



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Koulunkäynninohjaaja ja työrauhan ylläpito: kosketus- käytänteitä valmistavassa alakoululuokassa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Maaliskuu 2022
Anni Äärilä

Ohjaaja: Maria Ahlholm



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Anni Äärilä		
Työn nimi - Arbetets titel Koulunkäynninohjaaja ja työrauhan ylläpito: kosketuskäytänteitä valmistavassa alakoululuokassa		
Title Teaching assistant practices and the maintaining of a calm working environment: practices of touch in primary school preparatory education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Maria Ahlholm	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Lievät työrauhahäiriöt ovat yleisiä koulun arjessa. Työrauhahäiriöt voivat syntyä monesta eri syystä ja usein opettaja tai koulunkäynninohjaaja joutuu puuttumaan häiritsevään käyttäytymiseen. Työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen voidaan puuttua verbaalein tai non-verbaalein keinoin. Yksi sanattoman viestinnän keinoista on fyysinen kosketus. Kosketus on luonnollinen osa ihmisten välistä multimodaalista vuorovaikutusta ja sillä on todettu olevan kehitystä ja hyvinvointia edistäviä vaikutuksia. Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella työrauhahäiriötilanteita joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella: millaisista multimodaaleista elementeistä tilanteet koostuvat, miten niitä voidaan ryhmitellä ja miten koulunkäynninohjaajan kosketusinterventio muotoutuu.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkielma oli laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistona oli 13 oppituntia Long Second korpuksen valmiiksi litteroidusta videoaineistosta. Aineisto luokiteltiin ja aineistosta valikoitui tarkempaan tarkasteluun viisi lyhyttä videokatkelmaa työrauhahäiriöiksi tulkituista tilanteista, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella. Videot (yhteensä 47 sekuntia) katsottiin useita kertoja ja niiden tapahtumat kirjattiin ylös neutraalilla kertojanäänellä, yksityiskohtaisesti kuvailen. Tämän jälkeen videoiden tapahtumia tutkittiin mikroetnografian keinoin ja peilattiin aiempaan tutkimukseen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkielman aineiston pohjalta muodostui Madsenin ym. (1968) työrauhahäiriöluokittelusta sovellettu uusi yhdeksänosainen luokittelu. Työrauhahäiriöiksi tulkitut tilanteet muodostuivat erilaisista multimodaalisista elementeistä kuten puheesta, liikehtimisestä ja esineen hypistelystä. Koulunkäynninohjaajan kosketusinterventiot jakautuivat kolmeen, joskus vain kahteen, osaan. Koulunkäynninohjaajan kosketuksella oli oppilasta aktiivoiva tai deaktivoiva vaikutus. Koska tutkielma on tapaustutkimus ja keskittyi analysoimaan tarkemmin viittä erilaista työrauhahäiriöksi tulkittua tilannetta, sen johtopäätökset eivät ole yleistettävissä. Tarkastelu kuitenkin lisää ymmärrystä työrauhahäiriöiksi tulkituista tilanteista joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työrauhahäiriö, kosketus, koulunkäynninohjaaja, valmistava opetus, mikroetnografia		
Keywords classroom disruption, touch, teaching assistant, preparatory education, microethnography		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Anni Äärilä		
Työn nimi - Arbetets titel Koulunkäynninohjaaja ja työrauhan ylläpito: kosketuskäytänteitä valmistavassa alakoululuokassa		
Title Teaching assistant practices and the maintaining of a calm working environment: practices of touch in primary school preparatory education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Maria Ahlholm	Aika - Datum - Month and year March 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 pp.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Aims.</i> Mild disturbances to a calm working environment are part of the everyday life in school. These disturbances can emerge through a wide variety of reasons, and often either the teacher or the teaching assistant will need to intervene to address disruptive behaviour. The teacher or the teaching assistant may intervene in the disruptive behaviour by verbal or non-verbal means. One of the means of non-verbal communication is physical touch. Physical touch is a natural element of multimodal interactions between people and has been found to have various developmental benefits as well as positive effects on well-being. The aim of this thesis was to examine situations where the calm working environment is disturbed and the teaching assistant intervenes by using physical touch. What are the multimodal elements that constitute these situations, how can these elements be grouped, and how does the teaching assistant's intervention take shape?</p> <p><i>Methods.</i> The thesis was a qualitative case study based on a data set of 13 lessons that had been video recorded and pre-transcribed for the 'Long Second' research project. The data was categorized and five video clips (in total 47s) were selected from the data for closer examination. These clips were selected as they featured specific instances, interpreted as situations where the calm working environment was disturbed and the teaching assistant intervened by using physical touch. The videos were viewed multiple times and the events that unfolded were narrated and recorded with a neutral voice. The events in the videos were then studied by means of microethnography, reflecting back to existing research.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The thesis puts forward a new nine-dimensional classification of disturbances to calm working environment, extending from the classification developed by Madsen et al. (1968). The situations, interpreted as instances where the calm working environment was disturbed, and where the teaching assistant intervened by using physical touch, consisted of various multimodal elements, such as speech, bodily movement, and fiddling with an object. The teaching assistant' interventions that employed physical touch comprised two or three distinct parts, and the intervention had an either activating or deactivating effect on the pupil. As the thesis is a case study its findings are not generalizable. However, the findings significantly enhance our understanding of those specific situations where the calm working environment is interpreted to be disturbed and the teaching assistant intervenes by using physical touch.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työrauhahäiriö, kosketus, koulunkäynninohjaaja, valmistava opetus, mikroetnografia		
Keywords classroom disruption, touch, teaching assistant, preparatory education, microethnography		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUS JA SEN MULTIMODAAALISUUS.....	4
	2.1 Multimodaalinen vuorovaikutus monikielisessä luokassa	4
	2.2 Kosketus	7
	2.2.1 Kosketuksen vaikutus kehitykseen.....	7
	2.2.2 Kosketus koulumaailmassa.....	9
	2.3 Koulunkäynninohjaaja osana luokkahuonevuorovaikutusta	12
3	LUOKAN OPISKELUILMAPIIRIN YLLÄPITO	14
	3.1 Työrauha ja sen häiriintyminen	14
	3.2 Lain ja opetussuunnitelman näkökulma.....	15
	3.3 Työrauhahäiriöiden luokittelua	16
	3.4 Opiskeluilmapiirin hallinta luokkahuonevuorovaikutustutkimuksessa	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	20
	5.1 Aineiston hankinta ja esittely.....	20
	5.2 Laadullinen tapaustutkimus	21
	5.3 Tutkimusmenetelmänä mikroetnografia.....	22
	5.4 Aineiston analyysi	23
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	25
	6.1 Työrauhahäiriöiden uusi luokittelu	25
	6.2 Multimodaaliset elementit työrauhahäiriötilanteissa.....	28
	6.3 Kosketusinterventioiden rakenne ja seuraukset	35
	6.4 Yhteenveto.....	45
7	LUOTETTAVUUS	46
8	POHDINTAA	48
	LÄHTEET.....	51

KUVIOT

Kuvio 1. Työrauhahäiriöiden esiintyvyys aineistossa.....	27
--	----

KUVAT

Kuva 1. Käsi-olkapääkosketus. Kuva artikkelista Tainio & Heinonen, 2021.....	10
Kuva 2. Esimerkki Sateenvarjo (LS02, 23:27).....	29, 37
Kuva 3. Esimerkki Suomee (LS02, 27:08).....	30, 39
Kuva 4. Esimerkki Vaeltaja (LS23, 46:28).....	33, 40
Kuva 5. Esimerkki Helsinki (LS01, 22:33).....	34, 41
Kuva 6. Esimerkki Rumpali (LS08, 24:59).....	35, 42

1 Johdanto

Ihmisten välinen vuorovaikutus on multimodaalista: se koostuu eri moodeista, kuten puheesta, ilmeistä ja eleistä. Myös kosketus on osa vuorovaikutusta, vaikka sen osuutta harvemmin nostetaan esille (ks. kuitenkin Routarinne, Tainio & Burdelski, 2020). Vuorovaikutus on läsnä jokapäiväisessä elämässämme, oli se sitten teknologian avulla tai kasvotusten tapahtuvaa. Myös koulumaailmassa vuorovaikutuksella on merkittävä rooli, sillä kouluissa kohtaavat päivittäin toisensa jopa useat sadat ihmiset.

Koulupäivän aikana oppilaat, opettajat ja koulunkäynninohjaajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kouluissa on päivittäin erilaisia tilanteita, joissa eri ikäiset ja eri rooleissa toimivat ihmiset kohtaavat toisensa ja keskustelvat tai neuvottelevat erilaisista asioista. Normaalin opetuskeskustelun lisäksi luokassa voidaan neuvotella oppilaan ja luokan aikuisen välillä esimerkiksi oppilaan istumapaikasta tai vuorovaikutustilanteet voivat myös syntyä esimerkiksi työrauhan rikkoutumisesta. Kandidaatintutkielmassani (Äärilä, 2020) tarkastelin istumapaikkaneuvottelua, ja tässä tutkielmassa keskityn tarkemmin nimenomaan työrauhahäiriöiksi tulkittuihin tilanteisiin.

Työrauha on semanttisesti läpinäkyvä sana: se viittaa tilanteeseen, jossa henkilöllä on mahdollisuus työskennellä rauhassa. Näin ollen työrauhahäiriöksi tulkitaisiin tilanne, jossa työrauha rikkoutuu. Työrauhan määrittelyssä on kuitenkin oleellista se, kenen näkökulmasta työrauhaa tarkastellaan. Tässä tutkielmassa olen rajannut tarkasteltavaksi luokan aikuisten, ja vielä tarkemmin koulunkäynninohjaajan työrauhahäiriöiksi tulkitsevat tilanteet.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen valmistavan opetuksen kontekstissa työrauhahäiriöiksi tulkittuja tilanteita, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella. Syvennyn tarkemmin erityisesti koulunkäynninohjaajan fyysisen kosketuksen käyttöön ja tarkastelen mitä ohjaajan toteuttamasta kosketusinterventiosta seuraa. Kosketusinterventiolla tarkoitan koulunkäynninohjaajan puuttumista tilanteeseen kosketuksen avulla.

Suomessa valmistavaa opetusta järjestetään 6–17-vuotiaille maahanmuuttaja-taustaisille oppilaille. Opetuksen päätavoitteena on kehittää oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taito riittäväksi ja antaa tarvittavat valmiudet, jotta sujuva opiskelu perusopetuksessa on valmistavan opetuksen jälkeen mahdollista. Valmistava opetus on monikielisten oppilaiden opetusta ja siksi valmistavan opetuksen luokkahuoneessa on aina läsnä useita kieliä. Pisimmillään valmistava opetus voi kestää yhden lukuvuoden. (Opetushallitus, 2015, s. 5.)

Valmistavassa opetuksessa on usein koulunkäynninohjaaja. Koulunkäynninohjaajasta käytetään myös nimityksiä koulunkäyntiavustaja ja avustaja, mutta tässä tutkielmassa käytän nimikettä koulunkäynninohjaaja, koska koen, että tutkielmassani se kuvaa parhaiten tässä positiossa työskentelevän henkilön toimenkuvan luonnetta. Koulunkäynninohjaaja voi suorittaa alan ammattitutkinnon, mutta se ei ole välttämätön edellytys työskentelylle, joten Suomen kouluissa työskentelee myös useita koulunkäynninohjaajia ilman työhön valmistavaa koulutusta (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 169). Koulunkäynninohjaaja työskentelee luokassa usein yhteistyössä opettajan kanssa, avustaen ja tukien oppilaita heidän koulutyössään ja -arjessaan. Koulunkäynninohjaajan työnkuva vaihtelee hieman kouluittain, mutta varsinaista tutkimusta heidän merkityksestään ja roolistaan, on yllättävän vähän (Takala, 2007, s. 50), ottaen huomioon, että vuoden 2020 tilastotiedon mukaan kunta-alalla Suomessa työskenteli noin 9 009 koulunkäynninohjaajaa, joka on 6,8 % enemmän kuin edellisenä vuonna (Kuntatyönantajat 2021).

Oman koulunkäynninohjaajan työkokemukseni perusteella sekä tuoreen tutkimustiedon valossa (ks. Ahlholm & Karvonen, 2021) oletan, että luokkahuoneessa, jossa on sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja, ohjaaja on usein opettajaa enemmän fyysisessä kontaktissa oppilaiden kanssa ja puuttuu häiriötilanteisiin opettajaa herkemmin. Tämä johtuu siitä, että koulunkäynninohjaajan keskeinen tehtävä on varmistaa luokan työrauha, eli vapauttaa opettaja opetustehävään. Tästä syystä pro gradu -tutkielmassani olen kiinnostunut syventymään nimenomaan koulunkäynninohjaajan kosketuksen saamiin merkityksiin työrauhahäiriöksi tulkitussa tilanteessa.

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen mikroetnografisin keinoin viittä työrauhahäiriötilanteita, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella. Tällaiset työrauhahäiriötilanteet ovat yleisiä tutkielmani aineistossa ja niissä pyritään eri keinoja apuna käyttäen saavuttamaan työrauha.

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkielmani teoreettista taustaa ja kerron tutkimuksen toteutuksesta. Tämän jälkeen syvennyn analysoimaan ja tulkitsemaan aineistoani käyttäen tukenani aiempaa aiheesta tehtyä tutkimusta. Aineistona käytän 2010-luvun alkupuolella alakoulun valmistavasta luokasta kuvattua Long Second -videoaineistoa (ks. <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/>) ja siitä tehtyjä kosketuskarttoja, sekä aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta.

2 Luokkahuonevuorovaikutus ja sen multimodaalisuus

Tässä luvussa käsittelen luokkahuonevuorovaikutusta ja etenkin sen multimodaalisuutta (2.1), syventyen tarkemmin fyysisen kosketuksen merkitykseen (2.2). Lopuksi perehdyn vielä tarkemmin koulunkäynninohjaajan rooliin luokkahuoneessa (2.3).

Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kohtaavat lapset ja aikuiset, täyttäen tilan toiminnalla, puheella ja erilaisilla ihmissuhteilla. Luokkahuonevuorovaikutus pitää edellä mainittujen asioiden lisäksi sisällään erilaisia normeja ja kirjoittamattomia toimintatapoja, joita luokassa toimijat saattavat huomaamattaankin toteuttaa. (Tainio, 2007, s. 7, 16.) Valmistavassa opetuksessa, joka toimii tämän tutkielman kontekstina, luokkahuonevuorovaikutukseen tuovat lisää kerroksia oppilaiden erilaiset kielelliset ja kulttuuriset taustat, joihin oppilaat ovat aiemman koulunkäyntihistoriansa aikana sosiaalistuneet (ks. esim. Piippo, 2021, s. 36–37).

2.1 Multimodaalinen vuorovaikutus monikielisessä luokassa

Luokkahuonevuorovaikutus on myös multimodaalista. Luokkahuoneessa viestitään puheen lisäksi kehollisesti ja ympäröivää tilaa sekä materiaaleja hyödyntäen. Ihminen voi siis oman fyysiikkansa lisäksi tukeutua vuorovaikutuksessa myös ympäröivään fyysiseen maailmaan, kuten esineisiin. (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12.) Vuorovaikutus on aina sidoksissa siihen hetkeen ja tilaan, jossa vuorovaikutus tapahtuu ja eri tilanteissa merkityksiä tuottavat eri modaliteetit. Kun opettaja kehottaa avaamaan oven, hän osoittaa samalla ovea, tai kun hän pyytää oppilasta piirtämään valkotaululle kuvan, hän ojentaa samalla tussia. Luokan vuorovaikutus on koko ajan multimodaalista. Sosiaalinen toiminta usein muotoutuu näiden eri modaliteettien, eli eri ilmaisukeinojen, kuten puheen ja eleiden, yhteisvaikutuksesta. (Kääntä & Haddington, 2011, s. 33–34.)

Puheella on merkittävä rooli vuorovaikutuksessa ja usein puheella tuotettu kieli mielletäänkin pääasialliseksi vuorovaikutuksen keinoksi, vaikka puheen kanssa

käytetään yhdessä myös sanattoman viestinnän eri muotoja (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12). Esimerkiksi kasvojen alueella on merkittävä osa vuorovaikutuksessa ja kasvoja onkin kutsuttu yhdeksi kommunikaation tärkeimmäksi resurssiksi. Katse ja erilaiset ilmeet luovat vuorovaikutustilanteessa merkityksiä ja vaikuttavat vuorovaikutustilanteen ymmärtämiseen. Ihminen voi kommunikoidessaan suunnata katsettaan eri tavoin, joko suoraan keskustelijaan tai esimerkiksi johonkin esineeseen, joka liittyy meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen. (Kääntä & Haddington, 2011, s. 27–30.) Luokahuoneessa tämä voi näyttäytyä esimerkiksi opettajan antaessa puheenvuoron tietylle oppilaalle pelkän nyökkäyksen ja katseen saattamana.

