



Moniäänisyys vaikeasti lukevien nuorten haastatteluissa

- Henri Satokangas, humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
- Penni Pietilä, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
- Leea Lakka, humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Kirjoittajien yhteystiedot:

Henri Satokangas, henri.satokangas@helsinki.fi

Penni Pietilä, penni.pietila@helsinki.fi

Leea Lakka, leea.lakka@helsinki.fi

Koulupolkuun liittyy monenlaisia normeja, joita valvovat ja säätelevät erilaiset auktoriteetit. Nuoret suuntautuvat näihin normeihin ja auktoriteetteihin haastattelupuheessaan kielellisin keinoin. Tässä artikkelissa tarkastelemme näitä kielellisiä keinoja moniäänisyyden näkökulmasta. Aineisto koostuu vaikeasti lukevien nuorten haastatteluista. Analysoimme haastattelutilanteissa tuotettua moniäänisyyttä suhtautumisen teorian työkaluin. Käsittelemme jatkumoa referoinnista interdiskursiivisuuteen nimetyn äänen, epäspesifin henkilöahmon, epämääräisen toisen äänen ja termistön kautta. Puheeseensa konstruoimien äänten avulla nuoret voivat kaittaa itseään esitettyjä näkemyksiä, asettua niiden kanssa erimieliseksi ja ottaa tiedollista auktoriteettia itseään koskevissa asioissa. Termit puolestaan tuovat mukanaan nuorten puheeseen erikoisalan diskursseja, joiden kautta nuoret hahmottavat itseään suhteessa diagnostisiin kategorioihin ja jäsentävät niiden avulla omaa koulupolkuun. Käy ilmi, että moniäänisyyden suhde nuoren toimijuuteen rakentuu kompleksiseksi: yhtäältä toiset äänet käyttävät määrittelyvaltaa nuoriin, toisaalta nuoret käyttävät eri ääniä omaa toimijuuttaan mahdollistavina resursseina.

Avainsanat: diskurssi, haastattelu, koulutus, lukemisvaikeudet, moniäänisyys

1 JOHDANTO

Tässä artikkelissa tarkastelemme moniäänisyyttä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeaksi¹ käsittävien nuorten haastattelupuheessa. Moniäänisyydellä viittaamme useista eri lähteistä peräisin olevien äänten läsnäoloon kielenkäytössä (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 185). Tulkitsemme tätä nuorten haastattelupuhetta ja sen moniäänisyyttä toimintana, jolla nuoret suuntautuvat sosiaaliin normeihin ja instituutioihin sekä asemoivat omaa identiteettiään suhteessa niihin. Haastattelut koskivat laajasti ottaen tekstikäytänteitä, mutta valtaosin nuorten puhe lukemisesta ja kirjoittamisesta liittyy juuri koulupolkuun: erilaisiin tekstitilanteisiin koulussa mutta myös koulupolun varrella tapahtuneiden kohtaamisten referointiin ja esimerkiksi lääketieteellisiin diagnooseihin. Analyysimme osoittaakin, miten lukeminen ja kirjoittaminen kiertyvät moninlaisiin koulupolun varrella koettuihin haasteisiin ja edelleen näiden haasteiden normeihin kytkeytyviin ulottuvuuksiin. Niin koulutusinstituutioissa kuin niiden ulkopuolella luku- ja kirjoitustaitoon liittyy normeja, asenteita ja arvostuksia, jotka kielenkäyttöyhteisön jäsenet tunnistavat vaihtelevissa määrin ja joihin he tulevat suuntautuneiksi tavalla tai toisella (Mäkinen, 2018; myös Pietilä & Lakka, 2021).²

Taustalla on se diskurssintutkimuksen peruskäsitelmä, jonka mukaan luomme representatioita, käyttäytymisen ja sosiaalisen toiminnan malleja ja rakenteita jokapäiväisessä puheessamme ja muussa semioottisessa toiminnassa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 78–79). Etenkin instituutioiden kehityksessä tapahtuvana tällä toiminnalla voi olla hyvin pitkäkestoisia ja tuntuja seurauksia (Agha, 2007, s. 3). Nuorten haastattelupuheessa kaikuakin institutionaalisia ääniä, jotka osoittavat vaikutusvaltansa yksilön käsityksiin ja identiteettiin, vaikkapa nuoren aikuisen referoidessa opettajansa tekemiä luonnehdintoja. Esitämme, että vaikeasti lukevien nuorten haastattelupuheessa arvostukset, normit ja sosiaalinen järjestys konkretisoituvat kielellisiksi valinnoiksi ja esitystavoiksi. Tulkitsemme mukaan vallitsevia käsityksiä ja normeja – sekä

erilaisia asemoitumista suhteessa niihin – on luetavissa johtolauseissa, referaattiosissa, termeissä ja muissa äänisyyden keinoissa.

Yhteiskunnassa ja sen instituutioissa vaikuttavat merkityksellistämisen ja puhumisen tavat, diskurssit, jotka ovat järjestyneet suhteessa toisiinsa. Diskurssijärjestys (ks. Fairclough, 1992, s. 43; Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 83–84) viittaa näihin erilaisiin käsillä oleviin merkityksellistämisen tapoihin ja niiden hierarkkiseen jäsentymiseen puhujaa ympäröivässä sosiaalisessa todellisuudessa. Diskurssijärjestyksen tarkastelu on Mäntynen ja Virtasen (2020, s. 101) muotoilun mukaan sen selvittämistä, “miten diskurssit järjestyvät sosiaalisen ja yhteiskunnallisen toiminnan mukaisesti”. Kielenkäyttäjät yhtäältä tukeutuvat olemassa olevaan sosiaaliseen järjestykseen, toisaalta osallistuvat sen tuottamiseen, vallitsevia diskursseja uusintaen tai vastustaen (niin sanotun diskurssin kaksoiskierteen periaatteen mukaisesti, ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 32–34). Diskurssijärjestykset ovat toisin sanoen vuorovaikutteisessa suhteessa sosiaaliseen järjestykseen: vallitsevat sosiaaliset suhteet ja hierarkiat vaikuttavat diskurssijärjestyksen muodostumiseen, ja toisaalta diskurssijärjestykset tuottavat sosiaalista järjestystä. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, miten nuori puheessaan suuntautuu koulunkäyntiä koskeviin diskursseihin ja miten hän hyödyntää niitä tuottaessaan kuvaa koulunkäynnin sosiaalisesta todellisuudesta.

Haastatteluaineistossa konkretisoituvat kielelliset resurssit, joita haastateltavilla nuorilla on vaihtelevasti käytössä ja joihin liittyy hierarkioita ja arvottamista. Erot pääsyssä kielellisiin resursseihin luovat epätasa-arvoa (Blommaert, 2005, s. 76). Vakiintuessaan tietynlaiset ominaisuudet ja tietty toiminta yhdistettynä merkkien käyttöön (puhuminen, pukeutuminen, käytös), muuttuu normeiksi, joita vasten toimintaa ja ihmisiä arvioidaan ja hierarkisoidaan (Agha, 2007, s. 74–75). Hierarkiat tuotetaan aina jostakin positiosta käsin. Auktoriteettiasemassa olevan tahon (esimerkiksi opettajan) tuottama toiminnan ja arvon yhteys (esimerkiksi kirjoitusvaikeuksien kytkeminen matalaan arvostukseen) leviää ja kiertää ihmisten

1 Määrittelemme nuoret tässä vaikeasti lukeviksi ja kirjoitaviksi, kuten he ovat haastatteluissamme itse eri tavoin kertoneet. Nuorten luku- tai kirjoitustaitoa ei ole tätä tutkimusta varten mitattu.

2 Kiitämme lämpimästi nimetöntä arvioijaa paneutuneista ja arvokkaista kommentista artikkelin käsikirjoitukseen.

keskuudessa tehokkaimmin (mts. 75–76).

Nuoret tuottavat puheessaan erilaisten tiedollisten ja institutionaalisten (esimerkiksi opettajat) sekä henkilökohtaisten (esimerkiksi vanhemmat) auktoriteettien ääniä. Näin nuoret rakentavat sosiaalista ja diskursiivista järjestystä, johon he hahmottelevat asemaansa, kykyjään ja toimijuuttaan. Tarkasteluamme juuri haastattelupuheen eri ääniin ovat ohjanneet Bahtinin (esim. 1991) ajatukset vieraasta puheesta puhujan omassa lausumassa. Kuten Lähteenmäki (2009, s. 65) tiivistää, ”lausumassa on samanaikaisesti läsnä sekä henkilön oma ääni että vieras puhe, jota hän samalla arvottaa”. Kaiutessaan muita ääniä, olivat ne sitaatteja tai erikoisalan termejä, puhuja tulee ilmaisukseksi suhtautumistaan sanottuun ja toisiin ääniin.

Yksi keskeinen resurssi haastateltavien nuorten puheessa ovat erikoisalojen termit. Termien käyttöä puhutussa vuorovaikutuksessa on tutkittu esimerkiksi lääkärinvastaanoton keskusteluissa (Haakana, Raevaara & Ruusu-vuori, 2001; Paananen, 2017) ja strategiatyössä (Pälli, 2009). Erikoisalojen termit tuovat kielenkäyttötilanteeseen erikoisalan diskurssin ja sen näkökulman maailmaan (esim. Satokangas, 2021, s. 51) sekä asemoivat puhujaa tiedollisena toimijana (Honkasilta, Vehmas & Vehkakoski, 2016). Fairclough (1992, s. 84–85) viittaa interdiskursiivisuuden käsitteellä tällaiseen tiettyjen diskursiivien ja niiden käytänteiden käyttöön osana tekstiä tai puhetta ja erottaa sen avoimesta intertekstuaalisuudesta, jolla viitataan spesifin ulkoisen äänen näkymiseen tekstissä. Tässä tutkimuksessa nuorten haastattelupuheessa havaitusta moniäänisyydestä muodostuu jatkumo spesifisti nimeytystä toisesta äänestä termihin eli avoimesta intertekstuaalisuudesta interdiskursiivisuuteen.

Nuorten koulutuksen kontekstissa tehdyistä haastatteluista on tehty paljon sisällön- ja diskursiivianalyttistä tutkimusta esimerkiksi kasvatus-tieteen ja nuorisotutkimuksen piirissä: muun muassa erityisistä henkilöistä (Mietola, 2014) ja ammatillisesta koulutuksesta poikenneista (Aaltonen & Lappalainen, 2013). Yhteiskunnassa vallitsevia normeja ja niitä ylläpitäviä diskursseja nuorten haastattelupuheessa on tarkasteltu myös esimerkiksi yrittäjyyteen kasvattamisen näkökulmasta (Ikonen & Nikunen, 2021). Meidän analyysimme keskittyy haastattelujen moniäänisyyteen ja sen kieliopillis-sanastollisiin piirteisiin.

Tarkastelemme, miten nuori suuntautuu ja asemoi itseään suhteessa niihin normikeskuksiin ja diskursseihin, jotka kytkeytyvät koulupolkuun ja sen onnistumisen merkinä kehittyneeseen lukutaitoon. Moniäänisyys on ollut 2000-luvulla varsin monipuolisesti kielenkäytön tutkimuksen kohteena (ks. Haakana & Kallioikoski, 2005). Moniäänisyyttä on tutkittu esimerkiksi akateemisissa kirja-arvioissa (Virtanen, 2015) ja yritysten strategiateksteissä (Visakko, 2019). Suhtautumisen teoriasta varsinkin dialogisen tilan säätelyyn (Martin & White, 2005, s. 103–104; ks. myös Virtanen, 2015, s. 30–33) käytettyjen keinojen analyysi on tarjonnut työkaluja tekstien moniäänisyyden tarkasteluun (esim. Mikkonen, 2010, 68–71). Moniäänisyyttä on tyypillisesti tarkasteltu tekstiaineistoista, mutta se soveltuu hyvin myös puhuttujen aineistojen tutkimukseen.

Tutkimuksessamme kulkee rinnakkain kaksi tarkastelun tasoa: ensinnäkin nuorten haastattelupuheessa esiintyvät moniäänisyyden resurssit ja toiseksi se, miten nuoret niiden avulla tuottavat toimijuuttaan. Erittelemme, miten nuori asemoi itsensä suhteessa lukemista, kirjoittamista ja koulutusta merkityksellistäviin diskursseihin ja siten rakentaa identiteettiään suhteessa koulupolkuun kytkeytyviin normeihin. Tutkimuskysymyksiä on tämän kaksitasoisen tutkimusongelman mukaisesti kaksi: 1) Millaisia kielellisiä äänisyyden resursseja nuoret haastattelupuheessaan käyttävät ja miten toiset äänet on kehystetty? 2) Miten he asemoivat itseään suhteessa koulutusta koskeviin diskursseihin ja normeihin? Analyysiluku 4 jakautuu kysymyksen 1 saamien vastausten mukaan neljään osaan, jotka ovat lähde-maininta (4.1), epäspesifi henkilöhaamo (4.2), epämääräinen toinen ääni (4.3) ja termistö (4.4). Tutkimuskysymystä 2 käsittelemme kaikissa näissä alaluvuissa.

2 IDENTITEETTI, KOULU JA NORMIT

Koulu on semioottisen toiminnan kontekstina omanlaisensa kronotooppi (Bahtin, 1981, s. 84; Blommaert & De Fina, 2017), ajan ja paikan rajaama kehys, jolle on elimellistä määrätyllä tavalla vaiheittain etenevä tietynlainen toiminta. Koulutaipalen eteneminen on vahvasti normitettu niin implisiittisten oletusten kautta kuin eksp-

lisiittisesti ja muodollisesti: aikaulottuvuus on normitettu esimerkiksi luokkakohtaisine osaamistavoitteineen. Kouluinstituutioon on siis rakennettu sisään voimakas krononormatiivisuus (ks. Mäntynen & Virtanen, 2020, s. 96). Identiteettityö tapahtuu aina kronotoopin kehyksessä, ja kehys ohjaa koulun diskursseja, arvoja ja rooleja. Kehityskulut ja reitit paikkojen, kuten juuri koulujen, läpi ovat keskeinen osa identiteettien rakentumista. (Blommaert & De Fina, 2017.) Identiteetti rakentuu diskursiivisesti aina uudestaan eri tilanteissa (Agha, 2007; Blommaert, 2005, s. 205; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012), kun tuottamalla merkkejä – vaikkapa puhetta, kirjoitusta, eleitä, pukeutumisoluita – rakennamme sosiaalista persoonaa muiden tulkittavaksi. Moniäänisyyden resurssit ovat yksi tapa rakentaa sosiaalista persoonaa ja asemoida itseä.

Semioottista toimintaa ja diskursiivisten käytänteiden semioottista järjestymistä tarkastelemalla voidaan ymmärtää myös sosiaalista ulottuvuutta (esim. Agha, 2007, s. 13). Nuorten dialogisen tilan säätelyyn käyttämät kielelliset keinot rakentavat, pitävät yllä ja haastavat sosiaalista järjestystä, jossa on tiettyjä normeja ja rooleja, jotka koskevat muun muassa opiskelun taitoja ja niiden erilaisia (esimerkiksi lääketieteellisiä tai psykologisia) ehtoja. Tätä kielellistä toimintaa ohjaa jaettu ymmärrys normeista: mitä ne ovat, keitä ne koskevat ja missä tilanteissa (mts. 8–9)? Normien tunnistaminen ja niihin suuntautuminen perustuu toistuviin ja siten kielenkäyttäjien yhteisössä tunnistettaviin tapoihin ilmaista sosiaalisia suhteita. Nuorten puheessaan käyttämät dialogisen tilan säätelyn keinot asemoivat heitä suhteessa tällaisin tunnistettaviin sosiaalisiin rakenteisiin, kuten lukutaitoon ja koulupolkuun kytkeytyviin valta-asetelmiin ja instituutioihin. Jaettu ymmärrys normeista ohjaa myös haastattelutilannetta ja sen osallistujia; esimerkiksi sitä, mitä haastateltava nuori kuvittelee haastattelijan haluavan kuulla (Mietola, 2014, s. 197).

Haastattelupuheeseen rakentuvassa diskurssi-järjestyksessä voidaan nähdä vaikuttavan erilaisien normikeskusten (ks. Blommaert, 2005, s. 75; Solin 2012), joihin nuori samalla suuntautuu eri tavoin. Haastattelutilanteessa nuori asemoi itseään toimijana sosiaaliseen todellisuuteen, jonka keskuksia ovat esimerkiksi kouluinstituutio tavoitteineen, vanhempien asenteet ja odotukset

sekä ihanteet ja normit hyvästä lukutaidosta ja koulussa menestymisestä. Nuori tuottaa eri ääniä ja suuntautuu niihin eri tavoin (äänistä Thompson, 1996), jolloin normikeskuksiin asemoituminen tapahtuu moniäänistävillä kielen resursseilla. Diskurssi ohjaa normikeskuksiin suuntautumista siten, että tiettyssä diskurssissa aktivoituvat tyypillisesti sille ominaiset normikeskukset. Esimerkiksi lääketieteellisessä diskurssissa tyypillisiä normikeskuksia ovat lääkärit ja heidän antamansa diagnoosit.

Lukutaidon ja koulutuksen kontekstissa normeja tuottavat muun muassa opetussuunnitelman tavoitteet ja arvioivat ammattilaiset. Oppilaan oppimisen ja kykyjen arviointi on objektiivoinnin tekniikka: ihminen nähdään mitattavana objektina, missä dokumenteilla on keskeinen rooli (Fairclough, 1992, s. 53–55; Foucault, 2014). Psykologiset käsitteellistämisen ja järjelytavat siirtyvät koulupsykologien ja vastaavien toimijoiden kautta myös nuorten tapoihin ymmärtää itseään (Brunila, Harni, Saari & Ylöstalo, 2021, s. 14). Diagnostinen termistö on sisäistetty omien kykyjen sanoituksiksi. Kuitenkin myös vastustaessaan itseensä kohdistuvaa vallankäyttöä nuoret tulevat käyttäneeksi sen vallan kieltä, jota vastustavat ja joka arvottaa heidät (vrt. Fairclough, 1992, s. 57).

Lähtökohtamme on ajatus siitä, että moniäänisyyden rakentaminen haastattelupuheeseen moniäänistävillä kielellisillä resursseilla rakentaa sosiaalisia identiteettejä. Ihminen rakentaa ja ilmaisee identiteettiään ja käsitystä itsestään kertomalla kohtaamisistaan ja tuomalla puheeseensa eri ääniä (Agha, 2007, s. 237–238). Semioottisen toiminnan kuvaus esimerkiksi referoinnilla rakentaa puhetilannetta. Moniäänisyyden resurssit kertovat siitä sosiaalisesta järjestyksestä, johon nuoret suuntautuvat ja jota he rakentavat yhteisen orientaation kohteiksi haastattelutilanteessa.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Aineisto koostuu 12 nuoren puolistrukturoidusta haastattelusta; yksi haastatteluista oli parihaastattelu. Haastateltavamme ovat perus- ja toisen asteen opiskelijoita eri vaiheissa: kahdeksan nuorta aikuista (18–27-vuotiaita) haastateltavaa suorittavat kesken jäänyttä peruskoulua loppuun, neljä 16–19-vuotiaista haastateltavaa

puolestaan ammatillista perustutkintoa. Haastattelujen aiheena oli lukeminen ja kirjoittaminen, mikä näiden nuorten tapauksessa tarkoitti puhetta koulusta ja hankaluuksista. Haastattelujen aiheiston muotoutuminen liittyi siihen, että haastateltavat kertoivat kukin eri tavoin kokevansa hankaluuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Ks. myös Pietilä & Lakka, 2021.) Kaikkia nuoria haastateltiin koulupäivän aikana ja oppilaitoksen tiloissa. Haastattelut liittyvät Lakan ja Pietilän tekeillä oleviin, koulutuksessa muotoutuvia niukkoja tekstitaitoja ja niiden ehtoja koskeviin väitöstutkimuksiin. Tutkittavat saivat tietoa tutkimuksista, ja he allekirjoittivat suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta (TENK, 2019). Kukin haastattelija on litteroinut haastattelut itse, ja aineisto on yhteisesti analysoitu anonymisoituna.³

Lähestymme haastatteluaineistoa diskursianalyttisesti, ja keskitymme haastateltavien vuorojen moniäänisyyteen. Haastatteluaineiston lukemista on ohjannut moniäänistävien kielen resurssien ja siten vieraan sanan tunnistaminen. Lähemmin on tarkasteltu jaksoja, joissa toinen ääni on näkyvissä kielen piirteissä. Kategorisoimme aineistoa ensinnäkin sen mukaan, miten toista ääntä käsiteltiin osana omaa puhetta, ennen kaikkea suhtautumisen teoriassa esitettyjen sitoutumisen keinojen kautta. Toiseksi erittelimme ääniä, joita puheeseen rakentuu: jotkin äänet representoidaan spesifeinä henkilöinä, toiset taas epämääräisempinä, institutionaalisina tai muuten yleisempinä ääniä.

