

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 166–184.

Maria Ahlholm ja Ulla Karvonen
Helsingin yliopisto

Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena

The article presents a microethnographic study on touch episodes between teaching assistants and pupils in the context of immigrant students' preparatory classroom. The data consist of 16 classroom lessons, 45 minutes each, with 7–12-year-old participants, 4–7 pupils at a time. We calculated all touches, categorizing them by touch initiators, and classified various physical types of touch. In three vignettes, we outline how the teaching assistant implemented teacher's verbal instruction in verbal-tactile mode, made discreet tactile interventions to disturbing or passive students, and thus enabled the classroom dialogue to continue. The institutional roles of the teacher and the assistant are evident in their different ways of touching, rather than in their frequency: the teaching assistant's touch episodes were often long-lasting, or series of different touches, even with two hands, while the typical way for a teacher to touch was a light one-hand-touch on a pupil's shoulder.

Keywords: primary school, touch, teaching assistant, preparatory education

Asiasanat: alakoulu, kosketus, koulunkäynninohjaajat, valmistava opetus

1 Johdanto

Perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa on usein paikalla koulunkäynninohjaaja, joka työskentelee oppilaiden rinnalla mutta opettajan työparina. Koulunkäynninohjaajan institutionaalinen rooli näkyy tilankäytössä oppitunnilla: siinä missä opettaja tyypillisesti tunnin alkaessa asettuu koko ryhmän käytettäväksi luokkahuoneen etuosaan, ottaa johtajuuden ja liikkuu pulpettien välissä (esim. Jakonen 2018), pysyttelee ohjaaja lähellä oppilaita näiden tilassa, Mikolan (2011: 228) sanoin ”vieressä, sivulla, takana ja taustalla”. Koulunkäynninohjaaja on siten suuremman osan tunnista kosketusetäisyydellä oppilaista kuin opettaja. Aineistonkeruuseen liittyvässä kenttätöyssä havaitsimme, että koulunkäynninohjaajan tavat koskettaa oppilaita poikkeavat laadullisesti opettajan tavoista koskettaa. Institutionaalisten roolien erosta kieli myös se, että oppilaat koskettivat ohjaajaa useammin ja tuttavallisemmin kuin opettajaa. Näitä alustavia havaintoja on tässä tutkimuksessa analysoitu perusopetukseen valmistavasta luokkahuoneesta kerätystä videoaineistosta käyttäen tutkimusmetodina mikroetnografiaa.

Kehojenvälisiä kosketuksia on viime vuosina alettu tarkastella vuorovaikutuksen tutkimuksessa puheen, katseen, eleiden ja ilmeiden rinnalla myös osana vuorovaikutusta (Goodwin, M. H. 2017; Norris 2012). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on osoittanut opettajien tai muiden luokassa toimivien aikuisten käyttävän koskettamista keinona rauhoittaa, kannustaa ja lohduttaa oppilaita sekä ohjata ja rajata näiden toimintaa (esim. Cekaite 2016; Heinonen ym. 2020; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018; Routarinne ym. 2020). Kokeellista asetelmaa hyödyntävien tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että opettajan myönteiseksi koettu kosketus lisää oppilaiden opiskelumotivaatiota sekä parantaa tehtävistä suoriutumista ja vähentää häiriökäyttäytymistä (esim. Gueguen 2004; Whelldal ym. 1986). Koulunkäynninohjaajat näyttävät vuorovaikutustutkimuksessa kuuluvan opettajiin, eikä institutionaalisia rooleja ole eritelty.

Koulumuistojen tutkimus puolestaan osoittaa, etteivät opettajan kosketuskäytänteet todellisuudessa suinkaan aina palvele oppilaan hyvinvointia tai oppimista (Karvonen ym. 2018). Monissa maissa onkin pyritty lainsäädännön ja erilaisten ohjesääntöjen avulla rajoittamaan opettajan ja oppilaan välistä koskettamista ja siten vähentämään erityisesti seksuaalisen hyväksikäytön riskiä (esim. Fletcher 2013; Piper 2014). Haastattelu- ja kyselytutkimusten perusteella tämä on johtanut siihen, että monet opettajat ovat alkaneet suhtautua varauksellisesti kaikkeen koskettamiseen ja välttelemään sitä (esim. Andersson ym. 2018; Andrzejewski & Davis 2008). Myös päinvastaisia esimerkkejä on koulusta, sillä aistivammaisten pedagogiikassa on kehitetty haptiiseihin eli koskettamalla tehtyihin merkkeihin perustuvaa opetusviestintää (R. Lahtinen 2008), ja sitä on sovellettu myös yleisopetukseen käsitteellisen oppimisen tueksi (S. Lahtinen ym. 2018). Suomessa opetusalan eettinen neuvottelukunta linjasi vuonna 2015 koskettamisen olevan luonteva osa sosiaalista kanssakäy-

mistä myös koulussa, mutta muistutti samalla sopivaan ja tarkoituksenmukaiseen koskettamiseen liittyvien rajanvetojen vaikeudesta (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015). Tuore haastattelututkimus (Tainio ym. 2019) osoittaaakin, että myös suomalaiset opettajat joutuvat pohtimaan sopivan koskettamisen rajoja jokapäiväisessä työssään. Sen sijaan koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välistä koskettamista ei aiemmin ole tutkittu.

Tässä artikkelissa analysoidaan kosketuskäytänteitä valmistavan opetuksen luokkahuoneessa ja kiinnitetään erityistä huomiota koulunkäynninohjaajan kosketuksiin. Analyysin pohjaksi luokittelemme aineiston kosketukset sen mukaan, mitkä kehonosat koskettavat toisiaan kehojenvälisissä kosketuksissa luokkahuoneessa. Analyysi kohdistuu kosketusepisodeihin, jotka voivat koostua vaihtelevan pituisista yksittäiskosketuksista tai pidemmistä kosketussarjoista. Aluksi tarkastellaan luokkahuoneen kosketusepisodioiden osallistujia ja kysytään, *ketkä ovat luokkahuoneen kosketusepisodioiden osapuolet ja kenen aloitteesta kosketusepisodit rakentuvat: opettajan, koulunkäynninohjaajan vai oppilaan*. Sen jälkeen katse kohdistetaan koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välisiin kosketusepisodeihin, joita tarkastellaan vuorovaikutuskontekstissaan. Toinen tutkimuskysymys liittyy kosketusten funktioihin: *mistä kosketusepisodissa neuvotellaan*.

2 Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kasvu ja työnkuva

Koulunkäynninohjaaja voi toimia tietyllä oppilaalle nimettynä henkilökohtaisena avustajana, luokkakohtaisena avustajana tai koulukohtaisena avustajana, joka on tarpeen mukaan käytettävissä eri luokissa. Koulunkäynninohjaajia työskentelee niin yleis- kuin erityisopetuksenkin luokissa. (Esim. Takala 2007; 2016.) Koulunkäynninohjaajien määrä on kasvanut jatkuvasti. Vuonna 2019 kunta-alalla työskenteli 10 897 koulunkäynninohjaajaa ja koulunkäyntiavustajaa, mikä on 436 (4 %) enemmän kuin edellisellä vuonna (Kuntatyönantajat 2019). Yhtenä syynä tähän on pidetty sitä, että tukitoimia tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvanut (Vipunen 2020). Valaise-hankkeen kyselyyn vuonna 2013 vastanneista rehtoreista noin 90 % kertoi koulunkäynninohjaajan työpanoksen olevan koulussaan käytössä niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen muotona (esim. Lintuvuori 2015). Koulunkäynninohjaajien ammattikunnasta näyttää siis tulleen tärkeä oppilaiden tuen muoto sekä Suomessa että kansainvälisesti (Mikola 2011; Radford ym. 2015; Takala 2016; Webster ym. 2011).

Ohjaajien rooliin luokassa on kuitenkin suhtauduttu myös kriittisesti: esimerkiksi Takala (2016) pitää ongelmallisena sitä, että ohjaaja saattaa joutua jatkuvasti ohjaamaan ja opettamaan kaikkien haasteellisimpia oppilaita opettajan työskennellessä muun luokan kanssa. Tällöin oppilaan oikeus saada opetusta vaarantuu

(Takala 2016; samoin Webster ym. 2011). Mikola (2011) taas huomauttaa, että ohjaajan tarjoama tuki saattaa johtaa inklusioperiaatteen näkökulmasta ongelmalliseen eristäytymiseen, sillä kun oppilas voi turvautua avustajaan, hänen ei tarvitse hakea tukea opettajalta tai vertaisilta. Jos ohjaaja avustaa liikaa, ikään kuin tekee työt oppilaat puolesta, hän voi myös lisätä oppilaan riippuvuutta sen sijaan, että tukisi itsestä selviytymistä (Mikola 2011; Radford ym. 2011).

Koulunkäynninohjaajan työ on vuosikymmenien myötä ammattimaistunut. Ammattikunnan aseman vakiintumiseen liittyvää kipuilua kuvastelee Eskelisen ja Lundbomin (2016) mukaan ammattinimikkeestä käytävä keskustelu: ammattilaiset itse katsovat, että kyseessä on itsenäinen tehtävä, jota avustajan nimike ei kuvaa. 1970-luvun lopulla koulunkäyntiavustajia koulutettiin työllisyyskoulutuksena, 1980-luvulla koulutusta alettiin järjestää oppisopimuskoulutuksena ja vuonna 1995 alalle luotiin yhtenäinen näyttötutkinto. (Eskelinen & Lundbom 2016.) Tällä hetkellä toisen asteen oppilaitoksissa järjestetään koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan tutkintoon johtavaa koulutusta. Koulunkäynninohjaajan työhön vaadittavaa pätevyyttä ei kuitenkaan ole määritelty laissa, joten työnantaja voi määritellä kelpoisuusehtonsa itse. Koulutuksen ja pätevyysvaatimusten käymistilasta seuraa, että koulunkäynninohjaajat eivät välttämättä ole saaneet pedagogista koulutusta, jossa käsiteltäisiin myös kosketusviestinnän eri osa-alueita. – Tässä tutkimuksessa käytetään termiä koulunkäynninohjaaja (tai lyhyesti ohjaaja).

Opettajan ja ohjaajan välillä vallitsee – ainakin periaatteessa – selkeä työn- ja vastuunjako: opettaja on vastuussa opetussuunnitelman noudattamisesta, kun taas ohjaaja vastaa opettajan tai rehtorin kanssa erikseen sovituista tehtävistä. Mikolan (2011) mukaan oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja eriyttämisen käytännöt jäävät koulun arjessa usein koulunkäynninohjaajille. Vaikka julkinen keskustelu herkästi korostaa eroja luokkahuoneen aikuisten koulutustasossa, arkityössä roolit saattavat hahmottua toisin. Etenkin pienluokissa, joissa oppilaat työskentelevät yksilöllisten oppimissuunnitelmien mukaan ja yhteistä opetusta on vähän, opettajan ja ohjaajan roolit oppitunnilla voivat muistuttaa toisiaan (Takala 2005).

3 Oppilaiden tukeminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa

Valmistavassa opetuksessa koulunkäynninohjaajien tarjoamalle yksilölliselle tuelle on erityisen suuri tarve, sillä vaikka ryhmät ovat pieniä, ne ovat heterogeenisiä: oppilaat ovat eri-ikäisiä, heidän opiskeluvalmiutensa vaihtelevat koulutushistoriansa riippuen ja koulukielen taito on kaikilla vasta alussa (esim. Sinkkonen & Kyttälä 2014). Nämä kaikki aiheuttavat erityisiä viestinnällisiä haasteita valmistaviin ryhmiin. Koulunkäynninohjaajan työtä koulukieltä alkeista opettelevan luokan kielellisenä

tukena tai kulttuurisena tulkkina ei kuitenkaan ole juurikaan Suomessa tutkittu (ks. kuitenkin Närhi 2017).

Valmistavan opetuksen keskeinen tehtävä on tukea vieraskielisen oppilaan sosiaalistumista koulukieleen ja koulun käytänteisiin (Opetushallitus 2015). Vuonna 2018 valmistavan opetuksen piirissä opiskeli 2 774 peruskouluikäistä lasta ja nuorta, joista Uudellamaalla asui 1 399 oppilasta (Tilastokeskus, henkilökohtainen tiedonanto 4.10.2019). Valmistavan opetuksen tuntimäärä on 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia (Opetushallitus 2015), eli noin yhden lukuvuoden verran. Valtioneuvoston kanslian teettämän selvityksen mukaan valmistavan opetuksen käytännöt ovat kirjavia, erityisesti siksi, että yhteiset kelpoisuusehdot valmistavan opetuksen opettajille puuttuvat, ja siksi, että valmistavan opetuksen opettajan rooli rönsyää pedagogisen alueen ulkopuolelle monenlaiseen sosiaaliseen tukeen (Tainio & Kallioniemi 2019: 87–88).

Valmistavan opetuksen aikana tapahtuvaa kieleen sosiaalistumista on Suomessa tutkittu eri näkökulmista. Luokkien hyviä käytänteitä selvittävät Sinkkonen ja Kyttälä (2014), oppilaiden keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta Andonov (2013) ja lingua franca -englannin käyttöä (Ahlholm 2015). Opettajien käsityksiä oppilaiden äidinkielen käytöstä tarkastelee Shestunova (2019), ja opettajan multimodaalista opetuspuhetta puolestaan Helkiö (tässä teoksessa). Oppilaiden sosiaalistumista suomen puhujiksi on tarkasteltu analysoimalla multimodaalista ja monikielistä vuorovaikutusta (Routarinne & Ahlholm 2021). Venäjää puhuvien oppilaiden suomen kielen omistusrakenteen ja kieltorakenteen oppiminen ovat Yli-Piiparin tutkimusaiheena (tässä teoksessa). Tutkimusaihe kiinnostaa nuoria opettajia, ja valmistavan luokan tutkimusaineistoista (Long Second ja Vastaantulo) onkin tehty Helsingin yliopistossa 20 pro gradua vuosina 2014–20 (ks. Ahlholm & Lankinen, toim. 2021). Tutkimuksista käy selvästi ilmi valmistavan opetuksen kommunikatiivinen haasteellisuus, minkä seurauksena viestinnän kehollisuus on opetuksessa vahvasti läsnä.

Koulunkäynninohjaajien työtä tarkastellaan mainituissa tutkimuksissa osana luokkahuoneen toimintaa ilman, että heidän institutionaalista rooliaan eritellään. Erillinen maininta koulunkäynninohjaajista valmistavassa opetuksessa sisältyy kuitenkin Sinkkosen ja Kyttälän (2014: 174–175) haastattelututkimukseen: siinä kaikki haastatellut opettajat olivat yksimielisiä siitä, että koulunkäynninohjaajan tuki on yksi tärkeimmistä valmistavan opetuksen hyvistä käytänteistä. Koulunkäynninohjaaja on osa valmistavalle opetukselle elintärkeää moniammatillista verkostoa. Kaikki toiminta luokkahuoneessa ei liity pedagogiseen perustehtävään, opettamiseen tai sen suunnitteluun ja arviointiin, vaan erilaiset ohjaamisen, neuvonnan, yhteydenpidon ja kommunikoinnin helpottamisen tehtävät ovat keskeisiä niin suhteessa oppilaisiin kuin heidän vanhempiinsa. Tässä tutkimuksessa kuvataan koulunkäynninohjaajan työtä tarkastelemalla fyysistä koskettamista ja analysoimalla niitä merkityksiä, joita koskettamisella eri tilanteissa ja eri tavoilla rakennetaan.

4 Tutkimusmetodiikka

4.1 Mikroetnografia ja mikroetnografiset vinjetit

Mikroetnografia (myös videografia, ks. Knoblauch & Schnettler 2012) on etnografinen tutkimusmetodi, jossa videonauhoituksen avulla tarkastellaan lyhyissä toimintajaksoissa ilmeneviä sosiaalisia käytänteitä. Mikroetnografinen tutkimuskohde on tavallisesti pienempi ja rajatumpi kuin perinteisessä etnografiassa. Niinpä mikroetnografi voi tarkastella esimerkiksi yhden luokkahuoneen käytänteitä, eikä tavoittele laajemman sosiaalisen rakenteen selvittämistä (Streeck & Mehus 2005: 381). Metodinen työskentely hyödyntää etnografian tapaan osallistuvaa havainnointia, mutta poikkeaa etnografiasta erityisesti siinä, että mikroetnografiassa on analyysivaiheessa välttämätöntä voida palata tilanteen sosiaaliseen asetelmaan videonauhoituksen tai kuvien ja ääninauhan kautta. Mikroetnografia kiinnittyy sosiaaliseen kontekstiin ja on perusluonteeltaan aina tapaustutkimusta. Vuorovaikutus hahmotetaan mikroetnografisessa tutkimuksessa sekventiaaliseksi eli vuoro vuorolta eteneväksi toiminnaksi. Lisäksi empiriaa korostetaan ja aineistosessioissa tutkittava aineisto altistetaan useamman tutkijan yhdessä harjoittamalle monisilmäiselle havainnoinnille.

Lukija pääsee osalliseksi audiovisuaalisesta aineistosta tarinallistettujen tilannekuvausten eli etnografisten vinjettien kautta. Etnografisessa tutkimuksessa vinjetillä viitataan usein tutkijan kenttämuistiinpanoista kokoamaan reflektiiviseen kertomukseen (esim. Creese ym. 2016). Mikroetnografian kontekstissa tarkoitamme sillä videon avulla tarkennettua, yksityiskohtaista ja sekunti sekunnilta etenevää narratiivia vuorovaikutussekvenssistä, jossa kosketusepisodi on keskeisessä roolissa. Tässä tutkimuksessa esitämme kolme mikroetnografista vinjettiä luvussa 5.3.

4.2 Aineisto, kontekstit ja tutkimusvaiheet

Artikkelissa analysoitu videoaineisto on kerätty 2010-luvulla hankkeessa, jossa seurattiin yhtä alakoulun valmistavaa pienluokkaa kokonaisen lukuvuoden ajan (Long Second -hanke, tästä eteenpäin LS). Aineistokorpus sisältää kokonaisuudessaan 47 videonauhoitettua oppituntia samasta pienluokasta. Noin puolet oppitunneista on pulpettirivitunteja, joilla oppilaat seuraavat opettajan johdolla etenevää opetusta tai työskentelevät itsenäisesti istuen omilla paikoillaan. Lopuilla oppitunneilla oppilaat työskentelevät yhteisen ryhmäpöydän ympärillä. Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoimme kuusitoista oppituntia, joista kahdeksan on nauhoitettu ryhmätyöpöydän ääressä ja kahdeksan pulpettiriveissä työskentelystä. Valituille tunneille osallistui yhteensä yhdeksän (mutta kerrallaan korkeintaan seitsemän) oppilasta, jotka olivat

iältään 7–12-vuotiaita. Tunnit on valittu painottaen valmistavan vuoden syys- ja lokakuuta (LS01–14), jolloin koulukielitaito on kaikilla alussa ja koulunkäynninohjaajan rooli sen vuoksi oletettavasti erityinen. Lukuvuoden puolivälistä on kaksi tuntia (LS29–30) ja lopusta kaksi (LS42, 45). Aineistossamme esiintyy kaikkiaan neljä koulunkäynninohjaajaa, joista yksi on ryhmän vakituinen ohjaaja, yksi on ohjaajaharjoittelija ja kaksi sijaisohjaajia. Tarkastelumme päähuomio kohdistuu luokassa vakituisesti toimivaan ohjaajaan, mutta tarkastelimme myös tunteja, joilla oli sijaisohjaajia (LS30, 42, 45) ja joilla ei ollut lainkaan koulunkäynninohjaajaa (LS12, 14). Aineiston keruussa, videokorpuksen muodostamisessa ja aineiston säilytyksessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suosittamia käytäntöjä aineistohallinnan tietoturvasta ja etiikasta (ks. Aineistohallinnan käsikirja).

Tutkimusyksikkönä on kosketusepisi eli kiinteä toimintajako, jonka keskiössä on kehojenvälinen kosketus. Käsittelemme kosketusepisiä kohosteisena, multimodaalisena vuorona. Kosketusepisi voi sisältää erilaisia kosketuksia: yhteen kosketusepisiin voi kuulua esimerkiksi kolme taputusta olalle ja silitys hartioille. Kosketusepisien kautta pääsimme tarkastelemaan merkitysten rakentamisen kannalta olennaisia kokonaisuuksia: saman aloitteentekijän peräkkäiset ja joskus muuntuvat kosketukset yhteen henkilöön muodostavat yhden episin. Kosketusaloietta voi seurata monta erilaista kosketusta saman episin sisällä, mutta usein kosketusepisi on yksittäinen kosketus. Tutkittavista oppitunneista muodostettiin kosketuskartat, joihin merkittiin kaikki tunneilla esiintyneet kosketukset, myös opettajan ja oppilaiden väliset sekä oppilaiden keskinäiset kosketukset. Nämä kosketuskartat muodostivat tutkimuksen keskeisen käyttöaineiston.

(1) *Ote kosketuskartasta*

- 38.35 Eturivin poika työntää kevyesti parinsa kättä pois nopan reitin tieltä
 38.45 Eturivin pojan noppa putoaa lattialle, hän kumartuu nostamaan sitä. Vieressä oleva ohjaaja tarttuu poikaa hartioista
 39.05 Eturivin parin pieni poika on heittänyt noppaa, ojentaa kätensä sitä kohti uudelleen. Ohjaaja laittaa kätensä pojan kyynärvarrelle ja siirtää käden syrjään (LS02, yhteensä 38 merkintää 45 minuuttia kestäväällä oppitunnilla)

Kosketuskartoista tehtiin kolme taulukkoa, joihin eriteltiin kosketustyypit kehonsittain (taulukko 1) sekä kosketusten aloitteentekijät (taulukot 2 ja 3). Näiden työvaiheiden perusteella vastattiin kysymyksiin kosketusaloitteen tekijästä ja fyysisestä kosketustyypistä. Kun aineisto oli näin seulottu kahteen kertaan eri näkökulmista, tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla sitä, mistä kosketusepiseissa neuvotellaan. Koulunkäynninohjaajien ja oppilaiden välisistä kosketuksista valittiin tyypillisiä kosketusepisejä, joista kirjoitettiin etnografiset vinjetit kosketusten merkitysfunktioiden tarkastelemiseksi. Merkitysfunktioiden tunnistamisessa kes-

173 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKASSA:
KOSKETTAMINEN OHJAAMISEN TUKENA

keistä oli se, millä tavoin osallistujat itse käsittelivät kosketusta: millainen toiminta sitä edelsi ja mitä sen jälkeen tapahtui.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi kaksi tutkijaa on katsonut, laskenut ja luokitellut kaikki oppituntivideot ja niiden kosketusepisodit. Laskeminen ja luokittelu vaativat monta katselukertaa, ja siitä huolimatta joitain kosketuksia jää aina näkemättä. Vaikka tunnit on kuvattu kahdella kameralla, osa kosketuksista jää piiloon. Välillä joku osallistujista jää toisten kuvattavien taakse ja osa kosketuksista on niin nopeita ja keveitä, ettei havainnoija voi olla niistä varma.

5 Tutkimustulokset

Analyysin taustaksi ja kokonaiskuvan luomiseksi esittelemme aineiston kosketustyyppit (5.1), ja sen jälkeen kuvaamme aineiston kosketusepisodioiden määrät ja aloitteentekijät (5.2). Tulososan kolmannessa luvussa havainnollistamme kosketusten erilaisia merkitysfunktioita yhdeltä oppitunnilta poimitun tehtäväjakson vinjettien kautta (5.3).

5.1 Erilaiset kosketustyyppit

Erilaisten kosketustyyppien kirjo on aineistossamme runsas. Kosketusaloitteen tekijä voi koskettaa yhdellä tai kahdella kädellä, sormilla, kämmenellä, käsivarrella tai koko sylillä, joskus myös jalalla, päällä tai ylävartalolla. Pois laskuista on rajattu esineillä, kuten kynällä tai kirjalla koskettamiset (vrt. Tainio & Routarinne 2017). Kosketettavana kohtana voi olla toisen henkilön kämmen, kämmenselkä, ranne, käsivarsi, olkavarsi, hartiat, päälaki, poski, hiukset, syli. Kosketus voi kertaluontoinen ja lyhyt hipaisu, toistuva taputus, koputus tai silitys tai ajalliselta kestoaltaan pidempi kosketus kuten halaus. Seuraavia kosketustyyppisiä nimesimme aineistosta: luettelossa ovat mukana kaikkien aloitteentekijöiden kosketukset (taulukko 1).

Taulukko 1: Kosketustyyppit

<i>Kämmenkosketukset</i>	
kosketustyyppi	taputus, silitys, hipaisu, läpsäisy, ohjaaminen, tarttuminen, kättely
kosketuskohta	pää, poski, selkä, hartiat, olka, käsivarsi, kämmenselkä, kämmen, sormet
<i>Kahdella kädellä koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	paimentaminen, nostaminen, siirtäminen, läpsäyttäminen
kosketuskohta	hartiat, olkavarret, olkapäät

<i>Sormella tai sormilla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	kosketus, naputus, koputus, silitys, hipaisu, ohjaaminen, painaminen
kosketuskohta	pää, poski, selkä, hartiat, olka, käsivarsi, kämmenselkä, kämmen, sormet
<i>Käsivarrella tai käsivarsilla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	hipaisu, halaaminen
kosketuskohta	käsivarren ulkosyrjä (hipaisu vierekkäin istuttaessa), käsivarsien sisäsyrrät (käsivarsihalaus)
<i>Kädellä ja vartalolla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	halaaminen, sylissä pitäminen
kosketuskohta	vartalo, ylävartalo, toisen pää painetaan omaa kehoa vasten, kainaloon, käsivarteen
<i>Päällä koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	painautuminen (pään painaminen toista vasten)
kosketuskohta	kainalo, käsivarsi
<i>Jalalla koskettaminen</i>	
kosketustyyppi	hipaisu, töytäisy
kosketuskohta	jalka (jalalla jalkaan, tyypillisesti pöydän alla vierekkäin istuttaessa)

Aineistossamme sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja koskettavat oppilasta tavallisimmin yhden käden kämmenosalla tai sormilla olkapäähän, olkavarteen tai yläselkään. Näkyvin ero on kosketuksen pituus: opettajan kosketukset ovat tyypillisesti lyhyitä yksittäiskosketuksia, kun taas ohjaajan kosketukset ovat usein pitkäkestoisia (esim. käden pitäminen olkapäällä) tai sarjamaisia. Sarjamaisella kosketuksella tarkoitamme samaan kosketusepisodeihin kuuluvaa kosketusten ryvästä, joka sisältää useampia peräkkäisiä, toisinaan laadullisesti erityyppisiä samaan oppilaaseen kohdistuvia kosketuksia (esim. kosketus käsivarteen, silitys ja taputus hartioille). Oppilaiden väliset kosketukset taas ovat tyypillisesti lyhyitä tökkimisiä, kutituksia, (leikkilisiä) läimäytyksiä tai käsiläpsyjä (vrt. Karvonen ym. 2018). Aineistossamme verbaali ja nonverbaali asettuvat rinnakkain, eikä kosketuksella korvata puhuttua kieltä vaan tuetaan sitä (vrt. R. Lahtinen 2008). Taustaksi vuorovaikutusanalyysille (5.3) esitämme vielä kvantitatiivisen analyysin kosketusepisodioiden määrästä.

5.2 Kosketusepisodioiden määrät ja aloitteentekijät

LS-aineiston ryhmätyötunneilla (taulukko 3) on noin kaksinkertainen määrä kosketusepisodeja pulpettirivitunteihin (taulukko 2) verrattuna. Taulukosta 2 näkyy aineiston pulpettirivituntien kosketusepisodioiden määrät, ja taulukosta 3 ryhmätyötuntien kosketusepisodioiden määrät aloitteentekijän mukaan.

175 Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena

Taulukko 2: Pulpettirivituntien kosketusepisodioiden määrä aloitteentekijän mukaan (Lyhenteet: ope – opettaja, opp – oppilas, kko – koulunkäynninohjaaja).

	ope > opp	kko > opp	opp > ope	opp > kko	opp > opp	yht.
LS01	0	17	0	12	4	33
LS02	7	21	0	3	1	32
LS03	4	10	1	10	1	26
LS05	9	3	0	0	4	16
LS12	4	*0	0	*0	3	7
LS14	6	*0	0	*0	1	7
LS29	5	7	0	2	0	14
LS45	12	°0	0	°0	0	12
	47	58	1	27	14	147
ka.	5,875	7,25	0,125	3,375	1,75	18,375
%	32,0 %	39,4 %	0,7 %	18,4 %	9,5 %	100 %
	aikuinen > oppilas 71,4 %		oppilas > aikuinen 19,1 %		oppilas > oppilas 9,5 %	

* Tunnilla ei ollut lainkaan koulunkäynninohjaajaa (LS12, LS14).

° Tunnilla oli sijaisohjaaja

Taulukko 3: Ryhmätyötuntien kosketusepisodioiden määrä aloitteentekijän mukaan LS-aineistossa (Lyhenteet: ope – opettaja, opp – oppilas, kko – koulunkäynninohjaaja).

	ope > opp	kko > opp	opp > ope	opp > kko	opp > opp	yht.
LS04	13	10	1	2	5	31
LS06	10	6	0	0	4	20
LS08	16	5	1	0	13	35
LS10	8	10	0	0	7	25
LS11	13	13	0	0	29	55
LS13	7	4	2	0	10	23
LS30	30	°3	0	°0	12	45
LS42	11	°4	0	°0	1	16
	108	55	4	2	81	250
ka.	13,5	6,9	0,5	0,3	10,1	31,25
%	43,2 %	22,0 %	1,6 %	0,8 %	32,4 %	100 %
	aikuinen > oppilas 65,2 %		oppilas > aikuinen 2,4 %		oppilas > oppilas 32,4 %	

° Tunnilla oli sijaisohjaaja

Kosketusepisodioiden määrät aineiston oppitunneilla vaihtelivat seitsemän ja 55:n välillä. Luokan aikuiset ovat selvästi aloitteellisempia koskettajia kuin lapset, sillä molemmissa istumamuodostelmissa noin 70 % kosketusepisodeista on aikuisen aloittamia. Tässä otoksessa pulpettirivitunneilla aktiivisin koskettaja oli koulunkäynninohjaaja, eikä kokonaistulosta muuta se, että kahdella pulpettirivitunnilla koulunkäynninohjaaja ei ollut läsnä lainkaan (LS12, LS14) ja yhdellä tunnilla ohjaajalla oli sijainen (LS45). Ryhmätöytunneilla taas opettaja teki koulunkäynninohjaajaa useampia oppilaisiin kohdistuvia kosketusalitteita, vaikka koulunkäynninohjaajia oli joillakin tunneilla kaksi. Kosketusten määrä ei siis näyttänyt niinkään liittyvän luokan aikuisen henkilön institutionaaliseen rooliin sinänsä, vaan siihen, oliko aikuinen kosketusetäisyydellä oppilaasta. Ryhmätöytunneilla opettaja siirtyi pulpettirivitunneille ominaiselta julkiselta alueeltaan fyysisesti lähemmäs oppilaita, jolloin ohjaukseen sisältyi helposti runsaammin kosketuksia. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan oppilaisiin kohdistamat kosketukset eroavat kuitenkin toisistaan laadullisesti myös ryhmätunneilla, joilla opettajan kosketuksia on määrällisesti paljon.

5.3 Kosketusepisodioiden merkitysfunktioita

Aineistomme vahvistaa osaltaan aiemman kosketustutkimuksen havaintoja siitä, että luokahuonekosketuksilla on konventionaalistuneita merkityksiä, kuten huomion kiinnittäminen (Routarinne ym. 2020), rauhoittaminen (Heinonen ym. 2020) ja paimentaminen (Bergnehr & Cekaite 2018). Konventionaalistuneetkin kosketustyytit liittyvät kuitenkin tässä aineistossa spontaaniin sosiaaliseen vuorovaikutukseen, eikä kosketusta käytetä tietoisena opetusmenetelmänä (vrt. S. Lahtinen ym. 2018). Koulunkäynninohjaajan tehtävänä on valvoa, että opettajan ohjeet toteutetaan, ja tarvittaessa hän tekee kosketusinterventioita, jotta työskentely voi jatkaa tunnin teeman mukaisena. Kosketusten avulla ohjaaja sekä aktivoi että deaktivoi oppilaita – yhtäältä rohkaisee osallistumaan toimintaan, toisaalta pyrkii karsimaan työrauhahäiriöitä. Oppitunneilla käydään välillä pitkiäkin fyysisiä neuvotteluja tilan, äänen ja artefaktien, esimerkiksi kirjoitustarvikkeiden, käytöstä. Alakoulussa nauhoitetussa LS-aineistossa artefaktien käyttöön liittyvät neuvotteluepisodit ovat selvästi pidempiä ja fyysisempiä kuin toisessa tutkimuksessa vertailuaineistona käyttämässämme yläkouluaineistossa (Ahlholm & Karvonen 2020). Aivan harvinaisia eivät ole myöskään pienten kipujen hoitamiseen ja lohduttamiseen liittyvät kosketukset. Pienet hipaisukosketukset näyttävät liittyvän positiivisen tunneilmaisun lisäämiseen, mutta erityisesti oppilaiden välisten hipaisuiden merkityksistä myös neuvotellaan. Kun oppilaiden väliset kosketukset muuttuvat leikillisistä riidansävyisiksi tai alkavat muutoin havaittavasti haitata työskentelyä, ohjaaja tulee paikalle.

Kosketukset tihentyvät sellaisiin opiskelujaksoihin, joissa istumajärjestys ei ole vakiintunut. Tarkastelemme seuraavaksi vartin mittaista ravintoketjut-tehtävä-

jaksoa aineistotunnilta LS11, joka on kuvattu lokakuun puolivälissä tiistaiamuna ryhmätyöpöydän ääressä. Paikalla ovat Sirpa-opettaja, viisi alakoulun valmistavan oppilasta (kuudesluokkalaiset Eetu ja Ebba, viidesluokkalaiset Eimar ja Rolan ja kolmasluokkalainen Radimir), Seija-koulunkäynninohjaaja sekä harjoitteleva koulunkäynninohjaaja Taeng. Nimet ovat pseudonyymejä, joiden alkukirjain viittaa puhujan äidinkieleen (S–suomi, E–viro, R–venäjä, T–thai). Opettaja on otsikoinut A2-kokoisen kartongin sanalla ”*Ravintoketju*” ja jakanut sen neljään pystysarakeeseen. Kartongin päällä on irrallisia paperista leikattuja kasvien ja eläinten kuvia, joita oppilaat kiinnittävät sinitaralla kartongille ravintoketjuriveiksi. Harjoituksessa nimetään kasvit ja eläimet, ja sanoista muodostetaan *jänis syö porkkanaa* -tyyppisiä transitiivilauseita.

