



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Moraaliset neuvottelut alakoulun ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden ryhmäsadutuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden osasto
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2018
Emilia Tuovila

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Emilia Tuovila			
Työn nimi - Arbetets titel Moraaliset neuvottelut alakoulun ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden ryhmasadutuksessa			
Title The moral negotiations in small group storycrafting of first grade elementary school children			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 95 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract			
<p>Tutkielmani selvittää keskusteluanalyysin keinoin, millaisia moraalisia neuvotteluita alakoulun ensimmäisen vuosiluokan oppilaat käyvät ryhmasadutustilanteessa. Tarkastelin tutkimuksessani neuvotteluiden rakentumista sekä sitä, millaisia vuorovaikutuksellisia tehtäviä neuvotteluilla toimitetaan. Tutkin niitä neuvottelukeinoja, joilla lapset pyrkivät selvittämään kiistatilanteita. Pääpaino oli lasten moraalisisessa toiminnassa, mutta analysoin myös saduttavan aikuisen toimintaa.</p> <p>Tarkasteluni taustalla on etnometodologinen käsitys moraalista arjen vuorovaikutuksen läpäisevänä ilmiönä ja lapsesta aktiivisena moraalisen toimijana, joka käyttää hyväksi moninaisia kompetenssejaan kohdatessaan moraalisia tilanteita. Sadutusmenetelmän lähtökohdat luovat kehiksen tutkitteleni vuorovaikutukselle. Laajemman toimintakontekstin tilanteelle luo suomalainen peruskoulu. Tarkastelenkin vuorovaikutusta suhteessa luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaaliseen luonteeseen sekä sille ominaisiin käytänteisiin.</p> <p>Aineistoni koostuu viidestä keväällä 2016 videoidusta sadutustuokiosta, joista tarkempaan tarkasteluun valikoitui yksi. Aineisto tuo näkyväksi 10 moraalisen neuvottelun kulun ja niissä käytetyt vuorovaikutukselliset resurssit. Tämän lisäksi olennaiseksi osoittautuivat naurun ja kiusoittelun merkitykset. Valtaosa tuokion kiusoittelusta selittyi osallistujien keskinäisellä viihdyttämisellä, mutta näkyväksi tuli myös käytänteitä, joilla lapset sulkevat toisiaan ulos vertaisvuorovaikutuksesta. Niin tuokion tarinankerronta kuin kiusoittelukin näyttäytyivät kuitenkin ennen kaikkea naurun mahdollistajina.</p> <p>Tutkielmani osoittaa, yhdessä aiemman tutkimuksen kanssa, kiusoittelun olevan olennainen osa lasten kohtaamaa moraalisen toimijuuden kenttää. Kiusoittelun vastaanoton tavat näyttivät myös omassa aineistossani olevan olennaisessa asemassa siinä, millaiseksi kiusoittelu muodostuu. Näyttääkin siltä, että tarkka perehtyminen lasten vuorovaikutuskäytänteisiin on avainasemassa myös kasvattajan harjaannuttaessa omaa moraalista toimijuuttaan lasten kanssa työskennellessään.</p>			
Avainsanat - Nyckelord sadutus, alkuopetus, moraalinen toimijuus, moraalinen vuorovaikutuksessa, keskusteluanalyysi			
Keywords storycrafting, elementary school, moral agency, moral-in-interaction, conversation analysis			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		<i>ethesis.helsinki.fi</i>	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Educational Sciences	
Tekijä - Författare - Author Emilia Tuovila			
Työn nimi - Arbetets titel Moraaliset neuvottelut alakoulun ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden ryhmasadutuksessa			
Title The moral negotiations in small group storycrafting of first grade elementary school children			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year March/ 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 95 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The purpose of the thesis was to examine the moral negotiations that 1st grade elementary school children conduct in a small group storycrafting situation. The aim was to find out how these negotiations are constructed; what kind of communicational goals are committed by them and which communicational resources children use to solve disputes. Conversation analysis was used to make these processes visual and draw meaning of them</p> <p>The study represents an ethnomethodological view of morality as a phenomenon that takes place in, and is made visual by, communicational actions in every day interaction. Child is viewed as an active moral agent who uses a wide repertoire of social competences when confronting moral situations. The main emphasis was on children's moral agency but also the present adults' actions were analysed. Storycrafting creates the interactional frame to the examined communication. The communicational practises of classroom interaction and its institutional character are considered in the analyse, as the studied interaction takes place in the context of the Finnish elementary school.</p> <p>The data consists of video recorded small group storycrafting of 1st grade school children. The collection of the data took place in the spring 2016. The data shows the course of 10 moral negotiations and the interactional resources used in them. Also, teasing and entertaining practises are made visual by the data. The teasing was mainly motivated by children's aim to entertain each other but children's excluding practises also occurred in the data. The main purpose of the storytelling and teasing practises, however, seemed to be making laughter possible for the participators.</p> <p>The findings of the thesis show, in support of earlier results in the field, that teasing is a relevant part of children's everyday moral life. Especially the response work of teasing is important in defining the framework of teasing. It is important for the educators to familiarize themselves with the communicational practises of children. Especially children's reactions should be carefully observed if the adult wants to practise a responsible moral agency as a co-working moral actor.</p>			
Avainsanat - Nyckelord sadutus, alkuopetus, moraalinen toimijuus, moraalii vuorovaikutuksessa, keskustelunanalyysi			
Keywords storycrafting, elementary school, moral agency, moral-in-interaction, conversation analysis			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Helda /E-thesis (theses)		<i>ethesis.helsinki.fi</i>	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	NÄKÖKULMIA LASTEN MORAALIN TUTKIMISEEN	4
	2.1 Kehityspsykologinen näkökulma ja vaiheteoriat.....	4
	2.2 Etnometodologinen näkökulma moraalin tutkimiseen: moraali sosiaalisena toimintana	6
	2.3 Lapsi moraalisen toimijan	7
	2.4 Koulu moraalisen toiminnan kenttänä.....	11
	2.5 Koulun ja luokkahuoneen vuorovaikutuksesta	13
3	SADUTUS.....	16
	3.1 Tähtäimessä vastavuoroinen toimintakulttuuri ja dialogisuus	16
	3.2 Lasten toimijuus ja autonomia sadutuksessa.....	17
	3.3 Saduttajan roolista	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
	5.1 Laadullinen vuorovaikutuksen tutkimus ja etnometodologinen tutkimusperinne	25
	5.1.1 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	26
	5.1.2 Ryhmäsadutustilanne keskustelunanalyttisen tutkimuksen kohteena ja kontekstina	30
	5.2 Tutkimuksen aineisto	32
	5.2.1 Videoitu sadutusaineisto ja sen hankinta	32
	5.2.2 Aineiston rajaus ja analyysin vaiheet	35
6	MORAALISET NEUVOTTELUT SADUTUSTILANTEESSA	39
	6.1 Läsnäolevasta kertominen (moraalinen neuvottelu 1)	39
	6.2 Osallistujan marginalisoiminen (neuvottelu 2).....	42
	6.3 Kiistan aiheena naisen tuominen näyttämölle.....	46
	6.3.1 Kerrontaidean kuiskaaminen (moraalinen neuvottelu 3)	46
	6.3.2 Idean paljastamisella uhkailu (moraalinen neuvottelu 4).....	48
	6.3.3 ”Sitten kalkkuna tapasi kalkkunanaisen” (moraalinen neuvottelu 5)	52

6.3.4 "Sen pitää olla sen naisen kanssa ymmärrä" (jatkoneuvottelu 5.1)	55
6.4 Romanttinen rakkaus ja sukupuoli kiistan kohteena	58
6.4.1 Ihastuminen (moraalinen neuvottelu 6)	58
6.4.2 Pussaaminen ja jälkikasvun sukupuoli (moraaliset neuvottelut 7 ja 8).....	61
6.5 Vaikeasti muuttuva kiusoittelun kehys	64
6.5.1 Alexin vetäytyminen (moraalinen neuvottelu 9).....	65
6.5.2 Käännö kiusoittelun vastaanotossa (moraalinen neuvottelu 10)	68
6.6 Nauru ja kerrontatoiminnot.....	70
6.7 Kiusoittelun logiikkaa	72
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	78
7.1 Tutkijan osallistuva rooli.....	78
7.2 Keskusteluanalyysi kuvailevan ja tapauskohtaisen tiedon tuottamisessa	79
8 POHDINTAA	82
8.1 Kiusoittelun, tarinankerronnan ja naurun keskinäisistä suhteista.....	82
8.2 Leikillistä kiusoittelua vai vahingollista kiusaamista	83
8.3 Valta-asema sadutuksessa.....	86
LÄHTEET	91
LIITTEET.....	96

1 Johdanto

Toimijuuden tukemista pidetään perustavanlaatuisena pohjana oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa (ks. Niemi, 2016a, 16). Tämän voi lukea muun muassa kansallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), joiden arvopohjassa ja tavoitteissa korostuvat lapsen osallisuuden ja toimijuuden edistäminen (POPS, 2014, 16–18, 20). Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan oppijan tulee myös itse ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Itseohjautuva oppimisprosessi ja oppilaiden vastuu omasta oppimisestaan painottuvatkin yhä enemmän myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, 17, 21). Lapsen autonomian, toimijuuden ja itseohjautuvuuden tukeminen turvallisella tavalla ei ole kuitenkaan aina helppo tehtävä. Tämä vaatisi tapahtuakseen toiminnallisen raamin, jonka sisällä itseohjautuvaan vastuunottoon tarvittavat taidot voisivat kehittyä pikkuhiljaa, eikä lapsi jäisi yksin vastuun ja vaatimusten kanssa.

Sadutus on Suomessa kehitetty menetelmä, jolla pyritään saamaan lasten ääni ja aloitteet kuuluville (Karlsson, 2005). Sadutus voidaankin nähdä eräänä ehdotuksena vuorovaikutuksellisesta raamista, jonka sisällä lasten olisi turvallista harjoitella autonomista aloitteiden tekoa. Sadutus pyrkii tasoittamaan lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa vallitsevaa asymmetriaa antamalla sadutettavalle lapselle täyden päätäntävällän kertomuksensa sisältöön. Käsitys täydestä päätäntävällästä muuttuu kuitenkin monitahoiseksi tilanteessa, jossa sadutettavana on yhdellä kertaa useampi lapsi. Ryhmäsadutustilanteessa vaaditaankin osallistujilta keskinäistä neuvottelua; yhteistä sosiaalista toimintaa, jotta kirjatuksi saadaan yhteinen tarina.

Ensimmäinen omakohtainen kosketukseni sadutukseen tapahtui luokanopettajan opetusharjoittelussa vuonna 2014. Tällöin sadutimme harjoitteluparieni kanssa opetusryhmämme ensimmäisen vuosiluokan oppilaita pienryhmittäin. Koikeilu onnistui hyvin. Oli esimerkiksi hienoa seurata, kuinka eräs lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kanssa painiskeleva oppilas innostui kertomuksen tuottamisesta sadutuksen myötä. Sadutustunnin päätteeksi hän pyysi opettajilta kirjoituspaperia, jotta voisi mennä kotiin kirjoittamaan lisää tarinoita. Yhdessä tuotetut

tarinat ja etenkin niiden ääneen jakaminen tuntuivat nousevan lapsille jo tämän yksittäisen sadutuskerran myötä hyvin merkityksellisiksi. Lasten työskentelystä välittyneen yleisen innostuksen ja riemun lisäksi aloin pohtia sadutuksen mahdollisuuksia myös ryhmäroolien tuulettamisen kannalta. Oppilaita saduttaessani kiinnitin nimittäin huomiota erääseen oppilaaseen, joka näytti sadutustilanteessa innostuvan kanssakertojensa riehakkaasta tyylistä. Koko ryhmän tilanteissa pidättyväisen oloinen ja asiallisesti käyttäytyvä oppilas rohkaistui sadutusryhmässä olemaan äänessä, tekemään paljon aloitteita ja revittelemään anarkistisella huumorilla. Ylipäättänsä vertaisryhmän dynamiikka ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa vallitsevat ilmiöt tuntuivat pienryhmäsadutuksessa määrittävän sadutustilannetta voimakkaasti. Erään toisen ryhmän kohdalla ryhmäroolit tuntuivat nimitäin määrittävän tilannetta melko tiukastikin. Kyseisessä pienryhmässä keskityttiin luomaan sovelias ja koherentti kokonaisuus, ja vertaisryhmän keskinäinen kontrollointi kokonaisuuteen sopimattomien ideoiden suhteen korostui.

Ajattelenkin nimenomaan pienryhmässä toteutetun sadutuksen tuoneen työskentelyyn aspektin, joka olisi puuttunut, mikäli lapsia olisi sadutettu yksin. Vuorovaikutustapahtuman dynamiikka olisi kaiken kaikkiaan ollut toisenlainen. Äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna ryhmäsadutuksessa on kyse ryhmäviestintätilanteesta, jossa tuotetaan tekstiä yhdessä. Niin ryhmäviestintätilanteiden harjoittelu kuin yhteinen tekstien tuottaminen korostuvatkin nykyisen opetussuunnitelman (2014, 104, 106, 107) määrittelemissä tavoissa, joilla yhteistyötaitoja tulisi harjoitella äidinkielen ja kirjallisuuden piirissä. Tämä tekee nimenomaan ryhmäsadutuksen tarkastelemisesta relevanttia myös opetussuunnitelman kannalta. Pääasiallinen mielenkiintoni kohdistuu kuitenkin sadutuksen vuorovaikutukselliseen puoleen.

Nykyisessä ajassa ja yhteiskunnassa, jossa yhdessä toimimisen taidot korostuvat niin koulussa kuin sen ulkopuolella, onkin mielenkiintoista tarkastella, mitä yhdessä toimiminen tarkoittaa tapahtuvan vuorovaikutuksen kannalta. Niemi (2016a, 17) huomauttaa tähän liittyen, että lasten toimijuuden tukemista saateen usein pitää itseisarvoisen hyvänä asiana jopa pysähtymättä pohtimaan, kuinka toimijuus itseasiassa vuorovaikutustilanteissa näyttäytyy tai mitä se esi-

merkiksi opetukselta vaatisi. Helposti saatetaankin ajatella, että oppilaiden toimijuus toteutuu sitä paremmin, mitä enemmän epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla tapahtuu. Epävirallista vuorovaikutusta tapahtuu koulussa joka tapauksessa, mutta jos ja kun sen määrää halutaan pedagogisista syistä tietoisesti lisätä, koulussa työskentelevän aikuisen on hyvä olla tietoinen niistä vuorovaikutuksellisista lainalaisuuksista ja normeista, jotka lasten keskinäisessä epävirallisessa vuorovaikutuksessa vallitsevat.

Näissä normeissa on nimittäin paljon myös sellaista, joka altistaa tietyt yksilöt esimerkiksi kiusaamiselle (Tainio, 2016, 37–38). Moraalinen aspekti onkin ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa aina läsnä. Yksi kasvattajien kohtaamista ikuisuuskyseksistä lienee esimerkiksi se, kuinka tunnistaa kiusaamista myös silloin, kun se ei ole ilmeistä (ks. Herkama, 2012; Tainio, 2016, 23). Tunnistamisen jälkeen kiusaamiseen pitäisi vielä osata puuttua sellaisella tavalla, joka aidosti edistäisi kiusaamisen loppumista, eikä esimerkiksi pahentaisi tilannetta entisestään. Keskustelunanalyttinen kiusaamisen tutkimus on paljastanut niitä hienovaraisia ja moninaisia keinoja ja käytänteitä, joita lapset käyttävät keskinäisessä kiusoittelussa ja kiusaamisessa (Tholander, 2002; Tainio, 2016). Vakavan kiusaamisen tunnistaminen lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ei ole yksinkertainen tehtävä. Esimerkiksi ilmeinen elein tai naurulla ilmaistua kiusaamista on toisinaan hyvin vaikea havaita, kuten on myös vuorovaikutuksellisia käytänteitä, joilla varmistetaan kiusatun sulkeminen pois vertaisyhteisöstä (Tainio, 2016, 23). Lisäksi joku saattaa kokea kiusaamisena sellaista, jonka toinen kuittaisi kevyenä vitsailuna.

Kiusaamisen tunnistaminen näyttääkin vaativan syvempää ymmärrystä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen mekaniikasta. Tutkielmani myötä pyrin omalta osaltani perehtymään lasten vuorovaikutuksen piirteisiin, herkistymään sen hienovaraisille vivahteille sekä tunnistamaan aina läsnä olevia moraalisia аспекteja. Kontekstina vuorovaikutukselle toimii lasten yhteisen kerronnan tilanne, pienryhmäsadutus. Samalla onkin mielenkiintoista nähdä tarkemmin, mitä ryhmäsadutustilanteessa vuorovaikutuksen kannalta tapahtuu.

2 Näkökulmia lasten moraalin tutkimiseen

Moraali on monimutkainen, monikerroksinen, arjen vuorovaikutustilanteet kokonaisvaltaisesti läpäisevä käsite. Yleisesti moraalin käsitteen voidaan sanoa käsittävän sellaisia asioita kuin oikea ja väärä, hyvä ja paha, sopiva ja epäsopiva. Lisäksi siihen sisältyvät sosiaalisesti ja kulttuurisesti määritetyt periaatteet siitä, kuinka toisia kohdellaan. (Boersema, 2014; Niemi, 2016a, 19; ks. myös Kohlberg & Hersh, 1977, 58.)

Tässä luvussa esittelen lyhyesti perinteisen kehityspsykologisen näkökulman lasten moraalin tutkimukseen Piaget'in ja Kohlbergin vaiheteorioiden kautta. Tämän jälkeen avaan oman tutkimukseni kannalta relevanttia etnometodologista näkökulmaa moraalin tutkimiseen sekä esittelen lyhyesti aiempaa tutkimusta, joka on tarkastellut lasten moraalista toimintaa sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lisäksi selvitän näkökulmaa lapsesta moraalisenä toimijana.

2.1 Kehityspsykologinen näkökulma ja vaiheteoriat

Perinteisesti lasten moraalin tutkimuksessa on ollut vallalla kehityspsykologinen suuntaus, jolle on leimallista moraalin näkeminen yksilön kognitiivisena ominaisuutena tai mielensisäisenä tilana (ks. Niemi, 2016a, 20–23). Kognitiivis- ja kehityspsykologisen näkökulman kulmakiviä ovat Piaget'in (ks. 1960) ja Kohlbergin (ks. Kohlberg & Hersh, 1977) vaiheteoriat. Piaget'in (1960) mallissa moraalinen ymmärrys alkaa kehittyä varhaislapsuuden egosentrisyydestä vaiheittain (Piaget, 1960, 16–19) kohti aikuisiän autonomista ja sosiosentristä moraalista ymmärrystä. Ikä ja ympäristö määrittelevät kehityksen vaiheen. (Niemi, 2016a, 20–23).

Kohlberg laajensi ja kehitti Piaget'in teorioita eteen päin omaksi kolmitasoiseksi mallikseen, jonka tasot voidaan jakaa yhteensä kuuteen välivaiheeseen (ks. Kohlberg & Hersh, 1977, 54–55). Ensimmäisellä tasolla ulkoiset auktoriteetit ja konkreettiset seuraamukset määrittelevät oikean ja väärän. Tästä lapsi etenee kohti näkemysten ja käsitteiden moninaistumista, auktoriteettien sisäistämistä,

muiden tarpeiden huomioimista ja vastuullista toimintaa. Kohlbergin mallin korkein taso on omien johdonmukaisten moraalisten sääntöjärjestelmien luominen. (Kohlberg & Hersh, 1977, 54–55; Niemi, 2016a, 20–22; Tholander, 2002, 32–33.)

Piaget'in ja Kohlbergin malleja on kritisoitu voimakkaasti muun muassa moraalin yksinkertaistamisesta yksilölliseksi mielen sisällä tapahtuvaksi järkeilyksi (ks. mm. Niemi, 2016a, 22–23). Mallit pohjautuvat nimittäin ajatukseen siitä, että ihminen toimii universaalisti samalla tavalla kaikissa tilanteissa (ks. Kohlberg & Hersh, 1977, 54, 57). Malleja on kritisoitu myös siitä, että moraalialueita tutkittu keinotekoisissa tutkimustilanteissa, irti kontekstistaan usein haastattelumetodien tai keinotekoisien dilemموjen kautta (mm. Tholander, 2002, 34). Esimerkiksi haastattelumetodien avulla ei päästäkään käsiksi siihen, millaisia moraalisesti latautuneita tilanteita lapset aidoissa elämän vuorovaikutustilanteissa kohtaavat, eikä etenäkään siihen, kuinka he tällaisissa tilanteissa tosielämässä toimisivat (mm. Niemi, 2016a, 23). Se, kuinka lapset osaavat järkeillä ja keskustella moraalialueista dilemmoista, on ilman muuta eri asia, kuin se, miten he niihin tositalanteen tullen suhtautuisivat tai tilanteessa käyttäytyisivät. Myös Karlsson (2005, 34–35) tuo esiin suoran kysymisen ongelmallisuuden, kun kyseessä ovat lapset. Hän huomauttaa lasten olevan hyvin tottuneita aikuisten esittämiin epäaitoihin kysymyksiin (ks. myös Tainio, 2007, 41). Tällöin kysymyksen funktiona ei ole aidosti tiedustella lapsen kantaa johonkin kysymykseen vaan esimerkiksi saada lapsessa aikaan tietty toiminto tai vastaus. Esimerkiksi haastattelutilanteessa suuri osa lapsen energiasta voi mennä sen päättämiseen, kuinka aikuinen haluaisi hänen tilanteessa toimivan tai tiettyyn kysymykseen vastaavan (Karlsson, 2005, 34–35, 26–27).

Voimakkaasta kritiikistä huolimatta Piaget'in ja Kohlbergin teoriat muodostavat pohjan myös moraalialueen nykytutkimukselle (ks. mm. Tholander, 2002, 31). Erityisesti Kohlbergia on kiittäminen moraalialueen kehitystä koskevan tutkimuksen saattamisesta osaksi kasvatuksen ja psykologian tutkimuksen valtavirtaa (Niemi, 2016a, 20). Jo Piaget'in käsityksen mukaan sellaiset asiat kuin reiluuden ja oikeuden taju kehittyvät sen kautta, että ymmärrys keskinäisen kunnioituksen, yhteistyön ja käyttäytymisen ohjelinjoista kasvaa (Piaget, 1960; Niemi, 2016a, 21). Kehityopsykologinen näkökulma ei kuitenkaan yksin riitä selittämään ihmisten

käytöstä monimutkaisissa ja monikerroksisissa moraalisesti latautuneissa vuorovaikutustilanteissa.

Sittemmin moraalialla onkin tutkimuksessa lähestytty myös sosiaalisena toimintana. Seuraavaksi esittelen oman tutkimukseni kannalta olennaisen etnometodologisen (tai keskustelunanalyttisen) näkökulman moraalisiin (mm. Mondada, 2011; Stivers, 2011; Enfield, 2011; Niemi, 2016; Tholander, 2002). Näkökulma perustuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana, sekä niin moraalista kuin vuorovaikutuksestakin moniulotteisina ilmiöinä, jotka ovat jatkuvasti yhteisen määrittelyn alaisena. Tällöin moraalialla tarkastellaan sosiaalisena toimintana, joka on tiiviisti sidoksissa kontekstiinsa, vuorovaikutustilanteisiin. Voidaankin puhua *moraalisista käytännöistä (moral practises)* tai *moraalisesta toimijuudesta (moral agency)* (Boersema, 2014, toim.; Niemi, 2016a, 16–17, 29–30, 56).

2.2 Etnometodologinen näkökulma moraalin tutkimiseen: moraali sosiaalisena toimintana

Keskustelunanalyysin ja diskursiivisen psykologian saroilla on viime vuosina alettu tutkimaan moraalialla myös etnometodologisesta näkökulmasta käsin (Mondada, 2011; Stivers, 2011; Enfield, 2011). Suomalaisen peruskoulun kontekstissa näin on tehnyt Kreetta Niemi (2016), joka tutkii väitöskirjassaan lasten moraalista toimijuutta vertaisvuorovaikutuksessa. Ruotsalaisen koulun kontekstissa vastaavan tyyppistä tutkimusta on tehnyt Michael Tholander (2002), jonka näkökulma moraalisiin vastaa Niemen edustamaa käsitystä, vaikkakin Tholander (2002, 31) itse nimeää näkökulmansa keskustelunanalyttiseksi (tai keskustelulliseksi) näkökulmaksi moraalisiin (conversational approach to morality). Kutsuttiin näkökulmaa sitten kummalla nimellä hyvänsä, olennaista on moraalin tarkasteleminen sosiaalisena vuorovaikutuksena, joka on tiiviisti sidoksissa kontekstiinsa. Vaikka moraalin kognitiivinen ulottuvuus myönnetään, korostetaan ilmiön tulemistä näkyväksi sosiaalisina tekoina hetki hetkeltä määrittävässä vuorovaikutuksen kehityksessä (ks. Stivers, Mondada & Steensig, 2011). Etnometodologisessa näkökulmassa moraalialla ei siis tarkastella ihmisen teoista erillisenä metatason saarek-

keena, vaan keskustelunanalyttisen näkemyksen mukaan moraalitulee näkyväksi ihmisen arkipäivän teoissa ja käytänteissä (Tholander 2002, 34). Kiinnostuksen kohteena ovat moraalin arkipäiväiset käytännöt (*morality in use, moraalit "arkipäivän käytössä"*) (Tholander, 2002, 34–36) ja moraalinen toimijuus (moral agency) (ks. Boersema, 2014; Niemi, 2016, 16–17, 29–30, 56). Näkemys pohjaa ajatukseen siitä, ettei moraalinen toiminta tapahdu tyhjiössä, vaan suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen käytänteisiin (Boersema, 2014, 8–9).

Sen sijaan, että moraalinen kehitys etenisi vaiheittain, nähdään se ennemminkin erilaisten moraalisten repertoaarien kumuloitumisena (Tholander, 2002, 33, 45). Keskiössä ovat vuorovaikutustilanteissa käytetyt semioottiset resurssit ja niiden myötä esiin tulevat kompetenssit (Niemi, 2016a, 42, 43). Sisäistettyjen periaatteiden ja yksilön päänsisäisten järkeilyjen sijaan korostuvat paikalliset määritelmät moraalista (Tholander, 2002, 33, 35, 37). Normeja ei nähdä yksinomaan käyttäytymisen rajoitteina, vaan niihin suhtaudutaan moraalisisina valintoina, jotka luodaan yhteistyössä (ks. Stivers, Mondada & Steensig, 2011). Näihin lähtökohtiin moraalista ilmiönä perustan oman tarkasteluni tässä tutkielmassa. Moraali ei ole siisti, systemaattisesti lokeroitavissa oleva ilmiö, johon päteisivät kausaaliselitykset (Tholander 2002, 35) vaan se käsitetään monikerroksiseksi ilmiöksi, joka on voimakkaasti kytköksissä sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstissaan moraalit onkin jatkuvan uudelleen määrittelyn alaisena.

2.3 Lapsi moraalisisena toimijana

Aiemmin esittelemieni vaiheteorioiden taustalla erottuu aikanaan vallalla ollut näkökulma lapseen keskeneräisenä, vajavaisena, joksikin tulevana (ks. mm. Corsaro, 9, 23, 27; Karlsson, 1999, 32–35; Riihelä, 2000, 113–123). Lapsinäkemyksessä on sittemmin (1990-luvulle tultaessa) tapahtunut kuitenkin voimakas paradigman muutos (Riihelä, 2000, 113–123). Yksi niin kutsutun uuden lapsuudentutkimuksen uranuurtajista on William A. Corsaro. Hänen *tulkitsevan uusin-tamisen* mallissaan (Corsaro, 1997, 18, 24) lapsi käsitetään aktiivisena, itseoi-keutettuna toimijana, joka samanaikaisesti luo omaa uniikkia kulttuuriaan sekä uudelleen tuottaa aikuisten käytänteitä ja maailmaa omalla tavallaan (Corsaro, 1997, 4-5, 27, 40; ks. myös Karlsson, 1999, 39–42, Riihelä, 2000, 119–120).

Myös lapsen rooli tiedon tuottajana on sittemmin otettu huomioon (mm. Riihelä, 2000). Lapsuus käsitetään paitsi erityisenä ja itsessään arvokkaana ihmiselämän vaiheena, myös yhteiskunnallisena ja sosiaalisena rakenteena (Corsaro, 1997, 4-5, 43). Vaikka jo Piaget ja Vygotsky käsittivät lapsen aktiivisena toimijana (ks. Corsaro, 1997, 14, 12, 17) eivät heidän mallinsa ottaneet juurikaan huomioon vuorovaikutuksen ja osallisuuden merkitystä ihmisen kehityksessä. Corsaron tulkitsevan uusintamisen mallissa korostuu yksilökehityksellisen näkökulman sijaan kollektiivinen osallisuus yhteiskunnan toimintoihin ja sen käytänteiden muovaaminen vuorovaikutteisena prosessina (Corsaro, 1997, 18, 24; ks. myös Vuorikoski, 2003a, 22–23). Kuten Niemi (2016, 51) toteaa, lapset luovat myös moraalisen areenansa pitkälti itse.

Myös kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pohjaavat näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana ja lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä (POPS, 2104, 15, 17). Sen arvopohjassa ja tavoitteissa korostuvat lapsen osallisuuden ja toimijuuden edistäminen (POPS, 2014, 16–18, 20). Oikeudellisen perustan perusopetukselle antaa YK:n lasten oikeuksien sopimus, joka velvoittaa lasten kanssa työskentelevät noudattamaan sopimuksen periaatteita (POPS, 2014, 15). Näihin periaatteisiin kuuluvat muun muassa lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi sekä lapsen näkemyksen kunnioittaminen. Nimenomainen lapsen kuulluksi tuleminen periaate toimii myös sadutusmenetelmän (Karlsson, 2005, Riihelä, 2000, 132–139) lähtökohtana. Menetelmän tavoitteena on nimenomaan lapsen äänen kuuleminen ja vakavasti ottaminen, tilan antaminen lasten omille ajatuksille ja aloitteille (Karlsson, 2005, 41). Sadutuksessa puheenvuoro annetaan lapselle (Karlsson, 2005, 45, 116).

Kun uuden lapsuudentutkimuksen mukaisen käsityksen lapsesta ja lapsuudesta yhdistää etnometodologiseen näkemykseen moraalista sosiaalisena toimintana sekä vuorovaikutuksesta jatkuvasti osallistujiensa uudelleen määrittämänä dynaamisena ilmiönä, piirtyy kuva lapsesta moraalisena toimijana (*moral agent*) (mm. Niemi, 2016a, 16–17, 29–30), joka jatkuvasti kohtaa ja määrittää moraalisesti värittyneitä tilanteita ja ilmiötä arjen vuorovaikutuksessaan. Seuraavaksi kuvaan lasten moraalisen toiminnan kenttää aikaisemman tutkimuksen valossa,

jossa esiin nousevat erityisesti kiistojen selvittämisen, kiusoittelun ja kiusaamisen teemat. Ne näyttävätkin aiemman tutkimuksen valossa (ja myös oman aineistoni perusteella) määrittävän vahvasti ilmiökenttää, jonka lapset koulun moraalisisissa tilanteissa toimiessaan kohtaavat.

Kiusoittelu, kiusaaminen ja kiistojen selvittäminen osana lasten moraalista toimijuutta

Kiusoittelulla tarkoitetaan yleensä hyvántahtoista leikillistä toimintaa, jolla pyritään vahvistamaan sosiaalista solidaarisuutta. Sen avulla ihmiset esimerkiksi luovat ja tiivistävät suhteita toisiinsa, ratkaisevat konflikteja, huvittelevat ja haluavat esiintyä. (Keltner & Capps, Kring, Young & Heerey, 2001, 229; Tainio, 2016, 21; Saharinen, 2007, 261–263). Keltner ja kollegat (2001, 229, 234–235) määrittelevät kiusoittelun ”tahalliseksi ja leikilliseksi provokaatioksi, jolla kommentoidaan jotakin kohteelle tärkeää”.

Kiusaamisella puolestaan viitataan kohdetta vahingoittavaan tai loukkaavaan toimintaan, jolloin sillä on yleensä sosiaalista solidaarisuutta vähentävä vaikutus (Tainio, 2016, 21). Yksi tapa määritellä kiusaaminen ja kiusoittelu, on asettaa ne jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat hyvántahtoiset, leikilliset kiusoittelut ja toisessa päässä vakava, pahantahtoinen kiusaaminen (esim. Tholander, 2002, 62). Myös kiusoittelun vastaanottotoiminnot voidaan sijoittaa jatkumolle vakava-ei-vakava. Näin tekee esimerkiksi Drew (1987) kiusoittelun vastaanottotoimintoja koskevassa tutkimuksessaan. Herkama (2012) puolestaan selvittää nuorten loukkaavaa vuorovaikutusta koskevassa työssään oppilaiden yksilöllisiä tapoja tulkita ja ymmärtää kiusaamiseen liittyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja.