Valmistavan opetuksen ryhmä on monikielinen. Oppilaat harjoittelevat suomen kieltä, mutta osaavat entuudestaan jo ainakin yhtä kieltä. Monikielisyys on hiljalleen korvannut kaksikielisyyden käsitteen. Kaksikielisestä kielenkäyttäjistä ikään kuin erotetaan kaksi eri kielen puhujaa, kun taas monikielinen kielenkäyttäjä nähdään yhtenä useampaa kieltä puhuvana kokonaisuutena. (Piippo, 2021, s. 22, 35.) Kielen opetus on kuitenkin vielä pitkälti nojannut vain yhden kielen käyttämiseen rajaten esimerkiksi oppilaan kotona puhuman kielen pois (Cummins, 2017, s. 104). Monikielisyys tulisi nähdä oppimista tukevana tekijänä, sillä uuden ymmärryksen on todettu rakentuvan aiempien tietojen pohjalle ja ensikieli auttaa uuteen koulukieleen sosiaalistumisessa, sekä tukee kognitiivisten tehtävien suorittamisessa (Piippo, 2021, s. 37; Cummins, 2018, s. 83).

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa paikallisten opetussuunnitelmien laatimista ja siten koko suomalaista peruskoulua. Se uudistuu noin kymmenen vuoden välein. Sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa todetaan, että monikielisten oppilaiden opetuksen tavoitteena on tukea heidän monikielistä osaamistaan sekä identiteetin ja itsetunnon kehittämistä ottaen huomioon heidän kielelliset ja kulttuuriset taustat. (Tarnanen & Palviainen, 2018, s. 431) Tällä hetkellä voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) yhtenä oppivelvollisuutta ohjaavana teemanäkökulmana on kulttuurinen monimuotoisuus ja kielitietoisuus. Sen tavoitteena on tukea kunkin oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehittämistä. Kielitietoisuuden käsite mainittiin ensimmäistä kertaa tässä vuoden 2014

opetussuunnitelmien perusteissa ja se viestii huomiosta, jota kielitietoisuus on saanut Suomessa. Nykyinen opetussuunnitelma kannattaa monikielisyttä ja tunnustaa, että oman äidinkielen osaaminen tehostaa toisen kielen oppimista. (Tarnanen & Palviainen, 2018, s. 431.)

Suomalaisten opettajien asenteita ja käsityksiä monikielisydestä ja monikielisestä opetuksesta on tutkittu aikaisemmin. Alisaari ja Heikkola (2020) ovat tutkineet opettajien tietoisuutta kielen merkityksestä oppimisessa ja sitä miten opettajat pystyvät opetustyössään toimimaan kielellisesti vastuullisesti. Suuriniemi, Ahlholm ja Salonen (2021) ovat puolestaan tutkimuksessaan keskittyneet opettajien näkemyksiin liittyen koulu yhteisön kielelliseen moninaisuuteen ja eri kielten hyödyntämiseen koulun arjessa. Molemmissa tutkimuksissa nostetaan esille opettajien koulutuksen sekä täydennyskoulutuksen merkitys: opetussuunnitelmasta luokkahuoneeseen on pitkä matka ja koulutuksen kautta tätä välimatkaa voidaan ja tulee pyrkiä pienentämään (Suuriniemi ym. 2021; Alisaari & Heikkola, 2020).

Routarinne & Ahlholm (2021, s. 5) ovat todenneet Long Second-aineistoa analysoidussa tutkimuksessaan, että vaikka aineisto on nauhoitettu edellisen opetussuunnitelman aikana, ennen kuin monikielisyyspedagogiikka oli opetussuunnitelman tai opettajankoulutuksen tasolla tuotu osaksi suomalaisten opettajien työtä, ja käytännössä opettajia oli neuvottu noudattamaan yksi ihminen, yksi kieli-periaatetta, yksikielisyysnormi on tässä aineistossa koko ajan alisteinen opettajan pedagogiselle harkinnalle. Käytännön tilanteissa kielenvalinnasta neuvotellaan dialogisesti oppilaiden kanssa tilannekohtaisesti. Tämän seurauksena LS-aineistossa näkyvät limittäiskieleilyn käytänteet, englantia käytetään *lingua franca* ja kielistä käydään paljon keskustelua luokkahuoneessa. (Routarinne & Ahlholm, 2021, s. 5.)

Helkiö (2021) on tutkinut opettajan kehollista toimintaa opetuskeskusteluissa valmistavassa opetuksessa ja todennut opettajan kehollisen toiminnan tukevan opettajan ja oppilaan keskinäistä vuorovaikutusta. Kehollinen toiminta osana vuorovaikutusta auttaa suomea toisena kielenä puhuvaa oppilasta ymmärtämään

keskustelua ja luo mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen. Vuorovaikutukseen osallistuminen voi tapahtua joko verbaalisia tai nonverbaalisia keinoja käyttäen ja kehollisten toimintojen hyödyntäminen voi myös madaltaa oppilaan kynnystä ottaa osaa luokan vuorovaikutukseen sekä tuoda esiin omaa osaamistaan. (Helkiö, 2021, s. 154.) Luokkahuoneessa siis toimitaan ja ymmärretään toimintaa kokonaisvaltaisemmin kuin ainoastaan puheen kautta. Koska näitä eri modalityetteja pidetään vuorovaikutuksellisesti merkityksellisinä, onkin tärkeää tarkastella luokkahuonevuorovaikutusta multimodaalisesta näkökulmasta. (Kääntä, 2011, s. 122–123, 134–135.)

Seuraavassa alaluvussa (2.2) syvennytään tarkemmin multimodaalisen vuorovaikutuksen kehollisuuteen fyysisen kosketuksen näkökulmasta.

2.2 Kosketus

2.2.1 Kosketuksen vaikutus kehitykseen

Tuntoaisti kehittyy aisteistamme ensimmäisenä (Field, 2014, s. 5; Montagu, 1971, s. 1). Se kehittyy sikiölle ihon kehittymisen myötä kohdussa, jo ennen muiden aistinelimien, kuten silmien tai korvien, kehittymistä (Montagu, 1971, s. 1). Suurin osa eri aisteista on keskittynyt pienelle kehon alueelle, kuten silmiin tai korviin, mutta tuntoaisti on levittäytynyt ihon kautta koko keholle (Montagu, 1971, s. 201) ja muut aistinelimet ovat kytköksissä siihen. Iho on ihmisen suurin elin ja sillä on valtava määrä aistinreseptoreita vastaanottamassa ärsykeitä ulkopuolisesta maailmasta, kuten lämpötilan vaihteluista tai erilaisista kosketuksista. Iho välittää jatkuvasti aivoille tietoa eri ärsykkeiden aiheuttamista tuntemuksista, ja aivot reagoivat tähän mukauttamalla ihmisen toimintaa. (Montagu, 1971, s. 3, 6–7.) Tässä tutkielmassa keskityn nimenomaan kosketukseen, jonka kokemisen tuntoaisti mahdollistaa. Field (2014, s. 87) määrittelee kosketuksen ihon stimuloitumiseksi, jonka saa aikaan mekaaninen, elektroninen, kemiallinen tai termien ärsyke.

Kosketuksia on erilaisia ja niillä voidaan viestiä eri merkityksiä eri tilanteissa: pienelläkin kosketuksella voi olla valtava merkitys. Fyysinen kontakti voi muun muassa tuoda turvaa, osoittaa rakkautta ja rauhoittaa, tai vastaavasti se voi myös tuottaa negatiivisia tuntemuksia kuten pelkoa tai vihaa. (Finnegan, 2014, s. 201.) Tuntoaistia on myös kutsuttu aisteistamme sosiaalisimmaksi, sillä sen tuntemaa kosketusta tapahtuu usein vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa (Field, 2014, s. 19). Vuorovaikutus mielletään usein vain puheen kautta käytäväksi kommunikoinniksi, vaikka siihen liittyy vahvasti erilaiset nonverbaalit viestinnän muodot, kuten ilmeet, eleet ja fyysiset kosketukset. Yhdessä nämä verbaalit ja nonverbaalit viestinnän muodot luovat ainutkertaisen ihmisten välisen vuorovaikutus-tilanteen. (Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12.)

Kosketuksella on todettu olevan suuri vaikutus ihmisen kasvuun ja kehitykselle (ks. Field, 2014; Montagu, 1971). Kosketus on läsnä ihmisen elämässä jo kohdusta asti ja kosketuksen merkitys korostuu entisestään varhaislapsuudessa, kun lapsi tarvitsee jatkuvaa huolta ja hoivaa (Field, 2014, s. 47, 52-53). Lapsi tutustuu ympäröivään fyysiseen maailmaan muiden aistien lisäksi kosketuksen kautta, erilaisia asioita ja esineitä koskettelemalla ja tunnustelemalla (Field, 2014, s. 5). Kosketuksen avulla ihminen pystyy päättämään ympäristön erilaisia ominaisuuksia, jopa ilman muita aisteja (Ackerman, 1990, s. 119).

Kosketuksen eri merkityksiä on testattu muun muassa erilaisilla eläinkokeilla. Kokeet ovat osoittaneet kosketuksella olevan merkittävä rooli vastasyntyneen ja nuoren eläimen fyysisessä kehityksessä ja käyttäytymisessä. (Montagu, 1971, s. 31.) Kosketuksen merkitystä on tutkittu usein juuri rotilla, sillä on todettu, että molempien, rottien sekä ihmisten, kehitys saattaa häiriintyä, jos he jäävät vaille kosketusta (Field, 2014, s. 46). Rotille tehdyissä testeissä huomattiin, että ne rotat, joita kosketettiin enemmän, kasvoivat ja oppivat nopeammin kuin kontrolliryhmän rotat, joita kohdeltiin etäisemmin ja kylmemmin. Enemmän kosketusta osakseen saaneet rotat oppivat nopeammin, sietivät stressiä paremmin ja olivat yleisesti aktiivisempia kuin rotat, joita ei kosketettu. (Montagu, 1971, s. 184-186.) Näitä samoja vaikutuksia kehitykselle on huomattu myös ihmisillä. Kosketuksella on todettu olevan tärkeä vaikutus lapsen kognitiiviseen, sosioemotionaaliseen ja fyy-

siseen kehitykseen: sen on havaittu muun muassa kohentavan mielialaa, lievittävän kipua, parantavan immuunijärjestelmää ja edistävän fyysistä kasvua. Kosketuksen on todettu vähentävän stressiä, ja lasten oppivan tehokkaammin, kun heidän stressitasonsa ovat matalalla. (Owen & Gillentine, 2011, s. 858, 866.)

2.2.2 Kosketus koulumaailmassa

Kosketus on sosiaalisen luonteensa vuoksi luonnollisesti läsnä myös koulumaailmassa. Luokkahuoneessa opettaja, oppilaat ja koulunkäynninohjaaja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja usein myös fyysisesti lähellä toisiaan. Kosketusta on tutkittu eri konteksteissa, mutta koulutuksen parissa tapahtuvaa koskettamista ja sen eri muotoja tulisi tutkia vielä enemmän (Heinonen, Karvonen & Tainio, 2020, s. 1).

Osana Koneen Säätiön rahoittamaa Koskettava koulu -hanketta on tutkittu mm. yläasteikäisten oppilaiden välisiä käsi–olkapääkosketuksia (ks. Tainio & Heinonen, 2021) ja opettajan oppilaaseen kohdistamia käsi–olkapääkosketuksia (Kuva 1) (ks. Heinonen, ym., 2020). Tutkimuksen kohteena on ollut myös peruskoulun opettajien käsitykset koskettamisen rajoista ja normeista (ks. Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne, 2019) sekä opettajien koskettaminen oppilaiden koulu-muistoissa (ks. Karvonen, Heinonen, Tainio, Routarinne & Ahlholm, 2018). Opettajan kosketukseen liittyvissä tutkimuksissa kosketuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia luokan työilmapiiriin sekä oppilaiden oppimiseen, kognitiiviseen suorituskyykyyn ja hyvinvointiin (Karvonen, Heinonen & Tainio, 2018, s. 161). Viime vuosina ilmestyneistä pro graduista päätellen koulussa tapahtuva koskettaminen kiinnostaa myös tulevia luokanopettajia (esim. Vanhanen, 2017; Stenlund, 2020; Antila, 2021).



Kuva 1. Käsi–olkapääkosketus. Kuva artikkelista Tainio & Heinonen, 2021.

Kosketuksen on todettu olevan läsnä kasvattajien työssä luonnollisena osana jokapäiväistä toimintaa (Bergnehr & Cekaite, 2018, s. 327): aikuiset käyttävät usein kehollisia liikkeitä tai kosketusta yhdessä puheen kanssa ohjatesaan lapsia (Cekaite, 2015, s. 152). Cekaite (2015) on tutkinut ohjaavaa kosketusta perhe- ja koulukontekstissa Ruotsissa. Ohjaavalla kosketuksella pyritään vaikuttamaan kosketuksen kohteen toimintaan ja Cekaiten (2015, s. 157) tarkastelemassa aineistossa ohjaavaa kosketusta käytettiin eniten tilanteissa, joissa lapsi ei noudattanut annettua ohjeistusta. Bergnehr ja Cekaite (2018, s. 329) ovatkin todenneet, että kosketus voi olla ikään kuin apuväline järjestyksen ylläpitämiseen koululuokassa, keskeyttämättä meneillään olevaa pedagogista toimintaa. Cekaite (2015, s. 157, 162) huomasi tutkimuksessaan, että kosketuksen muoto sekä kesto vaihtelivat riippuen kosketuksen kohteen toiminnasta ja kosketusinterventioon liittyi usein myös puhe.

Long Second -videoaineistosta, jota käytän tässä tutkielmassa aineistona, on tutkittu luokkahuoneessa tapahtuvaa, oppilaiden välistä sekä aikuisen (opettaja tai koulunkäynninohjaaja) ja oppilaan välistä, kosketusta. Tutkimuksissa on havaittu, että luokkahuoneessa tapahtuva kosketus voi olla esimerkiksi kämmenellä koskemista toisen käteen, molemmilla käsillä toisen ohjaamista tai pelkällä sormella koskettamista. Usein kosketukseen liittyy ainakin toisen osapuolen käsi, kuten kahden ihmisen halatessa tai luokan aikuisen koskettaessa oppilasta olkapäälle (ks. Heinonen, Karvonen & Tainio, 2020). Luokkahuoneissa usein myös istutaan lähekkäin, jolloin pulpettien alla olevat jalat saattavat koskea toisiaan.

Ahlholm ja Karvonen (2021) ovat tutkineet koulunkäynninohjaajan kosketusta ohjaamisen tukena valmistavassa opetuksessa. Tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota vakiintuneen opettaja–koulunkäynninohjaaja-työparin yhteistyöhön: oppitunnin aikana koulunkäynninohjaaja puuttui oma-aloitteisesti työrauhahäiriöihin ja siirtyi apua tarvitsevien oppilaiden luokse, mahdollistaen opettajan opetuksen jatkumisen keskeytyksettä. Tutkimuksessa todettiin koulunkäynninohjaajan toimeenpanevan opettajan verbaalista ohjeistusta mm. kehollisten interventioiden kautta. Kosketusinterventioiden kautta ohjaaja voi rauhoittaa tai aktivoida oppilasta haluttua toimintaa kohti. Koulunkäynninohjaajan toiminnan todettiin olevan opettajan toimintaa kehollisempaa ja ohjaajan oppilaaseen kohdistuvien kosketusten pidempikestoisia kuin opettajan. Tähän osaltaan vaikuttaa myös se, että koulunkäynninohjaajan on todettu olevan opettajaa useammin kosketusetäisyydellä oppilaisiin. Myös sillä, kuinka hyvin koulunkäynninohjaaja tunsi oppilaat, todettiin olevan vaikutusta ohjaajan kosketuskäyttäytymiseen: vakituinen ohjaaja kosketti oppilaita sijaisohjaajaa enemmän. (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 167, 174, 180.)

Luokkahuoneessa luokan aikuiset ja oppilaat ovat fyysisesti lähellä toisiaan. Luokassa on myös erilaisia esineitä, kuten pulpetteja, tuoleja ja oppilaiden henkilökohtaisia tavaroita. Kuten aiemmin mainitsin, ihminen voi tukeutua vuorovaikutuksessaan myös fyysiseen ympäristöön, kuten tavaroihin (Kääntä & Haddington, 2011, 11–12). Kaikki luokassa tapahtuvat kosketukset eivät kohdistu suoraan ihmiseen, esimerkiksi oppilaaseen, vaan ne voivat kohdistua esimerkiksi oppilaan kädessä olevaan tavaraan, kuten kynään, tai oppilaan pulpetilla lepäävään kirjaan (esim. Jakonen & Niemi, 2020). Tässä tutkielmassa tarkasteltavissa videoepisodeissa on myös tilanteita, joissa koulunkäynninohjaaja koskee johonkin oppilaan tavaraan pyrkien sitä kautta vaikuttamaan työrauhaa häiritsevään toimintaan.

Media on myös huomionut koulussa tapahtuvan kosketuksen, mutta lähinnä negatiivisessa valossa. Uutisointi kumpuaa usein negatiivisista kokemuksista, jolloin opettajan ja oppilaan välinen kosketus on esimerkiksi seksualisoitunut. Tämä

negatiivissävytteinen uutisointi voi saada opettajat varpailleen, varomaan oppilaan koskettamista. Suomessa on tutkittu opettajien omaa reflektointia suhteessa oppilaiden koskettamiseen. Haastattelututkimus osoitti, että vaikka opettajat joutuvat työssään jatkuvasti pohtimaan koskettamisen rajoja he eivät pelkää oppilaan koskettamista. Lähinnä opettajien vastauksista nousi esille epävarmuus siitä, millä tavoin oppilasta voi koskettaa ja kuinka oppilasta voi opettaa koskettamaan toista ihmistä. (Tainio, ym., 2019, s. 21.)

Suomen perustuslain 7§:n (1999/731) mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus fyysiseen koskemattomuuteen ja turvallisuuteen eikä ihmisen henkilökohtaiseen koskemattomuuteen voi puuttua ilman laissa määrättyä perustetta. Kuitenkin Opetusalan eettinen neuvottelukunta on linjannut kannanotossaan (2.9.2015) positiivisen koskettamisen olevan osa koulun arkea. Koulussa kosketus on osa myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja etenkin alakoulussa koskettaminen voi näytellä suurta roolia esimerkiksi erilaisissa leikeissä ja peleissä. Kosketuksen määrän on huomattu olevan sidoksissa myös ihmisen ikään ja lapsen siirtyessä yläkouluun lasten välisten kosketusten määrä vähenee jopa puoleen verrattuna alakouluun. (Field, 2014, s. 66.) Kaikenikäisillä oppilailla on kuitenkin tarve tulla heille sopivalla tavalla kosketetuksi (Owen & Gillentine, 2011, s. 859).

2.3 Koulunkäynninohjaaja osana luokkahuonevuorovaikutusta

Vuonna 2020 koulunkäynninohjaajia työskenteli kunta-alalla Suomen peruskouluissa n. 9000 (Kuntatyönantajat 2021), mutta koulumaailmaan liittyvässä tieteellisessä kirjallisuudessa heillä ei vielä ole suurta roolia. Koulunkäynninohjaajat voivat suorittaa työhön valmistavan ammattitutkinnon, mutta tutkinnon suorittaminen ei ole edellytys työpaikan saamiselle. Tästä syystä kouluissa työskentelevien koulunkäynninohjaajien pätevyydessä on vaihtelua, sillä heidän kelpoisuuttaan, toisin kuin opettajien, ei erikseen määritellä lainsäädännössä. Työnantaja voi siis itse määritellä koulunkäynninohjaajan kelpoisuusehdot. (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 169.)

Koulunkäynninohjaajia työskentelee sekä yleis- että erityisopetuksessa ala- ja yläasteella. Koulunkäynninohjaaja työskentelee luokassa yhteistyössä opettajan kanssa, tukien ja avustaen oppilaita koulutyössä sekä -arjessa. Koulunkäynninohjaajien työnkuva saattaa kuitenkin vaihdella laajalti, sillä työtehtävistä sovitaan aina erikseen koulun rehtorin tai opettajan kanssa (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 169; Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 56). Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä tietyn oppilaan henkilökohtaisena avustajana tai hän voi toimia koulu- tai luokkakokohtaisena avustajana. Eskelinen & Lundbom (2016, s. 45) luonnehtivat koulunkäynninohjaajaa ”yleiseksi aikuisresurssiksi” koulun arjessa: heidän tukea ja ohjausta tarvitaan niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin, kuten ruokailussa, välitunneilla sekä retkillä.

Koulunkäynninohjaaja toimii työssään opettajan työparina. Ohjaajalta vaaditaan erinomaisia vuorovaikutustaitoja hänen työskennellessään tiiviisti yhteistyössä opettajan, sekä tietysti oppilaiden, kanssa (Takala, 2007, s. 50). Opettajan ja koulunkäynninohjaajan toimiva yhteistyö vaatii avointa keskustelua ja selkeitä rooleja sekä työtehtäviä. Onnistuneessa yhteistyössä nämä eri roolit luokkahuoneessa täydentävät toinen toistaan.

Valmistavassa opetuksessa työskentelee lähes poikkeuksetta koulunkäynninohjaaja. Valmistavan opetuksen ryhmien ollessa varsin heterogeenisiä ja oppilaiden iän, kielitason ja koulutaustan suurien erojen vuoksi, koulunkäynninohjaajien yksilöllinen tuki oppilaille on erityisen tärkeää. Koulunkäynninohjaajat ovat arvokas resurssi suomalaisessa koulusysteemissä ja he ovat merkittävässä osassa valmistavan opetuksen arjessa tukien sekä opettajaa että oppilaita. (Sinkkonen & Kyttälä, 2014, s. 174, 179.)

3 Luokan opiskeluilmapiirin ylläpito

Tässä luvussa syvennyn luokahuoneen opiskeluilmapiiriin ja sen ylläpitoon. Kaikki luokahuonevuorovaikutus tähtää työntensiteetin ylläpitoon ja häiriöiden sammuttamiseen. Se kenen näkökulmasta aihetta tarkastellaan vaikuttaa siihen, mikä koetaan häiritsevänä ja miten työskentelyilmapiiriä voidaan ylläpitää.

Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen monitulkintaista työrauha käsitettä ja työrauhan häiriintymistä. Toisessa alaluvussa paneudun lainsäädännön sekä opetussuunnitelman näkökulmiin ja kolmannessa alaluvussa esittelen yhden tavan luokitella työrauhahäiriöitä. Lopuksi tuon vielä esille aiempaa tutkimusta opiskeluilmapiirin hallinnasta.

3.1 Työrauha ja sen häiriintyminen

Puhuttaessa työrauhahäiriöstä, on oleellista määritellä mitä työrauhalla tarkoitetaan. Kuten jo johdannossa mainitsin, työrauha on semanttisesti läpinäkyvä sana, joka tarkoittaa tilannetta, jossa henkilöllä on mahdollisuus työskennellä rauhassa. Kuitenkaan työrauhan määrittely ei ole aivan yksiselitteistä, sillä määrittelyyn vaikuttaa aina se kenen näkökulmasta työrauhaa tarkastellaan. Jo oppilaiden ja opettajien näkemykset työrauhasta voivat poiketa paljonkin toisistaan (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 58) ja usein ero näkyy esimerkiksi käsityksissä siitä, mitkä tekijät koetaan oppituntia häiritsevinä (Belt & Belt, 2017, s. 61; Holopainen, Järvinen & Kuusela, 2009, s. 9).

Erätuulen ja Puurulan (1990, s. 16) mukaan työrauhahäiriö voidaan opetustapah-tuman näkökulmasta määritellä tilanteeksi, jonka vuoksi oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy kokonaan. Työrauha tarkoittaa siis opettajan näkökulmasta opetusrauhaa ja oppilaan näkökulmasta työskentelyrauhaa (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 15). Eli yhteisestä näkökulmasta työrauha voidaan Erätuulen ja Puurulan mukaan (1990, s. 2) käsittää työskentelyrauhana.

Levin ja Nolan (2007, s. 25–26) laajentavat työrauhahäiriön määritelmää, todeten sen olevan käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista tai muiden oikeutta oppia,

aiheuttaa fyysistä tai psyykkistä uhkaa tai tuhoaa omaisuutta. Saloviita (2014, s. 25–26) kritisoi Levinin ja Nolanin (2007) määritelmän kapeaa rajausta: näillä työrauhahäiriön kriteereillä työrauhahäiriöksi ei tulkittaisi tilannetta, jossa oppilas esimerkiksi istuisi luokassa pipo päässä, vaikka tämä olisi koulun yhteisten käyttäytymisnormien vastaista. Toisin sanoen työrauhaa häiritsevänä käyttäytymisenä voidaan pitää, ja usein pidetäänkin, myös koulun yhteisten sääntöjen tai normien rikkomista.

Kouluissa ympäri maailmaa koetaan päivittäin ongelmia pitää opetustapahtumissa yllä riittävää järjestystä (Belt & Belt, 2017, s. 54). Yleisimmiksi työrauhahäiriöiksi on kuvailtu tilanteita, joissa oppilas puhuu luvatta, on toimettona tai häiritsee muita. Työrauhahäiriöiden luonne voi myös vaihdella riippuen oppilaiden iästä. (Saloviita, 2014, s. 28.) Tässä pro gradu -tutkielmassa työrauhahäiriöllä tarkoitetaan oppilaan käyttäytymistä, joka tulkitaan luokassa olevan aikuisen näkökulmasta luokan työrauhaa tai oppilaan työskentelyä häiritsevänä.

3.2 Lain ja opetussuunnitelman näkökulma

Perusopetuslain (1998/628) 29§:n mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja opetuksen järjestäjän tulee pitää huolta opiskelun esteettömästä sujumisesta mm. koulun yhteisten järjestyssääntöjen laatimisen kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 30) mukaan kouluympäristön tulee olla turvallinen ja työrauhan saaminen varmistettu. Koulu-yhteisön jäsenien tulee osallistua koulutyöhön sekä noudattaa yhteisiä sääntöjä, kuten kunnioittaa toisten työrauhaa (Opetushallitus, 2014, s. 34). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 36) tuodaan myös esille opettajan mahdollisuudet vaikuttaa työrauhaan mm. ohjauksen, palautteen sekä yhteistyön keinoin, unohtamatta luotettavan ja turvallisen ilmapiirin luomista luokkaan. Samalla opetussuunnitelmassa (2014, s. 30) todetaan hyvän työrauhan sekä positiivisen ilmapiirin tukevan oppimista.

Mikäli työrauhaa ei pystytä oppilaan toiminnan vuoksi turvaamaan, opetuksen järjestäjällä on oikeus puuttua oppilaan käyttäytymiseen kasvatustilanteilla

tai erilaisilla kurinpitokeinoilla, joista on erikseen mainittu perusopetuslaissa (Opetushallitus, 2014, s. 36). Tässä tutkielmassa esitetyt työrauhahäiriötilanteet eivät kuitenkaan vaadi kurinpitotoimenpiteitä opetuksen järjestäjältä, joten laissa määriteltyjen kurinpitokeinojen tarkempi esittely ei ole tässä oleellista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 27) painotetaan vuorovaikutusta ja monipuolisia työskentelytapoja, joten on myös luonnollista, että vuorovaikutuksellisten toimintatapojen käytön kautta luokahuoneeseen saattaa syntyä hälinää ja muuta toimintaa. On kuitenkin ymmärrettävää, että tällaisessa tilanteessa esimerkiksi hälinä ei ole suoranaisesti työrauhahäiriö, vaikka se olisi-kin luokan käyttäytymisnormien vastaista (Saloviita, 2014, s. 23).

3.3 Työrauhahäiriöiden luokittelua

Madsen, Becker ja Thomas (1968) ovat esittäneet häiriöluokittelun, jota on hyödynnetty useissa työrauhahäiriöitä koskevissa tutkimuksissa (esim. Aho, 1978). Madsenin ym. (1968) luokittelu on kahdeksanosainen ja siinä työrauhahäiriöitä luokitellaan niiden erilaisten tunnusmerkkien mukaan, erottaen esimerkiksi verbaliset ja fyysiset työrauhahäiriöt omiin luokkiinsa. Madsenin ym. (1968) luokittelu jakautuu kahdeksaan erilaiseen ei-toivotun käyttäytymisen luokkaan, joita ovat: 1) häiritsevä liikkuminen luokassa, 2) melun aiheuttaminen esineellä, 3) toisen oppilaan omaisuuteen puuttuminen, 4) fyysinen kontakti toisiin oppilaisiin, 5) asiaankuulumaton puhe ja muu ääntely, 6) häiritsevä liikehtiminen omalla paikalla, 7) esineiden pureskelu tai imeskely, 8) muu pedagogisen toiminnan näkökulmasta ei-tarkoituksenmukainen käyttäytyminen.

Häiritsevällä liikkumisella Madsen ym. (1968) viittaa omalta paikalta poistumiseen, turhaan luokassa kuljeskeluun ja esimerkiksi tuolin tarpeettomaan siirtelyyn. Melun tuottaminen esineellä tarkoittaa esimerkiksi kynän naputtelua tai pulpetin kannen paukuttelua. Toisen tavaroiden ottaminen pulpetilta tai niiden tuhoaminen lukeutuu toisen oppilaan omaisuuteen puuttumiseen ja toisen töniminen tai potkiminen ovat fyysisiä kontakteja muihin oppilaisiin. Asiaankuulumaton puhe ja muu ääntely näyttäytyy mm. toisen vuorolla puhumisena, viittaamatta

vastaamisena ja muulla ääntelyllä, kuten viheltelyllä. Häiritsevä liikehtiminen omalla paikalla kattaa Madsenin ym. (1968) mukaan mm. pään tai kehon kääntämisen esimerkiksi takana istuvaa oppilasta kohti. Esineiden pureskelu tai imeskely voi näyttäytyä esimerkiksi kynän pureskeluna. Muuhun pedagogisen toiminnan näkökulmasta ei-tarkoituksenmukaiseen käyttäytymiseen lukeutuu mm. ohjeistuksesta poikkeavan toiminnan tekeminen esimerkiksi tavaroilla leikkiminen. (Madsen, ym., 1968, s. 142.)

3.4 Opiskeluilmapiirin hallinta luokahuonevuorovaikutustutkimuksessa

Luokahuoneen opiskeluilmapiirin hallintaa on tutkittu eri näkökulmista. Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) tutkivat opettajien toimintaa työrauhahäiriötilanteissa peruskoulussa ja huomasivat opettajien käyttävän monipuolisesti erilaisia luokanhallintakeinoja oppilaiden häiritessä työrauhaa. Tutkimuksessa korostui opettajan rooli luokan työilmapiirin rakentajana ja nonverbaalien sekä verbaalien puuttumiskeinojen lisäksi ennakoivat keinot puuttua työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 18–19.)

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018, s. 19) nostivat esiin myös kontekstuaalisten tekijöiden vaikutuksen työrauhahäiriöihin puuttumiseen: luokassa olevien aikuisten ja oppilaiden määrä vaikuttivat opettajan toimintaan. Toisen aikuisen (esim. koulunkäynninohjaajan) ollessa paikalla opettaja puuttui häiriötilanteisiin noin puolet vähemmän kuin tunneilla, joilla opettaja oli luokan ainoa aikuinen. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 18–19.) Luokassa, jossa työskentelee opettajan lisäksi myös koulunkäynninohjaaja, voi myös ohjaaja ennakoida luokahuoneessa olevien oppilaiden toimintaa ja tarvittaessa puuttua siihen. Ahlholm ja Karvonen (2021, s. 180) korostavatkin opettajan ja koulunkäynninohjaajan toimivan yhteistyön merkittävyyttä. Parhaimmassa tapauksessa koulunkäynninohjaaja varmistaa, että opetustapahtuma toteutuu halutusti, pitämällä huolen siitä, etteivät oppilaiden luomat sivuteemat nouse liikaa esiin tai puuttumalla työrauhaa

häiritsevään käyttäytymiseen (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 180). Tässä tutkielmassa keskityn nimenomaan sellaisiin työrauhahäiriötilanteisiin, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella, joko oppilaaseen tai oppilaan tavaraan.

Multimodaalisessa keskusteluanalyysissä työrauhaa on tarkasteltu myös esimerkiksi opettajan katseen (ks. Kääntä, 2011; Kaunisto, 2021), eleiden (esim. Helkiö, 2021), kosketuksen (Heinonen ym., 2020; Routarinne, ym., 2020) ja opettajan evaluoivien vuorojen (Heinonen, 2017) kautta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia millaisista multimodaalisista elementeistä koostuvat työrauhahäiriöinä tulkitut tilanteet, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella valmistavassa opetuksessa. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan miten koulunkäynninohjaaja puuttuu näihin tilanteisiin kosketuksella ja mitä interventiota seuraa. Koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välistä kehollisuutta on tutkittu aikaisemmin vain vähän, vaikka jopa n. 9000 koulunkäynninohjaajaa työskentelee kunta-alalla Suomen peruskouluissa (Kuntatyönantajat 2021). Oman koulunkäynninohjaajan työkokemukseni pohjalta koen aiheen merkittäväksi ja tutkimisen arvoiseksi. Opettajien ja koulunkäynninohjaajien on tärkeää tiedostaa koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välinen kehollisuus ja sen vaikutukset opetustilanteissa, joissa myös työrauhahäiriöt ovat läsnä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisista multimodaalisista elementeistä koostuvat työrauhahäiriöiksi tulkitut tilanteet, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella? Miten näitä tilanteita voidaan nimetä ja ryhmitellä?
2. Miten koulunkäynninohjaajan kosketusinterventio rakentuu ja mitä siitä seuraa?

