vuoden ikää hyvin merkittävänä merkkipaaluna lapsen siirtyessä sensomotorisesta ajattelusta kohti esioperationaalisen ajattelun kehitysvaihetta.

Koska tallennukset tehtiin vapaan leikin aikana, ovat neljässä mittauksessa (kuvauskerrat 1-4) kuvanauhoille tallennetut laulu-toisinnot sekä yksilö- että ryhmäesityksiä. Lapset leikkivät usein samojen kavereidensa kanssa, jotkut jopa hyvin kiinteästi, ja tämän vuoksi toisinnotkin syntyvät usein yhdessä tiettyjen lasten keskinäisessä leikissä. Nuorimmat lapsista eivät leiki vielä yhdessä, vaan he tyytyvät paljolti seurailemaan isompien leikkejä. Ryhmien ikärakenne siis vaikuttaa toimintojen laatuun. Kun kaikki ryhmän lapset ovat samassa huoneessa, on meteli usein korviahuumaava, ja pienimpien on paettava turvaan aikuisten syliin. On selvää, että yli kolmevuotiaan lapsen leikit ovat sekä äänekkäämpiä että liikkuvampia (varsinkin poikien) kuin noin yksivuotiaan, joka vielä omassa itsekeskeisessä kehitysvaiheessaan keskittyy lähinnä maistamalla havainnoimaan ja keräämään koke-

muksia ympäristöstään ja sen esineistä.

Kummassakin päiväkodissa on samanlainen lapsiryhmän kanssa työskentelevä henkilökunta: lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Molemmat päiväkodit ovat lisäksi päivähoitoalan harjoittelupäiväkoteja, joissa jatkuvasti on erilaisia harjoittelijoita. Turvalliset ihmissuhteet ja perusturvallisuus yleensä luovat lapselle mahdollisuuden myös itsensä ilmaisemiseen. Näissä päiväkodeissa lapsilla oli selvästi hyvä olla; vain alkutotuttelemisessa ryhmään oli pienimmillä vaikeuksia. Pitkään päiväkodissa olleet lapset ovat toisaalta valmiimpia kaikenlaiseen osallistumiseen, mutta vaativat toisaalta ryhmän ohjaajalta enemmän suunnitelmallisuutta ja luovuutta.

7.3 Lapsille laulettujen laulun kuvaus

Keräsin tutkimukseni yhteydessä tutkimusjoukkona oleville päiväkotilapsille laulettujen laulujen luettelot ¹(n=83), joista yhteisiä lauluja yhdeksän) neljästä lapsiryhmästä. Ryhmästä vastuussa olleet lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat raportoivat niistä lauluista, joita he olivat omille ryhmilleen laulaneet tutkimuksen suorittamisen aikana. Raportointi oli ongelmallista, koska oli melko mahdotonta kirjata ylös jokaista käytettyä laulua. Kasvattajat yrittivät kyllä kontrolloida käyttämäänsä lauluja, mutta on ilmeistä, että raportoitujen laulujen lisäksi laulettiin runsaasti myös varsinaisten toimintatuokioiden ulkopuolella eri tilanteisiin liittyviä lauluja normaalin varhaiskasvatuksen käytännön mukaisesti. Näitä lauluja ei ole pystytty dokumentoimaan. Toisaalta varsinkin pienten osastoilla on tarkoituksenmukaista toistaa ja kerrata opittuja lauluja monissa eri yhteyksissä, joten voidaan olettaa, että myös raportoituja lauluja on laulettu paljon tutkimusvuoden aikana.

Koska oletan, että standardit lastenlaulut muodostavat kognitiivisia malleja lapsille, pyrin löytämään raportoidusta laulukorpuksesta samankaltaisuuksia ja useimmin esiintyviä melodisia malleja. Pääosa lauluista oli duurisävellajissa (n=60). Lauluista tehtiin kvantitatiivinen analyysi Chenowethin (1986) mallin mukaisesti ja jokaisesta laulusta rekisteröitiin peräkkäiset intervallit sekä yksittäisten intervallien frekvenssi ja suunta. Taulukossa 7 esitetään laulustossa useimmin esiintyvät intervallit sekä niiden frekvenssit. Raportoiduissa laulustoissa olleet samat laulut on analysoitu vain kerran, jolloin n=74.

¹ Laululuettelot liitteessä 1.

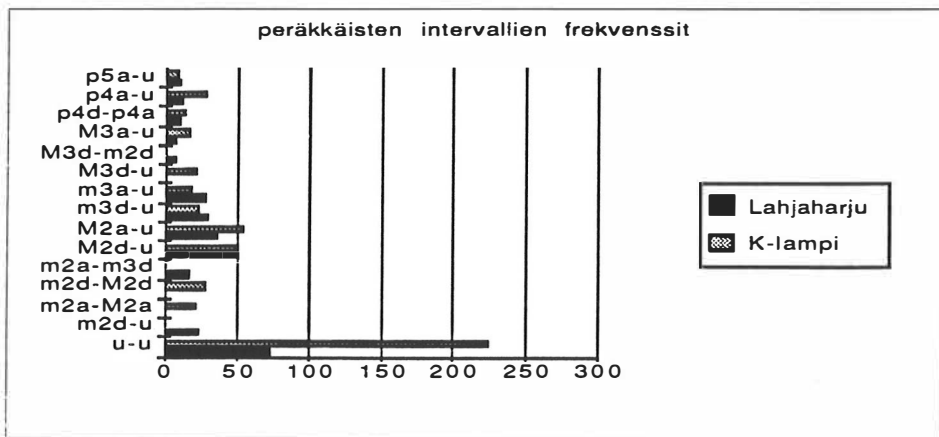
TAULUKKO 7 Suurimmat intervallien frekvenssit lasten laulustossa (n=74).

u	M2d	M2a	m3d	m2d	m2a	m3a	p4a	M3d	M3a	p4d	fr
888	419	285	183	151	143	122	97	76	53	51	2468

u=unisono l. priimi, m2a=nouseva pieni sekunti, m2d= laskeva pieni sekunti, M2a= nouseva suuri sekunti, M2d= laskeva suuri sekunti, m3a= nouseva pieni terssi, m3d= laskeva pieni terssi, M3a= nouseva suuri terssi, M3d= laskeva suuri terssi, p4a= nouseva puhdas kvartti.

Analyysin perusteella voidaan havaita, että suuria intervaleja esiintyy vain satunnaisesti tässä laulukorpuksessa. Koska lapset prosessoivat melodiaa mielekkäinä osakokonaisuuksina, on raportoitu lauluaineistoa tarkasteltava myös temporaalisesti intervallien peräkkäisenä organisoitumisena aineistossa. Suurimmat frekvenssit peräkkäisille intervalleille laulustossa saadaan taulukon 8 mukaisesti sävelen toistolle (u-u), laskevalle suurelle sekunnille ja unisonolle (M2d - u) kuten myös nousevalle suurelle sekunnille ja unisonolle (M2a - u). Taulukossa 8 esitetään eri päiväkodeista raportoitu aineisto peräkkäisten intervallien frekvensseinä.

TAULUKKO 8 Peräkkäisten intervallien frekvenssit päiväkotien laulustossa



On huomattava, että suurimmat frekvenssit saadaan samoille peräkkäisille intervalleille kummassakin päiväkodissa. Unisono seuraa unisonoa yleisimmin, laskevaa suurta sekunttia seuraa useimmin unisono samoin kuin nousevaa suurta sekunttia. Sävelen toisto ja

suppeiden intervallien käyttö on tälle aineistolle tyypillistä, kvinttiä suurempien intervallien frekvenssi on vain 15 kaikista frekvensseistä (2468). Vaikkakin peräkkäiset intervallit eivät sinänsä muodosta kognitiivisesti merkityksellisiä yksiköitä, on intervallien koolla ja suunnalla osana melodian kaarosta ilmeisesti merkitystä kognitiivisten mallien muodostumiseen.

Lauluston tonaliteetti¹ on pääasiassa duuri-mollitonaliteettia suhteessa 40:8 (päiväkoti K) ja 27:8 (päiväkoti L). Duuri on siis vallitseva tonaliteetti. Laulukorpus analysoitiin myös laulun aloitus- ja lopetustavan mukaan neljään luokkaan: hyppy ylöspäin, hyppy alaspäin, astekulku ylöspäin, astekulku alaspäin. Tämä analyysi esitetään taulukossa 9.

TAULUKKO 9 Laulun aloitus- ja lopetustavat laulukorpuksessa.

Laulun aloitus	Päiväkoti K	Päiväkoti L	Yht.
- astekulku ylöspäin	11	9	20
- astekulku alaspäin	9	5	14
- hyppy ylöspäin	15	8	23
- hyppy alaspäin	13	13	26
Laulun lopetus	Päiväkoti K	Päiväkoti L	Yht.
- astekulku ylöspäin	12	6	18
- astekulku alaspäin	25	21	46
- hyppy ylöspäin	2	0	2
- hyppy alaspäin	8	8	16

Laulun lopetustavan analyysissä tulkittiin astekuluksi alaspäin myös sellaiset lopetukset, joissa toonikaan tultiin astekulussa esimerkiksi johtosävelen kautta (aksiaalinen kaarros)². Samoin astekuluksi ylöspäin tulkittiin myös sellaiset lopetukset, joissa toonikaa edelsi astekulun jälkeen hyppy ylöspäin³.

Tuloksista nähdään, että laulukorpuksessa yleisin aloitustapa on hyppy alaspäin, vaikka suuria eroja tapojen välille ei synnykään. Tarkasteltaessa hypyn laatua lähemmin todetaan, että se useimmiten on pieni tertiini. Tähän intervalliin perustuvat useimmat ns. metodilaulut päiväkodin alle kolmevuotiaiden osastoilla. Laulun lopetustavoissa

¹ Tässä otetaan huomioon päiväkodin koko laulusto, joten vertailussa ovat mukana myös päiväkotien yhteiset laulut.

² Esimerkiksi Piiri pieni pyörii -laulun lopetus.

³ Esimerkiksi Kenellä, kenelle ojennan käteni -laulun lopetus.

yleisin oli alaspäinen astekulku.

Näiden analyysien lisäksi tarkasteltiin laulukorpuksen muotorakenteita. Ne on selvitetty taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Laulukorpuksen muotorakenteet.

Päiväkoti L.								
AB	AA	ABA	ABC	AABB	AAB	AABA	ABCD	ABCA
11	12	6	3	8	1	1	2	2
AAA	AABC	ABB						n
-	-	2						48

Päiväkoti K.								
AB	AA	ABA	ABC	AABB	AAB	AABA	ABCD	ABCA
10	11	4	-	2	3	1	1	1
AAA	AABC	ABB						n
1	1	-						35

Kummassakin päiväkodissa moodiarvon saa muotorakenne AA. Tosin hyvin lähellä on parillinen lauseke AB. Jonomaista rakennetta ei esiinny päiväkotia K:sta kootussa laulustossa lainkaan. On todettava, että rakennanalyysissa tarkasteltiin vain rakenteiden perusmuotoja.

Lauluston metrinen rakenne on melkein poikkeuksetta tasajakoisen, yhteensä 74:stä laulusta vain yhdeksän laulua oli kolmi-jakoisia. Tämä tulos johtunee laulustomme kulttuurisidonnaisuudesta samoin kuin niiden lapsiryhmien ikärakenteesta, joille ja joiden kanssa lauluja on laulettu. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka suosii tasajakoista metriikkaa alle kolmevuotiaiden lasten lauluissa.

Laulukorpuksen ambituksesta voidaan todeta, että päiväkodissa L. ambituksen vaihteluväli oli suuresta sekunnista oktaaviin, kun päiväkotia K:n laulustossa esiintyi useita yli oktaavin ambituksia. Taulukossa 11 on esitetty päiväkotien lauluston ambitukset frekvensseinä ja prosentteina.

TAULUKKO 11 Ambitusten esiintyminen laulukorpuksessa.

	s2	p3	4	5	p6	s6	s7	8	8<	
K %	-	4.2	4.2	10.4	-	22.9	8.3	39.6	10.4	
fr	(-)	(2)	(2)	(5)	(-)	(11)	(4)	(19)	(5)	48
L %	0.35	5.7	11.4	34.3	0.35	20	0.35	20	-	
fr	(1)	(2)	(4)	(12)	(1)	(7)	(1)	(7)	(-)	35

Pituudeltaan laulut vaihtelevat laajoista laulumuodoista (Sininen uni) pariin säkeeseen (Aurinko, aurinko tai Leppäkerttu). Tässä voidaankin nähdä lauluston ääripäät: kertovat laulut, joissa laulun sisältö on tärkeä ja toisaalta yksinkertaiset metodilaulut, joiden tarkoituksena on tutustuttaa lapset kohtalaisen systemaattisesti ja vähitellen länsimaiseen tonaliteettiin ja sen lainalaisuuksiin. Laulusto on lapsiläheistä, varsin pitkälle perinteistä - siis pitkään varhaiskasvatuksessa jo käytettyä - ja lapsen välitöntä ympäristöä sekä kokemuspiiriä läheisesti kuvailevaa. Siinä vaihtelevat toiminnalliset, vuodenaikoihin liittyvät, laululeikit, sormileikkilaulut, kehtolaulut ja muut tunnelmalliset laulut. "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa" -kokeilussa mukana olleen Lahjaharjun päiväkodin laulustossa ovat tyypillisiä kansanperinteen parista valikoidut laulut, kun taas Kotalammen päiväkodin laulusto on hyvä esimerkki tyypillisestä alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmän laulustosta.

7.4 Toisintoaineiston kuvaus

Toisintoaineistoa on koottu eri kuvauskerroilta. Lahjaharjun päiväkodista tallennetut toisinnot ovat kaikilta neljältä kuvauskerralta (lyhenteet L 1 - L 4), Kotalammen päiväkodista on tallennettu toisintoja kahdelta kuvauskerralta (lyhenteet K 1 ja K 2). Aineisto on sisällöllisesti kaksiosainen, siinä on toisintoja Marjatta Meritähden laulusta Ihahaa (I-toisinnot) ja muista lastenlauluista (M-toisinnot). Viimemainituissa on toisintoja paljon päiväkodissa käytetyistä lauluista Jänis istui maassa, Laiva, laiva, Pienen pieni veturi, Pii pii pikkuinen lintu, Piiri pieni pyörii ja Tuu tuu tupakkarulla. Lisäksi aineistossa on Lahjaharjun päiväkodissa käytetyistä varsinaisista perinnelauluista toisintoja kuten lauluista Veetään nuottaa, Kapo kapo karhunpoika ja Minä pajailen.

Analysoitavaan toisintoaineistoon on otettu mukaan vain selvästi tunnistettavat toisinnot, koska tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on verrata toisintoja standardeihin lapsille laulettuihin lauluihin. Aineisto on luokiteltu yleistä tarkastelua varten ensin aikajärjestyksessä ja sitten kontekstinsa mukaisesti. Toisintoaineiston kuvauksessa käytetään taulukon 12 mukaista mallia.

TAULUKKO 12 Esimerkki toisinnon kuvausmallista.

toisinto	kuvauspvm	ryhmä	kontekstinro	kesto
IT 3	3.10.90	L1 Ha	1	9' 54''

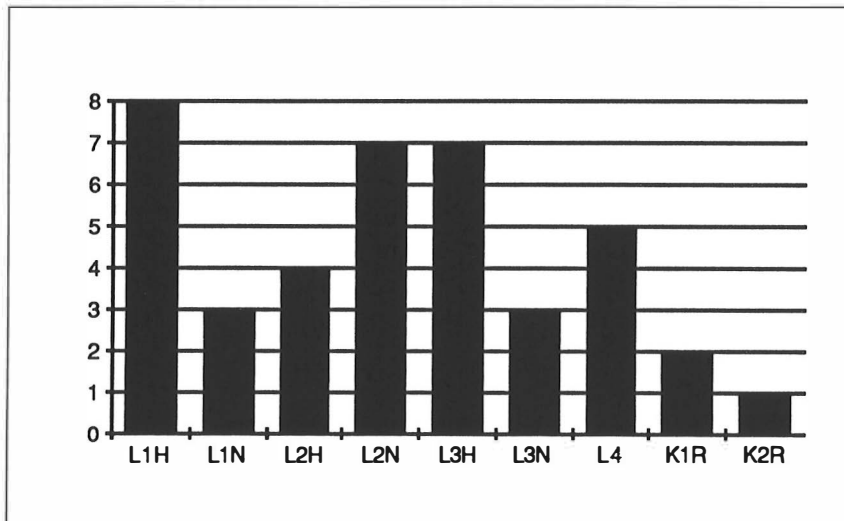
Taulukon selitys: IT3 = Ihahaa-toisinto nro 3; toisinto on kuvattu 3.10.90; L1Ha= Lahjaharjun päiväkodin 1. kuvauskerta Hattivattien ryhmässä; 1.A =toisinto kontekstuaalisesti (liike, leikin laatu ja leikkiväline) luokiteltuna. Lisäksi mainitaan toisinnon kesto.

Liitteessä 2 on koko toisintoaineiston kuvaus taulukon 12 mukaisesti. Molempia toisintoaineistoja tallennettiin kummassakin päiväkodissa. Kuvailen seuraavassa yleisesti näitä toisintoja.

7.4.1 Ihahaa-toisinnot

Ihahaa-toisinnot syntyivät useimmiten tietyissä, toistuvissa konteksteissa. Molemmissa päiväkodeissa kuului leikkivälineisiin pysyvästi mm. keinuhevonen, jolla lapset ahkerasti kiikkuivat. Toisintoja kertyi eri päiväkotiosastoilta neljän kuvauskerran ajalta taulukon 13 mukaisesti.

TAULUKKO 13 Ihahaa-toisintojen määrä lapsiryhmittäin eri kuvauskerroilta.



Ihahaa-toisintoja tallennettiin huomattavasti enemmän kokeilu-päiväkodin ryhmistä. Tämä on luonnollista, koska musiikkikasvatuksen sisällöllisen kehittämisen yhtenä tärkeänä tavoitteena oli musiikin integroiminen koko päiväkodin arkeen ja laulamisen vakiinnuttaminen luonnolliseksi osaksi päivärytmiä.

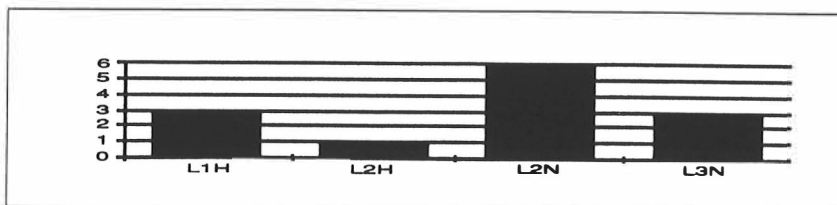
Tämän tutkimuksen aineistoksi kootut spontaanit Ihahaa-toisinnot saivat alkunsa useimmiten lasten leikeistä käsin, ja niiden kesto vaihtelee parista sekunnista noin kymmeneen minuuttiin. Olen luokitellut yhdeksi ja samaksi toisinnoksi myös sellaiset toisinnot, joissa toisinto elää ja muuntuu vuorovaikutuksen eri vaiheissa. IT-aineistossa on 27 sellaista toisintoa, joissa vain yksi lapsi laulaa; muissa on mukana kahdesta neljään lapseen. Näitä tekijöitä tarkastellaan enemmän toisintojen yleisen tarkastelun yhteydessä kappaleessa 7.5.1.

7.4.2 Muut toisinnot

Kuten Ihahaa-toisinnot myös muut toisinnot olivat varsin kontekstisidonnaisia. Molemmissa päiväkodeissa oli suosittuja lauluja, joita laulettiin sekä aikuisjohtoisesti että spontaanisti tiettyihin tilanteisiin liittyen. Lauluja yhdistettiin askartelu- ja muovailuhetkiin ym. toiminnallisiin tuokioihin kokonaisopetuksen mukaisesti. Koska kaikki toisinnot on tallennettu ns. vapaan leikkituokion aikana - jolloin tosin osa joukosta saattoi pitää toimintatuokiotakin - , ovat kaikki toisinnot syntyneet leikkitilanteesta käsin. Usein toisintotilanteessa on useita lapsia läsnä, mutta yhdessä lapset eivät juurikaan laula, vaan yleensä kuuntelevat tai seurailevat toistensa laulamista.

Kuten lapsen leikissä muutenkin, myös toisunnoissa on havaittavissa viivästettyä jäljittelyä. Lapset siis oppivat myös yleensä johonkin toimintaan samaistuvia lauluja toisiltaan. Tyypillistä on useamman laulun yhdistäminen leikin osaksi. Tässä saattanee vaikuttaa jo pientenkin puolella käytetty laulutuokiomalli, jossa useita eri lauluja ja laululeikkejä lauletaan peräkkäin vain laulamisen ilosta. Kaikki tallennetut muut toisinnot (kuvauskerroilta L1H, L2H, L2N ja L3N), tutkimusvuoden ajalta (taulukossa 14) ja eri kuvauskerroilta ovat jollakin tavalla toiminnallisia; niihin liittyy piirileikki, sormileikki, liikuntaleikki jne.

TAULUKKO 14 Muiden toisintojen kertymät lapsiryhmittäin.



Myös M-toisintoja saatiin tallennettua enemmän kokeilupäiväkodista. On kuitenkin yllättävää, että selvästi tunnistettavia toisintoja on kertynyt yhteensä vain 13.

7.5 Toisintoaineiston tutkimusmenetelmät

Toisintoaineistona on kaksi eri toisintoryhmää: toisessa (I-toisinnot) on vain yhden laulun toisintoja ja toisessa (M-toisinnot) useamman standardin laulun toisintoja. Toisintojen tulkinnassa käytetään kvalitatiivisia menetelmiä analyysin painottuessa määrällisesti edustavampaan IT-aineistoon. M-toisintoja ja niiden malleja analysoidaan tarkemmin vain I-toisunnoissa esiintyvien poikkeavien kaarroskuvioiden yhteydessä. I-toisintoja tarkastellaan aluksi (1) yleisesti ottaen huomioon niiden tuottamistilanteen ja laulujen alkuperän tai sanoituksen vaikutus aktuaaliseen laulutoisinnon tuottamiseen ja sen muunteluun. Toisintojen (2) transkriptiivisessä tarkastelussa analysoidaan toisunnoista tehtyjä transkriptioita ja lopuksi (3) esitetään analyysi toisunnoista osana opittua kulttuuria.

7.5.1 Toisintojen yleinen tarkastelu

Toisintojen yleisessä tarkastelussa luokitellaan toisintoja aluksi kontekstuaalisin mallein, joissa otetaan huomioon lasten leikki ja siihen mahdollisesti liittyvän liikkeen laatu ja vaikutus toisintojen tuottamisessa. Yleiseen tarkasteluun liittyy myös standardien laulujen alkuperän vaikutuksen merkitys suhteessa toisinnon esille tulemiseen, samoin kuin toisintojen esittämis- ja laulutavat sekä sanoituksen kehittyminen ja muuntelu. Näitä ei kuitenkaan tässä yhteydessä tarkastella systemaattisesti, vaan ikään kuin fenomenologisesti kvalitatiivista tarkastelua täydentävinä.

7.5.1.1 Toisintojen kontekstuaalinen tarkastelu

Kun laulutoisinnon aktuaalisesta tuottamistilanteesta on saatava mahdollisimman tarkka kuva, on itse toisinnon analysointiin liitettävä laajempi kontekstuaalinen tarkastelu. Kontekstiksi voidaan osoittaa lähes mikä tahansa musiikkiin tai musisoimiseen liittyvä tekijä, sille ajallisesti rinnakkainen, sitä edeltävä tai sitä seuraava tekijä, joka selittää sitä. Laulun sanat vaikuttavat säveleen, etenkin sen rytmikkaan ja päinvastoin; myös kieli muuttuu musiikin kontekstissa. Tässä tarkoitetaan kontekstuaalisella tarkastelulla toisintojen formaalin musiikil-

lisen analyysin täydentämistä niillä tiedoilla, joita kuvanauhan perusteella saadaan toisinnon tuottamistilanteesta. Voidaan sanoa, että toisintoa analysoidaan sekä tilannekohtaisesti että yksilökohtaisesti simultaanien ja suksessiivisten tapahtumien välityksellä.¹ Jokainen toisinto on kuvattu myös verbaalisesti kuvanauhasta välittyvän informaation ja observointimuistiinpanojen perusteella kuvion 5 mukaisesti. Kuvauksen alussa on mainittu lasten iät.

IT 3	3.10.90 L1 Ha 1.	9:54
J = 2:07, R=1:11, S= 2:08		
<p>J. on keinuhevoseella ja laulaa Ihahaata uudestaan ja uudestaan. Viereen keinuoliin istuu myös R, joka myös kiikkuu ja yrittää yhtyä J:n lauluun. J. ei kuitenkaan kuuntele kauan R:n laulua, vaan aloittaa oman laulunsa uudestaan. R:n täytyy väistyä ja hakeutua muualle. Luultavasti kasvattajakin pyytää R:aa pois keinuoliin(kuvaruudun ulkopuolella), koska tilanne on käydä hankalaksi. Hetken päästä keinuoliin istuu vuorostaan S, joka vienosti yrittää yhtyä J:n lauluun. Sitten tytöt kehittelevät laulamista ja hepalla ja keinuoliin keinumista vuoroleikin, jota myös kasvattaja pyrkii ohjaamaan. J. ei pysty kuuntelemaan S:aa, vaan alkaa häiritä myös S:n esitystä laulamalla aivan muuta laulua (nuus, nuus, muusi kisi lauri). R. yrittää vielä päästä hepalle, mutta tilanne on sitten jo ohi.</p>		

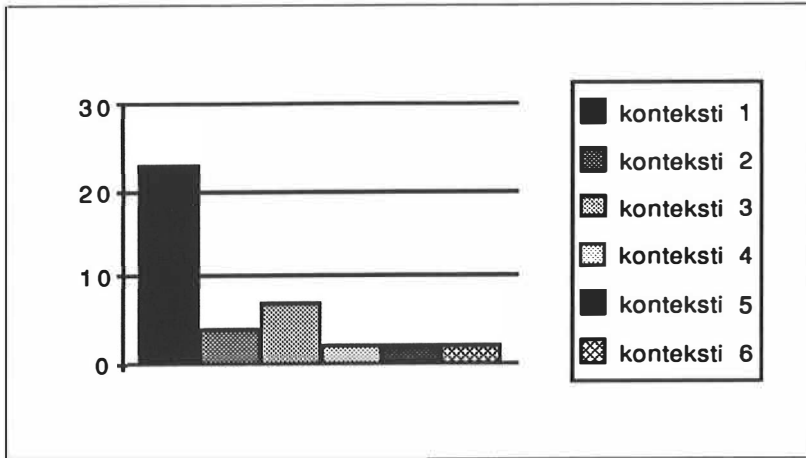
KUVIO 5 I-toisinnon nro 3 verbaalinen kuvaus.

Toisinnon verbaali kuvaus selventää tilanteen eri vaiheita, joskin sen tulkinta perustuu vain tutkijan näkemyskokonaisuudesta. Lapsiryhmän kanssa enemmän tekemisissä ollut kasvattaja voisi tulkita tilanteen niiden tietojen pohjalta, joita hänellä on kokemustensa kautta lapsista. Tällöin tulkinnan luonne myös muuttuisi subjektiivisemmaksi.

Toisintojen kontekstit on jaettu niihin liittyvän (1) liikkeen, (2) leikin laadun ja (3) leikkivälineen perusteella. Toisintojen tuottamiseen liittyvä liike voi olla koko kehon liikettä, lauluun liittyvän leikkivälineen liikettä kädessä, jonkun muun leikkivälineen liikettä tai kehonosan liikettä. Leikki voi olla yksinleikkiä tai ryhmäleikkiä, yksinleikki muuntuessaan myös katselu- tai samanaikaista leikkiä. Leikkivälineellä on merkitystä laulutoisinnon alkamiseen, sen etenemiseen ja toisinnon päättymiseen. I-toisinnossa leikkivälineinä oli keinuhevonen, keppihevonen, leikkihevonen ja muita leikkivälineitä, esimerkiksi roolivaatteita. Joissakin toisinnossa voitiin nähdä kontekstina myös toisintoa edeltävä toiminto tai piirileikkiin liittyvä liike. Lopullisessa luokittelussa I-toisinnot jaettiin leikkivälineen perusteella viiteen pääluokkaan (keinuhevonen =1, keppihevonen = 2, leikkihevonen =3, muu leikkiväline = 4 ja pelkkä liike kontekstina toisinnossa =5, muu=6). Taulukossa 15 nähdään I- toisintojen koko kontekstuaalinen luokittelu.

¹ Ks. Moisala 1993, 67.

TAULUKKO 15 I-toisintojen kontekstuaalinen luokittelu.



Toisintojen kontekstuaalinen jako (ks. myös liite 3) antaa kuvan lauluihin liittyvän leikkituokion yleisistä piirteistä. Koska kaikki lapset ovat alle kolmevuotiaita, on yksinleikki tyypillisin leikin muoto. Sitä voidaan pitää sensomotoriselle kehityksen tasolle tyypillisenä hallinta- tai käytännön leikkinä nuoremmilla lapsilla ja lähellä kolmen vuoden ikää olevilla lapsilla jo symbolisena leikkinä. M-toisinnot on luokiteltu vastaavasti laulun sisältöön oleellisesti liittyvän leikkivälineen, siinä käytetyn muun leikkivälineen ja pelkän liikkeen perusteella.

Laulun tuottamisprosessi on joustava, dynaaminen ja vaihteluille altis. Sitä voidaan seurata kuvanauhamaateriaalista sekä suksessiivisesti että simultaanisesti. Siinä on selviä vaiheita, kuten (a) aloittaminen joko lapsesta käsin tai aikuisjohtoisesti, (b) keskeyttäminen mitä erilaisimmista syistä, (c) muuntelua ja (d) laulun lopettaminen. Kuvanauhamaateriaalin perusteella voidaan Ihahaan toisintoesityksissä havaita mm. taulukossa 16 esitetyjä vaiheita.

TAULUKKO 16 I-toisintojen vaiheita.

A.	Laulun aloitus	Aikuisjohtoinen aloitus
(1)	Lapsijohtoinen aloitus liike - aloitus - liikkeen rytmi synkronoituu laulun rytmiiin	(1) aikuisen kehoitus - miten heppa sanoo, laulaa, liikkuu

(jatkuu)

TAULUKKO 16 (jatkuu)

(2)	leikkiväline -aloitus - leikkivälineeseen liittyvä emotionaalinen, sensomotorinen ajattelu synnyttää laulun	(2) aikuisen malli - aikuinen aloittaa laulun, josta lapsi jatkaa
B.	Laulun keskeytyminen	
(1)	liike keskeytyy - laulukin keskeytyy - keinuheppa nurin	
(2)	leikkutilanne muuttuu	
C.	Laulun jatkuminen	
(1)	laulu jatkuu seuraavasta fraasista	
(2)	liike jatkuu - laulu jatkuu mistä tahansa kohtaa	
(3)	laulu jatkuu jostakin fraasista	
D.	Laulun muuntelu	
(1)	laulu vaihtuu toiseen	
(2)	liike muuntuu - laulu muuntuu	
(3)	skeemat aktivoituvat - laulua muunnellaan	
(4)	vuorovaikutustilanne muuttuu - laulu muuntuu	
E.	Laulun lopettaminen	
(1)	liikkeen lopettaminen - laulukin loppuu	
(2)	aktivaatio tai huomio siirtyy muualle - virike välittömässä ympäristössä - leikkivälineen käyttö edellyttää lopettamista	

Laulutoisinnon vaiheet etenevät useimmiten taulukossa 16 esitetystä järjestyksessä; joissakin toisoinnoissa prosessi päättyy kohtaan B, eli laulu ei jatku keskeytymisen jälkeen. Kaikissa toisoinnoissa voidaan havaita muuntelua (D), mikä ei välttämättä edellytä laulun keskeytymistä (B) ja jatkumista (C) keskeytyksen jälkeen. Toisoinnoissa on erilaisia etenemismalleja kuten esimerkiksi A-D-E, tai A1-B-C-D-E tai A1-D-E. Toisintojen kontekstuaaliseen kuvaukseen on liitetty taulukon 16 mukainen toisinnon etenemisen kuvaus ja muuntelu, ja niitä tarkastellaan toisoinnoista tehtyjen transkriptioiden avulla.

Olen päättänyt kuvaamaan leikin ja liikkeen vuorovaikutusta yhdessä, kuten taulukosta 15 voidaan havaita. Liike synkronoituu tilapäisesti toisinnon tuottamisen sykkeeseen, mutta mitään selkeää, erikseen analysoitavaa yhteyttä motoriikan ja toisinnon tuottamisen välillä en ole pystynyt tämän tutkimuksen yhteydessä käytettävillä menetelmillä havaitsemaan. Merkille pantavaa on kuitenkin se, että laulutoisinto enimmäkseen käynnistyy motorisella liikkellä. Liike liittyy tässä materiaalissa aina laulamiseen ja pitää myös sitä yllä. Tästä voitaneen päätellä, että aktivoituessaan pienen lapsen toiminnallinen skeema saa aikaan aktivaation leviämisen myös siihen läheisesti liittyviin melodisiin skeemoihin.

Toisinnot liittyvät alkaessaan aina läheisesti alkuperäisen laulun kontekstiin, useimmiten leikin kautta. I-toisintoja ei synny ilman laulun sisältöön viittaavaa leikkivälinettä tai sitä kuvaavaa liikettä. Molemmissa toisintoaineistoissa on esimerkkejä toisunnoista (J:n Pii pii pikkuinen lintu, kun muovaillaan linnun pesää, ja IT 21) , jotka syntyvät kylläkin alkuperäisessä kontekstissa, mutta kasvattajan pyynnöstä. Aikuiset siis ohjaavat harkitusti lasta tuottamaan tiettyyn yhteyteen tiettyä laulua. Alkuperäisten laulujen toiminnalliset ominaisuudet ja konkreettinen, lapselle tuttu sisältö vaikuttavat myös toisintojen esiintymisyhteyksiin. Toiminnallinen skeema ohjailee ilmeisesti lasta toisintojen valinnassa tilanteeseen sopivasti.

7.5.1.2 Laulutavat ja sanoitukset toisunnoissa

Äänenkäyttöä tarkastellaan toisintokohtaisesti ensinnäkin lasten niissä käyttämän musiikillisen äänialan perusteella, toisaalta niissä esiin tulevan, vuorovaikutuksille alttiin laulutavan mukaan. Laulun sanojen muokkausta tarkastellaan yhteydessä toisinnon tuottamistilanteeseen, ja niiden muuntelu pyritään näkemään sekä osana lasten keskinäistä vuorovaikutustilannetta että lapsen omaa emotionaalista introspektiota (Bjørkvold 1990). Erilaisten äänenkäyttötapojen ja alkuperäisestä laulusta poikkeavien sanoitusten merkitystä musiikillisena kommunikaatiovälineenä pyritään kuvailemaan tilannekohtaisesti. On korostettava, että on kysymys vain yhdestä tulkinnasta vaikkakin autenttisen kuvanauhamaateriaalin yhteydessä.

Koska kyse on lapsille tuttujen laulujen toisunnoista, on huomiota kiinnitettävä alkuperäisten laulujen melko vahvoihin sekä melodisrytmisiin että sanoituksellisiin malleihin. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jää kuitenkin lapsille laulettujen ko. laulujen ensimmäisten mallien analysointi. On selvää, että laulun representoituminen muistiin riippuu siitä kokonaisvaltaisesta kokemuksesta, joka lapsella on laulusta. Siihen kokemukseen ei liity pelkästään itse laulun melodisrytmisen malli, vaan myös esittäjän tulkinta laulusta, laulun esitys kokonaisuudessaan. Aikuisen spontaani, kontrolloimaton ääniala on useimmiten huomattavan matala, kun taas opetustuokiossa äänialaa tulee kontrolloitua tarkemmin. Näin ollen lapselle kertyy useita säveltasomalleja. Tiettyjen lauluun liittyvien säveltasorepresentaatioiden lisäksi lapselle jää mieleen myös emotionaalinen mielikuva laulusta. Tämä mielikuva ja siihen liittyvä toiminnallinen skeema vaikuttavat lapsen omaan esitykseen spontaanissa laulutilanteessa.

Opitun laulun melodisrytmiset ainekset ovat voimakkaampia ja heikompia riippuen niiden asemasta tonaalisessa kontekstissa. Melodisrytmisten aiheiden ja niitä vahvistavien sanallisten ratkaisujen

kongruenssi¹ taas lisää kuvioiden vahvistumista myös representatioina. Vaikka tämän tutkimuksen yhteydessä ei tähän problematiikkaan perehdytäkään menetelmällisesti, voidaan mallien voimakkuutta silti arvioida deskriptiivisesti. Esimerkiksi Ihahaa-laulun aloituskuviot ovat voimakkaita, sanoitukseltaan helppoja pienellekin lapselle, ne ovat voimakkaasti toiminnalliseen rytmiin stimuloivia ja siten kenties aivan tietynlaiseen laulutapaan ohjaavia malleja. Ihahaa-laululle tunnusomainen lineaarinen kulku ja lapsen omaa ilmaisuväriä muistuttava aloitusfraasi ovat aineksia, jotka tekevät laulusta koko kansan omaisuutta².

Laulutapoja ja sanoituksia havainnollistetaan sekä transkriptiivisin menetelmin että toisintojen metrisen rakenteen avulla. Laulutapaa kuvaillaan sen kuulonvaraisen voimakkuuden, erilaisten agogisten vaihteluiden ja aloituskorkeuden perusteella. Aloituskorkeuksia tarkastellaan sekä toisinnon aloituksessa että toisintokudoksessa muuntuvana. Myös toisinnon tuottamistilanteessa olevan aikuisen antamaa äänimallia tarkastellaan suhteessa lapsen äänialaan.

Esimerkkinä toisinnon metrisen rakenteen ja sanoituksen välisten yhteyksien analyysistä on taulukossa 17 esitetty toisinnon IT3:18-19 kuvaus ilman muuta tietoa toisinnon transkriptiosta. IT3 -toisinto on pitkä - analysoituja säkeistöjä on 21 - ja sen tuottamistilanteessa mukana kolme tyttöä. Jokaisen laulliset lähtökohdat ovat erilaiset, ja se ei voi olla vaikuttamatta toisinnon osittaisessa yhteisesityksessä. Toisinnon varsinainen *primus motor* J. (2:07) keksii välillä muiden harmiksi täysin omintakeisia sanoja, joihin toisten lasten on täysin mahdotonta toisinnon yhteydessä osallistua. Näin hän saa toisinnossa mukana olevat muut lapset sekaisin, ja voi taas itsevarmasti aloittaa Ihahaan 19. säkeistön oman mielensä mukaisesti.

Sanoituksen muuntelun tarkastelussa käytetään siis melko vapaata, kuvailevaa menetelmää, joka on tälle tutkimukselle tyypillinen. Aineiston, ja samalla koko ilmiön, mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen on ollut melko mahdotonta löytää valmiita menetelmiä, joten tutkijan on täytynyt tyytyä kohtalaisen yleiseen deskriptiiviseen kuvaukseen. Koska lasten kieli on vielä kehittymätöntä, on kuulonvaraiseen tallentamiseen perustuva menetelmä liian aikuiskeskeinen. Tarkoitin tällä sitä, että tulkintaa lapsen ääntelystä ja omintakeisten ilmaisujen käytöstä ohjaavat - tiedostamattakin - tutkijan omat käsitykset lapsen kielellisistä mahdollisuuksista ilmaisun yhteydessä.

¹ Kongruenssilla tarkoitetaan sanojen rytmin ja melodian rytmin vastaavuutta, jolloin laulussa sanojen painollisia osia vastaavat melodian painolliset tahtiosat.

² Laulun säveltäjän Marjatta Meritähden 50-vuotisjuhlaaastattelussa säveltäjä itse toteaa, että yllätykseksään hän on huomannut tämän laulun olevan kaikista suosituin kokoelmasta Pikku Marjan eläinlauluja. Jopa raavaat miehet haluavat laulaa Ihahaa-laulua ravintolan karaoke-illoissa!

TAULUKKO 17 Toisinnossa IT3 säkeistöjen 18-19 metrin analyysi.

18. □ | □ | lhahaa, ihahaa
 □ □ | | onhan hepo asti...
 □ □ | | muuli siili laasti
- | □ | ihahaa, ihahaa
 □ □ | | onhan liisi asti
 □ □ | | muusi kiisi puuhu
- | □ | lhahaa, ihahaa
 □ □ | | miini kuusi miini
- | | □ | nuus nuu nukkeke
 □ □ | | heppa siinä juokse
 (keinuheppa 8 x edestakaisin, sitten J. aloittaa laulun liikkeen rytmissä)
19. □ | □ | lhahaa, ihahaa
 □ □ | | onhan ratsastaa
 □ □ | | Juokse hepo hiljaa (S:hepo)
 □ □ | | kanna pikku Siljaa
 □ □ | | kanna kotiin asti
 □ □ | | kevyt kallis asti

Luotettava mittausmenetelmä on tempon vaihtelujen määrittely metronomin avulla. MM-merkinnät on tehty transkriptioon silloin, kun tempo on selvästi muuttunut; sitä ei seurata tahti tahdilta tai säe säkeeltä. Joskus on transkriptioissa tyydytty pelkästään tempon vaihteluiden sanalliseen määrittämiseen, kuten esimerkiksi toisinnossa IT 18.

”Kertaus nopeammin, liikkuminen kuitenkin hidastuu. Kaikki rauhoittuvat hetkeksi ja vähentävät sitten tempoa. A:n ääni ylimpänä, muut mukana omassa tempossaan.”

Toisintojen aloituskorkeudet määritellään tarkan säveltason mukaisesti oktaavialoittain. Koska lasten tonaliteetin taju on vielä kehittymätön, ja koska lasten tapa käsitellä melodisia osa-aineksia on fragmentaarista, vaihtelevat säveltasot säkeestä toiseen, mutta pysyttelevät kuitenkin suhteellisen samalla tasolla. Tarkkaa säveltasoa on pyritty toisintojen transkriptioissa määrittelemään aina silloin kun se on mahdollista, varsinkin uuden, selkeästi intonoidun jakson alussa. Mikäli aikuinen on antanut lapselle toisinnon säveltasomallin - yleensä lasten pyynnöstä - on laulun aloituskuvion tarkka sävelkorkeus määritelty. Sitä on myös verrattu siihen säveltasoon, millä lapset jatkavat aikuisen aloituksesta.

7.5.2 Toisintojen transkriptiivinen tarkastelu

Pienten lasten laulutoisintojen kuulonvarainen tallentaminen nuotinnoksiksi on ongelmallista, koska laulaminen ei perustu tarkoille sävelkorkeuksille. Tosin, kuten Hargreaves (1986, 70) toteaa, tämä ei johdu siitä, etteivätkö lapset pystyisi tuottamaan yksittäisiä tarkkoja sävelkorkeuksia; lasten lauluista tuntuu vain puuttuvan sekä melodinen että rytminen organisaatio. On todettava, että säveltasojen analysointi on hankalaa myös sen vuoksi, että varhaisissa lauluissa ei ole tunnistettavaa tonaalista keskusta. Rytmien käsittelyn on havaittu olevan toisaalta vapaata ja joustavaa (Moorhead & Pond 1978), toisaalta fraaseittain säännöllistä sykkeeltään (Dowling 1984). Laulujen iskullinen rakenne ei ole niin tasainen kuin aikuisilla, koska lapset lisäävät omia toiminnallisia rytmejään - useimmiten puherytmejä - lauluihinsa. Säännöllinen syke lauluissa on kuitenkin tekijä, joka erottaa ne selkeästi puheesta (Dowling 1990).

