

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 74. Jyväskylä. s. 20–42.

Liisa Tainio

Helsingin yliopisto

Kiusoittelun kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa

Playful interaction, including verbal and non-verbal teasing, is a pervasive element of classroom interaction. The problem is that the borderline between teasing and bullying is very difficult to draw, and teachers find it difficult to identify when teasing between pupils turns into bullying. In an attempt to explore where to draw the borderline, in this article, I analyse classroom interaction focusing on playful interaction particularly between pupils in Finnish secondary schools. The conversation analytic analyses focus on playful interaction that can be identified as verbal or non-verbal teasing. The findings illustrate the tension in classroom interaction between a “formal” position of a pupil and an “informal” position of a mate in peer interaction, which makes it particularly challenging for teachers to differentiate bullying from teasing. To help teachers do this, I conclude by presenting a small grammar of teasing.

Keywords: teasing, bullying, classroom interaction, conversation analysis

Asiasanat: kiusoittelu, kiusaaminen, luokkahuoneen vuorovaikutus, keskusteluanalyysi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Kouluetnografit ovat tutkimuksissaan nostaneet esiin sen arkisen jännitteen, jonka valittavan moni oppilas kohtaa luokkahuoneessa: on valittava, orientoituuko vertaisryhmään vai opiskelevaksi oppilaaksi (esim. Francis, Skelton & Read 2012). Suomalaiset etnografit puhuvat viralliseen ja epäviralliseen kouluun asettumisesta (Gordon, Holland & Lahelma 2000). Tutkijat ovat havainneet, että opinnoissaan menestyvän oppilaan – erityisesti jos hän on yläkoululainen ja poika – tulee ottaa käyttöönsä erityisiä strategioita, jotta hän saavuttaisi tyydyttävän aseman myös luokan sosiaalisessa vertaisryhmässä. Tällainen oppilas voi kehittää erilaisia tapoja selvittää vertaisryhmässään: hän voi esimerkiksi liittoutua häiriköivän tai kapinallisen oppilaan kanssa; hän voi ryhtyä luokan pelleilijäksi ja hauskuttaa muita; erityisesti pojat voivat esimerkiksi tietoteknisillä taidoilla, urheilullisuudella tai perehtyneisyydellä nuorisokulttuurin johonkin osa-alueeseen saavuttaa hyväksyntää vertaisryhmässä; tytöille taas sallitaan menestyminen paremmin, jos he ovat hyvännäköisiä tai seksikkäitä – tosin menestyvälle pojallekin on eduksi, jos hän on vertaistensa mielestä hyvännäköinen (Renold 2001; Francis ym. 2012; Öhrn & Holm 2014). Jos oppilas ei voi, osaa tai halua käyttää näitä strategioita tai ominaisuuksia hyväkseen, hän asettuu alttiiksi paitsi kiusoittelemalle myös kiusaamiselle, joka voi ilmetä sekä kielellisesti että fyysisesti (Renold 2001). Kiusoittelemalla (*teasing*) tarkoitetaan yleensä myönteistä vuorovaikutustoimintaa, jonka tavoitteena on sosiaalisen solidaarisuuden lisääminen, kiusaamisella (*bullying*) puolestaan viitataan toimintaan, jonka tarkoituksena on loukata tai vahingoittaa kohdetta ja näin vähentää sosiaalista solidaarisuutta kiusaajan ja kohteen välillä (ks. tarkempia määrittelyjä osioista 2 ja 3). Kyselytutkimusten mukaan kiusaamista tapahtuu koulussa eniten välitunnilla ja oppitunneilla, siis myös tilanteissa, joissa aikuisia on läsnä (Peura, Pelkonen & Kirves 2009; Herkama 2012: 27).

Tässä artikkelissa tarkastelen luokkahuoneen vuorovaikutusta keskittyen erityisesti vertaisten eli nuorten keskinäiseen toimintaan mutta myös opettajan toimintaa analysoidaan. Näkökulmani on keskusteluanalyttinen, ja analysoimani esimerkit olen poiminut vuosien 2003–2013 välisenä aikana videonauhoitetuista vuorovaikutustilanteista eteläsuomalaisista yläkouluista.

Lähtökohtani on, että luokkahuoneen vuorovaikutuksessa näkyy jännite ”virallisen” oppilaan roolin ja ”epävirallisen” kaverin roolin välillä. Erityisen kiinnostunut olen leikillisestä vuorovaikutuksesta, joka ilmenee kielellisenä ja kehollisena kiusoittelemalla. Pyrin avaamaan kiusoittelemalla analysoimalla vuorovaikutustilanteita ja tunnistamalla niistä kiusoittelemalla ”kielioppia”. Tämän kieliopin avulla tutkin kiusoittelemalla ja paljon vakavamman ilmiön, kiusaamisen rajapintaa. Lisäksi näytän, että leikillinen vertaisvuorovaikutus, myös kiusoittelemalla, on olennainen osa kaikenlaista luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa. Etenkin suomalaiseen luokkahuoneeseen leikillinen

vuorovaikutus kuuluu jopa siinä määrin, että on vaikea löytää sellaista oppimiseen, opiskelemiseen ja opettamiseen tähtäävää vuorovaikutusta, johon ei sisältyisi tai jonka toteuttamisen aikana ei esiintyisi myös osallistujien välistä leikillistä toimintaa, joka joskus näkyy kiusoittelemisena mutta voi myös muuttua kiusaamiseksi.

2 Koulukiusaamisen tunnistaminen

Koulukiusaamista on tutkittu runsaasti sekä Suomessa että muualla, hyvin erilaisia näkökulmia painottaen. Usein lähestymistavat ovat olleet kvantitatiivisia ja aineistonhankintamenetelmänä on käytetty kyselyjä. (Herkama 2012: 11–12.) Kiusaamista kartoitetaan Suomessa myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen säännöllisesti toteuttamissa kouluterveyskyselyissä (ks. Kouluterveyskyselyt 2016). Vuoden 2013 kyselyn kohteena olleista 8.–9.-luokkalaisista pojista 8 % ilmoittaa olleensa koulukiusaamisen kohteena viikoittain ja 7 % kertoo osallistuvansa kiusaamiseen vähintään kerran viikossa. Tytöistä kiusaamista joutuu kokemaan kerran viikossa 6 % ja kiusaamiseen kertoo osallistuvansa 2 %. Kyselyyn osallistui noin 100 000 nuorta, joten kiusaaminen ei ole vain pienen joukon ongelma. Paitsi tutkimusta myös erilaisia hankkeita ja ohjelmia koulukiusaamisen kitkemiseksi on viime vuosina kehitettykin runsaasti (ks. esim. KiVa Koulu 2012), ja koulukiusaamisesta on puhuttu kenties avoimemmin kuin aikaisemmin. Näistä toimista lienee ollut apua, sillä vuoden 2015 Kouluterveyskyselyn mukaan kiusaaminen on jopa hieman vähentynyt (ks. Kouluterveyskyselyt 2016). Silti se edelleen on suuri ongelma, sillä sekä koulukiusatuksi tuleminen että kiusaajana toimiminen ovat suuri riski yksilön hyvinvoinnille sekä kouluaikana että myöhemmin elämässä (Herkama 2012).

Yläkouluikäisten kokemuksia ja näkemyksiä koulukiusaamisesta on tarkastellut laadullisesti muun muassa Sanna Herkama (2012). Tutkimuksen aineisto koostuu 7.–8.-luokkalaisille oppilaille osoitetusta kyselystä sekä kirjoitustehtävästä, jossa pyydettiin kirjoittamaan vapaasti omakohtaisesta tai oppilaan havaitsemasta koulukiusaamistapahtumasta. Koulukiusaamisen Herkama (2012: 11) määrittelee, monen muun tutkijan lailla, sellaiseksi vuorovaikutusprosessiksi, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman oppilaan loukkaavan toiminnan kohteeksi niin, että loukkaaminen, syrjiminen tai vahingoittaminen on toistuvaa eikä kiusattu itse pysty vaikuttamaan saamaansa kohteluun. Kiusaamisen keskeisiä elementtejä ovat toiminnan kesto ja toistuvuus sekä toiminnan tahallisuus ja näistä seuraava kiusaajan ja kiusatun epätasapainoinen valtasuhde (Herkama 2012: 21–22).

Kiusaaminen on toimintaa, jolla on yksiselitteisesti kielteinen kaiku ja joka haluttaisiin kitkeä pois kouluista. Sen ehkäiseminen, tunnistaminen ja käsittely nähdään ensisijaisesti opettajien tehtävänä. Oppilaskyselyjen mukaan opettajat eivät kuitenkaan ky-

kene aina tunnistamaan kiusaamista. Vuoden 2013 kouluterveyskyselyyn vastanneista pojista 65 % ja tytöistä 72 % kertoo kokeneensa, etteivät koulun aikuiset ole puuttuneet kiusaamiseen (Kouluterveyskyselyt 2016).

Kiusaamisen tunnistamisen vaikeuksia on pyritty selittämään monessa tutkimuksessa. Ensinnäkin tunnistamista vaikeuttaa kiusaamisen monimuotoisuus. Herkaman analysoimissa oppilasteksteissä nimittelemistä pidettiin kiusaamisen sanallisista muodoista tavallisimpana, mutta myös uhkailu, käskeminen ja kiristäminen olivat tyypillisiä kiusaamisen muotoja. Kehollinen kiusaaminen saattoi olla tönimistä tai muuta fyysistä väkivaltaa tai myös loukkaavaa elehtimistä ja ilmeilyä. Naurun kohteeksi joutuminenkin mainittiin. Oppilaat kuvasivat myös tiettyjä vuorovaikutustoimintoja: kiusatulle esimerkiksi valehdeltiin tai hänen luottamuksensa petettiin. (Herkama 2012: 186–187; ks. myös Evaldsson 2007.) Paitsi kasvokkaista kiusaaminen voi olla teknologiavälitteistä. Vaikka teknologiavälitteinen kiusaaminen ei tutkimusten mukaan vielä ole kovin yleistä Suomessa (Salmivalli & Pöyhönen 2012), se todennäköisesti lisääntyy koko ajan. Sekin saa yleensä alkunsa koulun vuorovaikutustilanteissa (Cassidy, Jackson & Brown 2009). Keskeinen huomio on, että kiusaaminen vaikuttaa koko ryhmän toimintaan ja altistaa sen kielteisille vuorovaikutussuhteille (Herkama 2012: 187). Toisin sanoen kiusaaminen synnyttää kiusaamista.

Tutkimusten mukaan opettajat kyllä puuttuvat kiusaamiseen mutta lähinnä vain silloin, kun se on sängen ilmeistä: kun kyseessä on fyysinen yhteenotto, kun joku itkee tai kun joku kertoo joutuneensa kiusaamisen kohteeksi (Herkama 2012: 199–200). Vähemmän ilmeistä sanallista tai ei-sanallista kiusaamista, vaikkapa elein, ilmein tai naurin ilmaistua, tai vuorovaikutuskäytänteitä, joilla varmistetaan kiusatun oppilaan sulkeminen pois vertaisyhteisöstä, on paljon hankalampi havaita. Kiusaamisen tunnistamista hankaloittaa myös se, että paitsi aikuisilla ja opettajilla myös oppilailla on hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mikä on tulkittavissa kiusaamiseksi (Herkama 2012: 199). Lisäksi usein huomautetaan, että kiusaamista on hankala tunnistaa, koska jokainen ihminen kokee ja tulkitsee toisten vuorovaikutuspuheen ja toiminnan omalla henkilökohtaisella tavallaan (Gordon & Lahelma 2003: 49; Herkama 2012: 199). On myös huomattava, että erityisesti yläkoulun ja lukion opettajilla on vain rajalliset mahdollisuudet tunnistaa kiusaamista, sillä kiusaamisen olennaisiin piirteisiin kuuluu toistuvuus ja pitkäkestoisuus. Opettajat-han ovat yleensä läsnä oppilaiden arjessa vain omien oppituntiansa ajan (Lahelma & Gordon 2003: 20).

3 Kiusoittelu vuorovaikutusilmiönä

Keskusteluanalyysista vaikutteita saaneissa tutkimuksissa kiusoitteluun vuorovaikutustoimintana on suhtauduttu kahdella tavalla: Ensinnäkin se on nähty pääosin myönteisenä, leikillisenä toimintana, joka onnistuessaan lisää osallistujien välistä läheisyyttä (esim. Drew 1987; Eder 1993; Yu 2012). Toiset tutkijat taas asettavat kiusoittelut jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat hyvántahtoiset leikilliset kiusoittelut, toisessa päässä pahantahtoiset kiusoittelut (*malicious teasing*), jotka nähdään yhtenä kiusaamisen muotona (esim. Schieffelin 1986; Tholander & Aronsson 2002).

Tunnetussa katsausartikkelissaan ”Just teasing: A conceptual analysis and empirical review” Dacher Keltner ja kumppanit (Keltner, Capps, Kring, Young & Heerey 2001) esittävät, että kiusoittelu on hyvin keskeinen vuorovaikutustoiminta: ihmiset kiusoittelevat luodessaan suhteita toisiinsa ja vahvistaessaan niitä, ratkaistakseen konflikteja, harjoittaakseen sosiaalista kontrollia, rakentaakseen liittoumia, huvitellakseen, halutessaan esiintyä (Keltner ym. 2001: 229; ks. myös Eder 1993; Tholander 2002: 63). He määrittelevät kiusoittelun ”toiselle suunnatuksi tahalliseksi ja leikilliseksi provokaatioksi, jolla kommentoidaan jotain, joka on kohteelle tärkeää” (Keltner ym. 2001: 229). Kiusoittelessa on aina mukana ripaus aggressiivisuutta (Keltner ym. 2001: 232). Esimerkiksi Paul Drew (1987) esittää kiusoittelevien vastaanottoa analysoidessaan, että kiusoittelessa on riskinsä: mikäli kiusoittelessa esitettyä provokaatiota ei ymmärretäkään leikillisenä toimintana, se saattaa muuttua loukkaukseksi, eli kiusoittelu koetaan pikemminkin kiusaamisena. Kiusoittelevaa, kuten huumoria yleensäkin, leimaa siis olennaisena piirteensä rakenteellinen kaksikasvoisuus: kiusoittelu voidaan huumorin tapaan ottaa vastaan joko ei-vakavana tai vakavana toimintona (Gradin Franzén & Aronsson 2013). Tämä nimellinen piirre takaa myös kiusoittelun vuorovaikutuksellisen voiman.

Kiusoittelun tutkimus on yleensä keskittynyt sanallisen toiminnan analysoimiseen (Keltner ym. 2001). Tutkimuksissa on huomautettu, että kiusoittelun rakenteellisiin elementteihin kuuluu erilaisia leikillisen toiminnan merkitsimiä, kuten liioittelua, edellisen vuoron kohosteista toistoa, epäodotuksenmukaisessa kontekstissa tuotettuja ilmauksia tai fraaseja tai tietyn vierassanan rytmistä tai liioiteltua toistamista. Sanalliseen kiusoitteluun liittyy usein prosodisia merkitsimiä, kuten erityinen äänensävy, intonaatio tai rytmi. Näiden lisäksi olennaisia ovat usein myös monet ei-kielelliset elementit, kuten nauraminen, hymyily, kosketus, erityinen ilme tai ele. (Keltner ym. 2001: 234–236; Tholander 2002: 64–65; Reynolds 2007; Yu 2012.)

Kehollista kiusoittelutoimintaa on toistaiseksi tutkittu vähemmän kuin sanallista. Esimerkiksi Jennifer Reynolds (2007) tutkii kuitenkin artikkelissaan kiusoittelevaa, jonka olennaisena osana on rituaalinen ele. Reynolds näyttää, miten kontekstissaan epäodotuksenmukainen formaali fraasi rituaalisine eleineen, eli sanallinen sotilaallinen terveh-

dys yhdistettynä kunnian tekemiseen, rakentuu yksittäisestä käyttötilanteesta koko yhteisön, tässä tapauksessa laajennetun perheen, yhteiseksi kiusoitteelukäytänteeksi. Reynoldsin analyyseissa näkyy myös se, että perheen sisarusten välisissä kiusoitteeluepisodeissa fyysinen kiusoitteleminen on aivan keskeistä: sisarukset tönivät toisiaan, nipistelevät ja koskevat toisiaan muillakin, ärsyttämään tarkoitettuilla tavoilla. Myös ennen kaikkea Marjorie Harness Goodwin (esim. 2006, 2008) ja esimerkiksi Tholander (2002), Yu (2012) sekä Gradin Franzén ja Aronsson (2013) ovat kiusoitteleen tai erimielisyyden analyyseissaan kiinnittäneet huomiota eleisiin, liikkeisiin ja tilan käyttämiseen olennaisina toiminnan rakennusaineiksina.

4 Kiusoittelesekvenssin rakentuminen

Keskusteluanalytytikot painottavat sitä, että muiden vuorovaikutustoimintojen tavoin kiusoitteelu ei voi tutkia kontekstistaan irrallisena ilmiönä, vaan sitä on aina analysoitava suhteessa siihen vuorovaikutustoimintaan ja sekvenssiin, jossa se ilmenee (esim. Tainio 2007). Kiusoittelevuoron rakenteen lisäksi on olennaisen tärkeää tarkastella ensinnäkin sitä, miten kiusoitteelu syntyy vuorovaikutuksessa, toiseksi sitä, miten se vuorovaikutuksessa otetaan vastaan ja kolmanneksi sitä, millaisen puhetoiminnan osana sitä vuorovaikutustilanteessa pidetään.

Kiusoitteelu ei synny tyhjästä, vaan sitä edeltää useimmiten sellainen vuoro, joka jollain tavoin kritisoi kiusoitteelijaa, osoittaa kiusoitteelijan ja kiusatun erimielisyyden tai osapuolten odotusten ja toiminnan ristiriidan, tai joka muuten, esimerkiksi prosodiaal-taan, tyylliltään tai sananvalinnoiltaan, poikkeaa aiemmasta puheesta (Tholander 2002: 64; Yu 2012: 131; Tainio 2011).

Seuraavaa katkelmaa olen aiemmin analysoinut esimerkkinä prosodiaalil-lä ilmaistusta ja siten implisiittisestä kritiikistä opettajaa kohtaan (Tainio 2011: 553–557). Nyt tulkitsen sitä kiusoitteleen näkökulmasta, ja väitän, että opettaja tässä kiusoittelee oppi-lasta. Kiinnitän ensin huomiota siihen, mistä kiusoitteelu syntyy. Meneillään on 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunti. Oppitunnin aiheena on suomen kielen varhainen historia, ja ollaan pääsemässä Mikael Agricolan käsittelyyn. Opettaja liikkuu luokassa ja kerää oppilaiden täyttämää monisteita. Samalla hän johdattelee seuraavaan aiheeseen (litterointimerkit, ks. liite 1).

- (1) 01 Opett: millanen oli Suomi. (.) tai millasta
 02 täällä oli vuonna tuhat viissataa.
 03 (1.0)
 04 Opett: voidaaks sanoa että millast oli
 05 Suomessa vuonna tuhatviissataa.
 06 (3.8)

- 07 Opett: äää:?
{KATSOO SARIA, OTTAA HÄNELTÄ MONISTEEN
- 08 (2.8)
- 09 Opett: oljks Suomi sillon olemassa.
- 10 (3.0)
{TIMON VIERESSÄ POJAT KUISKAILEVAT; OPETTAJA
KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HEIHIN
- 11 Opett: tyytit on muuttunu mykiks.
- 12 {OPETTAJA KÄÄNTÄÄ KATSEEN, EI KATSO TIMOA
- 13 (0.8)
{OPETTAJA JATKAA MONISTEIDEN KERÄÄMISTÄ R:LLE 30
- 14 Timo: @JOO ::: @
- 15 (0.5)
- 16 Opett: @mitä joo.@
- 17 Timo: @o:li,@
- 18 Opett: @mjkä,@
- 19 Timo: @o~~lemassa~~,@
- 20 Opett: @mjkä,@
- 21 (0.8)
- 22 Timo: Suo[mi,
- 23 Tero: [>Suomi kuulu Ruotsiin.<
- 24 Opett: @mjssä,@
- 25 Timo: Ruotsi°ssa.°
- 26 (1.8)
- 27 Opett: e:i ku.
- 28 (1.5)
- 29 Opett: mikä oli historiallinen tilanne sillon.
- 30 Timo: soli niinku must Ruotsissa.
- 31 Opett: {KATSOO TIMOA JA HYMYILEE

Oheisessa katkelmassa opettaja kysyy asiaa, jonka pitäisi oppilaille olla itsestään selvä tässä vaiheessa – 1500-lukua on käsitelty myös historian tunnilla. Kun oppilaat eivät vastaa opettajan kysymykseen vaan pysyvät hiljaa, opettaja toistaa kysymyksen hieman uudesta näkökulmasta ja tuottaa sitten epäodotuksenmukaisen, prosodisesti kohosteisen vuoron (r. 7). Sekä vuoron äänneasu että sen prosodia viestivät puhetoiminnan muuttumisesta vakavasta kenties leikilliseksi, ehkä jopa kiusoittelevaksi. Kun vastausta ei opettajan herättelyäänteen jälkeen vielääkään kuulu, opettaja edelleen yksinkertaistaa kysymystä (r. 9) ja sen jälkeen moittii oppilaita leikilliseen sävyyn (r. 11). Tämän jälkeen yksi oppilas, Timo, vastaa prosodisesti kohosteisella *joo*-partikkelilla (r. 14). Opettajan responssi siihen on prosodisesti edellistä vuoroa imitoiva ja sitä sanatasolla toistava korjausaloite *mitä joo* (r. 16). Erityisesti tämä vuoro kantaa mielestäni kiusoittelevan merkettä. Ensinnäkin sitä edeltää osallistujien odotusten ja toiminnan ristiriita: opettaja odottaa oppilailta vastausta, oppilaat pysyvät hiljaa. Tämän opettaja on ilmaissut leikillisin moittein (r. 11). Lisäksi edellistä, Timon vuoroa kannattelee kohosteinen prosodia, mikä

puolestaan kertoo oppilaan implisiittisestä kritiikistä (Tainio 2011). Tätä Timon vuoroa opettajan vuoro puolestaan prosodisesti imitoi. Timo taas reagoi vuoroon tuottamalla jälleen yksisanaisen prosodisesti kohosteisen vuoron, samoin opettaja, ja opettajan ja Timon rytmisesti ja prosodisesti kohosteinen dialogipeli jatkuu monen vuoron ajan (riville 26).

Vaikka tässä esimerkissä kiusoittelun alku oli mahdollista paikantaa ainakin suurin piirtein, kiusoittelusekvenssiin saattaa keskustelussa johtaa jokin sellainenkin seikka, jota juuri edeltävästä kontekstista ei ole mahdollista tavoittaa mutta joka on tapahtunut aiemmin samassa tilanteessa tai ennen meneillään olevaa vuorovaikutustapahtumaa, osallistujien yhteisen vuorovaikutushistorian aikana (vrt. Reynolds 2007). On siis huomattava, että keskusteluanalytiikalla ei aina ole pääsyä siihen, mikä on kiusoittelun alkupiste tai sen synnyttänyt vuorovaikutustapahtuma. Samassa tilanteessa ovat luonnollisesti myös ne aikuiset, jotka koulussa tai luokassa havainnoivat kiusoittelua: aina opettaja ei voi tietää, mikä on kiusoitteluna ilmenevän toiminnan perimmäinen alkupiste tai historia osallistujien näkökulmasta.

Toiseksi keskusteluanalyysin yhtenä keskeisenä analyttisenä periaatteena on se, että tunnistetaan aineistosta osallistujien omat tulkinnat, ne joita he havaittavasti ilmaisevat toiminnassaan (Tainio 2007). Tämän periaatteen mukaisesti kiusoitteluksi pitää tulkita juuri ne vuorot, jotka on otettu vastaan kiusoitteiluina.

Keskusteluanalyttinen kiusoittelututkimus perustuu paljolti Paul Drew'n artikkeliin "Po-faced receipts of teases" (1987). Hänen mukaansa kiusoittelun vastaanotot voidaan asettaa jatkumolle vakava – ei vakava: kiusoittelu voidaan ohittaa kokonaan, se voidaan ottaa vastaan ikään kuin kirjaimellisesti ja korjata sen sisältämä provokaatio joko vakavasti tai naurahtaan, tai se voidaan ottaa vastaan nauramalla ja jatkamalla leikillistä puhetapaa. Leikillisen puhetavan jatkaminen voi tarkoittaa esimerkiksi vasta-kiusoittelua tai kiusoittelun hyväksymistä rakentamalla siitä vielä provokatorisempi versio (Drew 1987; Tholander & Aronsson 2002). Olennaista kuitenkin on, että vastaanotoissa on merkkejä siitä, että edellinen vuoro on tunnistettu kiusoitteiluksi.

Tarkastelen edellistä esimerkkiä nyt tässä valossa. Tunnistin kiusoitteiluvuoroksi opettajan korjausaloitteen *mitä joo* (r. 16). Jo sitä edeltävä Timon vuoron on prosodisesti kohosteinen, ja opettajan kiusoitteiluvuoro imitoi sitä. Timon responssi (r. 17) imitoi puolestaan opettajan korjausaloitetta. Timo siis vastaa näennäisen vakavasti mutta osoittaa prosodiallaan tunnistaneensa kiusoittelun. Molemmat keskustelijat jatkavat dialogipeliään lyhyillä, toisiaan muodoltaan ja prosodialtaan matkivilla vuoroilla. Timo siis ottaa vastaan opettajan kiusoittelevan vuoron jatkamalla samaa puhetoimintaa; samoin toimii opettaja omissa vuoroissaan. Sekä Timon että opettajan voi siis osoittaa tunnistavan edellisten vuorojen leikillisen ja kiusoittelevan sävyn ja jatkavan sitä.

Nuorten kiusoittelua koulun ryhmätyötilanteissa tutkineet Tholander ja Aronsson (2002) esittävät, että kiusoittelua ei heidän aineistoissaan lähes koskaan sivuutettu, vaan kiusoitteluun vastattiin tavalla, joka osoitti, että kiusoittelu oli tunnistettu. Aineistonsa perusteella he väittävät, että jos kiusoiteltu haluaa muuttaa osallistumiskehikkoa niin, ettei hän enää ole kohteena, on tärkeää, että hän joko menee mukaan kiusoitteluun tai tekee vastakiusoittelun, mutta ennen kaikkea hänen tulee näyttää, ettei ole millänsäkään kiusoittelusta. Näin voidaan tulkita Timonkin toimivan edellisessä esimerkissä.

Kolmanneksi on esitetty, että on olennaista tunnistaa se tulkintakehys, johon osallistujat orientoituvat niissä tilanteissa, joissa kiusoitteleva vuoro tuotetaan (Tholander & Aronsson 2002). Koska kiusoittelussa siis on kyse siitä, että leikillisellä ja provokatorisella tavalla kritisoidaan jotain, kuten Keltner ym. (2001) asian ilmaisevat, ”kiusoittelun kohteelle relevanttia”, yksi kiusoittelutoiminnan kimmokkeista on kiusoittelijan ja kohteen erilaiset näkemykset jostain asiasta. Suomalaisten lasten erimielisyyksiä koulukonteksteissa tarkastellut Kreetta Niemi esittää (2014; Niemi & Bateman 2015), että se, tulkitaanko tietty, edelliseen vuoroon nähden erimielistä asennetta osoittava vuoro kiusoitteluksi vai loukkaukseksi, riippuu vastaanottajan toiminnasta. Se puolestaan muotoutuu suhteessa hänen tulkintaansa vuorovaikutuksessa meneillään olevasta puheen tulkintakehystä (*frame*, ks. Goffman 1974), esimerkiksi siitä, onko osallistujien mielestä kyseessä vertaisten riitely, kuvitteluleikki tai vaikkapa läksyn kuulustelu. Erimielisyyksien esiin tuominen ja käsittely ovat toimintoja, jotka yleensä vaativat, keskustelun perusrakenteita ohjaavan preferenssijäsennyksen vuoksi, erityisiä toimenpiteitä, kuten vuorojen muotoilua ja selittelyä (Tainio 2007).

Edellisen esimerkin analyysissä osoitin, että molemmat osallistujat orientoituvat leikilliseen puhetoimintaan ja jatkavat kiusoittelevassa moodissa. Luokahuonevuorovaikutuksessa kiusoittelu, etenkin opettajan ja oppilaan välinen, ei voi kuitenkaan loputtomiin jatkua. Olennaista siis on myös se, millä tavoin leikillisestä kiusoittelutoiminnasta päästään takaisin vakavampaan tulkintakehykseen. Esimerkistä (1) voikin löytää useita merkkejä vakavaan puhetoimintaan siirtymisestä ja edellisen puhetoiminnan leikillisyydestä: Opettaja päättää kysymys-vastaus-dialogipelin (r. 27), minkä hän osoittaa itsekorjauksen merkitsemiseen käytetyllä partikkeliparilla *ei ku* (Sorjonen & Laakso 2005). Suunnanmuutokseen on saattanut vaikuttaa se, että muutkin oppilaat, tässä Tero, ovat puuttuneet dialogiin (r. 23) ja opettajan kaipaama vastaus on ilmeisesti saatu nyt puristettua esiin. Kiusoittelun lopettamisen merkiksi tulkitseen myös opettajan hymyn Timolle (r. 31); muuten sekvenssin aikana opettaja ja oppilas ovat olleet aika lailla ”poke-rina”.

Esimerkistä käy mielestäni selvästi ilmi, että kiusoitteluvuorot ja kiusoittelusekvenssi rakentuvat kaltaisikseen nimenomaan siksi, että ne esiintyvät luokahuoneen vuorovaikutustilanteessa. Ne asettuvat osaksi opetuspuhetta dominoivaa kolmiosais-

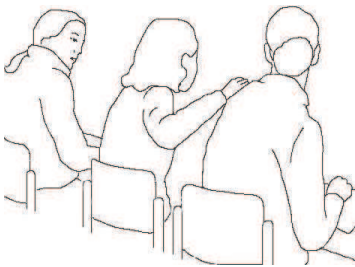
ta IRE-opetyssykliä (Initiate–Response–Evaluation; esim. Mehan 1979); ovat sidoksissa opettavan sisällön tuottamiseen ja motivoituvat opettajan odotuksista oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen luokkahuoneen vuorovaikutustoiminnassa. Myös Niemen (2014; Niemi & Bateman 2015) tutkimuksissa osoitetaan, että ratkoessaan erimielisyyksiä koulussa lapset orientoituvat yleensä juuri niihin diskurssikäytänteisiin ja moraalisiin normeihin, jotka he ovat oppineet koulun ja luokkahuoneen tulkintakehyksiksi.

Seuraavaksi siirryn esimerkkeihin, joissa kiusoittelevien molempina osapuolina ovat oppilaat. Esimerkit ovat suomalaisten yläkoulujen luokkahuoneista. Oppilailla on siis yhteistä vuorovaikutushistoriaa, yhteisiä kokemuksia ja yhteinen viiteri, johon on rakentunut erilaisia osallistujaroleja ja toimintakäytänteitä.

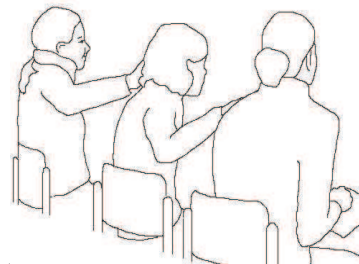
5 Viatonta vai vaarallista kiusoittelevuorovaikutusta?

Osa oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta luokkahuoneessa tuntuu motivoituvan lähinnä siitä, että oppilaat vain yksinkertaisesti viihdyttävät toisiaan. Näissä tilanteissa oppilaiden toiminnan pääasiallisena tarkoituksena näyttäisi olevan vertaisryhmään asettuminen ja siinä oman aseman neuvottelemine. Tällaiseksi toiminnaksi tulkitse seuraavan esimerkin 2. Siinä kolmen tytön välisessä vuorottelussa ei käytetä lainkaan sanoja, joten esitän sen tässä viiden kuvan ja sanallisen selityksen avulla. Koko episodin ajan opettaja selittää opetettavaa asiaa luokan edessä ja kirjoittaa välillä taululle. Hän ei näytä kiinnostavan huomiota tyttöjen puuhiin. Katkelman kohdeoppilaat ovat, vasemmalta oikealle, Mirva, Tiia ja Riina.

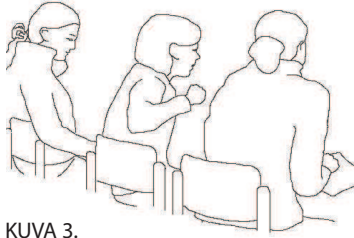
(2)



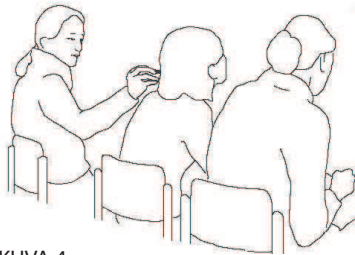
KUVA 1.



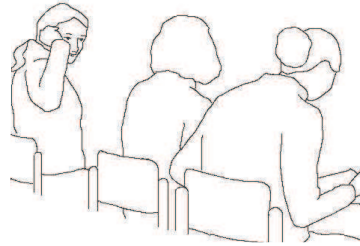
KUVA 2.



KUVA 3.



KUVA 4.



KUVA 5.

Tilanne lähtee liikkeelle siitä, kun Riina tanssii paikallaan istuen, olkapäitään liikutellen, kuvitellun musiikin tahtiin. Vieressä istuva Tiia koskettaa rauhoittavalla eleellä Riinan olkapäätä tarkoituksenaan ilmeisesti saada hänet pysähtymään. Ensimmäisen kosketuksen tuntiessaan Riina katsahtaa Tiiaa, joka puolestaan pitää katseensa tiiviisti opettajaa ja taulua kohden suuntautuneena (Kuva 1). Näin hän ikään kuin osoittaa seuraavansa oppituntia, ja samalla selittää eleensä työrauhapyynnöksi. Korosteinен eteenpäin katsominen viestii kuitenkin Riinalle, että kyseessä on leikillinen, ehkä kiusoitteleva kosketus. Hän vastaa tähän leikilliseen aloitteeseen jatkamalla olkapäätanssiaan heti, kun Tiia ottaa kätensä pois. Tiia toistaa eleensä välittömästi, ja Riina pysähtyy jälleen, mutta vain kosketuksen ajaksi. Mirva huomaa Tiian ensimmäisen kosketuksen. Hän katsoo Tiiaa ja havaitsee, että Tiia on aloittamassa toista kosketusta, ja koskettaa Tiiaa kynällä korvaan lähes samaan aikaan kuin Tiia Riinaa olkapäähän (Kuva 2). Mirva matkii Tiian kosketusta myös siten, että samalla tavoin kuin Tiia, Mirva katsoo kosketuksen ajan kiinteästi eteenpäin kohti opettajaa. Sama tapahtuu Tiian kolmannen kosketuksen yhteydessä. Katseen suunnan matkiminen sekä se, että Mirva ajoittaa kynäkosketuksensa samanaikaisesti Tiian rauhoittelukosketusten kanssa, kertoo, että Mirva pyrkii mukaan leikilliseen vuorotteluun. Kosketusten jälkeen Mirva myös katsoo Tiiaa, mutta tämä ei katso Mirvaa eikä kiinnitä mitään huomiota Mirvan kosketuksiin. Sen sijaan Tiia ja Riina jatkavat leikillistä toimintaansa, joka elein ja katsein osoitetaan vain Tiian ja Riinan väliseksi. Neljännen, viidennen ja kuudennen kosketuksen aikana (Kuva 3) Tiia pitää kättään lähellä Riinan olkapäätä koko ajan, laskematta sitä välillä alas, ja hymyilee samalla. Kosketusten väli on nyt lyhyempi. Kuudennen kosketuksen jälkeen Tiia siirtää kätensä pois, laskee sen pulpetille

ja katsoo vasemmalle, Riinasta poispäin. Hän osoittaa näin lopettaneensa omalta osaltaan tämän leikillisen sekvenssin. Vähitellen myös Riina lopettaa olkapääatanssinsa.

Tiian viimeisten leikillisten rauhoituskosketusten aikana on Mirva kohennellut pöninhäntäänsä ja on siis orientoitunut toiseen toimintaan. Kun Tiia rauhoituskosketuseläksen lopuksi katsoo Riinasta poispäin, hän samalla katsoo Mirvan suuntaan. Mirva tulkitsee tämän ilmeisesti kutsuksi ja aloittaa uudelleen Tiian kosketelemisen: hän koskettaa kynällä Tiian korvaa (Kuva 4). Tiia vastaa koskettamalla kynällä Mirvan olkavartta. Mirva reagoi kiusoitteusekvensseissä erittäin tyypillisellä liioittelevalla uhittelulla: hän nostaa nyrkkinsä pystyyn ja heristää sitä Tiialle (Kuva 5). Kun Mirva tämän jälkeen vielä uudelleen koskettaa Tiiaa, tämä kääntää katseensa pulpetilla oleviin papereihin ja puistelee päätään. Tämä toimii merkinä siitä, että leikillinen vuorottelu on heidän välillään päättynyt ja siirrytään opiskeluvuorovaikutuksen pariin.

Tämän vuorovaikutustilanteen tulkitsen siis oppilaiden väliseksi leikilliseksi kiusoittelevaksi, jonka tarkoituksena on rakentaa ja vahvistaa asemaa vertaisryhmässä. Nämä kolme tyttöä ovat aineistoni perusteella paljon yhdessä, mutta kahdenvälisistä suhteista Tiian ja Riinan välinen näyttää kiinteimmältä. Mirva pyrkii kolmikun vuorovaikutukseen, nauhoituspäivän neljän tunnin perusteella, usein ikään kuin kolmantena osapuolena, ja hänen aloitteensa jäivät useammin vaille vastakaikua tai herättävät vähemmän kiinnostusta kuin Tiian tai Riinan aloitteet (vrt. Goodwin 2008).

Esimerkki (2) osoittaa mielestäni myös sen, että hauskanpitona alkanut vuorottelu voi sekventiaalisesti muuttua ei-kiusoittelevasta hauskanpidosta kiusoittelevaksi. Jos katkelman alkua, Tiian rauhoitteluyrityksiä ja Riinan reagoimia niihin, voi kenties pitää hassutteluna, katkelman loppupuolen Mirvan kynäkosketteluja ja uhoamiseksi voi pitää pikemminkin kiusoittelevaa merkkinä. Niitä on edeltänyt se, että Mirva on jäänyt vaille Tiian huomiota ensimmäisten koskettelujen aikana, eli Mirva on hetkellisesti suljettu pois Tiian ja Riinan vuorottelusta. Kiusoittelevia kynäkosketteluja siis edelsi jonkinlainen ristiriita, erilaiset näkemykset ja toiveet osallistumiskehikon rakentumisesta, ja se purkautui kiusoittelevuoroina, joihin vastattiin vastakiusoittelulla.

Tulkitsen siis esimerkin (2) oppilaiden väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on asettua vertaisryhmään ja osoittaa pientä kapinaa koulun järjestystä kohtaan puuhastelemalla jotain muuta, kuin mihin opettaja toiminnallaan pyrkii oppilaita ohjaamaan. Kiinnostavaa tässäkin on, että kiusoitteleva toiminta kiinnittyy hyvin monella tavalla koulun diskursseihin ja samanaikaisesti sekä kritisoi että rakentaa opiskelevaksi oppilaaksi asettumisen tapoja. Orientoitumalla katsein opettajaan ja tauluun sekä rauhoittelemalla liiaksi liikehtivää oppilasta osallistujat myös pitävät yllä niitä tapoja, joilla luokahuoneessa orientoitutaan opiskelevaksi osallistujaksi. Michael Billig (2005) esittääkin jaottelun sosiaalisia normeja ylläpitävään (*disciplinary*) ja niitä vastaan kapinointivaan huumoriin (*rebellious humor*) ja huomauttaa, että nämä huumorin lajit rakentuvat

usein limittäin ja saattavat jopa sulautua toisiinsa luoden huumoriin sille muutenkin tyyppillistä moniselitteisyyttä.

Edellisessä esimerkissä opettaja ei puutu oppilaiden sivutoimintaan. Siinä ei myöskään tapahtunut mitään erityisen ilmeistä kiusaamiseen viittaavaa, kuten käsiryssä tai voimakkaita tunteenpurkauksia, eikä muiden oppilaiden mahdollisuus seurata opetusta juurikaan häiriintynyt muutamien oppilaiden leikillisistä tai kiusoittelevista episodeista. Aineistoissani on kuitenkin myös esimerkkejä siitä, että opettajat puuttuvat toimintaan, jonka havaitsevat kiusalliseksi jonkun osapuolen kannalta ja jonka he siten tulkitsevat vähintäänkin turhan uskaliaaksi kiusoitteleviksi ellei kiusaamiseksi. Esimerkit (3) ja (4) ovat Inkeri Lehtimajan (2012) keräämästä suomi toisena kielenä (S2) luokkahuoneaineistosta, josta olemme yhdessä analysoineet oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja (Tainio & Lehtimaja tulossa).

S2-oppituntien yksi keskeisistä pedagogisista tavoitteista on saada oppilaat käyttämään suomen kieltä. Siksi opettajat pyrkivät etsimään keskustelunaiheita, joista oppilailla on mielipiteitä ja jotka herättävät tunteita. Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat yläkoulukäisille oppilaille hieman arkaluonteisia mutta myös hyvin kiinnostavia puheenaiheita (Eriksson Barajas 2010). Tämä näkyy Lehtimajankin aineistossa siten, että näiden aiheiden ympärille syntyy vilkasta keskustelua ja oppilaat ottavat innokkaasti myös oma-aloitteisia vuoroja (Tainio & Lehtimaja tulossa). Näytän tyyppillisen tapauksen tällaisesta esimerkkinä (3) (ks. myös Lehtimaja 2012: 155).

Katkelma on jaksosta, jossa harjoitellaan partitiivia. Oppilaiden tulee tuottaa nomineja, jotka taipuvat tässä sijamuodossa. Opettaja on ottanut avukseen verbin *ajattella*.

- (3) 01 Opett: öö Lauri. mitä sä ajattelet.
 02 Lauri: en mitään
 {KATSOO PÖYTÄÄ
 {HAMID KÄÄNTYY KATSOMAAN LAURIA
 {DANIEL NOSTAA PÄÄNSÄ JA KATSOO HAMIDIA
 03 Hamid: tietokonetta(h). (hh)
 {KÄÄNTYY TAAS ETEENPÄIN
 04 Opett: tietokoneta.
 05 Hamid: [,hh
 06 Daniel: (se ajattelee) nait̩sii. (0.5) tietenk̩i.£=
 >mitäs< muuta.
 {OPETTAJA KIRJOITTAU TAULULLE : tietokonetta

Lauri vastaa opettajan kysymykseen tavalla, joka on pedagogisesti hieman hankalakäyttöinen: partitiivin esiin kaiveleminen *en mitään* -konstruktiosta on liian haastavaa yläkoulun S2-oppitunnille. Siksi Hamidin oma-aloitteinen vuoro *tietokonetta* on opetuksen näkökulmasta tervetullut. S2-oppitunneilla tuntuu olevan hyvin tyyppillistä, että oppilaat

vastaavat toistensa puolesta (Lehtimaja 2012: 148–156). Tässä esimerkissä Hamid vastaa Laurin puolesta naurahtuen, mutta asiallisesti. Opettaja hyväksyy Hamidin vastauksen toistamalla sen ja kirjoittamalla sanamuodon taululle.

Samaan aikaan kun opettaja jo kirjoittaa sanaa, Daniel kuitenkin puuttuu puheeseen ja väittää naureskellen, että Lauri ajattelee *naisia, tietenkin, mitäs muuta* (r. 6). Vaikka *naisia* onkin toivotussa partitiivimuodossa, opettaja ei poimi sitä sanalistaansa. Danielin vuoroa voi pitää sekä aiheeltaan että kontekstissaan kiusoittelevana. Toisen puolesta puhuva väittää nimittäin tietävänsä kohteen henkilökohtaiset ajatukset, toiveet ja halut, ne tietämisen alueet, joista osallistujalla itsellään on ensikäden tietoa ja joihin hänellä on ensisijainen moraalinen oikeus (Peräkylä 1995). Toisen suulla puhuminen ja hänen ajatustensa leikillinen ”tietäminen” on etenkin silloin, kun kyseessä on arkaluonteinen asia, käytänne, jonka voi tulkita ”tahalliseksi provokaatioksi, joka suuntautuu kohteelle tärkeään seikkaan” (Keltner ym. 2001: 229). Se on toisin sanoen tulkittavissa kiusoittelevaksi. Daniel väittää vuorossaan (r. 6) tietävänsä Laurin seksuaalisväritteiset ajatukset ja väittää näin jotain arkaluonteista läsnä olevasta henkilöstä. Kiusoittelevan kohde ei kuitenkaan näytä noteeraavan Danielin vuoroa mitenkään vaan sivuuttaa sen. Opettaja kuulee Danielin vuoron, mutta koska vuoro on tuotettu opettajan aloittaman IRE-sekvenssin ulkopuolella ja samanaikaisesti, kun opettaja on orientoitunut muuhun toimintaan, eikä se lisäksi näytä aiheuttavan vuorovaikutuksessa erityisiä seurauksia, opettajakin sivuuttaa sen ja jatkaa opetuspuhettaan.

Opettaja kuitenkin saattaa myös puuttua vuoroihin, jos hän tulkitsee ne liian uskaliaiksi tai kiusallisiksi kohteelle. Seuraavan esimerkin (4) oppitunnilla on luettu teksti, joka käsittelee ihannepuolisoo, ja nyt opettaja virittää keskustelua oppilaiden omista tulevaan puolisoon kohdistuvista toiveista ja vaatimuksista. Monet ovat jo esittäneet näkemyksiään, keskustelu on ollut vilkasta, ja siinä on ollut paljon kiusoittelevia vuoroja, jotka ovat naurattaneet kohdettaan ja muita osallistujia. Nyt opettaja kysyy asiaa Yusufilta, joka on pysynyt melko hiljaa.

- (4) 01 Opett: mitä (.) nii minkälaisia minkälaisia
 {NOJAA YUSUFIA KOHDEN
 {OIKAISEE SELKÄNSÄ
- 02 vaatimuksia,
- 03 Sareedo: £se sano Cecilia.£
 {OSOITTA CECILIAA, KATSOO ETEENPÄIN
 {KATSOO CECILIAA
- 04 Cecilia: £se halua ↑minä;.£
 {TAPUTTAA RINTAANSA KAHDESTI
- 05 Yusuf: mulla vai.

{OPETTAJA NOJAA YUSUFIA KOHTI
 {YUSUF KATSOO OPETTAJAA, HYMYILEE HIEMAN

- 06 Opett: ssh hei. (.) nii. (.) nii sulla.
 {OIKAISEE SELKÄNSÄ
 {NOSTAA KULMAKARVOJA, NYÖKKÄÄ
 {CECILIA KÄÄNTYY NAURAEN SAREEDOA
 KOHTI
- 07 Hibo: se halua Cecilia.
 {CECILIA KATSOO YUSUFIA
 {CECILIA KATSOO HIBOA
- 08 Yusuf: [ei enkä ha[luu.
 {KATSOO HIBOA {KATSOO ETEENPÄIN
- 09 Cecilia: [↓joo, [se halua mua.
 {KATSOO ETEENPÄIN {KATSAHTAA YUSUFIA
- 10 Sibel: e he he [he
 11 Hibo: [>hi hi hi<
 12 Opett: hei ↑olkaa hiljaa.
 13 Yusuf: mun vaatimukse on (.)
 14 Dilton: [(-)
 15 Yusuf: [(nainen)
 16 Opett: anna hei anna Yusufin sanoo nyt Dilton anna
 Yusufin sanoo

Opettajan rivillä 1 kuvattu vuoro on jo kolmas niistä kysymyksistä, joilla opettaja yrittää saada Yusufin puhumaan. Ennen kuin Yusuf ehtii vastata, rientävät kaksi tyttöä, Sareedo ja Cecilia kertomaan, mitä Yusuf haluaa puolisoltaan (r. 3–4). Sareedo väittää Yusufin haluavan Cecilian (r. 3). Samalla kun Sareedo väittää näin, hän katsoo Ceciliaan ja osoittaa häntä. Sareedo siis kiusoittelee tällä vuorolla sekä Yusufia että Ceciliaa rakentamalla heidän välilleen hypoteettisen rakkaussuhteen. Cecilia menee kuitenkin heti leikkiin mukaan ja väittää myös tietävänsä, mitä Yusuf haluaa: hänet (r. 4). Sanomaansa painottaakseen Cecilia taputtaa rintaansa kahdesti. Cecilia siis ikään kuin lisää vettä myllyyn ja tekee arkaluonteisesta kiusoittelestusta Yusufille vielä arkaluonteisemman. Yusuf kuitenkin sivuuttaa tyttöjen vuorot (r. 5) ja tekee korjausaloitteen opettajalle. Asentojen ja katseen avulla Yusuf ja opettaja rakentavat osallistumiskehikosta kahdenvälistä dialogia (r. 5). Kuitenkin ennen vastaamista Yusufin kysymykseen opettaja haluaa hiljentää muiden osallistumista: työrauhapyynnön *ssh hei* jälkeen hän vastaa Yusufin korjausaloitteeseen (r. 6). Ennen kuin Yusuf ennättää vastata opettajan alkuperäiseen kysymykseen, jälleen uusi tyttö, Hibo, yhtyy kiusoitteelijoihin. Hänkin väittää, että Yusuf haluaa Cecilian (r. 7).

Tällainen kiusoittelujen rakentaminen useiden osallistujien yhteistyönä onkin varsin tavallista luokkahuoneissa (Tholander & Aronsson 2002).

Nyt Yusuf tuottaa hyvin eksplisiittisen erimielisyyden ilmauksen: *ei enkä haluu* (r. 8). Yusufin vuorossa ei ole leikillisyyden merkkejä, eikä hän koko episodin aikana ole katsonut muita osallistujia kuin Hiboa, tuottaessaan erimielisen vuoron, sekä opettajaa, jolle ainoana osallistujana on myös hieman hymyillyt kysyessään tarkennuskysymystä (r. 5). Myös Yusufin erimielisyyden ilmauksen aikana Cecilia jatkaa kiusoittelua: *joo se haluu mua* (r. 9). Nyt opettaja osoittaa selvästi sen, että haluaa tyttöjen lopettavan kiusoittelevien vuorojen tuottamisen. Työrauhavuoron *hei olkaa hiljaa* (r. 12) jälkeen Yusuf aloittaa vastauksensa mutta tulee taas keskeytetyksi. Opettaja puhuttelee nyt keskeyttäjää suoraan ja pyytää tätä hiljenemään (r. 16). Yusuf saa viimeinkin tilan vastata.

Esimerkillä (4) haluan tuoda esiin sen, että opettaja voi havaita vuorovaikutuksen kulkua ja osallistujia tarkkailemalla sen, milloin kiusoittelevat vuorot ovat kääntymässä kiusaamiseksi. Kiusoittelujen kohde, Yusuf, on koko episodin ajan vakava, hän ei mene mukaan leikillisiin vuoroihin, ja hän osoittaa eksplisiittisesti erimielisellä vuorollaan, ettei hyväksy keskustelun saamaa suuntaa. Opettaja käyttää käytössään olevia keinoja saadakseen oppilaat lopettamaan toiminnan, joka ei ole mieleen kohteelle. Hiljaisuutta vaativat vuorot rakentuvat implisiittisestä keinosta eksplisiittiseen: nojautuminen puhuteltavaa kohden osallistumiskehikon kahdenvälisyyden osoituksena ja kiusoittelevien vuorojen sivuuttaminen muuttuivat *shh-* ja *hei-partikkeleiksi* ja lopulta täsmälliseksi *olkaa hiljaa* -käskyksi. Opettaja onnistui toiminnassaan, ja Yusuf sai tilan rakentaa vuoronsa omaehtoisesti.

Kiinnostavaa sinänsä on, että opettaja ei sisällöllisesti puutu oppilaiden vuoroihin, jotka rakentavat hypoteettista seksuaalisväritteistä suhdetta kahden läsnä olevan oppilaan välille. Vaikka toinen oppilaista (Cecilia) on innokkaasti leikkisä mukana, toinen (Yusuf) osoittaa monin kielellisin ja ei-kielellisin keinoin, että hän on kiusaantunut tilanteessa. Opettaja lopettaa sekvenssin ja aiheen kuitenkin vain vetoamalla luokkahuonevuorovaikutuksessa opittuun ja sisäistettyyn normiin eli luokkahuoneen erityiseen vuorottelujärjestykseen, jonka mukaan ”opettaja kysyy, oppilas vastaa ja muut ovat hiljaa” (ks. McHoul 1978). Vaikka luokkahuoneissa nykyään on käytössä monia muitakin vuorottelun tapoja, opettaja voi aina hyödyntää tätä osallistujien omaksumaa normia perustellessaan moitteitaan tai kurinpitoaan (Tainio 2005).

Vaikka sekvenssi päättyy Yusufin näkökulmasta tietyllä tapaa onnellisesti, yksittäisten tuntien ja tämän erityisen episodin analysoijana, vailla etnografista tietoa, jään kuitenkin miettimään sitä, kuinka vakava tapahtuma kyseisen episodin kiusalliseksi muuttunut kiusoittelu oli kohteen kannalta. Paljastuiko tässä lyhyessä katkelmassa jostain, jolla on opiskelijoiden vuorovaikutushistoriassa pidemmät juuret? Olisiko tässä ollut aihetta keskusteluun kiusoittelun kohteen, kiusoittelevien tai koko ryhmän kanssa?

6 Kiusoitte­lun lyhyt kielio­ppi

Eräänlaisena yhteenvetona esitän seuraavaksi kiusoitte­lun lyhyen kielio­pin. Siinä on viisi pääkohtaa.

1. Edellinen konteksti. Kiusoitte­lu vaatii tietynlaisia vuoro­vaikutuspiirteitä edellisiltä konteksteilta. Kiusoitte­lijän ja kiusoitte­ltavan välillä tulee vallita jonkinlainen mielipi­teiden, asenteiden tai vuoro­vaikutusasentojen ristiriita. Tällainen ristiriita tai erimielisyys on voinut syntyä meneillään olevassa keskustelussa, mutta sillä voi olla pitemmät juuret osallistujien yhteisessä vuoro­vaikutushistoriassa. Kiusoitte­lutoiminnan todistajilla ei siis aina ole pääsyä tähän ristiriitaan.

2. Kiusoitte­lun synnyttävä vuoro. Kiusoitte­lusekvenssissä kiusoitte­ltu yleensä tekee jotain, joka kiusoitte­lijän tulkinnan mukaan on esimerkiksi prosodisesti, tyyllisesti tai sananvalinnoiltaan kohosteinen tai joka tuo pintaan aiemmin vallinneen tai juuri aktivoituneen erimielisyyden. Tätä kiusoitte­ltavan vuoroa voi pitää kiusoitte­lusekvenssin ongelmavuorona. Ongelmavuoro voi olla myös sellainen, jota tilanteen havainnoija ei pysty tunnistamaan ongelmavuoroksi, sillä vain kiusoitte­lijalla ja kiusoitte­lun kohteella on täysi pääsy heidän yhteiseen vuoro­vaikutushistoriaansa. Joskus myöskään kiusoitte­ltu ei huomaa tuottaneensa ongelmavuoroa.

3. Kiusoitte­lun rakenne. Kiusoitte­lun olennainen sisällöllinen piirre on, että se voidaan tulkita tahalliseksi provokaatioksi, joka kohdistuu johonkin, joka on kohteelle olennaista ja tärkeää. Kiusoitte­lussa käytetään monenlaisia kielellisiä, prosodisia ja ke­hollisia keinoja; keskeisenä piirteenä on liioittelevuus ja usein myös leikillisen toiminnan merkittävien läsnä oleminen. Kiusoitte­lun keskeisin vuoro­vaikutuksellinen voima on sen kaksikasvoisuus: se voidaan ottaa vastaan joko leikillisenä provokaationa tai vakavasti, jopa loukkaavana vuorona. Luokkahuoneessa kiusoitte­lu rakennetaan osaksi meneillään olevaa pedagogista toimintaa joko sisällöllisesti tai vuoro­ttelun näkökulmasta.

4. Kiusoitte­lun vastaanotto. Kohde voi ottaa kiusoitte­luvuoron vastaan hyvin monella tavalla. Vastaanotossa hän voi sivuuttaa kiusoitte­lun, ottaa sen vastaan vakavasti, esimerkiksi loukkauksena, tai mennä kiusoitte­luun mukaan erilaisin tavoin. Kohde yleensä reagoi kiusoitte­luun niin, että kiusoitte­lijä huomaa hänen tunnistaneen kiusoitte­lun. Jopa kiusoitte­lun sivuuttamisissa kohteen erityisen intensiivinen orientoituminen johonkin muuhun kuin kiusoitte­lemaan vuoroon yleensä paljastaa, että kiusoitte­lu on havaittu.

5. Meneillään oleva tulkintakehys. Kiusoitte­lu syntyy tietynlaisen vuoro­vaikutus­toiminnan tulkintakehysessä, silloin kun vallitsee ei-vakava, leikillinen tulkintakehys, tai vaihtoehtoisesti kiusoitte­lulla nimenomaan kutsutaan tällainen tulkintakehys vuoro­vaikutustilanteeseen. Kun kiusoitte­luun vastataan kiusoitte­luna, tämä tulkintakehys osoitetaan tunnistetuksi ja jaetuksi. Kun kiusoitte­lusekvenssi halutaan osoittaa päätty-

neeksi, osallistajat tuottavat keskusteluun merkkejä siitä, että sekvenssi on päättynyt ja siirrytään uuteen.

Mutta onko kiusoittelun lyhyestä kieliopista apua opettajien polttavaan ongelmaan: miten tunnistaa koulukiusaaminen, eli missä kohden kiusoittelu onkin muuttunut kiusaamiseksi? Koska kiusaamisen olennaisia piirteitä ovat pitkäkestoisuus ja toistuvuus, kiusoittelun muuttuminen kiusaamiseksi vaatii aikaa. Vuorovaikutuksen havainnoija, esimerkiksi luokkahuoneessa keskustelua ja toimintaa ohjaava aikuinen, opettaja, on nuorten kanssa vain pienen hetken heidän koulupäiväänsä. Opettaja voi silti pyrkiä herkistymään osallistujien reagoineille. Jos leikillisen kiusoittelun kohde ei omassa toiminnassaan osoitakaan yhtyvänään leikkiin, mikäli hämmennyksen, kiusaantuneisuuden ja vaikenemisen ilmentymät näyttävät kasaantuvan tietyn tai tiettyjen oppilaiden osalle, silloin vuorovaikutusilmapiirissä saattaa olla jotain ongelmallista.

7 Lopuksi

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt luokkahuonevuorovaikutuksesta tunnistetun leikillisen toiminnan ja kiusoittelujen analyysien kautta tuomaan näkyväksi niitä jännitteitä, joita luokkahuoneissa rakentuu, kun oppilaat orientoituvat yhtäältä opiskelevaksi oppilaaksi ja toisaalta vertaisryhmän jäseneksi. Oppilaiden leikilliseenkin toimintaan vaikuttaa merkittävästi se vuorovaikutus- ja toimintakonteksti, joka luokkahuoneeseen on rakentunut palvelemaan koulun institutionaalista tehtävää. Analyysieni perusteella väitän, että institutionaalista näkökulmasta katsottuna sivutoiminnaksi tulkittava nuorten keskinäinen leikillinen toiminta, toistensa viihdyttäminen ja kiusoittelu, on itse asiassa sangen olennainen osa koko koulunkäyntiä ja vahvasti sidoksissa oppitunnilla meneillään olevaan pedagogiseen vuorovaikutustoimintaan.

Erityisesti etnografisesti suuntautuneet kasvatuksen tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten koulun konteksteissa luodaan sellaista vuorovaikutusta ja sellaisia käytänteitä, jotka mahdollistavat oppilaiden luontaisen toimijuuden (*agency*) ilmene-
misen, käyttämisen ja kehittämisen (Ojala, Palmu & Saarinen 2009). Toimijuudella tarkoi-
tetaan yleensä yksilön aktiivista ja tietoista toimintaa jonkin tavoitteen saavuttamiseksi,
eli se voidaan nähdä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa osallistujan osoittamana haluna
ja toisaalta myös mahdollisuutena ja kykynä vaikuttaa siihen toimintaan, johon yksilö
osallistuu (Arnold & Clarke 2013; Kumpulainen & Lipponen 2013; Skinnari 2012). Yksi-
lön toimijuuden rakentumiseen vaikuttavat tietenkin ympäröivän yhteisön ja kulttuurin
normit ja käytänteet sekä fyysisen ympäristön luomat mahdollisuudet ja rajoitteet. Kou-
lun kontekstissa oppilaiden toimijuuden rakentumista tarkastellaan tutkimuksissa usein
nimenomaan virallisen koulun näkökulmasta: pohditaan sitä, millä tavoin koulun ope-

tuskäytänteet ja oppimisympäristö voitaisiin rakentaa niin, että oppijan toimijuudelle luotaisiin mahdollisuudet kehittyä. Usein niissä päädytään huomauttamaan, että koulussa vallitsevat, toiston kautta vahvistettavat ja vahvistuvat diskursiiviset käytänteet kuitenkin pikemminkin rajoittavat kuin mahdollistavat oppijoiden toimijuutta (Davies 1990; Kumpulainen & Lipponen 2013). Implisiittisenä tausta-ajatuksena on, että koulun epävirallisessa toiminnassa oppilaiden toimijuudelle olisi enemmän tilaa, että sen diskursiiviset käytänteet olisivat ikään kuin avoimempia oppilaiden oman toimijuuden esiin tuomiselle, ja niiden tuominen pedagogiseen toimintaan olisi suotavaa.

Tästä rohkeneen kuitenkin olla eri mieltä. Kiusoittelevien analyysi paljastaa mielestäni nimittäin sen, että myös ns. epävirallisessa koulussa on omat diskursiiviset käytänteensä ja norminsa, jotka ohjaavat nuorten vuorovaikutusta ja toimintaa. Toisinaan nämä normit toimivat kielteisesti eli niin, että ne altistavat tietyt yksilöt esimerkiksi kiusaamisen kohteiksi. Silloin opettajan vallasta pitää yllä koulun virallisia normeja on yksittäiselle oppilaalle ja sen kautta myös koko ryhmälle etua. Koulun viralliset normit, kuten luokkahuoneen tietty vuorottelujäsennys, tietyt institutionaaliset tehtävät ja tietyt moraaliset normit, kuitenkin luovat oppilaille mahdollisuuden näyttää toimijuuttaan sofistikoituneilla tavoilla. Kuten esimerkkinä osoittavat, oppilaat käyttävät hyödykseen koulun ”virallisia” diskurssikäytänteitä ja rakentavat luovasti niiden varaan, niitä vältellen ja niihin tukeutuen sellaisia oppilaidenvälisiä tiloja, jotka mahdollistavat sekä oman aseman neuvottelemisen vertaisryhmässä että pitävät yllä oppilaan osallisuutta koulun viralliseen institutionaaliseen toimintaan. Navigoiminen erilaisissa monimutkaisissa diskurssikäytänteissä ja moraalisisissa normistoissa näyttää olevan oppilaiden mielestä viihdyttävää. Mutta samalla se valmistaa opiskelijoita kehittämään sellaisia strategioita, joilla he selviytyvät ristiriitaisia odotuksia ja tulkintakehyksiä sisältävistä tilanteista myös koulun ulkopuolella.

Kirjallisuus

- Arnold, J. & D. J. Clarke. What is ‘agency’? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*, 36 (5), 735–754. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066.
- Billig, M. 2005. *Laughter and ridicule: towards a social critique of humour*. London: SAGE Publications.
- Cassidy, W., M. Jackson & K. N. Brown 2009. Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students’ experiences with cyberbullying. *School Psychology International*, 30 (4), 383–402. DOI: 10.1177/0143034309106948.
- Davies, B. 1990. Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3), 341–361. DOI: 10.1080/0142569900110306.
- Drew, P. 1987. Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25 (1), 219–253. DOI: 10.1515/ling.1987.25.1.219.

- Eder, D. 1993. Go get ya a french!: romantic and sexual teasing among adolescent girls. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press, 17–31.
- Eriksson Barajas, K. 2010. The pimp and the happy whore: 'doing gender' in film talk in a school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 581–596. DOI: 10.1080/00313831.2010.522847.
- Evaldsson, A. C. 2007. Accounting for friendship: moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 377–404. DOI: 10.1080/08351810701471377.
- Francis, B., C. Skelton & B. Read 2012. *The identities and practices of high-achieving pupils: negotiating achievement and peer cultures*. New York: Continuum.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gradin Franzén, A. & K. Aronsson 2013. Teasing, laughing and disciplinary humor: staff-youth interaction in detention home treatment. *Discourse Studies*, 15 (2), 167–183. DOI: 10.1177/1461445612471469.
- Goodwin, M. H. 2006. *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H. 2008. The embodiment of friendship, power and marginalization in a multi-ethnic, multi-class preadolescent U.S. girls' peer group. *Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal*, 1 (2), 72–94. DOI: 10.3167/ghs.2008.010205.
- Gordon, T., J. Holland & E. Lahelma 2000. *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. New York: St. Martin's Press & MacMillan Press.
- Gordon, T. & E. Lahelma 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 42–48.
- Herkama, S. 2012. *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4914-3>.
- Keltner, D., L. Capps, A. M. Kring, R. C. Young & E. A. Heerey 2001. Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 229–248. DOI: 10.1037//0033-2909.127.2.229.
- KiVa Koulu 2012. Turun yliopiston psykologian laitos ja Oppimistutkimuksen keskus. Saatavilla osoitteessa <http://www.kivakoulu.fi/> [luettu 30.5.2016].
- Kouluterveyskyselyt 2016. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla osoitteessa <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskyselytulokset> [luettu 26.1.2016].
- Kumpulainen, K. & L. Lipponen 2013. The dialogic construction of agency in class-room communities. Teoksessa M. B. Ligorio & M. César (toim.) *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age, 193–217.
- Lahelma, E. & T. Gordon 2003. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 12–41.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213. DOI: 10.1017/S0047404500005522.

- Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemi, K. 2014. "I will send badass viruses." Peer threats and the interplay of pretend frames in a classroom dispute. *Journal of Pragmatics*, 66, 106–121. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.02.012.
- Niemi, K. & A. Bateman 2015. 'Cheaters and stalkers': accusations in a classroom. *Discourse studies*, 17 (1), 83–98. DOI: 10.1177/1461445614557755.
- Ojala, H., T. Palmu & J. Saarinen (toim.) 2009. *Sukupuoli ja toimijuus kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. 1995. *AIDS counselling: institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peura, J., M. Pelkonen & L. Kirves 2009. *Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Renold, E. 2001. Learning the 'hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369–385. DOI: 10.1080/01425690120067980.
- Reynolds, J. F. 2007. "Buenos dias/ ((military salute))": the natural history of a coined insult. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 437–465. DOI: 10.1080/08351810701471427.
- Salmivalli, C. & V. Pöyhönen 2012. Cyberbullying in Finland. Teoksessa Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (toim.) *Bully goes to the cyber playground: research of cyberbullying from international perspective*. New York: Wiley-Blackwell, 57–72.
- Schieffelin, B. B. 1986. Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. Teoksessa B.B. Schieffelin & E. Ochs (toim.) *Language socialization across cultures: studies in the social and cultural foundations of language* (vol. 3). New York: Cambridge University Press, 165–181.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä" Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentieteeihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Sorjonen, M.-L. & M. Laakso 2005. Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä*, 2, 244–271.
- Tainio, L. 2005. Luokahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action. AFinLAn vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 179–192.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 22 (4), 330–347. DOI: 10.1016/j.linged.2010.09.004.
- Tainio, L. & I. Lehtimaja, tulossa. Teacher responses to students' self-initiated turns about gender and sexuality during classroom instruction in Finnish as a second language. Arvioitavana.
- Tholander, M. 2002. *Doing morality in school: teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping Studies in Arts and Science 256. Linköping: Linköping University.
- Tholander, M. & K. Aronsson 2002. Teasing as serious business: collaborative staging and response work. *Text*, 22 (4), 559–595. DOI: 10.1515/text.2002.022.
- Yu, C. 2012. *Emotional display in argument, storytelling and teasing: a multimodal analysis*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 105. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514298516>.

Öhrn, E. & A.-S. Holm (toim.) 2014. *Att lyckas i skolan. Om skolpresentationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 363. Göteborg: Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/37427>.

LIITE 1.

Litterointimerkit

.	laskeva tai tasainen intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
mitä	sanan, äänteen tai tavun painotus
↑	äkillinen sävelkulun nousu
↓	äkillinen sävelkulun lasku
>mitä<	nopeutettu puheen jakso
<mitä>	hidastettu puheen jakso
a::n	venytetty äänne
°mitä°	ympäristöä hiljaisempi puheen jakso
MITÄ	ympäristöä voimakkaampi puheen jakso
[]	päällekkäisen puheen alku ja loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko (alle 0.2 sekuntia)
(0.4)	tauco, jonka pituus merkitty
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
mi-	kesken jäänyt sana
(mitä)	epäselvästi kuultu lausuma, mahdollinen tulkinta suluisissa
£ £	hymyilevä ääni
@ @	prosodisesti kohosteinen äänensävy
hi hi	naurua
{	kehollisen tai muun toiminnan alku