Tutkijoiden katseen teoreettinen lähtökohta on diskurssintutkimus (Fairclough, 1992; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Analyysin menetelmällinen viitekehys toteutuu diskursiivisen, sosiaalista todellisuutta rakentavan moniäänisen toiminnan tarkastelussa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 185–193; Thompson, 1996; Virtanen, 2015). Ensinnäkin tekstistä voidaan tunnistaa ja luokitella siinä näkyviä ääniä (Thompson, 1996,

s. 507–511; Virtanen, 2015, s. 43–49; Visakko, 2019). Olemme tunnistaneet haastattelupuheesta ääniksi sellaiset ympäröivästä puheesta erotettavissa olevat merkkikokonaisuudet, joita voidaan luonnehtia ja nimetä (moniäänisyydestä ja sen tunnistamisesta kootusti ks. Visakko, 2019, s. 25–29). Toisaalta erittelemme moniäänistäviä resursseja suhtautumisen teorian (Martin & White, 2005; suomeksi esim. Mikkonen, 2010, s. 65–77) pohjalta.

Suhtautumisen teoria kuvaa suhtautumisen, arvottamisen ja asennoitumisen kielellisiä ilmenemismuotoja, ja sen osa (alasysteemi laajemmassa suhtautumisen diskurssisysteemissä) on sitoutuminen (*engagement*). Keskiössä on kielen moni- ja yksiiäänistävien resurssien käyttö (suomennokset Virtasen, 2015, s. 31): esittääkö puhuja asioita omalla äänellään, merkitseekö sanotun toisen äänen puheeksi ja jos merkitsee, missä määrin ilmaisee suhdettaan ja sitoutumistaan. Aineistossamme näkyy esimerkiksi etäisyys, ironia ja erimielisyys referoidun äänen kanssa. Yksi- ja moniäänistävien resurssien käyttö asemoi puhujaa suhteessa esitettuihin näkemyksiin: kannattaako puhuja, ottaako etäisyyttä, viittaako neutraalisti, kiistääkö vai ilmaiseeko muunlaista suhdetta sanottuun.

4 ANALYYSI

Tämä analyysiluku rakentuu toisen äänen kehystämiseen perustuvaan jaotteluun. Alaluvussa 4.1 käsitellään tapauksia, joissa toinen ääni tuodaan puheeseen lähdemaininnalla (Martin & White, 2005; termi Mikkosen, 2010, s. 71, suomennos), nimeämällä toinen ääni oman puheen osana⁴. Puheessa kuuluva toinen ääni voi olla yksittäinen auktoriteetin asemassa oleva henkilö, kuten vanhempi, opettaja tai kuraattori. Lisäksi kaikuivat instituutiot, kuten opettajien yksilöimättömän ryhmän tai tietyn laitoksen äänet. Nuori voi myös referoida jotakin virallista dokumenttia, jolloin

3 Pietilä ja Lakka (2021) ovat tarkastelleet osin samasta, tässä artikkelissa analysoidusta aineistosta vaikeasti lukevien suuntautumista lukutaitoisen mallikansalaisen normiin, ”mallilukijaan”. He esittelevät, kuinka muun muassa mekanistinen tekstikäsitely ja uusliberaalit uskomukset rakentuvat osaksi heikkojen lukijoiden puhetta lukemisesta ja kirjoittamisesta. Moniäänisyyden kannalta olennaista on, miten mallilukija yhtäältä kiihtyy ja toisaalta osaltaan konstruoi yleistä, yhteiskunnan kollektiivista ääntä (vrt. Virtanen, 2015, s. 46–49).

4 Martin ja White rakentavat systeemis-funktionaalisen perinteen mukaisesti esityksensä yksityiskohtaiseksi systeemiseksi verkostoksi. Analyysimme kannalta tarpeellisia ovat sanottuun suhtautumisen kategoriat, mutta emme ripustaudu systeemiseen esitystapaan, jossa yhtäältä kiistäminen ja toisaalta neutraali ja etäännyttävä lähdemaininta sulkevat toisensa pois. Kiinnostavaa kannaltamme on, että ensinnäkin nuoret merkitsevät puheeseensa lähdemaininnalla toisen äänen ja toiseksi ilmaisevat suhtautumistaan siihen esimerkiksi kiihtymällä sitä neutraalina, kiistämällä sen tai etäännyttämällä sitä.

dokumentti edustaa jotakin instituutiota, jonka kehyksessä sillä on valtaa ja jonka äänenä se toimii. Viittaukset toiseen ääneen voivat olla sekä spesifejä että epäspesifejä (4.2), jolloin äänen lähteenä kaiutetaan esimerkiksi kouluinstituution normeja edustavaa opettajuutta. Toinen ääni voi olla toisaalta epämääräinen (4.3), esimerkiksi yleisenä mielipiteenä esitetyn näkemyksen tapauksessa. Epämääräinenkin ääni saatetaan nimetä, käyttämällä geneeristäviä ilmauksia kuten *kaikki* tai *ihmiset*, mutta epämääräinen toinen ääni voi edustaa lisäksi passiivissa. Oma alalukunsa (4.4) on diagnoosinimityksen tai muun termin käyttö, jolloin erikoistunut ilmaus aktivoi erikoistuneen diskurssin ja erikoisalan diskurssiyhteisön äänen. Kun äänisyyden resurssien käyttöä tarkastellaan kontekstissaan sosiaalisena toimintana, käy ilmi, että nuoret rakentavat niiden avulla identiteettiään, orientoituvat normikeskuksiin ja asemoivat itseään eri tavoin esimerkiksi itseään koskevan tiedon auktoriteeteiksi.

4.1 Lähdemaininta

Haastatteluissa nuoret viittaavat tilanteisiin ja puheenvuoroihin, joissa joku on luonnehtinut heitä vaikkapa oppijoina tai muuten kategorisoinut. Puheeseen rakentuu samalla suhtautumista, jonka avulla nuoret ilmaisevat lainattujen äänien merkitystä oman käsityksensä rakentumisessa. Esimerkissä 1 Hilda kaiuttaa ala-asteen opettajan sanoja.

(1)

LL: Okei. No. Mm. Minkälaisii opettajat on ollu sua kohtaan tai?

Hilda: No jotkut on ollu tosi mukavii ja semmosii ymmärtäväisii. Jotkut on ollu semmosii et ne ei oo millään taval ymmärtäny. Mul oli ala-asteellaki semmone opettaja joka oli et mulle on jääny siit semmonen huonompi kuva ku muist opettajista. Se oli vähä jotenki ei tykänny ehk tai sillee. Ei ymmärtäny mua ja sit se oli ihan hirveen vihasta et **ooksä miettiny et sun tyttärellä on ADHD** mun äidille ja kaikkee tämmöstä.

Toiseksi ääneksi on nimetty tietty *semmonen opettaja*, jonka erottuminen muista ja siten tunnistaminen perustuu tätä koskeviin käsityk-

siin ja muistikuviiin (*mulle on jääny siit semmonen huonompi kuva ku muist opettajista*). Puheeseen konstruoidaan dialogi opettajan ja äidin välillä, jossa referaattiosana on opettajan äidille kohdistama *ooksä miettiny et sun tyttärellä on ADHD*. ADHD esiintyy diagnostisena identiteettikategoriana, ja puhuja kehystää sen esittämisen toiseen ääneen, johon ottaa etäisyyttä ja jota positiioi affektisesti, opettajan tunneilmaisua luonnehtien (*hirveen vihasta*). Johtoilmaus on kommunikaatiota yleisellä tasolla luonnehtiva *se oli ihan hirveen vihasta et*, joka implikoi, että referaatti on vain yksi esimerkki opettajan vihaiseksi luonnehdituista kommunikaatiokäytännöistä. Nuoren aikuisen muistellessa alakoulun opettajan sanavalintoja voidaan ajatella, että ne ovat jääneet mieleen tunnetasolla. Hilda luonnehtii opettajan suhtautumista sekä tämän pyrkimystä kytkeä häneen diagnostinen identiteettikategoria (*identity ascription*, Agha, 2007, s. 251). Moniäänistävä resurssi on lähdemaininta, jonka affektinen sävy värittää etäännyttäväksi (*distance*, Martin & White, 2005, s. 113–114).

Esimerkissä 2 Jussi kuvailee ensin vanhempensa suhtautumista luonnehtimalla heitä yleisesti ja sitten referoimalla suoraan.

(2)

LL: Okei. No miten aikuiset kommentoi sun koulunkäyntiä? Tai tavallaan, mikä se oli se tapa.

[- -]

LL: Jotain sä siit jo sanoitki. Et alkuun ainakin suhtauduttiin niin et sä oot laiska ja. Jussi: Joo. No, tietenki ku ne ei tienny mikä mulla on. Et mä vaan niinku lintsasin ja lintsasin. Karkailin koulusta ynnä muuta. Ni ne oli tosi huolissaan, suuttuneita, vihasia, peloissaan. Ne oli aina sillee et **voi, koht lastensuojelu vie pojan** ynnä muuta.

Jussin vuorossa johtolauseena on *ne oli aina sillee et*. Jussi ei kuitenkaan ainoastaan referoi vanhempiansa puhetta vaan luonnehtii laajemmin (*aina*) heidän tunteitaan ja suhtautumistaan (vrt. Agha, 2007, s. 21–22): hän nimeää huolen, suuttumuksen, vihan ja pelon. Universaalinen ajan kvanttoriadverbi *aina* (VISK § 649) sekä referaatin vain yhdeksi monista vastaavista merkitsevää *ynnä muuta* toimivat rakennusaineiksina kuvaan

toistuvuudesta ja vallitsevuudesta. Osa haastattelukysymyksistä fokusoi puheenaiheen kotiin ja vanhempiin, mikä ohjaa ilmeisellä tavalla vastaukseen nousevien äänten valintaa; esimerkiksi 2 haastattelija puhuu laveasti *aikuisista*. Huomattavaa onkin Jussin puheenvuoron sekventiaalinen ympäristö: haastattelijan kysymys, joka kutsuu referointiin viittaamalla aiemmin tapahtuneeseen toisen äänen kaiuttamiseen (*alkuun ainakin suhtauduttiin niin et sä oot laiska ja*). Kiinnostavaa on, että kommunikatiivisen *kommentoida*-verbin käyttö kysymyksessä saa vastauksessa esiin paitsi puheen referenttia myös – ja ennen kaikkea – tunteiden kuvailua. Jussi rakentaa vastaukseen asetelmaa, jossa vanhemmat asettavat nuoren toiminnalle normeja tunteiden kautta: nuori tuottaa normien vastaisella toiminnallaan vanhemmille negatiivisia tunteita, joita voidaan sanoittaa esimerkiksi näkyvällä sanastolla.

Toisaalla Anja lainaa ”koulun paperia”, joka luonnehtii hänen luonnettaan negatiivisesti. Toisena äänenä on siis mainittu tekstiartefakti (vrt. esimerkki 16). Teksteillä onkin toimijuus itsenäisinä ääнинä osana institutionaalisia käytänteitä: niitä käsitellään tärkeinä keskustelun osallistujina (esim. Lehtinen & Pälli, 2016).

(3)

Anja: Mut mullon ollu kouluvaiheilla epäonnistuminen, se on ollu hirvee semmonen. En oo kestäny. Mulla luki koulun papereissakin siitä. Ää.

LL: Mitä siellä luki?

Anja: **Anja ei kestä epäonnistumisia**. Jos mä olin harjotellu kokeeseen ja se ei on, sit kuitenkin huono mä oon ottanu mä lopetan koko koulun.

LL: Nii just. Okei.

Anja: Mä en kestä sitä.

Erilaiset, nuorta koskevia diskursseja tuottavat normikeskukset näkyvät nuorten puheessa ääнинä, jotka myös keskustelevat keskenään. Anja asettuu referoimansa äänen kanssa linjaan (*alignment*, ks. Martin & White, 2005, s. 95) eli on sen kanssa samaa mieltä, toisin kuin Marko seuraavassa esimerkissä 4. Tämä tapahtuu siten, että Anja luonnehtii ensin omin sanoin huonoa kykyään kestää epäonnistumisia, siteeraa sitten suoraan saman luonnehdinnan esittäviä ”koulun

papereita” ja elaboroi vielä omalla äänellä sitaatin väitettä samanmielisesti. Esimerkin päättävä vuoro *mä en kestä sitä* rakentuukin symmetriseksi sitaatin kanssa siten, että persoonadeiksis siirtyy kolmannelta takaisin ensimmäiseen persoonaan ja *Anja* korvautuu pronomiinilla *mä* sekä *epäonnistumisia* pronomiinilla *sitä*. Symmetria luo sekä leksikaalista (kieltoverbi ja verbi *kestää*) että syntaktista koheesiota toisen ja oman äänen välille. Toinen ääni, ”koulun paperit”, toimii resurssina, johon Anja tukeutuu ja jonka avulla hän jäsentää ymmärrystään itsestään oppijana.

Nuoret myös vastustavat tiedollista ja instituti-onaalista auktoriteettia. Joissakin nimettyä ääntä referoivissa tapauksissa he esimerkiksi kieltäytyvät annetuista diagnooseista. Moniäänistämisen resurssina on tällöin kiistäminen (*deny*, Martin & White, 2005, s. 118), jonka avulla nuoret asemoituvat tiedolliseen auktoriteettiasemaan itseään koskevien kategorioiden käytössä; he eivät suostu luovuttamaan sitä referoimilleen tahoille. Tapaukset ovat esimerkkejä siitä, kuinka vuorovai-kutustilanteen osallistajat voivat neuvotella identiteetin rakennusaineiksista (ks. Agha, 2007, s. 252–253). Näissä tapauksissa nuori rakentaa kerrontaa vuorovaikutustilanteiden representaatioista äänisyyden resursseilla. Seuraavassa esimerkissä Marko kuvaa opettajansa toimintaa:

(4)

Marko: Ei se ei se kauheesti kyselly mitään. Se vaa heti alko toimii ja sit. Sit se tyrkytti mua koko aika jollekki kuraattorille puhuu, sit mä, sit mä suostuin kerran et se pitää sen suunsa kiinni ku mä en jaksa oikeest joka päivä vit- **mee kuraattorille puhuu** tollee noin. Ni sit mä menin ni mulle annetaan lappu ni siin oli itsemurhasta olevii kysymyksii mä olin sillee **joo ihan meen ilmoittaa kuraattorille et m- markol taitaa olla masennus et otat sille tämmösi kysymyksii** ei yhtään kiinnosta olla siel.

PP: Mistä se opettaja sit päätteli et sä olisit masentunu.

Marko: Varmaan siitä et mä olin väsyny ja mä olin etäinen ja mä kuuntelen musiikkii yksin ja tollee noin. Se oli ihan normaali multa.

Esimerkissä 4 Marko selostaa, kuinka opettaja maanitteli häntä kuraattorin puheille. Hän taustoittaa referoitua tilannetta latautuneilla sananvalinnoilla (*tyrkytti, koko aika*), ja ilmaisee lähtökohtaista vastahakoisuuttaan kuraattorin kanssa asiointiin: *suostuin - - et se pitää sen suunsa kiinni*. Kuraattorin vastaanotolla käytetyn lomakkeen perusteella hän arvasi, että *opettaja ja kuraattori* olivat käyneet hänestä keskustelua. Marko siis tuo haastattelupuheeseensa opettajan ja kuraattorin äänet, jotka keskustelevat hänestä: referoidussa tilanteessa Marko on puheenalainen, ei puhuja. Marko referoi opettajan ääntä (*markol taitaa olla masennus et otat sille tämmösiä kysymyksiä*), jonka sinuttelu kohdistuu kuvitellun referoidun puhetilanteen osallistujaan, kuraattoriin.

Referoitu opettajan ja kuraattorin välinen keskustelu kiteytyy juuri termin *masennus* käyttöön ja sen kantamaan diagnostisoivaan tulkintaan, josta haastattelussa käytetään useampikin vuoro. Lisäksi tekstidokumentilla on rooli nuoren objektivomisessa hallinnan kohteeksi (*ni mulle annetaan lappu ni siin oli itsemurhasta olevii kysymyksiä*, ks. Fairclough, 1992, s. 53; Foucault, 2014). Marko tunnistaa kyllä omikseen piirteet, joiden perusteella masennusta pohdittiin (*mä olin väsynyt, etäinen, kuuntelen musiikkii yksin*) mutta kuitenkin kiistää tämän perusteella tehdyn diagnostoivan tulkinnan (*se oli ihan normaali multa*). Markoon on siis koetettu liittää identiteettikategoria, jota hän ei koe omakseen ja josta hän kiellettyy. Kampin kohteena oleva *masennus* on toisaalta itsessään Markon puheessa termimäinen vieras sana (ks. tarkemmin 4.4).

Esimerkissä 5 myös haastattelijan puheessa on moniäänisyyttä (vrt. esimerkki 2 yllä):

(5)

PP: Tost mitä sä kerroit niin, tarkotaksä sitä et sä vähän niinku yritit junaila tavallaan sitä niinku sillain et laskit et riittääkö sulle vielä lause ja

Jouni: Juu ja semmonen

PP: Ja että jos nyt et okei jos mä nyt lähen vessaan ni mä en

Jouni: Jos mä nyt meen vessaan ni mun ei tarvi lukee jus- justuinsa sillee mä tein, mut aina joskus kävi silleen et ku mä tulin vessasta ni aa sä ootkin siinä lueppas sä sit seuraava lause.

PP: Miten se opettaja joka sul oli silloin ni.

Tieskö hän et sul on hankalaa?

Jouni: Öö kyllä mutta hän silti jokaista niinku samallailla tajuaa ja samallailla jokainen pystyy lukee sen ku koitettiin vähän kannustaa siihen että kyl sä siin voit lukee.

Esimerkissä 5 haastattelijä esittää tulkinnan edellä kerrotusta (*tarkotatsä sitä et yritit junaila tavallaan*) ja pyytää Jounia elaboroimaan edellä kertomaansa. Haastattelijä lisäksi tarjoaa referointia Jounin ääneksi (*okei jos mä nyt lähen vessaan*), josta Jouni jatkaa kuvausta oppitunnin ääneen lukemisen tilanteesta ja omista ajatuksistaan. Jouni aloittaa vuoronsa oman ajatuksensa referoimisella (*jos mä nyt meen vessaan*), joka on samansuuntainen haastattelijan tarjoaman kanssa sekä persoonan koodauksen että sisällön suhteen. Myöhemmin Jouni luonnehtii puheenalaisen opettajan yhdenvertaista kohtelua tavoittelevaa mentaliteettia (*mutta hän silti jokaista - - tajuaa*) ja ikään kuin konkretisoi tämän kannustavaa tyyliä rakentamalla referoinnin (*kyl sä siin voit lukee*). Esimerkissä haastateltavan ja haastatellun yhteistyönä rakentuu koulun tiloihin sijoittuva näytelmä, jossa liikutaan henkilöhaamon ajatuksissa ja toisaalta lausutuissa vuorosaanoissa. Näytelmän henkilöhaamot ovat sosiaalisia persoonia, jotka käyvät dialogia ja toimivat vuorovaikutuksessa (vrt. *characterological figure*, Agha, 2007, s. 177; ks. myös Lehtonen, 2015, s. 43–44).