Nuotinnetut lasten laulutoisinnot ovatkin yleensä summittaisia, eivätkä ne täysin vastaa laulettua sävelkorkeutta¹. Davidson, McKernon & Gardner (1981) ovat kiinnittäneet laulutoisintojen notaatioissa huomiota ennen kaikkea melodian kaarrokseen. Tutkijat vertaavat saman lapsen (2:05) samana päivänä tuottamaa vapaata, spontaania laulua toisintoon standardista lastenlaulusta. Nuotinnoksessa (ks. Davidson, McKernon, Gardner 1981, 304) on pyritty kirjaamaan oikea säveltasotaso, mutta ei esimerkiksi intonaatiota, joka taas on tärkeä elementti Dowlingin (1984) transkriptioissa. Spontaani laulu ja laulutoisinto sisältävät paljon samoja aineksia, mutta edellä mainitussa on enemmän muuntelua, suurempia intervaleja ja monipuolisempaa fraasien käyttöä. Kahden-kolmen vuoden iässä lapset alkavatkin kiinnittää huomiota siihen, miltä opitun laulun tulisi kuulostaa, ja vaikuttaa siltä, että he kehittelevät opittuun lauluun liittyvistä odotuksista erilaisten mahdollisuuksien valikoimaa, eräänlaista laulujen "kehystä", joka sitten muotoilee heidän esitystään opitusta laulusta.

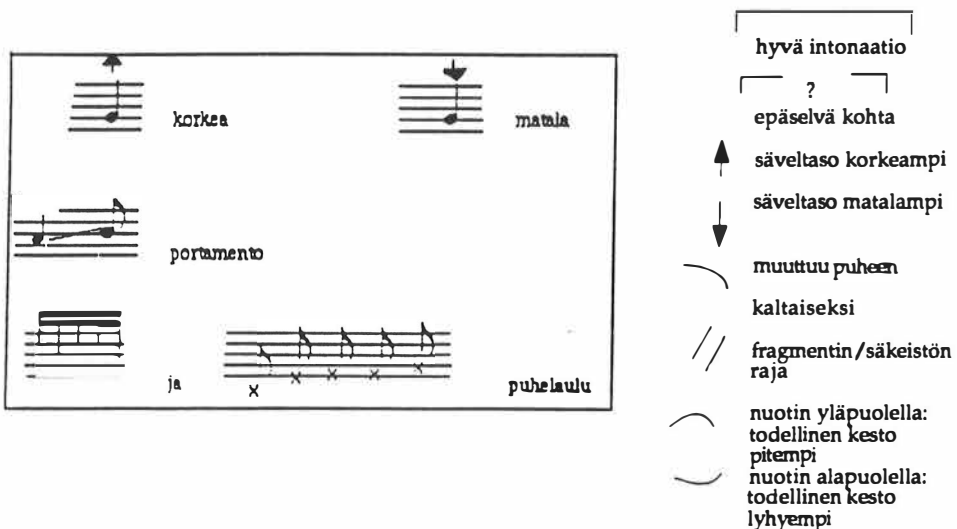
Lasten spontaanien laulujen ja laulutoisintojen kirjallisuudessa esiintyvälle transkriptioille on yhteistä niiden vaikea tulkittavuus. Ainoa täysin tarkka säveltasojen merkitsemistapa olisi niiden määrittäminen esimerkiksi taajuusanalyysillä tarkkoina Hz-määrityksinä. Tällöin voi jäädä kuitenkin vaille huomiota laulusta välittyvä muu informaatio kuten esimerkiksi rytminkäsittely. Toistaiseksi lasten spontaanin laulun transkriptiivisessä analyysissä ei ole löydetty yhtenäistä tekniikkaa. Tässä tutkimuksessa on päädytty eräänlaiseen sekatekniikkaan: käytän perinteisen notaation lisäksi etnomusikologisia nuotinnusmenetelmiä, joita täydennän verbaalilla kuvauksella.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pienten lasten laulamista etnisen vähemmistön alkeismusiikkina. Transkriptioissa korostuvat

1 Ks. esimerkiksi Dowling 1984, 151.

entomusikologiset mallit. Lasten laulujen epätarkat sävelkorkeudet ovat antaneet aihetta puhua niiden yhteydessä jopa mikrintervalleista (Moog 1976), jotka taas ovat tyypillisiä etnisten kansojen lauluille. Spontaani laulaminen vaikuttaisi olevan lapsille eräänlaista "rituaalimusiikkia", jossa käytetään varsin laajaa dynaamista asteikkoa; se voi olla suggestiivista niin että lapsen voi jopa kuvitella "meditoivan" oman äänimateriaalinsa kanssa sen rajoja kokeillen. Laulujen monipuolinen ilmaisun asteikko asettaakin melkoisia vaatimuksia myös transkriptiotekniikalle. Toisaalta toisintojen alkuperäisten laulujen vahvat mallit rajoittavat tietyllä tavalla lasten ilmaisua, kuten Davidsonin et al (1981) tutkimuksessa havaittiin. Koska tutkin transkriptioita niissä ilmiönsä saavien melodisten prosessien kannalta, toisin sanoen niitä skemaattisesti analysoiden, en transkriptioissa ole pyrkinytkään tarkan säveltason notatointiin. Tärkeämpää on ollut yksittäisen sävelen asema melodisen kaaroksen kontekstissa.

Käytän transkriptioissani Chenowethin (1972/1986) ja Moisanan (1991) etnomusikologisia transkriptiomalleja niitä yhdistellen. Kansanmusiikin tutkimuksessa käytetyistä nuotinnoksista (lähinnä Järvinen 1992) olen myös omaksunut joitakin merkintätapoja. Chenowethin kuulonvaraisessa transkriptiomallissa pystytään kattavasti merkitsemään säveltasot, laulutavat, pulssi, melodian kaarros ja melodian rytmi. Myös intervallit merkitään neljännesaskelen tarkkuudella. Moisanan kulttuurinen malli keskittyy laulutavan ja tanssin mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen. Järvisen mallista löytyvät nuottiarvon ja todellisen sävelen keston merkintätavat. Kuvioon 6 on koottu tässä tutkimuksessa käytettyjen mallien yhdistelmien yleisimmät notaatiotavat.



KUVIO 6 Tutkimuksessa käytettyjä nuotinnusmalleja.

Merkintätavat muotoutuvat aineistosta käsin, ja että niihin vaikuttavat kulttuurissa käytetyt musiikillisen ilmaisun muodot. Vaikka tarkan säveltason notatoiminen ei olekaan tässä tutkimuksessa oleellista, on tarkoituksena kuitenkin saada selville melodian segmenttien (motiivi, fraasi) rajauksen kannalta tärkeät ja riittävät säveltasot. Myös segmentin temporaalinen ja tonaalinen aspekti ovat tärkeitä aineiston riittävässä nuotintamisessa (Adams 1976, 195-197).

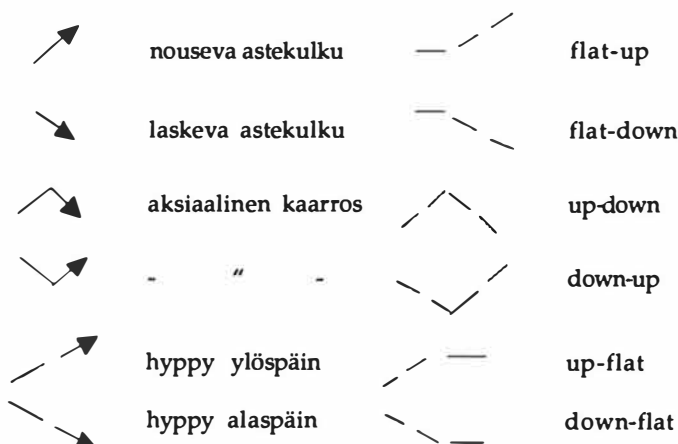
Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto muodostuu enemmän tai vähemmän vuorovaikutustilanteista, jolloin verbaalinen kuvaus jo transkriptiossa on välttämätöntä. Toisinnon transkriptiivinen tarkastelu aktuaalin laulutilanteen kuvauksena täydentää toisinnon kontekstuaalista kuvausta, jolloin tutkimuksen kvalitatiivinen ote entisestään korostuu. Pelkän transkription välittämä informaatio voi olla hyvin vähäinen, vaikka laulutuokio sinänsä kestäisi pidempäänkin. Näin on tilanne toisinnossa IT 32 (kuvio 7), jossa ryhmän pienimmät viettävät riemastuttavat seitsemän minuuttia yhdessä. Transkriptiiviset menetelmät antavat kuitenkin mahdollisuuden kuvata vain lasten toistamaa sävelaihetta sellaisenaan. Näin ollen on välttämätöntä käyttää useita tutkimusmenetelmiä ilmiön mahdollisimman monipuoliseen kuvaukseen.

The image displays musical notation for IT 32, illustrating transcriptive information. It consists of several staves with notes and lyrics. The first staff shows a 1:6 ratio with the lyrics "ih- hah- haa". The second staff shows a 1:4 ratio with the lyrics "ih- hah haa ih- hah- haa". The third staff shows a 1:4 ratio with the lyrics "ih haha" and "IIIIIIIIIIAAA", with a box labeled "epäonn." above the first part and "huuään" above the second part. The fourth staff shows a 1:3 ratio with the lyrics "ih haha" and "IIIIIIIIIIAAA", with a box labeled "eri korkeuksilta" below the first part. The fifth staff shows a 1:3 ratio with the lyrics "ih haha" and "IIIIIIIIIIAAA", with an arrow labeled "nopeutuen" pointing to the second part.

KUVIO 7 Transkriptiivinen informaatio toisinnosta IT 32.

7.5.2.1 Toisintoaineiston transkriptioanalyysi

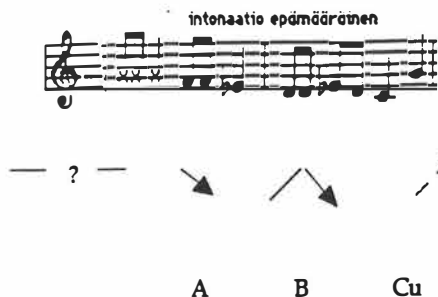
Varsinaisessa transkriptioanalyysissä tarkastellaan lasten melodisen tiedon käsittelyä toisintonuotinnuksien avulla. Lähemmän tarkastelun kohteena ovat melodian kaarrokset toisinnossa sekä toisintojen laatu ja muoto. Analyysimenetelmä on kehitetty tätä tutkimusta varten erilaisista sekä etnomusikologiassa että kognitiivisessa musiikintutkimuksessa käytössä olevista menetelmistä. Melodian kaarrokseiden analysoimisessa käytetään yksittäisten kaarroselementtien tai -kuvioiden suunnan mukaista, graafista merkintätapaa. Kaarroskuvioiden graafisessa esityksessä voidaan teknisesti nähdä joitakin yhteyksiä kognitiivisen musiikintutkimuksen hermoverkko tutkimuksissa käytettyyn tapaan yleistää kuviot itseorganisoituvissa hermoverkoissa tiettyyn kuvioiden luokkaan.¹ Kuviossa 8 verrataan Tiitsin (1993, 161) esittämiä kuvioluokkien prototyyppisiä tässä tutkimuksessa käytettyihin melodian kaarroselementtien figuraalisiin kuvioihin.



KUVIO 8 Kaarroskuvioiden graafisten esitysten muotojen yhtäläisyyksiä.

Vaikka kysymys on eri tarkoituksiin käytetyistä malleista, voidaan niissä nähdä samaa pyrkimystä kuvion suunnan kuvaamiseen. Tässä tutkimuksessa figuraalisille tunnuksille on analyysiprosessin edetessä annettu lisäksi kirjaintunnukset, jolloin voidaan heti havaita alkupe- räisimmalla poikkeavat kuviot. Peruskuvioina ovat siis A= laskeva astekulku, E= nouseva astekulku, B=aksiaalinen kaarros, Cu=ylöspäinen intervallihyppy, Cd=alaspäinen intervallihyppy ja D=samantasoinen sävel tai lopuke. Näiden peruskuvioiden lisäksi on jouduttu käyttämään yhdistelmiä. Tällä tavalla saadaan esimerkiksi toisinnon IT27 kuvioanalyysiksi A B Cu // A A B Cu // A -?- B Cu // A -?- B Cu // A A B. Kuviossa 9 esitetään myös kuvioanalyysia vastaava nuottikuva.

¹ Ks. Tiits 1993, 161.



1. Toisinnon transkriptio

2. Toisinnon kaarroskuviot suunnan mukaan

3. Toisinnon kuvioanalyysi kirjaintunnuksin

Kaarroskuvioiden suunnat A=laskeva astekulku, B= aksiaalinen kaarros ja Cu=ylöspäinen intervallihyppy.

KUVIO 9 Toisinnon IT27 transkriptio ja siitä tehty kuvioanalyysi.

Tässä toisinnossa on puhelaulun tyyppisiä, ilman selkeätä säveltasoa olevia jaksoja, joissa melodian suunta on kuitenkin selkeästi havaittavissa. Yleisessä transkriptiivisessä tarkastelussa voidaan jo todeta toisinnon rakenteellisia ominaisuuksia, joiden havaitsemista voidaan vielä vahvistaa figuraalisilla tunnuksilla. Tästä toisinnosta voidaan havaita rakenteellinen horjuvuus; lapsi toistaa kuvioita päämäärättömästi, ilman käsitystä niiden organisatorisesta merkityksestä kokonaisuudelle.

Melodian kaarrostien luokittelussa on sovellettu Adamsin (1976) typologiaa, ja otettu pienimmäksi analysoitavaksi yksiköksi melodian yksi kaarroselementti kerrallaan, josta käytetään nimitystä kaarroskuviot (*contour pattern*). Toisintojen fragmentit voivat muodostua useammasta kaarroskuvioista, vaikka tonaalista struktuuria ei toisunnoissa vielä yleensä olekaan havaittavissa. Transkriptioissa esiintyvien kaarroskuvioiden kvalitatiivisessa analysoinnissa toisinnot jaetaan rakenteellisen jäsentämisen vuoksi aluksi "säkeistöihin", joiden rajat määräytyvät ensinnäkin fraseerauksen, toisaalta säerajojen mukaan. Rajojen määrääminen on ollut paikoitellen vaikeaa ja tulkinnan voisi suorittaa toisinkin. Laulun etenemisessä tapahtuneet kontekstuaaliset muutokset on jätetty transkriptiivisessä tarkastelussa osittain huomioimatta, ja säkeistön on katsottu jatkuvan myös tauon jälkeen, mikäli kaarroskuvion voidaan olettaa olevan selkeää jatkoa edelliselle kuviolle. Tässä yhteydessä tulkinnallinen ongelma on vain tekninen; tulosten kannalta sillä ei liene merkitystä.

Melodian kaarroskuviot koodaan tahtiosittain siten, että kukin kahden noin neljäsosan mittainen kuvio muodostaa yhden koodausyksikön. Koodaaminen tapahtuu - kuten on edellä mainittu - käyttäen ensin figuraalisia tunnuksia, jolloin kaarroskuvioiden muoto on

selvästi näkyvissä. Sen jälkeen muutetaan figuuralliset tunnukset kirjaintunnuksiksi. Koodausprosessi tapahtuu siis kuviossa 9 kuvatun kuvioanalyysimallin mukaisesti.

Melodian kaarroskuviot luokitellaan (1) lauluun kuuluviksi ja (2) mallista poikkeaviksi kaarroskuvioiksi. Kaarroskuvioiden määrä ja laatu melodian suunnan mukaan analysoidaan toisintokohtaisesti. Analyysin edetessä on huomattu, että sekä Ihahaa-laulussa että muissa mallilauluissa kuin myös lapsille laulettu laulustossa toistuvat paljolti samat kaarroskuviot.

7.5.2.2 Toisintojen laadun ja muodon tarkastelu

Toisinnot voitaisiin laadullisesti jakaa esimerkiksi (1) selkeästi tonaalisiin ja (2) tonaliteetissaan horjuviin toisintoihin, mutta jako ei mielestäni tee oikeutta lasten esityksille. On myös mahdollista jakaa nyt kyseenä oleva tutkimusaineisto Bjørkvoldin (1991) spontaanin laulun luokittelun mukaisesti toisintojen kommunikatiivisen merkityksen perusteella (1) amorfisiin eli epämääräisiin äänikokeiluihin, (2) selkeämuotoisiin provokatiivisiin, kertoviin ja kuvaileviin lauluformuloihin, sekä (3) ns. *preset*-lauluihin. Kolmas mahdollisuus on luokitella ne edelleen spontaanin laulun luokkiin kuten (1) hokeminen, (2) jokeltelu, (3) pilkkahokeminen, (4) puhelaulu ja (5) varsinainen laulu (Kuusisto, P. & Vuorento, S. 1992), tai (1) sikermiin, (2) lauleskeluihin, (3) peruslauluihin (Dowling 1984) ja (4) vokalisaatioihin niinkuin luvussa 3.2 on esitetty. Vaikka on kyse laulutoisinnosta, täyttävät ne spontaanin laulun ehdot sekä laulun spontaanin tuottamistilanteen että lapsesta itsestä lähtevän sisältönsä perusteella. Olen yhdistellyt analyysissäni Bjørkvoldin ja Dowlingin malleja toisintojen laadullisessa luokittelussa ollen selkeästi tietoinen siitä, että luokat ovat päällekkäisiä.

Toisintojen muotoa voi tarkastella rakenteellisesti vain fragmentti fragmentilta. Koska tuottamistilanne on erittäin kontekstisidonnainen, on toisintojen muoto selkeästi tilanteesta johdettavissa. Muotoa voidaan analysoida myös aloituksen ja lopetuksen perusteella, mutta vain osittain, koska useinkaan ei lapsella ole mahdollisuutta aloittaa tai lopettaa lauluansa omassa vapaassa tahdissaan. Vain harvoissa toisinnossa on lapsi laulun tuottamistilanteessa yksin; useimmiten huoneessa touhuaa useampia lapsia samanaikaisesti - enemmän tai vähemmän äänekkäästi - vieden lapsen huomion milloin minnekin laulutoisinnon aikana.

Perinteisestä rakenneanalyysistä ei siis voida puhua toisintojen yhteydessä. Parhaiten rakenteeseen liittyvät tekijät tulevatkin esille vertaillaessa toisintojen muotoa alkuperäisiin, toisintojen primäärisinä malleina oleviin lauluihin. Koska toisinnossa ei ole kysymys puhtaasta spontaanista laulamisesta, vaikuttaa niiden rakenteeseen alkuperäisen

laulun voimakas malli. Toisintojen muotoa olenkin pyrkinyt tarkastelemaan lähinnä prosessina, joka on sekä ympäristölle että yksilön sisäisille mielen liiakahtuksille altis. Toisinnoissa on selkeästi havaittavissa aktiivisia jaksoja ja eräänlaisia "suvantopaikkoja", joissa lapsi ikään kuin kerää voimia seuraavan fragmentin tuottamiseen.

Toisintojen muuntelulla tarkoitetaan toisinnoissa tapahtuvaa melodisrytmisen aineksen muuntelua toisinnon edetessä fragmentista toiseen. Muuntelu voi olla säveltasoihin ja rytmikuvioihin liittyvää ja transkriptioista havaittavissa olevaa alkuperäismalleista poikkeamista. Muuntelulla tarkoitetaan myös melodian transformaatioita ja fraasien toistoa, jota tarkastellaan lähinnä muuttuvan laulutekstin perusteella. Tämän tutkimusaineiston yhteydessä on nimittäin vaikuttanut siltä, että toisinnoissa käytetyt sanat yhdistyvät tiettyihin melodisiin konteksteihin pienten lasten mielessä.¹ Normaalin musiikkianalyysin menetelmin voidaan edetä vain silloin, kun säveltasot on pystytty melko tarkasti määrittelemään. Toisintojen melodista sisältöä tarkastellaan kaarroskuvioita vertailemalla.

7.5.3 Toisintojen tarkastelu osana opittua kulttuuria

Toisinnot syntyvät tässä tutkimusaineistossa vapaan leikkituokion aikana, toiminnallisessa tilanteessa, jossa voidaan olettaa lasten tuottavan itsellensä tärkeitä, jo tiettyjä merkityksiä sisältäviä lauluja. Koska varsinkin I-toisinnoissa lapsen omaa ilmaisua rajoittaa alkuperäisen laulun vahva malli, voidaan spontaanista laulusta puhua vain osittain. Näissä toisinnoissa tulee kuitenkin erilaisten kuvioiden organisoinnissa esiin lapsen ikiomia ratkaisuja, joiden voidaan katsoa liittyvän lasten omassa kulttuurissa tyyppilliseen yksilöiden väliseen koodikieleen (ks. Bjørkvold 1990).

Jotta lasten omat, merkityksiä sisältävät kuvioratkaisut voitaisiin erottaa opituista malleista, verrataan toisintojen kuvioita ensinnäkin alkuperäisiin melodiamalleihin. Toiseksi pyritään toisinnoissa esiintyvälle poikkeaville kuvioille löytämään niiden tonaalinen konteksti laulukorpuksesta. Poikkeaville kuvioille pyritään löytämään myös lasten väliseen kommunikaatioon liittyvä selitys. Lopuksi kootaan kaikki toisinnoissa esiintyvät kuviomallit hierarkkiseksi malliksi. Mallin edellytetään kuvaavan niitä melodisrytmisiä skeemoja, jotka lapsi keskimäärin alle kolmevuotiaana on omaksunut ympäristönsä tonaliteetista (skemaattinen tarkastelu). Tästä kokonaisuudesta, joka kuvaa pienen lapsen havaintoihin perustuvia, toisinnoissa ilmiasunsa saaneita kuvioita, sekä kontekstuaalisesta analyysistä muodostuu toisinnoissa havaittavissa oleva kulttuurinen malli.

¹ Toisinnoissa tapahtuu myös samanlaista ilmiötä kuin lauletuksessa kansanmusiikissa, jossa musiikki noudattelee usein laulusäkeiden rajoja. Ks. Pekkilä 1991, 165.

7.5.3.1 Toisintojen vertailu alkuperäisiin melodiamalleihin

Kun toisintoja verrataan alkuperäisiin, tuttuihin lauluihin, analysoidaan aluksi toisintojen mallina olleiden laulujen tonaalinen rakenne Gjerdingenin (1988) verkkomallin mukaisesti, jolloin saadaan eksplikoitua kyseisen laulun aiempiin kuuntelutapahtumiin mahdollisesti liittynyt spesifi representaatio. Sitten määritellään näiden laulujen melodian kaarroselementit Adamsin (1976) typologian perusteella toisintoaineiston kannalta oleellisen suunnan mukaan. Aineistossa on eniten toisintoja Ihahaa-laulusta (n=41), jonka alun verkkomalli olisi kuvion 10 mukainen.

The diagram consists of five musical staves, each illustrating a different melodic pattern. Staff 1 shows a rising fifth interval. Staff 2 shows a descending stepwise contour. Staff 3 shows a repeated note. Staff 4 shows a triad. Staff 5 shows a melodic line. Dashed lines connect the notes across the staves to show their relationships.

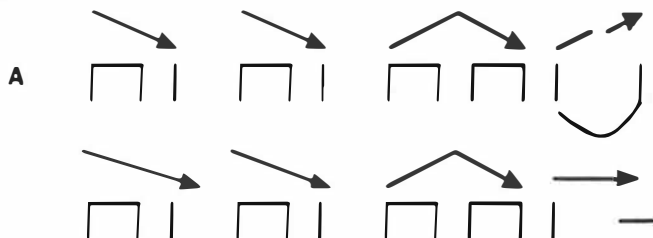
- 1 nouseva kvintti
- 2 alaspäinen astekulku
- 3 sävelen toisto
- 4 kolmisointu
- 5 melodia

KUVIO 10 Ihahaan A-osasta mahdollisesti representoituvat kuviot.

Kuviosta 10 voidaan havaita, että melodian kanssa yhtäaikaisesti representoituu useita muita sävelaiheita tai kuvioita, kuten nouseva kvintti, alaspäinen astekulku, sävelen toisto ja alaspäinen molli-kolmisointu. Näiden on todettu kognitiivisen musiikintutkimuksen mukaisesti olevan tärkeitä melodisia prosesseja. Voidaan olettaa, että lapsella, joka toisainnoissaan tuottaa Ihahaa-mallin kuvioita, on näiden kuvioiden perusteella muodostuneita melodisia representaatioita mielessään, ja että hän pystyy niitä myös toisainnoissaan käyttämään.

Mallilaulujen kaarroselementit voidaan jakaa niiden suunnan mukaan kuvioluokkiin, jotka osittain vastaavat verkkomallissa esitettyjä

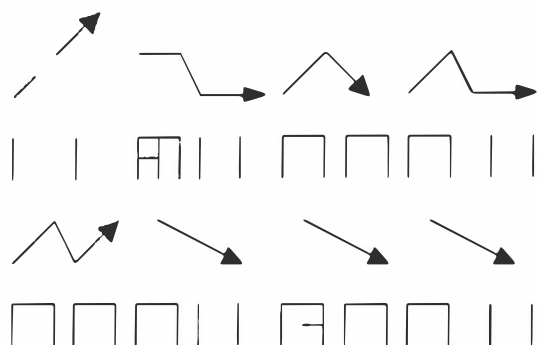
kuvioita. Ihaha-laulun A-osan kaarroselementit voidaan jakaa neljään pääluokkaan, jotka esitetään graafisesti kuviossa 11.



KUVIO 11 Ihahaan A-osan kaarroskuviot.

Kuviossa 11 esitetty analyysi vastaa transkriptioanalyysissä käytettyä menetelmää (ks. kuvio 8), mutta siihen on liitetty myös toisinnon metrinen rakenne. Metrinen rakenne saadaan melodiarytmistä, joka on toisunnoissa yleensä yhteneväinen sanojen rytmin kanssa. Kaarosten kuviot voidaan kuvata figuraalisten tunnusten lisäksi kirjaintunnuksilla, jolloin kuvion 11 elementtien kuvaus olisi // A A B Cu // A A B D //.

Mallilaulujen kaarroskuvioiden analyysissä voidaan havaita myös kuvioyhdistelmiä, kuten esimerkiksi tutussa laulussa Tuu tuu tupakkarulla kuviossa 12. Mallissa käytetään tihennettyä rytmiiä kaarroskuvioiden esille saamiseksi. Tuu tuu tupakkarullan kuvioanalyysiksi saadaan siis // Cu ACd B ACd // ECu A A A //.



KUVIO 12 Tupakkarullan kaarroskuvioiden kuvioanalyysi.

Melodian kaarroskuvioiden analyysissä pyrin siis vertaamaan toisunnoissa esiintyviä kaarroskuvioita alkuperäisten mallilaulujen kaarroskuvioihin tarkastellen niiden organisoitumista suksessiivisesti. Pyrin myös löytämään lasten tuottamille, alkuperäisestä mallista poikkeaville kaarroskuvioille vastaavuuksia lapsille laulettuun laulukorpuksen melodian kaarrosissa.

7.5.3.2 Toisintojen skemaattinen tarkastelu

Lapsi kokee tietyt melodian säännönmukaisuudet jatkuvasti uudelleen. Tässä tutkimuksessa oletetaan lapselle muodostuvan näiden lauluun ja laulamiseen liittyvien kokemusten perusteella skeemoja, jotka muokkaavat lapsen mielessä olevia melodisrytmisiä representaatioita. Näiden skeemojen oletetaan saavan ilmiänsä lasten vapaasti tuottamissa laulutoisunnoissa. Davidsonin (1983) mukaan melodian kaarrostien repertuaari, ohjelmisto, muodostaa perustan lasten varhaisille lauluille.

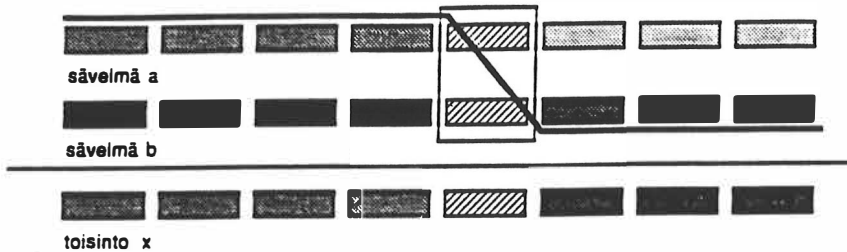
Laulutoisunnoissa olenkin keskittynyt tarkastelemaan nimenomaan melodian kaarrostia yhtenä melodisten piirteiden hierarkioista, koska sen merkitys pienelle lapselle sekä melodian tunnistamisessa että melodisen tiedon prosessoinnissa samoin kuin tuottamisessa on ilmeisen kiistanaton (Dowling 1982, 1984; Dowling & Harwood 1986). Melodian kaarros on myös tekijä, joka vähitellen synnyttää melodiaan liittyviä kulttuurisidonnaisia odotuksia (ks. Meyer 1956; Schmuckler 1989). Näin ollen sen merkitystä ei pidä väheksyä myöskään lapsen enkulturoitumisprosessissa.

Kuten olen todennut luvussa 2.2.1.3.1, pieni lapsi kontrolloi laulaessaan nimenomaan melodian kaarrostia. Laulutoisintojen skemaattisessa tarkastelussa on kysymys melodian kaarrostien tarkastelusta melodisena skeemana siten, että melodian kaarrostien toisunnoissa esiintyvät ilmiöt, toisin sanoen toisintojen kaarroskuviot, ovat skeemojen - sinänsä abstraktien käsitteiden - operationaalistettuja malleja. Näiden kuviomallien perusteella pystytään määrittelemään ne kaarrosskeeman tasot (esim. Davidson 1983), joiden voidaan olettaa muodostuneen lapsen mieleen. Kaarrosskeemojen organisoitumisesta eri säveltasolle voidaan päätellä jotakin lapsen enkulturoitumisprosessin vaiheesta.

Toisintoaineiston kaarroskuviot on jaettu luvussa 7.5.2.1. (1) alkuperäiseen lauluun kuuluviksi ja (2) siitä poikkeaviksi kaarroskuvioiksi. Skemaattisessa tarkastelussa pyritään löytämään yhtäläisyyksiä lapsen omaksumien ja siten myös laulutoisunnoissa esiintyvien kaarroskuvioiden syvärakenteissa. Näiden syvärakenteiden voidaan olettaa kuvaavan lapsen melodian kaarrostien skeemoja. Kaarroskuvioiden poikkeavaa organisoitumista tarkastellaan suhteessa lapsen aikaisempiin kokemuksiin lauluista yleensä, tässä tapauksessa lähinnä laulukorpukseen. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäävät muualla kuin päiväkodissa laulettavat laulustot.

Kaarroskuvioiden poikkeuksellista organisoitumista voi tarkastella Jukka Louhivuoren (1988, 261) esittämällä tavalla (kuvio 13). Esimerkissään Louhivuori kuvaa tilannetta, jossa kahden sävelmän yhteiset formulat, joita voidaan tässä työssä verrata kaarrosskeeman käsitteeseen voivat aiheuttaa sävelmien tai niiden osien sekoittumisen.

Louhivuoren esittämä malli toteutuu myös pienten lasten laulutoisinnossa. Malli selittää myös laulujen pintakerroksissa olevien samojen luonteenomaisten kaarroskuvioiden sekoittumisen toisinnon jossakin osassa.



KUVIO 13 Sävelmien osien sekoittuminen Louhivuoren (1988) mukaan.

Kaarroskuvioiden sekoittumista tapahtuu tässä aineistossa nimenomaan niiden lasten toisinnossa, jotka ovat innokkaita ja jo kohtalaisen taitavia laulajia. Toisin sanoen näiden lasten kaarrosrepertuaari sisältää runsaasti laulukokemusten synnyttämiä, enimmäkseen toisiaan muistuttavia kaarroskuvioiden malleja.

Davidson (1983) tunnistaa kaarrosskeeman koodausprosessissa eri tasoja, jotka hän määrittelee niiden tonaalisen kehyksen (ambituksen) mukaisesti teressin, kvartin, kvintin ja sekstin tasoiksi; astekulkua ja hyppyjä sävelestä toiseen esiintyy kaikilla tasoilla. Davidson on pyrkinyt liiankin yksityiskohtaiseen selitysmalliin kaarrosskeeman muodostumisessa; ainakin näitä prosesseja on vaikea yksiselitteisesti operaationaalistaa. Olen päätenyt omassa tarkastelussani etsimään yhdenmukaisuuksia kaarroskuvioiden organisoitumisessa sekä pintatasossa että syvätasossa, sekä määrittelemään eri tasoisia kaarroskuvioita niiden laadun mukaan. Mikäli yhdenmukaisuudet ja kuvioiden laadut toistuvat laulukorpuksen kaarroskuvioissa, voidaan puhua ainakin elementaaristen kaarrosskeemojen olemassaolosta.

7.5.3.3 Kulttuuriset mallit toisinnossa

Kun oletetaan, että lapset tuottavat toisinnossaan niitä kaarrosmalleja, jotka (1) kuuluvat heidän elinympäristöönsä ja sen tonaaliseen viitekehykseen, ja jotka (2) organisoituvat toisinnossa eri tavoin riippuen

lapsen omista toimintatavoista, voidaan puhua toisinhoissa esiin tulevista kulttuurisista malleista. Elementaaristen kognitiivisten toimintojensa ohjailmana lapsi tiedostamattaan valitsee toisintoonsa ne kaarrosmallit, jotka lapsi on kulttuurissaan omaksunut. Vähäisenä ei voida pitää interaktiivisen toiminnan vaikutusta mentaalien mallien kehittymiselle.

Päiväkodin toimintakulttuuriin liittyvät oleellisesti eri toimintoihin kuuluvat laulut; ne ikäänkuin saavat merkityksensä niihin liittyvän toiminnan perusteella. Yleisesti hyväksytyt laulut säilyvät myös varhaiskasvatuksen musiikkikulttuurissa, kun taas ei-toivotuista, kenties vahvasti ajan henkeenkin sitoutuneista lauluista pyritään tietoisesti eroon. Olen jo luvussa 5 pohtinut päiväkodin musiikkikasvatuksen merkitystä musiikin kulttuuristen mallien, toisin sanoen musiikkiin - tai tässä tapauksessa lähinnä lauluihin liittyvien merkitysten ja arvojen välittämisessä. Tämän tutkimuksen yhtenä perusajatuksena on kuitenkin ollut, että lapsilla on myös oma, lauluissa esiin tuleva musiikkiin liittyvä merkityskielensä.

Lapsen elementaarista laulutoisintoa voi ainakin tämän aineiston perusteella kuvailla toiminnalliseen tarpeeseen syntyvänä yhden tai useamman kaarroskuvion aluksi epämääräisenä tavoitteluna. Epämääräisyys näkyy siinä, että kaarroskuvioden säveltasolla ja niiden suksessiivisellä organisoitumisella ei näytä olevan aluksi merkitystä. Elementaarinenkin toisinto sisältää kuitenkin jo tietyn lapsen toimintaan vaikuttavan merkityksen, jonka lapsi on oppinut jokapäiväisissä tilanteissa päiväkodissa. Vain yhden kaarroskuvion tuottaminen leikki-tilanteessa voi saada aikaan monisäikeisen sosiaalisen tapahtumasarjan. Näin tapahtuu jo aikaisemmin kuvatussa toisinnossa IT31, jossa noin yksivuotiaiden lasten eri tavoin toistama Ihahaa -kaarroskuvio synnyttää melkein seitsemän minuuttia kestävän riemukkaan yhteisleikin. Tässä tanssi-rituaali-leikissä on kysymys juuri Bjørkvoldin (1990) tarkoittamasta *ngomasta*.

Kulttuurisena mallina laulutoisinhoissa pidän sitä kokonaisuutta, joka muodostuu laulutapahtumassa laulutoisinnon ympärille. Sille voidaan nähdä tuota tapahtumaa edeltäviä tekijöitä, kuten biologisen perimän tekijöitä sekä ruumiillisia ja sosiaalisia kokemuksia. Lapsen musiikkiesitystä, olkoon se kuinka vaatimaton tahansa, voitaneen pitää esimerkkinä Moisalan (1993, 69) tarkoittamasta kulttuurin miniatyyrimallista. Laulutapahtuman kokonaisuuden ulkoiset tekijät muodostuvat ennen kaikkea päiväkodin vahvistamasta toimintakulttuurista kasvattajineen, tovereineen ja erilaisine vuorovaikutustilanteineen. Toisintospesifeihin tekijöihin voidaan lukea leikin eri vaiheet ja leikkivälineiden ja niihin liittyvien liikkeiden fyysiset tekijät. Elementaariset kognitiiviset toiminnot ovat laulutapahtumaan vaikuttavia yksilökohtaisia tekijöitä.

Tutkimuksessani pyrin operationaalisesti määrittelemään lasten

laulutoisinoissa esiin tulevat kulttuuriset mallit (1) vertailemalla toisinoissa transkriptiivisesti esiin tulevia kaarroskuvioita alkuperäisiin kaarroskuvioihin, (2) kuvailemalla toisintoja laajassa kontekstuaalisessa viitekehyksessä, sekä (3) tarkastelemalla toisinoissa esiintyvien kuvioimallien hierarkkisen organisoitumisen tasoja.

7.6 Tutkimustulokset

Tutkimustuloksissa tarkastellaan pääasiassa I-toisintoja (n=41) ja M-toisintoihin (n=13) viitataan lähinnä vain Ihahaa-mallista poikkeavien kaarroskuvioiden yhteydessä. Yleisessä tarkastelussa pyritään vastaamaan kysymyksiin "Miten laulutoisintoihin vaikuttaa leikkutilanteen konteksti?" ja "Minkälaisia laulutapoja ja sanoituksia lapset käyttävät toisinoissaan?" ennen kaikkea toisinoissa esiintyvien sanoitusten, niiden metrisen rakenteen, niissä esiintyvien laulutapojen, tempojen ja aloituskorkeuksien perusteella. Kontekstuaalinen analyysi on esitetty pelkistettynä jo taulukossa 15 ja sitä täydennetään tapauskohtaisesti toisintojen kulttuurisen analyysin yhteydessä. Toisintojen transkriptiivisessä tarkastelussa etsitään vastauksia kysymyksiin "Mitä tietoja toisinoista saadaan transkriptioanalyysillä?" sekä "Minkälaista tietoa lapsen tavasta käsitellä melodista informaatiota saadaan toisinoista?" tarkastellen lähinnä toisintojen melodian kaarroskuvioita ja niiden organisoitumista suksessiivisesti. Toisintojen tarkastelussa osana opittua kulttuuria pyritään löytämään vastaukset kysymyksiin "Miten toisinnot vastaavat alkuperäisiä melodiamalleja?" ja "Voidaanko spontaanisti tuotettuja toisintoja lastenlauluista tarkastella kulttuurisina malleina?" (1) vertaamalla toisinoissa esiin tulevia kaarroskuvioita alkuperäisten laulujen malleihin, (2) tarkastelemalla toisintoja niissä ilmiasunsa saavien melodisten prosessien kautta sekä (3) pyrkimällä tunnistamaan toisinoissa enkulturaation eri vaiheita.

7.6.1 Yleinen tarkastelu

Puolentoista vuoden tallennusaikana kertyi yhteensä 41 selvää Ihahaa-toisintoa. I-toisinoiksi on tulkittu nekin toisinnot, joissa on esiintynyt vain laulun ensimmäistä kaarroskuvioita. Elementaarisin muoto I-toisinnosta on toisinto IT25, jossa on vain kontekstuaalisen analyysin perusteella voitu määritellä yhteys alkuperäiseen lauluun. Taidokkainta ja pisimmälle kehittyntä kaarrostien organisaatiota taas edustavat toisinnot IT3 ja IT17. Toisinnot on numeroitu aikajärjestyksessä.

Vaikka lapsen kieli on vielä kehittymätöntä ja sanavarasto niukkaa, pyrkii hän toisunnoissaan selkeästi tavoittelemaan oikeita sanoja. Mikäli toisinto jatkuu pitkään, voivat sanojen merkitykset ja muodot hämärtyä suhteessa laulun alkuperäiseen kontekstiin. Useimmiten muuntuu myös melodia tässä yhteydessä. Tässä on ilmeisesti kysymys myös laulutapahtuman "suvantovaiheesta", jossa lapsi ikäänkuin menettää otteensa laulusta ja pyrkii täyttämään muistikatkoksensa jollakin sekundaarisella materiaalilla.

Jotkut toisunnoista ovat niin kontekstikeskeisiä, että laulujen alkuperä voidaan havaita vain joistakin sanoista. Näistä toisunnoista on esimerkkinä toisinnon IT 33 teksti. Tyttö (2:11) istuu eteisen penkillä pukeutumassa ulos heilutellen jalkojansa ja laulaa yhdistellen vapaasti alkuperäisiä laulun sanoja, ylle puettavien vaatekappaleiden nimiä ja hyräilyä. Lapsi toistaa ainoastaan standardin laulun A-osan melodiaa aina uudestaan. Yhteys laulettuun melodiaan on kuvattu säeanalyysillä kuviossa 14.

□ □ □ □ □ U	Olen äiti heponen, hm hm hm hm hmm-mm
□ □ □ □ U	Hmm-mm-mm, hm-mm-mm, hm-mm-mm-mm hm-mm
□ A□□ A□□ □ U	äiti heponen, äiti heponen, olen äiti hmm-mm
□ A□□ □ □ U	Anna minulle vaatee-eet, hmm-mm hmm-mm hmm-mm
□ □ □ □ U	Hmm--
□ □ □ □ U	Hmm--
□ □ □ □ U	Hmm--

KUVIO 14 Toisinnon IT 33 sanoitus ja metrinen rakenne 2. säkeistössä.

Alkuperäisen laulun melodisrytmiset mallit ovat tässä toisinnossa voimakkaita, ja ne ohjaavat myös intuitiivista, ympäristön vaikutuksille altista sanoitusta. Toisaalta lapsi osaa käyttää uusia sanarytmejä siten, että kokonaisuus ei kärsi. Tässä toisinnossa on paljon sävelten sitomista toisiinsa samalla tavulla tai hyräilyllä. Se osoittaa, että tätä toisintoa laulavalla lapsella on jo kehittynyt jäsentely- ja muototaju.

Toisintojen sanoitukset vaihtelevat laajuudeltaan ja tasoltaan lapsen kehityksen mukaisesti. Onkin huomattava, että pienessä tutkimusjoukossa korostuvat yksilölliset, iästä riippumattomat erot.

I-toisainnoissa voidaan havaita kolmen suunnilleen samanikäisen tytön sanoituksissa suuria eroja. Taulukossa 18 on kuvattu laulun aloituksessa esiin tulevia sanoituksia saman päivän aikana tehdyissä kuvauksissa.

TAULUKKO 18 Kolmen tytön erilaiset toisinnon aloitukset samana kuvauspäivänä.

	ikä	laulun aloitussanat
IT 1	2:03	ihahaa, kanna kotiin asti, ihahaa...
IT 3	2:08	ihahaa, ratsastaa, ihahaa, ratsastaa
IT 3	2:07	ihahaa, ihahaa, onhan ratsastaa

Vain toisinnossa IT3 lapsi osaa aloittaa laulun alkuperäisiä sanoja vastaavalla tavalla, vaikkakin sanojen järjestys on muuttunut. Toiset tytöt yhdistelevät vielä melko mielivaltaisesti laulun eri aineksia.