Tutkielmassa käytän aineistona 13 oppituntia Long Second -videoaineistosta. Analysoin tarkemmin viittä videokatkelmaa. Tarkastelen videokatkelmia yksityiskohtaisesti mikroetnografian keinoin ja peilaan tutkimuskysymysten valossa aiempaan tutkimukseen. Yhtenä analyysityökaluna käytän ja sovellan Madsenin ym. (1968) tekemää luokittelua.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Aineiston hankinta ja esittely

Tutkielman kontekstina toimii valmistava opetus, jota järjestetään Suomessa 6–17-vuotiaille maahanmuuttajataustaisille oppilaille joko luokkamuotoisena tai yleisopetukseen integroituna. Opetus voi kestää pisimmillään yhden lukuvuoden ajan ja sen päätavoitteena on kehittää oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taito riittäväksi ja antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Kielitaidon ja koulussa tarvittavien valmiuksien opettamisen lisäksi valmistavan opetuksen yhtenä tavoitteena on edistää oppilaiden kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus, 2015, s. 5; Opetushallitus, 2017.) Valmistavan opetuksen ryhmät ovat heterogeenisiä: oppilaat ovat eri-ikäisiä, he tulevat eri maista ja kulttuureista ja heidän taustansa ovat erilaiset. Oppilaiden koulutustaustat voivat erota paljonkin toisistaan, mutta yhdistävä tekijä ryhmälle on suomen kielen alkeiden opettelu. (Andonov, 2013, s. 299–300.)

Valmistavan opetuksen ryhmissä, kuten kaikissa koulujen ryhmissä, on yhteisiä toimintatapoja ja normeja, joita luokassa noudatetaan. Valmistavan opetuksen oppilaiden erilaisten taustojen takia, koulussa olemista ja toimimista joudutaan harjoittelemaan, sillä oppilaat ovat saattaneet aiemmin tottua aivan erilaiseen tapaan toimia (Opetushallitus 2017, s. 10,13). Tämän tutkielman aineiston valmistavan opetuksen ryhmässä voidaan selkeästi havaita tiettyjä toimintatapoja, joita pyritään noudattamaan. Yhtenä tällaisena voidaan mainita suomen kielen puhuminen: tarkastelemassani valmistavan opetuksen ryhmässä pyritään välttämään oman äidinkielen puhumista, jotta oppilaiden suomen kielen taito kehittyisi kieltä käytettäessä. Aineisto on nauhoitettu edellisen opetussuunnitelman (2004) aikana, eikä kielitietoisuuden periaatteista ja esimerkiksi limittäiskieleilystä ollut tuolloin vielä saatavilla opetussuunnitelmien linjauksia eikä lisäkoulutusta opettajille. Edes suomenkielistä tutkimusta aiheesta ei ollut, joten tämä ja edellä mainitut syyt varmasti vaikuttivat osaltaan aineistossa nähtävän valmistavan luokan opetukseen.

Tutkielmani aineisto on osa laajempaa, Long Second -tutkimushanketta varten alakoulun valmistavasta luokasta 2010-luvun alkupuolella kuvattua, videoaineistoa. Aineistokorpus koostuu yhteensä 48 oppitunnista. Tässä tutkielmassa esiteytyissä esimerkeissä tarkastellaan tarkemmin viiden oppilaan toimintaa: Laiman (2lk), Eetun (6lk), Radimirin (3lk), Maksimin (4lk) ja Eimarin (5lk). Kaikki tutkielmassa esiintyvät nimet ovat pseudonyymejä. Oppilaiden lisäksi aineistossa esiintyy kaksi luokan vakituista opettajaa (Merja ja Kati) ja kaksi koulunkäynninohjaajaa (Seija ja Taeng). Satunnaisilla oppitunneilla opettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on sijaisia. Olen rajannut tutkielmani aineistoa niin, että tarkastelen ainoastaan tunteja, joilla on paikalla luokan vakituinen ja työhön koulutuksen käynyt koulunkäynninohjaaja Seija sekä toinen luokan vakituisista opettajista (Merja tai Kati).

Tutkimushankkeen aineistonkeruu toteutettiin kuvaamalla yhden lukuvuoden ajan erään helsinkiläisen alakoulun valmistavaa luokkaa kahdesti viikossa, yhteensä kaksi oppituntia. Viikon eri kuvauspäivänä luokan istumajärjestys on erilainen. Tiistaisin luokan oppilaat istuvat ryhmänä saman pöydän ääressä ja torstaisin he istuvat perinteisissä pulpettiriveissä omilla paikoillaan. Videomateriaali on kuvattu kahdella eri puolille luokkaa sijoitetulla kameralla.

Aineistossa esiintyy neljä pääkieltä, jotka on litteroitu: suomi, viro, venäjä ja englanti. Näiden pääkielten lisäksi muita kieliä aineistossa esiintyy vain vähän.

5.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jossa perehdyn syvällisemmin viiteen työrauhahäiriöinä tulkittuihin tilanteisiin, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella. Tyypillisesti tapaustutkimus käsittelee yhtä tai useampaa tapausta, jotka pyritään avaamaan ja analysoimaan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohteisesti (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 4).

Long Second -videoaineistossa on useita kohtia, joissa koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkemmin vain viiteen tällaiseen tilanteeseen. Tapaustutkimuk-

sen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistyksiä, vaan syventyä tässä tapauksessa viiteen tapaukseen ja pyrkiä ymmärtämään niiden tapahtumia (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 37–38). Tämä on myös diskurssianalyttisen tutkimuksen tavoite: ymmärtää tiettyä ilmiötä ja multimodaalisen vuorovaikutuksen roolia ilmiön rakentajana. Diskurssissa kietoutuu yhteen sosiaalinen toiminta ja kielenkäyttö. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kieltä, tai tässä tutkielmassa multimodaalista vuorovaikutusta, tarkastellaan sen sosiaalisessa kontekstissa. Nykyään kielen tarkastelun lisäksi pidetään tärkeänä juuri multimodaalisuuden osuutta. (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 375, 386–387.) Tämän tutkielman menetelmä on siis paitsi mikroetnografinen, myös multimodaalista diskurssianalyysiä.

5.3 Tutkimusmenetelmänä mikroetnografia

Viime vuosikymmenien aikana videoanalyysistä on kehittynyt merkittävä tutkimusmenetelmä kvalitatiiviselle tutkimukselle. Sen myötä myös videoaineistojen eri analysointimenetelmät ovat kehittyneet. (Knoblauch, 2012, s. 334.) Tässä tutkielmassa analysoin videoaineistoa menetelmänäni mikroetnografia. Mikroetnografiasta käytetään useampia eri nimiä, kuten *focused ethnography* (ks. Knoblauch & Schnettler, 2012; Knoblauch, 2005) ja *videography* (ks. Knoblauch, 2012). Tässä tutkielmassa puhun mikroetnografiasta, koska koen, että se kuvailee menetelmää parhaiten ottaen huomioon sen yksityiskohtaisen luonteen unohtamatta etnografista lähestymistapaa.

Knoblauch (2012, s. 335) kuvailee mikroetnografiaa 'mikroskoopiksi' jonka kautta tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan yksityiskohtaisesti. Perinteisessä etnografiassa keskitytään yleensä laajemman ilmiön kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, kun taas mikroetnografia keskittyy mikroskoopin tavoin ilmiön pienempien osien yksityiskohtaiseen tarkasteluun ja analysointiin. Mikroetnografian näkökulmasta aineisto voi olla lyhyeltä ajalta tai pieni osa laajempaa aineistoa, mutta siihen perehdytään hyvin yksityiskohtaisesti. Perinteisessä etnografiassa havainnointijaksot ovat pidempiä kuin mikroetnografiassa. (Knoblauch, 2005, s. 2, 7.) Sen sijaan, että oltaisiin päivittäin läsnä esimerkiksi luokkahuonetilanteessa, voidaan oppitunteja videoida, jolloin niihin on mahdollista palata ja syventyä myöhemmin vieläkin tar-

kemmin. Videoitu aineisto mahdollistaa myös muiden ihmisten havainnoinnin samasta tallenteesta, jolloin samaa ilmiötä voidaan tarkastella esimerkiksi eri näkökulmasta. (Knoblauch, 2005, s. 2, 8.) Oleellista kuitenkin on, että tutkittavasta ilmiöstä hankitaan taustatietoa, jotta videolla nähtyä toimintaa voidaan peilata oikeaan kontekstiin (Knoblauch & Schnettler, 2012, s. 335).

Tämän tutkielman alaluvussa 6.2 esitettyjen mikroetnografisten vinjettien kautta lukija pääsee lähemmäksi tutkielman audiovisuaalista aineistoa. Nämä mikroetnografiset vinjetit ovat aineistosta tehtyjä yksityiskohtaisia tarinallistettuja tilannekuvauksia. (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 171.) Tässä tutkielmassa esitetyissä vinjeteissä kuvataan luokkahuoneessa tapahtuvia vuorovaikutustapahtumia, joiden keskiössä on koulunkäynninohjaajan kosketusinterventio.

5.4 Aineiston analyysi

Seuraavaksi esittelen, miten toteutin aineistoni analysoinnin. En ole itse osallistunut aineiston taltiointiin tai litterointiin, joten tutkielmassani aineiston analyysi tapahtui videomateriaalin ja siitä tehtyjen kosketuskarttojen sekä litteraattien pohjalta. Kosketuskarttoihin on koottu kaikki videoiduilla tunneilla esiintyneet kosketukset.

Ote kosketuskartasta (LS08)

25.10 Pieni harmaapaitainen poika on noussut tuolille polvilleen. Avustaja tulee hänen taakseen, ottaa molemmin käsin kiinni häntä vyötäröltä ja ikään kuin asettaa hänet takaisin istumaan ”kunnolla”. Kun pojan takapuoli on penkissä, avustaja irrottaa otteensa ja perääntyy.

25.45 Nurkassa istuva valkopaitainen protestoi kuvakortin päätymistä mielestään väärälle oppilaalle. Ope kävelee pojan luo, koskettaa kevyesti hänen kämmenselkäänsä tai rannettaan ja antaa selonteon.

26.30 Punapaitainen tyttö nauraa, ope asettaa molemmat kätensä hänen olkapäilleen, pitää niitä siinä tovin ja tyttö lopettaa kikattamisen, sitten ope perääntyy.

Analyysin tekeminen alkoi videotallenteista kirjoitettujen kosketuskarttojen läpikäymisellä. Rajasin aineistoa, valitsemalla tarkempaan tarkasteluun ne tunnit, joilla oli luokan vakituinen koulunkäynninohjaaja Seija, sekä jompikumpi luokan vakituisista opettajista (Merja tai Kati). Rajasin siis tarkastelusta pois kaikki ne

tunnit, joilla toimi vakituisen henkilökunnan sijaisia. Tällä rajauksella halusin pyrkiä varmistamaan, että luokan aikuiset olivat oppilaille tuttuja ja oppilaat olivat tottuneet heidän läsnäoloon ja toimintaan luokassa. Vakituisen koulunkäynninohjaajan ja opettajan välinen yhteistyö on oletetusti myös vakiintuneempaa kuin esimerkiksi sijaisohjaajan ja opettajan välinen. Oppitunteja joilla oli Seija sekä jompikumpi luokan vakituisista opettajista oli yhteensä 18.

Kävin läpi tunneista tehdyt kosketuskartat ja merkkasin ylös kaikki työrauhahäiriönä tulkitut tilanteet, joihin koulunkäynninohjaaja Seija puuttui kosketuksella. Oppitunteja, joilla esiintyi työrauhahäiriöitä joihin Seija puuttui kosketuksella oli yhteensä 13. Käytyäni kosketuskartat läpi katsoin vielä tunneilta kuvatut tallenteet tarkkaillen kaikkia ylös merkkaamiani työrauhahäiriötilanteita. Yhden oppitunnin videotallenteen loppupuolella katoaa kokonaan ääni. Rajasin tuon äänettömän osuuden tarkastelun ulkopuolelle, sillä tarkasteltavasta tilanteesta voi jäädä oleellisia multimodaalisia elementtejä tulkitsematta äänen puuttumisen vuoksi.

Luokittelin työrauhahäiriötilanteet Madsenin ym. (1968) luoman häiriöluokittelun mukaan (ks. lukua 3.3). Häiriöluokittelu ei sopinut tämän aineiston luokitteluun parhaalla mahdollisella tavalla, joten muodostin aineiston pohjalta uuden soveluksen luokittelusta. Valitsin tarkempaan tarkasteluun viisi videokatkelmaa erilaisista työrauhahäiriöistä ja kirjoitin kosketuskarttojen sekä tunneista aikaisemmin tehtyjen litteraattien pohjalta tilanteista tarkat yksityiskohtaiset kuvaukset. Videokatkelmien kuvaukseen sisällytin ainoastaan videolla näkemäni asiat, ilman omaehtoista tulkintaa. Yksityiskohtaiset kuvaukset kirjoitettuani aloitin itse analyysin: tulkitsin videokatkelmien tapahtumia tutkimuskysymysteni pohjalta ja peilasin tulkitintojani aiempaan tutkimukseen. Lopuksi tein vielä mikroetnografisten vinjettien tueksi havainnollistavia kuvia tutkielmassa tarkasteltavista tilanteista.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa käyn tutkimuskysymyksiäni kautta läpi videoilla esiin tulleita tapah-
tumia ja tarkastelen niitä aiempien tutkimusten valossa. Lisäksi sovellan Madse-
nin ym. (1968) tekemää häiriöluokittelua ja esitän oman sovellukseni siitä. En-
simmäisessä alaluvussa esitän työrauhahäiriöiden uuden luokittelun. Toisessa
alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, kolmannessa alalu-
vussa toiseen kysymykseen ja neljännessä alaluvussa kokoan vielä tutkimustu-
loksia yhteen.

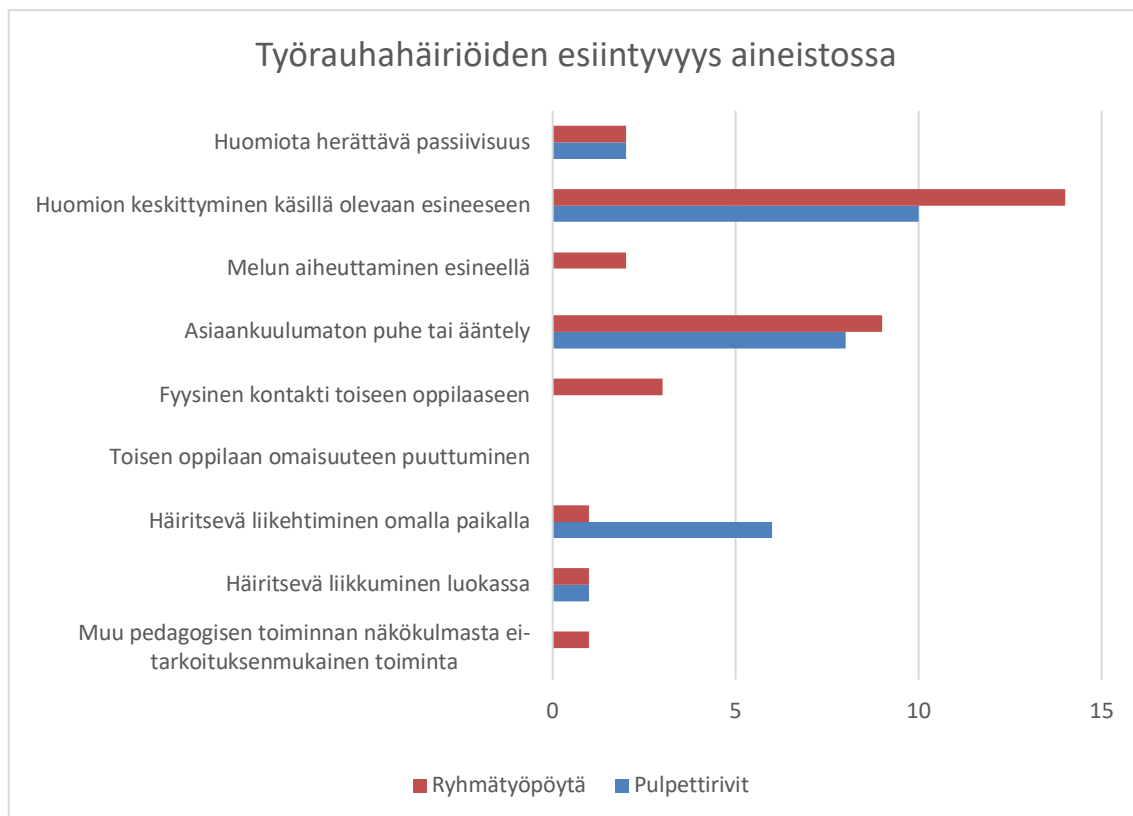
6.1 Työrauhahäiriöiden uusi luokittelu

Aineistossa esiintyy useita työrauhahäiriöinä tulkittuja tilanteita, joihin koulun-
käynninohjaaja (Seija) puuttuu kosketuksella. Luokiteltavia tilanteita oli yhteensä
60. Luokittelin nämä aineistossa esiintyvät tilanteet Madsenin ym. (1968) kehittä-
män häiriöluokittelun mukaan. Luokittelu on jo vanha ja tämän tutkielman aineis-
ton luokittelussa se osoittautui soveltuvien osin validiksi vielä nykyäänkin. Aineis-
tosta löytyi tilanteita lähes kaikista häiriöluokittelun kategorioista, mutta tässä tut-
kielmassa tarkastelen tarkemmin viittä eri häiriöluokittelun tilannetta. Suurin osa
aineistossa esiintyvistä työrauhahäiriöinä tulkituista tilanteista, joihin koulunkäyn-
ninohjaaja puuttui kosketuksella, lukeutui Madsenin ym. (1968) luokituksen kate-
goriaan ”Muu pedagogisen toiminnan näkökulmasta ei-tarkoituksenmukainen
käyttäytyminen”. Huomionarvoista on, että aineistossa ei esiintynyt yhtäkään ti-
lannetta, jossa oppilas olisi pureskellut tai imeskellyt jotain esinettä tai oppilas
olisi puuttunut toisen oppilaan omaisuuteen ja koulunkäynninohjaaja olisi puuttu-
nut tähän kosketuksella.

Madsenin ym. (1968) luokittelu ei kuitenkaan sellaisenaan sovellu tämän aineis-
ton luokitteluun parhaiten. Kahteen luokittelun kategoriaan ei lukeutunut yhtä-
kään tilannetta aineistosta ja suurin osa (29) aineiston työrauhahäiriötilanteista,
joihin puututaan kosketuksella, lukeutui varsin läpinäkymättömään luokkaan
”Muu pedagogisen toiminnan näkökulmasta ei-tarkoituksenmukainen käyttäyty-
minen”. Täten esitän sovelletun version luokittelusta tämän tutkielman aineiston
pohjalta.

Luokkaan ”Muu pedagogisen toiminnan näkökulmasta ei-tarkoituksenmukainen käyttäytyminen” lukeutui monia tilanteita, joissa oppilaan huomio keskittyy johonkin käsillä olevaan esineeseen, kuten kirjoitusvälineisiin tai saksiin, jotka eivät liittyneet meneillään olevaan opetustilanteeseen ja koulunkäynninohjaaja joutui puuttumaan tähän kosketuksella. Erotin nämä tilanteet omaksi luokakseen, jolle annoin nimeksi ”Huomion keskittyminen käsillä olevaan esineeseen”. Tästä ”Muu” kategoriasta erottautui omaksi luokakseen myös ”Huomiota herättävä passiivisuus”. Tämän luokan tilanteissa oppilas ei noudattanut annettua ohjeistusta ja ilmaisi sitä passivoitumalla. Oppilas esimerkiksi saattoi jäädä istumaan paikalleen, vaikka tämän olisi kuulunut siirtyä hänen pariaksi määrätyn oppilaan viereen. Lopulta koulunkäynninohjaaja joutui puuttumaan kosketuksella tähän huomiota herättävään passiivisuuteen.

Aineistossa ei esiintynyt yhtäkään tilannetta, jossa oppilas olisi pureskellut tai imeskellyt jotain esinettä ja koulunkäynninohjaaja olisi puuttunut tähän kosketuksella, joten poistin kyseisen kategorian kokonaan. Mikäli tällaisia tilanteita kuitenkin löytyisi, lukeutuisivat ne kategoriaan ”Huomion keskittyminen käsillä olevaan esineeseen”. Näin ollen Madsenin ym. (1968) luokittelusta soveltamani uusi työrauhahäiriöiden luokittelu on yhdeksänosainen ja tämän tutkielman aineiston tilanteet jakautuivat alla olevan kuvion mukaisesti.



Kuvio 1. Työrauhahäiriöiden esiintyvyys aineistossa.

Kuviossa 1 on nähtävillä miten erilaiset työrauhahäiriöt, joihin puututaan kosketuksella jakautuvat pulpettiriveissä ja ryhmätyöpöydän ääressä istuttavilla tunneilla. Fyysinen kontakti toiseen oppilaaseen, melun aiheuttaminen esineellä ja muu kategorian työrauhahäiriötilanteita, joihin koulunkäynninohjaaja puuttui kosketuksella, esiintyi ainoastaan tunneilla, joilla istuttiin ryhmätyöpöydän äärellä. Muiden luokkien työrauhahäiriötilanteet jakautuivat melko tasaisesti pulpettiriveissä ja ryhmätyöpöydässä istuttavien oppituntien kesken. Osa työrauhahäiriötilanteista olisi ollut kategorisoitavissa kahteen eri luokkaan ja tällaisessa tapauksessa tilanne on luokiteltu siihen kategoriaan mikä on ollut esimerkissä huomiota herättävämpi.

Seuraavassa alaluvussa esitän viisi esimerkkiä eri työrauhahäiriöluokista. Ahlholm & Karvonen (2021) ovat käsitelleet artikkelissaan tilannetta, jossa oppilaan fyysinen kontakti toiseen oppilaaseen laukaisee koulunkäynninohjaajan koske-

tusintervention ja tästä syystä en tarkastele tässä tutkielmassa esimerkkiä kyseisestä kategoriasta. Ahlholm & Karvonen (2021) ovat tutkineet esimerkistä myös koulunkäynninohjaajan intervention rakennetta.

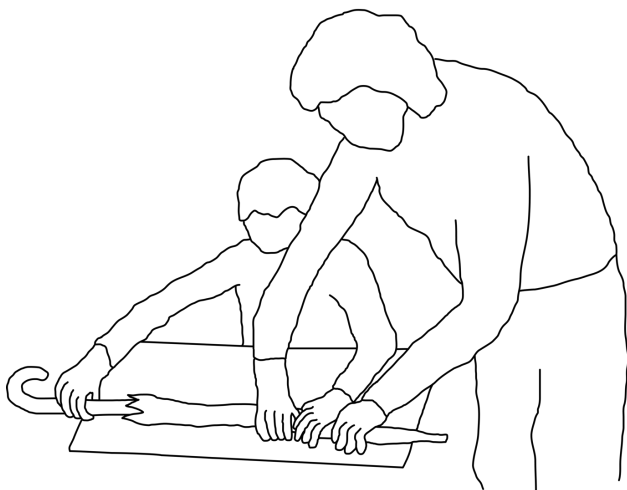
6.2 Multimodaaliset elementit työrauhahäiriötilanteissa

Seuraavaksi esittelen viisi tarkempaan tarkasteluun valikoitunutta työrauhahäiriötilannetta, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella. Esitän esimerkit tässä tutkielmassa kahteen kertaan, ensin työrauhahäiriöluokittelun esimerkeinä ja multimodaalisen toiminnan kannalta ja seuraavassa alaluvussa käsittelemäni esimerkit koulunkäynninohjaajan kosketusintervention kautta.

Ensimmäinen katkelma (Esimerkki 1) on esimerkki *huomion keskittymisestä käsillä olevaan esineeseen*. Siinä oppilas toteuttaa ohjeistuksesta poikkeavaa toimintaa pyörittellen käsissään metallipiikkistä sateenvarjoa, kun pitäisi kuunnella opettajaa ja osallistua opetukseen. Tämä tarkasteluun valikoitunut esimerkki alkaa kohdasta, jossa opettaja kyselee oppilailta kysymyksiä ja jakaa puheenvuoroja. Tarkastelun kohteena on eturivissä istuva Laima. Hän on näpelöinyt sateenvarjoaan toistuvasti oppitunnin aikana ja piilotellut avonaisen sateenvarjon alla kirjaa, jossa on oikeat vastaukset. Katkelman alkaessa Laiman huomio on sateenvarjossa.

Esimerkki 1/1: Sateenvarjo (LS02, 23:23 – 23:29)

Seija nojaa luokan sivussa oleviin kaappeihin lähellä oppilaiden pulpetteja. Luokan edestäpäin katsottuna oikealla istuva oppilas Laima istuu omalla paikallaan kääntyneenä sivulle. Hän pyörittelee käsissään sateenvarjoa. Seija siirtyy oppilaan luokse ja laskee vasemman kätensä oppilaan pulpetille ja oikealla kädellään napaa kiinni Laiman kädessä olevasta kiinnitaitetusta sateenvarjosta: ”Laita se tähän pöydälle!”. Seija ohjaa oppilasta siirtämään sateenvarjon pulpetille pitäen nyt kahdella kädellä kiinni sateenvarjosta. Laima tarttuu toisellakin kädellään sateenvarjoonsa kiinni ja samalla hänen rintamasuuntansa kääntyy luokan etuosaa kohti. Seija ohjaa sateenvarjon lepäämään pulpetin reunalle (Kuva 2) ja irrottaa sitten kätensä ja peräännytty luokan takaosaan. Laima pitää sateenvarjosta kiinni vielä hetken vasemmalla kädellään Seijan irrotettua otteensa, mutta irrottaa sitten omankin otteensa.



Kuva 2. Esimerkki Sateenvarjo (LS02, 23:27).

Esimerkissä 1 oppilas ei keskity meneillään olevaan opetukseen, vaan hypistelee käsissään sateenvarjoa kääntyneenä sivulle. Sateenvarjo ei liity millään tavalla meneillään olevaan opetukseen. Oppilaan toiminta on äänetöntä, mutta se häiritsee hänen osallistumistaan opetukseen. Toiminnan jatkuessa tilannetta sivusta seuraava koulunkäynninohjaaja Seija puuttuu oppilaan käytökseen ja toteuttaa kosketusinterventio, joka kohdistuu sateenvarjoo. Tämän esimerkin käsittely jatkuu luvussa 6.3 sivulla 37.

Tässä esimerkissä nähtävä kosketusinterventio ei kohdistu suoraan oppilaaseen vaan oppilaan kädessä olevaan esineeseen. Koulukontekstissa on ylipäätään tutkittu vain vähän edellä esitetyn kaltaisia tilanteita, joissa kiistellään jostain tavasta esimerkiksi puhelimesta tai kynästä. Tällaisia kiistoja kuitenkin esiintyy tässäkin aineistossa useampia erilaisia sekä oppilaiden, että oppilaan ja luokan aikuisen välillä ja niihin usein liittyy oleellisesti juuri fyysinen kosketus.

Esimerkissä 2 esiintyy tilanne, jossa oman äidinkielen puhumista pidetään työrauhaa häiritsevänä käyttäytymisenä. Tilanne alkaa kohdasta, jossa opettaja jakaa oppilaita pareihin ja opettaja on ilmoittanut, että samaa kieltä äidinkielenään puhuvat eivät ole toistensa pareja.

Esimerkki 2/1: Suomee (LS02, 27:06 – 27:10)

Seija seisoo oppilaiden pulpettien keskellä kädet selän takana yhdessä katse suuntautuneena eturivin oppilaaseen Eetuu. Eetu istuu omalla paikallaan rintamasuunta sivulle, katse luokan takaosaan.

- | | |
|----------|--|
| 1 Eetu | Ebba. Meie oleme.
<i>Ebba, me ollaan.</i> |
| 2 Merja | Ebba ja Laima. Laima, mene sinä Ebban vierukseen. Ota tuoli. |
| 3 Eetu | Äh. |
| 4 Eetu | Öpetajaaa! |
| 5 Merja | Shh, shh, shh. Ei voi valita nyt mitään. |
| 6 Eimar | Eetu. |
| 7 Eetu | Ebba ja Eimar. Vöi see prhh Eimar ja Eetu. |
| 8 Merja | Ei voi valita hei. NYT ei saa olla virolaiset yhdessä. |
| 9 Merja | Tämä systeemi on juuri niin, et teillä ei saa olla sama kieli. |
| 10 Eetu | Kui temaga peaksin olema ma lasen end maha lihtsalt.
<i>Jos noiden kanssa joudun olemaan, laskeudun maahan, yksinkertaisesti.</i> |
| 11 Eimar | Ha ha. |
| 12 Eetu | Hüppan aknast alla ja lasen end all maha kui ma veel elan.
<i>Hyppään ikkunasta alas ja laskeudun alas maahan, jos olen vielä hengissä.</i> |

Eetu uhoaa mutta nauravalla äänensävyllä. Samalla Seija lähestyy Eetua:

- | | |
|----------|---|
| 13 Seija | Hei suomee suomee suomee suomee! |
|----------|---|

Seija siirtää vasemman kätensä oppilaan selälle ja kumartuu oppilaan puoleen (Kuva 3). Eetu lopettaa puhumisen ja siirtää katseensa luokan etuosaan. Noustessaan ja kääntyessään Seija vielä ikään kuin hieroo Eetun yläselkää vasemmalla kädellään.



Kuva 3. Esimerkki Suomee (LS02, 27:08).

Edellä kuvattu tilanne luokitellaan asiaankuulumattomaksi puheeksi, sillä oman äidinkielen puhumista pidetään tämän tarkasteltavan valmistavan opetuksen ryhmässä sääntöjen vastaisena. Valmistavan opetuksen ryhmässä on kaksi muuta

viroa äidinkielenään puhuvaa oppilasta, mutta he eivät vastaa Eetun kommentointiin.

Aineistossa esiintyy useampia tilanteita, joissa oppilas puhuu omaa äidinkieltään luokassa ja se tulkitaan yhteisten sääntöjen vastaisena ja tätä kautta työrauhahäiriönä. Tutkielman videoaineisto on kuvattu 2010-luvun alkupuolella, jolloin uusi, kielitietoisuuteen ja monikieliseen pedagogiikkaan rohkaiseva opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) ei ollut vielä voimassa. Myöskään opettajien koulutuksessa ei puhuttu vielä limittäiskieleilystä eikä suomenkielistä kritiikkiä yksikielisyyden normia toteuttavista opetusmenetelmistä ollut saatavilla (ks. Piippo, 2021). Kielen opetus on siis pitkälti nojannut vain yhden kielen käyttämiseen (Cummins, 2017, s. 104). Tässä mielessä on tapahtunut käänne ”yksikielisyyden normista” kohti monikielistä pedagogiikkaa kansainvälisestäkin ottaen vasta äskettäin (ks. Piippo, 2021; Cummins, 2017).

Tällä hetkellä voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 87) rohkaistaan monikielisiä oppilaita käyttämään osaamistaan kieliä ja oman äidinkielen käyttäminen nähdään oppimista tukevana tekijänä. Myös valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2015, s. 7) todetaan oppilaan oman äidinkielen luovan edellytyksiä suomen tai ruotsin kielen oppimiselle ja sitä kautta muiden sisältöjen oppimiselle suomen tai ruotsin kielellä. Edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2009) tuodaan esille maahanmuuttajataustaisen oppilaan oman äidinkielen tukeminen ja oman äidinkielen mahdollinen erillinen opetus, mutta oman äidinkielen käyttöön koulussa ei erityisemmin kannusteta. Kuten sanottu, tämän tutkielman aineisto on kuvattu 2010-luvun alkupuolella, jolloin voimassa on ollut vielä edellinen vuonna 2004 julkaistu opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmatasolla limittäiskieleilyyn ei kannustettu ennen vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Luultavasti tämä on yksi syy sille, miksi aineistossa oman äidinkielen puhuminen nähdään luokan normien rikkomisena, vaikka nykyisen opetussuunnitelman (2014) mukaan oman äidinkielen käyttämiseen juuri kannustetaan ja limittäiskieleilyn käytänteisiin rohkaistaan. Oman äidinkielen käyttäminen ja sen oppiminen auttaa oppilasta omaksumaan oppisisäl-

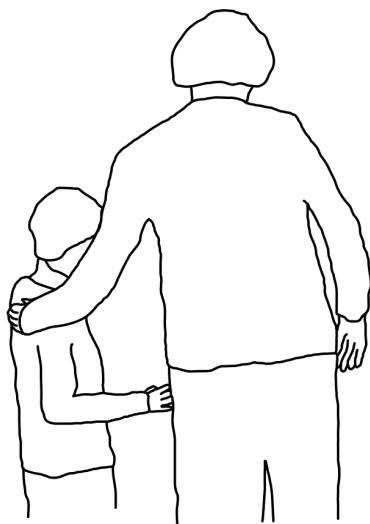
töjä ja viestimään niistä omalla äidinkielellään (Opetushallitus 2014, s. 87). Monikielisyys auttaa oppilaita uuden ymmärryksen rakentamisessa ja tukee kognitiivisissa tehtävissä sekä koulukieleen sosiaalistumisessa (Piippo, 2021, s. 37; Cummins, 2018, s. 83).

Edellä kuvatussa esimerkissä Eetu kommentoi kovaäänisesti omalla äidinkielellään opettajan toteuttamaa parien jakoa. Opettaja on luokan etuosassa antamassa ohjeita ja luokan takaosassa istuu kaksi muuta viroa äidinkielenään puhuvaa oppilasta. Eetu istuu eturivissä ja hänen katseensa ja kehonsa ovat suuntautuneet luokan takaosaan päin, kenties hän osoittaa puheensa toisille vironkielisille oppilaille. Puhujan katse vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen voi toimia merkkinä siitä, että puhujan ilmaisu on osoitettu tälle osapuolelle (Goodwin, 1981, s. 30). Luokan istumajärjestys (Eetu eturivissä ja kaksi muuta vironkielisistä oppilasta takarivissä) voi osaltaan vaikuttaa Eetun kääntymiseen luokan takaosaa kohti, sillä luonnollisesti puhuja haluaa nähdä vuorovaikutuksen toisen osapuolen (ks. Kääntä & Haddington, 2011, s. 28). Lopulta koulunkäynninohjaaja puuttuu oppilaan kommentointiin ja toteuttaa puheen saattelena kosketusinterventio, kehottaen Eetua vaihtamaan viron kielestä suomen kieleen.

Seuraavaksi esitettävä esimerkki 3 on käsityötunnilta, jossa istutaan yhdessä ryhmätyöpöydän äärellä ja tehdään omia käsitöitä. Seija istuu pöydän ääressä Radimirin vieressä. Katkelma alkaa kohdasta, jossa Radimir on lähtenyt paikaltaan muualle luokkaan kävelemään. Radimir on lähtenyt paikaltaan jo useamman kerran tunnin aikana ja luokassa vaellellessaan hän on kameroiden tavoittamattomissa.