Alkuohjeenannon aikana oppilaat istuvat ryhmätyöpöydän äärellä, mutta työn kuluessa he yksitellen nousevat istumaan pöydälle yltääkseen työstettävänä olevaan kartonkiin helpommin. Tilasta ja käytettävissä olevista materiaaleista neuvotellaan eleiden ja kosketusepisodioiden avulla. Opettaja seisoo koko jakson ajan pöydän vieressä johtaen keskustelua ja ohjaten tarvittaessa kuvia ja sinitarraa. Koulunkäynninohjaaja Seija avustaa opettajaa, osallistuu kartongin ja kuvien järjestykseen, neuvottelee materiaalien saatavuudesta ja käytöstä oppilaiden kanssa, ohjaa tilankäytössä ja tekee interventioita oppilaiden välisiin kahnauksiin. Hän liikkuu tilanteessa aikuisista eniten. Taeng pysyttelee koko ajan nuorimman oppilaan takana. Seijalla on vartin aikana viisi kosketusepisodia oppilaiden kanssa, ja niistä kolme on noin kymmenen sekunnin mittaisia sarjamaisia ohjaavia kosketuksia. Sirpalla on kaksi lyhyttä kosketusta ja Taengilla yksi lyhyt ja yksi kymmenen sekunnin kosketusepisodi. Oppilaiden kosketukset ovat lyhyitä hipaisuja, kutituksia tai rummutuksia, ja niitä on yhteensä kahdeksan.

Tunnin siirtymävaiheessa opettaja keskusteluttaa oppilaita ja aktivoi heitä kielellisesti uuden tehtävän pariin. Tehtävässä on muistettava kasvien ja eläinten nimiä suomeksi ja samalla pohdittava niiden sijoittumista ravintoketjuun. Venäjänkielinen Rolan ilmaisee jo edellisen keskustelun lopussa englanniksi pudonneensa juonestä, jossa viroa äidinkielenään puhuvat luokkatoverit pysyttelevät häntä etevämmin. Hän reagoi tilanteeseen valahtamalla pöytää vasten ja esittämällä nukkuvaan. Tämä saa Eimarin aloittamaan pitkän sivuteeman, jossa hän ensin tekee kädellään etusormipyssyn (14:24) ja päätty rummuttamaan Rolania päähän. Työrauhahäiriö kestää miltei kaksi minuuttia ja päättyy Seijan väliintuloon (16:10).

(2) Työrauhahäiriön deaktivointi (LS11, 15:56 > 16:18)

Tehtävänantajakson aikana opettajan tehtävänantopuhe jatkuu katkeamattomana. Eimar jatkaa aiemmin aloittamaansa etusormipyssyteemaa ja naputtelee oikean käden etusormella Rolania päähän: ”pampam pampaarampa pfh pfh pfh pfh pfh (.) trh trh trh”. Eimarin etusormipyssy muuttuu nyrkiksi, joka alkaa rummuttaa kevyesti Rolania päätä hän, ja silloin Seija kävelee hiljaa poikien taakse. Rolan ei reagoi ja Eimar jatkaa

rumuttamista. Eimar tarttuu toisellakin kädellä Rolania päähän ja samalla sekunnilla Seija tarttuu Eimaria ranteista ja siirtää Eimarin kädet työpöydälle omien käsiensä alle. Opettaja kääntää päätään Eimarin suuntaan ja huokaisee kuuluvasti mutta jatkaa tehtävänantopuhetta. Eimar naukaisee ”mjaauu, my hand”. Seija pitää käsiään tiiviisti Eimarin käsien päällä ja puhuu tälle matalalla äänellä, kasvot lähellä Eimarin kasvoja. Hänen puheestaan erottuu sanat ”lopeta”, ”ei teatteria”. Kosketusepisodi jatkuu siten, että Seija siirtää oikean kätensä pois Eimarin käsien päältä ja hipaisee sillä pojan poskea. Hän siirtää oikean käden takaisin Eimarin kädelle: ”Nyt sun pitää vähän (.) opiskella.” Seijan sarjamaisen kosketusepisodin kokonaiskesto on 8 sekuntia.

Interventiosta erottuu kolme vaihetta: aloitusvaiheessa Seija tarttuu Eimarin ranteisiin ja siirtää kädet omien käsiensä alle pöydälle hetkeksi, samalla kehottaen matalalla äänellä lopettamaan ”teatterin”. Keskivaiheessa Seija siirtää oikean kätensä pois Eimarin käsien päältä ja hipaisee sillä pojan poskea ikään kuin pehmentäen intervention alkuosaa. Lopetusvaiheessa Seija siirtää oikean käden takaisin Eimarin kädelle keveästi ja kehottaa verbaalisti Eimaria kiinnittämään huomionsa opiskeluun. – Vasta kun Seija on saanut yliaktiivisen toiminnan deaktivoitua, hän siirtyy aktivoimaan nukkumista manifestoivaa oppilasta (esimerkki 3).

(3) *Työhön aktivointi* (LS11, 16:20 > 16:31)

Seija siirtyy Eimarin luota Rolanin taakse (16:20). Rolan makaa edelleen pöytää vasten ja Seija koskee ensin Rolania selkään (16:22) ja tarttuu sitten takaapäin Rolanin käsiin (16:23): ”Rolan ei enää nuku.” Seija nostaa Rolania käsistä ylöspäin ja siirtää Rolanin kädet tämän syliin ja ottaa käsillään myös Rolania reisistä kiinni suoristaen istuma-asennon kohtisuoraan pöytää kohti: ”mm::, (0.7) herätys wake up? (.) wake up?”. Seijan kädet liukuvat Rolanin käsivarsia ylös olkapäille ja hän ravistaa poikaa kevyesti olkapäistä sanojen ”weik ap” rytmisissä, samalla katsoen Rolania tämän olan yli kasvoihin (16:28). Kosketusepisodi kestää yhdeksän sekuntia.

Seijan toinen sarjamainen kosketusepisodi on myös kolmiosainen. Aluksi hän tarttuu takaapäin Rolanin käsiin kehottaen lopettamaan nukkumisen. Keskivaiheessa Seija suoristaa Rolanin istuma-asennon kolmiosaisella paimentavalla eleellä: hän nostaa pojan käsiä ja keho kohtisuoraan ylös, siirtää pojan kädet tämän syliin ja tarttuu pojan reisien sivuille kääntäen pojan istumaan suoraan kohti pöytää. Lopetusvaiheessa Seijan kädet liukuvat Rolanin käsivarsia pitkin alhaalta olkapäille, ja Seija ravistaa poikaa kevyesti kehottaen tätä suomeksi ja englanniksi heräämään. Rolan valahtaa aluksi takaisin veltoon asentoon Seijan irrotettua otteensa, mutta aktivoinnin jälkeen hän alkaa kuitenkin seurata opettajan tehtävänantoa ja korjaa itse ryhtinsä.

Kolmas pitkä, sarjamainen kosketusepisodi liittyy kiistakumppaneiden erottamiseen. Tunnin kuopus, kolmasluokkalainen Radimir ajautuu fyysiseen kiistaan kuu-

179 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKASSA:
KOSKETTAMINEN OHJAAMISEN TUKENA

desluokkalaisen Eetun kanssa: molemmat pitävät kiinni samasta kuvasta ja vetävät omaan suuntaansa kinaten venäjäksi (esimerkki 5).

(4) *Istumapaikan määrittely* (LS 11, 23:38–25:09)

Taeng: "Mikä teillä on?"

Radimir: "дай!" ('anna')

Eetu "не дай!" ('ei anna')

Ebba: "Nüüd te teete selle katki" ('nyt te katkaisette sen')

Seija: "Päästä irti!" Seija tarttuu Radimiria vasempaan käteen ja polveen, vetäen samalla risti-istunnassa istuvan Radimirin pöytää pitkin kauemmas Eetusta, omaan kainaloonsa (24:41–48). Seijan vasen käsi jää Radimirin hartioille 11 sekunniksi (24:48–25:09).

Kosketusepisodin aloittavassa tilanteessa kahden oppilaan kiista on saanut sekä harjoittelevan koulunkäynninohjaajan (Taeng) että kuudesluokkalaisen Ebban puuttumaan keskusteluun. Kosketusepisodin alussa Seija tarttuu Radimiriin kahdella kädellä ja samalla kehottaa verbaalasti päästämään irti kuvasta. Sen jälkeen hän liu'uttaa pojan hitaasti pöytää pitkin lähelle itseään. Loppuvaiheessa Seijan käsi jää Radimirin hartioille pitkäksi aikaa, samalla kun keskustelu ravintoketjuista jatkuu. Opetuksen jatkuminen katkeamatta koko kosketusepisodin ajan on huomionarvoinen seikka. Aineistossa on useita samankaltaisia tilanteita, joissa koulunkäynninohjaajan lähestyminen, kuiskaus, hipaisu tai pidempi kosketusjakso katkaisee työrauhahäiriön, ennen kuin se estää opetuksen jatkumisen.

6 Koulunkäynninohjaajan kosketus valmistavan opetuksen tukena

Tarkastelimme tutkimuksessamme sitä, millä tavoin koulunkäynninohjaaja hyödyntää taktiilista vuorovaikutusta, fyysistä koskettamista, pedagogisessa toiminnassaan valmistavan opetuksen luokkahuoneessa. Tyypittelimme aluksi kosketuksia niiden fyysisten piirteiden perusteella kiinnittäen huomiota ensinnäkin siihen, millä kehonosalla kosketettiin ja mihin kehonosaan. Kuvasimme määrällisesti aineistomme kehojenvälisiä kosketuksia ja erittelimme niitä kosketustilanteen osapuolten ja aloitteentekijän mukaan. Analyysimme osoitti, että opettajan ja koulunkäynninohjaajien kosketukset erosivat määrällisesti toisistaan vain pulpettirivitunneilla, joilla opettaja sijoittui pääosin luokan etuosaan. Kolmanneksi tarkastelimme videoilta kosketuksen kestoa ja silmin havaittavaa intensiteettiä sekä kosketusepisodin rakennetta. Analyysimme osoitti, että aineistossa määrällisesti tyypillisin kosketus oli kestoltaan lyhyt, yhden käden sormilla tai kämmenellä tuotettu kosketus yläselkään, olkapää-

hän tai olkavarteen. HavaitSIMME myös, että opettajan ja koulunkäynninohjaajan kosketukset oppilaaseen erosivat fyysisiltä piirteiltään toisistaan: ohjaajan kosketukset olivat useammin kestoltaan pitkiä tai sarjamaisia toisin kuin opettajan kosketukset. Koulunkäynninohjaaja kosketti toistuvasti myös kahden käden otteella, koko käsivarren mitan kosketuksella tai painamalla oppilasta kevyesti itseään vasten.

Viimeisessä tulosluvussa tarkastelimme yksityiskohtaisesti kolmea aineistomme perusteella tyypillistä koulunkäynninohjaajan toteuttamaa kosketusinterventiota ja osoitimme niiden toistavan samaa rakennekaavaa. Aloitusvaiheeseen kuuluu sanallinen kehotus ja koulunkäynninohjaajan kosketus, jotka ovat miltei samanaikaiset tai hyvin lähellä toisiaan. Keskivaiheessa koulunkäynninohjaaja siirtää oppilaan kehonosaa tai koko kehoa fyysisellä otteella, ilman samanaikaispuhetta. Lopetusvaiheessa koulunkäynninohjaaja keventää otettaan tai pysäyttää sen ja mahdollisesti sinetöi kosketusintervention verbaalisti. Koulunkäynninohjaaja toimeenpanee opettajan verbaalisti antamaa ohjeistusta sanallisen ja tarvittaessa kehollisen intervention kautta. Siinä, missä opettaja orkestroi kokonaisteeman viemistä eteenpäin, koulunkäynninohjaaja varmistaa työskentelyn toteutumista ja valvoo, etteivät ryhmän jäsenten kehittämät sivuteemat nouse tunnilla liikaa esiin.

Koulunkäynninohjaajan rooli poikkeaa selvästi opettajan roolista, ja tämä näkyy taktillisessa toiminnassa. Vaikka opettaja koskettaa oppilaita osalla oppitunneista määrällisesti yhtä usein kuin ohjaaja, opettajan kosketukset ovat lyhyitä huomionkiinnityskosketuksia tai rauhoittavia, kiittäviä ja kannustavia kosketuksia. Merkillepantavaa aineistossa on erityisesti vakiintuneen opettaja–ohjaaja–työparin yhteistyö: kun opettajan puhe suuntautuu koko ryhmälle ja joku oppilaista sen aikana viestittää sanallisesti tai kehollisesti tarvitsevansa apua, koulunkäynninohjaaja liikkuu oppilaan viereen. Vakituinen koulunkäynninohjaaja puuttuu oma-aloitteisesti myös työrauhahäiriöihin ja antaa näin opettajalle mahdollisuuden keskittyä ryhmän opettamiseen. Vaikka koulunkäynninohjaajan interventio olisi pitkä ja taktillisesti intensiivinen, ei opettajan tarvitse katkaista opetuspuhetta muulle ryhmälle sen aikana.

Vakituisen koulunkäynninohjaajan toiminta on taktillisesti selvästi erilaista kuin ohjaajaharjoittelijan sekä kahden sijaisohjaajan. Vakituinen ohjaaja koskettaa oppilaita useammin kuin ohjaajaharjoittelija tai sijaisohjaajat, ja hänen hyödyntämänsä kosketustyytit ovat vaihtelevimpia. Sijaisena toimivat ohjaajat pysyttelevät oppilaita fyysisesti etäällä. Oppitunnilla, jolla sijaisohjaaja työskentelee luokan vakituisen opettajan työparina, opettaja koskettaa oppilaita huomattavasti useammin kuin tavallisesti. Nämä havainnot viittaavat siihen, että se, miten hyvin ohjaaja tuntee oppilaita, vaikuttaa hänen kosketuskäytänteisiinsä. Lisäksi ne osoittavat, että sijaisen kanssa toimiessaan opettaja joutuu huolehtimaan työrauhan ylläpitämisestä tavallista enemmän. Aineiston perusteella emme kuitenkaan voi varmasti sanoa, missä määrin esimerkiksi ohjaajan muodollinen pätevyys, persoona tai vaikkapa sukupuoli vaikuttavat ryhmän ja työparin tuttuuden ohella hänen tapaansa olla vuorovaiku-

tuksessa oppilaiden kanssa. Tämä olisikin kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Lisää tutkimusta tarvitaan myös kosketuksen kieliopista sinänsä ja siitä, voisiko kosketusta vielä tietoisemmin hyödyntää kielenoppimisen alkuvaiheen tukena.

Tutkimus vahvistaa opettajien kokemuksen ja aiemman tutkimuksen havainnon siitä, että pysyvä koulunkäynninohjaaja on valmistavan luokan kielenoppimisen keskeinen tukipilari. Koulunkäynninohjaajan kosketusepisodit tarjoavat ymmärtämisen tukea verbaalin toiston ja samanaikaisen kosketuksen kautta, verbaalis-taktiilisesti. Kun oppija ei vastaa opetuskeskusteluun odotetulla tavalla vaan häiritsee opetusta tai manifestoi passiivisuutta, koulunkäynninohjaaja tulee hänen luokseen, verbalisoi työohjeen uudelleen ja käyttää viestimiseen omaa kehoaan. Kosketusepisodeihin kuuluu koulunkäynninohjaajan kielentämä tuki. Opettajan antama geneerinen ohje tulee toistetuksi yksinkertaisemmin, ikään kuin yksityisessä moodissa, henkilökohtaisena ja hiljaisella äänellä. Kosketusepisodista tulee näissä tilanteissa oppimista tukeva vuorovaikutustilanne.

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Märd-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53776>.
- Ahlholm, M. & U. Karvonen 2020. Episodes of touch between classroom assistant and student in preparatory education. Esitelmä NERA-konferenssissa *Rethinking the futures of education in the Nordic countries* 4.–6.3.2020, Turun yliopisto.
- Ahlholm, M. & N. Lankinen (toim.) 2021. Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/tutkimus/> [luettu 20.4.2021].
- Andersson, J., M. Öhman & J. Garrison 2018. Physical education teaching as a caring act – techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23, 591–606. DOI: 10.1080/13573322.2016.1244765.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi: merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44, 299–312. *Aineistonhallinnan käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/>> [luettu 09.05.2019].
- Andrzejewski, C. E. & H. A. Davis 2008. Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779–794.
- Bergnehr, D. & A. Cekaite 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. DOI: 10.1080/09669760.2017.1414690.
- Cekaite, A. 2016. Touch as social control: Haptic organization of attention in adult-child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42.

- Creese, A., J. K. Takhi & A. Blackledge 2016. Reflexivity in team ethnography: Using researcher vignettes. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 189–214.
- Eskelinen, T. & P. Lundbom 2016. Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika*, 10 (4), 44–61.
- Fletcher, S. 2013. Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18 (5), 694–709.
- Goodwin, M. H. 2017. Haptic sociality: The embodied interactive constitution of intimacy through touch. Teoksessa C. Meyer, J. Streeck & J. S. Jordan (toim.) *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction*. Oxford: Oxford University Press, 73–102.
- Gueguen, N. 2004. Nonverbal encouragement of participation in a course: the effect of touching. *Social Psychology of Education*, 7, 89–98.
- Heinonen, P., U. Karvonen & L. Tainio (2020). Hand-on-shoulder touch as a resource for constructing a pedagogically relevant participation framework. *Linguistics and Education*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100795>.
- Jakonen, T. 2018. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. *Linguistics and Education*, 44, 20–30.
- Karvonen, U., P. Heinonen & L. Tainio 2018. Kosketuksen lukutaitoa: Konventionaalistuneet kosketukset oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen, & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa - Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 159–183. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333>.
- Karvonen, U., P. Heinonen, L. Tainio, S. Routarinne & M. Ahlholm 2018. Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12 (4), 5–21.
- Knoblauch, H., & B. Schnettler 2012. Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12 (3), 334–356.
- Kuntatyönantajat 26.8.2019. Määrällisesti eniten lisääntyneet ammattinimikkeet 2018. <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/henkilostotilastot/ammattit> [luettu 22.4.2021].
- Lahtinen, R. 2008. *Haptiisit ja hapteemit: tapaustutkimus kuurosokean henkilön kosketukseen perustuvan kommunikaation kehityksestä*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Lahtinen, S., R. Ketonen., R. Lahtinen & E. Kontu 2018. Miltä murtoluku tuntuu? Kosketusviestit osana opetusta – käytännön kokemuksia ympäristöopin, biologian ja matematiikan oppitunneilta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin*, 28 (1), 44–51.
- Lehtomäki, S. & M. Mikkilä-Erdmann 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi - puheviestinnän vuosikirja* 2018, 10–25.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki ja Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 43–76.
- Long Second -hanke. *Long Second: Suomen kielen kehittyminen alakoulun valmistavalla luokalla (2011–2016)*. <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/> [luettu 13.9.2020].
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

183 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKASSA: KOSKETTAMINEN OHJAAMISEN TUKENA

- Norris, S. 2012. Teaching touch/response-feel. A first step to an analysis of touch from an (inter)active perspective. Teoksessa S. Norris (toim.) *Multimodality in practice: investigating theory-in-practice-through-methodology*. NY: Routledge, 7–19.
- Närhi, M. 2017. *Kokemukset oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeisessä siirtymässä perusopetukseen*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201707072192>.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2.9.2015. *Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä?* https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf [luettu 6.4.2020].
- Opetushallitus 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piper, H. 2014. Touch, fear, and child protection: immoral panic and immoral crusade. *Power and Education*, 6, 229–240.
- Radford, J., P. Blatchford & R. Webster 2011. Opening up and closing down: how teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21, 625–635.
- Radford, J., P. Bosanquet, R. Webster & P. Blatchford 2015. Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1–10.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Routarinne, S., P. Heinonen, U. Karvonen, L. Tainio & M. Ahlholm 2020. Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. Teoksessa S. Routarinne, L. Tainio & M. Burdelski (toim.) *Human-to-human touch in institutional settings*. *Social Interaction. Video based Studies on Human Sociality* 3 (1). <https://tidsskrift.dk/socialinteraction>.
- Shestunova, T. 2019. Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä, Keeping Languages Alive, Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 60–76. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/6043>.
- Sinkkonen, H.-M. & M. Kytälä 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 167–183.
- Streeck, J. & S. Mehus 2005. Microethnography. Teoksessa K. Fitch & R. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 381–404.
- Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Teasing and touching with objects in classroom interaction. Presentation in panel Touch in Social Interaction: Integrating Haptics into Embodied Interaction Research, organized by Asta Cekaite & Christian Meyer. *IPRA, Belfast*, 21.7.2017.
- Tainio, L., P. Heinonen, U. Karvonen & S. Routarinne 2019. "Siin varmaa niinku raja ylitty." Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus* 3, 5–23.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf> [luettu 13.9.2020].
- Takala, M. 2005. *Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet*. Helsinki: Helsingin yliopisto & Helsingin kaupungin opetusvirasto.

- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x .
- Takala, M. 2016. Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajat. Teoksessa R.S. Haustätter, I.-O. Kjaldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 126–136.
- Vipunen 2020. *Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat*. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi> [luettu 23.8.2021].
- Webster, R., P. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, C. Martin & A. Russell 2011. The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31, 3–20.
- Whelldal, K., K. Bevan & K. Shortall 1986. A touch of reinforcement: the effects of contingent teacher touch on the classroom behavior of young children. *Educational Review*, 38 (3), 207–216.