I-toisainnoissa voidaan nähdä selvästi eroja eri-ikäisten ja erilaisten lasten välillä. Toisintoaineistossa on esimerkkejä sanoituksista, jotka voitaisiin luokitella elementaarisisista erittäin taitaviin. Esinmainittuja voisi edustaa toisinnon IT 25 (1:09) sanoitus, joka on innostuneesti huokaistu "Ihh!" keinuhevoselta noustessa, ja jälkimmäisiä taidokas koko laulun sanojen, jopa r-kirjaimen oikea tuottaminen toisinnossa IT 35 (2:02). Useissa toisainnoissa voidaan havaita ihahaa-sanana ja ihanaa-sanana sekoittumista. Toisinto IT 36 (2:02) esimerkiksi alkaa sanoilla Ihanaa, ihanaa onhan ratsastaa ja toisinto IT 18 (2:10) taas sanoilla Ihahaa, ihahaa onhan ratsastaa.








Erään koehenkilön toisintoja on tallennettu kaikilta kuvauskerroilta - ikä tutkimuksen alkaessa 1:11 - , joten toisintojen sanoituksissa voidaan nähdä jotakin myös lapsen kielellisestä kehityksestä tutkimusaikana. Lapsi laulaa ensimmäisissä toisainnoissaan (IT 3 ja IT 6) ainoastaan standardin laulun A-osaa sanoilla Ihahaa, ihahaa, kaa-kakkakakaa-aa, toiselta kuvauskerralta (IT 17) on tallennettu jo osia koko laulusta, mutta sanoitus on joko lällättelyä tai lapsen ikiomaa "kokkiikieltä". Viimeisessä toisainnoissa (IT 26) lapsi osaa jo selvästi matkia laulun sanoja, vaikkakin epätäydellisesti: Ihahaa, ihahaa, vevoviivavaa-aa, viiva-vaa, viiva-vaa, rrrakkakkaa--.

Toisainnoissa esiintyvät laulutavat vaihtelevat puhelaulusta hyvin intonoituun äänenkäyttöön. Laulutilanteet vaikuttavat ratkaisevasti laulun tuottamistapoihin. Voimakkuudeltaan laulut ovat niinkään tilannesidonnaisia, vaikkakin joskus lapset tuntuvat käyttävän ääntään omiin tarkoituksiinsa sopivasti. Vaikuttaa siltä, että kovaäänisesti laulavat lapset ovat muutenkin ryhmässä kovaäänisiä (IT 3, IT 6), kun taas

hiljaisten, syrjäänvetäytyvien lasten toisintoja (IT1, IT 4) oli melkein mahdoton kuulla kuvanauhoilta. Tästä voitaneen tehdä se johtopäätös, että ainakin tässä tutkimusjoukossa laulutapa ja äänenkäyttö lauluissa vastaa lapsen kokonaispersoonallisuutta myös muun käyttäytymisen alueella.

Taulukossa 19 on kuvattu toisinnossa IT 6 tallennettu malli pienen lapsen monipuolisesta äänenkäytöstä. Lapsi käyttää tempon, keston ja dynamiikan vaihteluita sekä esimerkiksi staccatoa erilaisten tehojen aikaansaamiseksi.

TAULUKKO 19 Erilaisia laulutapoja samassa toisinnossa.

IT 6 5.10.90 L1 Ha R=1:11 (keskiosa)	
	Ihaha, Ihaha - ? -
	Ihahaa (A:n kanssa nahistelua)
	ihahaa - ? -
	ihaha, ihaha
	kaa-kaa kak-ka!
	ih-hah-ha, ih-hah-ha
	ih-hah-ha - ? -

Toisintojen tempot ovat niinkään selvästi kontekstisidonnaisia. Toisaalta niissä näkyy suuria yksilöllisiä, lapsen kehitykseen liittyviä eroja. Aivan samoin kuin lapsi leikkii oppiakseen hallitsemaan itseänsä ympäröivää tietoa, opettelee ja harjoittelee lapsi myös laulaessaan melodisrytmisellä materiaalilla hallitsemaan yhä monimutkaisempia melodian kuvioita. Tässä lapsi tarvitsee yksilöllisesti aikaa. Vaikuttaa siltä, että I-toisintojen aloitustempoa ohjaa ratkaisevasti leikkivälineen ja oman kehon liike. Kun lapsi käsittelee melodisrytmisiä kuvioitaan fragmentaarisesti, myös liike synkronoituu vain paikoitellen laulun tempoon. Kontekstisidonnaisuus ei kuitenkaan aina tarkoita sitä, että lapsi adaptoituisi ympäristönsä (toverinsa) tempoon, vaan tempoa tuntuu enemmänkin määrävän lapsen sisäinen tila. Toisinnossa IT 6

on kahden hallitsevan lapsen vuoropuhelu(taulukko 20), jossa kumpikaan ei anna periksi omasta tempostaan. Lapset (2:07 ja 1:11) laulavat "kilpaa" kahta laulua, piiri pieni pyöriitä ja ihahaata, joissa on käytetty samoja nuottiarvoja ja iskualoja. Tempot ovat noin $M\dot{M} = 46$ ja $M\dot{M} = 88$ yhtäaikaisen laulun aikana. Hitaamman tempon valinnut lapsi ei koe asemaansa uhatuksi eikä anna nopeamman tempon vaikuttaa omaan laulamiseensa, vaan jatkaa jopa korostetun määrätietoisesti valitsemaansa vauhdilla toisen lapsen jäädessä jo pois matkasta. Tässä lienee jo kysymys alkeellisen musiikkiminän tai orastavan musiikillisen identiteetin olemassaolosta ¹.

TAULUKKO 20 Vuoropuhelu toisinnossa IT 6.

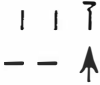




R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	ihahaa, ihahaa, ka-ka-kak-kak-kaa-aah!	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	ihahaa, ihahaa, ih- hah-	IT 6 5.10.90 L1 Ha 3'17" R=1:11, J=2:10 alkua.
J.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	piiri pieni pyörii, lapset siinä hyörii	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	-haa	
J.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	sormet sanoo sososoo, kengan kannat kokokoo	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	piiri pieni pyörii, lapset siinä...	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	ih-hah-haa (M = 46)	
J.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	lapset siinä hyörii, sormet sanoo sososoo (M = 88)	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	ih-hah-haa, kaa-ka-kak-kak-kaa...	
J.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	kengan kannat kokokoo, piiri pieni pyörii	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	-aah! ih- hah-haat	
J.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	lapset siinä hyörii. sormet sanoo sososoo	
J.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	kengankannat kokokoo, piiri pieni pyörii ...//	
R.	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	ih-hah-haa ; ih-hah-haa; kakakakkakkaa-aah! (M = 44)	

Toisinnossa IT 18, varsinkin sen säkeistöissä 1/12, 2 ja 5 (taulukko 21), on havaittavissa vastaavaa, ilmeisesti lapsen sisäisen tempon määräämää mallia. Kolmen tytön yhteisesityksessä eniten laulava lapsi A. säilyttää laulunsa perustempon, vaikka J:n väliintulevat tempot ovat huomattavasti nopeampia. Voi olla myös mahdollista, että Ihahaa-lauluun liittyvät toiminnalliset skeemat vaikuttavat tempoon. Voidaan havaita, että vaikka tytöt leikkivät näennäisesti yhdessä, on kyseessä silti - Partenin ja Piaget'n luokittelujen yhdistelmänä - paralleeli kuvittelu-leikki, jota ei vielä voi pitää varsinaisena yhteisleikkinä. Tällä lienee

¹ Ks. Tulamo 1993.

selitettävissä myös lasten persoonallinen, osittain täysin intro-spektiivinen ote leikkiin.

TAULUKKO 21 Kuvaus yksilöllisistä tempoista toisinnossa IT 18.

12.	A. jatkaa omaa tempoaan, vaikka J:n tempo on paljon nopeampi. Käveilyä.	
13.-14.	ihana, ihana, onhan ratsastaa	
15.-18.	M. keksii IHAAHA - huudon	IT 18 29.1.91 L2 Nyy 8'7'' A=2:08, J=2:10, M=3:01
		huuto 4 kertaa
2.		lhahaa, ihahaa (A.) hepo hirahtaa-aa ihahaa, ihahaa hepo hirahtaa-aa
		Kertaus nopeammin, liikkuminen kuitenkin hidastuu, kaikki rauhoittuvat hetkesi ja vähentävät sitten tempoa. A:n ääni ylimpänä, muut mukana omassa tempossaan.
3.		lhahaa, ihahaa onhan ratsastaa-aa Juokse hepo hiljaa kanna pikku Siljaa
		Säveltasot epämääräisiä, laulu muuttuu puhelaulunomaiseksi
4.		ihana, ihana, ihana (J.) onhan ratsastaa-aa onhan ratsastaa-aa ihana... ihana
		hyvin hengastyneenä
5.		-ah, ihanaa, ihanaa (A.) Tempo hitaampi kuin J:llä. onhan ratsastaa-aa Juokse hepo hiljaa kanna pikku Siljaa kanna kotiin saakka
		säveltasot epämääräisiä, melodiarytmi pysyy

Toisintojen aloituskorkeudet eivät vaihtelee merkittävästi I-toisinnossa, ja yleensä niissä liikutaan yksiviivaisessa oktaavialassa¹. Yksi IT-tutkimusjoukon tytöistä (A. I-toisinnossa 18, 23, 33) tosin aloittaa aina selvästi korkeammalta kuin muut pysytellen paikoitellen kaksiviivaisessa oktaavialassa. Erään lapsen (R.) toisintojen aloituskorkeuden vaihteluväli on a1-c2 kolmessa eri kuvauskerroilla tallennetussa toisinnossa (IT6, IT16, IT26). Vaikuttaakin siltä, että mallilaulu

¹ Alkuperäisessä lhahaa-laulussa on sekstin ambitus ja sävellaji e-molli. Lapsille laulettu alkuperäisen mallin säveltasosta ei voida sanoa mitään varmaa.

vakiintuu jollekin tietylle sävelkorkeudelle kullekin lapselle tyypillisesti. Laulun säveltason voidaan sanoa olevan yksilöllisellä tavalla esitettyinä lapsen mielessä. Koska lasten tonaliteetin taju on vielä kehittymätön, vaihtelevat säveltasot säkeestä toiseen, mutta pystyttelevät kuitenkin suhteellisen samalla tasolla. Nämä tutkimustulokset tukevat yleistä käsitystä lapsen luonnollisesta äänialasta¹.

Vaikuttaa siltä, että lapsen on vaikea sopeutua tovereidensa ja kasvattajan antamaan säveltasomalliin, jos se ei vastaa lapsen omaa musiikillista äänialaa. Toisinnossa IT5 lapset ovat jumppasalissa keppihevosten kanssa. Lapset laukkaavat hevosten kanssa ympäri salia. Kasvattaja provosoi heppalaulua esiin, ja joku lapsista vastaa sanoen "ihahaa ratsastaa, ihahaa, ratsastaa". Hetken päästä sama lapsi pyytää kasvattajaa laulamaan heppalaulua. Kasvattaja alkaakin laulaa aloittaen ihahaan ensimmäisen iskualan melko matalalta (f1-es1-es1).² Ryhmän laulavaisin tyttö tarttuu -haa -tavuun ja alkaa laulaa laulua oman liikkumisensa mukaisessa rytmisessä. Seuraava fraasi alkaakin jo lapselle ominaiselta säveltasolta (c2). Tytön oma luonnollinen ääniala ja Ihahaa-laulun vakiintunut säveltasorepresentaatio johdattelivat lapsen valintaa aikuisen säveltasomallista poikkeavaksi.

7.6.2 I-toisintojen transkriptiivinen tarkastelu

Toisintojen transkriptioista määritellään aluksi alkuperäiseen lauluun kuuluvat kaarroskuviot ja mallista poikkeavat kaarroskuviot. Kaarroskuvioiden organisoitumista suksessiivisesti arvioidaan toisinnon edetessä, sekä kuvaillaan kuvioiden transpositioita. Transkriptiot raportoidaan aikajärjestyksessä. Toisinnot luokitellaan niiden laadun ja niissä esiintyvien kaarroskuvioiden mukaisesti välittömästi verbaalin kuvauksen jälkeen. Toisinnot 38-41 raportoidaan eräänlaisina kontekstin kontrollointina vain verbaalisesti. On jälleen todettava, että toisintojen tonaalista kontekstia voi tarkastella vain fragmentti fragmenttilta aineiston vaihtelevuuden ja omintakeisuuden vuoksi. Toisintojen laadun luokitteluperusteisiin olen viitannut aikaisemmin sivulla 133. Laatuun liittyy toisinnon kehittymistä kuvaava arviointi, johon palaan tarkemmin toisintojen kulttuurisen tarkastelun yhteydessä.

1 Esimerkiksi Tanskasen (1974; ks. myös luku 6) mukaan kolme-nelivuotiaan ns. musiikillinen ääniala on absoluuttiselta sävelkorkeudeltaan d₁-d₂. Ääniala on ilmeisesti kulttuurisidonnainen ominaisuus. Lehto (1992, 121) esittää, että päiväkodissa laulujen tulisi kolmevuotiailla pysytellä c₁-a₁ välillä. On todettava, että spontaanissa laulamissa lasten ääniala on huomattavasti laajempi kuin ryhmässä laulettaessa.

2 Aikuisen spontaani, kontrolloimaton ääniala on useimmiten huomattavan matala. Jos hän on saanut koulutusta äänenkäytössä ja laulamissa, on hänen helpompi kontrolloida ja tunnistaa sekä äänifysiologisesti että auditiivisesti oman äänensä säveltasot.

IT1	3.10.90	L1Ha 1.D	20''
-----	---------	----------	------

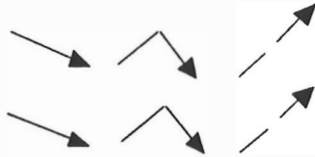
A=2:03

A. kiikkuu keinuhepalla, käsilaukku hepan kaulan ympärille heitettyä. Toistaa Ihahaa, kanna kotiin aschti! kolme kertaa peräkkäin. A:n ilme on vähän säikähtynyt; hän laulaa itselleen, ikäänkuin salaa muilta.

Toisinnon laatu: PUHELAULU.

NUOTTIESIMERKKI 1. Toisinnon IT1 transkriptio.

Transkription perusteella määräytyvät toisinnon kaarroskuviot suunnan mukaan seuraavasti:



A	B	Cu
A	B	Cu

KUVIO 15 Toisinnon IT1 kaarroskuviot.

Tässä toisinnossa on kyse yksittäisten kaarroskuvioiden summittaisesta, toisin sanoen eriytymättömästä käytöstä. Kaarroskuvioiden organisoituminen näyttäisi olevan sattumanvaraista, toisaalta stereotyyppisesti toistuvaa. Toisinto on ainoa tältä lapselta tallennettu, vaikkakin tyttö oli kyllä mukana useassa laulutapahtumassa, joissa syntyi runsaasti toisintoaineistoa.

Lapsi yhdistää toisinnossaan kolme elementaarista ja mallin mukaista kaarroskuvioita. Niiden järjestäytyminen suksessiivisesti on puutteellista, mutta kuviot ovat selkeästi esillä. Kuviot ovat suunnaltaan alkuperäisen mallin mukaisia, vaikkakin sävelten väliset suhteet ovat vielä selkiytymättömiä. Toisintoa voitaneen kuvata laulun erittäin pelkistettynä jäljittelynä. Tonaliteettia tai säveltasojen organisoitumista

merkityksellisiksi jaksoiksi ei ole vielä havaittavissa.

IT 2	3.10. 90	L1Ha	1.	IT1+IT2 1'
R= 1:11				
R. kiikkuu keinuhepalla tutti suussa. A. istuu keinutuolissa vieressä ja kuuntelee.				

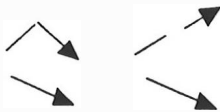
Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN PUHELALU

NUOTTIESIMERKKI 2. Toisinnon IT2 transkriptio.

Top staff lyrics: kää- kää kää- kää kää- kää

Bottom staff lyrics: ih- hah- haa ih- hah- haa

Varsin lyhyessä toisinnossa saadaan esille vain seuraavat kaarroskuviot.



B	Cu
A	A

KUVIO 16 Toisinnon IT2 kaarroskuviot.

Toisintokuviot ovat alkuperäisen mallin mukaisia, ja fragmentaarisesti tarkastellen ne myös organisoituvat mallin mukaisesti. Niiden suksesiiviseen organisoitumiseen fragmentista toiseen vaikuttanee lapsen poikkeuksellinen äänenkäyttö. Toisinnon säveltaso on epätavallisen matala, ja lapsi ikäänkuin kokeilee äänensä erilaisia mahdollisuuksia käyttäen äänen venytystä ja kovaa huutamista. Tämä tuntuu tuottavan selvää mielihyvää toisintoa laulavalle lapselle, kun taas yleisönä oleva lapsi vaikuttaa pelästävän moisesta vahvasta äänenkäytöstä. Toisinnossa laulava lapsi taas on "elementissään". Mallista poikkeavia kaarroskuvioita ei ole havaittavissa.

IT3 3.10.90 L1H 1A 9' 54''

J=2:07, R=1:11, S=2:08

J on keinuhevosella ja laulaa ihahaata yhä uudestaan (24 säkeistöä). Viereen keinutuoliin istuu myös R, joka alkaa myös kiikkua tuolissa ja yrittäen yhtyä J:n lauluun. J ei kuitenkaan anna R:lle tilaisuutta, vaan aloittaa oman laulunsa uudestaan. R:n täytyy väistyä ja hakeutua johonkin muuhun toimintaan.

Luultavasti kasvattajakin pyytää R:aa pois keinutuolista (kuvaruudun ulkopuolella), koska tilanne on käymässä hankalaksi. Hetken päästä keinutuoliin istuu vuorostaan S, joka vienosti yrittää yhtyä J:n lauluun. Sitten tytöt kehittelevät laulamista ja hepalla ja keinutuolissa kiikkumisesta vuoroleikin, jota myös kasvattaja pyrkii ohjailemaan. J ei pysty kuuntelemaan S:n vaatimattomampaa versiota laulusta, vaan alkaa häiritä myös S:n esitystä laulamalla jotain aivan muuta (nuus, nuus, muusi kiisi lauri). R yrittää vielä päästä hepalle, mutta tilanne on sitten jo ohi.

Toisinnon laatu: TAITAVA PERUSLAULU

Tässä toisinto on aineistoni pisin. Tarkastelen transkriptiota tässä siten, että esitän ensin kaarroskuvioanalyysin säkeistöittäin taulukossa 22.

TAULUKKO 22 Toisinnon IT 3 kaarroskuviot säkeistöittäin.

1.	A A B Cu B Cu B A <u>B Cu B Cu</u>	2.	A A B Cu B Cu B A B Cu B A	3.	A A B Cu B Cu B A B Cu B A
4.	A A B Cu B Cu B A B Cu B A	5.	A A A Cu A A B Cu B Cu B A B Cu B A	6.	A A (B) - B C u B A B Cu B A
7.	A A B Cu B Cu B A <u>B Cu B Cu</u>	8.	A - B Cu B A B Cu B Cu	9.	A A B Cu <u>B Cu B D</u> B Cu -
10.	A A B Cu	11.	A A B Cu A A B Cu B Cu B A B Cu - -	12.	A A - - B Cu B A <u>B Cu B Cu</u>

(jatkuu)

TAULUKKO 22 (jatkuu)

(S: kannu kotiin asti)					
13.	A A B Cu(J: et sinä kun B Cu B A minä!) B Cu - -	14.	A A B Cu B Cu B A B Cu - -	15.	A A B Cu B Cu B A <u>B Cu B Cu</u>
16.	<u>A A B Cu</u> <u>A A B Cu</u> B Cu B A <u>B Cu B Cu</u>	17.	A A B Cu B Cu B A - -	18.	A A B Cu B Cu - -
19.	A A B Cu D ACd ECu D	20.	A A B Cu B Cu B A B Cu B Cu	21.	<u>A A B -</u> <u>A A B Cu</u> B Cu B A <u>B Cu B Cu</u>
22.	A A BCu B Cu B A B Cu	23.	<u>S: CdCd //</u> <u>AD</u> S: A A et sinä laula! Eihä! J: A B- joopa! <u>ECuCd</u> S: A J: Et sinä laula! A Nyt sää meet tähän hepalle!Ja nyt mä meen tähän (vaihtavat paikkoja) S: A J: ECuD DAD	(tässä vaiheessa S. mukaan)	

Toisinnossa tulevat esiin monet spontaanille laululle tyypilliset piirteet. Ensinnäkin se on hyvin kontekstisidonnainen, tässä tapauksessa oleellisesti leikkivälineeseen (keinuhevonen, keinutuoli) liittyvä. Lasten laululeikki syntyy vuorottelusta näiden kahden välineen välillä. Vaikka leikki on itse asiassa parileikki, ei vuorollaan laulamisen kuitenkaan onnistu osana leikkiä. Tytöt ovat laulun tuottamisessa hyvin eri kehitystasoilla, eikä taitavampi laulaja jaksaa kuunnella toisen tytön esityksiä. Mielihyvää tuntuu tuottavan vain oma laulamisen.

Toisinnon kaarroskuvioiden organisoitumista voidaan tarkastella näin pitkässä toisinnossa temporaalisesti suhteessa toisinnon tuottamisessa havaittaviin eri vaiheisiin. Toisinnon alussa (säkeistöt 1-8) on selvästi aktiivinen vaihe, jossa lapsi laulaa melko säännönmukaisesti

samojen kaarroskuvioiden organisoituessa analogisesti. Jos joku kaarroskuvio ei toteudu, johtuu se pikemminkin siitä, että lapsi vetää henkeä, tai että keinuhevonen "stoppaa", kuin siitä, että lapsi jättäisi kuvion tietoisesti pois. Säkeistössä 9 esiintyy kaarroskuvio E (samana toistuva sävel) odottamatta. Säkeistössä 10 J:n ote laulusta vaikuttaa herpaantuvan, hän muuntelee tekstiä ("muusi kiisi laasti"), mutta ei jatkakaan kaarroskuvioiden jäljittelyä pitempään. Säkeistössä 11 J:n laulu taas jäntevöityy ja intonaatio paranee, vaikka säkeistö jää kesken. Vähitellen alkaa mukana kiikkuva S. vaikuttaa toisintoon eikä J. pysty enää alkuperäisen mallin mukaiseen kaarroskuvioiden yhdistelemiseen. Toisinnosta tulee haparoiva, siihen liittyvästä vuoroleikistä tulee pääasia, jossa lapset osittain jopa kinastelevat lauluvuoroista. Viimein säkeistössä 23 J. päättää ottaa ohjat käsiinsä ja alkaa päättäväisesti sotkea toisintoon mallista poikkeavia kaarroskuvioita, jolloin S:n on mahdotonta jatkaa omaa versiotaan. Toisinto loppuu J:n voimakkaaseen, poikkeavaan kaarroskuviointiin, eikä S. voi muuta kuin luopua leikistä sanoen voipuneena "rat-" J:n laulun sekaan. J. laulaa voitonriemuisena loppukadenssinsa "muu, muu, muumumuu, siki, sini lauli!"

Kun toisinnon kaarroskuvioita analysoidaan niiden suunnan mukaan, voidaan havaita, että mallista poikkeavia kuvioita on säkeistöissä 5, 19 ja 23. Nuottiesimerkissä 3 on esitetty poikkeavat kaarroskuviot.

NUOTTIESIMERKKI 3. Toisinnossa IT 3 esiintyvät mallista poikkeavat kaarroskuviot.

5. ACu

on- han rat- sas- taa- aa

19. ACd; ECu

Nuus nuus nuk- ke- ke- si hep- pe sii- ni juok- see. (epämääräistä lauleskelua ja kiikkumista)

23. CdCd; DD; AD

Kiik- kuu kaak- kuu muu muu muumuu sii ki ei ni lau- li!"

Poikkeavissa kaarrosksissa voidaan havaita tiettyjä piirteitä, jotka ovat tunnusomaisia monelle lastenlaululle. Esimerkiksi kaarroskuvioidistelmässä ACd Ecu tunnistaa hyvin suositun lastenlaulun "Pieni tytön tylleröinen" lopukkeen. Kyseinen laulu ei kuulu raportoituun laulukorpuukseen, mutta se on saattanut tarttua laulavaisen lapsen mieleen muusta yhteydestä. Cd Cd -kaarroskuviossa taas on tässä tapauksessa kysymys pienen terssin melodiaformulasta, joka liittyy useampaan lauluun. Säkeistössä 23 esiintyvät kaarroskuviot vastaavat ainakin laulukorpuksen "Pii pii pikkuinen lintu" ja "Nuku nuku nurmilintu" laulujen lopukkeiden kaarroskuvioita. Toisinnossa toteutuvat kaikki muut alkuperäisen laulun kaarroskuviot paitsi lopukekuviot B D ja E Cd.

Kaarroskuvioiden peräkkäinen organisoituminen poikkeaa alkuperäisestä mallista vain vähän, ja ainakin tässä toisinnossa poikkeaminen on melko systemaattista. Tietyin paikoin poikkeavan kaarroskuvioiden käyttö vaikuttaa jopa tarkoituksellisesti erilaiselta ja niin ollen ristiriitaisia tuntemuksia herättävältä. Toisinnossa useasti toistuva poikkeava kaarroskuvio B Cu B Cu sijoittuu aina säkeistön loppuun. Näin tapahtuu säkeistöissä 1, 7, 8, 12, 15, 16 ja 21. Säkeistöjen alussa J. välillä jättää mallilaulun mukaisen kertauksen pois, mutta säkeistöissä 11, 16 ja 21 kertaus on taas mukana, vaikkakin kaarroskuvio muuntuneena. Näissä transformaatioissa on toistuvia yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi alkuperäisessä laulussa olevaa transpositiota ei toisinnossa esiinny, vaan J. käyttää systemaattisesti samaa, alkuperäisestä kaarrosmallista poikkeavaa tapaa organisoida kaarroskuvioita peräkkäin.

Säkeistössä kuusi on tyypillinen esimerkki J:n tavasta järjestellä kaarroskuvioita suksessiivisesti. Nuottiesimerkissä 4 huomataan, kuinka transpositio jää toteutumatta vaikka kaarroskuviot noudattavat suunnaltaan alkuperäisiä. Intervallihypyn laajuus tuntuu ratkaisevan seuraavan fragmentin säveltason.

Fragmentin rajalla olevan intervallihypyn laajuus vaihtelee läpi toisinnon: milloin se on sekunti milloin kvintti. Oleellista on, että sen vaikutus jatkon säveltasoon on säännönmukainen. Esimerkiksi säkeistössä 11 (nuottiesimerkki 5) ensimmäinen säe loppuu kvarttiin, jolloin c-molli tonaliteetti transponoituu luontevasti kokoaskeleen matalampaan b-mollin sävellajituntumaan. Transpositio on voimassa vain hetken palatakseen "laajan" kvinttihypyn jälkeen takaisin - vähäksi aikaa - alkuperäiseen säveltasoon. On huomattava, että sävelten väliset suhteet säilyvät suhteellisen vakaina fragmentin sisällä.

NUOTTIESIMERKKI 4. Kaarroskuvioden organisoituminen IT3-toisinnon 6. säkeistössä.

juok- se he- po hil- jaa B C u

kan- na pik- ku Sil- jaa B A

kan- na ko- tiin as- ti B C u

ke- vyt kal- lis taak- ka. B A

Toisinto on tyypillinen esimerkki fragmentaarisesta tonaalisuuden käsittelystä. Tämän tytön laulussa säveltasoa säilyy yleensä hyvin fragmenteissa, joissa on kahdesta neljään kaarroskuviota.

NUOTTIESIMERKKI 5 Kaarroskuvioden transpositio IT3 toisinnon 11. säkeistössä.

I- hah- haa i- hah- haa on- han rat- sas- taa- aa,

I- hah- haa i- hah- haa on- han rat- sas- taa- aa

Laulutapa tuntuu vaikuttavan säveltasosuhteisiin siten, että laulettaessa hyvällä intonaatiolla myös sävelsuhteet ovat vakaampia. Laulun tietyt kaarroskuviot järjestäytyvät aina peräkkäin, ja voidaan sanoa, että laulun koko rakenne on jo J:n hallinnassa. Ainoastaan jotkut jaksot

järjestäytyvät säännömukaisesti alkuperäisestä mallista poikkeavasti. Voitaneen todeta, että J. hallitsee Ihahaa-laulun kuvion 17 mukaisesti.

Ihahaa, ihahaa, onhan ratsastaa, ihahaa, ihahaa, onhan ratsastaa. Juokse hepo hiljaa, kanna pikku Siljaa kanna kotiin asti, kevyt kallis taakka.	A A B Cu A A B Cu B Cu B A B Cu B A
---	--

KUVIO 17 Perusrakenne ja kaarroskuvioiden peräkkäinen organisoituminen toisinnossa IT3.

IT4	3.10.90	L1Ha 1.	40''
T=2:09			
T kiikkuu keinuhevosella ujostellen kovasti kuvaajaa, kasvot pois päin kääntyneenä Hiljaisesta laulusta ei tavoita selkeitä kaarroskuvioita, tekstissäkin on juuri ja juuri havaittavissa sanat -haa, hepo ja hau-a.			

Toisinnon laatu: AMORFINEN LAULU

Tässä toisinnossa hyräilyn ja sen yhteydessä käytettyjen sanojen konteksti on selkeästi havaittavissa, vaikka varsinaisia melodisrytmisiä kuvioita ei saada esille. Lapsen toiminnallinen, lauluun liittyvä skeema vaikuttaa kuitenkin aktivoituneelta, vaikkakin ilmiässä saavat muotonsa vain sanojen mukaiset kuviot. Toisinnosta on vaikea erottaa selkeitä säveltasoja osittain myös sen vuoksi, että T:n ympärillä jatkuu normaali leikin touhu.

IT5	4.10.90	L1Ha 2.	1'17''
J=2:07, S=2:08, T=2:09, A=2:04			
Lapset ovat keppihevosten kanssa jumppasalissa. Lapset ovat hevosia, jotka laukkaavat ja laulavat. Kasvattaja: miten se heppa laukkaa? S. sanoen: ihahaa ratsastaa, ihahaa, ratsastaa. J.: Muusi kiisi lauli! (kaarros= kanna kotiin asti). S. tarttuu tekstiin ja "laulaa sanoen ihahaa, lauli, ihahaa lauli, ihahaa lauli, ihahaa lauli; pyytää sitten kasvattajaa laulamaan: laula meille! Kasvattaja: Minäkö? Alkaa laulaa <u>Ihahaa</u> (f1-es1-es1). J. jatkaa liikkeen rytmissä - <u>haa</u> , kanna pikku Siljaa, kanna kotiin asti, kevyt kallis asti. Ihahaa (c2) ihahaa onhan ratsastaa (noin p3 ylös). Monen lapsen suusta ihahaa. A. yrittää saada jotain sanotuksi kovassa metelissä.			

Toisinnon laatu: TOIMINNALLINEN SIKERMÄ

Tässä toisinnossa toiminta määrää laulamisen laatua melko selkeästi. Motoriselta toteutukseltaan selkeä ja helppo ensimmäinen kaarroskuvio

on suosituin; lapsen ei tarvitse muuta kuin laulaa ihahaa, ihahaa saadakseen tuntuman itseään tyydyttävään liikerataan keppihevosen kanssa. Tämä rakenteeltaan hiukan vaikeasti hallittava leikkiväline toimii transitionaaliobjektina, ja itse asiassa jumppasalissa kirmailee joukko juuri laitumelle laskettuja nuoria varsoja. Mallilaulun rytmikäs aloitus on välitön impulssi liikkumiseen; aktivoituuhan toiminnallinen skeema jo tilanteeseen liittyvien muidenkin aistikokemusten välityksellä, ja tuloksena on kokonaisvaltaisesti koettu moniulotteinen elämys. Kuviossa 18 esitetään toisinnon selkeästi esiin tulevat kaarrokset.

Muusi kiisi laasti		B	Cu
Ihahaa, ihahaa		A	A
kanna pikku Siljaa		B	Cu
kanna kotiin asti		B	Cu
kevyt kallis asti		B	Cu
Ihahaa, ihahaa		A	A
onhan ratsastaa		B	Cu

KUVIO 18 Toisinnon IT5 kaarrokset teksteineen.

Kaikki kaarrokset ovat alkuperäisen mallin mukaisia, mutta niiden peräkkäinen järjestäytyminen oleellisesti toimintaan liittyvää. Kaarrokset toimivat ikään kuin kimmokkeina liikuntaan, ja ne pulppuavat lapsen suusta sitä mukaa kuin on tarpeen. Lapset laulavat huudahdellen, osittain keskenään kilpaillenkin, eikä kokonaisrakenteita synny.

Kaarrosten säveltasot vaihtelevat puhelaulusta kaksiviivaiseen oktaaviaalaaan. Lasten pyynnöstä kasvattajan aloittaman laulun säveltasoa (f1) jatkuu lasten laulussa vain hetken; pian on J. hakeutunut jo itselleen sopivaan säveltasoon (c2). Lapset laukkaavat keppihevosten kanssa ja liikunnan riemu voittaa laulamisen. Samassa jumppatuokiossa lapset laulavat osia myös muista lauluista kuten Lennä lennä leppäkerttu ja Keli keli kettu.

IT6 5.10.90 LIHa 1. 3' 17''

R=1:11, J=2:07, A=2:04, S=2:08

R. on päässyt keinuhevoseella hyvään Ihahaan alkuun. Jostain syystä J. haluaa huomiota itseensä, ja alkaa laulaa Piiri pieni pyörii pylvään ympäri hyvin kovalla äänellä. R. kuuntelee hetken, mutta jatkaa sitten omaa lauluaan aloittaen laulun jälleen alusta. Laulu on hyvin kovaäänistä, se lähentelee jo huutamista. A. istuu keinutuolissa R:n vieressä hyvin arkana, kuuntelee R:n laulua, mutta kauhistelee voimallista äänenkäyttöä R:n laulussa. Laulu jatkuu pelkän A-osan toistamisella kunnes J. taas aloittaa oman piirileikkinsä. Nyt J. onnistuu häiritsemään R:aa niin hyvin, että R. nousee alas keinuhevosealta, ja aikoo liittyä mukaan piirileikkiin, johon S:kin on tullut mukaan. Isommat tytöt eivät kuitenkaan huoli R:aa mukaan, vaan tönivät hänet pois. Pienen nahistelun jälkeen R. väistyy, mutta leikkii hetken kuluttua oman piirileikkinsä isojen tyttöjen mallin mukaisesti.

Toisinnon laatu: FRAGMENTAARINEN PERUSLAULU

Peruslaulun kaarroskuvioista saadaan esille kuvion 19 mukaiset kaarrokset. Tässä kuviossa on vain R:n kaarroskuviot koko vuorovaikutustilanteen ajalta. R:n toiminnallinen skeema (keinuhevonen) pitää ilmeisesti yllä Ihahaa-laulua, vaikka tuottamistilanteessa käytävä "valtataistelu" selvästi häiritseekin mallin mukaista laulamista.

A	A	B	Cu	
A	A	D(A)	D	(augmentaatio)
//				
A	A	B	Cu	
A		A		(augmentaatio)
//				
A	A	B	Cu	
A	A	B	-?- //	
A	//	A	D //	
A	A	D	D	
D	D	//		
D	D	D	D //	
ECu	A	A	D	
D	D	D	D //	

Lopuksi:

A	A	B	Cu	
A		A (nousee pois keinuhevosealta)		

KUVIO 17 Toisinnon IT 6 kaarroskuviot.

Tälle toisinnolle on tyypillistä, että kaarroskuviossa Cu intervallihyppy on aina hyvin laaja, ja lapsi venyttää sen kestoja liukuen päätös-säveleeseen erittäin äänekkäästi. Tätä intervallihyppyä seuraava kuvio transponoituu (nuottiesimerkki 6) intervallia vastaavaan säveltasoon. Tällainen transpositio esiintyy toisinnossa selvästi kaksi kertaa. Transpositiot ovat ilmeisesti kuitenkin satunnaisia.

NUOTTIESIMERKKI 6 Intervallin laajuuden satunnaisesti transponoiva vaikutus toisinnossa IT6.

Esimerkki 6a.

R
Ih- hah- haa kaa- kak- kak- kak- kaaa---

J
ken- gän kan- nat koo koo koo. Pii- ri pie- ni pyö- ri

R
aahh! Ih- hah- haa!

Esimerkki 6b.

Ih- hah- haa ih- hah- haa

kaa- kaa- kak- kak- kaa--- aah!

Ih- hah- haa ih- hah- haa (nousee pois hepalta)

Toisinnon yleinen säveltaso vaikuttaa vakiintuneelta, koska lapsi palatessaan erilaisten välivaiheiden jälkeen laulun alkuun pysyttelee aloituksessaan g1-h1 välillä. Kaarroskuvioiden organisoituminen

noudattaa alkuperäisen laulun mallia, vaikka sanat eivät vielä muodostu oikein. Lapsi käyttää oikein laulun A-osan kaarroskuvioita, mutta J:n "häirintä" vaikeuttaa selvästi niiden toteuttamista. Kaarroskuviot A A B Cu tulevat siellä täällä esiin toisinnossa; R. palaa niihin "seikkailtuaan" hetken muissa kuvioissa. J:n Piiri pieni pyörii ja mallintaa R:n laulua myös siinä tilanteessa, kun J. on lähtenyt pois häiritsemästä. Nuottiesimerkissä 7 voidaan huomata myös muiden kaarroskuvioiden ilmestyminen toisintoon sen kestäessä pitempään.

NUOTTIESIMERKKI 7 Poikkeavat kaarroskuviot toisinnon IT6 lopussa.

ih- hah- ha ih- hah- ha
 > >
 ka- ka- kak- ka
 ka- ka- kak- ka
 ih- hah- ha ih- hah- ha ih- hah- ha ?
 (epäoikeasta äänneveivä...) (Jänis istui maassa ja Janakan piiri pieni...?)
 (sormi pystyy:n :soo soo soo. jaloilla :koo koo koo)

Näiden erilaisten kuvioiden jälkeen R. palaa kiikkumaan keinohevoselle ja alkaa laulaa jälleen nuottiesimerkissä 6 olevan esimerkin 6b mukaisesti Ihahaata.

IT7	5.10.90	L1Ha 1.	16''
-----	---------	---------	------

S=2:08

S. kiikkuu keinuhevosella ja sanoo: ihahaa, ratsastaa, ihahaa, ratsastaa ilman minkäänlaista melodian kaarrosta.

Toisinnon laatu: AMORFINEN JÄLJITTELY

Tämä "toisinto" kuvastaa lapsen elementaarista jäljittelyä ilman, että lapsi on osannut hahmottaa edes melodian kaarroskuvioita. Laulu ei pääse alkua pidemmälle, koska keinuhevonen "menee yli", ja sen liike pysähtyy. Tällöin myös aktivoitumassa oleva skeema häiriintyy, eikä toisinto voi jatkua pidemmälle. Tältä tytöltä on tallennettu myöhemmin keväällä kaksi Ihahaa -toisintoa, joissa edelleen näkyy lapsen pelkkään toistoon perustuva jäljittely.

IT8	5.10.90	L1Ha 1.	22''
-----	---------	---------	------

J=2:07

J. kiikkuu keinuhevosella, mutta laulu jää kesken, kun heppa menee "yli". J:n toisinto häiriintyy, eikä J. jatka enää laulua, kiikkuu vain ja seurailee ympäristön tapahtumia.

Toisinnon laatu: KESKEYTYNYT PERUSLAULU

J. on hyvä laulaja, joka osaa toistaa melodian kaarrokset oikeassa järjestyksessä. Tässä toisinnossa laulu katkeaa keinuhevosen liikkeen loppuessa. Tätä ilmiötä on havaittavissa useimmissa toisunnoissa. Vaikka toisinto on lyhyt, tulee siinä esille J:lle tyypillinen tapa käsitellä tuttua melodista materiaalia. Nuottiesimerkistä 8 havaitaan jälleen kvarttihyppyn (kaarroskuvio Cu) jälkeinen transpositio.

NUOTTIESIMERKKI 8 Kaarroskuvion Cu sisältämä kvarttihyppy ja sen vaikutus seuraavan säkeen säveltasoon.

IT 8 MM = 72

Ih- hah- haa ih- hah- haa on- han rat- sas- taa- ah!

Juok- se he- po hil- jaa

J. jättää tässä toisinnossa alkuosan kertauksen tekemättä ja menee suoraan B-osaan. Kuvaus kaarroskuvioista olisi seuraava: A A B Cu//B Cu. Jostain syystä J. aloittaa laulunsa korkeammalta kuin yleensä.

IT 9	11.10.90	L1Nyy	1.	59''
------	----------	-------	----	------

N=2:01

N. on keinumassa keinuhevosella hymyilevänä kuten aina. Leikkihuoneessa on kova meteli. N. nauttii selvästi laulustaan.

Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN KAARROSATHEEN TOISTO

Kontekstin ja joidenkin kaarroskuvioiden perusteella toisinnon voi tunnistaa alkeelliseksi kaarrosaiheen toistoksi. Kuitenkin lapsi on toisinnossaan jo selvästi "kiinni" yhdessä laulun kaarroskuviossa, ja tietyt säveltasosuhteet ovat jo vakiintuneet. Transkription laatiminen on ollut hankalaa, koska kuuluvuus on tässä toisinnossa todella huono. Kaarroskuvioiksi saadaan A A A // A D A A.

IT10	11.10.90	L1Nyy	1.	1' 35''
------	----------	-------	----	---------

H=1:09

H. keinueu keinuevosella omilla ajatuksissaan. Toisintokin on ikäänkuin mietiskelyä. Kontekstista ei kuitenkaan ole epäilystäkään: sanoissa voidaan kuulla "hepo" ja "ihahaa". H. välillä loikoilee hepan kaulalla, vaihtaa asentoa ja katsoo kaukaisuuteen. Elementaarinen kaarroskuvio tulee esiin monta kertaa. Lopuksi H. nousee keinuevoselta ja päättää tutustua hepan toimintamekanismiin.

Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN, AMORFINEN LAULU

Liike ja laulaminen vaikuttavat olevan yhteydessä toisiinsa tässäkin toisinnossa. Kun keinueppa lähtee liikkeelle, alkaa H:n suikin muodostaa laulun sanoja. Kuten toisinnossa IT9 tässäkin toisinnossa leikkihuoneessa tapahtuu koko ajan joka puolella, ja leikin ääniä kuuluu niin paljon, että H:n kuiskauksia on vaikea rekisteröidä. Transkription informaatio toisinnosta on nuottiesimerkin 9 mukainen.

NUOTTIESIMERKKI 9 Toisinnon IT10 transkriptiivinen kuvaus.

IT 10

aah he-po-aa (huiskaten lopun ilman säveltäen)

Ih-hah-haa he-po-aa hee-poo

Ih-hah hee-poo (Uhelmoiden, sitten piristyn)

Ih-hah-haa hee-ee Ih!

IT11	12.10.90	L1Nyy	1.	15"
------	----------	-------	----	-----

A=2:05

A. istuu keinuhevosella ja aloittaa laulun, mutta leikkihuoneessa on niin paljon seurailtavaa, että laulu jää yhteen kaarroskuviioon. Tätä A. toistaa jonkun kerran.

