UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

Ohjaileva kosketus : huomion suuntaaminen pedagogiseen toimintaan

Karvonen, Ulla; Routarinne, Sara; Heinonen, Pilvi

Tainio, Liisa; Karvonen, Ulla; Heinonen, Pilvi

2023

http://hdl.handle.net/10138/572220

Karvonen, U, Routarinne, S & Heinonen, P 2023, Ohjaileva kosketus : huomion suuntaaminen pedagogiseen toimintaan. julkaisussa L Tainio, U Karvonen & P Heinonen (toim), Koskettava koulu : Koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa. Gaudeamus, Helsinki, Sivut 151–184.

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi
This is an electronic reprint of the original article.
This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.
Please cite the original version.

5
Ohjaileva kosketus
Huomion suuntaaminen pedagogiseen toimintaan

Sara Routarinne, Ulla Karvonen ja Pilvi Heinonen

Koulun perustehtävä on tukea oppilaiden kasvua ja antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §). Perustehtävä on luonteeltaan sosiaalinen, ja sen toteuttamiseen kuuluvat opettajan ja oppijan institutionaaliset roolit sekä pedagogiselle vuorovaikutukselle ominainen tiedollinen ja kokemukseen perustuva asymmetria. Opettajalla opettajalla on valta asettaa tavoitteita, antaa tehtäviä ja arvioida työskentelyä ja oppimista, oppijalla puolestaan velvollisuus opiskella ja kartuttaa osaamistaan tarkoitetussa asiassa. Opettamisen, opiskelun ja oppimisen prosessia onkin kuvattu didaktisen kolmion avulla, jossa opettajan tavoitteellinen vuorovaikutustehtävä on johdattaa oppija yhteyteen opiskeltavan sisällön kanssa (Kansanen 2003).

Opetuksen ja opiskelun sujuminen luokassa edellyttää sitä, että oppilaat osallistuvat meneillään olevaan pedagogiseen toimintaan tarkoituksenmukaisella tavalla eivätkä esimerkiksi liikuskele ympäriinsä päämäärättömästi, käy asiaankuulumattomia keskusteluja luokkatoveriensa kanssa tai selaile puhelinta tai sarjakuvalehteä pulpetin suojissa silloin, kun pitäisi keskittyä koulutyöhön, esimerkiksi kirjoittamiseen. Tällaista rauhallista ja häiriötöntä tilaa, joka mahdollistaa opiskeluun keskittymisen ja siten oppimistavoitteiden saavuttamisen, kutsutaan työrauhaksi (esim. Erätuuli & Puurula 1990). Työrauha on opetuksen, opiskelun ja oppimisen keskeinen edellytys, ja opettajan onkin seurattava oppilaiden toimintaa oppitunnilla ja puututtava tarpeen tullen epätarkoituksenmukaiseen toimintaan.

2000-luvulla on alettu puhua myös opettajalle erityisestä pedagogisesta katseesta tai ammatillisesta näkemisestä. Ajatus ammatillisesta asiantuntijakatseesta on peräisin Charles Goodwinin vaikutusvaltaisesta artikkelista ”Professional Vision” (1994). Sen keskeinen väite on, että ammatillinen näkeminen on sosiaalista ja tilanteista. Tiettyyn ammattiin

sosiaalistumiseen kuuluu myös tietynlaisen näkemisen oppimista, kykyä jäsentää havaintoja ammatillisesti merkityksellisiin kategorioihin sekä kykyä erottaa ammatillisesta näkökulmasta huomionarvoiset seikat monivirikkeisessä havaintomaailmassa.

Ammatillisen katseen ajatus on herättänyt vastakaikua myös opettamisen tutkijoissa. Opettajan työssä ammatillinen katse on kykyä havaita ne luokkahuonetapahtumat, jotka ovat oppimisen kannalta olennaisia, joko niin että ne edistävät tai estävät oppimista (van Es & Sherin 2010; Meschede ym. 2017). Päätelmät opettajan ammatillisesta katseesta ovat useimmiten perustuneet konkari- ja noviisiopettajien verbaalisiin selontekoihin, mutta myös katseenseurantatutkimus on vahvistanut, että opettajaopiskelijat ja asiantuntijaopettajat katsovat ja näkevät luokkatilanteissa eri asioita. Ammattilaisen katse silmäilee tilannetta kokonaisvaltaisemmin ja katsefiksaatiot ovat pidempikestoisia. Ammattilaiset havaitsevat myös yksityiskohtaisemmin ja osaavat kategorisoida havaintoja ammatillisesti mielekkäillä käsitteillä. Opetusharjoittelijat puolestaan tekevät sattumanvaraisempia havaintoja tai saattavat jäädä seuraamaan pedagogisesti vähämerkityksistä seikkaa muun tilanteen kustannuksella. (Ks. Wyss, Rosenberger & Bührer 2021; Wolff ym. 2016.)

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ammatillinen katse on liitetty sekvenssiin, joka käynnistyy havaitsemisesta (*noticing*), johtaa opettajan päättelyyn (*reasoning*) ja lopulta toimintaan (*acting*) (Steffensky ym. 2015; Lachner, Jarodzka & Nückles 2016; van Es & Sherin 2021). Koskettaminen on yksi keinoista toimia, kun opettaja havaitsee oppilaiden ohjailun tarpeen.

Luokanhallinta on keskeinen osa opettajan ammattitaitoa. Siihen kuuluu akateemisen toiminnan jouheva johtaminen ja häiriöiden ehkäisy. Ohjaaminen ja luokanhallinta nojaavat ammatilliseen katseeseen. (Steffensky ym. 2015.) Opettajahan ei voi suoraan tehdä havaintoja oppilaissa tapahtuvasta oppimisesta. Sen sijaan hän voi seurata, onko oppimiselle edellytyksiä tai onko toiminta tarkoituksenmukaista pedagogisesta näkökulmasta. Tässä luvussa käsittelemme sellaisia kosketuksia, joita opettaja hyödyntää havaitessaan tarpeen suunnata oppilaan huomiota ja ohjata hänet pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Kutsumme tällaista kosketusta ohjailevaksi kosketukseksi. Pohdimme lähdekirjallisuuden avulla erilaisia tilanteita, joissa ohjailu on tarpeen, ja tuomme sen jälkeen esiin, millä tavoin pääasiassa opettajat mutta myös oppilaat nostavat selontekoaineistoissa esiin kosketuksen ohjailutehtäviä. Lisäksi analysoimme muutamia luokkahuonetilanteita,

joissa opettaja tai koulunkäynninohjaaja hyödyntää eri tavoin koskетusta oppilaan ohjailussa.

LUOKAN HALLINTA OPETTAJAN TYÖSARKANA

Yksi opettajan pedagogisen katseen kohteista on työrauha (Steffensky ym. 2015). Työrauha on käsitteenä subjektiivinen ja suhteellinen, eikä sille voida laatia tilanteesta toiseen siirrettäviä kriteereitä. Erityyppiset työtavat ja pedagogiset aktiviteetit edellyttävät ja sallivat erityyppistä käyttäytymistä. Esimerkiksi hiljaa oleminen tai fyysinen liikkumattomuus, jotka saattavat helposti tulla mieleen hyvän työrauhan merkkeinä, voivat vaikkapa ryhmätyöskentelyssä tai toiminnallisia työtapoja käytettäessä olla epätarkoituksenmukaista ja siten ei-toivottua toimintaa. (Carter & Doyle 2006; Dewey 2004.) Eri osapuolten käsitykset siitä, millä tavoin työrauha tietyssä tilanteessa toteutuu, voivat myös poiketa toisistaan (Holopainen ym. 2009). Lisäksi työrauhalla voidaan viitata laajemminkin oppimisympäristön turvallisuuteen ja viihtyisyyteen (Julin & Rumpu 2018, 22).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteellä *classroom management* viitataan kaikkiin niihin toimiin, joiden avulla opettaja mahdollistaa ja edistää oppilaiden kiinnittymistä pedagogisesti merkitykselliseen toimintaan (esim. Emmer & Sabornie 2016; Martin ym. 2016). Suomessa käsite voidaan kääntää esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseksi (esim. Holopainen ym. 2009; Uusikylä & Atjonen 2005), luokan hallinnaksi, järjestyksenpidoksi tai johtamiseksi (esim. Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018), joskaan mikään näistä käsitteistä ei oikein tavoita englanninkielisen vastineensa merkitysalaa. Tässä luvussa puhumme luokan hallinnasta laajassa merkityksessä sisällyttäen siihen kaikki ne toimet, joiden avulla opettaja pyrkii varmistamaan kaikkien oppilaiden osallistumisen pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen toimintaan.

Luokan hallintaa koskevassa tutkimuksessa tavataan erottaa toisistaan ennakoivat toimintatavat, joiden avulla pyritään ehkäisemään ennalta työrauhahäiriöiden syntymistä, sekä reaktiiviset toimintatavat, joiden avulla puututaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Ennakoiviin toimintatapoihin lukeutuvat esimerkiksi hyvän opettaja-oppilassuhteen rakentaminen, oppilaiden sosio-emotionaalisen kehityksen tukeminen, itsesäätelytaitojen opettaminen, selkeiden sääntöjen ja työskentelyrutiinien luominen sekä mielekkäiden pedagogisten aktiviteettien suunnittelu (Bear ym. 2016; ks. myös luku 3). Työskentelyn sujumista edistää myös se, että opettaja seuraa herkeämättä luokkahuoneen tapahtumia ja osoittaa oppilaille olevansa tietoinen siitä, mitä luokassa on tekeillä (esim. Kounin

1970; Sherin & van Es 2005; Steffensky ym. 2015; van Es & Sherin 2021). Työrauhahäiriöitä ehkäiseviin toimintatapoihin voidaan lukea kuuluvaksi myös toivotun käyttäytymisen vahvistaminen erilaisin palkkioin, vaikkapa kehumalla (esim. Reeve 2006; ks. myös luku 4), joskin se sisällytetään usein reaktiivisiin strategioihin.

Vaikka ennaltaehkäisevät toimintatavat ovat tutkimuksissa osoittautuneet pitkällä aikavälillä tehokkaiksi työrauhan edistämisen keinoiksi (esim. Bear ym. 2016; Brophy 2006), esiintyy kaikissa luokissa aika ajoin epätarkoituksenmukaista käyttäytymistä, johon opettajat joutuvat puuttumaan. Ei-toivottua käyttäytymistä on aiemmissa tutkimuksissa luonnehdittu muun muassa tehtäväkeskeisestä toiminnasta poikkeamiseksi (esim. Madsen, Becker & Thomas 1968) tai toiminnaksi, joka häiritsee oppilaan omaa tai toisten oppilaiden opiskelua tai opettajan toimintaa (esim. Doyle 2006; Erätuuli & Puurula 1990). Toisinaan erotetaan toisistaan ulkoiset ja sisäiset häiriöt, jolloin ulkoisilla häiriöillä viitataan sellaiseen käyttäytymiseen, joka häiritsee opettajaa ja toisia oppilaita, aiheuttaa uhkaa tai tuhoaa ympäristöä, kun taas sisäisillä häiriöillä tarkoitetaan passiivisuutta, joka voi ilmetä vaikkapa hiljaisena puuhailuna omien, muiden kuin opiskeltavien, asioiden parissa (Levin & Nolan 2007).

Kuten jo edellä todettiin, toivotussa ja ei-toivotussa käyttäytymisessä kyse ei ole niinkään toiminnan ominaisuuksista sinänsä vaan siitä, millaisena toiminta näyttäytyy tietyssä kontekstissa. Se, millainen toiminta on tarkoituksenmukaista ja millainen taasen epätarkoituksenmukaista, riippuu ennen muuta meneillään olevan pedagogisen toiminnan tavoitteista ja luonteesta (esim. Carter & Doyle 2006). Silti jotkut tutkijat ovat pyrkineet hahmottelemaan kokonaiskuvaa ilmiöstä listaamalla ei-toivotun käyttäytymisen eri tyyppejä tai muotoja. Esimerkiksi Madsen, Becker ja Thomas (1968) luokittelevat alan klassikkotutkimuksessa ei-toivotun käyttäytymisen kahdeksaan alaluokkaan: 1) karkeamotorinen häiriökäyttäytyminen, esimerkiksi liikuskelu luokassa; 2) melun aiheuttaminen esineellä, esimerkiksi kynällä naputtelu; 3) toisen oppilaan omaisuuteen puuttuminen; 4) fyysinen kontakti toisiin oppilaisiin; 5) asiaankuulumaton, kovaääninen puhe ja muu ääntely; 6) häiritsevä kääntyileminen ja muu liikehtiminen omalla paikalla; 7) esineiden pureskelu tai imeskely; 8) muu pedagogisen toiminnan näkökulmasta ei-tarkoituksenmukainen käyttäytyminen. Tämä jäsentely on toiminut pohjana monille myöhemmille luokituksille (esim. Aho 1976; Blaze ym. 2014). Se soveltuu varsin hyvin myös oman videoaineistomme kuvaamiseen, joskin juuri sillä varauksella, että häiritsevyys määrittyy lopulta tilanteisin ehdoin. Esimerkiksi kohdassa neljä mainittu oppilaiden fyysinen kosketus voi olla

häiriöitä aiheuttavaa härnäämistä (ks. luku 7), jopa kiusaamista, mutta myös osoitus saumattomasta ja hyvin sujuvasta yhteistyöstä (ks. luku 6). Niin ikään kohdassa seitsemän mainittu oraalinen käyttäytyminen voi olla ei-toivottua käytöstä mutta myös toimintaa, jonka kesto saattaa johtaa opettajan tekemään havainnon, ettei tavoiteltu pedagoginen toiminta etene.