Michael Tholander (2002) tuo tutkimuksissaan näkyväksi nuorten kiusaamistoiminnoissa tarvittavia monimutkaisia kompetensseja. Hän on tarkastellut muun muassa nuorten orientoitumista sukupuoleen kiusoittelutilanteissa, juoruilua sekä positiointia ”vertaisopettajaksi”. Tholanderin (2002) tutkimus osoittaaakin, että nuorten osallistuminen nopeasti vaihtuviin ja laajasti varioiviin kiusoittelu- ja kiusaamistilanteisiin vaatii hyvin laajaa vuorovaikutuksellisten repertoaarien hallintaa (Tholander, 2002, 73–75; ks. myös Herkama, 2012, 191). Tärkeää osaa kiusaamistilanteissa toimittavat etenkin keinot, joilla kiusaamiseen vastataan ja

joilla siltä puolustaudutaan (ks. myös Drew, 1987). Myös nämä toiminnot edellyttävät monipuolista ja hienovaraista vuorovaikutuksellisten resurssien hallintaa. Tholanderin (2002, 64, 73–75) tutkimuksessa tulee myös ilmi se, kuinka kiusoittelu- ja kiusaamistilanteita (moraalisia hyökkäyksiä) rakennetaan usein taitavasti yhteistyössä usean osallistujan kesken.

Tainio (2016) puolestaan nostaa esille oppilaiden leikillisen toiminnan, keskinäisen viihdyttämisen ja kiusoittelun olennaisen merkityksen koulunkäynnin kannalta (ks. myös Saharinen, 2007). Nämä toiminnot ovat tärkeitä niissä prosesseissa, joilla oppilaat asettuvat osaksi vertaisryhmää, mutta ovat Tainion (2016, 37) mukaan vahvasti sidoksissa myös pedagogiseen toimintaan. Ne ovat toisin sanoen läsnä niin oppilaan virallisessa kuin epävirallisessa roolissa toimittaessa.

Kreetta Niemi (2016a; 2016b; ks. myös Niemi & Batesman, 2015) tarkastelee väitöstutkimuksessaan lasten välisiä kiistelyitä, niissä tapahtuvia syytösten ja ulkopuolelle sulkemisen käytänteitä sekä tapoja, joilla lapset soveltavat aikuisen asettamia sääntöjä omissa sääntöversioissaan. Hänen tutkimuksissaan tulevat esille muun muassa tavat, joilla lapset käyttävät opettajan asettamia sääntöjä resursseina paitsi omien sääntöversioidensa luomiseen, myös vertaisryhmästä ulkopuolelle sulkemiseen (Niemi, 2016b, 47; Niemi & Batesman, 2015). Osallistumiskehikon muovaaminen ja sen kautta yksi vastaan muut -asetelman luominen nousevat olennaiseksi myös Niemen ja Batesmanin (2015) tutkimissa ulkopuolelle sulkemisen käytänteissä (ks. myös Herkama, 2012, 87, 93–96). Lisäksi hän osoittaa, kuinka lapset liikkuvat joustavasti vuorovaikutuksellisesta kehyksestä toiseen käyttäen siirtymisen luomia mahdollisuuksia kiistelyn resurssina. Näkyväksi tulee myös se, että leikillisessä, kuvitellussa kehyksessä vallitsevat erilaiset paikalliset normijärjestelmät kuin tosielämän kehyksessä (Niemi, 2016b, 48).

Aikaisempi moraalisen toimijuuden tutkimus piirtää koulusta kuvan sosiaalisena areenana, jossa lapset jatkuvasti kohtaavat moraalisesti värittyneitä tilanteita. Seuraavaksi avaan lyhyesti koulun vuorovaikutuskäytänteitä piilo-opetussuunnitelman käsitteen kautta sekä jäsenän luokahuonevuorovaikutuksen piirteitä.

2.4 Koulu moraalisen toiminnan kenttänä

Lapset ja nuoret viettävät huomattavan osan valveillaoloajastaan koululaitoksen piirissä. Kyseisessä instituutiossa vallitsevat omanlaisensa vakiintuneet normistot. Suomalaisen peruskoulun virallisen arvo- ja normipohjan voi lukea kansallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, mutta se ei yksin anna täyttä kuvaa siitä, mitä koulussa tosiasiaassa päivittäin tapahtuu. Tätä on osaltaan yrittänyt selvittää piilo-opetussuunnitelmatutkimus (Broady, 1987; Vuorikoski, Törmä & Viskari, 2003).

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan niitä lausumattomia, epävirallisia, tahattomia tai tiedostamattomia käytänteitä ja ulottuvuuksia, joiden mukaan koulussa käytännön tasolla toimitaan (Broady, 1987, 33, 96–101, 115–116; Törmä, 2003, 109–130). Näihin lukeutuvat erilaiset vakiintuneet asenteet ja normit sekä vaatimukset ja odotukset, joita koulussa toteutetaan. Piilo-opetussuunnitelma sisältää myös oppimisen, josta opettajat ja koulun hallinto eivät osaa, tahdo tai pysty puhumaan esimerkiksi riittämättömän ymmärryksen tai ilmiön epämiellyttävän luonteen vuoksi (Tholander, 2002, 20). Keskustelunanalyttisestä näkökulmasta katsottuna nämä lausumattomat käytänteet ovat kuitenkin havaittavissa, ne tulevat näkyviksi vuorovaikutustekoina (mm. Tainio, 2007, 17).

Broady (1987) kytkee piilo-opetussuunnitelman koulun sosialisatitehtävään. Myös koulussa tapahtuva moraalinen toiminta onkin kytköksissä käsityksiin kasvatuksen ja sosialisatiion suhteesta (ks. Vuorikoski, 2003a, 18–24). Perinteisesti moraalinen toiminta luokahuoneessa on käsitetty opettajan välittämiksi arvoiksi ja säännöiksi (ks. mm. Tholander, 2002, 27). Tähän ovat kytköksissä perinteiset käsitykset sosialisatiosta, joiden mukaan keskeneräinen, yhteiskunnasta ulkopuolinen lapsi omaksuu kompetenttien aikuisten käytänteet ja normit ja tulee siten osaksi yhteiskuntaa (ks. mm. Corsaro, 1997, 8-11; Vuorikoski, 2003a, 20; Tholander, 2002, 27, 43). Perinteisen mallin sijaan koulun voi nähdä myös sosiaalisena areenana (mm. Tholander 2002, 19–22), jonka virallisen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman asettamat vaatimukset yhdessä muodostavat. Tämä toimintakenttä sisältää niin virallisen institutionaalisen vuorovaikutuksen ja sen piirissä suositun julkisen puheen (ks. Peräkylä,

1995, 177–203; Vatanen, 2016, 314) kuin oppilaiden välisen epävirallisen vertaisvuorovaikutuksen ja siinä suosituksen yksityisen puheen (ks. Sahlström, 1999, 126–170; Tholander, 2002, 24–27). Yhtä lailla sen piiriin asettuvat sekä formaali että informaalinen oppiminen. Sosiaalista vuorovaikutusta ja täten myös moraalisesti värittyneitä tilanteita tapahtuu kattavasti koko kyseisellä toiminnan kentällä.

Konstruktivistisessa sosialisatiokäsityksessä yksilöä ei nähdä ainoastaan sosiaalisten rakenteiden tuotteena, vaan esiin nostetaan yksilön toimijuus ja kapasiteetti muovata instituutioita ja niiden toimintakäytänteitä (Vuorikoski, 2003a, 22–23). Keskustelunanalyttisessä sosialisatiokäsityksessä keskiöön nousevat kommunikatiiviset kompetenssit (ks. Tainio, 2007, 21; Niemi, 2016, 47–51) joita osallistujat kartuttavat toimiessaan yhteiskunnan moninaisilla vuorovaikutuskentillä (Tholander, 2002). Näitä kompetensseja hyödyntämällä opitaan taitaviksi ja sujuviksi sosiaalisiksi käytännön toimijoiksi ja pyritään toimimaan tilanteiden täysivaltaisina osallistujina riippumatta pyrkimysten sopivuudesta koulun viralliseen agendaan (ks. Tainio, 2007, 19; Vuorikoski, 2003a, 21). Samalla tullaan tietoisemmaksi niistä rooleista ja normeista, jotka erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä vallitsevat. Näin myös koulu ja sen puitteissa tapahtuvat luokkahuonetilanteet nähdään yhteisöllisinä tapahtumina, joissa opitaan monenlaisia sosio-kulttuurisia käytänteitä (Tainio, 2007, 19).

Tholander (2002, 20–21; myös Niemi, 2016a, 14) kritisoi aiempaa kouluun sijoitettavaa moraalin tutkimusta keskittymisestä ilmeisesti näkyviin moraalien aspekteihin ja etenkin siihen, kuinka opettaja toimillaan vaikuttaa oppilaaseen. Moraalinen toiminta on kuitenkin vuorovaikutuksessa aina läsnä. Siksi tapahtuvaan moraaliseen toimintaan käsiksi pääseminen edellyttääkin keskustelunanalyttisen näkökulman mukaan (mm. Stivers, Mondada & Steensig, 2011; Tholander, 2002; Niemi 2016a) tarkempaa pureutumista itse vuorovaikutukseen. Kun keran tarkastelen moraalista vuorovaikutuksessa näkyväksi rakennettavana, läpäisevänä ilmiönä, ja tutkitun vuorovaikutuksen kontekstina on peruskoulussa tapahtuva luokkahuonetilanne, on syytä hiukan perehtyä niihin vuorovaikutuskäy-

tänteisin, jotka tekevät luokkahuoneen tilanteista erityisiä. Seuraavaksi kuvaankin lyhyesti luokkahuoneen vuorovaikutuskäytänteitä aiempaan tutkimukseen viitaten.

2.5 Koulun ja luokkahuoneen vuorovaikutuksesta

Kun tarkastellaan koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta, on otettava huomioon, että koulu on instituutio, jossa luodaan institutionaalisia rooleja ja toteutetaan institutionaalisia päämääriä vuorovaikutustoiminnoilla (Heinonen, 2017, 31–37; Vatanen, 2016, 314; Vuorikoski, 2003a, 19). Koululaisen tuleekin luokkahuoneessa toimiakseen opetella tietynlaiset puheenvuorojen vaihtumista ja rakentumista koskevat normit (Tainio, 2007, 32).

Pohjana luokkahuonevuorovaikutuksen vuorottelun tutkimuksissa toimii edelleen jo 70-luvulta peräisin oleva McHoulin malli, jota on sittemmin kehitetty eteenpäin (ks. Sahlström, 1999, 78–81; Tainio, 2007, 33; Heinonen, 2017, 35–36). McHoulin mallin mukaan opettaja valitsee vuoronsa jälkeen seuraavaksi puhujaksi yhden oppilaan joko nimeämällä tai muutoin selkeästi osoittamalla. Hän saattaa osoittaa vuoron myös koko luokalle mutta tällöinkin toivomuksena on, että vuoroon tarttuu yksittäinen oppilas. Mikäli kukaan oppilaista ei ota vuoroa, opettaja jatkaa. Oppilaan vuoron jälkeen, opettaja niin ikään jatkaa puhujana, mikäli oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa. Tosin jos oppilas itse valitsee seuraavan puhujan, sen tulee olla opettaja. Vain jos opettaja ei jatka, oppilas voi jatkaa äänessä olijana. (Sahlström, 1999, 78–81; Tainio, 2007, 33.) Toisin sanoen opettaja käyttää institutionaalista valta-asemaansa äänessä olijan valitsemiseen (Lehtimaja, 2007, 140–141). Vaikka McHoulin malli ei yksin riitä kuvaamaan nykyluokkien monipuolisempaa toimintakulttuuria ja keskustelevalta ilmapiiriä, se kuvaa kuitenkin sitä normia, johon oppilaat koulussa edelleen oppivat (Tainio, 2007, 34).

Riippuu kuitenkin hyvin paljon opettajasta, oppitunnista sekä myös oppilasryhmästä (Vepsäläinen, 2007, 156) millä tavoin vuoroja tilanteessa otetaan, annetaan ja vastaanotetaan (Karvonen, 2007, 137). Normin mukainen tapa ilmaista halukuutensa puhua on pyytää vuoroa viittaamalla (Sahlström, 1999, 93–108;

Lehtimaja, 2007, 141). Tällöin tavallista on, että opettaja osoittaa seuraavan puhujan mielensä mukaan (Tainio, 2007). Sahlström (1987, 124, 175–179, 181) kuitenkin nostaa esiin mielenkiintoisen seikan todetessaan, että jos tästä vuorojen säännöstelyn normista täysin luovuttaisiin, päädyttäisiin helposti epätasa-arvoiseen tilanteeseen. Kontrolloidessaan puheenvuoroja aikuisella on nimittäin mahdollisuus jakaa niitä mahdollisimman tasapuolisesti.

Aikuisen ja lapsen institutionaalista vuorovaikutusta ohjaa kolmiosainen vuorovaikutusrakenne, aloite-reaktio-evaluaatio/palautte-sekvenssi (IRE tai IRF) (Sinclair & Couldhart, 1975; Mehan, 1979; myös esim. Karlsson, 2005, 26–28; Ruuskanen, 2007, 93; Lehtimaja, 2007, 140–141; Heinonen, 2017, 42–44). Tämä pedagogisessa vuorovaikutuksessa tärkeä rakenne kuvaa tiedollisen auktoriteetin ja oppivan osallistujan vuorovaikutussuhdetta (Tainio, 2007, 40). Luokkahuonetilanteessa säännöstö muodostaa opetussyklin, joka etenee asymmetrisesti opettajan aloitteesta (*teacher Initiation*) oppilaan vastaukseen (*pupil Response*), johon opettaja vastaa palautteellaan (*teacher Feedback/ Evaluation*). Tämä rakenne esiintyy vuorovaikutuksessa monimuotoisina eriasteisesti supistuneina tai rikastuneina versioina (Sinclair & Couldhart, 1975; Mehan, 1979, 28–290; Ruuskanen, 2007, 93–102). Kolmiosaista opetussykliä tarkastellaan toisinaan myös positioiden kautta abstraktina konstruktiona, joka sopeutuu käytännön toimintoihin (mm. Ruuskanen, 2007, 94). Tällöin sen sijaan, että opetussykli määrittäisi osallistujien toimintaa, pitäisi pikemminkin sanoa käytännön toimintojen määrittävän sitä muotoa, jolla IRE-sekvenssi kussakin tapauksessa ilmenee.

Monessa tutkimuksessa on todettu opettajan käyttävän valtaosan, (jopa kaksi kolmasosaa) luokkahuoneessa tapahtuvista puheenvuoroista (ks. mm. Sahlström, 1999, 63; Tholander, 2002, 16–17). Viimeaikainen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että oppilaat puhuvat enemmän kuin on tapana ajatella (Tholander, 2002, 25). Kolmasosien mukaan määrittävän puheenvuorojen jakautumisen suhteen on esitettykin pätevän vain virallisen luokkahuonepuheen osalta. Virallisen luokkahuonepuheen lisäksi luokkahuoneessa tapahtuu paljon niin kutsuttua yksityistä puhetta, (*private talk*, ks. mm. Sahlström, 1999, 126–145, 86; Tholan-

der, 2002, 25–26) jota on toistaiseksi tutkittu virallista puhetta huomattavasti vähemmän. Yksityisellä puheella tarkoitetaan vuorovaikutusta, jota ei ole tarkoitettu kaikkien osallistujien kuultavaksi (Tainio, 2016, 36). Sivutopiikit ja yksityinen puhe tulkitaan oppituntikontekstissa helposti meluksi tai tehtävään kuulumattomaksi. On kuitenkin todettu, että oppilaiden väliset sivukeskustelut liittyvät usein oppitunnin aiheeseen, olipa opettaja läsnä tilassa tai ei (Sahlström, 1999, 133–140; Turkia, 2007, 237).

3 Sadutus

Sadutus on Suomessa kehitetty vastavuoroisen toiminnan menetelmä, jonka tavoitteena on lapsen ajatusten ja aloitteiden kuunteleminen ja vakavasti ottaminen ilman aikuisen asettamia tavoitekriteerejä (Karlsson, 2005, 10–11, 41; Riihelä, 2000, 132–139). Sadutus toimii tutkielmassani paitsi aineiston keruumenetelmänä, myös vuorovaikutuksellisenä kehyksenä, johon tutkimani moraaliset neuvottelut sijoittuvat. Lisäksi menetelmään itseensä sisältyy omat teoreettiset käsityksensä esimerkiksi tiedon luonteesta ja muodostamisesta, samoin kuin lapsesta aktiivisena toimijana. Tässä luvussa esittelen sadutuksen lähtökohtia ja taustaa sekä tarkastelen sadutusta toimijuuden ja autonomian käsitteiden kautta. Lisäksi tarkastelen sadutusta suullisena yhteiskirjoittamisen muotona sekä saduttajan roolia tässä prosessissa.

3.1 Tähtäimessä vastavuoroinen toimintakulttuuri ja dialogisuus

Sadutus on monien tutkimushankkeiden myötä kehitetty vastavuoroisen toiminnan menetelmä, jossa puheenvuoro annetaan lapselle. Sadutusmenetelmää ovat kehittäneet erityisesti Monika Riihelä ja Liisa Karlsson useissa tutkimushankkeissaan 1980-luvulta alkaen (Karlsson, 2005, 100–110). Riihelä kehitti menetelmän alun perin lasten psykologian tarpeisiin, mutta alun terapiapainotteisuudesta on sittemmin siirrytty muun muassa opetuksen kehittämiseen ja lapsen aseman tutkimiseen instituutiossa (Karlsson, 2005, 100; Riihelä, 2000). Sadutuksen tavoitteena on nimenomaan lapsen äänen kuuleminen ja vakavasti ottaminen, tilan antaminen lasten omille ajatuksille ja aloitteille (Karlsson, 2005, 41).

Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää (tai aikuista) pyydetään kertomaan oma satu tai tarina juuri niin kuin he sen haluavat kertoa. Saduttaja kirjaa kertomuksen sanatakkasti. Saduttava aikuinen ei muuta kerrottua tai korjaa lapsen ”virheitä”, ellei lapsi sitä erikseen pyydä, vaan kertomus hyväksytään ja kirjataan juuri sellaisena kuin lapsi sen kertoo. Kun kertomus on valmis, saduttaja lukee

sen sadutettavalle, joka saa tehdä tarinaan vapaasti muutoksia. Olennaista sadutuksessa on, että kertoja saa päätäntävällän omaan tarinaansa ja sen käyttöön. (Karlsson, 2005, 10, 44, 51–53, 116–117; Riihelä, 2000, 132–139). Perus sadutuksessa kertomuksen aihe jätetään täysin lapsen päätettäväksi, eikä saduttaja tarjoa minkäänlaisia virikkeitä kuten kuvaa ohjaamaan kertomista (Karlsson, 2005, 45). Tarkoituksena on, että lapsi saa kertoa juuri siitä aiheesta, jonka itse katsoo merkitykselliseksi. Sadutuksesta on kuitenkin kehitetty lukuisia sovelluksia aihe sadutuksesta, aina musiikki-, tanssi-, rakentelu- ja liikuntasadutukseen asti (Karlsson, 2005, 105–110). Sadutuksen mahdollisuudet eivät myöskään rajoitu lapsiin, vaan menetelmää on sovellettu lukuisissa konteksteissa myös aikuisten kanssa. Esimerkkinä mainittakoot terapia, vanhainkodit, sosiaalityö sekä työyhteisöt (ks. Karlsson, 2005, 12–13, 154–162). Itse keskityn tutkielmassani kuitenkin nimenomaan lasten ryhmäsadutustilanteisiin ja niissä tapahtuvaan moraaliseen toimintaan.

Karlssonin (2005, 21) mukaan aikuiset pyrkivät usein muokkaamaan lasten leikkiä tavoitteelliseksi ja tulevat arvostaneeksi leikistä helposti vain sellaisia osia, jotka saavat itse määritellä jonkin asian harjoitteluksi. Sadutuksessa ei ole kuitenkaan ensisijaisesti kyse jonkin taidon, kuten lukemisen, kirjoittamisen tai itseilmaisun opettamisesta, vaikka nämä taidot sadutuksen sivutuotteena kehittyisivätkin. Liisa Karlssonin (2005, 21) sanoin: ”Vaikka lapsi oppii leikkiessään, hän ei leiki oppiakseen”. Sadutus ei siis suinkaan ole opetusmenetelmä vaan ensisijaisesti tapa kuunnella toista ja ottaa toisen ajatukset vakavasti (Karlsson, 2005, 10, 11; Riihelä, 2000). Sadutuksella pyritään kohti aidosti vastavuoroisia toiminnan kulttuureita, joissa lapsi ei ole vain aikuisen toiminnan kohde, jossa halutaan saada aikaiseksi tietty muutos (ks. Karlsson, 2005, 36–39).

3.2 Lasten toimijuus ja autonomia sadutuksessa

Karlssonin (2005, 26–27) mukaan aidosti dialoginen tai demokraattinen vuorovaikutus on kasvatusta ja opetus kontekstissa edelleen harvinaista, sillä yleensä aikuinen tekee valtaosan aloitteista (ks. myös Karvonen, 2007, 119–120). Sadutuksen lähtökohtana onkin nimenomaan puheenvuoron antaminen lapselle

(Karlsson, 2005, 45, 116). Menetelmän ytimessä on käsitys siitä, että ihminen kokee olevansa merkityksellinen, kun voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Karlsson, 2005, 110, 24).

Sadutuksen lähtökohtana on siis jalo pyrkimys autonomian tukemiseen ja aitoon vastavuoroiseen dialogiin, jotka ovat tänä päivänä yleisiä tarkastelun kohteita kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä (esim. Reeve, 2009; Byman & Kansanen, 2008; Toivola, Peura & Humaloja, 2017). Autonomialla tarkoitetaan valintaan pohjautuvaa toimintaa, josta yksilö on itse vastuussa (mm. Toivola, Peura, Humaloja, 2017). Yksi tapa tukea oppilaiden sisäisen motivaation syntymistä ja autonomiaa on tarjota valinnan mahdollisuuksia opetuksen sisällä (Byman & Kansanen, 2008, 608–609; 616). Sadutusta voidaankin tarkastella aikuisen tarjoamana toimintaraamina, jonka sisällä on tilaa lapsen autonomiselle toiminnalle. Valinnanvapaus ei ole sadutustilanteessa rajaton vaan sadutuksen perustana on lapsen oikeus nimenomaan turvalliseen osallistumiseen (Karlsson, 1999, 16). Vaikka sääntöraamit ovatkin aikuisen määrittelemät, sadutuksessa ei kuitenkaan pyritä tiettyyn, saduttajan määrittelemään lopputulokseen (Karlsson, 2005, 116).

Lapsen autonomian toteutuminen sadutuksessa on vähintäänkin ideaali tavoite, johon tähdätään. Tämän tavoitteen Karlsson (2005, 23) muotoilee ylevästi: ”Kun päätäntävältä on sadutettavalla, vapaudutaan arvioinnin ja tavoitteellisuuden ahtaudesta.” Kun puhutaan peruskoulun kontekstissa tapahtuvasta sadutuksesta, tavoitteellisuudesta ei kuitenkaan koskaan voida, eikä tulisikaan päästä eroon. Tuleehan opetuksen olla kuitenkin ennen kaikkea opetussuunnitelman arvojen, periaatteiden ja tavoitteiden mukaisesti järjestettyä (Perusopetuslaki, §30 (24.6.2010/642) Finlex; ks. myös Byman & Kansanen, 2008, 616, 609; POPS, 2014, 14). Kyseessä on ennen kaikkea se, kuinka lapsi otetaan mukaan näiden tavoitteiden muodostamiseen, tulkitsemiseen ja käytäntöön soveltamiseen (ks. Byman & Kansanen, 2008). Toki Karlsson (ks. 1999, 49–50, 56–57; 2005, 36–38) puhuu tavoitteisuudesta ahtaassa, lasta objektiivassa ja passiivivassa mielessä. Karlssonin tavoitteisuudessa toimintaa suuntaavat nimenomaan aikuisilta lapsiin kohdistuva arviointi ja tiettyyn tulokseen pyrkiminen

(Karlsson, 2005, 111). Tällöin aloite tulee aikuiselta, lapseen kohdistuu lausumattomia tavoitteita ylhäältä päin, ja lapsen täytyy käyttää paljon energiaa sen arvailmiseen, mitä aikuinen haluaa (Karlsson, 2005, 26–27, 35).

Vaikka sadutustilanteessa päästäisiin näennäisesti irti Karlssonin kuvailemasta lasta objektiivasta tavoitteisuudesta, on koulun puitteissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa otettava aina huomioon sen institutionaalinen konteksti (ks. Tainio, 2007, 29–30, 31–32, 50; Vatanen, 2016, 314). Koulu yhteisössä vallitsevat normit ja moraaliset järjestelmät, aikuisen läsnäolosta puhumattakaan, säätelevät toimintaa ja vuorovaikutusta tilanteessa joka tapauksessa. Näin on, vaikkei vuorovaikutus seuraisikaan tiukasti IRE-sekvenssiä (tai IRF-mallia, ks. Sinclair & Couldhart, 1975; Mehan, 1979; Ruuskanen, 2007, 93; Lehtimaja, 2007, 140–141) tai kuten Karlsson muotoilee (2005, 26–28) *arvioivaa ja aikuisen kysymykseen pohjautuvaa mallia*. Karlsson (2005, 26–28) esittääkin kyseisen kolmivaiheisen sekvenssin suljettuna johtajavaltaisena dialogina, jossa lapsen aloitteille ei ole tilaa. Nyttemmin vuorovaikutuksen kolmivaiheisiä malleja koskevassa tutkimuksessa on kuitenkin toistuvasti havaittu, että lapset toteuttavat toimijuuttaan ja tekevät aloitteita tilanteissa joka tapauksessa (ks. esim. Vepsäläinen, 2007). Esimerkiksi Lehtimajan (2007) ja Karvoson (2007; ks. myös Ruuskanen, 2007) tutkimuksissa nousevat selvästi esille oppilaiden oma-aloitteiset vuorot luokkahuonetilanteissa, joissa IRE-sekvenssin katsotaan olevan erityisen voimissaan. Vaikka opettaja on luokkahuonevuorovaikutuksessa keskushahmo, on myös lapsilla valtaa ohjailta vuorovaikutustoiminnan kulkua (Vepsäläinen, 2007, 157).

Tainio (2007, 41) huomauttaakin, että kouluvuorovaikutuksen dialogisuutta tutkittaessa otetaan usein esille nimenomaan koulun virallisen diskurssin ja institutionaalisen luonteen asettamat rajoitteet lasten toimijuudelle. Esimerkiksi Kreetta Niemen (ks. 2016, 47) tutkimus kuitenkin osoittaa, että lapset eivät kohtele sääntöjä aina pelkinä rajoitteina. Hänen tutkimuksessaan lapset käyttävät opettajan asettamia sääntöjä vuorovaikutuksen resurssina, ja soveltavat niistä omat käyttöversionsa (ks. Niemi, 2016, 47). Katsonkin, että lapsen toimijuuden tarkasteleminen pelkästään institutionaalisen vuorovaikutuksen rajoitteista käsin, ei anna ilmiöstä riittävää kuvaa. Vaikka onkin hyvä, että aikuinen tarjoaa puheenvuoron lapselle, ei pidä luulla, ettei lapsi sitä muutoinkin saattaisi ottaa.

Saduttajan rooli tilanteissa läsnä olevana aikuisena tuo tutkimiini sadutustilanteisiin tietyt mielenkiintoiset seurauksensa. Näitä käsittelen lyhyesti seuraavassa alaluvussa. Käsittelyyn nousevat muun muassa valta-asemalliset ja sadutuksen tasa-arvoideaalia koskevat aspektit.

3.3 Saduttajan roolista

Yksi sadutuksen ideaaleista on saduttajan ja lapsen tasavertaisuus sadutustilanteessa (Karlsson, 2005, 117). Kasvatuksessa, kuten lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ylipäättään vallankäyttö ja vastuukysymykset ovat kuitenkin aina läsnä (Vuorikoski, 2003b, 131–154). Kuten todettua, tällä valta-aseamalla voi olla myös lapsen etua edistävä ja tasa-arvoa tuottava vaikutus (ks. Sahlström, 1999, 175–179; Tainio, 2007, 39). Joka tapauksessa on todettava, että aikuisen asema suhteessa lapseen on aina asymmetrinen. Seuraavaksi jäsenenän saduttajan moninaista roolia sadutustilanteessa läsnäolevana, osallistuvana aikuisena. Lisäksi avaan niitä seikkoja, jotka sadutuksessa tapahtuvassa yhteiskirjoittamisen prosessissa vaikuttavat tilanteen valta-asemallisiin aspecteihin.

Karlsson (2005, 11, 50-51) määrittelee saduttajan aktiiviseksi kuuntelijaksi ja kertomaan innostajaksi. Hänen tehtävänsä on kertomuksen ylös kirjaaminen juuri sellaisena, jona kertoja sen kertoo, siinä mitään muuttamatta tai korjaamatta. Tarina hyväksytään sellaisenaan kertojan puheenvuorona. Sadutuksessa ei pyritä tiettyyn saduttajan määrittelemään lopputulokseen eikä syntyneitä satua tulkita vaan lasten omat ilmaisut ovat merkityksellisiä sinällään (Karlsson, 2005, 63, 116).

Vaikka sadutus ei menetelmänä tähtääkään yksinomaan tarinoiden tuottamiseen ja kirjaamiseen sinänsä (Karlsson, 2005, 45) tapahtuu jokaisessa sadutus- tuokioissa kuitenkin omanlaisensa yhteiskirjoittamisen prosessi. Tämä prosessi tukeutuu sadutuksen kohdalla hyvin pitkälti suulliseen kerrontaan, mikä luo tilanteelle omat erityispiirteensä. Yhteiskirjoittamisen prosessia keskustelunanalyysin keinoin ovat tutkineet Mondada ja Svinhufvud (2016). Sadutus toimiikin

eräänlaisena esimerkkinä *multiaktiivisesta* kirjoittamisen ja puhumisen yhteisprosessista (Mondada & Svinhufvud, 2016, 25) jossa kirjoittaminen on riippuvaista puheesta ja tapahtuu samanaikaisesti. Tässä prosessissa ylöskirjaaminen on ehdotuksen hyväksymistä ja sitä edeltävät ehdottamisen ja hyväksymisen sekvenssit (ks. Mondada & Svinhufvud, 2016, 25). Erilaiset korjausaloitteet niin itsensä kuin toistenkin osallistujien korjaamisessa nousevatkin yhteiskirjoittamisessa keskeiseen asemaan (Mondada & Svinhufvud, 2016, 37). Tässä prosessissa yhteinen tarina, sen sisällöt ja muotoilut syntyvät vuorovaikutuksessa, jatkuvan neuvottelun alaisena. Tutkitussa sadutustuokiassa yhteiskirjoittamisen prosessi tuo tiettyjä reunaehdoja myös tapahtuviin neuvotteluihin. Muistiinkirjaamisen vaihe nimittäin pakottaa kertojat päätymään, ainakin kertomuksen sisältöä ja muotoiluja koskevissa neuvotteluissaan jonkinlaiseen lopputulemaan.

Tutkimassani yhteiskirjoittamisen prosessissa muistiinkirjaajana toimii saduttaja. Hän kirjaa sadutuksen hengen mukaisesti ylös idean kuin idean sellaisena kuin kertojat sen kertovat. Aineistossani on tapauksia, joissa saduttaja suhtautuu muistiin kirjattavina toisinaan myös sellaisiin puheen osuuksiin, joita kertojat eivät olleet tarkoittaneet muistiin kirjattaviksi ”virallisiksi” ideoiksi. Saduttajan tehtävään kuitenkin kuuluu suhtautua kaikkeen mahdollisena ylöskirjattavana. Tällä hän pyrkii viestimään kertojille avoimuutta kaikenlaisten ideoiden ja muotoseikkojen suhteen. Sadutuksen lähtökohtien mukaan saduttavalla aikuisella ei ole kertojien kanssa yhtäläistä oikeutta vaikuttaa tarinan sisältöön (ks. Karlsson, 2005, 116–117, 51). Näin pyritään tasoittamaan lapsen ja aikuisen välistä valtaasetelmaa. Toimiessaan kirjuriina saduttaja kuitenkin toimii tietyssä mielessä myös tarinan kirjattavan muodon portinvartijana. Hän on se, joka kerrotut asiat muistiin viime kädessä kirjaa tai ei kirjaa. Yhden toimiessa kirjuriina pääsy tekstin kirjoitettuun muotoon onkin yhteiskirjoittamisen prosessissa helposti asymmetriassa (Mondada & Svinhufvud, 2016, 20). Tässä tapauksessa tämä pääsy on viime kädessä nimenomaan kirjuriina toimivalla saduttajalla.