Toisinnon laatu: KESKEYTYNYT PERUSLAULU

A. aloittaa laulunsa poikkeuksellisen korkealta. Myöhemmissä A:lta tallennetuissa toisunnoissa (IT23 ja IT33) voidaan havaita, että säveltaso on tälle lapselle tyypillistä. Myös lapsen puheääni on korkea. A. aloittaa toisinnon hyvin rytmikkäästi, mutta jokin ympäristössä tapahtuva asia saa sen loppumaan lyhyeen. On huomattava, että A. enimmäkseen vain istuu keinuhevosella tämän lyhyen toisinnon ajan, joten laulukaan ei voi jatkua liikkeen sykkeessä. Tärkein syy laulun keskeytymiseen on kuitenkin lasta kiinnostava kuvaruudun ulkopuolinen toiminta. Kaarroskuvioksi saadaan tällä kertaa vain A.

IT12	23.11.90	K1Re	1.	5"
------	----------	------	----	----

H=1:03

H. on noussut keinuhevoselle ja kiikkuu kasvot hymyilevinä. Selkeitä kaarroskuvioita ei saada esiin, mutta sana ihahaa on havaittavissa H:n huuilta.

Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN KAARROSAIHE

IT13	23.11.90	K1Re 6.	20'
------	----------	---------	-----

N=2:08, S=3:02

N. ja S. katselevat osaston eteisessä seinätaulua, jossa osaston lapset on esitelty. [Kullekin lapselle on etsitty kuva jostakin eläimestä. Tällä symbolilla on varustettu lasten vaatenaulakko, ja siitä lapset tunnistavat oman paikkansa.] N. ja S. katsovat kuvia ja luettelevat: tuo on N:n kuva, tuo on S:n kuva. Jonkun lapsen eläinhahmo on hevonen. N. alkaa laulaa : Ihahaa, ihahaa, mutta ei enempää. Tutkija pyytää N:a laulamaan koko laulun. N. istahtaa lattialle jalat koukussa ja alkaa laulaa itseään nyökytellen Ihahaan ensimmäistä säettä. Laulu loppuu kuitenkin lyhyeen. S. seuraa vieressä, mutta ei yhdy lauluun.

Toisinnon laatu: FRAGMENTTI PERUSLAULUSTA

Tämä toisinto poikkeaa aikaisemmista siinä, että varsinainen toisinto on aikuisen provosoima. Lapsi on halukas jatkamaan laulua - tosin vain vähän aikaa - , joka on aktivoitunut symbolisen mielikuvan perusteella aluksi spontaanisti. N. valitsee itse esittämistävän, johon liittyy ilmeisen oleellisesti pään nyökyttely laulun melodiarytmin mukaisesti. Ainoastaan laulun ensimmäiset kaarroskuviot (A A) ovat selvästi havaittavissa, vaikka niiden säveltasojen organisoituminen onkin vaillinaista.

IT14	21.1.91	L2Ha 3.	50'' + 38''
------	---------	---------	-------------

S=2:11

- 1.) S. "lukee" kirjaa, joka kertoo madosta. Kirjassa on joka sivulla madonreikiä. S. lukee rytmikkäästi ääneen: reikiä, reikiä reikiä; reikiä, reikiä, reikiä.
- 2.) Hetken päästä S. siirtyy keinutuoliin kiikkumaan ponyyn kanssa. S. kiikkuu ja pitää ponya kädessään, katselee sinne tänne, haaveilee ja "laulaa" : Kanna kotiin lasta (3x). (Tässä vaiheessa J, 2:10 alkaa lukea samaa reikäkirjaa kuin S. ääneen luetellen selvästi reikä , reikä, reikä jne. Tämä ei paljoakaan häiritse S:aa, joka jatkaa omaa puhelauluaan "kanna kotiin lasta" vielä kuusi kertaa koko ajan kiikkuen. Lopulta S. nousee keinutuolista ja sanoo IHAAHAA! 3.)S. siirtyy keinuhevoselelle alkaen laulaa epämääräisellä sävelkorkeudella: kanno kotiin saakka stereotyypisesti. Puhelaulussa ei tunnu olevan rakenteellista yhtenäisyyttä.

Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN, KERTOVA LAULUFORMULA

Tässä toisinnossa lapsi toistaa samoja kuvioita yhdistellen niitä melko

satunnaisesti. Kuviossa 20 on esitetty kahden toisinnossa esiintyvän kaarroskuvion kuvaus ikonisesti, koska säveltasot vaihtelevat toisinnossa sävelestä tai sanasta toiseen.

B	Cu	—	—	—	—	—
teksti:		kan-	na	ko-	tiin	las- ta
E	Cd	—	—	—	—	—
teksti:		kan-	na	pik-	ku	Sil- jaa

KUVIO 20 Kaarroskuvioden ikoninen kuvaus.

Toisinto on monotonista puhelaulua, jossa aiheiden toistaminen vaikuttaa osin jopa stereotyyppiseltä. Kuitenkin lapsi tuottaa laulua innoissaan siitä itse selvästi nauttien. Tuottaako mielihyvää sitten mielikuva hevosesta ja sillä laukkaamisesta vai pelkästä äänenkäytöstä on epävarmaa. Voitaneen arvella, että toisinnon alkuvaiheessa mukaan tuleva J. pyrkii tahallaan häiritsemään S:n laulua "reikäilyllään", mutta keinuhevosella S. saa varsin vapaasti toteuttaa itseään ilman muiden lasten mukaan tuloa. S. on esimerkki lapsesta, joka vielä tässä vaiheessa ei hallitse sävelten välisiä suhteita ja jonka laulu enimmäkseen on monotonista, mutta joka selvästi saa tyydytystä omasta laulamisestaan.

IT15	21.1.91	L2Ha 1.	1' 49''
J=2:10			
J. istuu keinuhevosella kiikkuen. Vähitellen liikkeeseen synkronoituen tulee laulu mukaan. J. on ilmeisesti väsynyt tai ainakin kovasti omissa maailmoissaan. Hän katselee välillä viereisellä seinällä olevaa pupun kuvaa, nojailee päätään käsiinsä ja seurailee muiden lasten touhuja. Välillä laulaminen aktivoituu selkeiksi intonaatioiksi. Toisinto keskeytyy, kun T:lla on jotakin asiaa J:lle.			

Toisinnon laatu: TAITAVA PERUSLAULU

Tässä toisinnossa laulava tyttö on mukana aineistoni seitsemässä toisinnossa. Hän on aktiivinen laulaja, eikä laulu tuota sanottavia vaikeuksia. Tonaalisuus säilyy tässäkin toisinnossa hyvin fragmenttien sisällä, eikä kaarroskuvioden organisaatiossa ole suuria eroja alku-

peräiseen lauluun verrattuna. Kuten jo laajan IT3-toisinnon yhteydessä olen todennut, lapsi käyttää tiettyä, loogista kaarroskuvioiden organisointimallia toisinnissaan. Myös tässä toisinnossa toteutuu tuo sama johdonmukaisuus. Nuottiesimerkistä 10 nähdään, kuinka alkuperäiseen malliin kuuluvan kvarttihyppyn jälkeen fraasi jatkuu samalta tasolta ylöspäin.

NUOTTIESIMERKKI 10

Säveltason organisoituminen kvarttihyppyn jälkeen.

Esimerkki 10a.

MM = 72

IT 15 21.1.91 J. laulaa hiljaisella äänellä aluksi hepan liikkeeseen synkronoituna:

ih-hah-haa ih-hah-haa he-po hir-nah-taa ~
juok-se he-po hil-jaa kan-na pik-ku Sil-jaa

Seuraavan fraasin lapsi toteuttaa jäljitellen puhtaasti edellisen kaarrosken mallia.

Esimerkki 10b.

kan-na ko-tiin saak-ka ke-vyt kal-lis taak-ka
(Puhelauluna: ihahaa, ihahaa hepo himahtaa, juokse hepo ... jatkuu selkein säveltasoin:
hil-jaa kan-na pik-ku Sil-jaa

Samanlainen säveltason organisoituminen kvarttihyppyn jälkeen on havaittavissa myös puhelauluosuuden jälkeisessä fraasissa. Esimerkissä 10b on havaittavissa myös säveltason alkuperäisen mallin mukainen organisoituminen, jolloin kvarttihyppyn jälkeen seuraava kaarroskuvio jatkuu astekululla ylöspäin.

Toisinnossa vaihtelevat aktiiviset ja "meditatiiviset" osat. Vasta keskellä toisintoa J. alkaa laulaa hyvällä intonaatiolla kaarroskuvioita B A palaten sitten jälleen epämääräisempään laulamistapaan ja epätarkempiin säveltasoihin. Laulusta häviää ikään kuin "punainen lanka" kesken kaiken, ja J. myös hämmentyy silmin nähden tilanteesta.

Hän yrittää jotenkin saada laulua jatketuksi lisääillen siihen poikkeavia kuvioita. Transkriptiosta voidaan päätellä, että hämmentymisen saa aikaan liian laaja intervallihyppy (kvarttihyppyn sijasta peräti sekstihyppy). Ei kestä kuitenkaan kuin hetken, kun kaarroskuviot toteutuvat jo alkuperäisen mallin mukaisesti uudestaan, ja laulu voisi taas jatkua pidempäänkin ilman T:n keskeytystä. Nuottiesimerkissä 11 on kuvattu nämä hämmennyksen hetket.

NUOTTIESIMERKKI 11 Toisinnon IT15 muuntuminen intervallivirheen takia.

Sanon: Ihaha, ihaha ~~~~~

kan- na ko- tiin...

juok- se he- po hil- jaa kan- na pik- ku Sil- jaa

Jm laulumenee
jotenkin sekai-
sin

kan- na ko- tiin as- ti oh!

ko- tiin as- ti ke- vyt kal- lis asti

Ih- hah- haa Juok- se he- po hil- jaa

T. tulee keskeyttämään
Jm laulun

kan- na pik- ku Sil- jaa ...

IT16	22.1.91	L2Ha 3.	2'44''
------	---------	---------	--------

R=2:02

Ennen varsinaisen toisinnon tallentamista R. on kasvattajan kanssa tunnistanut lauluja laulukorttien kuvista, mm. Ihahaan. R:lla on legohevosiä, joilla hän leikkii pikkukeittiön pöydällä (kasvattajan valvonnassa). R. hypyyttää heppoja "gokkii"-kielen siivittämänä. "Gokkii"-laulusta saadaan joitakin kaarroskia esiin. Legohevosten hyppyjä esitetään kasvattajalle. Sitten R. jatkaa leikkiään rauhallisemmin ja yhdistelee leikkiä säästävissä sanattomassa (tekstinä lälläl tai gokkii) laulussaan Ihahaata ja Tuu tuu tupakkarullaa.

Toisinnon laatu: TAITAVA PERUSLAULUSIKERMÄ

Toisinnossa laulava tyttö on innokas laulaja, joka myös hallitsee hyvin melodisrytmisen organisaation lauluissaan. Jos toisintoa jo alkuleikin kaarroskuvioista lähtien, voidaan siinä havaita leikin eri vaiheille ominaisia piirteitä. Aluksi melodisrytmiset kuviot noudattavat ja tukevat leikin liikettä: legohepat lennähtävät ylöspäin kun melodiassa on intervallihyppy ylöspäin. R. käyttää nuottiesimerkissä 12 omaa kokkii-kieltään rytmittääkseen lauluaan.

NUOTTIESIMERKKI 12

Leikkivälineen liikkeen ja laulun yhteys
IT16 -toisinnon alkuvaiheissa.

IT 16

Kok- kii kok- kii kok- kii kol

kok- kii, kok- kii kok- kii ko!

Kun R. on omaan leikkiinsä syventyneenä, hän lallattaa nuottiesimerkin 13 mukaisia kaarroskuvioita, jotka on selkeästi tunnistettavissa Tuu tuu tupakkarulla-lauluun kuuluviksi.

Tuu tuu tupakkarulla:

Lai- lai lai lai lai lai joo

Ihahaa alkaa:

Ihahaa-laulun ja Tuu tuu tupakkarulla -laulun toisiaan muistuttavat kaarroskuviot tekevät mahdolliseksi laulujen yhdistämisen luovalla tavalla, jossa tonaliteetilla on merkitystä vain fragmenttien sisällä. Nuottiesimerkissä 13 tulevat esille tämän lapsen kyvyt hahmottaa kokonaisuuksiksi melodisrytmisiä elementtejä. Vaikka lapsi jatkaa toisintoa laulun keskeltä, ei hän koskaan "pilko" kaarroskuvioita, vaan toteuttaa ne kokonaisina parikkeina. Koko toisintoaineistossa ainoan kerran esiintyy tässä toisinnossa Ihahaa-laulun B-osan lopuke täysin oikein, jonka jälkeen laulu jatkuu tyypillisellä transpositiolla.

Tässäkin toisinnossa voidaan todeta intervallihypyn laajuuden merkitys säveltason transpositiolle. Nuottiesimerkin 14 mukaan vaikuttaisi siltä, kuin kaarroskuvioiden organisoituminen peräkkäin olisi laulajan taitavuudesta huolimatta satunnaista. Kuviossa on alkuperäinen malli B A vaihtunut B:n tonaliteetin muunnoksen vuoksi kuvioksi B Cu. Tämä johtunee säveltasojen epämääräisyydestä. Näin jatkokuvioiden tonaliteetin määrää viimeisin kaarroskuvio, kvinttihilppyy.

NUOTTIESIMERKKI 14

Intervallihypyn laajuus ja transpositio.

goo- gii goo- gii gok- ki
 (Reetta leikki ennen otasta puuhevosilla, jotka hyppäsivät aina gokki-kohdassa ilmaan)

Ihahaa-laulun aloituskuviot on ilmeisesti hyvin vahva malli, jota lasten on helppo jäljitellä. Se saa lasten laulussa, kuten myös toisinnossa IT16, yleensä hyvän intonaation. Nuottiesimerkissä 15 on tämän toisinnon loppu, jossa lapsi epämääräisen lauleskelun jälkeen palaa jälleen keskeiseen aloituskuviot ilman tonaalista yhteyttä aikaisempiin kaarroskuviotihin.

NUOTTIESIMERKKI 15

Toisinnon IT16 lopetus.

epäm. lauleskelua

Toisinnon mallista poikkeava kaarroskuviot on Tuu tuu tupakkarullassa esiintyvä A Cu. Kaarroskuviotiden peräkkäinen organisoituminen on esitetty kuviossa 21.

1.-2.	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>ACu D B B</td></tr> <tr><td>ACu A - -</td></tr> </table>	ACu D B B	ACu A - -	3.	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>- - B A</td></tr> <tr><td>B Cu E C d</td></tr> </table>	- - B A	B Cu E C d	4.	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>A A B Cu</td></tr> <tr><td>A A B Cu</td></tr> </table>	A A B Cu	A A B Cu	5.	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>B Cu - -</td></tr> <tr><td>A A - -</td></tr> </table>	B Cu - -	A A - -
ACu D B B															
ACu A - -															
- - B A															
B Cu E C d															
A A B Cu															
A A B Cu															
B Cu - -															
A A - -															

KUVIO 21

Toisinnon IT16 kaarroskuviotiden sukessiivinen organisoituminen säkeistöittäin.

IT17 28.1.91 L2Ha 3. 2'13"

R=2:02 , He=2:03

R. leikki H:n kanssa pikkukeittiön lattialla. Kummallakin on omat leikki-eläimensä ja kumpikin leikkii omaa rinnakkaisleikkiään. H. seurailee enemmän R:n leikkiä. R. lauleskelee leikkiessään leikkihevosilla. R. yrittää saada ratsastajaa hepan selkään, ja ähkii ja ponnistelee kovasti ja äänekkäästi. Varsin keskittynyttä leikkimistä. Välillä R. kiinnittää huomionsa kuvaajaan ja "esittää" jotakin. Lapset leikkivät kiinnittämättä paljonkaan huomiota toisiinsa. Sitten kuitenkin R:aa alkaa kiinnostaa H:n vuotava nenä, "kää", mutta laulu leikin ohessa jatkuu. Ihahaa ja Jänis istui maassa lomittuvat leikin edetessä.

Toisinnon laatu: TAITAVA PERUSLAULUSIKERMÄ

Kaarroskuvioiden organisoituminen on varsin taitavaa tässä toisinnossa, ja lapsi käyttääkin kaikkia alkuperäisen mallin mukaisia kaarroskuvioita. Niiden suksessiivinen organisoituminen tosin poikkeaa mallista siten, että joitakin kaarroskuvioita kerrataan useammin kuin alkuperäisessä laulussa. Kaarroskuviot eivät myöskään ole aina täydellisiä, ja transpositiot ovat lapselle omintakeisia, vaikkakin melko säännönmukaisia. Nuottiesimerkissä 16 huomataan A-osan ylimääräinen kertaus, joka sitten päättyy mallinmukaiseen lopukkeeseen.

NUOTTIESIMERKKI 16

Toisinnon IT17 alkuosan ylimääräinen kertaus.

The musical notation consists of three staves of music in a single system. The first staff shows a melodic line with lyrics "Läi- läi - läi ..." and a downward-pointing arrow at the end. The second staff has a box labeled "hidastuen" above it, indicating a tempo change. The third staff has a box labeled "lopuke" above it, indicating the end of the phrase, and the text "(lähinnä hyräillen)" below it.

On huomattava, että toisinto jatkuu samassa tonaliteetissa kunnes intervallihyppy ohjaa tonaliteetin jälleen uudelle tasolle nuottiesimerkissä 17. Samalla laulamiseen tulee uutta ilmaisun voimaa ja kestot pitenevät. Kvarttihyppyn jälkeen ei tapahdukaan transpositiota, vaan lapsi jatkaa samalta säveltasolta.

NUOTTIESIMERKKI 17

170
Toisinnon IT17 keskiosa.

kok- kii lII- lII- lII lII

Haman vuotava nenä
alkoi kiinnostaa...

Tässä vaiheessa naapurin vuotava nenä alkaa kiinnostaa R:aa, ja laulu katkeaa vähäksi aikaa. Kohta leikki legohepoilla jatkuu, mutta laulu muuttuukin "Jänis istui maassa" -lauluksi (nuottiesimerkki 18). Leikkihevokset hyppelivät myös, ja H:kin yrittää jotenkin tulla lauluun mukaan. Tässä toisinnossa pysyy lapsen musiikillinen ääniala suhteellisen vakiona vaihtuvista lauluista huolimatta.

NUOTTIESIMERKKI 18

Toisinnon muuntuminen toiseksi lauluksi.

Toisinnon lopussa (nuottiesimerkki 19) tutkijan läsnäolo häiritsee laulun varsin ponnekasta jatkoa. Jostain syystä lapsi jatkaa keskeytyksen jälkeen samalta säveltasolta, joka on hänelle ilmeisen matala. Intervallihyppy antaa jälleen mahdollisuuden vaihtaa tonaliteettia, ja niin lapsi pääsee "omaan" äänialaansa takaisin.

Tässä toisinnossa lapsi osaa tuottaa myös laajuudeltaan puhtaita ja mallin mukaisia intervallihyppyjä, kuten nuottiesimerkin 19 lopusta voidaan havaita.

Kaarrosanalyysi tuo esiin mallista poikkeavan kaarroskuvion ECu, joka tässä tapauksessa tarkoittaa nousevaa kolmisointua. Mallilaulun kaaroksista toteutuvat muut paitsi lopukkeeseen liittyvä kaarroskuvio Cd. Tässä toisinnossa on lisäksi huomattava, että melodiarytmi toteutuu täydellisenä ilman sanarytmien mallia. Voitaneen sanoa, että tämä lapsi pystyy jo erottamaan melodiassa tapahtuvat muutokset erillisinä ja näin prosessoimaan itse melodiaa mielessään.

IT18	29.1.91	L2Nyy	4.	8' 7''
------	---------	-------	----	--------

A=2:08 Je=2:10 M3:01

A., Je. ja M. pyörivät shifonkihuvit pään päällä osaston pyöreän pöydän ympäri. A. aloittaa laulaen paikallaan huivi kädessä Ihanaa, ihanaa onhan ratsastaa, kertaus hyräillen. Sitten tytöt laittavat huivin päähänsä ja ovat hevosia, jotka kirmailevat pöydän ympäri ja huudahtelevat välillä ihahaa! Tunnelma on hypnoottinen. Tytöt pyörivät 46 kierrosta pöydän ympäri vastapäivään huivit kasvoilla välillä laulaen, välillä sanoen laulun sanoja. Kädet hipaisevat välillä pöydän pintaa (siitä etsitään tukea, kun alkaa vähän pyörryttää...). Je. istuu lopulta nurkkaan aivan pyrörällä päästään, ja seuraavalla kierroksella myös muut "hepat". Pienen lepotauon jälkeen piiri lähtee uudestaan liikkeelle. Ihanaa, ihanaa hepo hirmahtaa alkaa jälleen ja 7. kierroksella otetaan päristelyt ja ihahaa-huudahdukset mukaan. Nyt jatketaan 14 kierrosta, sitten Je. suunnistaa portaikkoon muihin leikkeihin, vaikka A. olisi vielä ollut halukas jatkamaan.

Toisinnon laatu: TOIMINNALLINEN PERUSLAULU

Tämän toisinnon tallennus sisältää transkriptiivisen tiedon lisäksi runsaasti verbaalista tietoa: toisinto elää leikin vaiheiden mukaisesti. Vaikka siinä on havaittavissa selkeitä laulun aloituksia, se sisältää niin paljon improvisatorisia jaksoja, että sekä rakenne että säveltaso kuten myös tempo muuntuvat koko ajan. Säkeistöjen rajat ovat näin ollen tulkinnallisia. Jos toisinnon kaarrosanalyysi tehdään kuitenkin säkeistöittäin, voidaan se kuvata samalla tavalla kuin IT 3, joka kestoltaankin on lähinnä tätä toisintoa. Tällainen kuvaus on esitetty kuviossa 22.

1.	A A B Cu A A B Cu A A B Cu	2.	A A B Cu A A B Cu	3.	A A B Cu B Cu B A	4.	A A B Cu
5.	-- B Cu A A - -	6.	A A B Cu A A B Cu B Cu B Cu <u>B Cu B Cd</u>	7.	A A B Cu <u>A A B E Cu</u>	8.	A A B Cu
9.	A A B Cu A A - -	10.	A A B Cu A A B Cu	11.	A A B Cu A A B Cu <u>A A B D</u>	3 □ □ ihahahaa! (erilaisia huudah- duksia)	
<p>————— Erilaisia ihahaa-huudahduksia. Lapset pyörivät yhden kierroksen ilman laulua. —————</p>							
12.	<p>A A B Cu "Kun hevoset on tallustaneet kotiin, ne menee nukkumaan!" Je. käykin nurkkaan lepäämään. M. jatkaa sanoen rytmikkäästi : hevoset tallustaa, hevoset tallustaa(menee Je:n viereen lepäämään). A. aloittaa jälleen:</p>						
	13.	<p>A A B Cu A A B Cu A A B Cu A A B Cu A A B Cu</p> <p>(Seassa hevosparistelyjä, naurua ja höpötystä)</p>					

KUVIO 22 Toisinnon IT18 kaarroskuviot säkeistöittäin.

Analyysi kertoo joistakin poikkeavista kaarroskuvioiden organisoitumisista, kuten esimerkiksi B Cu B Cd kuudennessa säkeistössä

sekä poikkeavasta kaarroskuviosta ECu säkeistössä seitsemän. Lopuke A A B D esiintyy säkeistössä 11. Lisäksi lapset keksivät ihahaalle uuden rytmiaiheen, liikunnallisesti laukkaa vastaavan triolin. Muutenkin toisintotilanne on varsin luova, kun huivien avulla lapset voivat samaistua leikkinsä transitionaaliobjektiin, hevoseen. Toiminnallisuus onkin keskeistä, eikä toisinnon kaarroskuvioiden suksessiivista käsittelyä voidakaan tarkastella muuta kuin toiminnallisen prosessin osina.

A., jonka ääni tässä toisinnossa kaikuu ylimpänä, käyttää kaarroskuvioita alkuperäismallin mukaisesti, mutta Je. yhdistää lauluunsa myös kaarroskuvion ECu. Hän pyrkii myös löytämään kuvioita, jotka vastaisivat vielä paremmin mielikuvaa hepasta. Je:n teksti laulun alkuun on aina "ihana, ihana onhan ratsastaa". Hän myös keksii käyttää triolia elävöittämään liikkumista. Nuottiesimerkissä 20 kuvataan Je:n erilaisia Ihahaa-painotuksia.

NUOTTIESIMERKKI 20

Rytmikokeiluja toisinnossa IT18.

I- ha- naa, i- ha- naa i- ha- i- ha ii- ha | I- ha-na...

3
I- ha- ha- haal I- ha- haal I- ha- haal

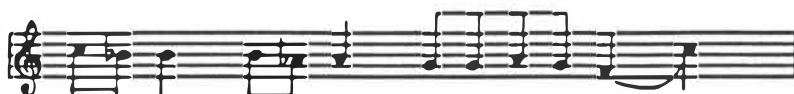
Kaikki tytöt tuntuvat nauttivan pitkästä "performanssista", jossa kukin esittää omaa osaansa. M. ei osallistu laulamiseen, mutta yhtyy huudahduksiin ja kulkee aktiivisesti mukana piirileikissä. Varsinkin A. laulaa innokkaasti vuorotellen Je:n kanssa. A-osan kertauksessa A. ei laula lopukekaarrosta B D, vaan toistaa B Cu:n. Myöskään B-osan lopuke ei toteudu mallin mukaisesti. Nuottiesimerkissä 21 on yksi A.:n laulama säkeistö toisinnossa IT18.

Tässä säkeistössä tulee esiin myös A:lle tyypillinen säveltasomalli, joka tuntuu olevan selkeästi korkeampi kuin muiden lasten. Kun Je. aloittaa myöhemmin A:n jälkeen oman osuutensa, on säveltasomalli huomattavasti matalampi kuin A.:lla. Yhdeksännessä säkeistössä, kun A. on aloittanut jälleen kerran laulun alusta (e2), jatkaa Je. aloittaen oman osuutensa h1:stä. Vaikuttaisi siltä, että A:n valitsema säveltasomalli on keskimääräisesti noin kvarttia korkeampi kuin muiden lasten ottaen huomioon myös aineiston muut toisinnot.

NUOTTIESIMERKKI 21 Toisinnon IT18 kuudes säkeistö.



-ahl i- ha- naa i- ha- naa on- han rat- sas- ta- aa



I- ha- naa i- ha- naa on- han rat- sas- ta- aa



Juok- se he- po hil- jaa kan- na pik- ku Sil- jaa

(Sävelsarjat epämäärisiä melodiarimu pystyy)



Kan- na ko- tiin saak- ka ke- vyt kal- lis taak- ka. Ih- hah- haa...

IT19	29.1.91	L2Nyy	2.	1'50''
------	---------	-------	----	--------

M=3:01 N=2:04 A=2:08 Je=2:10

Tytöt ovat jumppasalissa keppihevosten kanssa. Isossa salissa on todellista liikunnan riemua. Ihahahaat syntyvät toiminnallisuuden ja keppihevosten avulla spontaanisti. Välillä hepat laitetaan alustoille lepäämään ja lapset saavat olla heppoja. Kasvattaja kehottaa lapsia laulamaan kuin hepat. Kukin laulaakin innoissaan odottamatta omaa vuoroaan tai kuuntelematta muita. Kun kasvattaja yrittää laulattaa kutakin lasta vuorollaan: "kuunnellaas, miten se N:n heppa laulaa", ei laulaminen ja liikkuminen onnistu ollenkaan yhtä vauhdikkaasti, kuin vapaasti liikuttaessa ja laulettaessa. Transkriptiivista tietoa saadaan vain vähän.

Toisinnon laatu: TOIMINNALLINEN FRAGMENTTI
PERUSLAULUSTA

Lapset ovat puolena ryhmänä, tässä tapauksessa osaston ns. isot lapset, laulusalissa jumppatuokiolla. On selvää, että laaja tila antaa voimak-

kaita impulseja liikkumiseen. Laulut toimivat näissä tilanteissa lähinnä liikkumiseen innostavina, tietynlaisiin liikeratoihin tarvittavien mielikuvien lähteinä. Oleellista on havaita se tosiseikka, että laulun rytmii ei kuitenkaan synkronoidu liikkeen kanssa. Voidaan siis sanoa, että lapset eivät liiku laulunsa rytmisä. Tämä saattaa johtua näin pienten lasten vielä puutteellisesta koordinoituvyydestä. On myös mahdollista, että melodiarytmi ei synnytä perussykkeen kokemusta vielä tässä kehitysvaiheessa.

Koska tilanne on varsin vauhdikas ja kovaääninen, on transkriptioiksi saatu vain kaksi lyhyttä, mallin mukaista kaarroskuviointia, joiden transkriptiot ovat nuottiesimerkissä 22.

NUOTTIESIMERKKI 22 Toisinnon IT19 transkriptio.

I- hah- haa i- hah- haa

I- hah- haa i- hah- haa on- han rat- sas- taa- aa

IT20	31.1.91.	L2Nyy	3.	27''
------	----------	-------	----	------

M=3:01

M. leikkii nukkien kanssa, myös leikkieläimiä on mukana leikissä.

Kasvattaja kysyy: miten se heppa laulaa? M. vastaa laulaen: Ihahaa, ihahaa. Laulu muuttuu puheeksi ja M. toteaa kasvattajalle: "Ei hepat laula; ihmiset laulaa hepasta!"

Toisinnon laatu: KAARROSKUVIO PERUSLAULUSTA

Kokeilupäiväkodissa, josta tämä toisinto on tallennettu, pyrittiin laulaminen luomaan luontevaksi osaksi jokapäiväistä toimintaa. Tässä yleensä onnistuttiin hyvin. Kasvattajan kyselevä instruktio laulamiseen oli varsin käytetty tapa, joka esimerkiksi toisinnossa IT19 toimii varsin hyvin. Tässä toisinnossa M. on selvästi kehityksessään pidemmällä, eikä hyväksy ajatusta "laulavasta hepasta". Tämän lapsen ajattelun voitaneen sanoa olevan jo osittain konkreettisten operaatioiden tasolla.

IT21	31.1.91	L2Nyy	4.	50''
------	---------	-------	----	------

M=3:01 Ni=3:05

Tytöt ovat yläparvella leikkimässä. He laukkaavat ympäri ja laulavat ihahaata. Sitten M. toteaa : Nyt piiri pieni pyörii. Näin laulutuokio jatkuu, sitten lauletaan vielä Jänis istui maassa.

Toisinnon laatu: TOIMINNALLINEN SIKERMÄ

Tyydyn tämän toisinnon yhteydessä kaarroskuvioiden analyysiin, koska vauhdikkaassa toisinnossa säveltasot olivat epämääräisiä. Kaarrosanalyysi on kuvion 23 mukainen.

Ihahaa, ihahaa, ihanaa, ihanaa	A	A	A	A
ihahaa, ihahaa hepo hirnauttaa	A	A	B	Cu
kevyt kallis taakka	B	Cu		
ihahaa, ihahaa hepo hirnauttaa	A	A	B	Cu
ihah... Nyt piiri pieni pyörii!	A...			

KUVIO 23 Toisinnon IT21 teksti ja vastaavat kaarroskuviot.

IT22	31.1.91	L2Nyy	3.	30''
------	---------	-------	----	------

M=1:10 (A=2:08)

M. istuu kasvattajan sylissä lattialla, ja hyppyyttää leikkihevosta. Lattialla samassa leikkipiirissä on myös muita lapsia.

Toisinnon laatu: FRAGMENTTI PERUSLAULUSTA

Tässä toisinnossa on yksi aineistossa harvinaisemmista poikien toisunnoista. Vapaassa leikkituokiossa ollaan nukkumahuoneen lattialla, johon on varattu erilaisia leikkivälineitä, eläimiä, nukkeja, peittoja ym. Osa tästä leikkituokiosta on tallentunut vain kuvallisesti, koska mikrofoni oli jostain syystä pois päältä. Tässä äänettömässä osuudessa kasvattaja keskustelelee leikkimässä olleiden muiden lasten kanssa M. sylissään. Ilmeisesti kasvattaja myös provosoi lapsia laulamaan leikkitalanteessa. M. yrittää hiukan hyppyyttää leikkihevosta ja laulaa samalla selkeästi tunnistettavasti nuottiesimerkin 23 mukaiset kaarroskuviot.

NUOTTIESIMERKKI 23 Toisinnon IT22 transkriptio.



Kaarroskuviot organisoituvat täysin mallin mukaisesti, säveltasot eivät ole täysin tarkat. Leikkihevosen liike ei nytkään synkronoidu laulun rytmiin.

IT23	1.2.91	L2Nyy	3.,	1'33''
------	--------	-------	-----	--------

A=2:08

A. istuu lattialla polvillaan nukkumahuoneessa muiden lasten kanssa edessään leikkieläimiä. Hän hyppyyttää leikkihevosiä tasaaisessa tahdissa synkronoiden vähitellen myös oman kuvionsa liikkeen sykkeeseen.

Toisinnon laatu: UR-MOTIIVI

A. laulaa "minä olen hevonen" rytkyttäen itseään polvillaan ja jatkaa perussykkeen mukaista äännähtelyä (MM 78) sanoen välillä samassa sykkeessä "Ihahaa". Liikkeen rytmi pysyy vakaana koko toisinnon ajan. A. laulaa motiivinsa tyypilliseen tapaansa melko korkealta (c2c2 a1d2 c2c2 a1).

IT24	5.2.91	L2Nyy	2.	4'14''
------	--------	-------	----	--------

Je=2:10 Ni=3:05 A=2:08 N=2:04

Tytöt ovat jumppasalissa ja laulavat keppihevosten kanssa leikkien.

Kasvattaja esittelee keppihevokset: Minä olen Ihaa-hevonen, minä olen

Manu-hevonen jne. Lapsia naurattaa kovasti. Keppihevosille on alustat.

Kasvattaja: Miten me voitais näitä hevosiä herätellä: vaikka (sanoen) koli

koli kollaa, jokos hereillä ollaan. Lapset laulavat erilaisia malleja

kuten A:sslsm, Ni:ssmlsm ja Jo:ssslsm. Kasvattaja: Kun hevokset on hereillä,

ne tahtoo nousta seisomaan! Kaikki lähtevät spontaanisti liikkeelle

heppojen kanssa ja yrittävät laulaa yhdessä. Erilaisten aloitustasojen vuoksi

se on vaikeaa. A:n malli voittaa voimakkaimpana (f2). Muut eivät

laula A:n mukana. Kasvattaja: Te voitte näyttää mallia miten se hepo juoksee.

A. lähtee jälleen ensimmäisenä liikkeelle (f2), N. myös mukaan (c2),

tällä kertaa N:n säveltasomalli voittaa. Kasvattaja: Nyt taas hevokset

hakemaan! Miten se N:n hevonen laulaa? N: (hiljaa) ihanaa(g1) hepo hirmahtaa

(jatkuu)

(heittää hepan alustalle). Kasvattaja toruu: heppaan sattuu, se on elävä.
 No miten se A:n hevonen laulaa? A: (hyvällä intonaatiolla f2) ihahahaa, ihahaa hepo hirmahtaa, ihanaa, ihanaa... (paneeruu suun suppuun). Ni. laulaa myös. A. aloittaa vielä kerran (e2) ihahaa, ihahaa hepo hirmahtaa, ihanaa... tämä hevonen on jo väsynyt!

Toisinnon laatu: TOIMINNALLISIA FRAGMENTTEJA
 PERUSLAULUSTA

Toiminnallisuus vaikuttaa laulun tuottamiseen erittäin vahvasti. Fragmentit noudattavat yleensä säkeen rajoja. A. noudattaa omaksumansa säveltasomallia, mutta ei pysty vaikuttamaan muiden aloituskorkeuksiin. Perusfragmenteja syntyy sekä spontaanisti että provokatorisesti. On pantava merkille, että N. laulaa spontaanisti toisintoaan paremmalla intonaationalla ja selvästi innokkaammin kuin provosoidussa toisinnossa. Kaarroskuvioina toteutuvat A A B Cu.

IT25 6.3.91 K2Ulp 1. 5''

N=1:06

N:n puheen kehitys on siinä vaiheessa, että sanoista tulee vain ensimmäinen tavu. N. kiikkuu keinuhevoseella, mutta ei laula. Tutkija laulaa hiljaa Ihahaata säästäten N:n kiikkumista. Noustessaan keinuhevoseelta N. sanoo ponnekkaasti: IHH!

Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN KAARROSAIHE

Tästä kuvanauhoituksesta on observointipäiväkirjassani merkintä: oleellinen informaatio laulusta. Se, että lapsi ei pysty toistamaan kaarroskuvioista kuin alkutavun liittyy ilmeisesti puheen kehityksen vaiheeseen. Kasvattajillakin oli vaikeuksia ymmärtää N:n yksitavuista puhetta. Kontekstin ja kuullun laulun yhteisvaikutuksen voi tilanteessa selkeästi havaita. Tämä "toisinto" edustaa toisintomateriaalissani yksinkertaisinta, mutta silti selvästi alkuperäiseen lauluun liittyvää kaarrosskeeman ilmiön muotoa.

IT26 15.4.91 L3Ha 1. 18'' + 12''

R=2:05

R. keinuhevoseella kiikkumassa. Laulun muotto on jo selkeästi esillä ja sanat on tunnistettavissa.

Toisinnon laatu: TAITAVA PERUSLAULU

Toisintoa ei ole saatu tallennettua aivan alusta, mutta siitä voidaan havaita, että lapsi käyttää jo erittäin taitavasti alkuperäisen laulun kaarroskuvioita organisoiden niitä mallin mukaisesti. Myös tonaliteetti säilyy tässä toisinnossa yli fragmenttirajojen. Vaikka lapsi ei vielä hallitse sanoja, on toisinnossa havaittavissa alkuperäisiä sanoja selvästi vastaavia perusfoneemeja. Säveltasomalliltaan toisinto muistuttaa pari kuukautta aikaisemmin samalta lapselta tallennettua toisintoa (IT16). Laulun muoto on nuottiesimerkissä 24 jo selvästi havaittavissa, ja tempo ja esitystapa vaihtelevat ennen selkeästi intonoituja fragmentteja.

NUOTTIESIMERKKI 24 Intonaation ja agogiikan vaihteluja toisinnossa IT26.

The musical notation consists of three staves. The first staff has the tempo marking 'accel.' above it. The lyrics under the first staff are 'aa-aa-ah! iiva vaa iivaavaa rr rakkakkaa'. The second staff has the lyrics 'iiaaiiaa ii-aa kaa-kikkokii-aa kaakokiaa'. The third staff has the tempo marking 'accel.' above it and the lyrics 'eyt kaaiiah-ha ihahhaa ihahhaa'.

Jokin lapsen ympäristössä tapahtuva, kiinnostava asia keskeyttää toisinnon, ja toisintoa voikin verrata seuraavana päivänä tallennettuun täydellisempään versioon toisinnossa IT28.

IT27	15.4.91	L3Ha 1.	1'20''
------	---------	---------	--------

S=3:02

S. istuu keinuhevosella ja laulaa tyypilliseen tapansa aikansa, ja nousee sitten pois.

Toisinnon laatu: FRAGMENTIN MONOTONINEN JÄLJITTELY

Verrattaessa tätä toisintoa noin puoli vuotta aikaisemmin tallennettuun toisintoon IT7 voidaan todeta, että S. on oppinut tässä ajassa kaarroskuvioiden A ja B elementaariset mallit, muttei niiden peräkkäistä järjestystä. Kuten nuottiesimerkistä 25 voidaan havaita, on S:n toisin-

nossa vielä paljolti amorfista, säveltasoltaan ja peräkkäisyyden dimensioltaan kehittyvätöntä kaarroskuvioiden käsittelyä.

NUOTTIESIMERKKI 25

Kaarroskuvioiden jäsentymätön organisoituminen toisinnossa IT27.

intonaatio epämääräinen intonaatio selkiinty

kanna kotiin saakka ihahhaa ihahhaa kanna kotiin saakka ihahhaa ihahhaa

accel. ...

kanna kotiin saakka ihahhaa ihahhaa kanna kotiin saakka ihahhaa kanna kotiin

saak - ka - hahaa ihahhaa kanna kotiin (tuli muuta tekemistä)

Itse asiassa S. toistaa samoja kaarroskuvioita peräkkäin stereotyyppisesti. Kuvanauhalta voidaan kuitenkin havaita, että tyttö itse tuntuu nauttivan laulamisestaan; hän ikäänkuin pääsee toisiin maailmoihin laulamaisensa myötä. Näin toiminnallisen skeeman aktivoima laulu toimii lapsen transitionaaliobjektina, tosin vain hyvin lyhyen ajan.

IT28	16.4.91	L3Ha 1.	1'16''
------	---------	---------	--------

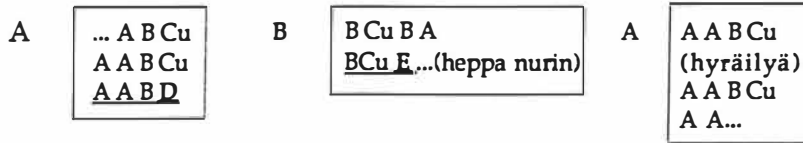
R=2:05

R. istuu keinuhevosella kiikkuen ja alkaa laulaa. Laulu on paikoitellen hyvin voimakasta, ja R. korostaa tiettyjä kohtia laulusta joko hidastaen tempoa tai muunnellen laulutapaa. Intonaatio on hyvää paitsi silloin, kun R. häiriintyy kuvaajasta ja alkaa ujostella. Pian kuitenkin laulu jatkuu yhtä energisenä kuin aikaisemminkin.

Toisinnon laatu: TAITAVA PERUSLAULU

Tätä toisintoa tulee tarkastella edellisenä päivänä keskeytynyttä toisintoa IT26 täydentävänä versiona. Tässä toisinnossa on kokonaan

nähtävissä alkuperäisen laulun malli. Kaarrosanalyysi koko toisinnosta on esitetty kuviossa 24.



KUVIO 24 Kaarrosanalyysi toisinnosta IT28.

Toisinnossaan R. tuntuu jo osittain hahmottavan muodon sulkeutumisen, sillä kaarroskuvioissa voidaan havaita kummatkin mallilaulun kadenssit. Kaarroskuviot organisoituvat tässä toisinnossa fragmenteittain mallin mukaisesti, mutta toisinnon rakenteellisina osina vaikuttaisi olevan sattumanvarainen määrä kaarroskuvioita. Toisaalta kuvioiden määrään tuntuu vaikuttavan, onko kyseessä hyvin intonoitu vai epämääräinen fragmentti. Jos intonaatio on hyvä, kuvioiden määrä on mallin mukainen, jos taas fragmentti on hajanainen, on kuvioiden kertaantuminen mallista poikkeavalla tavalla mahdollinen. Nuottiesimerkissä 26 lapsi on aloittanut kaarroskuvioiden laulamisen, mutta vasta selkeästi intonoidut kaarroskuviot noudattavat alkuperäistä mallia. Vaikka ylimääräisiä kaarroskuvioita esiintyy toisinnossa ilmeisesti osittain kontekstuaalisista syistä, on toisinnossa selkeästi havaittava ABA-rakenne. Jos kuvaajan läsnäolo ei olisi haitannut tuottamistilannetta, toisinto olisi mahdollisesti muotoutunut täysin mallilaulun mukaiseksi.

NUOTTIESIMERKKI 26

Toisinnossa IT28 intonaation vaikutus kaarroskuvioiden organisoitumiseen.

(alkaa laulaa) ihahhaa vevovivavaa-aa viivavaa viivavaa rrrakkakkaa-aa

iivavaa iivavaa rrrakkakkaa

Tässä toisinnossa säilyy tonaliteetti hyvin fragmentista toiseen johtuen osittain siitä, että säkeiden rajalla olevat intervallihyppyt onnistuvat yleensä hyvin. Vasta toisinnon lopussa säkeen rajalla muuntuu

intervallihypyn laajuus ja sitä seuraa transpositio (nuottiesimerkki 27). Toisinnon säveltasoa on matalampi verrattuna toisintoon IT26, mutta noudattaa melko läheisesti tälle lapselle yleensä tyypillistä säveltasomallia (ks. IT6 ja IT17).

NUOTTIESIMERKKI 27

Ylöspäisen intervallihypyn laajuuden vaikutus seuraavaan säkeeseen.

ihahhaa ihahhaa vevoviiva vaa-ai

ihahhaa ihahhaa vevoviivavaa -aa iivavaa iivavaa

Toisinnon teksti on lapsen omaa kieltä, ja se muistuttaa alkuperäistä tekstiä. Kielen ja melodian rytmi vastaavat toisiaan, vaikka lapsi osaa itse asiassa alkuperäisestä laulusta vain sanat ihahaa, ihahaa.

IT29	16.4.91	L3Ha 1.	13''
------	---------	---------	------

S=3:02

S. kiikkuu keinuhevoseella ja laulaa. S. suhtautuu kuvaajaan hyvin luonnollisesti, eikä koe itseänsä häirityksi, päin vastoin kommunikoi kuvaajan kanssa kesken laulun.

Toisinnon laatu: KAARROSKUVIOIDEN MONOTONINEN
JÄLJITTELY

S. toistaa tässä toisinnossa mallia, joka tulee esille jo toisinnossa IT7 ja jonkin verran toisinnossa IT27. Kaarroskuvioiden peräkkäisyyden dimensiolla ei ilmeisesti ole vielä merkitystä, koska lapsi toistaa alkuperäisestä mallista poikkeavassa järjestyksessä kuvioita varsin fragmentaarisesti. Kuvioihin ei saada selkeitä säveltasoja, ja lopuksi laulu muuntuu puhtaaksi puhelauluksi, jossa ei ole juuri lainkaan säveltasoroja havaittavissa.



katselee muualle ja muistaa yhtäkkiä: "Mun äiti meni Ritun kanssa!" Sitten laulu taas jatkuu...



Tässä kuten saman tytön aikaisemmassa toisinnossa transkription välittämä informaatio ei kerro toisinnon tuottamiseen liittyvästä tunnelmasta. Kuvanauhan perusteella voidaan kuitenkin todeta, että vaikka toisinto on monotoninen, lapsi nauttii sen tuottamisesta. Imitaatioon liittyvän persoonallisen ilmaisun tuottama mielihyvä on laulajalle itselleen tärkeä; tuotoksen sisältö on lapselle ilmeisesti paljon muuta kuin kuulijan arvio siitä.

IT30	17.4.91	L3Ha 1.	3''
------	---------	---------	-----

H=1:04

H. kiikkuu keinuhevosella hymyilevänä. Noustessaan hepalta hän toteaa: Ohahhoh!

Toisinnon laatu: ELEMENTAARINEN KUVIO

Pelkän äännähdyksen analysointi Ihahaa-toisinnoksi voi olla arvelluttavaa. Tässä kontekstissa on kuitenkin kyseessä ilmeisesti mallilaulun alkeellinen tulkinta, jonka saa aikaan toiminnallinen skeema (keinuhevosella kiikutaan). Varsinaista melodiankaarresta ei voida tästä puhelaulun tyyppisestä kuviosta havaita; rytmi on kuitenkin tunnistettavissa ja säveltaso on laskeva. Tälle toisinnolle analoginen toisinto on IT25. Kummassakin tapauksessa on kysymys noin puolitoistavuotiaasta lapsesta.

IT31 18.4.91 L3Ha 5. 6'35''

Mi=1:03 H=1:04 Ma=2:01 Je=1:05Ha=2:05

Pienten sohvatuokio. Sohva on otettu auki pehemäksi alustaksi ja temmellyspaikaksi. Isot ovat muissa puuhissa- H. on eniten innoissaan. Ihahaat lähtevät alun perin aikuisjohtoisesti liikkeelle, mutta jatkuvat sekä dynaamisesti että tempollisesti muuntuen. J. on vähän liian tuttavallinen M:lle, jolloin kasvattajan täytyy puuttua tuokion kulkuun. Lapset keikkuvat sohvan kaadetulla selkänojalla ihahaata sanoen, laulaen ja huutaen. Han toisinto on vähän pidempi kuin muiden, mutta syntyy ikään kuin viivästettynä jäljittelynä vasta tuokion loppupuolella leikkikoiralla ratsastettaessa.

Toisinnon laatu: KAARROSKUVIOSIKERMÄ


Lapset toistavat toisinnossa yhtä kaarroskuviota (A) eri korkeuksilta ja eri tempoissa. Nuotinnoksesta saatava informaatio onkin vähäinen verrattuna toisinnon kestoon ja leikin kontekstuaaliseen tarkasteluun. Kuvio toistuu lasten vuoron perään laulamana keskimäärin samalla säveltasolla niin, että kukaan lapsista ei siirry yksiviivaisen oktaavialan ulkopuolelle. Puhelaulua ja erilaista kuvion rytmistä muuntelua syntyy spontaanisti, ilmeisesti toiminnallisuuteen ja liikkeeseen liittyen. Lapsille tuokio on riemukas, väliin jopa liiankin vauhdikas ja vaarallinen. Tuokion kesto osoittaa yllättävän pitkäaikaista keskittymistä samaan aiheeseen, ja todistaa lasten väsymättömästä toistamisen halusta.

Nuotinnostekniikat kuvavat toisintosikermää vain pintapuolisesti. Jos vertaa nuottiesimerkissä 29 esitettyä transkriptiota todelliseen, kuvanauhalle tallennettuun tilanteeseen, voi todeta niiden informatiivisen eron.

NUOTTIESIMERKKI 29

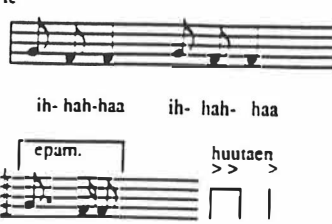
Transkriptio pienten sohvatuokiosta toisinnossa IT31.

Je



ih- hah- haa

He



ih- hah-haa ih- hah- haa

ih- haha IIHAAHAA

(jatkuu)

NUOTTIESIMERKKI 29 (jatkuu)

He

eri korkeuksilta

Mi He

Ha He

nopeutuen

He henkeä vetäen
i--hi-- a--ha

ih- hahaa ihhahhaa! IH HAH HAA IH HAHHAA

Toisinnossa tulevat esille lasten erilaiset luonteenpiirteet; Je. ja He. ovat kontaktoivia, leikkiin ja "laulamiseen" valmiita, Ha. on varautunut, seuraileva, ja osallistuu leikkiin vain osittain. M. on nuorin joukosta, vasta oppinut kävelemään, eikä pehmeä alusta anna aina riittävästi tukea. Vaikka lapset leikkivät yhdessä, on kullakin oma, yksilöllinen leikin rytmensä. Lasten huudahdukset ja puhelaulut syntyvät samoin yksilöllisesti, eivät koskaan kollektiivisesti.

IT32	19.4.91	L3Ha 1.	54''
------	---------	---------	------

R=2:05

Aamu on ollut aika levoton. R. istuu keinuhevosella ja hyräilee laulua.

Toisinnon laatu: FRAGMENTTI PERUSLAULUSTA

Toisinnossa R. laulaa melko matalalta säilyttäen hyvin tonaliteetin yli säkeiden rajojen. Laulu keskeytyy, kun R. vaihtaa asentoa keinuhevosella. On mahdollista, että matalaksi jäävä kvartti aiheuttaa keskeytyksen jälkeisen transposition (nuottiesimerkki 30). Toisinto ei kuitenkaan jatku tästä paljoa pidempään, vaan jää yksittäisten osakaarrostensa varaan.

Tämä toisinto ei ole R:lle tyypillinen fragmentaarisuudessaan. Matala säveltaso viittaa sisäänpäin kääntyneestä, kontaktoimattomasta tulkinnasta. R. ikään kuin vain päästää suustaan jotakin alkuperäiseen lauluun liittyvää ilman, että sillä olisi suurempaa merkitystä R:lle itselleen.

IT32 R. hyräilee:

mm mm- mm

R. vaihtaa esentoa hepalla //

mm...

1h- heh ke- ko 1h- heh

IT33	24.4.91	L3Nyy	5.	3'26"
------	---------	-------	----	-------

A=2:11

A. pukee eteisessä uloslähtöä varten, jalat heiluvat koko ajan laulun rytmissä.

A. on äitiheppa, joka toistaa vain laulun A-osaa, ja kertoo sanoissaan pukeutumisen eri vaiheista. Syke pysyy suurin piirtein stabiilina ja jalat synkronoituvat tempoon. Melodian rytmi noudattaa tarkasti sanojen rytmiä. Laulu keskeytyy välillä, kun kasvattaja kehottaa lasta kiirehtimään pukeutumisessaan.

Toisinnon laatu: TOIMINNALLINEN PERUSLAULU

Tässä toisinnossa A. laulaa itselleen tyypillisellä korkealla säveltasomallilla (ks. toisinto IT11 ja IT18) säilyttäen melko tarkasti tonaliteetin fragmenttien välillä. Toisinnon kaarroskuvioksi saadaan kuvion 25 mukaisesti vain mallilaulun A-osan kuvioita.

1.	A A B Cu	2.	A A B Cu
	A A B Cu		
3.	A A B Cu	4.	A A B Cu
	A A B Cu		A A B <u>D</u>

KUVIO 25

Toisinnon IT33 1. säkeistön kaarroskuvioiden organisoituminen.

Säkeistö näyttäisi muodostuvan seitsemästä säkeestä, joista viimeinen päättyy lopukkeeseen. Säkeistöjen rajojen määrittely on kuitenkin ongelmallista, koska lapsi laulaa pääasiassa kuvioita stereotyyppisesti toistaen. Tärkeäksi kriteeriksi rajojen kannalta muodostuukin tekstin käsittely. Transkription rakenteellinen jäsentäminen perustuu siis tekstin muunteluun. Tämän toisinnon sanat ovat kontekstisidonnaisia, ja ne muuntuvat pukeutumistilanteen eri vaiheiden mukaisesti. Toisinnon rakenne muotoutuukin selvästi tilanteesta käsin.

Lapsi toistaa jatkuvasti samoja kaarroskuvioita ilman tonaalisen rakenteen selkeätä muotoutumista, mutta aina välillä lapsella on ikäänkuin tarve kokea muodon sulkeutuminen lopukkeen muodossa. Tämä tapahtuu ensimmäisessä ja kolmannessa säkeistössä, mutta neljäs säkeistö jää ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta vajaaksi.

Täydelliset säkeistöt ovat ainakin niiden rajojen tulkinnan mukaan yhtä pitkiä. Tonaliteetti säilyy yleensä hyvin, ainoastaan ensimmäisen säkeen rajalla olevan intervallihypyn laajuus vaihtelee aiheuttaen transposition - sama ilmiö, joka on todettu jo useammassa toisinnossa. Nuottiesimerkissä 31 on kuvattu tämän toisinnon yhteydessä intervallihypyn laajuudesta johtuva transpositio.

NUOTTIESIMERKKI 31

Säkeen rajalla olevan intervallihypyn laajuuden vaikutus sitä seuraavaan säveltasoon toisinnossa IT33.

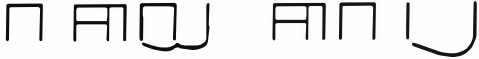
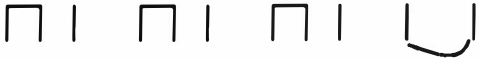





o- len hep- pa, o- len hep- pa

o- len hep- pa hnn- mm.

Hep- pa la- la o- len hep- pa

i- ha- ih- lah ha- as

Vaikka toisinnon teksti muuntuu jatkuvasti, pysyy sen syke koko ajan vakiona. Uudet sanat - joskus pelkkä hyräily - synkronoituvat melodiaan sykettä vastaavasti koko toisinnon ajan. Toisinnossa vaikuttaisi toteutuvan periaate, että jokaista sävelta vastaa sanan tavu tai hyräilyn osa. Tästä esimerkkinä on kuviossa 26 esitetty kolmannen säikeistön sanoitus ja sitä vastaavat rytmikuviot. Tempo säilyy samankaltaisena läpi koko toisinnon, ja laulamiseen liittyy koko ajan jalkojen heilutus tai kehon hytkyminen.

	Äiti heponen, oo-oo-on, iloinen päälle hmm-mm
	Hmm-mm-mm, hmm-mm-mm otan ne ?
	hmm-mm-mm, äiti heponen ottaa kypärän ja laitaa
	päähänsä, peitto-oon, äiti heppo oon
	äiti heppa, hmm-mm-mm, äiti hmm-mm hmm-mm
	hmm--
	hm-m-mm, hm-m-mm hm-mm—äiti heponen

└──────────────────┘
Lopuke

KUVIO 26 Sanoitus ja rytmikuviot toisinnon IT33 kolmannessa säikeistössä.

Vaikka A. on aikaisemmassa toisinnossaan (IT18) osoittanut hallitsevansa myös alkuperäismallin B-osan, ei siitä tässä toisinnossa ole havaintoja. Vaikuttaisi siltä, että toisinto IT33 on A:n ikioma muunnos alkuperäislaulusta, jonka suggestiivisuus korostuu vain laulun yhden rakenteellisen osan toistoina. Kuvanauhan perusteella laulutoisinto toimii ikäänkuin A:n transitionaaliobjektina; sen välityksellä hän ON äiti heponen. Välillä A. kuitenkin kontaktoi myös kasvattajan kanssa, joka yrittää saada vauhtia A:n pukeutumiseen. Jostain syystä toisinnon toisessa säikeistössä ei esiinny lopuketta, joten sen kaarroskuvioiden kuvaus on A A B Cu//A A B Cu//A A B Cu//A A B Cu//A A B Cu//A A B Cu//A A B Cu.

IT34	25.4.91	L3Nyy	3.	30''
------	---------	-------	----	------

O=?

O. leikkii yksin nukkumahuoneessa leikkihevosen kanssa ja hyppyyttää sitä. Laulusta on vaikea saada selvää, mutta ihahaan kaarros on tunnistettavissa neljä kertaa. Välillä O. sanoo hepo hepo heponpoika. Yhtäkkiä toisinnon lopussa leikkihevonen muuttuu pyssyksi, jolla O. ampuu.

Toisinnon laatu: PERUSLAULUN KAARROSKUVION JÄLJITTELY

Tästä toisinnosta saadetaan esiin vain kaarroskuvio A, jota poika toistaa useamman kerran. Toiminnallinen tai taktiilinen skeema saa leikkihevosen transformoitumaan pyssyksi.

IT35	26.4.91	L3Nyy	6.	38''
------	---------	-------	----	------

Jo=3:05

Kokeilun kouluttaja oli antamassa työnohjausta osastossa ja laulatti lapsia. Pyydettyä Jo lauloi Ihahaan säestäen itseään kädessä olevalla munamarakassilla. Jo istui ikkunpenkillä heilutellen jalkojaan. Käden liike synkronoi pääasiassa melodian rytmiin, kuitenkin epätäydellisesti ja vain osittain. Da Capo-osan Jo hyräili melodian rytmissä.

Toisinnon laatu: ERITTÄIN TAITAVA PERUSLAULU

Tämä toisinto on koko toisintoaineistossa toinen, joka ei ole puhtaasti spontaani vaan kasvattajan provosoima laulu. Säveltason lapsi kuitenkin valitsee itse, samoin kuin esittämistavan. Tässä toisinnossa on selvästi kysymyksessä esiintymistilanne, performanssi, ja lapsi myös säestää itseään rytmisoittimella. Oleellista toisinnossa on, että säestys myös toimii, vaikka rytmi ei synkronoidukaan laulun kanssa täydellisesti.

Transkriptiossa (nuottiesimerkki 32) saadaan esille täydellinen mallilaulun rakenne sekä mallin mukainen kaarroskuvioiden suksessiivinen organisoituminen lukuunottamatta B-osan lopuketta. Tässä Jo toistaa edellisen säkeen kaarroskuviomallin. Tämä ilmiö on yleinen koko aineiston toisinnossa. Tonaliteetti säilyy toisinnossa selkeästi, vaikka toisinnon säveltasot eivät täysin tarkasti vastaakaan transkriptiossa kuvattuja säveltasoja (transkriptioissa on otettu huomioon vain selvästi korkeat tai matalat sävelet).

ih-hah- haa ih- hah- haa ha-po hir-nah- tee
i- he- nee i- he- nee on- hen rat-sas- tee

juok-se he- po hil- jaa, kan- na pik- ku Sil- jaa

kan-na ko- tiin saak- ka ka- vyt kal- lis taak- ka.

A A B C u
A A B D
B C u B A

Jo:n esityksessä säestys on olennainen osa toisintoa. Se on koko ajan mukana pääasiassa melodian rytmiä myötäillen. Välillä munamarakassin rytmi on polyrytmistä, mutta se palaa pian takaisin melodian rytmiin. Tasaista perussykettä ei esiinny lainkaan. Merkillepantavaa on se, että Jo. laulaessaan Da Capon muuttaa laulunsa hyräilyksi, ja samalla ikään kuin tekee oman muunnoksensa laulusta. Kuvanauhasta nähdään tämän toisintovaiheen merkitys laulavalle lapselle: esityksessä on tulkinnallista intoa.

IT36	16.4.91	L3Nyy	6.	15''
------	---------	-------	----	------

R=2:05 Ja=3:01 S=3:02

Lapset istuvat pöydän ympärillä katselemassa kuvakirjoja kasvattajan kanssa. Kasvattaja pyytää laulamaan kuvakirjasta. R. ja Ja. aloittavat yhdessä ja S. tulee mukaan.

Toisinnon laatu: FRAGMENTTI PERUSLAULUSTA

Tässä toisinnossa lapset yrittävät laulaa yhdessä. Kuvanauhasta ei selviä, miten yhteiseen säveltasoon päädytään, mutta se on huomattavan matala verrattuna näiden lasten vapaissa toisunnoissa esiintyviin säveltasoihin. Myös tempo on erittäin hidas, ja koko fragmentti ikään kuin vaikeasti tuotettu. R:n ja Ja:n aloittaman toisinnon

keskeyttää S:n mukaan tulo. Nuottiesimerkissä 33 voidaan nähdä keskeytymisen syyksi S:n tonaalisesta kontekstista irrallinen yritys yhtyä toisintoon säkeen rajalla.

NUOTTIESIMERKKI 33 Yhteislaulua toisinnossa IT36.

R + J S.

ih- hah- haa, ih- hah- haa he- po hii- nah- taa—ah! kan- na ko- tiin....

Toisinnon hidas tempo saattaa johtua myös toiminnallisen skeeman puuttumisesta. Lapset istuvat pöydän ympärillä ilman näkyvää tai tuntuvaa liikettä, ainoastaan visuaalinen virike edessään. Toisinto on hyvä esimerkki siitä, miten yhdessä laulaminen rajoittaa lapsen omaa, spontaania ilmaisua vaikkakaan laulun aloitukseen ei ole annettu aikuisen säveltasomallia.

IT37 5.3.92 L4 1. 9'39''

M=2:02

Kasvattaja on valmistanut M:a "yllätyksen" varalta jo edellisena päivänä. Aamupalan jälkeen kasvattaja kertoo sen yllätyksen nyt ilmestyneen nukkumahuoneeseen. M. on innoissaan nähdessään keinuhevosen, ja ryntää suoraan sillä ratsastamaan. Saman tien alkaa laulu sanoilla Ihanaa, ihanaa onhan ratsastaa. M:n kasvot kertovat sanojen mukaisesta tunnelmasta! Välillä M. nousee pois hepalta ja kysyy: Missä se yllätys on? Kun kasvattaja sanoo, että tässä tämä yllätys on, kun heppa ratsasti osastoon ihan M:a tapaamaan, pitkstä aikaa. Sitten M. innostuu taas ratsastamaan, laulaa ja ratsastaa katsellen välillä haaveellisena ikkunasta ulos. M. on vähän aikaa muissa maailmoissa, mutta havahtuu taas ja otta myös "heikin" (unilelu) mukaan ratsastamaan.

Toisinnon laatu: KAARROSKUVIOSIKERMÄ

Tässä toisinnossa on kysymys periaatteessa samankaltaisesta kaarroskuvion käsittelystä kuin toisinnossa IT31. M. muodostaa yhdestä kaarroskuviomallista A A B Cu erilaisia yhdistelmiä samoin kuin erilaisia tempoja ja laulutapoja. Välillä toisinnossa on erittäin selkeästi intonoituja kohtia, välillä selkeitä puhelauluosuuksia. Kaarroskuviot organisoituvat kuvion 27 mukaisesti.

A A B C u A A - -	→ A D A -	A A B - A A B C u B C u	A A B C u A A B -	A A B C u
A A A A A A	→ D D A C u	A A A A A A A A	A puhelaulua	A A B C u A A B C u
A A B C u A A B C u	→ A A D D	A A B C u A B C u	A puhelaulua A A	A A B C u A A
A A B -				

KUVIO 27 Toisinnon IT37 kaarroskuvioiden organisoituminen.

Toisinnossa on havaittavissa säkeen rajalla olevan intervallihypyn erilaisia laajuuksia puhtaasta kvintistä vajaaseen puhtaaseen kvarttiin. Tässä toisinnossa ei kuitenkaan ole systemaattista hypyn laajuuteen liittyvää transpositiota. Joskus vajaa hyppy vaikuttaa seuraavan säkeen säveltasoon, joskus taas ei. Yleinen säveltasomalli on melko stabiili, aloituskuvion aloitussävel vaihtelee eb1- a1 välillä. Sävelten suhteet säilyvät melko hyvin fragmenttien sisällä.

Välillä M. liittyy toisintoon alkuperäisestä poikkeavia, omia sanojaan. Tällöin myös alkuperäisen mallin mukainen kaarrosorganisaatio häiriintyy. Näin tapahtuu toisinnon keskivaiheilla (nuottiesimerkki 34), jolloin M:n keskittyminen ilmeisesti herpaantuu muutenkin.

NUOTTIESIMERKKI 34 Poikkeavan tekstin vaikutus toisintoon.

I- ha- na, i- ha- na ihanaa

Mai- jak- ku mai- jak- ku

mai- jak- kuu i- ha- naa, i- ha- naa

IT38 5.3.92 L4 1.

A=3:10 M=4:03 (nauhan lukemat suluissa)

Osaston nukkumahuoneeseen on tuotu pitkästä aikaa keinuhevonen. Kummatkin tytöt kokeilevat istua hepalla. Kun kasvattaja kysyy, mitä hepalle voisi laulaa, aloittaa A. ihahaa, ihahaa hepo hirmahtaa. Siihen M.: lauluja ei lauleta kun on vieraita! Tutkija sanoo olleensa täällä aikaisemminkin, eikä olevansa niin ollen vieras. M. Pikkuvanhasti: Silloin me oltiin vauvoja, nyt me olemme jo isoja! Tytöt kiikkuvat mielellään, mutta eivät laula pyynnöistäkään huolimatta. A. alkaa vähän ajan kuluttua (15.25) laulaa aikaisemman tyylinsä mukaisesti korkealta, mutta M. sotkee. A. taas (16.52)hyräilee vähän, johon M.: minä muistan kaikki laulut!, mutta ei laula. Lapset leikkivät lattialla ryömien. A. aloittaa (17.23) hyräillen "...torkkuen, mikä sull' on jänönen, kun et enää hyppäle, hyppää pois, hyppää pois, hyppää pois." Kova meno päällä.

Toisinnon laatu: FRAGMENTTEJA PERUSLAULUSTA

IT39 5.3.92 L4 1.

S=4:01 J=4:00

Nukkumahuoneeseen on tuotu keinuhevonen. Tytöt toteavat, että "pikkuisten puolella oli tää heppa". S. kiikkuu innoissaan, J. istuu penkillä ja katselee. J. istuu (22.51) vuorostaan hepalle, kasvattaja ja tutkija yrittävät houkutella laulua esille. J: en mä oikein muista. J. (25.40) vähän hyräilee ja yrittää muistella, miten laulu menee. S. (26.36) istuu hepalle ja aloittaa: ihanaa, kanna kotiin saakka, ihanaa kanna kotiin saakka. J. istuu vuorostaan ja taas S: ihanaa, kanna kotiin saakka, juokse pikku Siljaa, kevyt kallis taakka (hihitystä) J. (29.00) lauleskelee hiljaa, on kovin kriittinen. S. on laulavaisempi (30.06): ihanaa, kanna kotiin saakka, ihanaa, kanna kotiin saakka, kevyt kallis taakka, ihanaa, ihanaa juokse hepo hiljaa. Heppa menee aina välillä "yli", ja se naurattaa tyttöjä "kovasti. S: sää äsken naurasit, kun varmaan meni kallelleen. Tytöt yrittävät myös yhdessä sekä laulaa että kiikkua. (38.35) aloittavat yhdessä naurulaulun "me ihan väärin laulettiin", laulu menee plörinäksi, vaikka J. yrittää useaan otteeseen aloittaa ihahaan jatkaen sitten omilla sanoilla. Kun laulun sanat eivät muistu mieleen, J. laulaa seinällä olevasta seinävaatteesta: ihahaa, ihahaa, tähti se siellä loistaa...

Toisinnon laatu: KAARROSKUVIOITA PERUSLAULUSTA

IT40 31.3.92 L4 1.

R=3:04 He=2:04

Kasvattajan ohjeet: voit keinutella ihan rauhassa, kunn muut on siellä salissa.

R. lähtee keinuhepalle, keinuttelee, mutta ei laula. Kasvattaja: voisko hepalle jotain laulaa?, He. sanoo ihahaa, mutta R. ei laula hepalla.

Kasvattaja: laula hepalle. R. sanoo haa, ihahaa, ei laula. R. vierastaa kovasti tutkijaa. He. tulee ovasta ja sanoo ihahaa! R. (5.01) aloittaa ihahaan, mutta laulu menee hassutteluksi. He. (5.35) aloittaa: ihahaa, ihahaa. -He. (7.40) laulaa so-mi kiikkuu, kaakkuu 3 x. Sitten (9.22)

”ihahaa, ihahaa, ihahaa, nyt on R:n vuoro”, mutta laulaa vielä kiikkuu kaakkuu ja ihahaa, ihahaa, ihahaa, ihahaa, ihahaa, ihahaa. (10.25) R. ei suostu laulamaan, kiikkuu vaan, sitten (11.14) tulee koko laulu pyydettyessä hyvin nopeassa tempossa. He. vielä kerran hepalla Ihahaa, ihahaa, hepo-, ihahaa, ihahaa.

Toisinnon laatu: KUVIOITA JA FRAGMENTTEJA PERUSLAULUSTA

IT41 31.3.92 L4 1.

J=4:00

J:tä vähän pelottaa noustessa hepalle kameran eteen. Toteaa: ”jos ostettaisiin ihan oikea heppa, niin sillä voitaisiin päästä disnivööldiin”. J.

kertoilee kaikenlaisia juttuja tutkijalle, ei laula. Pyydettyessä laulamaan J. hakee leikkihevosiä kyytiin ja sanoo ”mä vähän muistelen”, ei kuitenkaan laula.

J. (18.20) kertoo laulusta vapain sanoin. Tutkija pyytää J:ä laulamaan yhdessä hänen kansaan ja aloittaa laulun. Tutkija laulaa säkeen ja J. jatkaa siitä, näin edetään vuorolauluna A-osa. J:n sanat ovat ”ihanaa, ihanaa hepovarsa laukkaa”. Lopuksi (20.08-20.32) J. yrittää vielä muistella laulua.

Toisinnon laatu: KUVIOITA PERUSLAULUSTA

Toisinnot IT38-41 tallennettiin neljännen kuvauskerran aikana noin vuoden kuluttua viimeisestä L3 kuvauksesta. Tarkoituksena oli kontrolloida kontekstin ja toiminnallisen ”heppa” -skeeman toimivuutta varsinaista tutkimusta vastaavassa tilanteessa. Kuvanauhoitukset toteutettiin ”isojen” osaston nukkumahuoneessa, jonne oli kannettu keinuhevonen. Kuvauksiin oli valittu ne aikaisemmassa materiaalissa esiintyneet lapset, jotka vielä olivat päiväkodissa. Kuvaustilanteet poikkesivat alkuperäisestä tutkimuksesta siinä, että kasvattaja oli konkreettisesti läsnä ja kehotti lapsia siinä tapauksessa laulamaan, ellei

laulu spontaanisti syntyisi. Toisintojen kontekstuaalisista kuvauksista voidaan havaita, että toiminnallinen skeema ei toiminutkaan automaattisesti. Neljännellä kuvauskerralla tallennettiin IT37, jota on näistä kontrollikuvauksista ainoana tarkasteltu myös transkriptiivisesti. Tämä sen vuoksi, että toisinnossa laulava poika on vasta runsaan kahden vuoden ikäinen, kun taas toisunnoissa IT38-41 tytöt ovat kaikki yli kolmevuotiaita, paitsi toisinnossa IT40 yksi tyttö runsaan kahden vuoden ikäinen.

Toisunnoissa IT38-41 on havaittavissa lasten selkeätä etääntymistä leikkivälineeseen toiminnallisesti liittyvästä Ihahaalaulusta. Hepalla kiikkuminen kyllä selvästi aktivoi Ihahaan esiin, mutta toisinnon tuottaminen laulutapahtumana on selvästi muuttanut luonnettaan. Varsinainen spontaani laulaminen leikkivälineen "innoittamana" on väistynyt, ja tilalle on tullut laulusuoritus, jota osataan - ja myös ilmeisesti halutaan - arvioida kriittisesti. Laulua täytyy muistella, palauttaa mieleen, eikä se tunnu olevan mitenkään aktivoituneena lasten mielessä. Ainoastaan R. toisinnossa IT40 tuottaa lopulta koko laulun hyvin nopeassa tempossa kuin "päästäkseen pälkähästä" ja ollakseen mieliksi lähinnä omalle kasvattajalle. Sinänsä keinuhevonen saa aikaan erilaisten mielikuvien syntymisen, kuten mahdollisuuden ratsastaa "ihan oikeella hevosella disnivööldiin".

Neljäs kuvaus toteutettiin toisintojen IT38-41 suhteen kasvattajien toivomuksesta siten, että tilanteessa oli läsnä kaksi lasta yhtäaikaan. Tämä on saattanut vaikuttaa laulun tuottamisen hankaloitumiseen. Toisunnoissa IT38-39 mukana olleet tytöt olivat jo aikaisempien kuvausten perusteella arvioiden hyviä ystäviä keskenään. Toisinnossa IT40 lasten oli ensin ratkaistava keskinäiset suhteensa ennen kuin laulua alkoi syntyä. Laulutapahtumaan vaikutti niin ollen lasten keskinäinen jännite, eikä spontaani laulun tuottaminen ollut täysin mahdollista. Niissä toisunnoissa (IT37 ja IT41), joissa oli vain yksi lapsi, tilanne oli spontaanille laululle otollisempi.

7.6.3 Toisintojen tarkastelu osana opittua kulttuuria

Toisintojen kulttuurisessa tarkastelussa keskitytään toisainnoissa esiintyvien melodian kaarrosratkaisujen kriittiseen tarkasteluun sekä osana toisinnon tonaalista ja leikkiin liittyvää kontekstia että suhteessa lapsille laulettuun aineistoon. Transkriptiivisessä analyysissä havaituille poikkeaville kaarroskuvioratkaisuille sekä niiden organisoitumiselle peräkkäin pyritään tässä luvussa löytämään selitys toisinnon tuottamisprosessista. Prosessin kognitiivisessa tarkastelussa pyritään paikallistamaan tekijöitä, joiden perusteella voidaan havaita toisainnoissa ilmiasunsa saavan enkulturaation eri vaiheita. Näistä vaiheista pyritään kokoamaan kuvaus niistä tonaalisista tietorakenteista, jotka lasten voidaan olettaa tämän tutkimuksen perusteella omaksuneen ympäristönsä tonaliteetista. Erityisen tarkastelun kohteena ovat kaarroskuvioiden lisäksi toisainnoissa havaittavat melodiset prosessit. Näitä pyritään kuvailemaan sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti.

Aluksi pyritään (1) tarkastelemaan lähinnä I-toisainnoissa esiintyviä, alkuperäisestä Ihahaa -mallista systemaattisesti poikkeavia kaarrosratkaisuja sekä laulukorpuksen että M-toisintojen tonaalisessa kontekstissa. Poikkeavien kaarrostojen esiintymiselle pyritään sitten (2) löytämään lasten leikkitilanteen ja toimintakulttuurin kontekstiin liittyvä selitys, ja lopuksi (3) kootaan kaikkien toisintojen perusteella kehityksellinen malli operationaalistettuina kuvauksina. Kvalitatiivisessa kuvailussa käytetään transkriptioista ja kuvanauhasta saatuja tietoja. IT3-toisinnon kohdalla käytetään myös reduktioanalyysiä. Pidempien toisintojen kohdalla voidaan tarkastella toisinnon muuntumista. Yli minuutin kestäviä toisintoja on aineistossa 17. Tuottamisprosessia analysoidaan aineiston pisimmässä toisinnossa IT3. Tässä toisinnossa on sen monien säkeistöjen vuoksi mahdollista tarkkailla lapsen tapaa käyttää ja muunnella itselleen tuttuja melo-disrytmisiä kaarroskuvioita.

Kuten aikaisemmin kuviossa 10 on todettu, Ihahaa-laulun A-osassa representoituvat samanaikaisesti - ainakin kuuntelutapah- tumassa - lineaarisen melodian lisäksi kvinttihypyn, laskevan astekulun, sävelen toiston ja laskevan mollikolmisoinnun kuviot. B-osassa voidaan havaita vastaavat ylöspäinen kvarttihyppy, mollipentakordi, ylöspäinen astekulku, sävelen toisto ja alaspäinen kvinttihyppy. Ihahaa-laulun reduktioanalyysin tulokseksi saadaan kuvion 28 mukainen analyysi.

Kuvio 28 on lähtökohtana, kun tarkastelen mallista poikkeavia kaarroskuvioita. Ne voidaan luokitella poikkeaviksi kahdella eri tavalla, joko mallista poikkeaviksi (1) yhdistelmäkuvioiksi tai (2) peräkkäiseltä järjestykseltään mallista poikkeaviksi kaarroskuvioiksi. Yhdistelmäkuvioita on neljässä IT-toisinnossa: ACd (IT3;19) , ECu (IT3;19, IT17; 2, IT18; 7) ja ACu (IT16; 1, IT3; 5). Näitä kuvioita vastaavat sävelkulut on

esitetty transkriptioanalyysien yhteydessä.

laskeva molli- + kvintti- pentakordi hyppy	vaihtosävel- skeema / päätös toisto: alasp. 5
tahdit 1-4 ; (5-8 ilman kvintti-hyppyä)	tahdit 9-12; alkaa pää- tössävelellä / tahdit 13-16; alkaa A-osan päätös- sävelellä
A A B Cu	B Cu B A
A A B D	B Cu E Cd

KUVIO 28 Ihahaan reduktio ja vastaavat kuviomerkit.

Kaarroskuvioiden poikkeavaa suksessiivista organisoitumista kuvaa kuvio 29, jossa osittain tarkastellaan useamman kuvion organisoitumista säkeeksi, osittain yksittäisten kuvioiden peräkkäisyyttä.

B Cu B Cu	IT 3; 1, 7, 8, 12, 15, 16, 20, 21		
A A A Cu	IT3: 5		
B Cu B D	IT3: 9		
Cd Cd	IT3: 23		
A D	IT3: 23		
E Cu Cd	IT3: 23		
E CuD	IT3: 23		
D A D	IT3: 23		
A A D D	IT6: 1,5		
D D D D	IT8: 6, 8	IT17: 2(DDD)	
ECu A A D	IT8: 7		
B Cu B A B Cu B A	IT15: 2, 5; IT35:1		
A A B Cu A A B Cu	IT17: 3 IT33: 1 IT 37:10, 11, 13, 15		
B Cu B Cu B Cu B Cd	IT18: 8		
A A A A	IT 21: 1	IT 37, 6, 8	
A D A	IT 37:2		
D D	A Cu	IT37:7	
A Cu	IT 37:12		

KUVIO 29 Mallista poikkeava kaarroskuvioiden organisoituminen toisoinnoissa.

Suksessiivisesti poikkeavia kaarroskuvio-organisaatioita esiintyy kuuden lapsen toisoinnoissa seuraavasti: 17 kertaa toisoinnoissa IT3 ja IT15(Ja.), seitsemän kertaa toisoinnoissa IT6 ja IT17 (R.), yhdeksän kertaa toisinnossa IT37 (M.), kaksi kertaa toisoinnoissa IT 33 ja IT18 (A.) ja kerran toisinnossa IT21 (Ni.) ja IT35 (Jo). Toisinnon kesto selittää

poikkeavia kaarroksia jonkun verran; pisimmässä toisinnossa IT3 niitä esiintyy peräti 15 kertaa.

Näissä peräkkäisissä kaarroskuvioyhdistelmissä voidaan nähdä tiettyä systematiikkaa varsinkin kuviomalleissa A A B Cu + A A B Cu, sekä B Cu B A + B Cu B A. Yhdistelmiä esiintyy viidessä eri lapsen toisinnossa, jossakin toisinnossa useammankin kerran. Näin organisoituvat kaarroskuviot kertovat lasten tavasta yhdistää toisiaan muistuttavia kaarroskuvioita ja toisaalta siitä, että lapsi ei vielä hahmota muotoa ja sen sulkeutumista. Laulussa ei välttämättä - ainakaan toisintojen perusteella - ole lasten mielestä loppua, vaan se on eräänlainen jatkumo. Sitä voidaan näin ollen toistaa rajattomasti riippumatta alkuperäisestä rakenteesta. Tämä lastenlaulu onkin rakenteellisesti monimutkainen; se saadaan ilman kadensseja jatkumaan aina uudestaan.

Peräkkäiset sävelet muodostavat tiettyjä melodisrytmisiä kokonaisuuksia, joita lapsi on oppinut käyttämään lähinnä tietyissä leikin konteksteissa. Toiminnallisiin yhteyksiin liittyvät tietyt rytmismelodiset kaarroskuviot, jotka sitten kaarroskuvioina organisoituvat jo joillakin lapsilla mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Alkuperäisestä mallista poikkeavissa kaarroskuvioissa havaitaan selviä yhteyksiä lapsille laulettuihin lauluihin. Näitä yhteyksiä voidaan tarkastella myös lapsilta tallennettujen M-toisintojen perusteella.

Laulun aloitus on eräs aineistosta esiin nouseva tekijä, joka yhdistää toisunnoissa esiintyviä poikkeavia kaarroskuvioita sekä alkuperäisiin lauluihin että M-toisintoihin. Sekä M-toisunnoissa että lapsille laulettuun laulukorpuksessa esiintyy kvintti useamman laulun aloituksena joko nousevana tai laskevana kvinttinä (Pii, pii, pikkuinen lintu; Tuu, tuu, tupakkarulla; Laiva, laiva), astekulkuna kvinttiin (Kapo, kapo, karhunpoika) tai kvintistä lähtevänä murtosointuna (Minä pajailen). Näitä kvintin eri muotoja esiintyy samanaikaisesti MT-toisintojen kanssa myös toisunnoissa IT3;19, IT17;2, IT18; 7 IT3; 23, IT6;7. Kvintti esiintyy laulukorpuksessa myös intervallin täyttönä terssistä kolmisointuun (Joulupuu on rakennettu). M-toisintojen malleina olevien laulujen melodian keskikerroksissa havaitaan samankaltaisuudet konkreettisesti laulun aloituksissa. Niissä esiintyy astekulkua, alaspäistä kolmisointua, ylöspäistä ja alaspäistä kvintti-hyppyä. Kansanperinteseen liittyvät laulut perustuvat usein pentakordille. Nuottiesimerkissä 33 on kuvattu M-toisunnoissa esiin tulevien melodioiden keskikerrokset.

Melodian syvärakenteissa kvintti tulee eri muodoissa esiin useissa laulukorpuksen lauluissa, esimerkiksi lauluissa "Porsaita äidin oomme kaikki", "Missä on peukalo?", ja "Karhu nukkuu". Nämä laulut kuuluvat päiväkodin peruslaulustoon. Samankaltaisuudet melodian syvärakenteissa ovat ainakin tässä aineistossa modifioituneet pitkälti kvintin erilaisiin esiintymismuotoihin. Nimenomaan syväprosessointi

selittääkin omalta osaltaan syvärakenteeltaan samankaltaisten, mutta pintarakenteeltaan poikkeavien laulujen yhtäaikaisen esiintymisen lapsen toisinoissa. Näin tapahtuu esimerkiksi toisinnossa IT6, jossa leikkiin mukaan tuleva tyttö aloittaa Piiri pieni pyörii-laulun. Tässä kohtauksessa on tosin tulkinnallisia ongelmia, koska toisen lapsen lauluun puuttumisella on myös kommunikatiivinen merkitys: mukaan tuleva tyttö haluaa kiusata I-toisintoa laulavaa nuorempaa toveriaan. Ei ehkä kuitenkaan ole sattuma, että "häiritsijä" valitsee laulun, jonka syvärakenteessa on samankaltaisuutta toisinnon mallilaulun kanssa.

NUOTTIESIMERKKI 33

M-toisintojen mallilaulujen melodian keskikerrokset.

Pienen pieni veturi

piiri pieni pyörii

pii pii pätkäinen lintu

kape kape

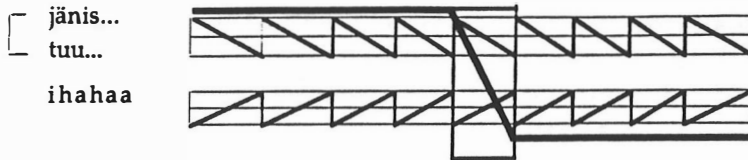
mind pajailen

tuu tuu tupakkarulla

laiva

lumuvalo

Vielä selvempi syvärakenteiden yhteys on havaittavissa toisinoissa IT16 ja IT17. Toisessa (IT17) lapsi löytää suoran tonaalisen yhteyden Jänis istui maassa-laulusta Ihahaa-lauluun, toisessa IT16 yhteys löytyy Tuu, tuu tupakkarullasta Ihahaahan. Tämä tapahtumasarja esitetään kuviossa 30 Louhivuoren (1988, 261) mallin mukaisesti.



KUVIO 30 Kahden eri melodian yhdistyminen tonaalisesti toisinnossa.

Malli ei tällaisenaan täysin toteudu mainituissa lasten toisunnoissa, vaan tietyt samankaltaisuudet voivat vaikuttaa toisintoon temporaalisesti eri tavoin. Toisinnossa IT17 samankaltaisuus vaikuttaa välittömästi; ainoastaan kaarroskuvioiden rytmi muuttuu toisen laulun kuvioksi. Toisinnossa IT16 melodiankaarrostojen kuviomallien samankaltaisuus vaikuttaa temporaalisesti myöhemmin. Nuottiesimerkissä 34 on esitetty nämä tapahtumasarjat.

NUOTTIESIMERKKI 34 Samankaltaisten kuvioiden vaikutus toisinnon muuntumiseen.

Samankaltaisten kuvioiden yhdistyminen samassa toisinnossa saattaa johtua siitä, että että melodian yleispiirteiden representoituminen muistiin toisiaan muistuttavina melodian kaarroskuvioiden ohjaa lasten laulutoisinnon tonaalista strukturoitumista. Perinteinen notaatio saattaa osittain vääristää nimenomaan tonaalisesta rakenteesta muodostuvaa kuvaa: tavallisen notaation keinoin kuvatut yleispiirteet lasten toisunnoista saattavat painottaa sellaista melodisrytmistä koherenssia jota ei itse asiassa toisinnossa juurikaan esiinny (Sloboda 1985, 202).

Toisunnoissa on myös sellaisia poikkeavia kaarroskuvioiden, joita ei varmasti pystytä jäljittämään laulukorpuksesta eikä M-toisunnoista. Tällaisia on mm. toisinnossa IT6. Kontekstuaalisesti mallista poikkeavat kuviot (nuottiesimerkki 35) voidaan liittää leikkiin "piiri pieni pyörii", mutta melodisesti ne viittaavat "jänis istui maassa" -lauluun. Leikin ja melodian epäsuhde ei häiritse lasta, vaan hän leikkii tyytyväisenä omat

kuvionsa leikkihuoneen pylvään ympäri.

NUOTTIESIMERKKI 35 Kontekstin ja melodian ristiriita toisinnossa IT6.

(epämääräistä iloisuutta...) (Jämsä istui omassa ja Jerusalemin piiri piiri...?)

(sanaa pyytään :soo soo soo, jaloilla :koo koo hoo)

Toisinnossa IT18;9 täyttyy alkuperäisen mallin mukainen ylöspäin hyppy tilapäisesti tavalla, joka viittaa eri lauluun. Poikkeava hypyn täyttö tapahtuu vain kerran; laulu jatkuu seuraavassa säkeessä normaalisti. Tässä toisinnossa säveltasot ovat erityisen epätarkat, koska toiminnallinen leikki verottaa lauluvoimia. Silti hypyn täyttö nuottiesimerkissä 36 esitetyllä tavalla on selvästi havaittavissa.

NUOTTIESIMERKKI 36 Yllättävä hypyn täyttö kesken toisintoa IT18.

I- ha- naa i- ha- naa i- ha- i- ha- i- ha- naa

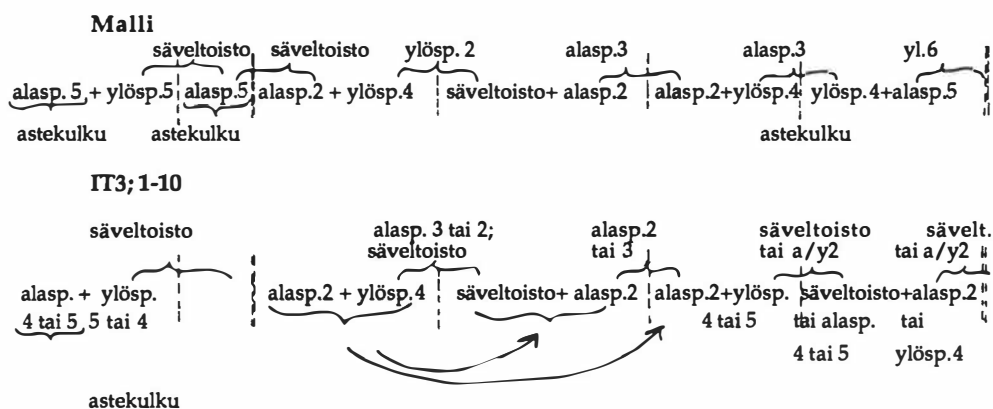
I- ha- naa i- ha- naa on- han rau- sas- ta- aa.

Kukin lapsi
lause eri
korkeuksilla:
Ihanna, ihanna,
onhan raukkaa.

Toisintojen kognitiivisen tarkastelun operationaalisenä lähtökohtana ovat olleet laulutoisinnossa havaittavat melodian kaarroskuviot ja niiden järjestäytyminen suksessiivisesti fragmentteihin. Lasten tavoissa käyttää kaarroskuviota on suuria eroja, jotka eivät tämän tutkimuksen perusteella liity lapsen ikään. Tästä esimerkkinä on kahden samanikäisen tytön eri I-toisinnot, joista toisessa pelkistetysti jäljitellään peruskuviota tai yhdistetään peruslaulun sanoja stereotyyppiseen urmottiiviin (IT14), ja toisessa on peruslaulu selvästi tunnistettavissa (mm. IT8). Tiettyjen kaarroskuvioiden systemaattinen järjestäytyminen peräkkäin tiettyissä konteksteissa lienee tekijä, jonka perusteella voidaan päätellä jo tiettyjen kulttuurispesifien melodisten skeemojen vakiin-

tuneen lapsen mieleen. Siitä tavasta, miten lapsi johdonmukaisesti järjestee melodian kaarroskuviota peräkkäin, voitaneen määritellä jotakin myös enkulturaatioprosessin vaiheesta. Toisinnon IT3 analyysissä tarkastellaan melodian suuntaa reduktioanalyysin avulla¹. Toisinnossa on havaittavissa tiettyä häiriintymätöntä systematiikkaa ensimmäisten 10 säkeistön ajan. Kuviossa 31 verrataan reduktioanalyysin avulla toisintoa alkuperäiseen malliin.

Melodisten prosessien vertaileva tarkastelu kuvion 31 perusteella osoittaa, että toisinnon kymmenessä ensimmäisessä säkeistössä on havaittavissa selkeä skemaattinen, alkuperäisestä vain vähän poikkeava rakenne.



KUVIO 31 Mallilaulun ja toisinnon IT3 reduktiot.

Reduktiota voidaan jatkaa edelleen toisinnon säkeistöihin 11, 16 ja 20-22, joissa kokonaisrakenne on vielä kohtuullisen selvästi näkyvissä. Toisten lasten mukaantulo laulutapahtumaan aiheuttaa toisinnossa muutoksia, ja toisinnon pitkittyessä siihen alkaa vaikuttaa yhä enemmän leikkiympäristö ja sen tapahtumat. Melodisiin odotuksiin perustuvia prosesseja, kuten melodian kaarrokset, melodian olennaiset liikkeet aloituksesta - tosin ominatakeiseen - päätökseen ja tonaalinen struktuuri, on havaittavissa tässä toisinnossa. Melodisista prosesseista saadaan tässä toisinnossa elementarisessa muodossaan esiin ainakin hyppy ja hypyn täyttö (*gap-fill*) sekä lineaarinen malli.

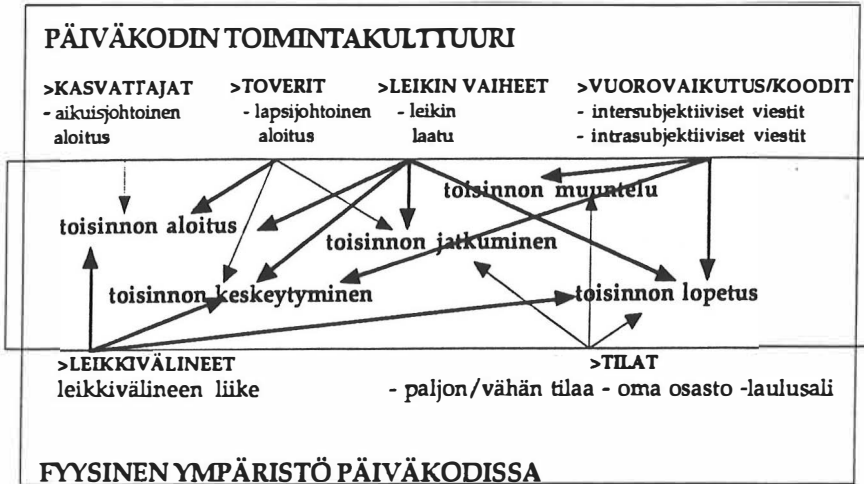
Toisinnossa IT3 on lapsen yksilöllinen kokemus Ihahaa-laulusta, ja sille lyö leimansa tiettyjen mallilaulukuvioiden säännönmukainen ignoroinen. Vaikka lapsi selkeästi tuottaa joukosta perusfragmenteja (vrt. Davidson & McKernon & Gardner 1981) itseänsä tyydyttävän musiikillisen kokonaisuuden (ks. Davies 1990, 21-22), ei tulos täysin

¹ Analyysin on ensimmäisten 10 säkeistön osalta tehnyt vs. apul. prof. Yrjö Heinonen

vastaa alkuperäistä mallia. Koska kulttuurisidonnaisen tonaalisuuden hahmottaminen on vain fragmentaarista, ei lapselle ilmeisesti muodostu odotuksia lepopisteeseen saapumisesta. Näin ollen lopukkeella ei ole erityistä merkitystä suhteessa muihin tapahtumiin laulussa. Laulun musiikillinen kokonaisuus on lapsen kokemuksena erilainen, ja sen ilmiasu laulettuna toisintona niin ollen alkuperäisestä mallista poikkeava.

Transkriptiivisen tarkastelun yhteydessä todettiin tovereiden, kasvattajan ja leikin eri vaiheiden vaikuttaneen sekä toisintojen jatkuvuuteen että muuntumiseen. Näitä tekijöitä voitaisiin kutsua osaksi päiväkodin toimintakulttuuria, sitä, miten laulavaan lapseen suhtaudutaan, miten häntä kannustetaan ilmeillä ja eleillä, tai miten ylipäänsä luodaan sellaisia tilanteita, joissa laulu voi syntyä spontaanisti. Toimintakulttuuri luo edellytykset yhteisössä hyväksytyille toimintamalleille.

Lahjaharjun päiväkodissa korostettiin tutkimuksen suoritus-aikana "Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa" -kokeiluun liittyen luontevan laulamisen merkitystä osana jokapäiväistä toimintaa. Niinpä lasten toisintoesityksille, joita Moisalaa (1993, 69) soveltaen voitaisiin kutsua kulttuurin miniatyyrimalleiksi, kasvattajat antoivat tilaa ja arvostusta. Tähän samaan asennoitumiseen pyrittiin myös lapsia ohjaamaan. Vapaiden leikkituokioiden "tiimellyksessä" kuitenkin tapahtuu yksittäisiä toisintoesityksiä vaikeuttavia vallanvaihdoksia. Näissä leikkitilanteiden muutoksissa mallista poikkeavilla kaarrokeilla on suuri merkitys; ne liittävät useampia toisintoesityksiä yhteen. Koska lasten on vaikeata laulaa yhdessä toisten lasten kanssa (ks. esimerkiksi toisinto IT36), voimakkaammin laulettu esitys voittaa. Myös toisinnosta poikkeava laulutyyli toimii tehokkaana häiriötekijänä, jota ainakin toisinnossa IT6 tunnutaan käyttävän täysin tietoisesti. Laulutapahtuma onkin tilanteena varsin herkkä ympäristön muutoksille. Jos toisintoon vaikuttavia tekijöitä pyritään määrittelemään toimintakulttuurista käsin, voidaan siinä nähdä Moisalan (1993, 67) mainitsemien ruumiillisten kokemusten ja ulkoisen ja sisäisen interaktion vuorottelemista vapaan leikin kontekstissa. Kuviossa 32 olen pyrkinyt analysoimaan toisintoesityksen muutoksiin vaikuttavia tekijöitä. Kontekstuaalisesti tärkeitä tekijöitä laulutapahtumassa ovat päiväkodin henkilöt, toimintakulttuuri ja fyysinen ympäristö. Vapaan leikin eri vaiheet ja niissä toteutuva ryhmädynamiikka vuorovaikutuskoodeineen (Bjørkvold 1990) antaa impulsseja toisinnon eri vaiheisiin, sen aloitukseen, keskeytymiseen, jälleen jatkumiseen, mahdollisesti muunteluun ja osittain myös sen lopetukseen. Nuolten vahvuudet kuvaavat fyysisessä ympäristössä ja toimintakulttuurissa tapahtuvien muutosten voimakkuutta ja niiden vaikutusta toisintoihin.



KUVIO 32 Laulutapahtuman kontekstuaaliset tekijät ja niiden vaikutus hypoteettisen toisinnon tuottamisprosessiin.

Lasten aikaisemmat kokemukset ohjailevat toimintaa. Toiminnalliset skeemat saavat aikaan aktivaation leviämisen muihin skeemoihin, ja näin on yllättävienkin - ainakin tarkkailevan aikuisen silmissä - asioiden esiin tuleminen mahdollista. Kuviossa 32 on konkretisoitu ne toisintotapahtuman temporaaliset tekijät, joiden vaikutus toisintoon on ollut havaittavissa tutkimusaineistoni perusteella. On huomattava, että samassa laulutapahtumassa ja leikkitalanteessa voi syntyä useita toisistaan poikkeavia toisintoja. Ainoastaan konteksti on niille yhteistä; melodiselta sisällöltään ne voivat olla täysin erilaisia. Useimmiten samassa laulutapahtumassa esiin tulevat toisinnot ovat kuitenkin aihepiiriltään toisiaan muistuttavia. Tässä mallissa (kuvio 32) on esitetty toisinnon kehittyminen temporaalisesti. Toisinnossa voi olla monta säkeistöä, ja se voi jatkua keskeytyksen jälkeen. Toisinnon muuntelulla voidaan tarkoittaa myös toisinnossa esiintyviä mallista poikkeavia melodian kaarrosia.

Olen luokitellut toisinnot niiden laadun perusteella siten, että olen pyrkinyt määrittelemään jokaisen toisinnon tiettyyn spontaanin laulun luokkaan. Käyttämäni luokitus on yhdistelmä Bjørkvoldin (1990) ja Dowlingin (1984) spontaanin laulun luokitteista. Tässä tutkimusaineistossa voidaan erottaa viisi perusmallia, joissa sitten on erilaisia tulkinnallisia mahdollisuuksia ottaen huomioon toisintojen toiminnalliset ulottuvuudet. Tässä mallissa melodian kaarroskuviot ja niiden organisoituminen ovat laulutoisinnon kehittymistä kuvaavina operationaalistettuina malleina. Laulutoisinnon kehittymisen vaiheiden perusmallit ovat: (1) KUVIOMALLI, jossa lapsi toistaa oppimaansa kaarroskuviota ilman tonaalista yhteyttä alkuperäiseen lauluun, (2)

FORMULA/SKEEMAMALLI, jossa lapsi hahmottaa toisinnossaan joitakin melodisrytmisiä kuvioita peräkkäin, (3) FRAGMENTTIMALLI, jossa lapsi jäsentää toisinnossaan melodisrytmisiä kuvioita suksessiivisesti suuremmiksi kokonaisuuksiksi, (4) PRESET-MALLI, jossa toisinto jäsentyy alkuperäistä kokonaisuutta läheisesti muistuttavaksi, ja (5) MUUNTELUMALLI, jossa lapsi pystyy muuntelemaan toisintoa alkuperäisestä tonaalisesta mallista itseään tyydyttävällä tavalla poiketen. Malli ei välttämättä ole yleistettävissä, vaan se on aineistospesifi. Siinä voitaneen kuitenkin nähdä tiettyä hierarkkisuuutta, joka voi kuvata myös sitä enkulturoitumisen vähittäistä etenemistä, joka on havaittavissa lasten laulutoisinnossa.

Perusmallit voidaan edelleen jakaa osa-alueisiin, jotka nähdään taulukosta 23.

TAULUKKO 23 Aineiston luokittelu operationaalistettuina malleina.

Kuviomalli	Skeemamalli	Fragmenttimalli	Preset-malli	Muuntelumalli
Puhelaulu Yksittäiset kaarroskuviot Ur-motiivi	Peräkkäiset kaarroskuviot Lauluformulat	Fragmentti perus- laulusta Kuvioita perus- laulusta	Peruslaulu - toiminnall. - taitava - eritt. tait.	Sikermät

Toiminnallisuus on aineistolle ominaista ja toisinnossa voidaan havaita pienille lapsille tyypillistä oppimisstrategiaa: jäljittelyä ja toistoa. Luokitteisiin on lisätty niiden laatua ja luonnetta yksityiskohtaisemmin kuvailevia määrittäjiä. Tutkimusaineisto sijoittuu laulutoisinnon kehittymisen vaiheiden luokitteisiin taulukon 24 mukaisesti.

TAULUKKO 24 I-toisinnot luokiteltuna operationaalistettujen mallien mukaan.

Kuviomalli	Skeemamalli	Fragmenttimalli	Preset-malli	Muuntelumalli
1, 2, 4, 7, 9, 10, 12, 23, 25, 30, 34	14, 20, 31, 37, 39, 41	6, 13, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 36, 38, 40	3, 8, 11, 15, 18, 26, 28, 33, 35	5, 16, 17, 21

On huomattava, että samoissa luokitteissa voi olla hyvin eritasoisia toisintoja; ne on vain tiettyjen yhteisten piirteiden vuoksi luokiteltu yhteen. Näistä luokitteen sisäisistä eroista kertovat toisinnon laatuun niiden transkriptiivisen tarkastelun yhteydessä liittyvät arvioinnit kuten "elementaarinen puhelaulu", "fragmentin monotoninen jäljittely",

“erittäin taitava peruslaulu” jne. Määrällisesti vähemmän edustavassa M-toisintoaineistossa toisinnot voitiin jakaa taulukon 25 mukaisesti. M-toisintojen informantit olivat iältään vanhempia kuin IT-aineiston informantit. Silti aineistossa on kolme kuviomallia. Toisaalta taas aineistoon ei ole kertynyt yhtään muuntelumallia. Eniten on fragmentti- ja preset-mallia.

TAULUKKO 25 M-toisintojen luokittelu.

Kuviomalli	Skeemamalli	Fragmenttimalli	Preset-malli	Muuntelumalli
11, 12, 13	-	3, 6, 7, 8	1, 2, 5, 4, 9, 10	-

Toisintojen tulkinta tiettyyn toisintoluokkaan kuuluvaksi on perustunut toisinnon melodian kaarroskuvioiden laatuun, pituuteen ja muotoon. Kaarroskuvion peruselementtinä on pidetty figuraalisesti määriteltyä melodian aihetta (esimerkiksi A= laskeva astekulku, B= aksiaalinen kaarros jne). Useamman kaarrosaiheen muodostamassa kuviossa on tarkasteltu sen vastaavuutta standardin laulun kaarroskuvioiden. Mallien avulla on voitu mitata enkulturaatioprosessin vaiheita.

Toisintoaineistot eivät eroa laadullisesti toisistaan, määrällisesti kylläkin. Aineistoissa korostuu se seikka, että Lahjajarjun päiväkodissa tallennettiin kaiken kaikkiaan huomattavasti enemmän toisintoja. MT-aineistossa on esimerkkejä kansanperinteseen liittyvien laulujen monipuolisesta käytöstä leikin yhteydessä. Monet lapset lauleskelivät yksin leikkiessään ja käyttivät kansansävelmistä omaksumiaan sävelkuvioita kommunikoimallaan muiden lasten kanssa. Toisinnossa MT5 M. leikkii ison vauvanuken kanssa heijaten nukkea lattialla perinteisessä kalevalaisessa leikkiasennossa. M. laulaa “Veetään nuottaa, saadaan kalaa” -laulua (so-mi). A. katselee sivusta, heijaten itseään samaan tahtiin. Kun M. lopettaa laulun, alkaa A. laulaa katsellen pimeään talvipäivään: “Joulupuu on rakennettu, jouluku on jo ovella”.

M-toisinnosta useat olivat aikuisten provosoimia, joten niiden tarkastelu puhtaasti spontaaneina toisintoina ei ole perusteltua. Useat toisinnot syntyivät lisäksi piirileikin yhteydessä. Näissä toisinnon tuottaminen on ollut aikuisten kontrolloimaa, mikä ei sinänsä vähennä toisintojen arvoa. Ratkiriemukas kokemus tutkijalle on ollut kuulla syntymäpäivälaulujen toisintoja jopa eri kielillä!

7.6.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulutoisinnot ja niiden tuottamistapahtuma ovat olleet tutkimukseni keskeinen ongelma. Tutkimustehtävä on jakaantunut kolmeen toisistaan metodologisesti poikkeavaan osaan. Kuvanauha-aineiston (1) yleisessä tarkastelussa olen pyrkinyt kartoittamaan toisinnon tuottamistapahtuman yleistä viitekehystä siinä määrin, kuin sen on havaittu vaikuttavan laulutoisintoon. Menetelminä olen käyttänyt osallistumattomaan havainnointiin ja tutkimuspäiväkirjaan perustuvan tiedon analysoimista kehityspsykologisessa viitekehyksessä. Spesifinä tutkimusalueena on ollut varsinaisten laulutoisintojen (2) transkriptiivinen tarkastelu, jonka yhteydessä olen pyrkinyt yhdistämään etnomusikologia ja kognitiivisen musiikin tutkimuksen menetelmiä. Olen tutkinut myös lasten välistä vuorovaiikutusta toisintoihin vaikuttavana tekijänä. Toisintojen tarkastelussa (3) osana opittua kulttuuria olen pyrkinyt innovatiivisiin menetelmäratkaisuihin, jotka ovat ilmeisen aineistospesifejä. Tutkimustuloksia tarkastellaan tässä luvussa varsinaiseen tutkimustehtävään liittyvien kysymysten valossa.

Miten laulutoisintoihin vaikuttaa leikkitilanteen konteksti? Kysymys liittyy toisintojen yleiseen tarkasteluun. Toisintojen kontekstit jaettiin niihin liittyvän (1) liikkeen, (2) leikin laadun ja (3) leikkivälineen perusteella. Tuloksista havaitaan, että toisintoa ei yleensä synny ilman sitä edeltävää liikettä; joko leikkivälinettä liikutellaan tai omaa kehoa. Jos liike lakkaa toisinnon edetessä - keinuhevonen menee ääriasentoonsa - pysähtyy myös laulaminen. Kun liike taas jatkuu, alkaa myös laulaminen uudestaan. Liike ei synkronoidu laulamiseen kuin tilapäisesti ja vain lyhyeksi ajaksi. Joskus toisinto synkronoituu alkaessaan esimerkiksi keinuhevosen liikkeeseen. Vaikuttaisi siltä, että liike nimenomaan aktivoi lapsen laulamaan. Leikkitilanteella oletettiin olevan melko suuri merkitys toisinnon muotoutumisessa. Leikki on yleensä yksinleikkiä, joka muuntuu katselu- tai samanaikaiseksi leikiksi. Varsinaista yhteisleikkiä ei ollut juuri lainkaan havaittavissa. Laulusalissa tallennetuissa toisunnoissa oli yhteisleikin piirteitä, mutta vain hetimitäin. Leikkivälineinä käytettiin leikkieläimiä, leluja, nukkeja, keinuhevosta ja keppihevosta. Toisinnot liittyvät läheisesti alkuperäisen laulun kontekstiin, ja laulujen toiminnallinen luonne sekä niiden konkreettinen, lapselle tuttu sisältö ohjailevat lapsen käyttäytymistä toisinnon aikana. Kontekstuaaliseen tarkasteluun liittyy vielä toisintojen tuottamisprosessin eri vaiheiden tarkastelu. Toisinnossa voitiin havaita (a) lapsi- tai aikuisjohtoinen aloitus, (b) laulun keskeytyminen, (c) toisinnon jatkuminen, (d) toisinnon kontekstista johtuva muuntelu ja (e) toisinnon lopetusvaihe.

Minkälaisia laulutapoja ja sanoituksia lapset käyttävät toisunnoissaan? Olen tarkastellut tutkimuksessani äänenkäyttöä musiikillisen äänialan

ja laulutapojen perusteella, ja sanoituksia ja niiden muuntelua on pyritty näkemään sekä osana lasten intersubjektiivista vuorovaikutusta että osana emotionaalista introspektiota. On todettava, että tulkinnot ovat subjektiivisia, vain omin silmin ja korvin todettuja. Toisaalta voidaan sanoa, että pitkä työkokemukseni varhaiskasvatuksen alueella on tuonut tulkintaprosessiin tiettyä relevanssia. Lapsen laulutapaan vaikuttavia tekijöitä on useita, eikä niitä ole voitu tämän tutkimuksen yhteydessä ottaa huomioon kuin niiden esimerkkien perusteella, mitkä tulevat ilmi kuvanauhoista. Koska on kyse toisinoista, on alkuperäisen laulun vahva malli otettava huomioon lasten laulutapaa tarkasteltaessa. Säveltaso ja tempon muutokset vaikuttavat myös toisintoesityksiin. Yleensä lapset pyrkivät tavoittelemaan oikeita sanoja toisinoissaan, mutta niiden yksittäiset merkitykset eivät ole tärkeitä. Sanat ja niiden muodot hämärtyvät toisinnon jatkuessa pitkään ja laulu etääntyy alkuperäisestä kontekstistaan. "Harhailun" jälkeen laulu saattaa jälleen kiinteytyä ja sanoitus palata alkuperäiseen malliin. Toisinnon sanoituksissa näkyy selkeästi iästä riippumattomia, ilmeisesti puheen kehityksen vaiheeseen liittyviä eroja. Sanat noudattavat yleensä alkuperäisen mallin melodiarytmiä. Vaikka lapsi muuntelee sanoituksia, on melodian rytmin malli niin vahva, että se vaikuttaa myös sanojen rytmiin. Tämä vahvistaa käsitystä melodian rytmin tärkeästä merkityksestä pienille lapsille.

Laulutavat toisinoissa ovat tilannesidonnaisia, joskus jopa tarkoitushakuisia. Niissä käytetään monipuolisesti äänen dynaamisia vaihteluita erilaisten tehojen aikaansaamiseksi. Tempon käsittelyssä tulevat jälleen esiin lasten yksilölliset erot, ja vaikuttaa siltä, että tempoa tuntuu määräävän lapsen sisäinen malli. Tähän malliin eivät ulkoiset tekijät tunnu vaikuttavan. Konkreettisesti asia tulee esiin kuvanauha-aineistossa niissä laulutuokioissa, joissa lapset yrittävät laulaa yhdessä aikuisten kanssa. Toisintojen aloituskorkeudet eivät vaihtele merkittävästi, ja yleensä niissä liikutaan yksiviivaisessa oktaavialassa.

Toisintojen malleina olevien laulujen alkuperäisestä säveltasomallista ei voida sanoa mitään varmaa, mutta on ilmeistä, että mallilaulun säveltaso on jollakin yksilöllisellä tavalla representoituneena lapsen mielessä. Tähän viittaavat samantasoiset aloituskorkeudet saman lapsen eri kuvauskerroilla tallennetuissa toisinoissa. Lasten tonaliteetin taju on vielä kehittymätön, ja siksi säveltasot vaihtelevat säkeestä toiseen. Fragmenttien sisällä sävelten väliset suhteet ovat kuitenkin jo selvästi stabilisoitumassa. Tutkimustulokset tukevat yleistä käsitystä lasten musiikillisesta äänialasta, tosin tuloksiin vaikuttaa alkuperäinen laulumalli. Toisinoissaan lapset yleensä pysyttelevät äänialan c1-c2 välillä, mutta on todettava, että spontaanissa laulamissa yleensä lasten ääniala on huomattavasti laajempi kuin laulutoisinoissa. Yksilöllisiä eroja äänialassa on tulosten perusteella myös havaittavissa.

Mitä tietoja toisoinnoista saadaan transkriptioanalyysillä? Toisintojen kuulonvarainen tallentaminen on ollut paikoin ongelmallista, koska alle kolmevuotiaiden lasten laulaminen ei perustu tarkoille sävelkorkeuksille. Tonaalista keskusta ei toisoinnoissa ole näin ollen myöskään havaittavissa, vaan tonaliteetti vaihtelee toisinnossa fragmentista toiseen. Tämä onkin aineistolleni erittäin tyypillinen piirre. Aineiston erityislaadun vuoksi tarkastelen lasten toisintoja etnisen vähemmistön alkeismusiikin tapaan, jolloin perinteisiä transkriptiomalleja on voitu käyttää vain osittain. Verbaalinen kuvaus onkin tärkeä osa transkriptiota, koska puhdas transkriptiivinen tieto voi olla hyvinkin vähäistä. Transkriptioissa on keskitytty melodian kaarrostien elementtien ja niistä muodostuvien kaarroskuvioiden perinpohjaiseen tarkasteluun. Erityisesti on kiinnitetty huomiota kaarroskuvioiden suunnan analysointiin ja kuvioiden peräkkäiseen organisoitumiseen fragmenteiksi. Tutkimuksessa käytetyllä analyysimenetelmällä on pystytty saamaan tietoa toisoinnoissa käytettyjen kaarroskuvioiden laadusta ja niiden muodosta. Kaarroskuvioiden perusteella toisinnot on voitu luokitella laadullisesti erilaisiin puhelauluihin, yksittäisiin kaarroskuvioihin, peräkkäisiin kaarroskuvioihin, lauluformuloihin, fragmentteihin, peruslauluihin ja sikermiin. Toisintojen muotoa on tosin voitu transkriptiivisesti tarkastella vain fragmentti fragmentilta, samoin kuin tonaalista rakennetta. Toisaalta rakenneanalyysillä ei tässä tutkimuksessa voikaan olla suurta merkitystä, kun on kyse vahvojen mallilaulujen toisoinnoista. Toisintojen muuntelusta saadaan transkriptiivista tietoa tarkasteltaessa toisinnon etenemistä fragmentista toiseen.

Minkälaista tietoa lapsen tavasta käsitellä melodista informaatiota saadaan toisoinnoista? Tämä kysymys on ollut ratkaiseva suunnitellessani ja toteuttaessani tutkimuksen empiiristä osaa. Koska aikaisempaa metodologista tutkimustietoa pienten lasten tavasta käsitellä melodista informaatiota on ollut vain vähän saatavilla, ja koska olin tietoinen tutkimusaineistoni vaikeasta tulkittavuudesta, päädyin tutkimusongelman asettelussa mahdollisimman konkreettiseen, selkeästi rajautuneeseen tarkastelutapaan. Näin tuntui asetelma, jossa vertaillaan lasten spontaanisti tuottamia laulutoisintoja niiden alkuperäisiin malleihin, riittävän selkeältä ja metodologisesti mahdolliselta hallita. Tällaisen tutkimusasetelman mahdollisuuteen on viitannut Marilyn P. Zimmerman jo kommentoidessaan Davidsonin & McKernonin & Gardnerin (1981, 315-317) tutkimusta. Koska melodian kaarroskuvioiden on todettu olevan merkittäviä melodian havainnoinnissa, tarkastellaan transkriptioiden perusteella nimenomaan melodian kaarroskuvioiden toteutusta toisoinnoissa. Kuviot on pystytty analysoimaan lähinnä niiden suunnan mukaan (1) alkuperäiseen malliin kuuluviksi ja (2) mallista poikkeaviksi kaarrosiksi. Toisoinnoissa käytettyjen kaarroskuvioiden laadun ja muodon lisäksi on transkriptiivisessä tarkastelussa voitu saada tietoa fragmenttien pituudesta, niiden trans-

positioista ja kaarroskuvioiden sisällä tapahtuvista tonaalisista muutoksista. Seuraava tutkimusongelma liittyy oleellisesti myös tähän kysymykseen.

Miten toisinnot vastaavat alkuperäisiä melodiamalleja? Kysymys liittyy toisintojen kulttuuriseen tarkasteluun. Toisunnoissa tulee esiin lasten ikiomia kuviomalliratkaisuja, joiden voidaan osittain katsoa liittyvän lasten omassa kulttuurissa tyypilliseen yksilöiden väliseen koodikieleen. Jotta nämä merkityksiäkin sisältävät kuvioratkaisut voitaisiin erottaa opituista malleista, verrattiin toisintojen kaarroskuvioita mallilaulujen kaarroskuvioihin. Yleensä toisinnot vastasivat hyvin alkuperäisten kaarroskuvioiden suuntaa. Mallin mukaisiksi tunnistettavia kuvioita esiintyi useimmiten nimenomaan laulun aloituksissa: Ihahaa-laulun aloituksen tunnisti kaikista I-toisunnoista. Tonaalisesti toisinnot noudattivat malleja vain fragmenttien sisällä. Sävelten välisissä suhteissa oli havaittavissa poikkeuksia malliin nähden eniten intervallihypyissä, astekulku hallittiin yleensä hyvin. Toisunnoissa esiintyi mallista poikkeavia kaarroskuvioita varsinkin silloin, kun toisinto kesti pitempään. Ainoa mallin mukainen kaarroskuvio, jota ei esiinny lainkaan toisunnoissa, on alaspäiseen kvintti-hyppyyn päättyvä ylöspäinen astekulku. Alkuperäisessä mallissa kyseinen kaarroskuvio liittyy kadenssiin, jota ei yleensä hallita. Alaspäinen astekulku laulun lopetuksena esiintyy yleisimmin laulukorpuksessa. Lapset hallitsivatkin toisunnoissaan parhaiten juuri alaspäisen astekulun sekä aksiaalisen kaarroskuvion kuviot. Intervallihypyn laajuus säkeen lopussa ratkaisi yleensä seuraavaksi alkavan säkeen säveltason.

Voidaanko spontaanisti tuotettuja toisintoja lastenlauluista tarkastella kulttuurisina malleina? Jos oletetaan - kuten tässä tutkimuksessa on tehty - että standardit laulut ovat kognitiivisia malleja lapselle siitä, millaisia ovat länsimaiseen tonaliteettiin liittyvät lainalaisuudet, voitaneen toisintoja näistä malleista tarkastella opittujen mallien soivana ilmi-asuna. Kysymykseen liittyy myös melodisen skeeman käsite. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että nimenomaan alle kolmevuotias lapsi on jo oppinut tiettyjä melodian yleispiirteitä, jotka ovat kulttuurispesifejä. Päiväkodin musiikkikasvatukseen valitun lauluston voidaan olettaa osaltaan vaikuttaneen siihen, mitkä melodian yleispiirteet ovat korostuneet lapsen musiikillisessa kokemusmaailmassa. Koko lauluaineiston (toisinnot, mallilaulut, laulukorpus) valossa, voidaan todeta, että tietyt melodian idiosynkreettiset piirteet korostuvat aineistossa. Näiden voidaan olettaa olevan tyypillisiä lasten laulustossa yleensäkin. Koska toinen päiväkodeista oli tutkimuksen kuluessa erityisesti keskittynyt kansanperinteen vaalimiseen ja vahvistamiseen, ei sen vaikutusta voi olla huomaamatta toisunnoissa. Toisintojen toiminnallisuus, niiden osittainen suppea-alaisuus, niissä käytetty pentakordi ovat myös lastenlaulukulttuurillemme tyypillisiä piirteitä. Toisunnoissa esiin tulevat tavat järjestää melodian kaarroskuvioita peräkkäin

kokonaisuudeksi edellyttää tietoa sävelten yhteensopivuudesta ja kuvioiden merkityksestä osana kokonaisuutta. Tämä tieto on varastoituneena melodisiin skeemoihin.

Davidson (1983) on lähtenyt oletuksesta, että lasten ensimmäisiä melodisia skeemoja olisi juuri melodian kaarroksen skeema (ks. kappale 2.2.2.1). Melodisten liikkeiden, joita tässä tutkimuksessa on analysoitu melodian kaarroskuvioiden perusteella, koodausprosessissa voidaan Davidsonin mukaan havaita terssin, kvartin, kvintin ja sekstin kehitysasteita. Näillä Davidson tarkoittaa intervalleja, joita lapsi käyttää lauluissaan eri kehitysvaiheissa. Toisintoaineistossa voidaan havaita näiden asteiden esiintymistä erilaisissa muodoissa. Toisintojen ns. urmotiiveissa voidaan havaita erilaisia terssin asteen ilmiäsuja s-s-m-l-s-m, s-s-s-l-s-m-, s-s-l-l-s-m ja s-s-l-s-m, jotka ovat tunnistettavissa myös useissa toisintojen mallilauluissa. Kvartin aste vaikuttaisi olevan myös yleisesti hallittu fragmentin sisällä. Kvintin asteen osa-alueella tuntuu lapsilla joskus olevan vaikeuksia, mikä ehkä johtuu hyppyjen ja astekulkujen toistai-seksi hallitsemattomasta käytöstä. On mahdollista, että Ihahaa-laulun edellyttämään kaarroksen sekstin asteesta lapsilla ei ole vielä riittävästi kokemuksia, joten tuo aste jää näissä toisunnoissa saavuttamatta. Lapsille lauletuissa lauluissa on runsaasti sekstiin valmentavia kaarroskalleja, mutta on ilmeistä, että lapsi ei itse näitä vielä ole oppinut tuottamaan. Melodian kaarrosskeeman kvintin asteen omaksuminen selittää käsittääkseni osan ilmiöstä, jossa kaksi eri melodiaa esiintyy samassa toisinnossa. Kun se on omaksuttu, voidaan olettaa, että myös sävelten erilaiset painoarvot sävelasteikossa, toisin sanoen niiden suhteet tonaalisessa kontekstissa, alkavat saada vähitellen merkitystä.

Itse asiassa tutkimustehtävään liittyvän kysymyksen tulisi kuulua *voidaanko spontaanisti tuotetuissa toisunnoissa havaita opittuja kulttuurisia malleja?* Juuri tähän kysymykseen olen etsinyt vastauksia, koska melodian kaarrosskeemat ovat niitä alkeiselementtejä, joista pienten lasten kulttuurinen käsitys musiikista saa alkunsa. Lahja-harjun päiväkodissa, jossa laulaminen oli luonnollinen osa arkipäivää, lapset olivat omaksuneet tiettyjä kaarrosskeemoja myös omaan viestintäänsä. Päinvastoin kuin Bjørkvoldin (1990) tutkimuksissa, havaitsin ns. kiusaus-formulaa eli kaarrosskeeman terssin tasoa (s-m-l-s) käytettävän täysin myönteisessä mielessä, toisen lapsen huomion herättämisessä. Ympäristön vaikutuksesta - kasvattajat kertoivat monista asioista laulaen - myös lapset oppivat käyttämään kaarrosskeemoja kulttuurisesti, tiettyyn tarkoitukseen ja tietyn sanoman tai viestin perille saattamiseen. Kun lapset - tai aikuiset - viestittivät laulaen, heräsi kiinnostus nopeasti viestin vastaanottajassa, viesti myös ymmärrettiin ja otettiin vastaan.

7.7 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista musiikkikasvatuksen tutkimusalaan ja siinä yhdistyvät kognitiivinen musiikintutkimus, etnomusikologinen tutkimus, varhaiskasvatuksen tutkimus sekä kehityspsykologinen tutkimus yhteiseksi lapsen enkulturoitumista selittäväksi viitekehikseksi. Tutkimuksen monialaisuus on ollut sekä etu että haitta. Toisaalta olen voinut mahdollisimman monipuolisesti tarkastella toisinnon tuottamistapahtumaa luonnollisissa olosuhteissa, toisaalta olen tarkasti rajautuneen tutkimusongelman ja empiirisen aineiston luonteen johdosta joutunut jättämään lapsen kehityksen tärkeitä osa-alueita kuten kielellisen ja affektiivisen kehityksen tarkastelussani taka-alalle. Tutkimuksessani korostuu sen tulkinnallinen osuus. Tulkinnalla on keskeinen merkitys kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kuten jo kappaleessa 7.1 olen todennut kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyy informanttien tarkastelu luonnollisissa olosuhteissa, tässä tapauksessa päiväkodin vapaan leikin tuokioissa.

Päiväkodin normaalissa päivärytmissä minuun on suhtauduttu hyvin, ja lapset tottuivat kameran kanssa liikkuvaan tutkijaan nopeasti. Fyysinen läsnäoloni on joskus saattanut kuitenkin vaikuttaa toisinnon tuottamistilanteisiin niin, että niiden spontaanisuus on voinut kärsiä. Havaitsin tällaisia tilanteita pari kertaa; kasvattajat totesivat lasten sopeutuvan tutkimustilanteeseen yllättävän hyvin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä ovat intensiivinen observointi ja runsas tietojen keruu luonnollisissa olosuhteissa. Kuvanauhoitukset tehtiin aina samoissa tiloissa, samaan kellonaikaan, joten toisintotilanteet ovat keskenään fyysisesti ja ajallisesti vertailukelpoisia. Kuvanauhoilta tiedon voi kerrata aina uudestaan. Koska kuvauksessa käytettiin vain yhtä kameraa, kuvanauhan ulkopuolelle saattoi jäädä sellaista informaatiota, joka vaikutti toisinnon tuottamiseen, mutta jota ei saatu dokumentoitua riittävän tarkasti edes havainnointipäiväkirjan merkintöjen avulla. Tutkimusjoukon erityisluonteesta johtuen tietoja toisinnon tuottamiseen tai sen muunteluun liittyvistä muista seikoista ei voitu kerätä esimerkiksi haastattelulla.

Kvalitatiivisessa observointitutkimuksessa tutkija toimii tutkimuksen tärkeimpänä tutkimusvälineenä (vrt. Bresler 1992, 75). Olin perehdyttänyt informanttini tutkimukseni tarkoitukseen ennen kuvausten alkamista. Kävin videokamerani kanssa kaikilla osastoilla havainnollistamassa kameran toimintaa ja käyttöä, ja lapset saivat katsoa linssin läpi, jos osasivat. Monelle lapsista videokamera olikin tuttu väline. Varsinaisen tutkimuksen aikana lapset kommunikoivat kanssani kameran taakse luontevasti. Suurena etuna - ja tulkintojeni luotettavuuden kriteerinä - tutkimuksessani on ollut pitkäaikainen kokemukseni lastentarhanopettajien kouluttajana: informanttini ikäryhmän kehityspiirteet olivat minulle tuttuja. Kokemukseni perusteella olen uskoakseni pystynyt tulkitsemaan laulutapahtumaan liittyvää varsin

spesifiä toimintaa oikean suuntaisesti. Tutkimusopöytäkirjan merkinnät ovat ohjanneet tulkintojani merkittävästi silloin, kun kuvanauhoituksesta on jo kulunut aikaa.

Toisintojen transkriptiivinen tulkinta on perustunut melko yksinkertaiseen metodiin, jossa melodian kaarroskuviot on pelkistetty niiden suunnan mukaan figuraalisiksi tunnuksiksi. Näissä pelkistyksissä nuotti-arvoilla ei ole ollut keskenään merkittäviä eroja. Toisintojen nuotintamistavat ovat muotoutuneet aineistosta käsin. Olen päätenyt jakamaan toisinnot ns. säkeistöihin, jolloin lapsen laulutapa ja fraseeraus, kuten myös intonaatio on vaikuttanut säkeistön rajan määrittämisessä. Säkeistöihin jako noudattaa luonnollista laulutapahtumaa lapselle tyypillisine hengityksineen. Nuotinnoksissa on pyritty systemaattiseen, toisinnossa esiintyvän kaarroskuvion suunnan mukaiseen määrittämiseen. Koska pienten lasten toisinnot ovat tonaalisesti horjuvia, on tärkeintä ollut määrittellä melodisten fragmenttien kannalta tärkeät säveltasot toisunnoissa. Tällainen fragmentti voi muodostua parista tai useammasta peräkkäisestä melodian kaarroskuvioista. Transkriptioiden välittämän informaation luotettavuutta lisää se, että niitä voidaan tarkistaa kuvanauhojen perusteella.