4.2 Epäspesifi henkilöhaamo

Nuoret rakentavat lähdemaininnoilla ääniksi myös epäspesifejä hahmoja, joissa yleensä luonnehditaan tietyn roolin määrittämää ihmisryhmää (usein tietynlaisia opettajia). Roolin ilmaisun (*role designator*) kuten luonnehdinta, nimeäminen ja rooliin kuuluva käytös voidaan näin irrottaa tietystä tilanteesta ja tunnistaa yleisemmin (Agha, 2007, s. 246–248). Relevantiksi rajaukseksi nousee usein opettajan institutionaalinen rooli koulun normien valvojana. Nuoret konstruivat puheeseensa henkilöhaamon ja lainaavat hänen puhettaan.

Esimerkissä 6 Jussi kuvailee nykyistä oppilaitostaan sellaisen karikatyyrisen opettajahahmon kautta, joka ei ole läsnä. Esimerkissä 7 Hilda jaottelee opettajia suhtautumistapojensa mukaan.

(6)

Nää ei oo kaikki sillee, niinku että, et ei mennä ihan sillee viivottimen kanssa täällä. Et jos sä vähän puhut tunnil, niinku tos noi vieruskaverin kaa ni tullaan hakkaa karttakepillä et ”**turpa kiinni**” – – ”**Naama kirjaan kiinni**”.

(7)

No ketkä ei oo ollu sillee et **mä oon joku holtiton**, niin ku semmonen tai jotenki. Ihan ku mä oisin tai jotkut on pitäny tai ne kaks on jääny mieleen et on pitäny mua jotenkin **semmone tuhma tyttö**. [naurahtaa]

Jussi aloittaa kieltomuotoisilla lauseilla (*ei oo kaikki sillee, ei mennä iha sillee*) ja kuvaa sitten kiellon alassa oppilaiden käytöstä ankarasti kontrolloivan opettajan toimintaa. Näin hän rakentaa epämääräisen henkilöhaamon, jota vasten hän luonnehtii nykyisiä opettajiaan myönteisesti. Hilda rajaa mukavien opettajien ryhmän restriktiivisellä relatiivilauseella (*ketkä ei oo ollu sillee et -*). Ulos on rajattu toisen johtoilmauksen äänet (*ne kaks*), jotka ovat kytkeneet puhujaan identiteettikategorian *tuhma tyttö*; Hilda merkitsee sanatarkan ilmauksen omaksi luonnehdinnakseen opettajien suhtautumisesta pronomiinilla *semmone*. Naurahdus ilmaisee etäisyyden ottamista ja ironista suhtautumista kategoriaan ja toruvaan lausumaan. Haastateltava konstruoi siis puheessaan kaksi opettajia edustavaa ääntä: ei-mukavat opettajat normittavat puheellaan *holtittoman* ja siten *tuhman tytön* käytöstä, josta mukavat opettajat poikkeavat välttämällä negatiivisten kategorisointien tekemistä. Samalla nuori asemoi identiteettiään suhteessa ulkoapäin langesuttuun *tuhman tytön* identiteettiin ja sen implikoimiin normikeskuksiin. Huomattavaa on, että sekventiaalinen ympäristö kutsuu toisen äänen ja myös rajatun kategorian puheenalaisiksi, sillä esimerkki on vastaus kysymykseen *minikälaisist opettajista sä oot ja et oo tykänny*.

Haastattelupuheeseen tuotettujen äänten spesifisyydessä hahmottuu jatkumo nimetyistä yksilöistä, kuten vanhemmista, tietyistä opettajista tai dokumenteista tietynlaisiin opettajiin tai institutionaalsiin tahoihin ja ennen pitkää seuraavassa alaluvussa käsiteltyyn epämääräiseen toiseen ääneen, johon on rajattu yleinen,

kaikkien tai ihmisten ylipäänsä ääni. Seuraavassa, lähelle jatkumon saumakohtaa sijoittuvassa esimerkissä Niko kaiuttaa varsin epämääräiseksi jäävää institutionaalista ääntä. Kuvaus on moniääninen dialogi, jossa osapuolina ovat aluksi ”laitos” eli lastenkoti ja vanhemmat, myöhemmin Niko referoi myös itseään. Mielenkiintoista on se, että äänet sulautuvat ja kietoutuvat yhteen tavalla, jossa on vaikeaa erottaa sinänsä tarkastikin spesifioitujen äänten lähteitä toisistaan.

(8)

Paitsi sen laitostajan mitä mua nyt yritettiin ottaa huostaan mut sit mä sain kusetettuu itteni ulos sieltä sillee et mua ei laitettu [Koulukotiin X] tai tälle näin, mikä oli mun mielest hyvä asia koska ei se mua parantanu, et ne sanoo kaikille vanhemmille ja tälle et **ei tää oo se juttu mil mua hoidetaan, mua pitäs hoitaa jollai ihan toisel taval, et tää on nyt tää paskamyrsky mist tää on lähteny on kaikki puoliiks teiän aiheuttamaa** ja mähän olin vaan nuori joka sitte, niinku periaattees rupesin kapinoimaan sen asian takii. Ja sit mä olin nii katkeroitunu sen takii koska ku mua ei ikinä kuunneltu vaik mä sanoin et **antakaa mun mennä toiseen kouluun, antakaa mun tehdä näit mun omii juttui** mut ykskää ei ikinä kunnellu, sit kävi näin.

Jälleen puhuja itse esiintyy kerrottuna minänä (Lindh, 2021, s. 48) osallistumassa dialogiin ja tapahtumiin. Institutionaalinen toinen ääni tuodaan puheeseen viittaamalla epäspesifisti lastenkodin edustajiin yhtäältä passiivilla (*yritettiin, ei laitettu*) ja toisaalta monikon kolmannen persoonan geneerisellä käytöllä (*ne sanoo*). Nuori siis asemoi itseään diskursiivisena toimijana, yhtenä äänenä muiden joukossa. Hän ilmaisee asemaansa ja tahtoaan moniäänisessä todellisuudessa ja toisaalta konstruoi sellaista sosiaalista todellisuutta, jossa häneen käytetään valtaa ja jossa hänen äänensä ei kuulu. Nikon kerronnassa näkökulmien vaihtelu on kiihkeää, ja vaikutelma syntyy esimerkiksi persoonaviittausten pikaisilla vaihdoksilla: Niko upottaa toiseen ääneen ankkuroimaansa referaattiosaan ensin yksikön 1. persoonan viittauksen (*ne sanoo kaikille vanhemmille ja tälle et ei tää oo se juttu mil mua hoidetaan*)

ja asettuu lennosta referoimaan itseään ja viittaa monikon 2. persoonalla koulukodin edustajiin (*on kaikki puoliksi teidän aiheuttamaa*). Näin kieliopillisilla keinoilla rakentuva näkökulman vaihtelu rakentaa kaoottista tunnelmaa ja affektista latausta Nikon puheenvuoroon. Yhdistettynä epäspesifiin viittaamiseen se rakentaa affektisesti epämääräistä suhtautumista mielivaltaisina esitettyihin institutionaalisiin toimijoihin.

Edellä käsitellyissä esimerkeissä nuoret puhuvat kouluun kytkeytyvästä sosiaalisesta järjestyksestä, jossa nuoren käytöstä ja toimintaa suhteutetaan erilaisiin normeihin. Menneiden keskustelujen referoinnin avulla nuori rakentaa identiteettiään ja positiioi itseään suhteessa normeihin, kategorisointeihin ja niitä asettaviin tahoihin. Nuoret siis orientoituvat normikeskukseen ja asemoivat itseään ottamalla niihin etäisyyttä ja ilmaisemalla myös suostumattomuuttaan mukautumaan normeihin.

4.3 Epämääräinen toinen ääni

Esimerkissä 8 Niko viittasi lastenkotiin kielellisillä keinoilla, jotka rakensivat siitä äänenä kasvotoman ja institutionaalisen. Seuraavaksi siirrymme moniäänisyyden jatkumolla lähteen nimeävistä lähdemainnosta kohti geneeristäviä ja epämääräisiä. Käsittelemme tapauksia, joissa nuoret rakentavat epämääräisen mutta usein juuri siksi voimakkaan toisen äänen, jota kaiutteen he luonnehtivat itseään ulkoapäin. Siinä missä edellisen luvun tapaukset oli spesifioitu johonkin tahoon, spesifioimattoman toisen äänen (ks. Thompson, 1996, s. 508–509; Virtanen, 2015, s. 46) rakentamisen johtolauseiden kieliopillis-leksikaalisia keinoja ovat muun muassa *kaikki*, *ihmiset* ja passiivi.

Epämääräisen toisen äänen voima juontuu usein muun muassa siitä, että tällainen ääni sulautuu puhujan omaan ääneen. Esimerkeissä 9 ja 10 nuori osoittaa äänen lähteen, mutta referointi koodautuu yksikön 1. persoonaan, samaistaen siten puhujan ja lausuman subjektin. Persoonadeiksis vaihtuu johtoilmauksen ja referaattiosan saumakohdassa, mikä saa toisen äänen ja oman äänen kietoutumaan yhteen.

(9)

Ihmiset aina niinku väitti et **mä oon laiska, haluumaton, saamaton, et mua ei kiinnosta mikää**, vaikka todellisuudes syy oli ihan eri.

(10)

LL: Noni. Mm. Koetsä että sillä millanen sun luku- ja kirjotustaito on tekemistä sen kans, et sun peruskoulu jäi kesken?

Hilda: En. En koe. Et sitä just. Kaikki sanoo et **mä osaisin**. Mä vaa. Miks mä en sit tee mitää.

Esimerkissä 9 Jussi merkitsee toiseksi ääneksi, johtolauseen subjektiksi, geneerisen *ihmiset*, jonka äänellä hän esittää määritteitä itsestään. Johtoverbinä *väitti* rakentaa etäännyttävän lähdemaininnan (Martin & White, 2005, s. 113–114; Mikkonen, 2010, s. 71). Sitten Jussi kiistää nämä määritteet eli asettuu toisen äänen näkemyksiä vastaan (*todellisuudes syy oli ihan eri*). Esimerkissä 10 Hilda referoi *kaikkia*, ja jälleen referaattiosassa persoonadeiksis siirtyy yksikön 1.:een. Hän asettuu samanmieliseksi toisen äänen kanssa, ja se vahvistaa hänen oman ajatuksensa siitä, että lukutaito ei vaikuttanut koulun kesken jäämiseen.

Esimerkissä 11 Jussi merkitsee passiivilla referoimansa kysyjän geneeriseksi toiseksi ääneksi.

(11)

Ja sit mult on myös kysytty et **haluisiks mä tehdä työkseni tai opiskella jotain musiikijuttuu**. En. Se on mulle harrastus.

Jussi kuvaa geneeristä, kenties koulupolulla samantyyppisenä usein toistunutta dialogia. Passiivimuotoisuus kehystää johtolauseen tekijän epämääräiseksi, ja referaattiosaksi asetettu kysymys (*haluisiks mä tehdä*) on edellisten esimerkkien tapaan yksikön 1.:ssä persoonassa. Jussi yhtäältä merkitsee perfektimuodolla kysymyksen menneisyyteen, toisaalta asettuu vastamalla haastatteluhetkellä dialogiin sen kanssa ja sulauttaa toisiinsa puhujan (haastatteluhetken Jussi) ja puheenalaisen (referoidun tilanteen Jussi). Merkille pantavaa on aikaulottuvuuksien yhteenkietoutuminen: katkelman voi tulkita esimerkiksi niin, että puhuja on itse aiemmin vastannut kysymykseen kieltävästi ja esittää

myös meneillään olevassa haastattelussa vastavansa yhä samoin. Esitetty dialogi vaikuttaa siis ylittävän ajan siinä mielessä, että asiointi ei ole muuttunut: musiikki on yhä Jussille harrastus. Toisaalta lauseen *se on mulle harrastus* voi tulkita dramaattiseksi preesensiksi, jolla puhuja painottaa omaa haluaan ja ottaa auktoriteetin roolin suhteessa valintoihinsa. Esimerkkien 9–11 geneerisyys, passiivi ja pronominivalinnat (kuten *kaikki*) rakentavat kuvan tällaisten keskustelujen toisteisuudesta ja yleisyydestä.

Epämääräiseksi jäävä toinen ääni voi olla myös fiktiivinen. Esimerkissä 12 keskustellaan siitä, miten koulupolku olisi voinut sujua paremmin. Haastattelijä kutsuu tilanteeseen toisen äänen:

(12)

LL: No mm osaatsä sanoo jotenki nyt, et **oisko joku voinu tehdä jotain eri tavalla** et se peruskoulu olis mennä kerralla loppuun asti.

Anja: Mmm. No joo, periaatteessa sillon ko mulla loppu se oppivelvollisuus liian aikasin mun mielest ni, ennen sitä ois kannattanu ottaa vähän jyrkemmin niinko kii. Et **tää on sun elämä**.

LL: Oisko pitäny sanoo napakammin et nyt
Anja: Nii et **tää on sun elämä ja sun täytyy tää käydä ja sä et hyödy tästä mitään jos sä vaan jäät pois**.

Haastattelijä nimeää kysymyksessään toisen äänen, *jonkun*. Anja rakentaa tuon äänen nollapersoonaiseksi (*ennen sitä* [0:n] *ois kannattanu*), eikä esimerkiksi täsmennä haastattelijan *jonkun* tilalle opettajaa, huoltajaa tai instituutiota. Geneerinen nollapersoonainen ääni jää siten epämääräiseksi. Keskustelijat puhuvat konditionaalissa fiktiivisestä, toivotusta tilanteesta, ja tämän fiktion kehykseen muodostuu myös Anjan referoima toinen ääni (hypoteettinen henkilö, ks. Agha, 2007, s. 43). Moniäänisyyttä rakennetaan mielenkiintoisella tavalla yhdessä, kun haastattelijan toisessa vuorossa rakentuu nollapersoonainen johtolause ja referoinnin alku (*oisko* [0:n] *pitäny sanoo napakammin et nyt*), johon Anja tarttuu (*nii et*) ja jota tämä jatkaa (*tää on sun elämä*). Haastattelijan toisen vuoron voi tulkita myös ymmärrysehdokkaaksi, ehdotukseksi sanoittaa Anjan esittämää toivottua puhuttelua

napakaksi. Sekvenssi on samantapainen kuin esimerkissä 5: haastattelijä tarjoaa referointia keinoksi sanoittaa ajatuksia ja aloittaa referoinnin, jota haastateltava jatkaa. Merkille pantavaa on kuitenkin, että Anja ei ota haastattelijan tarjoamaa sävyartikkelimaista (ks. VISK § 821) ajamäärettä *nyt* oman vuoronsa osaksi, vaan toistaa aiemmassa vuorossaan sanomansa lausuman *et tää on sun elämä* ja tarkentaa sitä edelleen. Hän pitää siis kiinni omasta muotoilustaan itseensä kohdistuvassa, fiktiiviseen menneisyyteen sijoituvassa puhuttelussa.

Jounin kerronnassa esimerkissä 13 toinen ääni on läsnä normina, jonka nojalla hän arvioi omaa toimintaansa ulkopuolelta käsin. Kyse on lukemiin liittyvästä häpeän tunteesta.

(13)

PP: Mimmonen fiilis sulla on ku sä luet?

Jouni: Pienesti vielä semmonen häpee että **et sitte kunnolla oppinu vielä lukemaan** niin mutta ei mitään semmosta suurempaa että.

PP: Mitä sä tarkoitat sillä häpeällä?

Jouni: Öö sillee niinku ittekseen mietin että **noniin taas tässä ollaan taas täs kestää** niinku lukeminen tän sanan, niinkun, lausuminen tai sanan, niinku lukeminen itse asiaa että.

PP: Eli sä tavallaan soimaat itseäsi siitä että
Jouni: Joo

Jouni nimeää lukiessa heräävän tunteensa häpeäksi ja elaboroi tunnetta referoimalla toista ääntä (*et sitte kunnolla oppinu vielä lukemaan*). Referaattiosa kytketään *häpeen* määritteeksi *että*-konjunktioilla mutta ilman varsinaista johtolausemausta (ks. VISK § 1463). Äänisyydeltään referaattiosa on kiinnostava: Jouni sinuttelee itseään äänellä, jossa kaikuvat myös vallitsevat normit epämääräisenä yleisenä taustaaänenä. Hän osoittaa lukutaidon puutteesta syyllistävät sanansa referoidun tilanteen itselleen (*et sitte kunnolla oppinu*) ja asettuu näin itsensä ulkopuolelle. Normia kaiuttava ääni ja oma ääni lankeavat näin taas hyvin lähelle toisiaan (vrt. esim. 9–10): Jouni kokee häpeää, joka rakentuu moniäänisesti itseä normin äänellä syyllistämällä. Myöhemmin Jouni kuvailee häpeäänsä konkreettisesti ja tarkasti yksityisessä lukemisessaan, ja oman äänen referointi *noniin taas tässä ollaan taas täs kestää* kuvaa

jälleen yksityisen kokemuksen kontrastoitumista johonkin toiseen, norminmukaiseen kokemukseen ja suoritukseen (ks. Pietilä & Lakka, 2021).

4.4 Termistö

Tässä luvussa tarkastelemme ääniä, jotka nuorten kohtaamien tai kuvittelemien henkilöahmojen sijaan kiteytyvät termeihin. Esimerkiksi Veikko selostaa hankaluuksiaan koulussa ja toteaa, että *päihkeitä tuli kuvioon*. Ylipäänsä sanaan *päihde* kuuluvat institutionaaliset, virallisuonteiset ja terveydenhuollolliset kollokaatiot. Sananvalinta kertoo suuntautumisesta koulun, sosiaalitoimen ja muiden instituutioiden normeihin sekä oman toiminnan tarkastelusta institutionaalisella kielellä, instituutioiden linssin läpi. Puheessa erikoisalan termit aktivoivat erikoisalan diskurssin, ja käyttämällä termistöä puhuja laukaisee sen tiedonalakohtaisen näkökulman, jossa termi on pätevä (vrt. Paananen, 2017, s. 120). Äänisyyden näkökulmasta *päihteen* kaltaiset termit voidaan nähdä vieraaksi sanaksi (esim. Bahtin, 1981, s. 279) haastateltavien puheessa. Referoinnin tapaan myös termien ja etenkin diagnostisten kategorioiden avulla nuoret asemoivat itseään (tiedollisena) toimijana ja rakentavat identiteettiään.

Esimerkissä 14 Olli nostaa oma-aloitteisesti puheeseensa lukihäiriödiagnoosin.

(14)

PP: Miten sä pärjäsit muuten koulussa? Peruskoulu jos miettii alakouluu yläkouluu.

Olli: No mulla on ollu aina just nää matemaatiikka tälläset vahvuuksia et mul on toi lupieni lu- toi **lukihäiriö** todettu.

PP: Mm.

Olli: Niin se on vaikeuttanu mun äidinkieltä esimerkiks että se on ollu mulle vähän vaikeempaa että pitää lukee paljon enemmän.

PP: Joo.

Olli: Et saa sen asian irti siitä ja ymmärtää sen mutta muuten se on ollu jotenki helppoo.

Ollille rakentuu episteeminen rooli termin ja sen taustatiedon omaksuneena asiantuntijana. Samalla vaikuttaa siltä, että hän on sisäistänyt diagnostisen kategorian. Olli nimittäin luokittelee tilannettaan ja asettuu sitten selittämään haastattelijalle, mitä termi *lukihäiriö* tarkoittaa hänen henkilökohtaisesta näkökulmastaan yle-

sellä tasolla (termitiedon yleisluontoisuudesta esim. Satokangas, 2021, s. 55). Hän rakentaa lisäksi syy-seuraussuhteen lukihäiriön ja oman suoriutumisensa välille (*se on vaikeuttanu mun äidinkieltä*). Olli ottaa siis diagnoosikategorian nojalla tiedollisen auktoriteettiaseman suhteessa toimintaedellytyksiinsä ja myös haastattelijaan.

Diagnostiset termit voivat toimia myös solidaarisuuden rakennusaineiksina, kuten Jounin ja Riston yhteishaastattelussa.

(15)

Jouni: Minul **on** itse tuota, **todettu lukuvaikeus ja kirjotusvaikeus**. Että sen kans sitten piti opiskella ja, vuoden olen, olen käynyt alakouluu kakkosluokan uudestaan koska en osannut tarpeeks hyvin kirjottaa ja lukee ja. Risto: No et oo ainoa.

Jouni: **On todettu puhe on vähän tämmöstä** vielä vähän sekavaa että **puhevaikeuskin todettiin**.

Risto: **Mullakin on todettu dysfasia kielelliset vaikeudet. Puhetaidon, puhetaidon vaikeudet** ja niin edelleen että et oo ainoa jolla se on.

Myös tässä esimerkissä nuoret nostavat diagnoosit keskusteluun itse. He ilmaisevat kokemuksen tuomaa omistajuuttaan nimetyistä kategoriosta ja asettuvat termien avulla itseään koskevan tiedon auktoriteeteiksi. Yhteenkuuluvuus eksplikoituu Riston toistuvassa toteamuksessa *et oo ainoa*. Lisäksi diagnooseja koskevat vuorot luovat haastattelukeskusteluun nähden sisäkkäisen keskustelunsa, ja tähän sisäkkäiskeskusteluun haastattelija asemoidaan sivustaseuraajaksi.

Kiinnostavia oman ja vieraan äänen kannalta ovat myös tapaukset, jossa termistö ei täysin ole hallussa ja sitä kaiutetaan virheellisesti tai vailinaisesti. Esimerkissä 16 haastattelija kysyy mahdollisista diagnooseista, ja Mira vastaa.

(16)

LL: Onks sul joskus todettu joku psykiatrinen diagnoosi? Joku ahdistuneisuus, masennus, psykoosi.

Mira: Joo. **Masennus, ahdistuneisuushäiriö ja sitte keskittymishäiriö** ja sitte oli viel joku **sosiaalisiin tilanteisiin suhtautumaton käytöshäiriö** tai joku tämmönen. Se oli joku **sosiaalisiin tilanteisiin**, joku, siin oli seloste

joku et mä en koe et kaikki säännöt tai käytännöt koskee mua samal taval mitä ne koskee muit ihmisiä. Sinällään toi kuulostaa ehkä niinku järkevältä muitten korvaan, mut en mä kummiskaa aattele et mulla olis jotain etuusi mitä muil ei oo, et ehkä mua ei vaan kiinnosta.

Mira ilmaisee eksplisiittisesti, ettei nimitys ole aivan hallussa, mutta sinnepäin (*joku* mainitaan viidesti). Mira kehystää diagnoosin ensinnäkin toiseksi ääneksi ja referoi tekstiartefaktia (*siin oli seloste*), toiseksi muotoilee tulkintansa selosteesta omin sanoin ja kyseenalaistaa ja kiistää sen (*en mä kummiskaa aattele et mulla olis jotain etuusi*, ks. Martin & White, 2005, s. 118). Merkille pantavaa on oman näkökulman aseointi suhteessa muihin: *toi kuulostaa ehkä niinku järkevältä muitten korvaan, mut en mä kummiskaa aattele*. Mira siis asettuu katsomaan omaa käytöstään ulkoapäin, tunnistaa tästä näkökulmasta muodostuvan näkemyksen mutta ottaa sitten itselleen auktoriteetin roolin ajatteluaan koskevan tiedon suhteen. Vaikka Mira on eri mieltä diagnoosin kanssa, se on helposti saatavilla oleva otsikonkaltainen kielellinen resurssi puhuttaessa oppimiseen ja yhteisössä toimimiseen liittyvistä ominaisuuksista. Mira suuntautuu diagnoosiin normikeskuksena ja rakentaa identiteettiään sitä vasten.

Diagnostiset kategoriat vaikuttavat olevan nuorille luontevia itsen luonnehtimisen resurkseja. Identiteetin ja henkilöyden ilmaisemisessa diagnostinen termistö on kiinnostavaa. Diagnoosien ajatellaan kertovan pysyvistä ominaisuuksista, ja tätä termin merkitsemää paalutusta vasten nuori siis peilaa tilanteista toimintaansa ja suoriutumistaan. Aghan (2007, s. 241–242) mukaan yksilön henkilöyden ja identiteetin hahmottamisessa on kulttuurisia eroja sen mukaan, kuinka ohimenevinä tai pysyvinä ominaisuudet nähdään.

Termien syntaktisen esiintymisympäristön tarkastelu osoittaa, että toistuva formula diagnostisen termin esittelyyn on passiivimuotoinen *todeta*-verbi: *mul on toi pieni lukihäiriö todettu* (Olli), *minul on itse tuota todettu lukuvaikeus ja kirjoitusvaikeus; puhevaikeuskin todettiin* (Jouni), *mullakin on todettu dysfasia kielelliset vaikeudet puhetaidon vaikeudet ja niin edelleen* (Risto). Jounin ja Riston katkelmat on esitetty lähemmäksi, eli Riston voi

olettaa paitsi omaksuneen ilmaisutavan aiemista kielenkäyttötilanteista myös tunnustaneen sen sopivaksi haastattelutilanteessa. Tällaisen passiivisen muotoilun voikin nähdä suhteellisen vakiintuneena tapana esitellä itseen kytketty diagnostinen kategoria. Ilmaisutapa näkyy myös haastattelijan puheessa. Kun diagnoosi ”on todettu”, siitä tulee olemassa olevaa ja huomioon otettavaa faktaa (Viinikka, 2011, s. 22). Diagnoosia käsitellään passiivin kautta institutionaalisesti yksilöön langenneena attribuuttina. Passiivimuotoilulla puhujat suuntautuvat toteaviin tahoihin auktoriteetteina, joiden näkemyksen he omaksuvat myös itselleen.

Yllä on käsitelty esimerkkejä, joissa haastattelut tuovat esiin etenkin oppimiseen ja mielen terveyteen liittyviä diagnostisia termejä. Kaikkiaan erikoistuneen ja institutionaalisen sanaston käyttö implikoi, että se on helposti saatavilla. Diagnoosi näyttäytyy usein ainoana tapana kuvata tilannetta. Kategorioita voidaan kuitenkin myös kyseenalaistaa, kuten Miran tapauksessa yllä. Huomattavaa on, että Mira esittää diagnostisen näkemyksen *selosteeksi* sanotun toisen äänen kehyksessä, jotta voi sitten kiistää sen. Sen sijaan omaäänisen lausuman osana vierasta sanaa edustavat termit näyttävät itsestään selvemmiltä. Molemmissa tapauksissa vieraat sanat rakentavat interdiskursiivisia suhteita institutionaaliin rekistereihin. Siten ne ovat yksi moniäänistämisen keino referoinnin kategorioiden rinnalla.

5 LOPUKSI

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet moniäänisyyttä vaikeasti lukevien nuorten haastatteluissa. Nuorten haastattelupuheesta käy ilmi, kuinka lukemisesta suoriutuminen nähdään usein laajemmin koulunkäynnin onnistuneisuuden ja kunnollisuuden mittana, ja tekstikäytänteisiin keskittyneet haastattelut tulevatkin käsitelleeksi laajemmin koulupolulla kohdattuja haasteita suhteessa erilaisiin normeihin. Saavutetussa luku- ja kirjoitustaidossa vaikuttaa kiteytyvän varsin konkreettisella tavalla se, miten koulussa ja elämässä on pärjätty. Kuten Agha (2007, s. 21) toteaa, sosiaalisesta todellisuudesta tunnistamme abstraktiot kuten valta, normit ja yhteiskunnalliset rakenteet muodostuvat kielen reflektiivisessä käytössä. Referointi ja toisten äänten

representointi ovat keskeistä reflektiivistä kielenkäyttöä. Kielelliset valinnat laukaisevat rooleja, positioita ja näiden sosiaalista järjestyneisyyttä. Näiden kielellisten valintojen käyttöön kielenkäyttäjät sosiaalistuvat, tässä tapauksessa siis kouluinstituutiossa toimivat nuoret.

Nuoret tuovat puheeseensa spesifioituja ääniä ja referoivat näitä. Näin kirjoitettu diskurssijärjestys, jossa yhtäältä opettajat kouluinstituutiota edustavina yksilöinä tai kollektiivina määrittävät ne rajat ja kyvyt, joiden puitteissa nuori on kelvollinen oppilas, kun taas esimerkiksi lääketieteelliset kategorisoinnit merkitsevät nuoren toiminnan ja käytöksen normien ulkopuoliseksi. Suhtautumista ilmaistessaan nuori asemoi itseään ja muita erilaisiin normikeskuksiin, ja moniäänistävillä resursseilla nuori voi ilmaista asennettaan ja suhteuttaa referoituja omiin näkemyksiinsä. Toisen äänen merkitseminen esimerkiksi johtolausein ilmaisee sen vieraaksi. Täten haastattelussa tulee ilmaista se, että nuoren kaiuttamat arviot ja luonnehdinnat tulevat ulkopuolelta; ne ovat jonkun muun näkemyksiä tästä ja sellaisina aineksia, joita nuori voi omilla ehdoillaan hyödyntää puheessaan.

On merkille pantavaa, kuinka puhujat rakentavat itsestään dialogin osapuolen sekä myös dialogeja itsensä kanssa. Puheeseen rakentuu heidän lisäksi erilaisia henkilöahmoja, joita referoidaan. Tällaisia tunnistettaviksi rakentuvia, yleisyystasoltaan erilaisia hahmoja ovat ihmiset ylipäänsä sekä tietyt ihmiset kuten vanhemmat ja tietyt rooleja edustavat ihmiset kuten opettajat. Toisiin ääniin viitataan vaihtelevalla spesifisyydellä, ja siten puhuja säätelee deiksiksen valikoivuutta eli sitä, kuinka täsmällisesti spesifioituina ja aikapaikkaiseen kontekstiin sijoitettuina puheeseen poimitaan referenttejä ja toimintaa (Agha, 2007, s. 42–45). Tässä aineistossa väitteet ja asiointilat juontuvat kommunikaatiotilanteista, joissa haastateltava on ollut itse läsnä. Deiksiksen valikoivuus ratkaisee, kuinka epämääräiseksi tai tarkaksi ääni rakentuu ja asemoi puhujaa erilaisiin näkemyksiin. Tietyn henkilön tietyissä tilanteissa esittämä näkemys kehystyy toisin kuin ”ihmisten ylipäänsä” esittämä näkemys, jota käsitellään vallitsevana ja yhteisössä normatiivisena.

Muiden äänten ja sanomisten esittäminen asemoi puhujan sosiaalista identiteettiä haastattelutilanteessa, eli aiempien puhetilanteiden

referointi rakentaa myös haastattelun vuorovai-kutustilannetta. Aghan (2007, s. 30–31) termin denotaation ja interaktion välinen raja murtuu (ks. myös Lehtonen, 2015, s. 44). Dialogimuotoi-nen representaatio on aineistossamme tyypillinen tapa kuvata velvoitteita ja niistä neuvottelemista. Haastattelutilanteessa kuvatut aiemmat puhe-tilanteet keskittyvät toimintaan, jossa nuorten käsitys normeista ja odotuksista syntyy: keskusteluissa muiden ihmisten kanssa.

Koulutuksen kontekstissa toteutunut haastat-telutilanne, haastattelun aihe tekstikäytännöt ja haastattelijan opettajamaiseksi tulkittava habitus muotoilevat haastattelussa esiin nousseita asioita. Kiinnostavaa moniäänisyyden näkökulmasta on kuitenkin etenkin se, miten haastattelijoiden vuorot kutsuvat esiin toisia ääniä nimeämällä niitä (esim. 1, 2, 16) ja toisaalta tarjoavat esimerkiksi referoinnin formulaa (esim. 5, 12). Nuoret eivät siis väistämättä itse aina toisi äänten kaval-kadia puheeseensa, mutta ikään kuin pyynnöstä he osaavat taitavasti suhteuttaa ääniä toisiinsa, eri tilanteisiin ja näiden merkitystä nykyisyyteen. Nuoret voivatkin mukautua ”ammattitaitoisen haastateltavan” rooliin, johon he ovat harjaantu-neet tapaamisissa instituutioita edustavien henki-löiden kanssa. Siksi havaintomme kertovat nimen-omaan haastattelutilanteessa yhdessä tuotetusta haastattelupuheesta ja sen kielenpiirteistä.

Vieraalla sanalla on ilmeisellä tavalla valtaa nuorten puheessa ainakin siinä mielessä, että sille annetaan sija. Diagnostisen sanaston ja käsitteellistapojen sisäistämiseen liittyy yksilön ja vallankäytön näkökulmasta jännite: yhtäältä käsitejärjestelmän voi nähdä alistavan, toisaalta voimaannuttavan yksilöä (Brunila ym., 2021, s. 14–15). Äänien käyttö omien kokemusten kuvaa-misessa voikin olla myös voimauttavaa (ks. Fairclough, 1992, s. 59): diagnoosin vieras sana eristää vaikeudet tiettyjen diskurssien karsi-naan, ja referoiminen auttaa suhteuttamaan eri ääniä toisiinsa. Neuvottelunalaisuus merkitään moniäänisten resurssien käytöllä. Olemassa olevista aineksista käsin voi rakentaa toisenlaista diskurssijärjestystä, jossa oma kokemus ja arvo kiteytyvät.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Lappalainen, S. (2013). Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikenneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 110–127). Gaudeamus.
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press.
- Bahtin, M. (1981)[1934–1935]. Discourse in the novel. Teoksessa M. Holquist (toim.), *The dialogic imagination. Four essays* (s. 259–422). Kääntäneet venäjistä englanniksi Caryl Emerson ja Michael Holquist. University of Texas Press.
- Bahtin, M. (1991)[1929]. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Venäjänkielisestä alkuteoksesta *Problemy poetiki Dostojevskogo* suomentaneet Paula Nieminen ja Tapani Laine. Orient Express.
- Blommaert J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & De Fina, A. (2017). Chronotopic identities. On the timespace organization of who we are. Teoksessa A. De Fina, J. Wegner & D. Ikizoglu (toim.), *Diversity and super-diversity. Sociocultural linguistic perspectives* (s. 1–15). Georgetown University Press.
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. (2021). Terapeuttisen vallan käsitteellisiä näkökulmia ja historiallisia kehityskulkuja. Teoksessa K. Brunila, E. Harni, A. Saari & H. Ylöstalo (toim.), *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa* (s. 13–30). Vastapaino.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Foucault, M. (2014)[1975]. *Tarkkailla ja rangaista*. Ranskankielisestä alkuteoksesta *Surveiller et punir. Naissance de la prison* suomentanut Eevi Nivanka. Suomennos julkaistu alun perin 1980. Otava.
- Haakana M., Raevaara L. & Ruusuvoori, J. (2001). Lääketieteen termit lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia* (s. 196–222). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haakana M. & Kalliokoski J. (toim.) (2005). *Refleointi ja moniäänisyys*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Honkasilta, J., Vehmas, S. & Vehkakoski, T. (2016). Self-pathologizing, self-condemning, self-liberating: Youths' accounts of their ADHD-related behavior. *Social Science and Medicine*, 150.
- Ikonen, H.-M. & Nikunen, M. (2021). Nuorten aikuisten yrittäjämielenlaadun terapeuttinen hallinta. Teoksessa K. Brunila, E. Harni, A. Saari & H. Ylöstalo (toim.), *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa* (s. 291–307). Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2012). *Kategoriat, kulttuuri ja moraali. Johdatus kategoria-analyysiin*. Vastapaino.
- Lehtinen, E. & Pälli, P. (2016). Osallistuminen näkökulmana tekstien ja keskustelujen suhteeseen. Kehityskeskustelulomake osana kehityskeskustelun vuorovaikutusta ja organisatorisia käytänteitä. *Virittäjä*, 120(2), 164–187.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietninessä Helsingissä*. Helsingin yliopisto.
- Lindh, I. (2021). *Matkasta kertomus. Kielen ja kerronnan keinot omakohtaisessa matkakertomuksessa*. Helsingin yliopisto.
- Lähteenmäki, M. (2009). Dialogisuuden lähteillä: Oppihistoriallinen näkökulma Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen. *Puhe ja kieli*, 29(2), 63–74.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto.
- Mikkonen, I. (2010). ”Olen sitä mieltä että...” Lukiolaisten yleisönoasotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, I. (2018). Lukuhaluun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 7–20. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74127>
- Mäntynen, A. & Virtanen, M. (2020). Vanhuus mediassa. Teoksessa K. Hippi, A. Mäntynen, & C. Lindholm (toim.), *Vanhuus ja kielenkäyttö* (s. 76–108). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Paananen, J. (2017). Kuinka lääkärit selittävät asiantuntijainformaatiota? Selittäminen vuorovaikutuksellisenä, kielellisenä ja kehoollisena toimintana monikulttuurisilla vastaanotoilla. *Puhe ja kieli*, 37(3), 119–144.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pietilä, P. & Lakka, L. (2021). Siis mähän oisin kova lukee. Koulupolulla haasteita kohdanneiden nuorten käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Nuorisotutkimus*, 39(3), 21–35.
- Pälli, P. (2009). Strategia merkitysneuvotteluna. Strategiatekstin ja keskusteluiden vuorovaikutuksesta. *Puhe ja kieli*, 29(2), 75–87.
- Satokangas, H. (2021). *Termien selittäminen tietokirjoissa*. Helsingin yliopisto.
- Solin, A. (2012). Genremuutos kieli-ideologisena prosessina. Normiristiriidat ja uuden genren kotouttaminen. *Virittäjä*, 116(3), 349–377.
- TENK (2019) = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Viitattu 25.4.2022.)
- Thompson, G. (1996). Voices in the text. Discourse perspective on language reports. *Applied Linguistics*, 4, 501–530.
- Viinikka, J. (2011). Kuoleman kielissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Virtanen, M. (2015). *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsingin yliopisto.
- Visakko, T. (2019). Eksistentiaalinen rationaalisuus ja moniäänisyyden hallinta yritysten verkkosivujen visio-, missio- ja strategiateksteissä. *Puhe ja kieli*, 39(1), 23–43. <https://doi.org/10.23997/pk.70130>
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7. [Viitattu 8.11.2022.]

MULTIVOCALITY IN THE INTERVIEW DISCOURSE OF YOUNG PEOPLE WITH DIFFICULTIES IN SCHOOL

- Henri Satokangas, Faculty of Arts, University of Helsinki
- Penni Pietilä, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki
- Leea Lakka, Faculty of Arts, University of Helsinki

Within educational institutions, authorities of different kinds regulate a diversity of social norms for reading and writing. In this article, we analyse how young people orient to these norms while deploying a versatile set of linguistic resources. We examine multivocal linguistic resources in interview discourse by utilising tools from appraisal theory. The data consists of interviews conducted with young people who have faced diverse difficulties during school years. In the analysis, we outline a continuum of reported speech and interdiscursivity by delineating the categories of named other voice, unspecific figure, indefinite other voice, and terminology. By constructing other voices in their speech, interviewees echo accounts of themselves or disalign with them, thus claiming epistemic authority over themselves. Terminology, in turn, brings along specialised discourses that prompt the interviewees to view themselves through diagnostic categories. We argue that the interviewees use multivocality in ways that complexify their agency. First, external voices exercise definitional power over the interviewees. On the other hand, the interviewees utilise voices in resourcing their agency over their own life.

Keywords: discourse, education, interview, multivocality, reading difficulties