Kun opettajilta on tiedusteltu, millaisia häiriökäyttäytymisen muotoja he työssään kohtaavat, puhuminen ilman puheenvuoroa on näyttäytynyt yleisimpänä koulukulttuurista ja -asteesta riippumatta. Muita yleisiä ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ovat opettajien mukaan joutenolo ja tarkkaamattomuus, kun taas vakavammat häiriökäyttäytymisen muodot, kuten aggressiivisuus, ovat tutkimusten perusteella yleisopetuksen luokissa harvinaisia. (Beaman, Wheldall & Kemp 2007.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2016 toteuttaman kyselytutkimuksen mukaan yleisimpiä työrauhaongelmia sekä ylä- että alakoulussa olivat opetusta häiritsevä puhe, se, ettei opettajaa kuunnella, sekä opetukseen tarvittavien välineiden puuttuminen. Yläkoulussa yleisiksi ongelmiksi nähtiin myös myöhästely sekä ruutulaitteiden luvaton käyttö. (Julin & Rumpu 2018.)

Aiemmassa tutkimuksessa opettajien on havaittu puuttuvan ei-toivottuun käyttäytymiseen sekä sanallisesti, esimerkiksi pyynnöin, kehotuksin, käskyin, kielloin, moittein, varoituksin ja uhkauksin, että käyttämällä erilaisia kehollisia keinoja, esimerkiksi katsetta, ilmeitä, eleitä, kehonasentoja, fyysistä läheisyyttä ja kosketusta (He 2000; Heinonen, Karvonen & Tainio 2020; Macbeth 1990; 1991; Margutti 2011; Moore 2017; Tainio 2011a). Opettaja voi puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen myös vaikkapa siirtämällä oppilaan toisaalle istumaan tai ottamalla haltuunsa häiritsevästi käytetyn esineen (ks. myös luku 8). Lisäksi opettaja voi jättää tarkoituksellisesti reagoimatta häiriökäyttäytymiseen, jos tulkitsee sen olevan ensisijaisesti huomion tavoittelua (esim. Kounin 1970; Lehtimaja & Tainio 2019; Woolfolk & Brooks 1985). Opettajan tulkinta epätarkoituksenmukaisen käyttäytymisen taustalla olevasta syystä vaikuttaakin puuttumisen tapaan: jos ei-toivotun käyttäytymisen nähdään esimerkiksi johtuvan turhautumisesta tehtävän vaikeuteen ja omaan osaamattomuuteen, siihen voidaan reagoida tarjoamalla tukea ja ohjausta, kun taas vaikkapa häiriökäyttäytymiseen, jonka tulkitaan johtuvan kyllästymisestä, saatetaan puuttua käskyin ja kielloin (vrt. Van Acker 2007; Gresham, Van Bao & Cook 2006; Lane, Falk & Wehby 2006). Vaikka luokan hallintaa on tavallisesti pidetty opettajan tehtävänä, myös oppilaat voivat puuttua

toistensa (esim. Tholander & Aronsson 2003) ja opettajankin (esim. Lehtimaja 2011) käyttäytymiseen.

KOSKETTAMINEN TYÖSKENTELYN OHJAAMISEN KEINONA

Vuorovaikutustutkimuksessa kosketus nousee usein esille vähintään maininnan tasolla, kun tarkastellaan aikuisten ja lasten välisiä tilanteita. Kosketus on aikuisen keino kontrolloida lapsen toimintaa. (Esim. Cekaite 2016.) Aiemmassa tutkimuksessa käyttäytymistä ohjailevaa kosketusta on tarkasteltu pääosin aikuisten ja pienten lasten välisessä vuorovaikutuksessa kotona ja varhaiskasvatuksessa (ks. kuitenkin Heinonen, Karvonen & Tainio 2020; Routarinne ym. 2020). Ohjailevan kosketuksen tapoja on kuvattu usein jatkumolla, joka ulottuu intensiteetiltään voimakkaista, pakottavista kosketuksista keveisiin, lyhytkestoisiin, kosketusvihjeiksi kutsumiimme kosketuksiin (kontrolloivan kosketuksen muodoista ks. Bergnehr & Cekaite 2018; Cekaite & Bergnehr 2018). Pakottavaa kosketusta edustaa tässä katsannossa esimerkiksi lapsen siirtäminen paikasta toiseen kantamalla tai paimentamalla tai lapsen liikkeen rajaaminen vaikkapa kaappaamalla hänet kainaloon tai pitelemällä kiinni hänen käsistään (esim. Cekaite 2010; 2016; M.H. Goodwin & Cekaite 2018). Kosketusvihjeiden avulla aikuinen taas voi suunnata ohjaavan puheen tietylle oppilaalle tai tehostaa sitä, mutta ne voivat toimia myös itsenäisesti tai muuhun keholliseen toimintaan yhdistettynä keinona ohjata käyttäytymistä ilman puhetta (esim. Cekaite 2015; Heinonen, Karvonen & Tainio 2020; Routarinne ym. 2020).

Ohjailevan kosketuksen avulla voidaan suunnata oppilaan huomio monin eri tavoin. Voimakkaammin rajaavat ja ohjaavat kosketukset ovat tavanomaisia tilanteissa, joissa ei-toivottu käyttäytyminen on luonteeltaan fyysistä, vaikkapa liikkumista, liikkumattomuutta tai erilaisten esineiden käsittelyä (ks. luku 8). Opettaja voi esimerkiksi pysäyttää luokassa vaeltelevan oppilaan ja taluttaa tämän paikoilleen, ohjata oppilaan kohti pedagogisen tehtävän suorittamispaikkaa tai pidellä toisella kädellään kiinni oppilaan ranteesta ja avata toisella tämän nyrkkiin puristuneen käden saadakseen itselleen esineen, jota oppilas käyttää opetusta häiritsevillä tavoilla. Cekaite ja Bergnehr (2018; ks. myös Bergnehr & Cekaite 2018) huomauttavat, että tällaiset kontrollikosketukset voivat olla muodoltaan esimerkiksi puolihalauksia, jotka rajaavat oppilaan liikkumista viestien samalla kiintymystä. Ohjaileva koskettaminen onkin videoaineistojemme perusteella opetustilanteissa melko tavanomaista, ja sekä opettajat että oppilaat näyttävät käsittelevän sitä ongelmattomana: oppilaat

saattavat sitä hetken aikaa vastustella, mutta taipuvat lopulta opettajan tahtoon lähes poikkeuksetta – mukautuen näin luokkahuoneen vuorovaikutusjärjestykseen ja opettajan ammatilliseen asemaan toiminnan hallinnoijana.

LIIKKEEN SUUNTAAMISTA, RAUHOITTELUA JA KONTAKTIN LUOMISTA: OHJAILEVA KOSKETUS SELONTEKOAINEISTOISSA

Selontekoaineistoissamme erityisesti opettajat kuvailevat runsaasti erityyppisiä pedagogisia funktioita palvelevia kosketuksia. Useimmissa selonteoissa kosketuksia kuvataan eri tavoin oppilaiden huomiota, toimintaa ja käyttäytymistä suuntaavina ja ohjaavina. Tällaisia kosketuksia ovat esimerkiksi oppilaan rauhoittaminen laskemalla käsi olkapäälle tai oppilaiden ohjailu paikasta toiseen koskemalla olkapäästä tai hartioista (esim. Heinonen, Karvonen & Tainio 2020; Cekaite 2010). Kosketus voi olla myös keino suunnata oppilaan huomiota esimerkiksi meneillään olevaan työskentelyyn tai luoda katsekontakti oppilaaseen (esim. Routarinne ym. 2020).

Aineistoesimerkkimme painottuvat opettajahaastatteluihin, sillä niissä ohjailevia pedagogisia kosketuksia kuvattiin runsaasti. Ohjailevia kosketuksia leimaa selonteoissa arkisuus ja luontevuus (ks. myös Vanhanen 2017). Näiden kosketusten neutraali luonne selittää mahdollisesti osaltaan sitä, että muisteluaineistossa ohjailevia pedagogisia kosketuksia kuvataan vähemmän: ne eivät ole jääneet samalla tavalla mieleen kuin poikkeukselliset tilanteet. Ohjailevan kosketuksen neutraalius näkyy esimerkiksi siinä, että selonteoissa ohjailevaa koskettamista kuvataan usein ohimennen tapahtuvana koskettamisen muotona, joka ei herätä erityisiä reaktioita kosketettavassa.

> O16: mä luulen et se on ohimennen enemmän sellasta hartioille ja sellasta että et rauhottamista tai sit sellasta että ”hyvin menee” -tyyppistä (HstOpe16)

> O16: jos tuolla käytävällä on vaikka noita muita oppilaita ketä tuntee tai niitä näkee, ni se on ehkä sellasta ohimennen tapahtuvaa laittaa käden selälle tyyppisesti, että otetaan rauhassa (HstOpe16)

Opettajien selonteoissa kosketusta kuvataan keinona kiinnittää oppilaan huomio pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen toimintaan ja oppimisen kannalta relevanttiin kohteeseen sekä suunnata ja fokusoida oppilaan toimintaa (ks. Heinonen, Karvonen & Tainio 2020; Routarinne ym. 2020).

Paikoin selonteoissa puhutaan lisäksi kosketuksesta yleisesti keinona kiinnittää oppilaan huomio erittelemättä tarkemmin esimerkiksi pedagogista fokusta, johon huomiota suunnataan. Useissa tapauksissa kuitenkin täsmennetään se, mihin oppilaan huomiota pyritään kosketuksella suuntaamaan: esimerkiksi työskentelyyn, opettajan puheeseen tai meneillään olevaan pedagogiseen toimintaan.

> O14: jos on itsenäistä työskentelyä luokassa menossa, niin sillon mä saatan just olkapäähän tai selkään tai kämmenelle [koskettaa] riippuen nyt siitä et miten me fyysisesti sijaitaan luokassa niin jollain tavalla huomiota kiinnittääkseni (HstOpe14)

> Käytän kosketusta lähes päivittäin levottomiin oppilaiden rauhoittamiseen tai oppilaan huomion kiinnittämiseen opettajan puheeseen ja luokkatilanteeseen. Koen että kosketukset toimivat hyvin ja pienet oppilaat (7–8-vuotiaat) reagoivat hyvin. (UKM 42)

> O2: mul oli semmonen nelosluokka, pienryhmä, jossa oli yks oppilas joka tarvii aika paljon semmosta niinkun huomion suuntaamista työskentelyyn, ni sillon käytän sitä ihan tietosena keinona sillee että koitan pysäyttää tän oppilaan ja suunnata sil kosketuksella tavallaan siihe oikeeseen työasentoon ja keskittyy siihen mihin pitäisi keskittyä (HstOpe2)

Kun selonteoissa kuvataan oppilaan huomion suuntaamista ja toiminnan fokusoimista, kosketus kuvataan usein osana muuta pedagogista keinovalikoimaa, jolla oppilaan toimintaan pyritään vaikuttamaan tai sitä ohjataan. Tällöin kosketus kuvaillaan esimerkiksi puheen kanssa rinnakkaisena tai puhuttua viestiä vahvistavana toimintana. Joskus kosketus esitetään selonteoissa kuitenkin myös pedagogisena keinona, joka otetaan käyttöön vasta siinä vaiheessa, kun puhe ei tehoa.

