

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 159–183.

Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen & Liisa Tainio

Helsingin yliopisto

Kosketuksen lukutaitoa. Konventionaalistuneet kosketukset oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa

While orienting to teacher’s activities during classroom interaction, students are often involved in parallel activities such as interacting with their peers. In this article, we analyze peer-to-peer interactions in which students make use of touching as a method for constructing a new participation framework or renewing a declining one while simultaneously displaying orientation to teacher-led activities. The data for the study consists of naturally occurring classroom interaction in lower secondary schools. As the method for analysis, we use multimodal conversation analysis. In the analysis, we describe certain types of touches that function as conventionalized means of soliciting the addressee’s attention. In addition, we show that the shape and the intensity of the touch are affected by the physical location of the participants in relation to each other as well as the additional functions of the touch, such as requesting or teasing.

Keywords: classroom interaction, touch, conversation analysis, attention-getting device
Asiasanat: luokkahuonevuorovaikutus, kosketus, keskusteluanalyysi, huomionkiinnittämiskeino

1 Johdanto

Luokkahuoneissa osallistujat – opettaja ja oppilaat sekä oppilaat keskenään – ovat usein fyysisesti lähellä toisiaan, ja siten oppitunti vuorovaikutustilanteena mahdollistaa erilaisia osallistujien välisiä kosketuksia. Luokkahuonevuorovaikutuksessa esiintyy esimerkiksi kosketuksia, joita opettaja hyödyntää osana pedagogista toimintaansa (esim. Vanhanen 2017), mutta myös sellaisia kosketuksia, joilla oppilaat kutsuvat toisiaan erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin opetustoiminnan lomassa. Oppilaiden väliset huomionkiinnittämiseen liittyvät kosketuskäytänteet ovat luokkahuoneessa usein toistuvia, samantapaisia ja rutiininomaisia, ja kutsummekin niitä tässä artikkelissa konventionaalistuneiksi kosketuksiksi. Tarkastelemamme konventionaalistuneet huomionkiinnittämiskosketukset ovat lyhyitä, intensiteetiltään kevyehköjä käden, sorm(i)en tai kyynärpäähän kosketuksia johonkin länsimaissa yleisesti neutraalina pidettyyn ruumiinosaan, kuten selkään, olkapäähän tai käsivarteen (vrt. Suvilehto ym. 2015).

Luokkahuoneessa kosketuksia osataan tuottaa ja tulkita paitsi konventionaalisesti myös tilanteisesti ymmärrettävällä tavalla. Erityyppisiä vuorovaikutusfunktioita, esimerkiksi huomion kiinnittämistä, palvelevien kosketusten tuottaminen ja tulkinta nojaavat taitoon tunnistaa erityyppisiä kosketuksia ja niiden merkityksiä. Kun lapsi oppii puhumaan ja ymmärtämään puhetta, hän oppii samalla tulkitsemaan myös muita vuorovaikutustilanteissa tärkeitä merkityksiä. Niihin kuuluvat olennaisesti esimerkiksi ilmeet ja eleet – mutta myös kosketukset. (Tulbert & Goodwin 2011; Field 2014.) Sosiaalistuessaan yhteisöönään lapsi omaksuu kosketukseen liittyvät normit, joita ympärillä olevat ihmiset noudattavat erilaisissa konteksteissa (Kinnunen 2013). Kutsumme tätä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvää taitoa tunnistaa ja nyansoida kosketuksia ja niiden merkityksiä kosketuksen lukutaidoksi. Esitämme, että yksi osoitus kosketuksen lukutaidosta on tässä artikkelissa tarkastelemiemme huomionkiinnittämiskosketusten varioiva käyttö ja tunnistaminen.

Vuosituhanneen vaihteen tienoilla ihmis- ja yhteiskuntatieteissä tapahtunut kehollinen käänne nosti ruumiin, ruumiillisuuden ja ruumiillisen kokemuksen keskeisiksi tutkimuskohteiksi (esim. Sheets-Johnstone 2009). Kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa se näkyy lisääntyneenä kiinnostuksena kehollisen toiminnan merkitykseen, esimerkiksi katseen, ilmeiden, eleiden, asentojen, tilassa liikkumisen ja erilaisten esineiden käsittelyn rooliin erilaisissa arkisissa ja institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Nevile 2015). Kosketuksen tarkasteleminen luokkahuonetilanteissa on kuitenkin vielä varsin uutta (ks. kuitenkin esim. Kääntä & Piirainen-Marsh 2013; Cekaite 2015, 2016; Tainio 2016). Erityisesti oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kosketuksen tehtäviä ja merkityksiä on tutkittu vasta vähän. Luokkahuone on monenkeskinen vuorovaikutustilanne, jossa tarkastelun kohteeksi asettuu usein opettajan toiminta (Heritage & Heritage 2013; Margutti & Drew 2014; Heinonen 2017). Vaikka oppilaiden toimintaan, esimerkiksi aloitteisiin,

on viimeaikaisessa tutkimuksessa kiinnitetty jonkin verran huomiota luokan julkisen puheen osana (esim. Garton 2002; Waring 2011; Merke 2016), oppilaiden keskinäisestä toiminnasta luokkahuonetilanteissa on edelleen vähemmän tutkimustietoa (ks. kuitenkin esim. Sahlström 1999; Jakonen 2015; Tainio 2016).

Luokkahuoneen monenkeskisessä vuorovaikutuksessa rakentuu jatkuvasti useita toistensa kanssa limittäisiä ja päällekkäisiä vuorovaikutustapahtumia, joihin puolestaan muodostuu erilaisia osallistumiskehikkoja (Lehtimaja 2011). Osallistumiskehikon käsitteellä kuvataan vuorovaikutustilanteen osallistujien suhdetta meneillään olevaan toimintaan ja siihen, miten he rakentavat tilanteessa omaa ja toisten osallistajuutta (Goodwin & Goodwin 2004). Läsnaolijat osoittavat esimerkiksi sanallisesti tai katseen tai asennon avulla sen, kenelle he kulloinkin puhuvat tai ketä kuuntelevat (Goodwin 1981). Luokkahuoneessa etenkin oppilaiden verbaalinen osallistajuus on osin rajoitettua, mikä synnyttää tarpeen ei-kielellisille vuorovaikutuskäytänteille. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa hyödynnetään aina eri modaliteetteja samanaikaisesti, mutta ne kietoutuvat yhteen siten, että tilanteisesti aina jokin modaliteetti tulee priorisoiduksi (Mondada 2014).

Tässä artikkelissa tarkastelemme vuorovaikutustilanteita, joissa koskettaminen on se modaliteetti, joka oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa joko synnyttää uuden tai elvyttää meneillään olevan osallistumiskehikon. Samalla se rakentaa opeustilanteen osallistumiskehikon kanssa päällekkäisen tai siihen limittyvän osallistumiskehikon. Analyysissämme etsimme aineistoesimerkkien avulla vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia toistuvia huomionkiinnittämiskosketuksia esiintyy oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa?
2. Miten kosketukset ja kosketussekvenssit rakentuvat ja miten ne rakentavat osallistumiskehikkoa?
3. Miten kosketusten konventionaalisuus näkyy vuorovaikutuksessa ja miten konventionaalistuneiden kosketusten vuorovaikutuspotentiaalia hyödynnetään vuorovaikutuksessa?

2 Oppilaiden välinen koskettaminen koulussa

Opettajien kosketuksen merkitystä on käsitelty monissa tutkimuksissa. Tutkimusten mukaan opettajan toiminnalla on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen: sen on osoitettu edistävän työrauhaa (Welldal ym. 1986) ja parantavan oppilaiden kognitiivista suorituskykyä (Guéguen 2004). Koskettaminen ei koulussa kuitenkaan rajoitu oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, vaan myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia monentyyppiset kosketukset aina käsikkään kulkemisesta, halailusta ja leikkimielisestä nujakoinnista väkivaltaan

ja seksuaaliseen häirintään. Oppilaiden välistä fyysistä koskettamista on aiemmin tarkasteltu muutamissa pedagogisissa vuorovaikutuskonteksteissa. Hermansson (2017) on tutkinut ruotsalaisessa esiopetuksen luokassa sitä, millaisiksi oppilaiden pareittain toteutettavat e-kirjan luku- ja kuunteluhetket muotoutuvat. Hänen mukaansa oppilaat hakeutuvat lukuhetkien ajaksi istumaan tai makaamaan lähekkäin, ja fyysinen läheisyys näyttää rakentuvan yhdeksi miellyttävän lukemistilanteen elementiksi (Hermansson 2017). Kääntä ja Piirainen-Marsh (2013) puolestaan tarkastelevat yläkoulun fysiikan oppituntien ryhmätyöskentelyssä manuaaliseksi ohjaamiseksi nimittämäänsä käytännettä eli toisen oppilaan toiminnan ohjaamista liikuttamalla tämän kättä haluttuun suuntaan. Samantapaisia kehollisen ohjaamisen käytänteitä on tunnistettu monissa muissakin opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvissä konteksteissa (mm. Cekaite 2015, 2016; Goodwin & Cekaite 2013; Martin & Sahlström 2010).

Oppilaiden välinen koskettaminen nousee esiin myös monissa etnografista tutkimusotetta hyödyntävissä tutkimuksissa. Esimerkiksi sukupuolen rakentumista koulun arjessa tarkastellut Thorne (1993: 15) kertoo oppilaiden jatkuvan kehollisen kanssakäymisen – kaikenlaisen tönimisen, työntämisen, kamppittelun ja liikistelyn – olevan yleistä. Monet koulun sukupuolijärjestyksistä kiinnostuneet tutkijat ovat huomanneet, että erilaiset ei-kielelliset hellyydenosoitukset, kuten toisen hartioiden hierominen, tukan kampaaminen ja halaaminen ovat etenkin tytöille tärkeitä ystävyyden osoittamisen keinoja (esim. Ambjörsson 2004; Goodwin 2006; Lewis 2001). Ambjörsson (2004: 127) tulkitsee tällaisen tyttöjen välisen koskettelun myös yhdeksi heteronormatiivista järjestystä ylläpitäväksi elementiksi. Myös Tainion (2016) kiusoittelevaa käsittelevässä artikkelissa tyttöjen välinen leikkilinen ja kiusoitteleva koskettaminen näyttääytyy keskinäisen ystävyyden osoittamisen ja lujittamisen välineenä – mutta samalla myös ulossulkemisen mekanismina.

Poikien keskinäiselle vuorovaikutukselle yläkoulussa on Tolosen (1996) mukaan ominaista jatkuva, toisinaan vakavampiakin muotoja saava fyysinen nahistelu, joka liittyy yhtäältä sosiaalisesta statuksesta ja vallasta neuvotteluun, toisaalta koulun rutiininomaisen arjen rikkomiseen (ks. myös Paju 2011: 179–180). Tämä on tyyppillistä myös alakouluikäisille pojille, jotka maskuliinisuuttaan todistaakseen ajautuvat sekä leikki- että tositappeluihin toisten poikien kanssa (Manninen 2008). Tolonen (1996: 113–116) luonnehtii nahistelua osaksi poikien kollektiivista itsemäärittelyä, johon pojat yksilöinä voivat suhtautua eri tavoin mutta johon he yleensä joutuvat tavalla tai toisella ottamaan kantaa (ks. myös Mac an Ghail 1994; Paju 2011). Hegemonisen maskuliinisuuden tuottamiseen ja koulun arkisen heteronormatiivisen järjestyksen ylläpitämiseen liittyy myös monenlainen poikien tyttöihin kohdistama sanallinen ja kehollinen seksuaalinen häirintä vaatteiden alle kurkistelusta epämiellyttävään koskettamiseen (Manninen 2008).

Kouluetnografit ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että koulun opetustilanteille on ominaista eräänlainen jatkuva jännite virallisen ja epävirallisen koulun sekä niiden edellyttämien erilaisten roolien, oppilaan ja kaverin roolin, välillä (esim.

Öhrn & Holm 2014). Oppilaiden näkökulmasta koulussa paitsi opiskellaan, myös rakennetaan ja ylläpidetään sosiaalisia suhteita ja identiteettejä, eikä epävirallisen koulun kontekstissa arvostettu tapa toimia välttämättä sovi yhteen virallisen koulun ihanneoppilaalle asetettujen odotusten kanssa (esim. Koole 2007; Tolonen 2001). Kaikenlainen hauskanpito sekä itsen ja muiden viihdyttämiseen ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen tähtäävä toiminta saatetaan nähdä akateemista orientaatiota tärkeämpinä (esim. Paju 2011). Sosiaalisia suhteita ja identiteettiä rakennetaan luokahuoneessa kielellisin ja kehollisin keinoin, paikoin myös koskettamalla.

3 Luokahuoneen limittäiset osallistumiskehikot

Vuorovaikutustilanteen läsnäolijoiden suhdetta meneillään olevaan toimintaan kuvataan osallistumiskehikon käsitteen avulla (esim. Goodwin & Goodwin 2004). Opettaja ja oppilaat voivat osallistua oppitunnin aikana luokahuonevuorovaikutukseen monissa eri rooleissa, esimerkiksi puhujina, vastaanottajina tai ratifioituina tai sivullisina kuulijoina (vrt. Goffman 1981), ja valittu työtapa säätelee osaltaan sitä, millaista osallistumista oppilailta kulloinkin edellytetään (Lehtimaja 2011; Sahlström 1999). Osallistumiskehikko on luonteeltaan dynaaminen. Läsnäolijat rakentavat jatkuvasti tilannetta sekä omaa ja toistensa osallistajuutta siihen: he osoittavat kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnalla, kuten katseella ja kehon asennolla, kenelle tai keille he kulloinkin suuntaavat puheensa ja kenen puheen vastaanottajiksi asemoituvat (Goodwin & Goodwin 2004; Rae 2001).

Koko luokan yhteinen opettajajohtoinen keskustelu voi muiden monenkeskisten keskustelujen tavoin hajaantua erilaisiksi pienemmiksi keskusteluiksi (vrt. Egbert 1997). Opettajan johtaman keskustelun rinnalle voi kehkeytyä rinnakkaiskeskusteluja, jotka ovat kaikkien läsnäolijoiden kuultavissa (esim. Lehtimaja 2011), tai pulpettikeskusteluja (*desk-talk*), joita ei ole tarkoitettu muiden kuin ratifioitujen osallistujien kuultaviksi (esim. Sahlström 1999). Rinnakkaiskeskustelussa voi olla osallisena useita, eri puolilla luokkaa istuvia oppilaita, ja opettaja voi ammentaa siitä aineksia varsinaiseen opetuskeskusteluun (Lehtimaja 2011). Pulpettikeskusteluja puolestaan käydään tyypillisesti vierekkäin tai peräkkäin istuvien oppilaiden kesken (Sahlström 1999). Tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty vähemmän huomiota siihen, että oppilaiden välinen rinnakkaistoiminta voi olla myös ei-kielellistä, eleisiin, ilmeisiin ja kosketuksiin perustuvaa (ks. Tainio 2016).

Nykykoulussa oppilaiden oma-aloitteinen ja aktiivinen osallistuminen näyttää olevan enemmän sääntö kuin poikkeus (vrt. McHoul 1978; Mehan 1979). Oppilaat paitsi vastaavat opettajan aloitteisiin, myös esittävät kysymyksiä ja pyyntöjä sekä kommentoivat toistensa ja opettajan puheenvuoroja, joskus myös kriittisesti (mm. Candela 1999; Heinonen 2017; Lehtimaja 2011; Sunderland 2001). Lisäksi koululuokassa on työtavasta riippumatta usein meneillään monenlaista varsinais-

seen opetukseen liittymätöntä toimintaa (Jones & Thornborrow 2004; Koole 2007; Lehtimaja 2011). Usein tällainen rinnakkaistoiminta liittyy oppitunnin siirtymä- ja suvantokohtiin sekä sellaisiin tilanteisiin, joissa opettaja kohdistaa puheensa ensisijaisesti yksittäiselle oppilaalle eikä koko luokalle (Koole 2003). Alton-Lee ym. (1993) huomauttavat, että pulpettikeskustelut jäävät usein opettajalta huomaamatta, sillä oppilaat ovat tietoisia niistä mahdollisesti seuraavista moitteista ja osaavat käydä niitä huomaamattomasti. Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta voidaan myös pitää potentiaalisesti hyödyllisenä, sillä pulpettikeskustelut käsittelevät usein opetuksen aihepiiriä ja oppilaiden väliset keskustelut ovat tärkeitä sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen kannalta (esim. Jones & Thornborrow 2004).

Oppilaat voivat siis luoda virallisen, yleensä opettajan johtaman opetustilanteen osallistumiskehikolle rinnakkaisia, päällekkäisiä ja limittäisiä osallistumiskehikkoja. Opettajajohtoisen opetustilanteen osallistumiskehikossa oppilaiden keskinäinen suhde muistuttaa Goffmanin (1963) kokoontumiseksi kutsumaa tilannetta: he ovat fyysisesti läsnä samassa tilassa ja tavalla tai toisella suuntautuneet samaan toimintaan mutta eivät varsinaisesti toinen toisiinsa. Siirtyminen kokoontumisen tilasta kohtaamiseen eli sellaiseen kanssakäymiseen, jossa osapuolet nimenomaisesti orientoituvat toisiinsa, edellyttää sitä, että joku läsnäolijoista tekee aloitteen ja ainakin yksi läsnäolija reagoi siihen osoittamalla asemoituvansa vastaanottajaksi. Jaetun vuorovaikutustilanteen luodakseen aloitteentekijän on siis kiinnitettävä aiotun keskustelukumppaninsa huomio ja saatava tämä asemoitumaan vastaanottajaksi (Egbert 1997).

Monenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa tyypillisiä vastaanottajan yksilöimiseen käytettyjä keinoja ovat esimerkiksi katseen ja kehon suuntaaminen aiotuun vastaanottajaan, erilaiset huomion kiinnittiminä toimivat dialogipartikkelit sekä puhuttelemisen vaikkapa etunimellä tai tittelillä (esim. Egbert 1997; Lerner 2003). Puhuteltu puolestaan osoittaa asemoitumistaan vastaanottajaksi tyypillisesti kääntämällä katseensa ja vartalonsa puhujaan (esim. Goodwin 1981). Modaliteetin valinta riippuu luonnollisesti tilanteesta: esimerkiksi luokkahuoneessa, jossa oppilailla ei välttämättä ole katsekontaktia toisiinsa, on sekä verbaalisella toiminnalla että koskettamisella tärkeä rooli puheen kohdistamisessa (vrt. Lehtimaja 2011: 145).

Osallistumiskehikon rakentamisessa erityyppisillä huomionkiinnittämisen keinoilla on tärkeä tehtävä. Jos aloitteen tekijä on epävarma vastaanottajan huomion saamisesta esimerkiksi siksi, että tämä on selvästi suuntautunut toisaalle tai ei ole kiinnittänyt huomiota puhujan aiempaan toimintaan, voi varsinaista toimintaa, vaikkapa kommenttia tai kysymystä, edeltää erillinen kutsuvuoro (Lehtimaja 2011: 87; Schegloff 2007: 48–49). Kutsuvuoro voidaan rakentaa monin tavoin: se voi muodostua esimerkiksi huomionkohdistimesta (esim. *hei*), puhutteluilmauksesta tai fyysisestä kosketuksesta, johon vastaanottajan odotetaan reagoivan ennen varsinaiseen toimintaan siirtymistä (Lehtimaja 2011: 86–87; Schegloff 2007: 49; vrt. Egbert 1997, valmisteleva toiminta). Kutsuttu puolestaan voi vastata kutsuun esimerkiksi

kääntämällä katseensa ja kehonsa puhujan suuntaan sekä erilaisin verbaalisin keinoin ja ilmaista näin asettuvansa vastaanottajaksi (Lehtimaja 2011: 87; Schegloff 2007: 49). Kutsun ja vastauksen muodostama vieruspari (vieruspareista ks. esim. Raevaara 1997; Schegloff 2007) voi siis kokonaisuudessaan rakentua myös ei-kielellisen toiminnan varaan.

4 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkimusmenetelmämme on multimodaalinen keskusteluanalyysi (esim. Goodwin 2000; Haddington & Kääntä 2011; Evnitskaya & Jakonen 2017). Keskusteluanalyysissä tarkastelukohteena ovat ne resurssit, joita hyödyntäen vuorovaikutuksen osapuolet vuoro vuorolta ja toiminto toiminnolta rakentavat jaettua ymmärrystä ja koordinoivat yhteistä toimintaansa (esim. Stevanovic & Lindholm 2016). Multimodaalisessa keskusteluanalyysissä kiinnitetään huomiota siihen, millä tavoin toimijat hyödyntävät erilaisia semioottisia resursseja, kuten puhetta, kehoa ja ympäröivää fyysistä tilaa artefakteineen toimintansa jäsentämisessä sekä merkitysten rakentamisessa ja tulkitsemisessä (esim. Mondada 2014; Mortensen 2012). Kontekstuaalinen konfiguraatio eli toimijan ulottuvilla olevat toiminnan materiaaliset ja kulttuuriset puitteet mahdollistavat ja säätelevät näiden resurssien hyödyntämistä (Goodwin 2000). Analyysissämme kiinnitämme erityistä huomiota koskettamiseen, joka valitsemissamme esimerkkitalanteissa on se modaaliteetti, joka tulee priorisoiduksi, kun osallistujat tekevät aloitteita osallistumiskehikon uudelleen muotoilemiseksi.

Tutkimusaineistona olemme käyttäneet laajaa 129 tuntia käsittävää eri luokka-asteilta kerättyä luokahuonevuorovaikutuksen korpusta, joka muodostaa tutkimushankkeemme vuorovaikutusaineiston (ks. <https://blogs.helsinki.fi/kosket-tavakoulu/>). Seuloimme tästä korpuksesta alustavaan tarkasteluun katkelmia, joissa on mukana kymmeniä erityyppisiä oppilaiden välisiä huomionkiinnittimiksi tulkitsemiamme kosketuksia. Tarkemman analyysin kohteeksi valikoitui 31 katkelmaa käsittävä kokoelma, josta analysoimme niitä käsi-, sormi- tai kyynärpäälukkosketuksia, joita oppilaat hyödynsivät huomion kiinnittämisen keinoina osallistumiskehikon rakentamiseksi ja uudelleen muovaamiseksi.

Tähän artikkeliin valikoituneet esimerkit 1, 2 ja 4 ovat aineisto-osiosta, joka on videonauhoitettu kahdella kameralla vuonna 2011 pääkaupunkiseudulla ja jossa on yhdeksän 9. luokan oppituntia. Esimerkki 3 on pääkaupunkiseudulla vuonna 2016 yhdellä kameralla nauhoitetusta aineisto-osiosta, jossa yhdeksäsluokkalaiset ratkovat 13:ssa 2–4 hengen ryhmässä suomen kielen kielioppitehtäviä (aineiston kesto yhteensä 2 h 10 min). Kaikki aineistoissa esiintyvät opettajat ja oppilaat ovat antaneet suostumuksensa videonauhoitusten tutkimuskäyttöön. Litteraateissa käytämme tekaistuja nimiä oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi.

5 Konventionaalinen kosketus osallistumiskehikon rakentamisen keinona

Seuraavien esimerkkikatkelmien avulla näytämme, millaisia oppilaiden väliset huomionkiinnittämiskosketukset ovat ja millainen rooli niillä on osallistumiskehikon rakentamisessa. Havaintojemme mukaan oppilaat hyödyntävät huomionkiinnittämiskosketuksia rakentaakseen tai elvyttääkseen pedagogisen toiminnan kanssa päällekkäisiä tai siihen limittyviä osallistumiskehikoita. Kuvataksemme tätä ilmiötä analysoimme yksityiskohtaisesti neljää esimerkkiä.

Ensimmäisen esimerkin avulla näytämme, miten huomionkiinnittämiskosketuksella rakennetaan uusi vuorovaikutustilanne ja muovataan tilanteessa opetusvuorovaikutukseen suuntautumista suuntautumiseksi oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkki havainnollistaa sitä, miten tietty kosketus (koputus yläselkään) tunnustetaan meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa konventionaalistuneeksi huomionkiinnittimeksi. Toisen ja kolmannen esimerkin (kosketus olkapäähän kädellä ja kyynärvarteen kyynärpäällä) avulla näytämme, miten kertaalleen rakennettu mutta purkautumassa oleva osallistumiskehikko elvytetään niin, että vastaanottajan huomio saadaan kiinnitettyä uudelleen jo kertaalleen käynnistettyyn toimintaan. Neljännen esimerkin avulla osoitamme, että huomionkiinnittämiskosketus voidaan muotoilla tavalla, joka on tulkittavissa kiusoittelevaksi. Ehdotamme, että siinä käytössä oleva huomionkiinnittämiskosketus (tukasta nykäiseminen) on konventionaalistunut paitsi huomionkiinnittämismyös kiusoittelevaksi. Luokkahuoneissa on tavallista, että kosketuksen avulla rakennetaan kiusoittelevaa toimintaa samalla, kun oppilas muulla kielellisellä tai kehollisella toiminnalla orientoituu opetusvuorovaikutukseen (esim. Tainio 2016).

Esimerkkikatkelmat on litteroitu keskustelunanalyysin konventioiden mukaisesti. Puheen litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty liitteessä 1. Kehollista toimintaa ja sen sijoittumista suhteessa muuhun kielelliseen ja ei-kielelliseen toimintaan merkitään erilaisin symbolein (esimerkiksi *). Kehollista toimintaa representoiva(t) rivi(t) on kursivoitu ja sijoitettu puhetta representoivan rivin alapuolelle siten, että toimija on identifioitu rivin alussa.

5.1 Osallistumiskehikon luominen

Ensimmäinen esimerkkimme on yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilta. Oppilaat valmistelevat muutaman viikon päästä palautettavaa tutkielmaa valitsemastaan kaunokirjallisesta teoksesta. Työ tehdään pääosin itsenäisesti oppituntien ulkopuolella, eikä opettaja siten pääse suoraan havainnoimaan oppilaiden työskentelyn edistymistä. Meneillään on kierros, jonka aikana jokainen oppilas vuorollaan kertoo, missä vaiheessa tutkielman kirjoittaminen on. Ennen katkelman

alkua yksi oppilaista, Juhani, on esittänyt opettajalle haastavan kysymyksen tutkielman tekemisestä ja opettajan lupaus näyttää oppilaille vanhoja töitä esimerkkeinä (r. 1–2) liittyy siihen vastaamiseen.

Esimerkissä 1 katsomme tarkemmin kolmea oppilasta, Marjaa ja Annaa, jotka istuvat vierekkäin, sekä Eevaa, joka istuu Annan takana. Marjan, Annan ja Eevan osalta kierros on jo ohi, mikä mahdollistaa limittäisen osallistumiskehikon – yksityisen pulpettikeskustelun – käynnistämisen. Katkelman alkaessa Eeva istuu katse opettajaan suunnattuna hieman takakenossa nojaten tuolinsa selkänojaan ja pitäen kyynärpäitään pulpetilla siten, että hänen leukansa nojaa kämmeniin. Meneillään olevassa opettajajohtoisessa tilanteessa oppilaiden olisi odotuksenmukaista asemoitua opettajan puheen vastaanottajiksi ja osoittaa orientoitumistaan esimerkiksi välttämällä yksityistä puhumista sekä suuntaamalla katseensa ja kehonsa opettajaan (vrt. Sahlström 1999). Eeva, Anna ja Marja kuitenkin rakentavat tilanteessa samanaikaisen yksityisen osallistumiskehikon, joka saa alkunsa Eevan ja Marjan miltei samanaikaisista aloitteista.

Esimerkki 1. Tökkäys selkään.

- 01 Ope: mä yritän ↑ taas noita vanhoja *töitä vähän (.) näyttää teille °että°
 Eeva: *ryhtyy korjaamaan asentoaan
- 02 Ope: mä oon näyttäny niitä ennenkim mutta .mts *.h[hh
 Eeva: *koskettaa Annan yläselkää
- 03 Marja: &[(--)
 Marja: &kääntää katseensa Annaan
- 04 Anna: ((kääntää katseensa Marjaan, nojautuu hieman taaksepäin))
- 05 Ope: *mutta % ote&taan eka tää kierros vaikka Arto ^ sitte
 Eeva: *nojautuu eteenpäin
 Anna: %nojautuu taaksepäin
 Marja: &kääntää katseensa Eevaan ^nojautuu taaksepäin #kuva1

Opettajan vastausvuoron aikana Eeva ryhtyy korjaamaan asentoaan: hän laskee kyynärvartensa pulpetille, ottaa kiinni pulpetin etureunasta ja nojaa ylävartaloaan eteenpäin tönäisten samalla pulpettia hieman kauemmas itsestään (r. 1). Sitten hän suoristaa selkänsä, vetää pulpetin takaisin paikoilleen vasemmalla kädellään ja koskettaa oikealla etusormellaan kevyesti Annan selkää oikean lapaluun kohdalta (r. 2). Tämän huomionkiinnittämiskosketuksen tehtyään Eeva vetää oikean kätensä takaisin ja laskee molemmat kyynärvartensa pulpetin kannelle. Samaan aikaan Annan vieressä istuva Marja kääntää päätään siten, että hänen katseensa suuntautuu Annaan päin ja sanoo tälle jotain¹ (r. 3). Anna kääntää päätään oikealle Marjan suuntaan asemoiden näin itsensä Marjan puheen vastaanottajaksi. Välittömästi sen jälkeen hän nojautuu taaksepäin siten, että hänen ylävartalonsa tulee lähemmäs takana is-

1 Oppilaiden puhetta ei kuulu nauhalla, sillä videonauhalla ovat selvästi kuultavissa vain julkisiksi tarkoitetut puheenvuorot.

tuva Eevaa (r. 4). Hän pitää kuitenkin alavartalonsa edelleen opettajan suuntaan orientoituneena asettuen näin samanaikaisesti rooliinsa opettajan puheen vastaanottajana.

Anna Marja



Eeva

KUVA 1. Oppilaat asemoituvat lähemmäs toisiaan.

Eeva näyttää tulkitsevan Annan taaksepäin suuntautuvan liikkeen siten, että tämä vastaa myönteisesti kutsuun asemoitua vastaanottajaksi. Hän nojautuu eteenpäin kohti Annaa minimoidakseen osallistujien välistä fyysistä etäisyyttä ja samalla keskustelussa vaadittavaa äänenvoimakkuutta. Annan nojautuessa taaksepäin myös Marja kääntää katseensa taakse Eevaan ja nojaa sitten tuolillaan taaksepäin, asettaa toisen kyynärpänsä Eevan pulpetille ja kääntää myös ylävartalonsa Eevan ja Marjan suuntaan. Oppilaat siis osoittavat orientoitumistaan toisiinsa ja jaettuun vuorovaiikutustilanteeseen nojautumalla lähemmäs toisiaan ja kääntämällä ylävartalonsa tai ainakin päänsä keskelleen jäävään tilaan (ks. Kuva 1, vrt. Kendon 1990; Mondada 2014). Tämä muodostelma, jossa fyysinen etäisyys keskustelijoiden välillä on varsin lyhyt, mahdollistaa paitsi visuaalista kanavaa edellyttävien resurssien käyttämisen, esimerkiksi ilmeet, eleet ja katseen, myös maltillisen ja siten mahdollisimman vähän opetusta häiritsevä äänenkäytön.

Esimerkki 1 havainnollistaa, miten huomionkohdistamiskosketuksella voidaan luoda opettajan puheen kanssa päällekkäinen osallistumiskehikko luokkahuonetilanteessa, jossa osallistujien sijoittuminen tilassa asettaa haasteita osallistumiskehikon rakentamiseen. Vierekkäin istuville oppilaille, kuten Marjalle ja Annalle, pulpettikeskustelun aloittaminen on verrattain helppoa, sillä fyysinen läheisyys mah-

dollistaa hiljaisellakin äänellä sanotun puheenvuoron kuulemisen. Peräkkäin istuvien oppilaiden kohdalla tilanne on haastavampi. Koska Eeva istuu Annan takana, hänen keinonsa kutsua Anna yhteiseen vuorovaikutustilanteeseen ovat rajalliset: katseen ja kehon suuntaaminen Annaan sekä eleet ja ilmeet ovat poissuljettuja, koska näköyhteys puuttuu, ja verbaalisesti tuotettu huomionkiinnitin taas kiinnittäisi helposti Annan lisäksi myös opettajan ja muiden oppilaiden huomion. Takana istuvan oppilaan näkökulmasta tehokkain keino toisen oppilaan vastaanottajuuden varmistamiseen onkin kiinnittää edessä istuvan huomio koskettamalla tätä osallistujien tunnistamalla kosketuksella.

5.2 Osallistumiskehikon elvyttäminen

Osallistumiskehikko on luonteeltaan dynaaminen ja sen ylläpitäminen edellyttää, että osapuolet jatkuvasti ilmentävät osallisuuttaan meneillään olevaan toimintaan (vrt. Goodwin & Goodwin 2004: 22; Rae 2001). Seuraavat kaksi esimerkkiämme havainnollistavat vastaanottajan huomion kiinnittämistä koskettamalla tilanteissa, joissa toinen vuorovaikutustilanteen osapuolista suuntautuu toisaalle ja huomionkiinnittäjän näkökulmasta meneillään olevan toiminnan loppuunsaattamisen kannalta olennainen osallistumiskehikko on hajoamassa.

Seuraava esimerkki 2 on yläkoulun historian oppitunnilta. Meneillään on opetuskeskustelu, johon oppilaat osallistuvat aktiivisesti. Katkelman alussa eturivissä ikkunan vieressä istuva Juhani pyytää vierustoveriaan Veijoa antamaan hänelle sakset opettajanpöydällä olevasta laatikosta, johon Juhani ei omalta paikaltaan yletä. Veijo ryhtyy verkkaisesti noudattamaan Juhaniin pyyntöä.

Esimerkki 2. Taputus käsivarteen.

- 01 ope: se on progressiivist verotusta, puhutaan tällasest [asiasta,
 02 Juhani: [anna mulle sakset,*
*Juhani: *kääntää katsettaan viistosti Veijoon*
- 03 Riina: mut sitte, rikkaist tulee köyhiä.*
*Veijo: *kurottaa opettajanpöydälle*
- 04 ope: *mi↑tä
*Veijo: *ottaa sakset*
- 05 Veijo: ei* tuu^ köyhiä, &
*Veijo: *ottaa toisella kädellä kiinni saksista, katse Riinaan*
Juhani ^ suoristautuu&taputtaa Veijoa olkapäälle #kuva 2
- 06 ope: ei nii=kyl niille^ kuitenkin sit jää enemmän käteen [kun köyhemmille%
Veijo ^ antaa sakset Juhaniin, vino katse Juhaniin %ottaa toiset sakset käteensä
- 07 Riina: [joo,
- 08 Teija: (--)
- 09 ope: mut siis se periaate ↑hei SHH,& se miks mä tästä ru- aloin
Veijo: &tutkii saksia

Veijo Juhani



opettaja

KUVA 2. Veijo taputtaa Juhania olkapäälle.

Juhanin esittämä pyyntö (r. 2) on vierusparin etujäsen, ja se virittää odotuksen jonkinlaisesta reaktiosta, myöntymisestä tai kieltäytymisestä (ks. esim. Couper-Kuhlen 2015). Myöntävä jälkijäsen voi muodostua myös ei-kielellisesti pyynnön noudattamisesta (esim. Rauniomaa & Keisanen 2012). Veijo ryhtyykin toimimaan tavalla, joka on tulkittavissa pyyntöön vastaamiseksi: hän ottaa opettajan pöydällä olevasta laatikosta sakset. Sen sijaan, että Veijo ojentaisi sakset vasemmalla puolellaan istuvalle Juhaniille (r. 3–4), hän kääntääkin katseensa ja ylävartalonsa oikealle orientoituen näin luokan takaosassa istuvaan Riinaan. Riina on esittänyt puheenvuoron, johon opettaja reagoi avoimella kysymysaloitteella (r. 4), joka voidaan tulkita joko kuulemisongelmaksi tai osoitukseksi siitä, että vuoro on jollain muulla tavalla ongelmallinen. Veijo kommentoi Riinan vuoroa välittömästi opettajan korjausaloitteen jälkeen ja kiistää siinä esitetyn proposition (r. 5).

Pyynnön esittänyt Juhani on tähän saakka nojannut tuolillaan takaviistoon siten, että hänellä on näköyhteys sekä suoraan edessään istuvaan opettajaan että muuhun luokkaan. Veijon suuntautuessa toisaalle Juhani suoristautuu ja muistuttaa Veijoa aiemmin esittämästään pyynnöstä kehollisesti: hän taputtaa rytmikkäästi kämmenellään Veijon olkavartta kaksi kertaa (r. 5). Toisteinen taputus on intensiteetiltään melko voimakas ja saa aikaan kuuluvan läpsäyksen. Tämän jälkeen Juhani koskettaa Veijon olkapäätä vielä kolmannen kerran, nyt kevyemmin sormillaan olkavartta koskettaen. Saatettuaan liikkeen loppuun Juhani ojentaa vielä kätensä merkiksi siitä, että jää vastaanottamaan saksia.

Ensimmäisen taputuksen aikana Veijo kääntää ylävartalonsa eteenpäin ja suuntaa katseensa saksiin, joita pitelee edessään pulpetilla molemmin käsin. Sitten hän ryhtyy viemään saksia Juhania kohti, ja kolmannen kosketuksen alkaessa hän on jo ojentamassa saksia suunnaten samalla hetkeksi katseensa Juhaniin (r. 6). Veijo näyttää siis tulkitsevan Juhaniin kosketuksen ongelmitta suhteessa aiemmin esitettyyn pyyntöön: hän jatkaa pyynnön keskeytynyttä toteuttamista heti Juhaniin ensimmäisen kosketuksen jälkeen. Juhaniin tarttuessa saksiin Veijo kääntää katseensa opettajan pöydällä olevaan laatikkoon, ottaa sieltä itselleen uudet sakset ja ryhtyy tutkailemaan niitä (r. 6).

Kosketuksilla olkapäähän voidaan esimerkissä 2 nähdä ainakin kaksi yhteen kietoutuvaa funktiota: ensiksi ne toimivat kutsuna orientoitua Juhaniin tilanteessa, jossa Veijon huomio on selvästi suuntautunut toisaalle (vrt. Schegloff 2007: 49). Toiseksi ne voidaan nähdä Juhaniin verbaalisesti esittämän pyynnön uudelleenmuotoiluna tilanteessa, jossa pyynnön toteuttaminen on jäänyt kesken (kehollisen toiminnan keinoin esitettyistä direktiiveistä ks. Goodwin & Cekaite 2013; Mondada 2014). Pynnön toistaminen tai uudelleenmuotoilu suullisesti olisi tilanteessa potentiaalisesti ongelmallista, sillä Veijon rooli opetustilanteen osallistumiskehikossa on hetkellisesti toinen hänen asetuttuaan osaksi sellaista osallistumiskehikkoa, jossa myös opettaja on mukana (r. 5–6). Koskettaminen siis mahdollistaa tässä osallistumiskehikkojen liittymisen: Juhani voi kehollisesti kiinnittää Veijon huomion kesken jääneeseen rinnakaistoimintaan, saksia koskevan pyynnön toteuttamiseen niin, että Veijo voi samanaikaisesti kielellisesti ylläpitää vastaanottajuuttaan meneillään olevassa opetuskeskustelussa.

Myös kolmannessa esimerkissämme koskettamista käytetään osallistumiskehikon elvyttämiseen tilanteessa, jossa vastaanottajan huomio on siirtynyt aiemmin jaetusta vuorovaikutustilanteesta toisaalle. Katkelmassa kolme yhdeksäsluokkalaista oppilasta, Asta, Ilona ja Jenni, pohtivat yhdessä kielioppitehtävää. Oppilaat suorittavat tehtävää erillisessä tilassa, jossa läsnä on heidän lisäksi vain tilanteen kuvaaja. Oppilaat istuvat vierekkäin siten, että kaikkien kasvot ovat kameraa kohden, eikä heillä siis ole suoraa katsekontaktia toisiinsa. Paperi, johon vastaukset kirjataan, on pöydällä oppilaiden edessä, ja jokaisella heistä on kynä vastausten kirjoittamista varten. Sivupöydällä, laitimmaisena oikealla istuvan Jennan vieressä, on suuri kartonki, johon opettaja on kirjannut kysymyksiä, jotka auttavat tehtävän tekemisessä. Esimerkkikatkelmassa Jenna on juuri saanut kirjoitettua yhden vastauksen paperille, ja sekä Jenna että keskellä istuva Ilona tähyilevät tehtäväkartongin suuntaan ja siten pois päin Astasta (r. 2).

Esimerkki 3. Töytäisy kynärpäällä.

- 01 Ilona: joo*^.
 Ilona: *vetäytyy taaemmas Jennan kirjoittaessa, palaa sitten kirjoittamaan
 Asta: ^katsoo kameraan

- 02 (3.5) ((Ilona, Jenna ja Asta katsovat oikealle))
 03 Ilona: okei.* mitä (.) mitä siel muut (.) piti niinku (.) mis me ollaan?
 Ilona: *tähyää ohjeita
 04 Jenna: öö (.) me ollaan oikeestaan käyty nää kaikki?
 05 Ilona: mm
 06 Asta: Il*ona muuten (.) mitä kielikuvat olikaa%n?
 Asta: *rypistää kulmia, katse Ilonaan %tökkää Ilonaa
 kyynärpäällä olkavarteen #kuva 3
 07 Ilona: °en mä nyt ɹ (--) yh[tään]°
 Ilona: ɹheiluttaa kynää edestakaisin
 08 Jenna: [tää "mitä] muodoilla tahdotaan saada aikaan". se on
 09 niinku et siin - -

Katkelman alussa Ilona tiedustelee, missä vaiheessa tehtävää ryhmä on menossa (r. 3). Hän ei osoita kysymystään suoraan kummallekaan ryhmätoverilleen, mutta Jenna, jolla on suora pääsy vieressään olevaan tehtäväkartonkiin, asemoituu kysymyksen vastaanottajaksi ja vastaa uskovansa heidän käyneen läpi kaikki siihen kirjatut kohdat (r. 4). Ilona vastaanottaa tiedon tuottamalla minimipalautteen *mm* (r. 5). Jenna ja Ilona siis käsittelevät tehtävää suoritettuna ja näyttävät valmistautuvan sitä koskevan keskustelun sulkemiseen (vrt. Markee 2005).



KUVA 3. Asta töökkää Ilonaa kyynärpäällä olkavarteen.

Ryhmän kolmas jäsen, Asta, kuitenkin jatkaa tehtävään liittyvää keskustelua esittämällä kysymyksen, joka liittyy kielikuvan käsitteeseen. Tehtävänannossa ohjataan tarkastelemaan esimerkkiotsikoissa käytettyjä kielikuvia, ja Ilona on tehtävää tehdessään viitannut kielikuva-käsitteeseen kahdesti. Muut ovat myötäilleet hänen ehdotuksiaan kielikuvan tunnistamisesta. Ilonan ja Jennan keskustelussa (r. 1–5) Asta katsoo miettiväisen näköisenä eteensä. Sitten hän rypistää kulmiaan, kääntää kat-

seensa Ilonan suuntaan ja tuottaa kysyvän vuoron (r. 6). Astan vuoro rakentuu kolmesta osasta. Ensiksi hän esittää verbaalisen kutsun: se muodostuu vastaanottajan puhuttelemisesta etunimellä ja lausumapartikkelista *muuten*, joka ilmaisee puhujan käsittelevän vuoroaan jollain tapaa sivupolkuna suhteessa meneillään olevaan keskusteluun, siis olevan ikään kuin väärässä paikassa (*misplacement marker*, ks. Schegloff & Sacks 1973). Ilona ei kuitenkaan reagoi Astan puhutteluun, vaan seuraa lyhyt tauko, josta Asta jatkaa vuoronsa toiseen osaan, varsinaiseen kysymykseensä kielikuvien merkityksestä. Kun Ilona ei vielä ikään osoita asettuvansa Astan vuoron vastaanottajaksi, Asta tuottaa vuoroonsa kolmannen, ei-kielillisen osan: hän pukkaa Ilonaa kynnärpäällään olkavarteen (r. 6). Töytäisy on intensiteetiltään kevyttä kosketusta voimakkaampi ja kielii kenties Astan turhautumisesta siihen, ettei Ilona näytä lainkaan kiinnittävän huomiota hänen esittämäänsä kysymykseen.

Astan kosketusta voi pitää toisena kutsuna. Schegloffin (2007) mukaan kutsu joko edeltää vierusparin etujäsentä tai sitä käytetään epäonnistuneen huomionkiinnityksen ja etujäsenen jälkeen. Tässä vuorovaikutustilanteessa myös toinen, kehollinen kutsu epäonnistuu, sillä Ilona orientoituu Astan vuoroon edelleenkin vain osittain: hän ei käännä katsettaan Astaa kohti ja vastaa verbaalisti vain tuottamalla hiljaisella äänellä vuoron *en mä nyt (-) yhtään* (r. 6). Asta ei siis saa omasta näkökulmastaan olennaista osallistumiskehikkoa elvytettyä edes toisella kosketuksella rakennetulla kutsulla. Myös kolmas osallistuja Jenna sivuuttaa eksplisiittisesti Astan kysymyksen: hän jatkaa Ilonan kanssa aiemmin meneillään ollutta keskustelua siitä, onko koko tehtävänanto jo tullut täytetyksi, eikä osoita halua palata tehtävän teossa taaksepäin miettimään kielikuvan merkitystä ja tunnistamista (r. 8). Myöskään myöhemmin keskustelussa kielikuva-käsitteeseen ei enää puututa.

Koska Asta esittää puhuttelunsa ja kysymyksensä selkeästi ja kuuluvasti ja suuntaa sen eksplisiittisesti Ilonalle, Ilonan vastaamattomuus tuskin johtuu kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyvistä ongelmista. Pikemminkin tilanteen rakentumiseen tällä tavoin vaikuttanee se, että kysymys esitetään paikassa, jossa se Jennan ja Ilonan näkökulmasta enemmän haittaa kuin edistää tehtävässä edistymistä. Astan pyrkimys elvyttää oman toimintansa kannalta relevanttia osallistumiskehikkoa ei siis onnistu erityisen hyvin.

5.3 Kiusoitteleva huomionkiinnitys

Viimeisessä esimerkissämme tarkastelun kohteena on kosketus, jolla on selvästi myös muu funktio kuin huomion kiinnittäminen. Luokkahuoneessa oppilaiden välinen leikillinen toiminta ja kiusoitteleva sekä palvelevat viihdyttämistarkoituksia, että rakentavat oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita (esim. Tainio 2016). Myös kiusoittelevat tarkoituksiin saattaa eri konteksteissa vakiintua tiettyjä eleitä, ilmeitä ja kosketuksia (Reynolds 2007), jotka osallistujat vaivatta tunnistavat leikilliseksi toiminnaksi. Myös omassa aineistossamme tietyt kosketukset tulevat tulkituiksi ensisijaisesti

kiusoitteluna ja vasta toissijaisesti muita funktioita toteuttavina. Tällaisena kosketuksena pidämme seuraavassa esimerkissä käsiteltävää poninhännästä nykäisemistä.

Neljännessä esimerkkitarkkelmassa ollaan jälleen oppitunnilla, jossa on meillä tutkielman edistymistä käsittelevä kierros (vrt. esim. 1). Vaikka keskustelu muodostuu ensisijaisesti opettajan ja kulloinkin vastausvuorossa olevan oppilaan välille, ovat muut oppilaat keskustelussa ratifioituja vastaanottajia: monet työskentelyn aikatauluihin ja työn etenemiseen liittyvät kysymykset koskettavat useampia oppilaita, ja opettaja osoittaa vastauksensa ja kommenttinsa usein samalla koko ryhmälle. Opettajaohitoisen mutta hetkellisesti yksittäiseen oppilaaseen fokusoituneen toiminnan seuraaminen saattaa kuitenkin pidemmän päälle tuntua tylsältä, ja Koolen (2007) mukaan oppilaiden rinnakkaistoimintaa esiintyy usein juuri tämän tyyppisissä oppitunnin tilanteissa (ks. myös Sahlström 1999).

Esimerkki 4. Ponnarin nykäisy.

- 01 Ope: no sitte* (.) Ilmo%
Eeva: **nojautuu eteenpäin %tarttuu sormillaan Annan poninhännällä olevan hiusten latvoihin*
- 02 (0.6)
- 03 Ilmo: no: mä oon lukenu ne sivut*
Eeva: ** pitää sormillaan kiinni hiustenlatvoista #kuva 4*
- 04 (0.6)
- 05 Ope: ja mikäs se oli (.) Ilk*ka Remes&
Eeva: **nykäisee Annan poninhäntää ja irrottaa sitten otteensa*
Marja: *&kääntää katseen taakse Eevaan*
- 06 Ilmo: Murskatut unelmat*
Eeva: **tarttuu uudelleen Annan poninhäntään ja nykäisee sitä kahdesti*
- 07 Ope: & okei? (0.4) no minkäslainen kirja se oli,
Eeva: *& ristii kädet leukansa eteen, vetäytyy hieman taaksepäin*
- 08 Ilmo: se oli niinku tota^ (0.4) yhe jäbän joku omaelämäkerta sillee,
Anna: *^kääntää kasvonsa ja ylävartalonsa Eevaa kohti, katsoo Eevaa hetken ja kääntyy sitten takaisin*

Anna Marja



Eeva

KUVA 4. Eeva valmistautuu nykäisemään Annan poninhäntää.

Opettajan siirtyessä tiedustelemaan Ilmolta tämän työn etenemisestä (r. 1), Anna keskittyy kädessään pyörittelemäänsä kynään. Eeva nojautuu eteenpäin ja ottaa Annan poninhännällä olevat hiustenlatvukset oikean kätensä peukalon ja etusormen väliin (ks. kuva 4). Hän pitää poninhännän päätä otteessaan lähes viiden sekunnin ajan (r. 1–4) ja nykäisee lopuksi sitä kevyesti (r. 4). Anna ei tänä aikana liikuta päätänsä tai muutoin näkyvästi reagoi, vaan jatkaa kynänsä pyörittämistä. Eeva irrottaa otteensa ja vie kätensä muutaman senttimetrin päähän Annan selästä mutta tarttuu pian poninhäntään uudelleen ja nykäisee siitä kaksi kertaa, tällä kertaa hieman voimakkaammin (r. 6). Sitten hän nojautuu taaksepäin, asettaa kyynärpänsä pulpetille ja ristii kätensä leuan alle (r. 7). Neljä sekuntia myöhemmin – vuorovaikutuksen jäsentymisen näkökulmasta siis varsin pitkän ajan kuluttua – Anna kääntää ylävartalonsa vyötäröstä lähtien vasemmalle niin, että hänen katseensa suuntautuu Eevaan. Samalla hän ojentaa käsivartensa ja kätensä suurieleisesti alaviistoon (r. 8). Hän jää hetkeksi katsomaan Eevaa kasvoillaan liioitellun vakava, lähes tuhtunut ilme ja kääntyy sitten taas opettajaa kohden, nostaen kätensä ja jatkaen jälleen kynänsä pyörittämistä.

Ensimmäisessä esimerkissämme 1 sekä Eeva että Anna osoittivat toiminnallaan käsittelevänsä Eevan tuottamaa huomionkiinnittämiskosketusta kutsuna jaettuun vuorovaikutustilanteeseen ja ryhtyivät rakentamaan sen mahdollistavaa muodostelmaa. Tässä katkelmassa molemmat osapuolet sen sijaan orientoituvat Eevan toimintaan kiusoitelluna. Nykäistyään Annan poninhäntää Eeva vetäytyy

taaksepäin ja nojaa leukansa alle ristittyihin käsiinsä tekemättä elettäkään keskustelutilanteen rakentamiseksi. Myöskään Anna ei reagoi Eevan aloitteeseen esimerkiksi asemoitumalla keskusteluyhteyden avaamiseksi, vaan hänen reaktionsa – terävä kääntyminen – on ajallisesti viivästynyt ja luonteeltaan selvästi dramatisoitu. Leikilliselle teeskentelylle (Kotthoff 2007), kiusoitteille ja ylipäättään huumorille ominainen liioittelu ilmenee äkillisen, terävän kääntymisliikkeen ja käsien asennon muuttamisen ohella vakavasta, suorastaan ankarasta ilmeestä Annan kasvoilla.

Viimeinen esimerkkinne 4 osoittaa, että kosketusten tulkinta on sekä konventionaalista että kontekstuaalista. Kontekstuaalisen kehyksen muodostaa luokkahuone: merkityksellisiä piirteitä ovat oppilaiden asemoituminen tilaan, eli esimerkiksi istuminen peräkkäin tai vierekkäin, sekä luokkahuoneen institutionaalinen vuorottelunormisto. Takana istuvan oppilaan kevyt kosketus edessä olevan yläselkään tulkitaan vaivatta kutsuksi uuteen osallistumiskehikkoon. Viimeisessä esimerkissämme 4 kosketuksen luonne on kuitenkin toinen kuin neutraaliksi tulkittavassa huomionkiinnityksessä, jota kuvasimme esimerkin 1 avulla. Sen sijaan, että takana istuva koputtaisi tai koskisi muuten kevyesti edessä istuvan selkää, hän nykäiseekin tätä poninhännästä. Kosketettu tulkitsee kosketuksen heti kahtalaisesti: sekä huomionkiinnittämisenä että kiusoittelevana. Kosketuksen – myös sen kiusoittelevan sävyn - tulkinta rakentuu siis tilanteittain, ja tulkintaan vaikuttavat paitsi kosketuksen kohde ja luonne, intensiteetti ja kesto, myös koskettajan ja kosketettavan keskinäinen suhde. Kouluetnografien havainnot tyttöjen välisten kosketusten merkityksestä ystävyyden ylläpitäjänä ja todisteena muille voisi kenties soveltaa myös viimeiseen esimerkkiimme: leikillisen kehollisen vuorovaikutuksen funktiona näyttäisi tässä olevan pikemminkin yhteisestä ystävyydestä muistuttaminen kuin tarve tilanteisen keskusteluyhteyden avaamiseen.

6 Kosketuksen lukutaito koulussa

Opettajajohtoisessa luokkahuonetilanteessa oppilaiden suhdetta toisiinsa voi kuvata Goffmanin (1963) kokoontumisen käsitteellä: ollaan samassa tilassa, orientoitutaan samaan tilanteeseen ja toimintaan sekä käyttäytymistä ohjaaviin normeihin mutta ei ensisijaisesti toisiin oppilaisiin. Kohtaaminen Goffmanin tarkoittamassa mielessä taas toteutuu esimerkiksi rinnakkais- tai pulpettikeskusteluina, jotka ovat luokkahuoneessa yleisiä mutta myös melko haavoittuvaisia: institutionaalisessa roolissaan oppilaiden tulisi ensisijaisesti osallistua opettajan määrittämään toimintaan, ja rinnakkaistoimintaan osallistuminen voi johtaa opettajan moitteisiin. Huomionkiinnittämiskosketukseksi kutsumamme kosketukset tarjoavat oppilaille puhetta huomaamattomamman keinon kiinnittää aiotun vastaanottajan huomio ja kutsua tätä jaettuun vuorovaikutustilanteeseen silloin, kun aloitteentekijällä ei ole suoraa näköyhteyttä aiottuun vastaanottajaan mutta hän on fyysisesti riittävän lähel-

lä, jolloin kosketus on mahdollinen (esimerkit 1 ja 4). Ne tarjoavat myös välineen vastaanottajan huomion kiinnittämiseen tilanteessa, jossa vastaanottaja on selvästi orientoitunut toisaalle eikä reagoi puhujan aloitteisiin odotuksenmukaisella tavalla (esimerkit 2 ja 3).

Analysoimamme aineistokatkelmat osoittavat, että oppilaat näyttävät melko johdonmukaisesti käsittelevän tietynlaisia kosketuksia huomion kiinnittämisen keinoina, ja siten niitä voidaan pitää merkitykseltään konventionaalistuneina. Lisäksi tarkastelemamme huomionkiinnittämiskosketukset tuntuivat intuitiivisesti tutuilta, ja tunnistimme ne muissakin konteksteissa käytössä oleviksi huomion kiinnittämisen keinoiksi. Esimerkiksi sormella tai kämmenellä yläselkään, olkapäähän tai olkavarteen koputtaminen tai taputtaminen sekä kyynärpäällä töytäiseminen käsivarteen tulkitaan aineistossamme ongelmitta kutsuiksi asemoitua vastaanottajaksi ja siis aloitteeksi jaetun vuorovaikutustilanteen luomiseen. Vastaavasti esimerkiksi pönihännästä nykäiseminen saa toisentyypin tulkinnan: sitä käsitellään ensisijaisesti kiusoittelevana. Kutsuiksi tulkittavat kosketukset eivät siis ole keskenään identtisiä vaan kosketuksen saamaan muotoon ja tulkintaan vaikuttaa keskeisesti paitsi koskettajan fyysinen sijainti suhteessa kosketettavaan myös kosketuksen luonne.

Tarkastelimme artikkelissamme oppilaiden välisiä kosketuksia, jotka tulkintamme mukaan ovat konventionaalistuneet huomion kiinnittämisen keinoiksi. Niiden tunnistaminen on osa kosketuksen lukutaitoa, jonka opimme sosiaalistuessamme yhteisöön. Siinä missä jotkut vaikkapa luokkahuonekontekstissa tapahtuneet kosketukset tunnustetaan konventionaalistuneiksi niin, etteivät ne herätä erityisiä tunteita tai huomiota, toiset kosketukset tunnustetaan ja koetaan erityisiksi, epämiellyttäväiksi tai jopa traumatisoiviksi. Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tällaisia ovat esimerkiksi seksuaaliseksi häirinnäksi ja kiusaamiseksi tulkitut kosketukset (esim. Herkama 2012; Tolonen 2001). Kosketusten merkityksiä ja niiden sopivuutta eri tilanteissa säätelevä normisto on kuitenkin historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunut, ja ajan myötä kosketusten saamat merkitykset ja niille annetut tulkinnat voivat muuttua (vrt. Karvonen ym. arvioitavana). Myös elämän varrella kertyneet kosketuskokemukset muovaavat tapaamme lukea ja tulkita kosketuksia.

Kosketuksen lukutaito on erityisen olennainen sellaisissa institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa osapuolten välillä vallitsee asymmetrinen valtasuhde. Viime aikoina sopivan kosketuksen rajat sekä oppilaiden että opettajan ja oppilaan välillä ovat herättäneet runsaasti julkista keskustelua. Lapsiin kohdistuvaan fyysiseen ja seksuaaliseen väkivaltaan liittyvät kohut ovat jossain määrin vaikuttaneet jopa opettajien vuorovaikutuskäytänteisiin ja siihen, haluavatko he käyttää koskettamista pedagogisena työvälineenä esimerkiksi oppilaan rauhoittamiseen, rohkaisuun tai lohduttamiseen (vrt. Vanhanen 2017). Moraalisen paniikin piirteitä saanut keskustelu on johtanut siihen, että opettajat ovat alkaneet vältellä oppilaiden koskettamista (esim. Fletcher 2013; Öhman 2017), ja joissain maissa on paikoin otettu käyttöön No touch -linjaus, joka kieltää kaikenlaisen koskettamisen opettajan

ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Owen & Gillentine 2011; Öhman & Quennerstedt 2017).

Suomessa opetusalan eettinen neuvottelukunta on kuitenkin vuonna 2015 tekemässään kannanotossa todennut, että fyysinen koskettaminen on tärkeä osa koulussa tapahtuvaa pedagogista vuorovaikutusta (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015). Kosketuksella onkin merkittävä rooli opetusvuorovaikutuksessa. Samalla kosketusten tulkinta rakentuu aina vuorovaikutuskontekstissaan, ja siten tarkkoja kosketuksia ohjaavia linjauksia ja ohjeistuksia ei ole mielekästä antaa. Kosketuksesta puhuttaessa tulisi vahvemmin nostaa esiin kosketusten ja niiden nyanssien lukutaidon merkitys: se miten osallistujat luokkahuoneessa lukevat toistensa kosketuksia niin, että sekä koskettaja että kosketettava löytävät yhteisymmärryksen niiden tulkinnassa.

Kiitokset

Artikkeli on kirjoitettu osana Koskettava koulu -hanketta. Kiitämme Koneen säätiötä hankkeen rahoittamisesta.

Kirjallisuus

- Alton-Lee, A., G. Nuthall & J. Patrick 1993. Reframing classroom research: a lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63 (1), 50–84. <https://doi.org/10.17763/haer.63.1.uh00236162314763>.
- Ambjörnsson, F. 2004. *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Candela, A. 1999. Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 10 (2), 139–163. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)80107-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)80107-7).
- Cekaite, A. 2015. The coordination of talk and touch in adults' directives to children: touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48, 152–175. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025501>.
- Cekaite, A. 2016. Touch as social control: haptic organisation of attention in adult-child interaction. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.003>.
- Couper-Kuhlen, E. 2015. What does grammar tell us about action? *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPRA)*, 24 (3), 623–647. <https://doi.org/10.1075/prag.24.3.08cou>.
- Egbert, M. M. 1997. Schisming: the collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 30 (1), 1–51. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3001_1.
- Evnitskaya, N. & T. Jakonen 2017. Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. Teoksessa A. Llinares & T. Morton (toim.) *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 201–220.
- Field, T. 2014. *Touch. 2. painos*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Fletcher, S. 2013. Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18 (5), 694–709. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.774272>.
- Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56 (1), 47–56. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.47>.
- Goffman, E. 1963. *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York, NY: The Free Press.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, C. 1981. *Conversational organization: interaction between hearers and speakers*. New York, NY: Academic Press.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- Goodwin, C. & M. H. Goodwin 2004. Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 222–243.
- Goodwin, M. H. 2006. *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Goodwin, M. H. & A. Cekaite 2013. Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46, 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.008>.
- Guéguen, N. 2004. Nonverbal encouragement of participation in a course: the effect of touching. *Social Psychology of Education*, 7, 89–98. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010691.30834.14>.
- Haddington, P. & L. Kääntä (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3724-1>.
- Heritage, M. & J. Heritage 2013. Teacher questioning: the epicenter of instruction and assessment. *Applied Measurement in Education*, 26 (3), 176–190. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793190>.
- Herkama, S. 2012. *Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4914-3>.
- Hermansson, C. 2017. Disembodied voice and embodied affect: e-reading in early childhood education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 12–25. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.467>.
- Jakonen, T. 2015. Handling knowledge: using classroom materials to construct and interpret information requests. *Journal of Pragmatics*, 89, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.001>.
- Jones, R. & J. Thornborrow 2004. Floors, talk and organization of classroom activities. *Language in Society*, 33, 399–423. <https://doi.org/10.1017/S0047404504043040>.
- Karvonen, U., L. Tainio, P. Heinonen, S. Routarinne & M. Alholm (arvioitavana). *Joka kurittaa kasvaa – kosketustilanteiden tulkinnat oppilaiden koulumuistoissa*.
- Kendon, A. 1990. *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinnunen, T. 2013. *Vahvat yksin, heikot silytyksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Juva: Kirjapaja.
- Koole, T. 2003. The interactive construction of heterogeneity in the classroom. *Linguistics and Education*, 14 (1), 3–26. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(03\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(03)00010-X).
- Koole, T. 2007. Parallel activities in the classroom. *Language and Education*, 21 (6), 487–501. <https://doi.org/10.2167/le713.0>.

- Kotthoff, H. 2007. Oral genres of humor: on the dialectic of genre knowledge and creative authoring. *Pragmatics*, 17 (2), 263–296. <https://doi.org/10.1075/prag.17.2.04kot>.
- Kääntä, L. & A. Piirainen-Marsh 2013. Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction*, 46 (4), 322–343. <https://doi.org/10.1080/08351813.2013.839094>.
- Lehtimaja, I. 2011. *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- Lerner, G. H. 2003. Selecting next speaker: the context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32, 177–201. <https://doi.org/10.1017/S004740450332202X>.
- Lewis, C. 2001. *Literary practices as social acts. Power, status and cultural norms in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mac an Ghaill, M. 1994. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Manninen, S. 2008. Changes and reproduction in the struggle for masculine status. Teoksessa V. Sunnari, S. Pikkala, M. Heikkinen, T. Huuki & S. Manninen (toim.) *From violence to caring. Gendered and sexualized violence as the challenge on the life span*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 8. Oulu: Oulun yliopisto, 123–138. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514290084>.
- Margutti, P. & P. Drew 2014. Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28 (5), 436–458. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.898650>.
- Markee, N. 2005. A conversation analytic perspective on off-task classroom talk: implications for second language acquisition studies. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 187–213.
- Martin, C. & F. Sahlström 2010. Learning as longitudinal change: from other-repair to self-repair in physiotherapy treatment. *Discourse Processes*, 47 (8), 668–697. <https://doi.org/10.1080/01638531003628965>.
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merke, S. 2016. *Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2193-6>.
- Mondada, L. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>.
- Mortensen, K. 2012. Conversation analysis and multimodality. Teoksessa J. Wagner, K. Mortensen & C. A. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 1061–1068. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0212>.
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48 (2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015. *Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä?* (2.9.2015). <https://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut> [luettu 10.1.2018].
- Owen, P. M. & J. Gillentine 2011. Please touch the children: appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 857–868. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.497207>.

- Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Rae, J. 2001. Organizing participation in interaction: doing participation framework. *Research on Language and Social Interaction*, 34 (2), 253–278. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI34-2_4.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit–esimerkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Rauniomaa, M. & T. Keisanen 2012. Two multimodal formats for responding to requests. *Journal of Pragmatics*, 44, 829–842. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.003>.
- Reynolds, J. F. 2007. “Buenos dias/ ((military salute))”: the natural history of a coined insult. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 437–65. <https://doi.org/10.1080/08351810701471427>.
- Sahlström, F. 1999. *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & H. Sacks 1973. Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Sheets-Johnstone, M. 2009. *Corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm (toim.) 2016. *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Sunderland, J. 2001. Student initiation, teacher response, student follow-up: towards an appreciation of student-initiated IRFs in language classroom. *Working papers 55*. Centre for Research in Language Education (CRILE): University of Lancaster. <http://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/1476>.
- Suvilehto, J., E. Glerean, R. I. M. Dunbar, R. Hari & L. Nummenmaa 2015. Topography of social touching depends on emotional bonds between humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112 (48), 13811–13816. <https://doi.org/10.1073/pnas.1519231112>.
- Tainio, L. 2016. Kiusoittelem kielioppi. Nuorten elämää luokkahuoneessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiirilä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*. AFinLAn vuosikirja 2016. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–42. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59718>.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, T. 1996. Väkivaltaa ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 102–117.
- Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tulbert, E. & M. H. Goodwin 2011. Choreographies of attention: multimodality in a routine family activity. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (toim.) *Embodied Interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press, 79–92.
- Vanhänen, V. 2017. *Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Waring, H. Z. 2011. Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2 (2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>.
- Welldal, 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, 207–216. <https://doi.org/10.1080/0013191860380301>.
- Öhman, M. 2017. Losing touch – teacher’s self-regulation in physical education. *European Physical Education Review*, 23 (3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/1356336X15622159>.
- Öhman, M. & A. Quennerstedt 2017. Questioning the no-touch discourse in physical education from a children’s rights perspective. *Sports, Education and Society*, 22 (3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>.
- Öhrn, E. & A.-S. Holm (toim.) 2014. *Att lyckas i skolan. Om skolpresentationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 363. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/37427>.

Liite 1: Litterointimerkit

| | |
|---------|--|
| . /, /? | laskeva/tasainen/nouseva sävelkulku |
| ↑ | sana lausuttu ympäristöä korkeammalta |
| heti | (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa |
| [] | päällekkäispuhunnan alku ja loppu |
| (.) | mikrotauko |
| (1.4) | tauco; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina |
| = | kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta |
| > < | nopeutettu jakso |
| < > | hidastettu jakso |
| e : : i | (kaksoispisteet) äänteen venytys |
| .hh | sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia |
| ° ° | ympäristöä vaimeampaa puhetta |
| si- | (tavuviiva) sana jää kesken |
| (--) | jakso, josta ei ole saatu selvää |
| (()) | kaksoissulkeiden sisällä ei-kielellinen toiminta ja selityksiä tilanteesta |
| " " | tekstin lukemista ääneen |