Asymmetrinen pääsy tekstin kirjoitettuun muotoon tukee samalla asymmetristä valta-asemaa, joka on jo lähtökohtaisesti läsnä aikuisen toimiessa saduttajana. Kertojille pääsy mahdollistuu ennen kaikkea saduttajan lukiessa heille tekstiä

ääneen. Tällaiset kertausosiot, joissa saduttaja toistaa jo kirjattua tarinaa ääneen, muodostuvatkin olennaiseksi osaksi tutkimieni sadutustilanteiden työkentelytapaa. Toisinaan kertausosio tapahtuu aineistossa kertojien aloitteesta, toisinaan saduttajan itsensä aloitteesta. Toimintatapa tarjoaa kertojille pääsyn tarinansa kirjoitettuun muotoon ja lopulliseksi ehdotettuihin muotoiluihin ja sisältöihin.

Sadutuksen lähtökohtien mukaan saduttajan tavoitteena on olla millään tavalla puuttumatta tarinan sisältöön (Karlsson, 2005, 116–117, 51). Näin kuitenkin tapahtunee joka tapauksessa jo inhimillisten seikkojen myötä. Tutkimissani ryhmäsadutustilanteissa saduttajan tehtävä on äärimmäisen haastava: hänen on tarkoitus samaan aikaan kuulla ja kirjata kolmen kertojan paikoittain hyvin nopeaa ja päällekkäistä kerrontaa. Ryhmäsadutustilanteessa päällekkäispuhunutta on paikoitellen niin runsaasti, että muistiinkirjaajan on yksinkertaisesti mahdollonta kirjata ylös kaikkea. Saduttajan korva kuulee ja valikoi, usein tuntemattomaksi jäävästä syystä, tietyt ideat kerronnan tulvasta. Nämä päätyvät lopulta muistiinkirjatuksi. Osa kertojien aloitteista jää tällaisissa tilanteissa auttamatta saduttajan havaintokyvyn ulkopuolelle. Tämän voi helposti todeta myös omasta videoaineistostani.

Ylipäättänsä voidaan todeta saduttajan olevan yksi tilanteen osallistujista ja vaikuttavan näin ilman muuta tilanteen kulkuun. Muun väittäminen olisi yksinkertaisesti virheellistä. Saduttajan täydellinen puuttumattomuus tilanteen kulkuun olisi tietyissä tapauksissa jopa moraalisen vastuun kannalta tarkasteltuna arveluttavaa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa yksi kertojista loukkaa toista kerrontaideallaan, läsnä olevan aikuisen olisi katsoakseni hyvinkin perusteltua poiketa sadutuksen tavoitteesta saada lapsen ääni kuuluviin sisällöstä riippumatta. Ei lapsen ääni ole aina mitenkään sovelias, hauskan anarkistinen tai muotoa rikkovan luova. Kuten aikuisetkin, ovat myös lapset tutkitusti mestareita kiusaamaan toisiaan (ks. esim. Herkama, 2012; Tholander, 2002). Saduttaja onkin yksi sadutustuokion moraalisisista toimijoista. Aineistostani löytyy useita tilanteita, joissa saduttajan moraalinen toiminta tulee näkyviin. Näissä kohdissa saduttaja vaikuttaa tilanteiden kulkuun yhtenä tilanteen osallistujana.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tarkastelen tutkielmassani ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden ryhmäsadutus-tilanteita ja niissä tapahtuvia moraalisia neuvotteluja. Pääpaino on kertojana toimivien lasten moraalisisessa toiminnassa ja sen resursseissa. Saduttavan aikuisen moraalista toimintaa ei voi kuitenkaan jättää täysin tarkastelun ulkopuolelle, sillä hän on mukana vuorovaikutustilanteissa yhtenä osallistujana. Toimin itse aineistoni saduttavana aikuisena, mikä luo tutkielmaani osallistuvan tutkijan asetelman.

Lähestyn videoituja sadutustuokioita vuorovaikutustilanteina, joita jäsenän keskustelunanalyysin keinoin. Keskeiseksi nousevat osallistujien omat tilannekohtaiset määrittelyt sekä se, millaisia toimintoja vuorovaikutusteilla suoritetaan. Moraalia puolestaan lähestyn etnometodologisesta näkökulmasta ilmiönä, joka on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa alati läsnä. Näkemyksen mukaan moraalit tulee näkyväksi ihmisten välisessä kanssakäymisessä osallistujien vuorovaikutustekoina.

Neuvotteluksi katson tämän tutkielman kontekstissa tilanteet, joissa osallistujat osoittavat selkeästi erimielisyyttä tai nostavat jonkin keskustelun sekvenssin ongelmalliseksi ja pyrkivät sitten ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen erilaisia vuorovaikutuksen resursseja hyödyntäen. Keskustelunanalyysin käytäntöjen mukaisesti katson neuvottelun moraaliseksi sellaisissa tilanteissa, joissa vuorovaikutuksen osallistuja käsittelee jotakin keskustelun sekvenssiä moraalisesti ongelmallisena. Tärkeää onkin tunnistaa osallistujien omat tulkinnat, joita he havaittavasti ilmaisevat vuorovaikutuksessaan (ks. Tainio, 2016, 27).

Tutkielmani tarkoituksena on tuoda sadutustuokion moraalista jäsentymistä näkyväksi tutkimalla sitä, millaisia moraalisia neuvotteluja osallistujat sadutustilanteissa käyvät. Tarkastelussa on se, mitä kyseisen vuorovaikutustilanteen osallistujat nostavat tilanteessa ongelmalliseksi ja kuinka. Lisäksi tutkin niitä keinoja, joilla sadutustilanteen osallistujat pyrkivät selvittämään ongelmalliseksi katsomiin tilanteita tai selviämään niissä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia moraalisia neuvotteluja osallistujat käyvät sadutustilanteessa ja millaisia vuorovaikutuksellisia resursseja he niissä käyttävät?

a.) Mitä osallistujat nostavat tilanteissa ongelmalliseksi ja kuinka?

b.) Kuinka osallistujat pyrkivät selvittämään kiistatilanteita? Millaisia neuvottelukeinoja he käyttävät näissä prosesseissa?

c.) Kuinka he pääsevät neuvotteluissaan lopputulemaan?

2. Millaisia vuorovaikutuksellisia toimintoja moraalisilla neuvotteluilla suoritetaan sadutustilanteessa?

Lasten keskinäisiä moraalisia neuvotteluja on toistaiseksi tutkittu vähän (Niemi, 2016, 14–15). Erityisesti aiheen lähestyminen lasten vuorovaikutuksesta ja heidän omista määritelmistään käsin on harvinaista. Suuri osa aikaisemmasta tutkimuksesta on tarkastellut moraaliala yksilön kannalta kognitiivisena ilmiönä, irrallaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista (Niemi, 2016, 22–23). Tutkielmani pyrkiikin tuottamaan uuden näkökulman sadutuksen tutkimiseen sekä mahdollisesti uutta tietoa moraalisisista neuvotteluista nimenomaan lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta käsin.

Tutkimukseni tavoitteena on saada tilanteiden eettistä jäsentymistä näkyväksi (ks. myös Tholander, 2002, 46). Tutkielmani on laadullinen tutkimus, joka asetuu etnometodologisen tutkimusperinteen piiriin. Saduttamalla keräämäni videoita aineistoa analysoin keskusteluanalyysin menetelmin. Tätä välineistöä esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

5 Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi erittelen laadullisen vuorovaikutuksen tutkimuksen, etnometodologian ja keskustelunanalyysin lähtökohtia ja välineistöä tarkemmin. Tämän jälkeen esittelen saduttamalla kerätyn videoidun aineistoni ja selostan sen keräämisen vaiheet. Lisäksi avaan analyysiprosessin vaiheet ja kulun.

5.1 Laadullinen vuorovaikutuksen tutkimus ja etnometodologinen tutkimusperinne

Laadullinen tutkimus on laaja-alainen, moniparadigmainen ja -tieteinen tutkittujen menetelmien ja käytänteiden kenttä, jolla ei ole vain yhtä oikeaa teoreettista viitekehystä. Se koostuu liudasta tulkinnallisia ja materiaalisia käytänteitä, joiden avulla tutkija tekee maailmaa näkyväksi ja muuttaa sitä. (Denzin & Lincoln, 2018, 10, 12, 13, 16). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää tai tulkita ilmiöitä niiden merkitysten puitteissa, joita ihmiset ilmiöille asettavat (Denzin & Lincoln, 2018, 10; ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2009, 28). Oman tutkimukseni kohdalla tämä ilmiö on lasten moraalinen toimijuus. Tutkimukseni kohteena ovat sosiaalinen todellisuus ja ihmisen luomat merkitykset, (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 63) vielä tarkemmin vuorovaikutus ja siinä yhdessä neuvotellut määritelmät. Tutkimukseni sijoittuukin etnometodologiseen tutkimusperinteeseen.

Etnometodologinen tutkimusperinne tutkii ihmisten välistä sosiaalista todellisuutta ja sen tavoitteiden ja ilmentymisen yhteistoiminnallista tuottamista arjen vuorovaikutustekojen kautta (Holstein, 2018, 396). Tarkastelun alaisena on siis arkisten toimintojen logiikka (Tainio, 2007, 25). Etnometodologisen ajattelun lähtökohtana ovat periaatteet vuorovaikutuksen indeksikaalisuudesta, normatiivisesta selontekovelvollisuudesta, vastavuoroisuudesta ja reflektiivisyydestä (Tainio, 2007, 25, 26–27). Indeksikaalisuudella tarkoitetaan vuorovaikutustoiminnan voimaa paitsi kuvata, myös rakentaa kontekstia (Tainio, 2007, 26). Vuorovaikutusteot jättävät erivahvuisia odotuksia ja oletuksia siitä, kuinka niihin tulisi vastata. Jos näitä odotuksia rikkoo, seuraa yleensä selittelyä tai muunlainen vuorovaikutuksellinen sanktio. Odotustenvastaisesti toiminut voidaan asettaa

selontekovelvolliseksi toiminnastaan vuorovaikutuksen kuluessa. Tätä tarkoitetaan normatiivisella selontekovelvollisuudella. (Tainio, 2007, 26). Näitä säännönmukaisuuksia vuorovaikutustoiminnan ennustavasta ja velvoittavasta ominaisuudesta kuvaavat vastavuoroisuuden ja refleksiivisyyden periaatteet. Sittemmin etnometodologisessa tutkimuksessa pääpaino on siirtynyt vuorovaikutustilanteiden rakenteen mekaanisen erittelyn sijaan arjen toimintakentillä käytössä oleviin paikallisiin kompetensseihin (ks. Holstein, 2018, 396; ks. myös Tainio, 2007, 21–22).

Keskustelunanalyysi on kenties parhaiten tunnettu etnometodologisen tutkimusperinteen manifestaatio (Holstein, 2018, 397) jonka lähtökohtia ja välineistöä seuraavaksi esittelen. Tarkemmin esittelen osallistumiskehikon, tulkintakehyksen, vuorottelun, preferenssijäsennyksen ja korjauksen käsitteet keskustelunanalyysin jäsenyskeinoina. Tämän jälkeen jäsenän vielä ryhmäsadutustilannetta keskustelunanalyttisen tutkimuksen kohteena ja kontekstina.

5.1.1 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Keskustelunanalyysi on empiirinen menetelmä, jolla tutkitaan sosiaalisen interaktion rakennetta ja prosessia (Peräkylä, 2005, 875; Peräkylä & Ruusuvuori, 2018, 676). Sen juuret ovat Harold Garfinkelin perustamassa etnometodologiassa. Varsinaisen menetelmän ovat kuitenkin perustaneet Garfinkelin oppilas Harvey Sacks sekä tämän kollegat Emanuel Schegsloff ja Gail Jefferson 1960-luvulla. Keskustelunanalyysi pohjautuu Sacksin vuosina 1964-1972 Kaliforniassa pitämiin luentoihin ja niiden litteraateista koostuvaan kaksiosaiseen teokseen. (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 9–10; Peräkylä & Ruusuvuori, 2018, 676.) Tutkimussuuntaus perustuu ajatukselle, että vuorovaikutus on yksityiskohtia myöten järjestäytynyttä ja jäsentynyttä toimintaa (Hakulinen, 2016, 127–128). Menetelmässä puhe käsitetään toiminnaksi, jossa osallistujat tukeutuvat moninlaisiin kielellisiin, kehollisiin ja tilallisiin resursseihin tehdessään vuorovaikutustoiminnastaan toisille tunnistettavaa (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 22; Peräkylä, 2016, 78; Haddington, Keisanen & Rauniomaa, 2016, 163).

Keskustelunanalyysillä selvitetään muun muassa sitä, mitä kaikkea puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi (Hakulinen, 1995b, 15). Tutkimusotteen pohja onkin pragmatiikassa, jossa nimenomaan kielen instrumentaalinen tehtävä korostuu (Lindholm & Stevanovic, 2016, 82). Kielellä *tehdään* jotakin, vaikutetaan tilanteisiin ja tilanteissa, suoritetaan erilaisia tehtäviä ja toimintoja (ks. myös *puheaktiteoria*, Hakulinen, 2016, 125). Hakulisen (1995, 15) sanoin, keskusteluntutkimus nostaa esille vuorovaikutuksen yhteistoiminnallisuuden ja tutkii tämän toiminnan mekanismeja (Hakulinen, 1995b, 15). Huomio kohdistuu etenkin siihen, kuinka vuorovaikutuksen osallistujat yhdessä koordinoivat sosiaalista toimintaansa keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 17). Näitä prosesseja edesauttavat niin jaettu materiaallinen maailma kuin oletettu jaettu mentaalinen maailmakin, jotka ovat tärkeitä sosiaalisen toiminnan resursseja jo itsessään (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 18). Kaiken kaikkiaan osallistujat tukeutuvat moninlaisiin resursseihin tehdessään vuorovaikutustoiminnastaan toisille tunnistettavaa (Stevanovic, Lindholm & Peräkylä, 2016, 22).

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tarkastellaan muun muassa sitä, kuinka vuorovaikutustapahtuman osallistujat säätelevät osallistumista, vuoron jakautumista ja korjausta keskustelutilanteessa. Tässä jäsentämistyössä ovat apuna *osallistumiskehikon, tulkintakehyksen, vuorottelujäsennyksen, korjausjäsenyyden ja preferenssijäsennyksen* käsitteet, jotka seuraavaksi lyhyesti esittelen.

Osallistumiskehikko

Osallistumiskehikon (participation framework) käsite pohjautuu Goffmanin (ks. 1959) ajatukseen kuulijan roolin moninaisuudesta, mutta sen merkitys on laajentunut tarkoittamaan keskustelunanalyysissä kaikkia niitä rooleja, joita osallistujat itselleen ja toisilleen keskustelutilanteessa määrittävät (Peräkylä & Stevanovic, 2016, 39; Seppänen, 1995b). Osallistumiskehikko perustuu ennen kaikkea ajatukseen siitä, että kaikki osallistujat yhdessä luovat osallistumiskontekstin (Seppänen, 1995b, 160–161). Osallistumiskehikko luodaan tilanteisilla kielellisillä valinnoilla ja kehollisella toiminnalla yhä uudestaan vuorovaikutustilanteen aikana (Peräkylä & Stevanovic, 2016, 39). Kyseessä on siis tilanteinen

käytäntöjen, menettelytapojen järjestelmä, joka koskee keinoja ja resursseja. Esimerkiksi kääntämällä yhdelle vuorovaikutustilanteen osallistujista selkensä tai sulkemalla hänet katsekontaktin ulkopuolelle, voi toinen osallistuja vaikuttaa tämän osallistujarooliin radikaalilla tavalla.

Tulkintakehys

Vuorovaikutuksen sisällön tulkitsemiseen vaikuttaa huomattavasti se, millaisen puhetoiminnon osana vuorovaikutusta pidetään. Tulkintakehyksellä (ks. Goffman, 1974, *frame*) tarkoitetaan sitä vuorovaikutuksellista kontekstia, jossa osallistujat tulkitsevat puhekumppaneidensa vuorovaikutustoimintoja. Osallistujat tekevät moninaisin keinoin toisilleen tunnistettavaksi sitä, mitä he pyrkivät lausumillaan saamaan aikaan. Toimintoja ”ohjeistetaan” tulkittavaksi tietynlaisessa tulkintakehyksessä erilaisin merkitsimin kuten äänensävyllä, naurulla, hymyllä, leksikaalisilla valinnoilla tai vaikkapa esittämällä odottamaton vuoro suhteessa meneillään olevaan keskusteluun (Saharinen, 2007, 264–267; Stevanovic, 2016, 110). Tällaisia merkitsimiä tulkitsemalla puhekumppani tekee selkoa siitä, millainen toiminta vuorovaikutuksessa on meneillään: tuleeko puheeseen suhtautua esimerkiksi osana leikillistä vitsailua vai kenties vakavaa riitelyä. Jaettu tiedollinen perusta (Lindholm & Stevanovic, 2016, 80) on näissä prosesseissa keskeisessä osassa. Esimerkiksi prosodiset keinot ovat olennaisessa roolissa silloin, kun puhujat tekevät tunnistettaviksi puheensa huumoria, ironiaa tai sarkasmia (Stevanovic, 2016, 112).

Vuorottelu

Keskustelunanalyysissa vuorottelujäsennys koskee säännöstöä, jonka mukaan ihmiset voivat puhua vuorotellen ja vuoro voi vaihtua sujuvasti (Ruusuvuori, 2016, 55). Se tarkastelee lyhyesti sanottuna vuorovaikutustapahtuman vuorotte- lua: vuorojen jakautumista, niiden vaihtumisen sujuvuutta ja vuorojen koostu- musta, laajuutta ja järjestystä (Hakulinen, 1995a, 32–55; Londen, 1995, 56). Ky- seessä on paikallinen menettelytapojen systeemi, jota osapuolet tilanteessa oh- jailevat (Londen, 1995, 56; Hakulinen, 1995a, 51).

Puheenvuoro koostuu *vuoron rakenneyksiköistä* (Ruusuvuori, 2016, 55), jotka saattavat muodostua tapauksesta riippuen kokonaisesta lauseesta, lauseen

osasta, yksittäisestä sanasta tai lausumasta. Arkikielen normi on, että seuraava puhuja saa ryhtyä puhumaan, kun edellinen on lopettanut vuoroyksikkönsä (ks. Tainio, 2007, 32 jne.). Vuoron rakenneyksikkö on itsenäinen kokonaisuus, jonka jälkeen seuraa mahdollinen puhujan vaihdoskohta, *mahdollinen siirtymätila* (Hakulinen, 1995a, 42) toisin sanoen *siirtymän mahdollistava kohta (transition relevance place)* (Ruusuvuori, 2016, 55). Näiden kohtien tunnistamisessa käytetään monimuotoisia kieliopillisia, ääntämiseen ja kontekstiin liittyviä vihjeitä (Ruusuvuori, 2016, 55). Esimerkiksi katseella on seuraavan puhujan säätelyssä tärkeä tehtävä (Ruusuvuori, 2016, 54–56). Äänessä olija voi myös esimerkiksi nimetä seuraavan puhujan, mutta jos näin ei käy, vallitsee itsevalintatilanne (Tainio, 2007, 32). Sadutustehtävänannossani ei erikseen määritellä kerrontavuorojen jakautumiseen minkäänlaista järjestelmää. Puheenvuorojen jakautumisen säätely on siis korostuneesti osallistujien omasta tilanteisesta määrittelystä kiinni.

Preferenssijäsennys

Puheenvuorot jättävät jälkeensä erivahvuisia odotuksia siitä, kuinka niihin tulisi reagoida (Raevaara, 2016, 146). Joskus vuorot vaativat peräänsä juuri tietynlaisen jälkijäsenen (ks. *vierusparit*, Raevaara, 2016, 146). *Preferenssijäsennyksellä* tarkoitetaan keskustelunanalyysissä niitä käytänteitä, jotka ohjaavat vaihtoehtoisten jälkijäsenten tuottamista (Raevaara, 2016, 145). Tutkimassani tuokiassa osallistujat käyttävät usein naurua hyväksyäkseen toistensa ehdotuksia. Myötämielinen ja saman linjainen reaktio onkin luonnollisesti usein preferoitu (Raevaara, 2016, 148). Toinen tuokiassa yleinen tapa hyväksyä kanssakertojan ehdotus on tarinan jatkaminen kerrottua ideaa eteen päin kehittäen. Tämäkin vaihtoehto on myötämielinen ja näin luonnollisesti myös preferoitu reaktio.

Korjaus

Korjausjäsennyksen alle sijoittuvat käytänteet, joilla keskustelijat käsittelevät vuorovaikutuksessa esiintyviä ongelmia esimerkiksi puheen tuottamisessa, kuulemisessa tai ymmärtämisessä (Sorjonen, 1995, 111). Tällöin kiinnostuksen kohteena ovat keskustelijoiden korjauskäytännöt eli ne keinot, joilla jokin vuorovaikutuksen kohta asetetaan korjausta vaativaksi ja kuinka osallistujat tätä on-

gelmaa lähestyvät (Sorjonen, 1995, 112). Lähtökohtana ovat jälleen kerran puhujien itsensä määritelmät tilanteesta. Korjausjäsenyyksen kohdalla huomio kohdistuuakin tapauksiin, joissa huomataan puhujien itsensä käsittelevän jotakin kohtaa ongelmallisena (Sorjonen, 1995, 111–112).

Kaikki ongelmavuorot eivät välttämättä ole ongelmallisia esitettäessä vaan ne saattavat osoittautua ongelmallisiksi vasta myöhemmin, jos toinen puhuja kohdistaa niihin korjausaloitteen (Kurahila & Laakso, 2016, 226). Korjausaloite osoittaa vuoron ongelmallisuuden mutta jättää itse korjauksen toiselle. Suora korjaus puolestaan korvaa ongelmavuoron virheettömämmäksi katsotulla muodolla. Itsekorjauksen kohdalla korjauksen suorittaa sama henkilö, joka tuotti ongelmavuoron. Korjaukset synnyttävät keskusteluun välajakson, jota kutsutaan korjausjaksoksi (Kurahila & Laakso, 2016, 226). Korjausjaksoon kuuluvat vähimmillään ongelmavuoro ja sitä seuraava korjaus. Korjaus voidaan käsittää myös laajemmin keskustelijoiden keinona käsitellä vuorovaikutuksessa esiintyviä ongelmia. Se ei siis liity ainoastaan puheen virheiden korjaamiseen (Kurahila & Laakso, 2016, 226).

Vielä enemmän kuin korjausta keskustelunanalyysin varsinaisessa, yleisessä merkityksessä, minua kiinnostaa tarkastella aineistostani sitä, millaisia asioita osallistujat nostavat ongelmallisiksi tai muuten neuvottelunalaisiksi moraalien kannalta ja miten.

5.1.2 Ryhmäsadutustilanne keskustelunanalyttisen tutkimuksen kohteena ja kontekstina

Perinteisesti keskustelunanalyysin tutkimuskohteena ovat luonnostaan esiintyvät, aidot vuorovaikutustilanteet, jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustarkoitustakin (Stevanovic, Lindholm & Peräkylä, 2016, 28; Hakulinen, 1995b, 15; Seppänen, 1995a, 18). Oman aineistoni kohdalla ei ole kyse tällaisesta puhtaan naturalistisesta aineistosta, sillä järjestin sadutustuokiot itse kyseistä tutkimusta varten. Tutkimisen tavoite ei kuitenkaan sisälly sadutukseen työtapanana, toisin kuin vaikkapa tutkimushaastatteluun, vaan sadutus tarjoaa kehyksen tutkittavalle vuorovaikutukselle. Vuorovaikutustilanteella onkin myös oma, sadutustyötavan määrittelemä tavoitteensa: ryhmän tehtävänä on kertoa yhdessä sellainen

tarina kuin he itse haluavat. Täysin keinotekoisesta eksperimentistä ei siis ole kyse, sillä järjestetyn raamin sisällä lapset saivat käydä vapaata keskustelua leikin, keskustelun ja kerronnan rajapinnoilla.

Vaikka tutkimani sadutustilanteet eivät ole formaaleja opetustilanteita, tapahtuvat ne tässä tapauksessa kuitenkin osana tavallista koulupäivää. Koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta tarkastellessa onkin aina otettava huomioon vuorovaikutuksen institutionaalinen luonne (Peräkylä, 1995, 177–178). Institutionaalista keskustelua tarkasteltaessa keskiössä on se, kuinka osallistujat tuottavat institutionaalisia roolejaan, muokkaavat ja suhteuttavat niitä toisiinsa ja ajavat institutionaalisia tavoitteitaan tai tarkoituksperiään (Lindholm & Stevanovic, 2016, 96; Peräkylä, 1995, 179, 180). Institutionaalisuus voi näkyä puheessa mm. sanojen ja kuvausten valintana, erilaisina rakenteellisina piirteinä tai vuorovaikutuksen epäsymmetrisyytenä (Peräkylä, 1995, 180–182; Lindholm & Stevanovic, 2016, 96). Toisaalta, sadutusmenetelmän lähtökohdissa on paljon sellaista, joka pyrkii hälventämään vuorovaikutuksen institutionaalisuutta. Esimerkiksi vuorojen jakautumista ei tutkitussa tilanteessa etukäteen määritellä vaan tilanteen vuorottelu muodostuu muistuttamaan melko lailla arkikeskustelun käytäntöjä. Sadutustuokiossa onkin vuorovaikutustilanteena sekä arkikeskustelun että institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä (ks. mm. Vatanen, 2016, 314).

Sadutustilanne määrittelee ryhmälle yhden tavoitteen: kertoa yhdessä tarina. Raamit itse tapahtumalle ovat kuitenkin melko vapaat, mikä mahdollistaa lapsille suhteellisen autonomisen tilanteen määrittelyn. Saduttava aikuinen toimii tilanteen yhtenä osallistujana, mutta tarinan kulun ja sisällön määrittelevät nimenomaan sadutetut kertojat (ks. kuitenkin luku 3.3.). Ryhmämuotoinen sadutustilanne puolestaan luo hedelmälliset edellytykset erilaisille neuvotteluille, sillä muistiin kirjataan yhteinen tuotos. Sadutuksella kerätty aineisto sopiikin juuri lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvien moraalisten neuvotteluiden tutkimiseen.

5.2 Tutkimuksen aineisto

Tässä luvussa esittelen aineistoni ja sen hankinnan sekä analyysin vaiheet. Kaiken kaikkiaan viidestä sadutustuokiosta koostuva aineistoni osoittautui hyvin laajaksi ja monipolviseksi. Keskityinkin analyysissä tarkemmin yhteen tuokioon (kalkkunan supervaiettu totuus), jossa moraalaisia neuvotteluja esiintyi erityisen paljon ja monipuolisesti.

5.2.1 Videoitu sadutusaineisto ja sen hankinta

Aineistoni koostuu viidestä ryhmäsadutustuokiosta, niiden audiovisuaalisista tallioinneista sekä tuokioissa syntyneistä kertomuksista (liite 2). Kuvasin sadutukset kahdella kameralla eri suunnista sekä tallensin äänet erillisellä äänitallentimella riittävän äänenlaadun varmistamiseksi. Videointilaitteille tallentui siis yhteisen tarinan rakennusprosessi korjaussekvensseineen (ks. Sorjonen, 1997, 111–113) ja neuvotteluineen. Lisäksi dokumentoiduksi tuli sadutettu tuotos, joka kirjattiin muistiin sadutusmenetelmän mukaisesti.

Aineisto on kerätty keväällä 2016 eräästä pääkaupunkiseudun koulusta, jossa kävin itse saduttamassa viisi pienryhmällistä ensimmäisen vuosiluokan oppilaita. Tutkimusta varten kysyin asianmukaiset luvat koulun rehtorilta sekä oppilaiden vanhemmilta. Tutkimusluvan saaneilla lapsilla oli ennen sadutuksen alkua selkeä mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta sadutukseen, jonka osa myös käytti. Muutama kotoa luvan saanut oppilas ei tilanteen tullen tahtonutkaan tulla sadutetuksi vaan jatkoi mielummin opiskelua omassa luokassaan oppitunnilla. Tämän perusteella katson, että tilaisuus kieltäytyä tutkimuksesta vielä tutkimusluvan jälkeenkin oli aito. Toki myös sadutuksen aikana lapsilla olisi ollut mahdollisuus poistua tilanteesta. Missään tapauksista näin ei kuitenkaan käynyt.

Tutkimukseen osallistui oppilaita kahdesta saman koulun ensimmäisestä luokasta. Kussakin pienryhmässä oppilaita oli kolme. Yhteensä tutkimukseen osallistui siis 15 oppilasta, joista 9 on nimien ja olemuksen perusteella arvioituna tyttöjä ja 6 poikia. Pienryhmien sukupuolijakauma vaihtelee. Kahdessa aineistoni

ryhmistä kaikki kertojat ovat tyttöjä, muut ovat sekaryhmiä. Ensimmäisen sadutetun luokan kohdalla valitsin ryhmät halukkaista umpimähkään luokkatilanteessa. Halukkaat lapset nostivat kätensä ylös ja valitsin kolme oppilasta hiukan eri puolilta luokkahuonetta. Kolme sadutettua ryhmää olivat tästä luokasta. Rinnakkaisluokasta sain käteeni nimilistan niistä oppilaista, jotka olivat saaneet tutkimusluvan. Siellä pyysin lapsia sadutukseen nimelistasta järjestyksessä kolme kerrallaan. Oppilaat olivat minulle ennestään tuntemattomia, enkä jutellut heistä luokanopettajan kanssa etukäteen muuten kuin mitä tuli tutkimuslupiin.

Tavoitteeni oli lähestyä sadutustilannetta mahdollisimman avoimin mielin. En siis esittänyt sadutettavien ryhmien kokoonpanosta etukäteen minkäänlaisia toivomuksia luokanopettajille. Esimerkiksi yhden pojista koostuvan, yhden tytöistä koostuvan ja yhden sekaryhmän toivominen olisi saattanut ohjata huomiotani erityisesti sukupuolten välisiin eroihin, vaikka tarkoitukseni on tutkia nimenomaan niitä ilmiöitä, jotka nousevat osallistujien omasta määrittelystä käsin merkityksellisiksi. Päädyinkin pitämään asetelman mahdollisimman avoimena. Aineistovetoisuus onkin keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa yleistä (ks. mm. Vatanen, 2016, 312–313, toim. Stevanovic & Lindholm). Myös omat tutkimuskysymykseni ovat muodostuneet vasta aineiston tarkastelun myötä.

Sadutukset tapahtuivat osana koulupäivää rauhallisessa tilassa. Kolmen ryhmän kohdalla sadutustilana toimi luokkahuone: joko oma luokka muun luokan opiskellessa koulun muissa tiloissa tai tyhjillään ollut rinnakkaisluokka. Kahden ryhmän kanssa menimme erilliseen neuvotteluhuoneeseen. Esittelin itseni ensin luokassa nimeltä. Kerroin tekeväni tutkimusta sadutuksesta ja että mielelläni saduttaisin oppilaita kolmen ryhmässä. En koe olleeni tilanteessa opettajan tai sijaisen roolissa vaan esiinnyin tutkijana sekä aikuisena, jonka kanssa pääsee tekemään sadutusta. Esittelystä kuitenkin kävi ilmi, että minusta tulee opettaja.

Siitä, näkisikö oma opettaja ryhmien tuotokset ei ollut esittelytilanteessa eikä ensimmäisten sadutusryhmien tehtävänannoissa erikseen puhetta. Videoiden kerroin tulevan vain omaan tutkimuskäyttööni, jotta voin myöhemmin palata tilanteeseen ja tutkia, mitä niissä tapahtuu. Kaksi ensimmäistä ryhmää, joille en maininnut tehtävänannossa tarinan toimituksesta mitään, ottivat asian itse esille ja kysyivät, saisivatko tarinat itselleen. Lupasin lähettää kertomukset oppilaille

käytännön syistä luokanopettajan kautta. Se, tietääkö lapsi oman opettajan näkevän tuotettavan kertomuksen voi vaikuttaa selvästi kerrontaan. Tämä on otettava huomioon, sillä se saattaa ohjata rajustikin sitä, millaisia normituksia lapset tarinalle määrittelevät. Se voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia elementtejä kertomukseen hyväksytään tai millaiset aiheet katsotaan ongelmallisiksi. Osa lapsista kuitenkin erikseen pyysi minua lähettämään tuotoksen luokanopettajalle. Syntyikin vaikutelma siitä, että nämä lapset halusivat hyvin mieluusti opettajansa näkevän ja kuulevan kertomukset. Pelkoa tai sensuuritason nostamista ei tilanteeseen keskustelujen perusteella tuntunut liittyvän. Ei vaikuttanut siltä, että oppilaat olisivat halunneet välttää koulukirjoitelmien kontekstissa mahdollisesti epäsovinnainen juttujen näyttämisen opettajalle, päin vastoin. Oman ryhmän tuotoksesta oltiin ennen kaikkea ylpeitä ja ne haluttiin muiden nähtäväksi ja kuultaviksi.