> O12: usein sellasia niinku oppilaita, joiden on hankala suunnata sitä keskittymistä johonki, niin usein se [koskettaminen] on yks keino niiden muiden visuaalisten ja auditiivisten ohjeiden ohessa (HstOpe12)

> O9: pienii oppilaita helpommin tulee ohjattua mut sitte kyl tämmösis tilanteissa missä vahvistan sitä omaa sanomaa koskettamalla, emmä oikee siinä nää kyl hirveesti eroo että tulee sekä ylä- että alakoulun oppilait ohjattuu (HstOpe9)

O13: tämmösissä tilanteissa [koskettaminen on luontevaa] esimerkiksi et joskus neuvoo vaikka jotain asiaa niin saattaa niinkun olkapäähän koskettaa tai et nyt hei keskity et saa sen fokuksen siihen suunnattua oikeeseen asiaan, niinku puheohjaus kun ikään kuin epäonnistuu (HstOpe13)

Selonteoissa yhtenä hyvin tyypillisenä ohjailevan koskettamisen muotona kuvataan käden laskeminen oppilaan olkapäälle (vrt. Heinonen, Karvonen & Tainio 2020). Tällöin kosketuksen tarkoituksena on kontrolloida oppilaan häiritsevää tai rauhatonta käyttäytymistä. Käsi olkapäälle -kosketus on luokkahuoneessa hyvin tavallinen, minkä osoittaa sekä selontekoaineistomme että videoaineistomme. Opettajan ja oppilaan välisenä kosketuksena se voidaan nähdä jossain määrin luokkahuonetilanteisiin konventionaalistuneena eli yleisesti tunnistettavana ja pääosin tilanteittain vaivattomasti tulkittavana koskettamisen muotona. Tällä kosketuksella on kuitenkin ohjailevan ja rauhoittavan funktion lisäksi muitakin suhteellisen kiteytyneitä ja siten tunnistettavia funktioita, esimerkiksi kannustaminen ja kehuminen (ks. luku 4). Käsi olkapäälle -kosketuksen konventionaalistuneen luonteen vahvistaa sekin, että oppilaat voivat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan hyödyntää käsi olkapäälle -kosketusta ja kierrättää tätä kosketuksen muotoa omiin vertaissuhteita ylläpitäviin ja rakentaviin tarkoitusperiinsä (Tainio & Heinonen 2021). Sekä opettajat että oppilaat siis tunnistavat tämän kosketuksen ja pitävät sitä yhtenä tavanomaisena kosketuksen muotona luokkahuoneessa.

Oppilashaastatteluissa virikekuva, jossa aikuinen seisoo lapsen takana pitäen kättä lapsen olkapäällä, tuotti lapsilta reaktioita, jotka osoittavat heidän nopeasti tunnistavan olkapääkosketuksen juuri opettajalle tavanomaisena kosketuksena. Esimerkissä Joukoksi nimeämme oppilas myös tunnistaa kosketuksen olevan yhteydessä tehtäväorientaation vahvistamiseen.

H: no mitä ne tekee niiden käsillä tos kuvassa
Jouko: no toi pitää ainaki sillee samanlailla kiinni ku meiän opettaja ((osoittaa kuvaa))
H: joo
Jouko: et se niinkun
Romeo: [ottaa olka- olkapäästä kii
Jouko: [en mä kyl tiiä se vaan ottaa kii
H: joo
Jouko: ja sit varmaan sanoo tälle et mietipä vielä et mikä se vastaus on (HstOpp13)

Aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että käsi olkapäälle -kosketuksesta esiintyy erilaisia variaatioita nopeasta olkapääkosketuksesta pitkäkestoisempaan kosketukseen ja kevyesti sormella tuotetusta lähes halaavaan käsi olkapäälle -otteeseen. Kosketuksen funktio tulkitaan kuitenkin aina tilanteisesti, tyypillisimmin siis esimerkiksi kehuksi tai rauhoittamiseksi. (Heinonen, Karvonen & Tainio 2020.) Ohjailevan kosketuksen muotona käsi olkapäälle -kosketus kuvataankin selonteoissa usein nimenomaan oppilaiden rauhoittamiseen tähtäävänä kosketuksena.

> O15: mä olen vähän olkapäästä ottanut kiinni ja rauhottanut häntä [oppilasta] niinkun sillä tavalla, et varmaan ihan päivittäin kosketan kyllä oppilaitani (HstOpe15)

> O8: rauhottumistilanteissa voi laskee niinku käden olkapäälle (HstOpe8)

> O10: sellast huitomist sit vähän hillitä, jonku verran otan kiinni vaikka kädestä tai olkapäästä jos joku ei kuuntele tai ei rauhotu, ni sit meen siihen vieree, että nyt kuuntelet tai nyt lopeta toi (HstOpe10)

Rauhoittamistilanteiden lisäksi oppilaan huomion suuntaamista kuvataan myös muuntyyppisissä tilanteissa, joissa opettajalla on syystä tai toisesta tarve puuttua meneillään olevaan oppilaan toimintaan. Tällöin puhutaan usein tarpeesta *saada kontakti* oppilaaseen ja käyttää siinä kosketusta apuna tai tehokeinona. Näissä tilanteissa opettajat painottavat katsekontaktin merkitystä, ja usein juuri sen luomiseksi käytetään ohjailevaa kosketusta. Kosketus kuvataan siis tällöin keinona rakentaa opettajan ja oppilaan välille kahdenkeskisen vuorovaikutuksen tarpeisiin rakennettu osallistumiskehikko (osallistumiskehikosta ks. esim. C. Goodwin & M.H. Goodwin 2004; M.H. Goodwin 2006b; Routarinne ym. 2020): ensin varmistetaan oppilaan huomion kohdistuminen opettajaan ja vasta sen jälkeen aletaan käsitellä – yleensä tavalla tai toisella ongelmallista – tilannetta.

> O18: suurin osaks varmaan semmost intuitiivista mut sit toki välillä on ihan niinku tietosta et just se että et jos on semmonen tilanne et pitää saada kontakti lapseen ni tavallaan sit kuitenki usein se on se että koskee ja katsoo silmiin ja puhuu rauhallisel äänellä (HstOpe18)

> O18: ihan välillä vaikka sit et jos vaik neuvon tehtävii ni saatan sanoo et ”no nii et kato tänne”, tai sitte ihan tuolla joskus pihalla jos niil on jotain tämmösiä riitoja tai joku härdellää ni sit mä saatan laittaa käden olkapäälle ja et ”hei” et ”mikä sun nimi on”, sit keskustellaan (HstOpe18)

> O11: jos toinen ei niinku kuuntele, et mä haluun huomion et on sellanen niinku et pitää saada vahvasti kontakti et ”nyt kuuntelet mua” ni sit saattaa ottaa olkapääst kiinni tai tai niinku käsivarteen koskettaa et ”hei” et ”kuunteletsä oikeesti mua” ja ottaa katsekontaktin, semmosena tehokeinona. (HstOpe11)

Opettajajohtoisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa vuorovaikutustilanteen osapuolina voidaan nähdä opettaja ja koko oppilasjoukko kollektiivina. Tällöin opettaja ja oppilasjoukko siis rakentavat vuorovaikutuksellisen kaksikon (esim. Lerner 1993; Tainio 2007, 32–33; Lehtimaja 2012), jossa opettajan puheen voidaan lähtökohtaisesti ajatella olevan suunnattua koko oppilasjoukolle, ellei puhetta erikseen kohdenneta tietylle oppilaalle esimerkiksi vastaanottajan nimeämisellä, katseella tai kehollisella asemoitumisella. Myös ohjailevaa kosketusta voidaan käyttää keinona osoittaa se, kenelle opettajan puhe on suunnattu. Tällöin ohjailevalla kosketuksella voidaan kohdistaa puhe tai muutoin välittää viesti tietylle oppilaalle häiritsemättä tai keskeyttämättä meneillään olevaa toimintaa tai herättämättä liiaksi muun oppilaskollektiivin huomiota (vrt. Karvonen, Heinonen & Tainio 2018).

> O14: nimenomaan just sellasissa et voi olla varma siitä et se puhuttu viesti välittyy juuri oikealle henkilölle, et se on sellanen hyvin tyypillinen ja ei se oo välttämättä aina pelkästään negatiivissa tilanteissa tai sellasissa ikävis tilanteissa vaan myös sitten niinku näin että ei tässä luokassa myöskään halua hirveesti herättää huomiota, et se voi olla pelkästään ihan sellanen ihan täl nykyterminologialla tai tällä mimiikalla että taputtaa olkapäätä tai näyttää peukkua et hyvin menee nyt, hyvin hoidettu, et senkin mä pidän tämmösenä fyysisenä viestinä kuitenkin, että tota, et ei sit aina kauheen verbaalisesti ryhdyttäis muiden kuullen ruotimaan. (HstOpe14)

Yhtenä konkreettisena ohjailevan koskettamisen muotona opettajat mainitsevat oppilaan ohjaamisen ja siirtämisen paikasta toiseen, esimerkiksi omalle paikalleen tai muuhun haluttuun kohteeseen. Tämäntyyppistä paimentavaa kosketusta on tutkittu lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa aikuisen keinona kontrolloida taktiilisesti lapsen kehollista suuntaa

ja etenemistä yhdessä verbaalisten käskyjen ja kehotusten kanssa (Cekaite 2010). Monissa selonteoissa kuvaillaan oppilaan ohjaamista haluttuun suuntaan. Silloin oppilasta kosketaan yleensä neutraaleihin kehonosiin eli olkapäihin tai hartioihin.

> O13: ohjasin menemään omalle paikalle ihan vaan et otin olkapäästä kiinni (HstOpe13)

> O1: ne on just näitä et ohjataan et menepäs tuohon suuntaan tai istupas tähän tai, ja sit tuntitilanteessa et sen sijaan, et mä ohjeistan lasta tai sanon et oo hiljaa, ni on paljon tehokkaampaa et mä meen kuljen viereen ja laitan käden hartioille (HstOpe1)

Paimentavaa kosketusta opettajat kuvailevat hyödyntävänsä myös tilanteissa, joissa oppilaita ohjataan rivimuodostelmaan, esimerkiksi musiikin tunnilla. Tällöinkin selonteoissa tuodaan paikoin esiin kosketuksen voima: tietyissä tilanteissa konkreettinen kosketuksella ohjaaminen on tehokkaampi ja helpompi tapa ohjata oppilaita kuin suullinen ohjaaminen.

> O10: vaikka siirtää oppilaan paikalleen olkapäästä, että ”tuu sä tähän” ja sitte sä tähän riviin tai johonki, ni sellasta et jos suulliset ohjeet ei mee jakeluun, ni sit on helpompi vaan siirtää se oppilas siihen haluamaansa kohtaan (HstOpe10)

> O10: sitten oon just siirtäny oppilaita johonki paikkaan, esimerkiks ekaluokkalaisia ku piti saada kapulansoittajat riviin ja he parveilivat siinä ni minä laitoin heidät olkapäistä näin seisomaan rivissä (HstOpe10)

Hyvin konkreettinen ohjailevan koskettamisen muoto on erityisesti taito- ja taideaineissa hyödynnetty kehollinen manipulointi: esimerkiksi optimaalisiin ja turvallisiin työasentoihin ohjaaminen käsityö- ja liikunnantunneilla (esim. Ekström & Lindwall 2014; Andersson, Öhman & Garrison 2016; myös Stevanovic & Kuusisto 2019).

> O9: jos mun pitää ohjata, tukea käden liikettä tai rajata liikettä tai liikesuuntaa tai ohjata lapsen liikkumista tai joskus on ihan fyysisen asennon ottamista, ne on ihan tällast ihan tavallista, täytyy tukee tai auttaa et lapsi uskaltaa mennä tai sit just käden liikkeen, jos se on joku ompelu. (HstOpe9)

> Liikuntatunneilla opettaja koski oppilaita korjatessaan urheilusuoritukseen liittyviä asentoja. (UKM 37)

Vaikka työ- ja suoritusasentoihin ohjaaminen kuvataan tavanomaisena koskettamisen tapana, myös niitä sisältäneistä tilanteista on saattanut jäädä oppilaalle vahva muistijälki. Seuraavassa koulumuistossa muistelija kuvailee tilannetta, jossa opettaja auttoi häntä virkkaamisessa siten, että otti polvelleen istumaan. Opettajat kuvailevat usein oikeaoppisen työskentelyasennon ohjaamista ”kädestä pitäen” -ohjaamisena, jolloin oppilaan ottaminen lähes syliotteeseen on luontevaa ja tarpeellistakin, jotta tarkoituksenmukaiseen käsien asentoon ohjaaminen on mahdollista.

> Ensimmäisen luokan kevätlukukaudella harjoiteltiin käsityötunnilla ketjusilmukoiden virkkausta. En tuntunut mitenkään oppivan sitä ja aloin lopulta itkeä itsekseni, jolloin opettaja otti minut polvelleen istumaan ja auttoi virkkauksessa. Muistaakseni olin vähän yllättynyt tästä, koska ajattelin että koulussa ei enää pidetä ketään sylissä niin kuin päivähoidossa. Tunsin itseni kuitenkin paremmaksi, koska opettaja ei selvästikään ollut vihainen osaamattomuuteni takia. (UKM 18)

Yksi kiinnostava konkreettisen ohjaamisen muoto ohjailevan kosketuksen avulla on oppilaan asennon korjaaminen. Tällä tarkoitetaan yleensä oppilaan istuma-asennon korjaamista ja oikaisemista.

> O13: just se et asennonkorjaaminen ja keskittymisen eli kiinnitän huomiota siihen et se lapsi keskittyy, semmonen huomion herättäminen ilman, että sanoo eli se on nonverbaalista viestintää, ja just tommonen et saatan kun ne kävelee ohi, niin vähän siirtää oppilasta jos se istuu vinossa. (HstOpe13)

Vaikka ohjaileva kosketus nähdään usein lähtökohtaisesti neutraalina ja ongelmattomana pedagogisena kosketuksena, myös tämäntyyppisen kosketuksen hyödyntämiseen opettajat saattavat esittää varauksia. Opettajan omat käsitykset kosketuksesta ja sen tarpeellisuudesta vaikuttavat siihen, millä tavoin hän hyödyntää koskettamista pedagogisena työkaluna. Lisäksi kosketuksen käyttöä rajaa ohjailutilanteissakin esimerkiksi se, jos opettaja tietää entuudestaan oppilaan suhtautuvan kosketukseen kielteisesti. Oppilaantuntemusta korostetaankin useimmissa opettajahaastatteluissa yhtenä keskeisimpänä koskettamiseen liittyvänä ja sitä ohjaavana tekijänä (ks. myös luvut 3 ja 10).

> O15: sillon ku mä rauhotan oppilasta niin voin myös vähän koskettaa, mut sillon on tosi tärkee et mä myös tunnen oppilaan, et mä tiedän et nyt se pieni koskettaminen rauhottaa häntä, jonkun toisen oppilaan kohdalla se voi aiheuttaa toisenlaisen reaktion (HstOpe15)

Kiinnostava huomio on, että vaikka videoaineistomme perusteella osallistujat suhtautuvat ohjailevaan kosketukseen tyypillisesti enimmäkseen melko neutraalisti, sekin voidaan kuvata selonteoissa kosketuksena, joka edellyttää tapauskohtaista harkintaa. Tällöin opettajan kosketuskäyttäytymiseen vaikuttavat usein esimerkiksi oppilaiden sukupuoli ja ikä yhdessä, kuten seuraava miesopettajan tuottama selonteko osoittaa:

> O9: emmä oikee siinä nää kyl hirveesti eroo että tulee sekä ylä- että alakoulun oppilait ohjattuu sillä tavalla et enemmänki se sukupuoli saattaa olla ainakin niinku yläkoulun oppilailla et pienempiin niinku tyttöihin saattaa heitä ohjataki vielä herkemmin mut sit just isompiin tyttöihin niin tulee harvemmin kyllä koskettuu (HstOpe9)

Aineistomme osoittaa, että miesopettaja voi kokea vanhempiin tyttöoppilaisiin koskemisen ongelmallisena silloinkin, kun on kyse neutraaleihin kehonosiin kohdistuvasta ja pedagogisesti perustellusta kosketuksesta. Tämä vahvistaa sen, että ammatillinen kosketus voidaan nähdä arkaluonteisena toimintana, joka vaatii jatkuvaa arvioimista ja pohdintaa kosketuksen sopivuudesta eri tilanteissa (ks. myös luku 10).

PAIMENTAMISTA JA HUOMION KOHDENTAMISTA: OHJAILEVA KOSKETUS VIDEOAINEISTOISSA

Videoaineistossamme iso osa opettajan oppilaaseen kohdistamasta kosketuksesta on luonteeltaan ohjailevaa (ks. myös Ahlholm & Karvonen 2021). Huomio on linjassa sen kanssa, että opettajat ovat myös tietoisia ohjailevan kosketuksen pedagogisesta potentiaalista, kuten edellisessä luvussa käsitellystä selontekoaineistoista käy ilmi. Ohjaavat kosketukset muodostavatkin laajan kirjon erityyppisiä kosketuksia aina intensiteetiltään voimakkaista, liikettä rajaavista tai sitä vahvasti ohjaavista kosketuksista intensiteetiltään kevyempiin kosketusvihjeisiin.

Ohjailevaa kosketusta käytetään yhdessä puheen, katseen ja eleiden kanssa. Koskettaminen edellyttää oppilaiden lähellä olemista, ja siten opettajan liikkuminen luokkatilassa on niin ikään ammatillinen käytänne. Aiempi tutkimus on osoittanut, että liikkumalla luokkatilassa

paikasta toiseen opettaja voi kehollisesti osoittaa varsinaisen oppitunnin alun ja siirtyä koko luokan ohjeistamisesta kiertelemään ja valvomaan oppilaiden itsenäistä tai ryhmätyöskentelyä. Lähellä ollessaan opettaja voi myös tarjota yksityiskohtaisempaa tukea jollekin oppilaalle. (Esim. Macbeth 1992; Greiffenhagen 2012; Kääntä, Kasper & Piirainen-Marsh 2018; Jakonen 2020.) Seuraavaksi tarkastelemme yksityiskohtaisesti muutamaa tilannetta, joissa opettajan pedagoginen katse ja hänen liikkumisensa tilassa ennakoivat ohjailevaa kosketusta.

Oppilaan ohjaaminen pedagogisen toiminnan edellyttämään paikkaan

Paimentaminen on yksi kosketusta hyödyntävistä ohjailun keinoista, joista puhuttiin selontekoaineistossa ja joita havaitsimme luokkahuoneaineistossamme. Ilmiötä tutkinut Asta Cekaite (2010) nimeää paimentamisen keholliseksi tekniikaksi, jolla saadaan lapsi liikkumaan paikasta toiseen jonkin tehtävän suorittamista varten. Paimentaminen kuuluukin direktiivisiin eli ohjaileviin vuorovaikutuskeinoihin. Direktiiveillä pyritään saamaan toinen vuorovaikutustilanteen osallistuja tekemään jotakin (Searle 1976; M.H. Goodwin 2006b, 517). Direktiivejä käytetään yleisesti asymmetrisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa esimerkiksi aikuinen on oikeutettu ohjaamaan lapsen tekemään jotakin (Craven & Potter 2010). Esimerkiksi opettajalla on institutionaalinen oikeutus ohjata oppilaat opiskelemaan. Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa direktiivit on nähty keinona sosiaalistaa oppilaita koulun kulttuurisiin käytänteisiin (esim. He 2000). Kielellisesti direktiivit ovat käskyjä, kehotuksia tai pyyntöjä (esim. ISK § 1645), mutta kielellisten keinojen rinnalla ja sijasta kasvatuksellisissa ja oppimistilanteissa ohjailu voi olla myös kehollista (Cekaite 2015; Moore 2017; Stevanovic & Kuusisto 2019).

Kosketuksella voidaan tehostaa kehotusta ohjailutilanteissa esimerkiksi silloin, kun sanallista kehotusta ei pyynnöstä huolimatta toteuteta (Cekaite 2015, 157–158). Kehottaminen ja kehotusten toimeenpano on siis multimodaalista eli monikanavaista. Käytännössä vuorovaikutustilanteissa eri keinot kerrostuvat (C. Goodwin 2018, 123). Tällöin useista eri modaliteeteista, kuten katseesta, puheesta ja kosketuksesta, rakentuu kompleksisia hahmoja (*complex multimodal gestalt*, Mondada 2016; 2018). Tällainen multimodaalinen kokonaisuus toteuttaa vuorovaikutuksessa tiettyä toimintaa. Multimodaalisessa hahmossa eri modaliteetit myös ajoitetaan suhteessa toisiinsa (Mondada 2018). Haastatteluaineistoissakin esiin nousseet paimentaminen ja huomion suuntaava kosketus

ovat esimerkkejä tällaisista monen modaliteetin yhteistyöhön perustuvista toimintahahmoista, joissa kosketus on mukana yhtenä modaliteettina: opettajat toivat esiin kosketuksen yhteyttä oppilaiden työskentelyn havainnointiin, kielelliseen ohjaamiseen, kontaktin aikaansaamiseen ja huomion suuntaamiseen.

Cekaiten (2015) mukaan koskettamalla ohjaaminen seuraa yleensä tehottomaksi osoittautunutta sanallista ohjetta. Paimentamista tavataan siis sanallisten kehotteiden jälkeen, jolloin taktiilinen ohjaaminen on keino vahvistaa suullista ohjetta. Kehotus sinänsä ei ennakoi koskettamista vaan ohjaava kosketus on seurausta siitä, ettei vastaanottaja lähde toimimaan kehotuksen suuntaisesti. Paimentamalla saadaan lopulta aikaan muutos vastaanottajan sijainnissa tai toiminnassa. Paimentaminen itsessään rakentuu vaiheista, joita ovat kosketusyhteyden luominen, oppilaan kääntäminen kohti pyydetylle toiminnalle tarpeellista havaintokenttää, liikkeelle lähettäminen vetävällä, työntävällä tai taputtavalla kosketuksella sekä liikkumisen ohjaaminen kehollista kontaktia hyödyntäen ja liikkeen suuntaa monitoroiden.

Aiemmassa tutkimuksessa paimentamiseen ilmiönä on kiinnitetty huomiota etenkin lapsiperheissä, varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksen tilanteissa (Cekaite 2010; M.H. Goodwin & Cekaite 2013; Cekaite 2015; Guo, Katila & Streeck 2020). Seuraava esimerkki 1 on valmistavasta luokasta, kun koulua on käyty muutama viikko. Luokan oppilaat ovat 7–12-vuotiaita. Oppilaiden on tarkoitus pelata noppapeliä ja harjoitella samalla peruslukuja yhdestä kuuteen. Ennen pelaamista opettaja ohjeistaa, miten peliä pelataan, minkä jälkeen hän ilmoittaa, kuka pelaa kenenkin kanssa. Luokassa on opettajan lisäksi kaksi koulunkäynninohjaajaa, Seija ja Taeng. Siten pedagoginen ohjaus hajaantuu useampien aikuisten toteutettavaksi. Opettaja vastaa kielellisistä ohjeista ja osallistuu myös materiaalisen ympäristön muokkaamiseen siirtelemällä tuoleja niin, että oppilaiden on mahdollista pelata pareittain. Koulunkäynninohjaajat käyttävät niin kieltä, siirtymistä ja kalusteiden siirtämistä paikasta toiseen, kehollista asettumistaan, eleitään kuin kosketustakin saadakseen oppilaat siirtymään peliparіensa viereen luokassa.

Tarkastelemme lähemmin puheena olevan oppitunnin kolmatta parinmuodostussekvenssiä. Se alkaa, kun opettaja ilmoittaa, että Maksim ja Eetu saavat pelata yhdessä (r. 1). Aiemman tutkimuksen osoittamalla tavalla ohjailevan kosketuksen sisältävä sekvenssi siis alkaa sanallisella ohjeella. Tässä esitettävän esimerkin litteraatiota on pelkistetty siten, että mukaan on otettu vain Maksimin ohjailuun liittyvät kohdat. Samanaikaisesti opettaja ja ohjaajat ohjailevat myös muita pareja ja ohjailussa

käytetään muidenkin oppilaiden kanssa sanoja, eleitä ja kosketusta. Kaikkiaan laajentunut ohjailusekvenssi kestää yli kaksi minuuttia siitä, kun opettaja nimeää Maksimin ja Eetun pariksi, siihen, kun Maksim lopulta istuu peliparinsa vieressä.

Esimerkki 1a.

01 ope: *sitte:n (.) ·Maksim pelaa Eetun kanssa.
Taeng **käsi M:n selkänojalla*-->*
Taeng *·katse opettajaan·-->*

02 ope: ↑tule sinä ·Maksim ≠tähän.
ope *≠taputtaa oikealla kädellä Eetun pulpettia*
Taeng *-->·katse M:iin*

03 *(.)
Taeng **nojaa eteenpäin, käsi yhä M:n selkänojalla*

04 Maksim: a*:r:gh (.) no: [:: ((engl.))
Taeng **nousee seisomaan, irrottaa kätensä M:n tuolilta*

05 Seija: [*Rolan, tule tänne sinä. ((toinen, rinnakkainen tilanne))
Taeng **kääntyy poispäin M:stä,*

06 *(.)
Taeng **ottaa tuolista kiinni*

07 ope: ∞*ja Eimar pelaa (Taengin) kanssa* ∞
Maksim *∞ilmeilee ja on valuvinaan pulpetista lattialle.∞*
Taeng **nostaa tuolinsa luokan seinälle **

((Poistettu katkelma muiden osanottajien ohjeistusta ja paimentamista.))

08 Eimar: *jee::.
Taeng **tulee M:n viereen, elehtii Eimarin kanssa, laskee vasemman käden M:n selkänojalle*

09 *((Jätetty pois toisille oppilaille kohdennettua ohjausta))
Taeng **osoittaa E:n suuntaan oikealla, asettuu M:n taakse, vetää tämän tuolia taaksepäin*
[kuva 1]

10 ope: sitte kun *on valmis (1.1) [sit kun on valmis toi- (0.6) teillä valmis? ((suuntautuu toisiin))
Taeng **kumartuu M:n yli, osoittaa avoimella kädellä suuntaa*

11 Maksim: [∞ *no no no no no no no no) ((engl.))
Maksim *∞ *ravistelee käsiään pulpetin päällä*
Taeng **seisoo M:n puoleen kumartuneena, elehtii*-->*

12 Taeng: *(7.0) * (0.6) *tule tän [ne
Taeng -->*elehtii M:lle* *kääntyy E:tä kohti* *kutsuu eleellä E:tä, naputtaa M:n pulpetille*

13 Eetu: [no. (.) *I wanna (be ∝here) ((engl.))
Taeng *kääntyy kohti M:a
Maksim ∝*katsoo T:a*

14 *(2.3) *(1.2) *(1.5) *(2.0)
Taeng *nousee pystyyn, kääntyy, *seisoo M:n vieressä* *kumartuu kohti M:a* *käsi selälle*

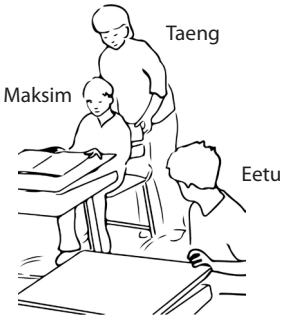
15 *∞ (0.9) · ∞(1.5) ∞(1.5)
Taeng *tuuppaa M:n liikkeelle ·katsoo M:a
Maksim ∞*nousee, lähtee liikkeelle* ∞*jää pulpetin viereen,* ∞*ottaa kiinni T:n kädestä*

16 ∞(6.5) ∞
Maksim ∞*kävelee kierroksen, palaa, ottaa T:n kädestä,* ∞*istuu paikalleen*

17 * ∝ (2.0) * ∞ (3.0)
Taeng *laskee käden olkapäälle* [kuva 2] * *liu'uttaa kätensä M:n käteen, osoittaa suuntaa*
Maksim ∝ *katsoo Taengiin,* ∞*antaa T:n pitää kädestä*

18 * ∞(1.8)
Taeng * *ohjaa kädestä pitäen M:n jaloilleen ja liikkeelle* [kuva 3]*-->
Maksim ∞*lähtee liikkeelle*

19 ∞ (3.0) ∞(4.0)
Maksim ∞*kiertää pulpettinsa ympäri* ∞*rimpuilee itsensä irti* [kuva 4].



Kuva 1.


Kuva 2.


Kuva 3.


Kuva 4.

Opettajan ensimmäinen, Maksimin ja Eetun pariksi määräävä puheenvuoro on ilmoitus (r. 1). Sellaisena sen voi tunnistaa varsinaisen kehotteen etiäiseksi (Schegloff 2007, 28–29). Maksim osoittaa tunnistavansa, että asia koskee häntä kääntämällä katseensa kohti opettajaa. Myötäsukainen osanottaja voisi jo nimensä ja etiäisen perusteella tarjoutua toimimaan, jolloin opettajan ei tarvitsisi esittää varsinaista pyyntöä. Ohjaaja Taengin käsi selkänojalla on sekin liikkeelle lähtöä enteilevä ele. Maksim ei kuitenkaan lähde liikkeelle, jolloin opettaja esittää seuraavaksi imperatiivimuotoisen kehotteen (r. 2). Opettaja osoittaa Maksimille paikan Eetun vierestä. Kehotukseen kuuluvat myös deiktinen ilmaus *tähän* sekä osoittava ele, joilla paikka täsmennetään (r. 2).

Maksim vastustelee peliparinsa viereen siirtymistä eri tavoin. Ensinnäkin hän päästää turhautuneen mylväisyn ja kieltäytyy englanniksi (r. 4). Opettaja ei kiinnitä tähän huomiota vaan suuntaa huomionsa muiden oppilaiden ohjeistamiseen (r. 5 ja 7). Maksimin vieressä istunut koulunkäynninohjaaja Taeng sen sijaan orientoituu siirtymiseen nousemalla seisomaan ja siirtämällä oman tuolinsa luokan sivulle (r. 6). Maksim ei hievahdakaan ja saa kohta ohjaajan palaamaan luokseen (r. 8). Ohjaaja asettuu lähes puolihalaavaan asentoon Maksimin kanssa asettamalla vasemman kätensä tuolin selälle, melkein tämän olkapäälle. Oikealla kädellään ohjaaja osoittaa toivottua siirtymissuuntaa. Kun nämäkään keinot eivät saa aikaan Maksimin siirtymistä, ohjaaja siirtyy tämän tuolin taakse, vetää tuolia taaksepäin ja antaa näin sysäyksen liikkeelle lähtöön (r. 9, kuva 1). Tuolin siirtäminen on ensimmäinen selkeästi oppilasta liikkumaan saattava toimi, joka on luonteeltaan fyysinen mutta ei suoraan oppilasta koskettava.

Opettaja jatkaa ohjeiden täsmentämistä esittämällä koko luokalle, että valmiina oleminen on edellytys pelin aloittamiselle (r. 10). Ohjaaja Taeng pyrkii elein osoittamaan Maksimille siirtymissuuntaa. Tämä on kuitenkin yhä vastahakoinen ja ilmaisee vastustuksensa niin sanallisesti kuin käsiään ravistellen (r. 11). Seuraa monipolvinen liikkeelle houkuttelun, lähettämisen, leikillisen rimpuilun, kädestä pitämisen ja ylimääräisten suostuttelukierrosten vaihe (r. 14–16). Lopulta Taeng laskee oikean kätensä Maksimin olkapäälle (r. 17, kuva 2). Tässä kohdassa Maksim on kääntänyt kasvonsa ja hartialinjansa ohjaajaa kohden, kun taas hänen jalkansa ovat suuntautuneet poispäin ohjaajasta. Tällainen kierteinen asento osoittaa tyypillisesti osanottajan orientoitumista useampaan toimintalinjaan (ks. Schegloff 1998). Maksimin yläruumis suuntautuu aikuisten kehotuksiin, kun taas hänen jalkansa ikään kuin jatkavat vastustelua.

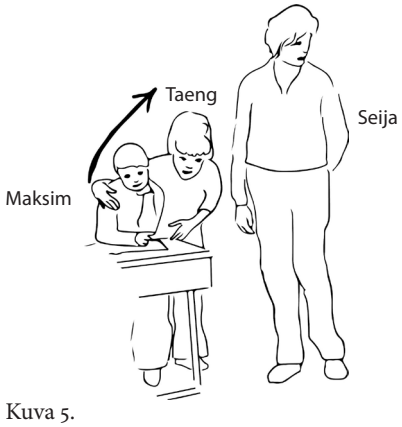
Ohjaaja liu'uttaa seuraavaksi kätensä Maksimin käteen ja vetää tämän ylös ja liikkeelle (r. 18, kuva 3). Näin hän pyrkii kädestä pitäen ohjaamaan Maksimin Eetun viereen. Maksim kuitenkin vain kiertää pulpettinsa Taengin otteessa ja alkaa kevyesti rimpuilla siitä irti pulpetin toiselle puolelle päästyään (r. 19, kuva 4).

Sekvenssi pitkittyy, sillä Maksim ei osoita merkkejä kehotteen noudattamiseen vaan palaa paikalleen. Tilanteen edetessä nähdään vielä useita vaiheita, joissa Maksim pyritään saattamaan kielellisesti, elein ja koskettamalla Eetun viereen. Käymme seuraavassa läpi viimeisen vaiheen sekvenssiä, jossa Maksim lopulta siirtyy Eetun viereen. Katkelma ei ole suoraan jatkoa edelliselle, mutta jatkamme kuitenkin litteraatissa juoksevaa rivinumerointia.

Esimerkki 1b.

20 Eetu: §¤*∇opettaja:
Eetu *§kurottaa monistetta opettajan kädestä*
ope *¤katsoo Maksimia*
Taeng **puolihalaa M:a*
Seija *∇seisoo M:n vieressä, katsoo tätä*

21 *∇(1.5)
Taeng **vetää M:ää liikkeelle* [kuva 5]
Seija *∇seisoo M:n vieressä, seuraa opettajaa ja Eetua vasemmalla*



Kuva 5.

22 ope: ∞tule tänne ∞*kato * ¤peli alkaa (.)*NYT.
Maksim *∞tarraa pulpettiin,* *∞irrottaa, suoristautuu*
Taeng **pitää M:sta, *nousee* **irrottaa*
ope ¤ojentaa monistetta

23 ¤ ∞ *∇ (0.5)
ope ¤*osoittaa oikealla kädellä tuolia M:lle*
Maksim ∞*seisoo tukevasti paikoillaan*
Taeng **astuu taaksepäin*
Seija ∇*suuntaa katseen M:iin*

24 ope: ¤ ∝ * §∇Eetu haluaa alkaa (.) pelaa
ope ¤*katse M:iin, osoittaa E:n pulpettia*
Maksim ∝*katse opettajaan*
Taeng **siirtyy sivummalle*
Eetu §*katse Maksimiin*
Seija ∇*kääntyy kohti Maksimia*

25 ∇ ¤ §(1.0)
Seija ∇*kävelee M:n taakse*
ope ¤*viittilöi E:a kohti*
Eetu §*katse opettajaan*

26 ope: ∇tul [e,
Seija ∇*kääntyy myötäpäivään kohti opettajaa*

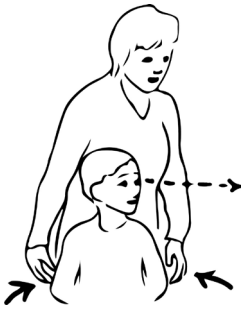
27 Seija: [∇oliko se hän,
Seija ∇*osoittaa M:a*

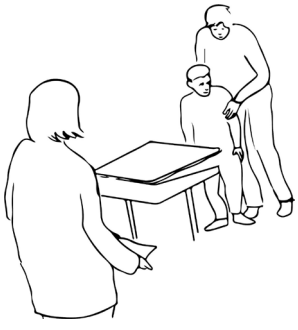
28 ∇ (.)
Seija ∇*osoittaa kohti E:a*

29 ope: ∇joo:, (.) no ∇nii
Seija ∇*katse Sirpaan* ∇*käsi Maksimin v. olkapäälle* [kuva 6]

30 ∇ (.)
Seija ∇*molemmilla käsillä kiinni Maksimin olkavarsista* [kuva 7]

31 Seija: ∇ ¤ §Eetun kanssa
Seija ∇*ohjaa olkavarsista Maksimia kohti Eetua, katse Eetun pulpettiin*
ope ¤*katse Maksimiin*
Eetu §*katse Maksimiin*


Kuva 6.


Kuva 7.

32 Maksim: ∇ ¤ o:h:m:=
Seija ∇*kuljettaa Maksimia kohti Eetua*
ope ¤*ojentaa Maksimin monistetta pulpetille*

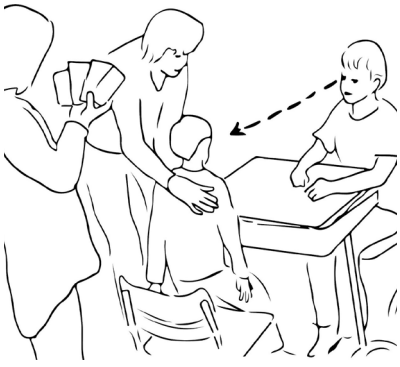
33 ope: = ∇ja Eetu neuvoo.
Seija ∇*jatkaa kuljetusta* [kuva 8]

34 ∇ (.)
Seija ∇*ohjaa Maksimin tuoliin* [kuva 9]

35 Eetu: ∇ (pelattu voittaa (paljonko)
Seija ∇*irrottaa otteensa Maksimista*



Kuva 8.



Kuva 9.

Esimerkkikatkelmassa 1b pelaamaan pääsyä innokkaasti odottava Eetu, Maksimin pelipari, vaatii opettajan huomiota ja tavoittelee pelimonistetta (r. 20). Samaan aikaan Taeng ottaa vielä kerran Maksimin puolihalaavaan otteeseen, sujauttaa kätensä tämän kainalon alitse kylkeen ja vetää Maksimia liikkeelle (r. 21, kuva 5). Maksim kuitenkin vastustelee tarraamalla pulpettinsa laidoista kaksin käsin, mikä saa ohjaajan suoristautumaan ja hellittämään otteensa. Tässä vaiheessa opettaja toistaa imperatiivilauseella siirtymiskäskyn Maksimille (r. 22). Käskyä selittävä kuvaus *peli alkaa* kannustaa ja sitä seuraava jälkilisäys *NYT* korostaa, että kehotus on välitön.

Koulunkäynninohjaajat Taeng ja Seija vaihtavat vuoroa ilman verbaalista sopimusta. Seija alkaa ensin seurata katseellaan Maksimia (r. 20). Seija kääntyy Maksimia kohden opettajan vuoron ”Eetu haluaa alkaa pelaa” aikana (r. 24). Opettajankaan suostuttelu ei saa Maksimia liikkeelle, ja Seija siirtyy seuraavan, siirtymiselle aikaa antavan tauon aikana aivan Maksimin taakse (r. 25). Kun opettaja kierrättää pelkistetyn, nyt

vain imperatiivista muodostetun kehotuksen ”tule” (r. 26), Seija varmistaa tarkistuskysymyksellä ”oliko se hän” sekä ensin Maksimiin ja sen jälkeen tämän reittiin eleellä viitaten, että on ymmärtänyt tilanteen oikein (r. 27–28). Saatuaan opettajalta vahvistuksen Seija asettaa vuorostaan ensin oikean kätensä Maksimin oikealle olkavarrelle (r. 29, kuva 6), sitten toisen kätensä vasemmalle ja lähtee nostavalla kahden käden otteella ohjaamaan Maksimia kohti Eetua (r. 30, kuva 7).

Maksim saadaan vihdoin liikkeelle, ja vaikka hän päästääkin leikillistä vastustelua ilmaisevan äännähdyksen (r. 32), hän ei näytä todellisuudessa vastustelevan siirtämistä vaan kulkee Seijan ohjauksessa eteenpäin (r. 33, kuva 8). Opettaja puolestaan käsittelee Maksimin ulvahdusta mahdollisena huolena siitä, osaako tämä pelata, sillä hän lisää: ”ja Eetu neuvoo” (r. 33). Lopulta Seija saa saatettua Maksimin tuolilleen (kuva 9) ja irrottaa otteensa tästä (r. 34). Tässä vaiheessa pelikaveri Eetu jo orientoituu alkavaan pelaamiseen vuorollaan, jossa hän pyytää pelin voittamista koskevia tarkennuksia (r. 35).

Esimerkki vahvistaa paimentamisesta tehdyn tutkimuksen tuloksia (Cekaite 2010). Koskettava koulu -hankkeen aineistossa paimentamissekvenssit käynnistyvät yleensä sanallisella kehotuksella, jonka jälkeen opettaja tai ohjaaja lähestyy oppilasta fyysisesti. Sanallista kehotusta tehostetaan toivottua paikkaa osoittavalla eleellä. Lisäksi aikuiset ennakoivat seuraavia toimintavaiheita sillä, miten he asettuvat tilaan. Kaikki aikuiset ovat vuoroin paimennettavan lähellä ja ennakoivat näin koskettamalla ohjailemista ja mahdollistavat sen. Esimerkkimme näyttävätkin tuovan lisävaloa luokassa liikkumisen merkitykseen sekä opettajan ja koulunkäynninohjaajan ammatillisiin kehokäytänteisiin (ks. myös Ahlholm ja Karvonen 2021; Jakonen 2020). Esimerkissä kiinnittää huomion se, kuinka paljon resursseja yhden lapsen ohjailemiseen tarvitaan. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet Guo, Katila ja Streeck (2020) tilanteesta, jossa yhden 6-vuotiaan saaminen hammaslääkärin tuoliin mobilisoi niin hammaslääkärin ja -hoitajan kuin mukana olevat äidin ja isoäidin, jotka ottavat myös paimentavan kosketuksen käyttöön.

Sanallisen kehotuksen, eleiden ja lähelle tulemisen jälkeen on mahdollista luoda kosketusyhteys ja toteuttaa varsinainen paimentaminen paikasta toiseen. Etenkin ohjaajat hyödyntävät ohjailussa myös koskетusta mutta aloittavat koskettamalla ohjaamisen vasta, kun sanat ja eleet eivät näytä tuottavan tulosta. Esimerkissä nähtiin myös, etteivät kaikki paimennusyritykset saaneet aikaan oppilaan liikkeelle lähtöä ja siirtymistä. Vaikka kosketukset olivat työntäviä ja nostavia, ne olivat samaan aikaan sellaisia, ettei aikuinen ottanut käyttöön koko fyysistä voimaansa

lapsen siirtämiseen. Siten kosketukset olivat pikemminkin suostuttelevia kuin pakottavia.

Esimerkkimme tuo uutta tietoa koulun kehollisista käytänteistä havainnollistamalla luokan aikuisten saumatonta, usein sanatontakin, tilanteen aktiiviseen seuraamiseen ja katseiden vaihtoon perustuvaa ammatillista yhteistyötä. Esimerkissä opettaja seuraa tilanteen etenemistä pedagogisella katseellaan, hän ottaa tehtäväkseen ennen kaikkea verbaalisen ohjailun mutta hyödyntää myös tilassa liikkumista ja eleitä. Niin ikään koulunkäynninohjaajat seuraavat tilannetta katseellaan, liikkuvat tilassa ja asettuvat kehollisesti oppilaiden lähelle, mikä tekee koskettamisen mahdolliseksi. Esimerkissä paimentaminen on myös luokanhallinnan keino, jonka avulla mahdollistetaan ja edistetään oppilaiden kiinnittymistä pedagogisesti merkitykselliseen toimintaan, esimerkin tapauksessa kielenkäytön harjoitteluun noppapeliä pelaamalla. Luokanhallinta on hajautettu luokan aikuistoimijoille, eikä opettaja ole siitä yksin vastuussa.

Vaikka esimerkissä vastustetaan opettajan kehotuksia pareja jaettaessa, luokan tunneilmasto säilyy koko ajan myönteisenä. Sen paremmin opettaja kuin ohjaajatkaan eivät osoita turhautumista, eikä vastustelusta tehdä aikuisten ja lasten välistä vastakkainasettelua. Pedagoginen päämäärä pysyy mielessä, kun aikuiset sinnikkäästi edistävät tavoitteita luovuttamatta mutta silti pakottamatta. Paimentaminen on fyysisen ohjailun keino, jonka avulla oppilas siirretään paikasta toiseen. Videoaineistossamme paimentaminen näyttäytyy mutkattomana ja toimivana ammatillisena käytänteenä.

Oppilaan huomion kohdistaminen opiskeltavaan asiaan

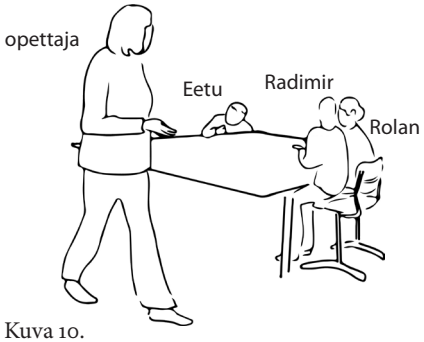
Toinen ohjailutilanne, jossa koskettamista hyödynnetään, on oppilaan huomion kohdistaminen opiskeltavaan sisältöön. Myös tähän tavoitteeseen pääsemiseksi voidaan käyttää kosketusta (Routarinne ym. 2020). Ohjailu on multimodaalista, ja siihen käytetään puhetta, eleitä, asentoja ja koskettamista. Heinonen, Karvonen ja Tainio (2020) ovat osoittaneet, että esimerkiksi käsi olkapäälle -kosketusta voidaan monissa eri muodoissa hyödyntää oppilaiden ohjailuun.

Seuraava esimerkki havainnollistaa koskettamista opettajan ammatillisena käytänteenä, jolla hän kiinnittää ja suuntaa oppilaan huomiota. Kosketus on keino osoittaa yksiselitteisesti, kenelle opettajan puhe on osoitettu. Esimerkissä 2 on meneillään opettajan johtama kyselevä opetus: opettaja näyttää kuvia eläimistä, ja tarkoitus on keskustella siitä, mitä eläimet tekevät. Oppilaat työskentelevät ison yhteisen pöydän äärellä

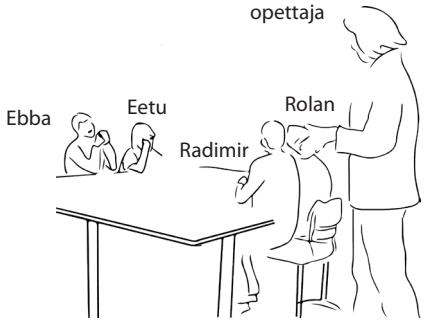
niin, että toisella puolen pöytää istuvat vironkieliset oppilaat vieretysten, toisella puolen pöytää venäjänkieliset. Peruskielitaidon vaiheessa oppilaat hakevat tukea toisistaan yhteisen äidinkielen avulla. Ennen esimerkkitilannetta opettaja on seisonut lähellä vironkielisiä lapsia, jotka ovat vastanneet kysymyksiin. Nyt opettaja liikkuu pöydän vieritse ja asettuu venäjänkielisten poikien taakse. Opettaja siis ennakoi luokassa liikkumalla seuraavia pedagogisia toimiaan. Uudelta asemapaikalta hän ryhtyy kysymään seuraavaa, ilmeisesti tehtävämonisteessa kolmanneksi asetettua tehtävää.

Esimerkki 2.





Kuva 10.



Kuva 11.

01 Eetu: karu vallutab puusse. (('karhu valloittaa puuhun'))

02 ¤(0.2)=
ope ¤*siirtyy kohti Rolania ja Radimiria* [kuva 10]

03 Ebba: =haha [ha

04 Eetu: [↑a: [ih?

05 ope: [mite:s ¤sitten [numero kolme?
ope ¤*kääntyy kohti Radimiria* [kuva 11]

06 Eimar: [karu paneb noki

07 Eimar: ¤puu sisse. (('karhu laittaa nokan puun sisään'))
ope ¤*käsi kohti Radimiria*

08 ope: ↑osaat¤ko [sanoa (.) ¤Radimir,
ope ¤*käsi Radimirin olkapäälle* [kuva 12] ¤*siirtyy diagonaalisti Radimirin viereen*

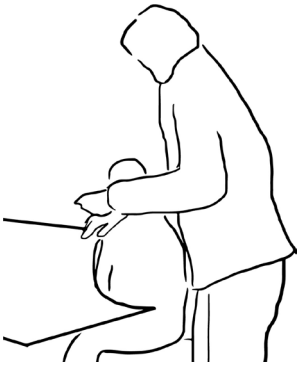
09 Eimar: [pfh (.) hehehehehehe

10 ¤ (0.2)
ope ¤*käsi pulpetille*

11 Radimir:∞↑wha:t? ((engl. 'mitä'))
Radimir ∞*kääntää vartaloa kohti ja katsoo opettajaa* [kuva 13]

12 Eetu: ¤opettaja [ma osaan ma osaan.
ope ¤*nostaa o. käden, liikkuu kohti pöydän vastalaitaa, osoittaa monistetta*

13 ope: [∞mikä tämä on.
Radimir ∞*katsoo opettajaa, kääntyy kohti Rolania*



Kuva 12.



Kuva 13.

Esimerkki alkaa kohdasta, jossa opettaja on pyytänyt oppilaita kertomaan kuvasta, jossa karhu kiipeää puuhun, mutta päätynyt lopulta vastaamaan kysymykseensä itse Rolanin tuotettua sinänsä oikean vastauksen englanniksi. Eetu toistaa vastauksen viroksi, joskin hänen käyttämänsä muotoilu *karu vallutab puusse*, 'karhu valloittaa puuhun' (r. 1), on kieliopillisesti virheellinen. Jokin kuvassa tai Eetun vuorossa herättää huvitusta ja vitsailua muiden vironkielisten keskuudessa (ks. r. 3 ja 6–7). Opettaja sivuuttaa jälkipuinnin ja siirtyy kohti Radimiria ja Rolania, jotka ovat syventyneet sivutoimintaan ja jättäytyneet siten pedagogisesti tarkoituksenmukaisen toiminnan ulkopuolelle (kuva 10). Seuraavaa tehtäväkohtaa nimetessään (r. 5) opettaja on ehtinyt poikien taakse ja suuntaa kehonsa kohti Radimiria (kuva 11). Hän alkaa ojentaa kättään kohti Radimirin olkapäätä (ks. myös Heinonen, Karvonen & Tainio 2020). Kohdistamalla kysymyksen osaamiseen ja nimeämällä Radimirin opettaja osoittaa tälle seuraavan puheenvuoron. Samalla hän sekä koskettaa tätä olkapäälle että kävelee

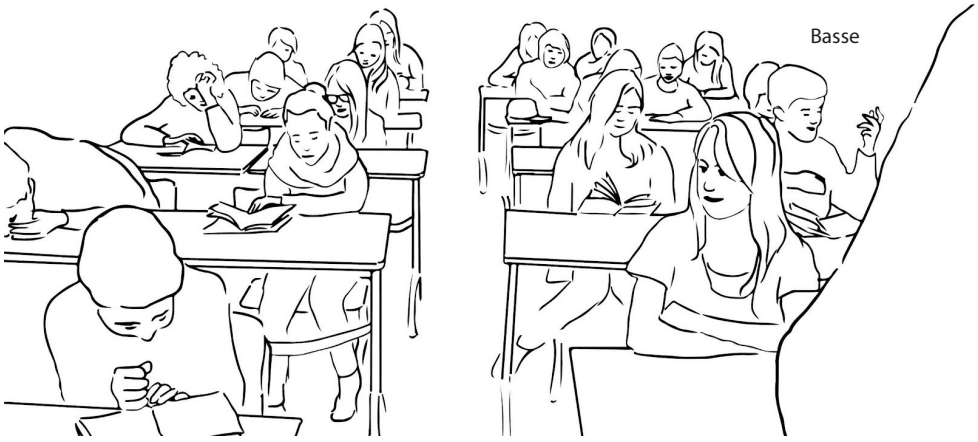
hänen viereensä ja havaintokenttäänsä. (Kuva 12, r. 8.) Radimir vastaa kosketukseen ja kysymykseen korjausaloitteella (r. 11) sekä kääntämällä vartalonsa ja katseensa kohti opettajaa (kuva 13).

Opettajan puhe, eleet ja kosketus muodostavat taiten orkestroidun kokonaisuuden, multimodaalisen hahmon, jonka avulla opettaja voi ohjailla oppilaiden osallistumista. Kun oppilaat ottavat vasta ensi askeleitaan uuden koulukielen opettelussa, kosketus vielä varmistaa vuoronannon kohdennuksen verbaalisten keinojen lisäksi.

Opettajan keinovarannossa kosketus mahdollistaa limittäisten osallistumiskehikkojen hallinnoinnin hienovaraisesti. Kosketuksen avulla on mahdollista suunnata yksittäisen oppilaan huomiota meneillään olevan muun toiminnan aikana – esimerkiksi yhteisen pedagogisen toiminnan ja sen edellyttämän monenvälisen osallistumiskehikon sisällä. Haastatteluaineiston perusteella opettajat tunnistavat käyttävänsä tällaista ammattimaista koskettamista. Kosketuksella on mahdollista aktivoida yksittäisiä oppilaita seuraamaan opetusta ja kohdentamaan huomionsa pedagogiseen sisältöön.

Kolmas esimerkki on 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilta. Myös siinä ollaan tilanteessa, jossa ilmenee tarve ohjata oppilasta pedagogiseen toimintaan. Meneillään on lukutunti: oppilaat istuvat paikoillaan ja pedagogisena toimintana on kirjan lukeminen. Oppilailla on kirja edessään, ja he ovat kumartuneet sitä kohden. Tällaisella tunnilla muunlainen asettuminen ja toiminta, vaikka äänetönkin, viestii muusta kuin koulutehtävään suuntautumisesta. Yksi pedagogisessa käytössä olevista modaliteeteista on musiikki, joka soi vaimeana taustalla. Opettajan ajatuksena on ehkä ollut luoda musiikin avulla rauhallinen ja keskittymistä tukeva tunnelma. Jonkin verran tutkimusnäyttöä onkin siitä, että taustamusiikki auttaa koulutyöhön keskittymisessä (ks. Črnčec, Wilson & Prior 2006).

Valtaosa videokuvassa näkyvistä oppilaista istuu asennossa, joka viestii lukemisorientaatiota. Toisella rivillä istuvan poikaoppilaan, Bassen, lukurauhaa musiikki ei kuitenkaan tue, vaan se vie hänen huomionsa. Hän ottaa miimisesti soittoasennon ja esittää musiikin tahdissa soittavansa jousisoitinta, ehkä selloa tai kontrabassoa (kuva 14). Tässä vaiheessa opettaja seisoo luokan edessä ja seuraa. Bassen toiminta on hiljaista eikä siten häiritse hiljaista lukemista. Hänen liikehdintänsä ei ole kuitenkaan linjassa meneillään olevan pedagogisen toiminnan kanssa. Lisäksi Basse hakee ja saa huomiota muilta oppilailta, joiden lukeminen siten katkeaa. Opettaja käsitteleekin Bassen toimintaa niin ongelmallisena, että puuttuu siihen.



Kuva 14.

Esimerkki 3.
(Suurin osa luokasta on kääntynyt kirjojensa puoleen ja lukee. Taustalla soi rauhallinen instrumentaali-jazz)

01 (1.0)
((vaimeaa instrumentaalimusiikkia))

02 +^(2.0)
ope *+ilmestyy selkä kameraan luokan edessä työskentelyä seuraten*
Basse *^vasen käsi hieman koukistettuna "otelaudalla", oikea käsi tapailee kieliä vuoroin sormin, vuoroin "jousella"* [kuva 14]

03 ^ &+(1.0) +(1.2)
Basse *^kääntyy kohti Annaa ensin kerran, +sitten toistamiseen*
Muut *&useat oppilaat alkavat hymyillä, osa peitellymmin, osa avoimemmin. jotkut ovat irrottaneet katseensa kirjasta ja vaihtavat katseita.*
ope *+jatkaa seuraamista*

04 +(1.7)
ope *+jättää paikkansa luokan edessä ja katoaa kuvasta B:n istumapaikan suuntaan, opettaja peittää hetkeksi B:n näkyvistä*

05 %(.)
Anna *%kurottuu eteenpäin, katsoo Bassea hymyillen* [kuva 15]

06 Basse: mhm ha ha ha (.) HA ^HA HA
Basse *^kääntyy takaisin soitto- &tai opiskeluasentoon*
Muut *&moni tirskuu*

07 ^(.) +(0.5)
Basse *^nauraa keho kohti pulpettia, kyynärpää pulpetilla, katse ylös*
ope *+lähestyy, ojentaa oikean käden B:n yläselälle* [kuva 16]

08 +^(0.8)
ope *+kumartuu alemmaksi hakemaan katsekontaktia, sanoo ehkä jotain*
Basse *^vetäytyy taaksepäin, vilkaisee alas* [kuva 17]

09 + ^(2.2)
ope *+liu'uttaa kättä pitkin olkavartta, tarttuu hetkeksi B:n paitaan ja vetää, laskee käden pulpetille, näyttää puhuvan Basselle*
Basse *^väistelee*

10 (1.0) ^(1.0)
Basse *^suuntaa kehonsa ja katseensa opettajaan*

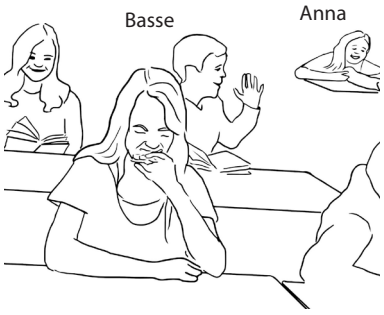
11 Basse: nii m:ut kukaan +muu (ei [saa rauhas/nauraa)
ope *+käsi B:n yläselälle, painaa B:tä selästä kohti kirjaa pulpetilla* [kuva 18]

12 ope [hei- (.) alahan (- -)

Katkelman alussa luokka lukee. Basse tapaa taustamusiikin iskuja seuraten kuvitteellisesta jousisoittimestaan miimisesti sointuja (r. 2, kuva 14). Hän myös hakee viistosti takanaan istuvan Annan huomiota jammaillen siten, että tekee kaksi rytmistä vartalon- ja katseenkiertoa tätä kohden (r. 3). Näin kiertymällä hänen alavartalonsa jää lukemistehtävän edellyttämään asentoon samaan aikaan, kun hänen ylävartalonsa suuntautuu toisaalle. Bassen kääntyily näyttää kiinnittävän opettajan huomion, sillä hän lähtee liikkeelle asemapaikaltaan luokan edessä (r. 4).

Bassen toiminta onkin alkanut vaikuttaa huomionhakuiselta, koska hän ei tyydy vain jammailemaan itsekseen. Kun Anna nojaa kohti Bassea ja hymyilee, alkaa myös Basse naureskella ääneen omalle toiminnalleen, vaikka samaan aikaan lähtee palaamaan kohti opiskeluasentoa (kuva 15). Hänen katseensa on suuntautunut yläviistoon ja on mahdollista, että hän seuraa opettajan lähestymistä. Useat oppilaat hymyilevät. Jotkut hakevat katsekontaktia Bassen tai muiden oppilaiden kanssa. Joku jatkaa häiriintymättä lukemista.

Opettaja ilmestyy kuvaan, etenee kohti Bassea ja ojentaa ohjaavan kätensä tämän olkapäälle (r. 7, kuva 16), mikä saa Bassen vetäytymään hieman taaksepäin mutta suuntaamaan myös katseensa hetkeksi kirjaan. Näillä uudelleen orientoitumisilla Basse osoittaa tulkintaansa siitä, mitä häneltä meneillään olevassa pedagogisessa tilanteessa odotetaan. Basse ei kuitenkaan jää lukuasentoon, jolloin opettaja kumartuu entistä alemmaksi, miltei kontrolloivaan puolihalaukseen ja hakee katsekontaktia Basseen; näyttää siltä, että käydään jonkinlaista vuoropuhelua (r. 8, kuva



Kuva 15.



Kuva 16.



Kuva 17.

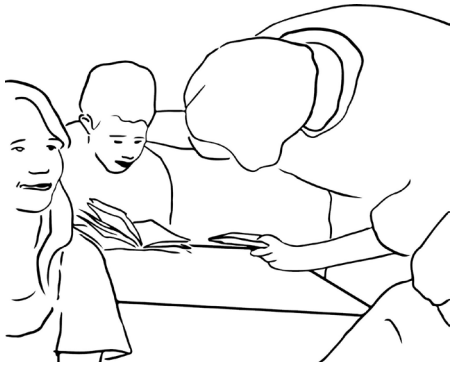
17). Tosin aineistollemme tyypillisesti tämäntapaiset keskustelut, joita ei ole tarkoitettu koko luokan kuultaviksi, käydään niin hiljaisella äänellä, ettei kahdenkeskinen puhe häiritse muita – eikä myöskään tallennu mikrofoniin.

Pelkkä käsi olkapäälle -kosketus sekä katse- ja puheyhteyden luominen eivät vielä suuntaa Bassen huomiota meneillään olevaan pedagogiseen toimintaan, lukemiseen. Seuraavana toimena opettaja liu'uttaa kättään kohti Bassen olkavartta, tarttuu sormillaan tämän collegepaitaan ja vetää kankaasta Bassea kohti kirjaa samalla, kun näyttäisi myös sanovan jotakin, luultavimmin suostuttelevan Bassea tehtävän ääreen (r. 9). Opettaja laskee kätensä pulpetille, pitää katseensa tarkasti Bassessa katsekontaktia hakien ja näyttäisi myös jatkavan puhettaan.

Basse suuntaa nyt kehonsa ja katseensa kohti opettajaa (r. 10). Videolta kuuluu myös Bassen responsiiviseksi muotoiltu vastaväite, joka alkaa *nii mut* -partikkeliketjulla. Se on keino ilmaista erimielisyyttä mutta siten, että toisen puhujan näkökulma on sisällytetty vuoroon (Niemi 2015, 37*)*. Bassen vastalause vaikuttaa liittyvän jollakin tavalla muihin oppilaisiin ja niihin oikeuksiin, joita näillä on, jatkuuhan vuoro sanoilla *kukaan muu ei saa* (r. 11). Basse ei näin vuorossaan kiistä opettajan oikeutta puuttua

tilanteeseen vaan muotoilee vuoronsa myönnytteleväksi (ks. Niemi 2015), vaikka rakentaakin oman vastaväitteensä siten, että suuntaa huomion pois itsestään vertaisiinsa.

Opettaja ohittaa Bassen vastaväitteen keskeyttämällä tämän *hei*-alkuisella vuorolla. Sanoessaan nopeasti pysäyttäen *hei* opettaja on vienyt kätensä jälleen kevyesti Bassen yläselälle (r. 12, kuva 18). Samantapainen *hei* on tunnistettu moitteista yleisemminkin (Tainio 2009). Partikkelin ja mikrotauon jälkeen opettaja esittää napakalla äänellä direktiivin, joka kehottaa toimintaan. Kehotetta säestää kevyen käsi selällä -kosketuksen muuttaminen työntäväksi, ja Bassen keho kurottuu työnnön voimasta kohti pulpetilla odottavaa kirjaa (kuva 18).



Kuva 18.

Opettajan toiminta bassosoolon aikana havainnollistaa monimuotoisia ammatillisia kehokäytänteitä. Se on kouluesimerkki opettajan roolista pedagogisen toiminnan valvojana ja ohjaajana. Tässä roolissa opettaja seuraa tilannetta luokassa, hyödyntää pedagogista katsettaan ja havaitsee, ettei huomion kohteeksi nouseva oppilas ainoastaan laista tarkoitetusta tehtävästä vaan hakee omaehtoiselle toiminnalleen myös yleisöä, mikä on uhka muidenkin työskentelylle. Bassen sooloilu ja vertaisten huomion hakeminen ovat niin ikään esimerkki vertais- ja opiskeluroolien välisestä jännitteestä koulussa (ks. myös luku 7). Bassen toiminta herättää useissa vertaisissa vastakaikua ja saa heidät naureskelemaan, hymyilemään ja vaihtamaan katseita. Siten esimerkki havainnollistaa työrauhaa uhkaavaa ääntelyä ja liikehdintää (esim. Madsen, Becker & Thomas 1968).

Esimerkissä havainnollistuu hyvin myös ohjaavan kosketuksen kietoutuminen vuorovaikutuksen muihin modaliteetteihin ja niiden yhteisvaikutukseen. Opettaja hyödyntää luokanhallintaan tilaa. Seisoessaan

hän näkee oppilaiden yli luokan kokonaistilanteen. Kun tilanne edellyttää puuttumista, opettaja hyödyntää ammatillisia kehokäytänteitä liikkumalla luokassa sinne, missä arvioi tarvittavan tukea (ks. Jakonen 2020). Lähestymisen lisäksi, ja kun pelkkä lähestyminen ei riitä, opettajalla on käytössään kosketus: toisinaan kevyt kosketusvihje riittää, toisinaan tarvitaan paimentamisen kaltaisia vetäviä ja työntäviä kosketuksia. Synkronoidusti kosketuksen kanssa hyödynnetään myös katsetta: ensiksi opettajan ja oppijan välillä, sen jälkeen suuntaamalla eleiden ja kosketuksen avulla katse pedagogisen toiminnan edellyttämälle havaintokentälle.

Vielä huomionarvoista on, että opettaja säilyttää raportoimissamme tilanteissa ammatillisen viileytensä. Hän pyrkii suuntaamaan oppilaan huomion opiskeltavaan sisältöön sen sijaan, että tekisi numeron kilpailevasta vertaishuomiota tavoittelevasta toiminnasta. Näin työrauhaa uhkaava yksittäisen oppilaan harhautuminen pois pedagogisesta toiminnasta hoidetaan hienovaraisesti ilman opettajan ja oppilaan välistä konfliktia. Erityisesti viimeisessä esimerkissä (3) nähdään kosketuksen mahdollisuudet yhtäaikaisten osallistumiskehikkojen hallinnassa. Koko luokalta odotetaan osallistumista lukemalla. Lukurauhaa tuetaan hiljaisella taustamusiikilla. Opettajan ammatillinen katse tunnistaa Bassen toiminnan pedagogisen tehtävän kannalta epätarkoituksenmukaiseksi, ja opettaja siirtyy ensin Bassen lähelle ja sitten koskettaa häntä. Käyttämällä lähelle menemistä ja koskettamista ohjailemisen keinoina opettaja voi puuttua tilanteeseen häiritsemättä muiden oppilaiden työrauhaa – jos kohta videolta näemme, että aika monia Bassen pelleily hymyilyttääkin niin, etteivät he näytä keskittyvän lukemiseen.

KOSKETTAMALLA VOI RAKENTAA TYÖRAUHAA JA OHJATA OPPIMISEEN

Olemme tässä luvussa tarkastelleet opettajan ja koulunkäynninohjaajan ohjailevaa kosketusta koulutyöhön liittyvissä luokkatilanteissa. Näemmekin ohjailevan kosketuksen osana kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa luokanhallinnaksi nimettyä ammatillisen osaamisen kenttää. Luokanhallintaa koskevassa tutkimuksessa on viime vuosina enenevässä määrin tarkasteltu myös opettajan ammatillisen katseen roolia: sillä tarkoitetaan opettajan pedagogisen tiedon ohjaamaa luokkatilanteiden havainnoimisen tapaa, jossa opettaja näkemänsä perusteella tekee ammatillisia tulkintoja, joiden pohjalta tarttuu toimiin. Vaikka työrauhaa häiritseviä tekijöitä on voitu luokitella ja määritelläkin, viime kädessä luokanhallinnan toimet ovat aina tilanteisia ja vaativat opettajalta ammatillista

pelisilmää. Yhdessä tilanteessa esimerkiksi oppilaiden keskinäinen puhe häiritsee, toisessa taas hiljaa paikallaan istuminen on merkki pedagogiseen toimintaan osallistumattomuudesta. Ammatillisella katseellaan opettaja tekee huomioita, joiden avulla hän tunnistaa mahdollisesti työrauhaa ja työskentelyä uhkaavia seikkoja oppitunneilla.

Selontekoaineistomme osoittaa, että opettajat tunnistavat koskettamisen yhtenä luokanhallinnan ja työskentelyn ohjailun ammatillisista käytänteistä. Kosketus on keino ohjata oppilasta pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen toimintaa. Laskemalla käden oppilaan olkapäälle opettaja voi ohimennen rauhoittaa keskittymättömältä vaikuttavaa oppilasta. Käsi olkapäälle -kosketus voi myös aloittaa sekvenssin, jossa oppilaan huomiota ohjaillaan kohti pedagogista fokusta. Oma joukkonsa opettajan ohjailevia kosketuksia liittyy tilanteisiin, jotka edellyttävät tiettyä oppilasmuodostelmaa, kuten valokuvaan tai kuoroksi asettuminen. Niin ikään taitoaineissa koskettamista voidaan tarvita niin oikean liikeradan ohjailuun kuin myös oppilaan turvallisuuden takaamiseen.

Opettajat kuitenkin tuovat haastatteluissa esiin, ettei koskettaminen sovellu rauhoittamisen ja ohjailun keinoksi kaikkien oppilaiden kohdalla, ja siksi sen käyttäminen vaatii oppilaantuntemusta (ks. myös luku 8). Myös opettajan sukupuoli sekä oppilaan ikä ja sukupuoli ovat seikkoja, joita jotkut opettajat toivat esiin pohtiessaan koskettamista pedagogisena työkaluna (ks. myös Tainio ym. 2019 sekä luku 10).

Videoaineistosta esiin nostamamme esimerkit tarkentavat kuvaa ohjailevasta kosketuksesta. Luokkahuonetilanteiden videotallenteet mahdollistavat ohjailevan kosketuksen paikantamisen ajassa etenevissä luokkatilanteissa. On mahdollista puhua, liikkua ja elehtiä yhtä aikaa, mutta eri modaliteettien käyttöön ottamisessa näyttää käytännössä olevan keskinäisiä ajallisia järjestyksiä (Mondada 2018). Havaitsimmekin, että opettajan ohjaileva kosketus on osa laajempaa toimintajaksoa ja tapahtuu tietyn pedagogisesti perustellun toiminnan kontekstissa. Koskettamisen edellä on aina havainnointia, yleensä myös verbaalisia ohjeita, opettajan lähestymistä ja eleitä. Ohjailevan kosketuksen esimerkkimme tuovatkin esiin moninaisia ohjailevan kosketuksen kontekstuaalisia tekijöitä. Ohjaileva kosketus palvelee luokanhallintaa, turvaa työrauhaa ja toimii keinona tehostaa oppilaiden suuntaamista niihin tehtäviin, joiden avulla heidät on kulloinkin tarkoitus saattaa oppimaan.

Erityisesti videoaineistoon nojaavat havaintomme tuovat esiin, että toisinaan oppilaiden ja opettajan tavoitteet ovat osin erisuuntaiset. Kehollisesti tämä näkyi muun muassa oppilaiden kiertyneissä asennoissa, jotka osoittivat orientoitumista sekä meneillään olevaan pedagogiseen

toimintaan että sitä vastaan. Tällaiset oppilasta eri suuntiin vetävät tilanteet johtavat usein yhtä ohjauselettä laajempiin ohjaussekvensseihin. Opettajan ja ohjaajien toiminnassa havaitsimmekin lempeää sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta, jossa koskettaminen on yksi toivotun toiminnan suunnan osoittamisen keino silloin, kun ensisijaiset keinot eivät tuota tulosta. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa puhutaan pakottavasta koskettamisesta, huomasimme, etteivät opettajat missään kohdassa käyttäneet kovaa fyysistä voimaa vaan annostelivat paimentavan ja ohjailevan kosketuksen voiman ja keston siten, että ne osoittivat toivotun liikkumisen tai huomion kohdentamisen suunnan mutta eivät edellyttäneet voimankäyttöä.

Tämä ohjailevaa kosketusta käsittelevä luku tarjoaa näkökulman myös ammattiin opiskelevia ja vasta työnsä aloittaneita opettajia askarruttaviin työrauhakysymyksiin. Ensinnäkin luvussa esitellyt esimerkit luokkahuonevideoista todentavat käytänteitä, joita opettajat haastatteluissakin tuovat esiin. Toiseksi videoaineiston valossa suuntaava, ohjaava ja paimentava kosketus ovat erottamattomassa yhteydessä muihin vuorovaikutuksen modaliteetteihin kuten tilankäyttöön, oppimateriaaleihin ja niiden sijaintiin, puheeseen, eleisiin ja katseisiin, mikä osoittaa koskettamisen opettajan ammattikäytänteenä monisyisemmäksi toiminnaksi kuin haastattelutilanteessa osataan ehkä kysyä tai kuvata.

Kolmanneksi ja ehkä kiinnostavimmaksi päätelmäksi muodostuu se, että opettajat rakentavat ja kohentavat työrauhaa hienovaraisesti keinoin, jotka jäävät osittain opettajan ja oppilaan välisiksi, yhteisen pedagogisen toimintakehyksen sisällä toteutuviksi yksityisiksi välijaksoiksi. Siksi tarkastelemassamme esimerkissä 3 ei ollut kuultavissa, millaista vuoropuhelua opettaja ja Basseksi kutsumamme oppilas kävivät. Ongelma ei liity vain tähän esimerkkiin vaan moniin muihinkin vastaaviin tilanteisiin laajassa videoaineistossamme – ja lisäksi esimerkiksi paimentamista edeltäviin tilanteisiin, joissa oppilaan puoleen kääntynyt koulunkäynninohjaaja nyökytteli, mahdollisesti myös kuiskutti jotakin oppilaan korvaan.

Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan toisentyyppisiä luokkahuoneen kosketuksia: kuvailemme ja analysoimme oppilaidenvälisiä liittoutuvia kosketuksia keinona neuvotella vertaissuhteista sekä pedagogisen toiminnan aikana että koulun muissa tilanteissa. Luvussa 6 tarkastelemme oppilaiden keskinäisiä nojailu- ja kiinnittymiskosketuksia, joiden kautta he kehollisesti neuvottelevat vertaissuhteistaan ja osoittavat läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta.