

**OPETTAJIIN JA VANHEMPIIN ASENNOITUMINEN**  
***YLEN KOULUKIUSAAMIS-ILLASSA***

Maisterintutkielma

Rosina Hujala

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2017



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Rosina Hujala	
Työn nimi – Title  Opettajiin ja vanhempiin asennoituminen Ylen <i>Koulukiusaamis-illassa</i>	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year 5/2017	Sivumäärä – Number of pages 125
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassani selvitän, miten opettajiin ja vanhempiin asennoidutaan Ylen A2-iltoihin kuuluvassa <i>Koulukiusaamis-ilta</i>-keskusteluohjelmassa. Tutkimuskysymykseni ovat 1) Miten opettajiin ja vanhempiin asennoidutaan Ylen <i>Koulukiusaamis-illassa</i>, 2) Millaisia asemia opettajille ja vanhemmille tuotetaan asennoituvalla kielenkäytöllä ja 3) millaisilla vuorovaikutuksen ja kielen keinoilla asennoitumista ja asemia tuotetaan.</p> <p>Asennoitumisella tarkoitetaan sellaista sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutuskäytänteitä, joilla asenteita ja kannanottoja rakennetaan ja joilla niistä neuvotellaan. Kyse on sosiaalisen toimijan suorittamasta julkisesta teosta, joka rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja jolla suoritetaan tiettyjä tehtäviä. Nämä tehtävät, jotka ilmenevät Du Bois'n asennekolmiomallista, ovat evaluointi, positiointi ja linjaan asettuminen.</p> <p>Aineistoni on Ylen A2-sarjaan kuuluva <i>Koulukiusaamis-ilta</i>. Se on kaksituntinen televisiokeskusteluohjelma, jota juontaa kaksi toimittajaa ja jonka osallistujiin kuuluu eri instituutioiden edustajia. Televisiokeskustelu onkin institutionaalista toimintaa, ja sitä määrittävät arkikeskustelusta eroavat vuorovaikutussäännöt. Aineiston vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi pohjaan analyysini keskustelunanalyttiseen tutkimukseen ja sen näkemykseen kielen ja kommunikaation välisestä suhteesta. Asennoitumisen analyysissä olen hyödyntänyt Du Bois'n asennekolmiomallia.</p> <p>Analyysini perusteella olen jakanut <i>Koulukiusaamis-illan</i> asennoitumistoiminnan kolmeen pääryhmään. Nämä ovat aikuisiin asennoituminen, opettajiin asennoituminen ja vanhempiin asennoituminen. Kussakin pääryhmässä on kolme alaryhmää, jotka on nimetty niiden asemien mukaan, joita asennoitumistoiminnalla opettajille ja vanhemmille luodaan. Aikuisiin asennoituminen viittaa toimintaan, jossa asennoituminen kohdistuu sekä opettajiin että vanhempiin. Tässä ryhmässä aikuisiin asennoiduttiin kiusaamisen havainnoijina, luotettuina ja luottajina sekä yhteistyön tekijöinä. Opettajiin ja kouluun asennoituminen jakautuu seuraaviin ryhmiin: koulu ja opettajat tehotomina toimijoina, opettajat vastuunkantajina ja kasvattajina sekä koulu keinonsa käyttäneenä toimijana. Vanhempiin puolestaan asennoidutaan tunteella reagoijina, kiusaamiseen puuttujina sekä kasvattajina ja vastuunkantajina.</p> <p>Tutkielmani pohjautuu käsitykseen siitä, että kielenkäyttötavat vaikuttavat siihen, millaisena ilmiönä koulukiusaamista pidetään. Onkin syytä miettiä, millaisia positioita opettajille ja vanhemmille rakennetaan ja mitä positioita pidetään heille mahdollisina. Tutkimukseni antaa myös viitteitä siitä, että kiusaamisenvastaisia toimia on syytä kehittää. Koska koulua pidetään tehotomana toimijana, on mietittävä, miten kiusaamiseen voitaisiin paremmin puuttua. Opettajien ja aikuisten välinen yhteistyö ei näyttäydä aineistossani tämänhetkisenä kiusaamisenvastaisena työskentelytapana, vaikka sitä kannatetaankin. Tämä puhetapa implikoi, että myös yhteistyön tekemisessä on kehitettävää.</p>	
Asiasanat – Keywords: asennoituminen, koulukiusaaminen, positiointi	
Säilytyspaikka – Depository: Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	



# Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Vuorovaikutuksellisia näkökulmia koulukiusaamiskeskusteluun .....	5
2.1 Institutionaalinen keskustelu .....	5
2.1.1 Institutionaalisen keskustelun peruseriaatteet .....	5
2.1.2 Televisiokeskustelun institutionaalisuus .....	7
2.2 Televisiokeskusteluntutkimus .....	8
2.2.1 Televisiokeskustelu ja keskusteluohjelmat.....	9
2.2.2 Vuorovaikutus keskusteluohjelmissa .....	10
2.2.3 Keskusteluohjelman osapuolet: toimittaja, keskustelija ja katsoja.....	13
2.3 Asennoituminen.....	15
2.3.1 Asennoituminen vuorovaikutustoimintana.....	16
2.3.2 Asennekolmiomalli.....	18
2.3.3 Asennoituminen kielellisenä toimintana .....	21
2.4 Koulukiusaaminen.....	25
2.4.1 Koulukiusaaminen ilmiönä.....	26
2.4.2 Opettajien ja vanhempien rooli koulukiusaamisessa ja siihen puuttumisessa .....	28
2.4.3 Oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksiä koulukiusaamisesta.....	30
3 AINEISTO JA MENETELMÄT .....	34
3.1 Koulukiusaamis-ilta keskusteluohjelmana .....	34
3.2 Keskustelunanalyysi ja asennekolmiomalli tutkimusmenetelminä.....	36
3.3 Eettinen pohdinta.....	38
4 Opettajiin ja vanhempiin asennoituminen .....	40
4.1 Aikuisiin asennoituminen.....	40
4.1.1 Aikuiset havainnoijina.....	40

4.1.2 Aikuiset luotettuina ja luottajina.....	49
4.1.3 Aikuiset yhteistyön tekijöinä .....	59
4.2 Opettajiin asennoituminen.....	65
4.2.1 Koulu ja opettajat tehottomina toimijoina .....	65
4.2.2 Opettajat vastuunkantajina ja kasvattajina .....	78
4.2.3 Koulu keinonsa käyttäneenä toimijana.....	86
4.3 Vanhempiin asennoituminen.....	93
4.3.1 Vanhemmat huolehtijoina ja tunteella reagoijina.....	93
4.3.2 Vanhemmat kiusaamiseen puuttujina.....	99
4.3.3 Vanhemmat vastuunkantajina ja kasvattajina.....	104
5 Päättäntö.....	113
5.1 Asennoituminen Ylen Koulukiusaamis-illassa .....	113
5.2 Asennoituminen kielellisenä ja vuorovaikutuksellisenä toimintana .....	115
5.3 Johtopäätökset .....	117
LÄHTEET .....	121
LIITE .....	125

# KUVIOT

Kuvio 1 .....	19
---------------	----

# 1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen nousee säännöllisesti esiin, kun keskustellaan lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Tilastot osoittavat, että syytä huoleen on: kouluterveyskyselyn (THL 2015) mukaan vuonna 2015 peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista noin viittä prosenttia kiusattiin vähintään kerran viikossa. Pojista kiusaamista koki seitsemän prosenttia, tytöistä viisi. (THL 2015.) Koska kiusaamisessa on kyse ilmiöstä, joka koskettaa monia, ei ole yhdentekevää, millaiseksi keskustelu aiheen ympärillä muodostuu. Miten kiusaamisesta puhutaan? Entä miten siihen suhtaudutaan? Miten kiusaamiseen osallistuvia tai heidän kanssaan tekemisissä olevia henkilöitä kuvataan?

Koulukiusaamista on lähestytty lasten ja nuorten näkökulmasta niin julkisessa keskustelussa kuin koulukiusaamistutkimuksessakin. Tieteessä pääpaino on ollut kiusaajien ja kiusattujen tutkimisessa. Lasten hyvinvoinnin kannalta on kuitenkin merkityksellistä myös se, millaisia aikuisia heidän elämässään on ja kuinka nämä aikuiset toimivat.

Koulu- ja koti-instituutiot ovatkin usein läsnä, kun puhutaan siitä, miten koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen tulisi puuttua. Opettajat tiedostavat omat, vastuulliset työtehtävänsä mutta kokevat myös olevansa kyvyttömiä puuttumaan kiusaamisongelmaan (Boulton 1997: 229; Mishna, Sarcello, Pepler & Wiener 2005: 731). Kotona taas ollaan huolissaan siitä, ottaako koulu kiusaamistapauksia vakavasti ja kuinka ilmiöön oikeastaan puututaan (Brown, Aalsma & Ott 2013). Nämä esimerkit kertovat ensinnäkin siitä, miten kouluun ja vanhempiin suhtaudutaan, ja toisekseen siitä, miten koulu ja vanhemmat suhtautuvat toinen toisiinsa. Jotta koulukiusaamista pystytään torjumaan parhaiten, on tärkeää kysyä, millä tavoin puhutaan niistä aikuisista, jotka ovat viime kädessä vastuussa lasten hyvinvoinnista. Miten koulussa oleviin vanhempiin asennoidutaan? Miten kotona olevien aikuisten asemia ja toimintaa arvotetaan?

Asennoitumisella tarkoitetaan sellaista yhteistoimintaa ja vuorovaikutuskäytänteitä, joilla rakennetaan ja joilla neuvotellaan asenteista, kannanotoista ja suhtautumisesta (ks. esim. Kärkkäinen 2002; Du Bois 2007; VISK § 1707–1708). Tässä tutkimuksessa lähestyn koulukiusaamiskeskustelun ja asennoitumistoiminnan välistä yhteyttä vuorovaikutuksellisesta ja kielellisestä näkökulmasta. Olen kiinnostunut siitä, miten keskustelijoiden välinen vuorovaikutus ja kielenkäyttö rakentavat asennoitumista Ylen *Koulukiusaamis-illan* kiusaamiskeskustelussa eli miten keskustelijoiden asenteet, tunteet, kannanotot ja suhtautuminen keskustelussa ilmenevät



(ks. VISK § 1707). Analyysini kohteena on myös se, millaisia positioita asennoitumisella tuotetaan. Kohdistan analyysini siihen, miten nämä prosessit näkyvät niissä vuoroissa, joissa keskustelijat puhuvat opettajista ja vanhemmista. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten Ylen A2-sarjan *Koulukiusaamis-illassa* asennoidutaan opettajiin ja vanhempiin?
  - a. Miten muut kuin opettajat ja vanhemmat osoittavat asennoitumistaan?
  - b. Miten opettajat ja vanhemmat osoittavat asennoitumistaan?
- 2) Millaisia asemia asenteellisella kielenkäytöllä tuotetaan opettajille ja vanhemmille?
- 3) Millä vuorovaikutuksellisilla ja kielellisillä keinoilla asennoitumista ja asemia rakennetaan?

Tutkimukseni keskeisimpänä tavoitteena on siis selvittää, miten opettajiin ja vanhempiin asennoidutaan Ylen *Koulukiusaamis-illassa* ja millaisia asemia heille tuotetaan. Tutkin sekä vuoroja, joissa asennoitumista osoittavat muut kuin opettajiksi ja vanhemmiksi asemoituvat osallistujat, että vuoroja, joissa asennoitujia ovat nimenomaan opettajat ja vanhemmat. Analyysini perusteella pyrin luomaan tietoa siitä, millaisin vuorovaikutuksellisin ja kielellisin resurssein asennoitumista ilmennetään eli miten keskustelijoiden yhteistoimintaan, leksikkoon ja syntaksiin liittyviä keinoja hyödynnetään asennoitumisen tuottamisessa.

Koska asennoitumisessa on kyse vuorovaikutuksellisesta ilmiöstä (Du Bois 2007; Kärkäinen 2002), on ensimmäisenä tarkasteltava sitä vuorovaikutusympäristöä, jossa asennoitumista tuotetaan. Omaa tutkimustani määrittää aineistoni tekstilaji, televisiokeskustelu. Se säätelee ensinnäkin sitä, miten keskustelua käydään, ja toisekseen sitä, kuka milloinkin saa puhua: televisiokeskustelulla on omat, institutionaaliset ja suhteellisen tiukat säännöt siihen, miten vuorovaikutus etenee (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 14; Ilie 2001: 218; Hutchby 2006: 18) Lisäksi *Koulukiusaamis-ilta* tarjoaa kiinnostavan aineiston nimenomaan asennoitumisen ja kanta-aottavien vuorojen tutkimiselle. Julkinen mielipiteiden esittäminen on televisiokeskusteluille tyypillistä vuorovaikutustoimintaa, ja keskusteluohjelmissa tuotetaan jatkuvasti puhetta näkökulmista ja mielipiteistä, onhan osallistujat kutsuttu nimenomaan kertomaan ja vaihtamaan ajatuksiaan valitusta aiheesta. (Thornborrow 1997: 245.) Ilie (2001: 216) mukaan lähetyksessä käytävä dialogi saa yleisön reflektomaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan, minkä taas voi ajatella johtavan asennoitumistoimintaan ja arvioivaan kielenkäyttöön.

Tutkimuksessani ei kuitenkaan ole kyse vain siitä, miten asennoitumistoimintaa rakennetaan televisiokeskustelussa, vaan toisena keskeisenä asiana nostan esiin sen, miten nimenomaan koulukiusaamisesta puhutaan. Tutkimukseni keskiössä on kysymys siitä, miten koulukiusaa-

mispuheessa huomioidaan opettajat ja vanhemmat: miten heitä kuvataan, miten heihin asennoidutaan ja millaisia positioita heille tuotetaan. Lähtökohtanani on Ryanin ja Morganin (2011: 32) ajatus siitä, että kielenkäyttötavat vaikuttavat siihen, millainen ilmiö koulukiusaamisesta rakentuu. Koulukiusaamispuheessa rakentuu väistämättä puhetapoja, jotka tarjoavat keskustelun osapuolille erilaisia positioita (mts. 24). Myös asennoitumistoiminta johtaa aina jonkinasteiseen positiointiin (Du Bois 2007: 152–153, 163). Kannattaa huomata, että viitataan opettajiin sekä *opettajan* että *koulun* käsitteillä; vaikka koulussa työskentelee muitakin työntekijöitä, on opetus instituution keskeisin tehtävä. Myös *Koulukiusaamis-illan* keskustelijat puhuvat usein *koulusta*, kun he tarkoittavat opettajia. Tällöin koulun voidaan ajatella hahmottuvan opettajien muodostamaksi yhteisöksi, jossa opettajille asetetut positiot ja velvoitteet koskevat koko instituution kaikkia opetustyöntekijöitä. Vanhemmista käytän käsitteitä *vanhemmat* ja *huoltajat*.

Se, että tutkin nimenomaan opettajiin ja vanhempiin asennoitumista, perustuu muutama seikkaan. Ryanin ja Morganin (2011: 32) mukaan koulukiusaamiskeskustelun tulisi siirtyä pois yksilötasolta. Haluankin tukea tätä näkemystä ja välttyä toisintamasta käsitystä, että koulukiusaamisessa on kyse vain kiusatun ja kiusaajan välisestä asiasta. Valintaani tukee niin kutsuttu ekologinen näkökulma, jossa kiusaamisen nähdään syntyvän koko sosiaalisessa ympäristössään (Mishna, Sarcello, Pepler & Wiener 2005: 719). Kiusaamista ei siis pidetä vain kiusaajan ja kiusatun keskinäisenä asiana, vaan näkökulma huomioi myös sen, miten muut ryhmät, kuten vertaistoverit, perhe tai koulu, vaikuttavat kiusaamiseen ja kiusaamiskäyttäytymisen ehkäisemiseen (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira 2004: 188).

Toisekseen valintaani motivoi oma asemani tulevana opettajana. Mishnan, Scarcellon, Peplerin ja Wienerin (2005: 732) mukaan opettajien on tärkeä tiedostaa, että sillä, miten he ymmärtävät kiusaamisen ja reagoivat siihen, on seurauksia heidän oppilailleen. Opettajien kiusaamiskäsitysten on nimittäin todettu vaikuttavan siihen, miten todennäköisesti he puuttuvat kiusaamistilanteisiin (esim. Kochenderfer-Ladd & Pelletier 2008). Vaikka tutkimukseni ei suoraan käsittele opettajien kiusaamiskäsityksiä, antaa opettajiin kohdistuvan asennoitumistoiminnan tutkiminen tietoa siitä, millaisia asemia opettajille oletetaan ja miten heidän ajatellaan toimivan kiusaamistilanteissa. Koska puhetavat vaikuttavat siihen, miten koulukiusaaminen käsitetään ja millaiseksi ilmiö rakentuu (Ryan & Morgan 2011: 32), ei ole yhdentekevää, miten asennoitumistoimintaa rakennetaan ja kehen se kohdistetaan.

Kolmanneksi tutkimustani motivoi se, ettei koulukiusaamiseen liittyviä asenteita ja puhetapoja ole juurikaan tutkittu lingvistikassa. Muissakin tutkimuksissa on keskitytty tarkemman

kielellisen analyysin sijaan laajempiin sisältö- ja diskurssikokonaisuuksiin. Näissä tutkimuksissa on havainnointu esimerkiksi sitä, millaisista diskursseista tai puhetavoista (Teräsahjo & Salmivalli 2002; Morgan & Ryan 2011, Forsberg & Thornberg 2016) koulukiusaamispuhe rakentuu, mutta huomio ei ole niinkään ollut kielellisissä mahdollisuuksissa kuin puheen sisällössä. Tässä tutkimuksessa kysyn, millaisia vuorovaikutuksellisia ja kielellisiä piirteitä tai rakenteita keskustelijat käyttävät asennoitumistoimintansa rakentamiseen. Tavoitteenani on siis selvittää, mistä kielellisistä rakenteista asennoituva, opettajiin ja vanhempiin kohdistuva koulukiusaamispuhe rakentuu.

## 2 VUOROVAIKUTUKSELLISIA NÄKÖKULMIA KOULUKIUSAAMISKEKUSTELUUN

Tässä luvussa luon teoreettisen katsauksen *Koulukiusaamis-iltaan* ja esittelen niitä vuorovaikutusnäkökulmia, joiden kautta televisiokeskustelua voi lähestyä. Jokaisessa alaluvussa esitellyä teemakokonaisuutta voi tarkastella kommunikaation, intersubjektiivisuuden ja yhteistoinnallisuuden näkökulmasta, mikä korostaa sitä, että *Koulukiusaamis-ilta* keskusteluineen nivoutuu vahvasti ihmisten väliseen toimintaan.

Ensimmäisessä alaluvussa huomionkohteena on institutionaalinen keskustelu, joka määrittää sitä, miten ja ketkä *Koulukiusaamis-illassa* voivat puhua. Sen jälkeen siirryn esittelemään televisiokeskustelua tekstilajina ja kuvaan niitä vuorovaikutuksellisia ja rakenteellisia piirteitä, jotka vaikuttavat keskusteluohjelman kulkuun. Kolmannessa alaluvussa esiin nousee asennoituminen. Käsittelen ilmiötä niin vuorovaikutuksellisenä kuin kielellisenä toimintana, ja erittelen niitä kielellisiä tapoja, joilla asennoitumista tuotetaan. Viimeiseksi nostan esiin ryhmäilmiönä pidetyn koulukiusaamisen. Avaan sitä, mitä ilmiöllä yleisesti tarkoitetaan, ja selvennän opettajien ja vanhempien roolia kiusaamiseen puuttumisessa. Oman asennoitumiseen kohdistuvan tutkimukseni linkitän niihin tutkimuksiin, joissa on käsitelty oppilaiden, opettajien ja vanhempien koulukiusaamiskäsityksiä.

### 2.1 Institutionaalinen keskustelu

#### 2.1.1 Institutionaalisen keskustelun peruseriaatteen

Institutionaalisten keskustelujen taustalla ovat erilaiset instituutiot. Instituutioita ovat ensinnäkin sellaiset viralliset laitokset, joiden toimintaa ja päätöksentekoa määrittävät lainsäädäntö ja erilaiset säännöt. (Peräkylä 1997: 178.) Tällaisia instituutioita ovat esimerkiksi oppilaitokset. Toisekseen instituutioiden käsite kattaa ne yhteiskunnalliset järjestelmät, joissa virallisuus ja epävirallisuus yhdistyvät. Esimerkiksi perhettä voidaan pitää institutionaalisenä rakennetta: se ilmenee sekä yhteiskunnan normien sekä epävirallisten, yksityisen elämän käytänteiden tasolla. (Peräkylä 1997: 178–179.)

Institutionaalisella keskustelulla tarkoitetaan keskusteluja, joissa osapuolet toimivat virallisten rooliensa kautta ja joilla täytetään institutionaalisia tavoitteita. Myös keskustelu itsessään on luonteeltaan institutionaalista. (Peräkylä 1997: 177, 179; ks. myös. Ilie 2001: 221.) Siinä missä arjen puhe on spontaania, on institutionaalinen keskustelu useimmiten tavoitteellista (Ilie 2001: 220) ja sillä vahvistetaan, uusinnetaan ja muutetaan ihmisten ymmärrystä yhteiskunnallisista käytänteistä (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 13–14).

Institutionaalisille keskusteluille on siis tyypillistä, että keskustelijat toimivat tietyissä rooleissa. Rooleilla ja keskustelutilanteella on molempiin suuntiin kulkeva vuorovaikutussuhde: roolit vaikuttavat siihen, millaiseksi keskustelu ja institutionaalisuus muodostuvat, mutta yhtä lailla keskustelutilanne tavoitteineen vaikuttaa rooleihin ja siihen, miten näissä rooleissa voi toimia (Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001: 13, 24; Peräkylä 1997: 180). Ei siis ole merkityksetöntä, keitä *Koulukiusaamis-iltaan* on valittu puhujiksi – keskustelu muotoutuu erilaiseksi sen mukaan, onko äänessä esimerkiksi koulutusministeri, entinen koulukiusaaja tai koululainen. Toisaalta keskustelu ja sen kulku vaikuttavat siihen, ketkä ylipäänsä pääsevät ääneen: kun *Koulukiusaamis-illassa* haastatellaan kiusattujen ja kiusaavien lasten vanhempia, määrittyvät osallistujien roolit ensinnäkin niin, että haastateltavien tehtävänä on vastata kysymyksiin, ja toisaalta niin, että puheoikeus annetaan nimenomaan vanhemman, ei esimerkiksi opettajan tai ministerin, positiosta puhuvalle keskustelijalle. Institutionaalinen keskustelu rakentuu siis virallisten instituutioiden ja keskustelun omien periaatteiden yhteistyönä, jossa kumpikin mahdollistaa toisen toiminnan (Peräkylä 1997: 180). On kuitenkin huomioitava, että erilaiset roolit suhteutuvat toisiinsa eri tavoin: institutionaalisessa keskustelussa puhujat ovat usein keskenään epätasaväkisessä asemassa. Niinpä toimittajalla on, televisioinstituution edustajana, enemmän valtaa, oikeuksia ja mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, miten televisiokeskustelu etenee. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 15, 100.)

Koska keskustelu sinällään on institutionaalista toimintaa ja koska sitä säätelevät erilaiset normit, rakentuu institutionaalisuus myös keskustelun kulun ympärille (Peräkylä 1997: 179). Monet institutionaaliset keskustelut noudattavat vakiintunutta rakennetta tai järjestystä, jossa toistuvat samankaltaiset piirteet, ja ne voivat perustua kokonaisrakenteelle, joka määrittää vuorovaikutuksen kulkua alusta loppuun. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 15; Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001: 22, ks. myös Peräkylä 1997: 197.) Peräkylä (1997: 202) esittää, että keskustelun kokonaisrakenteella on sekä hyvät että huonot puolensa: selkeä kaava johdattaa tehokkaaseen, loogisesti etenevään keskusteluun, mutta samalla se rajoittaa keskustelun laajentamista uusille, kaavasta poikkeaville teille.

Keskustelun kulkuun liittyvät rakenteet erottavat arkisen ja institutionaalisen keskustelun toisistaan. Esimerkiksi vuorottelujäsennys kulkee arkikeskusteluissa niin, että toisen keskustelijan vastausvuoroon reagoidaan. Kolmas vuoro voi rakentua esimerkiksi ilmauksesta, jolla edellinen vuoro huomioidaan tai hyväksytään, tai siihen voidaan sijoittaa uusi kysymys. Institutionaalisisissa keskusteluissa kolmas vuoro jää usein pois, eikä kysymykseen vastanneelle keskustelijalle anneta välttämättä lainkaan palautetta. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 152–153.)

Institutionaalisuus näkyy myös konkreettisesti kielen tasolla: sananvalinnoilla voidaan vaikuttaa siihen, millaiseksi institutionaalinen rooli muotoutuu ja miten institutionaalisia tehtäviä ja tavoitteita toteutetaan. Sananvalinnoilla voi esimerkiksi korostaa omaa institutionaalista rooliaan. (Peräkylä 1997: 182, 196–197.) Näin tekee esimerkiksi puhuja, joka on kutsuttu puhumaan *Koulukiusaamis-iltaan* yliopiston lapsi- ja koulutusoikeuden apulaisprofessorina. Oikeustieteen asiantuntijuus rakentuu vuorossa, jossa puhuja käyttää asennoitumiseensa sellaisia lainsäädännöllisiä termejä kuin *lapsen oikeuksien sopimus*, *lainsäädännön*, *perusopetuslain* ja *opetustoimen* (ks. esimerkki 23). Kielellisiä valintoja ja ilmauksia analysoimalla onkin mahdollista selvittää, millaisia toistuvia kielenpiirteitä tietyssä institutionaalisisessa keskustelutilanteessa käytetään ja, ennen kaikkea, mihin niitä tarvitaan. (Peräkylä 1997: 182, 196–197.)

Yhteiskunnallisten tavoitteiden täyttäminen on olennaista institutionaalisiselle keskustelulle (Peräkylä 1997: 179; Nuolijärvi & Tiittula 2000: 16). Näihin lukeutuvat esimerkiksi tiedon välittäminen ja sosialisatio. (Peräkylä 1997: 179.) Osallistujat määrittävät institutionaalisen keskustelun tavoitteet (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 16). Institutionaalisia tavoitteita ilmaistaan usein eksplisiittisesti, ja niitä voidaan toteuttaa mielipiteisiin vaikuttamalla, niitä haastamalla tai tiettyjä sosiaalisia ryhmiä korostamalla. (Ilie 2001: 221.)

### **2.1.2 Televisiokeskustelun institutionaalisuus**

Televisio muodostaa oman instituutionsa, ja niinpä television keskusteluohjelmat ovat institutionaalista toimintaa, joka rakentuu erilaisin ehdoin kuin arkikeskustelu (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 14; Ilie 2001: 218; Hutchby 2006: 18). Keskusteluohjelmat muodostuvat tavoitteellisesta, suunnitellusta institutionaalisisesta puheesta, mutta toisaalta ne sisältävät myös spontaania, arkikeskustelua muistuttavaa puhetta. Tällä perusteella Ilie kutsuu keskusteluohjelmia semi-institutionaalisisiksi. Koska tulevaa keskustelua ei voi ennustaa, eivät esimerkiksi vuorottelusys-

teemi, uuden puheenaiheen aloittaminen ja diskursiiviset rooliodotukset aina etene suunnitelman mukaisesti. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 153; Ilie 2001: 218, 220, 227.) Televisiokeskustelun vuorovaikutuskäytänteitä esittelen enemmän luvussa 2.2.2.

Televisio-ohjelmien rakenteellinen institutionaalisuus näkyy muun muassa siten, että ohjelmainstituution edustaja suunnittelee ja määrää siitä, mitä ohjelma ja käsittelee ja miten se kulkee (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 15). Televisiokeskustelun rakenteeseen liittyviä institutionaalisia rakenteita ja valintoja ovat esimerkiksi se, miten ja ketä kuvataan, ketä ohjelmaan on kutsuttu keskustelemaan ja miten keskustelijat on sijoitettu ohjelmastudioon (Berg 2003: 38–39.)

Institutionaalisille keskusteluille tyypilliseen tapaan keskustelijat eivät useinkaan ole tasavertaisessa asemassa keskenään, vaan toisilla on enemmän valtaa kuin toisilla (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 14–15). Televisiokeskustelussa vallan epätasapaino näkyy niin, että toimittajalla on enemmän valtaa kuin muilla osallistujilla: hänellä on oikeus ja mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten televisiokeskustelu etenee ja kuka ohjelmassa saa puhua (Ilie 2001: 217, Nuolijärvi & Tiittula 2000: 100).

## 2.2 Televisiokeskusteluntutkimus

Televisiokeskustelu on osa mediadiskurssia, ja sillä on oma dynamiikkansa. Lähetystapahtuma ja ohjelma vaikuttavat siihen, millaiseksi vuorovaikutus juontajien, yleisön ja asiantuntijaosallistujien välillä muodostuu. (Thornborrow 1997: 243.) Tässä alaluvussa siirrän huomion institutionaalisuudesta tekstilajiin, ja tarkastelen sitä, millaisista tekstilajeista televisiokeskusteluissa ja keskusteluohjelmissä oikein on kyse. Ohjelmatyyppi luo *Koulukiusaamis-illalle* vahvan kontekstin, joka määrittää keskustelun kulkua ja osallistujien toimintaa – keskusteluohjelman vuorovaikutus perustuu pitkälti siihen, mikä ohjelmassa on mahdollista. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen, mitä televisiokeskustelulla ja keskusteluohjelmalla yleensä tarkoitetaan. Tämän jälkeen käyn läpi niitä vuorovaikutuskäytänteitä, jotka ovat keskusteluohjelmille tyypillisiä, ja taustoitan näin niitä mahdollisuuksia, joilla asennoitumista voi *Koulukiusaamis-illassa* rakentaa. Kolmas alaluku tuo näkyviin keskusteluohjelman osapuolet – toimittajat, keskustelijat ja katsojat – ja antaa esimerkkejä siitä, miten osallistujien asemat vaikuttavat heidän toimintaansa.

### 2.2.1 Televisiokeskustelu ja keskusteluohjelmat

Televisiokeskustelu ei ole tavallista arkikeskustelua, vaan sitä määrittävät tietyt säännöt ja rajoitukset. Se eroaa monesta muusta keskustelutilanteesta, sillä se osoitetaan kolmannelle osapuolelle, katsojalle. Ohjelmia ja niissä käytävää keskustelua määrää alusta alkaen aika, joka on rajattu tarkkaan. Televisio-ohjelmien kulkuun vaikuttaa myös käsikirjoitus: ainakin juontajien vuorot pohjautuvat useimmiten kirjoitettuun tekstiin, koska teemat ja kysymykset on suunniteltu etukäteen. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 17–19.) Myös keskustelun aloitus ja lopetus, istumajärjestys, vieraat ja haastateltaviksi valitut on suunniteltu etukäteen (Berg 2003: 38).

Televisiokeskustelun vuorovaikutus on monikanavaista, sillä kuvassa merkitykset välittyvät myös ei-verbaalisten aineiden, esimerkiksi keskustelijoiden eleiden, kuvakulmien ja ohjauksen, kautta. Keskustelu puolestaan on intertekstuaalista: siihen vaikuttavat muun muassa mediatekstit, ajankohtainen uutisointi ja julkiset päätökset. Keskusteluohjelmien teemoiksi valitaankin jo valmiiksi esillä olevia aiheita. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 18.) Berg (2003: 42) kuitenkin huomauttaa, ettei ajankohtaisuus liity pelkästään päivän tapahtumiin vaan voi viitata lähimenneisyyteen. Usein ajankohtaisuudella tarkoitetaan myös lähitulevaisuuden tapahtumia (mts. 42). Lähimenneisyyden mediatekstit ovatkin vahvasti esillä *Koulukiusaamis-illassa*. Ohjelmaan on esimerkiksi kutsuttu useita puhujia, jotka tunnetaan mediakertomuksista: opiskelija Juho Rätty päätyi uutisiin kerrottuaan sosiaalisessa mediassa, kuinka puuttui kiusaamiseen linja-autopysäkillä (Yle 28.8.2014), ja rehtori Jari Anderson taas sai julkisesti moitteita puututtuaan koulumatkalla tapahtuneeseen kiusaamiseen (MTV 23.8.2012). Osallistujien lisäksi lähimenneisyys heijastuu toimittajien ja keskustelijoihin vuoroihin, joissa viitataan esimerkiksi kiusaamisen kriminalisointialoitteeseen ja valmisteilla olleeseen opetussuunnitelmaan.

Keskusteluohjelma on yläkäsite vuorovaikutteisille puheohjelmille. Ensisijaisesti sen voi katsoa sisältävän varsinaista keskustelua, ei pelkkää haastattelua. Keskusteluohjelmalle on yleensä valittu pääteema, ja keskustelussa voidaan käsitellä sen alateemoja. Tyypillistä on, ettei keskustelulla pyritä niinkään ratkaisuihin kuin eri näkökulmien esittämiseen. Ohjelmaa juontavat toimittajat koordinoivat ohjelman kulkua ja ovat osaltaan, teeman ja vieraiden ohella, vaikuttamassa ohjelman kiinnostavuuteen. (Livingstone & Lunt 1994: 2–3; Nuolijärvi & Tiittula 2000: 109–110.)

Keskusteluohjelmat rakentuvat erilaisista tekstilajeista, ja niissä yhdistyvät monet diskurssit (Ilie 2001: 216). Nuolijärven ja Tiittulan (2000: 19) mukaan ohjelmatyypin monimuo-



toisuus on osa journalistista toimintaa mutta siihen vaikuttavat myös viihteellisyys- ja kiinnostavuusvaatimukset. Ohjelman viihdeaspektia voidaan tuottaa muun muassa juontajapersoonan ja ohjelmavieraisten valinnalla. Keskusteluohjelmat voivatkin olla asiapitoisia tai viihteellisiä; ensimmäisessä keskeistä ovat valitut teemat ja niiden käsittely, kun taas jälkimmäisessä korostuu katsojien viihtyminen, toisinaan jopa käsiteltävän aiheen kustannuksella. Koska televisio-ohjelman tavoitteena on saada katsojia ja pitää nämä ohjelman parissa, on keskusteluohjelman rakenteen oltavan monipuolinen. (Mts. 19, 98–99.)

Yleisökeskustelut ovat keskusteluohjelmien alalaji, jossa teeman käsittelyyn osallistuvat asiantuntijoiden lisäksi maallikot. He eivät edusta mitään tiettyä instituutiota vaan puhuvat tavallisina kansalaisina. Yleisökeskusteluille on tyypillistä, että kaikki vieraat sijoitetaan istumaan vierekkäin eikä erillisiä asiantuntijapaneeleita ole. (Livingstone & Lunt 1994: 2–3; Kajanne 2001: 141.) Näin on myös *Koulukiusaamis-illassa*, jossa koko keskustelijajoukko istuu vierekkäin kahden puolen studiolavaa. Katsomoiden väliin jää tila, jossa toimittajat liikkuvat ja jossa ryhmä- ja yksilökeskustelut käydään.

Hutchby (2006: 39) on jaotellut yleisökeskustelut kolmeen alatyypin. Yksi yleisökeskustelutyypin on asiapohjainen keskustelu, jossa yleisö, asiantuntijat ja julkisuudenhenkilöt keskustelevat jostakin sosiaalisesta ongelmasta. Toinen alatyypin on yleisökeskustelu, jossa keskiöön nousevat läheisten ihmisten väliset ristiriidat ja joissa asiantuntijat toimivat kommentoijina tai moralisoijina. Kolmas yleisökeskustelutyypin on poliittinen keskustelu, jossa poliitikasta keskustelevat sekä maallikot että asiantuntijat. (Mts. 39.) *Koulukiusaamis-ilta* hahmottuu asiapohjaiseksi keskusteluksi: kiusaaminen on sosiaalinen ongelma, ja keskusteluyleisössä on mukana aktiivisesti osallistuvia asiantuntijoita ja instituutioiden edustajia sekä ohjelmaa seuraavia koululaisia.

### **2.2.2 Vuorovaikutus keskusteluohjelmissa**

Kuten yllä on todettu, institutionaalinen televisiokeskustelu jäsentyy erilaisin normeihin kuin arkinen keskustelu. Aikaa, puheenaiheita ja keskustelua kontrolloidaan eri tavalla kuin arkikeskusteluissa, joten keskusteluohjelmien vuorovaikutus saa omanlaisiaan piirteitä. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 13, 17). Vuorovaikutuksen taustalla olevat institutionaaliset tavoitteet ja käytännöt vaikuttavat siihen, miten osallistujat ilmaisevat ajatuksiaan: keskustelijat seuraavat ennalta laadittuja sääntöjä ja käyttävät pääsääntöisesti varsin konventionaalista kieltä. (Ilie 2001: 222.)

*Koulukiusaamis-illan* vuorovaikutuskäytänteiden analysointiin liittyy olennaisesti se tieto, jota televisiokeskustelun yhteistoiminnallisuudesta jo on. Tässä alaluvussa esittelenkin sitä, millaisin vuorovaikutusehdoin televisiokeskustelu tyypillisesti etenee ja miten nämä ehdot eroavat arkikeskustelun normeista.

Ennakointi ja ohjelman suunnittelu näkyvät televisiokeskusteluissa monin tavoin. Ne vaikuttavat erityisesti toimittajan vuoroihin, joista suurin osa perustuu käsikirjoitukseen ja on laadittu etukäteen kieliasua myöten. Varsinkin haastattelujaksot ja aiheesta toiseen siirtyminen ovat vaihteita, joissa toimittajat hyödyntävät valmiita vuorojaan. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 144–145.) Ennakoidut vuorot kuvastavat myös toimittajan valtaa ohjata keskustelun kulkua (ks. Ilie 2001: 22): esimerkiksi sellaiset direktiivit kuin *Nyt sieltä oppilaalle, nyt kuunnellaan oppilaita hetki* tai *Okei tohon me ei oikeesti mennä* osoittavat, että *Koulukiusaamis-illan* toimittajat voivat päättää, ketkä puheenvuoroja saavat, miten keskustelu etenee ja mistä asioista ohjelmassa keskustellaan (ks. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 100).

Myös vuoronvaihto poikkeaa keskusteluohjelmissa siitä, mihin on arkikeskusteluissa totuttu (Ilie 2001: 222; Berg 2003: 49). Arkikeskusteluissa vuorottelu kulkee niin, että toisen keskustelijan vastausvuoroon reagoidaan. Kolmas vuoro voi rakentua esimerkiksi ilmauksesta, jolla edellinen vuoro huomioidaan tai hyväksytään, tai siihen voidaan sijoittaa uusi kysymys. Institutionaalisissa keskusteluissa kolmas vuoro jää usein pois, eikä kysymykseen vastanneelle keskustelijalle anneta välttämättä lainkaan palautetta. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 152–153.)

Keskusteluohjelmissa vuoronvaihto perustuu useimmiten toimittajan antamaan lupaan, jota keskustelijat saattavat myös pyytää itse (*saaks tähän ottaa koppii tähän äsköseen puheenvuoroon?*). Keskustelijat eivät silti yleensä aloita puheenvuoroa, ellei toimittaja ole kysynyt jotakin. Varsinkaan haastateltavina ollessaan keskustelijat eivät voi edetä puheenvuoroineen miten sattuu vaan heidän on odotettava heille kohdennettua kysymystä. Toimittajien vuoron oletetaan sisältävän kysymyksen, kun taas haastateltavien vuorot on kyettävä hahmottava vastauksiksi. Kysymysten ohella vuoro vaihtuu monenkeskisissä televisiokeskusteluissa silloin, kun toimittaja nimeää seuraavan puhujan. (Berg 2003: 49–52, 72.)

Keskusteluohjelmien vuorottelusysteemi perustuu paitsi toimittajan ja osallistujan, myös asiantuntija- ja maallikkovieraiden väliseen vuorovaikutukseen. Livingstonen ja Luntin (1994: 108) mukaan ensimmäisen vuoron saa yleensä maallikkovieras, kun taas asiantuntijat joutuvat odottamaan vuoroaan. Myös viimeinen vuoro annetaan ennemmin niin kutsutuille tavallisille ihmisille kuin asiantuntijoille. Maallikkojen saama tila perustuu osin siihen, että televisionkatsojien oletetaan samastuvan heihin ja heidän kokemuksiinsa. (Mts. 108–109, 124.) Toisaalta on

huomattava, että maallikkokeskustelijat saavat tyypillisesti vain yhden puheenvuoron eikä heillä ole niin sanottua kolmatta vuoroa toimittajan vuoron jälkeen: he eivät pääse jatkamaan tai selittämään ajatuksiaan samalla tavalla kuin asiantuntijat (Kajanne 2001: 151, 153).

Kysyminen, vastaaminen sekä laajemmin haastattelu ovat televisiokeskustelulle tyypillisiä vuorovaikutusmalleja. Kysymys–vastaus- sekvensseistä koostuvalla haastattelulla tai sen osalla pyritään keräämään tietoa ja toisaalta tuomaan esiin tapahtumia ja näkemyksiä. (Nuolijärvi & Tiittula 2004 80–81.) Kajanne (2001: 83) puhuu haastattelumuotista, jolla viitataan haastattelun institutionalisoituun vuorottelujärjestykseen. Haastattelu onkin institutionaalista keskustelua, joka rakentuu toimittajan kysymyksistä ja haastateltavan vastauksista. Institutionaaliseksi haastattelun tekee myös sen, että toimittaja ja haastateltava ovat keskenään eriarvoisessa asemassa, vaikka heistä kumpikaan ei voi yksin määrätä, kuinka haastattelu kulkee. (Kajanne 2001: 83; Nuolijärvi & Tiittula 2004 80–81.)

Hutchby (2006: 58) on hahmottanut kaksi tapaa, jolla keskusteluohjelmien kantaaottavat vuorot rakentuvat. Kehittyvässä vuorossa (*progressional format*) keskustelija aloittaa sijoittamalla sanomansa tiettyyn kontekstiin, mitä seuraa evaluointiin johtava osio. Vuoro päättyy evaluointia vahvistavaan väitteeseen. Rekursiivisessa vuorossa (*recursive format*) ensimmäinen toiminta on positiointi. Toinen toiminta on esitettyjen asemien tukeminen tai oikeuttaminen, minkä jälkeen keskustelija toistaa vuoronsa alun tai tekee vuorostaan yhteenvedon. (Hutchby 2006: 58.)

Osa *Koulukiusaamis-illassa* käytetyistä puheenvuoroista hahmottuu tarinankerronnaksi, mikä liittyy osaltaan keskusteluohjelman, osaltaan keskustelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Toimittajan tehtävänä on paljastaa osallistujien henkilökohtaisia tarinoita, jotka toimivat alustuksena studioyleisön käymälle keskustelulle. Yksilön kokemusmaailmaa pidetään tietolähteenä, joka on yhtä arvokasta kuin vallankäyttäjien hallitsema teoreettinen tieto. (Simon-Vandenbergen 2004: 400, 403.) Varsinkin maallikoilta odotetaan kertomuksia, joita muu yleisö ja asiantuntijat voivat jälkikäteen kommentoida. Vaikka yleisön tarinat saattavat vaikuttaa vain omakohtaisten kokemusten raportoinnilta, niillä on Thornborrow'n (2007: 1436–1437) mukaan muitakin tehtäviä. Ensinnäkin tarinankerronnalla rakennetaan ja järjestetään erilaisia mielipiteitä ja asenteita, siis osoitetaan esimerkiksi se, miten opettajiin asennoidutaan. Toisekseen tarinoilla voidaan oikeuttaa tai perustella tietty, puheenaihetta koskeva asennoitumistapa: oman kiusaamishistorian kertominen voi oikeuttaa keskustelijan puhumaan kiusatun näkökulmasta. Kolmas tapa hyödyntää tarinaa on rakentaa henkilökohtaisesta kokemuksesta yleispätevä väite, jolloin oma tarina toimii yleistävänä, ihmisiä yhdistävänä kertomuksena. Lisäksi keskustelijat

kertovat tarinoita sijoittaakseen tai asemoidakseen itsensä osaksi keskustelua. (Mts. 1436–1437; Thornborrow 1997: 245, 249–250.) Tarinalla voi siis paljastaa, mikä on yksilön suhde puheena olevaan aiheeseen, kuinka oikeutettu hän on puhumaan kyseisestä aiheesta ja kuinka yleismaailmallisena yksilö omaa kokemustaan pitää.

Keskustelussa kerrotut tarinat ovat luonteeltaan evaluoivia: kyse on ainakin siitä, millaisen merkityksen tarinankertoja tarinalleen keskustelussa antaa. Evaluoinnilla kertoja osoittaa, miten hän haluaa kertomustaan tulkittavan. Tarinoihin liittyvässä arvioinnissa ei kuitenkaan ole kyse vain kertojan toimista, vaan myös kuulija osallistuu tarinan arvottamiseen. (Cortazzi & Jin 2000: 103.) Se, että vastaanottajat osallistuvat tarinan arviointiin, on vuorovaikutuksen kannalta oleellista, sillä myös tarinankerronnassa pyritään neuvottelemaan yhteisestä ymmärryksestä ja jaetusta asennoitumisesta (Kärkkäinen 2006: 715).

### **2.2.3 Keskusteluohjelman osapuolet: toimittaja, keskustelija ja katsoja**

Televisiokeskustelun sosiaalista tilaa määrittävät osallistujien roolit ja niiden väliset suhteet (Livingstone & Lunt 1994: 172). Osallistujilla on usein jokin institutionaalinen rooli, jolla heidät nimetään ruudussa ja joka määrittää heidän asemaansa keskustelussa (Nuolijärvi & Tiittula 2004: 257). Monet yleisökeskusteluohjelmat perustuvat keskusteluun, jota käyvät niin sanotut tavalliset ihmiset ja julkisen vallan edustajat (Livingstone & Lunt 1994: 163).

Juontaja on vahvasti esillä televisiokeskusteluissa. Asiaohjelmissä, joissa keskitytään valittuun teemaan, käytetään usein ammattitoimittajia, kun taas viihteellisissä ohjelmissä juontajan, esimerkiksi julkisuuden henkilön, persoona saa enemmän painoarvoa. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 98–99, 101). Juontajan institutionaalinen auktoriteetti oikeuttaa hänet kontrolloimaan ohjelmaa (Ilie 2001: 222), ja hän organisoii keskustelutilannetta ja ohjaa sitä esimerkiksi puheenvuoroja jakamalla tai aihetta vaihtamalla (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 97, 101). Juontaja voi toiminnallaan hallita myös osallistujien rooleja (Ilie 2001: 230): hänen tehtävänä on estää, etteivät yksittäiset ihmiset pääse dominoimaan koko keskustelua (Livingstone & Lunt 1994: 2).

Ohjelmatyypistä riippuu, tuleeko toimittajan säilyttää neutraaliutensa vai voiko hän ohjata keskustelua omilla mielipiteillään. Toimittajan mielipide voi tulla ilmi epäsuorastikin esimerkiksi niin, että tietyille henkilöille annetaan enemmän puheaikaa. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 82, 102.) Kysymyksiä esittämällä toimittajat voivat luoda illuusion puheenvuorosta, jossa ei oteta kantaa, vaikka he saattavat suhtautua keskustelijoiden vuoroihin hyvin voimakkaasti-

kin. Sama neutralistinen vaikutelma syntyy silloin, kun toimittaja puhuu jonkin kolmannen osapuolen äänellä. (Berg 2003: 76, 309.) Omia mielipiteitään ilmaisemalla toimittaja voi tuoda esiin henkilökohtaisen roolinsa, vaikka hän yleensä pysyy niissä rajoissa, jotka institutionaalinen rooli hänelle asettaa. Hän voi ilmaista olevansa osa yleisöä: on tavallista, että toimittaja puhuu laajalle yleisölle. (Ilie 2001: 230–232.) Osallistujat eivät kuitenkaan yleensä pidä toimittajaa yhtenä keskustelijoista (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 103).

Osallistujilla on usein jokin institutionaalinen rooli, jolla heidät nimetään ruudussa ja joka määrittää heidän asemaansa keskustelussa (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 257). Kokemuksineen ja tarinoineen osallistujat edustavat joko erilaisia yhteiskunnan ryhmiä, jolloin heidän tehtäväänsä on muodostaa julkinen ääni, tai asiantuntijoina, jolloin he edustavat omaa instituutiotaan (Simon-Vandenberg 2004: 400). Asiantuntijoita voivat olla esimerkiksi poliitikot ja tutkijat. Asiantuntijaosallistujilla on tyypillisesti jonkinlainen auktoriteetti, ja heillä on julkisessa keskustelussa erilaisia oikeuksia ja velvoitteita. (Livingstone & Lunt 1994: 100.)

Yleisökeskusteluissa, joissa yleisö osallistuu keskusteluun, myös tavalliset ihmiset pääsevät ääneen ja heitä kehoitetaan ilmaisemaan mielipiteitään (Hutchby 2006: 40; ks. myös Kajanne 2001). Livingstonen ja Luntin (1994: 97–98) mukaan tällaiset keskusteluohjelmat korostavat maallikkojen kokemuksia ja vähättelevät asiantuntijoiden tietämystä. Tavallisten ihmisten osallistuminen vähentääkin keskusteluohjelmissä asiantuntijadiskurssien valtaa. Maallikoiden osallistuminen perustuu vastakkainasetteluun, jossa esimerkiksi asiantuntijat näytetään heidän vastakohtinaan. (Livingstone & Lunt 1994: 97–98.)

Semi-institutionaalisisissa diskursseissa, kuten talk show'ssa, osallistujien on mahdollista pitää yllä yhtä aikaa sekä ei-institutionaalista, oikean elämän rooliaan että institutionaalista rooliaan. Se, kummassa roolissa osallistujat puhuvat ja toimivat keskustelun aikana, riippuu siitä, mikä on heidän asemansa ohjelmassa ja millaisia prioriteetteja toimittajalla on tai mihin tämä pyrkii. Kysymyksiä esittämällä keskustelijat voivat haastaa vallan epätasapainon (Ilie 2001: 210, 230, 232).

Institutionaaliseen keskusteluun osallistuu juontajien ja keskustelijoiden ohella jokin kolmas osapuoli. Televisio-ohjelmissä kyse on katsojasta, jolle keskustelu välitetään. (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 14.) Katsojalla on omat keinonsa osallistua televisiokeskusteluun: nykyisin voi lähettää kommentteja ja kysymyksiä esimerkiksi sosiaalisen median, kuten Twitterin tai Facebookin, kautta. Nuolijärvi ja Tiittula (2000: 20) huomauttavat, että tästä huolimatta katsojien

osallistuminen on vähäistä ja sitä voi pitää omana, itsenäisenä osuutenaan; itse ohjelmassa katsojat huomioidaan esimerkiksi vastaamalla kysymyksiin, minkä jälkeen keskustelu jatkuu käsikirjoituksen ja paikan päällä olevien keskustelijoiden ehdoilla.

### 2.3 Asennoituminen

Asenteita, tunteita ja kannanottoja välittävää kieltä on tutkittu monin eri käsittein. Tässä tutkimuksessa käytän asennoitumisen (*stance-taking*) käsitettä viitatessani vuorovaikutukselliseen toimintaan, jolla asenteita ja kannanottoja rakennetaan ja joilla niistä neuvotellaan (ks. esim. Kärkkäinen 2002: 87, Du Bois 2007: 139). Vuorovaikutustutkimuksen tapaan teen eron asennoitumisen ja asenteen (*stance*) välille; jälkimmäistä pidetään ennen kaikkea kielellisen tason ilmiönä (mm. Biber & Finegan 1989, Gray & Biber 2012) ja se on määritelty nimenomaan niiksi leksikaalisiksi ja kieliopillisiksi ilmauksiksi, joilla tunteita, arvioita tai asenteita osoitetaan (Gray & Biber 1989: 93). Se ei kuitenkaan huomioi vuorovaikutuksellista tasoa, minkä takia käytän tässä tutkimuksessa affektisuuden (VISK § 1715) käsitettä, kun analysoin asennoitumisen kielellistä rakentumista. Myöskään psykologiassa käytetty asenteen (*attitude*) käsite ei varsinaisesti kuulu tutkimukseeni, vaikka asennoituvilla ilmauksilla voidaankin puhua asenteista (ks. Kärkkäinen 2002: 87).

Samaan tapaan myös evaluointi (*evaluation*) muodostuu ilmauksista, joita puhuja käyttää kertoakseen mielipiteensä, asenteensa, näkökulmansa tai tunteensa (Thompson & Hunston 2000: 5). Thompson ja Hunston (2000: 5) ovat määritelleet evaluoinnin kaikiksi niiksi ilmauksiksi, joita puhuja käyttää kertoakseen mielipiteensä, asenteensa, näkökulmansa tai tunteensa puheenaolevasta asiasta. Evaluoinnille tyypillistä on, että sitä käytetään ja se ilmenee läpi koko tekstin (Thompson & Hunston 2000: 5, 19). Muiden asennoituvaa kielenkäyttöä kuvaavien termien tapaan myös evaluointia on selitetty eri tavoin: että siinä missä Du Bois (2007) käsittää sen toiminnaksi, määrittelevät Thompson ja Hunston (2000: 5) sen yläkäsitteeksi, jolla voidaan viitata periaatteessa samoihin ilmiöihin kuin asennoitumisellakin. Koska asennoitumista kuitenkin pidetään vuorovaikutuksellisena ilmiönä (esim. Du Bois 2007), eivät asenteen ja evaluoinnin käsitteet sovi sellaisenaan tutkimukseni yläkäsitteiksi. Pikemminkin kyse on ilmiöistä, jotka ilmenevät asennoitumistoiminnan yhteydessä (ks. esim. Du Bois 2007).

Asennoitumisluku rakentuu seuraavasti: Lähestyn ilmiötä ensin vuorovaikutuksen kautta. Alaluvussa 2.3.1 esittelen, millaisia vuorovaikutuspiirteitä asennoitumisella on ja mitä seurauk-

sia toiminnalla on vuorovaikutukselle. Tämän jälkeen esittelen Du Bois'in (2007) asennekolmiomallin, joka havainnollistaa sitä, millaisista toiminnoista asennoituminen koostuu ja mitä asennoitumisella tehdään. Viimeiseksi, aluvussa 2.3.3, käsittelen asennoitumisen kielellistä rakentumista.