Sadutustilanteet aloitin kertomalla lyhyesti tutkimuksestani ja siitä, että videot tulevat vain omaan tutkimuskäyttöni, minkä jälkeen siirryin varsinaisen sadutuksen tehtävänantoon. Tehtävänannossa kerroin tilanteen tarkoituksena olevan sen, että osallistujat kertovat yhdessä tarinan. Kerroin kirjoittavani tarinan muistiin kuten he sen kertovat, ja kun tarina tuntuu olevan valmis, lukevani sen heille ääneen. Tällöin he saisivat halutessaan tehdä siihen muutoksia. Kerroin myös, että mukana tuomaani metsäaiheista kuvaa voi käyttää ideoiden lähteenä, mutta näin ei ole pakko tehdä. Tehtävänannossa painotuksena oli kaikenlaisten ideoiden toivottaminen tervetulleeksi ja se, että ryhmä saa päättää, millainen tarinasta tulee.

Vatasen (2016, 313) mukaan keskusteluanalyysissä tarkasteltavat ilmiöt ovat usein sellaisia, että niiden ominaislaatu paljastuu vasta sitten, kun aineistoa tarkastellaan toistuvasti. Näin on myös oman aineistoni kohdalla. Moraalinen toimijuus on läsnä ohimenevissä, vilahtavissa hetkissä (ks. Tholander, 2002). Videoitu aineisto mahdollistaa toistuvan palaamisen aineiston vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi se mahdollistaa myös sanattomien vuorovaikutuksen resurssien tarkastelun sadutustilanteen neuvotteluissa. Näistä syistä videoitu aineisto onkin tutkimuksessani mielekäs.

5.2.2 Aineiston rajaus ja analyysin vaiheet

Saduttamiani kolmen kertojan pienryhmiä oli kaiken kaikkiaan viisi. Kussakin tuokiossa syntyi yksi omaleimainen kirjallinen tuotoksensa. Nämä viisi tarinaa (Kalkkunan supervaiettu totuus, Mun potta, Metsän sankari, Krokotiilien vallankumous ja Kulkukoiran uni) ovat kokonaisuudessaan luettavissa liitteissä (liite 2). Tuotosten lisäksi videolle tuli tallennetuksi viisi keskenään hyvinkin erilaista prosessia, joissa kaikissa esiintyi lukuisia neuvotteluja sekä moraalista toimintaa. Tarkempaan tarkasteluun näistä viidestä tuokiosta valikoitui Kalkkunan supervaiettu totuus -ryhmän tuokio erityisen pitkällisten ja monipolvisten, resursseiltaan radikaalienkin moraalisten neuvottelujensa tähden. Analyysin alkuvaiheessa asia näyttäytyi moninaisina ongelmallisuuden merkitsiminä tuokion vuorovaikutuksessa. Tuokion kolme kertojaa kulkevat tutkimusraportissani koodinimillä Markus, Alex ja Riina. Tuokion keskustelu on kaikkiaan 33,05 minuuttia pitkä. Muiden tuokioiden kestot vaihtelivat 9 minuutista 22,31 minuuttiin (Mun potta: 22,31 min, Krokotiilien vallankumous: 9 min, Metsän sankari: 22,08 min, Kulkukoiran uni: 11,05 min). Kalkkunan supervaiettu totuus oli siis tuokiosta myös ajallisesti pisin.

Rajattuani analyysin kyseiseen tuokioon, kirjoitin raakalitteraatin ensin koko tuokiosta. Kuten keskusteluanalyysissa on tapana, käsittelin ensin kaikkea tuokiossa tapahtuvaa vuorovaikutusta potentiaalisesti mielenkiintoisena. Raakalitteraatti oli tarkkuudeltaan karkea, en merkinnyt siihen esimerkiksi tavujen painotuksia tai taukojen pituuksia. Kirjoitin kuitenkin jo raakalitteraattiin jonkin verran auki tuokiossa tapahtuvaa fyysistä toimintaa, katseita ja äänensävyjä.

Aloin ensin poimimaan aineistosta kaikenlaisia tilanteita, joissa osallistujat osoittavat keskinäistä erimielisyyttä. Selkeimmissä tilanteissa tämä tapahtuu esimerkiksi väittelemällä tai selkeillä erimielisyyden huudahduksilla. Lisäksi kiinnitin huomiota muunlaisiin ongelmallisuuden merkitsimiin. Poiminkin aineistosta kohtia, joissa tapahtuu huomattavia äänenvoimakkuuden muutoksia ympäröivään puhuntaan nähden, runsaasti päällekkäispuhuntaa tai joissa keskustelu jakautuu kahdeksi rinnakkaiseksi keskusteluksi. Samoin merkitsin kohtia, joissa osallistujat näyttivät osoittavan ongelmallisuutta tai esimerkiksi häpeää kehollisin

keinoin esimerkiksi heittäytymällä sohvalle, kiemurtelemalla tai peittämällä kasvojaan. Myös ristiriitaiset tavat ilmaista samanmielisyyttä tai selkeät tilalliset siirtymät näyttäytyivät minulle potentiaalisina ongelmallisuuden merkitsiminä.

Aineistosta alkoi erottumaan erilaisia neuvottelujen ja korjausten sekvenssejä. Aloin tekemään karkeaa luokittelua sen perusteella, mitä neuvottelut ja korjaukset koskevat. Osa osuuksista tuntui koskevan puhtaasti tarinan sisältöjä ja niiden muotoiluja, osa puolestaan koski enemmänkin tarinankerronnan tilannetta ja siihen liittyviä ongelmallisuuksia. Näistä keskityin tarkastelemaan kerrontatilannetta koskevia neuvotteluja ja tutkimaan, mitkä osallistujien neuvottelemista rajanvedoista liittyvät moraaliseen toimijuuteen. Toisin sanoen pohdin, mitkä ongelmallisuuden merkitsimistä toimisivat samalla ”halkeamina” (*breaches*) moraalisisessa järjestyksessä (ks. Niemi, 2016, 26). Tällaiset erilaiset paikallisten normijärjestelmien rikkomukset aloittavat usein keskustelun osion, jossa moraalista ulottuvuutta aletaan puhua käytäntöön (ks. Niemi, 2016, 26).

Pikkuhiljaa näkökulmani tarkentuikin koskemaan nimenomaan moraalisesti värittyneitä tilanteita. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa osallistujien omat määritelmät nousevat keskeisiksi. Niinpä katson neuvottelun moraaliseksi sellaisissa tilanteissa, joissa vuorovaikutuksen osallistuja itse käsittelee jotakin keskustelun sekvenssiä moraalisesti ongelmallisena tai perustelee sekvenssin ongelmallisuutta vetoamalla moraalisiin syihin (kuten epäsovivuuteen tarinan ja kerrontatilanteen kannalta, suhteessa paikallisiin normeihin). Neuvottelu voi olla moraalinen myös siinä tapauksessa, että osallistujan toiminta nivoutuu tiiviisti moraaliseen ilmiöön, kuten kiusoitteluun, kiusoitelluksi tulemisen uhan välttämiseen tai ulkopuolelle jättämiseen.

Valittuani varsinaiset tutkittavat tilanteet, tein niistä tarkemmat litteraatit, joihin pyrin merkitsemään vuorovaikutuksessa käytetyt hienovaraiset resurssit mahdollisimman tarkasti kirjalliseen muotoon (ks. Vatanen, 2016, 317). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa lähdetään siitä, että mikä tahansa vuorovaikutuksen aikana tapahtuva toiminta tai tapahtuma voi olla tilanteen osallistujille merkityksellistä. Siksi pientenkin yksityiskohtien merkitsemistä litteraattiin suositetaan (mm. Vatanen, 2016, 2017). Litteraatin tarkkuus riippuu kuitenkin aina tut-

kimuksen tavoitteista (mm. Vatanen, 2016, 316). Pohjana keskustelunanalyttiselle tavalle litteroida toimii Gail Jeffersonin työhön perustuva litterointijärjestelmä, jonka perusteella muodostetaan kulloiseen työhön sopivat merkit (ks. esim. Stevanovic & Lindholm, 2016, 441). Käyttämäni litterointimerkit löytyvät työn liitteistä (liite 1).

Tämän jälkeen aloin tutkimaan moraalisia neuvotteluita tarkemmin. Ensin pyrin jäsentämään neuvottelusekvenssien rakenteen. Pyrin tunnistamaan neuvotteluista ensinnäkin alkukohtaan, eli osuuden jossa erimielisyys tai ongelmallisuus osoitetaan, toiseksi itse neuvottelun osuuden ja kolmanneksi neuvottelun päätepisteen, lopputuleman. Tämän jälkeen pureduin niihin vuorovaikutuksen resursseihin, joita neuvottelussa käytetään ja joilla mahdolliseen lopputulemaan päästään. Tarkastelu osoitti, että neuvotteluiden vaiheiden tarkka rajaaminen oli paikoitellen äärimmäisen haastavaa, jollei mahdotonta. Pyrinkin analyysitekstissäni tuomaan ilmi myös neuvotteluiden päällekkäisyyksiä ja limittäisyyksiä.

Moraalisia neuvotteluita tutkiessani huomasin, että kiusoittelu näytti nousevan tuokion vuorovaikutuksessa olennaiseen asemaan. Tukeudun työssäni määrittelmään kiusoittelusta tahallisenä provokaationa, jolla kommentoidaan kohteelle tärkeää asiaa (Keltner & kumppanit, 2001, 229, 234–235). Kiusoittelua keskustelunanalyttisestä näkökulmasta käsin tutkittaessa olennaista on tarkastella ensinnäkin sitä, miten kiusoittelu syntyy, toiseksi sitä, kuinka kiusoittelu otetaan vastaan ja kolmanneksi sitä, minkälaisen puhetoiminnon osana kiusoittelu tapahtuu (Tainio, 2016, 25). Kiusoittelevan vuoron tunnistamisen jälkeen aloinkin etsimään sitä ristiriitaa, johon kiusoittelevan sekvenssin syntyminen perustuu (ks. Keltner & kumppanit, 2001, 237–238). Lisäksi tutkin, löytyykö toiminnasta jonkinlaisia leikillisyyden merkittäviä (*off-record components*), jotka ovat tunnusomaisia kiusoittelulle (ks. Keltner & kumppanit, 2001, 234–236). Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan sitä, millaisena kiusoittelevan kohde kiusoittelua käsittelee. Tarkastelin muun muassa sitä, osoittaako kohde tunnistaaneensa kiusoittelevan ja kuinka hän tämän osoittaa sekä sitä, käsittelee hän kiusoittelua ongelmallisena ja kuinka hän pyrkii mahdollisen ongelmallisuuden selvittämään. Kiinnitin huomiota etenkin siihen, millaisessa tulkintakehyksessä kiusoittelevan kohde vastaanottaa kiusoittelevan. Tarkistin, löytyykö merkkejä siitä, että kiusoiteltu lähtisi

mukaan leikilliseen tulkintakehykseen. Tämän perusteella pyrin asettamaan vastaanottotoiminnot vakavan ja ei vakavan vastaanoton jatkumolle (ks. Drew 1987; Tainio, 2016, 27).

Tarkastelussa on kaiken kaikkiaan 10 moraalista neuvottelua. Neuvottelussa 1 ongelmallisuus kohdistuu kertojan nimen käyttämiseen yhteisessä tarinassa. Neuvottelu koskee kerrontatilanteen reunaehtoja ja paikallista norminmäärittelyä. Neuvottelussa 2 osallistumiskehikkoa muutetaan niin, että yksi kertojista suljetaan selvästi ulkopuolelle tilanteen vertaisvuorovaikutuksesta. Neuvottelu koskee Riinan osallistumista yhteiseen kerrontatilanteeseen. Samalla saa alkunsa moraalisten neuvotteluiden sarja, jonka neuvottelut (3–6) liittyvät yhteen ja samaan kerronta-aihioon kalkkunanaisestä. Ne koskevat kerronta-aihion sisältöä, muotoilua ja painoarvoa tarinassa. Näistä neuvotteluilla 5 ja 5.1 on keskenään vieläpä yhteinen ongelmasekvenssi. Katsonkin tästä syystä neuvottelun 5.1 neuvottelun 5 jatkoneuvotteluksi. Tämä neuvottelujen sarja on kaiken kaikkiaan moninainen ja sen neuvottelut ovat toisiinsa limittyviä ja osittain sisäkkäisiä. Tarinan kalkkunanaisten ympärillä tapahtuvat neuvottelut sisältävät runsaasti kiusoittelua, jonka säännönmukaisuus tulee esille neuvotteluiden 5–8 myötä. Nämä neuvottelut liikkuvat edelleen kalkkunanaisten ja siihen perustuvan kiusoittelun ympärillä. Neuvotteluiden ongelmallisuus tarkentuu kuitenkin koskemaan romanttisen rakkauden elementtejä sekä sukupuolta kerrontatoiminnassa. Tilanteet tuovat ilmi Alexin joutumisen pitkällisen kiusoittelun kohteeksi. Neuvotteluiden 9 ja 10 tarkastelussa korostuvatkin kiusoittelun vaikeasti muuttuvat kehukset. Neuvottelussa 9 Alex vetäytyy tilanteesta pyrkien näin muuttamaan osallistumiskehikkoa, siinä kuitenkin onnistumatta. Neuvottelu 10 puolestaan esittelee käänteen kiusoittelun vastaanottotoiminnoissa ja näin koko kiusoittelussa.

6 Moraaliset neuvottelut sadustilanteessa

Tässä luvussa erittelen tarkemmin Kalkkunan supervaiettu totuus -ryhmän sadustustuokiossa tapahtuneita moraalisia neuvotteluja. Neuvotteluksi katson tämän tutkielman kontekstissa tilanteet, joissa osallistujat osoittavat selkeästi erimielisyyttä tai nostavat jonkin keskustelun osuuden ongelmalliseksi ja pyrkivät sitten ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen erilaisia vuorovaikutuksen resursseja hyödyntäen. Tarkastelemissani neuvotteluissa on pääosin erotettavissa seuraava vaiheittainen rakenne, jota käytän niiden purkamiseen: 1. erimielisyyden ja ongelmallisuuden osoittaminen 2. neuvottelu 3. lopputulema. Tilanteen osallistujat ovat Riina, Markus, Alex ja saduttaja. Sadutetut lapset ovat keskenään luokkatovereita.

6.1 Läsnaolevasta kertominen (moraalinen neuvottelu 1)

Seuraavaksi esiteltävään katkelmaan mennessä tuokiota on kulunut yhteensä 11,55 minuuttia. Ensimmäisten minuuttien alkukankeuksien jälkeen lasten kerronta on lähtenyt käyntiin. Tarinan toimijoiksi ovat valikoituneet ensimmäisenä mainittu kalkkuna ja tämän tapaamat pöllöt. Kertomus on alkanut muodostua monivaiheiseksi seikkailuksi, jossa humoristiset käänteet ja huudahdukset seuraavat toisiaan nopeaan tahtiin. Tuokion alussa lasten keskusteluun nousee useampaan kertaan sen ihmettely, mistä heidän tuottamansa ideat ovat peräisin. Ennen katkelmaa a Alex on asettanut sohvalla pyörivän istuintyynyn päähänsä ja sanonut näyttävänsä tarinan kalkkunalta. Markus on tempaissut istuintyynyt Alexilta itselleen ja pyöritellyt sitä hetken hallussaan. Juuri ennen katkelman a tilannetta Markus on asettanut istuintyynyn päähänsä, ja tarjoaa näin rakentamaansa fyysistä representaatiota kanssakertojien ideoinnin lähteeksi.

Seuraavassa katkelmassa Markus käsittelee nimensä käyttämistä kertomuksessa moraalisesti ongelmallisena, vaikka on ensin ehdottanut itseään kerronan aiheeksi. Syntyy neuvottelu esitetyn kerrontaidean reunaehdoista ja samalla kerrontatilanteen normeista. Katkelman a tilannetta edeltää aiemmasta

kerrontaehdotuksesta seurannut naurunremakka, jonka aikana Markus on asettanut värikkään istuintyynyn päähänsä.

Katkelma a: läsnäolevasta kertominen (11:55–12:17)

(Markuksella on istuintyyny päässä.)

- 01 Markus: improvisoikaa musta
- 02 Riina: ha:a.
- 03 Alex: {kääntyy katsomaan Markusta} [Make] (,)
- 04 saduttaja: [hmm]
- 05 Alex: sitten sitten tuli aa Hulahattu-Make ahhahahhaahii
- 06 [{RIINA JA ALEX NAURAVAT}]
- 07 Markus: [°e:ei°] {Ottaa istuintyynyn pois päästä}
- 08 Markus: ei Makea, vaikka [hula-] {Laittaa istuintyynyn takaisin päähän}
- 09 Alex: [Hulahattu]-[Markus joka] (.)
- 10 saduttaja: {kirjaa} [hulahattu]
- 11 Alex: [Hulahattu]-Markus
- 12 Markus: [ei] [ei vaikka] Hulahattu-Pete.
- 13 [°{Riina nauraa}°]
- 14 Riina: [ahhhahhaahha]
- 15 Alex: [hahha joo] (.) joo
- 16 saduttaja: {kirjaa} sitten tuli Hulahattu-Pete
- 17 Riina: ha ha
- 18 Markus: °hihhihihi°

Rivin 1 kehotuksellaan: ”improvisoikaa musta” Markus aktiivisesti pyytää muita käyttämään itseään kerronnan lähteenä. Tulkitsen Markuksen pyrkivän tässä keskinäiseen hassutteluun, sillä hän on juuri asettanut värikkään istuintyynyn päähänsä. Samalla hän tulee asettaneeksi itsensä tilanteeseen, jossa on suuri riski joutua kiusoittelun kohteeksi. Riinan huohaus (rivillä 2) on vielä jatkumoa

Markuksen ehdotusta edeltäneeseen aiempaan nauruun, mutta Alex tarttuu Markuksen kehotukseen kääntämällä ensin katseensa tyynypäiseen kanssaker-tojaansa (rivi 3) ja esittämällä tämän jälkeen (rivillä 5) idean Hulahattu-Maken henkilöahmosta (lyhenne Markuksesta). Riina ja Alex reagoivat ideaan naura-malla (rivillä 6). Markus, josta tulee näin naurun kohde, ei yhdy nauruun vaan riisuu hassuttelevan päähineensä ympäröivää puhuntaa vaimeamman ja veny-tetyn ei-lausuman säestämänä (rivillä 7). Näin hän siirtyy aloittamastaan leikilli-sestä tulkintakehyksestä vakavaan. Samalla tulee näkyväksi, että Markus koh-telee Alexin kerrontaehdotusta ja sen kirvoittamia nauruja pilkan tekona.

Seuraavassa vuorossaan (rivillä 8) Markus eksplikoi erimielisyytensä: ”ei Ma-kea”. Korjausaloitteellaan hän nostaa nimenomaan Make-nimen käytön ongel-malliseksi. Hän aloittaakin heti vastaehdotuksen muotoilun (rivillä 8): ” vaikka hula-”, jota ei kuitenkaan ehdi lausua loppuun, sillä Alex esittää sen päälle oman korjatun ehdotuksensa (rivit 9 ja 11) ”Hulahattu-Markus, joka” ja ”Hula-hattu-Markus”. Tästä voi päätellä, että Alex tulkitsee ongelmallisuuden kohdistu-van nimenomaan Markus-nimen lyhentämiseen tai vääntelyyn, joka onkin klas-sinen kiusaamisen keino (ks. Herkama, 2012, 105). Alexin korjatussa ehdotuk- sessa Markuksen nimi on virallisessa, vääntelemättömässä muodossaan. Mar- kus kuitenkin esittää erimielisyytensä myös tämän muotoilun suhteen (rivi 12). Näin hän osoittaa kokevansa ongelmalliseksi nimensä käytön tässä yhteydessä ylipäättään. Ongelmallisuus ei kuitenkaan kohdistu hulahattupäisen henkilöah- mon ideaan, jota Markus korjaavassa ehdotuksessaan päin vastoin esittää säi- lyttäväksi (rivillä 12): ”Ei vaikka Hulahattu-Pete”. Ehdotuksella Markus ilmai- see olevansa ehdotuksen puolella, kunhan humoristinen henkilöahmo ei kannan hänen nimeään. Markus pyrkii pysymään leikillisessä tulkintakehyksessä, mutta varmistaa, ettei henkilöahmolla tehdä pilkkaa hänestä itsestään. Riina ja Alex hyväksyvät Markuksen ehdottaman muotoilun (rivit 14 ja 15), Riina naura-malla ja Alex nauruun lomittuvilla joo-ilmauksilla. Kirjaamalla muotoilun muistiin, saduttaja sinetöi ratkaisun tilanteen moraaliseen dilemmaan (rivillä 16), minkä jälkeen myös Markus ilmaisee tyytyväisyytensä ratkaisuun nauramalla (rivillä 18).

Markuksen korjausaloite katkelman riveillä 7–8 kiinnittyy moraalisiin syihin. Hän pyrkii korjausaloitteellaan välttämään oman nimensä käytön Hulahattu-Peten henkilöhahmossa ja näin ehkäisemään joutumisensa kiusoittelun kohteeksi. Seuraa moraalinen neuvottelu kerrontaehdotuksen muotoilusta. Markus pyrkii ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen ilmaisemalla erimielisyytensä ja esittämällä tämän jälkeen muokausehdotuksen ongelmavuorosta. Alex tarttuu Markuksen korjausehdotukseen jo ennen kuin tämä ehtii sanoa ehdotustaan loppuun ja lähtee tekemään omaa jatkoehdotustaan ongelmavuorosta. Muutaman muokatun ehdotuksen myötä osallistujat pääsevät lopputulemaan, jossa henkilöhahmon hulahattupäisyys ja huumoriarvo säilyvät, vaikka moraalisesti ongelmalliseksi nostettu kertojan nimi vaihdetaankin toiseksi. Kaikki merkitsevät ehdotuksen nauramalla. Nauru onkin hyvin preferoitu reaktio tuokion tavoissa suhtautua toisten ideoihin (ks. luku 6.6). Välitön riski Markuksen joutumisesta pilkan teon kohteeksi poistuu neuvottelun lopputuleman myötä. Laajemmalla tasolla neuvotellaan kerrontatilanteen paikallisista normeista, tarkemmin ottaen siitä, onko tilanteessa hyväksyttävää käyttää kertojan nimeä tarinassa.

Katkelma a on myös oivallinen esimerkki siitä, kuinka vuorovaikutustilanteen paikalliset normit ovat jatkuvasti neuvottelunalaisina. Katkelman tapauksessa Markus ensin ehdottaa itsensä sisällyttämistä tarinaan, mutta Alexin tehtyä työtä käskettyä, suhtautuukin Alexin kerrontatarjoukseen Hulahattu-Makesta pilkantekona, mikä käynnistää tilanteessa moraalisen neuvottelun. Etnometodologisen moraalinäkemys mukaan ihmiset eivät toimikaan valmiin, päänsisäisen normi- tai moraalijärjestelmän mukaisesti vaan osallistujien ehdotukset saattavat vaihtua nopeastikin (ks. mm. Niemi, 2016, 22).

6.2 Osallistujan marginalisoiminen (neuvottelu 2)

Seuraavan katkelman b kohdalla tuokiota on jatkunut kaikkiaan 17,24 minuuttia. Katkelmien a ja b välille mahtuu siis viiden minuutin verran vuorovaikutustoimintaa. Osallistujat eivät enää keskustele ideoiden alkuperästä vaan vyöryttävät tarinaa eteenpäin lukuisin humoristisin kääntein. Katkelmien välille sijoittuu myös

runsaasti naurua ja myös muun muassa kerrontaideoista riemuitsemista tanssimalla. Loppujen lopuksi 33 rivin tarinaksi muodostuvassa kertomuksessa ollaan päästy sisällön puolesta jo viimeiseen kahdeksaan riviin. Tuokion vuorovaikutusta on kuitenkin vielä noin puolet jäljellä. Katkelman pitkäisimmät neuvottelut sijoittuvatkin tuokion loppuosuudelle. Ne saavat alkunsa seuraavasta katkelmasta b.

Seuraavassa katkelmassa Markus kuiskaa kerrontaehdotuksensa Alexille ja muuttaa näin radikaalisti osallistumiskehikkoa. Kuiskaamisen ympärille syntyy kaksi päällekkäistä neuvottelualoitetta. Toisessa Alex nostaa ongelmalliseksi Markuksen kuiskaaman ehdotuksen sisällön. Samaan aikaan saduttaja nostaa ongelmalliseksi itse kuiskaamisteon ja sen myötä Riinan sulkemisen osallistumiskehikon reunamille. Saduttajan aloittama neuvottelu, jonka seuraavaksi esitelen, kohdistuu sadutustilanteen osallistumiskehikkoon ja etenkin Riinan rooliin siinä. Alexin neuvottelualoite puolestaan aloittaa kalkkunanainen -kerronta-aihiin liittyvän neuvotteluiden sarjan. Tätä neuvottelualoitetta käsittelemme myöhemmin luvussa 6.3.1.

Katkelma b: Idean kuiskaaminen (17:24–17:51)

- 01 Markus: sitten he tapasivat [@yä@]
- 02 saduttaja: {kirjaa} [°kalkku°]
- 04 Alex: kalkkunan äähähähehe
- 05 Markus: @e:ei? Alex? nyt tänne? @ (,)
- 06 {Markus kutsuu käsieleellä Alexia lähemmäs.}
- 07 Riina: hhih
- 08 Markus: @Alex mul on idea@ (,)
- 09 Alex: ne tap- tapas ähhhihii {kumartuu kohti Markusta}
- 10 Riina: mhihihi
- 11 Markus: {kuiskaa Alexille} °£ kalkkuna[naisen £°]
- 12 Riina: [mnnn]
- 13 Markus: [hihii]

- 14 saduttaja: {katsoo Riinaa} [onks sul joku idis miten vois [jatkuu]
- 15 Alex: [>E:e:E:el:i sovi tar[inaan!<=]
- 16 Markus: [HIHIHIHIHI [IHI]
- 17 Riina: [joo on]
- 18 Alex: [=>ei sovi yhtään (tästä)?<=]
- 19 saduttaja: [joo?]
- 20 Alex: [=Ei sovi =]
- 21 Riina: [Sitten tulee härkä.]
- 22 Alex: [=>joo ei sovi(,)Markus toi ei sovi tarinaan(,)<=]
- 23 saduttaja: [Sitten tulee härkä si-]
- 24 Riina: [joo]
- 25 Alex: [=toi ei toi ei sovi Markus] yhtään siihen.
- 26 saduttaja: Sitten tulee härkä
- 27 Riina: nii
- 28 Markus: joka haluaa härkätaistella
- 29 Riina: hahahaha
- 30 Alex: €kalkkuna suostuu taisteluun€

Katkelmassa Markus kohdistaa kerrontaideansa yksinomaan Alexille. Tämän hän tekee käyttämällä Alexin etunimeä useaan otteeseen (rivit 5 ja 8) ja kutsuamalla tämän lähemmäs. Näin hän samalla kutsuu Alexin yksityiseen keskustelu-kehikseen. Esittämällä ehdotuksensa kuiskaamalla yksinomaan Alexille Markus muuttaa olennaisesti tilanteen osallistumiskehikkoa. Hän määrittelee Riinan ja saduttajan osallistumisrooleja uudelleen sulkemalla Riinan ja saduttajan ideansa ulkopuolelle. Saduttaja käsittelee kuiskaamista ja sen myötä Riinan ulkopuolelle jättämistä moraalisesti ongelmallisena ja lähtee neuvottelemaan Riinan roolista kerrontatilanteen osallistumiskehikossa. Heti Markuksen aloittaessa kuiskaamisen hän kysyy Riinalta kerrontaideoita tarinan jatkamiseksi (rivillä 14).

Tarjoamalla puheenvuoron suoraan Riinalle saduttaja esittää, että Riinankin tulisi voida osallistua kerrontatilanteeseen. Samalla hän tarjoaa Riinalle pääroolin kahdenkeskiseksi muuttuneen osallistujakehikon keskiössä. Riina tarttuu oitis tarjottuun puheenvuoroon ja esittää ehdotuksensa härästä (rivillä 21). Tässä kohtaa keskustelu on jakautunut kahdeksi rinnakkaiseksi keskusteluksi, joita käydään hetken aikaa päällekkäispuhuna. Myös osallistujakehikko on näin jakautunut tilapäisesti kahtia.

Riinan ja saduttajan välinen keskustelu vaikuttaa ensin jäävän ympäröivää puhuntaa voimakkaampien Alexin vuolaan vastustuksen ja Markuksen naurun varjoon. Toistamalla Riinan idean härästä useaan otteeseen innostuneella äänensävyllä (rivit 23 ja 26) saduttaja ajaa Alexin ja Markuksen voimakkaiden vuorojen varjoon jääneen Riinan ehdotuksen läpi. Huomionarvoista on, että saduttaja puuttuu tässä sadutustilanteen kulkuun radikaalilla tavalla melkein pakottaen Riinan idean sisällytettäväksi tarinaan sekä fokuksen takaisin kerrontaan. Tämän hän tekee kanavoimalla kaiken saduttajan rooliinsa kuuluvan innostavuuden nimenomaan Riinan ehdotukseen härästä ja jättämällä Alexin ja Markuksen rinnakkaisen keskustelun huomiotta. Antamalla Riinalle erityishuomiota saduttaja toisin sanoen pyrkii vaikuttamaan Riinan rooliin osallistumiskehikossa. Hän ehdottaa Riina keskeisempään osallistujarooliin. Samalla hän tulee vaikuttaneeksi sadutustuotoksen sisältöön. Rivillä 28 Markus jatkaa kertomista härkäidean pohjalta, jolloin tuokion yleinen fokus siirtyy takaisin tarinan kerrontaan. Näin hän muuttaa jälleen osallistujakehikkoa: kahtia jakautunut osallistumiskehikko muuttuu jälleen kaikkien osallistujien yhteiseksi.

Katkelmassa on havaittavissa kaksi päällekkäin tapahtuvaa neuvottelualoitetta. Toinen katkelman neuvotteluista koskee osallistumiskehikkoa ja etenkin Riinan roolia siinä. Tämän saduttajan aloittaman neuvottelun ongelmasekvenssinä on itse kuiskaamisteko ja sen myötä tapahtuva Riinan ulkopuolelle sulkeminen. Saduttaja neuvottelee tilanteessa huomiota suuntaamalla. Tämän hän tekee keuhollisin keinoin puheenvuoroa tarjoamalla sekä kohdistamalla innostunutta ilmaisua Riinan ehdotukseen. Hän ei suotu asettumaan Riinan kanssa Markuksen muokkaaman osallistumiskehikon reunamille vaan luo nopeasti uuden kah-

denkeskisen osallistumiskehikon, jonka keskiöön asettaa Riinan. Saduttaja onnistuu saamaan Riinan ainakin näennäisesti ja tilapäisesti keskeiseen osallistujarooliin myös yhteisessä keskustelussa, sillä tarinaa jatketaan Riinan kerrontaidean pohjalta. Tätä voidaan pitää neuvottelun lopputulemana.

Toinen katkelman neuvottelualoiteista tapahtuu, kun Alex osoittaa erimielisyytensä Markuksen kuiskaaman ehdotuksen sisällöstä. Tässä neuvottelualoitteessa ongelmallisuus kohdistuu nimenomaan Markuksen kuiskaaman ehdotuksen sisältöön. Neuvottelualoite aloittaa samalla monivaiheinen kakkunanainen - kerronta-aihioon liittyvän neuvotteluiden sarjan, jonka seuraavaksi esittelen.

6.3 Kiistan aiheena naisen tuominen näyttämölle

Seuraavaksi esitellyt neljä neuvottelua (moraaliset neuvottelut 3–5) liittyvät kaikki yhteen samaan kerrontaideaan kakkunanaisesta. Ensimmäinen kokonaisuuden neuvotteluista tapahtuu jo äsken esitellyssä katkelmassa b limittäin neuvottelun 2 kanssa. Kokonaisuuden neuvottelut limittyvät tiiviisti toisiinsa ja tapahtuvat osittain myös sisäkkäin. Ajallisesti ne sijoittuvat tuokion loppuvaiheille, tuokion aikajänteessä välille 17:24–23:37. Katsonkin niiden yhdessä muodostavan monipolvisen ja resursseiltaan moninaisen neuvottelukokonaisuuden. Pitkällisen kiistelystä kirvoittava kerrontaidea esitetään ensimmäisen kerran juuri esitellyn katkelman b tilanteessa. Katkelman tilanteesta saa alkunsa kokonaisuuden ensimmäinen neuvottelu ja samalla koko neliosainen neuvottelukokonaisuus.