Esimerkki 3/1: Vaeltaja (LS23, 46:17 – 46:30)

Radimir on lähtenyt paikaltaan. Seija kääntyy Radimirin suuntaan ja kutsuu tätä nimellä kaksi kertaa. Kun Radimir ei kutsuista huolimatta tule takaisin, Seija nousee seisomaan ja lähtee hakemaan oppilasta. Kun oppilas tulee takaisin pöydän lähistölle, Seija saattaa hänen liikettään yläselästä vasemmalla kädellään paimentaen kohti pöytää (Kuva 4).



Kuva 4. Esimerkki Vaeltaja (LS23, 46:28).

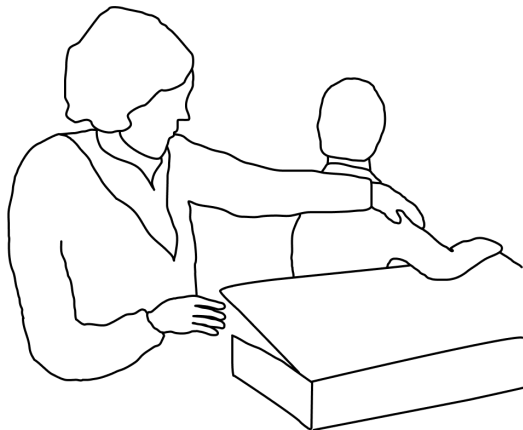
Radimir lähtee paikaltaan kävelemään muualle luokkaan ja katoaa kameroiden ulottumattomiin. Täten oppilaan multimodaalisen toiminnan tarkastelu katkelman alussa on mahdotonta. Radimir ei kuitenkaan vastaa Seijan kahdesti toistamaan kutsuun, kunnes Seija nousee paikaltaan oletettavasti lähestyäkseen Radimiria. Edellä esitetty esimerkki lukeutuu uuden häiriöluokittelun luokkaan häiritsevä liikehtiminen luokassa. Radimirin lähteminen omalta paikaltaan keskeyttää käsityön parissa työskentelyn ja johtaa lopulta koulunkäynninohjaajan puuttumiseen.

Seuraava katkelma 4 on esimerkki työrauhahäiriöluokasta häiritsevä liikehtiminen omalla paikalla. Ennen esimerkin alkua oppilaat istuvat pulpettiriveissä ja täyttävät vihkoonsa muistiinpanoja opettajan johtaessa opetusta. Seija on istunut Maksimin vieressä auttamassa tätä muistiinpanoissa. Eräs luokan oppilas näprää jotain esinettä omalla paikallaan ja Seija käy puuttumassa oppilaan käytökseen ja täten poistuu paikaltaan Maksimin vierestä. Seijan poissa ollessa Maksim kääntyy takana istuvien oppilaiden puoleen.

Esimerkki 4/1: Helsinki (LS01, 22:30 – 22:35)

Seija tulee paikalleen Maksimin viereen. Maksim on kääntynyt taaksepäin ja hän nojaa samalla oikealla kyynärvarrellaan taakse jäävään pulpettiin. Seija tarttuu vasemmalla kädellään Maksimin olkavarteen. Seija kääntää tämän eteenpäin ikään kuin vetäen tätä olkavarresta, jotta oppilas kääntyy oikein päin (Kuva 5). Sitten osoittaa tekstistä kohtaa, jossa ollaan menossa

sanoen samalla ”Helsinki”. Seijan kääntäessä Maksimia, Maksim tuo vasemman kätensä pulpetin sivureunaan. Maksim kääntää katseensa ensiksi Seijaan ja sitten Seijan osoittamaan kohtaan pöydällä olevassa avonaisessa vihossa.



Kuva 5. Esimerkki Helsinki (LS01, 22:33).

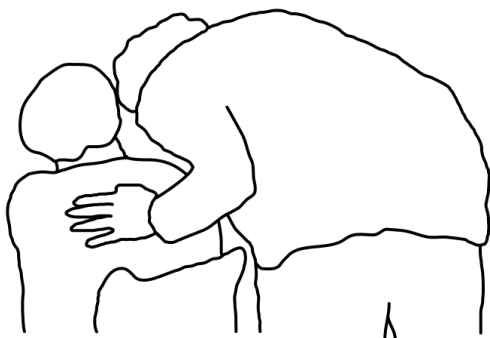
Esimerkissä 4 nähdään tilanne, jossa oppilaan keskittyminen herpaantuu koulunkäynninohjaajan lähtiessä tämän viereltä. Maksim kääntää rintamasuuntansa ja katseensa takana istuviin oppilaisiin Seijan poistuessa tämän vierestä. Maksim nojaa oikealla kyynärvarrellaan taakse jääneeseen pulpettiin. Tunnista tehdystä litteraatista ja videosta päätellen Maksim ei puhu takana istuville oppilaille mitään, hän vain kääntyy heitä kohti. Seijan palatessa istumaan Maksimin viereen, hän toteuttaa kosketusintervention kääntäen Maksimin oikein päin istumaan.

Esimerkki 5 Rumpali on esimerkki kategoriasta melun aiheuttaminen esineellä. Katkelma alkaa kohdasta, jossa oppilaat istuvat luokan takaosassa ryhmätyöpöydän ääressä ja opettaja seisoo pöydän lähetyvillä. Koulunkäynninohjaaja seisoo luokan etuosassa, eikä näy videolla kuin vilaukselta ennen kuin puuttuu oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen siirtyen kyseisen oppilaan luokse.

Esimerkki 5/1: Rumpali (LS08, 24:45 – 25:04)

Oppilaat pelaavat Aliaksen kaltaista arvuuttelupeliä. Opettaja kävelee luokan etuosaan hätistämään pois sinne mennyttä oppilasta. Pöydän päässä istuva poika Eimar vilkaisee opettajaa, joka on selin ryhmäpöytänsä. Eimar ryhtyy sitten hakkaamaan pöytää kämmenellään. Opettaja hyssyttää. Opettaja puhuttelee häntä nimellä kahdesti, taputus lakkaa. Avustaja kävelee

pojan taakse, laskee oikean kämmenen Eimarin olkavarrelle ja vasemman kämmenen tämän yläselälle ja kumartuu puhuttelemaan häntä hiljaa (Kuva 6). Eimar työntää toisella kädellään avustajaa pääläestä kauemmas, sitten nykäisee itseään nopeasti eteenpäin irti tämän otteesta, suorastaan riuhtaisee. Oppilas pitää katseensa tiukasti kysymystä esittävässä oppilaassa. Avustaja peräännytyy. Eimar ei kuitenkaan ehdi vastaamaan esitettyyn kysymykseen tai arvaamaan oikein ja kortti menee toiselle oppilaalle. Oppilas lyö nyrkkinsä pöytään, kääntyy ja irvistää avustajalle.



Kuva 6. Esimerkki Rumpali (LS08, 24:59).

Opettajan lähdettyä ryhmätyöpöydän ääreltä luokan etuosaan menneen pojan perään, Eimar vilkaisee opettajaan päin ja aloittaa sitten hakkaamaan ryhmätyöpöytää vasemmalla kämmenellään. Hakkaaminen jatkuu, vaikka taustalta kuuluu kun opettaja hyssyttää oppilasta ja puhuttelee tätä nimeltä. Lopulta, kun opettaja sanoo toisen kerran oppilaan nimen, tämä lopettaa pöydän hakkaamisen ja nostaa vasemman kämmenensä kasvoilleen ja nojaa saman käden kyynärpäällä pöytään. Koulunkäynninohjaaja Seija on kuitenkin jo lähtenyt lähestymään oppilasta luokan etuosasta ja saavuttaa oppilaan, kun tämä on jo lopettanut pöydän hakkaamisen ja toteuttaa sitten kosketusinterventio.

6.3 Kosketusinterventioiden rakenne ja seuraukset

Tässä alaluvussa käyn uudelleen läpi edellä esittämäni esimerkit toisesta näkökulmasta. Keskityn esimerkeissä esiintyviin koulunkäynninohjaajan kosketusinterventioihin, etenkin niiden rakenteeseen ja seurauksiin.

Sosiaalisten suhteiden on todettu vaikuttavan keholliseen toimintaan ja tästä syystä kaikkia esimerkkejä tarkasteltaessa on tärkeä muistaa, että opettajalla ja koulunkäynninohjaajalla on auktoriteettiasema, jota oppilaat kunnioittavat ainakin

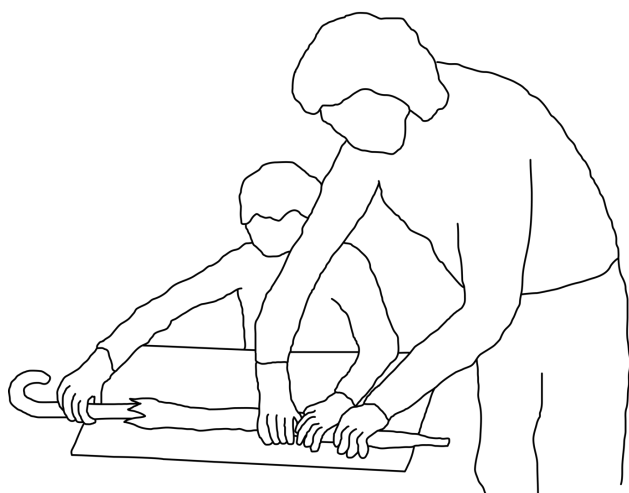
jollakin tasolla (ks. Cekaite, 2016, s. 32, 40). Tämä näkyy käytännössä siten, että oppilaat noudattavat opettajan ja koulunkäynninohjaajan sanallisia kehotuksia ja kehotuksiksi tulkittuja eleitä, katsetta tai kosketusta. Aiemmassa tutkimuksessa on huomattu lapsen reaktion kosketukseen riippuvan niin kontekstista ja kosketuksen tarkoitusperistä kuin lapsen yhteistyöhalukkuudesta, asenteesta ja tahdosta (Cekaite, 2015, s. 169). Sosiaalisten suhteiden ja kosketuksen tarkoituksiperän lisäksi siis myös oppilaan senhetkisellä asenteella ja yhteistyöhalukkuudella on vaikutusta oppilaan reaktioon ja kosketusinterventiosta syntyviin seurauksiin. Jokaisessa esimerkissä oppilaan häiritsevä käyttäytyminen onnistutaan sammuttamaan, mutta olisiko lopputulos ollut sama, mikäli kosketusintervention olisi toteuttanut esimerkiksi sijaiskoulunkäynninohjaaja, joka ei ole oppilaille entuudestaan tuttu?

Ympäröivällä fyysisellä tilalla on myös yhteys koskettamiseen (Cekaite, 2016, s. 40; Kääntä & Haddington, 2011, s. 11–12). Luokkahuoneessa on paljon pulpetteja ja tuoleja, joiden keskellä oppilaat ja luokan aikuiset navigoivat. Kosketusinterventio voi tapahtua vasta, kun kosketuksen osapuolet ovat fyysisesti lähellä toisiaan. Tarkasteltavissa tilanteissa olevat henkilöt toimivat luokkahuoneessa, jossa he saattavat joutua puikkelehtimaan pulpettien välistä ja kiertämään pulpetteja sekä tuoleja saavuttaakseen vuorovaikutuksen toisen osapuolen. Vuorovaikutuksen osapuolien sijainti ja läheisyys puolestaan vaikuttavat toteutettavan fyysisen kosketuksen sijaintiin (Routarinne, ym. 2020, s. 22). Oppilaiden istuessa tuoleillaan ja luokan aikuisten seistessä tai kävellessä luokassa, oppilaiden olkapäät ja yläselkä ovat usein kosketusinterventiolle otolliset kohteet ja se näkyy myös tämän tutkielman esimerkeissä: oppilasta kosketetaan yleisimmin juuri näihin kohtiin. Koulukontekstissa selkä, olkapää ja kädet ovatkin todettu olevan tyypillisimpiä kohtia joihin oppilaita kosketetaan (Owen & Gillentine, 2011, s. 861).

Koulunkäynninohjaaja käyttää erilaisia keinoja puuttuessaan oma-aloitteisesti oppilaiden työrauhaa tai työskentelyä häiritsevään käyttäytymiseen, mutta kaikille esimerkeille on yhteistä ohjaajan toteuttama kosketusinterventio. Koulunkäynninohjaaja pyrkii pitämään huolen siitä, että opettajan ohjeita noudatetaan ja työskentely oppitunnilla voi jatkua keskeytyksettä. Joskus tämän saavuttaminen vaatii

kosketusintervention, joka voi aktivoida tai deaktivoida oppilasta. (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 176, 180.) Ahlholm ja Karvonen (2021, s. 180) ovat jakaneet ohjaajan intervention kolmeen osaan tutkiessaan koulunkäynninohjaajan kosketusinterventioiden rakennetta: aloitusosaan, keskiosaan ja loppuosaan. Aloitusosassa koulunkäynninohjaaja muodostaa verbaalin ohjeistuksen ja toteuttaa kosketusintervention. Keskiosassa ohjaajan kosketusinterventio jatkuu ilman puhetta ja loppuosassa koulunkäynninohjaaja keventää tai lopettaa kosketusintervention ja saattaa viimeistellä intervention puheella. (Ahlholm & Karvonen, 2021, s. 180.) Tämän tutkielman esimerkit 1 ja 2, Sateenvarjo ja Suomee rakentuvat edellä kuvatun mallin mukaisesti. Tämän kolmiosaisen perusmallin lisäksi tutkielman esimerkeissä on kolme erilaista muunnelmaa koulunkäynninohjaajan kosketusintervention rakenteesta.

Esimerkki 1/2 Sateenvarjo. Palaan nyt edellisen luvun esimerkkiin ja jatkan sen käsittelyä toisesta näkökulmasta. Sateenvarjo-episodin aloitusosassa koulunkäynninohjaaja siirtyy oppilaan luokse ja toteuttaa kosketusintervention sateenvarjoon samalla sanoen ”Laita se tähän pulpetille!” viitaten pulpettiin, jota kohti ohjaaja ohjaa sateenvarjoa. Ohjaajan puhe on käskymuotoista ja sillä muotoillaan vaatimus toivotusta käytöksestä eli sateenvarjon poislaittamisesta. Intervention keskiosassa ohjaaja ohjaa sateenvarjoa pulpettia kohti ilman puhetta (Kuva 2). Loppuosassa ohjaaja päästää sateenvarjosta irti ja siirtyy pois oppilaan viereltä.



Kuva 2. Esimerkki Sateenvarjo (myös luvussa 6.2).

Koulunkäynninohjaajan puheen saattama kosketusinterventio oppilaan kädessä olevaan sateenvarjoon saa oppilaan suuntautumaan kehollisesti opetusta (luokan etuosaa) kohti ja päästämään irti sateenvarjosta. Näin ollen ohjaajan toteuttama kosketusinterventio deaktivoi oppilaan tunnille kuulumatonta ja oppilaan työskentelyä häiritsevää toimintaa. Aiemmissa tutkimuksissa puhutaan yleisesti kontrolloivasta kosketuksesta (engl. control touch), jolla viitataan kosketuksen vastaanottajan toimintaa kontrolloiviin ja ohjaileviin kosketuksiin (ks. Bergnehr & Cekaite, 2018). Tässä katkelmassa nähtävä kosketus lukeutuu kontrolloivaksi kosketukseksi: ohjaajan kosketus sateenvarjoon pyrkii tai jopa pakottaa oppilaan toimimaan ohjaajan samanaikaisesti sanallisesti tuottaman vaatimuksen ”Laita se tähän pulpetille!” mukaisesti. Kosketuksella pidetään huolta, että samanaikaisesti annettu suullinen ohjeistus toimeenpannaan eli sateenvarjo siirretään syrjään. (Cekaite, 2015, s. 157–158, 166.) Koulunkäynninohjaajan toteuttaman intervention jälkeen opettaja osoittaa oppilaalle kysymyksen ja näin osallistaa hänet opetuskeskusteluun. Täten interventio on ollut ohjaajalta tarkoituksenmukainen ja sillä on saavutettu toivottu seuraus, eli oppilaan huomio suuntautuu samaan kuin muiden oppilaiden: meneillään olevaan opetukseen.

Lapsi omaksuu erilaisia tapoja toimia muun muassa kosketuksen kautta (Cekaite, 2015, s. 172). Tässä esimerkissä ohjaajan puuttumisen on määrä viestittää oppilaalle, että (kookkaan ja potentiaalisesti vaarallisen) esineen hypistely ei kuulu luokan toimintatapoihin. Oletetusti Laima tietää, että sateenvarjo ei kuulu tunnille ja kenties sen takia tämä päästääkin sateenvarjosta irti, kun Seija niin ohjaa. Laima osoittaa yhteistyöhalukkuutta reagoidessaan interventioon toivotun mukaisesti lopettaen työskentelyä häiritsevän toiminnan.

Aikuisen lapsen kohdistaman kosketuksen on todettu olevan pitkäkestoisempaa silloin, kun aikuinen haluaa valvoa tai ylläpitää lapsen osallistumista. Pitkäkestoisesta kosketuksesta voidaan hyödyntää tilanteessa, jossa kosketuksen kohde vetäytyy tilanteesta, poikkeaa aiheesta tai ei kiinnitä huomiota. (Cekaite, 2016, s. 7, 10, 33). Seijan koskettaessa Laiman käsissä olevaa sateenvarjoa, hän oletettavasti haluaa nimenomaan valvoa ja pitää huolta, että Laima laskee esineen pois käsistään, sillä sateenvarjon pyörittely kiinnittää oppilaan huomion käsillä olevaan esineeseen meneillään olevan opetuksen sijaan.

Esimerkki 2/2 Suomee. Toisessa esimerkissä oppilas kommentoi, kovaäänisesti omalla äidinkielellään violla, opettajan toteuttamaa parien jakoa. Myös tämän esimerkin rakenne noudattaa Ahlholmin ja Karvosen (2021) havaitsemaa kolmi-osaista rakennetta. Intervention aloitusosassa ohjaaja puuttuu Eetun kommentointiin lähestymällä tätä ja puheen saattelemana ”Hei suomee suomee suomee suomee!” koskettaa Eetua yläselkään ja kumartuu samalla tämän puoleen (Kuva 3). Puheellaan Seija kehottaa Eetua vaihtamaan kielen viron kielestä suomen kieleen. Intervention keskiosassa ohjaaja pitää vielä kättään oppilaan yläselällä ja samalla suoristaa itsensä kumartuneesta asennosta. Ohjaaja koskettaa Eetun yläselkää ikään kuin hierovin liikkein ja loppuosassa kääntyy Eetusta pois päin ja irrottaa kätensä siirtyen pois Eetun luota.

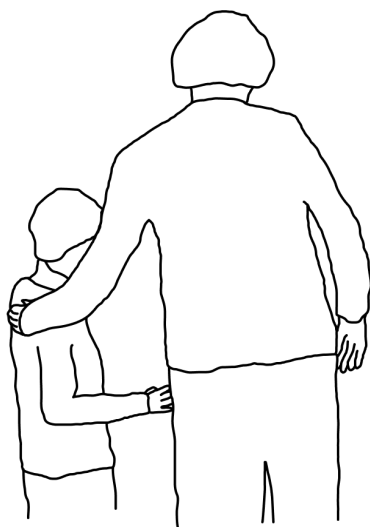


Kuva 3. Esimerkki Suomee (myös luvussa 6.2).

Myös tässä esimerkissä ohjaaja deaktivoi oppilasta: Seija puuttuu Eetun omalla äidinkielellään toteuttamaan kommentointiin. Ohjaajan toteuttaman kosketusintervention ansiosta Eetu hiljentyy ja kääntää katsettaan sekä rintamasuuntaansa kohti opettajaa, joka johtaa parhaillaan tapahtuvaa parien jakoa. Esimerkissä on nähtävillä kuinka koulunkäynninohjaajan sanallinen kehoitus edeltää kosketusta. Sanallisen ohjeistuksen on todettu olevan usein kosketusta edeltävää tai sen kanssa samanaikaista (Cekaite, 2015, s. 157–158).

Esimerkki 3/2 Vaeltaja. Tässä esimerkissä on myös havaittavissa kolmiosainen rakenne, mutta se muodostuu eri tavalla kuin edelliset esimerkit. Aloitusosassa ohjaaja kutsuu Radimiria nimellä kahteen otteeseen. Radimir ei kuitenkaan näytä

vastaavan kutsuun, sillä hän pysyy kameran tavoittamattomissa. Radimirin jatkaessa vaellustaan, siirrytään intervention keskiosaan, jossa Seija nousee paikaltaan seisomaan ja lähtee oletettavasti lähestymään Radimiria. Seija pysähtyy ja Radimir kävelee takaisin paikkaansa kohti, ilmestyen taas kameran kuvaan. Loppuosassa Seija toteuttaa kosketusintervention paimentaen Radimirin omalle paikalleen tämän yläselkään koskien (Kuva 4). Tässä intervention loppuosassa ohjaaja ikään kuin varmistaa, että oppilas toteuttaa toivotun toiminnan ja palaa takaisin omalle paikalleen.

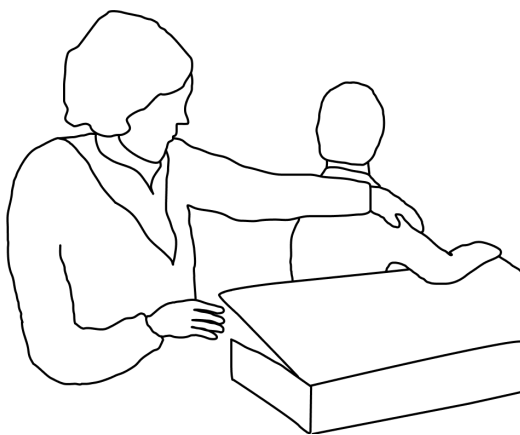


Kuva 4. Esimerkki Vaeltaja (myös luvussa 6.2).

Tässä esimerkissä koulunkäynninohjaajan toteuttamalla kosketusinterventiolla on oppilaan toimintaa deaktivoiva vaikutus. Radimir on pyörinyt luokassa, vaikka hänen olisi pitänyt olla ryhmätyöpöydän ääressä tekemässä käsityötä. Ohjaajan kutsu, päättäväisyyttä ilmaiseva kehopositio oppilaan suuntaan ja lopulta oppilaan lähestyminen ja tämän ohjaaminen paimentaen omalle paikalleen sammuttavat oppilaan työskentelyä häiritsevän käyttäytymisen. Puheen on todettu usein edeltävän kosketusinterventioita (Cekaite, 2015, s. 157–158). Myös tässä esimerkissä ohjaajan kosketusta edeltää puhe: ohjaaja kutsuu oppilasta ensin kahdesti nimeltä, jonka jälkeen nousee ja ohjaa oppilaan omalle paikalleen kosketuksen avulla.

Cekaite (2015, s. 162) on todennut kosketuksen muodon ja keston vaihtelevan riippuen kosketuksen kohteen tottelevaisuudesta. Radimir ei vastaa Seijan kutsuun toivotulla nopeudella, joten Seija nousee ja pyrkii kosketuksellaan varmistamaan, että omalle paikalle siirrytään. Seija ohjaa oppilasta yläselästä paimentaen. Paimentamisella (engl. shepherding) tarkoitetaan, useimmiten lapsen, ohjaamista haluttua toimintaa kohti kosketuksen avulla (ks. Cekaite, 2010). Eli paimentaminen myös pyrkii kontrolloimaan kosketuksen kohteen toimintaa.

Esimerkki 4/2 Helsinki. Tämän esimerkin rakenne eroaa muista, sillä siinä kosketusinterventiota ei edellä puhe. Interventio jakautuu muista esimerkeistä poiketen kahteen osaan. Aloituserässä koulunkäynninohjaaja toteuttaa äänettömän kosketusintervention taaksepäin kääntyneen Maksimin olkavarteen (Kuva 5). Seija ikään kuin vetää ja kääntää kosketuksellaan Maksimin oikeinpäin istumaan. Lopetusosassa Seija päästää irti Maksimista ja osoittaa saman tien oikean käden etusormellaan oppilaan pulpetilla olevaa vihkoa sanoen samalla hiljaisella äänellä ”Helsinki”. Ilmeisesti Seija siis osoittaa vihosta kohdan, jossa opetuksessa ollaan menossa ja pyrkii puhumaan hiljaisesti opettajan opetuksen edetessä läpi koko katkelman. Kosketuksen on todettu usein edeltävän osoittavaa elettä kohti pedagogista toimintaa (ks. Routarinne, ym., 2020, s. 6), kuten tässäkin esimerkissä ja samalla osoittava ele tarkoittaa puheen merkitystä (Kääntä & Haddington, 2011, s. 34).



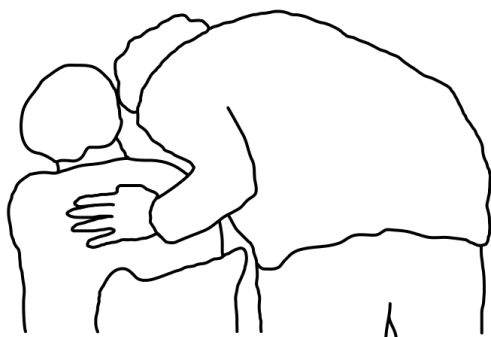
Kuva 5. Esimerkki Helsinki (myös luvussa 6.2).

Esimerkissä Helsinki koulunkäynninohjaaja Seijan kosketusinterventio aktivoi oppilasta. Maksim on kääntyneenä takana istuvan oppilaan puoleen eikä seuraa

meneillään olevaa opetusta. Seijan toteuttama kosketusinterventio Maksimin olkapäähän johtaa tämän kääntymiseen takaisin oman pulpetin suuntaan ja Seijan osoittavan eleen myötä Maksim kiinnittää huomion takaisin pulpetilla olevaan vihkoon. Aiemmassa tutkimuksessa kosketuksen on todettu usein edeltävän osoitettavaa elettä, jolla pyritään keskittämään oppilaan huomio takaisin pedagogiseen toimintaan (Routarinne, ym, 2020, s. 6). Huomiota herättävien kosketusten on todettu kohdistuvan usein neutraaleihin kehon osiin, kuten olkapäähän tai olkavarteeseen (Routarinne ym., 2020, s. 22) ja tämä esimerkki osaltaan vahvistaa tätä havaintoa.

Tässä esimerkissä nähtävä liike ei ole perinteistä Cekaiten (2010) kuvailemaa paimentamista, sillä oppilasta ei samalla ohjata paikasta toiseen. Seijan kosketusinterventio Maksimin olkavarteeseen kuitenkin uudelleenohjaa oppilaan kehon kääntäen sen kohti meneillään olevaa pedagogista toimintaa (vrt. Cekaite, 2010, body twist). Kehon uudelleenohjauksen ja ohjaajan osoittavan eleen ansiosta oppilas saadaan orientoitumaan takaisin opetukseen.

Esimerkki 5/2 Rumpali. Tämän esimerkin koulunkäynninohjaajan kolmiosaisen intervention alitusosassa Seija lähestyy Eimaria ja kumartuu Eimarin puoleen koskettaen samalla tätä yläselkään ja olkavarteeseen (Kuva 6). Keskiosassa ohjaaja kuiskaa jotain oppilaalle ja pitää käsiään vielä Eimarin selällä. Eimarin alkaessa riuhtomaan itseään irti ohjaajan kosketuksesta, siirrytään intervention loppuosaan, jossa Seija suoristautuu, lopettaa kosketusintervention ja peräännytty pois ryhmätyöpöydän ääreltä.



Kuva 6. Esimerkki Rumpali (myös luvussa 6.2).

Rumpali esimerkissä Seija puuttuu oppilaan rummutukseen, joka häiritsee meneillään olevaa pedagogista toimintaa. Seijan toteuttaessa kosketusintervention Eimar on jo ehtinyt lopettanut rummuttamisen, mutta Seija kumartuu vielä tämän puoleen sanomaan jotain, oletettavasti liittyen melun aiheuttamiseen. Seijan ollessa kumartuneena Eimarin puoleen, Eimar työntää ohjaajaa kauemmas koskien tämän päähän ja koittaa rimpuilla pois ohjaajan otteesta. Seija peräännyttyä ja Eimar orientoituu meneillään olevaan arvauspeliin. Kosketuksella ja puheella Seija pyrkii deaktivoimaan oppilasta. Lapsen reaktion kosketukseen on todettu riippuvan monesta tekijästä, kuten tämän asenteesta ja tahdosta (Cekaite, 2015, s. 169). Eimar reagoi koulunkäynninohjaajan kosketukseen melko fyysisesti ja osoittaa reaktiollaan jonkinmoista yhteistyöhaluttomuutta ja kapinointia ohjaajan toimia kohtaan. Ohjaajan peräännyttyä, Eimar pyrkii osallistumaan meneillään olevaan peliin, mutta ei kerkeä vastaamaan tarpeeksi ajoissa. Tämän myötä oppilas kääntyy ohjaajaa kohti ja ärisee tälle. Reaktio vaikuttaa olevan jonkinmoinen mielenosoitus siitä, että ohjaajan interventio olisi ollut esteenä peliin osallistumiseen.

Esimerkeissä Helsinki ja Rumpali koulunkäynninohjaaja toteuttaa kosketusintervention ilman edeltävää tai samanaikaista puhetta. Luokkahuoneessa tapahtuvat kosketukset sijoittuvat kuitenkin aina johonkin tilanteeseen ja usein kosketusta edeltää joku käyty keskustelu tai annettu ohjeistus. Esimerkissä Helsinki ohjaajan kosketus ajoittuu opettajan puheenvuoron kanssa päällekkäin ja luultavasti kosketuksella oppilaan toimintaan puuttuminen on keino, jolla ohjaaja pyrkii olemaan häiritsemättä muiden oppilaiden työskentelyä tai opettajan opetusta. Vaikka juuri näiden kahden esimerkin kosketusinterventiota ei edellä koulunkäynninohjaajan puhe, luokkahuoneessa tapahtuvia kosketuksia edeltää kuitenkin aina jonkinlainen vuorovaikutustilanne eikä kosketuksia täten edes voida tuottaa muusta vuorovaikutuksesta irrallisina.

Tämän tutkielman viidestä esimerkistä neljässä koulunkäynninohjaajan kosketuksella on oppilasta deaktivoiva vaikutus. Koulunkäynninohjaaja pyrkii kosketuksellaan sammuttamaan oppilaan tunnille kuulumattoman ja oppilaan työskentelyä häiritsevän toiminnan. Yhdessä esimerkissä (Helsinki) koulunkäynninohjaajan kosketus on oppilasta aktivoiva. Aiemmissä tutkimuksissa puhutaan yleisesti

kontrolloivasta kosketuksesta (engl. control touch), jolla viitataan kosketuksen vastaanottajan toimintaa kontrolloiviin ja ohjaileviin kosketuksiin (ks. Bergnehr & Cekaite, 2018). Tämän tutkielman aineistossa nähtävät kosketukset lukeutuvat kaikki kontrolloiviksi kosketukseksi: ohjaajan kosketus pyrkii tai jopa pakottaa oppilaan toimimaan ohjaajan usein samanaikaisen tai kosketusta edeltävän sanallisen vaatimuksen mukaisesti. Kosketuksella pidetään huolta, että samanaikaisesti annettu suullinen ohjeistus toimeenpannaan. (Cekaite, 2015, s. 157–158, 166.)

Aikuisen lapsen kohdistaman kosketuksen on todettu olevan pitkäkestoisempaa silloin, kun aikuinen haluaa valvoa tai ylläpitää lapsen osallistumista. Pitkäkestoisesta kosketusta voidaan hyödyntää tilanteessa, jossa kosketuksen kohde vetäytyy tilanteesta, poikkeaa aiheesta tai ei kiinnitä huomiota. (Cekaite, 2016, s. 7, 10, 33). Kaikissa esimerkeissä kosketuksen kohteena oleva oppilas poikkeaa aiheesta tai ei kiinnitä huomiota meneillään olevaan opetukseen. Koulunkäynninohjaaja oletettavasti haluaa kosketuksellaan nimenomaan valvoa ja pitää huolta, että oppilaan työskentelyä häiritsevä toiminta loppuu. Etenkin esimerkeissä Saateenvarjo, Rumpali ja Suomee koulunkäynninohjaajan kosketus on pitkäkestoisempaa ja kohdistuu tyypillisesti oppilaan yläselkään.

Cekaite (2015, s. 162) on todennut kosketuksen muodon ja keston vaihtelevan riippuen kosketuksen kohteen tottelevaisuudesta. Kun oppilas ei vastaa ohjaajan kutsuun tai ohjeistukseen, koulunkäynninohjaaja pyrkii kosketusinterventiollaan varmistamaan, että oppilaalta haluttu toiminta toteutuu. Aiemmissä tutkimuksissa on myös huomattu, että puhetta ja kosketusta käytetään yhdessä usein eniten sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi ei noudata ohjeistusta (Cekaite, 2015, s. 157). Esimerkeissä nähtävissä tilanteissa oppilaiden toiminnassa on työrauhaa tai työskentelyä häiritseviä elementtejä ja usein oppilas ei täysin noudata annettua ohjeistusta tai keskity siihen mihin kuuluisi. Tämän vuoksi koulunkäynninohjaaja puuttuu oppilaan käyttäytymiseen ja hyödyntää usein samanaikaisesti tai tiiviisti peräkkäin puhetta ja kosketusta. Huomionarvoista on, että viidestä esimerkistä neljässä meneillään oleva pedagoginen toiminta tai opettajan opetus pystyy jatkumaan koko koulunkäynninohjaajan toteuttaman intervention ajan keskeytyksettä.