### **2.3.1 Asennoituminen vuorovaikutustoimintana**

Asennoitumisella tarkoitetaan yhteistoimintaa ja vuorovaikutuskäytänteitä, joilla asenteita rakennetaan ja otetaan ja joilla niistä neuvotellaan (ks. esim. Kärkkäinen 2002: 87, du Bois 2007: 139). Kyse on kielellisestä ja sosiaalisesta toiminnasta, jossa vuorovaikutus ja toisten osallistujien toiminta vaikuttavat siihen, miten asenteita tuotetaan ja millaisiksi ne muodostuvat (Du Bois 2007: 141). Asennoituminen on osa vuorovaikutusta, jossa osapuolet toimivat vuorotellen ja suuntaavat puheensa vastaanottajalle (Kärkkäinen 2006: 704). Muun kielenkäytön tapaan myös asennoituminen toteutuu luonnollisessa, todellisessa kielenkäytössä (Englebretson 2007: 3), ja asennoitumistutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, mihin tehtäviin ja millaisissa konteksteissa kieltä käytetään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten asennoitumisen vuorovaikutuksellisia ja kielellisiä ilmentymiä käytetään televisiokeskustelukontekstissa.

Asenteita ja tunteita välittävän kielen taustalla vaikuttavat subjektiivisuus ja intersubjektiivisuus. Subjektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että puhujan tuottamissa ilmauksissa kuuluvat puhujan asenteet ja uskomukset. Puhuja siis esittää tapahtuman tai tilan tietystä näkökulmasta ja hyödyntää kieltä asenteiden tai tunteidensa kuvaamiseen. (Kärkkäinen 2006: 702.) Subjektiiviset ilmaukset eivät ilmene tyhjiössä, vaan niihin linkittyy myös objekti eli subjektiivisuuden kohde, siis se aihe, jota kohtaan asennoidutaan. Subjektin ja objektin välinen suhde rakentuu usein vuorovaikutuksessa, sillä asenteet kehittyvät suhteessa toisiinsa. (Du Bois 2007: 157.) Opettajan halukkuus puuttua koulukiusaamiseen voikin näyttäytyä hyvinkin erilaisena riippuen siitä, mistä näkökulmasta koulun toimia esitetään ja onko kertoja itse opettaja tai vaikkapa kiusatun lapsen vanhempi.

Subjektiivisuus ei ole kuitenkaan muuttumatonta, vaan se voidaan, asennoitumisen tavoin, käsittää dynaamiseksi ilmiöksi, jota rakennetaan toiminnan aikana. Tällöin ilmiö on keskeinen osa vuorovaikutusta. (Kärkkäinen 2006: 706.) Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan kielenkäyttäjien subjektiivisuuden välistä suhdetta. Kyse on dialogisesta toiminnasta, jossa yhden

puhujan subjektiivisuus reagoi toisen subjektiivisuuteen. (Du Bois 2007: 140, 159). Puhetilanteissa intersubjektiivisuus rakentuu aiemmin sanotun kautta: uuteen vuoroon vaikuttavat niin edeltävä vuoro kuin sillä suoritettut toiminnotkin (Haddington 2005: 379, Du Bois 2007: 141.)

Asennoituminen on sekä vuorovaikutuksellista että kielellistä toimintaa (ks. esim. Kärkkäinen 2002). Kielelliset teot, joilla asennoituminen merkitään, toimivat samanaikaisesti sosiaalisina tekoina, joilla on konkreettisia seurauksia. (Du Bois 2007: 141, Englebretson 2007: 6.) Vuorovaikutuksen kannalta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että asennoitumistoiminta avittaa vastaanottajaa ennakoimaan tulevia vuoroja ja mukautumaan tulossa olevaan arvioon. Arviota edeltävä asenteenilmaisus mahdollistaa myös sen, että vastaanottaja voi alkaa suunnitella omaa, tilanteeseen sopivaa vuoroa. (Kärkkäinen 2006: 708; ks. myös. Rauniomaa 2007). Kun vastaanottajalle siis ilmenee, että keskustelukumppani on tuottamassa asenteellista, subjektiivista puheenvuoroa, jää kuulijalle aikaa miettiä, reagoiko hän vuoroon samanmielisesti vai kieltäytykö hän asettumasta linjaan. Se, että asennoitumista tapahtuukin erilaisissa toimintajaksissa, korostaakin ilmiön vuorovaikutuksellista luonnetta (ks. esim. Kärkkäinen 2002: 88).

Asennoitumisen intersubjektiivisuus ei kuitenkaan ole vain vuorovaikutuksellinen ilmiö vaan se heijastuu myös kielellisiin valintoihin (ks. esim. Keisanen 2002). Ilmiötä, jossa puhujat rakentavat omia vuorojaan toisten vuorojen kielellisistä aineksista, on kuvattu dialogisen syntaksin (*dialogic syntax*) käsitteellä (Du Bois 2007: 140; Du Bois 2014). Dialogisen syntaksin avulla selvitetään lausumien syntaktista samankaltaisuutta ja niiden vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Sen konkreettisia esiintymiä ovat vuorot, jotka puhuja on tuottanut aiemman vuoron perusteella ja joissa tuotetaan uudelleen ensimmäisen puhujan käyttämiä kielellisiä keinoja (Du Bois 2014: 360, 366). Asennoitumistoiminnassa kielellinen samankaltaisuus vaikuttaa niin vuorovaikutukseen kuin vuorojen tulkintaan (Du Bois 2007: 140). Kun keskustelijat toistavat edellisen puhujan käyttämää kieltä tai muotoilevat sitä uudestaan, he osoittavat sitoutumista puhujan vuoroon ja sen ilmaisemaan asenteeseen (Keisanen 2002: 112).

Asennoituminen on luonteeltaan indeksikaalista, eli se ilmentää niitä sosiokulttuurisia ja fyysisiä kehyksiä, joissa sitä käytetään. (Englebretson 2007: 6, 8). Tämän lisäksi asennoitumistoiminta kytkeytyy sosiokulttuurisiin arvoihin: asennoitumistoimintaan liittyy aina jonkinasteista evaluointia eli arviointia, joka puolestaan perustuu taustalla oleviin arvoihin. (Du Bois 2007: 141.) Asennoituminen voidaankin käsittää toiminnaksi, jossa neuvotellaan – yhteisten, jaettujen asenteiden lisäksi – sosiaalisista normeista tai arvoista (Kärkkäinen 2002: 91). Opetajiin ja vanhempiin kohdistuvaa asennoitumista analysoimalla onkin mahdollista nostaa esiin



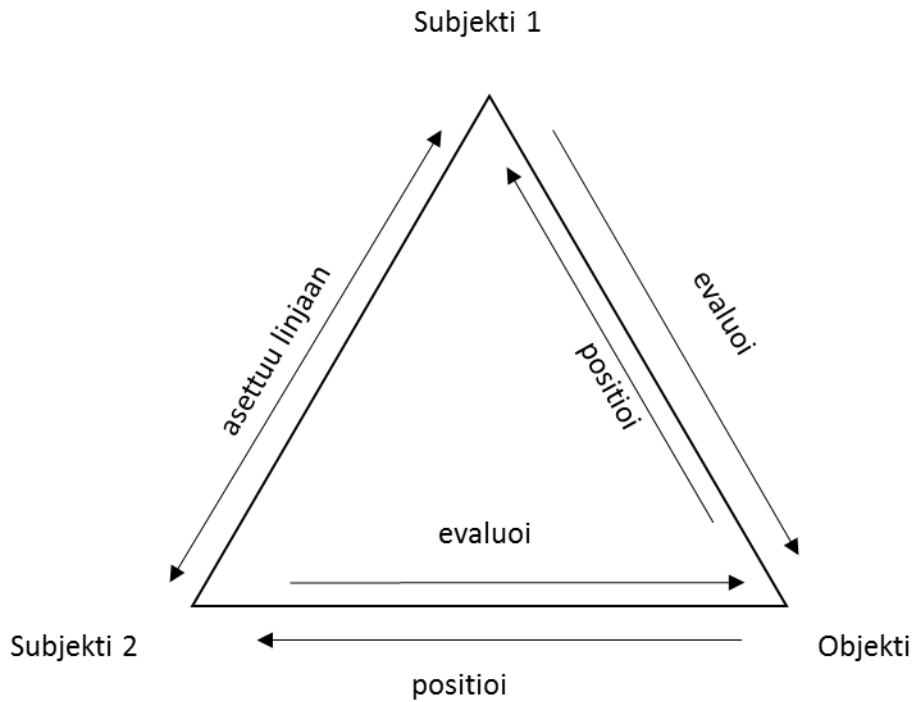
esimerkiksi niitä arvoja, joita aikuisten kiusaamisenvastaisiin toimiin liitetään. On silti huomattava, ettei asennoituminen nouse yksisuuntaisesti kielenkäyttäjän arvoista, vaan kyse on vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Katajamäen (2006: 100) mukaan asioiden arvottaminen kohdistuu ja tapahtuu aina suhteessa johonkin tiettyyn kohteeseen mutta vaikuttaa myös siihen, millaiseksi kielenkäyttäjän oma asennoituminen rakentuu. Asennoituvalla kielenkäytöllä voidaan luoda myös ideologisia merkityksiä. (Mts. 100.)

### 2.3.2 Asennekolmiomalli

Asennoitumista voi lähestyä sillä tehtävien toimintojen kautta. Du Bois´n (2007: 163) määritelmän mukaan asennoituminen on sosiaalisen toimijan suorittama julkinen teko, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ja jolla kielenkäyttäjä suorittaa erilaisia tekoja. Näitä ovat kohteen evaluointi, toisten subjektien ja itsen positioiminen sekä linjaan asettuminen. Toiminnat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Evaluointi, positiointi ja linjaan asettuminen muodostavatkin kehyksen, jonka pohjalta asennoitumista tulkitaan. (Mts. 163–164.)

Nämä kolme tekoa Du Bois (2007) esittelee niin sanotussa asennekolmiomallissaan (ks. kuvio 1), jota hyödynnän aineistoni analysoimisessa. Mallin avulla pyritään ymmärtämään, miten asennoitumisen osapuolet ja asennoitumistoiminnalla suoritettut teot – evaluointi, positiointi ja linjaan asettuminen – ovat yhteydessä toisiinsa. Olen valinnut analyysini pohjaksi nimenomaan asennekolmiomallin, sillä se huomioi asennoitumisen vuorovaikutuksellisen ja kielellisen luonteen, erittelee ilmiön rakentumista ja esittää asennoitumisen monenkeskisenä toimintana. (Du Bois 2007: 162–163.)

Kuva 1 esittelee asennekolmiomallin. Kolmion kärjet kuvaavat asennoitumistoiminnan keskeisiä tekijöitä eli asennoitumistoimintaan osallistuvia henkilöitä (subjekti 1 ja subjekti 2) sekä asennoitumisen kohdetta. Kolmion kyljet puolestaan ilmentävät sitä, miten evaluointi, positiointi ja linjaan asettuminen suhteuttavat edellä mainitut tekijät toisiinsa; nuolen kärki osoittaa, mistä toiminta lähtee ja mihin kohteeseen se suuntautuu. (Du Bois 2007: 162–164.)



Kuvio 1. Asennekolmiomalli (Du Bois 2007: 162).

Ensimmäinen teko, jota asennoitumisella suoritetaan, on siis evaluointi. Sillä tarkoitetaan kohteen arviointia ja arvottamista, ja se voi olla lähtöisin joko ensimmäisestä tai toisesta subjektista (ks. kuva 1). Evaluointi on aina läsnä asennoitumistoiminnassa, ja sitä voidaanakin pitää parhaiten tunnistettuna asennoitumistoiminnan muotona. (Du Bois 2007: 141–142, 163–164.)

Toinen toiminta, jota asennoitumisella suoritetaan, on positiointi eli asemointi (*positioining*). Sillä tarkoitetaan toimintaa, jossa sosiaalinen toimija sijoitetaan vastuuseen tietystä asenteesta ja sosiokulttuuristen arvojen luomisesta (Du Bois 2007: 143, 163.) Positiot ovat joukko oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka ovat suhteessa siihen, mitä tietyn kategorian ihmiset ovat oikeutettu sanomaan tai tekemään (Harré & Slocum 2003: 104–105): esimerkiksi haastattelijan positio mahdollistaa keskustelun ohjaamisen, kun taas haastateltavan positio pakottaa odottamaan puheenvuorolupaa. Vanhemman positiossa oleva henkilö voi puhua siitä, miten vanhempi kokee lapsensa koulukiusaamiskokemukset, mutta opettajan positio velvoittaa puhumaan koulun, ei esimerkiksi kodin, näkökulmasta.

Positioita tarkasteltaessa on otettava huomioon, että kyse on tilannesidonnaisista, lyhytaikaisista asemoista, joiden vaikutus henkilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin on lyhytkestoista (Harré & Slocum 2003: 104): *Koulukiusaamis-illassa* rakennetut positiot koskevat ennen kaikkea keskustelutilannetta – ohjelmassa opettajan position saava voisi toisessa tilanteessa puhua

myös vanhempana tai vaikka väliin tulijana. Positiot eivät myöskään ole pysyviä tai muuttumattomia, vaan niistä voidaan kiistellä ja niitä voidaan vastustaa. Lisäksi ne ilmenevät, asennoitumisen ja asenteiden tapaan, ilmenevät aina suhteessa toisiinsa: opettajan positio edellyttää, että on olemassa myös oppilaan asema. Tarjotuista positioista voidaan myös kiistellä ja niitä voidaan vastustaa. (Harré & Slocum 2003: 104–105, 108.)

Positiot ilmentävät yksilön moraalisia ja henkilökohtaisia ominaisuuksia (van Langenhove & Harré 1999: 17): jos opettaja asemoidaan vastuunkantajaksi, määritty kiusaamiseen puuttuminen opettajan moraalisesti vastuuksi. Asemointi voi kohdistua joko itseen tai johonkin toiseen osapuoleen (ks. esim. Harré & Slocum 2003: 104, Tan & Moghaddam 1999). Kielellä ja kerronnalla tuotetaan asemointitilanteeseen kolmaskin osapuoli: poissaolevaa arvostellessa asemoidaan paitsi itse ja toiset myös arvioinnin kohde yhteisesti koetuksi (Pöysä 2011: 154).

Asemointia voi tapahtua myös ryhmien välillä. Tanin ja Moghaddamin (1999: 183) mukaan ryhmienvälinen positiointi (*intergroup positioning*) viittaa toimintaan, jossa ryhmä tai joku sen jäsenistä asemoi itseään ja toisiaan ryhmäjäsenyyden perusteella. Yksilöiden lisäksi ryhmienvälisessä asemoinnissa voidaan asemoida myös ryhmiä. (Mts. 183.) Tähän liittyvät sisä- ja ulkoryhmän käsitteet. Sisäryhmällä tarkoitetaan joukkoa, johon kielenkäyttäjät itse ilmaisee kuuluvansa ja johon kuulumista pidetään positiivisena asiana. Ulkoryhmä taas hahmotuu ryhmäksi, johon kielenkäyttäjät ei kuulu ja johon liitetään kielteisiä ominaisuuksia. (Pälli 2003: 41, 96.) Tanin ja Moghaddamin (1999: 183) mukaan ryhmienvälistä asemointia voidaan vahvistaa esimerkiksi persoonapronominein ja ryhmänimityksin. *Koulukiusaamis-illassa* asemointi perustuukin usein pronomiivalintojen kautta rakentuviin sisä- ja ulkoryhmiin, ja ohjelmassa rakentuu esimerkiksi lasten ja nuorten (*me ollaan vielä muksuja*), opettajien (*me ollaan ihan tavallisia duunareita, meit on hyvii opettajii, meit on huonoja opettajia*) sekä vanhempien (*me vanhemmat*) ryhmät.

Kolmanneksi asennoitumisella osoitetaan linjaan asettumista (*alignment*), jolla tarkoitetaan sitä, että puhujan vuoro sopii rakenteellisesti edellisen kielenkäyttäjän vuoroon (Tieteen termipankki 29.3.2017). Toisaalta kyse on samanmielisyyden osoittamisesta. Evaluoinnin tapaan myös linjaan asettumista voivat ilmaista sekä ensimmäinen että toinen subjekti. Linjaan asettuminen on osa jatkumoa, jossa samanmielisyyttä voidaan osoittaa eri määrin: myös samanmielisyydestä kieltäytyminen, siis eri mieltä oleminen, on mahdollista, vaikka se ilmaistaankin yleensä epäsuorasti. (Du Bois 2007: 144, 162; Tainio 1996: 93). Vuorovaikutuksen kannalta linjaan asettuminen on yksi asennoituvan kielenkäytön tavoitteista, koska sillä tavoitellaan keskustelukumppanilta osoitusta yhtenevästä mielipiteestä (Kärkkäinen 2002: 85, ks. myös Ilie

2001: 221). Linjaan asettumisen varsinaiset ilmaukset voivat olla sekä kielellisiä että kehollisia, ja ne voidaan jättää sanomatta, jolloin saman- tai erimielisyys jää implisiittiseksi. (Du Bois 2007: 144.)

### **2.3.3 Asennoituminen kielellisenä toimintana**

Edellä olen todennut, että asenteista neuvotellaan ja ne rakentuvat vuorovaikutuksessa (ks. esim. Kärkkäinen 2002: 97). Asennoituminen on kuitenkin myös kielellisen tason toimintaa: asenteita ja asemia otetaan käyttämällä erilaisia kielellisiä keinoja (Jaffe 2009: 119). Näitä ovat esimerkiksi erilaiset kieliopilliset rakenteet, arvolatautuneet sanat ja paralingvistiset keinot, kuten prosodia (Biber 2006: 99). Asennoituminen onkin useassa yhteydessä (mm. Kärkkäinen 2002: 88, Gray & Biber 2012:15) määritelty yläkäsitteeksi niille keinoille ja ilmauksille, joilla tunteita ja asenteita osoitetaan. Seuraavaksi käsiteltävät, tunteisiin ja asenteisiin liittyvät kielelliset ilmiöt voidaankin hahmottaa joko asennoitumisen alatyypeiksi tai keinoiksi, joilla asennoitumista tuotetaan. Omassa tutkimuksessani käytän erityisesti affektisuuden käsitettä, mutta ennen sen esittelyä tuon esiin muutamia muita arvottavaan kielenkäyttöön liittyviä termejä.

Tässä tutkimuksessa hyödynnän kielen asenteellisuuden tarkastelussa affektisuuden käsitettä, sillä se huomioi mielestäni parhaiten vuorovaikutuksen ja kielellisten asennoitumiskeinojen välisen suhteen. Asennoitumisen tapaan affektisuus voidaan käsittää yläkäsitteeksi arvottaville, asenteita välittävälle kielellisille keinoille: affektisuudella tarkoitetaan sellaisia kielellisiä keinoja ja rakenteita, joilla voidaan ilmentää suhtautumista ja asennoitumista (VISK § 1707). Toisaalta affektisuus voidaan nähdä asennoitumisen alakäsitteenä, jolloin affektit ovat osa asennoituvaa kielenkäyttöä ja tunteiden osoittaminen yksi teko, jota asennoitumisella suoritetaan (Du Bois & Kärkkäinen 2012: 438–439). Affektisuus kattaa tunteiden, mielialojen ja asenteiden ilmaukset (Ochs & Schieffelin 1989: 7) ja tunnereaktiot (Kulonen 2006: 323). Se koskee kielen kaikkia tasoja: affektisuuden muodostamiseen voidaan käyttää muun muassa fonologisia, morfologisia ja syntaktisia keinoja (VISK § 1709–1711). Affekteja voidaan ilmaista jatkumolla, jonka toiseen päähän sijoittuvat ilmiselvät ilmaukset ja toiseen päähän hienovaraiset, jopa sanattomat ilmaukset (Du Bois & Kärkkäinen 2012: 434).

Affektisuudessa ei ole kyse lauseen tai lausuman kirjaimellisesta, propositionaalisesta merkityksestä, vaan sen tehtävänä on tuottaa sanottuun lisämerkityksiä. Affektisuus ei myöskään suoraan viittaa puhujan kokemaan tunteeseen tai sen kuvailuun, eikä esimerkiksi tunne-

kausatiiveja (*mua alkaa nolottaa*) lueta affektisiksi. (VISK § 1707, 1711). Cowien ja Corneliuksen (2003: 7) mukaan tunteita välittävä kieli liittyy ennemminkin joko siihen, mihin tunteet ovat johdattaneet kielenkäyttäjän, tai siihen, millaisen tulkinnan kuuliija tekee kielenkäyttäjän tunteista.

Vaikka affektisuudessa on kyse kielellisistä piirteistä, ilmiö on – asennoitumisen tapaan – tiiviisti kytköksissä vuorovaikutukseen. Tämä näkyy ensinnäkin siinä, että affektisuus toteutuu puhetoiminnoissa ja voi kohdistua joko keskustelukumppaniin tai puheenaiheeseen (VISK § 1707). Toisekseen affektisuudella on keskustelun kulkuun liittyviä tehtäviä: asenteellinen sävy antaa vastaanottajalle vihjeitä siitä, miten sanottua pitäisi tulkita ja miten siihen pitäisi reagoida (Ochs & Schieffelin 1989: 9; ks. myös Ruusuvuosi 2012: 330). Kielellisten käytäntöjen tutkiminen heijastelee vuorovaikutusaspektia: asennoitumistoiminnan kielellinen analyysi ei kohdistu ainoastaan vuoronsisäisiin elementteihin vaan yhtä lailla vuorojen ja puhujien välisiin, toistuviin rakenteisiin ja keinoihin (Kärkkäinen 2002: 93). Lisäksi on huomattava, että sosiaaliset suhteet vaikuttavat koko affektisuusiilmiön olemassaoloon: kielenkäyttäjien väliset suhteet määrittävät, millä tavoilla ja kuinka paljon affektisuutta ilmaistaan (VISK § 1707).

Kielellisistä keinoista erityisesti prosodia, dialogipartikkelit ja interjektiot liittyvät affektisuuden vuorovaikutukselliseen tasoon. Prosodisilla piirteillä mikä tahansa lausuman osa voidaan muuttaa sävyllään asennoituvaksi. Dialogipartikkelit (esim. *joo, no*) ovat keskustelua ohjaavia, intersubjektiiivisia partikkeleita, jotka saavat affektisia sävyjä varsinkin silloin, kun niihin yhdistetään prosodisia keinoja ja toistoa. Interjektiot taas ovat yksiköitä, joilla osoitetaan reaktioita tapahtuneeseen, toisten vuoroihin tai omaan tunnetilaan. Joidenkin interjektioiden (esim. *kääk*) välittämä asenteellisuus on affektista, jolloin reaktio kohdistuu yllättävään tapahtumaan, kun taas toisten interjektioiden (esim. *aha, jaaha*) asennoituva sävy ei kerro lausujansa tunteista vaan osoittaa, että uusi tieto on mielletty uutiseksi. (VISK § 856, 1709.)

Partikkeleja käytetään tuottamaan affektisuutta sellaisenaan, mutta ne ovat yleisiä myös silloin, kun asenteellinen sävy syntyy toistosta. Vuoronsisäisillä sanojen tai rakenteiden toistoilla ilmennetään kohteen jatkuvuutta tai runsautta ja toisaalta vahvistetaan kuvatun kokemuksen intensiteettiä (*Opettajaan yhteys, rehtoriin yhteys, mikään ei toiminu*). Toistolla voidaan ilmaista myös samanmielisyyttä. (VISK § 1736–1738.)

Toisteisuutta voidaan käyttää asennoitumiseen myös vuorojen välillä. Asennoitumistoiminnan kielellisiä käytänteitä kuvatessa on syytä huomioda ne toistuvat rakenteet ja keinot, jotka ovat vuorojen ja puhujien välisiä. Samankaltaisilla, puheenvuorosta toiseen toistuvilla rakenteilla on nimittäin tärkeä rooli asenteista neuvotellessa, vaikka ne eivät tarkoita sitä, että

puhujat asennoituisivat neuvoteltuun asiaan samalla tavalla. (Kärkkäinen 2002: 93, 96.) Ne voivat kuitenkin paljastaa sen, että puhuja sitoutuu aiemmin sanottuun (Keisanen 2002: 112).

Syntaksin tasolla affektisia ja asennoituvia rakenteita ovat esimerkiksi eksklamatiivi- eli huudahduslauseet. Eksklamatiivisuudella tarkoitetaan sitä, että puheena oleva asia asetetaan as-teikolle, joka kuvaa jotakin ominaisuutta. Samassa yhteydessä kielenkäyttäjä esittää arvion siitä, miten ominaisuus, esimerkiksi sen määrä, näkyy puheena olevassa asiassa. Lausetasolla eksklamatiivisuus näkyy esimerkiksi verbialkuisissa lauseissa, jotka voivat saada muun muassa päivittelevän tai kehuvan sävyn. Myös interrogatiivilauseet voivat saada affektisia sävyjä tai ilmaista pelkästään niitä. Väitelauseet taas voi tulkita affektisiksi vain, jos niiden sävyä vahvistetaan esimerkiksi prosodisilla tai leksikaalisilla keinoilla. (VISK § 1712–1714, 1716.)

Kannanotot ovat toimintaa, jolla arvioidaan puheena olevaa asiaa, ihmistä tai tapahtumaa ja joilla voidaan myös ottaa asemia. Kannanotot ovat muodoltaan väitelauseita (*toi on mun mielestä aivan totta*). Ne esiintyvät usein kopulalauseina, mutta jokin affektinen piirre voi tehdä muistakin lausetyypeistä kannanottoja. (VISK § 1212). Tainion (1996: 82) mukaan kannan ottaminen ei olekaan sidoksissa tiettyihin rakenteisiin, vaikkakin monet arvottavat elementit paljastavat, että lausuma on saamassa asennoituvan sävyn. Kannanotot esiintyvät usein pidemmissä jaksoissa, joissa jokainen puhuja osallistuu asennoitumiseen ja asenteiden rakentamiseen (Kärkkäinen 2006: 718). Ne esiintyvät vieruspareina, joissa yhteen kannanottoon reagoidaan toisella (Tainio 1996: 84).

Modaalisuus on yksi ilmeinen arvioivan kielenkäytön keino (Thompson & Hunston 2000: 20). Modaalisuus liittyy arvioihin, joita esitetään asioiden todenmukaisuudesta ja toteutumismahdollisuuksista. (VISK § 1551.) Modaalisuus jakaantuu kolmeen alalajiin. Deonttisuudesta puhutaan, kun modaaliset keinot viittaavat normeja ilmaiseviin lupaan ja velvollisuuteen (*niitä keinoja pitää käyttää*). Niitä modaalisia kielenkeinoja, joilla puhuja ottaa kantaa siihen, miten mahdollista, todennäköistä tai välttämätöntä jokin asia on (*täysin selvää, ehkä, ei oo mitään epäilystä*), kutsutaan episteemisiksi. (VISK § 1551.) Episteemisyys on kuvattu monessa yhteydessä asennoituvan kielenkäytön yhdeksi osa-alueeksi: esimerkiksi Biber ja Finegan (1989) sisällyttävät sen asenteen (*stance*) käsitteeseen. Kolmas osa-alue on dynaaminen modaalisuus, johon kuuluvat ne ilmaukset, jotka kertovat asiantilojen välttämättömyydestä tai mahdollisuudesta (*siellä täytyy olla luotettava aikuinen*) mutta joihin liittyy kontekstin määrittämien edellytyksien aspekti (VISK § 1551).

Lausuman intensiteettiä voidaan vahvistaa esimerkiksi intensiteettisanoilla ja kvantto-reilla. Intensiteettisanoilla, joihin tyypillisesti kuuluu partikkeleja (*tosi*) ja adjektiiveja (*äärim-mäisen*), luodaan lausuman tulkintaan vaikuttavia, subjektiivisia asteikkoja. Niillä voidaan tuot-taa muun muassa ominaisuuden määrään liittyviä merkityksiä tai vahvistaa ominaisuuden tai määrän astetta. Kvantto-reilla (esim. *kaikki, ikinä*) puolestaan kerrotaan, mihin kokonaisuuden osaan jollakin ilmauksella viitataan. Niiden affektinen käyttö liittyy liioitteluun, jolla ei pyritä kirjaimelliseen tulkintaan. (VISK § 666, 740, 1721.)

Ei ole merkityksetöntä, ilmaistaanko asennetta sananvalinnoilla vai kieliopillisilla raken-teilla. Grayn ja Biberin (2012: 21) mukaan ero on siinä, että yksittäisillä affektisilla tai evalu-oivilla sanoilla on merkitysisältö, kun taas kieliopillisissa asenneilmauksissa arvio viittaa kie-lellisen rakenteen ulkopuolelle ja kohdistuu johonkin muuhun sisältöön. Toisin sanoen kie-liopillisissa rakenteissa, vaikkapa modaalisessa *on tehtävä* -rakenteessa, arvioiva sävy kohdis-tuu johonkin sisällölliseen kohteeseen, kun taas yksittäisten sanoen affektisuus kohdistuu suo-raan sanan referenttiin.

Kielenkäyttäjän asenne, tunteet tai mielipiteet voivat siis käydä ilmi yksittäisistä arvola-tautuneista sananvalinnoista (Biber 2006: 99). Sananvalinnat vaikuttavat osaltaan siihen, mil-laiseksi sosiaalinen toiminta muotoutuu, ja ne auttavat kanssakeskustelijoita hahmottamaan, miten puhujan vuoroon pitäisi reagoida. Sananvalinnoilla voidaan myös toteuttaa omia, kes-kusteluun liittyviä tavoitteita: niillä voidaan luokitella puheena olevia kohteita moraalisesti tai normatiivisesti. Tietyllä arvottavalla sananvalinnalla määritetäänkin se, millaisia piirteitä tai ominaisuuksia tietyllä kohteella on (Lindholm & Stevanovic 2016: 83, 85, 91–93.) Arvottami-nen voi näkyä tekstissä eksplisiittisesti tai implisiittisesti: edellinen viittaa aineksiin, joiden ai-noana tehtävänä on osoittaa puhujan asennoituminen, kun taas jälkimmäinen viittaa keinoihin, joilla on muitakin kuin arvottavia merkityksiä (Katajamäki 2006: 100). Esimerkiksi substantii-veja ja adjektiiveja, joilla kuvaillaan asioita ja ihmisiä, käytetään usein niin, että ne pitävät si-sällään joko myönteisen tai kielteisen arvion (Thompson & Hunston 2000: 17).

Kielissä on erilaisia asenteenilmaisimia tai asennoitumista tuottavia fraaseja (esim. *I guess*, ks. Kärkkäinen 2007; *minun mielestä* ks. Rauniomaa 2007). Tällaiset kielelliset elementit toimivat asennoitumistoiminnan järjestäjinä, vaikka eivät itsessään ilmaise tiettyä asennetta. (Kärkkäinen 2007: 213.) Affektiset sanat puolestaan ovat suomen sanastossa usein johdoksia. (Kulonen 2006: 324.) Affektisilla johdoksilla pyritään tyyllittelemään kantasanaa ja muutta-maan sen sävyä (VISK § 206).

Yksittäisten sanojen affektisuuteen liittyvät konnotaatiot ja deskriptiivisyys. Konnotaatio tarkoittaa sanan oheismerkitystä. Siinä missä denotaatio, perusmerkitys, viittaa sanan referenttiin, muodostuu konnotaatiosta assosiatiiivinen sivumerkitys. Koska konnotaatiot ovat luonteeltaan arvottavia ja niillä ilmaistaan tunnereaktioita, voidaan ne jakaa positiivisiin ja negatiivisiin sen mukaan, onko niiden tuottama merkitys myönteinen vai kielteinen. Tällaiset arvottavat sivumerkitykset voivat olla kieliyhteisön tunteita, tai ne voivat liittyä yksilön kielenkäyttöön. (Tieteen termipankki 26.03.2017.)

Deskriptiivisyydellä viitataan kuvailevaan ydinsanastoon, joka ei ole tyyllillisesti neutraalia ja jolla voidaan ilmaista tunteita, vaikutelmia ja mielipiteitä (Mikone 2002: 18, 55). Deskriptiivisanojen määrittely ei ole yksiselitteistä (Mikone 2002: 17): esimerkiksi *Isossa suomen kielioipissa* (VISK § 154) deskriptiivisanojen kuvataan olevan äänteellisesti motivoituneita, kun taas Mikosen (2002: 18) mukaan äänen merkityskomponentti voi olla osa deskriptiivisanaa muttei liity sen päämerkitykseen. Olennaista deskriptiivisyydessä kuitenkin on, että kyse on ekspressiivisistä, tunteita ja mielipiteitä välittävästä kielestä (ks. VISK § 154, Mikone 2002: 17–18). Deskriptiivisanojen tunneaines vastaa muun sanaston affektista sävyä (Mikone 2002: 125), ja niitä voidaankin pitää affektisina (VISK § 154). Deskriptiivisanojen päämerkitys voidaan esittää myös neutraalin sanaston kautta, joskaan se ei aina ole yksinkertaista. (Mikone 2002: 118, VISK § 154.)

Sanojen affektisuuden tai arvottavuuden tulkitseminen ei ole yksiselitteistä. Se, millaisia merkityksiä kielelliset ilmaukset saavat, rakentuu vuorovaikutuksellisten ja sosiaalisten käytänteiden varaan (Keisanen 2007: 254). Yksittäiset sanat saattavat viitata viestin asennoituvuuteen (Thompson & Hunston 2000: 14), mutta ne eivät välttämättä sisällä minkäänlaista kieliopillista rakennetta, joka ilmaisisi niiden välittämää asennetta. Sen sijaan evaluoivaan sävyyn vaikuttavat konteksti ja yhteinen taustatieto siitä, mikä on tilanteeseen sopiva tulkinta kielenkäyttäjän asenteista ja arvioista. Arvioivan tai asennoituvan sävyn tunnistaminen voi siis jäädä vastaanottajalle ja riippua siitä, kykeneekö tämä tunnistamaan sanan arvottavan sävyn. (Gray & Biber 2012: 20–21.) Lisäksi on huomioitava, että subjektiiviselta vaikuttava elementti ei monissa konteksteissa ilmaise välttämättä lainkaan asennetta (Kärkkäinen 2006: 701).

## 2.4 Koulukiusaaminen



Ylen A2-teemailloissa keskustellaan polttavista, ajankohtaisista aiheista (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 137). *Koulukiusaamis-illassa* fokuksessa on luonnollisesti koulukiusaaminen: ohjelmassa keskustellaan muun muassa kiusaamiskokemuksista, vanhempien reaktioista ja opettajien toimista. Koska koulukiusaaminen on keskeinen osa tutkimustani – olen kiinnostunut siitä, miten asennoitumista tuotetaan koulukiusaamiskeskustelussa – esittelen seuraavaksi niitä koulukiusaamistutkimuksen näkökulmia, jotka liittyvät omaan työhöni.

Ensimmäisenä selvitän, mitä koulukiusaamisella yleensä tarkoitetaan, miten se ilmenee ja millaisia rooleja oppilaille rakentuu. Sen jälkeen esittelen, millainen rooli opettajilla ja vanhemmilla, keskeisillä tutkimuskohteillani, on koulukiusaamisen ratkomisessa. Viimeinen alaluku koskee oppilaiden, opettajien ja vanhempien koulukiusaamiskäsityksiä ja sitä, miten he suhtautuvat koulukiusaamiseen. Kokonaisuudessaan alaluvun tarkoituksena on pohjustaa sitä, miten koulukiusaamisesta puhutaan ja miten se ymmärretään – kiusaamistutkimus toimii heijastuspintana niille asennoitumistavoille, joita analysoin luvussa 4. Vaikka *Koulukiusaamis-illassa* tuotettua asennoitumista ei voi suoraan yhdistää puhujien koulukiusaamiskäsityksiin tai -asenteisiin, uskon, että kun koulukiusaamiskäsityksiä ja eri osapuoliin asennoitumista tarkastellaan yhdessä, nousee esiin kiinnostavia näkökulmia siitä, miten kiusaaminen ymmärretään ja miten ilmiöstä puhutaan. Tässä tutkimuksessa viitataan koulukiusaamiseen termeillä *kiusaaminen* ja *koulukiusaaminen*.

#### **2.4.1 Koulukiusaaminen ilmiönä**

Koulukiusaamisella tarkoitetaan tahallista, toistuvaa käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on vahingoittaa toista (Olweus 1992: 14–15). Olennaista on vallan epätasapaino: kiusaajalla on enemmän valtaa kuin kiusatulla (Schumann, Craig & Rosu 2014: 846). Kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996: 2). Suorassa kiusaamisessa uhria satutetaan joko fyysisesti tai sanallisesti: esimerkiksi töniminen, omaisuuden vahingoittaminen, nimittely ja uhkailu kuuluvat tähän kategoriaan. Epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan tilanteita, joissa uhria ei kiusata suoraan. Tällöin loukkaava käytös ilmenee esimerkiksi niin, että uhria ei oteta mukaan ryhmiin tai hänestä levitetään juoruja. (Kauppi & Pörhölä 2008: 16.) Yhä useammin kiusaaminen tapahtuu internetissä (Li 2007).

Koulukiusaamista voidaan pitää vuorovaikutuksellisenä ja viestinnällisenä ilmiönä. Tällöin lähtökohtana pidetään luokkayhteisön vuorovaikutusta, joka luo, kehittää ja ylläpitää kiusaamista. Toisaalta kyse on siitä, ketkä voivat olla ystäviä keskenään ja ketkä päättävät koulun

ystävyy- ja ihmissuhteista. Kiusaamisen vuorovaikutukselliseen luonteeseen liittyy sosiaalisen konstruktionismi, sillä oppilaiden välinen viestintä rakentaa sosiaalista todellisuutta, joka puolestaan vaikuttaa viestintätapoihin (Herkama 2012: 36, 106). Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvassa positiointitutkimuksessaan Ryan ja Morgan (2011: 24) huomauttavatkin, että kieli on olennainen osa kiusaamisen, kuten muunkin sosiaalisen toiminnan, rakentamisessa.

Herkama (2012: 48) huomauttaa, että kiusaamistilanteiden loukkaava viestintä on tilannesidonnaista: sen ilmenemiseen vaikuttavat oppilaat, heidän keskinäiset suhteensa sekä tilanekonteksti. Kiusaaminen on usein vertaistovereiden tiedossa. Ikätoverit toimivat kiusaamisen yleisönä, sillä on tyypillistä, että kiusaamista esiintyy tilanteissa, joissa paikalla on useita ryhmään kuuluvia henkilöitä. (Atlas & Pepler 1998: 95; Salmivalli ym. 1996: 2.) Vertaistoverikontekstin huomioiminen onkin tärkeää, kun halutaan vaikuttaa kiusaajien aggressiiviseen käytökseen (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011: 406).

Kiusaamista pidetään ryhmäilmiönä: kiusaamalla voidaan vaikuttaa ryhmän rakenteisiin, pitää yllä sosiaalista järjestystä ja kontrolloida ryhmän ihmissuhteita. Sillä rakennetaan myös valtaa. (Herkama 2012: 108.) Salmivalli kollegoineen (Salmivalli ym. 1996) on määritellyt kuusi osallistujaroolia, joilla kuvataan eri henkilöiden toimintaa kiusaamistilanteessa. Näitä ovat kiusattu, kiusaaja, apuri, kannustaja, puolustaja ja ulkopuolinen. Kiusattu eli kiusaamisen uhri on henkilö, johon kiusaaminen kohdistuu (Salmivalli ym. 1996: 5). Uhrille kiusaaminen on traumaattinen tilanne, jolla on sekä lyhyt- että pitkäkestoisia seurauksia. Kiusaaminen voi vaikuttaa sekä henkiseen hyvinvointiin että sosiaalisiin suhteisiin. (Kokko & Pörhölä 2009: 1001–1002). Herkaman (2012: 194) mukaan kiusattu ei pysty aina ylläpitämään haluamiaan vertaissuhteita eikä hänellä ole pääsyä tasa-arvoiseen vertaisryhmän jäsenyyteen. Lisäksi kiusaamisella on kielteisiä seurauksia uhrin julkiselle ja sosiaaliselle kuvalle. Kiusatuksi joutuminen aiheuttaa sen, ettei hyväksytyksi tuleminen tarve täyty. (Mts. 194.) Uhriksi asemoituminen ei usein olekaan mieluista, ja esimerkiksi Ryanin ja Morganin (2011) tutkimuksessa opiskelijat vastustivat kiusatuiksi asemoitumista.

Kiusaajat ovat aktiivisia toimijoita: he tekevät kiusaamistilanteissa aloitteita ja johtavat kiusaamistoimintaa. Myös apurit osallistuvat kiusaamiseen aktiivisesti, mutta he seuraavat pääkiusaajan toimintaa. Kannustajat tarjoavat kiusaamiselle yleisön: he tukevat ja kannustavat kiusaamiskäyttäytymiseen esimerkiksi läsnäolollaan ja naurullaan. Puolustajalle on tyypillistä, että hän asettuu uhrin puolelle, tukee tätä ja pyytää toisia lopettamaan kiusaamiseen. Ulkopuoliseksi luokitellaan henkilöt, jotka eivät liity kiusaamistilanteisiin millään tavalla. (Salmivalli ym. 1996: 4.)

## 2.4.2 Opettajien ja vanhempien rooli koulukiusaamisessa ja siihen puuttumisessa

Yksi tapa tarkastella opettajien ja vanhempien merkitystä kiusaamisessa on ollut tutkia kiusaamista (sosio-)ekologisen näkökulman periaatteilla. Ekologisessa näkökulmassa (*ecological perspective*) kiusaamista ei pidetä vain kiusaajasta tai kiusatusta johtuvana, vaan näkökulman mukaan ilmiöön vaikuttaa koko se sosiaalinen ympäristö, jossa kiusaamista esiintyy (Mishna ym. 2005: 719). Ekologinen näkökulma huomioikin erilaiset kiusaamiseen liittyvät tekijät ja ryhmät, kuten koulun, perheen ja naapuruston (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira 2004: 188). Ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen, ja ympäristön rakenteita muokkaamalla on mahdollista muuttaa kiusaamiskäyttäytymistä toivottuun suuntaan (Brown, Aalsma & Ott 2013: 498). Tämän tutkimuksen osalta keskeisiä kiusaamiseen liittyviä ryhmiä ovat opettajat ja vanhemmat, joiden roolia koulukiusaamisessa ja siihen puuttumisessa käsittelem tässä aluvussa.

Opettajat ovat keskeisiä toimijoita kiusaamiseen puuttumisessa (Craig, Henderson & Murphy 2000: 19), ja heidän ajatellaan olevan vastuussa kiusaamiseen puuttumisesta (Kochenderfer-Ladd & Pelletier 2008: 432; Craig, Henderson & Murphy 2000). Myös opettajat itse mieltävät olevansa keskeisessä asemassa, kun kiusaamistilanteita selvitetään (Boulton 1997: 229). Suomessa opettajien vastuu puuttua koulukiusaamiseen on määritelty laissa: Koska oppijoilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, on opetuksenjärjestäjän laadittava suunnitelma siitä, miten taataan, etteivät oppijat joudu väkivallan tai kiusaamisen kohteeksi. Suunnitelmaa on noudatettava ja sen toteutumista valvottava. Tämän lisäksi koulun vastuulla on ilmoittaa kiusaajien ja kiusattujen huoltajille, mikäli koulussa tai koulumatkalla on havaittu kiusaamista. (Perusopetuslaki 628/1998 § 29.)

Kiusaamisen vähentämiseksi on kehitetty erilaisia interventio- ja puuttumismenetelmiä. Useissa Suomen kouluissa on käytössä KiVa-koulu -ohjelma(©), jonka on todettu vähentävän kiusaamista. Se koostuu kaikille yhteisistä oppitunneista sekä tiettyihin kiusaamistapauksiin kohdennetuista toimista; molemmilla pyritään vähentämään kiusaamista. Yhteisillä tunneilla käsitellään kiusaamiseen liittyviä ilmiöitä, kuten ryhmänsisäistä vuorovaikutusta ja kiusaamisen seurauksia. Yksittäisissä kiusaamistapauksissa keskustellaan niin uhrien, kiusaajien kuin luokkatovereidenkin kanssa. (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011: 406.)

Toisaalta opettajien väliin tulemista ei aina pidetä tärkeänä tai hyödyllisenä. Ryanin ja Morganin (2011) tutkimuksessa opiskelijat mielsivät kiusaamisen selvittämisen hyödyttömäksi. Kiusaamisenvastaisia toimenpiteitä saatetaan myös pitää tehottomina: Brownin, Aalsman ja Ottin (2013: 507) tutkimuksessa useat vanhemmat kertoivat, että kiusaaminen jatkui, vaikka siihen oli yritetty puuttua koulussa. Vanhempien mielestä koulun henkilökunta ei myöskään tarjonnut tukea kiusaamisen ehkäisemiseen vaan jättivät näille mielikuvan, että lasten turvallisuus on vanhempien vastuulla. (Mts. 507–508.)

Opettajat eivät aina ole tietoisia kiusaamisesta, ja heidän on vaikea erottaa, millainen käyttäytyminen on kiusaamista (Mishna ym. 2005: 731). Atlasin ja Peplerin (1997: 92) tutkimuksessa opettajat huomasivat vain puolet kiusaamistapahtumista ja puuttuivat vain 18 prosenttiin kaikista tilanteista. Herkaman (2012: 199–200) mukaan opettajat puolestaan reagoivat kiusaamiseen vähintään silloin, kun se ilmenee koulun arjesta poikkeava tapahtumana, esimerkiksi niin, että joku itkee tai kiusaamisesta kerrotaan. Koska kiusaaminen kuitenkin usein piilotetaan ja eikä sitä harjoiteta aikuisten nähden, ovat opettajat läsnä vain murto-osassa kiusaamistapahtumia (Atlas & Pepler 1998: 92–93). Näin ollen todellisuus näyttäytyy toisenlaisena kuin mitä opettajille määrätty tehtävät antavat olettaa: vaikka koulun henkilökunnan tulisi vastata kiusaamiseen puuttumisesta, eivät opettajat tutkimusten mukaan toimi kovinkaan aktiivisesti.

Jotta kiusaamiseen voidaan puuttua tehokkaasti, on opettajien kyettävä tunnistamaan loukkaavaa viestintää oppilaiden vuorovaikutussuhteista. Heidän pitäisi myös pystyä analysoimaan ryhmien rakenteita ja sitä, kenet on suljettu ulos ryhmästä ja kuka vaikuttaa ryhmänsisäisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Herkama 2012: 199–200; Kokko & Pörhölä 2009: 1001.) Ongelma voikin olla se, ettei opettajilla aina ole tarpeeksi tietoa siitä, mitä kiusaaminen on, eivätkä he tiedä, miten puuttua ilmiöön tehokkaasti (Kokko & Pörhölä 2009: 1001). Esimerkiksi Mishnan, Scarcellon, Peplerin ja Wienerin (2005: 727–728) tutkimuksessa opettajat kaipasivat ohjeita siitä, miten epäsuoraan kiusaamiseen tulisi puuttua: he kokivat, ettei heillä ollut siihen välineitä. Opettajien pitäisi tietää, mitä kiusaaminen on ja kuinka monimutkaisesta ilmiöstä on kyse: kun he ovat tietoisia kiusaamista, he myös puuttuvat kiusaamiskäyttäytymiseen todennäköisemmin (Atlas & Pepler 1998: 94, Herkama 2012: 200).

On silti epätodennäköistä, että koulut pystyisivät vähentämään koulukiusaamista ilman muiden yhteisöjen ja perheiden tukea ja osallistumista (Mann, Kristjansson, Sigfusdottir & Smith 2015: 484). Kun kiusaamiseen puuttumisessa korostetaan yhteisön tai perheen merki-

tystä, kiusaamiskäyttäytymisen ajatellaan johtuvan koulun ulkopuolisista, yhteisöön tai perheeseen liittyvistä kontekstuaalisista tekijöistä, kuten siitä, miten vanhemmat tukevat lastaan. Näiden tekijöiden uskotaan olevan yhteydessä kiusaamiskäyttäytymiseen ja kiusatuksi joutumiseen. (Mann ym. 2015: 478; ks. myös. Holt & Espelage 2007.) Mann kollegoineen (2015) on osoittanut, että mitä enemmän nuoret viettävät aikaa vanhempiensa kanssa ja mitä enemmän he saavat tukea vanhemmiltaan, sitä vähemmän he kiusaavat. Sosiaalinen tuki on selviytymiskeino myös kiusatuille (Holt & Espelage 2007: 986).

Kiusaamisen tunnistaminen voi kuitenkin olla vanhemmille hankalaa, sillä he eivät ole läsnä tilanteissa, joissa koulukiusaamista ilmenee (Kauppi & Pörhölä 2008: 16). Lisäksi vanhemmat eivät aina tiedä, kuka koulussa vastaa kiusaamisesta ja kenelle kiusaamistapauksista pitäisi ilmoittaa (Brown, Aalsma & Ott 2013: 505). Ongelmana voi olla myös se, miten vanhemmat suhtautuvat kiusaamiseen. Brown, Aalsma ja Ott (2013) selvittivät, miten kiusattujen vanhemmat suhtautuivat ja puuttuivat siihen, että heidän lastaan kiusattiin. Vanhempien oli vaikea hyväksyä, että heidän nuorensa olivat kiusattuja. Kiusaamisen paljastuttua osa vanhemmista neuvoi nuoria siinä, miten kiusaamistilanteissa voisi selviytyä. (Mts. 504–505.) Myös Kauppi ja Pörhölä (2008) ovat tarkastelleet, miten vanhemmat käsittävät kiusaamisen ja miten he ajattelevat lastensa toimivan kiusaamistilanteissa.

Kiusaajien vanhempia ehdotetaan viettämään lastensa kanssa enemmän aikaa, keskustelemaan sosiaalisesti hyväksyttävistä käyttäytymisen muodoista ja auttamaan lasta muodostamaan toimivampia ihmissuhteita. Myös yhteistyötä muiden aikuisten kanssa suositellaan. Kiusattujen vanhemmat voivat tukea lapsiaan, rohkaista näitä ystäväystymään sopivien ikätoverien kanssa ja pitämään yhteyttä muihin aikuisiin. (Mann ym. 2015: 484.)

### **2.4.3 Oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksiä koulukiusaamisesta**

Seuraavaksi siirryn käsittelemään sitä, miten oppilaat, opettajat ja vanhemmat ymmärtävät koulukiusaamisen. Koulukiusaamistutkimuksissa on selvitetty jonkin verran sitä, miten eri osapuolet suhtautuvat kiusaamiseen ja miten he ilmiön käsittävät. Kiusaamiseen liittyvät asenteet voivatkin heijastua asennoituvaan kielenkäyttöön, vaikka ilmiöt eivät suoraan linkitykään toisiinsa. On silti kiinnostavaa ja tarpeenmukaistakin vertailla sitä, heijastaako *Koulukiusaamisen* asennoitumistoiminta niitä koulukiusaamiskäsityksiä, joita oppilailta, opettajilta ja vanhemmilla on todettu olevan.

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty koulukiusaamisen ymmärtämistä ja käsittämistä, pääkohteina ovat olleet erityisesti lapset (Sawyer ym. 2011: 1795). Herkama (2012) on tutkinut yläkouluikäisten nuorten kirjoituksia kiusaamisesta ja todennut, etteivät kaikki oppilaat käsitä kiusaamista samalla tavalla. Sen sijaan heistä voi tunnistaa ryhmiä, joiden sisällä kiusaamista tulkitaan ja ymmärretään samoin keinoin. (Mts. 198.) Guerin ja Hennessy (2002: 257) ovat taas havainneet, että oppilaiden mielestä kiusaaminen voi kyllä olla fyysistä, psyykkistä tai sanallista mutta että he eivät sisällytä kiusaamisen määritelmään tahallisuutta tai toistuvuutta. Thornberg (2015) on osoittanut, että kiusaamiskäsityksillä ja -rooleilla on yhteys toisiinsa. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että mikäli nuoret uskoivat kiusaamisen johtuvan uhrin outoudesta tai erilaisuudesta, he osallistuiivat kiusaamiseen todennäköisemmin. Nuoret, jotka selittivät kiusaamista kiusaajan psykososiaalisilla ongelmilla, sijoittuivat useammin puolustajiksi ja osallistuiivat kiusaamiseen vähemmän. (Thornberg 2015: 19–20.)

Toisinaan oppilaat puhuvat koulukiusaamisesta vähätellen, eikä ilmiötä pidetä tarkoituksellisenä toimintana. Ryanin ja Morganin (2011) diskursiivisessa positiointitutkimuksessa yksi keskeinen tapa, jolla opiskelijat luonnehtivat kiusaamista, oli ilmiön pitäminen merkityksettömänä. Diskurssi, jota tuotettiin esimerkiksi huumorin keinoin, rakensi käsitystä, jonka mukaan kiusaaminen ei ole tuomittavaa eikä tarkoituksellista. Toisaalta kiusaamista pidettiin vääjäämättömänä toimintana, josta syytettiin uhria ja johon puuttumisesta ei ajateltu olevan hyötyä. (Mts. 27, 29–30.)

Opettajien kiusaamiskäsityksiä koskevissa tutkimuksissa on selvitetty sitä, millaiset käyttäytymistavat opettajat mieltävät kiusaamiseksi. Pääsääntöisesti opettajat suhtautuvat kiusaamiseen ja kiusaajiin kielteisesti (Boulton 1997), mutta useissa tutkimuksissa on selvinnyt, että fyysistä kiusaamista pidetään vakavampana kuin sanallista tai sanatonta kiusaamista. Craigin, Hendersonin ja Murphyn (2000: 14) tutkimuksessa opettajaopiskelijat pitivät fyysistä aggressiivisuutta kiusaamisen vakavimpana muotona ja kokivat, että siihen pitää puuttua enemmän kuin muihin kiusaamisen muotoihin. Verbaaliseen aggressiivisuuteen opettajaopiskelijat ajattelivat puuttuvansa, mikäli olivat itse todistaneet tilanteen. (Craig, Henderson & Murphy: 14.) Saman tuloksen ovat saaneet Yoon ja Kerber (2003: 31). Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että opettajat suhtautuvat fyysiseen kiusaamiseen vakavammin kuin sanalliseen tai sanattomaan, minkä lisäksi he puuttuivat fyysiseen kiusaamiseen useammin. Kymmenen prosenttia opettajista ilmoitti, etteivät he puutu sosiaaliseen eristämiseen tai että he antavat opiskelijoiden ratkaista tilanteet itse. (Mts. 31.) Craigin, Hendersonin ja Murphyn (2000: 15) mukaan se, että

fyysiseen kiusaamiseen suhtaudutaan vakavammin, voi johtua siitä, että fyysinen kiusaaminen on näkyvämpää, kuuluvampaa ja helpommin tunnistettavissa.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien asenteet ja käsitykset kiusaamisesta voivat vaikuttaa siihen, miten he puuttuvat kiusaamiseen: esimerkiksi Kochenderfer-Laddin ja Pelletierin (2008: 448) tutkimuksessa selvisi, että opettajat, jotka pitivät kiusaamista norminmukaisena käytöksenä, puuttuivat harvimminkin kiusaamistilanteisiin. Myös Craigin, Hendersonin ja Murphyn (2000) mukaan opettajaopiskelijoiden asenteet ovat yhteydessä siihen, kuinka todennäköisesti he ryhtyvät selvittämään kiusaamistilanteita. Empaattiset opettajaopiskelijat selvittivät kiusaamistilanteita todennäköisemmin ja pitivät kiusaamista vakavampana kuin ne opiskelijat, jotka eivät olleet yhtä myötätuntoisia. (Mts. 17.) Veenstran, Lindenbergin, Huitsingin, Sainion ja Salmivallin (2014: 1141) mukaan opettajat voivatkin omalla esimerkillään vaikuttaa siihen, miten hyvin luokka sitoutuu kiusaamisenvastaisiin normeihin.

Kiusaamistutkimuksessa on käsitelty vain vähän sitä, miten kiusattujen vanhemmat ymmärtävät ja käsittävät koulukiusaamisen. Sawyer, Mishna, Pepler ja Wiener (2011: 1797) havaitsivat, että vaikka vanhempien kiusaamismäärittelyissä ilmeni kiusaamisen eri muotoja, pidettiin fyysistä kiusaamista vakavimpana muotona.

Vanhempien kiusaamiskäsityksiä koskevissa tutkimuksissa (esim. Kauppi & Pörhölä 2008) on selvitetty myös sitä, miten yleisenä ilmiönä kiusaamista pidetään. Kaupin ja Pörhölän (2008: 20) tutkimuksessa melkein viidesosa vanhemmista ajatteli, ettei lapsen luokalla kiusata säännöllisesti ketään. Noin 60 prosenttia vastaajista uskoi, että luokalla on yksi tai kaksi kiusattua ja kiusaajaa. Omien lastensa kohdalla 62 prosenttia vastaajista uskoi, ettei näitä kiusata juuri koskaan, kun taas kuusi prosenttia raportoi, että heidän lastaan kiusataan toistuvasti. Yksi tutkimuksen keskeisistä havainnoista oli, että 86 prosenttia vanhemmista ei uskonut oman lapsensa kiusaavan lähes koskaan, eikä kukaan maininnut, että lapsi kiusaisi säännöllisesti. Useat vanhemmat myös uskoivat, että heidän lapsensa auttavat kiusattua tai pysyvät ulkopuolisina kiusaamistilanteissa. Tämä saattaa johtua siitä, että vanhempien kiusaamiskäsityksissä näkyvät heidän kasvatustavoitteensa ja toiveensa: halutaan uskoa, etteivät omat lapset kiusaa vaan että he auttavat toisia. (Mts. 20–21, 23.)

Brownin, Aalsman ja Ottin (2013) tutkimuksessa selvisi, että kiusattujen vanhempien keskeinen huoli on se, etteivät koulun työntekijät ole valmiita tai halukkaita puuttumaan kiusaamiseen. Vanhemmat eivät tienneet, saako rehtori koskaan tietää koulunsa kiusaamistapauksista, eikä heille ollut kerrottu selkeästi, kenelle kiusaamisesta ilmoitetaan. Vanhemmat pitivät ongelmallisena myös sitä, ettei kiusaamisen selvittämisestä raportoitu heille enää sen jälkeen,

kun koulu oli saanut tiedon kiusaamisesta. (Mts. 504–507.) Näyttääkin siltä, että koulun ja kodin välillä on viestintäongelmia, jotka vaikuttavat siihen, miten vanhemmat suhtautuvat koulun toimiin ja miten he kokevat saavansa koululta tukea. Samanlainen asennoitumistapa on havaittavissa myös *Koulukiusaamis-illassa* (ks. alaluku 4.2.1).

Vähäisestä tutkimuksesta huolimatta vanhempien kiusaamiskäsitykset ovat tärkeitä, sillä ne voivat vaikuttaa siihen, miten kotona reagoidaan ja puututaan koulukiusaamiseen. Vanhempien kiusaamiskäsityksiä tutkimalla voidaan selvittää tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän kykynsä havaita kiusaamista ja puuttua siihen. Mitä enemmän vanhempien koulukiusaamiskäsityksistä tiedetään, sitä paremmin heille voidaan tarjota koulutusta ja tietoa kiusaamisesta. (Sawyer ym. 2011: 1795–1796.) Opettajiin ja vanhempiin kohdistuvaa asennoitumista tutkimalla taas voi selvittää, millaisia positioita ja tehtäviä aikuisille asetetaan ja oletetaan. Näistä ajatusmalleista on tärkeä tulla tietoiseksi, sillä näin voidaan parantaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja sopia siitä, miten kukin osapuoli toimii.



## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 *Koulukiusaamis-ilta* keskusteluohjelmana

Tutkimusaineistonani on Ylen A2-teemailtoihin kuuluva *Koulukiusaamis-ilta*, joka esitettiin suorana Yle 2 -kanavalla tiistaina 7.10.2014 (Yle 7.10.2014a ja Yle 7.10.2014b). Ohjelma on edelleen katseltavissa Yle Areenassa. Ohjelma esitettiin alun perin kahdessa osassa, sillä esittämisajankohtaan osuivat myös iltauutiset. *Koulukiusaamis-illan* kokonaiskesto on noin kaksi tuntia. Toimittajia on kaksi, keskustelijoita noin 30; osa heistä osallistuu keskusteluun aktiivisesti, osa pääsee ääneen vain kerran. Keskustelijoiden lisäksi paikalla on pääosin koululaisista koostuva studioyleisö. Ohjelmaan osallistujat istuvat kahdella puolen varsinaista studiota tai lavaa, jossa toimittajat liikkuvat ja jossa ryhmä- ja yksilöhaastattelut käydään. Keskustelijat ja muu yleisö on sijoitettu istumaan samoissa paikoissa, joskin osa aktiivisista keskustelijoista ja haastateltavista istuu ensimmäisillä riveillä.

Ohjelma koostuu studioyleisön välisestä keskustelusta, yksilö- ja ryhmähaastatteluista sekä valikoitujen haastateltavien henkilökohtaisista kertomuksista. *Koulukiusaamis-ilta* on yleisökeskusteluksi luokiteltava keskusteluohjelma, jossa maallikot ja asiantuntijat keskustelevat valitusta teemasta (ks. Livingstone & Lunt 1994: 2–3). Hutchbyn (2006: 39) luokitusta hyödyntämällä *Koulukiusaamis-illan* voi tunnistaa asiapohjaiseksi yleisökeskusteluksi, jonka keskeisimpänä teemana on jokin sosiaalinen aihe, tässä tapauksessa koulukiusaaminen. Ylen A2-keskusteluilloissa onkin tyypillisesti keskusteltu jostakin ajankohtaisesta, mielipiteitä ja ajatuksia herättävästä aiheesta (ks. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 135–137). Keskusteluiltoja on järjestetty ja televisioitu säännöllisesti, ja niiden aiheina ovat olleet esimerkiksi yrittäjyys, kehitysvammaisuus ja pakolaisuus. Tutkimassani jaksossa teemana on koulukiusaaminen.

Tunteiden, mielipiteiden ja henkilökohtaisten tarinoiden esiin nostaminen ovatkin syitä, joiden takia olen valinnut aineistoksi nimenomaan *Koulukiusaamis-illan*. Televisiokeskusteluille on tyypillistä, että niissä esitetään julkisia mielipiteitä (Thornborrow 1997: 245), ja läheyyksessä käytävä dialogi saa yleisön pohtimaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan (Ilie 2001: 216). Onkin oletettavaa, että myös *Koulukiusaamis-illassa* antaudutaan asennoituvalla kielenkätöille, tuotetaan arvottavia puheenvuoroja ja rakennetaan keskustelukumppaneiden kanssa käsitystä siitä, miten kiusaamiseen tulisi suhtautua. Kun ohjelman ryhmähaastattelut huomioivat

vielä erikseen niin opettajat kuin vanhemmatkin, on perusteltua tutkia niitä puheenvuoroja, joissa kyseisiin aikuisryhmiin asennoidutaan.

Monenkeskisenä televisiokeskusteluna *Koulukiusaamis-ilta* tuottaa tietoa siitä, miten asennoituvia vuoroja rakennetaan, kun keskustelijoita on useita kymmeniä, keskustelua johtavat toimittajat ja puhetta määrittävät keskusteluohjelman institutionaalisuus ja ennakkoon suunnitellut tavoitteet. *Koulukiusaamis-illan* keskusteluun ja asennoitumistoimintaan osallistuukin laaja joukko henkilöitä, joiden roolit ja positiot vaihtelevat. Ensinnäkin *Koulukiusaamis-illalla* on kaksi toimittajaa, jotka johtavat keskustelua ja jakavat puheenvuoroja (vrt. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 97, 101). He myös haastattelevat eri osapuolia ja kirjoittavat taululle muistiin keskustelussa nousseita huomioita. Toimittajista paikalla on lisäksi internettoimittaja, joka seuraa aktiivisesti internetissä käytävää keskustelua. Studioyleisö koostuu keskusteluun osallistuvista ihmisistä, joiden roolit liittyvät koulukiusaamiseen. Ohjelmassa pääsevät ääneen sekä koulukiusaajat että -kiasatut, ja heidän lisäksi paikalla on kouluhenkilökuntaa, esimerkiksi opettajia ja rehtori. Muista asiantuntijoista ohjelmaan on kutsuttu koulukiusaamistutkijoita ja opetusministeri. Studioyleisössä on paljon koululaisia, joista osa osallistuu keskusteluun. Puheenvuoron saavat myös kiusattujen ja kiusaajien vanhemmat sekä henkilöt, jotka ovat olleet esillä median koulukiusaamisteksteissä.

*Koulukiusaamis-ilta* rakentuu ensisijaisesti keskustelu- ja haastattelujaksoista, mutta siinä kuullaan myös laulusitys ja lopuksi katsotaan lyhyt koulukiusaamisesta tehty video. Keskusteluohjelmat koostuvatkin tyypillisesti erilaisista tekstilajeista tai diskursseista (Ilie 2001: 216). *Koulukiusaamis-ilta* alkaa koulukiusatun yksilöhaastattelulla, jossa toimittaja esittää kysymyksiä ja haastateltava vastaa niihin. Sen jälkeen keskustelua käydään koko studioyleisön kesken; tällöin puheenvuoron saa joko viittaamalla tai ottamalla sen suullisesti itselleen. Tällainen vapaamuotoisempi keskustelu, jossa osallistujat saavat esittää näkemyksiään toimittajan kysymyksen tai haastattelun jälkeen, onkin yleinen keskusteluohjelmien rakennetyyppi (Berg 2003: 51). Yhteisten keskustelujen ohella *Koulukiusaamis-illassa* kuullaan lisää yksilöhaastatteluja, joissa haastatellaan yhtä, ennakkoon valittua henkilöä, sekä ryhmähaastatteluja, jotka käydään studion keskellä pöydän ääressä ja joiden osallistujat on valittu roolin mukaan (esimerkiksi vanhemmat ja koulukiusaajat). *Koulukiusaamis-ilta* on vahvasti mukana sosiaalisessa mediassa, ja ohjelman aikana ruudussa näytetään lukuisia twiittejä. Lähetyksen aikana koulukiusaamisesta voi keskustella Ylen sivuilla niin kutsutussa live chatissa, ja ennen suoraa lähetystä on ollut mahdollista osallistua verkossa erilaisiin ennakkokeskusteluihin.

Institutionaaliset keskustelut osoitetaan kolmannelle osapuolelle, jolla televisiokeskusteluissa viitataan katsojiin (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 14). Koulukiusaamis-illassa katsojat ovat läsnä live chatin ja Twitterin kautta. Sosiaalista mediaa seuraavia nuoria ja internettoimittajaa pyydetään muutaman kerran kertomaan, mitä katsojat ovat kommentoineet. Televisioruudulla näytetään jatkuvasti katsojien Twitter-kommenteja, mutta ne eivät näy keskustelijoille eivätkä vaikuta keskustelun kulkuun. Sen sijaan ne ovat osa tulkintaa, jonka katsoja muodostaa ohjelmasta ja sen muista katsojista. Katsojien osallistuminen onkin oma, itsenäinen rakenneosuu- tensa (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 20).

### 3.2 Keskusteluanalyysi ja asennekolmiomalli tutkimusmenetelminä

Tutkielmani perustuu monilta osin keskusteluanalyyttisiin näkemyksiin kielen ja vuorovaikutuksen suhteesta. Vaikka oma tutkielmani ei varsinaisesti edustakaan keskusteluanalyysiä – pitäydyn enemmän vuorojen sisällöllisessä ja kielellisessä analyysissä kuin niiden rakenteiden yksityiskohtaisessa tutkimisessä – pohjautuu työni monilta osin keskusteluanalyyttisiin käsit- tyksiin. Koska aineistonani on televisiokeskustelu, nousee vuorovaikutustaso väistämättä kes- keiseksi tavaksi luoda asennoitumista. Lisäksi aiempi asennoitumisen (esim. Kärkkäinen 2006) ja televisiokeskustelun (esim. Berg 2003; Kajanne 2001; Nuolijärvi & Tiittula 2000) tutkimus on lähtökohdiltaan ja peruseriaateiltaan keskusteluanalyyttistä. Näistä syistä käsittelen seu- raavaksi lyhyesti sitä, mitä keskusteluanalyysillä tarkoitetaan ja millaisia välineitä se tarjoaa vuorovaikutuksen tutkimiseen.

Keskusteluanalyysi on laadullinen, aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 29), ja sen tarkoituksena on tutkia sitä, mitä kielellä tehdään. Menetelmän peruslähtökohtana on käsitys siitä, että vuorovaikutus on jäsentynyttä ja järjestäy- tynyttä toimintaa. (Hakulinen 1997: 13, 15.) Myös oma tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on kuvata, millaisin vuorovaikutuksellisin ja kielellisin käytäntein asennoitu- mista tuotetaan *Koulukiusaamis-illassa* (ks. Eskola & Suoranta 1998: 11; Raevaara, Ruusu- vuori & Haakana 2001: 24).

Keskusteluanalyyttisten näkemysten mukaan merkitykset syntyvät yhteistoiminnalli- sesti, kun keskustelijat neuvottelevat niistä (Hakulinen 1997: 15). Jokainen keskustelija vaikut- taa siihen, millaiseksi vuorovaikutus ja keskustelu muodostuvat (Raevaara, Ruusu- vuori & Haakana 2001: 24). Sama ajatus on havaittavissa asennoitumista koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Kärkkäinen 2006; Du Bois 2007), joissa asenteiden nähdään rakentuvan ja toteutuvan

vuorovaikutuksessa (Kärkkäinen 2002: 97). Keskustelunanalyysi soveltuukin asennoitumisen tarkasteluun, sillä se huomioi sosiaalisten toimintojen ja intersubjektiivisuuden välisen yhteyden. Lisäksi keskustelunanalyttiset menetelmät ja aiemmat tutkimustulokset auttavat havainnollistamaan sitä, millaisia vuorovaikutuksellisia toimintoja asennoitumiseen liittyy. (Haddington 2005: 37).

Olen litteroinut aineistoni puolikarkeasti: litteroinnin tarkkuus sijoittuu peruslitteroinnin ja ekstaktin litteroinnin väliin. Kielenaineokset – täytesanat ja kesken jääneet lauseet mukaan lukien – olen merkinnyt sellaisenaan, mutta taukot, intonaatiot ja tunneilmaisut olen merkinnyt ainoastaan silloin, kun ne ovat vaikuttaneet keskeisesti asennoituvan sävyn tulkintaan. (Ks. litterointitavoista Aineistohallinnan käsikirja 2016.) Keskustelijoiden nimet olen lyhentänyt litteraatioon etu- ja sukunimien alkukirjainten perusteella. Nämä lyhenteet avaavat kunkin keskustelukatkelman yhteydessä. Myös toimittajien lyhenteet (T1 ja T2) ilmenevät analyysistä. Litterointimerkit ovat liitteenä (Liite 1).

Keskustelunanalyttinen litteraatio on yleensä tarkkaa, keskustelusta tehtyjä havaintoja jäljittelevää (Seppänen 1997: 18–19). Olen silti valinnut käyttää omassa tutkielmassani karkeampaa litterointitapaa. Perustelen valintaani ensinnäkin aineiston laajuudella: puolikarkeastikin litteroituna tekstiä on yli 50 sivua. Oman työni kannalta keskustelunanalyttinen litteraatio ei vaikuta keskeiseltä siksikään, että olen rajannut suurimman osan fonologiasta, nonverbalistikasta ja ohjauksen välittämistä merkityksistä tutkielmani ulkopuolelle. Niinpä en analysoi esimerkiksi sitä, millaista elekieltä puhujat käyttävät tai keitä puheenvuorojen aikana kuvataan. Nämä vaikuttavat kyllä puheenvuorojen merkityksiin (ks. Nuolijärvi ja Tiittula 2000: 18; Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 16), mutta pelkästään vuorojen kulkuun, sisältöön ja niiden kielelliseen rakentumiseen liittyvää ainesta on niin paljon, että ne mahdollistavat laajemmankin tutkielman. Myös teoreettiset valinnat ovat ohjanneet minua keskittymään vuorovaikutuksen kielelliseen rakentumiseen, sillä Du Bois'in (2007) asennekolmiomallin hyödyntäminen ei varsinaisesti edellytä puheen foneettisten piirteiden tai nonverbaliiikan tarkastelemista.

Analyysini olen suorittanut ja rakentanut seuraavasti: Niitä erilaisia tapoja, joilla asennoitumista ja erilaisia positioryhmiä tuotetaan, kutsun asennoitumistavoiksi. Aluksi olen jakanut *Koulukiusaamis-illan* asennoitumistoiminnan kolmeen pääryhmän. Nämä ovat aikuisiin, opettajiin ja vanhempiin asennoituminen. Kussakin pääryhmässä on kolme alaryhmää, jotka olen nimennyt niiden positioiden mukaan, joita asennoitumistoiminnalla tuotetaan (esimerkiksi Koulu ja opettajat tehottomina toimijoina, ks. alaluku 4.2.1). Näin havainnollistan sitä, millaisia asemia ja ominaisuuksia asennoitumistoiminnassa tuotetaan, ja erottelen toisistaan ne tavat,

joilla samaan ryhmään, esimerkiksi opettajiin, viitataan. Myös analyysilukuni etenee näitä valintoja noudattaen – aloitan aikuisiin asennoitumisesta, ja esittelen kaikki asennoitumistavat, joissa asennoituva, arvottava kielenkäyttö kohdistuu aikuisten ryhmään.

Tarkempi analyysini pohjautuu Du Bois´n (2007) asennekolmiomalliin, ja hyödynnän analyysissäni niitä prosesseja ja tekoja, joita kaavio kuvaa. Keskustelukatkelmia tutkiessani olen Du Bois´n (2007: 146–150) tapaan kysynyt, kuka asennoituu, mikä on asennoitumisen kohde ja millaiseen aiempaan asennoitumistoimintaan kielenkäyttäjää vastaa. Nämä selvitettyäni olen analysoinut katkelman vuorovaikutuskontekstia ja selvittänyt, millä kielellisillä tavoilla Du Bois´n (2007: 162–163) mainitsevat evaluointi, positiointi ja linjaan asettuminen katkelmassa näkyvät.

### 3.3 Eettinen pohdinta

Koulukiusaaminen on monille varsin arka, henkilökohtainen aihe. Tässä tutkimuksessa käsitellän julkista koulukiusaamiskeskustelua ja siinä osoitettavaa asennoitumistoimintaa. Aineistoni on julkinen, kaikkien katsottavissa oleva televisiokeskusteluohjelma, minkä vuoksi en ole tarvinnut tutkimuslupaa ohjelman analysoimiseksi. Ohjelmaan osallistujien nimiä käytän sellaisenaan, mitä perustelen kahdellakin tekijällä. Ensimmäkin osallistujat ovat tunnistettavissa ohjelmasta, jonka kuka tahansa pääsee katsomaan Yle Areenasta. Toisena perusteluna on se, että useimmat osallistujista edustavat instituutioitaan (koulua, kotia, yliopistoa), mikä puolestaan vaikuttaa siihen, miten he käyttäytyvät, toimivat ja puhuvat kyseisessä vuorovaikutustilanteessa. Koska selvitän tutkimuksessani osallistujille rakennettavia positioita, pidän tärkeänä sitä, että huomion myös sen, miten heidän keskustelutilanteessa nimetään ja esitellään.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon tutkijan oma positio (Eskola & Suoranta 1998: 16, 151). Olen valmistumassa äidinkielen opettajaksi, joten on syytä kysyä, missä määrin omat intressini ja empatiani kohdistuvat opettajien ryhmään. Olen tiedostanut myös sen, että minulla on kokemuksia kiusaamisesta ja sen selvittämisestä. Analyysissäni olen pyrkinyt huomioimaan omat lähtökohtani ja tarkastelemaan työtäni kriittisesti.

On huomattava, ettei tutkimukseni kerro suoraan opettajiin ja vanhempiin liitetyistä asenteista (*attitudes*): asennoitumisen tutkimus liittyy ennemminkin vuorovaikutuksen ja kielen kuin kognitiivisten prosessien tutkimukseen. Koska kyse on laadullisesta tutkimuksesta, kerroo analyysini siitä, miten kyseisessä *Koulukiusaamis-ilta*-keskustelussa asennoidutaan; toisissa konteksteissa asennoitumista tuotetaan taatusti eri tavoin. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata

nimenomaan niitä keinoja, joilla asennoitumista tässä televisiokeskustelussa tuotetaan. Seuraavassa luvussa havainnollistan, miten *Koulukiusaamis-ilta* konteksteineen ja keskustelijoineen mahdollistaa asennoituvan kielenkäytön.

## 4 OPETTAJIIN JA VANHEMPIIN ASENNOITUMINEN

Tässä luvussa analysoin niitä asennoitumistapoja ja positioita, joita *Koulukiusaamis-illan* keskustelijat rakentavat puhuessaan opettajista ja vanhemmista. Erittelen ensiksi niitä tapoja, joilla keskustelijat osoittavat suhtautumistaan sekä opettajiin että vanhempiin. Näille asennoitumistavoille on tyypillistä, ettei niiden arvottavuus kohdistu vain opettajiin tai vanhempiin vaan että niissä selvästi viitataan kumpaankin ryhmään. Käytännössä tällaiset asennoitumistavat rakentuvat esimerkiksi kollektiivisten ryhmänimien, kuten termin *aikuiset*, kautta. Aloitan analyysini havainnoijapositioista, jotka käsittelevät sitä, miten aikuiset huomaavat koulukiusaamisen. Sen jälkeen siirryn erittelemään luotetun ja luottavan aikuisen positioita, ja viimeiseksi vuorossa on aikuisten välinen yhteistyö.

Käsiteltyäni asennoitumistavat, joissa arvottavuus ja affektisuus kohdistuvat kaikkiin aikuisiin, alan analysoida ensin opettajiin, sitten vanhempiin asennoitumista. Nämä asennoitumistavat ja niiden sisällä rakentuvat positiot eroavat edellä mainituista niin, että niiden arvottavuus kohdentuu selkeästi jommallekummalle ryhmälle. Opettajiin asennoituvissa puheenvuoroissa evaluoinnin ja positioinnin kohteena ovat opettajat, kun taas vanhempiin asennoituvissa vuoroissa arviointeja ja asemia rakennetaan vanhemmille. *Koulukiusaamis-illassa* opettajat asemoidaan tehottomiksi toimijoiksi, vastuunkantajiksi, kasvattajiksi sekä toisaalta kaikki keihonsa käyttäneiksi. Myös vanhempiin liitetään vastuunkantajan ja kasvattajan positiot, mutta heidän kuvataan myös puuttuvan kiusaamiseen omatoimisesti ja reagoivan ilmiöön tunteella.

### 4.1 Aikuisiin asennoituminen

#### 4.1.1 Aikuiset havainnoijina

Aikuiset havainnoijina -asennoitumistavalla viitataan sellaisiin asennoituviin vuoroihin, joissa oletetaan, että opettajat tai vanhemmat havaitsevat lähiympäristössään tapahtuvan kiusaamisen. Ryhmään kuuluvissa vuoroissa aikuiset positioidaan havainnoijiksi ja kiusaamisen huomaajiksi. Havainnoijapositiot ilmenevät puheenvuoroissa, jossa kiusaamisen huomaaminen arvotetaan tärkeäksi, kaikkia todistajia koskevaksi toiminnaksi. Toisaalta aikuisten asemoiminen havainnoijiksi voi tarkoittaa sitäkin, että nykytilanteessa kiusaamista ei huomata tai sitä kieltäydytään huomaamasta. Esimerkissä (1) korostetaan, että kaikkien pitäisi osallistua tilanteen seuraamiseen ja kiusaamisen havaitsemiseen.

**Esimerkki (1)**

- 1 T2: Niin sä et silloin tiedostanu sitä vaikka se nyt on sinulle tavallaan päivänselvää et hän  
 2 jäi yksin?  
 3 JS: Kyllä.  
 4 T2: Miten sen silloin selittää itselleen että ei?  
 5 JS: Ei sitä< ei sitä lapsena tajua. Se on jollain muotoa myös toi lasten maailma voi olla  
 6 välillä taistelua jos on huono yhteisö. Niin siinä joutuu taistelemaan siitä ja keikkumaan  
 7 sillä laudalla että onko kiusaaja onko kiusattu. Ja jos sä jäät siihen väliin niin sä oot  
 8 koko ajan vaarassa tippua kiusatuksi.  
 9 JH: **Sen takia se on musta äärimmäisen tärkeätä että siinä koko ajan opettajat, van-**  
 10 **hemmat, kaikki kattoo myös opiskelijat siinä ympärillä ja kaverit että jos ne näkee**  
 11 **kiusaamista että siihen puututaan.** Koska ei sitä kiusaaja ymmärrä et mitä sitä välillä  
 12 ehkä tekeekään tai kuinka pahaa mieltä sitä aiheuttaa. Se et **siihen joku puuttuu ulko-**  
 13 **puolelta nii sit siihen pystyy aikuiset puuttumaan ja selvittämään sen asian toivot-**  
 14 **tavasti.**

Esimerkki alkaa yksilöhaastattelukatkelmalla: toimittaja (T2) haastattelee kiusaaja–kiusatuksi määriteltyä Juulia Soidinahoja (JS). Haastattelussa painottuvat kiusaajan kokemukset, ja Soidinaho kertoo, miten ei ymmärtänyt, että hänen kiusaamiensa lapsi jäi aikanaan yksin. Haastattelun päättyessä keskusteluun liittyy Duudsonit-ryhmästä tunnettu Jukka Hildén (JH). Hän aloittaa asennoitumistoimintansa heti puheenvuoron saatuaan ja arvottaa kiusaamisen huomaamisen tärkeäksi. Hildén kehystää puheenvuoronsa perustelulla (*sen takia*), jossa deiktinen pronomini *sen* viittaa Soidinahon huomioon siitä, etteivät kiusaajat aina ymmärrä toimivansa väärin.

Kielellisesti Hildénin kannanotto muodostuu kopulamuotoisesta kannanottolausumasta, jonka keskelle sijoittuva asenteenilmaisoin *musta* positioi Hildénin yksilöksi ja merkitsee kannanoton yksilön mielipiteeksi (ks. Pälli 2003: 65; Rauniomaa 2007: 228). Varsinainen evaluointi puolestaan perustuu leksikaalisiin valintoihin: *äärimmäisen tärkeätä* -predikatiivilausekkeessa arvottava adjektiivi *tärkeätä* tekee sitä seuraavan kannanoton arvokkaaksi ja merkittäväksi (ks. KS s.v. *tärkeä*). Adjektiivilausekkeen affektinen intensiteettimäärite *äärimmäisen* puolestaan korostaa sitä, että kiusaamisen huomaaminen on erityisen tärkeää: sananvalinta saa *suurimman* tai *huippukohdan* merkityksen, ja se painottaa tärkeyden määrää (KS s.v. *äärimmäinen*, VISK § 666). Kvantifioiva ajanilmaus *koko ajan* vahvistaa tärkeyden merkitystä korostamalla, että opettajien, vanhempien ja muiden läsnäolijoiden on reagoitava kiusaamiseen toistuvasti (ks. VISK § 751).

Vuorovaikutuksen kannalta kiinnostavaa on, että asennoituvat ja arvottavat kielenpiirteet ilmenevät Hildénin vuorossa ennen varsinaista ydinsisältöä: Hildén osoittaa asennoitumistaan ensiksi kannanottolausumalla *sen takia se on musta äärimmäisen tärkeätä*, minkä jälkeen hän esittää varsinaisen arvottamisen kohteen, siis sen, että aikuiset ja vertaistoverit huomaavat ja



puuttuvat kiusaamiseen. Kärkkäisen (2006: 708) mukaan tällaisella ennakoivalla asennoitumisella, valmistetaan kuulijaa suhtautumaan toivotulla tavalla tulossa olevaan pääsanomaan; lisäksi vuoron alussa ilmaistaan tyypillisesti se, miten oma vuoro suhteutuu edellä sanottuun (Hakulinen 1997: 44). Asennoitumisen merkitseminen voikin olla Hildénille tarpeen, sillä hänen vuoronsa, joka sijoittuu Soidinahon haastattelun loppuun, vaikuttaa aloittavan uuden, haastattelua kommentoivan jakson. Asennoitumisensa ja asemansa ilmaisemalla Hildén osoittaa, ettei hänen vuoronsa kuulu edeltävään haastatteluun vaan kommentoi sitä yksilön näkökulmasta.

Esimerkissä (1) Hildénin asennoituminen kumpuaa edellisen puhujan vuorosta, jota Hildén pystyy käyttämään oman asennoitumisensa perusteluna. Arvostusta ilmaisevalla leksikolla Hildén evaluoi huomaamisen tärkeyttä ja positioi samalla aikuiset ja muut läsnäolijat tarkkailija-asemaan. Hildénin sanoma näyttääkin olevan, että jotta kiusaamiseen voidaan puuttua, on se ensin huomattava.

Esimerkki (2) tuo kuitenkin ilmi sen, että kiusaamisen havainnoiminen ei aina johda selvittelytoimenpiteisiin tai tarpeeksi koviin rangaistuksiin. Vaikka kiusaaminen huomattaisiin, siihen ei välttämättä reagoita. Katkelmassa toimittaja (T1) kysyy kiusaajaksi asemoituvalta Karita Viitaselta (KV), olisivatko tehokkaammat rangaistukset estäneet tätä kiusaamasta.

### Esimerkki (2)

- 1  
2 T1: Luuletko Karita et tämmönen jos ois ollu kovempi rangaistus niinku kaikki ois koulus  
3 sen tienny et täst muute et jos sä kiusaat nii voi vaik tapahtua koulust erottaminen.  
4 **Luuletko et se ois jotenki estäny sun toimias?**  
5 KV: **Siis kyllä ihan varmasti ois estäny**, et meidän koulussa niinku **todella vähän puu-**  
6 **tuttiin** siihen **vaikka mä oon kyl melkein sataprosenttisen varma** että kaikki sen  
7 huomas.

Rivillä 1 toimittaja esittää Viitaselle myönteisesti suuntautuneen vaihtoehtokysymyksen, joka kutsuu Viitasta asettumaan linjaan kysymyksen asiasisällön kanssa: toimittaja olettaa, että myös Viitaseen mielestä kovempi rangaistus estää koulukiusaajaa kiusaamasta. Kysymys hajaantuu kahteen osaan: ensimmäisessä osassa (rivit 1–2) toimittaja esittää kuvitellun tilanteen. Adverbiaalikonjunktio *jos* aloittaa kontrafaktuaalisen ehtolauseen, jossa konditionaalien imperfektit osoittavat, ettei sanottu toteutunut (VISK § 1135). Toimittaja esittääkin kovemman rangaistuksen ja sen uhan hypoteettisena, todenvastaisena kuvitelmana (VISK § 1594). Jälkimmäisessä kysymyksessä (rivi 3) toimittaja tarkentaa viimein, mitä ehtolauseessa esitetty kuvitelma kos-

kee ja mikä asia on siitä riippuvainen (VISK § 1595). Toimittaja kysyy Viitaselta, olisiko rangaistuksen uhka estänyt tätä kiusaamasta. Edellä esitetyn ehtolauseen tapaan myös tämä jälkimmäisen kysymyksen täydennys viittaa todenvastaisuuteen ja implikoi, että Viitanen on pystynyt kiusaamaan pelkäämättä tulevia rangaistuksia.

Rivillä 4 vuoro siirtyy Viitaselle. Katkelmasta voi huomata, että Viitanen täyttää toimittajan ennakko-oletukset myönteisestä vastauksesta ja osoittaa samanmielisyytensä. Vuoronsa Viitanen aloittaa selittävällä partikkelilla *siis*, minkä jälkeen hän esittää *kyllä*-alkuisen, rangaistuksia evaluoivan lausuman. Sen aloittava elementti, modaalipartikkeli *kyllä*, hahmottaa sanotun affektiseksi; vierusparin jälkijäsenen alussa se vahvistaa puhujan myönteistä vastausta (VISK § 1203, 1606, 1717). Rangaistuksia Viitanen arvioi episteemisesti ja osoittaa asennoituvansa niiden tehoon myönteisesti. Varmuutta lausumassa ilmentää lauseke *ihan varmasti*, jossa episteemisyyttä rakentaa vahvaa todennäköisyyttä ilmaiseva modaaliverbi *varmasti* ja jossa tämän merkityksen täsmällisyyttä täydentää intensiteettipartikkeli *ihan* (VISK § 854, 1601).

Osoitettuaan toimittajalle samanmielisyyttä Viitanen esittää väitelauseen, jonka mukaan hänen koulussaan ei juuri puututtu kiusaamiseen. Tämän todentaa määrää ilmaiseva adverbialauseke *todella vähän*, johon intensiteettipartikkeli *todella* luo puuttumisen vähyyttä korostavan sävyn. Rivillä 5 Viitanen aloittaa kopulalausemuotoisen kannanottolausuman, jossa hän tuo ilmi sekä oman asemansa että varmuutensa. Adverbiaalikonjunktio *vaikka* ilmaisee, että edellä esitetty huomio koulun vähäisistä toiminnoista on odotuksenvastainen mutta silti paikkansapitävä (VISK § 1140); ristiriita syntyy Viitaseen kuvauksessa siitä, että hänen mukaansa kaikki olivat tietoisia kiusaamisesta mutta eivät silti reagoineet siihen. Odotuksenvastaisuuteen ja erimielisyyden ilmaisemiseen liittyy myös kannanottolausuman modaalipartikkeli *kyl*, jolla Viitanen toisaalta vahvistaa omaa varmuuttaan siitä, että kiusaaminen on huomattu, ja toisaalta vastustaa sitä, ettei kiusaamiseen ole puututtu (VISK § 1609). Kiusaamisen huomaamista evaluoidessaan Viitanen rakentaa asennoitumistaan episteemisesti: predikatiivilauseke *melkein sataprosenttisen varma* viittaa lähes täydelliseen varmuuteen. Kontekstista ilmenee, että *kaikki* viittaa kouluyhteisöön. Tällä kvanttoripronominilla Viitanen ilmentää, ettei yksikään koulun jäsen ole ollut tietämätön kiusaamisesta (ks. VISK § 750).

Esimerkissä (2) asennoitumistoiminta pohjautuu juontajan rakentamaan todenvastaiseen kuvitelmaan, johon haastateltava vastaa myöntävästi ja linjaan asettuen. Episteemisellä asennoitumisella Viitanen ilmaisee, että hän uskoo kovempien rangaistusten estävän kiusaamista. Katkelma rakentaa kiusaajalle aseman, jossa tämä saa toimia vapaasti, ellei hän joudu pelkäämään toimintansa seuraamuksia tai siitä saatavia rangaistuksia. Kouluyhteisö, johon Viitanen

viittaa implisiittisesti ilmauksella *kaikki*, puolestaan asettuu toimimattoman huomaajan asemaan. Viitaten mukaan on selvää, että kiusaaminen on huomattu, mutta siitä huolimatta kiusaamiseen ei puututa. Tämä on todettu myös kiusaamistutkimuksissa. Muun muassa Atlas ja Pepler (1997: 92) ovat osoittaneet, ettei kiusaamiseen aina puututa, vaikka se oli tiedossa: heidän tutkimuksessaan opettajat huomasivat puolet ja reagoivat 18 prosenttiin kaikista kiusaamistilanteista. Myös se, miten koulu suhtautuu kiusaamiseen, saattaa vaikuttaa kiusaamisenvastaisiin toimenpiteisiin (esim. Craig, Henderson & Murphy 2000; Kochenderfer-Ladd & Pelletier 2008).

Kiusaamisen havainnoimiseen liittyvissä puheenvuoroissa asennoidutaan myös siihen, miten hyvin koulussa huomataan tai halutaan huomata kiusaaminen. Esimerkissä (3) kieltäytyään uskomasta, etteikö kouluissa kiusataisi ja etteikö ongelmaa huomattaisi. Katkelma käynnistyy tilanteesta, jossa toimittaja (T1) keskeyttää ministeri Kiurun pitkän vuoron. Päällekkäispuhuntaan liittyy myös Jukka Hildén (JH), joka aloittaa oman esimerkkinsä kertomisen ennen kuin toimittaja on ehtinyt loppuun omassa, osallistujien puhetta kontrolloivassa vuorosaan.

### Esimerkki (3)

- 1 T1: [Mennään< Täällä huutelen  
 2 JH: [Totta tos et me ollaan kierretty tuota kouluja  
 3 T1: [ministerin päälle.  
 4 JH: ja sä näät siellä heti et **ne koulut jotka sanoo et meidän koulussa ei kiusata, ihan**  
 5 **varmaan joka koulus kiusataan**, et se on sitä **silmien sulkemista** ja maton- niinku  
 6 ongelmien **maton la- alle lakasemista**. Kaikki ko< **kaikis kouluis kiusataan**, ja miten  
 7 siihen reagoidaan ja miten niihin puututaan nii se on se.  
 8 T2: Näin se on.

Hildénin puheenvuoro käsittelee Duudsonien kokemuksia koulukiertueista. Viittamalla koulukiertueisiin Hildén oikeuttaa oman vuoronsa ja asennoitumistoimintansa: hän asettuu institutionaaliseen rooliinsa kiusaamista vastustavana koulupuhujana. Asennoitumistoiminta lähtee liikkeelle, kun Hildén evaluoi puheenvuorossaan sitä, miten tietyt koulut suhtautuvat kiusaamiseen (rivit 4–5). Hildén asemoi nämä koulut paikoiksi, jossa totuus kielletään ja jossa sitä ei haluta nähdä.

Rivillä 4 Hildén käyttää yksikön yleistävää toista persoonaa *sä*. Tällä valinnalla Hildén tekee omasta kokemuksestaan – siitä, että on helppo erottaa kiusaamisen kieltävät koulut – yleisen kokemuksen (VISK § 1365). Tämän jälkeen Hildén referoi kouluja *ne koulut jotka sanoo et meidän koulussa ei kiusata*. Hän aloittaa referoinnin johtolauseella *jotka sanoo* ja kertoo vasta sitten, mitä kouluissa on todettu; puhekielelle on tyypillistä, että varsinainen referointi

sijoittuu johtolauseeseen jälkeen (Routarinne 2005: 89). Genetiivimuotoinen persoonapronomini *meijän* rakentaa äänessä oleville kouluille sisäryhmän, jolla on omat arvonsa ja asenteensa: kiusaamisen kieltävä koulu hahmottaa itsensä omaksi, poikkeukselliseksi ryhmäkseen (Pälli 2003: 105–106).

Eksplisiittinen asennoitumistoiminta käynnistyy, kun Hildén esittää kouluille vastaväitteen toteamalla, että *ihan varmaan joka koulus kiusataan* (rivi 4). Tämän väitelauseen affektisuus rakentuu episteemisistä ja kvantifioivista sananvalinnoista. Lausuman aloittava *ihan varmaan* -lauseke ilmentää Hildénin episteemistä varmuutta siitä, että kaikissa kouluissa kiusataan. Lausekkeen kommenttipartikkeli *varmaan* sävyttää lausuman evidentialiseksi ja ilmaisee, että Hildénin käsitys kouluissa tapahtuvasta kiusaamisesta perustuu puhujan tekemiin päätelmiin. (VISK § 1557, 1606.) *Koulua* määrittävä kvanttoripronomini *joka* puolestaan sopii affektiseen käyttöön, ja sillä Hildén määrää kannanottonsa koskemaan kaikkia kouluja.

Kannanottonsa paikkansapitävyyttä Hildén rakentaa kopulamuotoisella predikatiivilauseella *et se on sitä silmien sulkemista ja maton- niinku ongelmien maton la- alle lakasemista* (VISK § 1212). Metaforia käyttämällä Hildén asemoi koulut paikoiksi, joissa kiusaamista ei suostuta näkemään ja joissa ongelman suuruudesta vaietaan (ks. KS s.v. *lakaista*). Vuoronsa lopuksi Hildén tekee vielä väitelausemuotoisen yhteenvedon, jossa hän toistaa sen, että kaikissa kouluissa kiusataan. Kiinnostavaa Hildénin vuoron lopussa on lausuma *miten siihen reagoidaan ja miten niihin puututaan* ja sitä täydentävä, elliptinen *nii se on se*, jolla Hildén selvästi viittaa oleelliseen, keskeisimpään asiaan.

Esimerkissä (3) asennoitumista tuotetaan referoimalla: koulut ja Hildénin oma mielipide muodostavat vuoroon arvioivan vuoropuhelun. Koulujen ajatuksia referoimalla Hildén evaluoi kouluja ja kutsuu muita keskustelijoita yhtymään tähän evaluointiin: epäsuora arviointi ja puhujan valitsema näkökulma ohjaavat vastaanottajaa tietynlaiseen tulkintaan. (Haakana 2005: 119–121; Kalliokoski 2005: 16). Kun Hildén seuraavaksi esittää oman, koulun sanoille vastakkaisen näkemyksensä, vaikuttaa selvältä, millaista asennoitumista Hildén muilta toivoo: vastaanottajien oletetaan asettuvan linjaan ja myöntävän, että kaikissa kouluissa kiusataan. Referoinnin kautta tietyt koulut asemoituvat paikoiksi, joissa kiusaamista ei myönnetä eikä sitä haluta nähdä.

Koulun havainnointiongelmiin tuodaan myös toinen näkökulma. Sen sijaan, että kyse olisi siitä, ettei koulu halua nähdä kiusaamista, todetaan esimerkissä (4), että koulut käyttävät vääriä käsitteitä eivätkä siten ymmärrä kiusaamisen todellista luonnetta. Tutkija Niina Mäntylä

(NM) tuo esille sen, ettei koulussa aina käytetä kiusaamisen käsitettä vaan kiusaaminen tulkitaan leikkimieliseksi toiminnaksi tai kavereiden väliseksi kiusoitteluksi.

#### Esimerkki (4)

1 NM: Ja tähän liittyy myös tämmönen leikitappelukäsite **mitä yleensä kouluilla käytetään et ajatellaan et tää on nyt tämmöstä leikkiä vaan mut** siin on tosiaan selkeet  
 2 erot tämmösen leikitappelun välillä, et siel on yleensä ne on niinku hyviä ystäviä  
 3 keskenään ne jotka niinku leikitappelee et kyl siinä **varsinaisessa** kiusaamistilan-  
 4 teessa ne on niinku ne valtasuhteet ihan epätasapainoset et siel on semmonen hei-  
 5 kompi toinen osapuoli et ne ei oo niinku tasapuolisia siinä suhteessa.  
 6

Mäntylä käyttää vuoronsa esitelläkseen eron leikitappelun ja koulukiusaamisen välillä. Mäntylän selitys implikoi, että leikitappelun käsitettä käytetään laajasti useissa kouluissa: ajan adverbti *yleensä*, monikollinen *kouluilla* ja passiivi *käytetään* paljastavat, että tutkija puhuu useista kouluista ja sitä kautta yleisestä ilmiöstä (VISK § 649, 1323). Koulun ajattelutavan Mäntylä tuo esiin referoimalla kuvitteellista puhetta (rivi 2), jolla hän toisaalta dramatisoi vuoroaan, toisaalta evaluoi koulun ajatustapaa (VISK § 1490, Haakana 2005: 119–121). Referoitu ajattelutapa heijastaa opettajien vähättelevää asennoitumista: *Leikki* implikoi, että kyse on vaarattomasta ja iloisesta toiminnasta (KS s.v. *leikki*). Sitä määrittävä proadjektiivinen *tämmöstä* osoittaa asian, tässä tapauksessa leikin, ominaisuutta ja korostaa siis, että kyse on nimenomaan hauskaasta toiminnasta (VISK § 610). Varsinainen, koko lausumaa koskeva vähättelevä sävy syntyy sävypartikkeleista *vaan* ja *nyt*, jotka lieventävät kiusaamistilanteiden vakavuutta (VISK § 828, 1718).

Mäntylä jatkaa evaluointia myös referaatin jälkeen. Koulujen leikitappelukäsitys arvotuu vääränlaiseksi tavaksi käsitellä kiusaamista, sillä sananvalinta *varsinainen* (rivi 4) merkitsee, että on olemassa jollakin tavalla oikeita ja todellisia, leikitappelusta eriäviä kiusaamistilanteita (KS s.v. *varsinainen*). Mäntylä hyödyntääkin puheenvuorossaan koulukiusaamisen tieteellistä määritelmää, mikä näkyy hänen käyttämässään leksikossa: muun muassa *leikitappelukäsite*, *valtasuhteet* ja *epätasapainoset* viittaavat termeihin, joilla ilmiötä kiusaamistutkimuksessa määritellään ja joilla se erotetaan vertaistoverien keskinäisestä leikistä (ks. esim. Olweus 1992).

Koska Mäntylä huomauttaa, että ero leikitappeluiden ja kiusaamisen välille on mahdollista tehdä, asemoituvat koulu ja sen henkilökunta tietämättömiksi. Opettajien tietämättömyys voikin olla todellinen ongelma, mikäli koulussa ei hahmoteta, millainen käyttäytyminen on kiusaamista (Kokko & Pörhölä 2009: 1001; Mishna ym. 2005: 731). Se, että koulussa käytetään

vääriä käsitteitä ja luetaan kiusaamistilanteet leikiksi, voi kertoa kyvyttömyydestä havaita kiusaamista. Suhtautuessaan opettajiin tietämättöminä toimijoina Mäntylä asemoi heidät henkilöiksi, jotka eivät kykene havainnoimaan kiusaamista. Näin ollen esimerkin (5) havainnoijaposition rakentuu poissaolonsa kautta: Tietämättömyys johtaa puutteelliseen havainnointiin. Koska opettajan vastuuseen kuitenkin kuuluu puuttua kiusaamiseen (ks. esim. Perusopetuslaki), voi Mäntylän luoman position asettaa moraaliseksi asteikolle, jossa kiusaamisesta tietämätön opettaja toimii väärin. Tällöin vastakkaiseksi positioksi muodostuu havainnoijan asema.

Jotta opettajat voivat puuttua kiusaamiseen, heidän on pystyttävä tunnistamaan, millainen käyttäytyminen on kiusaamista ja millaisia ryhmäilmiöitä koulussa on havaittavissa. Varsinkin epäsuora, piilotettu kiusaaminen voi olla vaikea havaita. (Kokko & Pörhölä 2009: 1001.) Opettajien tietoisuus nostetaan esiin myös *Koulukiusaamis-illassa*, kun toimittaja (T1) kysyy James Nikanderilta, tietävätkö opettajat, että oppilaita kiusataan myös virtuaalisesti:

#### Esimerkki (5)

- 1 T1: No mites tää puuttumishomma sitte, opettajat on siel koulussa, nii tota noin nii, onks  
2 opettajat kartalla täst netti- ja mobiilikiusaamisest?  
3 JN: Se on nii näkymätöntä et **veikkaan et ei oo niin kartalla ku pitäs olla**, et tietenki  
4 tiedostaa jollain tapaa et netis kiusataan, **mut <kuinka paljon> asialle tehdään jotain**,  
5 et must tuntuu et opettajat tarvii enemmän konkreettist todistetta et ne voi ja uskaltaa  
6 tehdä jotain. Ja myöski **opettajien pitää olla erittäin kiinnostuneita oppilaista**, missä  
7 piirissä ope- tai siis oppilas liikkuu, mitä ystäviä, mitä tekee, et tota mä muistan ite  
8 vitosluokalla, en ota vanhemmilt vastuut pois mut tää on nimenomaan sitä yhteistyötä.

Nikanderin vuoron aloittava, kiusaamista kuvaileva kopulalause *se on niin näkymätöntä* myötäilee käsitystä siitä, että internetkiusaaminen on näkymätöntä ja vaikeasti havaittavaa (ks. esim. Li 2007: 1780). Kuvailun jälkeen Nikander osoittaa episteemistä asennoitumista käyttämällä intensionaalista ei-faktiiviverbiä *veikkaan*, jonka arvaamiseen liittyvä ydinmerkitys ilmaisee kuulijalle, ettei tulevaan verbin täydennykseen (*et ei oo niin kartalla ku pitäs olla*) suhtauduta absoluuttisena totuutena (KS s.v. *veikata*, VISK § 1561). Ydinsisällön eteen sijoituvalla episteemisellä ilmauksella pyritäänkin viestimään keskustelukumppanien kanssa: episteemisyys antaa vihjeitä siitä, miten arvioivaan viestiin tulisi suhtautua (Kärkkäinen 2006: 708). Suunnattuaan kuulijoiden huomion vuoronsa asennoituvaan sävyyn Nikander osoittaa verbiä täydentävällä sivulauseella (rivi 3), miten hän asennoituu opettajien tietoisuuteen. Sivulauseetta seuraavassa, vertailevassa rakenteessa konditionaalimuotoinen modaaliverbi *pitäs* osoittaa, että Nikanderin mielestä opettajien tulisi havaita kiusaamista nykytilannetta paremmin.

Rivien 3 ja 4 vaihteessa Nikander tekee myönnytyksen: partikkeli *tietenkin* kuvaa, että opettajien jonkinasteinen tietoisuus on selvä asia (VISK § 1608). Hän asemoi opettajat henkilöiksi, jotka ovat jollakin tapaa tietoisia kiusaamisilmiöstä. Kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mut* kääntää kuitenkin huomion kysymykseen *kuinka paljon asialle tehdään jotain* (VISK § 1103). Se hahmottuu retoriseksi, sillä se on osa Nikanderin kesken olevaa puheenvuoroa eikä suuntaudu hakemaan vastausta keskustelun muilta osapuolilta (VISK § 1706). Kysymyksellään Nikander kyseenalaistaa sen, että koulukiusaamisen havaitseminen johtaisi kiusaamisenvastaisiin toimenpiteisiin – retorisiin kysymyksiin sisältyy implisiittinen vastaus (VISK § 1705). Interrogatiivilausuman affektista tulkintaa voi perustella myös *kuinka*-alkuisuudella, sillä osa tämän kysymyssanan aloittamista lausumista on tarkoitettu nimenomaan asennoitumis- tai kannanottotoiminnaksi (VISK § 1713). Kysymyksen oletukseen siitä, ettei kiusaamiselle tai opettajien tietoisuudelle tehdä mitään, liittyy myös seuraavan lausuma. Siinä Nikander käyttää evidentialista yleisvaikutelmaverbiä (*must*) *tuntuu* perustellakseen havaintonsa omilla huomioillaan ja arvioidakseen sanomaansa (VISK § 488, 1557, 1578). Tämän lisäksi Nikander nostaa esiin sen, että opettajien pitäisi osoittaa nuorille kiinnostusta (rivi 6). Indikatiivimuotoinen modaaliverbi *pitää* kuvastaa niitä arvoja ja normeja, joita Nikanderin mukaan tulisi noudattaa: verbi saa tässä kontekstissa deonttisen merkityksen, ja täytymisen merkitys syntyy velvollisuuksista, joita opettajille asetetaan (VISK § 1554, 1575). Opettajien kiinnostuneisuuden merkitystä korostaa myös intensiteettipartikkeli *erittäin* (ks. VISK § 853).

Esimerkissä (5) opettajat asemoituvat henkilöiksi, jotka ovat jonkin verran tietoisia internetkiusaamisesta mutta eivät kuitenkaan tiedä, miten asiaan tulisi reagoida. Nikander käyttää sekä episteemisiä, tiedon varmuutta koskevia, että evidentialisia, tiedon lähteen kertovia, ilmauksia merkitäkseen vuoronsa omista arvauksista ja päätelmistä nousevaksi. Nämä ilmaukset edeltävät varsinaista asiasisältöön asennoitumista ja toimivat viesteinä keskustelukumppaneille (ks. esim. Kärkkäinen 2006: 708).

Tässä alaluvussa olen analysoinut yhtä tapaa, jolla *Koulukiusaamis-illassa* asennoidutaan aikuisiin. Edellä olevia katkelmia yhdistää kuvaus kiusaamisen havainnoimisesta: se arvotetaan tärkeäksi, usein opettajien ja vanhempien toiminnaksi. Varsinkin koulua ja opettajia koskevissa esimerkeissä kritisoidaan sitä, että kiusaamista ei huomata tai sen olemassaoloa ei haluta myöntää. Kritisoimalla sitä, ettei kiusaamistilanteita huomata, keskustelijat ilmaisevat olettavansa, että aikuiset ovat havainnoijia. Esimerkkien perusteella tämä asema ei kuitenkaan vielä täyty: opettajat eivät ole täysin tietoisia kiusaamisesta, ja vaikka olisivatkin, he eivät silti välttämättä puutu siihen. Myös muut aikuiset hahmottuvat yleisöksi, joka sallii kiusaamisen niin kauan, kun he eivät huomaa ja puutu nuorten välisiin suhteisiin.

#### 4.1.2 Aikuiset luotettuina ja luottajina

*Koulukiusaamis-illassa* aikuiset nähdään paitsi kiusaamisen havainnoijina (ks. edellinen alaluku, myös luotettuina että luottajina. Luotetulla tarkoitan tässä positiota, jossa aikuiset – opettajat, vanhemmat tai muut sukulaiset – on asemoitu luotettaviksi, oppilasta kuunteleviksi ja näille läsnä oleviksi aikuisiksi. Luottajan positio puolestaan rakentuu, kun aikuiseen asennoidutaan henkilönä, jonka tehtävänä on osoittaa vastavuoroista luottamusta lapseen. Luotetun ja luottavan aikuisen asema näyttäytyy usein ideaalina toiveena, kuten esimerkki (6) osoittaa.

##### Esimerkki (6)

- 1 T1: Tuol toisel puolel [puhe tatuoinneista] lukee listen and soul, mitä- mitä tota noin nii  
 2 kuuntele ja sielu mitä se niinku merkkaa sulle?  
 3 KI: Se merkkaa tosi paljon. Mä olisin- **mä olisin aina halunnu myös että mua kuunnellaan, kuullaan, opettajat kuulee, ihmiset kuulee mut ympärillä, niinku nähtäs ja kuultas asioita, kuultas myös se hätä mikä meillä voi olla. Joskus sitä ei pysty sanomaan ääneen, joskus on vaan ihan pelkästään näkymätöntä.** Sitä kaikkee.  
 4  
 5  
 6  
 7 T1: Sun kroppa on ikään kuin merkattu näillä koulukiusaamisen jäljillä, kerro vielä tosta  
 8 linnusta sun kädessä?  
 9 KI: Joo, öö, kiusauksen aikana< sori tästä on vähän hankala puhua, öö, se meni niin rannaksi että aina kuvitteli itsensä tiätkö linnuksi tai vapaaksi, et voi lähtee vaan lentämään pois, kuolla. Koska sitä toivottiin mun kohdalla, parhaimmillaan että mua ei olis. [Kamera C:hen, itkuisen näköinen] Että on sen verran niinku mitätön ja, luuseri, aika monta kertaa parhaimmillaan sen viikossa kuuli.Eli vapautta. **Mut toisaalta myös turvaa että se kertoo tavallaan linnusta mikä pääsee myös karkuun ja myös turvaan.** Niinku ristipuolelta ja myös esimerkiks mun isovanhemmista. Kertoo, **mitkä oli mulle turvapaikkoja sillo ku oli tosi paha olla.**

Esimerkki (7) on osa Koulukiusaamis-illan aloittavaa yksilöhaastattelua, jossa toimittaja (T1) haastattelee Kristoffer Ignatiusta, entistä kiusattua. Riveillä 1 ja 2 toimittaja pyytää Ignatiusta kertomaan, mitä Listen and Soul -tatuointi hänelle tarkoittaa. Rivillä 3 Ignatius aloittaa vastausvuoronsa: toimittajan käyttämää kieltä (merkkää) käyttämällä Ignatius osoittaa sitoutuneensa norminmukaiseen haastatteluvuorovaikutukseen, jossa toimittajan kysymystä seuraa haastateltavan vastaus (Berg 2003: 51).

Ignatius kertoo, että hän olisi toivonut lähellään olevilta ihmisiltä läsnäoloa ja kuuntelutaitoja (rivit 3–5). Konditionaalinen perfektillä Ignatius esittää, miten tapahtumat olisivat voineet mennä toisin: *mä olisin aina halunnu myös että mua kuunnellaan* -lausuma viittaa siihen, että Ignatius kaipasi kuuntelijaa muttei tätä saanut. Lähiympäristön ihmiset, esimerkiksi opettajat, asemoituvatkin henkilöiksi, jotka eivät ole riittävän läsnä. Katkelmasta käy kuitenkin ilmi, että läsnäolija on se asema, jonka Ignatius aikuisille ihmisille toivoo. Kuunnelluksi ja kuulluksi tulemisen toivetta korostavat sana- ja rakennetason toistumat (*opettajat kuulee, ihmiset kuulee*).



Rivien 4 ja 5 konditionaalimuotoiset *nähtäs* ja *kuultas* paljastavat, ettei läsnäolo vielä toteudu: konditionaalilla ilmaistaan asioita, jotka toteutuvat vasta kuvittelun tasolla (VISK § 1592).

Ignatiuksen puheenvuorosta käy ilmi myös se, miksi aikuisten ja läheisten läsnäoloa toivotaan. Ignatius toivoo, että läheiset huomaisivat lasten pahan olon: *kuultas myös se hätä mikä meillä voi olla*. Inklusiivisella fokuspartikkelilla *myös* Ignatius rakentaa tulkintaa siitä, että kuunteleminen voi koskea toisenlaisiakin tilanteita kuin vain hyviä päiviä, jottei huono olo jää huomaamatta. Pahan olon mahdollisuuteen viittaa myös modaalinen verbiketju *voi olla* (VISK § 1566). Läsnäolon perusteeksi muotoutuvatkin kärsivien lasten joukko: monikon ensimmäinen pronomini *meillä* rakentaa lapsista sisäryhmän, johon Ignatiuskin kuuluu (Pälli 2003: 96, 101). Aikuisten tehtävänä on tunnistaa lapsen hätä, sillä *joskus sitä ei pysty sanomaan ääneen, joskus on vaan ihan pelkästään näkymätöntä*. Tässä vuoron päättävässä lausumassa Ignatius vaihtaa monikon ensimmäisestä persoonasta nollapersoonaan (*sitä ei pysty sanomaan*). Pronominiva-linnoillaan Ignatius rakentaakin erilaisten asemien lisäksi asennoituvaa kertomusta, jossa yksilön kokemukseen suhtaudutaan yleispäteväenä, yleistettävissä olevana huomiona (ks. Pälli 2003: 65, Thornborrow 1997: 249).

Luotetun aikuisen merkitystä rakennetaan myös korostamalla sitä, että läheiset pystyvät tukemaan vaikeina aikoina. Sosiaalinen tuki onkin merkittävä apu koulukiusaamisesta selviämiseen (Holt & Espelage 2007: 986). Esimerkissä (7) sosiaalisen tuen löytäminen hahmotuu keinona, jolla kiusattu voi välttää katkeroitumisen ja menneisyyden kokemuksissa elämissen.

### Esimerkki (7)

- 1 T2: No tuliko< no mitä sä ylipäänsä ajattelet tästä anteeksi pyytämisestä ja antamisesta et  
2 jos se vielä tässä käydään läpi onko se< **onko se jotakin sellaista mitä pitäisi jokaisen**  
3 **mieltä** ja (-).  
4 RA: Niinku mä sitä just yleensäkin tarkottaisin et **ei kyllä kannata jäädä** sinne hamaan  
5 menneisyyteen. **Pitää vaan niinku yrittää löytää ne ihmiset, mullaki on niinku ollu**  
6 **perhe, tosi tärkeet sukulaiset, kaikki, hyvät ystävät ketkä on ollu mun tukena niin**  
7 **kyl se vaan auttaa jaksamaan**. Niin.  
8 T2: Mm.

Esimerkki (7) on osa yksilöhaastattelua, jossa käydään läpi entisen koulukiusatun, Roni Alhon (RA) tarinaa. Katkelman alussa toimittaja (T2) esittää Alholle myönteisesti suuntautuneen haakukysymyksen, jolla hän pyytää haastateltavalta deonttista kannanottoa anteeksipyytämiseen ja -antamiseen. Koska kysymys olettaa myönteistä, samanmielistä vastausta, siihen sisältyy implisiittinen oletus siitä, että kaikkien tulisi pohtia anteeksipyytämistä tai -antamista. Universaali,

distributiivinen kvanttoripronomini *jokaisen* paljastaa, että toimittajan esittämä asiasisältö koskee kaikkia yksilöitä (VISK § 752). Deonttisuuden vaatimus puolestaan ilmenee modaaliverbistä *pitäisi*, jolla toimittaja ilmaisee yksilön velvollisuutta pohtia pahoittelun merkitystä (VISK § 1554, 1575).

Omassa vuorossaan Alho ei varsinaisesti vastaa toimittajan esittämään kysymykseen eikä viittaa anteeksipyyttämiseen tai -antamiseen eksplisiittisesti. Sen sijaan hän osoittaa, ettei kannata elää katkerana menneisyyden kokemuksissa. Alhon evaluointi rakentuu kannanottolausemasta *ei kyllä kannata jäädä*, joka kieltoverbialkuisena vastustaa implisiittistä oletusta siitä, että kiusatut jäävät elämään aiemmissa vaikeissa kokemuksissaan (VISK § 1387). Nesessiivinen verbiketju osoittaa Alhon asennoitumisen sillä tavoin, että se ilmaisee, mitä ei ole suositeltavaa tehdä. *Kyllä*-partikkelilla Alho vahvistaa verbiketjun intensiteettiä (VISK § 1717).

Menneisyudessa elämisen vaihtoehtona Alho näkee perheen, sukulaisten ja ystävien tuen. Luotetun aikuisen positio rakentuu, kun Alho ilmaisee deonttisen tarpeen löytää vierelle läheisiä, tärkeitä ihmisiä. Koska perheeseen ja sukuun voi olettaa kuuluvan aikuisia ihmisiä, rakentuu tukijan ja luotetun asema myös heille. Alhon vuorosta ilmenee myös se, miksi on tärkeää, että elämässä on luotettavia ihmisiä: kantaaottavalla lausumalla *kyl se vaan auttaa jaksamaan* Alho ilmentää henkisten voimavarojen säilymistä. Kiinnostavaa Alhon vuorossa on, että läheisten aikuisten löytäminen jää kiusatun vastuulle: nesessiivinen modaaliverbiketju *pitää löytää* merkitsee, että yksilön on hankittava tärkeät ihmiset ympärilleen (ks. VISK § 1575).

Luottamusta voidaan käsitellä myös olennaisena asiana, jota tarvitaan, jotta kiusaamiseen voidaan puuttua. Esimerkissä (8) toimittaja (T1) tiedustelee studioyleisön tytöltä (tyttö 3), miksi nuoret eivät luota aikuisiin. Vuoroparissa haetaan selitystä toimittajan esittämälle kysymykselle; tyttö tarjoaa vastaukseksi nuorten nopeaa kasvamista ja itsenäistymistä.

### Esimerkki (8)

- 1 T1: Kirjota sää nii mää kysyn. Nii tota noi nii< **aika monis tutkimuksis tulee se et nuoret**  
 2 **ei- ei oikeesti haluu< et ei luoteta vanhempiin ja ylei- niinku aikuisiin.** Esim sit  
 3 opettajiin. Ei- ei ei kerrota just täst kiusaamisest. **Minkä takii?** Sieltä. Mis mejän  
 4 noppa o? Sulla. Kato. Loistavaa. Anna mennä.  
 5 Tyttö 3 (yleisöstä): Joo tota, en mä tiiä, ehkä nyky-yhteiskunta jotenki kasvattaa lapset hir-  
 6 veen nopeesti, että niinku< et se on ihan hirveetä kattoo ku niinku kolmevuotiaat näyt-  
 7 tää oikeesti niinku mejän ikäsiltä. Et niinku että se käyttäytymismalliki pitää olla et  
 8 **lapsen täytyy aikuistua nopeasti** ja se **pitää se vastuu kantaa** siitä että kiusaako vai  
 9 onko kiusattu, ja **se on niinku mun mielestä ihan hirveetä et me ollaan oikeesti**  
 10 **niinku et me ollaan vielä muksuja**, ja että niinku että niinku että antakaa mejän olla  
 11 lapsia ja niinku että silleen kohdelkaa meitä niinku lapsia että niinku että rakastatte  
 12 meitä ja niinku että< että niinku että **jos me ei niinku luoteta aikuisiin niin ehkä se**  
 13 **johtuu siitä et me niinku aatellaan itsemme jo aikuisina** ja sitte niinku et aatellaan

14 et se yhteisö on jo aikuisia ja sit jos siellä on just tämmöstä kiusaamista (.) nii ehkä se  
15 sit niinku jotenki kompensoi niitä niinku oikeita aikuisia.

Vuorosta hahmottuu velvollisuus nopeaan kasvuun, aikuistumiseen ja vastuun kantamiseen: nesessiiviset modaaliverbit *pitää* ja *täytyy* luovat sekä aikuistumiseen että vastuun kantamiseen deonttisen, yhteisön normeista kertovan sävyn. Lohkeamarakenne *se pitää se vastuu kantaa* vakuuttelee välttämättömyyden olemassaoloa (VISK § 1715). Deonttisten ilmauksien jälkeen keskustelija ilmaisee oman mielipiteensä ja asemansa eksplisiittisemmin: kantaaottavan kopulalauseen keskelle sijoittuva asenteenilmaisoin *mun mielestä* suhteuttaa tytön mielipiteen aiemmin sanottuun (Pälli 2003: 74; VISK § 1212). Tyttö ilmaiseekin kauhistelewansa lapsena olemisen suhdetta nopeaan aikuistumiseen: predikatiivilauseke *ihan hirveetä* kuvastaa tytön affektista reaktiota. Tätä kannanottolausumaa seuraa toinen kannanotto (rivit 9–10), jossa tyttö rakentaa nuorten sisäryhmää (ks. Pälli 2003) ja toteaa heidän olevan vasta lapsia.

Kannanottojensa jälkeen esimerkin (8) keskustelija suuntaa puheensa aikuisille ja siirtyy käyttämään imperatiivia (rivi 10). Tällä valinnalla tyttö kohdistaa sanomansa aikuisiin ja pyytää näitä rakastamaan ja kohtelemaan lapsia lapsina. Luottamussuhteen kuvataan syntyvän aikuisten toimista: se, miten aikuiset kasvattavat, rakastavat ja kohtelevat lapsia, vaikuttaa siihen, luottavatko lapset aikuisiin. Keskustelija esittää, että liian nopea aikuistuminen johtaa nuoret ajattelemaan, että he osaavat jo käyttäytyä kuten aikuiset eivätkä sitten osaa kaivata aikuisten apua kiusaamistilanteissa. Keskustelijan imperatiivimuotoinen pyyntö asemoikin vanhemmat henkilöiksi, joiden tehtävänä on rakastaa lapsia ja pitää näitä lapsina.

Myös esimerkki (9) kuvaa sitä, miten lapset reagoivat luotetun aikuisen läsnäoloon. Katkelmassa siirrytään opettajien ryhmähaastatteluun, joka aloitetaan kysymällä, kuinka paljon opettajat kysyvät oppilaidensa kuulumisia.

### Esimerkki (9)

1 T1: Täst me heitetään paljo, kiitos James oikeesti, tota noin niin **opettajille, siis sinne ta-**  
2 **vallaan et miten usein te juttelette teijän oppilaittenne** kaa, eiks vaan?  
3 T2: Niin. Sä koitit keventää sitä palloa, se on aika raskas pallo, se on aika raskas pallo mitä  
4 tuota noin nii, pitää olla erittäin kiinnostunut oppilaista, pitää ehkä tehdä niinku Jame-  
5 sin opettaja teki, miten te<  
6 TK: Saanko mä heti ottaa?  
7 T2: Saat sä heti ottaa.  
8 TK: Pallosta kiinni.  
9 T2: Joo.  
10 TK: Mä tein pari vuotta sitten Aamulehteen jutun koulukiusaamisesta ja mä haastattelin  
11 mun oppilaita kirjallisesti, et mä tein semmosen lomakkeen et mä kysyin et mitä teille  
12 kuuluu ja kerro kaikkee ja, semmosen kakssivusen, ja sit mä käytin äidinkielen tunteja  
13 siihen et oppilaat täytti niitä ja, **siitä tuli aivan mieletön ryöppy**, koska **ne avautu** ja

14 kirjotti sinne et **kiitos kun sä välität ja ihana ku joku aikuinen kysyy**, ja sen jälkeen  
 15 ku se oli Aamulehdessä ollu se juttu, niin mun luokan takana oli jonossa oppilaita  
 16 odottamassa että ne pääsis puhuun. Eli se- **se kuvaa vaan sitä- sitä läsnäolon tarpeel-**  
 17 **lisuutta, ja mä en todellakaan ulkoista itseäni siis vastuusta vaan opettajien pitäis**  
 18 **olla läsnä**, mut mä heitän tonne ministerin suuntaan vähän palloo myös, et **voi kunpa**  
 19 **me saatais siihen enemmän aikaa ja mahdollisuuksia**. Sen opettamisen ohessa,  
 20 **mun mielestä se on äärimmäisen tärkeitä**.

Asennoitumistoiminta alkaa, kun äidinkielen opettaja Tiina Keskinen (TK) ilmoittaa puhumis-  
 halukkuutensa (rivi 6). Vuoroa pyytämällä Keskinen osoittaa tiedostavansa televisiokeskuste-  
 lun vuorovaikutuskäytänteet: hän ei aloita puhumista ennen kuin on saanut toimittajalta luvan.  
 Toimittajan reagoitua pyyntöön Keskinen pääsee aloittamaan oman vuoronsa, jonka alkuosa  
 hahmottuu tarinaksi. Siinä Keskinen kertoo lehtijuttunsa taustan eli sen, miten hänen tekemänsä  
 lomake johti siihen, että oppilaat alkoivat kertoa hänelle huoliaan.

Tarinoilla oikeutetaan ja perustellaan tietty, puheenaihetta koskeva asennoitumistapa, ja  
 niiden avulla puhuja voi sijoittaa ja asemoida itsensä osaksi keskustelua (Thornborrow 1997:  
 250). Keskinen tarinassa puhuja hahmottuu aktiiviseksi toimijaksi, opettajaksi, joka osoittaa  
 läsnäoloaan. Läsnäolon tarve käy ilmi tarinan keskelle sijoittuvasta evaluoinnista *siitä tuli aivan*  
*mieletön ryöppy*. Tämä tuloslause kuvaa, kyselyn aiheuttamaa muutosta: oppilaat ovat kirjoit-  
 taneet innolla. *Ryöppy* toimii metaforana voimakkaana virtaaville palautteille (vrt. KS s.v.  
*ryöppy*), joissa oppilaat ovat avautuneet huolistaan.

Yksi keino, jolla Keskinen toisaalta evaluoi, toisaalta positioi itseään ja tarinan henkilöitä,  
 on referointi. Keskinen siteeraa oppilaita, jotka ovat kiittäneet aikuisen välittämisestä (rivi 4).  
 Johtolauseen *avautu* ilmaisee Keskinen tulkinnan tilanteesta: hänen mukaansa oppilaat ovat us-  
 koutuneet hänelle huolistaan (Kalliokoski 2005: 26; KS s.v. *avautua*). Suorassa referaatissa  
*kiitos* ja *ihana* kuvaavat oppilaiden tunnereaktioita ja asennoitumista: ne osoittavat kiitollisuu-  
 den ja positiivisuuden tunteita. Koska Keskinen kertoo usein oppilaiden kirjoittaneen samalla,  
 kiitollisuutta ilmaisevalla tavalla, toimii referointi oppilaiden reaktioita ja tarinaa vahvistavana  
 keinona (VISK § 1490). Kun oppilaiden helpotusta ja positiivisia tunteita korostetaan, vahvis-  
 tuu samalla Keskinen käsitys siitä, että aikuisten läsnäolo on tarpeellista.

Opettajan positio käy ilmi viimeistään, kun Keskinen alkaa evaluoida omaa tarinaansa  
 (rivit 16–20). Todetessaan, että juuri kerrottu tarina kuvaa läsnäolon tarpeellisuutta, Keskinen  
 evaluoi omaa tarinaansa ja sen merkitystä asennoitumiselle: kertomus toimii esimerkkinä, joka  
 johdattaa puhujan ja kuulijat yleisemmän tason keskusteluun (Thornborrow 1997: 248). Se puo-  
 lestaan koskee ensinnäkin opettajan läsnäoloa, toisaalta siihen käytettävissä olevia resursseja.

Aluksi Keskinen asemoi itsensä opettajaksi ja kokee läsnäolon tehtäväkseen (rivit 16–17). Keskinen kieltää sen, että siirtäisi vastuun toisille tahoille, mikä implikoi tulossa olevaa vastaväitettä (ks. rivi 18). Tällä kiellolla, jonka tehoa vahvistavat intensiteettipartikkeli *todella* ja siihen liittynyt fokuspartikkeli *-kaan*, Keskinen sitoutuu seuraavaan lausumaan eli osoittaa ymmärtävänsä sen, että opettajana hänen on tarjottava oppilailleen läsnäoloa. Tätä vahvistaa *vaan*-konjunktion aloittama, ulkoistamiselle vastakkainen lausuma *vaan opettajien pitäis olla läsnä*. Siinä Keskinen evaluoi opettajien läsnäoloa deonttisesti: modaaliverbi *pitäs* ilmentää niitä normeja, joita opettajien tulisi Keskinen mielestä noudattaa.

Kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mut* siirtää puheen kuitenkin vastakkaiseen näkemykseen (VISK § 1103), jonka mukaan opettajilla ei ole tarpeeksi resursseja. Keskinen osoittaa eksplisiittisesti suuntaavansa seuraavan tunnereaktionsa opetusministerille, joka edustaa ohjelmassa päätäntävaltaa. Keskinen asennoituminen ilmenee affektisesta huudahduslausumasta (rivit 18–19), jonka interjektio *voi* ja lausumapartikkeli *kunpa* merkitsevät toivomukseksi. Keskinen paljastaakin vuorossaan, ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa ja mahdollisuuksia läsnäolon tarjoamiseen. Asenteenilmaisimella *mun mielestä* Keskinen ilmoittaa asennoituvansa sano- maansa henkilökohtaisesti (Rauniomaa 2007: 228). Vuoron lopun kannanottolausumalla Keskinen evaluoi resurssit erittäin tärkeiksi.

Esimerkki (9) osoittaa, että positiot rakentuvat aina suhteessa toisiinsa (Harré & Slocum 2003: 108). Oppilaiden tunnereaktioita referoimalla Keskinen luo läsnä olevan, luotettavan opettajan position: kiitollisuus ja mielihyvän tunteet antavat olettaa, että kuulumisia kyselevä aikuinen on nuorille tärkeä tukipilari. Aikuisten läsnäolo ei kuitenkaan ole itsestään selvää: Keskinen kertoma tarina johdattaa keskustelun esimerkkitasolta yleisempään huomioon siitä, että opettajat tarvitsevat enemmän resursseja voidakseen tarjota oppilailleen läsnäoloa.

Toisaalta *Koulukiusaamis-illasta* ilmenee sekkin, että läsnäolon vastuu voi olla nimenomaan opettajan: tämän on huolehdittava siitä, että hän kykenee olemaan oppilaidensa tavoitettavissa.

### Esimerkki (10)

- 1 T2: (Oothan) säkin pallonheittäjä, mut nyt otetaan vaan koppia tässä, miten- miten te aat-  
 2 telette, **pystyykö opettaja ottamaan tuon kopin** ja antamaan (.) niin isolle joukolle  
 3 oppilaita kuitenkin siel on paljon väkeä, niin **antamaan itsestänsä että on aikuinen**  
 4 ja on se **varavanhempi** päivän ajan.  
 5 H?: Joo sano vaan.  
 6 RH: No mulla nyt on luokanopettajan taustaa, nii **kyllä pystyy** että tässäkin jo vähän pu-  
 7 huttiin täällä et ku opettajan tehtävä on kasvattaa ja opettaa täs järjestyksessä, **niin kyl**  
 8 **se pitää raivata se aika sille kasvattamiselle, joka tarkoittaa ohjausta, välittämistä,**  
 9 **luo- luottamussuhteen rakentamista.** Et se on< **se on vaan niinku järjestettävä se**

- 10 **aika kun sitä pitää itse tärkeänä.** Et ei sitä voi täst maailmasta< hyvin tos just James  
 11 kuvaili et opettaja on usein se aikuinen jota- jota lapsi saattaa nähdä eniten, niinku siin  
 12 arjessa, niin- **niin kyl se silloin voi tehdä paljon.** Se- **se aika on otettava.**  
 13 T2: Vaikka (sen sijaan siel on) ne oppisisällöt jotka pitäisi hoitaa.  
 14 RH: No: kyl siis vähän vähemmän opettaja ja enemmän ohjaaja.  
 15 TK: Kyllä. Kyllä mä ainakin oon valmis, ja teenki sitä viikoittain et mä jätän asioita ehkä  
 16 opettamatta, ja mä huomaan et joku voi huonosti niin otan sieltä ja jutellaan. [päällekkäistä  
 17 puhetta] Se on viikoittaista.

Esimerkki (10) on osa opettajien ryhmäkeskustelua. Katkelma alkaa toimittajan johdattamassa keskustelijat uuteen, Keskisen vuorosta kumpuavaan kysymykseen siitä, pystyvätkö opettajat antamaan oppilailleen vaadittua läsnäoloa. Hakukysymyksensä dynaamisella modaaliverbillä *pystyykö* toimittaja implikoi, että aikuisen läsnäolo on jokin fyysinen, opettajasta itsestään kumpuava kyky.

Toimittajan vuoron jälkeen puheluvan saa Rauno Haapaniemi, joka oikeuttaa asennoituvan vastauksensa toteamalla, että on taustaltaan luokanopettaja. Opettajan asema mahdollistaa sen, että Haapaniemi voi vastata oman kokemuksensa perusteella toimittajan esittämään kysymykseen. Vuoron alkuun (rivi 6) sijoittuva minimivastaus *kyllä pystyy* antaa hakukysymykselle myönteisen vastauksen (ks. VISK § 1201). Tämän jälkeen Haapaniemi viittaa aiempaan keskusteluun ja esittää, aiemmin sanottuun nojaten, että opettajan ensisijainen tehtävä on kasvattaa ja opettaminen tulee vasta sen jälkeen. Haapaniemen oma asennoituminen ilmenee *kyl*-alkuisesta kannanottolausumasta, jossa lausumanalkuinen partikkeli vahvistaa sanotun vakuuttelevaa, asennoituvaa sävyä (VISK § 1717). Samaa vakuuttelevaa merkitystä rakentaa lohkeamarakenne *se (pitää raivata) se aika* (VISK § 1715). Nesessiivisellä modaaliverbillä *pitää* Haapaniemi evaluoi ajan järjestämisen pakollisuutta. Se näyttäytyy deonttisena, yhteisön normeihin perustuvana velvollisuutena, jota opettajan on noudatettava. (VISK § 1575). Haapaniemen vuorossa korostuu ajan järjestämisen pakollisuus: hän käyttää *pitää-verbin* lisäksi myös *on järjestettävä* -rakennetta vedotessaan opettajien oman arvomaailman noudattamiseen. Verbivalinta *raivata* puolestaan implikoi, että muita asioita on poistettava tai siirrettävä pois tieltä, jotta aikaa varmasti järjestyy.

Haapaniemi ei asetu linjaan edellisen puhujan, Tiina Keskisen, kanssa. Tämä ilmenee, kun Haapaniemi on referoinut James Nikanderia (rivit 10–11). *Kyl*-alkuinen kannanottolausuma, jossa modaaliverbiketju *voi tehdä* osoittaa opettajan mahdollisuudet eksplisiittisesti, torjuu aiemmin puhujan oletuksen siitä, ettei opettaja pysty itse tekemään mitään (VISK § 1609). Sen sijaan Haapaniemi korostaa kolmannen kerran ajan järjestämisen pakollisuutta *on otettava* -nesessiivirakenteella.

Ajan järjestämisestä neuvotellaan yhteisesti, ja toimittaja tarjoaa Haapaniemen kommenttiin täydennyksen, jossa *vaikka*-konjunktio tuo ilmi odotuksenvastaisuuden: toimittaja mukaillee Haapaniemen käsitystä siitä, että aika on järjestettävä huolimatta siitä, että koululla olisi deonttinen velvollisuus hoitaa opetustehtävänsä (VISK § 1140, 1575). Haapaniemi yhtyy vahvistamaan tätä käsitystä *kyl*-alkuisella kannanotollaan, jossa opettajalle hahmottuu kaksi asemaa: vähämerkityksisempi opettajan ja tärkeämpi ohjaajan asema (ks. VISK § 1609). Katkelman lopussa myös Keskinen, jonka käsitys resurssien tarpeellisuudesta eroaa Haapaniemen mielipiteestä, osoittaa samanmielisyyttään. Lopulta kaikki keskustelijat asennoituvat opettajiin niin, että näiden tehtävänä on järjestää, muiden tehtäviensä kustannuksellakin, aikaa oppilaille. Opettaja asemoituu ajan järjestäjäksi ja omien arvojensa noudattajaksi, jonka keskeisimpänä tehtävänä on tarjota huolenpitoa ja luotettavuutta oppilaille. Tästä asennoitumistavasta ja sen luomista positioista keskustellaan yhteisesti. Esimerkki (11) osoittaa, millä tavoin asennoituvat vuorot reagoivat toisiinsa ja miten niiden kautta rakennetaan yhteisesti jaettua asennoitumista (ks. Kärkkäinen 2002: 88).

Vaikka asennoitumistoiminta voi perustua samanmielisyyteen ja yhteiseen neuvotteluun (Kärkkäinen 2006), on keskustelijoiden mahdollista osoittaa myös erimielisyyttä (Du Bois 2007: 162). Näin käy esimerkissä (11), jossa äidinkielen opettaja Tiina Keskinen (TK) kieltäytyy väsyneen, kaikkensa tehneen opettajan (ks. alaluku 4.2.3) asemasta.

### Esimerkki (11):

- 1 T1: Tiina sanoo nyt. [käskevä]  
 2 TK: koska **mä en pysty allekirjottaan enkä tunnista itseäni tämmöseks opettajaks mitä**  
 3 **täällä nyt [naurahtaa] heitetään niskaan.** No esimerkiks mä alotan aina uusien op-  
 4 pilaiden kanssa niin että **en välitä opsista** kahteen ensimmäiseen viikkoon ku mulle  
 5 tulee uus ryhmä **vaan me luodaan sitä tunnelmaa**, me tehdään hyvää- mahdollisim-  
 6 man hyvää fiilistä, **mä opin- tai opettelen tuntemaan oppilaita ja oppilaat opettelee**  
 7 **tunteen toisiaan, elikä et se on tosi tärkeä ja iso asia**, että **ennenkö voi lähtee opet-**  
 8 **taan nii siellä täytyy olla luotettava aikuinen joka luo sinne puitteet** ja sen jälkeen  
 9 siellä on hyvä porukka kasassa, mahdollisimman hyvä.  
 10 H? Ja samalla se luottamus syntyy.  
 11 TK: Nimenomaan. Ja semmonen **läsnäolo että ne oppilaat tietää että tuohon aikuseen**  
 12 **voi luottaa**, ja silloin siel on parempi olla.

*Koulukiusaamis-illassa* käydään keskustelua siitä, onko opettajilla mahdollisuuksia ja jaksamista puuttua kiusaamiseen. Tähän keskusteluun Keskinen viittaa vuoronsa alkupuolella; aiemmin luokanopettaja Maarit Korhonen on myöntänyt olevansa väsynyt, kiusaamisen ratkoomiseen kyllästynyt opettaja. Keskinen erimielisyys käy ilmi heti ensimmäisestä lausumasta,

jossa dynaaminen modaaliverbi *en pysty allekirjottaan* kieltää Keskinen sisäisen kyvyn tunnistaa itseään väsyneeksi, keinonsa käyttäneeksi opettajaksi (VISK § 1554). Myös indiktiivimuotoinen *enkä tunnista* vahvistaa Keskinen kieltäytymistä, sillä indikatiivilla on mahdollista ilmaista varsin paikkansapitäviä, varmuutta ilmaisevia väitelauseita (VISK § 1590). Erimielisyytensä ilmaisemalla Keskinen osoittaa vastustavansa hänelle tarjottua asemaa (Harré & Slocum 2003: 104–105).

Kieltäytyttyään keinonsa käyttäneen opettajan asemasta Keskinen kuvaa tarinamaisesti, miten hän yleensä toimii. Kuvaamalla sitä, miten hän käyttää aikaansa tutustuttaakseen oppilaat toisiinsa, Keskinen vastustaa linjaan asettumista: hän asemoi itsensä aktiiviseksi toimijaksi ja nimeää keinoja, joita hän oppilasryhmilleen käyttää. Kertoessaan ryhmään tutustumista Keskinen käyttää ajan adverbiiä *aina*: Keskinen keskittyy toistuvasti oppilaisiinsa sen sijaan, että käyttäisi ajan heti alusta asti opetussuunnitelman mukaisiin tehtäviin. Opetussuunnitelmaan viittaminen kertoo Keskinen asennoitumisesta: sen hylkääminen osoittaa, että Keskinen pitää opetustehtävää toissijaisena. Kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *vaan* osoittaa opetussuunnitelmalle vastakkaisen toiminnan, tässä tapauksessa tunnelman luomisen. Huomattavaa on, että tässä vaiheessa (rivi 5) Keskinen vaihtaa monikon ensimmäiseen pronominiin ja luo sillä opettajan ja luokan välisen sisäryhmän (ks. Pälli 2003), joka toimii, luo ja tekee yhdessä. Kuvattuun luokassaan tapahtuvaa toimintaa Keskinen esittää evaluoinnin (rivi 7): *elikä et se on tosi tärkeä ja iso asia*. Tällä kannanotolla hän arvottaa ryhmäytymisprosessin tärkeäksi ja suureksi asiaksi. Opettajan ryhmäytymistoimien merkitys paljastuu seuraavassa lausumassa, jossa Keskinen ilmaisee, että luottamus on pakollista, jotta voi alkaa opettaa: nesessiiviverbi *täytyy* ilmaisee deonttista pakkoa (VISK § 1574).

Keskinen kertomus liikkuu henkilökohtaisen tarinan ja yleispätevien havaintojen välillä (ks. Thornborrow 1997: 249). Yksikön ensimmäistä pronominia käyttämällä Keskinen asemoi itsensä yksilöksi, joka ei asetu samaan joukkoon keinottomien opettajien kanssa. Pronominivalinta suhteuttaa Keskinen ja muut olemassa olevat ryhmät toisiinsa. (Pälli 2003: 74.) Kieltäytymällä keinottoman opettajan asemasta Keskinen luo opettajille vaihtoehdoisen, aktiivisen toimijan position. Esimerkissä (11) opettajiin asennoidutaan niin, että luotettava aikuinen on välttämättömyys luokalle ja opetukselle.

Opettajan ja oppilaan välisessä luottamussuhteessa ei kuitenkaan aina ole kyse vain siitä, että oppilaat luottavat opettajaansa. Esimerkissä (12) opiskelija Juho Rätty (JR) nostaa keskusteluun toisen luottamukseen liittyvän näkökulman. Hänen mukaansa aikuisen ja lapsen välinen luottamussuhde edellyttää sitä, että myös aikuinen luottaa nuoren kykyyn toimia itsenäisesti ja



vastuullisesti. Rädyn puheessa aikuiset asemoituvatkin luottajiksi, joiden tehtävänä on uskoa, että nuoret osaavat käyttäytyä asiallisesti myös silloin, kun aikuinen ei ole itse paikalla.

### Esimerkki (12)

- 1 JR: Tota täs **puhuttiin jossain vaihees siitä että nuorten pitää pystyy luottaa aikuisiin**  
 2 **että ne uskaltaa kertoo niille näit asioita**, niin tää äskönen< muun muassa tääl yks  
 3 kommentti kert- koski sitä että koululuokka on ku apinalauma ja se on< siel koskee  
 4 täydet viidakon lait, niin **mun on pakko kysyy et miten voidaan olettaa et nuori**  
 5 **pystyy luottaa aikuiseen jos aikuinen luottaa nuoreen niin vähän et se olettaa**  
 6 **automaattisesti et ilman korkeempaa auktoriteettiä, ilman johtajaa, se ryhmä on**  
 7 **apinalauma ja siinä koskee viidakon lait? Mä vähän henkilökohtasesti loukkaan-**  
 8 **nun tästä** et jos meidän luokasta lähtee opettaja pois nii **ihmiset** luulee et meist tulee  
 9 joku viidakko ja meist tulee joku apinalauma. Et kyl mä koen et ryhmä pystyy myös  
 10 ittestään muodostaan sisältään johtajan ja se pystyy myös toimimaan ilman et siel on  
 11 joku todella paljo korkeempi auktoriteetti, joku opettaja, et **tää on mun mielest vähän**  
 12 **loukkaavaa ajattelua nuoria kohtaan.**  
 13 T2: Jukka. [apludeja JR:n puheenvuoron jälkeen

Räty aloittaa puheenvuoronsa epäsuoralla referoinnilla, joka tiivistää aiemman keskustelun aikuisiin luottamisesta. Tämän jälkeen Räty viittaa puheenvuoroon, jossa koululuokkaa kuvailtiin viidakon lakien mukaan eläväksi apinalaumaksi. Referoituaan edellistä keskustelua Räty osoittaa asennoituvansa referoimiinsa kommentteihin epäillen. Nesessiivinen verbirakenne *mun on pakko kysyy* kuvaa dynaamista, sisältä tulevaa pakkoa kysyä asiaa (VISK § 1581). Varsinainen kysymys on syytä etsivä hakukysymys (rivit 4–5). Sillä Räty kyseenalaistaa implisiittisesti sen, että nuoret voisivat luottaa aikuiseen, joka ei luota heihin. (VISK § 1688). *Miten*-alkuiset kysymykset paljastavatkin usein kielenkäyttäjän asennoitumisen, ja niillä voidaan epäillä tietyn mahdollisuuden paikkansapitävyyttä (VISK § 1713).

Rädyn kysymykseen sisältyvät elementit rakentavat kuvaa siitä, miten nuoren ja aikuisen välinen luottamussuhde toimii. Modaalinen verbiketju *pystyy luottaa* ilmaisee, että nuoren luottamus on fyysinen kyky (VISK § 1567). Rädyn kysymys kuitenkin implikoi, ettei tätä kykyä voi hyödyntää, jos aikuinen ei luota nuoreen. Aikuinen puolestaan hahmottuu henkilöksi, joka olettaa *automaattisesti*, siis kyselemättä ja oitis, että ilman omaa rooliaan nuorten ryhmästä tulee villi, eläinmäinen *apinalauma*.

Kysymyksensä jälkeen Räty ilmaisee oman positionsa eksplisiittisesti. Sekä persoonapronomini *mä* että adverbi *henkilökohtasesti* luovat Rädylle position, jossa hänellä, nuorena henkilönä ja opiskelijana, on oikeus loukkaantua aikuisten epäluottamuksesta. Rädyn opiskelijapositio ilmenee monikon ensimmäisestä pronomiinista *me*, jolla hän viittaa koululuokkaan kuuluviin nuoriin (ks. Pälli 2003: 96). Verbivalinta *loukkaantua* pitää sisällään affektisen sävyn: se

kielii Rädyn tunnereaktiosta. Rätty osoittaakin pitävänsä aikuisten käsityksiä väärinä, sillä aikuisten ajatteluprosessiin viittaava *luulee* implikoi, ettei ajatteluprosessi perustu tosiasioiden tietämiseen vaan pikemminkin virheellisiin uskomuksiin. (VISK § 1561, KS s.v. *luulla*). Auktoriteettiasemaa Rätty ei kuitenkaan ota aikuisilta pois vaan viittaa näihin esimerkiksi käsiteellä *korkeempi auktoriteetti*, jolla hän positioidi aikuiset nuoria ylempään asemaan. Ongelmallisena näyttäytyy sen sijaan se, että aikuiset olettavat oman auktoriteettinsa olevan korvaamatonta ja tarpeellista, vaikka Rädyn mukaan nuoret osaavat toimia ilman johtajaakin. Aikuisten käsitykset Rätty arvioi loukkaaviksi vielä toistamiseen vuoronsa lopussa: Yhteenvedon kaltaisilla arvioinneilla kielenkäyttäjät suuntautuu vastaanottajiin ja olettaa näiden lähtevän mukaan asennoitumiseen (Kärkkäinen 2002: 88). Vuoron loppu kutsuukin muita keskustelijoita asettumaan linjaan Rädyn kanssa ja osoittamaan, että aikuisten epäluottamus on loukkaavaa.

Esimerkissä (12) asennoitumistoiminta rakentaa useita positioita niin aikuisille kuin nuorillekin. Ensisijaisesti arvioinnin ja arvostelun kohteena ovat aikuiset, jotka eivät osoita luottavansa nuoriin mutta vaativat kuitenkin luottamusta nuorilta. Rädyn asennoituminen kohdistuu aikuisten käsitykseen nuorten kyvystä käyttäytyä hyvin: hän määrittelee epäluottamuksen perustuvan virheellisiin uskomuksiin. Vaikka aikuiset hahmottuvat auktoriteetiksi, asemoituvat he myös henkilöiksi, jotka käyttäytyvät nuoria kohtaan väärin. Nuoria kohtaan osoitettu epäluottamus näyttäytyykin loukkaavana, nuoria vähättelevänä toimintana, jonka seurauksena nuoret eivät pysty luottamaan aikuisiin.

Edellä olen käsitellyt katkelmia, joissa aikuiset kuvataan luotetuiksi ja luottajiksi. Aikuiset ovat nuorten tukipilareita, joihin on pystyttävä luottamaan. Luotettavaa, läsnä olevaa opettajaa pidetään välttämättömyytenä sekä nuorten hyvinvoinnille että opetuksen toimivuudelle. Mikäli opettaja arvostaa läsnäoloaan ja luotettavuuttaan, tämän tehtävänä on tarjota huolenpitoa oppilailleen. Luottamuksen ehdoksi esitetään kuitenkin se, että myös aikuiset osoittavat luottavansa nuoriin. Nuorten vastahakoisuus tai epäluottamus voivatkin olla seurausta siitä, että aikuiset eivät ole uskoneet nuorten kykyyn toimia vastuullisesti.

#### **4.1.3 Aikuiset yhteistyön tekijöinä**

Tässä alaluvussa analysoin niitä asennoitumistapoja ja positioita, jotka syntyvät, kun *Koulukiusaamis-illassa* keskustellaan aikuisten välisestä yhteistyöstä. Esimerkkikatkelmat osoittavat, että keskustelijoiden mielestä koulukiusaamisen ratkomiseen tulisi osallistua niin koulun kuin vanhempienkin. Yhteistyö ei kuitenkaan näyttäytyä tämänhetkisenä menettelykeinona, vaan

keskustelijat kehottavat aloittamaan sen. Ensimmäinen katkelma, esimerkki (13), valottaa sitä, miksei yhteistyötä vielä tehdä.

### Esimerkki (13)

- 1 JR: Mut täs tullaan taas siihen et nuoret voi osoittaa myös toisilleen rajoja. Et jos se sosi-  
 2 aalinen paine ei ookaan niin päin et kiusaaminen on hyväksyttävää vaan jos nuoret  
 3 asettaa sen rajan toisinpäin et  
 4 H?: Jes.  
 5 JR: **kaikki vastustaa sitä kiusaamista** nii sillon ne nuoret asettaa itte ittelleen sen rajan.  
 6 Nii se ois mun mielestä paljo loogisempi ratkasu tähän ku se että niinku että tehtäs  
 7 muuta kautta.  
 8 KK: Täähän (on) oppimisen kysymys. **Et missä opitaan** se että juuri näin on, että tämä on  
 9 nollatoleranssijuttu ja tämä ei käy. Ja sen takia myös **nii vanhemmat ku kouluki nii**  
 10 **meil on vaan se ongelma et me vanhemmat ollaan monesti ulkoistettu se- se ikään**  
 11 **ku se kasvatusvastuu koululle, ja opettajat ihmettelee taas et hetkinen jollakin**  
 12 **muullakin se kasvatusvastuu pitäs olla.** Ja sit vanhemmat ajattelee et no ei me voida  
 13 puuttuu ku meil on maailman parhaat opettajat täällä Suomessa juuri, me ei uskalleta  
 14 mennä sinne tontille, **eli kyl tää on ryhmätyötä**, ja molempiin suuntiin kulkee vuoro-  
 15 vaikutussuhde näiden nykysten lainsäädäntöpykälienki mukaan.

Katkelman yhteistyöpositio rakentuu opetusministeri Krista Kiurun (KK) esimerkissä. Se saa kimmokkeensa Juho Rädyn (JR) vuoroista, joissa tämä ottaa kantaa siihen, että nuoret voivat itse asettua vastustamaan kiusaamista ja siten vaikuttaa siihen, kiusaavatko he toisiaan. Kiuru aloittaa asennoitumistoimintansa kannanottolausumalla *täähän (on) oppimisen kysymys*, jolla hän osoittaa pitävänsä kiusaamiskäyttäytymisen omaksumista opittuna käyttäytymisenä. Lausuman jälkeen hän esittää tarkennuksen edelliseen lausumaan ja kertoo viittaavansa siihen, missä nuoret oppivat, että kiusaamista ei hyväksytä. Indikatiivimuotoiset verbivalinnat *on* ja *ei käy* merkitsevät kiusaamisen nollatoleranssin varmaksi, yleispäteväksi väitteeksi (VISK § 1590).

Arvioidessaan sitä, missä lapset oppivat tietämään, ettei kiusaamista sallita, Kiuru käyttää hajakonjunktioita *nii(n)–ku(in)*. Se toimii rinnastuskonjunktiona, joka asettaa vanhemmat ja opettajat samankaltaisiksi toimijoiksi (ks. VISK § 817, 1080). Ryhmien yhteenkuuluvuus toistuu seuraavan lausuman persoonapronominissa *me*, joka luokittelee aikuiset samaan sisäryhmään (ks. Pälli 2003). Fokuspartikkeli *vaan* antaa Kiurulle luvan kritisoida vanhempia (ks. VISK § 828): *ongelma*-sanaa käyttämällä Kiuru osoittaa asennoituvansa tähän aikuisten ryhmään kriittisesti – hän myöntää, että aikuisten sisäryhmällä on parannettavaa. Seuraava pronominivalinta, monikon ensimmäinen persoona *me*, paljastaa, että vaikka Kiuru pitää aikuisia

yhtenä ryhmänä, muodostavat vanhemmat ja opettajat myös omat erilliset ryhmänsä. *Me vanhemmat* asemoi Kiurun itsensä vanhempien ryhmään ja sallii tämän puhua ryhmän edustajana (ks. Pälli 2003); sen sijaan opettajuus ei tässä esimerkissä koske Kiurua eikä muita vanhempia.

Luokiteltuaan aikuisten ryhmät Kiuru siirtyy kuvaamaan sekä vanhempien että opettajien kokemia tunteita. Myöntäessään, että vanhemmat siirtävät kasvatusvastuun opettajille (rivit 10–11), asennoituu Kiuru vanhempiin – itsensä mukaan lukien – henkilöinä, jotka eivät täysin kannaa omaa vastuutaan. Referoinnillaan Kiuru tulkitsee opettajat vastuutaan hämmästeleviksi ja ihmetteleviksi (Haakana 2005: 119–120): tämä käy ilmi sekä johtolauseen tunnetta kuvaavasta verbivalinnasta *ihmettelee* että suoran referaatin interjektioista *hetkinen*. Lausekkeen *jollakin muullakin* inklusiivinen fokuspartikkelista *-kin* selviää sekin, etteivät opettajat pidä itseään ainoana kasvattajatahona vaan asemoivat vanhemmat tähän tehtävään. Kiurun kuvauksessa vanhempien kasvatusvastuu näyttäytyy deonttisena velvollisuutena, minkä paljastaa referoinnin modaaliverbi *pitäs* (VISK § 1575).

Referoinnin merkitys paljastuu, kun Kiuru vuoronsa lopuksi osoittaa asennoitumistaan kannanottolauseella *eli kyl tää on ryhmätyötä*. Sillä hän evaluoi vanhempien ja opettajien välistä toimintaa. *Kyllä*-alkuisuus korostaa kannanoton oikeellisuutta, ja kopulalause indikatiiviseen osoittaa Kiurun pitävän ryhmätyötä paikkansapitävänä tosiasiana (VISK § 1212, 1590, 1609). Aiempi referointi onkin toiminut pohjustuksena kannanotolle yhteistyön tärkeydestä: kun vanhemmat ja opettajat näyttäytyvät erillisinä ryhminä, on helpompaa osoittaa, miksi kiusaamisen selvittely ei tällä hetkellä toimi.

Esimerkin (13) asennoitumistoiminta pohjautuu erilaisten sisä- ja ulkoryhmien nimeämissiin. Asennoitumisen tuottamat positiot (ks. Du Bois 2007) syntyvät Kiurun persoonapronominivalinnoista, jotka toisaalta määrittelevät aikuiset yhdeksi ryhmäksi, toisaalta erottelevat vanhemmat ja opettajat toisistaan. Kiurun valinnat kuvaavat myös puhehetken ongelmaa: sekä vanhemmat että opettajat siirtävät vastuunsa toiselle ryhmälle, vaikka Kiurun mukaan kiusaamisen puuttuminen on yhteistyötä. Vanhemmat ja opettajat hahmottuvat katkelmassa vastakkaisiksi, toisiaan syyttäväksi ryhmiksi, mitä vuoron loppupuolelle sijoittuva kannanottolause kritisoi.

Esimerkissä (14) opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö esitetään ratkaisuna opettajien väsymykselle. Aiemmin *Koulukiusaamis-illassa* on puhuttu siitä, että osa opettajista kokee olevansa väsynyt puuttumaan kiusaamiseen ja että koulu on jo käyttänyt keinonsa (ks. tarkemmin alaluku 4.2.3).

**Esimerkki (14)**

1 JH: Ehdottomasti samaa mieltä ja mä oon sitä mieltä et nuoret barrikadeille, nyt pitää tehdä  
 2 iso asennemuutos et kiusaaminen on perseestä. Mut lähtökohta on se et **ne ala-aste-**  
 3 **laiset nii ei ne pysty sitä vastuuta kantaan** vaan< tuo on **ihan hirveetä kuulla et**  
 4 **opettajilla on noin paha tilanne ja noin kova epätoivo vallannu** sen et **ei missään**  
 5 **nimessä kyllä voi nyt heittää hanskoja naulaan vaan nyt vanhemmat, yhteisö**  
 6 **sinne tuo- tueksi**, ja miten sit voitais lisätä sitä kouluviihtyvyyttä et siel ois kivempaa  
 7 ja ois semmonen ilmapiiri joka kannustais sitte siihen.

Vuoron alku sijoittuu kohtaan, jossa opiskelija Juho Rätty on kehottanut opettajia luottamaan oppilaisiinsa (ks. esimerkki 13). Hildénin vuoron alusta on helppo havaita, että se liittyy kiinteästi edellä sanottuun: Hildén osoittaa eksplisiittisesti samanmielisyyttä aiemman puhujan kanssa. Hildénin osoittama linjaan asettuminen on vahvaa (ks. Du Bois 2007: 162), mikä paljastuu samanmielisyyttä vahvistavasta intensiteettisanasta *ehdottomasti*.

Hildénin vuoro ei kuitenkaan varsinaisesti jatka Rädyn vuoroa, vaan kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mut* (rivi 2) kääntää huomion siihen perusajatukseen, että lapset eivät pysty kantamaan vastuuta kiusaamiseen puuttumisesta. Dynaaminen modaaliverbiketju *ei pysty kantaan* osoittaa, ettei lapsilla ole riittävästi kykyä pystyäkseen olemaan vastuussa kiusaamisen lopettamisesta (VISK § 1554). Lasten vastuulle vastakkainen näkemys jää kuitenkin kesken, ja Hildén tekee korjausaloitteen (rivi 3). Sitä seuraa kopulamuotoinen kannanottolausuma, jolla hän evaluoi opettajien väsymystä: epätoivoinen tilanne herättää Hildénissä kauhistuneita tunteita.

Hildénin affektinen, opettajien tilannetta hirvittelevä kannanotto johtaa kielteiseen lausumaan *ei missään nimessä kyllä voi nyt heittää hanskoja naulaan*. Siinä Hildén kieltää luovuttamisen mahdollisuuden. Affektinen, luovuttamista evaluoiva sävy syntyy ensinnäkin kielteisestä rakenteesta *ei missään nimessä*, joka vahvistaa luovuttamisen mahdottomuutta (VISK § 1722). Myös partikkeli *kyllä* ja sen kanssa esiintyvä sävypartikkeli *kyllä* tukevat Hildénin sanomaa (VISK § 1609, 1718). Nollapersoonainen modaaliverbiketju *ei voi heittää* puolestaan vetoaa sosiaalisiin normeihin, jotka ikään kuin kieltävät luovuttamisen mahdollisuuden (VISK § 1569). Luovuttamisen sijaan Hildén suuntaa kuulijoiden huomion vastakkaisiin toimiin rinnastuskonjunktioilla *vaan* (VISK § 1106). Tämän jälkeen Hildén esittää verbittömän direktiivin *nyt vanhemmat, yhteisö sinne tuo- tueksi*, jonka käskävä, kiirehtivä sävy syntyy sävypartikkelista *nyt* (VISK § 823).

Hildénin asennoitumistoiminta saa alkunsa samanmielisestä vastauksesta, jonka hän esittää edelliselle puhujalle. Huomio kääntyy kuitenkin nopeasti linjaan asettumisesta erimielisyyteen ja Hildénin esille tuomaan uuteen asiaan. Vuorossaan Hildén evaluoi opettajien väsymystä

ja osoittaa kauhistelullaan, ettei opettajien tilanteen pitäisi olla kuvatus kaltainen. Väsynyt opettaja ei näyttäydäkään esimerkissä asemana, jonka voi hyväksyä, vaan Hildén nostaa rinnalle aktiivisten vanhempien tuen. Hildénin vuoro antaa olettaa, että vanhempien ja muiden yhteisöjen pitäisi alkaa kiireesti tarjota tukeaan opettajille, mikä kielii yhteistyön tarpeesta. Huomionarvoista kuitenkin on, että Hildén puhuu nimenomaan tuesta: päävastuu kiusaamisen ratkomisesta säilyy näin edelleen opettajilla.

Esimerkissä (15) toisten tahojen toimet näyttäytyvät edelleen opettajan toimia tukevin, mutta koulun päävastuu ei korostu yhtä paljon. Sen sijaan eri tahojen yhteistyötä luonnehditaan talkoiksi, joissa jokainen saa oman tehtävänsä. Puhuja on edellisen esimerkin tapaan Duudsonista tuttu Jukka Hildén (JH).

### Esimerkki (15)

- 1 JH: Nii et **ei opettajii saa jättää tässä missään nimessä yksin** ja sen takii niinku ku kuun-  
 2 telee tätä nii **täähän kuu- huutaa nimenomaan yhteisiä talkoita**, vanhemmat  
 3 J2: Joo:  
 4 JH: rakkautta rajoja, oppilaat nuoret otetaan se vastuu asennemuutos, kiusaaminen on per-  
 5 seestä, ja **sitä kautta opettajat helpompi opettaa sitä kasvatusta** ja [päällekkäistä  
 6 puhetta] yhdessä.  
 7 H?: Jes.  
 8 J2: Kaikki porukalla, taputetaan. [aplodit]

Kuten edellisessäkin esimerkissä, myös tässä katkelmassa Hildén toteaa, ettei opettajien yksin jättäminen ole sosiaalisten normien mukaista. Tämä paljastuu modaaliverbiketjusta *ei saa jättää*, jossa modaaliverbi *saada* tuo lausumaan deonttisen sävyn (VISK § 1569). Kieltoa vahvistaa Hildénin aiemmasta vuorosta tuttu *missään nimessä*, joka tiukentaa kieltoa, tuomitsee yksin jättämisen ja evaluoi siten aiheutta affektisesti (VISK § 1722). Yhteistyön tarve ilmenee, kun Hildén käyttää huutamisen metaforaa *huutaa yhteisiä talkoita*: tilanne vaatii Hildénin mielestä yhteisten joukkojen koollekutsumista (KS s.v. *huutaa*). Se, että yhteistyötä vasta vaaditaan, ei esimerkiksi jo suunnitella, kertoo siitä, ettei yhteistyö ole tässäkään esimerkissä käytössä oleva toimintatapa. Myös nuorille kohdistettu, muutosvaatimukseen liittyvä indikaatiivi *otetaan* viittaa tulevaan ja paljastaa, ettei asennemuutosta ole vielä tapahtunut (VISK § 1550).

Hildénin asennoitumistoiminnassa asemat rakentuvat erityisesti modaalisten ilmauksien kautta. Kun Hildén evaluoi opettajien yksinjättämistä ja kieltää tällaisen toiminnan mahdollisuuden, asettaa hän samalla muut tahot asemaan, jossa tuen tai yhteistyön antaminen on moraalisesti oikeaa toimintaa. Vuoron alun deonttisella kiellollaan Hildén implikoikin, että auttamatta jättäminen on väärää toimintaa. Lisäksi Hildén ohjaa kiusaamiseen puuttuvia tahoja direktiivin: *rakkautta ja rajoja* -lauseke toimii ohjeena, jonka mukaan vanhempien tulisi rakastaa

mutta myös kasvattaa lapsiaan. Positioinnin suhteen kiinnostava on Hildénin ilmaus, jossa hän komparoi opettajien toimet helpommiksi, kun vanhemmat ja nuoret ovat apuna kiusaamisen-vastaisessa toiminnassa. Yhteistyö näyttäytyy tässäkin esimerkissä opettajille kohdistettuna apuna, joka mahdollistaa sen, että opettajat voivat keskittyä päätyöhönsä.

Esimerkki (15) on kielellisesti ja sisällöllisesti monella tapaa samanlainen kuin esimerkki (14). Hildénin voikin nähdä kierrättävän omaa kielellistä materiaalia (ks. Du Bois 2014). Näin ollen omaa vuoron toistamisen vahvistaa Hildénin kantaa ja osoittaa, että tämä sitoutuu sano- maansa (ks. toisen puhujan vuoroon sitoutumisesta Keisanen 2002: 112). Toistolla on mahdol- lista ilmentää kokemuksen vahvuutta, tässä tapauksessa varmuutta omasta asennoitumisesta (VISK § 1736).

Tässä alaluvussa olen käsitellyt esimerkkejä, joissa opettajilta ja vanhemmilta toivotaan yhteistyötä ja joissa heitä kehoitetaan toimimaan yhdessä. Huomionarvoista edellä analysoimis- sani katkelmissa on kuitenkin se, että yhteistyö kuvataan tilana, joka ei ole vielä toteutunut. Kaikki kolme esimerkkiä viittaavat siihen, että yhteistyö on aloitettava, mikä kertoo siitä, ettei- vät koulu ja vanhemmat ole toistaiseksi toimineet yhdessä. Yhteisvastuullinen kiusaamiseen puuttuminen näyttäytyy pikemminkin ideaalina ratkaisuehdotuksena kuin jo käytössä olevana toimintatapana. Ainoastaan esimerkissä (16) yhteistyötä kuvataan nykyisenä menetelmänä. Tämä ilmenee keskustelijan käyttämästä indikaatiivista, joka ilmaisee, että yhteistyön toteutu- minen on paikkansapitävä, varma fakta (VISK § 1590):

### Esimerkki (16)

1 SAH: Mut nyt on niin et sit ku me ollaan siel koulussa, kouluympäristössä, ja siel on ne  
2 oppilaat, vanhemmat, koulu, koulu ja vanhemmat **tekee yhteistyötä** keskenään, nii perus-  
3 opetuslain mukaan on kuitenkin täysin selvää et koulu vastaa oppilaiden turvallisuudesta sit  
4 koulussa.

Yllä olevissa esimerkeissä kiusaamisen ratkaisemisen kuvataan olevan eri ryhmien välistä yh- teistyötä, jossa kaikki saavat oman roolinsa. Mannin, Kristjanssonin, Sigfusdottirin ja Smithin (2015: 484) mukaan onkin epätodennäköistä, että koulut pystyisivät vähentämään koulukiusaa- mista ilman muiden yhteisöjen ja perheiden tukea ja osallistumista. Yhteistyön merkitystä tukee sekin, että niin opettajien (ks. esim. Veenstra ym. 2014) kuin vanhempien (esim. Mann 2015) toimilla voidaan vähentää kiusaamista. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että monissa esimer- keissä yhteistyö näyttäytyy toimintana, johon on ryhdyttävä ja joka on aloitettava – *Koulukiu- saamis-illan* puheenvuoroissa yhdessä tekemistä ei pidä itsestäänselvänä, nykyisenä toiminta- muotona.

## 4.2 Opettajiin asennoituminen

Opettajiin asennoidutaan Ylen *Koulukiusaamis-illassa* kolmella tapaa. Ensimmäinen asennoitumistapa, jonka esittelen alaluvussa 4.2.1, on pitää koulua ja opettajia tehottomina toimijoina, joiden kiusaamisenvastaiset teot eivät ole tarpeeksi tehokkaita. Toisekseen opettajiin asennoidutaan vastuunkantajina ja kasvattajina (ks. alaluku 4.2.2): heidän tehtävänä on turvata lasten ja nuorten hyvinvointi koulussa ja olla mukana kasvattamassa heitä. Kolmas tapa (ks. alaluku 4.2.3) kohdentaa asennoituminen opettajiin on positioida koulu keinonsa käyttäneeksi toimijaksi, jolla ei ole resursseja eikä voimavaroja jatkaa kiusaamiseen puuttumista.

### 4.2.1 Koulu ja opettajat tehottomina toimijoina

Yksi tapa, jolla opettajiin *Koulukiusaamis-illassa* asennoidutaan, on se, että keskustelijat pitävät koulun ja opettajien kiusaamisenvastaisia toimia tehottomina. Tätä asennoitumistapaa ja sen kautta rakentuvia positioita luonnehtivat kuvaukset siitä, etteivät koulun tai opettajan käyttämät keinot toimi eivätkä ne saa kiusaamista loppumaan. Koulu hahmottuu paikaksi, joka ei kykene puuttumaan kiusaamiseen tehokkaasti. Selvittämisyritykset saattavat olla toistuvia, kuten esimerkissä (17):

#### Esimerkki (17)

- 1 T2: No tuo laulu taisi kertoa suojelusenkelistä tai jostain sen kaltaisesta hahmosta, miten  
 2 sinä sitten pääsit< mistä sinun suojelusenkelisi tuli?  
 3 IKA: Mä en tiiä mutta mun kiusaamis- apuun tuli sitte< tai itse asiassa se loppu sitten ko  
 4 nämä isommat< nämä kiusaajat lähti pois ala-asteelta. Et **monta kertaa yritin** aina  
 5 porukoilleki puhua ja< tai vanhemmille puhua, ja koululle **yritettiin** ja koulukiusaajien  
 6 vanhempiin yritettiin ottaa yhteyttä **mutta eipä se oikeestaan**<  
 7 T2: **Ei vaan auttanut.**  
 8 IKA: **Joo. Se ei- ei vaan auttanu.**

Katkelma on osa yksilöhaastattelua, jossa nuori laulaja Iina Kangasharju (IKA) kertoo omista kiusaamiskokemuksistaan. Ennen haastattelun alkua hän on laulanut oman, kiusaamisesta kertovan kappaleensa, johon toimittaja viittaa rivillä 1. Haastattelija toteuttaa institutionaalista rooliaan kysymällä: hän pyytää haastateltavaa kertomaan, miten hän selviytyi kiusaamisesta. Kangasharju vastaa kysymykseen riveillä 3–4 kertomalla, että kiusaaminen loppui kiusaajien lähdettyä koulusta. Tämän jälkeen hän siirtyy kertomaan tarinaa aiemmasta ja kuvailee, miten kiusaamiseen on yritetty puuttua toistuvasti: *yrittää*-verbi implikoi, ettei selvittäminen



ole ratkaissut ongelmaa, ja verbin toisteisuus (rivit 4 ja 5) antaa lausumalle affektisen, tapahtumien jatkuvuudesta kielivän sävyn. Myös toisteisuutta osoittavat adverbilausekkeet *monta kertaa* ja *aina* korostavat tapahtumien jatkuvuutta (VISK § 651). Toisteisuuden ilmaukset asemoivatkin koulun tehottomaksi toimijaksi, joka joutuu puuttumaan kiusaamiseen yhä uudestaan ja uudestaan.

Puuttumisyritysten tehottomuus ilmenee riviltä 6 alkaen. Kangasharju aloittaa asennoitumistoimintansa arvioimalla juuri kertomaansa tarinaa. Kontrastiivinen *mutta*-rinnastuskonjunktio (rivi 6) ilmentää tulossa olevaa uutta näkökulmaa, jossa Kangasharju evaluoi kielteisesti vanhempien ja koulun puuttumisyriksiä (ks. VISK § 1034). Viitteitä Kangasharjun kielteisestä suhtautumisesta antaa myös konjunktin jälkeinen lausuma *eipä se oikeestaan*. Koska siinä yhdistyvät verbialkuisuus ja sävyartikkeli *-pA (eipä)*, saa lausuma emfaattisen, päivittelevän sävyn (VISK § 834). Sävyartikkeli *oikeestaan* puolestaan viittaa siihen, ettei arvioitavaa – vielä lausumatonta – pääasiaa ole varsinaisesti tai todellisuudessa tapahtunut (KS s.v. *oikeestaan*).

Rivillä 7 toimittaja ottaa puheenvuoron itselleen ja muotoilee haastateltavan lausumalle sopivan syntaktisen täydennyksen *ei vaan auttanut*. Olettamalla, että muotoilu sopii Kangasharjun vuoron jatkoksi, toimittaja kutsuu haastateltavaansa samanmielisyyten. Vuoron sävyartikkeli *vaan* vähättelee auttamista ja vahvistaa tulkintaa siitä, etteivät kiusaamisenvastaiset toimenpiteet auttaneet lainkaan (ks. VISK § 828). Toimittajan vuoron jälkeen, rivillä 8, Kangasharju reagoi sanottuun ja asettuu linjaan toimittajan kanssa. Dialogipartikkeli *joo* ilmaisee samastumista ja myönteisyyttä suhteessa toimittajan tarjoamaan arviointiin (ks. VISK § 798). Linjaan asettumista vahvistaa se, että Kangasharju kierrättää toimittajan käyttämää fraasia *ei vaan auttanut*: kielellisen materiaalin toistaminen osoittaa sitoutumista edellisen puhujan vuoroon (Keisanen 2002: 112; ks. myös Du Bois 2007 ja 2014). Pöysä (2011: 157) tosin huomauttaa, että haastateltavan osoittama samanmielisyys voi kuvastaa omien mielipiteiden ohella myös sitä, että tämä pyrkii noudattamaan toimittajan määrittämiä tulkinnallisia ennakkoehtoja. Kangasharjun vuoroa voi siis tulkita niinkin, ettei toimittajan oikeus tuottaa yhteenvetoja jätä enää Kangasharjulle tilaa erimielisyyteen.

Esimerkki (17) havainnollistaa siis sitä, miten asenteista neuvotellaan yhteistoiminnallisesti (ks. Kärkkäinen 2002). Kangasharju evaluoi omaa tarinaansa toistoilla ja sävyartikkeleilla, mutta lopullinen asennoituminen kiusaamisyriksiin paljastuu vasta, kun toimittaja on osallistunut neuvotteluun. Toimittajan tarjoama syntaktinen täydennys onkin vuorovaikutuksen kannalta keskeinen kohta, sillä se kutsuu Kangasharjua asettumaan linjaan ja osoittamaan samanmielisyyttään. Toimittajan kieltä toistamalla Kangasharju osoittaa hyväksyvänsä ehdotetun

asennoitumistavan ja suhtautuvansa myönteisesti yhteisen, jaetun asennoitumisen rakentamiseen (ks. Kärkkäinen 2006: 715).

Esimerkissä (18) tehottoman puuttumisen asennoitumistapaa rakentaa kiusatun äiti. Katkelma on osa ryhmähaastattelua, jonka keskeisiksi puhujiksi on valittu kiusattujen ja kiusaajien vanhempia. Ennen toimittajan (T1) puheenvuoroa (rivi 1) keskustelija Hanna Saarinen (HS), joka asemoidaan haastattelutilanteessa kiusatun vanhemmaksi, on kertonut vapaasti siitä, miten hänen poikaansa kiusattiin. Tämän jälkeen toimittaja ottaa puheenvuoron itselleen ja ohjaa haastattelua haluamaansa suuntaan (ks. esim. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 97, 101). Toimittaja pyytää Saaria kertomaan, mitä tämä on tehnyt kuullessaan kiusaamisesta: vuorossa oletetaan, että Saarinen on toiminut jollakin tavalla, ja asemoidaan tämä toimijaksi. Samaa on kysytty hetkeä aiemmin toiselta vanhemmalta.

### Esimerkki (18)

- 1 T1: Tää on pitkä tarina ja sen voi lukee mejän nettisivuilta mutta tota mitä sä teit kun sä  
2 kuulit kiusaamisesta?  
3 HS: No ensimmäisen kerran mä oon kuullu kiusaamisesta ekalla luokalla kun Samuli oli.  
4 Niin <kaiken konstein> yhteistyötä koulun kanssa. Opettajaan yhteys, rehtoriin yhteys,  
5 **mikään ei toiminu**. Sitä pikkuhiljaa oppi sen että **koulusta sä et tuu saamaan min-**  
6 **käänlaista tukee etkä apua. Et sä oot aika yksin siinä**. Ja ekaluokan jälkeen tehtiin  
7 sit päätös et Samuli vaihto koulua. Ja sit sai ala-asteen olla suhteellisen rauhassa että  
8 pienessä kyläkoulussa ei ollu kiusaamista, mutta yläasteella palas taas takasi näitten  
9 edellisten kiusaajien luokkaan, ja siitä se jatku ja paheni ja paheni.  
10 T1: Teil on molemmil et koulu ei auttanu mutta mitä tota noin nii< mitä- **mikä on se paras**  
11 **keino** miten vanhempi voi lähtee selvitteleen tätä kiusaamistilannetta?  
12 HS: Itse lähtisin tällä hetkellä ihan omatoimisesti koska kokemuksen kautta **mä tiedän** sen  
13 että ainakaan meidän paikkakunnalla **mä en saa koulusta mitään tukee enkä apua**,  
14 ja jos on menty oikein pitkälle, niin kyl siin **on pakko** ottaa poliisiin yhteys, mut se et  
15 marssii sit vaikka näitten kiusaajien vanhempien luo.

Saarinen ilmaisee, ettei yhteistyö koulun kanssa toiminut. Hän evaluoi keinoja, joita kiusaamisen lopettamiseen on yritetty käyttää, ja arvottaa ne toimimattomiksi: *mikään ei toiminu*. Tehottomien toimijoiden positiota vahvistaa toisto lausumassa *Opettajaan yhteys, rehtoriin yhteys, mikään ei toiminu*. Siinä asennoituva sävy syntyy toistosta, jolla kuvataan tapahtuman jatkuvuutta (ks. VISK § 1736): vaikka keskustelija on ollut yhteydessä koulun eri toimijoihin, kiusaamista ei ole saatu lopetettua. Kieltohakuisella kvanttoripronominilla *mikään* Saarinen ilmaisee, ettei yksikään käytetyistä keinoista toiminut.

Esimerkissä (18) keskeisinä positioiden rakentajina ovat Saarisen persoonapronominiva-linnat. Tarinansa aluksi Saarinen käyttää itseensä viittaavaa yksikön ensimmäistä pronominia *mä* mutta vaihtaa sitten nollapersoonaan: *Sitä pikkuhiljaa oppi sen – –*. Vuorosta on helppo

havaita, että Saarinen kertoo yhä omasta kokemuksestaan. Muotonsa takia lausuma saa silti myös yleistävän merkityksen, sillä nollapersoonalla omasta kokemuksesta voidaan tehdä tyyppitilanne, joka koskee kaikkia samassa tilanteessa olevia (VISK § 1348). Näin Saarinen yleistää oman kokemuksensa kaikkien kiusattujen vanhempien kokemukseksi.

Nollapersoonamuotoisen johtolauseen jälkeen Saarinen siirtyy käyttämään yksikön toista persoonaa (*että koulusta sä et tuu saamaan minkäänlaista tukea etkä apuu*). Tämäkin pronomi-nivalinta liittyy kokemuksen yleistettävyyteen, sillä erityisesti puhekielessä yksikön toista persoonaa voidaan käyttää ilmaisemaan asioita, jotka koskevat ketä tahansa (VISK § 1365); konteksti määrää sen, ettei Saarinen suuntaa puheenvuoroaan ja puhutteluaan kenellekään tietylle henkilölle.

Saarisen vuoron jälkeen toimittaja ottaa vuoron itselleen. Koska Saarisen vastaus on ollut riittävän kattava, toimittaja siirtyy suoraan seuraavaan kysymykseen (ks. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 152). Väitelausemuotoinen tiivistys siitä, ettei koulu auttanut kumpaakaan vanhempaa, toimii sitä seuraavan kysymyksen johdatteluosiona (ks. Berg 2003: 58). Koska koulu ei auttanut, toimittaja pyytää nimeämään toimivimman keinon, jolla vanhempi voi itse puuttua kiusaamiseen (rivit 10–11). *Keinoa* määrittävä superlatiivi *paras* paljastaa, että toimittajan kysymys on arvottava ja evaluoiva. Superlatiivi asettaa keinot asteikolle, jossa vertailtavia, laadultaan erilaisia selvittelykeinoja on vähintään kolme. Niistä haetaan keinoa, jossa mainittua ominaisuutta (laatua) on kaikista eniten. (VISK § 642.) Se, että toimittaja osoittaa haastateltavilleen kysymyksen, jossa viitataan selkeästi vanhempiin ja heidän kokemuksiinsa, korostaa haastateltaville määriteltyä vanhemman positiota. Toisaalta ratkaisu liittyy keskusteluohjelman rakenteeseen, jossa käsitellään kiusaamiseen liittyviä ryhmiä yksi kerrallaan.

Saarinen ehtii vastata ensimmäisenä toimittajan kysymykseen. Hän aloittaa puheenvuoronsa viittaamalla itseensä refleksiivipronominilla *itse* ja yksikön ensimmäisellä persoonalla (*lähtisin*). Valinnalla Saarinen hyväksyy hänelle tarjotun position kiusatun vanhempana ja asettuu siten linjaan toimittajan kysymysvuoron kanssa. Puheenvuorossaan Saarinen painottaa vanhemman aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. Vastaustaan hän perustelee asennoituvalla, omaa edellistä vuoroaan kierrättävällä lausumalla *koska kokemuksen kautta mä tiedän sen että aina-kaan meidän paikkakunnalla mä en saa koulutusta mitään tukee enkä apua* – –. Vuoro toistaa riveillä 5–6 sanottua, joskin tällä kertaa Saarinen käyttää yksikön ensimmäistä persoonaa. Aiemman vuoron tapaan tässäkin esimerkissä Tässäkin esimerkissä kvanttoripronomini *mitään* vahvistaa Saarisen kannanottoa, jonka mukaan koulu ei tarjoa lainkaan tukea tai apua. Koko lausuma saa todenmukaisuuden sävyn faktiiviverbistä *tietää*, jolla keskustelija esittää lausumansa paikkansapitävänä (VISK § 1561).

Koulu puolestaan asemoituu paikaksi, josta ei saa tukea tai apua, vaikka se olisi ollut odotuksenmukaista: *Sitä pikkuhiljaa oppi sen että koulusta sä et tuu saamaan minkäänlaista tukea etkä apua.* Verbivalinta *oppi* implikoi, että Saarinen on omaksunut uutta tietoa koulun kyvystä tukea tai auttaa vanhempaa (KS s.v. *oppia*). Huomionarvoista on, että tässä esimerkissä koulu asemoituu nimenomaan tukijoukoiksi, vaikkei tehtävänsä täytäkään: Saarinen ei sälytä koululle vastuuta kiusaamiseen puuttumisesta vaan mainitsee tuen ja avun resursseina, joita hän on koululta odottanut. Tällainen asemointi, jossa koulua, toista osapuolta, ei positioida aktiiviseksi toimijaksi, viittaa siihen, että Saarinen asettaa itsensä, kiusatun vanhemman, ensisijaisen toimijan asemaan.

Keskeistä esimerkissä (18) on, että se toistaa asennoitumistapaa, jossa kiusatun vanhempi toimii aktiivisesti parantaakseen lapsensa asemaa. Tämä asemointi lähtee liikkeelle jo toimittajan kysymyksestä: ohjailullaan toimittaja rajaa pois esimerkiksi passiivisen vanhemman aseman ja toisaalta olettaa, että Saarinen puhuu nimenomaan vanhempana. Saarinen hyväksyy tarjotun position kertoessaan, että koulu ei reagoi ongelmaan tarpeeksi. Koulua luonnehditaan paikaksi, josta vanhempi ei saa kaipaamaansa tukea; Brownin, Aalsman ja Ottin (2013) mukaan kiusattujen lasten vanhemmat huolehtivatkin eniten siitä, onko koulun työntekijöillä valmiuksia tai halua puuttua kiusaamiseen. Saarisen kokemus kyvyttömästä, tuetta jättävästä koulusta laajenee persoonamuotovalinnoilla yleiseksi, kaikkia koskevaksi väitteeksi.

Edellä olen käsitellyt katkelmia, joissa koulun katsotaan toimineen liian vähän kiusaamisen lopettamiseksi. Esimerkki (19) puolestaan valottaa sitä, miksi koulu ja opettajat hahmottuvat tehottomiksi toimijoiksi. Katkelma alkaa keskustelusta, jossa äidinkielen opettaja Tiina Keskinen (TK) ja toimittaja (T1) keskustelevat siitä, ovatko rangaistukset toimiva tai sopiva keino puuttua kiusaamiseen. Tehottomuuden aspekti näkyy esimerkissä kahdella tavalla. Ensinnäkin Keskinen evaluoi rangaistukset toimimattomiksi, ja toisekseen tutkija Niina Mäntylä (NM) reagoi Keskinen vuoroon evaluoimalla koulun toimintaa. Katkelma on kiinnostava sekä vuorovaikutuksen että opettajiin asennoitumisen kannalta. Keskinen ja toimittajan välille muodostuu varsin poikkeuksellinen, tyypillisistä asemista ja linjaan asettumisesta kieltäytyvä keskustelu. Opettajiin asennoitumisen kannalta keskeistä taas on Mäntylän vuoro. Opettajiin asennoitumisen kannalta keskeistä onkin Mäntylän vuoro. Siinä korostetaan käytössä olevia mahdollisuuksia mutta selitetään tehottomuuden johtuvan siitä, ettei erilaisia toimenpiteitä hyödynnetä.

**Esimerkki (19)**

- 1 T1: Joo. Tiina.  
 2 TK: **Mun mielestä** kiusaajan silmät **pitäis** avata. Näkemään se oma käytös. Ja se on just  
 3 sitä läsnäoloo, aikuisten läsnäoloo, **mut just** että kiusaaja **ihan oikeesti ymmärtää**  
 4 mitä hän ymmärtää. Rangaistukset on (.) **veteen piirretty viiva** ja<  
 5 T1: **Eikö rangaistus voi hyvin avata niitä silmiä?**  
 6 TK: **Ei välttämättä.**  
 7 T2: **Eikö?**  
 8 TK: **Mä en usko.**  
 9 T1: Mut eiks tavallaan, voisko se olla semmonen niinku ennaltaehkäisevä, et jos mä tiedän  
 10 et mä saan tästä oikeesti niinku rangaistuksen siis esim jotain koulust erottamisii, se on  
 11 nyt aika hevi tietenki ja näin, mut et ennaltaehkäsiskö se sitä?  
 12 TK: **Mitä se sitten olis? Jälki-istuntoo? Joka ei varmasti auta yhtään mihinkään.**  
 13 T1: Tai sit joku hevempi niinku että erotetaan koulusta, siirretään toiseen kouluun. [pääl-  
 14 lekkäistä puhetta]  
 15 NM: Koko tää repertuaari on siellä tietysti käytettävissä et siel on niinku< noista AVIn  
 16 ratkasuista kun mä niitä kävin läpi nii se **yleensä ku siellä puututtiin johonkin asiaan**  
 17 **et missä koulu ei ollu toiminu riittävästi nii se tarkotti yleensä sitä et siellä oltiin**  
 18 **vain puhuteltu. Suurin osa näist tilanteista oli sellasia et oltiin vain puhuteltu eikä**  
 19 **oltu siitä siirrytty niihin muihin järeämpiin keinoihin mikä on se niinku turvalli-**  
 20 **sen opiskeluympäristön tarkoitus ja sisältö et siitä on edettävä jälki-istuntoon, va-**  
 21 **rotukseen ja sen jälkeen määräaikaseen erottamiseen**, et ne kaikki keinot on siel  
 22 käytettävissä. Samoin ryhmäsiirrot on yks sellanen **keskeinen asia jolla voidaan vai-**  
 23 **kuttaa.**

Katkelma (19) alkaa, kun äidinkielenopettaja Tiina Keskinen pyytää ja saa toimittajalta puheenvuoron. Luvan saatuaan Keskinen aloittaa keskustelun ja ilmentää heti asennoitumistaan. Vuoronalkuinen asenteenilmaisoin *mun mielestä* ohjaa kuulijoita havainnoimaan tulossa olevaa asennoitumistoimintaa (Rauniomaa 2007: 228) ja suhteuttaa Keskinen kommentin aiemmin mainittuihin ja muihin olemassa oleviin mielipiteisiin (Pälli 2003: 74). Samalla ilmaus korostaa Keskinen asemaa yksilönä (Pälli 2003: 65). Kuten vuoron lopusta ja sitä seuraavasta keskustelusta ilmenee, Keskinen pitää rangaistuksia varsin häilyvänä eikä usko niiden toimivuuteen. Metafora *veteen piirretty viiva* ilmentää Keskinen käsitystä rangaistusten toimivuudesta: rangaistuksen voi antaa, mutta se ei välttämättä tehoa.

Keskinen päästyä arvioimaan rangaistuksia, toimittaja ottaa puheenvuoron itselleen (rivi 5). Hän esittää Keskiselle myönteisesti suuntautuneen vaihtoehtokysymyksen *eikö rangaistus voi hyvin avata niitä silmiä* (ks. VISK § 1694). Sillä toimittaja pyrkii johdattamaan keskustelua haluamaansa suuntaan. Haastateltavan vastauksen kiistämällä toimittaja voi ottaa itselleen tietyn, tässä tapauksessa vastakkaisen, aseman (Piirainen-Marsh & Jauni 2012: 649). Vaihtoehtokysymyksellä on seurauksia myös Keskiselle, koska myönteistä, samanmielistä vastausta odottava kysymys kutsuu tätä asettumaan linjaan (VISK § 1696). Keskinen ei kuitenkaan osoita

samanmielisyyttä, sillä kieltoverbi *ei* antaa toimittajalle odotuksenvastaisen, kielteisen vastauksen.

Asennoitumisesta neuvottelemisen jatkuu edelleen, sillä toimittaja kysyy myönteisesti suuntautuneen vaihtoehtokysymyksensä vielä kaksi kertaa. Toimittajan käyttämästä toistosta voi päätellä, että toimittaja pyrkii johdattamaan Keskinen mielipiteeseen, jota toimittaja kysymyksellään ilmentää. Toimittajan toinen kysymys on elliptinen *eikö*<. Keskinen reagoi siihen vastustamalla toimittajan mielipidettä aiempaa voimakkaammin ja kieltäytyy asettumasta linjaan: kielteisellä väitelauseella *mä en usko* keskustelija torjuu sen, että rangaistukset voisivat auttaa. Kiellon ja episteemisen verbivalinnan *uskoa* yhdistäminen johtaa tulkintaan siitä, ettei Keskinen pidä toimittajan esittämää kannanottoa totena (KS s.v. *uskoa*). Oman persoonan (*mä*) esilletuominen puolestaan kielii siitä, että kyse on nimenomaan Keskinen omasta, toimittajan näkemyksestä eroavasta mielipiteestä (ks. Pälli 2003: 74).

Yhteistoiminnallisuuden kannalta kiinnostava kohta on vieruspari, joka muodostuu toimittajan kolmannesta kysymyksestä ja Keskinen vastauksesta (rivit 9–12). Toimittaja aloittaa oman vuoronsa myönteisesti suuntautuneella *eiks*-hakukysymyksellä mutta korjaa sen sitten modaaliseksi, kuvitteluun pohjautuvaksi *voisko* -hakukysymykseksi. Konditionaalimuotoisella kysymyksellä toimittaja ehdottaa kuvitellun tilanteen, johon hän hakee Keskiseltä myönteistä, samanmielistä vastausta (ks. VISK § 1592–1593).

Keskinen ei kuitenkaan vastaa toimittajalle myöntävästi vaan aloittaa vuoronsa kahdella kysymyksellä, joilla hän kyseenalaistaa toimittajan kannanoton. Kysyminen ei ole haastateltavalle tai keskusteluohjelmaan osallistuvalla tyypillistä toimintaa (Berg 2003: 72); ylipäättään osallistujat ohjaavat keskustelua vain harvoin, korkeintaan lyhyissä jaksoissa (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 175). Haastattelun tapaan keskusteluohjelma on asemointitilanne, jossa haastattelijan ja haastateltavan sosiaaliset roolit ohjaavat vuorovaikutusta. Stereotyyppisessä tilanteessa haastattelija, tässä tapauksessa toimittaja, määrää keskustelunaiheet ja alateemat. Toisaalta roolit voivat vaihtua hetkeksi keskenään, jolloin haastattelijasta tulee haastateltava ja toisinpäin. (Pöysä 2011: 155–157.)

Hakukysymyksellä Keskinen pyytää toimittajalta esimerkkejä toimista, jotka ennaltaehkäisisivät kiusaamista. Toinen kysymys puolestaan hahmottuu kysymykseksi nimenomaan intonaationsa perusteella. Tällä kysymyksellä Keskinen olettaa, että toimittaja olisi maininnut nimenomaan jälki-istunnon. Tämän käsityksen Keskinen pyrkiikin kumoamaan, ja hän vastaa omaan kysymykseensä väitelauseella *joka ei varmasti auta yhtään mihinkään*. Lausuman paikansapitävyys, siis se, ettei jälki-istunto auta ollenkaan, on merkitty ehdottomaksi: kommenttiadverbinä käytettyyn, modaaliseen adverbiin *varmasti* liittyy vahva varmuuden aspekti (ks.

VISK § 667). Myös kieltohakuinen kvanttoripartikkeli *yhtään* ja sen pääsanana oleva *mihinkään* osoittavat Keskiäsen asennoitumisen: molemmat kieltävät sen, että jälki-istunto vaikuttaisi positiivisesti käyttäytymiseen, josta rangaistus on annettu (VISK § 758).

Keskiäsen viimeisen vuoron jälkeen keskusteluun liittyy tutkija Niina Mäntylä (NM). Hänet esitellään ruudussa tutkijatohtorina, ja katsojalle välittyy selvä käsitys siitä, että Mäntylä on kutsuttu keskusteluohjelmaan asiantuntijavieraaksi. Mäntylä raportoi puheenvuorossaan omaa tutkimustaan ja sen tutkimustuloksia: hän on tutkinut Aluehallintoviraston (AVI) ratkaisuja ja todennut, että koulun toiminta on ollut toimimatonta silloin, kun puhuttelua on käytetty ainoana tapana selvittää kiusaamista. Lausuma et *siellä oltiin vain puhuteltu* paljastaa, että koulussa ei ole käytetty riittävästi erilaisia menetelmiä kiusaamisen selvittämisessä. Kieltohakuisuus syntyy eksklusiivisesta fokuspartikkelista *vain*, joka sulkee pois muiden toimenpiteiden käyttämisen (VISK § 844). Samalla Mäntylä luo kiusaamisenvastaisista menetelmistä asteikon, johon kuuluu erilaisia käytössä olevia toimenpiteitä ja jossa puhuttelu sijoittuu keinojen kevyempään päähän. Huomionarvoista on, ettei kiusaamisen selvittäjiä mainita erikseen. Passiivi saa kontekstissaan monikollisen tulkinnan, sillä Mäntylä on tutkinut useita ratkaisuja – passiivi yleistää puhuttelun useiden, koulun henkilökuntaan kuuluvien aikuisten toiminnaksi. (VISK § 1315, 1323, 1325.)

Keinojen olemassaolo tulee seuraavassa lausumassa eksplisiittisesti ilmi, sillä Mäntylä referoi tutkimuksia ja kertoo, ettei kouluissa ole siirrytty järeämpiin keinoihin. *Järeämpi* viittaa siihen, että on olemassa puhuttelua voimakkaampia, siis tehokkaampia, keinoja puuttua kiusaamiseen. Näiden keinojen käytön Mäntylä perustelee sananvalinnoin, joiden merkitykset ja konnotaatiot ovat vahvasti positiivisia: *turvallisen opiskeluympäristön tarkoitus* argumentoi, että koulun tehtävänä on taata turvallinen, luotettava miljöö. Mäntylän sananvalinnat kierrättävät Perusopetuslain (Perusopetuslaki 29§) sanastoa, joten asennoitumista perustellaan myös lakiin vetoamalla. Nesessiivinen modaaliverbiketju *on edettävä* puolestaan liittyy koulun deonttisiin, normatiivisiin velvoitteisiin: koulun on pakko edetä keinosta toiseen (VISK § 1581).

Esimerkissä (19) tiivistyy keskustelu keinoista, joita koululla on – tai olisi – käytössä. Toimittaja ja opettaja keskustelevat katkelman aluksi siitä, tulisiko koulun käyttää voimakkaampia, kiusaamista ennaltaehkäiseviä keinoja. Opettaja vastustaa toimittajan tarjoamaa asennoitumistapaa ja kieltäytyy uskomasta, että kovaotteisemmilla toimilla voidaan vaikuttaa siihen, kiusaako rangaistava tulevaisuudessa. Rangaistuskeinojen keksiminen johtaa vaiheeseen, jossa kiusaamistutkija esittää, että kiusaamisenvastaisia keinoja on käytettävissä. Esimerkki (18) kuitenkin viittaa siihen, ettei koulu käytä näitä keinojaan, vaikka niitä olemassa olisikin. Näin ollen koulu näyttäytyy tehottomana toimijana.

Myös katkelmassa (20) koulun tehottomuutta rakentaa käsitys siitä, ettei koulu tee toimenpiteitä, joita on mahdollista tehdä. Katkelman puhujana on luokanopettaja Maarit Korhonen, joka arvioi vuorossaan rehtoreiden toimintaa.

### Esimerkki (20)

1 MK: Esimerkiks se että tota rehtoreilla on oikeus erottaa- erottaa tota noin nii kiusaami-  
 2 sesta, nii **mä oon nähny yhden kerran kolmenkymmenen vuoden aikana et erote-**  
 3 **taan oppilas.** Et mun mielestä meillä on jo< toki häntä pitää hoitaa, mut jos< **mun**  
 4 **mielestä seki** et **miks ihmeessä niitä keinoja ei sitte käytetä**, et jos kavveri kiusaa  
 5 toistuvasti nii rehtori erottaa, mut jostain syystä **ne rehtorit ei uskalla.**

Korhonen aloittaa vuoronsa esimerkillä, jossa hän kuvaa rehtoreiden oikeuksia. Niihin viittaamalla Korhonen korostaa, että rehtoreilla on käytössään kiusaamisenvastaisia keinoja. Korhonen ottaa keskusteluun mukaan omakohtaisen kokemuksen: *mä*-pronomini tuottaa vuoroon henkilökohtaisen mutta yleistettävissä olevan havainnon siitä, että erottamista tapahtuu vain harvoin (ks. Pälli 2003: 65, 68).

Riveillä 3–4 Korhonen ilmaisee asennoitumistaan ja tunnereaktiotaan eksplisiittisemmin. Asenteenilmaisimella *mun* mielestä hän aloittaa omistuseläuseen, joka kuitenkin jää kesken. Sitä seuraa myönnytys, jossa osoitetaan empatiaa kiusaajaa kohtaan (rivi 3): *toki*-partikkelilla Korhonen ilmoittaa ottaneensa huomioon kiusaajan mahdollisen avuntarpeen, mutta kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mut* osoittaa, että tulossa on jotakin vastakkaista (VISK§ 1103). Lausuma jää taas kesken, mutta korjausaloitteen jälkeinen asenteenilmaisimella *mun mielestä* ilmoittaa tulossa olevasta asennoituvasta lausumasta (Rauniomaa 2007: 226–227). *Se*-pronominia täydentävä fokuspartikkeli *-ki(n)* sitoo lausuman edellä käytyyn keskusteluun ja tuo ilmi uuden, puhujan oman kannanoton (VISK § 843) siitä, miksi käytettävissä olevia keinoja ei hyödynnetä. Korhonen aloittaa ihmettelyn affektisella kysymyslausekkeella *miks ihmeessä*, jonka tehtävänä ei niinkään ole kysyä kuin välittää kuulijoille Korhosen suhtautumistapa (VISK 1713, 1729). Lausuman päivittelevää sävyä täydentää vielä sävypartikkeli *sitte*, joka saa tässä yhteydessä merkityksen ”näin ollen”. Se merkitsee lausuman evidentialiseksi ja osoittaa päättelyä: Korhonen on todennut edellä, että rehtoreilla on keinoja puuttua kiusaamiseen, minkä takia Korhonen myöhemmin ihmettelee, ettei olemassa olevia keinoja käytetä. (VISK § 825.) Keskustelija esittää kuitenkin oman tulkintansa siitä, mistä tämä johtuu. Kieltoomutoista *uskalla*-verbiä käyttämällä Korhonen evaluoi rehtorien syytä olla puuttumatta kiusaamiseen: keskustelijan mukaan rehtorit pelkäävät (KS s.v. *uskaltaa*).



Korhosen kuvauksessa rehtorit asemoituvat omaksi ulkoryhmäkseen, mikä paljastuu muun muassa monikon kolmannen persoonan pronomini *ne*. Tällä pronominilla voidaanakin rakentaa kuvausta ryhmästä, johon puhuja ei itse kuulu (Pälli 2003: 120). Huomionarvoista on myös se, että Korhonen puhuu toistuvasti rehtoreista monikkomuotoa käyttäen ja asemoi siten kokonaista ihmisryhmää, ei vain tiettyä yksilöä (vrt. esim. Pälli 2003: 125). Koska Korhonen esittää totena rehtorien oikeuden puuttua kiusaamiseen, ihmettelevä affektinen kysymys evaluoi kriittisesti koulujen tehotonta toimintaa, jossa rehtorien oikeuksia ei käytetä. Koulu hahmottuukin tehottomaksi toimijaksi passiivisten tai olemattomien toimenpiteidensä kautta.

Esimerkit (21) ja (22) käsittelevät opettajan pakottamia anteeksipyyntöjä keinotekoisina toimenpiteinä, joista ei ole mitään hyötyä. Väkin esitetyt anteeksipyyntöt näyttävät moraalisesti vääränä toimintana. Koska opettaja asemoituu tällaisen toimijan alkuunpanijaksi, asemoituu hän samalla henkilöksi, jonka toimet ovat tehottomia. Esimerkissä (21) Kristoffer Ignatius (KI) referoi opettajan pyyntöä esittää pahoitteluja. Katkelma alkaa, kun toimittaja (T1) johdattaa keskustelun anteeksipyyntämisen tematiikkaan (kysymyksillä fokuosoinnista ks. Hutchby 2006: 52).

### Esimerkki (21)

- 1 T1: Pyysiks sulta kukaan niinku kukaan sun kiusaajista koskaan anteeks?  
 2 KI: Ei, ei [pudistaa päätään], se- voi yrittää pyytää anteeksi **tai sitten et jos opettaja pa-**  
 3 **kottaa et pyydetään nyt kaikki anteeksi tai pahotellaan jotakin, onks se sitte sitä**  
 4 **oikeeta.** (--). Jälkikäteen Facebookissa tai sosiaalisessa mediassa on tultu sanomaan  
 5 että hyvä jätkä ja ethän sä noit vanhoja muistele pahalla ja, on muutama pyytäny siellä  
 6 puolella anteeksi kuka ei uskalla vaan tulla sanoo sitä naamatusten.

Se, miten Ignatius asennoituu opettajan pahoitteluun, ilmenee varsinaisesti referoinnin jälkeisestä vaihtoehtokysymyksestä *onks se sitte sitä oikeeta*. Koska Ignatiuksen vuoro jatkuu eikä hän vaikuta odottavan kysymykseensä vastausta, se hahmottuu retoriseksi. Retorinen kysymys puolestaan pitää sisällään implisiittisen vastauksen; Ignatiuksen voi tulkita tarkoittavan, ettei pakotettu anteeksipyyntö ole oikea pahoittelu. (VISK § 1705, 1706).

Leksikon tasolla lausuman asennoituvuuteen vaikuttaa ilmaus *sitä oikeeta*, joka rakentaa käsitystä anteeksipyyntö moraalisuudesta. Ignatius pohtii, voiko pakotettua anteeksipyyntöä, joka ei ilmennä todellista pahoittelua, pitää aitona. Samalla anteeksipyyntölle syntyy moraalinen asteikko, jonka ääripäissä ovat oikea, aito pahoittelu ja toisaalta keinotekoinen, pakotettu pahoittelu. Se, että Ignatius kyseenalaistaa väkinä sanotun, opettajan pakottaman anteeksipyyntö oikeellisuuden, asemoi opettajan henkilöksi, joka toimii väärin käskiessään kiusaajat

pahoittelemaan toimintaansa. Samanlainen moraalinen asteikko määrittää opettajan toimintaa myös esimerkissä (22):

### Esimerkki (22)

- 1 T2: Joo ja laitetaan< nyt laitetaan vähän noppaa lentämään. Siellä, heitetään noppa sinne ja  
 2 kysymys< en kysy mitään jos sinulla on valmis sanottava. (--> kysyn. Pitääkö< onko  
 3 siitä että vanhemmat puuttuvat kiusaamiseen sun mielestäs niinku enemmän hyötyä vai  
 4 haittaa?  
 5 **Yleisö 4 (tyttö):** No mun mielest siitä ei oo niinku paljo hyötyä jos se on semmost pient  
 6 kiusaamista, jos se sillai kerran tai kaks vaan tapahtuu, mut jos se on oikeesti semmosta  
 7 isoo ja väkivaltasta ja niinku kosketaan toiseen nii sit siihen niinku kannattaa mennä  
 8 suoraan sanoo sille tai kysyy< **ei mitään opettajiin yhteyttä** ku se ei< **harvemmin**  
 9 **toimii jos opettaja käskee pyytää anteeks nii se ei oikeesti oo mikään anteeks pyy-**  
 10 **täminen.**

Edeltävän katkelman tapaan tämäkin esimerkki käsittelee anteeksipyynnön etiikkaa ja asemoi opettajan henkilöksi, joka pakottaa pyytämään anteeksi. Keskustelupuheenvuoro kuuluu yleisössä olevalle koululaiselle, jota ei nimetä ruudussa tarkemmin. Hänen vuoroaan edeltää vanhempien ryhmähaastattelu, josta siirrytään toimittajan (T2, rivi 1–4) ohjaamana takaisin studioyleisön kommentteihin. Vuoronsa aluksi esimerkin (22) keskustelija asemoi vanhempia, mutta riviltä 7 alkaen hän osoittaa asennoitumistaan opettajiin. Kieltohakuksella (*ei mitään* -pronominilla) keskustelija ilmaisee, ettei opettajiin pidä ottaa yhteyttä, ja arvioi tämän toiminnan kielteiseksi. Korjausaloitteensa jälkeen (rivi 7) hän aloittaa selittävän kannanottonsa kieltohakuksella ilmauksella *harvemmin toimii*, joka implikoi, etteivät opettajan kehottomat anteeksipyynnot tehoa kovinkaan usein (ks. VISK § 1639).

Tytön vuorossa yhdistyvät sekä varma, todellinen asiointi että kuviteltu tilanne. Konjunktio *jos* merkitsee esimerkkitapauksen, siis opettajan pakottaman pahoittelun, kuvitelluksi tilanteeksi. Keskustelija kuitenkin arvioi kuvitellun tilanteen seurauksia paikkansapitävinä, varmoina väitteinä: kannanottolausumissa *harvemmin toimii* ja *se ei oikeesti oo* indikaatiivi ilmaisee keskustelijan episteemisen varmuuden (VISK § 1590). Jälkimmäinen lausuma evaluoi keinoitekoisen anteeksipyynnön moraalisuutta: mikäli opettaja pakottaa pahoitteluun, kyse ei ole vakavasti otettavasta, oikeasta anteeksipyynnöstä. Tätä ilmentää intensiteettipartikkeli *oikeesti*, minkä lisäksi anteeksipyynnön olemattomuutta korostaa kieltohakuinen kvanttoripronomini *mikään* (VISK § 757).

Anteeksipyyntöjä on siis olemassa kahdenlaisia: itse esitettyjä, aitoja pahoitteluja sekä teennäisiä, opettajan pakottamia pahoitteluja. Esimerkin (21) tapaan myös esimerkissä (22) an-

teeksipyyntö asettuu dikotomian jompaankumpaan päähän. Koska opettajan johtamaa pahoittelutoimintaa ei pidetä moraalisesti oikeana toimintana eikä se johda aitoihin, ongelman ratkaiseviin pahoitteluihin, näyttäytyy opettajan toiminta tehottomana: keinot ovat vääriä, eikä niillä tuoteta hyvää mieltä kaltoin kohdellulle lapselle.

Esimerkissä (23) opettajien tehottomia keinoja lähestytään hieman toisenlaisista näkökulmista. Katkelmassa neuvotellaan siitä, missä määrin aikuiset ovat vastuussa kiusaamisen ehkäisemisestä ja missä määrin vastuuta voi antaa myös lapsille. Juho Rätty, lukio-opiskelija, asennoituu aikuisten toimiin niin, etteivät ne tehoa yhtä hyvin kuin vertaistovereilta saatu palaute.

### Esimerkki (23)

- 1 JR: Mut tota, saaks tähän ottaa koppii tähän (.) äsköseen puheenvuoroon?  
 2 T2: No jospa.  
 3 JR: Jospa. [naurahtaa] Hienoa. Ei tota, **toi on mun mielestä aivan totta et sitä vastuuta**  
 4 **ei voi aina siirtää lapsille ja nuorille, mut mä uskon et joku tässäki salissa ja**  
 5 **joku katsoja joka on nuori ja- niin myös ymmärtää sen< tai siis joku meistä nuorista**  
 6 **ajattelee sillä tavalla että jos joku aikuinen tulee sanoo meille jotain, se ei oo**  
 7 **ikinä yhtä vakuuttavaa ku se et jos se lähtee meidän nuorten tasolta.** Et jos sun  
 8 ystävä tulee sanoo sulle, et hei lopeta toi, toi on todella törkeä, ja sä kuuntelet sitä  
 9 paljon varmemmin kun aikuista, kun tulee **joku opettaja** tai joku ulkopuolinen taho  
 10 tulee sanoon. **Mä ainakin kuuntelen mun ystäviä paljo paremmin.**  
 11 T2: Eli aikuisilla on se velvollisuus mut sitä ei tarvitse jättää aikuisille tätä hommaa?  
 12 JR: **Ei ja sitä pitää nimenomaan antaa niille nuorille**, koska sen pitää lähteä sieltä nuor-  
 13 ten keskuudesta sen asennemuutoksen, se ei voi tulla ylhäältäpäin.

Katkelman aluksi käydään lyhyt neuvottelu puheenvuoron saamisesta: Rätty pyytää vuoroa toimittajalta (T2), koska haluaa kommentoida edellistä puhujaa. Kysymällä lupaa puhua Rätty merkitsee vuorovaihdon tyypilliseksi televisiokeskustelun vuorovaikutustilanteeksi, sillä televisiokeskusteluissa vuorovaihdon lähtökohtana on ajatus siitä, että toimittaja säätelee ja antaa luvan sille, kuka milloinkin saa puhua (Berg 2003: 52; ks. myös. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 100–101). Toimittajan oikeus ohjata vuorovaikutusta (ks. Nuolijärvi & Tiittula 2000: 100–101) käy ilmi tämän vastausvuorosta *no jospa*, jossa leksikaalistunut *jospa* ilmentää humoristisesti toimittajan oikeutta sallia tai kieltää lupa puhua. Humoristisuus voi osaltaan perustua siihen, että Rätty pyytää ja saa ohjelmassa useita puheenvuoroja; oletuksena voi pitää, että lupa myönnetään, mutta toimittaja leikkii roolillaan ja esittää myöntävänsä Rättyyn pyyntöön vastahakoisesti.

Vuorovaihtoneuvottelun jälkeen Rätty aloittaa asennoitumisensa asettumalla osittain linjaan toimittajaa ennen puhuneen henkilön kanssa. Viittaus edelliseen puhujaan ilmenee sekä Rättyyn kysymyksestä (rivi 1) että seuraavan vuoron alusta riveiltä 3 ja 4, joissa Rätty viittaa

aiempaan puheenvuoroon deiktisellä pronomiinilla *toi* (*toi on mun mielestä aivan totta*). Tässäkin esimerkissä lausumankeskinen *mun mielestä* vihjaa, että tulossa on arviointi (Rauniomaa 2007: 227). Episteemistä varmuutta ilmaisevalla *aivan totta* -lausekkeella Rätty osoittaa asennoituvansa samanmielisesti edellisen puhujan kannanottoon, jota hän oman asennoituvan kannanottonsa jälkeen referoi (*et sitä vastuuta ei voi aina siirtää lapsille ja nuorille*).

Rivillä 4 Rätty käyttää kontrastiivista rinnastuskonjunktia *mut* kääntääkseen puheen omaan, vastakkaiseen mielipiteeseensä: hänen mielestään nuori kuuntelee paremmin vertaistoveriaan kuin aikuista. *Uskoa*-verbillä (*mä uskon*) Rätty arvioi päälausetta seuraavan kannanoton todenmukaisuutta (VISK § 1561) ja osoittaa pitävänsä kannanottoaan totena ja paikkansapitävänä (ks. KS s.v. *uskoa*). Universaalien kvanttoripronominin *jokainen* käyttö merkitsee, että Rätty yleistää mielipiteensä myös studioyleisön ja katsojien, ei pelkästään itsensä, asennoitumistavaksi (VISK § 752). Rivillä 5 Rätty kuitenkin tekee korjausaloitteen ja tarkentaa asennoitumistaan. Hän kohdentaa kvanttoripronominin *jokainen* koskemaan kaikkia nuoria. Monikon ensimmäistä persoonaa käyttämällä Rätty positioidi itsensä osaksi nuorten ryhmää (Pälli 2003: 96; Tan & Moghaddam 1999: 183).

Positioituaan ensin yleisön ja katsojat, sitten nuoret osaksi muodostamaansa mielipidettä Rätty siirtyy kuvaamaan, ettei aikuisten sanoma ole koskaan yhtä uskottavaa kuin vertaistoverien antama esimerkki. Tässä kannanotossa monikon ensimmäinen persoona *meidän* rakentaa nuorten sisäryhmän, johon Rätty itsekin kuuluu. Sisäryhmä vaikuttaa läheiseltä, helposti lähestyttävältä, kun taas aikuiset hahmottuvat omaksi ulkoryhmäkseen. (Pälli 2003: 96, 120, 125).

Vuoronsa päätteeksi, riveillä 9–10, Rätty toistaa kantansa toteamalla, että hän itse kuuntelee ystäviä varmemmin kuin aikuisia. Yksikön ensimmäistä pronominia käyttämällä Rätty merkitsee kokemuksensa henkilökohtaiseksi mutta asettaa sen samalla sosiaalisesti kokemukseksi, johon toiset voivat liittyä. Fokuspartikkeli *ainakin* ilmaisee, että kavereiden kuunteleminen on tehokkaampaa vähintään Rädyn kohdalla, mutta samalla se kutsuu muita osallistujia asettumaan linjaan Rädyn kanssa. Tiivistämällä aiemmin sanomaansa Rätty suuntautuukin vastaanottajaan ja kutsuu tätä lähtemään mukaan asennoitumistoimintaan (Kärkkäinen 2002: 88).

Rivillä 11 juontaja ottaakin vuoron itselleen ja esittää yhteenvedon Rädyn puheenvuorosta: *Eli aikuisilla on se velvollisuus mut sitä ei tarvitse jättää aikuisille tätä hommaa?* Intonaatio hahmottaa vuoron kysymykseksi, jolla juontaja kutsuu Rättyä asettumaan linjaan tiivistyksensä kanssa. Toistamalla toimittajan käyttämän kieltosanan *ei* Rätty (rivi 12) osoittaa yhteisymmärrystä ja sitoutuu toimittajan tekemään tiivistykseen. (ks. Keisanen 2002: 112). Toimittajan ilmaisemaa episteemistä varmuutta (*ei tarvitse*) Rätty kuitenkin korjaa.

Edellä olen käsitellyt vuoroja, joissa koulu ja opettajat näyttäytyvät tehottomina toimijoina. Kouluun ja sitä kautta opettajiin asennoidutaan tahoina, jotka eivät toimi riittävästi ja jotka eivät ole saaneet kiusaamista loppumaan. Selvittämissyrietykset näyttäytyvät toistuvina, eikä niiden koeta auttavan. Opettajan toiminta hahmottuukin tuloksettomaksi juuri siksi, että käytössä olevat keinot, esimerkiksi anteeksipyyntöön pakottaminen, ovat keskustelijoiden mukaan väärää tai epäolennaisia. Koulu ei myöskään tarjoa tukeaan tai apuaan vanhemmille, jotka yrittävät parantaa lastensa hyvinvointia.

Opettajat tehottomina toimijoina -positio tarjoaakin kiinnostavaa aineistoa, kun selvittää koulun ja vanhempien kiusaamisenvastaisten toimien suhdetta. Yllä olevat esimerkit rakentavat kuvaa kouluista, jotka eivät kykene lopettamaan kiusaamista. Useissa katkelmissa kerrotaan, että kiusaaminen on jatkunut, vaikka siihen on puututtu toistuvasti. Tämä vastaakin kiusaamistutkimuksissa (esim. Brown, Aalsma & Ott 2013: 507) havaittuja kokemuksia siitä, että selvittämissyrietykset eivät ole päättäneet kiusaamista. Keskustelijoiden esittämä huoli tehottomista toimista on yhteydessä myös havaintoon siitä, että kotona ollaan huolissaan siitä, pystyykö tai haluaako koulu puuttua ilmenneisiin kiusaamistapauksiin (Brown, Aalsma & Ott 2013).

#### 4.2.2 Opettajat vastuunkantajina ja kasvattajina

Useissa puheenvuoroissa opettajiin suhtaudutaan henkilöinä, joiden tehtäviin kuuluu huomata ja puuttua koulukiusaamiseen. Opettajat vastuunkantajina -asennoitumistapa rakentuu vuoroista, joissa koulua ja sen työntekijöitä, ensisijaisesti opettajia, pidetään vastuullisina. Opettajien vastuuta perustellaan muun muassa lainsäädännöllä (ks. esimerkki 24) ja sillä, etteivät lapset itse pysty ottamaan vastuuta kiusaamiseen puuttumisesta. Lasten omassa aktiivisuudessa nähdään myös riski joutua kiusatuksi, kun taas opettajien toimia pidetään turvallisempina, oppilaita suojelevana ratkaisuna.

##### Esimerkki (24)

- 1 T2: Pidätän hiukan ja mennään vielä sinne koulun puolelle, pysytään vähän vielä vanhemmissa. Suvi-Anna Hakalehto-Wainio.  
 2  
 3 SAH: Joo, kiitos.  
 4 T2: Ja kodissa.  
 5 SAH: Vanhempien vastuu on toki tärkeä, että YK:n lapsen oikeuksien sopimus jolle koko  
 6 perusopetuksenki lainsäädännön tulee Suomessa perustua, nii lähtee siitä et vanhemilla on ensisijainen oikeus ja velvollisuus kasvattaa lasta. **Mut nyt on niin** et sit ku  
 7 me ollaan siel koulussa, kouluympäristössä, ja siel on ne oppilaat, vanhemmat, koulu,  
 8 koulu ja vanhemmat tekee yhteistyötä keskenään, nii **perusopetuslain mukaan on**  
 9

10 **kuitenki täysin selvää** et koulu vastaa oppilaiden turvallisuudesta sit koulussa. **Siit ei**  
 11 **oo mitään epäilystä eli koululla on kuitenkin päävastuu** siitä mitä koulussa tapahtuu,  
 12 se että lapsen vanhemmat ei oo esimerkiksi kasvattanu lasta sillä tavalla niinku me toi-  
 13 vootaan, nii se ei voi niinku johtaa siihen et jollain lapsella on huonompi siellä koulussa  
 14 ku muilla. **Tää on must tärkeä muistaa et se opetustoimen vastuu on lainsäädän-**  
 15 **nössä säädetty näin**, jos eduskunta halua toisenlaisen lain et vanhemmat on jotenki  
 16 päävastuussa siitä mitä koulussa tapahtuu nii. Haluisin vielä sanoo tästä ihmisoikeus-  
 17 kasvatuksesta että koulullahan on tehtävä antaa tää ihmisoikeuskasvatus ja tällä het-  
 18 kellä näin ei tapahdu, eli siinäkin opetustoimella vastuu.

Esimerkissä (24) vastuunkantajapositiona luo Suvi-Anna Hakalehto-Wainio, joka esitel-  
 lään televisioruudussa lapsi- ja koulutusoikeuden apulaisprofessorina. Keskusteluohjelmissa  
 esiinnyttään usein institutionaalisissa rooleissa (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 257). Voi olettaa,  
 että esimerkin (24) puhuja on omaksunut position, jonka keskusteluohjelmainstituutio on hä-  
 nelle tarjonnut, ja esiintyy sen mukaisesti. Käsitystä tukee puhujan käyttämä sanasto, jossa pai-  
 nottuu oikeustieteellinen kieli (*sopimus lainsäädännön, perusopetuslain, on säädetty*) sekä la-  
 kiin ja moraaliin vetoaminen. Omaksuttu positio vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä keskus-  
 telijan puheenvuoro saa ja miten sitä tulkitaan (Harré & Slocum 2003: 106).

Esimerkkiä (24) on edeltänyt opetusministerin puheenvuoro, jossa tämä on kehottanut  
 toisaalta pohtimaan vanhempien roolia kiusaamisen kitkemisessä ja toisaalta arvottanut opetta-  
 jien ja vanhempien välisen yhteistyön tärkeäksi. Vuoronsa aluksi (rivit 1–3) Hakalehto-Wainio  
 rakentaa yhteisymmärrystä vanhempien roolista ja myönnyttelee edellistä puhujaa arvottamalla  
 vanhempien kasvatusvastuun tärkeäksi elementiksi. Vuoronalku pyrkiikin osittaiseen linjaan  
 asettumiseen edellisten vuorojen kanssa; niissä on käsitelty vanhempien roolia, ja, kuten toi-  
 mittajan vuoro (rivit 1–2) osoittaa, samasta aiheesta toivotaan yhä keskusteltavan. Hakalehto-  
 Wainio huomioikin vuorossaan vanhempien vastuun olemassaolon. Modaalisella partikkelilla  
*toki* Hakalehto-Wainio ilmaisee, että vanhempien vastuu on paikkansapitävä asia, ja myöntää  
 aiemmin sanotun olemassaolon. Toisaalta *toki* implikoi, että Hakalehto-Wainio aikoo nostaa  
 keskusteluun oman, vastakkaisen näkökulmansa (VISK § 1608). Tällaisen samanmielisyyden  
 osoittamisen ja toisten näkökulmien myönnyttelemisen voikin nähdä kuvaavan asennoitumi-  
 selle tyypillistä tavoitetta: vuorovaikutuksessa olevat toivovat yhteisymmärrystä ja jaettua asen-  
 noitumista (Kärkkäinen 2006: 715).

Oman, aiemman puheenvuoron kanssa erimielisen asennoitumistoimintansa Hakalehto-  
 Wainio aloittaa riviltä 3: rinnastuskonjunktio *mut* kääntää huomion vastakkaiseen mielipitee-  
 seen. Asennekolmiomallin (Du Bois 2007) mukaiset toiminnot ilmenevät katkelmassa seuraa-  
 valla tavalla: Hakalehto-Wainio ottaa kantaa siihen, kenen vastuulla lasten turvallisuus on, ja  
 arvioi vastuun koululle (rivit 5–6). Tällä arvioinnilla hän asemoi koulun vastuunkantajaksi.

Koska edellinen puhuja on kannattanut toisaalta opettajien, toisaalta vanhempien vastuuta, asettuu Hakalehto-Wainio osittain linjaan aiemman puhujan kanssa mutta osittain eriää siitä. Tämä on mahdollista, sillä linjaan asettumisessa on kyse jatkumosta, jossa samanmielisyyttä voidaan osoittaa asteittain (Du Bois 2007: 162).

Hakalehto-Wainio osoittaa asennoitumistaan useilla episteemisillä ilmauksilla. Vuoron ensimmäinen episteeminen rakenne on havaittavissa lausumasta (rivit 3–6), jossa Hakalehto-Wainio toisaalta evaluoi koulua, toisaalta asemoi koulun vastuunkantajaksi: *nii perusopetuslain mukaan on kuitenkin täysin selvää et koulu vastaa oppilaiden turvallisuudesta sit koulussa*. Rakenteellisesti kyseessä on väitelausemuotoinen kannanotto, jolla puhuja osoittaa pitävänsä koulua turvallisuuden takaajana. Sananvalinta *selvää* tuottaa tietoa siitä, miten varmana asiana Hakalehto-Wainio koulun vastuuta pitää (ks. VISK § 1588). Ilmaisun voimakkuutta vahvistaa asenteenilmaisena käytetty *täysin* (ks. VISK § 615). Myös lausuman aloittanut kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mut* sekä konsessiivinen konnektiivi *kuinkin* korostavat koulujen selvää ensisijaista vastuuta (VISK § 1103, 1142). Hakalehto-Wainio toistaa episteemisen varmuutensa (rivit 6 ja 7): *Siit ei oo mitään epäilystä eli koululla on kuitenkin päävastuu siitä mitä koulussa tapahtuu* –. Lausuman varmuus rakentuu sekä kieltohakuisesta kvanttoripronominista *ei mitään* että väitelausemuotoisista kannanotoista (ks. VISK § 740, 1212).

Hakalehto-Wainio viittaa puheenvuorossaan kolmannenkin kerran siihen, että vastuu kiusaamiseen puuttumisesta on nimenomaan koululla: *Tää on must tärke muistaa et se opeustoimen vastuu on lainsäädännössä säädetty näin* –. Lauseenkeskinen asenteenilmaisimien *must* auttaa kuulijoita havaitsemaan tulossa olevan kannanoton, sillä arvioiva osuus sijoittuu aina keskellä olevan asenteenilmaisimen jälkeen (Rauniomaa 2007: 227). Arvottavaksi, lausuman asennoituvuutta rakentavaksi elementiksi hahmottuukin adjektiivi *tärkeä*. Evaluoivaa funktiota tukevat toisaalta sanan merkitys ja positiivinen konnotaatio, toisaalta ilmauksen paikka asenteenilmaisimen jäljessä.

Puhujan positio oikeustieteen ammattilaisena näkyy niin tässä esimerkkilausumassa kuin koko vuorossakin, sillä puheenvuorossa on useita viittauksia lakiin ja oikeustieteelliseen sanastoon. Näyttääkin siltä, että Hakalehto-Wainio pyrkii vahvistamaan asennoitumistaan argumentaatiokeinoin: asiantuntijapositionista puhuminen mahdollistaa omaan ammattitaitoon ja laintuntemukseen vetoamisen ja oikeuttaa niihin kytkeytyvät kannanotot koulun vastuullisuudesta. Kielellisellä tasolla varmuus ja asennoituvuus näkyvät kopulamuotoisissa kannanottolausumissa sekä vahvaa episteemistä varmuutta ilmentävissä ilmauksissa.

Myös esimerkissä (25) koulu asemoidaan vastuunkantajaksi. Otto Ahoniemen (OA), Lukiolaisten liiton silloisen puheenjohtajan, vuoroa edeltää keskustelu siitä, miten ja ketä kiusaamisesta pitäisi rangaista; edellä on nostettu esiin katsojan ehdotus siitä, että kiusaajan pitäisi pitää esitelmä kiusaamisesta. Tässä katkelmassa siirrytään evaluoimaan aiempaa keskustelua: Ahoniemi asennoituu siihen, miten koulun vastuusta puhutaan.

### Esimerkki (25)

- 1 NT[nettitoimittaja]: Kyllä vaan, täs on yleisöltä yks tämmönen kuin olisiko esitelmä kiu-  
 2 saamisesta sopiva rangaistus kiusaajalle?  
 3 T2: Saatko sinä sen tänne vielä näkyviin? Tuleeko? Toimii. Noin. Mitäs tohon sanotte?  
 4 OA (Otto Ahoniemi, Lukiolaisten liiton pj): Musta tätä tavallaan kaikkee keskustelua nyt  
 5 leimaa tässä se et meillä niinku kiusaamisen rangaistus kohdistuu aina siihen yksilöön,  
 6 joko kiusaajaan tai kiusattuun. Ja tää on nyt niinku ehkä vähän väärä lähtökohta myös-  
 7 myös sille keskustelulle et **kyllä olennainen asia mist pitäis puhuu on myös se- se**  
 8 **koulun vastuu**. Pitäskö esimerkiks niinku koululle olla jotain sanktioit siitä et ikään  
 9 kuin koulu yhteisönä ei tartu yhdessä kiusaamiseen. Näin toimitaan esimerkiks Ruot-  
 10 sissa ja siel on niinku nähty hyviä malleja joilla ollaan saatu paremmin tar- tartuttua  
 11 kiusaamiseen. [Mut täs nyt  
 12 T2: [Nii.]  
 13 OA: syyllistetään koko ajan ikään ku joko kiusaajaa tai kiusattua. Se ei oo lähtökohta.

Oman vuoronsa Ahoniemi aloittaa asennoitumista ilmaisevalla persoonapronominilla *musta*, jonka sijoittuminen lausuman alkuun kertoo siitä, että ilmaus kehystää koko tulevaa lausumaa. Ilmaus toimiikin vuorovaikutuksellisenä vihjeenä muille osallistujille, jotka voivat päätellä, että vuoro saattaa vaatia reagointia tai olla hyödyllinen heidän omalle asennoitumiselleen. (Rauniomaa 2007: 226–227.) Ahoniemi tekee siis toisaalta tiettäväksi oman positionsa yksilönä, toisaalta valmistaa kuulijoita asennoitumistoimintaansa.

Asennoitumisen evaluointifunktio toteutuu siten, että Ahoniemi ottaa kantaa keskusteluun kiusaamisen rangaistavuudesta. Hänen mielestään nykyiset rangaistukset ovat yksilökeskeisiä. Samalla hän vastustaa linjaan asettumista ja osoittaa erimielisyytensä suhteessa aiempaan keskusteluun: hänestä keskustelua on käyty vääristä alkuasetelmista käsin. Referoituaan rangaistuksista käytyä keskustelua (rivit 4–6) hän ilmaisee siitä mielipiteensä kannanottolausumassa *Ja tää on nyt niinku ehkä vähän väärä lähtökohta*, jossa negatiivissävyinen lauseke *ehkä vähän väärä* arvottaa keskustelun moraalille asteikolle mutta jossa määritteet pehmentävät mielipidettä. Asennoitumista kuitenkin vahvistaa se, että sama sanoma esitetään vuoron lopussa väitelauseena, jossa ei ole määritteitä. Tätä ennen Ahoniemi kuitenkin esittää kantansa siitä, miten asioiden pitäisi olla: et *kyllä olennainen asia mist pitäis puhuu on myös se- se koulun vastuu*. Lausuma hahmottuu asennoituvaksi ja affektiseksi monen kielenpiirteensä kautta. En-



sinnäkin kopulalause paljastaa lausuman kannanotoksi (VISK § 1212). Toisekseen lausumanal-  
kuinen sävyartikkeli *kyllä* tekee lauseesta affektisen lisäämällä siihen vakuuttelevan sävyn  
(VISK § 1717). Lausuma on asennoituva ja arvottava myös sanastoltaan, sillä *olennainen* pal-  
jastaa, mikä Ahoniemeen mukaan on keskustelussa keskeistä. Konditionaalimuotoisen modaa-  
liverbin *pitäis* käyttäminen puolestaan implikoi, että koulun vastuusta puhuminen on velvolli-  
suus, joka ei puhehetkellä toteudu (VISK § 1573).

Myös positiointi on läsnä Ahoniemen puheenvuorossa monella tavalla. Ensinnäkin on  
huomattava, että esimerkki (25) on hänen ensimmäinen puheenvuoronsa *Koulukiusaamis-il-*  
*lassa*. Televisioruudulla hänet nimetään Lukiolaisten liiton puheenjohtajaksi. Ahoniemi esitel-  
lään siis institutionaalisen roolinsa kautta, mikä vaikuttaa hänen asemaansa keskustelussa (Nuo-  
lijärvi & Tiittula 2000: 257). Televisiokeskusteluissa esiinnyttään ja toimitaan ammatillisen tai  
institutionaalisen roolin kautta (Ilie 2001: 231). Toiselle oletettu tai itselle omaksuttu positio  
vaikuttaa siihen, miten kielellisten ilmauksien merkitykset rakentuvat ja miten niitä tulkitaan:  
sama ilmaus saa eri merkityksiä sen mukaan, kuka lausuman esittää (Harré & Slocum 2003:  
106–107). Näin ollen se, että Ahoniemi toimii järjestön edustajan ja puheenjohtajan roolissa,  
vaikuttaa sekä hänen omaan esiintymiseensä että toisten siitä tekemiin tulkintoihin.

Ahoniemi positioi puheenvuorossaan sekä itsensä että muut keskustelijat. Yksikön en-  
simmäinen pronomini *musta* paljastaa paitsi Ahoniemen asennoitumisen myös hänen asemansa  
yksilönä (Pälli 2003: 65). Vuoro paljastaakin, että Ahoniemi puhuu omista lähtökohdistaan:  
hän tekee oman kannanottonsa selväksi. Aiempaa keskustelua Ahoniemi evaluoi kielteisesti, ja  
yksilökeskeinen keskustelu näyttäytyy moraalisesti vääränä toimintatapana. Kannanottolausu-  
millaan Ahoniemi tekee tiettäväksi sen, että nimenomaan koulun vastuu on keskeisintä, kun  
mietitään, miten kiusaamisesta puhutaan ja kenen ilmiöön tulisi puuttua.

Esimerkissä (26) koulun aikuiset asetetaan vastuuseen, jottei lapsille aiheudu harmia vä-  
liin menemisestä:

### Esimerkki (26)

- 1 T2: Siitä me jatketaan, ja nyt käsi ylös jokainen joka on joskus jättänyt menemättä väliin  
2 ja katsonut vierestä kun jotakuta kiusataan niin nyt käsi ylös. [näytetään studiota jossa  
3 kaikki viittaavat] Tää on tämmönen tää tilanne ja nyt kaikilla on käsi ylhäällä nii mä  
4 voin valita kenelle mä laitan tästä tämän mikrofonin [heittää], ja kysymys kuuluu että  
5 miksi se on niin vaikeaa mennä väliin?  
6 Tyttö yleisöstä: No ehkä siinä rupee vähän pelottaan että jos niinku sitä itseensä ruvetaan  
7 kiusaan. Tai jotain sellasta. Tai sitten et, tai no joo.  
8 NM: **Ja tämän takia mun mielestä sitä vastuuttamista ei tulis jättää lapsille et siellä**  
9 **koulussa aikuisilla on aina se viimeisin (--)** tehtävä mennä väliin.

Ennen toimittajan puheenvuoroa (rivit 1–5) on kuultu yhden keskustelijan tarina kiusaamiseen puuttumisesta sekä valotettu sitä, miten kiusaamisen vastainen Kutsu mua -kampanja sai alkunsa. Esimerkissä (26) toimittaja siirtää yksilöiden kokemukset yhteisön kokemukseksi ja pyytää yleisöä tunnustamaan, mikäli he ovat jättäneet puuttumatta näkemiinsä kiusaamistilanteisiin. Kaikki viittaavat. Riveillä 3 ja 4 toimittaja tekee oman asemansa näkyväksi: hän voi määrätä, kuka yleisöstä saa seuraavaksi puheenvuoron (ks. esim. Kajanne 2001: 85). Tämän jälkeen, puhujan valittuaan, toimittaja fokusoi keskustelun haluamaansa aiheeseen (ks. Hutchby 2006: 52) ja kysyy yleisöltä, miksi kiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa. Yleisö liittyy mukaan asennoitumisesta keskusteluun, kun puheenvuoron saanut tyttö vastaa toimittajan kysymykseen. Tyttö esittää arvion siitä, että väliin meneminen saattaisi johtaa siihen, että itseä aletaan kiusata. Modaalinen kommenttiadverbiaali *ehkä* paljastaa, että kyse on episteemisestä arviosta (VISK § 667): keskustelija arvelee, että todennäköisesti kiusaamisen uhriksi joutuminen pelottaa.

Rivillä 8 tutkija Niina Mäntylä (NM) ottaa vuoron itselleen. Hän liittyy oman puheensa edelliseen vuoroon deiktisellä, tuttuutta merkitsevällä ilmauksella *tämän takia* ja osoittaa samalla asettuvansa linjaan aiemman puhujan kanssa. Lausuman alkupuolelle sijoittuva asenteenilmaisoin *mun mielestä* informoi muita keskustelijoita siitä, että Mäntylä aikoo ottaa kantaa ja arvioida aihetta, jota edellinen puhuja ei ole arvottanut ainakaan eksplisiittisesti (Rauniomaa 2007: 233–234). Asenteenilmaisinta seuraa varsinainen kannanotto, jossa Mäntylä asennoituu siihen, kenelle kuuluu vastuu kiusaamistilanteisiin reagoimisesta.

Kielellisesti Mäntylän asennoituminen ja kannanotto alkavat modaalisella väitelauseella *sitä vastuuttamista ei tulis jättää lapsille*. Deonttinen nesessiiviverbiketju *ei tulisi jättää* ilmentää sosiaalisia, moraalista vastuuta koskevia normeja – ainakaan Mäntylän mielestä ei ole hyväksyttävää, että vastuu kiusaamiseen puuttumisesta jätettäisiin lapsille. Nesessiiviverbin konditionaalimuoto puolestaan viittaa siihen, ettei aikuisten vastuu vielä toteudu; konditionaalinen suunnitteluun tai kuvitteluun liittyvä merkitys pitää sisällään käsityksen siitä, ettei suunniteltu asiantila ole vielä voimassa. (VISK § 1554, 1577, 1592.) Mäntylä siis implikoi, että nykyinen menettely, jossa lasten odotetaan puuttuvan itse vertaistoveriensä kiusaamiseen, on moraalisesti kyseenalainen toimintatapa. Oman, lasten vastuuttamiselle vaihtoehtoisen kantansa Mäntylä esittää lausumassa *et siellä koulussa on aikuisilla on aina se viimeisin – tehtävä mennä väliin*. Siinä lausumapartikkeli *et* sitoo sanotun edelliseen lausumaan ja ilmaisee toisin sen, mitä Mäntylä on aiemmin todennut vastuun ottamisesta (ks. VISK § 1032). Mäntylän varmuus ilmenee indikatiivimuotoisesta verbistä, joka ilmaisee asian olevan totta ja jota käytetään ilmaisemaan vahvaa varmuutta. (VISK § 1590). Kannanoton yleistettävyyttä vahvistaa universaalinen ajan

kvanttoriadverbi *aina*, joka tähdentää sitä, että vastuu kuuluu aikuisille kaikissa tilanteissa (VISK § 649). On huomattava, että Mäntylä vastuuttaa puheenvuorossaan nimenomaan koulun aikuisille: deiktinen *siellä* osoittaa, ettei Mäntylä sijoita itseään kouluympäristöön.

Kieltäessään lasten vastuun ja puhuessaan koulun aikuisista (rivi 9) Mäntylä asemoi koulun henkilökunnan vastuunkantajiksi ja toistaa asennoitumistapaa, jossa läsnä olevat aikuiset merkitään kiusaamisen pääasiallisiksi selvittäjiksi. Aikuisten vastuu rakentuu toisaalta lapsi–aikuisen -jaottelusta, toisaalta varmuutta ilmaisevasta kannanottolausumasta, jossa Mäntylä ilmaisee aikuisten vastuunkantaja-aseman varsin eksplisiittisesti.

Esimerkissä (27) puheenvuoron saa opettaja Rauno Haapaniemi. Katkelman ensimmäisellä rivillä hän viittaa edeltävään keskusteluun ja ilmaisee halukkuutensa kommentoida samaa keskustelua. Haapaniemi osoittaa ajattelevansa, että aikuisten kuuluu puuttua kiusaamiseen (rivi 2). Väliin menemistä evaluoidessaan Haapaniemi asemoi aikuiset vastuunkantajiksi. Haapaniemi tuo kuitenkin keskusteluun uuden näkökulman ja laajentaa väliin menemisen koskemaan myös tilanteita, joissa oppilaat raportoivat todistamistaan kiusaamistapauksista opettajille.

### Esimerkki (27)

- 1 RH: Joo, täst ku puhuttiin tästä väliin menemisestä, niin (ku ollaan koulussa, niinku sanot-  
 2 tiin) **nii tässä ei voi olla lasten vastuulla** mennä väliin **vaan se on aikuisten teh-**  
 3 **tävä, mut silloin ois** väliin menemistä myös se et kertoo aikuiselle ja **siin ois hyvä**  
 4 **muuttaa** se vasikoimisen tai kantelupukkikulttuuri, **et se on vastuunottoa**.  
 5 T2: Mm. Elääkö se kulttuuri vielä?  
 6 RH: Elää vahvasti. Jos ei sitä muuteta.  
 7 T2: Mitä koululaisemme sanovat, sanokaa yhteen ääneen, onko kantelupukki vielä sellai-  
 8 nen sana mitä te ajattelette, kouluissa ajatellaan, onko kantelupukki vielä olemassa?  
 9 [Yleisöstä *joo* ja *ei*.]

Haapaniemen asennoituva kielenkäyttö rakentuu pitkälti modaalisiin ja syntaktisiin keinoin. Riviltä 2 alkavassa, vanhempien vastuuta koskevassa kannanottolausumassa Haapaniemi muistuttaa, *-hän*-liitepartikkelia käyttämällä, että seuraavaksi on luvassa tuttua, kaikkien jakamaa tietoa. Tähän tuttuun, jaettuun tietoon suhtautuminen ilmenee episteemisestä modaaliverbiketjusta *ei voi olla*, joka merkitsee lasten vastuun mahdottomaksi asiantilaksi. Aikuisten vastuu korostuu, kun kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *vaan* siirtää huomion lasten vastuusta toiseen, vastakkaiseen toteamukseen (*se on aikuisten tehtävä*). Kopulamuotoisessa kannanottolauseessa käytetty indikaatiivi *on* taas vahvistaa lausuman paikkansapitävyyttä. (VISK § 830, 1106, 1571, 1590.)

Haapaniemen vuoro ottaa uuden suunnan, kun kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mut* aloittaa uuden asennoitumistoimintajakson (VISK § 1103). Haapaniemi lisääkin keskusteluun näkökulman, jonka mukaan oppilaan ei tarvitse ottaa vastuuta väliin menemisestä niin, että puuttuisi itse kiusaamistilanteeseen vaan hän voi kertoa tilanteesta aikuiselle. Konditionaali *olis* havainnollistaa uutta näkökulmaa ja sen kuviteltua luonnetta, sillä se antaa viitteitä siitä, ettei koulun todellisuudessa vielä pidetä väliin menemisenä sitä, että oppilas kertoo tilanteesta opettajalle (VISK § 1592).

Haapaniemen puheenvuorossa vastuunkantajaposition rakentuu vertailevin elementein: kontrastiiviset rinnastuskonjunktiot *vaan* ja *mutta* siirtävät vastaanottajan huomion niihin asioihin, joita Haapaniemi haluaa vuorossaan painottaa ja joiden kautta hän ilmentää asennoitumistaan. Esimerkin (26) tapaan tässäkin vuorossa lasten vastuu nimetään modaalisilla keinoilla mahdottomaksi, ja aikuisten vastuuasema hahmottuu suhteessa tähän asiantilaan. Haapaniemi tuo kuitenkin keskusteluun uuden näkökulman, jossa osa vastuusta asettuu myös lapsille.

Esimerkki (27) siis osoittaa, miten vastuunkantajaposition rakennetaan, mutta samalla se tekee näkyväksi sen, miten yksilön mielipidettä käytetään televisiokeskustelussa keskustelun herättäjänä. Asennoitumistoiminta voikin johtaa seuraavaan asennoitumistoimintaan, kuten tapahtuu, kun toimittaja haluaa tiedustella yleisöltä, päteekö Haapaniemen käsitys kantelupukki-kulttuurista yhä. Aiemmasta puheenvuorosta kumpuaa myös esimerkin (28) asennoitumistoiminta, jossa siirrytään kuvaamaan opettajien kasvatusvastuuta:

### Esimerkki (28)

- 1 RH: Ku puhuttiin et viidakon lait, on tosi vaikee tiiviisti, mut sehän koskee kaikkia ihmis-  
 2 ryhmiä, siis näähän on ryhmädynaamisia ilmiöitä, et **ihmisryhmissä syntyy helposti**  
 3 **negatiivisia ilmiöitä jos ei siel oo ohj- ohjeisteta.** Totta kai voi tulla sisäinen johtajuus  
 4 ku se on kehittyny ryhmä, mut ei ainakaa pienempien lasten kohdalla, kyl aikuisyhteis-  
 5 söski on ne ihan samat ilmiöt, et **vaaditaan sitä valistunutta ohjaamista, yhteisiä**  
 6 **sopimuksia, et mitä tehdään ja mitä ei, että se että tää on aina tää- tää ryhmädy-**  
 7 **namiikan tunteminen ja koulun kehittäminen sitä kautta ois yks kyl työkalu.**  
 8 T2: Opettajankoulutukseen kumminkin sitä lisää?  
 9 RH: No sitä ei kyllä nyt ole.

Tämänkin esimerkin aluksi Haapaniemi ottaa kantaa aiempaan keskusteluun. Puhuja kierättää Jukka Hildénin ilmausta *viidakon lait*, jolla on aiemmin viitattu koulun ja luokkahuoneen säännöttömään, ohjaamattomaan ja jopa raakaan käyttäytymiskulttuuriin. Haapaniemi huomauttaa ilmiön koskevan kaikkia ihmisiä: *-hän*-liitepartikkeli (rivi 1) viittaa jälleen tuttuun, itsestään selvään asiaan (VISK § 830). Tuttuus käy ilmi myös seuraavasta lausumasta, jossa Haapaniemi määrittää villin käyttäytymisen ryhmädynaamiseksi ilmiöksi. Indikatiivivalinnat

on ja syntyy paljastavat, että Haapaniemi esittää asennoitumisensa totena (VISK § 1590): hänen mukaansa on itsestään selvää, että ilman ohjeita ihmisryhmissä käyttäytytään huonosti.

Kasvattajan ja kasvatuksesta vastaavan positio syntyy Haapaniemen esittämien vaatimuksien kautta. *Valistunut ohjaaminen* viittaa toimintaan, jossa opettaja ohjaa luokan toimintaa sivistyneesti, tietoihinsa pohjaten (KS s.v. *valistua*). Haapaniemen mukaan on myös sovittava yhdessä siitä, mitä luokassa saa tehdä. Opettajan asema kasvattajana näkyy siinä, että luokassa työskentelevän on tunnettava, miten ryhmät toimivat. Konditionaalilla Haapaniemi (rivi 7) ehdottaa, että ryhmäilmiöiden tunteminen ja koulun kehittäminen ovat työkaluja, siis välineitä siihen, miten ryhmän saa toimimaan paremmin (ks. VISK § 1592).

Tässä alaluvussa olen käsitellyt asennoitumistoimintaa, jossa puhujien asennoituminen kohdistuu opettajien vastuulliseen asemaan. Edellä olevat esimerkit rakentavat opettajilla ja koululle vastuunkantajan position: koulun tulee olla ensisijainen kiusaamiseen puuttuja. Tätä asemaa perustellaan ensinnäkin sillä, etteivät lapset voi olla vastuussa kiusaamistapausten selvittelystä. Opettajien vastuullista asemaa tukevat myös lainsäädäntöön viittaavat perustelut: turvallinen kouluympäristö nähdään lasten oikeutena, ja aikuisten tehtävä on taata se lapsille. Kielellisistä keinoista hyödynnetään erityisesti modaalaisia ilmauksia ja rakenteita, joilla rakennetaan kuvaa vastuunkantamisen välttämättömydestä, pakollisuudesta ja ensisijaisuudesta.

#### 4.2.3 Koulu keinonsa käyttäneenä toimijana

*Koulukiusaamis-illassa* käydään paljon keskustelua siitä, missä määrin koululla ja opettajilla on mahdollista puuttua kiusaamiseen. Koulun keinot on käytetty -asennoitumistapa rakentuu vuoroista, joissa koulun nähdään jo tehneen kaikkensa, ja asennoitumistavalle keskeistä on, että sitä rakentavat opettajat ja rehtorit. Heidän puheenvuoroissaan koulu opettajineen asemoituu paikaksi, jolla ei ole enempää resursseja puuttua kiusaamiseen. Opettajat saattavat olla väsyneitä, tai kyse voi olla lainsäädännöllisistä puutteista, kuten esimerkki (29) osoittaa:

##### Esimerkki (29)

1 JA: Kati ja Pasi **mun mielestä tuolla seinällä pitäis lukee välitön puuttuminen** ja, ja tuota  
 2 **näkyväksi tekeminen**. Et **mun mielestä ne on tosi tärkeitä**. Ja sit mä voin sanoa, et  
 3 kyl tässä, ku rehtorin työssä, silloin ku mä puutuin näihin koulumatkal tapahtuviin kiu-  
 4 saamistilanteisiin nii et **niis kävi niin et mä sain huomautuksen siitä et mul ei ollu**  
 5 **toimivaltaa**. Et **kyllähän tässä niinku lainsäädännössäki on ehkä jotaki tehtävää**,  
 6 nyt lainsäädäntö on muuttunu sil tavalla et koulun on ilmoitettava ja raportoitava kou-  
 7 lumatkal tapahtuvas kiusaamisasiat, **mut ei meil oo oikeutta puuttua niihin sen**  
 8 **enempää**. Eli kyl tässä niinku lainsäädännöllisestiki on ihan< siis **valtavasti mah-**  
 9 **dollisuuksia vielä tehdä töitä**, että tää kiusaaminen tulee, että ja minä ja minä ja minä,

- 10 on mahdollisuus tehdä sitä työtä mikä- mikä- mikä meidän kaikkien oikeesti pitäisi  
 11 tehdä.  
 12 T1: Jari sut tunnetaan siis tota noin niin Sylvään koulusta, oot tää kohurehtori joka on puut-  
 13 tunu [päälllekkäistä puhetta]  
 14 T2: Jari Andersson. ((--)) tuli oppilaidensa kanssa.

Esimerkissä (29) ääneen pääsee rehtori Jari Andersson (JA). Andersson aloittaa puheen-  
 vuoronsa puhuttelemalla illan toimittajia (T1, T2) nimeltä. Puhuttelun jälkeen Andersson aloit-  
 taa asennoitumistoimintansa asenteenilmaisimella *mun mielestä*. Sillä Andersson toisaalta an-  
 taa viitteitä tulevasta evaluoinnista, toisaalta asemoi itsensä yksilönä (Rauniomaa 2007, Pälli  
 2003: 65). Tämän jälkeen hän esittää kannanottonsa, jossa hän ilmoittaa, että seinällä, jonne on  
 koottu keskustelun olennaisimpia asioita, tulisi mainita sekä välitön puuttuminen että näkyväksi  
 tekeminen. Modaaliverbi *pitäs* pyrkii ohjaamaan toimittajien toimintaa: Anderssonin mielestä  
 toimittajilla olisi velvollisuus kirjoittaa muistiin hänen mainitsemansa asiat (VISK § 1573,  
 1575). Toistettuaan asenteenilmaisimen (rivi 2) Andersson perustelee kannanottoaan sillä, että  
 pitää mainitsemiaan asioita hyvin tärkeinä; intensiteettipartikkelilla *tosi* rehtori painottaa puut-  
 tumisen ja näkyväksi tekemisen arvoa (VISK § 853).

Rivillä 2 Andersson siirtyy seuraavaan aiheeseen, mikä ilmenee temporaalisesta adver-  
 bistä *sit* (VISK § 825). Yksikön ensimmäistä pronominia käyttämällä Andersson tekee omasta,  
 rehtorin työhön perustuvasta kokemuksesta yhteisöllisen (Pälli 2003: 65, 68). Andersson osoit-  
 taa kuuluvansa rehtoreiden joukkoon, ja deonttinen modaaliverbiketju *mä voin sanoo* paljastaa,  
 että Anderssonilla on lupa puhua ryhmänsä edustajana. (VISK § 1569; Pälli 2003: 87; ks. myös  
 Thornborrow 1997). Andersson jakaakin studioyleisölle oman tarinansa. Hän kertoo siitä, mi-  
 ten sai huomautuksen puuttuttuaan koulumatkalla tapahtuneeseen kiusaamiseen, sillä koulu saa  
 vain ilmoittaa tilanteista mutta ei puuttua niihin. Tarina on mediasta tuttu: Anderssonin tapauk-  
 sesta uutisoitiin vuoden 2012 syksyllä (MTV 23.8.2012). Rehtorin asema ja tuttuus käyvät ilmi  
 viimeistään, kun toimittaja jatkaa Anderssonin vuorosta esittelyyn ja viittaa siihen, että tämä  
 tunnetaan *kohurehtorina*. Onkin tavallista, että keskusteluohjelmat viittaavat itsensä ulkopuo-  
 lulle ja mediassa uutisoituihin ajankohtaisiin asioihin (Nuolijärvi & Tiittula 2000: 18).

Anderssonin tarina toimii tapausesimerkkinä, jonka tehtävänä on suunnata keskustelu  
 yleisemmälle tasolle. Samalla kertomus toimii alustana Anderssonin asennoitumistoiminnalle.  
 (Thornborrow 1997: 248; Thornborrow 2007: 1436–1437.) Kannanottolausumassa *kyllähän*  
*tässä niinku lainsäädännössäki on ehkä jotaki tehtävää* Andersson evaluoi lainsäädäntöä ja to-  
 teaa sen puutteelliseksi. Alun modaalinen sävyartikkeli *kyllä* värittää lausuman affektiseksi ja  
 vakuuttelevaksi, ja sävyä vahvistaa yhteiseen tietoon viittaava kliittinen sävyartikkeli *-hän*

(VISK § 832, 1717). Lisäksi Anderssonin lausuma antaa olettaa, että vikaa on myös lainsäädännössä, ei vain kouluissa; tämä tulee ilmi fokuspartikkelista *-ki* (VISK § 842). Hieman myöhemmin (rivit 8–9) Andersson toistaa lausumansa ja toteaa, että lainsäädännöllä on vielä *valtavasti mahdollisuuksia vielä tehdä töitä*. Toisto toimii affektisena keinona ja korostaa Anderssonin keskeistä mielipidettä (ks. VISK § 1736). Affektinen sananvalinta *valtavasti* puolestaan evaluoi lainsäädännön aukkoja: niitä on Anderssonin kuvauksen mukaan erittäin paljon.

Asennekolmiomallin (Du Bois 2007) mukaisesti Anderssonin evaluointitoiminta johtaa positiointiin. Kun Anderson määrittää lainsäädännön puutteelliseksi, asemoituu koulu samalla paikaksi, jolle ei ole annettu tarpeeksi mahdollisuuksia puuttua kiusaamiseen. Anderssonin tarinassa rehtori hahmottuu ensisijaiseksi kärsijäksi, koska hän sai rangaistuksen, vaikka puuttui kiusaamistilanteeseen. Anderssonin itse kertoma tarina toimiikin positioijana: sen kautta Andersson osoittaa asemansa keskustelussa (Thornborrow 1997: 250). Toisaalta rangaistun rehtorin asemaa voidaan tarkastella taustalla olevan julkisen kertomuksen valossa: mediassa on kirjoitettu vääryyttä kärsineestä rehtorista, ja nyt Andersson omalla tarinallaan toistaa samaa kuvaa.

Sitä, ettei koulu puutu tai pysty puuttumaan kiusaamiseen enempää, perustellaan resursipulan ohella myös opettajien jaksamisella. Esimerkki (30) on katkelma opettajien ryhmähaastattelusta. Edellä haastattelun kaksi muuta opettajaosallistujaa ovat arvioineet sitä, miten paljon he juttelevat oppilaidensa kanssa koulupäivän aikana. Rivillä 1 juontaja (T2) suuntaa kysymyksensä luokanopettaja Maarit Korhoselle (MK) ja antaa kohdennetulla kysymyksellään tälle puheenvuoron.

### Esimerkki (30)

- 1 T2: Maarit, miten sinä?  
 2 MK: [no mun  
 3 T2: [otat oppilaasi niin sanotusti]  
 4 MK: täytyy sanoo et mä aamulla sanoin tos yhes radiolähetyksessä et poskihampaat on  
 5 varmaan illalla kovilla ja< mä oon tota sitä mieltä et täst on puhuttu niin (.) niin jumal-  
 6 laisen kauan, ja **keneltä tahansa opettajalta mä kysyin ennen ku mä tänne tulit et**  
 7 **sano nyt mitä mä- sä haluat et mä sanon koulukiusaamisesta, nii opettajat sano et**  
 8 **ei jaksa enää puhua, et niinku näit juttuja on kuultu nyt niinku kolkkyt vuotta,**  
 9 **viiskyt vuotta, ja se on niinku fakta on se et on nähty et koulu ei pysty tämän enem-**  
 10 **pään, että me ollaan ihan tavallisia duunareita, meit on hyvii opettajii, meit on huonoja**  
 11 **opettajia. Ja tota niin kaikki jotka mä oon nähny urallani nii on älyt-< ↑aina↑ puu-**  
 12 **tutaan kiusaamiseen, koko ajan joka päivä, ja tota mm mä inhoon sanaa koulukiu-**  
 13 **saaminen koska siinä tulee taas semmonen et opettajat ei tee mitään, ja tota et tällase-**  
 14 **naan tää< me< tämän enempiän me emme pysty, ja se on nähty niin monta ker-**  
 15 **taa. Eli jotain täytyy muuttua, joko koulussa tai vanhemmissa tai oppilaisissa, mut näin**  
 16 **se ei voi jatkua. Koska jokainen tietää että tästä tää ei- ei kyllä paremmaks tuu, et**  
 17 **tää on< tää on kokeiltu ja puhuttu niin monta kertaa.**

Korhonen tuottaa asennoitumistaan vetoamalla toisten opettajien kokemuksiin. Korhosen vuoro onkin luonteeltaan varsin yleistävä: sen sanastolliset valinnat (*keneltä tahansa opettajalta, kaikki, jokainen*) ja verbien persoonamuotovalinnat (nollapersoonaa) esittävät Korhosen mielipiteen kaikkien opettajien mielipiteenä.

Yleistämisenä tukena Korhonen käyttää referointia. Hän referoi keskustelun, jonka hän on käynyt kollegoidensa kanssa. Referointi alkaa Korhosen vuorosta, jonka johtolause *mä kysyin* paljastaa kysymykseksi. Muodoltaan Korhosen kysymys on kuitenkin imperatiivilause: sillä kehoitetaan kertomaan, mitä vastaanottaja haluaa kiusaamisesta kerrottavan (VISK § 1591). Tämän jälkeen (rivit 7–10) Korhonen siirtyy puhumaan haastattelemiensa opettajakollegoiden äänellä. Referointi alkaa johtolauseella *opettajat sano*, jota varsinainen referoitu puhe seuraa. Korhosen esityksen mukaan kaikki opettajat ovat sitä mieltä, etteivät he jaksakaan enää puhua kiusaamisesta, sillä koulu on jo tehnyt kaikkensa. Korhosen esittämä asennoituminen toistuu referaatin sisällä yleisenä, yleistettävissä olevana kokemuksena, minkä paljastavat verbien persoonamuotovalinnat. Opettajia referoiva katkelma on esitetty nollapersoonassa (*ei jaksaa*) ja passiivissa (*on kuultu, on nähty*) (nollapersoonasta ja passiivista ks. VISK § 1348, 1313).

Asennoitumisen oikeellisuutta ja tietopohjaisuutta korostaa kopulamuotoisen kannanotolausuman *fakta on se* sanajärjestys (rivi 9). Lausuma on reema-alkuinen: tietämisen ja *faktan* merkitystä vahvistetaan. Korhonen jatkaa asennoitumisensa perustelua yleisellä kokemuksella: *on nähty*, ettei koulu pysty tekemään enempää. Koulun asema keinottomana toimijana ilmenee kielteisestä modaaliverbiketjusta *ei pysty*, jonka modaaliverbi *pystyä* viittaa koulun deonttisiin, fyysisiin ja tässä tapauksissa puuttuviin kykyihin jatkaa kiusaamisen ratkomista (VISK § 1554). Lauseke *tämän enempään* puolestaan paljastaa, että jotakin on tehty mutta enää keinoja ei ole käytössä.

Korhonen käyttää puheenvuorossaan monikon ensimmäistä, inkluusiivista pronominia *me*, jolla hän viittaa opettajiin (*me ollaan ihan tavallisia duunareita; tämän enempään me emme pysty*). Opettajat hahmottuvat Korhosen puheessa joukoksi, joka on tehnyt kiusaamisenvastaisia toimia jatkuvasti, niin kauan, ettei uusia menetelmiä enää ole. Opettajien aiempi aktiivisuus korostuu, kun Korhonen viittaa kaikkien opettajien puuttuvan aina kiusaamiseen (rivi 11). Universaalinen kvanttoripronomini *kaikki* ja sitä täydentävä, Korhosen havainnoista kertova sivulause määrittävät joukon, jotka reagoivat kiusaamiseen; Korhosen mukaan kukaan hänen tietämänsä opettaja ei ole jättänyt toimimatta. Opettajien toimien säännöllisyyttä vahvistavat vielä toisteiset ajan adverbialilausekkeet *aina* sekä *koko ajan joka päivä* (VISK § 751, 753, 1736).



Korhosen puheenvuorossa koulun kiusaamisenvastaiset toimet näyttäytyvät mitättöminä: se, minkä koulu kykenee tekemään, on jo tehty. Koulu opettajineen on myös todistanut kyseisen tilanteen useaan kertaan: keinoja ei yksinkertaisesti enää ole. Korhosen luonnehtima tilanne hahmottuikin yleispäteväksi, kaikkien huomaamaksi ja tietämäksi ilmiöksi, jonka *jokainen* tietää: universaaleilla kvanttoripronomineilla Korhonen yleistää asennoitumistapansa kaikkien kokemaksi seikaksi (VISK § 750, 752).

Katkelma (31) linkittyy kahteen edellä käytyyn keskusteluun. Vuoronsa aluksi Karita Viitanen (KV) viittaa joitakin hetkiä aiemmin puhuneen äidinkielen opettaja Tiina Keskinen vuoroon, joka käsitteli opettajan roolia ryhmähengen luoja. Viitanen aloittaa asennoitumistoi-  
mintansa linjaan asettumisella: sananvalinta *komppaan* paljastaa, että Viitanen sitoutuu viittaa-  
mansa puhujan asennoitumistapaan (KS s.v. *komppata*). Samanmielisyyden vahvuutta täydentää  
adverbiaalilauseke *ihan täysin*: se ilmaisee, että linjaan asettuminen on kokonaisvaltaista (VISK  
§ 660).

### Esimerkki (31)

- 1 KV: Joo. Siis tota komppaan ihan täysin mitä- mitä sanoit tosta niinku ryhmähengen luo-  
2 misesta ja- mua rupes ärsyttään justiisa kun tässä edellisessä keskustelussa sanottiin et  
3 lyödään niinku hanskat tiskiin et tähän ollaan jo puututtu ihan tarpeeks, mutta jos sii-  
4 hen on puututtu jo ihan tarpeeks eikä mitään tapahdu niin eikö ne tavat oo sillon vää-  
5 rät?  
6 MK: On myös oikeus ollal kyllästynyt opettajana. Täs on nyt kuunneltu kiusaajii, kiusattui,  
7 nii myös opettajil on oikeus sanoo et me ei niinku enää me ei niinku jakseta enää.  
8 [päällekkäistä puhetta]. Mulle ainaki riitti jo.

Samanmielisyytensä osoitettuaan Viitanen tuo esiin oman tunnereaktionsa: tunnekausatiivi *mua rupes ärsyttään* kuvaa, miten toinen edellä käyty keskustelu on vaikuttanut Viitaseen. Tunnekausatiivi luo johtolauseen tapaan tulkintakehyksen referoinnille, jonka Viitanen (rivi 3) keskustelusta esittää (VISK § 1476). Suuttumuksen tunne ilmentääkin sitä, ettei Viitanen asetu linjaan luovuttamista käsitelleen keskustelun kanssa vaan asennoituu kiusaamiseen puuttumiseen toisin. *Mut*-rinnastuskonjunktio aloittaa lausuman, jossa Viitanen esittää oman vastakaisen näkemyksensä. Ehtolause (rivit 3–4), jossa Viitanen referoi aiempaa keskustelua tehdyistä toimista ja niiden tehottomuudesta, pohjustaa vuoron lopun vaihtoehtokysymystä. Ehtolauseen referoitu ydinsisältö luo kysymykselle tulkintakehyksen, joka oikeuttaa Viitaseen tekemän päätelmän väärin keinojen käyttämisestä. Tämän päätelmän ja mielipiteen Viitanen ilmaisee myönteisesti suuntautuneella *eikö*-vaihtoehtokysymyksellä, joka hakee kuulijaltaan linjaan asettumista (VISK § 1696). Kysymys siis olettaa, että kuulija tekee Viitaseen tapaan päätelmän, että tehottomat keinot ovat olleet väärä keinoja.

*Koulukiusaamis-illassa* kuullaan muutamia puheenvuoroja, jotka vastustavat luovuttamisen kulttuuria ja joiden mukaan koululla on keinoja käytettävissä. Yksi näistä puheenvuoroista käydään esimerkissä (32). Siinä toimittaja (T1) esittää rehtori Jari Anderssonille (JA) kysymyksen siitä, pitääkö koulun luovuttaa, koska se ei pysty tekemään mitään.

### Esimerkki (32):

- 1 T1: Mut eka hei, Jari Andersson sieltä (Sylvään) koulun kohureksi nii eiks oikeesti< lyö-  
2 dääks nyt hanskat tiskiinkin, ei voida tehdä mitään?  
3 JA: **Ei todellakaan lyödä hanskoja tiskiinkin**, ja si- siks toisekseen **mä voin sanoo** et- et  
4 sillai valitettavaa kuulla koska se on ihan totta että kiusaamista tapahtuu niin kauan ku  
5 koulus on ykskin- niin kauan ku perhees on ykskin (ketä) tapahtuu, ihminen kiusaa  
6 jopa itseesä, **mutta se että me voidaan puuttua siihen toistuvaan kiusaamiseen,**  
7 **järjes- järjestelmällisesti, meillä on mahdollisuuksia, keinoja jos me vaan käyte-**  
8 **tään niitä. Ja me voidaan oikeesti toimia sen kiusaamisen estämiseks, meil on**  
9 **erinomasia kouluja** esimerkkejä siitä –.

Anderssonin vuoroa taustoittaa toimittajan kysymys. Se alkaa puhuttelulla, jossa kysymyksen kohde nimetään hyvinkin tarkasti: positioimalla Anderssonin kohurehtoriksi toimittaja viittaa mediassa uutisoituun tapaukseen (MTV 23.8.2012), jossa Andersson sai moitteet puuttuttuaan kiusaamiseen. Toimittajan kysymys hahmottuu kieltohakuiseksi vaihtoehdokysymykseksi: hän tavoittelee Anderssonilta kielteistä, luovuttamista vastustavaa mielipidettä.

Andersson vastaa toimittajan pyyntöön ja esittää odotuksenmukaisen kielteisen vastauksen. Kierrättämällä kysymyksen materiaalia Andersson sitoutuu toimittajan implisiittiseen käsitykseen siitä, ettei luovuttaminen tule kyseeseen (Keisanen 2002: 112). Luovuttamista vastustava kielto korostuu, kun Andersson käyttää intensiteettisanaa *todella*. Anderssonin puheenvuorosta ilmenee moneen kertaan se, että koululla on keinoja puuttua kiusaamiseen. Rehtori käyttääkin toistoa vahvistaakseen asennoitumisensa kohteen olemassaoloa (VISK § 1736). Modaaliverbillä *voida* Andersson ilmentää deonttista mahdollisuutta kiusaamisen ratkaisemiseen (VISK § 1566). Keinojen olemassaololle on kuitenkin yksi ehto: niitä on käytettävä.

Myös professori, kiusaamistutkija Christina Salmivalli (CS) vastustaa asennoitumistapaa, jossa koulu asemoidaan kädettömäksi toimijaksi. Hän vetoaa puheenvuoroissaan KiVa Koulu -ohjelmaan ja siitä tehtyihin tieteellisiin tutkimuksiin:

### Esimerkki (33):

- 1 CS: Nyt vähän tähän pessimismiin ja toivottomuuteen vähän valoa koska **Suomi on poik-**  
2 **keuksellinen maa** siinä mielessä että meillä on ollu maksutta (.) ja on maksutta kaik-  
3 kien perusopetusta antavien koulujen käytössä KiVa Koulu -ohjelma, **en voi antaa**  
4 **ohjelman< tämän ohjelman mennä loppuun ilman että siitä puhutaan**, joka- jota

5 on paljo tutkittu, sen vaikutuksia, tiedetään että kiusaaminen on vähentynyt vuodesta  
 6 2009, vuosi toisensa jälkeen aina kakstuhattaneljäntoista, tähän vuoteen saakka. Ää  
 7 tiedetään et mitä enemmän ohjelmaa toteutetaan esimerkiks siihen kuuluvia oppitun-  
 8 teja, sitä enemmän kiusatuks joutuvien oppilaitten osuus kouluissa vähenee. Sit on jul-  
 9 kastu yli kymmenen (.) tiukalla asetelmalla toteutettua tutkimusta ja **mun mielest on**  
 10 **huvittavaa ja ehkä jossain määrin turhauttavaa se että- että sanotaan et mitään**  
 11 **keinoja ei ole eikä mitään voida tehdä koska todistettavasti koulun keinoilla pys-**  
 12 **tytään aivan merkittävästi vähentämään kiusaamista ja kiusatuks joutumista. Ja**  
 13 **kysymys on siitä et niitä keinoja pitää käyttää.**

Salmivalli aloittaa vuoronsa direktiivillä: sävyartikkeli *nyt* tekee lausumasta keskustelua ohjaavan. Salmivalli ilmoittaakin, että keskusteluun pitää lisätä iloa, ja tulee samalla luonnehtineeksi aiempaa keskustelua pessimistiseksi ja toivottomaksi, siis perin synkäksi. Aiemman keskustelun evaluointi sekä toisenlaiseen tunnelmaan siirtyminen viittaavatkin siihen, että Salmivalli ei osoita samanmielisyyttään muiden kanssa: hänen asennoitumistoimintansa lähtökohdina on uusi näkökulma, joka ei asetu linjaan edellisten, koulun keinojen vähyyttä luonnehtivien kommenttien kanssa.

Kopulalauseella Salmivalli ilmaisee, mitä Suomi oikeasti on: *poikkeuksellinen* viittaa siihen, että Suomessa on jotakin erityistä (KS s.v. *poikkeuksellinen*). Lausuman jatko paljastaa tämän erityisyyden, joka siis on maksuton kiusaamisenvastainen ohjelma. Sen tärkeyttä korostaa se, että Salmivalli – joka on itse ollut kehittämässä ohjelmaa – toteaa, ettei *voi antaa ohjelman mennä loppuun ilman että siitä puhutaan*: se on nostettava esiin, jotta yleisö tiedostuu käytettävissä olevista keinoista.

Vuoronsa lopussa (rivit 9–13) Salmivalli osoittaa eksplisiittisesti, mitä mieltä hän on edellisestä keskustelusta. Lauseenalkuinen *mun mielest* ilmoittaa tulossa olevasta, uudesta ja poikkeavasta asennoitumistoiminnasta (Rauniomaa 2007: 233). Asenteellisilla ja arvottavilla sananvalinnoilla *huvittavaa* ja *turhauttavaa* Salmivalli luonnehtii omia tunnereaktioitaan, joita keskustelu on hänessä herättänyt. Oman asennoitumisensa ja tunnereaktionsa Salmivalli oikeuttaa syysuhdetta ilmaisevalla *koska*-lauseella (VISK § 1129), jossa hän toteaa, että kiusaamisen vähentäminen on pystytty todistamaan.

Yllä olevissa katkelmissa opettajat näyttäytyvät enimmäkseen keinoja käyttäneinä toimijoina: he kuvaavat itseään väsyneiksi, huomauttavat resurssipulasta ja kertovat tehneensä jos sen, mitä he pystyvät tekemään. Koulun kykyä puuttua kiusaamiseen kuvataan dynaamisissa modaali-verbien, jolloin taidot ja keinot näyttäytyvät fyysisenä kykynä (VISK § 1554). Keinoja käyttäneen toimijan positiota halutaan kuitenkin myös vastustaa, ja muutamat puhujat tuovat esille sen, että kiusaamisenvastaisia keinoja olisi, jos niitä vain käytettäisiin. Menetelmän puutteista kertominen kielii kuitenkin siitä, että keskustelijoidenkin mainitsemia muutoksia tarvitaan.

### 4.3 Vanhempiin asennoituminen

Tässä alaluvussa selvitän, miten *Koulukiusaamis-illassa* osoitetaan vanhempiin asennoitumista. Ensinnäkin kiusaamisen oletetaan aiheuttavan vanhemmissa huolta ja muita erilaisia tunteita (luku 4.3.1). Tässä asennoitumistavassa vanhemmat asemoituvat huolehtijoiksi ja tunteella reagoijiksi: he kärsivät kiusatun lapsensa puolesta ja toisaalta tuntevat asiasta suuttumusta tai vihaa. Vanhemmat eivät jää kuitenkaan pelkkään kokijan rooliin, sillä *Koulukiusaamis-illassa* heille hahmottuu myös kiusaamiseen puuttujan asema (luku 4.3.2). Tällöin keskustelijat asennoituvat siihen, tuleeko vanhemman puuttua kiusaamiseen ja millä tavalla omatoimisen selvittelyn tulisi tapahtua. Kiusaamisesta huolehtimisen ja siihen puuttumisen ohella huoltajiin asennoitutaan myös vastuunkantajina ja kasvattajina (luku 4.3.3). Tällöin vanhemmat asemoidaan niiksi henkilöiksi, jotka ovat vastuussa lastensa kasvattamisesta. Heidän tehtävänä on opettaa lapsilleen, mitä moraalilla on, millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää ja mitä puolestaan ei sallita.

#### 4.3.1 Vanhemmat huolehtijoina ja tunteella reagoijina

Kun *Koulukiusaamis-illan* osallistajat kuvaavat, millaisia huolia ja tunnereaktioita koulukiusaaminen aiheuttaa kiusatun tai kiusaajan vanhemmalle, rakentuu huolehtivan, tunteella reagoivan vanhemman positio. Asennoitumistavalle tyypillistä on, että vanhemmille kuvatut tunnereaktiot ovat keskeinen keino osoittaa omaa suhtautumista. Katkelmissa kuvataan erityisesti huolestumiseen ja suuttumiseen liittyviä reaktioita. Vanhemmat saavat *Koulukiusaamis-illassa* tilaa omien tunteidensa jakamiseen, mutta vanhempien tunteita kuvaavat myös ne, jotka asemoituvat vuoroissaan lapsiksi.

#### Esimerkki (34)

- 1 T1: Kysymys kuuluu et ootsä antanu anteeks?  
 2 KI: Mä oon varmaan antanu sillä tavalla anteeks mutta sit ku se niinku myöskin koskettaa  
 3 lähipiirtä. **Se koskettaa tiäksä äidin huoli ja siskonki huoli niin se on aika julmaa**  
 4 **katottavaa.** Miten niit pystyy antaa anteeks (et) näkee et myös niinku **läheiset kärsii**  
 5 tavallaan **syystä mitä ei edes ole**, on vaan se että on niinku oma itsensä, se on aika  
 6 **on julmaa. En mä pysty sellasta< pystyyks sellasta antaa anteeksi?** Sanomaan et  
 7 okei, that's it, et hauku vaan, et ei- ei se satu. Tai sit sä oot naama niinku ruhjottuna  
 8 jossain lumihangessa verisenä, jes, pyydä anteeksi. Ei sellasta voi pyytää< voi antaa  
 9 anteeksi, mutta ton verran.

Esimerkki (34) on osa yksilöhaastattelua, jossa toimittaja (T1) haastattelee Kristoffer Ignatiusta (KI) tämän koulukiusaamiskokemuksista. Vuoropari ajoittuu kohtaan, jossa toimittaja tiedustelee hakukysymyksellä, onko Ignatius antanut kiusaajilleen anteeksi. Toimittaja aloittaa kysymyksensä johdattelulla *kysymys kuuluu*, joka toisaalta ilmoittaa, että seuraavaksi esitetään kysymys, ja toisaalta painottaa, että nimenomainen asia on erityisen arvokas selvitettäväksi.

Ignatiuksen vastaa myönteisesti mutta arvioi anteeksiantoaan evidentialaisesti: modaaliadverbi *varmaan* paljastaa, että kyse on Ignatiuksen oletuksesta (VISK § 1606). Kontrastiivisella rinnastuskonjunktioilla *mutta* ja sitä seuraavalla adverbillä *sit* Ignatius nostaa keskusteluun toisen näkökulman: kiusaaminen vaikuttaa ja koskettaa myös kiusatun läheisiä. *Koskettaa*-verbiä toistamalla Ignatius painottaa sitä, että kiusaaminen todella herättää huolta lähipiirissä (ks. VISK § 1737). Mainittuaan äidin ja sisron huolen (rivi 2) Ignatius esittää kopulamuotoisen kannanoton, jolla hän osoittaa asennoitumistaan (VISK § 1212). Lausuman asennoituva sävy syntyy siitä, että Ignatius evaluoi toisille aiheutunutta huolta. Sananvalinta *julmaa* ja sitä määrittävä intensiteettipartikkeli *aika* arvottavat toisten huolen melko negatiiviseksi, säälimättömän kauheaksi kokemukseksi (KS s.v. *julma*). *Katsottavaa* puolestaan määrittää toisten huolen kokemukseksi, jossa kiusatulle hahmottuu passiivinen, toisten tunteita sivusta seuraava asema.

Ignatius kyseenalaistaa anteeksiantamisen esittämällä affektisen, retoriseksi hahmottuvan *miten*-alkuisen kysymyksen (rivi 4). Siinä anteeksiantaminen näyttäytyy, deonttisen modaali-verbin (*pystyy*) takia, kykynä, jonka olemassaolon tai riittävyuden Ignatius asettaa kyseenalaiseksi (VISK § 1567). Anteeksiantamisen mahdollisuuteen liittyy vahvasti lauseke *läheiset kärsii*, joka ilmaisee arvottavin sananvalinnoin sen, mitä ei Ignatiuksen mukaan voi antaa anteeksi. Nämä elementit luovat Ignatiuksen kysymykseen päivittelevän, vastauksen antavan sävyn (ks. VISK § 1713). Tästä huolimatta Ignatius osoittaa vielä eksplisiittisesti, miten hän asennoituu esittämänsä kysymyksen asiasisältöön. Ignatius aloittaa kielteisen vastauksen *en mä pysty* (rivi 6), minkä jälkeen hän tekee korjausaloitteen ja esittää hakukysymyksen, jolla hän pohtii sitä mahdollisuutta, että läheisen satuttamisen voisi antaa anteeksi.

Esimerkki (34) osoittaa, että kiusaaminen voi olla rankka kokemus paitsi kiusatulle, myös tämän perheelle ja läheisille. Toistoa hyödyntämällä Ignatius korostaa, että kiusaaminen aiheuttaa tunnereaktioita myös lähiympäristön ihmisissä, jotka siis asemoituvat tunteella reagoiviksi. Se, että kiusaaminen satuttaa muitakin kuin ensisijaista uhriaan, näyttäytyy Ignatiuksen vuorossa anteeksiantamattomana, myös kiusattua haavoittavana toimintana, jota kiusattu voi vain seurata sivusta.

Edeltävän esimerkin lailla myös katkelmassa (35) vanhempien tunnereaktioita kuvaa lapseksi ja kiusatuksi hahmottuva puhuja. Toimittaja (T2) pyytää laulaja Iina Kangasharjua (IKA) kertomaan, miten hänen vanhempansa suhtautuivat siihen, että Kangasharjua kiusattiin.

### Esimerkki (35)

- 1 T2: No miten sinun vanhempasi ottivat sen asian kun sinä kerroit että näin on?  
 2 IKA: Öö no tietenk**in** **mä olin pienempänä vähän semmonen et mä kiusasin poikia, tai**  
 3 **silleen härnäsin** niitä, koska varsinkin eskarissa mulla ei tosiaan ollu oikeen semmosia  
 4 kavereita, minun omanikäisiä tyttöjä, niin tietenk**in** mä yritin sitten tunkeutua väkisillä  
 5 poikien seuraan. Ja tota (.) koulusta tuli ehkä jonkunlaista palautetta sit kotiin ja öö ja  
 6 **vanhemmat oli tietenk**i** et mitäs sä teit**, mut sit ku sitä rupes jatkumaan ja jatkumaan  
 7 ja mä en halunnu mennä kouluun ja se oli yhtä pakkopullaa **nii sen jälkeen sitten van-**  
 8 **hemmat rupes miettimään ihan tosissaan että- että tähän on pakko saatava loppu,**  
 9 **että ei tää voi jatkua tällä tavalla.**  
 10 T2: Ja sinä halusit että vanhemmat ot- puuttuvat tähän asiaan oikeasti?  
 11 IKA: No (.) kyllä mä sit (.) ai- ainaki loppuvaihees et sitä halusin, et se< sitä ei vaan saanu  
 12 lopetettua ja siihen ei pystyny ite yksinkertaisesti vaikuttamaan millään tavalla.  
 13 T2: Pienen voimat eivät riittäneet siihen.  
 14 IKA: Ei.  
 15 T2: No niin siirrytään vanhempien pöytään tästä, Kati, kiitos Iina.

Kangasharju aloittaa oman vuoronsa asemoimalla itsensä. Modaalinen partikkeli *tietenk**in*** rakentaa Kangasharjun episteemistä asennoitumista: se ilmaisee varmuutta siitä, että partikkelia seuraava lausuma pitää paikkansa (VISK § 667, 1608). Tämän jälkeen Kangasharju aloittaa kuvailevan tarinan, jossa hän kuvailee itseään ja käyttäytymistään. Näin hän määrittää itselleen aktiivisen toimijan aseman. Toimijuus onkin yksi niistä asemista, joihin kertoja voi itsensä mi-näkerronnassa positioida (Pöysä 2011: 171–172).

Vanhempien reaktioihin Kangasharju pääsee tarinansa keskivaiheilla, jossa hän kertoo koulun lähettäneen kotiin palautetta (rivit 5–6). Modaalinen partikkeli *tietenk**in*** paljastaa, että vanhempien ihmettelevä reaktio on odotuksenmukainen, olihan Kangasharju itse härnännyt poikia (VISK § 667). Referoitu kysymys *mitäs sä teit* taas kuvastaa, että vanhemmat olettavat Kangasharjun vaikuttaneen tapahtumiin. Kysymyssanaan kuuluva liitepartikkeli *-s* luo lausumaan kuulustelun ja arvioivan sävyn (VISK § 837). Yksikön toinen persoonapronomini *sä* puolestaan kohdentaa kysymyksen vastaanottajalle, siis Kangasharjulle, ja verbivalinta *teit* implikoi, että Kangasharju on toiminut aktiivisesti (KS s.v. *tehdä*).

Kangasharjun vuoro kääntyy kuitenkin kiusaamiseen jatkumiseen ja vanhempien tunne-reaktioiden muuttumiseen, kun kontrasttiivinen rinnastuskonjunktio *mut* (rivi 6) osoittaa, että tulossa on edelliselle näkemykselle vastakkainen väite (VISK § 1034). Toistava rakenne *jatku-maan ja jatkumaan* tuo lausumaan affektisen, kiusaamisen voimakkuutta korostavan merkityk-

sen (VISK § 1736). Verbiketju *rupes miettimään* puolestaan kuvastaa vanhemmissa tapahtunutta muutosta: kiusaamisen toistuvuus saa heidät kokemaan, että tilanteelle on pakko tehdä jotain. Vanhempien vankkaa asennoitumista korostaa referoiva, nesessiivinen verbiketju *on pakko saatava loppu*, joka on luonteeltaan deonttista ja kuvaa vanhempien kokemusta välttämättömistä toimenpiteistä (VISK § 1581).

Esimerkki (35) paljastaa, että vanhempien tunteet voivat vaihdella. Ensimmäinen reaktio saattaa olla oman lapsen toiminnan kyseenalaistaminen, ja vasta kiusaamisen jatkuessa aletaan huolestua siitä, miten väkivalta saadaan loppumaan. Vanhempien voikin olla vaikea hyväksyä tai uskoa, että heidän lastaan kiusataan koulussa (Brown, Aalsma & Ott 2013: 504–505, Kauppi & Pörhölä 2008: 20). Myöskään lapsen kiusaajaroolia ei ole helppo hyväksyä, kuten esimerkistä (36) ilmenee:

### Esimerkki (36)

- 1 T1: Mitä sä teit?  
 2 APH: Et esimerkiks kouluun olin yhteydessä. Ja **aika** (.) **kovasti halusin tietää että mitä**  
 3 **oikeen on tapahtunu**. Kyllä se kävi niin että tota mä puolustin omaa poikaa, (.) kerroin  
 4 opettajalle pojan version, opettaja kerto oman versionsa, sitte mä juttelin rehtorille, no rehtori  
 5 aina- yleensä oli sitä mieltä et aikuinen on oikees. Ja **se niinku nosti sitä adrenaliinia**  
 6 **lisää** että alako tulemaan niitä tilanteita että onko mun pojat tosiaan, vanhempi ja nuorempi,  
 7 niillä on toistakymmentä vuotta ikäeroo mutta kummiski ala-asteen käyneitä **ni onko se**  
 8 **mitään hyö- hyvää koskaan niissä pojissa**.  
 9 T1: Mm. No mitä pojat sitten teki?  
 10 APH: No esimerk-<  
 11 T1: **Vai puolusteletko sä vanhempana?**  
 12 APH: **En mä puolustele** koska mun on oikeestaan heleppo puhua nuorempana niistä asi-  
 13 oista koska ite olin **nuorempana aika villi**. Ja jos villoilla pojilla on villi isä, niin- niin  
 14 pystyy samastumaan minkälaista elämä on. Enhän mä ehkä kiusaaja oikeestaan ollu, ryh-  
 15 mässä tehtiin jotaki tinkiä toiselle ja niin pois päin mut.  
 16 T1: Mut mitä pojat teki?

Esimerkki (36) on osa vanhempien ryhmäkeskustelua. Katkelma alkaa toimittajan (T1) pyytäessä Ari-Pekka Harjua (APH) kertomaan, mitä tämä teki kuultuaan, että tämän poikaa epäiltiin koulukiusaamisesta. Harjun ensimmäinen reaktio tulee ilmi, kun hän sanoo halunneensa tietää, mitä koulussa on oikein tapahtunut (rivit 2–3). Tällä lausumalla Harju ilmoittaa haluavansa vanhempana olla selvillä siitä, mitä oikeasti on tapahtunut: sävypartikkeli *oikeen* pitää sisällään viittauksen siihen, että asioiden oikea kulku ei välttämättä ole ensisilmäyksellä vielä täysin ratkennut (KS s.v. *tietää* ja *oikein*).

Tämän jälkeen Harju kertoo tarinaksi hahmottuvan, kronologisessa järjestyksessä etenevän kokonaisuuden, jossa hän selventää, miten hän oli kouluun yhteydessä ja mitä asialle tehtiin. Tarinasta ilmenee, että kiusaamistapahtumista on kerrottu useita versioita, joista rehtori on

pitänyt uskottavimpana koulun aikuisen, siis opettajan, kertomusta. Tämä ilmenee, kun Harju referoi rehtoria. Referaatin johtolauseena toimiva ilmaus *oli sitä mieltä* kehystää tulevan referoinnin rehtorin asenteelliseksi mielipiteeksi (VISK § 1476). Rehtorin sanat tiivistävässä lausumassa *aikuinen on oikeessa* indikatiivi taas asettaa rehtorin asemaan, jossa hän pitää yleispätevänä totena sitä, että aikuiset ovat oikeassa eikä lasten tarinoita kannata uskoa (VISK § 1472). Harjun, siis vanhemman, tunnereaktio puolestaan ilmenee, kun Harju alkaa evaluoida rehtorin sanoja tuomalla esiin niiden herättämän tunteen (rivi 5). *Adrenaliinin nostaminen* viittaa Harjun tunteeseen suuttumukseen. Lausuman asennoituvuutta ja tunnetasoa lisää ensinnäkin adrenaliinia määrittävä affektinen *sitä* sekä toisaalta myös adverbialli *lisää*, joka implikoi, että Harju on tuntenut suuttumusta jo aiemmin (VISK § 1715).

Katkelmassa (36) Harju kuvaa omia suuttumuksen tunteitaan. Ärsyyntymisen tunne saa selityksensä siitä, että koulusta on viestitty useampaan kertaan tilanteista, jossa Harjun pojat on mielletty kiusaajiksi. Vuoronsa lopuksi Harju esittää vaihtoehtokysymyksen *onko se mitään hyö- hyvää koskaan niissä pojissa*, jonka voi tulkita hänen omien ajatustensa referoinniksi. Ajatusten kuvailuksi hahmottuva kysymys välittää tiedon Harjun tunnereaktiosta (VISK § 1491): vastausta vaille jäävä retorinen kysymys osoittaa Harjun pohtineen, eivätkö muut näe hänen lapsissaan mitään hyvää.

Myös esimerkissä (37) kuvataan niitä tunteita, joita kiusatun vanhempi kokee. Katkelmassa ääneen pääsee kiusatun lapsen äiti Hanna Saarinen (HS), joka kuvaa, miten hänen omat negatiiviset tunteensa kasvoivat sitä mukaa, kun lapsen kiusaaminen paheni pahenemistaan.

### **Esimerkki (37)**

- 1 J1: Aikamoista sählinkii näyttää olevan niinku tää koulu-vanhemmat< vanhemmat-kuvio,  
2 tota, Hanna kerro, sun poikaa kiusattiin pitkään, miten?  
3 HS: No kiusaamista oli monenmuotosta, mut **pahin mun mielestä oli se yksin jättäminen**,  
4 sosiaalinen eristäminen toisista että ei otettu ikinä mihkään mukaan, jatkuvasti ulko-  
5 niinku koki ulkopuoliseks olevansa, ja kuuli tietysti sitte haukkumista koko ajan siinä  
6 rinnalla. Ja se että annettiin hyvin selkeesti ymmärtää et kuinka mitätön on. Et sust ei  
7 oo mihinkään. (.) Sitte (.) jossain vaiheessa lu- **ku mä ite kuvittelin että ku mennään**  
8 **lukioon kiusaaminen loppuu viimestään sielä**, mutta **ikävä kyllä näin ei käyny** että  
9 sillon ku Samuli oli lukion toisella nii ilmesty, sillon oli IRC-Galleria kauheen kova  
10 juttu, niin sinne perustettiin Samulista omat sivustot jotka olivat todella ilkeitä ja. Sillon  
11 **mä ajattelin että tämäkin vielä, etteikö tämä vielääkään loppunu, mutta onneks mä**  
12 **en sillon tienny että mitä on vielä tulossa**, että sit abivuonna Samulista tehtiin koulu-  
13 ampuja. (.) Ihan systemaattisen kiusaamisen tuloksena että (.)  
14 J1: Hänet siis leimattiin kouluampujaks.  
15 HS: Kyllä. Kyllä.



Vuoronsa aluksi Saarinen esittää kaksi kopulalausetta, joilla hän luonnehtii ja evaluoi kiusaamista. Niistä ensimmäinen, *kiusaamista oli monenmuotosta*, paljastaa, että Saarisen poikaa on kiusattu useilla eri tavoilla. Kontrastiivinen *mut*-rinnastuskonjunktio kääntää huomion kuvailevuudesta Saarisen asennoitumistoimintaan, jossa hän arvottaa kiusaamisen eri muodot pahuuden eri asteiksi (ks. Hujala 2014). Tämä käy ilmi arvottavasta adjektiivista *pahin*, joka osoittaa, että yksin jättäminen on muihin kiusaamisen muotoihin verrattuna kaikista julminta toimintaa (VISK § 642). Lauseenkeskinen asenteenilmaisoin *mun mielestä* ennakoii tulossa olevaa asennoitumistoimintaa (Rauniomaa 2007: 233–234), minkä lisäksi se tekee näkyväksi Saarisen henkilökohtaisen evaluoija- ja kokijaposition (Pälli 2003: 74, 76). Kun asenteenilmaisoin yhdistyy adjektiiviin *pahin*, johon väistämättä liittyy kielteisenä, moraalisesti tuomittavana pidettävän merkitys (KS s.v. *paha*), syntyy vaikutelma Saarisen asennoitumis- ja tunnereaktioista.

Saarisen positio huolehtijana ja tunteella reagoijana ilmenee uudestaan (rivi 7), kun hän reagoi omaa aiempaa ajatteluaan. Henkilökohtainen kokemus käy ilmi sekä persoonapronominista *mä* että sitä täydentävästä refleksiivipronominista *ite*. Referoinnin johtolauseen verbivalinta *kuvittelin* rakentaa Saarisen puheelle kuvitellun tilanteen tulkintakehyksen: tulevassa referoinnissa on kyse mielikuvasta tai luulosta, joka myöhemmin paljastuu vääräksi (VISK § 1476; KS s.v. *kuvitella*). Oma ajattelua referoimalla jaetaankin verbaalisiksi muutettuja tunnekokemuksia (VISK §1491); tässä esimerkissä Saarinen kuvaa yllättävää kokemustaan siitä, ettei oma kuvittelu osoittautunutkaan todeksi. Yllättyminen liittyy siihen, että Saarinen on pitänyt ajatuksiaan todellisina ja yleispätevinä, mistä kertovat referaatin indikaatiivimuotoiset verbit *mennään* ja *loppuu* (VISK § 1472). Oman kuvitelman hajoaminen ilmenee *mut*-rinnastuskonjunktion aloittamasta kannanottolausumasta *mut ikävä kyllä näin ei käyny*. Sen kommenttiadverbiaali *ikävä kyllä* ilmaisee Saarisen asennoitumista ja kertoo, ettei Saarisen oletus valitettavasti toteutunut (VISK § 963) vaan pojan kiusaaminen jatkui yhä pahempana.

Saarisen tunnereaktiot vaikuttavat vain kasvavan; myös toisessa referoinnissa (rivit 11–12) hän esittelee omaa tunnekokemustaan referoinnin keinoin (VISK § 1491). Suhteellisen neutraalista johtolauseen verbivalinnasta (*ajatella*) huolimatta referointi hahmottuu varsin affektiseksi ja asennoituvaksi. Fraasi *tämäkin vielä* heijastaa yhtä uutta pettymyksen tai turhautumisen kokemusta: kliittinen fokuspartikkeli *-kin* tuo lausumaan päivittelevän sävyn (VISK § 842, 1716). Seuraavassakin lausumassa (*etteikö tämä vielääkään loppunu*) hämmästellään kiusaamistilannetta. Adverbi *vieläkään* implikoi, ettei kiusaamista ole saatu lopetettua puhehetkellä (VISK § 1518): referaatista kuultaa hämmennys siitä, miten pojan kiusaaminen voi vain

jatkoa ja jatkoa. Kolmas tunnereaktio tulee esiin, kun Saarinen kääntää siihen huomion rinnastuskonjunktioilla *mut*. Se paljastaa, että tulossa on jokin vastakkainen näkemys (VISK § 1103). Saarisen asennoitumisen paljastaa asenneadverbi *onneks*, joka evaluoi hyväksi, helpottavaksi asiaksi sen, ettei Saarinen tiennyt tulevasta.

Esimerkissä (37) vanhempi hahmottuu tunteella reagoivaksi, kiusaamisen jatkuvuutta hämmästeleväksi henkilöksi. Tunnereaktiot kumuloituvat sitä mukaa, kun kiusaaminen pahe-nee ja jatkuu: Saarisen puheenvuorosta kuultavat hämmennys ja turhautuminen. Negatiivisten tunteiden voima näkyy siinä, miten Saarinen evaluoi oman tietämättömyytensä hyväksi asiaksi: kiusaaminen voi olla niin rajua, että se aiheuttaa vanhemmallekin kielteisiä, vaikeasti käsiteltäviä tunteita.

Tässä alaluvussa olen käsitellyt sellaista asennoitumistoimintaa, jossa vanhemmat hahmottuvat tunteviksi ja kiusaamiseen tunteella reagoiviksi. Esimerkit osoittavat, että lapset saattavat asennoitua omiin vanhempiinsa ja heidän tunnereaktioihinsa empaattisesti. Vanhemmat puolestaan positioivat itsensä hämmentyneiksi ja vihaisiksi: kiusaaminen herättää heissä turhautumisen tunteita.

#### 4.3.2 Vanhemmat kiusaamiseen puuttujina

Seuraaville vanhempiin asennoituville vuoroille yhteistä on, että niissä vanhemmat asemoidaan kiusaamiseen puuttujiksi. Vuoroissa painotetaan vanhempien omaa aktiivisuutta mutta pohditaan myös sitä, milloin huoltajien toimenpiteet ovat tarpeen ja miten heidän kannattaa toimia. Vanhempien kiusaamisenvastaiset toimet nähdään koulun ulkopuolisena, toisten lasten huoltajille kohdistettuna selvittämisenä, kuten esimerkissä (38):

##### Esimerkki (38)

- 1 J1: Mut mitä pojat teki?  
 2 APH: No esimerkiks semmone tilanne Juho- vanhemman pojan kohalla tuli se tilanne (.  
 3 et hänet vähän niinku leimattiin tämmöseks häiriköks. Nii nii **yks kerta mulla soi**  
 4 **puhelin. Ja mulle soitti tuntematon äiti.** Sen sanat oli vaan että joo että sun poika  
 5 on käynyt tytön kimppuun koulussa ja se on alakanu itkemään. Se oli ala-asteella  
 6 sattu tämä. **No mä sitte että no ei voi olla totta** että me ollaan opettajan kanssa nii  
 7 paljo mun poja< oli erityisluokalla sillon, että me ollaan tosi paljo tekemisissä, ja **mä**  
 8 **kyllä saan tietää jos jotakin tollasta on sattunu. Mä soitin opettajalle, opettaja**  
 9 **sano heti et se oli tämmönen välituntijuttu** missä lapset leikki tämmöstä vuoren-  
 10 vallotusta, vuorenkuningasta, ja mun poika sattumalta työnsi tytöt silleen vähän lu-  
 11 jemmassi alas et se, pyöri vähän korkeammalta sieltä ja loukkas vähän itteä ja alako  
 12 itkemään, ja tää **yks poika nii oli nähäny tän** tilanteen ku he oli työntäny sen. Ja se  
 13 oli samalla se poika lähteny kotia äitisiä kans ja **siitä äiti oli ottanu tämän, et ku se**  
 14 **sano (mun) äitille et tuo poika, (.) ja munhan poika oli leimattu poika.**

- 15 J1: Niin sun poika siis **sun ajatus** on se et sun leimattiin koulukiusaajaks.  
 16 APH: Se oli si< kyllähän se oli sillai et ku se joka paikkaan otti osaa nii tahto olla tällä  
 17 lailla, ja **sitte mä sille äitille soitin takasin** siitä (.) että näin on käyny, **nii nii äiti**  
 18 **se sitte huomaski että hän ei päässykää mua piikitlemään**, että tää oli tämmö-  
 19 nen lä- välituntikahanaus mikä oli aivan normaalia, se on käyty läpi et ei siinä mitään  
 20 ollu lyömistä eikä kiusaamista, **nii äiti sitte muistutti että ai nii mutta** puoli vuotta  
 21 sitten sun poika rikko hänen poikasa kaulakorun.  
 22 J1: Okei.  
 23 APH: **Siitä mä sitte suutuin** että ei tämä voi olla totta.

Esimerkki (38) on katkelma vanhempien haastattelua; tässä puheenvuoro annetaan Ari-Pekka Harjulle (APH). Puheenvuorossaan Harju osoittaa asennoitumista toisaalta omaan toimintaansa, toisaalta toisen lapsen vanhemman toimintaan. Harju on asemoitunut keskustelussa kiusaajan vanhemmaksi, ja tämän position hän myös jollakin tavalla hyväksyy toteamalla, että hänen poikansa leimattiin häiriköksi. *Leimata*-verbi heijastelee kuitenkin Harjun asennoitumista ja implikoi, ettei hän itse pidä poikaansa kiusaajana; pikemminkin kiusaajaksi merkitseminen on ollut tuomio, joka on tehty kyseenalaistamatta (KS s.v. *leimata*).

Se, miten Harju asennoituu toisten vanhempien kiusaamisenvastaisiin toimiin, selviää, kun hän aloittaa tarinan. Omaa ajattelua referoiva *no mä sitten että no ei voi olla totta* dramatisoi kerrottua tilannetta ja paljastaa Harjun yllättyneisyyden: hän ei usko, mitä toinen vanhempi hänelle kertoo, onhan hän itse ollut toistuvasti yhteydessä lapsensa opettajaan. Myös opettajaa referoidessaan Harju ottaa mukaan elementtejä, jotka paljastavat, ettei lasta ole pidetty kiusaajana vaan toisen lapsen vanhempi on erehtynyt (VISK § 1490–1491). Harju nimittäin kertoo opettajan pitäneen tapausta *tämmösenä välituntijuttuna* – proadjektiivi *tämmönen* tuo lausumaan kiusaamista vähättelevän, välituntikahinaa painottavan sävyn. Harjun ja opettajan yhdenmielisyyden paljastaa myös Harjun käyttämä ajan adverbi *heti*, joka kertoo, että opettajan reaktio on ollut välitön: koulussa ei ole jääty miettimään, voisiko lapsi sittenkin olla kiusaaja.

Harjun mukaan tapahtumat ovat edenneet niin, että tilanteen väärin tulkinnut lapsi on kertonut asiasta äidilleen, joka puolestaan on leimannut Harjun lapsen kiusaajaksi. Kopulamuo- toinen lause *munhan poika oli leimattu poika* ilmentää, että lopullisessa tilanteessa lapseen on lyöty pysyvä leima. Harju kuitenkin jatkaa tarinaansa ja kertoo, miten vuorovaikutus vanhempien välillä on edennyt: hän soitti toiselle äidille, joka ei *päässykää mua piikitlemään* (rivi 18) – toisen lapsen äiti näyttäytyy ilkeänä, asiat väärin tulkitsevänä hahmona. Harjun tarinassa äiti jatkaa oman näkemyksensä puolustelua, mikä johtaa Harjun tunnereaktioon: *siitä mä sitte suutuin* (rivi 23).

Harjun tarinan arvottavat elementit toimivat tulkintakehyksenä, johon toisten keskustelijoiden oletetaan vastaavan (Thornborrow 1997: 257). Tarinankerronnalla voidaan siis hakea

yhteisymmärrystä – Harjun voi nähdä kutsuvan muita samanmielisyyteen. Harjun vuorossa kiusaajaksi kutsuminen näyttäytyy väärinymmärryksenä, jossa toinen lapsi on tulkinnut tilanteen väärin ja jossa tämän äiti on puuttunut tilanteeseen.

Esimerkissä (39) opetusministeri Kiuru esittää käsityksensä siitä, mitä vanhemmille pitäisi sanoa. Vuoro käsittelee vanhempiin kohdistettua luottamusta: Kiurun mukaan muiden pitää pystyä uskomaan, että vanhemmat tekevät oman osansa ja tarkkailevat lastaan.

### Esimerkki (39)

- 1 KK: **Must** tässä **jos saa laittaa** tonne lauseen [viittaa tauluun] nii must niinku **vanhem-**  
 2 **mille se viesti olis se että me voitais luottaa vanhempiin** ja se et me voitais luottaa  
 3 sihe **et vanhemmat on myös aktiivisia**. Puuttuvat. Eli eli tavallaan me voimme luot-  
 4 taa siihen että **vanhemmat ovat myös hereillä** ja- ja seuraavat sen nuoren elämää **niin**  
 5 **tarkkaan et sielt tulee ne viestit**.  
 6 RA: Myös äänettömät viestit.  
 7 KK: Joo.  
 8 RA: Lukutaitoa opetteleva(n) (vanhempi).  
 9 T2: Vanhempi (.) lue lastasi. Ole hereillä

Kiuru aloittaa oman vuoronsa asenteenilmaisimella *must*. Se implikoi, että tulossa on Kiurun henkilökohtainen mielipide, ja samalla se nostaa keskusteluun uuden, aiemmin evaluoimattoman aiheen siitä, mitä vanhemmille pitäisi sanoa (Rauniomaa 2007: 228, 233). Ennen kuin keskustelu etenee ydinsisältöön, pyytää Kiuru puheenvuorolleen lupaa: *jos*-konjunktio luo lausumaan ehdollisen sävyn, ja modaalinen *saa* viittaa deonttiseen puhelupaan (VISK § 1136, 1596). Näin Kiuru osoittaa noudattavansa televisiokeskustelulle tyypillisiä sääntöjä, joissa vuoronvaihtoista määrää toimittaja (Berg 2003: 52).

Varsinaisen sanomansa alkuun Kiuru toistaa asenteenilmaisimensa ja kohdentaa sitten vuoronsa vanhemmille. Monikon ensimmäinen pronomini *me* luo vuoroon sisäryhmän, johon vanhemmat eivät kuulu: Kiurun tarkoittaman *me*-joukon luottamus kohdistuu vanhempiin, jotka nimetään eksplisiittisesti omaksi ryhmäkseen. Konditionaalivalinnoillaan Kiuru ilmaisee toiveita kuvittelusta: onnistuneessa tilanteessa muut pystyvät luottamaan siihen, että vanhemmat toimivat aktiivisesti ja seuraavat lapsensa hyvinvointia. Kuvittelua ilmaisevan moduksen käyttö kuitenkin paljastaa, ettei luottamusta toistaiseksi ole. (VISK § 1592).

Kiurun vuoron jälkeen asennoitumistoimintaan liittyy Roni Alho (RA), joka tarkoittaa Kiurun mainitsemia viestejä lausumallaan. Fokuspartikkeli *myös* viittaa siihen, että näkyvämpien viestien lisäksi on olemassa muitakin, tässä tapauksessa äänettäviä ja sanattomia, viestejä, joita vanhempien on pystyttävä lukemaan (ks. VISK § 840). Kiuru reagoi Alhon kannanottoon dialogipartikkelilla *joo*, joka rakentaa samanmielisyyttä ja linjaan asettumista (Du Bois 2007:

159; VISK § 797). Asennoitumisneuvottelu jatkuu, kun Alho mainitsee lukutaidon merkityksen: hän viitanee aiemmin mainittuun vanhempien kykyyn tulkita ja lukea lastaan. Katkelman asennoitumistoiminta päättyy yhteisesti jaettuun asennoitumiseen (ks. Kärkkäinen 2002: 88), jonka toimittaja (T2) tiivistää kahteen vanhemmille kohdistettuun imperatiivilausumaan. Niillä pyritään ohjaamaan vanhempien toimintaa (VISK § 1647); toisaalta toimittajan tiivistys päättää kyseisen keskustelujakson.

Kiurun asennoitumistoiminta luo ideaalitulanteen, jossa vanhemmat hahmottuvat aktiivisiksi toimijoiksi ja kiusaamiseen puuttujiksi. Oletus aktiivisuudesta kuultaa ministerin sananvalinnoista: niin vanhempia kuvaava *hereillä* kuin heidän toimintaansa arvioiva *niin tarkkaan* vaativat vanhempien virkeyttä ja tarkkaavaista toimintaa. Olennaista on myös se, että vanhemman on osoitettava olevansa luotettava: toisten tahojen kyettävä uskomaan, että nuoria tarkkailaan kotona.

Esimerkissä (40) pohditaan, onko vanhempien oma-aloitteisesta, aktiivisesta toiminnasta hyötyä, kun kiusaamiseen puututaan. Yleisössä oleva koululaistyttö (Yleisö 4) evaluoi katkelmassa sitä, millaisissa tilanteissa vanhempien tulisi toimia.

#### Esimerkki (40)

- 1 T2: Joo ja laitetaan< nyt laitetaan vähän noppaa lentämään. Siellä, heitetään noppa sinne ja  
 2 kysymys< en kysy mitään jos sinulla on valmis sanottava. (-) kysyn. Pitääkö< **onko**  
 3 **siitä että vanhemmat puuttuvat kiusaamiseen sun mielestäsi niinku enemmän**  
 4 **hyötyä vai haittaa?**  
 5 Yleisö 4 (tyttö): **No mun mielest siit ei oo niinku paljo hyötyy jos se on semmost pient**  
 6 **kiusaamista**, jos se sillai kerran tai kaks vaan tapahtuu, **mut jos se on oikeesti sem-**  
 7 **mosta isoo ja väkivaltasta** ja niinku kosketaan toiseen nii **sit siihen niinku kannat-**  
 8 **taa mennä suoraan sanoo sille tai kysyy**< ei mitään opettajiin yhteyttä ku se ei<  
 9 harvemmin toimii jos opettaja käskee pyytää anteeks nii se ei oikeesti oo mikään an-  
 10 teeks pyytäminen.  
 11 T2: Siis vanhemman pitää mennä kenelle puhumaan suoraan?  
 12 Yleisö 4: **Niinku sen toisen lapsen vanhemmalle**  
 13 T2: Okei.  
 14 Yleisö 4: ja **pyytää sitä selvittämään asia** sen lapsen kanssa.

Esimerkki (40) sijoittuu kohtaan, jossa toimittaja (T2) esittää valitsemalleen puhujalle vaihtoehtokysymyksen, jolla hän pyrkii selvittämään vastaajan mielipidettä. Hän aloittaa kysymyksensä episteemisesti asennoituvalla modaaliverbillä *pitää* mutta korjaa kysymyksensä siten neutraalimmaksi *olla*-verbillä. Asenteenilmaisoin *sun mielestäsi* ohjaa tulevaa puhujaa ilmaisemaan oman mielipiteensä; toimittaja kutsuukin tätä asennoitumistoimintaan.

Tyttö hyväksyy asennoitumistoimintapyyntönsä, sillä hän aloittaa oman vuoronsa asenteenilmaisimen toistolla. Sillä hän tekee näkyväksi oman positionsa ja asennoitumisensa ja suhteuttaa ne toisiin olemassa oleviin kannanottotapoihin (Pälli 2003: 74–75). Vuoronalkuisena *mun mielestä* ilmaisee, että tyttö tuo vuorossaan esiin jonkin näkökulman, jota asennoitumistoiminnassa ei vielä aiemmin ole esitetty (Rauniomaa 2007: 226–227). Vuoron ydinsanomien muodostaakin väitelause *siit ei oo niinku paljo hyötyy* ja sitä seuraava ehdollinen, *jos*-konjunktion aloittama lause. Näistä ensimmäinen ottaa vahvasti kantaa jälkimmäisen ilmaisemaan kuviteltuun tilanteeseen (VISK § 1590, 1136): vanhempien puuttumisesta ei ole hyötyä tilanteessa, jossa kiusaamista on tapahtunut vain muutaman kerran. Toisen näkökulman antaa vaihtoehtoinen tilanne-ehto, jossa tyttö määrittää kiusaamisen isoksi, väkivaltaiseksi ja fyysiseksi. Tällaiset tilanteet tyttö määrittää hetkiksi, jolloin vanhemman on hyvä tarttua toimeen: *kannattaa* ilmaisee, että suoraan puhumisella ja aktiivisella toimimisella on positiivisia seurauksia toimijalle. Tämä neuvo määrittyy yleiseksi ohjeeksi, sillä nollapersoona on tyypillinen valinta kyseiselle verbille. (VISK 1352, 1354, 1555.)

Rivillä 11 toimittaja esittää tarkentavan kysymyksen, jolla hän pyytää keskustelijaa selittämään, mitä tämä tarkoitti edellisellä vuorollaan. Toimittaja käyttää vuorossaan modaaliverbiä *pitää*, joka viittaa deonttiseen, yhteisön normeihin perustuvaan velvollisuuteen puhua suoraan (VISK § 1554, 1575). Sillä hän tulkitsee keskustelijan esittämän kehotuksen vanhemman velvollisuudeksi, ei ainoastaan hyödylliseksi toimeksi. Tässä kohdassa neuvotellaankin asennoitumisen tarkasta kohteesta, ja tyttö tarkentaa tarkoitaneensa toisen osapuolen vanhempaa (rivi 12). Vuoron lopussa esitettävä täydennys paljastaa, että varsinainen selvittäminen jää kuitenkin toisen osapuolen vanhemmalle: kiusaamiseen on puututtava nimenomaan kiusaajan, ei välttämättä kiusatun, vanhemman. Aktiivisen vanhemman positio näyttäytyy esimerkissä varsin tilanteisena, erilaisten ehtojen säätelemänä asemana, jossa toiminta voi olla joko toisten osapuolten patistamista (*pyytää selvittämään*) tai siitä eroavaa, varsinaista selvittämistä.

Edellä olen analysoinut asennoitumistapaa, joissa vanhemmat kuvataan kiusaamiseen puuttujiksi ja kiusaamiseen selvittäjiksi. Vanhempia kehoitetaan aktiiviseen toimintaan, tai he kertovat itse oma-aloitteisesta toiminnastaan. Vanhempien katsotaan voidan puuttuvan kiusaamiseen esimerkiksi niin, että nämä ottavat yhteyttä kiusaavan tai kiusatun lapsen vanhempaan; joissakin esimerkeissä korostetaan, että koulusta ei apua saa tai että yhteistyö opettajien kanssa on turhaa. Vanhempien toimet erotetaan koulun toimista ja kuvataan itsenäiseksi selvitystyöksi.

### 4.3.3 Vanhemmat vastuunkantajina ja kasvattajina

Tämän alaluvun esimerkeissä vanhempiin asennoidutaan vastuunkantajina ja kasvattajina: heidän nähdään olevan ensisijaisesti vastuussa siitä, millaiseksi heidän lapsensa kasvavat. Keskustelijoiden asennoituvat puheenvuorot positioivat vanhemmat kasvattajiksi, joiden tulee käyttää aikaa huolehtiakseen kasvatustehtävästään. Lisäksi vanhempien toivotaan olevan auktoriteetteja, joita lapset kuuntelevat ja kunnioittavat, kuten esimerkki (41) osoittaa:

#### Esimerkki (41)

- 1 Tyttö yleisöstä: – – mä oon sitä mieltä et niinku et **vanhempien pitäis olla lasten korkein**  
 2 **ja niinku se vakuuttavin auktoriteetti**, et se **pitäs lähtee ihan sieltä kersasta** ku se  
 3 lapsi **kasvatetaan** siihen että niinku että- että **kellä ei oo oikeutta kiusata sua eikä**  
 4 **sulla oo oikeutta kiusata ketään.**  
 5 T2: Nyt tuli nyökyttelyä aika paljon. Mitä ajattelette vanhempien roolista?  
 6 RK: **Mä ihan komppaisin tätä, tää oli hienosti sanottu että se pallo on vanhemmilla,**  
 7 monesti jos yläasteella on kiusaaja, nii **sillon ollaan melkeen kymmenen vuotta myö-**  
 8 **hässä koska ne arvot ja asenteet ne tulee sieltä varhaislapsuudesta. Et jos ei lap-**  
 9 **selle opeteta että oikeus** (.) < ettei mul oo pelkästään oikeuksia, mul on myös velvol-  
 10 lisuuksia. Ja samalla mitä enempi mul on valtaa [J1 kirjoittaa taululle] niin sitä enem-  
 11 män mulla pitäis olla myös vastuuta. Et mä< ja tavallaan kantaa myös tekojensa seu-  
 12 raukset. **Et kyllähän niitä opettajia on helppo syyttää siitä mitä vanhemmilta on**  
 13 **joskus jääny tekemättä. Nyt mä tietyllä tavalla syytän vanhempia.**

Katkelmassa (41) puheenvuoron saa eräs tyttö studioyleisöstä. Hän aloittaa vuoronsa asennoituvalla fraasilla *mä oon sitä mieltä et*, jolla hän ohjaa vastaanottajat havainnoimaan tulevaa asennoitumistoimintaa (Rauniomaa 2007: 228) ja suhteuttaa oman kantansa muihin mahdollisiin mielipiteisiin (Pälli 2003: 74). Varsinaisessa asennoitumistoiminnassaan keskustelija evaluoi vanhempien olemusta: nesessiivinen modaaliverbi *pitäs* luo heille deonttisen, sosiaaliin normeihin perustuvan velvollisuuden olla lasten ylin auktoriteetti, siis se, jota lapset kuuntelevat kaikista eniten (VISK § 1575). Vanhemmille asetetaan myös velvoite aloittaa auktoriteettinsa rakentaminen jo lapsen ollessa pieni. Keskustelijan molempiin kannanottoihin sisältyy implikaatio siitä, ettei tilanne ole vielä toivotunlainen; tämän paljastaa kuviteltua tilannetta kuvaava konditionaali (VISK § 1592). Tytön vuoro päättyy referointiin, jossa hän esittää tulkinsa siitä, millaista auktoriteettivanhemman kiusaamisenvastainen kasvatus voisi olla (ks. Haakana 2005: 121). Toimintaa selostava referointi dramatisoi keskustelijan kerrontaa, ja sen kielelliset esimerkit painottavat kiusaamisen kielteisyyttä: kieltohakuiset kvanttoripronominit *kellä* ja *ketään* korostavat, ettei kiusaaminen ole sallittua yhdellekään ihmisille (VISK § 757, 1490).

Tytön asennoituva puheenvuoro herättää mielipiteenosoituksia muissakin, mikä käy ilmi, kun toimittaja (T1) esittää tulkintansa yleisön samanmielisyydestä (rivi 5). Huomattuaan yleisön reagoivan aiheeseen toimittaja jatkaa keskustelua esittämällä yleisölle asennoitumista ja mielipiteitä hakevan kysymyksen.

Puheenvuoron saa ensimmäisen sosiaalipsykologi Riitta Kuismanen (RK). Hän asettuu linjaan edellisen puhujan kanssa ja viittaa *komppaamisella* samaa mieltä olemiseen. Deiktinen demonstratiivipronomini *tätä* paljastaa linjaan asettumisen viittauskohteen, edelliseen puheenvuoron (VISK § 722, ks. myös Du Bois 2007: 159, 161). Sävyartikkeli *ihan* toimii aloituslausumaa vahvistavana elementtinä ja korostaa Kuismanen linjaan asettumista (VISK § 828). Myös se, että Kuismanen evaluoi edellisen keskustelijan vuoroa positiivisesti (*hienosti sanottu*), lisää keskustelijoiden samanmielisyyttä ja vahvistaa yhteisestä asennoitumisesta neuvottelua.

Linjaan asettumisen osoittamisesta Kuismanen etenee omaan kannanottoonsa. Hän esittää kuvitteellisen tilanteen yläkouluikäisestä kiusaajasta (rivi 2) ja evaluoi sitä asennoituvalla lausumalla *sillon ollaan melkeen kymmenen vuotta myöhässä*. Indikatiivissa oleva passiivi *ollaan* ilmentää ensinnäkin lausuman ehdotonta varmuutta, toisekseen sitä, että lause saa monikollisen, kaikkiin viittaavan merkityksen (VISK § 1323, 1590). Myöhässä oleminen näyttäytyy vuorossa negatiivisena ilmiönä, joka kertoo siitä, etteivät kiusaamiseen liittyvät tahot, esimerkiksi perhe tai koulu, ole toimineet riittävän ajoissa. Kannanottoaan Kuismanen perustelee sillä, että lapsi omaksuu arvot ja asenteet jo varhain (rivi 4). Lausuman fokusrakenne *ne arvot ja asenteet ne tulee* lisää lausumaan varmuutta, sillä Kuismanen pyrkimyksenä on vakuuttaa vastaanottajat oman kantansa oikeellisuudesta (VISK § 1715). *Varhaislapsuudella* Kuismanen viittaa ikään, jossa vanhempien merkitys korostuu: koulu ja opettaja eivät vielä ikäkauteen kuulu.

Kuismanen vuoro suuntautuu vanhemmille vielä tarkemmin, kun Kuismanen referoi sitä, mitä lapselle pitäisi opettaa. Puhuja alkaa puhua kasvatetun lapsen äänellä ja selostaa tämän kuvitteellisia ajatuksia (ks. VISK § 1490): tarkoituksena on havainnollistaa sitä, miten vanhempien olisi saatava lapsensa ajattelemaan. Referoinnista kuultaa Kuismanen näkemys siitä, että lapsen on ymmärrettävä oikeuksien ja velvollisuuksien sekä vallan ja vastuun suhde. Vuoron fokus kohdistuu vanhempiin, kun Kuismanen lopuksi esittää kannanoton. *Kyllähän*-alkuisuus tekee lausumasta affektisen, ja liitepartikkeli *-hän* korostaa, sarkastiseen sävyyn, miten helppoa opettajia on syyttää (VISK § 1717, 830). *Niitä opettajia* paljastaa, että vanhempien näkökulmasta opettajat hahmottuvat omaksi ulkoryhmäkseen, johon voi liittää negatiivisia piirteitä, ku-



ten epäonnistuneen kasvatuksen (Pälli 2003: 120, 125). Kuismanen kuitenkin täydentää syyttämisen syytä: *mitä vanhemmilta on joskus jäänyt tekemättä* implikoi, että kotona on unohdettu hoitaa oma kasvatusvastuu. Vuoronsa lopuksi Kuismanen myöntää asennoituvansa vanhempiin tunteella ja syyttävänsä heitä.

Esimerkissä (41) keskustellaan siitä, mikä on vanhempien rooli kiusaamiseen puuttumisessa, ja asemoidaan vanhemmat kasvattajiksi ja vastuunkantajiksi. Molempien keskustelijoiden vuoroista ilmenee, että vanhemmilla on velvoite kasvattaa lastaan heti tämän varhaislapsuudesta saakka. Keskustelussa rakennetaankin samanmielisyyttä, ja asennoituminen päättyy yhteisesti jaettuun käsitykseen (Kärkkäinen 2002: 88).

Esimerkki (42) on suora jatko katkelmalle (41) ja jatkaa asennoitumisen ja samanmielisyyden rakentamista.

#### Esimerkki (42)

- 1 T2: Krista Kiurulla oli siellä käsi.  
 2 KK: Niin. **Mä ajattelen vähän samalla tavalla** että me ollaan keskitytty hyvin paljon siihen että me puhutaan lapsista joissa toinen on kiusaajan ja kiusatun roolissa mutta me ei<  
 3 **kiinnitetään kovin vähän huomiota mikä vanhempien, kouluyhteisön ja meidän muiden rooli tässä, että me olemme myös osa sitä yleisöä joka saa sen kiusaamisen kierteen jatkumaan. Ja sen takia minusta tärkeätä on et me keskustellaan myös vanhempien roolista** täs tilanteessa ja< ja jossakin vaiheessa vanhemmat ovat osallisia täs kuviossa.  
 4 **Mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 5 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 6 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 7 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 8 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 9 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 10 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 11 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 12 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 13 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 14 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 15 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 16 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 17 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,  
 18 **mutta tärkeintä on se että kasvatustyötä tekee niin koulu ku vanhemmatki kotona.** Ja mein kasvatustyön ongelma varmasti tällä hetkellä kun katsoo peruskou-lua, on juuri se et  
 19 **meillä ei oo aikaa kasvattaa meidän lapsia** siihen et mitkä ovat ne oikeudet, ja velvollisuudet, tunnetaan ja tiedetään et näin ei ole oikein. Ja se et miten me kohdellaan toisiamme,

Kiuru aloittaa vuoronsa dialogipartikkelilla *niin*, jolla hän ilmaisee samanmielisyyttään ja ymmärtämystään (VISK § 1046). Se, että Kiuru asettuu linjaan edellisten puhujien kanssa, ilmenee myös seuraavasta lausumasta, jossa Kiuru selostaa eksplisiittisesti omia ajatuksiaan. Samaa mieltä olemiseen viittaa lauseke *vähän samalla tavalla*; kvanttoriadverbi *vähän* määrittää yhdenmukaisen mielipiteen vain osittaiseksi (VISK § 657). Tämän jälkeen Kiuru kuvaa ajattelunsa peruslähtökohtia eli sitä, että kiusaamiskeskusteluissa on keskitytty kuvaamaan kiusaajan ja kiusatun roolia, kun taas vanhemmat, opettajat ja muut ihmiset on unohdettu keskustelusta.

Kiuru liukuu vuorossaan positiosta toiseen. Vuoron alussa asennoitumistoimintaa rakentaa yksikön ensimmäinen persoona *mä*, jolla Kiuru tekee tiettäväksi oman ajattelu- ja asennoitumistapansa (ks. esim. Pälli 2003). Tämän jälkeen Kiuru siirtyy geneeriseen monikon ensimmäiseen pronominiin *me*, jota Kiuru käyttää tarkoittamaan laajempaa ihmisjoukkoa (Pälli 2003: 113). Käyttäessään seuraavan kerran monikon ensimmäistä pronominia (rivit 4 ja 5) Kiuru viittaa rajatumpaan, kontekstista ilmeneviin ryhmiin, ”meihin muihin” sekä opettajien, vanhempien ja muiden muodostamaan ryhmään (Pälli 2003: 102). Näihin ryhmiin Kiuru asennoituu kiusaamisen sallijoina: he ovat yleisöä, jotka katsovat, kun kiusaamista tapahtuu.

Vanhempien rooliin ja merkitykseen Kiuru siirtyy ryhmäkuvauksiensa jälkeen. Hän vaihtaa jälleen yksikön ensimmäiseen persoonaan (rivi 6) ilmoittaakseen tulossa olevasta asennoitumisesta (ks. Rauniomaa 2007: 228). Aiemmat ryhmäkuvaukset ja -positioinnit toimivat perusteluna sille, miksi Kiuru arvioi vanhempien roolista keskustelemisen tärkeäksi: vanhemmat (ja muut aikuiset) on unohdettu keskustelusta, ja nyt heidän roolinsa on syytä nostaa esiin. Kopulalause *jossakin vaiheessa vanhemmat ovat osallisia* kertoo indikatiiveineen Kiurun epistemisestä asennoitumisesta – vanhemmat kuuluvat väistämättä osaksi kiusaamisen ratkaisemista. Toisaalta Kiuru painottaa seuraavaksi (rivi 8), että kaikista olennaisinta on kuitenkin rinnakkainen kasvatustyö niin kotona kuin koulussa.

Esimerkissä (42) Kiuru arvioikin kiusaamisen johtuvan kasvattamisen puutteesta: puheenvuoro arvioi niin peruskoulun kuin vanhempien kykyä kasvattaa lapsia. Kasvatustehtävä näyttäytyy opettajien ja vanhempien yhteisenä tehtävänä (ryhmien yhteistyöstä ks. luku 4.1.3), joskin Kiuru nostaa esiin sen, että vanhempienkin roolista on puhuttava. Kasvatustyö näyttäytyy ongelmallisena, jopa puutteellisena, minkä paljastaa sananvalinta *ongelma*.

Esimerkissä (43) toimittaja (T1) antaa puheenvuoron äidinkielen opettaja Tiina Keskinenille (TK). Toimittaja esittää tälle kysymyksen, jolla hän olettaa ja tiedustelee, että Keskinen haluaa kommentoida vanhempien käymää keskustelua. Keskinen ottaakin vuorossaan kantaa edelliseen puheenvuoroon, jossa Suvi-Anna Hakalehto-Wainio (ks. esimerkki 25) on pitänyt koulun vastuuta itsestään selvänä.

### Esimerkki (43)

T1: Mm. Tiina haluaa sanoa jotain vanhemmille vaiko?

TK: No joo. Kuulostaa (-) makuselta, anteeks, mun korvaan että, mä aattelen niin että< että **jos vanhemmat ei kykene siihen perustehtävään mikä heille kuuluu** niin totta kai koulu yrittää niitä **tulipaloja sammutella**. Mutta se on nimenomaan sitä. Että meidän velvollisuus on opettaa koulussa, me ollaan yleissivistävä laitos totta kai, mutta **meillä on semmoset lapset siellä koulussa kun heidän ympärillään on aikuiset**.

Keskisen asennoitumistoiminta ilmenee vuoron alkupuolelta lähtien, sillä vaikutelma-verbi *kuulostaa* kertoo hänen arvioivan aiempaa puhetta omien havaintojensa perusteella (VISK § 488). Vaikka itse adjektiivi ei erotu tallenteesta, paljastaa pahoittelu *anteeks*, että kyse on todennäköisesti negatiivisesta arviosta, jonka esittämistä Keskinen pahoittelee. Arvioimalla aiempaa keskustelua kielteisesti Keskinen osoittaa myös sen, ettei hän asetu linjaan muiden puhujien kanssa. Sen sijaan Keskinen tekee tiettäväksi oman henkilökohtaisen mielipiteensä, mikä käy ilmi asennoitumista ilmaisevasta lauseesta *mä aattelen*. Hän pohtii vanhempien ja koulun välisen kasvatustyön suhdetta: koulu joutuu puuttumaan kasvatustyöhön, mikäli vanhemmat eivät pysty perustehtäväänsä. Ehtolause, joka määrittää koulun työtä, paljastaa, miten Keskinen suhtautuu vanhempiin: modaaliverbiketju *ei kykene* viittaa vanhempien deonttiseen, pakolliseen ja tässä tapauksessa puuttuvaan kykyyn hoitaa lasten kasvattaminen (VISK § 1554). *Perustehtävä* puolestaan viittaa lasten kasvattamiseen ja implikoi, että kasvattaminen on kaikille vanhemmille kuuluva, ensimmäisenä hoidettava tehtävä (KS s.v. *perustehtävä*). Kasvattamisen pakollisuutta korostaa myös tarkentava lausuma *mikä heille kuuluu*, sillä sen indikaatiivi tekee asiasisällöstä paikkansapitävän tosiasian (VISK § 1590).

Kasvattamisen seuraukset näkyvät metaforasta, jota Keskinen seuraavaksi käyttää: koulu koettaa sammuttaa *tulipaloja*, siis vapaasti roihuavaa, vaikeasti hallittavaa tulta. Kasvatus ei ole koulun ensisijainen tehtävä, Keskinen vuoro paljastaa: *yrittää* viittaa toimintaan, joka ei välttämättä onnistu, ja *sammutella* on frekventatiivijohdos, joka kuvaa sitä, että sammuttaminen ei ole yhtä tehokasta tai intensiivistä kuin kantaverbinsä merkityksessä (VISK § 354; KS s.v. *yrittää*). Keskinen myöntää, että koulun velvollisuus on opettaa, mutta muistuttaa sitten, että *meillä on semmoset lapset siellä koulussa kun heidän ympärillään on aikuiset*. Tällä sanonnalla Keskinen tarkoittaa, että lapset ovat samankaltaisia kuin lähipiirinsä aikuiset.

Keskisen kuvauksessa aikuiset näyttäytyvätkin mallitoimijoina, joiden esimerkkiä lapset seuraavat. Keskinen asennoituu vanhempiin niin, että nämä asemoituvat kasvatusvastuullisiksi: kasvatus on suorastaan perustehtävä, josta suoriutuminen riippuu vanhempien kyvyistä. Koulu puolestaan asemoituu paikaksi, jossa yritetään tehdä se, mitä voidaan; vuoro implikoi, ettei se ole paljoakaan. Moduksin, modaalisiin verbein ja metaforin Keskinen kuvaa oman asennoitumistapansa varmuutta ja oikeellisuutta.

Esimerkissä (44) vanhempien vastuunkantamistehtävä näkyy mahdollisuuksista, joita heillä on:

**Esimerkki (44)**

- 1 CS: Mut jos (toinen) vanhempi ennaltaehkäsevässä mielessä< joku vanhempi, ei aino-  
 2 astaan kiusattujen tai kiusaajien vanhemmat, **mut joku vanhempi voi vaikuttaa siihen**  
 3 **miten se oma laps ajattelee ja toimii silloin kun se näkee kiusaamista tapahtuvan.**  
 4 H?: Joo ja<  
 5 CS: Et **kaikki voi olla mukana ehkäisemässä.**  
 6 RK: Joo ja tosta vielä et **jos lapsen elämästä puuttuu aikuinen joka laittaa rajoja, nii**  
 7 **silloin vallitsee viidakon laki ja silloin lapsen omat tarpeet ja pyrkimykset on se mikä**  
 8 **on esimerkiksi oikeen ja väärin,** ja ja tota, mun mielestä yhteiskunnan pitää tukea sitä et  
 9 vanhemmat niin halutessaan saisivat itse kasvattaa ne pienet alle kolmevuotiaat lapset ettei  
 10 niitten tarvitsisi liian aikaisin sinne päiväkotiin [taistelemaan huomiosta]

Katkelma alkaa professori, kiusaamistutkija Christina Salmivallin vuorolla. Vuoron aloitettava kontrasttiivinen rinnastuskonjunktio *mut* osoittaa, että puhe kääntyy uuteen aiheeseen tai näkökulmaan (VISK § 1103). Tämän jälkeen Salmivalli kertoo oman näkemyksensä: hänen mukaansa kaikki vanhemmat voivat vaikuttaa lapsensa ajattelu- ja käytöstapoihin. Salmivallin asennoitumisesta kieli ensinnäkin universaali kvanttoripronomini *joku*, jolla Salmivalli tekee selväksi, että hänen väitelauseensa koskee vanhempien ryhmän jokaista jäsentä (VISK § 752). Myös lauseke *ei ainoastaan kiusattujen ja kiusaajien vanhemmat* korostaa kaikkien vanhempien toimintamahdollisuuksia, sillä se kumoaa toisen, kenties olemassa olevan vaihtoehdon. Modaalinen verbiketju *voi vaikuttaa* puolestaan ilmaisee mahdollisuutta (VISK § 1566): vanhemmilla on tilaisuus vaikuttaa siihen, miten lapsi ajattelee ja mitä tämä tekee kiusaamista nähdessään.

Rivillä 4 asennoitumistoimintaan liittyy toinen puhuja, joka ilmaisee samanmielisyyttään dialogipartikkelilla *joo* ja on aloittamassa oman, lisäävän puheenvuoronsa, mikä ilmenee rinnastuskonjunktioista *ja*. Salmivalli kuitenkin jatkaa vuoroaan ja tiivistää vielä keskeisimmän ajatuksensa: väitelause *kaikki voi olla mukana ehkäisemässä* esittää totena sen, että jokaisella on mahdollisuus ennaltaehkäistä kiusaamista (VISK § 1590). Tämän jälkeen vuoron saa sosiaalipsykologi Riitta Kuismanen (RK), joka asettuu linjaan Salmivallin kanssa. Samanmielisyytensä osoitettuaan Kuismanen palaa referoimaan aiempaa keskustelua lapsista, joilla ei ole aikuisia rajoittamassa toimintaa. Referointi toimii taustana Kuismanen kannanotolle, jossa hän osoittaa, mihin aikuisten tarjoama puutteellinen kasvatus johtaa: lasten moraali on tämän oman toiminnan varassa.

Esimerkissä (45) Salmivalli tuo esiin toisen näkökulman vanhempien kasvatustehtävään: on muistettava, ettei kiusaamiskäyttäytyminen periydy aina huonosta kotikasvatuksesta.

**Esimerkki (45)**

- 1 CS: Ja myös se että **me muistetaan** se että **ei toisia kiusaavat lapset ole aina väärin**  
 2 **kasvatettuja**  
 3 H?: Ei niin.  
 4 CS: Kieroon kasvate- **kieroon kasvaneita, ei tarvii demonisoida** lapsia jotka kiusaa toisia  
 5 koska porukassa ihan tavalliset mukavat kiltit lapset, **minun, sinun, meidän lapset**  
 6 T1: Joo.  
 7 CS: ryhmässä **tulevat kiusanneeks.**  
 8 T2: kuten esimerkiks Karita.  
 9 T1: Karita (on ihan) mukava likka.  
 10 KV: joo, just.  
 11 T1: Sää nyt vaan kiusasit silti.  
 12 KV: Mää kiusasin joo [naurahtaa], mut justiinsa mitä Jukka sano noista rajojen asettami-  
 13 sesta että se että **jos on semmonen kiusaaja jonka vanhemmat ei oo asettanu sille min-**  
 14 **käänlaisia rajoja**, ja se ihminen ketä se kiusaa menee kertoo omille vanhemmilleen sen,  
 15 joka ottaa yhteyttä sen vanhempiin, ja **jos sille ei oo asetettu minkäänlaisia rajoja ni**  
 16 **sieltä tulee heti helposti semmonen niinku kantelupukkimeininki** et sitte se vaan niinku  
 17 lisää tavallaan **vettä myllyyn.**

Salmivalli aloittaa vuoronsa lisäyksestä, uudesta näkökulmasta kertovilla ilmauksilla ja ja myös. Näistä ensimmäinen ilmaisee, että kannanotto rinnastetaan edelliseen keskusteluun, kun taas myös antaa olettaa, että Salmivallin esittämä asia on vaihtoehto muille olemassa oleville mahdollisuuksille (VISK § 1092, 840). Varsinainen asennoituminen ilmenee, kun Salmivalli kohdistaa yleisöjoukolle direktiivin *me muistetaan*. Lausuman kohdetta määrittää monikon ensimmäinen pronomini *me*, joka viittaa kontekstista selviävään sisäryhmään: joukoksi voi määrittää joko kiusaamiskeskusteluun osallistuvat ihmiset tai laajemman, yleisemmän joukon (Pälli 2003: 102, 113). Jo verbivalinta implikoi, että kyse on kehotuksesta, jolla pyritään vaikuttamaan sisäryhmän toimintaan: ihmisten on pidettävä mielessä – siis toimittava niin – ettei lapsia ole aina kasvatettu väärin. Direktiivin persoona- ja modusvalinta puolestaan kertovat, että kyse on puhujalähtöisestä neuvomisesta (VISK § 1664, 1671).

Salmivallin kannanoton lähtökohtana on ajatus siitä, ettei kaikkia kiusaajia ole kasvatettu väärin. Tämän puhuja tuo esiin kieltoalkuisessa lausumassa (rivit 1–2), joka asettuu vastustamaan vastakkaista, kiusaajien huonoja kotioloja käsittelevää näkemystä (VISK § 1387). Lausuma kuitenkin implikoi, että toisinaan kiusaajat voivat olla huonosti kasvatettuja: *aina*-adverbin kieltäminen implikoi, ettei kasvattaminen epäonnistu systemaattisesti, muttei kuitenkaan kiistä, etteikö näin voisi toisinaan olla. *Väärin* kasvattamiseen viittaaminen puolestaan asettaa kasvattamisen asteikolle, jonka toisessa päässä on oikea, onnistunut kasvatus ja toisessa väärä, virheellisesti tai epämoraalisesti annettu kasvatus. Vaikka Salmivalli vastustaa ajatusta siitä, että kiusaajien vanhemmat toimisivat aina väärin, ei hän lähde puheenvuorossaan kyseenalais-tamaan tätä kasvatuksen mustavalkoista dikotomiaa.

Esimerkissä (45) käydään yhteistoiminnallista neuvottelua siitä, johtaako vanhempien antama kasvatus kiusaamiskäyttäytymiseen. Salmivalli ilmoittaa, että vanhempien ja kotikasvatuksen syyttäminen on lasten demonisointia, joka mustamaalaa lapsen koko taustan pahaksi ja huonoksi. Deonttisella direktiivillä *ei tarvitse demonisoida* Salmivalli ilmaisee, ettei sosiaalisten normien tulisi johtaa lasten leimaamiseen. Direktiivin nollapersoonavalinta ilmaisee, että ohje koskee laajaa, yleisempää joukkoa. (VISK § 1668.) Demonisoinnin tarpeettomuutta Salmivalli perustelee sillä, että mukavatkin lapset kiusaavat ryhmässä (rivit 4–5). Positiivisia mielleyhtymiä herättävät sananvalinnat, kuten *ihan mukavat* ja sisäryhmiin ja omiin kokemuksiin viittaavat persoonapronominivalinnat, tukevat tätä sanomaa: kiusaamista voivat harjoittaa myös tavalliset, puhujan ja vastaanottajan elämänpiiriin kuuluvat mukavat lapset.

Kesken Salmivallin puheenvuoron toimittaja (T1) osoittaa samanmielisyytensä *joo*-dialogipartikkelilla. Keskustelussa käynnistyykin yhteistoiminnallinen asennoitumistoiminta, kun toimittajat astuvat mukaan keskusteluun. Salmivallin todettua, että kiusaajat *tulevat kiusanneeks* – kiusaaminen ei näyttäydy intensionaalisena toimintana – toinen toimittaja (T2) nostaa esiin ohjelmassa aiemmin käsitellyn Karita Viitanen esimerkin. Tällä toimittaja viittaa aiempaan keskusteluun, jossa Viitanen pohti, ettei hän kiusannut tietoisesti tai tahallaan. Toinen toimittaja asettuu linjaan kollegansa kanssa ja kuvaa Karitaa mukavaksi. Salmivallin adjektiivia kierrättämällä hän osoittaa samanmielisyyttään myös tämän kanssa (Keisanen 2002: 112). Myös Viitanen hyväksyy tämän näkökulman, mikä ilmenee rivin 10 myönteisestä, dialogipartikkelilla alkavasta kommentista. Toimittaja tiivistää Viitanen toiminnan lausumaan *sää nyt vaan kiusasit silti*, jossa sävyartikkeli *nyt* tuo lausumaan kiusaamistoimintaa vähättelevän sävyn. *Silti* taas implikoi, että Viitanen on kiusannut mainituista olosuhteista, tässä tapauksessa omasta mukavuudestaan, huolimatta.

Esimerkissä (45) vanhempiin asennoidutaan henkilöinä, jotka eivät aina kasvata lapsiaan väärin. Kiusaaminen voikin Salmivallin mukaan johtua vertaisryhmästä, ei ainoastaan huonoista kotioloista. Vanhempien syyttämisen Salmivalli arvioi lasten demonisoimiseksi: samalla, kun vanhempien kasvatusta arvostellaan, arvottuu lapsen koko tausta pahaksi ja huonoksi. Eräs keskustelun osapuolista kuitenkin kieltäytyy asettumasta linjaan Salmivallin kanssa: hän osoittaa samanmielisyyttään henkilölle, joka on pitänyt vanhempien kasvatustaitoja tärkeänä.

Tässä alaluvussa olen analysoinut niitä esimerkkejä, joissa asennoituminen kohdistuu vanhempiin ja joissa heille tuotetaan erilaisia kasvattajapositioneja. Esimerkeistä ilmenee, että kasvatusta pidetään vanhempien ensisijaisena perustehtävänä, josta lipsuminen lisää opettajien työmäärää. Kouluinstituution edustaja myös arvioi, että opettajia syytetään siitä työstä, joka

kuuluu vanhemmille: kasvattaminen nähdään kodin, ei koulun velvollisuutena, eikä sitä juurikaan käsitellä molempien tahojen tekemänä yhteistyönä. Vaikka enemmistö keskustelijoista asennoituu vanhempiin kasvattajina ja kiusaamisen ehkäisijöinä, on aineistosta havaittavissa toisenlainenkin ääni: vanhempien syyttäminen voi johtaa lapsen demonisointiin, huonoksi leimaamiseen. Kasvatuksen merkityksestä ei kuitenkaan kiistellä: sitä pidetään tärkeänä, jotta lapset oppivat, että kiusaaminen on väärin.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

### 5.1 Asennoituminen Ylen *Koulukiusaamis-illassa*

Tässä tutkielmassa olen selvittänyt, miten Ylen A2-sarjaan kuuluvassa *Koulukiusaamis-iltakeskusteluohjelmassa* asennoidutaan opettajiin ja vanhempiin. Olen analysoinut niitä asennoitumistapoja, joiden kautta keskustelijat – niin opettajat ja vanhemmat itse kuin muutkin osallistujat – tuottavat opettajille ja vanhemmille tiettyjä positioita. Lisäksi olen tarkastellut, millaisin vuorovaikutuksellisin ja kielellisin valinnoin asennoituvaa kieltä ja sen tuottamia positioita rakennetaan.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys nousee vuorovaikutuksen, televisiokeskustelun ja asennoitumisen tutkimuksesta mutta on saanut vaikutteita myös koulukiusaamistutkimuksesta. Televisiokeskustelun institutionaalisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen tarkasteluun olen hyödyntänyt keskusteluanalyttisiä tutkimuksia (esim. Nuolijärvi & Tiittula 2000).

Asennoitumisen olen tässä työssä määritellyt Du Bois´n (2007) ja Kärkkäisen (2002, 2006) tapaan vuorovaikutukselliseksi, sosiaalisesti toiminnaksi, jossa asenteita ja kannanottoja rakennetaan yhteistoiminnallisesti neuvotellen. Asennoituvien vuorojen analyysissä olen hyödyntänyt Du Bois´n (2007) asennekolmiomallia, jossa on kuvattu ne keskeiset tehtävät ja piirteet, joita asennoitumisella tuotetaan. Du Bois´n mallin mukaisesti olen analysoinut omista esimerkkikatkelmistani sitä, miten evaluointi, positiointi ja linjaan asettuminen heijastavat ja rakentavat asennoitumistoimintaa.

Analyysini osoittaa, että *Koulukiusaamis-illan* asennoituvat viittaukset voi luokitella kolmeen pääryhmään. Näitä ovat aikuisiin asennoituminen, opettajiin asennoituminen ja vanhempiin asennoituminen. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne asennoituvat ja arvottavat vuorot, jossa asennoituminen kohdistuu sekä opettajiin että vanhempiin tai jossa aikuisien joukkoa ei määritellä tarkemmin. Tälle luokalle on tyypillistä, että asennoituvuus ja positiot kohdistuvat yhtä lailla sekä koulun että kodin aikuisille ja heillä nähdään olevan samanlainen vastuu esimerkiksi luottamussuhteen rakentamisesta. Kahdessa muussa pääryhmässä asennoituminen kohdistuu joko opettajiin tai vanhempiin. Tällöin kumpikin aikuisryhmä hahmottuu omaksi sisäryhmäkseen, johon toinen osapuoli ei kuulu. Näissä ryhmissä opettajat ja vanhemmat positioidaan eri tavoin.

Pääryhmien tarkempi analyysi paljastaa, että aikuisiin asennoitumista rakennetaan kolmella eri tavalla. Aikuiset ovat joko havainnoijia, luotettuja ja luottavia tai yhteistyön tekijöitä.



Havainnoijapositiot rakentuvat, kun aikuisiin asennoidutaan henkilöinä, joiden tehtävää on havaita lähiympäristössä tapahtuva kiusaaminen. Havainnoijapositiot näyttäytyvät kuitenkin paitsi olemassa olevina myös puutteellisina, täyttämättöminä asemina: joidenkin keskustelijoiden asennoituminen kohdistuu siihen, miten kiusaamista ei nykytilassa huomata tai sitä kieltäydytään huomaamasta. Luotettujen ja luottavien aikuisten positiot puolestaan rakentuvat, kun keskustelijat osoittavat asennoitumistaan aikuisen ja lapsen väliseen luottamussuhteeseen. Aikuisten läsnäolo ja luotettavuutta pidetään tärkeänä kiusaamisenvastaisena tekijänä: lapsille on annettava aikaa mutta on myös luotettava siihen, että he osaavat käyttäytyä asiallisesti ilman jatkuvaa ohjeistusta. Kolmanneksi aikuisiin kohdistuva asennoitumistoiminta johtaa siihen, että aikuiset määritellään yhteistyön tekijöiksi: kiusaamiseen on puututtava niin koulun kuin vanhempienkin, ja paras tulos saadaan, kun aikuiset yhdistävät voimansa. Tässä positiossa kiinnostavaa on, ettei yhteistyötä juuri kuvata tämänhetkisenä menettelykeinona vaan yhteistyötä tekevän aikuisen positio hahmottuu kuvitteelliseksi, vielä toteutumattomaksi asemaksi.

Myös opettajiin ja kouluun asennoitumisen olen luokitellut kolmeen pääryhmään. Nämä ovat koulu tehottomana toimijana, opettajat vastuunkantajana ja kasvattajina sekä koulu keihonsa käyttäneenä toimijana. Asennoitumistavassa, jossa opettajat ja koulu asemoidaan tehottomiksi toimijoiksi, evaluoidaan koulun käyttämiä kiusaamisenvastaisia toimia: yhteistä esimerkeille on, että niiden mukaan koulu ei ole toiminut riittävästi eikä kiusaamista ole saatu loppumaan. Vastuunkantaja-asetat syntyvät, kun opettajiin suhtaudutaan henkilöinä, joilla on koulussa ensisijainen tehtävä reagoida kiusaamistilanteisiin ja pitää huolta siitä, että lapset käyttäytyvät sopivalla tavalla. Kolmannessa asennoitumistavassa äänessä ovat eniten opettajat: he kertovat yrittäneensä kaikkensa kiusaamisen suhteen. Tällaisessa asennoitumistoiminnassa koulu hahmottuu keihonsa käyttäneeksi toimijaksi, joka ei pysty enää tekemään enempää. Muutosta tarvitaan.

Vanhempiin asennoituminen tuottaa vanhemmille huolehtijoiden ja tunteella reagoijien, kiusaamiseen puuttujien sekä vastuunkantajien ja kasvattajien positiot. Näistä ensimmäinen, huolehtijoiden ja tunteella reagoijien positio syntyy, kun puheenvuoroissa kuvataan vanhempien tunnereaktioita. Vanhemmat eivät aina usko, että lasta kiusataan tai että tämä kiusaa, ja koulun yhteydenotot saattavat herättää suuttumusta. Keskeistä tälle asennoitumistavalle on, että vanhemmat näyttäytyvät henkilöinä, joissa kiusaaminen herättää monenlaisia tunteita. Tunteet saattavat johtaa toimintaan, ja toinen tapa asennoitua vanhempiin onkin kuvata heitä kiusaamiseen puuttujina. Tällöin vanhemmat asemoidaan omatoimiseksi kiusaamisen selvittäjiksi. Vuoroissa painotetaan vanhempien omaa aktiivisuutta mutta pohditaan myös sitä, milloin huoltajien

toimenpiteitä tarvitaan. Vanhempien kiusaamisenvastaiset toimet erotetaan selvästi koulun toimista, ja usein vanhemman tehtäväksi jää ottaa yhteyttä toisten lasten vanhempiin. Kolmas tapa, jolla vanhempiin asennoidutaan, on tuottaa heille vastuunkantaja- ja kasvattajapositioneita. Kasvatusta pidetään vanhempien ensisijaisena perus- ja vastuutehtävänä, josta lipsuminen lisää opettajien työmäärää. Kasvattaminen nähdään kodin velvollisuutena, eikä sitä käsitellä kodin ja koulun yhteistyönä. Vanhempien kasvattajaposition korostamisesta huolimatta aineistosta nousee esiin myös vastaääni, jossa huomautetaan, että vanhempien kasvatustaitojen arviointi voi johtaa lapsen demonisointiin. Joka tapauksessa *Koulukiusaamis-illan* keskusteluista välittyy käsitys siitä, että kasvattaminen on tärkeää, jotta lapset oppivat kiusaamisen olevan väärin.

## 5.2 Asennoituminen kielellisenä ja vuorovaikutuksellisenä toimintana

Tässä tutkimuksessa olen tehnyt tarkkaa kielellistä analyysia selvittääkseni, miten kieltä ja sen rakenteita hyödynnetään asennoituvassa koulukiusaamista koskevassa puheessa. Kaiken kaikkiaan *Koulukiusaamis-illan* asennoitumistoiminnassa käytetään moninaisia kielellisiä piirteitä, mutta seuraavia keinoja käytetään erityisen paljon.

Kielellisistä keinoista asennoitumisessa hyödynnetään erityisesti kannanottolauseita (*mun mielestä sitä vastuuttamista ei tulis jättää lapsille*), modaaliverbejä (*pitäis puhuu*) ja modaalisia ilmauksia (*ehkä, täysin selvää*) sekä persoonapronominivalintoja (*me vanhemmat*). Kerronnallisemmista keinoista keskustelijat hyödyntävät tarinankerrontaa ja referointia. Tarinoissa yhdistyvät yksityinen ja yleinen kokemus, minkä lisäksi niillä asemoidaan henkilöitä ja järjestetään asennoitumistoimintaa (Thornborrow 1997: 248–249; Thornborrow 2007: 1436–1437). Referoinnilla taas tulkitaan tai dramatisoidaan kertomusta omasta näkökulmasta (Kalliokoski 2005: 26; VISK § 1490).

Evaluointi tapahtuu usein kopulalausemuotoisin kannanottolausumin (*se on aikuisten tehtävä*), joiden todenmukaisuutta korostetaan indikatiivilla (VISK § 1212, 1590). Opettajien ja vanhempien toimintaa evaluoitiin usein deonttisesti: taustalle oletettiin sosiaalisia normeja, joiden mukaan opettajien ja vanhempien tulisi toimia kiusaamista ratkoessaan (ks. VISK § 1554). Toisaalta aikuisten vastuutehtävää korostettiin lasten kyvyttömyyteen viittaavilla kielteisillä dynaamisilla ilmauksilla (*ei ne pysty sitä vastuuta kantaan*), jotka paljastivat, ettei lapsilla ole fyysistä kykyä asettua vastuunkantajan asemaan.

Asennoituvaa kielenkäyttöä tutkittaessa on aina huomioitava se, että affektisten ja arvotavien merkitysten löytäminen on subjektiivista tulkintaa (Keisanen 2007: 254). Subjektiivisten

elementtien tulkitsemista taustoittavat niin vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset käytänteet kuin konteksti ja yhteisesti jaetut, sopivaan tulkintaan liittyvät taustatiedot. (Keisanen 2007: 254, Gray & Biber 2012: 20–21). Huomionarvoista on sekin, että arvioivan sävyn tunnistaminen on usein viestin vastaanottajan – tässä tapauksessa tutkijan – tehtävä (Gray & Biber 2012: 20–21). Analyysini on siis väistämättä tulkintaa, johon omat kokemukseni ja kielikäsitteykseni vaikuttavat. Teoriaan, kielioppikuvauksiin ja sanakirjamerkityksiin viittaamalla olen kuitenkin perustanut analyysini tieteellisiin lähtökohtiin ja pyrkinyt minimoimaan subjektiiviset vaikutukset.

Asennoitumistoiminnan analysointiin olen käyttänyt Du Bois'n (2007) asennekolmiomallia. Malli huomioi sekä asennoitumisen vuorovaikutuksellisen että kielellisen rakentamisen: asennoituminen esitetään useamman subjektin välillä tapahtuvana, vuorovaikutuksellisenä ja kielellisenä toimintana (Du Bois 2007: 162–163). Näin ollen malli on tarjonnut mahdollisuuden tarkastella asennoitumista sekä yhteistoiminnallisten neuvotteluiden että kielellisten rakenteiden kautta. Malli esittelee asennoitumisen toimintana, jolla tehdään eri tekoja (evaluoidaan, positioidaan ja asetetaan linjaan). Näiden tekojen tarkastelu sopii hyvin keskusteluohjelmattutkimukseen, sillä monenkeskisessä keskustelussa nousee väistämättä esiin erilaisia linjaan asettumisen ilmauksia. Myös positiointi on keskeinen osa *Koulukiusaamis-iltaa*: vieraat on määrätty puhumaan tietystä asemasta käsin, ja koulukiusaaminenkin käsitetään ilmiöksi, jossa eri toimijat saavat erilaisia rooleja (ks. Salmivalli ym. 1996).

Kielellisen analyysin ohella olen tarkastellut *Koulukiusaamis-ilta*-keskusteluohjelman vuorovaikutuskäytänteitä. Vuorovaikutustaso on ollut tärkeä ottaa huomioon ensiksikin siksi, että asennoitumista pidetään intersubjektiivisena, vuorovaikutuksellisenä toimintana, jossa merkitykset ja asenteet rakentuvat kielenkäyttäjien yhteistyönä (Kärkkäinen 2002: 87; Du Bois 2007: 141). Toisekseen *Koulukiusaamis-illan* taustalla vaikuttaa keskusteluohjelman institutionaalinen luonne. Toimittajilla on valta hallita keskustelua (Ilie 2001: 222), ja he pyrkivätkin ohjaamaan osallistujien kannanottoja haluamiinsa suuntiin. Niinpä toimittajien kysymykset saattavat suunnata keskustelun tietynlaiseen asennoitumistoimintaan. Aineistoni tarjoaisi hyvän mahdollisuuden tutkia sitä, miten toimittajan positio, teot ja toiminnot ohjaavat keskustelijoiden asennoitumista.

Analyysini vahvistaa näkemystä siitä, että asennoituminen on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa (Du Bois 2007: 141). *Koulukiusaamis-illan* osallistujat kommentoivat taajaan toistensa puheenvuoroja ja osoittavat joko saman- tai erimielisyyttä. He myös kierrättävät (ks. Du Bois 2014) toisten puhujien käyttämää kieltä ja osoittavat näin sitoutuvansa samaan asennoitumistapaan (Keisanen 2002: 112). Myös institutionaalisen ohjelmakehityksen asettamat vuo-

rovaikutuskäytänteet ovat selkeästi esillä *Koulukiusaamis-illan* toiminnoissa: toimittajat ohjaavat illan kulkua ja jakavat puheenvuoroja, kun taas keskustelijoiden puhe on sidoksissa siihen lupaan, jonka toimittaja mahdollisesti heille myöntää (vrt. Ilie 2001: 222; Nuolijärvi & Tiittula 2000: 101).

Oma tutkimukseni painottaa asennoitumisen kielellistä rakentumista, ja niinpä sellaiset vuorovaikutukselliset ilmiöt kuin vuoronvaihto tai monenkeskisen keskustelun moniäänisyys jäävät vähemmälle huomiolle. Vankempi keskustelunanalyttinen ote olisi mahdollistanut sen, että olisin voinut jäsentää asennoitumisen vuorovaikutuksellista rakentumista nykyistä tarkemmin.

*Koulukiusaamis-ilta* tarjoaa kattavan aineiston erilaisille positiotutkimuksille. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt huomioimaan ne positiot, joita äänessä oleville puhujille tarjotaan. Näitä positioita – tai vaihtoehtoisesti rooleja – olisi kuitenkin mahdollista analysoida tarkemmin institutionaalisuuden näkökulmasta. Nostan työssäni esiin joitakin havaintoja siitä, miten keskustelijoiden institutionaaliset roolit heijastuvat puhujien asennoituvuuteen vuoroihin, mutta voisi olla kiinnostavaa ja hyödyllistä selvittää tarkemmin sitä, millaiset asennoitumistavat ovat mahdollisia kullekin instituutiolle ja sen edustajalle.

### 5.3 Johtopäätökset

On pohdittava tarkkaan, miten opettajista ja vanhemmista koulukiusaamiskeskusteluissa puhutaan ja miten heihin asennoidutaan: niin puhe- kuin asennoitumistavoissa piilee sekä hyötyjä että vaaroja. Kun kategorisoiva puhetapa on luonnollistunut osaksi jokapäiväistä kielenkäyttöä, siitä tulee myös osa arjen ideologioita (Pälli 2003: 125). Ei olekaan merkityksetöntä, millaiseksi ryhmäksi opettajat tai vanhemmat asemoidaan. Opettajat saatetaan asettaa vastuunkantajan asemaan, vaikka kotonakin voitaisiin vaikuttaa siihen, miten lapset ryhmätilanteissa toimivat. Toisaalta vanhempia saatetaan syyttää vääränlaisesta kasvatuksesta, vaikka kiusaamisen sallisi vertaistoverien sosiaalinen paine. Tietynlaisia asennoitumistoimintaa ja tietynlaisia positioita tuottamalla rakennetaan käsitystä siitä, keitä opettajat ja vanhemmat oikeastaan ovat. Kapea, yksioikoinen tai kyseenalaistamatta toistettu asennoitumistoiminta ei kuitenkaan hyödytä ketään: se jättää ulkopuolelle sellaiset suhtautumistavat ja positiot, jotka näyttävät opettajat ja vanhemmat toisenlaisina toimijoina. Toisaalta positiivisilla asennoitumistavoilla voidaan tuoda esiin vaihtoehtoisia ja moninaisia asemia ja rakentaa maailmaa, jossa opettajat ja vanhemmat voivat toimia monin eri tavoin.

Se, miten aikuisiin koulukiusaamiskeskustelussa asennoidutaan, tuottaa tietoa myös siitä, miten koulukiusaamistoimia voisi kehittää. Havainto siitä, ettei koulun ja kodin välinen yhteistyö useinkaan näyttäydy *Koulukiusaamis-illassa* tämänhetkisenä kiusaamisenvastaisena menettelytapana, vaikuttaa suorastaan hälyttävältä. Mann tutkimusryhmineen (Mann ym. 2015: 484) nimittäin pitää epätodennäköisenä sitä, että koulut pystyisivät vähentämään koulukiusaamista yksin, vailla muiden yhteisöjen tukea. Samaan tapaan vanhemmat tarvitsevat yhteistyötä ja koulun tukea: Brownin, Aalsman ja Ottin (2013) mukaan kiusattujen vanhemmat pelkäävät, ettei koululla ole valmiuksia tai halua puuttua kiusaamiseen. Myös tiedottamiseen liittyvistä ongelmista on raportoitu: vanhemmille ei ole selvinnyt, kuka kiusaamisesta vastaa, saako rehtori tietää asiasta ja mitä tapahtuu sitten, kun kiusaamisesta on ilmoitettu. (Mts. 504–507.) Yhteistyölle on siis tarvetta, ja siihen kehoitetaan *Koulukiusaamis-illassakin*, mutta ohjelmassa käytetyt puheenvuorot eivät esitä opettajien ja vanhempien välistä selvittämistyötä todellisena, käytössä olevana resurssina. Vaikuttaakin siltä, että yhteistyökäytänteissä on vielä parantamisen varaa.

Toinen, erityisesti koulun kiusaamisenvastaisille toimille hyödyllinen huomio on, että *Koulukiusaamis-illassa* opettajat ja koulu asemoidaan usein tehottomiksi toimijoiksi. Koulun kiusaamisenvastaisten resurssien ei nähdä toimivan riittävän hyvin: lasten kiusaaminen on jatkunut, vaikka kouluun olisi ollut yhteydessä kotoakin. Vaikka KiVa-koulun on todettu vähentävän kiusaamista (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011: 406), eivät *Koulukiusaamis-illan* puhe- ja asennoitumistavat heijastele kulttuuria, jossa koululla on kyky puuttua ongelma- ja väkivaltatilanteisiin. Tehottoman toimijan asennoitumistapa pikemminkin kyseenalaistaa koulun taidot ja toimet. Huoli tehottomuudesta on todettu muuallakin: Brownin, Aalsman ja Ottin (2013) tutkimuksessa vanhemmat toivat esiin huolen siitä, onko koululla valmiuksia tai halua puuttua kiusaamiseen. Koulun ja kodin välistä viestintää ja yhteistyötä voi siis olla tarpeen kehittää, jotta jokaiselle osapuolelle syntyy aito kokemus siitä, että kiusaamiseen on puututtu, se on saatu ratkaistua ja että lähiympäristön aikuiset ovat kiinnostuneita puuttumaan asiaan.

*Koulukiusaamis-illassa* aikuiset hahmottuvat toimijoiksi: heidän tehtävänä on puuttua kiusaamiseen ja olla lasten turvana. Ne vastuutehtävät, joita *Koulukiusaamis-illassa* osoitetaan opettajille ja vanhemmille, näyttävät heijastelevan tehtäviä, jotka ovat sidoksissa heidän ympäristöönsä. Opettajien ja koulun tulee vastata lasten hyvinvoinnista koulussa, kun taas huoltajien tehtävänä on taata lapselle oikeudenmukainen, hyvä kasvatusta. Aineistostani on kuitenkin havaittavissa, että niin opettajat kuin vanhemmat toivovat toiselta osapuolelta enemmän vastuunottoa: opettajat odottavat, että lapset on kasvatettu kotona oikein, ja vanhemmat puolestaan vaativat opettajia toimimaan koulupäivien aikana.

*Koulukiusaamis-illassa* viitataan usein siihen, että aikuisten tehtävä on olla läsnä lastensa elämässä. Niin vanhempien kuin opettajienkin tulisi kyetä tarkkailemaan lastensa toimia. Asennoitumistoiminnassa aikuiset asemoidaan luotetuiksi; asema näyttäytyy velvollisuutena, joka aikuisten pitäisi täyttää. Asennoitumistavasta tiedostuminen voi olla hyödyllistä sekä opettajille että vanhemmille. Koulun hektisessä ilmapiirissä voi olla helpottavaa tietää, että kotiympäristössä arvostetaan läsnä olevia, oppilaistaan välittäviä aikuisia eikä oleteta, että koulunkäynnissä on kyse vain tehokkaasta opetuksesta ja oppimisesta. Vanhempien puolestaan on hyvä olla tietoisia siitä, että koulukiusattu nuori voi oirehtia myös kotona. Lähiympäristöstä saatu sosiaalinen tuki auttaa kiusattuja selviämään ja toisaalta vähentää lasten kiusaamiskäyttäytymistä (Holt & Espelage 2007: 986, Mann ym. 2015).

*Koulukiusaamis-illan* asennoituvaa kielenkäyttöä tutkittaessa on huomioitava, ettei asennoituva kielenkäyttö ole sidoksissa ainoastaan kiusaamisteemaan. Samoja kielenpiirteitä käytetään monenlaisten aiheiden arvottamiseen. Tainio (1996: 92) muistuttaakin, ettei kannan ottaminen sidoksissa tiettyihin kielellisiin rakenteisiin – asennoituvia merkityksiä voidaan siis rakentaa monin erilaisin keinoin. Tutkimukseni tavoitteena ei olekaan ollut löytää asennoituvia kielenpiirteitä, jotka voisi sitoa koulukiusaamiskeskusteluun, vaan tutkia kuvata sitä vuorovaiikutussuhdetta, joka muodolla ja merkityksellä on. Kuten Ryan ja Morgan (2011: 32) ovat todenneet, asennoituvalla kielenkäytöllä rakennetaan tietynlaista kuvaa koulukiusaamisesta. Niinpä kielenkäyttöä tutkimalla voidaan nostaa esiin esimerkiksi se, millaisia kiusaamiseen liittyviä aihepiirejä asennoitumistoiminnalla arvotetaan, tai se, miten koulukiusaamiseen liittyvistä henkilöistä puhutaan.

Tämän takia onkin erityisen kiinnostavaa pohtia sitä, miksi kiusaamiskeskustelussa käytetään niin runsaasti deonttisia ja dynaamisia, sosiaalisia normeihin ja pakollisiin velvollisuuksiin liittyviä ilmauksia. Käytännössä tällaisten modaali-ilmauksien hyödyntäminen tarkoittaa, että kiusaamisesta rakennetaan sosiaalinen ilmiö, jonka eri osapuolille oletetaan tiettyjä velvollisuuksia. Opettajat ja vanhemmat nähdään henkilöinä, joiden tulee toimia tietyllä tavalla, sillä sitä yhteiskunta arvoineen ja normeineen heiltä odottaa. Kärkkäisen (2002: 91) mukaan yksi asennoitumistoiminnan tavoitteista onkin neuvotella sosiaalisista normeista ja arvoista. Näin ollen *Koulukiusaamis-illan* asennoituvat puheenvuorot eivät käsittele ainoastaan opettajien ja vanhempien toimia, vaan asennoitumistoiminnalla pyritään myös keskustelemaan siitä, millaisia arvoja ja normeja opettajien ja vanhempien tulee omissa positioissaan täyttää. Muun muassa tarkkaavaisuus, aktiivinen toimiminen, läsnäolo ja oman vastuun kantaminen näyttäytyvät tai-

toina, joita yhteiskunta arvostaa koulukiusaamiseen puuttuvissa aikuisissa. On osattava kasvat-  
taa lapsia ja opettaa heille, millainen käyttäytyminen on sosiaalisesti ja moraalisesti väärin,  
mutta samalla on pystyttävä kuuntelemaan, miten lapset ja nuoret voivat.

Jotta kiusaamista voidaan ennaltaehkäistä, on olennaisinta se, että kiusaamiskeskuste-  
luissa syntyviin puhetapoihin kiinnitetään huomiota. Koulukiusaamiseen liittyvät käsitykset ja  
ilmiön herättämät tunteet heijastuvat väistämättä jollakin tavalla kieleen ja kielenkäyttöön.  
Asennoituvaa kielenkäyttöä tutkimalla on mahdollista tarkastella, miten omassa ympäristössä  
– esimerkiksi kotona, koulussa tai työpaikalla – kiusaamiseen suhtaudutaan. Kenen toivotaan  
toimivan? Mitä keinoja kiusaamisen selvittämiseen toivotaan? Kielenkäyttöä analysoimalla ja  
siihen vaikuttamalla voidaan valita, millainen ilmiö koulukiusaamisesta rakennetaan. Samalla  
voidaan tulla tietoisiksi puhe- tai asennoitumistavoista, jotka heijastavat koulukiusaamisen rat-  
komiseen liittyviä ongelmia. Kiusaamiseen puuttuminen alkaa kielenkäytöstä.

## LÄHTEET

- Aineistonhallinnan käsikirja 2016: *Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely*. – <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html#litterointi>. 25.4.2017.
- Atlas, Rona S. & Pepler, Debra J. 1998: Observations of bullying in the classroom. – *The Journal of Educational Research* 92 (2) s. 86–99.
- Berg, Maarit 2003: *Syytöksiä ja epäilyksiä. Toimittajan ja poliitikon vuorovaikutuksesta televisiokeskustelusta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 918. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Biber, Douglas 2006: Stance in spoken and written university registers. – *Journal of English for Academic Purposes* 5 (2) s. 97–116
- Biber, Douglas & Finegan, Edward 1989: Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. – *Text* 9 (1) s. 93–124.
- Boulton, Michael J. 1997: Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. – *British Journal of Educational Psychology* 67 (2) s. 223–233.
- Brown, James R., Aalsma, Matthew C. & Ott, Mary A. 2013: The experiences of parents who report youth bullying victimization to school officials. – *Journal of Interpersonal Violence* 28 (3) s. 494–518.
- Cortazzi, Martin & Jin, Lixian 2000: Evaluating evaluation in narrative. – Susan Hunston & Geoff Thompson (toim.), *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* s. 102–120.
- Cowie, Roddy & Cornelius, Randolph, R. 2003: Describing the emotional states that are expressed in speech. – *Speech Communication* 40 (1) s. 5–23.
- Craig, Wendy M., Henderson, Kathryn & Murphy, Jennifer G. 2000: Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. – *School Psychology International* 21 (1) s. 5–21.
- Du Bois, John W. 2007: The stance triangle. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* s. 139–182. Amsterdam: John Benjamins.
- 2014: Towards a dialogic syntax. – *Cognitive Linguistics* 25 (3) s. 359–410.
- Du Bois, John W. & Kärkkäinen, Elise 2012: Taking a stance on emotion: affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. – *Text & Talk* 32 (4) s. 433–451.
- Englebretson, Robert 2007: Stancetaking in discourse. An introduction. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse* s. 1–26. Amsterdam: John Benjamins.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Forsberg, Camilla & Thornberg, Robert 2016: The social ordering of belonging: children's perspectives on bullying. – *International Journal of Educational Research* 78 s. 13–23.
- Gray, Bethany & Biber, Douglas 2012: Current conceptions of stance. – Ken Hyland & Carmen Sancho Guinda (toim.), *Stance and voice in written academic genres* s. 15–34. Palgrave Macmillan: New York.
- Guerin, Suzanne & Hennessy, Eilis 2002: Pupils' definition of bullying. – *European Journal of Psychology of Education* XVII (3) s. 249–261.
- Haakana, Markku 2005: Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 114–149. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haddington, Pentti 2005: *The intersubjectivity of stance taking in talk-in interaction*. Oulu: Oulu University Press.
- Hakulinen, Auli 1997: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- 1997b: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55.
- Harré, Rom & Slocum, Nicci 2003: Disputes as complex social events. On the uses of positioning theory. *Common Knowledge* 9 (1) s. 100–118.
- Herkama, Sanna 2012: *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



- Holt, Melissa K. & Espelage Dorothy L. 2007: Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. – *Journal of Youth and Adolescence* 36 (8) s. 984–994.
- Hujala, Rosina 2014: *Affektiset ilmaisut opettajien koulukiusaamispuheessa*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Hutchby, Ian 2006: *Media talk. Conversation analysis and the study of broadcasting*. New York: Open University Press.
- Ilie, Cornelia 2001: Semi-institutional discourse: the case of talk shows. – *Journal of Pragmatics* 33 (2) s. 209–254.
- Jaffe, Alexandra 2009: Stance in a Corsican school. – Alexandra Jaffe (toim.), *Stance. Sociolinguistic perspectives* s. 119–145. New York: Oxford University Press.
- Kajanne, Milla 2001: Maallikot televisiokeskustelun osallistujina. – Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 138–158. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Kalliokoski, Jyrki 2005: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Katajamäki, Heli 2006: Arvottavien merkitysten rakentaminen taloussanomalehden pääkirjoituksissa. – Esa Lehtinen & Nina Niemelä (toim.), *Erikoiskielet ja käännösteoria* s. 97–108. VAKKI-symposiumi XXVI. Vaasa 11.–12.2.2006. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisuuden tutkijaryhmän julkaisut nro 33. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili 2008: Miten minun lapseni kohtelee vertaisiaan? Vanhempien käsitteitä oppilaiden toiminnasta koulukiusaamistilanteissa. – *Nuorisotutkimus* 26 (4) s. 15–25.
- Keisanen, Tiina 2002: Keskustelijoiden asennoitumiseen käyttämiä vuorovaikutuksellisia ja kielellisiä keinoja naurua sisältävissä sekvensseissä. – Anna Mauranen ja Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä* s. 101–119. AFinLAN vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Keisanen, Tiina 2007: Stancetaking as an interactional activity. Challenging the prior speaker. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* s. 253–281. Amsterdam: John Benjamins.
- Khoury-Kassabri, Mona, Benbenishty, Rami, Astor, Ron Avi & Zeira, Anat 2004: The contributions of community, family, and school variables to student victimization. – *American Journal of Community Psychology* 34 (3) s. 187–204.
- Kochenderfer-Ladd, Becky & Pelletier, Marie E. 2008: Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. – *Journal of School Psychology* 46 (4) s. 431–453.
- Kokko, Teemu H.J. & Pörhölä, Maili 2009: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? – *Teaching and Teacher Education* 25 s. 1000–1008.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>. 30.1.2017.
- Kulonen, Ulla-Maija 2006: Eläimet ja affekti – etymologisia huomioita. – *Virittäjä* 110 (3) s. 322–335.
- Kärkkäinen, Elise 2002: Asennoituminen keskustelun osanottajien yhteistoimintana. – Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä* s. 85–100. AFinLAN vuosikirja 2002.
- 2006: Stance taking in conversation: from subjectivity to intersubjectivity. – *Text & Talk* 26 (6) s. 699–731.
- 2007: The role of *I guess* in conversational stancetaking. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* s. 183–219. Amsterdam: John Benjamins.
- van Langenhove, L. & Harré, Rom 1999: Introducing positioning theory. – Rom Harré & Luk van Langenhove (toim.), *Positioning theory* s.14–31. Oxford: Blackwell.
- Li, Qing 2007: New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. – *Computers in Human Behavior* 23 (4) s. 1777–1791.

- Lindholm, Camilla & Stevanovic Melisa 2016: Sanat. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 80–99. Tampere: Vastapaino.
- Lindholm, Camilla, Stevanovic Melisa & Peräkylä, Anssi 2016: Johdanto. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 9–30. Tampere: Vastapaino.
- Livingstone, Sonia M. & Lunt, Peter 1994: *Talk on television. Audience participation and public debate*. Communication and Society. London: Routledge.
- Mann, Michael J., Kristjansson Alfgeir L., Sigfusdottir, Inga Dora & Smith, Megan L. 2015: The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: implications for school-based intervention. – *Journal of School Health* 85 (7) s. 477–486.
- Mikone, Eve 2002: *Deskriptiiviset sanat. Määritelmät, muoto ja merkitys*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 879. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mishna, Faye, Scarcello, Iolanda, Pepler, Debra & Wiener, Judith 2005: Teachers' understanding of bullying. – *Canadian journal of education* 28 (4) s. 718–738.
- MTV 23.8.2012: Rehtori tyrmistyi: miksi koulu ei saa puuttua kiusaamiseen koulumatkoilla. – <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/rehtori-tyrmistyi-miksi-koulu-ei-saa-puuttua-kiusaamiseen-koulumatkoilla/1888902>. 24.2.2017.
- Nuolijärvi, Pirkko & Tiittula, Liisa 2000: *Televiokeskustelun näyttämöllä. Televisiointituotannollisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi 1989: Language has a heart. – *Text* 9 (1) s. 7–25.
- Olweus, Dan 1992: *Kiusaaminen koulussa*. Suom. Maija Mäkelä. Keuruu: Otava.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>, 29.3.2017.
- Peräkylä, Anssi 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- Piirainen-Marsh, Arja & Jauni, Heidi 2012: Assessments and the social construction of expertise in political TV interviews. – *Text & Talk* 32 (5) s. 637–660.
- Pöysä, Jyrki 2011: Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. – Ruusu vuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 153–179. Tampere: Vastapaino.
- Pälli, Pekka 2003: *Ihmisyryhmä diskurssissa ja diskurssina*. Tampere: Tampere University Press.
- Raevaara, Liisa, Ruusu vuori, Johanna & Haakana, Markku 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Johanna Ruusu vuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 11–38. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rauniomaa, Mirka 2007: Stance markers in spoken Finnish. *Minun mielestä ja minusta* in assessments. – Robert Englebretson (toim.), *Stance-taking in discourse* s. 221–252. Amsterdam: John Benjamins.
- Routarinne, Sara 2005: Keskustelupuheen johtolauseiden kielioppia. – Markku Haakana ja Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 83–113. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Ruusu vuori, Johanna 2012: Emotion, affect and conversation. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 330–349. Chichester: Wiley-Blackwell
- Ryan, Anne & Morgan, Mandy 2011: Bullying in secondary schools: an analysis of discursive positioning. – *New Zealand Journal of Educational Studies* 46 (1) s. 23–34.
- Salmivalli, Christina, Kärnä, Antti & Poskiparta, Elisa 2011: Counteracting bullying in Finland: the KiVa program and its effects on different forms on being bullied. – *International Journal of Behavioral Development* 35 (5) s. 405–411.
- Salmivalli, Christina, Lagerspetz, Kirsti, Björkqvist, Kaj, Österman, Karin & Kaukiainen Ari 1996: Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. – *Aggressive Behavior* 22 s. 1–15.
- Sawyer, Jami-Leigh, Mishna, Faye, Pepler, Debra & Wiener, Judith 2011: The missing voice: parents' perspectives of bullying. – *Children and Youth Services Review* 33 s. 1795–1803.

- Schumann, Lyndall, Craig, Wendy & Rosu, Andrei 2014: Power differentials in bullying: individuals in a community context. – *Journal of Interpersonal Violence* 29 (5) s. 846–865.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Simon-Vandenberg, Anne-Marie 2004: Intersubjective positioning in talk shows: A case study from British TV. – *Text* 24 (3) s. 399–422.
- Tainio, Liisa 1996: Kannanotoista arkikeskustelussa. – Auli Hakulinen (toim.), *Kieli. Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 81–108. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Tan, Sui-Lan & Moghaddam, F.M. 1999: Intergroup relations. – Rom Harré & Luk van Langenhove (toim.), *Positioning theory* s.178–194. Oxford: Blackwell.
- Teräsahjo, Timo & Salmivalli, Christina 2002: ”Se tavallaan haluu olla yksin.” Koulukiusaamisen tulokintarepertuaarit ala-asteen oppilaiden puheissa. – *Psykologia* 37 (2) s. 101–114.
- THL 2015 = *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely*. – <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/tapaturmat-ja-vakivalta>. 26.3.2017.
- Thompson Geoff & Hunston, Susan 2000: Evaluation: an introduction. – Susan Hunston & Geoff Thompson (toim.), *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* s. 1–27. New York: Oxford University Press.
- Thornberg, Robert 2015: Distressed bullies, social positioning and odd victims: young people’s explanations of bullying. – *Children & Society* 29 (1) s. 15–25.
- Thornborrow, Joanna 1997: Having their say: the function of stories in talk-show discourse. – *Text* 17 (2) s. 241–262.
- 2007: Narrative, opinion and situated argument in talk show discourse. – *Journal of Pragmatics* 39 (8) s. 1436–1453.
- Tieteen termipankki 26.03.2017: *Kielitiede: konnotaatio*. – <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:konnotaatio>. 26.3.2017.
- Tieteen termipankki 29.3.2017: *Kielitiede: linjaan asettuminen*. – [http://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:linjaan\\_asettuminen](http://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:linjaan_asettuminen). 29.3.2017.
- 2007: Narrative, opinion and situated argument in talk show discourse. – *Journal of Pragmatics* 39 (8) s. 1436–1453.
- Veenstra, René, Lindenberg, Siegwart, Huising, Gij, Sainio, Miia & Salmivalli, Christina 2014: The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. – *Journal of Educational Psychology* 106 (4) s. 1135–1143.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/> 19.10.2016.
- Yle 28.8.2014: ”Pitäisi olla arkipäivää että jos näet kiusaamista, puutut siihen”. – <http://yle.fi/uutiset/3-7438544>. 26.4.2017.
- Yoon, Jina S. & Kerber, Karen 2003: Bullying: Elementary teachers’ attitudes and intervention strategies. – *Research in Education* 69 (1), 27–34.

## Aineistolähteet

- Yle 7.10.2014a: A2-ilta. *Koulukiusaamis-ilta*. – <http://areena.yle.fi/1-2151997>. 5.5.2017.
- Yle 7.10.2014b: A2-ilta. *Koulukiusaamis-ilta*. – <http://areena.yle.fi/1-2166868>. 5.5.2017.

## LIITE

Litterointimerkit ja lyhenteet

T1: toimittaja 1

T2: toimittaja 2

H?: puhujaa ei ole tunnistettu

(-): epäselvä sana

(--): pidempi epäselvä kohta

(.)	tauko
↑joo	sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓nii	sana lausuttu ympäristöä matalammalta
↑tänään↑	koko ilmaus lausuttu ympäristöä korkeammalta
joo.	lausuman lopussa laskeva sävelkulku
joo,	lausuman lopussa tasainen sävelkulku
joo?	lausuman lopussa nouseva sävelkulku
on [ollut [alka-	päällekkäispuhunta
[kommentti]	esimerkin kommentti, toiminnan kuvaus tai lukuohje
- -	sanoja poistettu välistä
>kaikki<	nopeutettu jakso
<kaikki>	hidastettu jakso
se on<	rakenne keskeytyy
kaik-	sana katkeaa

Lähde: VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php?s=lyhenteet>. 14.12.2016.