6.3.1 Kerrontaidean kuiskaaminen (moraalinen neuvottelu 3)

Markus esittää pitkälliseen kiistelyyn johtavan kerrontaideansa ensimmäistä kertaa katkelman b tilanteessa. Ehdotuksen ongelmallisuutta enteilee jo Markuksen aloitusvuoron päättävä yökkäys-äänähdys (rivillä 1). Äänähdys toimii samalla leikillisen tulkintakehyksen merkitsimenä. Markus jatkaa leikillisen tulkintakehyksen rakentamista rivien 5 ja 8 ovelalla äänensävyllään, joka lupaa erityisen hauskaa ja mehukasta vastaehdotusta. Riinan ja Alexin naurureaktiot (rivit

4, 7, 9 ja 10) viestivät heidän tunnustaneen leikillisyyden merkitsimet ennen kuin varsinaista ehdotusta on edes lausuttu ääneen. Kuiskaamalla ehdotuksensa Alexille (rivillä 11) Markus käsittelee ehdotustaan sopivuuden kannalta ongelmallisena. Hän määrittelee ehdotuksen kuiskaamista vaativaksi ja siirtyy yksityisen puheen raamiin. Sama ehdotus on aiemmin vaatinut yökkäys-äänähdyksen. Olennainen on tässä tilanteessa kuitenkin leikillinen kehys, jossa ongelmallisuuden merkitsimet esitetään. Sen perusteella tulkitsem, että Markuksen pyrkimyksenä on tässä Alexin kiusoittelu.

Alex tekee neuvottelualoitteen osoittamalla erimielisyytensä (riviltä 15 alkaen). Hän kohdistaa ongelmallisuuden nimenomaan Markuksen kuiskaaman ehdotuksen sisältöön. Kovaan ääneen ja toistellen esitetyissä vastalauseissaan Alex vetoaa Markuksen ehdotuksen sopimattomuuteen käsillä olevan tarinan kannalta (rivit 15, 18, 20, 22 ja 25). Alex pyrkii selvittämään ongelmallisen tilanteen esittämällä ylitsepursuavasti perusteita ehdotuksen hylkäämiselle ja pyrkimällä näin vaikuttamaan kanssaosallistujien kantoihin. Vyöryävän voimakas vastareaktio viestii myös siitä, että Markuksen esittämä idea on hänen mielestään hyvinkin sopimaton. Kukaan ei tartu tilanteessa Alexin neuvottelualoitteeseen vaan potentiaalinen moraalinen neuvottelu jää toistaiseksi jumiin vaiheeseen yksi (erimielisyyden ja ongelmallisuuden osoittaminen).

Onkin huomattava, etteivät Riina ja saduttaja tässä kohtaa tiedä, mihin Alexin erimielisyys ja vasta-argumentaatiot kohdistuvat, sillä idea kalkkunanaisestä on jaettu Markuksen ja Alexin kesken yksityisen puheen kehyksessä. Osallistujien mentaalinen maailma ei olekaan näiltä osin jaettu, eikä yhteistä neuvottelua pääse syntymään. Myöskään Markus ei tilanteessa lähde vuoropuheluun. Syntyykin asetelma, joka mahdollistaa Markuksen vallankäytön ja kiusoittelun. Asetelma on kiusoittelun kannalta hedelmällinen, sillä se mahdollistaa Markuksen tahallisen provokaation, jolla kommentoida Alexille ilmeisen merkityksellistä asiaa.

Tästä saa alkunsa Alexin ja Markuksen välinen mielenkiintoinen neuvottelu sopimattomaksi katsotun kerrontaidean julkilausumisesta. Seuraavissa kahdessa katkelmassa tulee näkyväksi se, kuinka Markus pitää Alexille kuiskaamaansa ehdotustaan läsnä keskustelussa, vaikkei sitä ole edes vielä lausuttu ääneen

koko ryhmän kuullen. Katkelmissa jo implisiittinen kuiskattuun ehdotukseen viittaaminen riittää kiusoitteeluksi ja saa Alexin ryhtymään moninaisiin toimiin välttääkseen kiusallisen skenaarion, eli sopimattoman ja nolostuttavan ehdotuksen julkilausumisen.

6.3.2 Idean paljastamisella uhkailu (moraalinen neuvottelu 4)

Katkelman b jälkeen kerrontatilanteen fokus on kääntynyt pois Markuksen kuiskaamasta ehdotuksesta ja Alexin vuolaasta vastustuksesta. Katkelmaa b seuraa reilun minuutin mittainen osio, jossa erityisesti Alex on aktiivinen tarinan eteenpäin viemisessä. Tämän jälkeen katkelman c tilanteessa Markus palaa aiemmin kuiskaamaansa kerrontaehdotukseen. Seuraavissa kahdessa katkelmissa Markus pitää kuiskaamaansa ehdotusta mukana keskustelussa lausumatta sitä vielääkään ääneen. Samalla hän kiusoittelee Alexia. Katkelmat c ja d ovat suoraa jatkumoa toisilleen.

Katkelma c: Sopimattomattoman idean kertomisella uhkailu (ekplisiittinen uhkaus)(18:23–19:02)

01	Alex:	Se donitsi, donitsi kuoli jo ku toi söi sen toi (.) Hulahattu-Pete
02	Markus:	°€hnhh€°
03	Alex:	hehehhhe, Hulahattu-Pete lenteli pois jetpackeilla kalk- öö
04	saduttaja:	{kirjaa} donitsi [kuoli kun]
05	Markus:	[okei] mä voin nyt sanoo sen Alexista @sopimattoman@
06		[↑jutun]
07	Alex:	[EEEEll=ei] toi ei kuulu siihen >tarinaan<
08		{Alex osoittaa tietokoneen näyttöä ja kääntyy saduttajaa kohti}
09	Markus:	ai mikä?
10	Alex:	toi äskenn
11	saduttaja:	ai toi matadori, donitsi kuoli, kun Hulahattu-Pete söi sen
12	Alex:	noni
13	saduttaja:	ei kuulu vai

- 14 Alex: niin ku mä v(h)aan k(h)erroin sen M(h)arkuks(h)elle?
- 15 saduttaja: ookoo
- 16 Alex: sanoin jotain donitsist Make sano,=
- 17 saduttaja: =eli nyt tääl on, mä luen tost vähän mitä viimeks on tapahtunu?
- 18 Markus: jhooajhoo
- 19 saduttaja: täs on viel pari minsaa, nyt vois pikku hiljaa miettii jo miten tää vois
- 20 loppuu.

Katkelman c tilanteessa täyttyvät kiusoittelun tunnusmerkit. Kiusoittelusekvenssin syntymistä edeltää aina jonkinlainen ristiriita osallistujien välillä (ks. Keltner & kumppanit, 2001, 237–238). Tällainen on syntynyt Alexin ja Markuksen välille aiemmassa katkelman b tilanteessa, kun Alex on esittänyt erimielisyytensä Markuksen kuiskaamasta kerrontaideasta. Alexin voimakas reaktio kyseisessä tilanteessa viestii myös asian merkityksellisyydestä hänelle. Markuksen rivin 5 vuoro onkin tunnistettavissa tahalliseksi ja leikilliseksi provokaatioksi, jolla kommentoidaan kohteelle tärkeää asiaa (Keltner & kumppanit, 2001, 229, 234–235). Kyseessä on siis kiusoitteluvuoro.

Kiusoitteluvuorossaan Markus esittää suoran, eksplikoidun uhkauksen sopimattoman idean julkilausumisesta. Hän korostaa sopimaton-sanaa aaltoilevalla prosodialla. Vuoron äänneasu ja prosodia viestivät leikillisyydestä toimittaen eräänlaisten prosodisesti tuotettujen lainausmerkkien virkaa. Kiusoittelun leikillisyyttä tehdäänkin tunnistettavaksi usein esimerkiksi korosteisella prosodialla (Keltner & kumppanit, 2001, 236; Tainio, 2016, 26). Vuorossaan Markus esittää idean olevan yksinomaan Alexin mielestä epäsopiva. Prosodisesti tuotetuilla lainausmerkeillään hän asettaa Alexin tulkinnan ehdotuksen epäsopivuudesta naurunalaiseksi.

Kiusoittelua tutkittaessa on olennaista myös tarkastella, kuinka kiusoittelu vastaanotetaan (Drew, 1987; Tholander & Aronsson, 2002, 164–167; Tholander, 2002, 64–65; Tainio, 2016, 27–28, 36). Alex reagoi Markuksen ilkeäkuruiseen uhkaukseen ensin voimakkaalla vastustavalla ei-huudahduksella (rivillä 5), mutta

vaihtaakin salamannopeasti puheenaihetta. Hän suuntaa huomion yhteiskirjoittamisen prosessiin esittämällä korjausaloitteen jo kirjattuun tarinaan ja aloittamalla sivukeskustelun saduttajan kanssa. Puhuessaan hän osoittaa saduttajan tietokoneen näyttöä kumartuen samalla saduttajan ja näytön puoleen. Näin hän voimistaa fyysisillä eleillään fokuksen vaihtamista. Tässä tapauksessa Alexin voimakas huudahdus ja erityisen intensiivinen keskittyminen käsillä olevan tarinan korjaamiseen paljastavat Alexin tunnistaneen kiusoittelun (ks. Drew, 1987; Tainio, 2016, 36). Hän ei lähde mukaan Markuksen tarjoamaan leikilliseen tulkintakehykseen vaan pyrkii sivuuttamaan Markuksen kiusoittelun aloittamalla sivukeskustelun saduttajan kanssa vakavassa tulkintakehyksessä. Alex pyrkii siis ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen sivuuttamalla kiusoittelun. Tämän hän tekee muuttamalla keskustelun fokusta ja siirtymällä vakavaan tulkintakehykseen.

Seuraavassa katkelmassa tulee näkyväksi, kuinka myös implisiittinen uhkaus saa Alexin ryhtymään toimiin välttääkseen kiusallisen ehdotuksen julkistamisen. Alex turvautuu luokkahuoneen formaalin keskustelun käytäntöihin saadakseen puheenvuoron itselleen Markuksen sijaan. Katkelman tilanne on suoraa jatku-moa katkelman c tilanteelle.

Katkelma d: Alex viittaa (18:58–19:16)

01 saduttaja: täs on viel pari minsaa, nyt vois pikku hiljaa mieltii jo miten tää vois loppuu.
 02 ää nonii, [enivei, nyt on tällain]
 03 Markus: [@joo ↑mul on idea siihen@]=
 04 Alex: {viittaa ja katsoo saduttajaa} =>mul on idis<
 05 (1.0) {saduttaja kääntää katseensa Alexiin}
 06 Markus: °@mulki@°
 07 saduttaja: okei ?
 08 Markus: °@mul on parempi@°
 09 saduttaja: sitten kalkkunan esitys alkoi, sieltä kuului vain kalkku↑naa ka ka ka
 10 kalkku↑naa

Markus kiusoittelee jälleen Alexia viittaamalla kuiskaamaansa ehdotukseen rivillä 3. Vaikka Markus ei tällä kertaa eksplikoi viittaustaan Alexin mielestä sopimattomaan ideaan, toimii vuoro implisiittisenä mutta selvänä uhkauksena kuiskatun idean julkilausumisesta. Kyseessä on tahallinen ja leikillinen provokaatio. Kiusoittelevuoro on edellisistä katkelmista tuttuun tapaan aaltoilevalla prosodilla ja ovelalla äänensävyllä lausuttu. Tämä kiinnittää vuoron edellisen katkelman ekplisiittiseen uhkaukseen ja siitä tuttuun leikilliseen tulkintakehykseen. Alex leikkaa salamannopeasti Markuksen uhkausvuoroon kiinni (rivillä 4) nostuen samalla kätensä pystyyn ja katsoen saduttajaa. Reaktio paljastaa Alexin tunnustaneen kiusoittelevuoron. Alex ei tässäkään kuitenkaan lähde mukaan leikilliseen tulkintakehykseen vaan pyrkii saamaan puheenvuoron Markuksen sijaan. Tämän hän tekee turvautumalla formaalista luokahuonevuorovaikutuksesta tuttuun vuorojen jakamisen käytäntöön, viittaamiseen, mikä myös osaltaan viestii vakavasta tulkintakehyksestä.

Luokahuonevuorovaikutuksessa on yleistä, että oppilas ilmaisee viittaamalla halunsa puhua ja opettaja jakaa puheenvuorot mielensä mukaan (Sahlström, 1999, 93–108; Lehtimaja, 2007, 140–144; Tainio, 2007, 35). Kyseisessä sadutustilanteessa viittaamiskäytäntö ei ole kuitenkaan ollut ennen tätä hetkeä käytössä, vaan tilanteen vuorottelujäsenyyksessä ovat olleet vallalla arkikeskusteluista tutut käytännöt. Toiminnallaan Alex ehdottaa siirtymistä viittaamiskäytäntöön ja samalla muutosta tilanteen osallistumiskehykseen. Ehdottamalla siirtymistä viittaamiskäytäntöön hän nimittäin ehdottaa saduttajalle siirtymistä luokahuonevuorovaikutuksesta tuttuun Opettajan institutionaaliseen rooliin puheenvuorojen kontrolloijana (ks. Lehtimaja 140–141; myös Tainio, 2007, 50–52, 32–39). Saduttaja reagoi Alexin eleeseen keskeyttämällä hetkeksi toimintansa ja kääntämällä katseensa häneen (rivillä 5). Hän ei tilanteessa kuitenkaan lähde mukaan Alexin ehdotukseen. Saduttaja ei tartu tarjottuun vuorovaikutukselliseen rooliin puheenvuorojen kontrolloijana vaan jatkaa alulle panemaansa toimintaa, eli jo kirjatun tarinan kertaamista ääneen. Alexin yritykset vaikuttaa osallistumiskehikkoon eivät siis onnistu, ja Markus jatkaa kiusoittelevuoroaan (riveillä 6 ja 8).

Näissä kahdessa katkelmassa auki kirjoitettu moraalinen neuvottelu saa alkunsa Markuksen eksplikoidusta uhkauksesta lausua sopimattomaksi katsottu idea ääneen (katkelma c, rivi 4). Alex osoittaa selkeästi erimielisyytensä ja alkaa neuvottelu siitä, lausutaanko kuiskattu idea ääneen vai ei. Edeltävissä kahdessa katkelmassa tulee näkyväksi, kuinka Markus kiusoittelee Alexia viittaamalla kuiskattuun ehdotukseen. Ehdotuksen sopimattomaksi katsottu sisältö on katkelmien tilanteissa edelleen Markuksen ja Alexin kahdenkeskeistä tietoa. Viittauksillaan Markus uhkailee Alexia kuiskatun ehdotuksen sisällön paljastamisella muille joko implisiittisesti (katkelma d) tai ekplisiittisesti (katkelma c).

Samoin näkyväksi tulevat Alexin keinot estää kuiskatun ehdotuksen paljastaminen muille ja näin välttää kiusallinen tilanne. Selvittääkseen ongelmallisen tilanteen hän muun muassa yrittää saada puheenvuoron itselleen Markuksen sijaan. Tämän hän pyrkii tekemään vetoamalla aikuiseen ja formaalista luokkahuonekeskustelusta tuttuihin käytäntöihin (katkelma d, rivi 4) (ks. Niemi, 2016). Hän nimittäin ehdottaa saduttajalle roolia puheenvuorojen kontrolloijana ja pyrkii näin vaikuttamaan osallistumiskehikkoon. Lisäksi hän pyrkii suuntaamaan tilanteen fokuksen uudelleen vaihtamalla nopeasti puheenaihetta (katkelma d, rivi).

Alexin välttelystrategia toimii jonkin aikaa, mutta sillä hän ei pysty vaikuttamaan Markuksen aikomukseen. Seuraavassa katkelmassa Markus nimittäin paljastaa aiemmin kuiskaamansa ehdotuksen. Kuiskatun idean julkilausumista voi pitää viimeksi esitellyn neuvottelun lopputulemana. Samalla se toimii seuraavan neuvottelun aloituksena. Kun idea kalkkunanaisestä vihdoinkin julkkilauseutaan, päättään neuvottelemaan varsinaisesta kerrontaideasta.

6.3.3 ”Sitten kalkkuna tapasi kalkkunanaisen” (moraalinen neuvottelu 5)

Katkelmaa edeltää aiemmasta katkelmassa d alkanut kirjatun tarinan kertaosio ja saduttajan kysymys siitä, miten tarina voisi loppua. Kun hyppäämme katkelman tilanteeseen, saduttaja kohdentaa huomion tarinan loppumiseen.

Katkelma e: sitten kalkkuna tapasi kalkkunanaisen (19:42–20:03)

- 01 saduttaja: mites tää vois nyt=
02 Alex: =matadorin (,) sit[ten sit]

- 03 Markus: [hei mu] on hyvä idea (,) sitten kalkkuna
 04 tapasi kalkku[nanaisen]
 05 Alex: [EEEE] [TOTA]
 06 {Alex peittää kasvonsa käsillään ja heittelee sohvalle}
 07 Markus: [ahihihii[hihi]
 08 Riina: [hihihihihihi hmff
 09 Alex: Markus keksi °se(h)en°
 10 Riina: ° hihihhi °
 11 Markus: ° hihi °
 12 (2.0)
 13 Markus: PISTA
 14 saduttaja: sitten kalkkuna tapasi kalkkunan vai
 15 Markus: joo, kalkkunanaisen
 16 saduttaja: [a↑haa. {kirjaa} Sitten kalkkuna tapasi]
 17 [{Alex lätkäisee kämmenen otsalleen ja heittäytyy selälleen sohvalle}]
 18 Alex: mä taidan kuolla
 19 Riina: hihihi
 20 Saduttaja: {kirjaa} kalkkunanaisen (.)

Markuksen vuoro riveillä 3–4 on ehdottomasti tulkittavissa tahalliseksi provokaatioksi, jolla Markus kiusoittelee Alexia. Vuorossaan Markus vihdoinkin kertoo pitkään pohjustetun ideansa ääneen. Samalla hän tuo edellisessä kahdessa neuvottelussa (2 ja 3) testaamansa ja toimivaksi toteamansa kiusoittelustrategian käytäntöön kaikkien osallistujien välisessä julkisen puheen kehityksessä. Idean julkaisu saakin aikaan Alexin voimakkaan vastustuksen (rivillä 5). Vastustusvuoronsa aikana Alex peittää kasvonsa ja kiemurtelee sohvalle, näin osoittaen, että ehdotus aiheuttaa hänessä häpeää. Alex siis jatkaa aiemmin kuiskatun kerrontaidean nostamista ongelmalliseksi. Sama ristiriita, johon aiemmat kiusoittelut ovat perustuneet, on siis edelleen voimissaan tässä tilanteessa.

Kiusoittelemalla Alexia Markus viihdyttää itseään ja Riinaa. Olennaiseen osaan hauskuutuksen onnistumisessa nousee Alexin tavat vastaanottaa kiusoittelu. Alexin voimakas vastustus ja kiusaantuminen kerrontaehdotuksesta kirvoittavatkin Riinassa ja Markuksessa naurut (rivit 7, 8, 10, ja 11). Hän ei yhdy Markuksen ja Riinan nauruun, vaikka merkitseekin toimintansa leikilliseksi teatraalisilla eleillään (rivi 5). Rivin 9 vuorossaan Alex pyrkii ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen sanoutumalla irti ideasta. Hän painottaa, että tämä ilmeisen häpeää aiheuttava ja sopimaton idea on nimenomaan Markuksesta lähtöisin. Kommenttia kuitenkin keventää pieni naurahdus, joka toimii samalla myönnytyksenä Riinan ja Markuksen naurulle.

Moraalisten ratkaisujen edessä on tilanteessa myös saduttaja. Yleensä hän pyrkii kirjoittamaan kertojien ehdotukset viipymättä muistiin. Tässä hän ei kuitenkaan lähde kirjaamaan ehdotusta, joka aiheuttaa selkeää kiistaa kertojien kesken. Markus reagoi viiveeseen kohdistamalla saduttajalle ympäröivää puhuntaa voimakkaamman vaatimuksen kirjata idea (rivillä 13). Saduttaja vastaa neuvottelualoitteella: hän tarjoaa kirjoitettavaksi muodoksi ”sitten kalkkuna tapasi kalkkunan” -muotoilun, josta on riisuttu ongelmalliseksi katsottu nainen-sukupuolimääre (rivillä 14). Samalla hän aloittaa neuvottelun ehdotuksen sisällöstä, vaikkei sadutuksen lähtökohtien mukaan olisikaan oikeutettu siihen vaikuttamaan. Muotoilu ei kuitenkaan Markukselle kelpaa, vaan hän tahtoo ongelmalliseksi nostetun sukupuolimääreen mukaan (rivi 15). Alex reagoi Markuksen tarkennukseen lätkäisemällä käden toistamiseen kasvoilleen, heittäytymällä sohvalle ja kommentoimalla: ”mä taidan kuolla” (rivillä 18). Teatraaliset ilmaukset toimivat samalla leikillisen tulkintakehyksen merkitsiminä, johon Riina naurullaan yhtyy (rivi 19). Alex lähtee katkelmassa ensimmäistä kertaa mukaan Markuksen kiusoitteluiden leikilliseen tulkintakehykseen. Muita neuvottelualoitteita hän ei tee, ja saduttaja kirjaakin ehdotuksen Markuksen tarkentamassa, alkupe- räisessä muodossa.

Tämän jälkeen tuntuu olevan kaikille selvää, että tarinassa alusta asti seikkaillut kalkkuna on miespuolinen, vaikka asiaa ei missään vaiheessa ekplisiittisesti todeta. Nainen-sukupuolimääreen korostaminen tuo tilanteessa romanttisen po-

tentiaalin oletetun mieskalkkunan ja kalkkunanaisten välille. Ongelmallisuus sopivuuden kannalta tuntuu tilanteessa nousevan nimenomaan tästä oletetun heterorakkauden mahdollisuudesta. Mielenkiintoista on, että romanttisen elementin muodostamiseksi näyttää riittävän se, että oletetun miespuolinen, yleismaskuliini kalkkuna tapaa kalkkunanaisten. Nimenomaan nainen-loppumääre ja sen mukaan tuoma romanttinen potententiaali näyttävät aiheuttavan Alexissa suurta vastustusta ja häpeää. Sukupuoliteemat ovatkin yleisiä kouluikäisten keskinäisessä kiusoittelussa (mm. Tholander, 2002, 62–63, 75).

Kiusoittelu vaikuttaa tässä tilanteessa mielenkiintoisesti myös käytyihin neuvotteluihin. Kiusoittelu ja sen avulla toimitetut viihdyttämisen toiminnot perustuvat tässä tapauksessa juuri Alexin vastustukseen. Saduttajan neuvottelussa ehdottama nainen-sukupuolimääreen poistaminen olisikin poistanut Markuksen kerrontaidealta ytimen, ristiriidan johon Alexin kiusoittelu ja kiusaantuminen perustuvat (ks. Keltner & kumppanit, 2001, 237–238). Näin Markuselta olisi poistunut myös hyväksi todettu toimivaksi todettu hauskuutuksen keino. Ongelmattomaan lopputulokseen pääseminen neuvottelun kautta, olisi tässä tapauksessa poistanut ytimen myös kiusoittelulta ja siihen perustuvalta keskinäiseltä hauskuutukselta.

Neuvottelun näennäisenä lopputulemana on kalkkunanaisten kirjaaminen yhteiseen tarinaan. Alex kuitenkin jatkaa kerronta-aihion ongelmalliseksi nostamista. Näennäisestä lopputulemasta huolimatta tilanne vaatii jatkoneuvotteluja. Katkelma f on suoraa jatkumoa katkelmalle e. Kalkkunanaisten kirjaaminen osaksi tarinaa ei estä Alexia jatkamasta kerronta-aihion välttelyä. Seuraavassa katkelmassa tulee näkyväksi, kuinka hän ohittaa ehdotuksen kerrontatoiminnan tasolla. Katkelma on suoraa jatkoa edelliseen tilanteeseen.

6.3.4 ”Sen pitää olla sen naisen kanssa ymmärrä” (jatkoneuvottelu 5.1)

Katkelma f: ”Alex saa keksii lopun” (20:02–20:29)

01 saduttaja: {kirjaa} kalkku[nanaisen (.)

02 Markus: [hhhi:ihahahi:iaha:a [jjä:ähhä:ä]

- 03 saduttaja: [Mitäs sitten]
- 04 Markus: [ä:äh]
- 05 Riina: [nja sitten]
- 06 Markus: [hä:ää]
- 07 saduttaja: [pitäs keksii joku] [lopetus]
- 08 Markus [Alex saa [keksii]
- 09 Alex: [minä]
- 10 Alex: [mä tiedän]
- 11 Markus: [↑Alex ↑saa ↑keksii] [↑lo:pu:n]
- 12 Alex: [kalkkuna lähti supermiesasennossa]
- 13 pelastamaan härkää >ja huusi< (,) kalkku↑n_gaaa
- 14 Markus: **↑E:I, [SEN P*İ*TÄÄ OLLA SEN]**
- 15 Riina: [hihihihihi]
- 16 Markus: **↑NAISEN KANS[SA ↑YMMÄRRÄ]**
- 17 Alex: [e:e(h)i]
- 18 Markus: ähhhkj[hähähähhh'ähähää]
- 19 Riina: [niin ihhihihahahahaah]
- 20 Alex: [ähähähähähäh]
- 21 Riina [haa haa]
- 22 Alex: [ei pidä]
- 23 Markus: me saadaan enemmän ↑h_uskuutta
- 24 Alex: ei [sa(h)ada]
- 25 Riina: [mmm]
- 26 Markus: tähän
- 27 Alex: siit tulee vaan **tylsä**
- 28 Riina: niin.
- 29 Markus: (-)

Markuksen ilakointi kalkkunainen-ideasta ja sen kiusoitteluvoimasta jatkuu saduttajan kirjattua idean osaksi tarinaa (rivit 2, 4, 6). Riveillä 8 ja 11 Markus tarjoaa Alexille vuoroa ja mahdollisuutta keksiä tarinalle lopun. Näin hän tarjoaa Alexille kompromissia. Tämä toimii myös kiusoittelun liennytyksenä. Alex tarttuu oitis tarjottuun puheenvuoroon ja esittää kerrontaehdotuksen, jossa tarinan kalkkunan ja näin myös tarinan kuulijan huomio kohdistuu kalkkunaisen sijasta jälleen härkään (rivit 12–13). Sivuttamalla ehdotuksessaan kalkkunaisen tyystin, Alex esittää kalkkunaiselle ohimenevän pientä painoarvoa tarinan kokonaisuudessa. Samalla hän jatkaa välttelystrategiaansa selvittääkseen ongelmallisen tilanteen. Tällä kertaa Alex pyrkii välttelemään kalkkunanaista ope-roiden tarinan sisältä käsin. Välttelyssään hän hyödyntää tarinankerronnan resursseja suunnaten tarinan sisäisen fokuksen pois jo kirjatusta ehdotuksesta.

Alexin ehdottama lopetus ei kuitenkaan kelpaa Markukselle, joka vastaa Alexin ehdotukseen uudella kiusoitteluvuorolla (rivit 14 ja 16). Vuorossaan Markus vastustaa Alexin ideaa ja vaatii kalkkunanaista voimakkaammin läsnäolevaksi tarinaan. Näin hän myös tarkentaa omalta osaltaan kompromissin ehtoja. Kompromissilla tarkoitetaan yleisesti puolivälin ratkaisua, jossa kiistan osapuolet ovat molemmat valmiita joustamaan. Markuksen ehdot kompromissille eivät näytäkään täyttyvän Alexin ehdottamassa kerrontaosuudessa (rivit 12–13), jossa kalkkunainen ei esiinny lainkaan. Vaatimalla kalkkunanaista läsnäolevaksi tarinaan Markus ennen kaikkea jatkaa Alexin kiusoittelua ja kanssakertojien viihdyttämistä aiemmasta liennytyksestään huolimatta. Vaatimuksesta syntyykin naurunremakka, johon myös Alex tällä kertaa yhtyy (rivillä 20). Naurun lomassa hän kuitenkin vastustaa Markuksen vaatimusta kalkkunaisen kanssa olemisesta (riveillä 17 ja 22). Rivillä 23 Markus perustelee kalkkunaisen sisällyttämistä tarinaan sillä, että sen myötä saadaan lisää hauskuutta tarinaan ja mitä ilmeisimmin myös kerrontatilanteeseen. Kommenttia edeltävä naurunremakka tukee Markuksen perustelua. Alex on kuitenkin toista mieltä ehdotuksen huumoriarvosta (rivit 24 ja 27). Molemmat vaikuttavat joka tapauksessa olevan yhtä mieltä hauskuuden arvosta pyrkimisen arvoisena asiana.

Riina kanta näyttää hiukan vaihtelevan tilanteen edetessä. Ensin Riina asettuu puoltamaan Markuksen vaatimusta (rivillä 19) ja osallistuu kiusoitteeluun nauramalla (rivit 15, 19, 21). Toisaalta Markuksen perustellessa vaatimustaan ehdotuksen huumoriarvolla (rivillä 23) Riina asettuu puoltamaan vastalauseen (rivillä 24) esittävää Alexia (rivillä 28). Perustelut eivät kuitenkaan jatku pidemmälle puolin eikä toisin, eikä neuvottelussa päästä vielääkään selkeään lopputulemaan. Tilanne johtaa seuraavaan neuvotteluun, kun Markus alkaa rakentaa kalkkunaisen ympärille asetelman lupailmia romanttisia kerronta-aihoita.

6.4 Romanttinen rakkaus ja sukupuoli kiistan kohteena

Seuraavissa neuvotteluissa (6–8) kiistan kohteena ovat romanttinen rakkaus ja sukupuoliasiat. Markus ottaa toistuvasti Alexille jo todetusti ongelmallisen aihepiirin esiin lisäten kerrontaan romanttisen elementin toisensa jälkeen. Saman kerronta-aihon kiusoitteuvoima ja sen myötä viihdearvo tuntuvat säilyvän tilanteesta toiseen. Riinakin lämpenee neuvotteluissa Alexin kiusoitteulun viihdearvolle. Ainakin hän asettuu selvästi puoltamaan ideaa kalkkunaisesta ja sen ympärille vahvistuvia romanttisia kerronta-aihoita. Osallistumiskehikkoon muodostuu selkeä kaksi vastaan yksi tilanne. Tämä tulee näkyväksi seuraavassa katkelmassa g, joka on suoraa jatkumoa katkelman f tilanteelle.

6.4.1 Ihastuminen (moraalinen neuvottelu 6)

Hyppäämme katkelman g tilanteeseen juuri kun saduttaja lukee ääneen jo kirjattua tarinaa.

Katkelma g: ”ja ihastui siihen” (20:29–20:53)

- | | | |
|----|------------|--|
| 01 | saduttaja: | eli, kalkkuna vastaan härkä tänä iltana, mutta nakit nappasivat härän. |
| 02 | | matadorin pitää etsiä se (,) sitten (.) kalkkuna tapasi kalkkunaisen |
| 03 | | {Alex asettaa kädet kasvojen kautta päänsä päälle ja kaatuu sohvalle} |
| 04 | Alex: | ehhehehe |
| 05 | Markus: | ja ↑ihastui ↑siihen, ihihihihihih |
| 07 | saduttaja: | ja ihastui siihen? |

- 08 Alex: **E:[!:**]{Heittäytyy sohvalle.}
- 09 Markus: [Joo]
- 10 Alex: hähhhäh
- 11 Riina: hihihhi
- 12 Markus: pistä
- 13 Riina: hihi jo(h)o(h)oo
- 14 saduttaja: joo
- 15 Alex: et pistä
- 16 Riina: jooo
- 17 Alex: e:i hhähääää {Kaatuu sohvalle selälleen.}
- 18 Riina: hihihhi
- 19 saduttaja: eikö
- 20 Markus: kyllä
- 21 Alex: ääääg ei
- 22 Riina: joo

Katkelmassa Markus lisää vettä myllyyn ja ehdottaa kalkkunan ihastuvan tapaa-
maansa kalkkunanaiseen (rivillä 5). Näin hän jatkaa kiistelyä kerrontaidea li-
säämällä siihen nainen-sukupuolimäärään enteilemän romanttisen ulottuvuu-
den. Tätä seuraa väittelyosuus, jossa Alex vastustaa ehdotusta (rivit 8, 15, 18 ja
21) ja Riina asettuu Markuksen kannalle puoltamaan tämän ehdotusta (rivit 13,
16, 22). Näiden sanallisten puoltamisien lisäksi Riina puoltaa ehdotusta naura-
malla (rivit 6, 11, 13). Näin Riina liittoutuu Markuksen kanssa kiusoittelemaan
Alexia. Onkin yleistä, että kiusaamissekvenssejä rakennetaan yhteistyössä
(Tholander, 2002, 64; Tholander & Aronsson, 2002, 164; ks. myös Tainio,
2016). Myös naurun olennainen välinearvo liittoumien muodostamisessa on
osoitettu aiemmassa tutkimuksessa (ks. mm Tholander, 2002, 64, Tholander &
Aronsson, 2002,164). Herkaman (2012, 92–93) tutkimuksessa nousee lisäksi
esille naurun merkitys sanattoman loukkaavan viestinnän muotona.

Useassa kohtaa Riinan naurua edeltävät Alexin suurimuotoiset sohvalle heittäytymiset (rivit 8, 15), jotka viestivät Alexin kiusaantumista. Eleiden dramaattisuus ja Alexin yhtyminen ryhmän nauruun (riveillä 4, 10, 17) viestivät hänen olevan kuitenkin leikissä mukana. Riinan nauru voidaankin siis tulkita myös Alexin leikillisten hassutteluiden huomioimisena. Joka tapauksessa Alex käsittelee ihastumisehdotusta ongelmallisena, vaikka tekeekin sen leikillisessä tulkintakehyksessä.

Seuraavassa katkelmassa h Alex pyrkii ratkaisemaan kiistatilanteen vetoamalla jälleen formaalista luokkahuonevuorovaikutuksesta tuttuun käytäntöön. Alex järjestää käsiäänestyksen, vaikka edeltävässä väittelyssä näkyväksi tullut kaksi vastaan yksi -tilanne on ilmeinen. Katkelman h tilanne on suoraa jatkumoa aiemmin esitellylle katkelman g väittelylle, jossa Riina asettuu puoltamaan Markuksen ehdotusta kalkkunan ihastumisesta.

Katkelma h: kansanäänestys (20:53–21:06)

01	Alex:	ei
02	Riina:	joo
03	Markus:	kan[sanäänes]tys <u>kyllä</u> .
04	saduttaja:	[kalkku-]
05	saduttaja:	kalkkuna lähti super[miesasennossa]
06	Alex:	[äänestys hei] kuka äänestää että, <u>kyllä</u> ?
07		{Markus nostaa käden ylös.}
08	Alex:	kuka {Riina nostaa käden ylös} äänestää ei.
09		{Riina laskee käden. Alex nostaa käden.}
10	Alex:	<u>ei viitsi</u> {Alex heittäytyy sohvalle}
11	Riina:	hihihihihi (.)

Kaikki kertojat ovat ilmaisseet kantansa selvästi edeltävässä katkelman g väittelyssä: Markus ja Riina ihastumisen puolesta ja Alex vastaan. Markus perustelee ihastumisen sisällyttämistä tarinaan sillä, että sen on enemmistön kanta

(rivillä 3). Näin hän vetoaa demokraattisen äänestyksen käytäntöön, joka on formaalissa luokkahuonekeskustelusta tuttu kiistanselvityskeino. Alex näyttää poimivan Markuksen perustelusta vain sanan kansanäänestys ja yrittää vedota samaan käytäntöön selvittääkseen ongelmallisen tilanteen. Hän järjestääkin käsiäänestyksen (rivit 6 ja 8) siitä huolimatta, että Markus on hetkeä aikaisemmin käyttänyt etukäteen summaamaansa äänestyksen tulosta perusteena oman kantansa voitolle kiistassa. Tällä kertaa Alex toimii itse tilanteen puheenjohtajana (vrt. katkelman d tilanne, jossa Alex tarjoaa saduttajalle roolia puheenvuorojen kontrolloijana). Kertojat ilmaisevat kantansa toistamiseen käsiäänestyksessä ja Alexin vastustava kanta kokee tappion. Alexin pettymyksen ilmaus rivillä 10 kirvoittaa Riinassa hihityksen.

Moraalinen neuvottelu 6 (ihastuminen) saa alkunsa, kun Markus lisää kalkkunainen -kerronta-aihioon romanttisen elementin ehdottamalla ihastumista kalkkunanaiseen (katkelmassa g). Näin tehdessään hän kiusoittelee Alexia. Riina liittoutuu Markuksen kanssa nauramalla ja asettuu puoltamaan kalkkunanaisten ympärille ehdotettuja romanttisia kerronta-aihioita. Alex käsittelee ihastumis ehdotusta ongelmallisena. Seuraa eipäs-juupas-väittely, jossa erimielisyys tulee selvästi ilmi. Alex vetoaa ongelmatilanteessa jälleen luokkahuoneen formaalista vuorovaikutuksesta tuttuihin käytänteisiin. Hän pyrkii ratkaisemaan kiistan järjestämällä äänestyksen, mutta ei onnistu muuttamaan kanssakertojien kantoja, eikä osallistumiskehikkoa siten, ettei enää olisi kiusoittelun kohteena. Kiusoittelu jatkuu samalla kaavalla seuraavien katkelmien tilanteissa. Seuraava katkelma ei ole suoraa jatkumoa edelliselle, vaan tapahtuu vasta myöhemmin (luvussa 6.5.1. esiteltävän katkelman I jälkeen).

6.4.2 Pussaaminen ja jälkikasvun sukupuoli (moraaliset neuvottelut 7 ja 8)

Seuraavat kaksi katkelmaa tuovat esille toistuvan kaavan Alexiin kohdistuvien kiusoittelusekvenssien synnyssä. Hyppäämme katkelman i tilanteeseen, kun saduttaja varmistaa Alexin ehdottaman lopetuksen kirjattavaa muotoa.

Katkelma i: "sitten kalkkunat pussasivat" (21:57–22:10)

- 01 saduttaja: tekivät supertiimin jonka nimi oli kalkkuna:a? ja pelastivat härän.
- 02 Alex: joo
- 03 Riina: °hh hehe°
- 04 Markus: ja sitten kalkkunat pussasivat
- 05 Alex: EEEEEIII
- 06 Riina: äähähähä jooo(h)o(hh)ooo
- 07 Alex: mä en tykkää täst tarinast
- 08 Riina: mmmhmmh
- 09 Alex: (mullei) on niiku niin hyvä

Kiusoittelusekvenssinä katkelman i tilanne perustuu edelleen samaan ristiriitaan kalkkunanaisestä ja sen mahdollistamasta romanttisesta kerronta-aihiosta, joiden ongelmallisuuden Alex on osoittanut toistuvasti aiemmin (katkelmat b, c, d, e, f, g). Sekvenssi etenee muutoinkin samalla kaavalla kuin aiemmat. Markuksen kiusoitteluvuoro (rivillä 3) lisää vettä kertomuksen romanttisen rakkauden myllyyn. Riina osallistuu kiusoittelusekvenssin rakentamiseen liittoutumalla Markuksen kanssa nauramalla ja osallistumalla väittelyyn (rivi 5). Alex vastaa edelleen kiusoitteeluun voimakkailla vastareaktioillaan (rivi 5). Hänen ironiset kommenttinsa (riveillä 6 ja 8) viestivät kuitenkin edelleen leikillisestä tulkintakehyksestä.

Seuraavaksi esittelen katkelman j, joka sijoittuu kaikkiaan 33 minuuttisen sadutustuokion loppupuolelle. Vaikka se tapahtuu ajallisesti hiukan myöhemmin kuin juuri esitellyt kiusoittelutilanteet, seuraa sen kiusoittelusekvenssi kuitenkin edeltäneiden kaavaa. Tässä katkelmassa ongelmallisuus siirtyy koskemaan sukupuolta. Katkelma on suoraa jatkumoa myöhemmin esiteltävän katkelman m tilanteelle.

Katkelma j: miljoona poikaa ja yksi tyttö (23:17–23:37)

- 01 saduttaja: uusi (,) kalkkunapoikue syntyi.
- 02 Alex: ja heistä syntyi pelkkiä poikia hyvä
- 03 Markus: TYTTÖJÄ
- 04 Alex: EEI
- 05 Riina: mhihi
- 06 Alex: poikia
- 07 Markus: ja yksi tyttö
- 08 Alex: joo miljoona poikaa ja yks tyttö noni sit on hyvä
- 09 Riina: joo se on hyvä
- 10 saduttaja: syntyi miljoona poikaa ja yksi tyttö
- 11 Alex: joo hHHhehehehe
- 12 saduttaja: (1.5) onks tää lopetus
- 13 Riina: on

Rivin 2 vuorossaan Alex tähdentää, että syntyneiden poikasten on oltava sukupuoleltaan miespuolisia. Näin hän itse ottaa poikasten sukupuolen neuvottelun-alaiseksi, jolloin Markuksen on helppo napata kiinni leikillisen provokaation mahdollisuuteen ja kiusoitella Alexia esittämällä, että kaikki olisivat tyttöjä (rivi 9). Alex on aiemmin nostanut ongelmalliseksi sen, että toinen tarinan kalkkunoista olisi nainen. Tällöin ongelmallisuuden ytimenä näyttäytyi kuitenkin naiskalkkunan kertomukseen mahdollistama romanttinen ulottuvuus. Nyt ongelmallisuus laajentuu koskemaan poikasten sukupuolta sinänsä. Vastakkainen sukupuoli onkin yleinen teema kouluikäisten kiusoittelussa (mm. Tholander, 2002, 62–63, 132–133, 109–137; ks. myös Tainio, 2007, 57). Teema näkyy yhtäältä niin, että sukupuolten välinen kiusaaminen näyttäisi olevan yleisempää kuin sukupuolen sisäinen. Toisaalta kiusoittelussa käytetään sukupuolittuneita vuorovaikutuksen resursseja (Tholander, 2002, 62–63). Tässä kohtaa sadutus-tuokiota on kulunut kaikenkaikkiaan jo noin 23 minuuttia. Markus tarjoaakin tällä

kertaa itse helppoa kompromissia rivillä 13: ”ja yksi tyttö”. Alex tarttuu kompromissiin oitis ja legitoi ehdotuksen ekplikoidusti ”noni sit on hyvä” (rivillä 14). Myös Riina eksplikoi siunauksensa rivillä 15.

Edeltävät katkelmat ovat tehneet näkyväksi Alexiin kohdistuvan kiusoittelun toistuvuuden ja pitkäikäisyyden. Kiusoittelusekvenssit ovat perustuneet neuvottelusta 3 alkaen samaan ristiriitatilanteeseen ja neuvottelusta 5 alkaen niiden rakentamisessa on havaittavissa selkeä säännönmukaisuus. Markus esittää kiusoittelusekvenssit ja Riina liittoutuu mukaan komppaamaan Markusta ja kiusoittelemaan naurullaan Alexia. Osallistumiskehikossa vallitsee selkeä yksi vastaan muut tilanne (ks. Niemi & Batesman, 2015; Niemi, 2016, 43–45), joka on yleinen kiusoittelutilanteiden rakentamisessa. Alex ei ole onnistunut yrityksistään huolimatta muuttamaan kehikossa vallitsevaa tilannetta niin, ettei enää olisi kiusoittelun kohteena.

Seuraavan katkelman tilanteessa Alex käsittelee syntynyttä tilannetta ja siinä pitkän vallinnutta osallistumiskehikkoa niin ongelmallisena, että tilanne vaatii irtisanoutumista yhteisestä tarinasta ja sen kerrontatilanteesta. Katkelman myötä lähestytäänkin kiusoittelun ja kiusaamisen harmaata raja-aluetta.

6.5 Vaikeasti muuttuva kiusoittelun kehys

Alex on aiemmin yrittänyt vaikuttaa osallistumiskehikkoon esimerkiksi tarjoamalla saduttajalle roolia puheenvuorojen kontrolloijana (katkelma d) sekä järjestämällä käsiäänestyksen (katkelma h). Tämän lisäksi hän on pyrkinyt selvittämään ongelmatilanteita esimerkiksi muuttamalla niiden fokusta (katkelmat c ja f). Alex on vastaanottanut kiusoittelua toisinaan vakavassa, toisinaan leikillisessä tulkintakehyksessä. Kummassakin tapauksessa hän on kuitenkin käsitellyt kiusoittelua ongelmallisena. Hän ei ole lähtenyt kiusoitteluun mukaan tai esimerkiksi esittänyt vastakiusoitteluja (ks. Drew, 1987, 221–230; Tholander, Aronsson, 2002, 164–167). Osallistumiskehikko ei olekaan ottanut muuttuakseen Alexin yrityksistä huomiomatta. Seuraavaksi esittelen kaksi katkelmaa. Katkelmassa I Alex ottaa radikaalit keinot käyttöön sanoutuessaan irti yhteisestä

kerrontatilanteesta. Tälläkään hän ei kuitenkaan onnistu horjuttamaan asetelmaa, jossa on kiusoittelun kohteena. Käännöksen Alexiin kohdistuvassa kiusoittelussa tapahtuukin vasta katkelmassa m, jossa Alex lähtee mukaan romanttisen kerronta-aihion rakentamiseen.

6.5.1 Alexin vetäytyminen (moraalinen neuvottelu 9)

Seuraavaksi esittelen katkelmaan l, jota edeltävät Alexiin kohdistuvat toistuvat kiusoittelut (katkelmissa c, d, e, f, g). Osallistumiskehikossa vallitsee kaksi vastaan yksi -tilanne, jossa Markus ja Riina kiusoittelevat Alexia yhteistyössä. Asetelma on tullut selvästi näkyväksi katkelman g kiistelyn sekä katkelman h käsiäänestyksen myötä. Seuraava katkelma onkin suoraa jatkumoa katkelman h käsiäänestykselle. Katkelmassa l Alex pyrkii ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen sanoutumalla irti yhteisestä tarinasta ja sen kerrontatilanteesta. Näin hän pyrkii muuttamaan tilanteen osallistumiskehikkoa.

Katkelma l: Alexin irtiotto (21:07–21:32)

01	saduttaja:	ok eli onks näin. sitten kalkkuna tapasi kalkkunanaisen ja ihastui
02		siihen
03		{Alex nousee saduttajan vuoron aikana sohvalta ja poistuu toiselle
04		puolelle huonetta.}
05	Riina:	nnmm
06	Markus:	hehe hee
07	saduttaja:	sitten kalkkuna lähti supermiesasennossa ?
08		{Kuvan ulkopuolelta, jonne Alex on mennyt, kuuluu pauketta.}
09		{Saduttaja katsoo äänen suuntaan.}
10	Markus:	super asennossa(.) tekemään (.) pesää
11		[kalkkuna@na(hah)aise(heh)en@
12	Riina:	[hehehe
13	Markus:	[(°@kans↑sa@°]
14	Riina:	[hehhehehehe]

- 15 Alex: [mä en oo mukana(hh)]
- 16 {Riina kääntyy katsomaan Alexia}
- 17 Markus: hehehee
- 18 Riina: hehehhee ootpas
- 19 saduttaja: mites keksitään silleen tämmönen lopetus missä kaikki voi olla
- 20 mukana
- 21 {Alex tulee vuoron aikana takaisin sohvalle.}
- 22 Markus: [sitten kalkkuna]
- 23 Alex: [ok(h)e:ei] sitten kalkkuna pöllö ja huhah

Saduttajan tarkistaessa kertomuksen muistiinkirjattavaa muotoa (rivit 1 ja 2) Alex nousee sohvalta ja poistuu kerrontatilanteesta toiselle puolelle huonetta (rivit 3 ja 4). Radikaalilla toimellaan hän sanoutuu irti kerrontatilanteesta ja yhteisestä tarinasta ja pyrkii muuttamaan tilanteen osallistujakehikkoa. Kukaan ei näytä heti reagoivan Alexin poistumiseen, kunnes hän paukuttaa jotakin kuvan ulkopuolella (rivillä 8). Tällöin saduttaja kääntyy katsomaan Alexin suuntaan (rivi 9). Alexin poistumisesta huolimatta Markus jatkaa edelleen Alexin kiusoittelua tarinan sisältä käsin laittamalla kalkkunan rakentamaan pesää kalkkunaisen kanssa (riveillä 10–11 ja 13). Tämä saa Alexin eksplikoimaan irtisanoutumisen myöskin verbaalisella tasolla (rivillä 15): ”mä en oo mukana”. Äänensävy varmistaa Alexin irtioton tapahtuneen vakavassa tulkintakehyksessä. Tällöin myös Riina kääntyy katsomaan Alexia (rivillä 16). Riina ei kuitenkaan lähde mukaan Alexin ehdottamaan vakavaan tulkintakehykseen. Naurun lomasta hän antaa Alexia vastaan: ”ootpas”. Riinan nauraen esitetty kommentti (rivillä 18) toimii kutsuna Alexille takaisin leikilliseen kehykseen. Sen voi tosin tulkita myös kiusoitteluna: et pääse pois tilanteesta, vaikka haluaisitkin. Toisaalta sen voi tulkita ilmaisevan toiveen Alexin mukana olosta. Kommentti näyttää joka tapauksessa nousevan olennaiseen asemaan, sillä sen myötä Alex palaa takaisin kerronnan piiriin niin fyysisesti (rivi 21) kuin toiminnallisestikin (rivi 23). Palattuaan Alex myöntyy saduttajan (rivien 19–20) kompromissialoitteeseen ja alkaa keksimään lopetusta (rivi 23).

Tilannetta pintapuolisesti katsomalla näyttää siltä, että Alex kanavoi ongelmallisuuden kerronta-aihioon kalkkunasta, joka tapaa kalkkunaisen ja ihastuu siihen. Hän esittää idean niin ongelmalliseksi, ettei ei voi olla tarinassa mukana. Tarinan sisäistä dimensiota ei voida kuitenkaan tässä tilanteessa tarkastella erillään siitä vuorovaikutustilanteesta, jossa kerronta tapahtuu. Uskallan väittää, että tarinan sisäinen ulottuvuus on tässä tapauksessa alisteinen kerrontatapah-tuman vuorovaikutuksen ulottuvuudelle. Osallistujat ovat edeltävissä katkelmissa käyttäneet kerronnan keinoja ja tarinan sisäistä ulottuvuutta resursseina nimenomaan kiusoittelulle tyypillisen yksi vastaan muut -asetelman luomiseen. Vaikka Alex kanavoi ongelmallisuuden kerronta-aihioon, väitän varsinaisen ongelmallisuuden kohdistuvan nimenomaan osallistumiskehikossa pitkään vallinneeseen tilanteeseen, jossa hän on jatkuvasti kiusoittelun kohteena ja alakynnessä yksi vastaan muut -asetelmassa. Täytyy muistaa, että katkelma on suoraa jatkumoa väittelylle (katkelma g) ja käsiäänestykselle (katkelma h), joissa Alexin asema tässä asetelmassa tulee korostuneesti esille.

Valtaosa sadutustuokion kiusoittelusta näyttää motivoituvan kertojien keskinäisellä viihdyttämällä (ks. aiemmin Tainio, 2016, 25–32). Riinan kommentin perusteella tulkitsenkin, ettei kiusoittelun tarkoituksena ole sulkea Alexia ulkopuolelle kerrontatilanteesta. Riina rajaa katkelman I (rivi 18) kommentillaan Markuksen mukaan kuuluvaksi yhteiseen vuorovaikutuksen kehikseen. Toki on huomattava, että Riina ja Markus jatkavat kiusoittelua leikillisessä tulkintakehyksessä vielä Alexin paluun jälkeenkin. Tilanne onkin tulkittavissa myös seuraavalla tavalla: Alexin vaatii irtiotollaan kiusoittelun loppumista, mutta Riina ja Markus eivät tähän suostu. Riina rajaa Alexin takaisin vuorovaikutuksen kehikseen, jotta viihdyttävä kiusoittelu voisi edelleen jatkua.

Joka tapauksessa Alexin vakava vetäytyminenkään ei muuta osallistumisketjyä niin, ettei Alex olisi edelleen kiusoittelun kohteena. Kiusoittelu tutulla strategialla jatkuu myös katkelman I tilanteen jälkeen (katkelmissa i ja j, joiden kiusoittelut tapahtuvat katkelman I jälkeen.) Jonkinlainen käänne Alexiin kohdistuvassa kiusoittelussa kuitenkin tapahtuu seuraavan katkelman m tilanteessa, jossa Alex lähtee mukaan romanttisen kerronta-aihion rakentamiseen. Tämä-

kään käänte ei tosin ole järin pitkäaikainen, sillä katkelman j kiusoittelu tapahtuu suoraan katkelman m käänteeseen jälkeen. Katkelma m sijoittuu siis kiusoittelutilanteiden i ja j väliin. Kuten aiemmin käy ilmi, käänteeseen jälkeen kiusoittelustrategiassa tapahtuu kuitenkin asennonvaihdos: katkelmassa j kiistan aiheeksi tarjontui romanttisten aihoiden sijaan jälkikasvun sukupuoli.

6.5.2 Käänte kiusoittelun vastaanotossa (moraalinen neuvottelu 10)

Romanttisen rakkauden tarina, sen kiusoitteluvoima sekä kiusoittelun huumoriarvo ovat säilyneet seuraavaan katkelmaan m saakka. Tuokio on katkelman alkuhetkeen mennessä kestänyt kaikkiaan 22 minuuttia. Katkelman m tilanteessa kalkkunoiden romanttinen tarina saa loppusilauksen, kun kertomuksen kalkkunat perustavat vielä perheenkin. Katkelman tilanteessa Alex kuitenkin tulee mukaan romanttisen kertomuksen rakentamiseen ehdottamalla kalkkunoiden munimista. Tämä muuttaa radikaalisti romanttisen kerronta-aihion kiusoitteluvoimaa.

Katkelma m: perheen perustaminen (22:48–23:19)

- 01 Markus: ja sitten he rakensivat ja kalkkunat rakensivat pesän
- 02 Alex: jonne he munivat hehe kirjaimellisesti [munivat
- 03 [heilauttaa sormiaan pään tienoilla]
- 04 heheHEEEhehehe
- 05 saduttaja: {kirjaa} jonne he munivat.
[kirjaimellisesti]
- 06 Markus: [munansa] ja sitten viidenkymmentuhannen vuoden päästä ?
- 07 Markus: uusi kalkkunapoikue syntyi
- 08 Alex: hhahaha
- 09 saduttaja: {kirjaa} viidentuhannen ,
- 10 Alex: vuoden päästä
- 11 Markus: ° mä väitän että kaikki romantiikka on Alexin idea(h)a(h)aa °
- 12 Alex: heheh
- 13 Riina: hiihih [hiihihi

14 saduttaja: {kirjaa} [uusi (,) kalkkunapoikue syntyi.

Katkelman alussa Markus sanelee aiemmin keksimäänsä ideaa kalkkunoiden pesän rakentamisesta saduttajan kirjatessa sitä muistiin (rivi 1). Vastaava toiminta on aiemmin toiminut menestyksekkäästi Alexin kiusoitteluun. Tässä katkelmassa Alexin vastaanotto kuitenkin muuttuu. Vastustuksen sijaan hän hyväksyy Markuksen kerrontaidean ja jatkaa tarinaa leikillisessä tulkintakehyksessä (rivit 2–3). Leikillisyydestä viestivät esimerkiksi Alexin kehollisesti ja äännteellisesti rakentamat lainausmerkit (rivi 3) ja nauru (rivit 4 ja 8). Alex näyttääkin toiminnallaan viimein hyväksyvän romanttisen kerronta-aihion huumoriarvon sekä merkittävän roolin yhteisessä tarinassa. Alex jatkojalostaakin romanttisen kerrontaidean vitsiksi, jolla pyrkii hauskuttamaan muita tarinan sisältä käsin. Markuksen aiempi kiusoittelustrategia ei tässä tilanteessa toimikaan. Niinpä hän kiusoittelee Alexia vielä yhdellä variaatiolla samasta strategiasta. Tätä varten hän siirtyy tarinan sisäisestä dimensiosta kerrontatilanteen tasolle. Markus uhkaa laittaa koko romanttisen komeuden Alexin tiliin (rivillä 11). Tässäkään tilanteessa Alex ei kuitenkaan käsittele kiusoitteluvuoroa ongelmallisena vaan lähtee mukaan kiusoitteluun nauramalla uhkaukselle (rivi 12).

Katkelman tilanne yhdistettynä edellisten kiusoittelusekvenssien säännönmukaisuuteen tukee aiempien tutkimusten (Herkama, 2012, 189–193; Tholander & Aronsson, 2002, 164–167) löydöksiä siitä, että kiusoittelun vastaanottotoiminnot ovat olennaisessa asemassa siinä, millaiseksi kiusoittelu muodostuu.

Esittelemieni aineistokatkelmien myötä tulevat näkyväksi 10 moraalisen neuvottelun kulku ja niissä käytetyt vuorovaikutuksen resurssit. Edeltävissä luvuissa olen selvittänyt, mitä osallistujat nostavat ongelmalliseksi ja kuinka, sekä eritellyt niitä keinoja, joilla osallistujat pyrkivät ratkaisemaan ongelmallisia tilanteita. Tarkastelu on osoittanut, että sadututetut lapset liikkuvat joustavasti tarinan sisäisen kerronnan ja sen ulkoisen metatason välillä suorittaessaan paikallisia pyrkimyksiään vuorovaikutuksessa. Näiden havaittavien pyrkimysten perusteella erotan tuokion vuorovaikutuksesta kolme karkeasti jaoteltua toiminnan ta-

soa: kerronnan, kiusoittelun ja keskinäisen viihdyttämisen toiminnot. Seuraavissa luvuissa erittelenkin näiden toimintojen suhdetta toisiinsa. Erityisen olennaiseksi tuntuvat nousevan naurun ja kiusoittelun merkitys.

6.6 Nauru ja kerrontatoiminnot

Tarinankerronnan toimintojen näkökulmasta naurun merkitys tuntuu korostuvan tuokion vuorovaikutuksessa etenkin siinä, kuinka kanssakertojen esittämät ideat hyväksytään tai esitetään hylättäviksi. Näissä toiminnoissa käytetyistä resursseista nauru tuntuu olevan kaikkein preferoiduin reaktio. Naurun preferointi ideoiden hyväksymisessä tulee hyvin esille seuraavassa katkelmassa, jossa Alex muokkaa kerrontaehdotustaan, kunnes se aiheuttaa kanssakertojissa naurureaktion. Katkelma sijoittuu tuokion alkupuoliskolle, ennen kalkkunaisen asettamista näyttämölle.

Katkelma n: Alex muokkaa ehdotustaan

01	Alex:	jossa eli @makkaroita@ jotka olivatkin @hirmuliskoja @
02		{Alex katsoo Riinaan ja Markukseen.}
03	saduttaja:	{kirjaa} jotka olivatkin
04	Alex:	eiku siis olivatkin äö lihansyöjiä
05	Markus:	tshiähhä
06	Riina:	jo:o mun [pikkuveljen] lihansyöjäkasvi
07	Alex:	[lihansyöjämakkaraita]
08	Riina:	[tulee sinne moi mä tulin syömään teitä]
09	Alex:	[liha- lihan-] lihansyöjämakkaraita
10	Riina:	hihi[hhe]
11	Alex:	[hehhehheh]

Katkelmassa Alex esittää kerrontaehdotuksen, jossa makkarat paljastuvatkin hirmuliskoiksi (rivi 1). Rivillä 2 Alex katsoo kanssakertojiinsa tarkkaillen näiden reaktioita. Kun nämä eivät reagoi ehdotukseen nauramalla tai jatkamalla tarinaa, Alex muokkaa ehdotusta, kunnes se tuottaa Markukselta naurun tirskahtuksen (rivi 5). Riinassa ehdotus kirvoittaa ensin kerrontaehdotukseksi naamioituneen sivutopiikin pikkuveljen lihansyöjäkasvista (rivit 6 ja 8). Alex kehittää ehdotustaan edelleen puhumalla Riinan päälle (rivi 9) kunnes Riinakin reagoi ehdotukseen nauramalla (rivi 10). Riville 11 päästäessä kaikki kertojat ovat nauramalla ilmaisseet tyytyväisyytensä kerrontaehdotukseen ja kerronnassa voidaan siirtyä eteen päin.

Hauskuudella tuntuu olevan merkittävä rooli myös siinä, kuinka osallistujat määrittävät tarinan ja kerrontatilanteen arvoa. Tämä tulee esille katkelmassa f, joka on esitelty aiemmin neuvottelun 5.1. yhteydessä. Katkelmassa osallistujat neuvottelevat kalkkunainen -kerronta-aihion huumoriarvosta.

Katkelma f: me saadaan enemmän hauskuutta

(13 riviä poistettu.)

- 14 Markus: ↑E:I, [SEN PITÄÄ OLLA SEN]
- 15 Riina: [hihihihihi]
- 16 Markus: ↑NAISEN KANS[SA ↑YMMÄRRÄ]
- 17 Alex: [e:e(h)i]
- 18 Markus: ähhhkj[hähähähhh'ähähhää]
- 19 Riina: [niin ihhihihihahahahaah]
- 20 Alex: [ähähähähähäh]
- 21 Riina [haa haa]
- 22 Alex: [ei pidä]
- 23 Markus: me saadaan enemmän ↑hauskuutta
- 24 Alex: ei [sa(h)ada]
- 25 Riina: [mmm]
- 26 Markus: tähän

27 Alex: siit tulee vaan tylsä

Katkelman f tilanteessa Markus esittää kalkkunanaishelle merkittävää roolia tarinassa sillä perusteella, että kerrontaidean myötä saavutetaan tarinalle lisää huumoriarvoa (rivi 23). Alex vastaa tähän väittämällä, että tarinasta tulee idean myötä päin vastoin tylsä. Erimielisyydestä huolimatta molemmat tuntuvat kuitenkin olevan yhtä mieltä siitä, että hauska tarina on pyrkimyksen arvoinen asia sinänsä. Tilanteessa tuleekin näkyväksi osallistujien paikalliset määritelmät siitä, että hauska tarina on hyvä tarina ja huumoriarvo on arvoa.

6.7 Kiusoittelun logiikkaa

Naurun ohella kiusoittelulla tuntuu olevan olennainen rooli tuokion vuorovaikutuksessa. Kiusoittelu tai sen kohteeksi joutumisen uhka ovat läsnä peräti jokaisen esitellyn moraalisen neuvottelun ongelmavuorossa. Erityisen merkittävä asema kiusoittelutoiminnoilla näyttää olevan kertojien keskinäisessä viihdyttämisessä. Moraalisten neuvotteluiden aineistoesimerkeissä olen tehnyt näkyväksi myös niissä tapahtuneen kiusoittelun jäsentymistä, kiusoittelusekvenssien rakentumista sekä niissä käytettyjä resursseja. Seuraavaksi vedän yhteen edellä käsitellyt moraaliset neuvottelut niissä tapahtuneen kiusoittelun näkökulmasta.

Selkeitä kiusoittelusekvenssejä löytyy erityisen runsaasti kalkkunainen -kerronta-aihiin liittyvistä neuvotteluista (neuvottelut 3–10). Neuvottelu 4 (kuiskattu kerrontaidea) koostuu kahdesta kiusoittelusekvenssistä (katkelmat c ja d) joita edeltää Alexin ja Markuksen välinen ristiriita kuiskatun kerrontaidean sopivuudesta käsillä olevaan tarinaan (katkelmassa b). Alexin voimakkaat reaktiot paljastavat asian olevan hänelle merkityksellinen. Katkelmien kiusoitteluvuorot ovatkin selkeästi tunnistettavissa tahallisiksi provokaatioiksi, jotka kommentoivat Alexille merkityksellistä aihetta (ks. Keltner & kumppanit, 2001). Markus kiusoittelee Alexia uhkailemalla eksplisiittisesti (katkelmassa c) ja implisiittisesti (katkelmassa d) kuiskaamansa kerrontaidean julkilausumisella. Tässä kohtaa kiusoittelu perustuu Alexin ja Markuksen väliseen yksityiseen tietoon.

Samaan ristiriitaan perustuva Alexin kiusoittelu jatkuu neuvotteluissa 4–10. Kuiskatun kerrontaidean päädyttyä kaikkien sadutustuokion osapuolten väliseen julkiseen puheeseen (katkelmassa e) myös Riina alkaa osallistua kiusoittelusekvenssien rakentamiseen. Hän lämpenee kiusoittelun viihdearvolle, liittoutuu Markuksen kanssa ja osallistuu kiusoitteluun nauramalla ja osallistumalla väitteilyihin (katkelmat e–l). Kiusaamissequenssien rakentaminen yhteistyössä onkin yleistä (Tholander, 2002, 73–74; ks. myös Tainio, 2016, 35). Osallistumiskehikkoa hallitsee selkeä kaksi vastaan yksi -tilanne, jossa Markus ja Riina kiusoittavat Alexia (ks. myös Niemi, 2016, 44; Niemi & Bateman, 2015). Tämä kehikko ei ota Alexin pyrkimyksistä huolimatta muuttuakseen. Edes katkelman l tilallilla ja verbaalisella irtiotolla Alex ei onnistu muuttamaan osallistumiskehikon asetelmaa, vaan pitkälliseksi ja toistuvaksi muodostunut kiusoittelu jatkuu. Yksi ja sama Alexin ongelmalliseksi nostama kerronta-aihe säilyttää kiusoitteluvaimansa neuvottelusta 3 neuvotteluun 10 saakka ja kiusoittelun osuudet tuntuvat seuraavan tietynlaista kaavaa. Seuraavaksi kuvaan tätä kiusoittelusekvenssien säännönmukaista rakentumista.

Kiusoittelun pohjana toimii Alexin jo katkelmassa b ongelmalliseksi nostama kerrontaidea kalkkunanaisestä. Katkelmassa e tulee näkyväksi, että kerrontaidean ongelmallisuus tiivistyy tavattavan kalkkunan naisen-sukupuolimääräeseen. Ongelmallisuus tuntuu perustuvan romanttisen (hetero)rakkauten mahdollisuuteen, jonka kalkkunanaisten läsnäolo tarinassa luo. Katkelmissa g, i, j ja l Markus täyttää enteilyn mahdollisuuden lisäämällä kertomukseen romanttisen elementin toisensa jälkeen. Hän toisin sanoen ottaa saman ongelmasekvenssin uudelleen ja uudelleen esiin ottaen kaiken mahdollisen riemun irti Alexin kiusoitte-
telusta. Yleismaskuliinin kalkkunan ja kalkkunanaisten romanttinen kertomus etenee tapaamisesta (katkelmat b ja e) ihastumiseen (katkelma g) ja pussaamiseen (katkelma i). Tämän jälkeen kalkkunat menevät rakentamaan pesää (katkelmat m ja l) munivat munansa (katkelma m) ja uusi kalkkunapoikue syntyy (katkelma j).

Avainasemassa Alexin pitkälliseen kiusoitteluun sekä siihen, että sama kiusoitte-
telustrategia toimii tilanteesta toiseen ovat Alexin tavat vastaanottaa kiusoittelut.

Aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että mikäli kiusoiteltu tahtoo muuttaa tilanteen osallistumiskehikkoa niin, ettei olisi enää kiusoittelun kohteena, on tärkeää, että hän menee mukaan kiusoitteeluun tai esittää tilanteessa vastakiusoittelun (Tholander & Aronsson, 2002, 164–167). Valtaosassa katkelmia Alex ei kuitenkaan toimi näin. Neuvottelussa kuiskatusta kerrontaideasta (moraalinen neuvottelu 4, katkelmat c ja d) Alex pyrkii sivuuttamaan kiusoittelun vakavassa tulkintakehyksessä. Tämän hän tekee suuntaamalla tilanteen huomiota, aloittamalla saduttajan kanssa sivukeskustelun tarinan muokkaamisesta (katkelma c) sekä tarjoamalla saduttajalle roolia puheenvuorojen kontrolloijana (katkelma d). Näin hän vetoaa luokahuoneesta tutun Opettajan vuorovaikutusroolin kontrollivallan suojelemaan ominaisuuteen (ks. Sahlström, 1987, 124, 175–179, 181). Toisin sanoen Alex tukeutuu koulun vuorovaikutuskehiksestä tuttuihin käytäntöihin pyrkiessään selvittämään kiistatilannetta (ks. Niemi, 2016, 46–48, Niemi, 2016b).

Alex pyrkii selvästi muuttamaan osallistujakehystä siihen suuntaan, ettei olisi enää kiusoittelun kohteena. Tämän onnistumiseksi olisi ennen kaikkea tärkeää näyttää, ettei kiusoiteltu ole kiusoittelusta millänsäkään (Tholander & Aronsson, 2002, 164–167; Tholander, 2002, 73; Tainio, 2016, 28). Alexin intensiiviset reaktiot viestivät kuitenkin juuri päin vastaisesta. Alexin voimakkaat vastustushuodahdukset (katkelmissa c, e, g, i ja k), dramaattiset ilmaisut kuten ”mä taidan kuolla” (katkelmassa e) sekä suurimuotoiset häpeää osoittavat eleet, kuten sohvalle heittäytyminen (katkelmat e, g ja h) ja kasvojen peittäminen (katkelmat e ja g) osoittavat kiusoittelun osuvan ja uppoavan. Edeltävät toimivat samalla kuitenkin myös leikillisen tulkintakehyksen merkitsiminä. Neuvotteluissa 5, 5.1. ja 6 Alex pyrkiikin, toisin kuin neuvottelussa 4, ainakin osittain jakamaan kiusoittelun myötä tarjotun leikillisen tulkintakehyksen.

Jonkinlainen käännekohta Alexiin kohdistuvissa kiusoitteluissa tapahtuu kuitenkin vasta katkelmassa m, kun Alex lähtee mukaan kiusoitteluun. Vastustamisen sijaan hän nauraa Markuksen kiusoittellevalle kerrontaidealle ja jatkaa omaaloitteisesti perheen perustamisen tematiikkaa kertomuksessa. Kertomukseen päätynyt munimisen idea on itseasiassa Alexista lähtöisin. Alex ei käsittelekään

Markuksen vuoroa kiusoitteluna, vaikka se seuraa edeltävien kiusoitteluvuorojen kaavaa. On mahdollista, ettei Alex tunnista kiusoittelua tai että hän sivuuttaa sen. Joka tapauksessa Alex orientoituu tässä jälleen kerrontatoimintoihin ja niiden kautta humoristisen tarinan luomiseen. Hän hyväksyy toiminnallaan aihepiirin huumoriarvon tarinan kannalta ja jatkojalostaa kiusoittelevaksi tarkoitetun kerrontaidean vitsiksi, jolla pyrkii itse viihdyttämään muita tarinan sisältä käsin.

Kiusoittelu nousee erityisen merkittävään asemaan kalkkunaisen ympärillä liikkuvissa neuvotteluissa. Se on kuitenkin läsnä myös ennen kiistelyä kerrontaihiota käydyissä neuvotteluissa 1 (läsnäolevasta kertominen) ja 2 (Riinan osallistuminen). Neuvottelussa 1 (katkelma a) Markus käsittelee Alexin kerrontaehdotusta pilkantekona. Tämän sekvenssin kohdalla kiusoittelua ei kuitenkaan tunnu edeltävän havaittava ristiriitatilanne tai erimielisyys, vaan ongelmavuoroa edeltää Markuksen oma-aloitteinen pyyntö ”improvisoikaa musta”. Pyyntö tekee kyseisestä jaksosta erityisen kiusoittelun kannalta. Alexin Markukseen kohdistuva humoristinen provokaatio tapahtuu nimittäin vastauksena Markuksen pyyntöön. Alexin ehdotuksesta on havaittavissa leikillinen, humoristinen tulkintakehys. Markus ei lähde kiusoitteluun mukaan vaan vastaanottaa kiusoittelun pilkantekona. Vaikka vastustaakin ehdotusta, hän pyrkii pysymään humoristisessa tulkintakehyksessä säilyttämällä korjausehdotuksessaan idean hulahattupäisestä henkilöahmosta. Hän kuitenkin korvaa oman nimensä humoristisen henkilöahmon nimessä toisella varmistaen näin, ettei itse joudu naurunalaiseksi. Alex tarttuu korjausehdotuksiin mukisematta ja pyrkii osaltaan muokkaamaan ehdotuksen ongelmattomaan muotoon. Tulkitsenkin, ettei hänen ensisijainen pyrkimyksensä ole hauskanpito Markuksen kiusoittelemisen kustannuksella, vaan nimenomaan hauskuuden rakentaminen tarinan sisälle. Katkelman a tilanteessa on tulkintani mukaan meneillään kerrontatoiminta, joka tähtää humoristisen tarinan rakentamiseen.

Edeltävien moraalisten neuvotteluiden kiusoittelussa korostuvat kiusoittelutoimintojen käyttäminen keskinäisen viihdyttämisen tehtävissä (kalkkunainen, romanttinen rakkaus ja sukupuoli kiistan kohteena, neuvottelut 3–8) tai viihdyttäväksi tarkoitetun kerrontaidean käsitteleminen kiusoitteluna (läsnäolevasta kertominen, moraalinen neuvottelu 1). Tulkitsen kaikissa näissä tapauksissa

osallistujien ensisijaisena tavoitteena olevan pyrkimyksen nauruun ja viihtymiseen. Riinan osallistumista koskevan neuvottelun kohdalla (moraalinen neuvottelu 2) osallistumiskehikkoa kuitenkin muutetaan niin että Riina jätetään aidosti ulkopuolelle. Tämän neuvottelun kohdalla ei ole erotettavissa leikillistä provokaatiota kuten aiempien tapausten kiusoittelusekvensseissä. Vertaisryhmästä ulkopuolelle sulkeminen on yksi kiusaamisen muoto ja resurssi (ks. Niemi & Batesman, 2015; Tainio, 2016; Niemi, 2016, 43). Se, kuinka Riina vastaanottaa kuiskaamistoiminnon ei saduttajan reaktiosta johtuen ehdi täysin tulla näkyväksi. Sen verran Riinan reaktiosta ehti videoidusta aineistosta näkemään, että juuri kuiskaamisen alkaessa Riina naurahtaa. Edeltäähän kuiskaamista Markuksen hauskuutta lupaileva vuoro. Riinan jatkotulkinnat osallistumiskehikon muutoksesta eivät kuitenkaan ehdi tulla esille, sillä saduttaja osoittaa hänelle puheenvuoron ja roolin kahdenkeskeiseksi muuttuneen osallistumiskehikon keskiöstä.

Jos tarkastellaan Riinan osallistumista aineiston moraalisiin neuvotteluihin, huomataan, että pääosin neuvottelut käydään Alexin ja Markuksen välillä. Osaan neuvotteluista Riina osallistuu yksinomaan nauramalla (katkelmat a, e), osassa (f, g, h ja i) hän liittoutuu Markuksen kanssa nauramalla ja komppaamalla Markuksen kantaa. Tällöinkin hänen roolinsa osallistumiskehikossa on Markuksen kantaa puolustava. Riinan poissaolo neuvottelusta (katkelmat c ja d) selittynee sillä, että neuvottelu perustuu Markuksen ja Alexin yksityiseen tietoon kalkkunainen -kerrontaideasta. Toisin sanoen Markuksen ja Alexin kuiskaamalla käydyllyä yksityisellä keskustelulla (katkelma b) on suljettu Riina ulkopuolelle myös neuvottelusta 3 (katkelmat c ja d). Toki Riina osallistuu muutamassa tapauksessa neuvotteluihin muullakin tapaa. Katkelmassa n hän muun muassa kertoo perheestään kerrontaehdotukseksi naamioituneen sivutopiikin avulla ja katkelmassa b myös esittää kerrontaidean härästä saduttajan puhutellessa häntä suoraan. Täytyy myös mainita, että esimerkiksi Riinan Alexin mukanaoloa puoltava kommentti ”hehee ootpas” (katkelmassa l) nousee merkittävään asemaan kyseisen neuvottelun kannalta. Kiusoittelua tai ei, kommentin myötä Alex palaa kerrontatilanteen piiriin. Yleisesti ottaen Riinan rooli osallistumiskehikossa on kuitenkin Markukseen ja Alexiin verrattuna enemmän reunamilla, johtuen osittain kanssakertojien toimista.

Tuokion kiusoittelu selittyy pääasiassa kertojien keskinäisellä viihdyttämisellä (ks. myös Tainio, 2016, 25–32). On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka kiusoittelun pyrkimys olisikin leikillinen hauskuutus, saatetaan kiusoittelulla joskus loukata, vaikkei tämä olisi tarkoitus (ks. Niemi & Batesman, 2015; Niemi, 2016, 52–53). Keskeiseksi nousevatkin ne tavat, joilla kiusoittelu vastaanotetaan (ks. Drew, 1987; Tholander & Aronsson, 2002, 164–167; Tainio, 2016, 27–28, 36). Harmaalla alueella liikutaan etenkin tapauksissa, joissa kiusoittelun kohde ei lähde mukaan kiusoittelun leikilliseen tulkintakehykseen tai käsittelee osallistumiskehyksessä vallitsevaa asetelmaa niin ongelmallisena, että tilanne vaatii poistumista. Tällaisten tilanteiden lisäksi aineistossani esiintyy myös toimintaa, jolla yksi osallistujista suljetaan vertaisvuorovaikutuksen ulkopuolelle. Etenkin tällöin lähennytään vakavan kiusaamisen toimintoja.

7 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomin ja Sarajärven (2009, 20, 135–136) mukaan ei ole olemassa täysin puhdasta, objektiivista tietoa, sillä havainnot ja tutkimusasetelma suodattuvat tutkijan ymmärryksen kautta. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetäänkin, että tutkimuksen takana on aina kulttuurisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti maailmaan sijoittuva tutkija, joka tuottaa maailmaa näkyväksi omista lähtökohdistaan käsin (Denzin & Lincoln, 2018, 16).

Tässä luvussa pyrin kriittisesti arvioimaan ja erittelemään niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti uhkaavat tutkielmani luotettavuutta (ks. Seale, 2004, 383). Tarkoituksena on toisin sanoen arvioida itseäni tiedon tuottamisen instrumenttina (ks. Lincoln, Lynham, Guba, 2018, 143; Seale, 2004, 380). Lisäksi arvioin keskusteluanalyysiä tapauskohtaisen ja kuvailevan tiedon tuottamisen välineenä.

7.1 Tutkijan osallistuva rooli

Moninainen roolini osallistuvana saduttaja-tutkijana lukeutuu työni kohdalla Sealen (2004) mainitsemiin luotettavuuden uhkiin. Olen läsnä tutkituissa tilanteissa ainoana aikuisena, osallistuen vuorovaikutustoimintaan ja siinä tapahtuviin neuvotteluihin myös moraalisenä toimijana. Tämän roolin ja siihen liittyvät aspektit olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman hyvin auki luvussa 3.3. (saduttajan roolista, katso myös luku 8.3. valta-asema sadutuksessa) tiedostaen riskin siitä, että osallistuva positio aiheuttaisi tahattomia vääristymiä tarkasteluuni. On hyvä huomata, että alkuperäinen tarkoitukseni oli tarkastella yksinomaan sitä, kuinka saduttaminen toimii ryhmässä. Tutkimuskysymykseni tarkentuivat koskemaan tilanteeseen rakentuvia moraalisia neuvotteluja vasta tarkemman aineistoon perehtymisen myötä.

Tarkastelun vääristymiä voi olla hankala itse huomata, etenkin kun graduntekijänä olen tutkimisen kädentaitojen (ks. Seale, 2004, 380, 382) harjoittelemi-

sessä vasta alkuvaiheessa. Siksi olenkin pyrkinyt tutkimusraportissani kuvaamaan mahdollisimman tarkasti aineiston keruun ja analyysin vaiheet. Aineisto-esimerkeillä ja tarkoilla litteraateilla olenkin pyrkinyt tulkintojeni läpinäkyvyyteen ja jäljitettävyyteen. Kaiken kaikkiaan tavoitteenani on ollut mahdollisimman läpinäkyvä tutkimusprosessin kuvaus, joka nouseekin olennaiseksi laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa (mm. Agar & kumppanit, 2004, 377).

Tahattomien vääristymien huomaamista olisi luultavasti helpottanut, jos aineiston analysointiin olisi osallistunut itseni lisäksi sadutustilanteista ulkopuolinen tarkastelija. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa yleinen tapa testata analyysien toimivuutta on järjestää tutkijoiden yhteisiä datasessioita (Vatanen, 2016, 316–317). Samalla sosiaalistutaan keskustelunanalyttiseen tapaan keskustella vuorovaikutusilmiöistä, sillä sessioihin osallistuu usein monissa eri tutkijanuran vaiheissa olevia tutkijoita (Vatanen, 2016, 316–317). Jatkossa pyrkisin parantamaan tutkimukseni validiteettia esimerkiksi datasessiotyöskentelyn kautta. Tämän lisäksi pyrkisin mahdollisuuksien mukaan tekemään vastaavanlaisen tutkimuksen työparin tai työryhmän kanssa yhteistyössä. Katson, että olisi monella tapaa eduksi, jos mahdollisuus työparityöskentelyyn tarjottaisiin myös Helsingin yliopiston luokanopettajien koulutusohjelman Pro Gradu -tutkielmatöiden tekemisessä. Vertaistyöskentelystä olisi katsoakseni hyötyä niin työskentelyprosessin ja sen ohjaamisen kuin tulkintojen validiteetinkin kannalta.

Tutkimuksen validiteettia arvioidessa tulee tarkastella ennen kaikkea tulkintojen kestävyttä, mutta myös menetelmän sopivuuden arviointi suhteessa tutkittavaan ilmiöön kuuluu tutkimuksen luotettavuustarkasteluun (Lincoln, Lynham & Guba, 2018, 138). Seuraavaksi arvioinkin lyhyesti keskustelunanalyysin sopivuutta moraalisten neuvotteluiden tutkimuksessa.

7.2 Keskustelunanalyysi kuvailevan ja tapauskohtaisen tiedon tuottamisessa

Olen pyrkinyt tutkielmassani tarkastelemaan lasten moraalisen toiminnan lainalaisuuksia sellaisina kuin ne vuorovaikutuksessa tapahtuvat. Keskustelunana-

lyysi sopii menetelmänä tarkasteluun hyvin, sillä sen mikroanalyttinen lähestymistapa mahdollistaa pääsyn vuorovaikutuksen hienovaraisiin yksityiskohtiin (Stevanovic & Lindholm, 2016, 26, 28). Menetelmän herkkyys kontekstissa tapahtuville yksityiskohdille voi olla myös rajoite, sillä se rajoittaa laaja-alaisen yleistysten tekemistä (Stevanovic & Lindholm, 2016, 26, 28). Keskustelunanalyysiä kritisoidaankin usein mikroanalyttisestä näkökulmastaan. Sen esitetään kapeuttavan näkökulmaa tarkasteltavasta ilmiöstä, minkä myötä tutkittujen ilmiöiden esitetään joutuvan irrallisiksi laajemmista yhteiskunnan sosiaalisista ilmiöistä (Ruusuvuori & Peräkylä, 2018, 683).

Kuten keskustelunanalyttiset tutkimukset yleensä, on myös oma tutkielmani yksittäisiä keskusteluja koskeva tapaustutkimus (Stevanovic & Lindholm, 2016, 26, 28). Ruusuvuori ja Peräkylä (2018, 685) kuitenkin huomauttavat, että keskustelunanalyysin keinoin tuotettava mikroanalyttinen, paikallinen tieto voidaan käsittää yhtenä askeleena laajempien mekanismien paljastamisessa. Katson tämän pätevän myös oman aineistoni kohdalla. Vaikka esittelemäni moraaliset neuvottelut toimivat ainoastaan esimerkkitapauksina, tekevät ne kuitenkin näkyväksi lasten moraalisen toimijuuden vuorovaikutuksellista mekaniikkaa. Tuotetun deskriptiivisen ja tapauskohtaisen tiedon kumuloituessa aiempiin löydöksiin vastaavasta aiheesta onnistutaan pikkuhiljaa paljastamaan niitä laajempia ilmiöitä, joita lapset vuorovaikutuksen kentillä kohtaavat. Vähitellen ymmärrys näiden ilmiöiden välisistä suhteista, toimintaperiaatteista ja säännönmukaisuuksista karttuu ja syvenee.

Toki tämä ymmärrys on sidottu tiettyyn näkökulmaan, tässä tapauksessa vuorovaikutukseen, sen säännönmukaisuuksiin ja resursseihin. Tilastollisen yleistettävyyden sijaan, laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin syvenevään ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä (mm. Eskola & Suoranta, 1998). Tapauksien määrän sijaan olennaiseksi nousevatkin tulkintojen syvyys ja kestävyys (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85; Eskola & Suoranta, 1998). Tarkan laadullisen tutkimuksen ansiona onkin pureutuminen tutkittavan ilmiön yksityiskohtaiseen kuvaamiseen ja sitä kautta syvenevä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen ihanteena on, ettei tutkija vaikuttaisi tutkiemiensa tilanteiden kulkuun (ks. mm. Vatanen, 2016, 314). Oman tutkimukseni

tapauksessa näin ei kuitenkaan voida väittää, sillä olen itse saduttavana aikuisena yksi tutkimieni vuorovaikutustilanteiden osallistujista. Olen kuitenkin tätä raporttia kirjoittaessani pyrkinyt mahdollisimman hyvään läpinäkyvyyteen niin oman osallistuvan roolini kuin aineistosta tekemieni johtopäätösten ja niiden perusteluiden suhteen, jotta tulkintani ja niiden kestävyys tai kestäättömyys olisi jäljitettävissä. Tutkielma tuottaa deskriptiivistä, tapauskohtaista tietoa mikroanalyttisestä näkökulmasta. Löydökseni asettuvat kuitenkin tukemaan ja täydentämään aiempia löydöksiä lasten moraalisisesta toimijuudesta, tuottaen tapauskohtaista tietoa uudenlaisesta esimerkkitalanteesta, sadutuksen vuorovaikutuskehksessä tapahtuvasta moraalisisesta toimijuudesta.

8 Pohdintaa

Aiemmin analyysissä jäsensin tutkitun sadutustuokion naurun ja kiusoittelun merkityksellistä logiikkaa, niillä toimitettuja vuorovaikutuksellisia tehtäviä sekä niitä resursseja, joilla näitä tehtäviä tuokiossa toimitetaan. Seuraavaksi teen selkoa kiusoittelun, tarinankerronnan ja naurun keskinäisistä suhteista hiukan laajemmin sekä pohdin, kuinka nämä suhteutuvat tutkimieni vuorovaikutustilanteiden kehykseen, eli sadutustilanteeseen ja siinä tapahtuvaan yhteiskirjoittamisen prosessiin. Lisäksi erittelen niitä valta-asetelmallisia seikkoja, joita tähän kehykseen sisältyy.

8.1 Kiusoittelun, tarinankerronnan ja naurun keskinäisistä suhteista

Nauru nousee aineistoni vuorovaikutuksessa keskeiseen asemaan sekä kerrontatoimintojen että kiusoittelutoimintojen kannalta tarkasteltuna. Naurun keskeisestä asemasta tuokion vuorovaikutuksessa kertoo erityisesti se, että niin yhteisen tarinankerronnan kuin kiusoittelun toiminnotkin näyttävät monilta osin alisteisina naurun ja hauskuutuksen toiminnoille. Nauru ja viihtyminen nousevat tuokion vuorovaikutuksessa suorastaan itseisarvoiseen asemaan. Osallistujat toteuttavat keskinäisen hauskuutuksen tehtäviä niin tarinan sisäisellä tasolla (tarinan huumorin kautta) kuin kerrontatilanteenkin tasolla (kiusoittelun kautta). Niin tarinankerronta kuin kiusoittelukin näyttävätkin ennen kaikkea naurun ja keskinäisen hauskuutuksen mahdollistajina. Sadutus ja sen sisällä tapahtuva yhteiskirjoittamisen prosessi puolestaan toimivat pelkkänä kehyksenä, jonka puitteissa osallistujat pyrkivät pitämään mahdollisimman hauskaa. Tämä on mielenkiintoinen seikka myös piilo-opetussuunnitelman kannalta tarkasteltuna. Löydökseni toimii jälleen yhtenä esimerkkinä asetelmasta, jossa koulu välittyy ennen kaikkea kontekstina, jossa osallistujat opettelevat käyttämään moninaisia vuorovaikutuksen resursseja omien paikallisten intressiensä mukaisesti (aiem-

min mm. Niemi, 2016, ks.49– 50; myös Tholander, 2002, ks.75). Oman aineistotapaukseni kohdalla erityisesti hauskanpito näyttää olevan paikallisissa intresseissä korkealla.

Itseisarvoinen pyrkimys nauruun ja viihtymiseen heijastuu myös tuokion moraalisiin neuvotteluihin. Varsinkin kalkkunainen -kerronta-aihion ympärillä tapahtuvissa moraalisisissa neuvotteluissa esiintyy runsaasti kiusoittelua. Etenkin kyseisille neuvotteluille näyttäisi olevan ominaista pitkällisyys ja pääsemättömyys lopputulemaan. Osa tästä selittynee sen myötä, että juuri näissä tapauksissa naurun ja hauskuutuksen tehtäviä toimitetaan erityisesti kiusoittelutoimintojen kautta. Kiusoittelu vaatii tapahtuakseen jonkinlaisen ristiriidan (Keltner & Kumpant, 2001, 237–238). Ristiriidat, joihin kiusoittelusekvenssit näissä tapauksissa nojaavat toimivat samalla moraalisten neuvotteluiden ongelmasekvensseinä. Jos neuvottelussa päästään lopputulemaan, tämä tarkoittaa ongelmasekvenssin poistumista, mikä puolestaan poistaisi myös kiusoittelulta ytimen ja mahdollisuuden tapahtua. Jotta kiusoittelu ja sen myötä saavutettu hauskuutus voisi jatkua, ei osallistujien tietyissä kohdin siis edes kannata päästä neuvotteluissaan lopputulemaan. Tämä tulee erityisen selvästi näkyväksi moraalisisissa neuvottelussa 5 (”Sitten kalkkuna tapasi kalkkunaisen”). Neuvottelussa saduttaja tarjoaa kiistan ratkaisukeinoksi muotoilua, josta on riisuttu ongelmallinen nainen-loppumääre. Markus ei suostu ongelmallisuuden poistamiseen, sillä se veisi kiusoittelulta pohjan ja poistaisi näin yhden, jo toimivaksi todetun hauskuutuksen keinon Markuksen vuorovaikutusresurssien paletista. Osassa aineistoni tilanteista pyrkimys nauruun ja keskinäiseen viihtymiseen vievätkin voiton myös pyrkimyksessä päästä neuvotteluissa lopputulemaan.

8.2 Leikillistä kiusoittelua vai vahingollista kiusaamista

Ikuisuuskytymys siitä, kuinka vetää haastava raja leikillisen kiusoittelun ja vakavan kiusaamisen välillä (Tainio, 2016, 37, 29–35; Tholander & Aronsson, 2002, 165–167; Niemi, 2016a, 52–53) on ilman muuta läsnä myös aineistoni tilannetapauksissa. Vaikka suurin osa aineistoni kiusoittelusta näyttääkin selittyvän nimenomaan osallistujien keskinäisellä viihdyttämällä (ks. myös Tainio, 2016)

tulee aina ottaa huomioon, että myös leikilliseksi tarkoitettu kiusoittelu voidaan kokea loukkaavana (Niemi, 2016a, 53; Herkama, 2012). Leikillisessä kehyydessä se, mikä on vahingollista ja mikä ei, onkin jatkuvasti neuvottelun alaisena (mm. Niemi 2016a, 48).

Leikillisen kiusoittelun ja vakavan kiusaamisen harmaalla raja-alueella liikutaan aineistoni kohdalla erityisesti tapauksissa, joissa kiusoittelun kohteena oleva Alex ei lähde mukaan leikilliseen tulkintakehykseen. Tässä yhteydessä tulee huomioida erikseen myös tilanne, jossa Alex käsittelee osallistumiskehikossa vallitsevaa asetelmaa lopulta niin ongelmallisena, että tilanne vaatii irtisanoutumista yhteisestä tarinasta ja sen kerrontatilanteesta. Molemmissa tapauksissa kiusoittelun vastaanotto sijoittuu jatkumon vakavaan pätyyn ja Alex käsittelee kiusoittelua ongelmallisena. Se, että kiusoittelusekvenssejä rakennetaan myös tämän aineiston tilanteissa liittoutumalla yhtä vastaan, on olennaista Alexin näkökulmasta ongelmallisen osallistumiskehikon kannalta. Osallistumiskehikossa vallitsee pitkään kaksi vastaan yksi -tilanne, joka on tulkittavissa eräänlaiseksi ulkopuolelle sulkemiseksi. Ulkopuolelle sulkeminen on puolestaan yksi olennainen, tutkimuksissa lasten ja nuorten itsensä nimeämä kiusaamisen keino (Niemi, 2016a, 52, Niemi & Batesman, 2015; Herkama, 2012, 87, 93–96). Osallistumiskehikon asetelma osoittautuu Alexin yrityksistä huolimatta vaikeaksi muuttaa. Edes katkelman I radikaalilla tilallisella ja verbaalisella irtiotolla hän ei onnistu muuttamaan osallistumiskehikkoa, vaan kiusoittelu jatkuu samalla kaavalla. Kaiken lisäksi onkin huomattava, että leikillisestä tulkintakehyksestään huolimatta Alexiin kohdistuva kiusoittelu on tuokiassa toistuvaa. Toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta pidetään eräinä vakavan kiusaamisen tunnusmerkkeinä (Herkama, 2012, 20–23).

Näistä seikoista huolimatta väitän, että Alexiin kohdistuvalla kiusoittelulla ei näissä tapauksissa synnytetä tilannetta, jossa Alex aidosti suljettaisiin vertaisryhmästä ulkopuolelle. Päin vastoin, kiusoittelusta huolimatta ja osittain jopa siitä johtuen Alexilla on läpi sadutustuokion keskeisempi rooli tilanteen osallistujakehikossa kuin esimerkiksi Riinalla. Kiusoittelusta huolimatta Alexille muun muassa nimetään puheenvuoroja (katkelma f), hänelle jaetaan yksityistä puhetta (katkelma b), häntä puhutellaan etunimellä (katkelmat b, c, f, lisää). Myös

Riina nauraa huomattavan useassa tilanteessa Alexin teatraalisille toiminnoille (katkelmat a, g, e, h, i). Lisäksi Alexille erikseen osoitetaan, jollei pyyntö, niin ainakin hänen mukanaoloon puoltava kommentti (katkelmassa l), jolla Riina ilmaisee toiveen hänen mukanaolostaan.

Katsonkin, että Alexiin kohdistuvalla kiusoittelulla toimitetaan tuokiossa ennen kaikkea solidaarisuutta lisääviä toimintoja (Keltner & kumppanit, 2001, 229). Kiusoittelun myötä Alexille itseasiassa suodaan runsaasti sellaista huomiota, johon liittyy paljon naurua. Nauru puolestaan on tuokion paikallisessa vuorovaikutuskehityksessä määritelty pyrkimyksen arvoiseksi asiaksi jo itsessään. Olisinkin enemmän huolissani sen tyyppisistä toiminnoista kuin neuvottelun 2 kuiskaaminen, jolla Riina suljetaan ulkopuolelle vertaisryhmän vuorovaikutuksesta. Vaikka pääasiallinen pyrkimys vaikuttaisi olevan Alexin kiusoittelu, vaikuttaa tämä vuorovaikutusteko voimakkaasti Riinan rooliin tilanteen osallistumiskehikossa. Aineistoni kohdalla näyttääkin käyvän juuri niin, että vaikka ilmeinen kiusoittelu kohdistuu pääosin Alexiin, Riina tullaan jättäneeksi vertaisvuorovaikutuksesta kuitenkin paljon tehokkaammin ulkopuolelle.

Tämän yksittäisen sadutustapauksen tarkastelu ei missään nimessä riitä ratkaisemaan kasvatuksen kentillä toimivien aikuisten kohtaamaa polttavaa ongelmaa: kuinka tunnistaa kiusaamista muissakin kuin ilmeisissä tapauksissa. Se tuo kuitenkin näkyväksi joitakin moraalisen toiminnan aspektoja, kuten kiusoittelun rakentumista, sekä muutamia esimerkkejä siitä, kuinka ulkopuolelle sulkemisen toimintoja lasten välisessä vuorovaikutuksessa suoritetaan (vaikka aikuinen olisi paikallakin). Katson, että kasvattajan on tärkeä perehtyä juuri tämän tyyppiin toimintoihin, sillä juuri ne vuorovaikutuskäytännöt, joilla lasten välisessä vuorovaikutuksessa varmistetaan yhden ulkopuolisuus vertaisyhteisöstä ovat usein aikuiselle vaikeita havaita (Tainio, 2016, 23; Herkama, 2012, 11). Perehtymällä vuorovaikutuskäytänteisiin, kuten osallistumiskehikon ilmentymiin ja tapoihin, joilla sitä muutetaan ja pyritään muuttamaan, voidaan katsoakseni kuitenkin herkistyä myös tilanteille, joissa saattaa tapahtua vakavaa ja jatkuvaa ulkopuolelle jättämistä.

8.3 Valta-asema sadutuksessa

Sadutusmenetelmässä pyritään kaventamaan lapsen ja aikuisen välistä asymmetristä valta-asemaa vuorovaikutuksessa. Lähtökohtana on, että saduttavalla aikuisella ei ole kertojien kanssa yhtäläisiä oikeuksia vaikuttaa tarinan sisältöön. Arvokkaana pyrkimyksenä onkin tukea lapsen autonomista toimintaa. Lapselle pyritään tarjoamaan turvallinen raami, jonka sisällä hän saa päättää asioista ja vaikuttaa niihin. Samalla pyritään kääntämään valta-asema pääläelleen.

Se, että asetelman väitettäisiin olevan lapsen ja aikuisen kannalta aidosti tasa-arvoinen, on kuitenkin paljon sanottu. Ensinnäkin, vastuun ja sen kautta vallankäytön kysymykset ovat lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa aina läsnä. Asetelma on siis joka tapauksessa asymmetrinen. Saduttajahan on aineistoni tapauksessa läsnä tilanteessa ainoana aikuisena. Hänen roolinsa rinnastuu sitä kautta myös opettajan institutionaaliseen rooliin, sillä tämän tyyppisissä, koulun vuorovaikutuskehyksessä tapahtuvissa tilanteissa, joissa on läsnä vain yksi aikuinen, tämä aikuinen on usein opettaja. Aineistossani tulee vieläpä erikseen näkyväksi tilanne, jossa Alex pyrkii ratkaisemaan kiistatilanteen tarjoamalla saduttajalle opettajan institutionaalista roolia puheenvuorojen kontrolloijana. Alex tukeutuu tässä juuri siihen opettajan institutionaalisen aseman suojelemaan aspektiin, josta muun muassa Sahlström (1987, 124, 175–179, 181) puhuu.

Myös ryhmäsadutustilanteeseen sisältyvä suullisen yhteiskirjoittamisen prosessi (ks. Mondada & Svinhufvud, 2016) luo tilanteeseen tietynlaiset vallankäytölliset raamit. Tässä asetelmassa muistiinkirjaajan asema on tiettyiltä osin asymmetriassa suhteessa muihin kirjoitusprosessin osallistujiin. Ensinnäkin pääsy sadutustuotoksen kirjoitettuun muotoon on asymmetriassa. Kirjurilla on välitön pääsy tarinan kirjattuun muotoon, kun kertojille tämä pääsy suodaan suurimaksi osaksi ääneen lukemalla. Muutamassa aineiston kohdassa yksi kertojista tosin myös oma-aloitteisesti siirtyy ja kumartuu lukemaan kirjoitettua muotoa saduttajan näytöltä. Lasten kykyä tehdä aloitteita ei pidäkään aliarvioida valta-asetelmaltaan asymmetrisissäkään tilanteissa. Vaikka saduttajan tehtävänä on olla

vaikuttamatta kertomuksen sisältöön, muistiinkirjaajana hän kuitenkin viimekädessä päättää siitä, mitkä ideat hän muistiin kirjaa ja missä muodossa. Saduttaja tulleeikin vaikuttaneeksi sisältöihin jo inhimillisten seikkojen myötä. Saduttajan tehtävä aineistoni kaltaisessa ryhmäsadutustilanteessa, jossa lapset rakentavat kerrontaa yhdessä nopeaan tahtiin, limittäin ja päällekkäinkin ideoita esittäen, on haastava. Osa lasten aloitteista ja kerronnasta jäävät tahattomasti saduttajan huomiokentän ulkopuolelle. Tämän voi nopeasti todeta tarkastelemalla videoaineistoa tilanteesta.

Tällaisen tahattoman sisältöön vaikuttamisen lisäksi, aineistossa on selviä esimerkkejä siitä, kuinka saduttaja puuttuu tilanteiden kulkuun moraalisenä toimijana. Tilanteessa läsnä ollessaan hän on välttämättä läsnä myös moraalisenä toimijana. Tilanteen tutkimuksellinen tavoite ja siihen liittyvä puuttumattomuuden ideaali eivät poista saduttajalta inhimillistä moraalista vastuuta vuorovaikutustilanteessa. Pääasiallisena tarkastelun kohteenani onkin lasten keskinäinen vuorovaikutus pienryhmätilanteessa, jossa aikuinen on läsnä. Sadutuksen valta-asetelmaa kaventavista elementeistä huolimatta, saduttava aikuinen on tilanteessa läsnä ollessaan valta-asemassa. Tämän aseman tuomaa valtaa hän tulee joka tapauksessa käyttäneeksi tilanteessa joko toimimalla tai jättämällä toimimatta. Mahdollisten jatkotutkimusten kannalta olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, kuinka tilanne ja sen valta-asetelma muuttuisivat, jos tilanteesta poistettaisiin aikuinen ja lapset toteuttaisivat sadutusta vertaisvuorovaikutuksessa. Seuraavaksi käytänkin muutaman rivin aiheesta spekulointiin.

Yhden (luku- ja kirjoitustaitoisista) lapsista toimiessa kirjurina aikuisen institutionaalisen vallan merkitys tilanteessa ainakin muuttuisi. Niemi (2016b, 43, 47) on kuitenkin tutkimuksessaan havainnut, että joissain tapauksissa oppilaat vetoavat opettajan auktoriteettiin kiistoja selvittäessään, vaikka opettaja ei olisi tilassa fyysisesti läsnä. Aikuisen kontrollivalta ei kuitenkaan hänen poissa ollessaan olisi välitön. Lasten keskinäisessä sadutuksessa tultaisiin kuitenkin heti kohdakkain sen seikan kanssa, saisiko kirjurina toimiva lapsi vaikuttaa kertomuksen sisältöön. Jos lapsi toimisi saduttajana, hänellä ei olisi yhtäläisiä oikeuksia vaikuttaa tarinan sisältöön. Tämä puolestaan tuottaisi asymmetrisen ja sitä kautta esi-

merkiksi kiusaamisen kannalta riskaabelin asetelman lasten kesken. Saduttajana toimivalta viedään sadutuksessa tiettyjä oikeuksia, jolloin mahdolliselta kiusaamiselta voisi olla hankalaa puolustautua. Toisaalta myös saduttajan asemaa olisi helppo käyttää väärin esimerkiksi osoittamalla halveksuvaa asennetta kertojen ideoita tai tuotosta kohtaan tai vaikkapa kirjaamalla ideat täysin eri muodossa kuin missä kertojat ne esittävät.

Jos taas kirjuri saisi toimia samalla kertojana, kyseessä ei olisi enää sadutustilanne vaan pienryhmätyöskentelynä toteutettu kirjoitustehtävä, jonka tavoitteena voisi olla vaikkapa yhteiskirjoittamisen ja neuvottelun taitojen harjoittelu. Sadutuksen valta-aseman kaventamiseen ja tasa-arvoiseen dialogiin pyrkivät tavoitteet tulisivat tällaisessa tilanteessa häivytyksi. Jos puolestaan iältään vanhempi lapsi, esimerkiksi kummioppilas saduttaisi nuorempaa, iän ja kokemuksen kartuttamien valmiuksien tuoma asymmetrinen valta-asema olisi jälleen läsnä. Tällöin myös lapsen äänen kuulumisella olisi heti lähtökohdiltaan erilainen motivaatio tilanteessa. Tämän spekulointin pohjalta näyttäisikin siltä, että asymmetrisiä valta-asetelmia hälventävien tavoitteidensa lisäksi sadutus itseasiassa vaatii toteutuakseen asymmetrisen valta-aseman.

Toki on mahdollista, että myös lasten keskinäisessä vertaisvuorovaikutuksessa tapahtuva sadutus voisi onnistua. Olisikin erittäin mielenkiintoista tutkia, mitä tällaisessa tilanteessa tapahtuisi esimerkiksi lasten moraalisen toiminnan kannalta. Samalla olisi mielenkiintoista nähdä, kuinka sadutusmenetelmä taipuisi tällaiseen toimintaan. Skenaarion kohdalla tulisi joka tapauksessa hyväksyä se, että aikuisen poistuessa ja tilanteen muututtua lasten keskinäisen vertaisvuorovaikutuksen tilanteeksi, myös tilanteessa vallitsevat moraaliset normit ja käytännöt muuttuisivat toiseksi. Jo oman aineistoni kohdalla, vapaamuotoisessa tilanteessa, jossa aikuinen oli jatkuvasti läsnä, esiintyi solidaarisuutta lisäävän kiusoittelemisen lisäksi käytänteitä, joissa yksi osallistujista selvästi rajattiin osallistumiskehikon reunamille. Näkyväksi tuli myös niitä käytänteitä, joilla sadutettu kertoja voi käyttää tilanteessa valtaa ja luoda sosiaalisia valta-asemia.

Katsonkin, että työtavan ohjaaminen vaatisi opettajalta erityistä herkkyyttä havainnoida ja tulkita oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tämä pätee toki au-

tonomista toimintaa tukeviin, oppilaita aktivoiviin työtapoihin ylipäättään. Tällaisia, vertaisvuorovaikutusta hyödyntäviä työtapoja käyttäessään kasvattajan onkin hyvä tiedostaa tapahtuva muutos keskustelukehyksessä ja sen normijärjestelmissä sekä ymmärtää tämän muutoksen seurauksia muun muassa oppilaiden vuorovaikutusroolien ja niissä tapahtuvien jännitteiden kannalta.

Lopuksi

Tarkastelen tutkielmassani lasten moraalisia neuvotteluja ryhmäsadutustilanteissa keskustelunanalyysin keinoin. Tarkasteluni taustalla on etnometodologinen käsitys moraalista vuorovaikutuksessa hetki hetkeltä näkyväksi tulevana ilmiönä. Tutkimukseni pohjautuu käsitykseen lapsesta aktiivisena moraalisen toimijana, jonka sosiaalisia ja moraalisia kompetensseja eikä aloitekykyä pidä aliarvioida. Vaikka aikuinen dominoi koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta monin tavoin, käyttävät myös lapset näissä tilanteissa valtaa. Tutkielmani tarkoituksena on tuoda sadutustuokion moraalista logistiikkaa näkyväksi tutkimalla sitä, millaisia moraalisia neuvotteluja osallistujat sadutustilanteissa käyvät.

Aineistoni koostuu yhteensä 10 moraalista neuvottelusta, jotka tulevat näkyväksi kaiken kaikkiaan 13 aineistokatkelman kautta. Aineistokatkelmissa tulevat näkyväksi 10 moraaliseen neuvotteluun johtanutta ongelmatilannetta, niiden kulku ja niissä käytetyt vuorovaikutuksen resurssit. Aineistossani tulevat näkyväksi myös ne moninaiset keinot joilla sadutustuokion osallistujat pyrkivät ratkaisemaan ongelmalliseksi katsomiaan tilanteita. Näistä keskeisimmät ovat ongelmallisen sekvenssin muokausehdotukset, tilanteen välttely esimerkiksi huomiota suuntaamalla niin tarinan sisältä kuin ulkoa käsin sekä erilaiset keinot pyrkiä muutokseen osallistumiskehikossa. Osallistumiskehikon muutokseen pyritään esimerkiksi tarjoamalla saduttajalle roolia puheenvuorojen kontrolloijana sekä tilallisten siirtymien avulla. Lisäksi osallistujat yrittivät ratkaista kiistatilanteita esittämällä perusteluja kannoilleen, tarjoamalla kompromissia sekä järjestämällä käsiäänestyksen.

Neuvottelukeinojen ohella aineistosta nousevat olennaiseksi keskinäisen hauskuutuksen ja kiusoittelun merkitys kertojien välisessä vuorovaikutuksessa. Eriyksen merkittävään asemaan nousevat kertojien keskinäinen hauskuutus ja

nauru. Osallistujat toimittavat keskinäisen viihdyttämisen tehtäviä niin tarinan sisältä käsin kuin tarinan ulkopuolisen kerrontatilanteen tasolla. Tarinan sisältä käsin operoidessa osallistujilla on käytössään tarinankerronnan toiminnot. Tarinan ulkopuolisella vuorovaikutuksen tasolla olennaiseksi nousevat kiusoittelutoiminnot. Naurun merkitys kiusoittelutoimintojen kannalta tarkasteltuna onkin kahdentalainen. Yhtäältä nauru toimii yhtenä resurssina kiusoittelun tehtäviä toteutettaessa. Sen avulla esimerkiksi liittoudutaan luomaan kiusoittelusekvenssejä yhteistyössä kanssakertojien kanssa. Toisaalta kiusoittelulla toteutetaan ennen kaikkea hauskuutuksen toimintoja. Naurun ja hauskuutuksen asema nousevat tuokion vuorovaikutuksessa niin keskeiseen asemaan, että niin kerronnan, kiusoittelun kuin neuvottelunkin toiminnot näyttäytyvät ennen kaikkea naurun ja keskinäisen hauskuutuksen mahdollistajina. Sadutus ja sen sisällä tapahtuva yhteiskirjoittamisen prosessi toimivat ainoastaan kehyksenä, jossa pyritään pitämään mahdollisimman hauskaa. Koulu puolestaan välittyy tämän myötä ennen kaikkea toimintakenttänä, jossa opetellaan toteuttamaan paikallisia intressejä (kuten hauskanpitoa) moninaisin vuorovaikutuksen resurssein (aiemmin Tholander, 2002; Niemi, 2016).

Vaikka lapset selvästi rakentavatkin moraalista areenaansa ennen kaikkea itse (ks. Niemi 2016, 51) on myös koulussa toimivalla aikuisella tärkeä vastuu tässä toimikentässä. Aikuinen onkin aina läsnä ollessaan yksi tilanteiden moraalista toimijoista. Opettajan institutionaalisen roolin suoma asymmetrinen valta-asema mahdollistaa hänen toimimisensa ryhmän etua edistäen (ks. Sahlström, 1999). Tämä haastava tehtävä vaatii kuitenkin erityistä herkkyyttä havainnoida lasten välisiä vuorovaikutuskäytänteitä, lasten sosiaalisten roolien ja niihin liittyvien jännitteiden näkymistä vuorovaikutuksessa. Tutkielmani tukee aiempaa löydöstä siitä, että herkistyminen etenkin niille tavoille, joilla oppilaat toistensa vuorovaikutukseen reagoivat, on kiusoittelutoimintojen tunnistamisessa olennaista (ks. Tainio, 2016, 37). Oppilaita aktivoivia, vertaisvuorovaikutusta hyödyntäviä menetelmiä käytettäessä kasvattajan tulee tiedostaa tapahtuva muutos keskustelukehyksessä ja sen normijärjestelmissä. Tällä muutoksella on seurauksia muun muassa oppilaiden vuorovaikutusrooleihin ja niissä tapahtuviin jännitteisiin.

Lähteet

- Agar M.H., Glaser, B.G. Strauss, A.L., Hammersley, M., Hammersley, M., Kirk, J., Miller, M., Matthew, B., Michael, H., Seale, C., Silverman, D. & Silverman, D. (2004). Quality and Credibility. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman, (toim.) *Qualitative Research Practice* (377 – 378). <http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.4135/9781848608191> Julkaistu verkossa: 2011. Viitattu 27.1.2018.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2005) Analytic Perspectives. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (821-840). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Boersema, D. (2014). Introduction: Dimensions of Moral Agency. Teoksessa D. Boersema (toim.), *Dimensions of Moral Agency* (1–12). New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Broady, D. (1987). *Piilo-opetussuunnitelma*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Byman & Kansanen (2008). Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the base of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(6), 603-621.
- Chase, S. (2005). Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (651-679). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Christians, C. (2005). Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (139-164). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (1 – 26). London, Thousand Oaks, New Delhi & Samsung Hub: Sage.
- Drew, P. (1987). Po-faced receipts of teases. *Linguistics* 25(1), 219–253.
- Enfield, N.-J. (2011). Sources of asymmetry in human interaction: enchrony, status, knowledge and agency. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (toim.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (285–312). Cambridge: Cambridge University Press
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. (1959/1971). Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiön kirjapaino.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

- Haddington, P. Keisanen, T. & Rauniomaa, M. (2016). Tila ja liike. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (162–177). Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. (1995a). Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* (32–55). Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. (1995b). Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* (13–17). Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. (2016). Lauserakenteet Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (122–142). Tampere: Vastapaino.
- Heinonen, P. (2017). *Arviointi opettajan vuorovaikutustoimintana. Osallistujuiden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä studies in humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holstein, J. (2018) Advancing a Constructionist Analytics. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (395–410). London, Thousand Oaks, New Delhi & Samsung Hub: Sage.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäytössä*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. (2005). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, K. (2007). Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. (119–138). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C. & Heerey E. A. (2001). Psychological Bulletin, 127(2), Mar 2001, 229-248.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977) Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kurhila, S. & Laakso, M. (2016). Puhumisen haasteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. (224–242). Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Lynham & Guba (2018) Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences, Revisited. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (108 – 150). London, Thousand Oaks, New Delhi & Samsung Hub: Sage.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2016). Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (9–30). Tampere: Vastapaino.
- Lehtimaja, I. (2007). Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi* (139–155). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Londen, A.-M. (1995). Kahden- ja monenkeskeinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (56–74). Tampere: Vastapaino.
- Mehan, H. 1979: "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), 285–294.
- Mondada, L. (2011). The management of knowledge discrepancies and of epistemic changes in institutional interactions. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (toim.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (27–57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, L. & Svinhufvud, K. 2016. Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. Julkaisussa *Language and Dialogue*, 6(1), 1–53. <http://web.a.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4cff1a05-65cf-49a2-a2aa-cebbbad1133e%40sessionmgr4006&vid=1&hid=4201> Viitattu 14.12.16.
- Niemi, K. (2014). "I will send badass viruses." Peer threats and the interplay of pretend frames in a classroom dispute. *Journal of Pragmatics*, 66 (May), 106 – 121. [doi:10.1016/j.pragma.2014.02.012](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.012)
- Niemi, K., & Bateman, A. 2015. 'Cheaters and Stalkers': Accusations in a classroom. *Discourse studies*, 17 (1), 83-98. [DOI: 10.1177/1461445614557755](https://doi.org/10.1177/1461445614557755)
- Niemi, K. (2016a). *Moral beings and becomings: children's moral practices in classroom peer interaction*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 549. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/48975># Viitattu 3.11.2016.
- Niemi, K. (2016b). Because I point to myself as the hog: Interactional achievement of moral decisions in a classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.002> Viitattu 12.4.16.
- Perusopetuslaki <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 6.2.2018.
- Peräkylä, A. (1995). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (177–203). Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (869-886). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Peräkylä, A. (2016). Ilmeet ja eleet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (63–78). Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. & Stevanovic, M. (2016). Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (32–46). Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. & Ruusuvoori, J. (2018) Analyzing Text and Talk. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (669–691). London, Thousand Oaks, New Delhi & Samsung Hub: Sage.
- Piaget, J. (1960). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe: The Free Press.

- Raevaara, L. (2016). Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (143–161). Tampere: Vastapaino.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruuskanen, L. (2007). Suomenoppija vastapolulla – opetussyklin toteutuminen Suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi* (90–116). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ruusuvuori, J. (2016). Katse. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (47–62). Tampere: Vastapaino.
- Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi* (261–287). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Sahlström, F. (1999). Up the hill backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Seale, C. (2004) Quality in Qualitative Research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman, (toim.) *Qualitative Research Practice* (379 – 389). <http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.4135/9781848608191> Julkaistu verkossa: 2011. Viitattu 27.1.2018.
- Seppänen, E.-L. (1995a). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*. (18–31). Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, E.-L. (1995b). Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*. (156–176). Tampere: Vastapaino.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse-The English used by teachers and pupils*. Oxford: University Press.
- Sorjonen, M.-L. (1995). Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* (111–137). Tampere: Vastapaino.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. toim. (2016) *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* Tampere: Vastapaino.
- Stivers, T. (2011). Morality and question design: “of course” as contesting a pre-supposition of askability. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (toim.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (82–106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (toim.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (3–24). Cambridge: Cambridge University Press.

- T. Stivers, L. Mondada and J. Steensig (toim.) 2011. *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin, Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. (15–58). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tainio, L. (2016) Kiusoittelun kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiilikä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions*. (20 – 42) A FinLAnd vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 74. Jyväskylä.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school. Teasing gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping: The Department of Child Studies.
- Tholander, M. & Aronsson, K. (2002). Teasing as serious business: Collaborative staging and response work. Teoksessa Tholander, M. *Doing morality in school. Teasing gossip and subteaching as collaborative action*. (141–174). Linköping: The Department of Child Studies.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Turkia, N. (2007). Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* (210–238). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Toivola, M., Peura P. & Humaloja, M. (2017) Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita. <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/reader/9789513772383> sähkökirjakirjalaitos.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (109–130). Tampere: Vastapaino.
- Vatanen, A. (2016). Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (312–330). Tampere: Vastapaino.
- Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisin päin?. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* (156–177). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. (2003). Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (55–81). Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M. (2003a). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (17–53). Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M. (2003b). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (131–154). Tampere: Vastapaino

Liitteet

LIITE 1: Litterointimerkit

Merkitsin tutkielmani aineistoesimerkeissä vuorovaikutuksen resursseja seuraavilla merkeillä.

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta)
(,)	lyhyt (alle 0.5 sekunnin) hiljaisuus
(.)	pidempi (yli 0.5 sekunnin) hiljaisuus
(0,6)	merkityksellisissä kohdissa hiljaisuuden pituus sekunteina
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	(yhdyserkki sanan lopussa) sana jää kesken
<u>sa</u>	tavun painottaminen
sa:na	(kaksoispisteet) edeltävän äänteen venyttäminen
°sana°	ympäroivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
SANA	ympäroivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
sana	(konsonantin lihavoiminen) äänteen korostaminen
☺sana€	hymyilevällä äänellä

£sana£	nauravalla äänellä
@sana@	muu muutos äänneasussa
↑sana	ympäröivää korkeammalta äänenkorkeudelta
↓sana	ympäröivää matalammalta äänenkorkeudelta
s(h)ana	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttaessa
>sana<	ympäröivää nopeammin
<sana>	ympäröivää hitaammin
(sana)	epäselvästi kuultu sana
(-)	sana josta ei saatu selvää
{ harmaalla }	litteroijan kirjaamaa toimintaa

Luennan selkeyttämiseksi erisnimet on kirjoitettu isolla alkukirjaimella.

LIITE 2: Sadutustuokioiden kertomukset

Sadutus 1: 4.4.16

Kalkkunan supervaiettu totuus

Olipa kerran maa, jossa kalkkuna lenteli. Sitten vastaan tuli kaksi pöllöä, jotka syö kakkua. Sitten ne tipahti nokkospuskaan. Kalkkuna huusi apua apua, minä kuolen! Sitten tulee pikkuveli, joka nostaa heidät pois. Sitten ne lähti taas lentoon ja sitten ne törmäs toisiinsa. sitten ne tippu sirkuksen katosta ja sitten ne tipahti suoraan norsun päälle, joka heitti ne vahingossa tykin sisään ja sitten ne lensi avaruuteen. sitten ne menee mustaan aukkoon sitten aika pysähty. Sitten kalkkuna huutaa kalkkunaaaaaaaaa, ka ka ka kalkkunaaaaaaaa! sitten kun he olivat aikansa matkanneet mustassa aukossa tuli joku vitsin paratiisi, jossa eli makkaroita, jotka olivatkin lihansyöjämakkaroita. Sitten kalkkuna söi yhden makkaran. Sitten makkara söi kalkkunan pyrstön sisältä päin. Kalkkuna pisti kepin sen tilalle, mikä oli terävä. Sitten he tapasivat kiltin donitsin. Sitten kalkkuna syö donitsin. Sitten donitsi huutaa että päästä pois päästä pois. Sen jälkeen kalkkuna huutaa vaan kalkkunaaa! Sitten donitsi huutaa päästä pois tai minä murskaan sinut täältä sisältä. Sen jälkeen kalkkuna huutaa: kalkkunaa! Sitten donitsi pierasee ja kalkkuna päästää sen pois koska se haisee niin pahalta. Sitten tuli hulahattu-pete. Sitten kuului vaan hula hula samba samba. Sitten pöllötkin olivat aika pöllöjä, koska ne söivät nokkosia, jotka näyttivät aivan karkeilta. Sitten hulahattu-pete teki metsäkeikan. Sitten kalkkuna huusi: kalkkunaa! Ja meni katsomaan esitystä sitten donitsi pyöri sinne sitten ne vitsin pöllöt lenteli sinne. Sitten hulahattu-pete oli vetänyt jo alkulämmittelyt. Sitten Kalkkunan esitys alkoi. Sieltä kuului vain kalkkunaa! Ka-ka-ka -kalkkunaa. Sitten makkarat ja nakit tulivat. Sitten hulahattu pete lenteli pois hänen jet-packillä donitsi suusaan. Sitten kalkkuna ja pöllö lensivät reppuselässä. Kalkkuna lensi supermiesasennossa. Sitten tulee härkä, joka haluaa härkätaistella. Kalkkuna suostuu taisteluun. Kalkkuna vastaan härkä tänä iltana, mutta nakit nappasivat härän. Härkä pitää etsiä. Sitten kalkkuna tapasi kalkkunanaisen ja ihastui siihen. Kalkkuna lähti supermiesasennossa tekemään pesää. Sitten kalkkuna munasi, kirjaimellisesti munasi. Sitten kalkkuna pöllöt ja kalkkunainen tekivät supertii-min, jonka nimi oli kalkkunaa! Ja sitten pelastivat härän. Sitten kalkkunat pussasivat. Sitten he pääsivät takaisin mustasta aukosta kalkkunamaahan, jonne he munivat, kirjaimellisesti munivat. Viidentuhannen vuoden päästä uusi kalkkuna-poikue syntyi. Miljoona poikaa ja yksi tyttö. He elivät onnellisina elämänsä loppuun asti.

Sadutus 2: 4.4.16

Mun Potta

Olipa kerran metsä, jossa oli vesiputous, jossa tippui paljon lehtiä puista. Vesiputouksen takana oli aarre. Sitä vartioi peikko. Peikko oli iso ja kömpelö ja limainen. Sen alla oli limalätäkö. Se söi paljon karkkia ja imi peukkuaan illalla. Se ei pessyt hampaita ikinä ja kaivo nenää. Peikko nukkui aarrearkun päällä sen takia koska se halusi sen limaiseksi että kukaan ei voi varastaa sitä. Ja se nukkui 1 sekunnin. Eräänä päivänä peikko lähti metsään ja perhonen kävi viemässä aarteen. Silloin oli talvi ja peikko tippui veteen ja jäättyi kiinni ja käveli oudosti niin pieniä askelia kuin pystyi. Sitten tuli toinen peikko. Hän nosti yhdellä sormella peikon takaisin aarrearkulle. Kun hän meni aarrearkulle, aarrearkku oli poissa. Perhonen lensi sillä aikaa kotikololleen. Ja laittoi aarrearkun sinne ja avas sen ja se oli täynnä karkkia. Perhonen heitti kaikki karkit jokeen sillä hän ei tarvinnut niitä. Perhosen maha tuli niin läskiksi. Ja palautti aarrearkun vesiputouksen taakse. Sitten peikot olivat vihaisia ja söivät perhosen. Perhonen läpytteli siipiään peikon mahassa. Sitten peikko voi niin pahoin, että joutui oksentamaan perhosen pois. Perhonen lensi pakoon. Perhonen joutui karhun kyytiin ja karhu vei perhosen omaan kotiinsa ja söi sen. Mutta sitten perhonen tuli karhun korvasta ulos ja oli ihan karhun vaikussa. Ja sitten perhonen kaivoi karhun korvaa ja sieltä tuli inhottavia kökkäreitä jotka perhonen vei kaatopaikalle ja joutui siellä roskien sekaan. Sit se yritti päästä lentoon. Sitten perhonen löysi perhoskaverin ja perhonen meni niille kylään. Sitten ne nukkui niillä yön ja aamulla ne heräs jossain kivellä. Kivi oli painava ja sitten kun ne heräs ne huomasi että kivi liikkuu. Kivi lensi ihan ittestään ja perhosetkin nous lentoon kun se kivi lensi. Perhoset lensi ja lensi mutta ne ei päässy siltä kiveltä mihinkään lentoon koska siinä oli peikon limaa. Sitten ne lensi Australiaan sitten lensi Venäjään sitten lensi Saksaan ja sitten lensi takaisin Suomeen. Suomessa niitä odotti yllätys, joka oli iso eli potta. Perhoset kuolivat ja potassa oli kakka. He söivät kakkaa ja joivat pissaa. Sitten peikko löysi aarrearkun. Loppu. Terveisin, Potta

Sadutus 3: 4.4.16

Krokotiilien vallankumous

Olipa kerran krokotiili. Se asui suolla. Suolle aiottiin rakentaa talo. Krokotiilin piti estää se. Krokotiili halusi leikkikaverin, mutta sitten sinne tuli ihmiskapina ja sanoivat että me haluamme rakentaa tänne taloja ja sillä sipuli. Krokotiili puri heitä. Ja sitten tuli kunnan sota. Hän pyysi kaikki krokotiiliarmeijat ja sitten sinne tuli ihmisiä kamalasti ja krokotiilit pamautti koko suon rikki että ne ihmiset ei voi rakentaa sinne mitään. Sitten molemmat voitti koska ihmiset pystyisivät rakentaa taloja muualle ja krokotiilit saivat asuinpaikkansa takaisin. Mutta eihän ne saaneet koska sehän räjähti se suo mutta krokotiilit löysivät uuden asuinpaikan merestä. Krokotiilit huomasivat ettei niillä ollu kiduksia. Krokotiilit eivät pystyneet hengittämään siellä. Krokotiilit huomasivat että heille tuli vedestä mahavaivoja ja tuli pieru ja sitten tuli kamala tsunami ja ihmiset hukku ja sitten krokotiilit sai koko maailman omaksi. The end.

Sadutus 4: 4.4.16

Metsän sankari

Olipa kerran metsä, missä oli paljon eläimiä. Eläimet olivat iloisia, koska siellä oli jättijoki. Eräänä päivänä sinne tuli iso myrsky, joka kaatoi muutaman puun. Eläimet eivät kuolleet onneksi. Suurin osa pääsi pakoon myrskyä. Jotkut eläimet pysyttelivät sisällä luolissa tai pesissä. Ja jotkut pysyttelivät ulkona koska kun tulee vesisade niin ne keräävät vettä kaarnakuppeihin. Äitilinnut tykkäävät sateesta koska ne saavat kastematoja ja niillä he ruokkivat poikasia. Poikaset iloitsevat siitä, että saa kastematoja koska kastemadot ovat heidän lempiruokaa. Eräänä päivänä metsään tuli tyttö, joka oli hyvin iloinen nähdessään eläimet. Hänellä oli sisko, joka oli tosi ilkeä. Hän ei kunnioittanut yhtään luontoa. Hän ei tykännyt metsistä ollenkaan koska siellä menee kengät likaiseksi ja hän ei tykkää kumisaappaista ollenkaan. Hän halusi olla hieno koko ajan. Hän käytti tosi paljon meikkiä. Hänen pikkusiskonsa nimi oli Sanni ja isosiskon nimi oli Lilja. Sanni on kaikista nuorin siinä perheessä ja Sanni oli se tyttö joka tuli metsään. Metsän eläimet iloitsi siitä että tyttö oli tullut metsään. Mutta eläimet olivat niin arkoja etteivät pystyneet mennä tervehtimään. Tyttö oli kiltimpi kuin isosisko. Isosisko ei tykännyt eläimistä. Isosisko tykkäsi vain kaikista sellaisista jotka oli hienoja. Myrsky tuli ja pikkusisko auttoi eläimet pakoon. Ja siitä lähtien eläimet alkoivat kutsua Sannia eläinsankariksi. Eläimet rakastivat sitä päivää, milloin Sanni tuli metsään. He halusivat että Sanni palaisi joka päivä heidän luokseen ja niin Sanni tekikin. Loppu.

Sadutus 5: 4.4.16

Kulkukoiran uni

Olipa kerran kaupunki ja siellä asui kulkukoira ja kulkukoiran vihollinen pappapoppo. Kulkukoiran hyvä ystävä oli poppopappa. Pappapoppo aina kiusasi koiraa koska hän vihasi häntä. Mutta se ei kannattanut kauheesti koskaan sillä sitten tuli poppopappa. Mutta pappapoppo ei tiennyt missä koiran koti oli joten koira pystyi leikkimään rauhassa omalla pihallaan. Mutta eräänä päivänä hän osti lohikäärmeen ja antoi sen nimeksi Nuuskijan. Lohikäärme löysi kulkukoiran kodin ja sitten he vangitsivat kulkukoiran. Seuraavana päivänä kun poppopappa meni kulkukoiran kotiin koska he olivat sopineet siellä tapaamisen niin hän oli erittäin hämmästynyt koska kulkukoira ei ollut siellä. Mutta sitten kulkukoira puri köyden poikki ja kaivautui maan alta takaisin kotiin. Ja sitten poppopappa meni siitä samasta kolosta ja taisteli pappapopon kanssa ja hänen lohikäärmeensä kanssa pappapopon luolassa. Sitten kun he menivät ulos, huomasivat että kaupunki olikin ollut vain uni ja he olivatkin metsässä ja vieressä oli puro. Ja hän kaivoi tunnelin ja meni sinne nukkumaan koska alkoi tulla ilta.