Lasten taustatekijät selittävät heidän käyttäytymistään päiväkodissa. Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin ollut toisinnon tuottamisilmiön ongelmakeskeinen tarkastelu. Tähän on liittynyt toisintojen monipuolinen ja yksityiskohtainen kontekstuaalinen tulkinta. Laulutapahtumaan liittyviä selittäviä tekijöitä kuten kodin kulttuuriympäristöä ym. ei ole voitu tässä yhteydessä tarkastella lähemmin.

8 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimukseni teoreettisen osan tavoitteena on ollut selvittää alle kolmevuotiaan lapsen melodisen informaation prosessointia. Tärkeimpänä selitysmallina lauluun liittyvän melodisrytmisen tiedon käsittelylle on ollut skeeman käsite. Skeemoissa ovat kuvautuneina lapselle laulettujen laulujen yleispiirteet. Skeemojen avulla mieleen representoituvan melodian osa-aineksista lapset havaitsevat ensimmäiseksi melodian kaarrossessa tapahtuvat muutokset.

Tutkimukseni empiirisessä osassa on tarkasteltu melodian kaarroskuvioiden peräkkäistä organisoitumista alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten spontaaneissa laulutoisintoissa. Laulutoisintoja on verrattu alkuperäisiin lauluihin. Tavoitteena on ollut löytää vastaus ensisijaisesti kysymykseen siitä, voidaanko pienten lasten laulutoisintoja tarkastella kulttuurisesti, toisin sanoen voidaanko niiden perusteella päätellä jotakin lasten enkulturoitumisen vaiheesta. Toiseksi on pyritty saamaan tietoa lasten tavasta käsitellä melodista informaatiota siinä määrin kuin tämän prosessin voidaan yleensä olettaa näkyvän laulun tuottamisessa. Kehityopsykologisena tavoitteena on ollut havainnoida mahdollisimman tarkkaan toisinnon tuottamistilannetta, itse laulutapahtumaa ja siinä vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä

Lapsen enkulturoituminen tapahtuu Moisalan (1993) mukaan musiikin vastaanottamisen ja sisäistämisen prosesseissa. "[Lapsi]... vastaanottaa ympäristönsä tarjoamaa musiikkia sosiaalisessa kanssakäymisessä ulkoisen maailman kanssa...[Myöhemmin] hän sisäistää vastaanottamansa musiikin omaksi intrapsykologiseksi kategoriaksi, jolloin hän on omaksunut musiikin sosiaalisen merkityssysteemin." (Moisala 1993, 61.) Moisala puhuu kehittyvistä mentaaleista malleista, jotka kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näihin liittyy oleellisesti musiikin merkityssysteemin sisäis-

täminen.

Mentaalit mallit ovat abstraktioita, joiden todentaminen on vaikeata. Tutkimukseni lähtee kuitenkin siitä ajatuksesta, että jotakin näistä malleista tulee näkyviin lasten vapaasti tuotetuissa laulutoisintoissa. Niissä lapsi käsittelee oppimiaan melodian kuvioita omalla omintakeisella tavallaan. Jos näiden kuvioiden organisoitumisessa voidaan havaita jotakin säännönmukaisuutta, voidaan niiden perusteella arvioida myös niiden tuottamismekanismien taustalla olevia mentaaleja malleja. Tässä tutkimuksessa oletetaan melodian kaarroskuvioiden olevan näitä ensimmäisiä malleja, jotka ovat hierarkkisesti organisoitumassa lapsen muistiin.

Koska tuloksista on jo raportoitu toisintokohtaisesti, pyrin tässä tekemään yhteenvetoja sellaisista tutkimustuloksista, jotka vaikuttavat relevanteilta suhteessa tutkimusmenetelmiin ja tutkimuksen kohteeseen. Vertaan aluksi spontaanin laulun tuottamiseen ja spontaanien laulutoisintojen laatuun sekä niiden kontekstiin liittyviä tuloksia kappaleessa 3.1 esitettyyn Davidsonin, McKernonin ja Gardnerin (1981) kuvaukseen symbolisten taitojen kehittymisestä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös standardien laulujen, toisin sanoen kulttuuriin liittyvien laulujen kehittymistä osana musiikillisen symbolifunktion kehitystä. Tosin kehitys on siinä nähty elinikään liittyvänä tekijänä, kun taas oma lähtökohtani on ollut tarkastella lasten laulutoisintojen kehitystä nimenomaan kehitysiän perusteella.

On yllättävää havaita, miten näiden amerikkalaisten tutkijoiden spontaanin laulamisen kehittymiseen liittyvät tulokset kuvaavat myös oman, tosin pienen tutkimusjoukkoni laulutoisintojen perusteella määriteltävissä olevia taitoja. Davidsonin, McKernonin ja Gardnerin kuvaama tapahtumasarja kappaleessa 3.1 tulee esiin myös omassa tutkimuksessani. Standardien laulujen tuottamisessa voidaan puhua puhtaasta assimilaation prosessista, jolloin lapsen kulttuuriympäristöön kuuluvat laulut transformoituvat sopiakseen lapsen melodisiin skeemoihin. Itse asiassa laulutoisinto on sekoitus mallilaulua ja spontaania laulua. Noin kaksivuotiaalta lapselta ei voi vielä odottaa täydellistä standardia laulua; lapsen täytyy ensin akkomodoitua kulttuurisidonnaisiin lauluihin. (Ks. Davidson et al 1981, 303.) Laulutoisintoa tuottaessaan lapsi laulaa melodisista malleista riippumatta samalla tavalla kuin spontaanisti laulaessaan. Lapsen spontaani laulaminen perustuu kunkin lapsen omille kokemuksille, jotka sitten määräävät myös standardin laulun ilmiä.

Olen tarkastellut laulun tuottamistilannetta kontekstuaalisesti, ja leikin viitekehyksellä on merkittävä selittävä osuus laulutoisinnon tuottamisprosessissa. Kuten liitteestä 3 voidaan havaita, ei laulutoisintoa synny ilman siirtovaikutusilmiötä. Aiemmin opittu yhteys laulun ja leikkiväliseen välillä vaikuttaa siihen, että kaikkien laulutoisintojen yhteydessä käytetään jotakin leikkivälinettä. Toisaalta lasten

toiminnallisuus on myös tekijä, joka aiheuttaa tekemisen ja laulamisen yhdistämistä.

Davidsonin & McKernonin ja Gardnerin (1981) tutkimuksessa pyrittiin löytämään musiikillisen toiminnan ja kielellisen kehityksen yhteyksiä. Vasta noin kolmevuotiaana lapsi pystyy hahmottamaan kokonaisen tarinan; kertomuksen alun, sen erilaiset tapahtumat ja lopun. Samanlainen tapahtumasarja on itse asiassa laulu. Siinä voidaan havaita tonaaliselta merkitykseltään tärkeitä ja vähemmän tärkeitä paikkoja, yleensä jokin tonaalinen kliimaksi, ja selkeästi havaittava loppu, kadenssi. Musiikillisen "tarinan" täydellinen kerronta onnistuu lapsilta vasta, kun tonaalisuus on vakiintunut ja sen merkitys sisäistetty. Davidsonin et al (1981) tutkimusten mukaan stabiilius saavutetaan noin kuusivuotiaana. Omassa tutkimuksessani lapset "kertovat" toisintojaan fragmentaarisesti. Melodialla on merkitystä pieninä kokonaisuuksina, joidenkin kaarroskuvioiden sisällä, ja tarinalla ei yleensä ole vielä päätöstä. Toisintoaineiston omintakeisuus on silmiinpistävä, koska toisinnot on tallennettu vapaan leikin tuokioissa, joissa tilanne vaihtuu nopeasti.

Vaikuttaisi siltä, että standardien laulujen ja spontaanin laulamisen kehitys sinänsä olisi kulttuurista riippumaton, universaali ilmiö. Tähän viittaavat myös etnomusikologien (Blacking 1990; Nettl 1990; Bjørkvold 1990) tutkimukset. Kulttuuriset erot näkyvät lähinnä siinä, miten lapset toisunnoissaan käsittelevät oppimaansa melodista informaatiota, miten he järjestelevät melodisia aiheita peräkkäin, ja mitä toimintoja he toisintoihinsa liittävät.

Tutkimusaineistoni perusteella rohkenen esittää kuvauksen lasten enkulturoitumisprosessin eri vaiheista. Nämä eri vaiheet on esitetty melodian kaarroskuvioiden operationaalistettuina malleina taulukossa 23. Vaikka kuvioluokat ovat osittain päällekkäisiä, ne kuvaavat ainakin tämän aineiston perusteella erilaisia, iästä riippumattomia vaiheita lapsen musiikillisessa kehityksessä. Korostaisin sitä, että teen omat johtopäätökseni vain musiikin yhdellä osa-alueella, joka kuitenkin liittyen pienen lapsen kehitykseen on nähtävä kokonaisvaltaisena ilmiönä. Kehittelemieni konkreettisten mallien perusteella voidaan muodostaa mielikuva siitä, mitä itseasiassa laulamiseen liittyvässä musiikillisessa enkulturoitumisessa tapahtuu. Prosessista voidaan esittää eräänlainen kehityksen jatkumo. Enkulturaatioprosessin vaiheet - siinä määrin kuin ne ovat olleet havaittavissa tämän tutkimuksen aineistossa - voidaan esittää neljänä eri vaiheena, joissa heijastuvat lapsen yleiseen kehitykseen liittyvät ominaispiirteet niin kuin ne tämän tutkimuksen viitekehyksessä on tuotu esille.

TAULUKKO 25 Enkulturaatioprosessin vaiheet tutkimusaineiston valossa.

A.	INTROSPEKTIO - toiminnalliset skeemat ohjaavat itsekeskeisiä havaintoja - ruumiillisuuden kokeminen musiikissa	KUVIOMALLI
B.	HERÄÄVÄ KOMMUNIKAATIO JA ALKAVAT UNIVERSAALIT MERKITYKSET - ur-motiivi - vuorovaikutuksen elementaariset koodit	SKEEMAMALLI
C.	KOMMUNIKAATIO JA VUOROVAIKUTUS-KOODIT, MALLIEN ELEMENTAARISET MERKITYKSET - vuorovaikutuksen merkitykselliset koodit - kuvioiden merkitys osana kokonaisuutta	FRAGMENTTI-MALLI PRESET-MALLI
D.	MUSIIKIN MERKITYSSYSTEEMIEN ELEMENTAARINEN SISÄISTÄMINEN - kuvioiden merkityksen kannalta määrätietoinen käyttö	MUUNTELU-MALLI

Taulukossa 25 on esitetty kutakin enkulturoitumisen vaihetta vastaava toisintomalli. Kehitysmalli on aineistospesifi eikä sen perusteella voida yleistää tiettyjä enkulturoitumisen vaihteita. Lauluhiin liittyvät merkitykset - olivat ne sitten musiikillisia tai muuten arvomaailmaan liittyviä - syntyvät toiminnallisten skeemojen yhteydessä. Kehonkaavan muodostuminen ja ruumiillisuuden kokeminen laulun yhteydessä vahvistavat lapsen identiteettiä ja minäkuvaa. Leikki tuo näihin tilanteisiin mukaan asioita, joista arkitodellisuus voi olla hyvinkin kaukana. Tässä piileekin laulutilanteiden terapeuttinen merkitys. Itse asiassa jo pieni lapsi voi irtaantua laulunsa ja leikkinsä avulla esimerkiksi fyysisistä estoistaan. Myös musiikin - tässä tapauksessa lähinnä laulun - kommunikatiivinen merkitys korostuu lasten välisessä vuorovaikutuksessa silloin, kun puhe ei vielä ole riittävästi kehittynyt.

Tutkimusjoukkonani on ollut 21 alle kolmevuotiasta lasta. Ikää ei tutkimukseni perusteella voida pitää enkulturoitumisprosessia selittävä tekijänä. Luokituksista ei löydetty yhteistä ikään liittyvää tekijää. Koska toisintojen kulttuurisessa tarkastelussa tärkeänä arviointikriteerinä oli toisinnon vertailu alkuperäiseen laulun malliin, voitaneen luokituksia tarkastella myös toisella tavalla. Tällöin voidaan ajatella, että ne toisinnot, joissa on päästy lähimmäksi alkuperäistä mallia, osoittavat lapsen kehittyntä melodian hahmottamista ja melodisen informaation prosessointitaitoa. Tällöin kehittyneintä enkulturoitumista osoittavat PRESET-luokkaan kuuluvat toisinnot. Näitä oli yhteensä yhdeksän

kaikista 41:stä I-toisinnosta ja kuusi 13:sta M-toisinnosta. I-toisintojen takaa paljastuu neljä lasta, joiden iän vaihteluväli on 2:05 - 3:05. Näistä lapsista kolmen toisintoja on luokiteltu myös MUUNTELU -malleiksi. M-toisintojen PRESET- mallien tuottajina oli kolme lasta, joiden iän vaihteluväli oli 3:01 - 3:04. Tämän tutkimuksen perusteella lapsi pystyisi siis jäsentämään laulutoisintonsa alkuperäistä laulua läheisesti muisuttavaksi noin kahden ja puolen - kolmen vuoden iässä. On todettava, että hän tekee sen - kuten kuvanauhoista voidaan havaita - sekä ympäristönsä että omaksi tyydytyksekseen. Tällöin pieni lapsi on alkanut jo selkeästi samaistua ympäristönsä lauluihin siten, että hän sisäistää länsimaisen tonaliteetin tärkeimmät lainalaisuudet.

Tutkimustulokset vahvistavat aikaisempia tutkimuksia lapsen fragmentaarista tavasta prosessoida melodian aineksia. Melodian kaarroselementit organisoituvat selkeästi erotettaviksi kuvioiksi joko siten, että niissä toistuu tietty skemaattinen malli tai siten, että mitään systematiikkaa organisoitumisessa ei ole havaittavissa. Aineiston tarkastelussa häiritsee se, että jotkut toisinnot ovat todella lyhyitä, eikä niitä ole niin ollen juuri ollenkaan voitu tarkastella temporaalisesti. Pidemmässä toisunnoissa voidaan tuottamisprosessia tarkastella paremmin. Vaikkakin toisinnot ovat erittäin kontekstiherkkiä, on niissä silti havaittavissa selkeitä prosessin kannalta merkittäviä vaiheita. Kuten laulutapojen analysoinnin yhteydessä olen todennut, toisintoprosessissa on aktiivisia ja "suvanto"-vaiheita. Tämä vaikuttaa myös toisintojen rakenteeseen ja niiden fragmentaariseen luonteeseen. Mielenkiintoista on, että toisinnon tuottamisprosessin jatkuminen jonkin keskeytyksen jälkeen on hyvin yksilöllistä - ja myös tilanteeseen sidottua. Toisilla lapsilla laulun sisäinen malli ei häiriinny keskeytyksestä, vaan jatkuu entisenlaisena sen jälkeen, toisten keskittymiskyky herpaantuu taas pienestäkin häiriötekijästä.

Tarkastelutapani on ollut pääasiallisesti kognitiivinen. En ole kuitenkaan voinut välttää toisintomateriaaliani analysoidessani tarkastelemasta myös toisinnon tilanteissa esiin tulevia tunneilmastoja. Ne ovat kuitenkin jääneet vain maininnoiksi osana kontekstuaalista tarkastelua.

Toisintojen kaarroskuvioita tarkasteltiin myös melodisina prosesseina. Tällöin vertailtiin toisintojen kaarroskuvioita alkuperäisten laulujen kaarroskuvioihin. Toisunnoissa toteutuivat - tosin elementaarisella tasolla - mallilaulun mukaiset hyppy-hypyn täyttö -malli ja lineaarisen melodian prosessointi. Näitä prosesseja oli havaittavissa toisintoaineistossa siten, että lasten voidaan todeta hallitsevan ne keskimäärin.

Melodian yleispiirteet voivat olla ilmeisesti hyvin eri tavoin representoituneina lapsen mielessä. Tähän voivat vaikuttaa monet sellaiset tekijät, joita tässä tutkimuksessa ei ole voitu ottaa huomioon, kuten kodin kulttuuritausta, päiväkodin musiikkikasvatuksen mallit, ja muut mediamallit. I-toisintojen mallina olevan Ihahaa-laulun alkuperäisistä,

lapsen ensimmäisten kokemusten kautta muodostuneista mielikuvista ei ole varmuutta. Ne kuitenkin vaikuttavat toisintojen taustalla kokemuksina, joskin ne koko ajan muuntuvat ja muokkaantuvat uusien kokemusten myötä. Melodian representaatiolla on merkitystä vaatimattomankin toisinnon tuottamisessa. Koska toisintoaineisto kerättiin vapaissa leikkituokioissa, ei lapsilla ollut mitään suorituspainetta. Niinpä kaikki toisinnot olivat "oikeita", eikä lapsen tarvinnut verrata omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Vain sellaisissa tapauksissa, joissa useampi lapsi on toisinnon tuottamistilanteessa mukana, on tiettyjä jännitteitä havaittavissa eritasoisten toisintojen välillä.

Ainoa melodinen skeema, joka liittyi mallilauluun, mutta joka ei tullut näkyviin toisunnoissa kuin tilapäisesti ja erittäin harvoin, oli muodon sulkeutuminen. Sen merkitys ei vielä ole selvinnyt lapsille, mikä onkin luonnollista, koska käsite liittyy oleellisesti vielä hahmottumattomaan tonaliteettiin. Itse asiassa lopuketta ei esiintynyt senkään takia, että laulutoisunnoilla ei selvästikään tuntunut olevan päätöstä, vaan ne jatkuivat lähes loputtomiin. Tähän ei voinut myöskään olla vaikuttamatta alkuperäisen Ihahaa-laulun malli, jossa muotorakenne on lapsille vielä vieras ABA.

Toisintoaineistossa tulee mielenkiintoisella tavalla esiin lasten tapa yhdistellä toisinnossa fragmentteja eri lauluista. Näitä toisintoja analysoimalla päästään niin toisintoprosessia selittäviin teorioihin kuin melodisten skeemojen läheisempään tarkasteluun. Tällaisia toisintoja syntyy toisiaan muistuttavien kaarroskuvioiden yhdistelemisestä alkuperäisestä mallista poikkeavalla tavalla. Tätä ilmiötä on tarkasteltu jo transkriptiivisesti, ja todettu, että melodian syväprosessointi on yksi selitys täysin eri laulujen kaarroskuvioiden yhdistelemiseen samassa toisinnossa.

Ilmiölle löytyy monta selitystä, jotka täydentävät toinen toisiaan. Ensinnäkin muistiin varastoituu tietoa vain melodian yleispiirteistä, ja melodian skeema on näin ollen ainakin pienten lasten kohdalla malliltaan idiosynkreettinen. Useassa lasten laulussa toistuvat samat melodisrytmiset aiheet ja niiden kaarroskuviot organisoituvat yhteneväisesti. Sama skeema "sopii" siis moneen lauluun. Toiseksi on mahdollista, että melodia representoituu sekä simultaanisti että sukseksiivisesti. Näin ollen skeeman aktivoituminen voi saada aikaan samanaikaisesti usean eri melodian mieleen esittymisen. Tätä kuvaa täydentää melodisen tiedon syväprosessointi, jolloin mieleen painuvat melodian tapahtumien tonaalisesti merkittävät muutokset. Siitä, kuinka syväprosessointi sopii selittämään nimenomaan pienten lasten melodisen informaation käsittelyä, ei ole varmaa tietoa.

Jos lapsille on heille lauletuista lauluista muodostunut mieleen tiettyjä melodisrytmisiä kuviomalleja, joita ympäristö jatkuvasti muokkaa, voidaan ehkä parhaimpana selitysmallina pitää juuri melodisen skeeman käsittelyä. Tässä tapauksessa melodian kaarroskuvioita voidaan

pitää melodisten skeemojen ilmiasuina. Ne sisältävät tietoa yleisimmistä melodisrytmisistä kuvioista. Näin ne aktivoituessaan saavat aikaan mielikuvan useammasta samantyyppisestä kuvioista, ja aktivaation tuloksena lapsi yhdistää kaksi eri laulua samassa toisinnossa.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi mahdolliselta tarkastella melodisen skeeman ilmiasua melodian kaarroskuvioiden organisoitumisena toisunnoissa. Tällöin tulevat kysymykseen kaarrostien kuvioelementtien peräkkäinen järjestäytyminen, niiden transformaatiot ja toisunnoissa representoituvat mallista poikkeavat kuviomallit. Toisinnon kesto vaikuttaa erilaisten kaarroskuviomallien määrän esiintymiseen. Kaarroskuvio on analysoitu sekä toisintojen transkriptiivisen että niiden kulttuurisen tarkastelun yhteydessä. Melkein kaikkiin lasten toisunnoissa esiintyviin kaarroskuvioihin löytyy vastaavat kuviot joko toisintojen malleina olevista lauluista tai laulukorpuksesta. Selvittämättä jää vain kahdessa toisinnossa esiintyvien kaarroskuvioiden yhteydet alkuperäiseen melodiaan. Toisinnossa IT6 (nuottiesimerkki 35) lapsi itse asiassa löytää toisinnon yhteydessä omintakeisille kaarroskuviolle omasta kuvioiden "varastostaan" taitavan, tunnistettavaa kuviomallia melodisesti täydentävän mallin. Toisen toisinnon (nuottiesimerkki 36) selvittämätön kuviomalli saattaa yksinkertaisesti johtua notaatiotekniikan puutteista, koska toisinnon säveltasot ovat olleet erityisen epätarkat.

Toisinnon tuottamistilanteet on analysoitu kuvanauhamaateriaalin ja tutkimuspäiväkirjan avulla kontekstuaalisesti. Mikäli tilanteita ennakkoivista tapahtumista on ollut tietoa, ne on otettu tarkastelussa huomioon, mutta lähinnä vain itse tuottamistilannetta selittävinä tekijöinä. Kuvanauhatalennukset ovat yleensä toteutuneet samoissa fyysisissä tiloissa, omassa osastohuoneessa ja usein leikkihuoneena myös käytyssä nukkumahuoneessa. Koska vapaalle leikille varattuina aikoina joskus oltiin myös laulusalissa, on nämäkin tuokiot otettu mukaan aineistoon. Jotkut toisinnot on tallennettu osaston eteisessä. Kaikilla tuokioilla leikkivälineistö on ollut suurin piirtein samankaltainen, tietysti jonkun verran vuodenaikojen ja päiväkodin teemojen mukaisesti muuntautunut. Olosuhteet vapaan leikin tuokioissa ovat siis olleet vakioisia mitä tulee tilan ja leikkivälineiden suhteeseen.

Pääosin lapset leikkivät yksin vapaan leikkituokion aikana. Lapset leikkivät joko keinuhevoseella, leikkihevoseilla tai keppihevoseilla, joskus on pelkkä liike antamassa sykäystä laululle. Näin tapahtuu tutkimusjoukon pienimpien ryhmätoisinnossa, jossa kukin leikkii ja laulaa vuorollaan. Toiminnallisen skeeman vaikutus toisinnon syntymiseen on tässä toisinnossa (IT31) havaittavissa konkreettisesti. Liikkeellä tuntuu olevan muissakin toisunnoissa merkitystä mitä tulee toisinnon aloitukseen, keskeytykseen ja lopettamiseen. Liike säätelee toisinnon tuottamista, vaikka vain harvoin liikkeen ja toisinnon rytmi synkronoituu hetkeksi. Useimmiten koko lapsen keho liikkuu. Leikki-

välineen liike synnyttää tarvetta toisinnon tuottamiseen.

Lapset toteuttavat mallia, jonka kasvattajat ovat heille antaneet: laulu konkretisoituu selkeästi johonkin tiettyyn kohteeseen ja näin lauluille pyritään löytämään jokin selvä konteksti. Alle kolmevuotiaalle luontevin konteksti on toiminnallinen. Katseltaessa kuvakirjaa yhdessä lapsen kanssa kasvattaja voi kysyä: "Miten se hepan laulu menikään?" Jos lapsi ei heti pääse laulun alkuun, voi kasvattaja hyppyyttää lasta ja aloittaa laulun. Näin voidaan toimia, jos kasvattaja on tietoinen antamastaan säveltasomallista. Jos se on liian matala - kuten useimmiten tapahtuu - lapsen on vaikea laulaa. Jos taas kasvattaja ei tule ajatelleeksi lapsen symbolifunktion kehitystä, voi käydä niin, että instruktio laulamiseen onkin lapsen kannalta epälooginen. Näin tapahtuu toisinnon IT20 yhteydessä, kun kasvattaja kysyy M:lta (3:01): "Miten se heppa laulaa?" M. aloittaa ensin vaistomaisesti, mutta toteaa sitten: "Ei hepat laula; ihmiset laulaa hepasta!"

Tutkimusjoukkoni laulamista säätelee ympäristö, kasvattajat, toverit, fyysinen ympäristö ja leikin dynamiikka. Kuvanauhoille kertyi kohtalaisesti tietoa lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja niistä säännöistä, jotka lapset itsellensä ja tovereilleen olivat säätäneet. "Vanhat konkarit", lapset, jotka olivat jo pitkään olleet päiväkodissa, sanelivat melko pitkälle ehdot nuoremmilleen. Joukossa oli muodostunut selviä pareja, joiden oli vaikeata kaverin poissaollessa leikkiä jonkun toisen lapsen kanssa. Huomionarvoista on, että lapset eivät tässä iässä vielä laula mielellään yhdessä. Tämä johtunee siitä, että jokainen lapsi laulaa omien kokemustensa kautta, ja ne voivat olla hyvin erilaisia. Toisunnoissa tulee ilmi hyvin erilaisia tempon, rytmin ja säveltason käsittelytapoja. Lapsen melodiaan liittyvät kokemukset ovat ilmeisesti hyvin eri tasoisina representoituneet lapsen mieleen, jolloin toisen lapsen - tai aikuisen - erilaiseen malliin assimiloituminen onnistuu vasta pitkällisen harjaannuttamisen jälkeen.

9 PÄÄTÄNTÖ

Selvitän tutkimuksessani sitä laulutapahtumaa, jossa alle kolmevuotiaat päiväkotilapset laulavat spontaanisti ilman aikuisen mallia. Olen tarkastellut näin syntyneitä laulutoisintoja lasten enkulturaatioprosessin ilmentyminä. Melodian kaarroskuvioiden perusteella toisoinnoissa on voitu nähdä enkulturoitumisen eri vaiheita. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että laulun tuottaminen prosessina on selkeästi kulttuurisidonnainen ilmiö, kun taas standardien ja spontaanien laulujen syntyminen sinänsä on kulttuurista riippumaton, universaali ilmiö.

Olen halunnut tutkimuksessani tietoisesti päästä eroon musiikin elitistisestä ajattelumallista ja seurata Zoltán Kodály'n perusteeksiä siitä, että musiikki kuuluu kaikille. Se ohjasi tarkastelemaan lasten laulua ilmiönä, vapaana institutionaalisista ja opetuksellisista näkökulmista. Valitsin siis tietoisesti tutkimusjoukokseni tavallisia päiväkotilapsia, jotka eivät saa mitään erityistä musiikkikoulutusta, mutta joiden jokapäiväiseen toimintaan päiväkodissa kuuluu oleellisesti myös laulaminen ja muu musisoiminen. Varhaiskasvatuksen työ- ja toimintamuodot ovat tavoitteellisia, lapsen kehitystä ja kasvua kokonaisvaltaisesti tukevia. Musiikkikasvatuksen sisällöt ja toimintamallit päiväkodeissa määräytyvät paljolti henkilökunnan mukaan. Jos lapsille annetaan luontevia musiikillisia malleja, on lasten helpompi löytää myös oma sisäinen musiikkinsa ja sen ilmaisumahdollisuudet.

Lähtökohtani tutkimukseen ovat olleet varsin käytännönläheiset. Olen katsonut tärkeäksi rajata tutkimusaiheen käsittelyä selkeästi siten, että tarkastelutapani voisi mahdollisimman tarkkaan kuvata juuri tutkimusongelman ydintä, pienen lapsen tapaa käsitellä melodista tietoa osana enkulturaatioprosessia. Tutkimuksen ongelmana on ollut se, että tutkimustietoa alle kolmevuotiaista on ollut saatavissa erittäin vähän. Vain harvat tutkijat ovat toistaiseksi olleet kiinnostuneita

kaikkein pienimpien lasten musiikin tutkimisesta. Nyt on kuitenkin vahvistumassa kognitiivisen tutkimuksen alueella kiinnostus pienen lapsen musiikin perseptioon, jota pyritään tarkastelemaan lähinnä opetuksellisista lähtökohdista, toisin sanoen lapsen musiikkiin harjaannuttamisen mahdollisuuksista käsin (Morrongiello 1992; Zimmermann 1993).

Pienten lasten spontaani laulu on kiehtova tutkimuskohde, mutta tutkimusmateriaalin kerääminen kuvanauhoille vaivalloista ja aikaa vievää. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia koko spontaanin laulun ilmiötä, mutta aineiston keruun yhteydessä paljastui tehtävän mahdottomuus: tuntien kärsivällisen odotuksen jälkeen kuvanauhalle kertyi vain vähäinen joukko spontaaneja lauluja. Informantteini ovat lapset leikkivät vapaissa leikkituokioissaan kuvanauhoitusten aikana samaan tapaan kuin he joka päivä päiväkodissa ollessaan tekevät. Itse asiassa tarkkailin tutkimusta tehdessäni ryhmän kaikkia lapsia. Puhtaasti spontaanin laulun tutkiminen edellyttää kerrallaan vain yhden lapsen seuraamista.

Toisintoaineiston tutkimusmenetelmät oli kehitettävä tätä tutkimusta varten; aikaisemmin on vain vähän tutkittu pienten lasten musiikkia lasten omassa kulttuurissa. Kuvanauhoille tallentunut runsas ja monipuolinen informaatio edellytti monipuolisten aineiston kuvausmenetelmien kehittämistä. Päädyin metodologisesti ratkaisuun, jossa melodian kaarroskuvioiden nuotinnusta täydennettiin mahdollisimman tarkalla verbaalisella kuvauksella. Menetelmää täydennettiin toisintotilanteen perusteellisella kontekstuaalisella tarkastelulla. Siinä otettiin huomioon kehon liikkeiden vaikutus toisinnon tuottamiseen, leikin vuorovaikutustilanteet, päiväkotiosaston fyysiset olosuhteet ja siellä vallitseva toimintakulttuuri. Toisinnon laatua selitettiin sekä näillä kontekstuaalisilla tekijöillä että lapsesta itsestään lähtevillä, yksilölliseen ilmaisuun liittyvillä tekijöillä.

Kaarroskuvioiden organisoitumista toisunnoissa verrattiin alkuperäisten laulujen kaarroskuvioihin. Melodian kaarroskuvioiden transkriptiivinen tarkastelu osoitti, että toisunnoissa esiintyi sekä mallilaulusta että lapsille laulettuun laulustosta peräisin olevien kaarroskuvioiden jäljittelyä. Kuvioissa toistuivat paljolti samankaltaiset ratkaisut. Ilmeisesti lasten mielikuva alkuperäisistä lauluista on ollut hyvin yleinen ja siten useampaan tutkimuksen kuluessa lapsille laulettuun lauluun sopiva. Vain yleinen tieto melodiasta tallentuu skeemoina lapsen muistiin. Tällainen idiosynkreettinen melodinen skeema sopii moneen lauluun. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että yleinen melodinen skeema saa aktivoituneena ilmiasunsa laulutoisunnoissa systemaattisesti organisoituvissa, toisiaan muistuttavissa melodian kaarroskuvioissa. Useat eri melodiat voivat tällöin representoitua samanaikaisesti lapsen mielessä.

Laulutoisinnon syntyymiseen vaikuttaa selvästi liike. Liike voi olla

joko lapsen kehon liikettä tai leikkivälineen liikettä. Liikkeen vaikutus on korostunut lasten tässä kehitysvaiheessa, jossa toiminnallisuuden kautta opitaan koko ajan ymmärtämään ja hallitsemaan ympäröivää maailmaa paremmin. Toisinto ja liike eivät kuitenkaan synkronoidu kuin hetkittäin. Tässä tutkimuksessa jää vielä selvittämättä liikkeen ja laulutoisinnon rytmin välinen kausaalisuhde. Leikkivälineen ja aiemmin opitun laulun yhdistäminen toiminnallisesti vaikuttavat laulutapahtuman kulkuun.

Laulamista ohjaavat ympäristön ja leikkitilanteiden tapahtumat. Jotkut lapsista ovat erityisen alttiita ympäristössä tapahtuville muutoksille. Ne voivat vaikuttaa häiritsevästi lasten laulamiseen. Useimmiten laulu jatkuu kuitenkin keskeytyksen jälkeen. Toisintojen säveltasomallit vaihtelevat yksilöittäin. Vaikuttaisi siltä, että tutun melodian mentaaliin representaatioon liittyy myös tietty säveltasomalli. Ainoastaan silloin, kun lapsi yrittää laulaa toverinsa tai kasvattajan kanssa, tuo sisäinen säveltasorientaatio häiriintyy.

Tutkimuksessani on kysymys etnomusikologiassa harvemmin käytetystä asetelmasta, pienten lasten laulujen tutkimisesta tutussa kulttuurissa. Tästä on ollut sekä etua että haittaa. Toisaalta olen voinut tukeutua itse omaksumaani länsimaiseen tonaaliseen traditioon, ja tutkittavieni kulttuurinen ympäristö on ollut samalla oma kulttuurinen viitekehyseni. Toisaalta lapsen laulun ominaispiirteitä on ollut joskus vaikea olla assimiloimatta omiin aikuisen kategorioihini (ks. Sloboda 1985, 202). Mitä syvemmälle olen päässyt tutkimusaineistoni käsittelyssä, sitä selkeämmin olen ymmärtänyt lasten musiikin erityislaadun omana musiikinlajinaan (Nettl 1983; Campbell 1991b). Lasten omat laulut, vaikkakin standardien laulujen toisintoina, kertovat lasten omasta tavasta järjestää oppimaansa musiikillista tietoa itseään tyydyttäväksi lopputulokseksi. Kun yhteisesti hyväksytyjä "oikeita" malleja ei vielä täysin tunneta, ovat lasten yksilölliset ratkaisut ja melodiset vaihtoehdot mahdollisia.

Oman erityispiirteensä tutkimukselleni tuo se, että informantteina olivat alle kolmevuotiaat, jopa noin yksivuotiaat lapset. Lapsilta ei näin ollen voitu kyselemällä varmistaa toisintoihin liittyviä seikkoja, vaan tulkinnan tuli perustua puhtaaseen kuvanauhasta välittyvän tiedon tarkasteluun. Tulkinnan luotettavuutta lisää kuitenkin kuvanauhamaateriaalin toistomahdollisuus. Tutkimuksen raportointiin ja johtopäätösten tekoon ovat vaikuttaneet todennäköisesti myös tutkijan omat näkemykset lapsen kehityksestä yhdessä tutkimusaihetta koskevan kirjallisuuden kanssa, sekä kokemukset omien lasten havainnoinnissa ja kasvatuksessa.

Tutkimuksen keskeiset tulokset liittyvät toisoinnoissa ilmiänsä saavan enkulturaatioprosessin kuvaukseen, mutta ne vahvistavat käsitystä myös laulamisen merkityksestä sekä lapselle itselleen että vuorovaikutuksen välineenä myös hänen tovereilleen. Lapset oppivat

toinen toisiltaan paljon enemmän kuin mitä yleisesti oletetaan. Tämä tulee toisintoaineistossa selkeästi esiin esimerkiksi viivästettynä jäljitteilynä. Pienet lapset havainnoivat ja oppivat koko ajan ympäristöstään, ja isommat lapset ovat tässä oppimistapahtumassa avainasemassa. Lapset yleensä kuuntelevat tai seurailevat toistensa laulamista ja pyrkivät usein välittömästi myös itse toteuttamaan kuulemaansa. Tässä lapset ovat taidoiltaan hyvin erilaisia. Huomionarvoista on, että toisinnon laadun arvottamista "huonoihin" ja "hyviin" esityksiin on havaittavissa vain intersubjektiiivisesti; lapsi itse vaikuttaa yleensä tyytyväiseltä omaan tuotokseensa, on se sitten minkälainen tahansa. Vasta niissä nauhoituksissa, jotka kuvattiin vuosi varsinaisen tutkimusajan jälkeen, on havaittavissa lapsen omaa kritiikkiä laulamiseensa nähden. Tällöin lapset olivat jo täyttäneet neljä vuotta. Voitaneen sanoa, että enkulturaatioprosessiin kuuluvat vuorovaikutuskoodit ovat jo tehneet tehtävänsä, ja että lapselle on muodostunut arvostuksiin, "oikeaan" ja "väärään" liittyviä sisäisiä paineita. Myös egosentrismi on alkanut vähitellen väistyä ja tovereiden vaikutus lisääntyä.

Pienten lasten melodian prosessointiin liittyvät kysymykset ovat oleellisia tutkimuksessani. Kohtalaisen vaikean Ihahaa-laulun suosio eri-ikäisten lasten keskuudessa on ollut minulle yllätys. Jotta siitä on voinut tulla suosittu, on lasten täytynyt pystyä "käsittämään" se jollakin tasolla. Zimmerman toteakin, että spontaanit laulut voivat ilmaista, mitkä rytmit ja motiivit lasta ympäröivästä musiikillisesta ympäristöstä ovat hänelle merkittäviä. Tällöin niiden perusteella voidaan tarkastella lapsen heräävää musiikillista ajattelua (Zimmerman 1993, 12). Tämä on ollut yksi lähtökohtani pyrkiessäni selvittämään laulutoisinnossa ilmiänsä saavia kognitiivisia prosesseja.

Samanikäisten lasten laulutoisinnot poikkeavat huomattavasti toisistaan, ja voidaan sanoa, että lapset kokoavat palapeliään ympäristöstään kukin omalla tavallaan. Kehityksessä voidaan nähdä tiettyjä vaiheita, jotka perustuvat lapsen tapaan kognitiivisesti prosessoida laulun melodisrytmisiä aiheita. Osa tutkimusjoukkoni lapsista on saavuttanut laulun oppimisessa Davidsonin, McKernonin ja Gardnerin (1981, 312-313) taksonomian mukaisen laulun muodon pääpiirteissään (*outlines of a song*), jotkut jo laulun kaarroksen perusmuodon (*first-draft mastery*) ja laulun skeeman. Viimeksi mainittu taito on yleistä noin viisivuotiaana. Voidaan siis sanoa, että taitavimmat laulajat aineistossani ovat selvästi edellä ikänsä mukaista kehitystä. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu palapelin kokoamista nimenomaan melodian kaarroskuvioiden organisoitumisen perusteella. Niiden järjestäytyminen mielekkääksi ryhmäksi, lasten toisinnossa esiin tuleviksi, alkuperäistä laulua läheisesti muistuttaviksi kuviomalleiksi, on soiva esimerkki lapsen kehitysvaiheesta enkulturoitumisessa länsimaiseen tonaliteettiin.

Tutkimuksessani tulee esiin varsinaisen tutkimusongelman ulko-

puolella sellaisia lapsen laulamiseen vaikuttavia tekijöitä, joiden voidaan olettaa olevan didaktisesti tärkeitä. Ne liittyvät kasvattajan antamaan säveltasomalliin, ja viittaavat siihen, että aikuisten tulisi tarkemmin kuunnella niitä säveltasomalleja, joita lapset omista lauluissaan tuottavat. Aineistossani on useita esimerkkejä aikuisen antaman säveltasomallin ja lapsen tuottaman säveltason yhteen-sopimattomuudesta. Lasten musiikillinen ääniala vaihtelee yksilöittäin, eikä mitään standardialaa tule ainakaan kovin tiukasti noudattaa. Pikemminkin tulisi lasta kuuntelemalla huolehtia siitä, että lapsen on mahdollista samaistua aikuisen säveltasoon. Näin luodaan edellytykset yhdessä laulamiseen.

Lasten biologinen rytmi on erilainen kuin aikuisten. Se tulee esiin verrattaessa aikuisten tempon käsittelyä lapsille lauletuissa lauluissa niihin tempoihin, joita lapset käyttävät omista toisinoissaan. Niissä toisinoissa, jotka on tallennettu päiväkodin laulusalissa, jossa on tilaa juosta ja temmeltää, voidaan havaita motorisen liikkeen ja laulamisen välinen yhteys melko selvästi. Kasvattaja, joka ei liiku lasten mukana, tulee antaneeksi usein liian hitaan mallitempon. Tällöin useimmat lapset ottavat ohjat käsiinsä ja valitsevat kasvattajan mallista piittaamatta itselleen sopivan tempon. Kuvanauhoille on tallennettu myös laulutuokioita, joissa piirileikkilauluun valittu tempo ei vastaa lasten liikkumisrytmiä. Usein ovat aikuisten säveltasomallit niinkään laulutuokioissa liian matalia, ja lasten on niihin vaikea yhtyä. Vaikuttaisi siltä, että alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulutuokiot kyllä toimivat sosiaalisuuteen ja toisen huomioon ottamiseen kasvattamisessa, mutta muuten niissä toimitaan lähinnä aikuisten ehdoilla. Pienten lasten musiikkikasvatuksessa tulisikin korostaa lasten omia, yksilöllisiä musiikillisia lähtökohtia kuuntelevaa ja arvostavaa oppimisen ohjausta.

Toisintoaineistossani on tallennettuna neljän tytön I-toisintoja jokaiselta vuoden aikana toteutetulta kuvauskerralta kuten myös neljänneltä kontrollikuvauskerralta. Näiden lasten toisintoja voitaneen tarkastella myös kehityksellisestä näkökulmasta. Yllättävää kyllä, niiden viestittämä informaatio on hyvin samantyyppinen toisinnosta toiseen. Yksilölliset erot eri lasten toisintojen välillä tuntuvat säilyvän toisinnosta toiseen. Tämä viittaisi siihen, että Ihahaa-lauluun liittyvä mentaali representaatio pysyy yksilökohtaisesti samankaltaisena. Jos lapsi on jo ensimmäisen kuvauksen yhteydessä tallennetussa toisinnossa osoittanut melodian kaarroskuvioiden taitavaa hallintaa, on kehitys seuraavien kuvausten aikana ollut lähinnä sanojen tuottamiseen liittyvää, toisin sanoen kielelliseen kehitykseen kuuluvaa edistymistä. Näin on laita kolmen tytön kohdalla. Yksi tytöistä taas käsittelee mallilaulua toisinoissaan elementaarisesti ja stereotyyppisesti, ilman kaarroskuvioiden selvää organisoitumista peräkkäin. Hänen toisintonsa on luokiteltu joko amorfiseksi jäljittelyksi, elementaariseksi formulaksi

tai fragmentin monotoniseksi jäljittelyksi, kun taas kolmen muun tytön toisinnot ovat jo selkeästi peruslaulua läheisesti muistuttavia. Näiden huomioiden tarkempi selvittäminen edellyttäisi useiden laulamiseen vaikuttavien, tässä tutkimuksessa kontrolloimattomien muuttujien vaikutuksen arvioimista. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että melodisen informaation prosessoinnissa ensin mainitsemani kolme tyttöä ovat jo saavuttaneet sellaisen tason, jossa he melodisten skeemojensa avulla voivat tietoisesti luoda tiettyjä itselleen mielekkäitä melodisia kokonaisuuksia. Laulutoisintojen taitavuus indikoi ilmeisesti melodisten skeemojen varhaista kehittymistä. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi, ennakoiko alkuperäisen mallin mukainen kaarroskuvioiden organisoituminen alle kolmevuotiaan päiväkotilapsen laulutoisinnossa lapsen myöhäisempää musiikillista kehittymistä, ja voidaanko enkulturoitumisen vaiheita tarkkailla tässä tutkimuksessa esitetyn mallin mukaisesti myös vanhemmilla lapsilla ennen kouluikää.

Olen päätenyt määrittelemään tutkimusaineistossani esiin tulevan enkulturoitumisen prosessin neljään eri vaiheeseen. Vaikka näitä vaiheita ei voida yleistää, pyrkivät ne kuitenkin kuvaamaan niitä kognitiivisia rakenteita, joiden avulla pieni lapsi vähitellen muodostaa maailmaansa. Tutkimukseni osoittaa, että melodian kaarroskuvioiden organisoituminen voi ilmaista joitakin näistä kognitiivisista rakenteista. Milloin ja miten yksittäisistä melodisista fragmenteista vähitellen muodostuu tonaalinen kokonaisuus riippuu lapsen persoonallisesta musiikillisesta kehitymisestä varhaislapsuudessa. Pienten lasten musiikkikasvatuksessa ei tulisi liian varhain painottaa tavoitteellisuutta; antakaamme pikemminkin lapsille mahdollisuus löytää kulttuurinen kontekstinsa vapaasti omassa luonnollisessa ympäristössään.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

1 Monografiat

- Aalto, A-L., Parviainen, K. 1987. *Auta ääntäsi. Äänenkäyttäjän käsikirja.* Keuruu: Otava.
- Anderson, John R. 1983. *The Architecture of Cognition.* Cambridge and London: Harvard University Press.
- Aronoff, F.W. 1969. *Music and Young Children.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ausubel, D.P. 1963. *The Psychology of Meaningful Learning. An introduction to school learning.* New York: Grune & Stratton.
- Blacking, John 1973. *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Bruner, J. S. 1968. *Toward a Theory of Instruction.* New York: W.W. Norton & Co. Inc.
- Campbell, Patricia Shehan 1991a. *Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning.* New York: Schirmer Books.
- Choksy, Lois 1981. *The Kodály Context: Creating an Environment for Musical Learning.* Englewood Cliffs N.J: Prentice-Hall, Inc.
- Davies, J.B. 1978. *The Psychology of Music.* London: Hutchinson.
- Dowling, W. Jay & Harwood, Dane L. 1986. *Music Cognition.* San Diego: Academic Press.
- Forrai, Katalin 1988. *Music in Pre-School.* Transl. Jean Sinor. (2. ed.) Budapest: Corvina.
- Gardner, H. 1973. *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process.* New York: Wiley.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

- Gardner, H. 1985. *The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution.* New York: Basic Books.
- Gibson, Eleanor J. 1969. *Principles of Perceptual Learning and Development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gjerdingen, Robert O. 1988. *A Classic Turn of Phrase. Music and the Psychology of Convention.* USA: University of Pennsylvania Press.
- Grönfors, Martti 1982. *Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät.* Porvoo: WSOY.
- Hardy, M., Heyes, S., Crews, J., Rookes, P., Wren, K. 1990. *Studying Child Psychology.* London: Weidenfeld and Nicolson.
- Hargreaves, D. J. 1986. *The Developmental Psychology of Music.* Cambridge: University Press.
- Herndon, Marcia, McLeod, Norma 1981. *Music as Culture.* Darby PA.: Norwood Editions.
- Kodály, Zoltán 1974. *The Selected Writings of Zoltán Kodály. Alkup. Visszatekintés I-II, toim. Ferenc Bónis.* London: Boosey & Hawkes.
- Krokkfors, Maisa 1985. *Lapsi ja musiikki. Laulaminen. Mannerheimliitto.*
- Leisiö, Timo 1988. *Kansanmusiikin tutkijan perussanastoa.* Helsinki.
- Lerdahl F., Jackendoff, R. 1983. *A Generative theory of tonal music.* Cambridge: The MIT press.
- Luchsinger, R., Arnold, G. 1965. *Voice - Speech - Language.* California: Belmont.
- Mandler, George 1984. *Mind and Body.* New York, London.
- McDonald, Dorothy.T. & Simons, Gene M. 1989. *Musical Growth and Development. Birth Through Six.* New York: Schirmer Books.
- Meyer, L. B. 1956. *Emotion and Meaning of Music.* Chicago.
- Meyer, L. B. 1973. *Explaining Music: Essays and explorations.* Berkeley, California: University of California Press.
- Miller, Patricia M. 1983. *Theories of Developmental Psychology.* San Francisco, California: Freeman.
- Moog, H. 1976. *The Musical Experience of the Pre-School Child.* Transl. C. Clarke. London: Schott.
- Moorhead, G.E., Pond, D. 1978. *Music of Young Children.* Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation.
- Neisser, Ulric 1967. *Cognitive Psychology.* New York: Appleton.
- Neisser, Ulric 1980. *Kognitio ja todellisuus. Suomentaja Helena Jahnu-kainen.* Espoo: Weilin+Göös.
- Nettl, Bruno 1983. *The Study of Ethnomusicology. Twenty-nine Issues and Concepts.* Urbana: University of Illinois Press.
- Nettl, Bruno 1990. *Folk and Traditional Music of the Western Continent (3rd ed.)* Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Niiniluoto, Ilkka 1984. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. 2. painos.* Keuruu: Otava.

- Piaget, Jean 1975a. *The Origins of Intelligence of Children*. (7th ed.) New York: International Universities Press.
- Piaget, Jean 1975b. *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. Transl. Arnold Rosin. New York: Viking Press.
- Piaget, Jean 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suomentaja Saara Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J., Inhelder, B. 1966. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Regelski, Thomas A. 1975. *Principles and Problems of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Regelski, Thomas A. 1977. *New Brain Research has the Answer*. *Music Educators Journal*. May, Reston.
- Serafine, Mary Louise 1988. *Music as Cognition. The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- Shuter-Dyson, Rosamund, Gabriel, Clive 1981. *The Psychology of Musical Ability*. (2nd ed.) London and New York: Methuen.
- Sloboda, John 1985. *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: University Press.
- Stern, Daniel N. 1985. *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books, Inc.
- Sundin, Bertil 1979. *Barnets musikaliska värld. Påverkan och utveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Swanwick, Keith 1988. *Music, Mind and Education*. London, New York: Routledge.
- Tanskanen, Kaija 1974. *Laulukoulu*. Helsinki: Fazer.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D.W. 1971. *Playing and Reality*. Penguin Books.

2 Kokoomateokset

- Andreas, Reinhard 1985. *Kreativität. IV Musik und Persönlichkeit*. In Herbert Pruhn, Rolf Oerter und Helmut Rosing (Eds.) *Musikpsychologie*, 247-254.
- Bamberger, Jeanne 1978. *Intuitive and Formal Musical Knowing: Parables of Cognitive Dissonance*. In Stanley S. Madeja (Ed.) *The Arts, Cognition and Basic Skills*. St. Louis, Missouri: CEMREL Inc.
- Bjørkvold, Jon-Roar 1990. *Canto - ergo sum. Musical Child Cultures in the United States, the Soviet Union and Norway*. In Frank R. Wilson, Franz L. Roehmann (Eds.) *Music and Child Development*, 117-135.
- Blacking, John 1990. *Music in Children's Cognitive and Affective*

- Development: Problems posed by ethnomusicological research. In Frank R. Wilson, Franz L. Roehmann (Eds.) *Music and Child Development*, 68- 78.
- Davidson, L., McKernon P., Gardner, H. 1981. *The Acquisition of Song: A Developmental Approach*. R.E. Taylor (Ed.) *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium*, 301-316. Virginia: MENC Reston.
- Deutsch, Diana 1982. *Grouping Mechanisms in Music*. In Diana Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music*, 99-134. London: Academic Press.
- Dowling, W. Jay 1982. *Melodic Information Processing and Its Development*. In Diana Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music*, 413-429. London: Academic Press, Inc..
- Dowling, W, Jay 1984. *Development of Musical Schemata in Children's Spontaneous Singing*. In W.R. Crozier and Anthony J. Chapman (Eds.) *Cognitive Processes in the Perception of Art.* , 145-163. North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V.
- Dowling, W. Jay 1988. *Tonal structure and children's early learning of music*. In John Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music*, 113-128.
- Hargreaves, D. J. & Zimmerman, M.P. 1992. *Developmental theories of music learning* . In Richard Colwell (Ed.) *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Hautamäki, Antti (toim.) 1988. *Kognitiotiede*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Hytönen, J. 1984. *Varhaiskasvatus alkuopetuksen valossa*. Teoksessa Mikko Ojala (toim.) *Varhaiskasvatustutkimus Suomessa*, 35-47. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Pekkilä, Erkki 1991. *Musiikkianalyysi*. Teoksessa Pirkko Moisala (toim.) *Kansanmusiikin tutkimus. Metodologinen opas*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Piaget, Jean 1976. *Symbolic Play*. In Jerome S. Bruner, Allison Jolly, Kathy Sylva (Eds.) *Play - Its Role in Development and Evolution*, 555-569, Penguin Books.
- Piaget, Jean 1977. *Problems of Equilibration*. In Marilyn H. Appel ja Lois S. Goldberg (Eds.) *Cognitive Development*. New York and London: Plenum Press.
- Pressing, Jeff 1984. *Cognitive Processes in Improvisation*. In W.R. Crozier ja A.J. Chapman (Eds.) *Cognitive Processes in the Perception of Art*, 351-353. North-Holland: Elsevier Science Publishers.
- Pressing, Jeff 1988. *Improvisation: Methods and Models*. In John A. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, 132-154 . Oxford: Clarendon Press.
- Rosner, Burton S., Meyer, L.B. 1982. *Melodic Processes and the*

- Perception of Music. In Diana Deutsch (Ed.) *Psychology of Music*, 317-341, London: Academic Press, Inc.
- Rumelhart, David 1980. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R.J.Spiro, B.C. Bruce & W. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*, 33-58. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saariluoma, Pertti 1988. Ajattelu kognitiivisena prosessina. Teoksessa Antti Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*, 43-63.
- Saariluoma, Pertti 1988. Ihmisen muisti. Teoksessa Antti Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*, 71-99.
- Shuter-Dyson, Rosamund. 1982. Musical Ability. In Diana Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music*, 391-412. London: Academic Press, Inc.
- Sloboda, John A. 1982. Music Performance. In Diana Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music*, 479-484. London: Academic Press Inc.
- Tulving, E. 1972. Episodic and semantic memory. In E. Tulving and W. Donaldson (Eds.) *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- Varhaiskasvatustutkimus Suomessa 1984. Toim. Mikko Ojala. Julkaisu 71. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Webster, Peter R. 1987. Conceptual Bases for Creative Thinking in Music. In J. Craig Peery, Irene Weiss Peery ja Thomas W. Draper (Eds.) *Music and Child Development*, 158-174. New York : Springer Verlag.

3 Aikakauslehdet

- Adams, Charles R. 1976. Melodic Contour Typology. *Ethnomusicology* No. 20, 179-215.
- Anderson, J. Dianne 1991. Children's Song Acquisition: An Examination of Current Research and Theories. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Vol. II, No 4, 42-49.
- Bartholomew, D. 1987. Problems with Piagetian Conservation and Musical Objects. *CRME, Bulletin* No 93, 27-40.
- Bartlett, F.C. 1932. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: University Press.
- Basch-Kahre, Eva 1985. Patterns of Thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 66.
- Blacking, John 1971. The Value of Music in Human Experience. *Yearbook of the International Folk Music Council* I, 33-71.
- Bresler, Liora 1992. Qualitative Paradigms In Music Education Research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Vol III, No 1, 64-79.
- Campbell, Mark Robin 1991. Musical Learning and the Development of

- Psychological Processes in Perception and Cognition. BCRME no 107, 35-48.
- Campbell, Patricia Shehan 1991b. The Child-song Genre: A Comparison of Songs by and for Children. *IJME* no 17, 14-23.
- Chang, H., Trehub, S.E. 1977. Auditory Processing of Relational Information by Young Infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, No 24, 324-333.
- Clarke, E. 1987. Levels of Structure in the Organization of Musical Time. *Contemporary Music Review*, Vol. 2, 211-238.
- Davidson, L. 1983. Tonal structures of children's early songs. Paper presented at the International Conference on Psychology and the Arts, Cardiff. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, A119-A120.
- Davies, Coral 1986. Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3-13). *JME, Bulletin* Vol 3, No 3, 279-293.
- Davies, Coral 1992. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *JME, Bulletin* Vol 9, No 1, 19-48.
- Deutsch, Diana & Feroe, John. 1981. The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music. *Psychological Review*, Vol 88, No 6: 503-522.
- Forrai, Katalin 1980. The Influence of Music on the Development of Young Children. *Music Research with Children between 6 and 40 Months*. IKS, Bulletin No 1, 26-40.
- Fredrikson, Maija 1993. Kognitiivinen näkökulma 2-3-vuotiaiden päiväkotilasten spontaanien laulutoisintojen tutkimuksessa. *Musiikki 1-2*, 75-97. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Harwood, Dane L. 1976. Universals in Music: A Perspective of Cognitive Psychology. *Ethnomusicology* Vol XX, No 3.
- Harwood, Eve 1992. Girl's Handclapping Games: a study in Oral Transmission. *IKS, Bulletin* Vol. 17, no 1, 19-25.
- Heiniö, Mikko 1992. Säveltäjäkuva. *Musiikki 4*, 1-25. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Järvinen, Sinikka 1992. Veisuun ehdot. Virsitekstin ja sävelmän keskinäisestä riippuvuudesta herännäisveisussa. *Etnomusikologian vuosikirja 4*, 158-182.
- Kaipainen, Mauri 1993. Musiikkitietämyksen ekologia ja alisymbolinen dynamiikka. *Musiikki 1-2*, 123-140. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Kalmár, Magda 1982. The Effects of Music Education Based on Kodály's Directives in Nursery School Children. From a Psychologist's Point of View. *Psychology of Music, Spec. Iss.*, 63-68.
- Kalmár, Magda, Balasko, Gitta 1987. "Musical Mother Tongue" and Creativity in Preschool Children's Melody Improvisations. *CRME, Bulletin* no 91, 77-87.
- Kratus, John 1992. Subjects in Music Education Research, 1961-1990.

- The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, Vol III, No 4, 50-54.
- Krumhansl, Carol L. 1979. The Psychological Representation of Musical Pitch in a Tonal Context. *Cognitive Psychology*, 11, 46-374.
- Krumhansl, Carol 1990. *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford Psychology Series No 17. Oxford: Oxford University Press.
- Krumhansl, Carol C. & Castellano, Mary A. 1983. Dynamic Processes in Music Perception. *Memory and Cognition*, Vol 11, No 4, 325-334.
- Lehtonen, Kimmo 1988. Musicality as a Cognitive Process. *The Creative Child and Adult Quarterly*, Vol XIII, No 4, 192-199.
- Lynch, Michael P., Eilers, Rebecca E., Bornstein, Marc H. 1992. Speech, Vision and Music Perception: Windows on the Ontogeny of Mind. *Psychology of Music*, Vol 20, 3-14.
- McAdams, Stephen 1989. Psychological constraints on form-bearing dimensions in Music. *Contemporary Music Review*, Vol 4, 181-198.
- Meyer, L. B. 1980. Exploiting Limits: Creation, Archetypes, and Style Change. *Daedalus* 109, no 2, 177-205.
- Miller, Linda Bryant 1986. A Description of Children's Musical Behaviors: Naturalistic. *CRME Bulletin* No 87, 1-16.
- Moisala, Pirkko 1993. Kulttuurisen musiikin kognitiivinen tutkimus. *Musiikki 1-2*, 50-74. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Morrongiello, Barbara A. 1992. Effects of Training on Children's Perception of Music: A Review. *Psychology of Music*, Vol. 20, No 1, 29-41.
- Morrongiello, B., Roes, C., Donnelly, F. 1989. Children's Perception of Musical Patterns: Effects of Music Instruction. *Music Perception*, Vol. 6, No 4, 447- 462.
- Nketia, J. H. Kwabena 1990. Contextual Strategies of Inquiry and Systematization. *Ethnomusicology*, Vol 34, No 1, 75-96.
- Rechardt, Eero 1987. Experiencing Music. *Psychoanalytic study of the Child* 42, 511-530.
- Restle, Frank 1970. Theory of Serial Pattern Learning: Structural Trees. *Psychological Review*, vol. 77, no. 6.
- Schmuckler, Mark A. 1989. Expectation in Music. The Investigation of Melodic and Harmonic Processes. *Music Perception*, Vol. 7, No. 2, 109-150.
- Seeger, Charles 1962. Music as a Tradition of Communication. *Ethnomusicology* 6, 156-163.
- Serafine, Mary Louise 1980. Piagetian Research in Music. *CRME, Bulletin* No 62, 1-21.
- Simons, G. 1986. Early Childhood Musical Development: A Survey of Selected Research. *CRME* 86, 36-52.
- Webster, Peter R., Pflederer Zimmerman, M. 1983. Conservation of

- Rhythmic and Tonal Patterns of Second through Sixth Grade Children. CRME, Bulletin No 73, 28-49.
- Welch, Graham F. 1986. A Developmental View of Children's Singing. BJME 3, 295-303.
- v. Wright, Johan 1987. Kognitiivisen psykologian näkymiä. Psykologia 27,(5).
- Zimmerman, M. Pfelderer 1967. Conservation Laws Applied to the Development of Musical Intelligence. JRME, 15, 215-223.
- Zimmermann, M. Pfelderer 1986. Music Development in Middle Childhood: A Summary of Selected Research Studies. CRME, Bulletin No 86, 18-35.
- Zimmermann, M. Pfelderer 1993. An Overview of Developmental Research in Music. CRME, 116, 1-21.

4 Sarjajulkaisut

- Fredrikson, Maija 1991. Alle kouluikäisen lapsen musiikillisten skeemojen kehittyminen ja Piaget'n kognitiivinen kehitysteoria. Teoksessa Maija Fredrikson ja Matti Vainio (toim.) Vuosikirja 1990, Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, No 6, 79-99 .
- Fredrikson, Maija 1992a. Varhaislapsuuden spontaani laulaminen. Teoksessa Matti Vainio (toim.) Kodály-tutkimuksen näköaloja. Vuosikirja 1991-1992 . Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, No 7, 61-77.
- Heinonen Yrjö 1990. Psykoanalyttinen lähestymistapa sävellysprosessin tutkimuksessa: Musiikillisen muuntelun suhde primaari- ja sekundaariprosesseihin. Teoksessa Jukka Louhivuori (toim.) Musiikintutkimuksen rajoilla. Musiikintutkimuksen lähestymistapoja ja menetelmiä. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja No 5, 95-147.
- Hännikäinen, Maritta 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piaget lainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja No 2/1992.
- Härkälä, Paula 1993. Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa. Kansanperinteeseen pohjautuva musiikkikasvatuskokeilu Lahjarjun päiväkodissa. Jyväskylän kaupunki. Sosiaali-keskuksen julkaisusarja No 2/1993.
- Kaipainen, Mauri 1992. Kognitiotieteen paradigman vaihdos ja musiikin tutkimus. Teoksessa Jukka Louhivuori (toim.) Kognitiivinen musiikkitiede. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja No 8, 149-168.

- Karma, Kai 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Musiikkitieteen kirjasto 3. Helsinki: Suomen Musiikkiteellinen Seura.
- Kuusisto, Paula, Vuorento, Sanna 1992. Alle kolmivuotiaiden lasten spontaani laulaminen. Teoksessa Matti Vainio (toim.) Kodály-tutkimuksen näköaloja. Vuosikirja 1991-1992. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja no 7, 79-98.
- Lehto, Marita 1992. Kodály-menetelmällä annettava 3-5-vuotiaiden musiikkikasvatus tutkimusten valossa. Teoksessa Matti Vainio (toim.) Kodály-tutkimuksen näköaloja. Vuosikirja 1991-1992, Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja no 7, 109-144.
- Lehtonen, Kimmo 1992. Musiikki elämisen kentällä: "Lewiniläinen" näkökulma musiikin ja musiikkiterapian merkitykseen. Teoksessa Jukka Louhivuori ja Anu Sormunen (toim.) Kognitiivinen musiikkitiede. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja No 8, 213-228.
- Liikanen, Pirkko 1973. Lasten virikeympäristön kulttuurisesta eriarvoisuudesta. Kartoitus kuusivuotiaiden jyvaskyläläisten lasten elinolosuhteitten kulttuurisen virikkeistön osatekijöistä. Jyväskylän yliopisto, KTL 198/1973.
- Louhivuori, Jukka 1988. Veisuun vaihtoehdot. Musiikillinen distribuutio ja kognitiiviset toiminnot. Acta Musicologica Fennica 16. Helsinki: Suomen Musiikkiteellinen Seura.
- Louhivuori, Jukka 1990. Kognitiivinen psykologia ja musiikinopetus. Teoksessa Jukka Louhivuori (toim.) Musiikintutkimuksen rajoilla. Musiikintutkimuksen lähestymistapoja ja menetelmiä. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja no 5, 31-65.
- Moisala, Pirkko 1991. Cultural Cognition in Music. Continuity and Change in the Gurung Music of Nepal. Suomen etnomusikologisen seuran julkaisuja 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruoppila, Isto, Korkiakangas, Mikko 1977. Esikoulun, lastentarhan ja kodin vaikutus lasten kehitykseen III. Muuttujien väliset yhteydet. Psykologian laitoksen julkaisuja 193/1977, Jyväskylän yliopisto.
- Stefani, Gino 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen tutkielmia ja raportteja, sarja A, no 3.
- Tiits, Kalev 1993. Detection of Musical Structure in Time Domain Using Self-Organizing Feature Maps. Proceedings of the first Conference on Cognitive Musicology. University of Jyväskylä.
- Tulamo, Kirsti 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Studia Musica 2, Helsinki.

5 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat

- Sosiaalihalitus 1984. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Sosiaalihalituksen julkaisuja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalihalitus 1986. Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. Sosiaalihalituksen julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalihalitus 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. Sosiaalihalituksen julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

6 Painamattomat lähteet

6.1 Luennot ja esitelmät

- Haapasalo, Seija 1993. Luento "Aivot ja kognitio" -koulutuspäivillä Helsingissä 23.4.1993.
- Kalmár, Magda 1990. Young Children's Self-invented Songs; Effects of Age and Musical Experience on the Singing Improvisation of 4-7 Year-olds. A paper presented at the 13th International ISME Research Seminar, Stockholm, July 1990.
- Laitinen, Heikki 1993. Runomittojen metriikka. Esitelmä musiikkitieteen valtakunnallisessa jatkokoulutusseminaarissa Tampereella 22.-23.10.1993.
- Leman, Mark 1992. Tonal semantics. Luento Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella 22.2.1992.
- Ries, Nevada L. & VanBloem, Lawrence L. 1990. Pitched vocal responses of 0-3 week old neonates to sung musical stimuli. Luento ISME:n kongressissa, Helsingissä 8.8. 1990.

6.2 Keskustelut

- Forrai, Katalin 1991. Vierailu Katalin Forrain kotona, VI Bajcsy-Zsilinszky út 60, Budapest 19.9. 1991.

6.3 Opinnäytteet ja julkaisemattomat tutkimukset

- Fredrikson, Maija 1992b. Ihahaa, ihanaa onhan ratsastaa. Varhaislapsuuden spontaanin laulun tuottaminen kognitiivisena prosessina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkielma.

- Hännikäinen, Maritta 1988. Esinetoiminnasta roolileikkiin. Alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotien kasvattajien käsityksiä leikistä ja leikin ohjaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kehityopsykologian laudaturtutkielma.
- Kirsi, Anna-Liisa 1990. Levytetty lastenmusiikki 1930-, 1950- ja 1970-luvuilla. Laulujen lapsikuvan ja musiikillisten piirteiden tarkastelua. Tampereen yliopisto. Kansanperinteen, erityisesti kansanmusiikin pro gradu-tutkielma.
- Rautio, Riitta 1991. Kognitiiviset skeemat musiikin aikakäsitteen määrittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen lisensiaatintyö.
- Salminen, Hannele 1982. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen 1800-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

KOTALAMPI	AMBITUS	TONALIT.	RAKENNE
1. Aku aku anka	8	I, - I	AB
2. Bussilaulu	8	s, - s	AA'
3. Elefantimarssi	5	d - s	AA'
4. Enkeli taivaan	8	d - d'	ABCA'
5. Faaraan kissa	s6	s, - m	AA'
6. Hämähämähäkki	8	d - d'	ABCA
7. Höpötinti	4	s, - d	AABB'
8. Ihahaa	s6	s, - m	ABA
9. Jaakko kulta	8	s, - I	ABC
10. Joulukuu on taas	7	I, - I	AABB
11. Joulukuu on rakennettu	8	I, - I	AB
12. Jänis istui maassa	s6	d - I	ABC
13. Kaksi on paatissa sout.	8	I, - I	AABB'
14. Karhunlapset	8	s, - s	AB
15. Karhu nukkuu	5	d - s	ABA
16. Kas metsämökin ikkuna	9	s, - I	AB
17. Kolme varista	8	I, - I	AB
18. Konkkis	p3	s - m	AA'
19. Koputusleikki	s6	d - I	AB
20. Kädet ylös (Ukko N)	5	d - s	ABA
21. Kärpänen	9	s, - s	AA
22. Laatikkoukko	p7	d - d'	AA'
23. Lammikon pinnalle	5	d - s	AA
24. Leipuri Hiiva	8	s, - I	ABC
25. Leppäkerttu	p3	s - m	AA'
26. Loppulaulu	s6	s, - d	AB
27. Lumiukot	8	d - d'	ABCD
28. Majan karitsa	5	d - s	AA'
29. Metsän hiiroset	8	s, - s	AABB
30. Missä on peukalo	9	s, - I	ABCD
31. Mörrimöykyn tanssi	8	m, - m	ABB
32. Orkesterilaulu	8	s, - s	AABB
33. Pienen pieni veturi	4	d - I	AA
34. Pieni piivi pehmainen	8	d - d'	AABA
35. Piiri pieni pyörii	s7	I, - I	AB
36. Peikkoäidin kehtoalau	11	m, - I	AABB'
37. Perunalaulu	s6	d - I	AB
38. Porsaita äidin oomme	8	d - d'	AABB
39. Pullukka pallukka	8	s, - s	AA'
40. Pupperhe	s6	d - I	AAB
41. Rätirätiralla	7	I, - I	ABA
42. Sammakkomummo	9	s, - I	AB
43. Siili ja kastemato	s6	s, - m	AA'
44. Simo Sammakko	s8	d - I	ABB
45. Soihdut sammuu	8	I, - s	ABA'
46. Taas toivotus hyvän jou	s6	s, - I	AB
47. Tiu tau tiili	8	s, - I	AABB'
48. Tuiki tuiki tähtönen	s6	d - I	ABA

LAHJAHARJU	AMBITUS	TONALIT.	RAKENNE
1. Aa aa Heikki	s6	d - I	AB
2. Aa asiplsi puu	p6	s, - m	AB
3. Aurinko	s2	s - I	AB
4. Olen autonajaja	4	d - I	AA
5. Orkesterilaulu	8	s, - s	AABB
6. Elefantimarssi	5	d - s	AA'
7. Hiivi hiljaa varpaila	s6	I, - I	AA'
8. Hyvästi jää talvinen sää	5	d - s	ABA'
9. Ihahhaa	s6	s, - m	ABA
10. Ilo meillä irti on	s8	d - I	AAB
11. Joulupukki	8	s, - I	AA'BB'
12. Joulupuu on rakennettu	8	I, - I	AB
13. Kapo kapo karhunpoika	5	d - s	AB
14. Karhu nukkuu	5	d - s	ABA
15. Keli keli kettu	s6	d - I	AAB
16. Kenelle kenelle ojennan	s8	d - I	AA'
17. Kevätsää lämmitää	5	d - s	AA'BA
18. Koli kolia kollaa	4	m - I	AA
19. Konkkis	p3	s - m	AA'
20. Kukko ja kana saunassa	8	d - d'	AA'BC
21. Kukkolassa	4	m - I	AAA'?
22. Laiva laiva	5	d - s	AA'B
23. Leppäkerttu	p3	s - m	AA'
24. Lumiukko hahhahhaa	5	d - s	AA
25. Noita	5	d - s	ABCA
26. Nuku nuku nurmituntu	5	I, - m	AA
27. Pii pii pikkuinen lintu	8	m, - m	AB
28. Piiri pieni pyörii	s7	I, - I	AB
29. Pikku pupu järven jäällä	4	I, - I	AA
30. Pium paum paukkaa	8	m, - m	AB
31. Sininen uni	8	m, - I	ABCD
32. Soudetaan	5	d - s	AA'
33. Tiku tiku pompoti	5	d - s	AB
34. Tuiki tuiki tähtönen	s6	d - I	ABA
35. Tuu tuu tupakkarulla	5	I, - m	AB

Toisintoluettelo

toisintonro	kuv.pvm	ryhmä	konteksti	kesto
IT 1	3.10.90	L1 Ha	1.	20''
IT 2	3.10.90	L1 Ha	1.	1'
IT 3	3.10.90	L1 Ha	1.	9'54''
IT 4	3.10.90	L1 Ha	1.	40''
IT 5	4.10.90	L1Ha	2.	1'17''
IT 6	5.10.90	L1Ha	1.	3'17''
IT 7	5.10.90	L1Ha	1.	16''
IT 8	5.10.90	L1Ha	1.	22''
IT 9	11.10.90	L1Nyy	1.	59''
IT 10	11.10.90	L1Nyy	1.	1'35''
IT 11	12.10.90	L1Nyy	1.	15''
IT 12	23.11.90	K1Re	1.	5''
IT 13	23.11.90 ?	K1Re	6.	20'
IT 14	21.1.91	L2Ha	3.	50+36''
IT 15	21.1.91	L2Ha	1.	1'49''
IT 16	22.1.91	L2Ha	3.	2'44''
IT 17	28.1.91	L2Ha	3.	2'13''
IT 18	29.1.91	L2Nyy	4.	6'7''
IT 19	29.1.91	L2Nyy	2.	1'50''
IT 20	31.1.91	L2Nyy	3.	27''
IT 21	31.1.91	L2Nyy	4.	50''
IT 22	31.1.91	L2Nyy	3.	30''
IT 23	1.2.91	L2Nyy	3.	1'33''
IT 24	5.2.91	L2Nyy	2.	1'44''
IT 25	6.3.91	K2Ulp	1.	5''
IT 26	15.4.91	L3Ha	1.	18''+ 12''
IT 27	16.4.91	L3Ha	1.	1'20''
IT 28	16.4.91	L3Ha	1.	13''
IT 29	16.4.91	L3Ha	1.	1'16''
IT 30	17.4.91	L3Ha	1.	3''
IT 31	18.4.91	L3Ha	5.	6'35''
IT 32	19.4.91	L3Ha	1.	54''
IT 33	24.4.91	L3Nyy	5.	3'26''
IT 34	25.4.91	L3Nyy	3.	30''
IT 35	26.4.91	L3Nyy	6.	38''
IT36	16.4.91	L3Nyy	6.	15''
IT 37	5.3.92	L4	1.	9'39''
IT 38	5.3.92	L4	1.	
IT 39	5.3.92	L4	1.	
IT 40	31.3.92	L4	1.	
IT 41	31.3.92	L4	1.	
MT1	5.10.90	L1Ha	5.	
MT2	5.10.90	L1Ha	5.	
MT3	5.10.90	L1Ha	5.	
MT4	21.1.91	L2Ha	6.	
MT5	29.1.91	L2Nyy	4.	
MT6	29.1.91	L2Nyy	4.	
MT7	29.1.91	L2Nyy	4.	
MT8	31.1.91	L2Nyy	4.	
MT9	5.2.91	L2Nyy	2.	
MT10	5.2.91	L2Nyy	2.	
MT11	22.4.91	L3Nyy	2.	
MT12	24.4.91	L3Nyy	6.	
MT13	25.4.91	L3Nyy	6.	
1= keinuhevonen				
2= keppihevonen				
3= leikkihevonen				
4= muu leikkiväline				
5= pelkkä liike, ei vars. leikkivälinettä				
6= aikuisen provosoima toisinto				

IT-nro	K-nro	Liike	Leikin laatu	Leikkiväline	Muu
IT1	1	koko keho	yksin	keinuhevonen	
IT2	1	koko keho	yksin-, katselu	keinuhevonen, k-tuoli	
IT3	1	koko keho	yhdistetty	keinuhevonen	
IT4	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT5	2	koko keho	yhdistetty	keppihevonen	
IT6	1	koko keho	yksin-, katselu	keinuhevonen	
			paralleeli		
IT7	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT8	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT9	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT10	1	kok keho	yksin-	keinuhevonen	
IT11	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT12	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT13	6	yläruumis	yksin-	-	ei leikkiv. provosoitu
IT14	3	koko keho	yksin-	keinutuoli+leikkihevonen	
IT15	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT16	3	leikkiv.liike	yksin-	leikkihevonen	
IT17	3	leikkiv.liike	yksin-, katselu	leikkihevonen	
			samanaikainen		
IT18	4	koko keho+	samanaikainen		huivit
		leikkiväline	yhdistetty		
IT19	2	koko keho	samanaikainen	keppihevonen	
IT20	3	leikkiv.liike	yksin-	leikkihevonen	
IT21	4	koko keho	yhdistetty		piirileikki
IT22	3	leikkiv.liike	yksin-	leikkihevonen	syllissä
IT23	3	koko keho+	yksin-	leikkihevonen	
		leikkiv.liike			
IT24	2	koko keho+	yhdistetty	keppihevonen	
		leikkiv liike			
IT25	1	koko keho	yksin -	keinuhevonen	
IT26	1	koko keho	yksin -	keinuhevonen	
IT27	1	koko keho	yksin -	keinuhevonen	
IT28	1	koko keho	yksin-, katselu	keinuhevonen	
IT29	1	koko keho	yksin-, katselu	keinuhevonen	
IT30	1	koko keho	yksine-	keinuhevonen	
IT31	5	koko keho	samanaikainen		leikkialusta
IT32	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT33	5	koko keho	yksin-	-	
IT34	3	leikkiv.liike	yksin-	keinuhevonen	
IT35	6	soittimet	yksin-		provosoitu
IT36	6	-	(yhteis-)	-	kuvakirja provosoitu
IT37	1	koko keho	yksin-	keinuhevonen	
IT38	1	koko keho	yhteis	keinuhevonen	
IT39	1	koko keho	yhteis-	keinuhevonen	
IT40	1	koko keho	yhteis-	keinuhevonen	
IT41	1	koko keho	yksin-, yhteis-	keinuhevonen	
MT-nro	K-nro	Liike	Leikin laatu	Leikkiväline	Muu
MT1	5	koko keho	yksinleikki	piirileikki	
MT2	5	koko keho	parileikki	piirileikki	
MT3	5	koko keho	yksinleikki	piirileikki	
MT4	6	-	yksinleikki	muovailu	provosoitu
MT5	4	koko keho	yksinleikki	nukke	
MT6	4	koko keho	yksinleikki	shifonkihuivi	
MT7	4	koko keho	yhteisleikki	- " -	jumppasalissa
MT8	4	koko keho	yhteisleikki	nuket	yläparvi
MT9	2	käsi	yksin/yhteis-	keppihevonen	jumppasalissa
MT10	2	käsi	yksin/yhteis-	keppihevonen	jumppasalissa
MT11	2	koko keho	yksin/yhteis-	keppihevonen	jumppasalissa
MT12	6	-	yksinleikki	laulukortit	
MT13	6	-	yksinleikki	laulukortit	

SUMMARY

The aim of my research is to explain the singing process in which young children produce spontaneous songs, and also to clarify the development of melodic processes behind this singing situation as well as to examine examples of the spontaneous songs of children as far as they characterize the enculturation process in children. The production of an example of in spontaneous song is here defined as a free interpretation by the child of a well known children's song. Melodic processing is here examined both in the light of developmental factors and in the light of the factors influencing song production in children in general. The development of standard and spontaneous songs is presumed to be an phenomenon, and not culturally dependent. Differences in processing melodic information in different cultures can mainly be seen in children's behaviour as they organize melodic features successively, and in how they behave themselves during the singing event.

Song production as a process depends on the culture in which it occurs. Behind the melodic process there are certain mental operations and cognitive structures. In my research I examine the developmental trends behind the process, as well as certain general and contextual points of view shown by some of the examples. My approach to the problem is a cognitive one, and I am going to explain the form and quality of children's songs using the concept of melodic schema. Through cognitive developmental psychology, especially the structural theory of Jean Piaget, and the methodology of cognitive musicology I try to show that already by the age of three children have developed certain melodic schemes in their minds. With help of these melodic schemes children tend to handle and build the melodic information, first in those children's songs they hear and then in their interpretations of these standard songs.

Educational psychologists are more and more convinced of the importance of the child's early years for its further development. We can assume that the basic musical attitudes and values will also come into existence in early childhood. According to the latest research, children are more ready for melodic processing than adults usually think. We may suppose that children gather their musical experiences into a melodic-rhythmic puzzle, piece by piece, even though they do not as yet know where this process is leading them. The consciousness of the totality will come about through numerous experiences of melody, which will then build up the sound picture of the cultural world of tonality and its regularities in children's minds.

Enculturation is here seen as a process of gradual adaptation to the models of the music culture presented in the child's environment. In my research I examine young children in their own culture, in their own

songs. This is an approach that is seldom used in ethnomusicological research. Spontaneous singing and the variation that appears in spontaneous songs are partly seen as products of the children's own cultural genre of music and partly as a learned phenomenon. The main questions addressed by my research are the way in which young children perceive, learn and produce songs - in this case the melodic-rhythmic information in songs they hear - ; the way in which this information is represented in their minds; the way in which do melodic schemes get their forms and the way in which these schemes appear in children's spontaneous songs.

According to the earlier research material on musical development in early childhood there can be seen to be a consensus about the musical elements children first perceive. Melodic contour is the feature of music in which children first notice any change. The emphasizing of melodic contour in musical perception is thus without importance. It is presumed that those melodic contours that are most typical in standard children's songs are stored in hierarcic levels in children's memory as reduced representations. Melodic information is supposed to be organized according to melodic features like tone level, melodic contour, tonal center, intervals and scales. Features that are close together activate each other. Melodic contour also has a psychological importance in remembering a melody. Melodic contour can be seen as a melodic scheme (Davidson 1983) consisting of (1) tonal frame, (2) level of pitch organization and (3) a range of melodic motions . In melodic coding procedure, four different levels of melodic contour scheme can be identified: that of a third, a fourth, a fifth, and a sixth. There is no difference between the development of standard or spontaneous songs: the melodic contour scheme of a third is followed by that of a fourth, a fifth and a sixth. Leaps will appear before steps. The organization of melodic contour successively is one of the most important areas in this research.

The empirical material was gathered from two children's day - care centers, and 21 children aged three or under three worked as informants. Examples of songs (N=54) were videotaped in free -playing situations, where educators did not interfere in children's playing. Standard songs that were sung to children during the research period were collected according to the song lists officially used by educators. These songs were collected and analyzed as a song corpus. Examples of spontaneous songs (54), and among these in particular spontaneous variants (N=41) of one well - known Finnish children's song (Ihahaa, composed by Marjatta Meritähhti) were examined. The methods used to analyze the variants were especially designed for this material from cognitive-ethnomusicological models. A qualitative approach demands triangulation and several different methods for observing the research data. In this particular study the researcher was the most important

instrument. Methods were designed by the researcher by collecting research tools from different disciplines.

The videomaterial was studied (1) generally, when the dynamics in children's playing and action situations were contextually examined, (2) transcriptionally, where the successive organization of melodic contours was especially studied, and (3) culturally, where the patterns of melodic contours that were different from those in the song model were compared with a song corpus and variants in other standard songs. Observational notes were included. The song corpus of standard songs was studied according to the frequencies of different successive tones, the way in which the songs starts and how it proceeds towards its end as well as ambitus in these standard songs.

The general observation of the research material included a contextual approach according to which examples of spontaneous songs were first studied verbally according to the play situations in which the examples occurred. Then the manner of singing and the variety of texts used in the examples was studied. Attention was then turned to the pitch model children used in their singing. The transcriptional approach to the material employed ethnomusicological methods developed by different authors. Transcriptions were first qualified according to the melodic contours involved. In notations it was very important to follow the quality and direction of the melodic contours of songs. The analytical method of notation was designed for this particular research material. Figural signs were used to describe directions in melodic contours as well as alphabetical marks. According this method, melodic contours used in the examples were classified as song models or as non-models. The singing quality and the form of examples of spontaneous songs were studied as well. The cultural approach to variants included the study of decisions children made in the organization of the melodic contour patterns. The organization of those patterns in variants was compared with the standard models. Different contour pattern models were studied according to the tonal context in the song corpus of standard songs. The communication which took place between children in these examples was also studied.

The schematic approach was designed to reveal similarities among the deep structures of the contour patterns children used in their examples of spontaneous songs. It is to be presumed that these deep structures will describe melodic contour schemes in the performances of children. The totality of the singing performance in its full context is expected to be a cultural model in the examples. The cultural models were defined in the research material by comparing and describing the hierarcical organization of contour patterns.

Developmentally were five patterns found among the examples of spontaneous songs: (1) a model of pattern song, where children repeat a single contour pattern without any tonal relation to the standard song,

(2) a model of schema song, in which children outline certain melodic-rhythmic figures, (3) a model of fragment song, where children analyze melodic-rhythmic contour patterns successively as parts of a larger whole, (4) a model of preset - song, in which the variant will be outlined close to the standard model, and (5) a model of variation in song, in which children are able to make melodic-rhythmic variations in their spontaneous songs so that the result will be acceptable. The process of enculturation at the age of about three in children was deduced from these models as the following stages: (1) introspection, where the functional schemes direct egocentric perception, and where the physical element in the in music is experienced, (2) awakening communication and the beginning of universal meaning in music, where *ur-motive* and the elementary codes in interaction occur, (3) communication and codes in interaction, elementary meanings in patterns where patterns get their meaning as a part of a totality, (4) elementary internalizing of musical meaning systems, where children use certain goal-directed melodic patterns. According to these results, the stage of the enculturation process is not age-dependent.

The results provide support for the view that children process melodic features in fragments. Tonality is not stable between those fragments, but in some successive organized melodic contour patterns the relations between single notes will stay the same. Children could process all the contour patterns in standard song except the closing form at the cadence. One explanation for the phenomenon according to which where children connect several different song patterns fragmentally in their variants in spontaneous singing is deep structure processing. Only general information of the melody in a song is stored in a child's memory. This idiosyncretic melodic scheme is "suitable" for many songs. When the melodic scheme is activated as melodic contours, different melodies can be represented in children's minds at the same time. It is pointed out here that the successive organization of melodic contour can be realizations of melodic schemes in the performances observed in children's spontaneous songs. Movement seems to be a very important factor in starting the song, whether it be child's a own body movement, or moving a toy in a play situation. The connection between a song learned earlier and the toy that was used with it are clearly functional factors in singing situations. In fact, the singing of small children will be strongly directed by environmental and play situations. In their singing, children at the age of three have an internal, personal pitch model for song production. That is why children at that age are not yet ready to sing together with adults. Their pitch model is too far from that of adults.

My research results show that the successive organization of melodic contour schemes in children's performances in spontaneous songs can express some of the cognitive structures children use in

constructing a picture of the musical world in their surroundings. How and when the totality is complete depends on a child's personal musical development in early childhood. We should not try to put pressure on music educational trends too early; let children find their cultural context naturally in the kind of environment in which they are surrounded by artistic stimuli.