6.4 Yhteenveto

Madsenin ym. (1968) työrauhahäiriöluokittelu ei soveltunut tämän tutkielman aineiston luokitteluun parhaalla mahdollisella tavalla, joten aineiston pohjalta muodostui uusi yhdeksänosainen luokittelu. Alkuperäisestä luokittelusta poistui luokka ”Esineen pureskelu tai imeskely”, joka jatkossa voidaan sisällyttää ”Muu pedagogisesta näkökulmasta ei-tarkoituksenmukainen toiminta” kategoriasta erotettuun uuteen luokkaan ”Huomion keskittyminen käsillä olevaan tavaraan”. Toinen aineiston pohjalta muodostunut luokka sai nimen ”Huomiota herättävä passiivisuus”.

Tässä tutkielmassa tarkastelluissa esimerkeissä oppilaan työrauhaa tai työskentelyä häiritsevä käyttäytyminen koostuu erilaisista multimodaalisista elementeistä, kuten puheesta (oman äidinkielen puhuminen), eleistä (kädellä pöydän hakkaaminen, esineen pyörittely käsissä) ja kehon liikehtimisestä (liikehtiminen luokassa tai omalla paikalla). Nämä multimodaaliset elementit muodostavat tilanteen, joka tulkitaan työrauhaa tai työskentelyä häiritsevänä käyttäytymisenä ja johtaa koulunkäynninohjaajan toteuttamaan kosketusinterventioon.

Koulunkäynninohjaajan kosketusinterventio noudattaa usein Ahlholmin ja Karvosen (2021, s 180) kuvailemaa kolmiosaista rakennetta, mutta vuorovaikutustilanteesta riippuen interventio voi rakentua myös eri tavalla ja se voi aktivoida tai deaktivoida oppilasta. Koulunkäynninohjaajan toiminnassa on usein kaksi toimintaa päällekkäin: yleisimmin puhe ja kosketus. Koulunkäynninohjaajan kosketusinterventio rakenne on joko kolmi- tai kaksiosainen ja viidestä esimerkistä neljässä koulunkäynninohjaajan kosketusinterventiolla on oppilaan toimintaa deaktivoi-va vaikutus. Yhdessä esimerkissä on nähtävillä oppilaan asentoa korjaava kosketus, joka samalla herättää oppilaan huomion takaisin meneillään olevaan opetukseen eli aktivoi oppilasta kohti pedagogista toimintaa.

Kaikissa esimerkeissä työrauhaa tai työskentelyä häiritsevä käyttäytyminen saadaan ohjaajan toimesta sammutettua. Vain yhdessä esimerkissä opettaja joutuu hyssyttelemään ja puhuttelemaan nimellä häiritsevästi käyttäytyvää oppilasta. Muissa esimerkeissä opettaja pystyy jatkamaan opetusta koulunkäynninohjaajan puuttuessa työrauhahäiriöinä tulkittuun tilanteeseen.

7 Luotettavuus

Olen pyrkinyt tutkimuksen luotettavuuteen selittämällä mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen kulun ja tutkielmassa esitetyt videokatkelmat. Tarkan kuvailun kautta pyrin luomaan tekemistäni johtopäätöksistä ja tulkinnoista lukijoille läpinäkyviä. Tarkastelemani videokatkelmat on katsonut lisäksi työni ohjaaja, joka on tarkastanut niistä tekemäni havainnot. Tällä tavoin voidaan varmistaa, että kaikki videoiden tapahtumat huomioidaan ja samalla tutkimuksen luotettavuus paranee. Osa aineiston kosketuksista jää kuitenkin väkisinkin huomioimatta, sillä joku saattaa esimerkiksi kehollaan huomaamattaan peittää kosketuksen kameralta.

En ole itse osallistunut aineiston kuvaamiseen, joten teen havaintoja aineistosta ulkopuolisen roolissa. Videot on kuvattu kahdella kameralla, jotka ovat sijoiteltu hieman eri tavalla kussakin tarkastellussa videossa. Pääasiassa videoilta pystyi hyvin tarkastelemaan eri tilanteita, mutta pohdin, että olisiko kameroiden toisenlainen sijoittelu voinut vaikuttaa tilanteiden tulkintaan. Aineistoa ei ole kuvattu nimenomaan työrauhahäiriöiden tai multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, joten luokan oppilaat ja aikuiset eivät ole tienneet, että muun muassa heidän kosketuskäyttäytymistään tarkastellaan. Tämänkaltainen kuvaustilanne voi kuitenkin vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen ja on mahdoton sanoa käyttäytyvätkö videolla näkyvät henkilöt täysin luonnollisesti, tiedostaessaan kameran läsnäolon luokassa.

Tämän tutkielman kaltaisessa mikroetnografisessa tutkimuksessa videotallenteet sopivat hyvin aineistoksi. Videoihin pystyy palaamaan koska tahansa ja niitä voi tarkastella yksityiskohtaisesti sekunti sekunnilta. Tässä pro gradu -tutkielmassa olen tarkastellut viittä erilaista työrauhahäiriötilannetta joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella, mutta tämänkaltaisia tilanteita esiintyy aineistossa huomattavasti enemmän. Nämä eri tilanteet saattaisivat muotoutua eri tavalla kuin miten tässä tutkielmassa on esitetty ja tilanteissa saattaisi esiintyä muitakin multimodaalisia elementtejä.

Tutkimus on toteutettu eettisesti kestävästi. Long Second -videoaineistoa säilytetään Helsingin yliopiston suljetulla verkkoasemalla ja videoilla esiintyvien oppilaiden huoltajilta, ohjaajilta ja opettajilta on saatu kuvaus- ja tutkimusluvut. Tutkimuksessa esiintyvät oppilaat, opettajat tai koulunkäynninohjaajat eivät ole tunnistettavissa, sillä heitä kutsutaan pseudonyymeillä. Aineistossa esiintyvien henkilöiden lisäksi anonyyminä on pidetty myöskin koulu, jossa aineisto on kuvattu.

8 Pohdintaa

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tarkastella valmistavasta opetuksesta kuvatusta videomateriaalista työrauhahäiriötilanteita, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu fyysisellä kosketuksella. Luokittelin tilanteet Madsenin ym. (1968) luokittelun mukaan. Luokittelun osoittauduttua melko läpinäkymättömäksi tämän tutkielman aineiston ryhmittelyssä, sovelsin sitä ja muodostin uuden yhdeksänsänsäisen työrauhahäiriöluokittelun. Tutkielmassa tarkempaan tarkasteluun valikoitui viisi lyhyttä videokatkelmaa uuden luokittelun eri kategorioista. Tarkastelin esimerkkejä yksityiskohtaisesti ja muodostin videoiden tapahtumien pohjalta tulkin-toja sekä päätelmiä käyttäen apunani aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Pohdin myös koulunkäynninohjaajan toteuttaman kosketusintervention rakennetta ja seurauksia.

Vaikka olen tässä tutkielmassa tarkastellut työrauhahäiriöinä tulkittuja tilanteita ja luokitellut niitä, ei se tarkoita, että näkisin oppilaiden toiminnan negatiivisessa valossa. Tilanteita on tarkasteltu kokonaisuutena omassa kontekstissaan ja kuten kaikelle käyttäytymiselle, myös työrauhaa tai työskentelyä häiritsevälle käyttäytymiselle ja siihen puuttumiselle on perusteita ja selityksiä, joita on tässä tutkielmassa pyritty löytämään. Häiriöt ovat tavallaan katkoksia työskentelyjärjenteessä, ja sen takia ne ovat ryhmän työskentelyn kannalta ongelmallisia. Tästä syystä niitä on mielekästä käsitellä, sillä kysehän on ilmapiirin huoltamisesta.

Luokkahuoneen työskentelyssä pyritään kasvattamaan oppilaiden kykyä keskittyä yhteiseen tehtävään. On tavallista, että työskentely katkeaa yksittäisen oppilaan keskittymiskyvyn herpaantumiseen, joka tulee kaikkien tietoon työrauhahäiriönä. Sen sammuttaminen voi vaatia opettajan tai koulunkäynninohjaajan puuttumisen. Kosketuksen hyvinvointia ja kehitystä edistävien vaikutusten vuoksi on luonnollista, että fyysinen kosketus on läsnä koulumaailmassa ja täten myös yksi koulunkäynninohjaajan toimintatavoista. Tässä tutkielmassa tarkastelluissa esimerkeissä esiintyvät koulunkäynninohjaajan kosketusinterventiot jakautuvat joko kahteen tai kolmeen osaan. Näiden osien aikana koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella oppilaan työskentelyä tai työrauhaa häiritsevään toimintaan, joko

aktivoiden tai deaktivoiden oppilasta. Kaikissa esimerkeissä koulunkäynninohjaaja onnistuu sammuttamaan työrauhaa häiritsevän toiminnan.

Kosketus on puuttumiskeinona suora ja tehokas ja se vaatii kosketuksen kohteelta välitöntä reaktiota. Kosketuksen avulla oppilaaseen saadaan heti kontakti ja tälle voidaan muotoilla uudelleen sanallinen ohjeistus. Kosketusintervention voi toteuttaa täysin äänettömästi ja tässä tutkielmassa tarkasteltujen kaltaisissa tilanteissa, hiljainen tai jopa äänetön puuttuminen voi olla paras vaihtoehto. Hiljainen tai äänetön kosketusinterventio mahdollistaa opettajan opetuksen tai muun pedagogisen toiminnan jatkumisen intervention ohella. Vaikka häiritsevä toiminta saadaan koulunkäynninohjaajan kosketusintervention toimesta sammutettua, ei se automaattisesti tarkoita, että oppilas orientoituisi heti takaisin opetukseen. Kuitenkin uskon, että kosketusinterventioiden yhtenä tarkoituksena on opettaa oppilaille tapoja toimia. Kun häiritsevään käyttäytymiseen puututaan ja sitä korjataan, oppilas saa muistutuksen luokan toimintatavoista. Luokan normit ovat kuitenkin aikaan sidottuja: tässä aineistossa oman äidinkielen käyttöä säännösteltiin, kun taas nykyään omaa äidinkieltä pyritään hyödyntämään opetuksessa, ainakin perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tasolla. Tämän tutkielman aineisto on kuvattu edellisen opetussuunnitelman (2004) voimassa ollessa, joten olisikin mielenkiintoista tehdä samankaltainen tutkimus tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman (2014) aikana kuvattua aineistosta: tulkitaanko samankaltaisia tilanteita työrauhahäiriöiksi?

Mielestäni on tärkeä huomioida, että vaikka tutkielman kontekstina toimii valmistava opetus, voisi tutkielmassa esitettyjen työrauhahäiriötilanteiden kaltaisia tilanteita esiintyä yhtä hyvin myös yleisopetuksen tunneilla. Valmistavan opetuksen kontekstissa näihin tilanteisiin puuttumisessa tulee pohtineeksi oppilaan suomen kielen taidon yhteyttä koulunkäynninohjaajan toimintaan: puututaanko valmistavan opetuksen oppilaan toimintaan herkemmin kuin yleisopetuksen oppilaan, kun oletetaan, että tämä ei ymmärrä sanallista ohjeistusta tai tunne vielä koulun toimintatapoja?

Tämän tutkielman ollessa luonteeltaan tapaustutkimus, eivät tutkielman johtopäätökset ole yleistettävissä kaikkiin työrauhahäiriötilanteisiin, joihin koulunkäynninohjaaja puuttuu kosketuksella. Tutkielma antaa kuitenkin lisää tietoa koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välisistä työrauhahäiriötilanteista ja niissä esiintyvistä kosketuskäytännöistä. Etenkin koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kasvun myötä koen, että oppilaan ja koulunkäynninohjaajan välinen multimodaalinen vuorovaikutus on laajemman tutkimisen arvoinen aihe. Koulukontekstissa tapahtuvassa fyysisessä kosketuksessa on vielä paljon tutkittavaa ja siksi toivon, että myös koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välisiä kosketuskäytännöitä innostuttaisiin tutkimaan jatkossakin.

Lähteet

- Ackerman, D. (1990) *Aistien historiaa* (suom. S. Heikinheimo). Juva: WSOY.
- Antila, H. (2021). *"Et sil voi ilmasta paljon, pelkäl koskettamalla"* Myönteinen kosketus opettaja-oppilassuhteessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Andonov, L. (2013). Valmistavan opetuksen vuosi: merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44 (3), s. 299–312. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1601772>
- Ahlholm, M. & Karvonen, U. (2021). Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena. Julkaisussa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e, *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 166–184. <https://doi.org/10.30660/afinla.99081>
- Aho, S. (1978). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin*. Turku: Turun Yliopisto.
- Alisaari, J. & Heikkola, L. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Belt, A. & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>

Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26:3, 312–331. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414690>

Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent- child interactions. *Text & Talk*, 30-1, 1-25. <https://doi.org/10.1515/text.2010.001>

Cekaite, A. (2015). The coordination of talk and touch in adults' directives to children: Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 152–175. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025501>

Cekaite, A. (2016). Touch as social control: Haptic organization of attention in adult- child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.003>

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. Teoksessa O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (toim.) *Encyclopedia of language and education: bilingual and multilingual education*. New York, NY: Springer, 103–116.

Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa P. van Avermaet, S. Slembrouck, K. van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (toim.) *The multilingual edge of education*. Palgrave Macmillan, 67–89.

- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11*. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/153032> Viitattu 4.11.2021.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu nimityksistä. *Kasvatus ja aika* 10(4), 44–61. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701171167>
- Field, T. (2014). *Touch*. Second edition. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Finnegan, R. (2014). *Communicating: The multiple modes of human interconnection*. Second edition. London: Routledge.
- Heinonen, P. (2017). *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistujuiden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heinonen, P., Karvonen, U. & Tainio, L. (2020). Hand-on-shoulder touch as a resource for constructing a pedagogically relevant participation framework. *Linguistics & Education*, 56, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100795>
- Helkiö, N. (2021). Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. Julkaisussa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. AFinLA-e, Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 141–165. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakonen, T. & Niemi, K. (2020). Blocking a peer's hand as a way to manage participation and turn-taking in digital classroom activities. *Social Interaction. Video-Based Studies in Human Sociality* 3:1. <https://tidsskrift.dk/social-interaction>
- Kaunisto, M. (2021). Kohdekielisyden normin oikeutus ja toteutus venäjänkielissä CLIL-alkuopetuksessa. Julkaisussa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. AFinLA-e, Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 91–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/100704>
- Karvonen, U., Heinonen, P. & Tainio, L. (2018). Kosketuksen lukutaitoa. Konventionaalistuneet kosketukset oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. *AFinLan vuosikirja* 75 (1), 159–183. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69257>
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa. Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika* 12 (4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/76611>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(3) 1–11. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Knoblauch, H. (2012). Introduction to the special issue of Qualitative Research: video- analysis and videography. *Qualitative Research*, 12(3), 251–254. <https://doi.org/10.1177/1468794111436144>

Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334–356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>

Kuntatyönantajat 23.8.2021. Määrällisesti eniten lisääntyneet ammattinimikkeet 2020. <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/henkilostotilastot/amatit> Viitattu 15.9.2021

Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337, 122–151.

Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdatus multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337, 11–48.

Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>

Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management. A professional decision-making model*. 5. painos. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Madsen, C., Becker, W. & Thomas, D. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1:2, 139–150. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-139>

Montagu, A. (1971). *Touching: the human significance of the skin*. New York: Columbia University Press.

Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2.9.2015). Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä? Saatavissa: https://www.oaj.fi/content-sets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf Viitattu 4.11.2021.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2009). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> Viitattu 14.2.2022.

Owen, P. & Gillentine, J. (2011). Please touch the children: appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development* 6, 657–868. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.497207>

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>. Viitattu 4.2.2022.

Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Julkaisussa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) Koulun monet kielet. *AFinLA-e, Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>

Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim), *Kielentutkimuksen menetelmiä II*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, Sivut 374–411 . <https://doi.org/10.21435/skst.1457>

Routarinne, S. & Ahlholm, M. (2021). Developing Requests in Multilingual Classroom Interaction: A Case of Second Language Development in Middle Childhood. *Applied Linguistics*, Volume 42, Issue 4, August 2021, 765–790, <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>

Routarinne, S., Heinonen, P., Karvonen, U., Tainio, L. & Ahlholm, M. (2020). Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. *Social Interaction. Video based Studies in Human Sociality*. Special Issue: Trajectories of human-to-human touch in institutional settings 3(1). <https://tidsskrift.dk/socialinteraction>

Routarinne, S., Tainio, L. & Burdelski, M. (toim.) (2020). Human-to-human touch in institutional settings. *Special Issue on Social Interaction. Video based Studies in Human Sociality* 3(1). <https://tidsskrift.dk/socialinteraction/issue/view/8754>

Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>

Stenlund, S. (2019). *Oppilaiden välinen koskettaminen koulumuistoissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 4.2.2022.

Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e 13. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 44–69. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>

Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus

Tainio, L. & Heinonen, P. (2021). Student-to-student hand-on-shoulder touch as an embodied response to reproach and critical teacher evaluation. *Linguistics and Education* 66. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100982>

Tainio, L., Heinonen, P., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2019). "Siin varmaa niinku raja ylitty." Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus*, 32(3), 5-23.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>

Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32:5, 428–443, <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>

Vanhanen, V. (2017). *Luokanopettajan suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Äärilä, A. (2020). *Miten istumapaikasta neuvotellaan? Kosketus koulunkäynninohjaajan resurssina valmistavassa opetuksessa*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto.