



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2017  
Vilma Vanhanen

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Vilma Vanhanen			
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona			
Title An exploration on primary school teachers' attitudes towards using physical touch in teaching			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 s + 10 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Koskettaminen ja kosketetuksi tuleminen ovat olennainen osa ihmisten elämää ja hyvinvointia: kosketus toimii viestintävälineenä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja kosketus edistää lapsen kasvua ja kehitystä. Koskettaminen kuuluu näin myös kouluun osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Toisaalta monet tutkimukset kertovat huolista, joita opettajilla on liittyen oppilaiden koskettamiseen. Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena kuvata luokanopettajien suhtautumista koskettamiseen pedagogisena keinona: saako oppilaita koskettaa, haluavatko opettajat koskettaa ylipäätään, millaisissa tilanteissa koskettamista tapahtuu, ja miten kouluissa puhutaan koskettamisesta. Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on siis lisätä ymmärrystä koulussa tapahtuvasta koskettamisesta.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Hankin aineistoni haastatteleamalla kuutta luokanopettajaa, ja sovelsin haastattelussa puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmää. Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, ja aineiston analyysissä sovelsin fenomenografisen tutkimuksen analyysimallia. Fenomenografiassa lähtökohtana ovat erilaiset tavat käsittää sama ilmiö: tarkastelin siis luokanopettajien erilaisia tapoja käsittää koskettaminen koulussa.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Luokanopettajat liittyivät koskettamiseen kuusi eri merkitystä: koskettaminen luonnollisena ja arkisena asiana, koskettaminen rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä, koskettaminen välittämisenä, koskettaminen huolenaiheena, koskettaminen välttämisen kohteena ja koskettaminen rajoittamisena. Opettajien koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä aineistoni perusteella olivat yhteiskunnan ja yhteisön normit, koskettamisen tilannekontekstit, opettajan oma kosketushistoria, oppilaisiin liittyvät piirteet, ohjeistukset tai pedagoginen vapaus sekä tietoinen päätöksenteko tai spontaani toiminta. Näiden tulosten yhteenve-tona opettajille rakentui viisi eri abstraktia roolia koskettajana: opettaja kasvattajana, viestijänä, rajoittajana, välttelijänä sekä uhrina. Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia luokanopettajia, ne kertovat niistä mahdollisista suhtautumistavoista, joita opettajilla voi olla liittyen koskettamiseen.</p>			
Avainsanat - Nyckelord kosketus, alakoulu, opettaja, oppilas, fenomenografia			
Keywords touch, primary school, teacher, student, phenomenography			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto, Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Vilma Vanhanen			
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona			
Title An exploration on primary school teachers' attitudes towards using physical touch in teaching			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year October 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 pp. + 10 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> Touching is an essential part of human life and well-being: touch is a way of communicating in human interaction, and touching has positive influence on growth and development of a child. Thus, touching should also be a part of school life in interaction between a teacher and a student. On the other hand, many studies discuss concerns that teachers have regarding touching students. In this study, the aim was to discuss primary school teachers' attitudes towards touching as a pedagogical tool: is it allowed to touch children, do teachers want to touch in the first place, in what kind of situations do teachers touch, and how is touching discussed in schools. The purpose of this study is to enhance understanding of touching in schools.</p> <p><i>Methods.</i> The research data was gathered by interviewing six class room teachers, and I applied theme interview in the interview. This study was a qualitative study, and I applied phenomenography study's analysis model in the analysis. Phenomenography is based on different kinds of ways of understanding the same phenomenon: therefore I observed primary school teachers' different views about touching in school.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Primary school teachers associated six different meanings with touching: touching as natural and common thing; as a tool for calming and guiding; as caring; as a worry; as an object of avoiding; and as restricting. The factors that influence teacher's decision to touch are the norms of society and community, context of the situation in which touching occurs, teacher's own touching history, characteristics regarding a student, instructions or pedagogical freedom, and conscious decision making or spontaneous action. As a summary for these results, there was formed five different roles for teachers as touchers: teacher as an educator, as a communicator, as a restrictor, as an avoider, and as a victim. Even though the results cannot be generalized to apply every primary school teacher, the results imply possible ways of comprehending touching as a pedagogical tool.</p>			
Avainsanat - Nyckelord kosketus, alakoulu, opettaja, oppilas, fenomenografia			
Keywords touch, primary school, teacher, student, phenomenography			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library, Helda / E-thesis (opinnäytteet) <a href="https://ethesis.helsinki.fi">ethesis.helsinki.fi</a>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	KOSKETUS ILMIÖNÄ.....	3
	2.1 Kosketus aistitoimintana ja viestintävälineenä .....	3
	2.2 Kosketuksen merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle .....	5
	2.3 Kosketuksen normisto ja riskit .....	8
3	KOSKETUS KOULUSSA.....	12
	3.1 Kouluikäisten suhtautuminen koskettamiseen .....	12
	3.2 Kosketus pedagogisena välineenä .....	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	21
	5.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma .....	21
	5.2 Aineiston hankinta ja esittely.....	22
	5.3 Aineiston analyysimenetelmät .....	23
6	OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN KOSKETTAMISEEN .....	28
	6.1 Koskettamisen merkitykset luokanopettajan näkökulmasta .....	28
	6.1.1 Koskettaminen luonnollisena ja arkisena asiana.....	28
	6.1.2 Koskettaminen rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä.....	31
	6.1.3 Koskettaminen välittämisenä .....	35
	6.1.4 Koskettaminen huolenaiheena.....	38
	6.1.5 Koskettaminen välttämisen kohteena .....	43
	6.1.6 Koskettaminen rajoittamisena .....	46
	6.2 Opettajan koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä .....	50
	6.3 Opettajan roolit koskettajana .....	57
7	LUOTETTAVUUS .....	63
8	POHDINTAA .....	66
	LÄHTEET .....	69
	LIITTEET.....	77

## KUVIOT

Kuvio 1. Opettajan roolit koskettajana .....	58
--	----

# 1 Johdanto

Kosketus on ihmiselle elintärkeää. Vastasyntynyt ei selviä ilman toisen ihmisen kosketusta, eikä ihmisen kaipuu kosketukselle useimmiten häviä minnekään iän karttuessa. Kosketuksen olettaisi siis olevan luonnollista, arkista ja tavallista, myös koulukontekstissa. Koskettamiseen kytkeytyy kuitenkin erilaisia normeja siitä, kuka saa koskettaa ja millaisissa tilanteissa; koskettaminen myös herättää ihmisissä paljon tunteita, sillä oma keho on jokaiselle henkilökohtainen. Koskettaminen ja sen rajat ovat tasaisin väliajoin pinnalla mediassa, mikä herättää koulukontekstissa pohtimaan opettajan roolin rajoja: millaisissa tilanteissa oppilaan koskettaminen on sallittua, ja voiko oppilasta koskea ilman pelkoa väärinkäsityksistä.

Olen omassa lapsuudessani oppinut myönteisen koskettamisen luonnollisuuden; kaikenlainen halailu ja helliminen kuuluivat ja kuuluvat edelleen tärkeänä osana elämääni. Myös tulevana opettajana koen koskettamisen tärkeäksi kasvatusvälineeksi ja turvallisuuden tuojaksi. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotossa (2.9.2015) pidetään koulussa tapahtuvaa positiivista koskettamista olennaisena osana kouluympäristöä: koskettaminen kuuluu kouluun. Omana lähtökohtanani tämän tutkielman tekemiseen onkin juuri kosketuksen tärkeys.

Koskettaminen ei kuitenkaan ole kaikille yhtä luonnollista ja itsestään selvää; myös opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, miten koskettamista tulisi käyttää koulussa. Suomalaista kosketuskulttuuria tarkastelleen Kinnusen (2013, 213–214) mukaan koskettaminen nähdään koulumaailmassa usein kompleksisena asiana; opettajien mukaan lähtökohtaisesti vain oppilas voi tehdä aloitteen koskettamiseen. Kinnunen on hyödyntänyt tutkimuksessaan eri-ikäisten suomalaisten kirjoittamia kosketuselämäkertoja, joista käy ilmi, etteivät useat kirjoittajat ole kouluaikoinaan erityisesti halunneet kosketusta opettajilta; toisaalta joukosta löytyy niitäkin, joille opettajan kosketus oli jotain aivan uutta, läheisyyttä jota kotoa ei saanut (emt., 215, 217). Turvallinen kosketus niin koulussa kuin kotona voi

myös suojella lasta hyväksikäytöltä: vähän kosketusta saaneella lapsella on vääristynyt kuva hyvästä kosketuksesta (emt., 216), minkä takia kosketuksen tärkeys myös koulussa korostuu.

Monet aikaisemmat tutkimukset osoittavat, mitä hyötyä koskettamisesta on ja mitä vaikutuksia sillä on ihmisen kasvulle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Esimerkiksi Field (2014) kirjoittaa teoksessaan kosketuksen välttämättömyydestä ja hyödystä kasvamiselle ja kehittymiselle sekä toisaalta kosketuksen puutteen aiheuttamasta vahingollisuudesta. Koskettaminen toimii myös opettajan pedagogisena keinona koulussa, esimerkiksi ohjaamisen (ks. Cekaite, 2015) ja kannustamisen (ks. Guéguen, 2004) välineenä. Andrzejewski ja Davis (2008) ovat tutkineet, miten opettajat tekevät päätöksiä koskien fyysistä ja emotionaalista läheisyyttä oppilaidensa kanssa: opettajan päätöksentekoon vaikuttavat niin erilaisten riskien punnitseminen kuin luokkakonteksti ja opettaja itse ihmisenä: päätöksenteko on monikerroksinen prosessi.

Haluan pro gradu -tutkimukseni avulla selvittää, mitä eri suhtautumistapoja luokanopettajilla on oppilaiden koskettamiseen pedagogisena keinona. Kohdistan tutkimukseni siis alakouluun: yläkoulun puolella opettajien suhtautuminen oppilaiden koskettamiseen voi olla hyvinkin erilaista kuin luokanopettajien. Tämä johtunee siitä, että oppilaiden ikä vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja miten oppilaita kosketetaan: koskettaminen vähenee tyypillisesti sen mukaan, mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa. Alakoulussa oppilaat ovat iältään yleensä 6–13-vuotiaita; toisaalta siis pieniä lapsia, toisaalta myös murrosiän kynnyksellä olevia nuoria. Luokanopettaja on keskeinen ja usein myös läheinen aikuinen oppilaan elämässä, mikä myös vaikuttanee kosketuksen määrään ja luonteeseen. Tarkoitukseni onkin tutkimuksessani syventyä siihen, koskettavatko luokanopettajat ylipäätään oppilaitaan, millaisissa tilanteisissa opettajat kokevat oppilaiden koskettamisen olevan sallittua tai luontevaa, ja miten kouluissa puhutaan koskettamisesta. Tutkimustulokseni eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia luokanopettajia, mutta ne kertovat niistä mahdollisista merkityksistä, joita luokanopettajat antavat oppilaiden koskettamiselle, ja sitä kautta lisäävät ymmärrystä koulussa tapahtuvasta kosketuksesta.

## 2 Kosketus ilmiönä

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä kosketus on: miten kosketus määritellään aistitoimintana ja viestintävälineenä, miksi kosketusta pidetään hyödyllisenä ja tärkeänä lapsen kasvulle ja kehitykselle, ja toisaalta mitä riskejä kosketukseen voi liittyä aikuisen näkökulmasta. Kosketus ilmiönä on hyvin laaja aihe: keskityn siis tässä kosketuksen niihin puoliin, jotka liittyvät läheisesti omaan tutkimusaiheeseen.

### 2.1 Kosketus aistitoimintana ja viestintävälineenä

Kosketus perustuu ihmisen tuntoaistiin, jota voidaan pitää ihmisen aisteista sosiaalisimpana: koskettaminen tyypillisimmin tapahtuu kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa (Field, 2014, 19). Tuntoaisti on ihmisen kehityksessä ensimmäinen kommunikointiväline: jo alle kahdeksanviikkoisella alkiolla on kehittynyt kyky tuntea kosketusta (Montagu, 1971, 1–2). Se on ihmisen aisteista tärkein; ilman toimivaa ihon sensorisysteemiä ihminen ei selviä (emt., 7; Ackerman, 1991, 103). Iho on ihmisen kehon suurin elin, josta välittyy hermoratoja pitkin impulsseja aivoihin, joissa tuntoaistimus syntyy (Montagu, 1971, 6). Ihossa on reseptoreita, jotka reagoivat erilaisiin mekaanisiin ärsykkeisiin, minkä takia ihminen tuntee esimerkiksi hipaisun ja kovakouraisen kosketuksen eri tavoin (Uvnäs Moberg, 2007, 55–56). Kosketus voidaankin määritellä ihon stimuloitumisena johtuen joko mekaanisesta, kemiallisesta, lämpö- tai sähköärsykkeestä (Field, 2014, 87).

Ihmisellä on tarve koskettaa ja tulla kosketetuksi, ja tämä sama tarve on todettu myös muilla nisäkkäillä. Koskettamisen on todettu olevan varsinkin kädellisillä nisäkkäillä olennainen osa elämää: esimerkiksi toisten sukiminen on useilla kädellisillä sosiaalisen kanssakäymisen väline (Montagu, 1971, 36). Samoin ihmisillä on erilaisia tapoja koskettaa toisiaan osoittaakseen yhteenkuuluvuutta, läheisyyttä tai rakkautta; esimerkiksi kättely voidaan nähdä vastaavana tapana kuin apinoilla sukiminen (emt., 37). Koskettamisella on siis tärkeä rooli ihmissuhteissa: sen avulla rakennetaan ja ylläpidetään erilaisia sosiaalisia suhteita (ks. myös Suvillehto, Glerean, Dunbar, Hari & Nummenmaa, 2015, 5).



Ihminen havainnoi ympäristöään kosketuksen avulla, samalla tavalla kuin muillakin aisteillaan (Ackerman, 1991, 118–119). Lapsi tutustuu ympäröivään fyysiseen maailmaan tuntoaistin välityksellä: vauva havainnoi kosketuksen avulla erilaisia muotoja, pintoja, lämpötilaa, terävyyttä ja pehmeyttä (Field, 2014, 5; ks. myös Finnegan, 2002, 194). Erityisenä välineenä vauva käyttää suutaan: suurimman osan aivokuoren sensorisesta ja motorisesta alueesta käsittää käden ohella suun alue, eli vauva saa paljon ärsykeitä suun kautta (Field, 2014, 58; ks. myös Montagu, 1971, 6).

Vanhempi usein kommunikoi vauvansa kanssa yhdistäen puhetta ja kosketusta toisiinsa (Abu-Zhaya, Seidl & Cristia, 2017, 1109). Näin jo nelikuiset vauvat voivat oppia ruumiinosien nimiä taktiilisten vihjeiden avulla: vauvat tunnistavat puhevirrasta ruumiinosien nimiä ja oppivat niiden merkitykset hoivaajan kosketuksen kautta. Vauva osaa siis yhdistää samaan aikaan sanotun ruumiinosan nimen ja kosketuksen toisiinsa; näin kosketus edistää vauvojen sanaston kehittymistä. (Seidl, Tincoff, Baker & Cristia 2015, 160–162.)

Kosketus toimii viestinnän välineenä niin ihmisillä kuin eläimillä: se on nopea ja välitön tapa kommunikoida kehollisesti toisen kanssa (Finnegan, 2002, 194). Ihmisen sosiaalisen olemassaolon yksi tärkeimmistä perusteista on vuorovaikutus koskettamisen ja tuntemisen kautta: kosketuksen kautta ihminen tuntee maailman ympärillään ja kokee itsensä osana sitä (emt., 196). Vaikka monet kehon osat ovat liikutettavissa ja käytettävissä fyysiseen kontaktin ottoon, ihmisen kädellä on olennainen rooli viestinnässä ja vuorovaikutuksessa (emt., 196–197; ks. myös Montagu, 1971, 6). Kosketusta voi pitää tehokkaana yhteyden luomisen keinona: kun toista koskettaa, toinen reagoi väistämättä siihen taktiillisesti; reagoimattomuus toisaalta voi viestiä vetäytymisestä tai vihamielisyydestä (Finnegan, 2002, 198–199).

Kosketuksella voidaan viestiä esimerkiksi niin rakkautta, välittämistä ja kiitollisuutta kuin inhoa, torjuntaa ja vihamielisyyttä. Erilaiset tavat koskettaa viestivät monenkirjavia asioita, ja pienikin hipaisu voi välittää suuria merkityksiä. (Finnegan, 2002, 201.) Jones ja Yarbrough (1985) ovat tutkineet, miten yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat käsittävät kosketuksen roolin vuorovaikutuksessa: kosketus

saa tutkimuksessa 18 eri tarkoitetta. Kosketus toimii vuorovaikutuksessa esimerkiksi tuen, arvostuksen, yhteenkuuluvuuden ja fyysisen viehätyksen osoittamisessa sekä erilaisissa tervehdysrituaaleissa. (Jones & Yarbrough, 1985, 28–35.) Koska kosketuksen kautta ihminen tulee toisen ihmisen yksityiseen tilaan, sen käyttöön liittyy aina sääntöjä, useimmiten kirjoittamattomia; eri ihmisillä on eri oikeudet koskettaa, ja koskettaminen on myös hyvin tilanneriippuvaista (Finnegan, 2002, 206).

## **2.2 Kosketuksen merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle**

Tässä alaluvussa esitän perusteluja sille, miksi kosketus on ihmiselle ja erityisesti lapselle olennaista ja tärkeää. Kartoitan erilaisia tutkimuksia, joiden perusteella kosketusta voidaan pitää lapsen kasvulle ja kehitykselle merkittävänä tekijänä.

Miellyttävällä kosketuksella on rauhoittava vaikutus niin ihmiselle kuin useille muillekin nisäkkäille. Ilmiö johtuu oksitosiini-hormonista, jota vapautuu kosketuksessa: se laskee verenpainetta ja syketiheyttä saaden näin kehon rauhoittumaan. (Uvnäs Moberg, 2007, 114–116.) Kosketuksen on todettu myös toimivan kivunlievittäjänä ja rauhoittavana tekijänä niin vauvoilla (Bellieni et al., 2007, 221) kuin muillakin ihmisillä: kosketussignaalit siirtyvät aivoihin nopeammin kuin kipusignaalit, jolloin kosketus heikentää kivun tuntemista (Field, 2014, 96).

Kosketuksella on vaikutusta nisäkkäiden selviämiseen hengissä. Rotanpoikasilla on huomattu, että niiden normaali kasvu on riippuvainen emon kosketuksesta, tarkemmin ottaen juuri nuolemisesta: ilman sitä stressihormonit lisääntyvät ja kasvuhormonit eivät vapaudu normaalisti. (Schanberg & Field, 1987, 1442–1443.) Rottakokeissa on myös huomattu, että vastasyntyneiden poikasten koskettaminen vaikuttaa positiivisesti niiden aktiivisuuden lisääntymiseen, pelottomuuteen ja stressinsietokykyyn (Montagu, 1971, 21). Apinoilla tehdyt tutkimukset 1950-luvulla (ks. esim. Harlow & Zimmerman, 1959; Harlow, 1958) osoittavat kosketuksen merkityksen kädellisille varhaisessa kehityksessä: ilman emoa kasvaneet apinanpoikaset hakivat turvaa ja kosketusta kangaspalasta tehdystä sijaisemosta, vaikka vaihtoehtona olisi ollut metallilangasta tehty emo, joka tarjosi

maitoa. Kädelliset, niin apinat kuin ihmisetkin, tarvitsevat siis hoivaavaa kosketusta yhtä paljon kuin ravintoa selviytyäkseen hengissä ensimmäisten elinvuosiensa aikana. Myös Ardielin ja Rankinin (2010) mukaan eläimet tarvitsevat aistiärsyksiä normaaliin kehitykseen, ja varsinkin mekaaniset ärsykkeet on todettu oleelliseksi osaksi kasvua. Kosketuksen puutteen kielteiset vaikutukset on voitu todistaa niin käyttäytymisen kuin molekyylien tasolla jopa madoilla ja rotilla. (Emt., 153–156.)

Samat vaikutukset pätevät myös ihmiseen: kosketuksen puutteesta kärsineillä lapsilla on usein havaittavissa kehityshäiriöitä (Ardiel & Rankin, 2010, 153). Lisäksi on tutkittu, että lapsen saaman kosketuksen niukkuus varhaislapsuudessa voi vaikuttaa negatiivisesti kognitiiviseen kehitykseen jopa vuosia (Beckett et al., 2006, 705). Kosketuksen on todettu myös laskevan stressihormoneiden määrää ja vähentävän ahdistuksen ja masennuksen tunteita. Tätä kautta kosketus voi välillisesti vähentää myös stressiperäisten sairauksien syntymistä ja kestoa. (Field, 1998, 1277–1278.) Kosketuksesta on siis myönteisiä vaikutuksia ihmiselle iästä riippumatta.

Koskettaminen on olennainen osa äidin ja vauvan välistä suhdetta ja kommunikointia: kumpikin osallistuu vuorovaikutukseen kosketuksen avulla (Mantis, Stack, Ng, Serbin & Schwartzman, 2014, 264–265). Äidin kosketus laskee vauvan stressitasoja, ja vastaavasti äidin reagoimattomuus vuorovaikutustilanteessa ja kosketuksen hetkellinen puute voi nostaa vauvan stressihormonitasoja (Feldman, Singer & Zagoory, 2010, 275–277). Lisäksi äiti voi pystyä säätelemään pelkillä kosketuksellaan vauvan tunnereaktioita (Jean, Stack & Arnold, 2014, 570–571). Vauva on myös itse herkistynyt äidin vuorovaikutukselle ja sen muutoksille: jos äiti on hetkellisesti emotionaalisesti tavoittamattomissa, vauva muokkaa omaa taktiillista käytöstään ja välittää tätä kautta tietoa omista tarpeistaan äidille. Samalla vauva voi lievittää stressiään omalla kosketuksellaan; lisäksi koskettamalla itseään vauva voi myös tulla tietoisemmaksi itsestään ja ympäristöstään. (Moszkowski & Stack, 2007, 315–316.)

Kosketuksella voi vaikuttaa alipainoisena syntyneen vauvan motoriseen kehitykseen: tutkimuksen mukaan vauvoilla, joiden äidit koskettavat näitä säännöllisesti,

ovat kehittyneemmän visuaalis-motoriset ja kokonaismotoriset taidot yhden vuoden iässä kuin vauvoilla, joita ei kosketeta niin paljon ja usein (Weiss, Wilson & Morrison, 2004, 101–102). Koskettaminen voi myös edistää keskosena syntyneen vauvan kasvua: tutkimuksissa on todettu, että vauvan suhteellisen voimakas hieronta edistää painon nousua (ks. esim. Field et al., 1986, 656–657).

Väkivaltainen käytös lapsilla ja nuorilla voi osaksi johtua verbaalisen ja fyysisen läheisyyden puutteesta (Field, 2002, 738–739). Myönteisellä kosketuksella voitaisiin siis ehkäistä ja vähentää aggressiivista käytöstä. Myös interventiotutkimuksessa huomattiin, että hierontaterapia voi vähentää nuorten aggressiivista käytöstä sekä ahdistuksen ja vihamielisyyden tunteita (Diego et al., 2002, 603–605).

Autististen lasten on todettu hyötyvän kosketusterapiasta: se voi parantaa lapsen unenlaatua ja kommunikointia niin sanallisesti kuin sanattomasti, ja sen avulla lapsi voi oppia suhtautumaan kosketukseen sallivammin ja myönteisemmin (Cullen, Barlow & Cushway, 2005, 184–186). Nuoret, joilla on todettu ADHD, näyttävät hyötyvän hierontaterapiasta: eräässä tutkimuksessa he tunsivat olonsa iloisemmaksi hieronnan jälkeen, olivat vähemmän hermostuneita ja pystyivät keskittymään oppitunneilla paremmin tehtäviin (Field, Quintino, Hernandez-Reif & Koslovsky, 1998, 105–106).

Lapsen saaman positiivisen kosketuksen määrä vähenee päiväkodissa tämän kasvaessa sylivauvasta esikouluikäiseksi. Kuitenkin vain lisäämällä aikuisten tietoisuutta tavastaan koskettaa lapsia harvoin ja pyytämällä heitä lisäämään positiivista kosketusta voidaan saada muutosta aikaan: tutkimuksen mukaan tämä lisää huomattavasti positiivisen kosketuksen määrää. (Field, Harding, Soliday & Lasko, 1994, 116–119.) Kosketuksen merkitys lapsen hyvinvoinnille on suuri: varsinkin nuoremmilla lapsilla tarve myönteiseen kosketukseen on ilmeinen. Koska lapset viettävät suuren osan ajasta koulussa, on opettajalla mahdollisuus edistää oppilaiden hyvinvointia myönteisen kosketuksen kautta. Seuraavassa alaluvussa siirryn käsittelemään, mitä riskejä koskettamiseen saattaa liittyä opettajan näkökulmasta.

## 2.3 Kosketuksen normisto ja riskit

Koskettaminen ei ole aina pelkästään myönteinen asia: se voi aiheuttaa väärinymmärryksiä ja sitä voidaan alkaa vältellä. Seuraavaksi käsittelemme koskettamiseen liittyviä riskejä keskittyen aikuisen ja lapsen väliseen koskettamiseen koulu- ja urheiluvalmennusympäristössä. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on olemukseltaan erilainen kuin valmentajan ja lapsen: urheiluvalmennus on usein fyysisempää kuin opetustilanne. Kuitenkin molemmissa ympäristöissä on olemassa samat riskit tulla väärinymmärretyksi.

Läheisissä ihmissuhteissa koskettaminen on sallitumpaa kuin tuntemattomien välillä: koskettaminen sallitaan laajemmalle alueelle kehossa ja useista eri syistä, kun taas tuntemattomien välillä sallittu kosketus rajoittuu yleensä käsiin ja ylätorsoon (Suvilehto et al., 2015, 3). Lisäksi koskettaminen naisen tekemänä koetaan usein miellyttävämmäksi, ja naisille sallitaan koskettaminen laajemmille alueille kuin miehille. Naiset myös usein hyväksyvät koskettamisen laajemmille kehon alueille kuin miehet, ja naisten välinen koskettaminen koetaan usein hyväksyttävämpänä kuin miesten välinen. (Emt., 5.) Koulukontekstissa nämä sukupuolierot tarkoittavat sitä, että miesopettaja saattaa joutua harkitsemaan kosketusta enemmän kuin naisopettaja. Myös Kinnusen (2013, 214) mukaan etenkin yläkoulun miesopettajat välttävät koskemasta oppilaita muuten kuin poikkeustilanteissa. Ihmisten väliseen koskettamiseen liittyy siis rajoituksia, minkä takia siihen sisältyy myös riskejä. Jokaisella on oikeus koskemattomuuteen ja omaan kehoonsa, ja jokainen voi määritellä omat rajansa siitä, miten haluaa tulla kosketetuksi. Tästä voi syntyä pelko väärinymmärryksestä: toinen osapuoli ei välttämättä tiedä, millaisen kosketuksen toinen kokee hyväksyttäväksi, jolloin kosketusta saatetaan alkaa vältellä.

Kanadassa tehty metatutkimus koskettamisesta urheiluvalmentamisen yhteydessä kertoo, että valmentajat pelkäävät väärää tulkintoja ja syytöksiä seksuaalisesta hyväksikäytöstä, vaikka perusteettomat syytökset ovat tutkitusti harvinaisia. Syytösten pelko saa valmentajat välttämään valmennettavien koskettamista,

vaikka suurin osa valmennettavista kokee koskettamisen olennaiseksi osaksi valmennusta. (Pépin-Gagné & Parent, 2016, 169–170.) Tällainen lapsen suojelemisen diskurssi on havaittu myös toisessa, Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa (Piper, Garratt & Taylor, 2013), jossa on selvitetty liikunnan opettajien ja urheiluvalmentajien ajatuksia koskettamiseen liittyvästä yleisestä huolesta ja käsityksiä siitä, mikä on sopivaa koskettamista. Lapsen suojelemisen diskurssi sisältää ajatuksen siitä, että koskettaminen voi olla pahaa, jolloin myös opettaja ja valmentaja voi olla mahdollinen hyväksikäyttäjä (Piper, Garratt & Taylor, 2013, 590). Opettajat ja valmentajat kokevat tämän vallitsevan diskurssin vähentävän heidän mahdollisuuksiaan osallistua lapsen kasvatukseen ja tukemiseen ja estävän luonnollisen ihmissuhteen kehittymistä kasvattajan ja lapsen välille (emt., 596; Piper, Taylor & Garratt, 2012, 341–342).

Tutkijat ehdottavat yhtenä ratkaisuna, että valmentajien työn helpottamiseksi ja valmennettavien turvallisuuden takaamiseksi olisi hyvä luoda eettinen koodisto, joka kertoisi, mikä on sopivaa ja mikä epäsopivaa käytöstä valmentajan ja valmennettavan välisessä suhteessa. (Pépin-Gagné & Parent, 2016, 169–170.) Toisaalta monet opettajat ja valmentajat ehdottavat maalaisjärkeä ratkaisuksi koskettamisen ja lapsen turvallisuuden takaamiseksi; kuitenkin heidän käsityksensä siitä, mitä maalaisjärki tarkoittaa, ovat hyvinkin erilaisia. (Piper et al., 2013, 588.) Tutkimuksessa huomautetaan myös, että vaikka opettaja ajattelisi oppilaan halaamisen olevan sopivaa, halaamista tulisi kuitenkin harkita tai se tulisi rajata yhdenkädenhalaukseksi. Tämä kertoo siitä, että opettaja pitää itseään mahdollisena uhkana oppilaalle: oppilas voi tulkita halaamisen väärin. (Emt., 589.)

Myös Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa (Fletcher, 2013) on todettu ”moraalisen paniikin” vaikuttaneen opettajien kosketuskäyttäytymiseen ja muuttaneen opettajan roolia suhteellisen lyhyessä ajassa. Liikunnanopettajat ovat erityisessä ristipaineessa: toisaalta koskettaminen on välttämätön apukeino liikunnan opetuksessa, mutta toisaalta koskettamista kehoitetaan välttämään syytösten pelossa (Fletcher, 2013, 695). Opettajat kokevat ulkopuolelta tulevan yhä enemmän ohjeita ja painostusta siitä, miten heidän tulisi toimia oppilaiden kanssa, mikä vähentää mahdollisuutta toimia spontaanisti ja toteuttaa pedagogista vapautta luokassa (emt., 705–706). Toisaalta opettajilla on erilaisia käsityksiä siitä, liittykö

oppilaiden koskettamiseen virallisia sääntöjä tai ohjeita. Vetoamalla kuviteltuun viralliseen ohjeeseen opettaja pyrkii suojaamaan itseään ja perustelemaan toimintaansa tässä kompleksisessä asiassa (emt., 703). Fletcherin mukaan opettajien välinen kollegiaalinen tuki ja solidaarisuus ovat keinoja selvitä ristipaineessa ja muuttaa vallitsevaa pelon diskurssia (emt., 704, 706–707).

Australiassa eräässä opettajankoulutuslaitoksessa kannustetaan kouluja luomaan ohjeistuksia opettajille koskien fyysistä kontaktia oppilaiden kanssa. Opettajankoulutuslaitoksen linjan mukaan opettajia tulisi ohjeistaa pyytämään oppilaalta lupa kosketukseen ja varmistamaan sen salliminen. Lisäksi varsinkin miesopettajien tekemää kosketusta ei tulisi linjauksen mukaan rohkaista. (Scott, 2013, 601.) Vallalla on siis diskurssi, joka korostaa kosketukseen sisältyvää riskiä niin lapsen kuin aikuisen näkökulmasta (emt., 613).

Yhä useampi osavaltio Yhdysvalloissa on kieltänyt opettajia koskettamasta oppilaita, ja vaikka virallista kieltoa ei olisi, koskettaminen nähdään silti riskialttiina tekona (Field, 2014, 2). Vaikka opettajat tiedostavat oppilaan koskettamisen hyödyt ja tärkeyden, harva kuitenkaan koskettaa oppilasta edes esimerkiksi lohdutuksen yhteydessä (Owen & Gillentine, 2011, 864). Tutkijat ehdottavat yhdessä sovittua toimintamallia kosketukseen liittyvien pelkojen hälventämiseksi: opettajien tulisi ottaa aktiivinen rooli yhteisössään koskettamisen tärkeyden esiintuomisessa (emt., 866).

Ruotsissa tehty tutkimus (Öhman & Quennerstedt, 2017) lähestyy koulussa tapahtuvaa koskettamista lapsen oikeuksien näkökulmasta. Periaatetta, joka kehottaa välttämään oppilaiden koskemista (*no-touch policy*), perustellaan yleensä lapsen oikeudella turvallisuuteen ja koskemattomuuteen. Sen sijaan Öhman ja Quennerstedt (2017) esittävät toisenlaisen näkemyksen lapsen oikeuksista: liikunnan opetuksessa tapahtuvaa koskettamista voi perustella lapsen oikeudella kasvuun ja kehitykseen. Liikunnan tunneilla kosketus toimii oletuksena ainesisällöille: opettaja esimerkiksi avustaa liikkeissä, jotka ovat riskialttiita tai joita oppilas ei saa itse tehtyä oikein (emt., 312–314). Kosketuksen avulla luodaan myös opettajan ja oppilaiden välisiä hyviä suhteita, mikä mahdollistaa parhaan mahdollisen oppimisympäristön liikunnan tunneille (emt., 314–315). Lisäksi kosketus on osa

ihmisyyttä ja sen avulla osoitetaan välittämistä: koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia huomaamaan fyysisen läheisyyden merkitys ihmissuhteissa (emt., 316–317).

Field (2010, 380) huomauttaa, että tutkimusta ei ole tehty siitä, mitä kosketuksen puute kouluissa saattaa aiheuttaa oppilaille ottaen näin kantaa *no-touch* -politiikkaan Yhdysvalloissa. Äärimmäisen kosketuksen puutteen on todettu olevan vahingollista varhaislapsuudessa: se voi aiheuttaa kognitiivisen kehityksen häiriöitä ja vaikuttaa eri aivoalueiden epänormaaliin kehitykseen (ks. esim. Chugani et al., 2001, 1296–1297), mutta lisää tutkimusta tarvitaan kosketuksen puutteesta pienemmässä mittakaavassa ja myöhemmässä elämässä.

Koskettamiseen liittyy siis usein pelon kulttuuri, joka on syntynyt vähitellen; kulttuurin muuttamiseksi tarvitaan eri toimijoiden välistä dialogia, ei uusia ohjeita siitä, miten ammattilaisten tulisi toimia koskettamisen suhteen. Pyrkimys toimia ulkoa tulleiden ohjeiden mukaan asettaa opettajat passiivisen uhrin rooliin sen sijaan, että he toimisivat aktiivisesti ja rohkeasti omaa pedagogista ajatteluaan toteuttaen. (Piper, Powell & Smith, 2006, 151–152, 163.)



### 3 Kosketus koulussa

Tässä luvussa käsittelen kosketusta koulussa sekä aikuisen ja lapsen välistä kosketusta. Aluksi syvennyn siihen, miten kouluikäiset itse suhtautuvat kosketukseen ylipäätään, ja sen jälkeen käsittelen koskettamista pedagogisesta näkökulmasta.

#### 3.1 Kouluikäisten suhtautuminen koskettamiseen

Koska oppilaan kokemus kosketuksen miellyttävyydestä tai epämiellyttävyydestä on olennainen seikka siinä, miten opettaja voi koskettaa oppilasta, opettajan on hyvä olla tietoinen oppilaiden omista näkemyksistä kosketukseen liittyen (ks. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto, 2.9.15). Vaikka kosketukseen suhtautuminen on subjektiivista ja yksilöllistä, tutkimukset voivat antaa osviittaa siitä, miten kouluikäisten suhtautuminen kosketukseen vaihtelee ikäryhmän ja sukupuolen mukaan.

Lapsen saaman kosketuksen määrä vähenee huomattavasti tämän kasvaessa: yläkouluikäinen saa noin puolet siitä kosketuksen määrästä, jonka alakouluikäinen saa (Field, 2014, 66); ikä on siis vaikuttava tekijä kosketuskäyttäytymisessä. Neill (1991) on tutkinut brittiläisten lasten ja nuorten suhtautumista opettajien ja ikätovereiden koskettamiseen; ikäryhminä tutkimuksessa ovat 9-, 11-, 13-, 15- ja 17-vuotiaat lapset ja nuoret. Iän vaikutus haluan tulla kosketuksi on suuri: 9-vuotiaat olivat vastaanottavaisimpia kosketukselle verrattuna vanhempiin ikäryhmiin (Neill, 1991, 155). Myös Enäkoski ja Routasalo (1998) ovat tutkineet eri-ikäisten oppilaiden suhtautumista koskettamiseen; heillä vertailuryhminä ovat suomalaiset 9- ja 13-vuotiaat lapset ja nuoret. Heidän mukaansa yhdeksänvuotiaat kokivat toisen ihmisen koskettamisen olevan hyväksyttävää lohdutuksen tai anteeksi-pyyntönsä yhteydessä, kun taas 13-vuotiaiden mielestä toista voi koskettaa myös myönteisissä tilanteissa (Enäkoski ja Routasalo, 1998, 77).

Neillin (1991) tutkimuksesta ilmenee, että kosketettavan sukupuoli vaikuttaa melko paljon kosketushalukkuuteen: 9- ja 11-vuotiaina pojat tulivat mieluummin

saman sukupuolen koskettamaksi, mutta 13-vuotiaina mieluummin vastakkaisen sukupuolen. Tytöt pitivät enemmän saman sukupuolen kosketuksesta kolmessa nuorimmassa ikäryhmässä, ja 15- sekä 17-vuotiaina kumpikin sukupuoli oli suunnilleen yhtä hyväksytty vaihtoehto. (Neill, 1991, 153.) Sukupuolen vaikutus näkyi siis tutkimuksen mukaan voimakkaampana ja aiemmin pojilla kuin tytöillä. Enäkosken ja Routasalon (1998) tutkimuksessa sukupuolten välisiä eroja ei tullut samalla tavalla ilmi: kysymykseen siitä, kuka saa koskettaa sinua, oppilaat luettelivat lähinnä lähisukulaisia ja kavereita. Oppilaiden oli melko vaikea määrittellä, kenen haluaisivat koskettavan itseään; tyhjien vastausten lisäksi mainittiin kuitenkin vanhemmat ja kaverit. (Enäkoski & Routasalo, 1998, 78.)

Enäkosken ja Routasalon (1998) tutkimuksessa yhdeksänvuotiaiden mielestä koskettaa ei voi esimerkiksi toisen ollessa sairas, eikä koskettaa kannata sellaista henkilöä, josta ei pidä tai sellaisessa tilanteessa, jolloin itse on huonolla tuulella. Yhdeksänvuotiaat ilmaisivat myös, että koskettaa ei saa, jos kosketuksen kohde ei halua tulla kosketetuksi. Kolmetoistavuotiaat korostivat tätä vielä enemmän kuin yhdeksänvuotiaat. (Enäkoski & Routasalo, 1998, 76–79.) Tietoisuus kosketuksen rajoista ja jokaisen oikeudesta koskemattomuuteen vaikuttaisi siis kasvavan iän myötä. Neillin (1991, 156) mukaan kaikissa ikäryhmissä erityisesti tytöt kokivat vihaisen kosketuksen epämiellyttäväksi, kun taas ystävällinen, lohduttava ja ohjaava kosketus koettiin hyväksyttäväksi. Sama on näkyvissä suomalaisten lasten ja nuorten vastauksissa: yhdeksänvuotiaat määrittelivät pahan kosketuksen satuttavaksi ja kovaksi, ja heidän mielestään sitä on esimerkiksi lyöminen ja töniminen. 13-vuotiaat kuvasivat paha kosketusta muun muassa satuttavaksi ja väkivaltaiseksi. Vastauksissa nousivat esiin esimerkiksi hiplaaminen, lyöminen, potkiminen ja pureminen pahan kosketuksen tapoina, ja niihin liitettiin tahallisuus ja äkkinäisyys. Poikien mielestä paha kosketusta voi olla lisäksi halaaminen ja pään koskettaminen. (Enäkoski & Routasalo, 1998, 80–81.)

Suomalaiset yhdeksänvuotiaat määrittelivät hyvän kosketuksen muun muassa helläksi ja pehmeäksi, samoin kuin 13-vuotiaat tytöt. Nämä kuvasivat hyvää kosketusta lisäksi halaukseksi, suukoksi, hyväntahtoiseksi ja ystävälliseksi asiaksi. Poikien mielestä hyvä kosketus oli esimerkiksi olalle taputus tai halaaminen oikeassa hetkessä; vastauksia oli kuitenkin jätetty jonkin verran tyhjäksi. (Enäkoski

& Routasalo, 1998, 80.) Neillin (1991) tutkimuksessa monissa ikäryhmissä lapset ja nuoret olivat halukkaampia vastaanottamaan ystävällisen kosketuksen kuin itse tekemään aloitteen siihen. Hyväksytyimmät kehon osat kosketukselle olivat kaikille ikäryhmille olkapää ja käsivarret, kun taas rintakehä ja jalat olivat epämieluisin vaihtoehto erityisesti murrosikäisille tytöille. Lisäksi käsiin koskeminen oli tyttöjen mielestä hyväksyttävämpää kuin poikien mielestä. (Neill, 1991, 156–157.)

Enäkosken ja Routasalon (1998) mukaan molempien ikäluokkien oppilaat kokivat tarvitsevansa kosketusta tilanteissa, joissa itse on esimerkiksi surullinen tai yksinäinen tai jotka liittyvät läheisen kuoleman käsittelyyn. Kosketuksen tarve yhdistettiin myös iloiseen tapahtumiin, ja 13-vuotiailla kosketus liitettiin myös seksuaaliseen tarpeeseen. Kosketusmuotona halaaminen yhdistettiin läheisen ihmisen tai lemmikkieläimen kosketukseen, ja esimerkiksi nipistäminen sisarusten väliseen kanssakäymiseen. Lyömiseen suhtauduttiin sekä kielteisesti että sallivasti; sisarusta voi lyödä tämän ärsyttäessä tai tilanteessa, jossa pitää puolustautua. (Enäkoski & Routasalo, 1998, 78–79.) Neillin (1991, 156) tutkimuksessa sen sijaan nujakointiin suhtauduttiin lähinnä kielteisesti, ja erityisesti 11-vuotiaat tytöt kokivat sen epämiellyttävänä.

Tutkimukset eroavat siinä, että Neillin (1991) tutkimuksessa kyselyyn osallistuneille korostettiin kosketuksen kontekstina olevan julkinen tilanne, kun taas Enäkosken ja Routasalon (1998) tutkimuksessa kosketukseen suhtautumista tutkittiin laajemmassa kontekstissa. Kumpikin tutkimus antaa kuitenkin suuntaviivoja siitä, miten erilaisilla tavoilla lapset ja nuoret voivat suhtautua koskettamiseen, ja sitä kautta lisäävät ymmärrystä opettajan sensitiivisyyden tärkeydestä kosketustilanteissa. Kiinnostavana yksityiskohtana Neillin (1991, 153) tutkimuksessa on, että 17-vuotiaat eivät pitäneet paljoakaan opettajan kosketuksesta, kun taas 9-vuotiaat pitivät enemmän opettajan kuin oman ikäisensä kosketuksesta.

### 3.2 Kosketus pedagogisena välineenä

Tässä alaluvussa käsittelen kosketusta pedagogisena välineenä. Aluksi syvennyn aikuisen ja lapsen väliseen kosketukseen vuorovaikutuksessa lähinnä siitä näkökulmasta, miten aikuinen käyttää kosketusta ohjaamistilanteessa. Sen jälkeen paneudun muihin tapoihin, joilla kosketusta voi hyödyntää koulussa.

Lapsen ohjaaminen on tyypillinen kosketustilanne, jota ilmenee paljon myös koulumaailmassa opettajan ja oppilaan välillä. Cekaite (2015) on tutkinut aikuisen lapselle kohdistamien direktiivien yhteydessä esiintyvää kosketusta perheessä ja koulussa. Kosketuksen tarkoituksena on saada lapsi toimimaan annetun direktiivin mukaan; useimmiten sitä käytetään vasta silloin, kun lapsi ei ensin reagoi pelkkään verbaalisen ohjeeseen. Tällöin aikuinen hienovaraisesti koordinoi verbaalisen direktiivin yhteyteen kevyen kosketuksen. Kosketus voi sen kestosta ja tavasta riippuen panna alulle, muotoilla tai pakottaa tietynlaisen liikkeen. (Cekaite, 2015, 157–162.) Aikuinen voi esimerkiksi käyttää kontrolloivaa tai pitkäkestoisesta kosketusta ohjatakseen ja seuratakseen lapsen osallistumista meneillään olevaan aktiviteettiin. Tällainen kosketus voi asettaa rajat lapsen asennolle ja liikkumiselle: aikuinen osoittaa, mikä on sopivaa kyseisessä tilanteessa. Jos lapsi vetäytyy tilanteesta tai ei käyttäydy tilanteen vaatimalla tavalla, aikuinen vastaa käytökseen kontrolloivalla kosketuksella saadakseen lapsen käyttäytymään sopivalla tavalla. (Cekaite, 2016, 33–34.)

Aikuisen tapa yhdistää verbaalista ohjetta ja kosketusta mukautuu siis sen mukaan, miten lapsi vastaa verbaalisesti ja kehollisesti aikuisen ohjeeseen. Lapsen kieltäytyminen aikuisen pyytämästä toiminnasta saa aikuisen muuttamaan tapansa koskettaa, esimerkiksi kevyt taputus voi muuttua vetämiseksi. (Cekaite, 2015, 162–165.) Pitkäkestoisella kosketuksella on erilaisia ilmentymiä: kosketuksella voi osoittaa raamit yhteiselle olemiselle ja osallistumiselle tilanteessa, esimerkiksi opettaja voi kevyesti ottaa lapsen kädestä kiinni ja saada näin hänen huomionsa tilanteeseen. Kosketus voi olla kevyt ja silti vaikuttaa lapsen toimintaan; kevytkin kosketus saa lapsen huomaamaan aikuisen läsnäolon tilanteessa. (Cekaite, 2016, 35–37.)

Kosketusta hyödynnetään myös joskus heti ohjetta ensi kertaa annettaessa, vaikkakin näin tapahtuu selvästi harvemmin kuin niin, että lapselle on ensin annettu pelkkä verbaalinen ohje ja sitten vasta yhdistetty kosketus verbaaliseen direktiiviin. Tällöin lapselle ei jää mahdollisuutta näyttää, aikoisiko toimia itsenäisesti aikuisen antaman ohjeen mukaan vai ei, koska aikuinen ohjaa jo lasta kosketuksellaan. Sen sijaan antamalla lapselle aikaa toteuttaa verbaalinen ohje aikuinen osoittaa pitävänsä lapsen koskemattomuutta ja toimijuutta tärkeänä ja toisaalta osoittaa kielteisen suhtautumisensa pakottavaan, kontrolloivaan koskettamiseen. (Cekaite, 2015, 165–167, 172–173.) Aikuisen käyttämä pitkäkestoinen kosketus vaikuttaa siis lapsen ruumiilliseen koskemattomuuteen, vaikka kosketus olisikin vain kevyt: kosketus on sosiaalisen kontrollin väline. Tilanteiset tekijät, sosiaaliset roolit ja suhteet muokkaavat kosketuskäyttäytymistä, ja näin ollen kosketusta tutkimalla voi tarkastella vuorovaikutusta eri instituutioissa. (Cekaite, 2016, 40.)

Vanhemman käyttämä kosketus verbaalisen direktiivin yhteydessä on useammin fyysisesti pakottavaa kuin koulussa opettajan käyttämä kosketus, ja lapset myös vastustavat enemmän vanhemman kuin opettajan kosketusta. Sekä perhe- että koulutilanteessa kosketus on lähinnä kevyttä työntämistä tai ohjaamista, mutta perhetilanteessa esiintyy lisäksi hieman voimakkaampaa kosketusta, jossa lapsen kehoa kontrolloidaan esimerkiksi vetämällä ja kantamalla. Tämä voi kertoa aikuisen ja lapsen suhteesta: vanhemman ja lapsen suhde on usein intiimimpi kuin opettajan ja lapsen. (Cekaite, 2015, 157, 167–173; ks. myös Goodwin & Cekaite, 2013, 124–136.) Perheissä tapahtuvaa kosketusta on tutkittu myös siltä kannalta, miten vanhempi saa lapsen huomion suuntautumaan haluamaansa suuntaan. Tulbertin ja Goodwinin (2011) tutkimuksessa selvitettiin perheissä käytettyjä tapoja arjen rutiineissa: miten vanhempi saa lapsen pesemään hampaita ja näin opetettua lapselle tätä rutiinia. Vanhemmat käyttävät kosketusta apunaan silloin, kun lapsi ei joko vielä ymmärrä hampaiden pesuun tarvittavia vaiheita tai ei halua totella vanhemman kehotusta. Kosketus johdattaa tällöin lasta näihin arjen rutiinin eri vaiheisiin. (Tulbert & Goodwin, 2011, 90.) Kehollisella ohjaamisella annetaan näin myös informaatiota toivotusta toiminnasta (ks. Cekaite, 2010, 20).

Verrattaessa opettajan käyttämää kosketusta vanhemman kosketukseen on huomioitava, että opettajalla ei ole yhtä suurta oikeutta pakottaa lasta kosketuksen

avulla kuin vanhemmalla. Toisaalta opettaja käyttää usein suoraa kosketusta ilman verbaalista direktiiviä tai sen yhteydessä: Cekaiten (2015) havaintojen mukaan vanhempi antaa useammin ensin vain verbaalisen ohjeen. Opettajan tulee luokassa usein tehdä montaa asiaa samaan aikaan, esimerkiksi puhua koko luokalle samaan aikaan kun ohjaa yhtä oppilasta omalle paikalleen, mistä johtuen verbaalinen ohje siirtymisestä ei ole aina mahdollinen. Oppilaan ohjaaminen omalle paikalleen kuuluu myös usein luokkahuoneen rutiineihin, jolloin se ei vaadi erikseen verbaalista ohjetta fyysisen ohjaamisen yhteyteen. (Cekaite, 2015, 157, 167–173.)

Aikuinen voi käyttää ohjaavaa koskettamista edesauttaakseen lapsen liikettä kohti toivottua asiaa. Esimerkiksi kääntämällä lapsen kehon ympäri aikuinen päättää lapsen meneillään olevan toiminnan ja antaa suunnan uudelle toiminnalle (Cekaite, 2010, 9–10). Aikuinen voi ohjata lasta koko toivotun matkan tai ohjata vain alkuun: kehollisen ohjaamisen aste vaihtelee riippuen muun muassa lapsen iästä sekä aikuisen luottamuksesta lapsen toimintaan (emt., 11–16). Kosketus osana verbaalista viestintää myös pidentää annetun direktiivin vaikutusaikaa, sillä kosketus jatkuu, vaikka sanallinen ohje on jo päättynyt. Näin direktiivin vastaanottaja todennäköisemmin huomioi sen. Lisäksi aikuinen voi tarkkailla lapsen myöntyväisyyttä pyyntöön sitä kautta, miten lapsi reagoi kosketukseen. (Goodwin & Cekaite, 2013, 129.)

Tilanteessa, jossa tapahtuu monta asiaa yhtä aikaa, aikuinen voi osoittaa lapselle pitkäkestoisen kosketuksen avulla, että tämä on huomioitu, vaikka aikuinen verbaalisesti keskittyy toiseen asiaan. Aikuinen voi käyttää pitkäkestoista kosketusta muun muassa siihen, että hän sulkee lapsen pois tilanteesta, johon tämän ei kuulu osallistua. Esimerkiksi koulussa tilanteessa, jossa opettaja keskustelee yhden oppilaan kanssa ja samaan aikaan toinen oppilas yrittää osallistua keskusteluun, opettaja voi osoittaa toiselle oppilalle koskettamalla tätä käteen, että hänen tulisi odottaa vuoroaan. (Cekaite, 2016, 37–38.) Kevyen kosketuksen avulla opettaja voi siis pyytää oppilasta hiljenemään ilman, että joutuu sitä verbaalisesti ilmoittamaan. Samoin luokkahuonetilanteessa, jossa opettaja neuvoo yhtä oppilasta ja samaan aikaan toinen vaatii huomiota, opettaja voi koskettamalla tätä olkapäähän kertoa huomioivansa oppilaan seuraavaksi. Kun verbaalinen huomio

siirtyy tähän toiseen oppilaaseen, fyysistä kosketusta ei enää tarvita. (Emt., 39–40.) Kosketus toimii siis merkinä oppilaalle, että tämä on huomattu, vaikkei opettaja verbaalisesti tätä tuo esiin.

Ohjaavan koskettamisen voi nähdä aikuisen huolenpidon ja kontrollin vuoropuheluna; siinä näkyy sekä vallankäyttö että aikuisen ja lapsen välinen läheinen suhde. Kehollinen ohjaaminen vähenee luokkahuoneissa oppilaan iän myötä ja muuttuu sitä verbaalisemmaksi, mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa: luottamus lapsen toimintaan kasvaa. (Cekaite, 2010, 21.)

Opettaja voi hyödyntää myös toisenlaista ohjaavaa koskettamista koulussa tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee apua esimerkiksi esineen käsittelyssä (ks. Kääntä & Piirainen-Marsh, 2013, 327). Tällainen taktiilinen ohjaaminen eli kädestä pitäen opastaminen on tehokasta, koska sen avulla voi tarkasti osoittaa, miten esinettä tulee tai kannattaa käsitellä, ja se tehostaa sanallisen ohjeistuksen vaikutusta (emt., 340–341). Opettaja voi siis taktiilisen ohjaamisen avulla tukea oppilaita paremmin esimerkiksi käsitöissä tai muissa hienomotorikkaa vaativissa tehtävissä.

Ohjaava koskettaminen toimii siis opettajan pedagogisena välineenä koulussa. Kosketusta voi käyttää koulussa myös lohdutuksen välineenä: esimerkiksi halaaaminen, silittäminen tai pajaaminen yhdistettynä puheeseen viestivät lohdutuksesta. Aikuinen voi kosketuksella kertoa lapselle, että on huomannut tämän ahdistuksen, ja sen avulla pyrkiä lievittämään lapsen olotilaa. (Cekaite & Holm Kvist, 2017, 124.) Rauhoitteleva kosketus voi vaihdella keston, ajoituksen ja tavan mukaan, eli kuinka paljon ja miten aikuinen koskettaa lasta lohduttaessaan tätä (emt., 121). Kosketukseen nivoutuu yleensä aina puhetta ja liikettä: lohduttaminen on monikanavainen tapahtuma, samalla tavoin kuin koskettaminen vuorovaikutuksessa ylipäättään yleensä on (emt., 116).

Koskettamisella voi saada koulussa aikaan myönteisiä vaikutuksia oppilaissa. Esimerkiksi eräässä tutkimuksessa on huomattu, että opettajan kosketus myönteisen palautteen yhteydessä kannustaa oppilasta osallistumaan myöhemmin tunnilla aktiivisesti (Guéguen, 2004, 92). Samoin eräässä toisessa tutkimuksessa

on todettu oppilaan koskettamisen kehuun yhteydessä ja koskettamisen välttämisen nuhtelun yhteydessä vahvistavan toivottua myönteistä käyttäytymistä oppilaissa (Wheldall, Bevan & Shortall, 1986, 213). Kosketus tekee kehusta merkityksellisemmän, jolloin sen vaikuttavuus lisääntyy ja oppilaan käytös paranee (emt., 216). On myös tutkittu, että kahdella kosketuksella on enemmän vaikutusta kuin yhdellä kosketuksella tilanteessa, jossa kosketettavaa pyydetään suorittamaan annettu tehtävä. Kosketuksella ylipäätään saadaan myöntyväisempi reaktio kuin silloin, kun ei kosketeta. (Vaidis & Halimi-Falkowicz, 2008, 91.)

Kosketuksen vaikutusta on tutkittu myös siitä näkökulmasta, miten kosketuksi tuleminen vaikuttaa kosketetun arvioon koskettajasta. Erceaun ja Guéguenin (2007) tutkimuksessa miespuolinen automyyjä joko kevyesti kosketti tai oli koskettamatta miesasiakasta vuorovaikutuksen yhteydessä, minkä jälkeen asiakasta pyydettiin arvioimaan myyjän miellyttävyyttä. Koskettamisen todettiin vaikuttavan positiivisen arvion syntymiseen koskettajasta (Erceau ja Guéguen, 2007, 442–443). Koskettaminen toimii siis vaikuttavana tekijänä positiivisen suhteen luomisessa, minkä voi nähdä olevan sovellettavissa myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Kosketus voi parantaa urheilujoukkueen suorituksia niin yksilö- kuin joukkueetasolla. Esimerkiksi ylävitosten, nyrkkitervehdysten ja halausten määrä ennustavat joukkueen menestymistä. Tätä on selitetty sillä, että nämä vahvistavat joukkueen yhteishenkeä ja yhteistyötä sekä vaikuttavat myönteisesti suoriutumiseen. (Kraus, Huang & Keltner, 2010, 748–749.) Myös *Helsingin Sanomissa* on kirjoitettu koskettamisesta keinona parantaa luokan yhteishenkeä: eräs espoolainen neljäsluokka pitää yllä ja rakentaa yhteishenkeä ryhmähalauksella joka viikon päätteeksi (Aalto, 29.5.17). Yhteistyötaitojen, yhteishengen ja sitä kautta kouluviihtyvyyden kehittämisen avuksi myös koulumaailmassa voisi olla siis hyötyä erilaisten yhteishenkeä luovien rutiinien omaksumisesta.

Kosketuksen rooli koulussa on moninainen: se toimii viestinnänvälineenä, erilaisissa ohjaamistilanteissa, lohduttaessa, positiivisen ilmapiirin rakentajana, aktiivisuuden lisääjänä ja yhteishengen luojana. Kosketus on siis vaikuttava pedagoginen keino myös koulussa.



## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata, mitä eri suhtautumistapoja luokanopettajilla on oppilaiden koskettamiseen pedagogisena keinona. Monissa aiemmissa tutkimuksissa esillä on ollut koskettamiseen liittyvä pelko: opettajat haluavat välttää oppilaiden koskettamista riskialttiina tekona. Toisaalta monissa tutkimuksissa on kuvattu, kuinka opettajat käyttävät koskettamista hyödyksi kouluarjessa. Suomalaisessa kontekstissa opettajien näkemyksiä ei kuitenkaan ole paljoa tutkittu. Kiinnostuksen kohteenani onkin laajentaa kuvaa koskettamisesta koulussa ja selvittää, miten haastatellut opettajat kokevat oppilaiden koskettamiseen koulussa: saako oppilaita koskettaa, haluavatko opettajat koskettaa ylipäättään, millaisissa tilanteissa koskettamista tapahtuu, ja miten kouluissa puhutaan koskettamisesta. Tutkimuskysymyksinäni on:

1. Mitä eri merkityksiä haastatellut opettajat liittävät oppilaiden koskettamiseen?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan koskettamiseen haastattelujen perusteella?
3. Mitä eri rooleja opettajalle rakentuu koskettajana?

Käytän tutkimuksessani haastatteluaineistoa: olen haastatellut tutkimusta varten kuutta luokanopettajaa. Tätä aineistoa analysoin ja tulkitseen fenomenografisen tutkimuksen analyysimallin avulla. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni toteutuksen.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteuttamista: etenen tutkimusstrategian ja -asetelman esittelystä aineiston hankinnan kuvaukseen ja aineiston esittelyyn, ja lopuksi kuvaan aineiston analyysiin käyttämiäni menetelmiä.

### 5.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma

Päädyin tekemään laadullisen tutkimuksen koskettamisesta, koska laadullisen tutkimuksen kautta on mahdollista tutkia sellaisia merkityksiä, jotka määrällisen tutkimuksen piirissä jäisivät piiloon (Denzin & Lincoln, 2005, 10, 12). Laadullisen tutkimuksen avulla pääsee sukeltamaan merkitysten maailmaan: olennaista ei ole se, kuinka moni opettaja ajattelee ja toimii tietyntavalla, vaan olennaista on ymmärtää niitä merkityksiä, joita opettajat antavat koskettamiselle. Laadullisen tutkimuksen vahvuutena onkin juuri mahdollisuus havaita uusia jäsenyksiä ja merkityksiä sekä lisätä ymmärrystä maailmasta ja yhteiskunnasta (Ruuusuuri, Nikander & Hyvärinen, 2010, 16–17).

Tarkoitukseni ei ole saada samalla tavalla yleistettävissä olevia tuloksia kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan osoittaa, mitä mahdollisia merkityksiä koskettamiseen liittyen on olemassa (ks. esim. Denzin & Lincoln, 2005, 12). Laadullisen tutkimuksen yleistettävyys tarkoittaa usein eri asiaa kuin määrällisen tutkimuksen tilastollinen yleistettävyys: tässä tutkimuksessa en siis yleistä tuloksiani koskemaan kaikkia Suomen opettajia, vaan tulokseni esittelevät niitä mahdollisia suhtautumistapoja, joita opettajilla voi olla (Gobo, 2004, 423).

Käytän tutkimuksessani fenomenografista tutkimusasetelmaa. Fenomenografiassa lähtökohtana on se, että maailmaa voidaan parhaiten kuvata ihmisten kokemuksia tutkimalla: nämä erilaiset kokemukset rakentavat todellisuutta (Niikko, 2003, 15). Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on kosketus koulussa, jota lähestyn fenomenografisesti tarkastelemalla luokanopettajien käsityksiä siitä.

Kiinnostuksen kohteena fenomenografiassa ovat erilaiset tavat käsittää sama ilmiö (emt., 23); tässä tapauksessa syvennyn siis siihen, mitä erilaisia tapoja on kuvata kosketusta koulussa.

## 5.2 Aineiston hankinta ja esittely

Hankin aineistoni haastattelemalla luokanopettajia, ja sovelsin haastattelussa puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmää, jossa tarkoituksena on käyttää haastattelun apuna etukäteen mietittyjä teema-alueita (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 66–67). Itse kuitenkin mietin valmiiksi apukysymyksiä, jotta haastattelussa muistaisin ottaa kaiken oleellisen esiin. Aloittelevana haastattelijana koin, että näin haastattelut onnistuvat todennäköisemmin kuin pelkän teemaluettelon avulla. Valmistelin 20 kysymystä sisältävän kysymysrunгон (liite 1), jonka toimituutta pohdimme myös etukäteen yhdessä graduryhmäni kanssa. Itse haastatteluilissa esitin kysymykset tilanteeseen sopivalla tavalla, ja osassa haastatteluita vaihdoin kysymysten paikkoja luonteviin kohtiin. Haastatteluiden lopuksi varmistin, että jokainen aihealue on tullut käsitellyksi tarkistamalla kysymysrungon vielä kertaalleen.

Hankin haastateltavani tuttujeni kautta: kaksi haastateltavista tunsin etukäteen, ja loput neljä haastattelua sain järjestettyä opiskelijakollegoideni avulla. Haastatelin tutkimustani varten kuutta luokanopettajaa, joista kaksi toimii erityisluokanopettajana. Yksi haastatelluista pitää lisäksi seitsemäsluokkalaisille historian opitunteja. Opettajista kaksi opettaa samassa alakoulussa ja muut opettavat eri alakouluissa Uudellamaalla. Työkokemusta opettajilla on puolesta vuodesta 33 vuoteen, ja iältään he ovat 25- ja 54-ikävuoden välillä. Haastateltavista kolme on naisia ja kolme miehiä.

Haastattelut toteutettiin joko yliopiston kirjaston ryhmätyötilassa tai haastateltavan omalla koululla joulukuun 2016 ja helmikuun 2017 välillä. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 17 minuutista 35 minuuttiin: osa haastateltavista vastasi tiiviimin ja osa innostui pohtimaan kysymyksiä pitemmäksi ajaksi. Äänitin haastattelut

puhelimeni ääninauhurilla, ja pyrin aloittamaan aineiston litteroinnin mahdollisimman pian haastatteluiden toteuttamisen jälkeen. Koska tarkoitukseni on syventyä pikemminkin haastateltavien tuottamiin sisältöihin kuin esimerkiksi siihen, millainen oli haastattelijan ja haastateltavan suhde vuorovaikutustilanteessa, en merkinnyt litteraatteihin taukojen tarkkoja pituuksia enkä äänenpainoja. Lyhyet tauot merkitsin pilkulla ja pitemmät tauot pisteellä, selkeästi muuttuneen äänensävyä merkitsin @-merkillä, ja naurahdukset ja naurun laitoin sulkeisiin.

Käytettäessä haastattelua aineistonhankintamenetelmänä on tiedostettava sen luonne vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan ja haastateltavan välinen dynamiikka saattaa vaikuttaa tuotettuun tietoon. Saatu aineisto ei siis välttämättä kerro suoraan sitä, mitä haastateltava oikeasti ajattelee tai miten hän oikeasti toimii. (Fontana & Frey, 2005, 698–699.) Kriittinen suhtautuminen on siis tärkeää aineistoa analysoitaessa. Seuraavaksi pohdin aineiston analyysin lähtökohtia yksityiskohtaisesti ja kuvailen analyysiprosessiani.

### **5.3 Aineiston analyysimenetelmät**

Syvennyn aluksi pohtimaan yleisiä lähtökohtia aineistoni analyysille, minkä jälkeen paneudun kuvaamaan analyysiprosessia käytännössä. Hyödynnän tutkimuksessani fenomenografista lähestymistapaa ja sen tarjoamaa analyysimallia (ks. Niikko, 2003, 32–41).

Haastatteluaineisto ei itsessään ole valmis tutkimustulos: siitä tehdyt rajaukset, johtopäätökset ja tulkinnot ovat tutkijan muodostamia ja riippuvaisia tutkijan tavasta lukea aineistoa (Ruusuvuori et al., 2010, 15). Tutkijan on myös oltava valmis hylkäämään etukäteen asettamansa hypoteesit, jotta aineistosta on mahdollista huomata jotakin odottamatonta ja ennako-oletusten vastaista (emt., 16). Varsinkin fenomenografisessa analyysissä, jota käytän tässä tutkimuksessa, on olennaista, että tutkija tunnistaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta, jotta haastateltavan tuottamiin merkityksiin pääsee aidosti käsiksi (Niikko, 2003, 35).

Aineiston jäsentämisen lähtökohtana on se, mitä asioita tutkija päättää koodata aineistosta. Tässä tutkimuksessa havaintojen kohteena on se, mitä merkityksiä haastateltavat antavat koskettamiselle; se siis toimii tutkimuksen havaintoyksikönä. (Ruusuvuori et al., 2010, 20.) Aineiston analyysissa on olennaista tutkijan kyky luovaan ajatteluun: aineiston luokittelun pohjalta tutkija hahmottaa ilmiötä ja jäsentää sitä uudella tavalla, mikä johtaa tutkimuksen tuloksiksi (emt., 24–25; Salo, 2015, 183).

Haastatteluaineisto koostuu usein erilaisista tekstityypeistä, joten analyysitapa on hyvä valita tekstityypin mukaan; ei tarvitse siis olla vain yhtä menetelmää (Hyvärinen, 2010, 90). Omasta aineistostanikin löytyy niin luokittelevia vastauksia kuin narratiivimuotoisia lyhyitä kertomuksia, joten sovellan analyysiani vastaustyyppin mukaan. Luokittelevien vastausten analyysilla on mahdollista löytää erontekoja ja merkityksiä aineistosta (Törrönen, 2010, 189), kun taas haastattelukertomuksen analyysin avulla hahmotan, millaisia osallistujarooleja kertomuksessa esiintyy (emt., 195–196). Nämä kaksi erilaista analyysitapaa toimivat apuvälineinäni aineistoa purkaessani.

Kertovan tekstin analyysissa on olennaista tiedostaa, että aineiston analyysilla voi päästä käsiksi vain kertovaan tekstiin, ei suoraan haastateltavan mieleen (Hyvärinen, 2010, 91). Analyysin huomio ei ole tutkittavissa, vaan niissä merkityksissä, joita he tuottavat; ei ole siis tarpeellista erotella vastauksia haastateltavien mukaan (Niikko, 2003, 33). Tämän takia en esittele tutkittavia yksitellen; tutkittava ei edusta kaikkia saman ikäisiä, yhtä kauan työskennelleitä tai samaa sukupuolta olevia. Analyysia tehdessä tulee olla myös kriittinen: yksittäinen aineistokatkelma ei kuvaa välttämättä haastateltavan pysyvää ja kokonaisvaltaista mielipidettä tai tapaa ajatella (Salo, 2015, 184). En siis koe mielekkääksi luoda haastateltavista suoraan yksinkertaistavia ”koskettaja-profiileja”, joissa kuvailisin, kuinka kyseinen haastateltava toimii koskettajana, vaan tarkoituksenani on avata haastateltavien tuottamia merkityksiä ja niiden kautta kehittää abstraktimman tason tuloksia.

Varsinkin haastatteluaineistoa käytettäessä on tärkeää, että jo aineistonhankinnan yhteydessä aineistolle esitetään kysymyksiä ja sen analysointi aloitetaan:

näin paljon tekstiä sisältävään aineistoon pääsee käsiksi helpommin (Ruusuvoori et al., 2010, 11). Pyrin tähän aineistonhankinnan ja analyysin liittämiseen siten, että kirjoitin haastatteluja litteroidessani ajatuksiani muistiin: mitä teemoja havaitsen aineistossa ja mitkä asiat korostuvat. Havainnot aineistosta auttavat sen myöhemmässä tarkemmassa analyysissä (emt., 13).

Litteroituani kaikki haastattelut ryhdyin lukemaan litteraatteja useaan kertaan, mikä on fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe (Niikko, 2003, 33). Samalla merkitsin mielestäni tutkimukseni kannalta olennaiset kohdat tummentamalla ne. Tämän jälkeen tulostin kaikki litteraatit, ja luin niitä toisiinsa vertaillen merkatien samalla marginaaleihin teemoja, joista haastateltavat puhuvat. Tämä on fenomenografisen tutkimuksen analyysin toinen vaihe: tutkittavien käyttämistä ilmauksista muodostetaan teemoja vertailemalla sekä etsimällä samankaltaisia, erilaisia ja harvinaisia ilmaisuja (emt., 34). Näistä teemoista lähdin muodostamaan uusia käsitteellistyksiä, mikä on laadullisen haastatteluaineiston analyysissä oleellista: pelkkä sisällönanalyysi ei riitä tuottamaan uusia jäsennyksiä ja tutkimustuloksia (Salo, 2015, 166). Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa tarkoituksena on rakentaa teemoista alatasen kategorioiden joukko siten, että jokainen kategoria kuvaa ilmiön kokemista eri näkökulmasta (Niikko, 2003, 36). Tämä vaihe on näkyvissä tulosteni esittelyn ensimmäisessä ja toisessa osassa: esittelen, mitä eri merkityksiä opettajat antavat koskettamiselle koulussa ja mitkä tekijät vaikuttavat opettajan koskettamiseen.

Analyysia tulee kuitenkin kehittää vielä pitemmälle, jotta tutkimus tuottaisi uusia jäsennyksiä maailmasta (Niikko, 2003, 36–37). Fenomenografisen analyysin neljännessä ja viimeisessä vaiheessa alakategorioista muodostetaan ylätasen kategoriajoukko eli kuvauskategoriat, jotka kuvaavat abstraktilla tasolla tutkimustuloksia (Niikko, 2003, 36–37). Sovellan tätä näkemystä omassa tutkimuksessani siten, että rakennan kosketukseen liittyvistä erilaisista käsityksistä ja koskettamiseen vaikuttavista tekijöistä abstraktimman tason opettajien eri rooleista koskettajina. Seuraavaksi kuvaan omaa analyysiprosessiani vielä yksityiskohtaisemmin vaihe vaiheelta.

Lukiessani litteraatteja kirjoitin marginaaleihin muutamilla sanoilla tutkimustehtävääni liittyviä ja tutkimuskysymyksiini vastaavia kohtia. Merkitsin myös ylös, mitkä kohdat toistuvat tai ovat poikkeavia litteraatin sisällä tai verrattaessa litteraatteja toisiinsa. Luin litteraatit useaan kertaan ja aloin hahmottamaan erilaisia teemoja, joita merkitsin sitten marginaaleihin sopivien aineistokatkelmien kohdalle. Samalla kirjoitin muistiin mahdolliset vastaavuudet tai eroavaisuudet verrattuna lukemaani teoriaan, jota voin myöhemmin peilata omiin tuloksiini.

Koska aineistossani on muutamia lyhyitä narratiivimuotoisia kertomuksia, käytän niiden analysoinnissa apuna kertomuksen analyysin välineitä. Näiden narratiivien kohdalla hahmotin kertomuksesta, millaiseen rooliin kertoja sijoittaa itsensä kertomuksen maailmassa ja millaisia asemia tämä antaa muille kertomuksen henkilöille. Lisäksi tarkastelin kertomusta Labovin kertomuksen rakenne -mallin pohjalta (ks. Labov, 1999, 227–234): hahmottamalla, mitä jaksoja kertomuksessa on, voin osoittaa kertomuksesta sen evaluoivan eli arvioivan kohdan. Sen avulla pääsen kiinni siihen, mikä tarkoitus kertomuksella on haastattelussa ja miten haastateltava suhtautuu kertomukseensa.

Tutkijana ei voi valita vain omia ennakkokäsityksiä vahvistavia aineistokatkelmia (ks. esim. Salo, 2015, 184): on tärkeää jo analyysin alussa ottaa huomioon nekin kohdat aineistossa, joissa ei tunnu olevan yhtä paljon sisältöä kuin joissakin toisissa vastauksissa. Tällaiset kohdat kertovat esimerkiksi siitä, että opettaja ei ole ennen tullut ajatelleeksi tai ei ole tiedostanut oppilaan koskettamiseen liittyviä valintojaan, mikä sekin on huomionarvoinen asia.

Luettuani, pyöriteltyäni ja pohdittuani aineistoani aloin hahmotella erilaisia merkityksiä, joita opettajat liittävät koskettamiseen: koskettaminen luonnollisena ja arkisena asiana, koskettaminen rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä, koskettaminen välittämisenä, koskettaminen huolenaiheena, koskettaminen välttämisen kohteena sekä koskettaminen rajoittamisena. Lisäksi kuvaan analyysissäni, mitkä eri tekijät vaikuttavat opettajan koskettamiseen alkaen yhteiskunnan ja yhteisön oletetuista normeista ja koskettamisen tilannekonteksteista jatkuen opettajan omaan kosketushistoriaan, ohjeistuksiin, tietoiseen päätöksentekoon tai

spontaaniin toimintaan, sekä oppilaisiin liittyviin piirteisiin. Perustelen näitä hahmottamiani merkityksiä ja vaikuttavia tekijöitä aineistositaattien avulla.

Jatkoin tulosteni kehittelyä vielä eteenpäin peilaten tuloksia myös kosketuksen teoriataustaan: tarkastelin tuloksia kosketukseen liittyvän teoriataustan läpi kosketuksen riskeistä tärkeyteen, hyötyihin ja luonnollisuuteen. Tämän perusteella rakensin viisi erilaista abstraktia roolia opettajasta koskettajana: opettaja kasvatelijana, viestijänä, rajoittajana, välttelijänä ja uhrina. Tämä toimii samalla tulosten yhteenvedona: yhdistelen opettajien antamia merkityksiä koskettamiselle ja koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä, ja rakennan niistä erilaisia rooleja. Pysin kuitenkin tuomaan esiin myös sen seikan, etteivät merkitykset ja roolit ole yksiselitteisiä: sama opettaja voi suhtautua ristiriitaisiltakin vaikuttavilla tavoilla oppilaiden koskettamiseen. Kuvaan tätä janakuviolla (kuvio 1, s. 58), jonka tarkoituksena on ilmentää eri roolien jatkumoa: merkitykset ja roolit eivät ole olemassa sellaisenaan maailmassa, vaan ne toteutuvat erilaisina ilmentyminä. Tätä abstraktiutta pyrin kuvaamaan janakuviollani, johon eri roolit asettuvat sen mukaan, kuinka myönteisesti tai positiivisesti opettaja suhtautuu koskettamiseen pedagogisena keinona.

Sovellan siis analyysissäni fenomenografisen tutkimuksen analyysimallia, mutta toisin kuin analyysimallin kolmannessa vaiheessa, oman analyysini vastaavassa vaiheessa pyrin luomaan jo abstraktin tason käsitteitä, joita sitten jatkokehitin vastaavassa neljännessä vaiheessa. Fenomenografisen tutkimuksen analyysimalli toimii siis lähtökohtana omalle analyysilleni, mutta kaikkein tärkeintä on looginen toiminta omassa työskentelyssä: analyysissä tärkein työväline on oma järki ja luova ajattelukyky.



## 6 Opettajien suhtautuminen koskettamiseen

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni. Olen jakanut luvun alalukuihin tutkimuskysymysten mukaan: ensin kuvaan analyysini tuloksia siitä, mitä eri merkityksiä luokanopettajat antavat koskettamiselle; toiseksi hahmottelen tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan koskettamiseen; ja viimeiseksi rakennan analyysini ja tulkintani perusteella opettajan erilaisia rooleja koskettajana. Kuitenkin jo ensimmäisessä alaluvussa sivuan myös toista tutkimuskysymystä: koskettamisen merkityksiin sisältyy tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan koskettamiseen. Viimeinen luku toimii myös tulosten yhteenvetona.

### 6.1 Koskettamisen merkitykset luokanopettajan näkökulmasta

Tässä alaluvussa esitän analyysini tuloksia siitä, mitä eri merkityksiä haastattelemani luokanopettajat antavat oppilaiden koskettamiselle. Olen jaotellut tulokset kuuden alaotsikon alle selkiyttääkseni niiden esittelyä: näitä ovat koskettaminen luonnollisena ja arkisena asiana, koskettaminen rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä, koskettaminen välittämisenä, koskettaminen huolenaiheena, koskettaminen välttämisen kohteena sekä koskettaminen rajoittamisena. Perustelen tuloksia aineiston pohjalta, ja vertaan tuloksia aiempaan tutkimukseen.

#### 6.1.1 Koskettaminen luonnollisena ja arkisena asiana

Osa haastatelluista opettajista näkee koskettamisen arkisena ja luontevana osana koulumaailmaa. He korostavat koskettamisen inhimillisyyttä ja sen roolia osana ihmisyyttä; eräs opettaja kuvailikin koskettamista heti aluksi sanoilla inhimillisyys, läheisyys ja välittäminen. Toinen opettaja korostaa koskettamisen luontevuutta sillä, että aiheesta puhuminenkin hieman kummastuttaa häntä:

D: [– –] koskettaminen ylipäättänsä on mun mielestä aika **luontevaa** et emmä sitä, ehkä **ehkä koen vähän vieraaks mieltii sitä tällä tavalla**

D: se on sellanen että et on luontevaa, on onhan aikuisillakin niitä et joku koskettaa ja pitää siitä ja joku toinen ei halua tulla kosketetuks niin kyllä ne reviirit tunnistaa, ja ja se on ihan semmosta, **emmä koe et siitä pitäis puhuu yhtään sen enempää et se on ihan luontevaa ja ihan hyvä**

Opettaja D tuo pariin otteeseen esiin koskettamisen tavallisuuden itselleen: koskettamisen tulisi olla niin normaalia, ettei siitä tarvitsisi edes puhua. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotossa (2.9.15) koskettaminen nähdään kuuluvaksi ihmisten väliseen kanssakäymiseen, eikä kouluympäristön pidä erottaa tästä steriilinä ja muodollisena saarekkeena, jossa koskettaminen olisi kiellettyä.

Koskettamisen positiivinen luonne korostuu myös osalla opettajista, mutta toisaalta osa suhtautuu varauksellisemmin.

D: no oikeestaan vaan just se et se on **positiivinen asia**

B: **positiivisia asioita** pääasiassa öö jos miettii koulukontekstissa niin tulee mieleen **perusarki sen pitäis mun mielestä ehkä kuulua siihen** [– –]

C: no varmaan ajattelen semmosta **ystävällistä taputusta selkään** ehkä tälleen koulun kontekstissa, mutta tota, ei mitään sen ihmeempää, **semmosta kevyttä, ystävällistä ei mitään sen syvällisempää** ehkä, sanana liity siihen

F: [– –] se on kai **positiivinen asia sen periaatteessa pitäis olla** mut sehän se täs on kai aihekin tässä näin sellanen että **se ei niin yksinkertainen juttu oo** [– –]

Koskettaminen assosioituu opettajilla hieman eri tavoilla: osa kuvailee sitä lähinnä positiiviseksi asiaksi, osalla on heti hieman varautuneempi suhtautuminen siihen. Kuitenkin myös esimerkiksi opettaja F, joka tuo esiin koskettamisen kompleksisuuden, näkee koskettamisen periaatteessa myönteisenä asiana.

Osalla opettajista päivärutiineihin kuuluu oppilaiden kättely tai halaaminen päivän päätteeksi, kun taas osa opettajista kättelee tai halaa lähinnä vain lukukauden tai -vuoden päätteeksi.

A: [– –] sit se et **kättenlenhän mie jokaista** niinku **kun ne lähtee koulusta** kotiin nii sillen mä niinku jokaista niinku kättelen ja sanon niinku hauskaa päivänjatkoa

F: [– –] mä oon sanonut oppilaille **et mul on tapana et sitku ne kutoselta on lähteny et sit niinku halataan ku tulee noi todistukset** [– –]

Opettaja A:n tapa kätellä oppilaita päättää koulupäivän: se toimii luontevana arkirutiinina osana opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta (vrt. Jones & Yar-

brough, 1985, 43). Sen sijaan opettaja F on rajannut oppilaiden kättelyn tai haalamisen erityistilaisuuteen, lukuvuoden päätökseen: tällöin koskettaminen toimii myös onnitteluna. Eräällä opettajista on lisäksi yhteishenkeä nostavia rutiineja luokassaan:

B: no meil on paljon semmosta öö, et esimerkiks nyt jos vaik **viikon päätteeksi meil on semmonen mis me laitetaan kaikki kädet yhteen ja sillee niinku sanotaan jotain kivaa sit yks kaks kolme nostetaan kädet ylös** [– –] sit meil on myös paljon näitä **high five ja bro fist -juttuja**

Eräs opettajista kuvailee koskettamisen olevan luontevampaa itselleen formaalin opetuksen ulkopuolella tämän vetäessä kerhoa oppilaille koulun jälkeen:

F: [– –] mä oon vetänyt semmosta bmx-kerhoo tossa noin sit oppilaille ja siellä paljon käy niitä ja ne on innoissaan ja sit aina oon sanonu et niinku siinä lajissa on tapana nii **jokasen kerhon jälkeen sitten klikataan tehään niin sanottu fist bumb elikkä sit siitä niin se on semmonen niinku koskettaminen siinä mielessä** se kuulostaa vähän semmoselta äijämäiseltä [– –]

Opettaja perustelee koskettamista harrastukseen liittyvänä luontevana tapana; niin sanottu nyrkkitervehdys lisää yhteenkuuluvuutta ja päättää päivän toiminnan. Erilaisten käsitervehdysten, kuten juuri ylävitojen ja nyrkkitervehdysten, on todettu lisäävän ryhmän yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuutta (Kraus et al., 2010, 748–749; ks. myös Öhman & Quennerstedt, 2017, 314–315).

Opettaja B korostaa koskettamisen tärkeyttä: jokainen tarvitsee kosketusta.

B: [– –] sen pitäis mun mielestä olla silleen **oleellinen osa jotenki sillee koska eiks sitä oo tutkittukin et ihminen tarvitsee koskettamista** ja sillee niinkun toisen ihmisen vuorovaikutusta ihan niinku fyysisellä tasolla ilman että siinä on mitään seksuaalista [– –]

Opettaja B painottaa koskettamisen luonnollisuutta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa: koskettamisen on tutkittu lisäävän ihmisen hyvinvointia ja olevan merkittävä asia ihmisen kehitykselle (ks. esim. Field, 1998, 1277–1278; Field, 2002, 738–739; Uvnäs Moberg, 2007, 114–116; Beckett et al., 2006, 705), ja sitä kautta koskettamisen tulisi kuulua keskeisesti elämään.

### 6.1.2 Koskettaminen rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä

Koskettaminen toimii opettajan pedagogisena välineenä erilaisissa tilanteissa, ja erityisesti oppilaan rauhoittaminen ja ohjaaminen kosketuksen avulla ovat tyypillisiä toimintatapoja kaikkien haastateltujen opettajien mukaan. Opettajat A ja C kuvailevat koskettamisen toimivan kineettisenä vihjeenä verbaalisen sijaan siitä, että on aika rauhoittua:

A: [– –] **rauhottanu jotain et laittanu käden olkapäälle** sit me ollaan niinku kerrottu, **aikuinen on kertonu luokassa että, se tarkoittaa sitä että sitte** niinku **rauhottutaan**, niin et ei tarvi sitte kellekään sanoo niinku et hei, [oppilaan nimi] nyt, sun on aika rauhottua vaan et se on sellanen niinku, niinku aika **hiljanen tapa kertoo se et nyt vois rauhoittua**

C: [– –] jolleki lapselle se voi olla se **käsi siinä olkapäällä hyvin rauhottavakin juttu** joku toinen ahdistuu siitä ja heti karistaa sen pois mut jollekin **se voi olla sellanen** niinku **merkki et aha et nyt mun piti pysähtyä** et joo, siis se voi olla tosi tärkeeki semmonen niinkun **kineettinen vihje siitä että et mitä nyt tapahtuu** et oon ihan tietosesti käyttäny sitä siinäki [– –] just erityisoppilas jonka kanssa se oli ihan tärkeetäki koska sen oli muuten hirveen vaikee tunnistaa että et mikä tilanne on mikäkin niin siinä saatto olla et se **koskettaminen tavallaan tuo sitä turvaa ja se on semmonen tuttu merkki et mihin suuntaan mun pitää nyt suunnata huomioni**

Koskettamalla oppilasta opettaja voi esittää kineettisen ohjeen rauhoittumisesta oppilaille ilman, että tätä täytyy kutsua nimellä: oppilasta ei siis tarvitse nuhdella ääneen kaikkien kuullen. Opettaja A kertoo, että oppilaille on myös opetettu erikseen koskettamisen merkitys rauhoittumisen merkinä. Myös opettaja C kuvaa kosketuksen toimivan tuttuna ja turvallisena rauhoittumisen merkinä oppilaille; sen avulla oppilas tunnistaa tilanteen vaativan huomion. Myös opettajat E ja F kertovat käyttävänsä kosketusta oppilaan rauhoittamiseen ja samalla toiminnan ohjaamiseen ja suuntaamiseen:

E: [– –] siitä on tullut semmonen aika perus se että niinku **koskettaa vaikka olkapäätä kevyesti niin ne hokaa sillon et siinä on niinku aikuinen vieressä että nyt pitäis vaikka rauhottuu** [– –]

F: [– –] mä oon kyllä niinku **päähän koskettanu** jossain tilanteessa tällee näin et ei se nyt mikään silittäminen oo mutta siis joku semmonen just et seki on ehkä semmonen niinku ehkä se päähän koskettaminenkin on lähinnä sellanen et **siinä on joku juttu meneillään ja ne ei huomaa sitä nii yleensä sit siitä ku laskee kätensä siihen sit se pysähtyy sit se tota sählääminen** mikä siinä onki et jos nyt haetaan sit semmosta enemmän se koskettaminen on mulle et siihen liittyy joku semmonen

just et **sä lasket käden olkapäälle ja niinku nyt sitten tota sit mm tämmönen rauhottamistyyppinen asia**

Myös Cekaite (2016, 35–37) on huomannut, että opettajan käyttämä kevyt kosketus voi toimia oppilaalle merkinä aikuisen läsnäolosta ja vaikuttaa näin lapsen toimintaan. Opettaja D huomauttaa, että jo kosketuspinnan saaminen voi rauhoittaa oppilasta; aina ei tarvita ihmisen kosketusta:

D: [– –] joku **rauhottuu sillä että se saa sen fyysisen kosketuksen** se ei välttämättä tarvitse muuten aina olla se koskeminen niinkun ihmisen kosketusta vaik sil on tietysti eri merkitys mut esimerkiksi **joku oppilas joka on hirveen levoton niin et sil on kosketuspintaa ni seki on voi rauhottaa eli et joku voi maata lattialla ja sitä voi auttaa sit viel se et vähän silittää päästä tai selästä tai koskee hartiaan** silleen että mut et saa niinku **keskityttyä** kun on suuri pinta-ala vartalosta kosketuksessa johonkin mm myös **rentoutusharjoituksissa** kosketan pedagogisesti

Opettaja D hyödyntää koskettamista sekä rauhoittaakseen että rentouttaakseen oppilaitaan: myönteisellä kosketuksella on rauhoittava vaikutus (ks. esim. Uvnäs Moberg, 2007, 114–116). Joskus kosketus voi myös toimia oppilaalle merkinä toivotusta toiminnasta, kuten juuri rauhoittumisesta. Opettaja B mainitsee käyttävänsä kosketusta tässä tarkoituksessa:

B: [– –] meil on myös tämmönen että, että niinkun **harjotellaan sitä niinku itsehillintää tunnilla** et et jos oppilas haluaa päästä esimerkiksi vaikka aikasemmin syömään tai välitunnille niin meil on semmonen niinkun rauhotutaan jos mä nään että sä pystyt olemaan, hetken niinkun olee siinä itsesi kanssa jos meil on ollu vaik tosi aktiivinen tunti nii mä käyn lait– **sitku sä oot mu mielestä valmis nii mä laitan käden sun selän päälle et nyt saat lähteä ja tämmöstä mä käytän tosi paljon**

Tässä kosketus toimii kineettisenä merkinä siitä, että oppilas on saavuttanut vaaditun itsehillinnän tason. Näin se on myös ikään kuin palkinto oppilaalle toivotusta käytöksestä, ja kosketus saa positiivisen konnotaation. Tällainen kosketus on samalla myös ohjaavaa: opettaja antaa kosketuksella oppilaalle luvan siirtyä ruokalaan. Myös opettajat C ja F mainitsevat käyttävänsä ohjaamistilanteissa kosketusta apuna:

C: [– –] sitä että et **ohjeistaa vähän niinku olkapäästä työntäen**, se on oppilaasta myös kiinni miten ne reagoi koska osahan väistää heti sitäkin tai kokee sen jotenkin ahdistavaks [– –]

F: [– –] mulle ehkä tavallisin ois se et mä **ohjaan** sit siinä et tohon suuntaan [– –]

Cekaiten (2015, 171) mukaan opettajat käyttävät kosketusta ilman verbaalista ohjetta ohjatakseensa oppilasta suhteellisen usein: opettaja joutuu usein huomioimaan monta asiaa yhtä aikaa, mitä kineettinen vihje verbaalisen sijaan helpottaa. Ohjaaminen vaikuttaakin haastattelujen perusteella olevan hyvin tyypillinen kosketuksen avulla toteutettava pedagoginen keino. Toisaalta eräs opettajista myös kyseenalaistaa koskettamisen pedagogisuuden:

E: [– –] ainakaan tietosesti en osaa aatella että ois, totta kai jos sä **ohjaat** niinku **jonku jonnekin jossain paikassa mennäänkin tonne** tai mennään tonne **mutta kuinka pedagogista ehkä semmosta perus höselämistä vaan kuitenkin**, en en tietosesti kovinkaan muuten

Opettaja E ei koe käyttävänsä koskettamista tietoisena pedagogisena välineenä, vaan ajattelee koskettamisen pikemminkin kuuluvan luonnollisena osana koulu- maailmaan ja sen toimintakulttuuriin. Näin koskettaminen saa mahdollisesti merkityksen enemmän viestinnän välineenä kuin tietoisena pedagogisena keinona; koskettaminen on yksi osa ihmisten välistä viestintää (ks. esim. Finnegan, 2002, 194).

Yhtenä erityisenä pedagogisena toimintatapana opettaja A mainitsee pallohieronnan:

A: no meil on semmonen niinku harjotus ollu niin tota, semmonen niinku **pallohieronta** eli on tennispallot sit rauhallista musiikkia jokaisella oppilaalla parit ja sitte niinku semmonen vajaa kaks minuuttii sitte vuoronperään hierovat toisiaan niinku käsistä ja selästä ja niin että et siinä opetellaan sitä tietysti motoriikkaa et miten sitä palloa pystytään niinku niin tota, ohjailee ja niinku pyörittää toisen selkää mut myös se että sitten **siinä voi** niinku **määritellä sitä et miten kovaa** niinku **haluaa että itseään sillä pallolla hieroo ja tämmöstä näin omien rajojen** niinku, niin tota **pitämistä** ja tämmöstä ollaan tehty ja sit se on just semmonen niinku, siinä on se **esine vielä siinä välissä** että, et se on niinku miusta se on ollu niinku kiva juttu, ja myös semmonen **rauhottava**

Pallohieronnan avulla opettaja siis auttaa oppilaita itse tunnistamaan, miten ja minne he haluavat, että heitä kosketetaan. Esineen hyödyntäminen kosketuksessa tekee tilanteesta rauhoittavan ja turvallisen. Samalla kosketus myös etäännytetään: kosketus tapahtuu pallon välityksellä, ei käden, mikä tekee tilanteesta vähemmän intiimin.

Opettajat kertovat hyödyntävänsä koskettamista toiminnallisten opetustilanteiden yhteydessä, kuten liikunta- ja käsityötunneilla:

A: [– –] **jos tarvii** niinku **apua et jos tehdään kuperkeikkaa** ja ei meinaa mennä niinku sitte, itekseen saa sitä niinku pyörähtämään sitä alkua niinku **ni sit saattaa** niinku **auttaa** [– –]

C: [– –] tietyssä mielessä **vapaamuotosemmassa oppiaineessa** missä sitä niinkun öö **toimintaa on enemmän vaik jossain käsitöissäkin** se on kun sä meet avustamaan vaikka siihen **ompelukoneen viereen** niin voi olla **luontevampaa tai joku kutomisen opettaminen et voi olla luontevampaaki vähän kädestä pitäen** niinku **ihan fyysisesti viedä sitä eteenpäin**

D: [– –] jos aattelee sitte näis opetustilanteissa **kynän käyttöä virkkuukoukun käyttöä puikkojen käyttöä** niissä tulee

B: [– –] **äikässä ja draamassa varmaan on tietynlaista musiikissa** jos joku pitää vaik **soitinta väärin niin sä voit auttaa et minne sä laitat ne kädet**

Koskettaminen toimii opetustilanteissa siis apuvälineenä: sen avulla fyysisesti avustetaan oppilaita suoriutumaan liikuntasuorituksista tai hienomotoriikkaa vaativista tehtävistä. Tällainen taktiillinen kädestä pitäen ohjaaminen voi auttaa oppilasta tehokkaammin kuin pelkkä verbaalinen ohjaaminen (Kääntä & Piirainen-Marsh, 2013, 340–341). Opettaja B mainitsee käyttävänsä koskettamista draamassa, muttei tarkemmin erittele, miten hyödyntää sitä draamatunneilla. Opettaja D tuo esiin työskentelytavan vaikutuksen siihen, tarvitaanko fyysistä avustamista; oppiaineella ei sinänsä ole väliä:

D: [– –] mä en tietenkään oppiainekohtaisesti ajattelen vaan **enemminkin niin et mikä on se työskentelytapa koska eri oppiaineissa voidaan tehdä erilaisia asioita** mutta sillon **jos tehdään ihan pulpettityöskentelyä ja varsinkin jos sen pitäis olla mahdollisimman itsenäistä niin silloinhan sitä koskettelua ei tuu paljon**

Opettaja D kertoo, että oppilaan työskennellessä itsenäisesti opettajan ei tarvitse ohjata oppilasta kosketuksella. Ohjaavaan kosketukseen nivoutuu aina opettajan vallankäyttö ja huolenpito: opettaja voi vaikuttaa ohjaavalla kosketuksella oppilaan toimintaan (ks. Cekaite, 2010, 21). Sen sijaan oppilaan itsenäinen työskentely ei lähtökohtaisesti vaadi opettajan kosketusta: opettaja antaa tilaa oppilaan toimijuudelle (ks. Cekaite, 2015, 166–167). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajia ei suoraan velvoiteta koskettamaan oppilaita opetustilanteiden yhteydessä, mutta esimerkiksi liikunnan oppiaineen kohdalla mai-

nitaan turvallisen oppimisympäristön takaaminen oppilaille ja mahdollisuus onnistua liikuntasuorituksissa (POPS, 2014, 149, 275). Tähän kuuluu juuri esimerkiksi käsilläseisonnassa ja kuperkeikassa avustaminen tarvittaessa. Koskettaminen ei kuitenkaan ole aina yksiselitteistä kaikissa opetustilanteissa. Opettajan on huomioitava oppilaan mahdolliset erityisherkkyydet:

D: [– –] se on joskus esimerkiksi ollu **käsitöitä opettaessa** hankalaa jos on sellanen oppilas **joka ei siedä kosketusta mutta tarvitsis** vaikka neulomiseen sen et sieltä niinku takaa samalla auttaa ja neuvo sen oppilaan mukaan vähän et et mikä on niinku **täytyy kunnioittaa sitä rajaa** [– –]

Opettajan tulee siis löytää keinot avustaa myös sellaisia oppilaita, jotka tarvitsevat apua hienomotoriikkaa vaativissa tehtävissä, mutta jotka eivät haluaisi tulla kosketetuiksi.

### 6.1.3 Koskettaminen välittämisenä

Koskettamista voidaan käyttää koulussa pedagogisesti rauhoittamisen ja ohjaamisen lisäksi myös lohdutuksen ja kannustuksen välineinä: koskettamisen kautta voidaan rakentaa myönteistä välittämisen ilmapiiriä kouluun. Opettajat B, D ja E kertovat koskettamisen tärkeydestä tilanteissa, joissa oppilas on loukannut itsensä tai on muuten lohdutuksen tarpeessa:

B: [– –] jos vaik pihalla lapsi kaatuu nii must tuntuu et tosi **monesti lapsella on hirvee tarve siihen et että joku ihan fyysisesti** niinkun jos käsi on vaik menny rikki niin **koskee ja kattoo sitä** silleen että sattuuko tämä jos väännän sun sormia vähän tälle ja niinku jotenki sillee vaikka se ois täysin sillee psykosomaattista niin silti se et et joku niinkun **huomioi sen muutenki ku vaan sanomalla** [– –]

D: jos joku on **tosin surullinen tai paha mieli** sit tietysti jos on **loukkaantunut sillon on pakko jos pitää putsata haava ja laittaa laastari** ni se on laastareita kuuluu, nykyisin vähän vähemmän mutta ykkösellä tosi paljon ne oli osittain semmosia **paha mieli laastareita** sitte vaikka vaikka ei kuitenkaan niin että se ois ollu tekosyy hakee sitä kosketusta et et **kyllä ne oppilaat, ku ne on pieniä niin sillon ne on hirveen itse sitä fyysistä kontaktia hakevia**

E: [– –] jos oppilas tulee et häl on niinku **hirveän paha mieli ja huono olo niin mun mielestä on ihan ok koskettaa vaikka olkapäätä tai halaa jos on joku ekaluokkalainen oppilas** tulis toiselle parempi fiilis siitä [– –]

Opettajat tuovat esiin tilanteen, jossa fyysinen kosketus toimii lohdutuksena oppilaalle: oppilaalla on tarve tulla huomioiduksi muutenkin kuin vain verbaalisesti.



Kosketuksen kautta opettaja voi siis viestiä oppilaalle, että tämän lohdutuksen tarve on huomioitu (ks. Cekaite & Holm Kvist, 2017, 124). Enäkosken ja Routasalon (1998) tutkimuksessa yhdeksänvuotiaat lapset useimmiten halusivat vanhemman lohduttavan itseään halaamalla, kun taas kolmetoistavuotiaista yli puolet pojista ja kolmasosa tytöistä kertoi, ettei kaivannut tai halunnut kenenkään halaavan itseään lohduttamismielessä. Perusteluna halauskielteisyydelle nuoret kertoivat muun muassa halaamisen lapsellisuuden, kiusallisuuden ja typeryyden. Kuitenkin osa kolmetoistavuotiasta halusi tulla halatuksi lohdutuksen yhteydessä; tällöin halaajaksi haluttiin useimmiten vanhempi, kaveri tai seurustelukumppani. (Enäkoski & Routasalo, 1998, 82–83.) Opettaja B korostaa opettajan sensitiivisyyttä oppilaan kohtaamisessa: oppilas voi kaivata kosketusta, vaikkei sitä aina osoita.

B: [– –] mä joteki yritän painottaa sitä et **jokainen lapsi sitä kuitenkin tarvitsee ja** niinku **et jos mä huomaan et jos lapsi suhtautuu siihen negatiivisesti ensimmäisillä kerroilla, niin sit tavallaan antaa sen tilan**, koska jokaisella on totta kai oikeus koskemattomuuteenkin, mut sit et jos se lapsi tulee sua koskemaan jos hän tulee sua halaamaan [– –] et kuitenkin **antaa aina sen mahdollisuuden josi se lapsi sillä hetkellä tykkää siitä ni se voi tulla myöhemmin itse** niinkun **halaamaan** tai tekemään jotain muuta et jotenki se on niin vaik– **mun mielestä opettajan pitää suhtautua siihen neutraalisti ja luonnollisesti oli se oppilaan reaktio mikä tahansa** [– –]

Opettaja B puhuu myös lapsen oikeudesta koskettaa: oppilas saa tulla halaamaan, vaikkei sitä olisi aiemmin halunnut. Opettajan tulee siis olla sensitiivinen oppilaan käytökselle ja suhtautua neutraalisti oppilaan reaktioihin kosketukselle, jotta oppilas saa mahdollisuuden rakentaa positiivisempaa suhdetta kosketukseen. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotossa (2.9.15) korostetaan juuri oppilaan näkökulmaa ja opettajan sensitiivisyyttä tälle kosketuksen sopivuutta arvioitaessa.

Koskettamista voi hyödyntää pedagogisesti myös kehun yhteydessä ja positiivisissa oppimis- ja muissa tilanteissa, jolloin tarkoituksena on aikaansaada myönteinen mielle yhtymä kosketukseen. Opettaja B pyrkii tietoisesti tähän, ja samalla hän pyrkii välttämään koskettamista, jos kyseessä on kielteisesti sävyttynyt tilanne:

B: [– –] yleensä jos mä kehun niin mä yritän käyttää sitä siinä ehkä just sillä tavalla et tavallaan et siit tulee semmonen **positiivinen** onkse sana nyt **konnotaatio** [– –] mut tota jos vaik sä teet jotain hyvin niin voi olla silleen et hei, nyt mä kosken Vilmaa [koskettaa haastattelijaa käteen, naurahdetaan], et **hei hyvä juttu ja et hienoa et** sillee jotenki et **se liittyy semmoseen positiiviseen juttuun ei ikinä sillon jos on jotenki negatiivinen hetki** niin sillon en kyllä ikinä koske

Liittämällä koskettamisen myönteisiin asioihin opettaja B todennäköisesti pyrkii kasvattamaan oppilaita ymmärtämään myönteisen kosketuksen merkityksen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa. Myös erään tutkimuksen mukaan oppilaan koskettaminen verbaalisen kehun yhteydessä ja toisaalta koskettamisen välttäminen kielteisissä tilanteissa voivat vahvistaa toivottua käyttäytymistä oppilaassa (Wheldall et al., 1986, 213). Kaikilla opettajilla ei ole kuitenkaan muodostunut tavaksi koskettaa oppilaita myönteisissä tilanteissa:

F: [– –] sit jos jos mä mietin et mä käyttäisin sitä **positiivisessa mielessä ikään kuin niin se on kyl hyvin vähäistä**

Opettaja F kertoo, ettei juurikaan käytä koskettamista esimerkiksi kehumisen yhteydessä: hänellä on siis melkein täysin vastakkainen suhtautuminen koskettamiseen myönteisissä yhteyksissä verrattuna opettajaan B. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotossa (2.9.15) esitetään näkemys koskettamisesta keinona välittää myönteistä ilmapiiriä ja välittämistä; tosin tähän tulisi pyrkiä pääasiassa verbaalisin keinoin ja ystävällisten katseiden avulla. Opettaja F kuvailee, miten uskoo yleisellä tasolla opettajien kokevan oppilaiden kosketuksen luontevaksi, ja tämä tekee samalla eron itseensä:

F: [– –] sit jos mä **yleisellä tasolla ajattelen** niin tietysti semmonen myös et jollon sitä vois jollakin tavalla os– osottaa sit vaik se on sitten **taputus olkapäähän semmonen** niinku **hyvin tehty -tyyppinen** se ois mun mielestä **yleisellä tasolla mun mielestä** niinku **hyvin luonteva tapa koskettaa oppilasta** mutta emmä tiiä **mulla se ei oo varmaan tullu sillä tavalla** niinku **itellä käyttöön mikään semmonen**

Olkapäähän taputus esimerkiksi kehun yhteydessä on opettaja F:n mukaan monille opettajille tyypillinen tapa koskettaa oppilasta, mutta hän ei itse kuitenkaan usein kosketa oppilaita näin. Hän vaikuttaa suhtautuvan tällaiseen toimintamalliin neutraalisti ja hyväksyvästi: muut opettajat voivat koskettaa oppilaita kehuessaan näitä, mutta itse opettaja F ei ole vain tottunut tekemään niin.

Opettaja B ajattelee, että opettajan on toimittava lämminhenkisesti ja turvallisesti oppilaita kohtaan:

B: kyl meil on siitä puhetta ollu et **opettajan on hyvä olla lämminhenkinen ja silleen niinku turvallinen aikuinen** ehkä ne mun mielestä sisältää lämminhenkinen ja turvallinen tietynlaisen koskettamisen mun mielestä se niinkun jos sul on järkee päässä niin sä ymmärrät mitä se tarkoittaa että et **turvallinen sä et kosketa ikävällä tavalla ja sitten lämminhenkinen et sä kuitenkin tavallaan annat sen huomion lapselle** silleen, **pedagogisen rakkauden tyyppisesti** jotenki siinä sisällä

Opettaja B esittää, että turvallinen ja lämminhenkinen opettaja ei kosketa väärällä tavalla ja huomioi lapsen tarpeen tulla kosketetuksi (vrt. Andrzejewski & Davis, 2008, 788). Opettaja A kertoo olevansa tietoinen koskettamisen myönteisistä vaikutuksista ihmisen hyvinvoinnille:

A: [– –] kaikkihan ne on niinku mitä mie oon niinku käyttäny et nimenomaan et siinä on niinku joku **pedagoginen tausta** plus sit se et on lukenu kirjallisuudesta että [– –] koskettamisella on sitä **hyvää tekevää vaikutus** [– –]

Opettaja A kertoo, että hänen omassa toiminnassaan oppilaan koskettamiseen liittyy aina jokin pedagoginen tarkoitus, kuten juuri oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen. Koskettamisen avulla opettaja voi siis tietoisesti tukea oppilaiden hyvinvointia ja sitä kautta rakentaa myönteistä välittämisen ilmapiiriä kouluun.

#### 6.1.4 Koskettaminen huolenaiheena

Haastateltavien opettajien puheessa ilmenee koskettamiseen liittyviä huolia, jotka liittyvät joko opettajaan itseensä, opettajiin ylipäätään tai oppilaisiin. Eräs haastatelluista pohtii miesopettajan roolia kiinnipitotilanteissa:

F: [– –] useimpiakin vastaavia tilanteita ollu että usein sit siinä **miesopettaja joutuu helpommin sellaseen tilanteeseen** et siit tulee jonkunlainen mittely mittelö on nyt ehkä väärä sana mutta siis sellanen tilanne **jollon sitä joutuu sit arvioimaan et** et nyt tota jos **jos täs nyt joku tekee jotain ni se on kiva nyt sitte täytellä paperia** en oo ikinä nii joutunu tekemään mut että missä sit on **et mitä sä nyt tarkalleen teit ja mikä oli voiman aste** ja tällasia juttuja nii se on hankalaa ja se **varmaan hyvin paljon helpommin miesopettajalle näin käy ku naisopettajalle** sit itse kuvittelisin et **sitä ei ehkä nähä ihan niin helposti semmosena et naisopettaja käyttäs ylimäärästä voimaa tai provosoitus** tai muuta vastaavaa

Opettajan sukupuoli vaikuttaa haastateltavan mukaan siihen, miten opettajan oletetaan toimivan kiinnipitotilanteissa: hänen kokemuksensa mukaan miesopettaja haetaan kiinnipitoa vaativiin tilanteisiin herkemmin kuin naisopettaja. Miesopettajana joutuu haastateltavan mukaan myös varomaan naisopettajaa enemmän sitä, ettei oppilaan koskettamisesta tule väärää vaikutelmaa: miesopettajaa voidaan epäillä liiallisesta voimankäytöstä herkemmin kuin naisopettajaa. Myös vastakkaisen sukupuolen oppilaan koskettaminen on opettaja F:n mukaan riskialttiimpaa miesopettajalle kuin naisopettajalle:

F: [– –] mä viime vuonnaki sitä aattelin just sitä ku tää tyttö nyt sit roikku kädessä ja muuta vastaavaa tuolla ku mä oon välituntivalvonnassa ja **mä aattelin et joku kävelee tuol katu pitkin ohi ja se näkee** et siel tämmönen niinku kohtuullisen iso tota ni tyttöoppilas jo et sit se **et tavallaan pitää kädestä kiinni siltähän se näyttää** niinku **siis sieltä ni emmä usko et naisopettajan silleen tarvis sitä mieltä** tietysti sen lisäksi ni **en usko et naisopettaja myöskää helposti joutuis semmoseen tilanteeseen et kuudesluokkalainen jätkä nyt kovin innokkaasti haluis välttämättä sitä sen kädestä kiinni pitää** et et kyl siihen heti **sisältyy semmonen sävy** siihen

Opettaja F kokee siis sukupuolensa vaikuttavan siihen, että ulkopuoliset voivat tulkita oppilaan koskettamisen väärin, minkä takia hän kokee varsinkin vanhempien tyttöoppilaiden koskettamisen hankalana tilanteena. Myös toinen haastateltava kokee opettajan sukupuolen vaikuttavan koskettamiseen:

B: [– –] jos sä oot **miesopettaja ja opetat** vaikka, öö, **kutosille, liikuntaa** tai, mitä tahansa tämmöstä missä on enemmän viel tämmöstä fyysistä kontaktia ni, **ihan varmasti siinä mieltii vielä useamman kerran sitä et viitsinkö tehdä näin** ja vielä useemmin **pitää kysyä saanko tehdä nyt näin saanko avustaa sinua** ja niinkun viitsinkö tehdä näin totta kai se vaikuttaa, **ihan samal tavalla ehkä tietysti myös naisopettaja joutuu mieltii sitä että jos on kutosluokkalainen poika johon sä vaikka kosket**

Sekä opettaja F että B tuovat esiin tilanteen, jossa opettaja joutuu miettimään vastakkaisen sukupuolen oppilaan koskettamista. Eroavaisuutena on se, opettaja F ei usko naisopettajan joutuvan pohtimaan yhtä paljon poikaoppilaan koskettamista kuin miesopettaja joutuu tyttöoppilaan; sen sijaan opettaja B huomauttaa naisopettajan pohtivan yhtä lailla vastakkaisen sukupuolen koskettamista kuin miesopettaja. Myös tutkimuksissa, joissa on selvitetty opettajien ja urheiluvallmentajien suhtautumista oppilaiden ja lasten koskettamiseen, on sekä naisilla että miehillä korostuneena pelon diskurssi: lasten koskettamista vältetään syytösten pelossa (ks. esim. Pépin-Gagné & Parent, 2016; Piper et al., 2013).

Väärinymmärrykset ovat siis yhtenä huolenaiheena oppilaiden koskettamiseen liittyen. Opettaja B laajentaa kyseisen huolenaiheen kontekstia yhteiskuntaan: yhteiskunnan rakenteissa on ongelmia, jos sukupolvien välinen koskettaminen nähdään ensimmäisenä uhkana.

B: [– –] **se koskettaminen pitää olla aina et sä ite pystyt perustelemaan sen** niinku **ääneen jollekin** niin et et nimenomaan et **siinä ei oo mitään vähäisintäkään semmosta vaikutetta että siitä vois tulla jotain väärinymmärrystä siitä et sä kosket johonkin**, jotenkin et opettajana pitäis mun mielestä aina pystyä perustelemaan et, jos sä mun mielestä vähän niinku opettajana ajattelu– tai **ehkä yhteiskunnankin ajattelussa on jotain vikaa siinä vaiheessa jos, ensimmäinen asia mikä liitetään oppilaan koskettamiseen on ahdistelu** se on jotenkin niinkun, kyl mä sen kyl mä sen tajuun niitä on **valitettavia esimerkkejä** missä esimerkiksi **vanhemmat on saattanut nostaa haloon** tommosta jos oppilas on sanonut et hei opettaja teki näin

Kosketukseen liittyvät väärinymmärrykset voidaan jaotella oppilaisiin vaikuttaviin ja oppilaista johtuviin riskeihin. Jos oppilas ei osaa tulkita opettajan ystävällistä kosketusta oikein, oppilas voi kokea sen ahdistavana ja siten haitallisena. Toisaalta väärät syytökset voivat aiheuttaa opettajalle ongelmia ja kyseenalaistaa tämän ammattilaisuuden. (Andrzejewski & Davis, 2008, 789.) Ratkaisuna väärinymmärrysten pelkoon opettaja B esittää, että opettajan on aina kyettävä perustelemaan oppilaan koskettaminen joka tilanteessa: tällöin tilanteessa ei pitäisi olla mitään epäselvyyttä kosketuksen motiiveista.

Huolena ilmenee myös opettajien saaman koulutuksen riittämättömyys: osa haastateltavista kokee, ettei opettajankoulutus anna tarpeeksi eväitä oppilaiden koskettamiseen kiinnipitotilanteissa ja muissa kurinpidollisissa tilanteissa sekä oppilaiden koskettamiseen ylipäänsä.

F: [– –] emmä ajatellu monii näit asioita ollenkaan mitä mitä tässä sit tulee että, sen vois sanoo liittyen niinku tohon **luokanopettajakoulutukseen [– –] ois ollu hyvä et ois vähän jotain tienny** et mikä on nyt sit sellasta et mitä niinku lähtis tekemään **tässä sen sit huomaa miten sen itelläki sitte muotoutuu sattumanvarasesti niiden tilanteiden kautta mihin sä päädyt** ja millases työyhteisössä sä oot ja tällasten kautta että se on **varmaan kaikilla** niinku **hyvin erilainen suhtautuminen siihen sit loppujen lopuks**

B: [– –] jotenki tää on semmonen asia mistä **pitäis ihan ehottomasti jo opettajankoulutuksessa olla [– –]** se on ihan naurettavaa et siit ei oo oikeesti enempää koska **näit tilanteita on ainaki mejän koulussa ihan joka ikinen päivä** koska on semmonen, semmosta porukkaa [– –] niin kyl se on semmonen mihin pitäis

ehottomasti saada koulutusta koska just **mä en osaa vastaa tähän kysymykseen kunnolla juuri sen takia ku mä en oo ollu siinä tilanteessa enkä ollu koulutukses** semmoses kunnollisessa, näistä asioista

Opettaja F kuvaa, kuinka hänen suhtautumisensa oppilaiden koskettamiseen on muotoutunut työuran aikana: hän peräänkuuluttaa opettajankoulutukseen kosketusta käsiteltäväksi. Opettaja B ihmettelee, miten opettajankoulutuksessa ei käsitellä kiinnipitoa lainkaan, vaikka kouluarjessa kiinnipitoa vaativia tilanteita tulee eteen päivittäin. Mahdollisuus keskustella oppilaiden koskettamiseen liittyvistä puolista jo opettajankoulutuksessa voisi ratkaista tai ainakin auttaa käsittelemään monia ristiriitoja (ks. Andrzejewski & Davis, 2008, 792): opettajankoulutuksessa olisi mahdollista käynnistää oma pedagoginen ajattelu myös pedagogisen koskettamisen osalta.

Opettaja D tuo esiin huolen kosketukseen liittyvästä diskurssista ja oppilaiden vallankäytöstä:

D: [– –] ehkä just sitten se semmonen että **mistä oon vähän huolissanikin et kun oppilaat niin helposti ottaa sen et oikeus vastuu se jopa, et heil on oikeus johonkin ja muilla on vastuu tehdä jotenkin** ja se että, että, must se uutisointi mm en halua puolustella opettajia mut **musta se ei oo niiden oppilaiden kehittymisen kannalta hirveen hyvä viesti jos viestitetään** niinku et, **että opettaja rikkoo sääntöjä** tai että niinku mä oon jostain en meiltä mut jostain muualta kuullu et siellä on sitte opettajat **et sä saat fudut kun sä teet noin ja näin et siitä tehdään semmonen kaikella tavoin kielteinen asia ja sitten, sit asia jota käytetään ehkä semmosena vallankäytön välineenä oppilaiden puolelta** [– –]

Oppilaat käyttävät opettaja D:n mukaan kosketukseen liittyvää pelon diskurssia hyväkseen: opettajaa voi uhkailla potkuilla, jos tämä yrittää koskettaa oppilasta. Lisäksi tämä pitää huolestuttavana kehityksenä sellaista, jos opettajalta vietäisiin oikeus koskea oppilaita:

D: [– –] **mä nään hirveen surullisena semmosen kehittymisen et jos jos tää menee siihen et oikeesti et saa koskea et sä soitat oikeesti jonkun vartijan tai poliisin niin kuin joissain maissa** sit on joku vartija joka sit poistaa luokasta jos oppilas ei suostu poistumaan [– –] että et **kyllä meillä on isompiakin oppilaita** niinkun **kahden aikuisen voimin kannettu**

Opettaja D pitää tärkeänä, että opettajilla säilyy oikeus koskea oppilaisiin myös tilanteissa, joissa oppilas pitää poistaa luokasta: hän luottaa opettajien kykyyn toimia ammattimaisesti ja yhteistyössä toistensa kanssa.

Opettajiin liittyvien huolenaiheiden lisäksi haastatelluilla opettajilla on oppilaisiin liittyviä huolenaiheita. Oppilaan ikä vaikuttaa haastateltujen opettajien mukaan siihen, kuinka paljon ja miten opettajat koskettavat heitä. Eräs opettajista tuo esiin oppilaiden tarpeen kosketukseen iästä riippumatta ja huolen siitä, ettei vanhempia oppilaita tule kosketettua yhtä paljon kuin nuorempia:

B: [– –] joo ehkä sanoisin et **isompien oppilaiden kanssa mikä on, sinänsä sääli kun miettii sitä** että et **et eihän se ihmisen tarve** tavallaan semmoseen **kosketukseen häviä mihinkään** [– –]

Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä vähemmän aikuinen koskettaa tätä (ks. esim. Field et al., 1994, 116–119). Ihminen kuitenkin hyötyy kosketuksesta iästä riippumatta (ks. Field, 1998, 1277–1278), minkä takia opettaja B kokee kosketuksen vähenemisen harmillisena. Hän esittää lisäksi huolen siitä, etteivät kaikki oppilaat saa kosketusta kotonaan; tällöin opettajan merkitys läheisenä aikuisena oppilaalle kasvaa.

B: tottakai se vaikuttaa jos jos oppilas suhtautuu niinku negatiivisesti emmä ehkä ensimmäisestä kerrasta sanois koska **oppilaalleki se voi olla et jos kotona ei ikinä kukaan koske valitettavasti näitäkin tapauksia on jos kukaan ei ikinä** niinkun **paijaa sua tai, tai taputa selkään tai halua sua** niin totta kai sillee, **se on hirvee mun mielestä puute jokasella lapsella** [– –]

Jos lapsi ei ole tottunut tulemaan kosketetuksi kotona, tämä saattaa reagoida kielteisesti opettajan kosketukseen; opettaja B:n mielestä opettajan ei kuitenkaan tule heti luovuttaa vaan antaa oppilaalle mahdollisuus tottua myönteiseen kosketukseen. Jokaisella lapsella on oikeus kosketukseen, ja opettaja B korostaakin opettajan roolia kasvattajana ystävällisen kosketuksen tuojana oppilaalle. Haastateltava toivoisi myös enemmän keskustelua kouluun myönteisen kosketuksen tärkeydestä:

B: [– –] on tätä porukkaa mikä on aika silleen voi pahoin et myös sitten purkaa sitä pahaa oloaan muihin ja itseensä niin ehkä siis **se on valitettavasti noussut enemmän ehkä esiin että miten se näyttäytyy negatiivisella tavalla meidän koulussa ja se ehkä värittää sitä koskettamisen ilmapiiriä**, mut ehkä tää tämänönen niinku **positiivisen koskettamisen, diskurssi ei ehkä ole samalla tavalla** noussut mun mielestä esiin siellä, meidän koulussa [– –]

Positiivisen koskettamisen diskurssi on jäänyt taka-alalle kosketuksen näyttäytyessä lähinnä kielteisenä ilmiönä opettaja B:n kokemuksen mukaan. Hänestä on

valitettavaa, että kosketuksesta puhutaan vain negatiivissävytteisten tilanteiden kautta.

### 6.1.5 Koskettaminen välttämisen kohteena

Osa opettajista ei koe koskettamista itselleen samalla tavalla luontevana toimintatapana kuin mitä se on osalle opettajista:

**F: toi onki vaikee kysymys mitä kaikkia eri tapoja**, ku mä mietin tota siis siltä tulee helpommin mieleen mitä kaikkii mä en käytä [- -] ni en emmä halua kyllä oppilaita niinku koskaan esimerkiksi

**C: [- -] mä en hirveesti ite hakeudu sillä tavalla sellasiin tilanteisiin et mä niinkun itse koskettaisin esimerkiksi mä en oikeestaan tee alotetta oppilaan halaamiseen**, yleensä, ehkä tämmösissä erikoistilanteissa että sanotaan just jotkut, joululomahyvästii ni sitte mä oon saattanu sanoa että, et joko kättely tai halaaminen

Opettaja F kokee vaikeana kysymyksen siitä, millä eri tavoilla koskettaa oppilaita: hänelle koskettaminen ei ole luontainen tapa toimia. Hän kertoo haastattelussa noudattavansa ohjetta, jonka mukaan oppilas saa tulla halaamaan opettajaa, mutta opettajan ei kuulu halata takaisin. Opettaja C ei koe halailua itselleen luontevaksi tavaksi normaalissa kouluarjessa, mutta ei suoraan torju oppilaita näiden tullessa halaamaan häntä. Hän kuvaa, miten pyrkii pitämään etäisyyden oppilaisiin:

**C: mm mul on semmonen toisen käden halaus** [naurahtaan] **taktiikka** [hymähelyä] se on vähän niinku sellanen @no niin@ [naurahtaan] taputtelen hetken selkään ja sitten päästän irti mä en jää näihin pitkiin halauksiin tai **mä en myöskään rutista takasin**, se on niinku tosi semmonen, **jotenki työnnän pois mutta mut tota kyl niitä aina sillon tällön käy siinä pyörimässä**, mut mä niinku itse varsinaisesti **en rohkaise** siihen mä pidän oman etäisyyteni, sitte ku ne tulee niin tulkoot **ei se mua nyt erityisemmin häiritse mutta mut en tota kauheesti siihen hakeudu** [- -]

Opettaja C haluaa pitää fyysisen välimatkan oppilaisiin ja kaipaa tilaa ympärilleen. Hän toimii samoin kuin opettaja F: oppilas saa tulla halaamaan, mutta hän ei rutista takaisin. "Toisen käden halaus -taktiikka" sallii oppilaan lähestyä fyysisesti opettajaa ja hakea läheisyyttä, mutta samalla se asettaa rajat halauksen



kestolle (vrt. Piper et al., 2013, 589). Opettaja A sen sijaan kertoo, että aloittaessaan opettajan uraa hän päätti, ettei koske lapsiin ollenkaan. Hän on kuitenkin muuttanut näkökantaansa ja perustelee, miksi ajattelee nykyään eri tavalla:

A: no jotenkin miun mielestä **sit se on niin konemaista** se meininki ja **sit siit puuttuu** niinku **osa** niinku **siinä ihmisyydestä jos siin** niinku **pitää** niinku **välimatkaa**

Opettaja A kokee koskettamisen välttämisen konemaiseksi toiminnaksi, ja koskettaminen kuuluu hänen mielestään olennaisena osana ihmisyyteen ja sitä kautta kouluun. Myös opettaja E kokee, että oppilaan halausaloitteen torjuminen ei olisi oikein oppilasta kohtaan:

E: [– –] ku ne on näin pieniä nää oppilaat vielä niin kyllä ne tulee niinku että **@hyvää ystävänpäivää@ ja kaikki tulee halaa** ja tällai niinku näin tiäkkö **siis onhan se hauskaa sillä tavalla [– –] musta ois aika työkeetä jos toinen tulee et hyvää ystävänpäivää nii sä oot ihan kylmä kala joo ei mee pois** mun mielestä niin ei voi tehdä se on aika röyhkeetä **sit niille tulee itelle semmonen** niinku **käsitys et aikuiset ei välitä siitä** et joku sanoo niin [– –]

Oppilaan halaamiseen vastaaminen edesauttaa opettaja E:n mukaan sitä, että oppilas kokee opettajan välittävän tästä; sen sijaan oppilaan halauksen torjunta voisi olla vahingollista. Myös opettaja A suhtautuu oppilaiden aloitteesta tekemiin halauksiin myönteisesti:

A: **tekee aika paljon** [aloitteita] **saa halaa joka päivä** [– –]

A: [– –] lähinnä sitte **jos lapsi itse tulee halaamaan et emmie itse halaa koskaan** sillee itse **oma-aloitteisesti ellei sitte joku itke** niinku, niinku **suunnattomasti sillä tavalla** että, **et tarvii sillee lohdutusta**

Vaikka opettaja A suhtautuu myönteisesti oppilaiden halaamiseen, hän korostaa, ettei itse tee aloitetta oppilaiden halaamiseen, ellei kyseessä ole poikkeustilanne, kuten oppilaan lohdutuksen tarve. Koskettamisen välttäminen liittyy haastattelujen perusteella lähinnä siis halaamiseen; eri opettajat kokevat erilaiset toimintatavat itselleen luonteviksi. Opettaja C kertoo, että hän kokee ahdistuvansa liiallisesta fyysisestä läheisyydestä:

C: [– –] ja just välintuntivalvonnat ja muutki mä tykkään enemmän pyörii siel itsenäni valvomassa ihan hauska välil jutella niiden kanssa mutta mut **mä en oikeen tykkää siitä et jos halua käsi kädessä joku yleensä tyttöporukka roikkuu kiinni sen koko välitunnin ni sit mä jotenki ehkä itse ahdistun siitä** niin,

niin tota ehkä mä **ymmärrän paremmin näit oppilaita** [naurahtaen] **jotka välttelee sitä kontaktii** kans joo

Halu välttää kosketusta auttaa opettaja C:n mukaan ymmärtämään niitä oppilaita, jotka eivät myöskään halua tulla kosketetuiksi. Esimerkiksi opettajan on hyvä huomioida sukupuolen mahdollinen vaikutus oppilaan suhtautumisessa opettajan kosketukseen (ks. Enäkoski & Routasalo, 1998, 76–81; Neill, 1991).

Opettajat saattavat vältellä oppilaiden koskettamista väärinymmärrysten pelossa; myös muiden ihmisten kielteinen suhtautuminen lisää halua vältellä koskettamista. Opettaja E kertoo tapauksesta, jossa toista opettajaa oli varoitettu koskettamasta oppilaita:

E: [– –] **siihen suhtautuu ihmiset aika nihkeästi, itseasiassa yllätyin että miks** miks niinku **niinkin nihkeästi** että niin siis yhdelle kollegalle kävi tämmönen juttu että siis useampi vuosi enkä itte vielä silloin ollu opettajana mut oli käynyt tämmönen et **häntä oli siis joku siis joku nais- tyttöoppilas oli siis halannu tällai näin ja siit oli tullut ylhäältä käsin tällanen et voit saada tuosta syytteen että** niinku **heti vaan niinku hätistät veke** tuli semmonen olo että no ymmärrä ehkä se on nyt aika paljon siitä **sen opettajan toiminnasta siinä tilanteessa kiinni et saako siitä syytteen vaiko eikö saa kuitenkin nyt toivottavasti ihmiset on** niinku **oikella asialla ja fiksuja ja järkeviä aikuisia ihmisiä eikö mitään idiootteja tai muita ettei** niinku **tuu semmosia tilanteita** mut kaikenlaisia niinku kyl niitä tarinoita kuulee juttui kuulee

Opettaja E kokee koskettamiseen liittyvän ilmapiirin olevan melko kielteisesti sävytynyttä, ja ihmettelee tilannetta, jossa oppilaan halaamisen väitetään johtavan syytteesen. Opettaja B tyrmää ajatuksen nollatoleranssista koskettamiseen:

B:[– –] et **jotenki se et kielletään se ja siit tehdään jotenkin niinku tabu ja epänormaali asia niin mun mielestä se on jotenki tosi vääristynyttä**, et et taustallahan siinä on varmasti se että on ollu tämmösiä **väärinymmärryksiä kautta vääriä tekoja mitkä on sitten aiheuttanut sen että on ollu vaikka joku lapsi on kokenut että häntä on vaikka ahdisteltu**, tai et jotenki näin mikä on siis tosi, väärinmennyttä siinä vaiheessa, et et ei mun mielestä se on, **tommonen nollatoleranssi tommosena on ihan käsittämätön ratkasu mun mielestä**

Koskettamisen välttäminen ja kieltäminen väärinymmärrysten pelossa muodostaa opettaja B:n mukaan koskettamisesta vääristyneen näkemyksen epänormaalina asiana: nollatoleranssi oppilaiden koskettamiseen johtaisi noidankehään kieltämisen, välttämisen ja kielteisen suhtautumisen välillä. Andrzejewskin ja Davisin

(2008, 787, 789) mukaan väärinymmärrysten ja syytösten pelko sekä yhteiskunnan rakenteet vaikuttavat koskettamisen välttämiseen: opettaja saattaa olla mieluummin koskettamatta kuin ottaa riskin menettää työnsä.

Opettaja välttää oppilaiden koskettamista siis usein opettajaan itseensä liittyvistä syistä. Opettaja B mainitsee kuitenkin vielä tilanteen, jossa oppilaan koskettamista olisi hyvä välttää oppilaan itsensä takia:

B: [– –] **mun mielestä ei ikinä silleen että et jos oppilas on vaik suhun selin et sä meet sit siihen jotenki koskemaan** tai, tai myöskään jos on jotenki **negatiivissävytteinen se vuorovaikutustilanne** en sillen lähtis ehkä koskemaan en mä haluis et itteenikään kosketaan sillen jos mul on joku semmonen niinkun [naurahtaa], **ketuttaa-fiilis niin en mä haluu et joku tulee muhun sillee, koskemaan sillen**

Oppilaan koskettamista tulisi siis opettaja B:n mielestä välttää silloin, kun koskettamiseen syntyisi kielteinen miellelyhtymä, tai koskettaminen todennäköisesti vain pahentaisi oppilaan ärtynyttä mielialaa.

#### 6.1.6 Koskettaminen rajoittamisena

Kaikki haastatellut opettajat tuovat esiin koskettamisen välttämättömyyden tilanteissa, joissa oppilaan toimintaa on rajoitettava välittömästi eikä pelkkä verbaalinen viesti riitä. Kaksi haastatelluista opettajista on työssään turvautunut myös varsinaisiin kiinnipitoon:

D: no sillen se on välttämätöntä jos täytyy **rauhottaa oppilasta et voi joutuu kiinnipitotilanteeseen** [– –] on ollu luokkia joissa kiinnipitotilanteet on **päivittäisiä, joko toisten oppilaiden tai oppilaan oman turvallisuuden tai sitte henkilökunnan turvallisuuden takia niin on** niinku **pakko rajottaa** jos on jos on vaarallinen se tilanne

F: no se on just sit näitä jos välttämättömästi puhutaan nii sit on just näitä nää et on **tämmösiä eri tavalla hilluvia oppilaita tappelutilanne** tai tai sit on myöskin siis sellasia että **muuten heittelee tavaroita** tai tai tota ni **meinaa itseensä satuttaa**

Opettajat D ja F kertovat joutuneensa käyttämään kosketusta estääkseen oppilaita satuttamasta itseään tai muita: joskus tilanteet ovat olleet päivittäisiä. Lisäksi opettaja F kertoo haastattelussa oman kokemuksensa mukaan pahimman tilan-

teen, jossa on joutunut turvautumaan kiinnipitoon: hänet haettiin omasta luokastaan toiseen luokkaan, jossa yksi oppilaista oli kiihtyneessä mielentilassa. Opettajaa pyydettiin siirtämään oppilas pois luokasta:

F: [– –] mulle sanottiin et [haastateltavan nimi] vie hänet pois luokasta, se oli siel jotain riehunu heitelly tavaroita muut oppilaat oli siel kauempana ja sit se oli, ja no sit mä lähestyin sitä oppilasta ja hän meni taaksepäin ja **mä sanoin et nyt sun pitää lähtee ja lähetettiin** mut hän ei sit millään **mä jouduin sit ikään kuin kantamaan hänet sit jolloin hän rupes löi ja potki mua** ja niin edespäin [– –] ja loppujen lopuks oli monta opettajaa sit siinä kaverin päällä niinku suurin piirtein [– –]

Opettaja F joutui kiinnipitotilanteeseen yllättäen tietämättä, mitä tilanteessa oli aiemmin tapahtunut: hän koki, ettei voinut tehdä tilanteessa muuta kuin sen mitä hänelle sanottiin. Hän jäi siis passiiviseen rooliin tilanteessa, jossa hänen kuitenkin täytyi toimia aktiivisesti: hän ei ehtinyt tai voinut päättää äkkinäisessä tilanteessa, mikä olisi ollut paras toimintamalli. Myös muut opettajat ovat olleet fyysistä puuttumista vaativissa tilanteissa; usein tilanteisiin kuitenkin riittää verbaalinen puuttuminen tai se ei vaadi varsinaista kiinnipitoa; fyysinen erottaminen riittää. Opettajat tiedostavat sen, miten heidän opettajina odotetaan periaatteessa toimivan kiinnipitotilanteissa:

E: välttämätöntä no jos **oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti** sillai et se vaikka teknisen tunnilla koettaa heittää kaveria puukolla nii **mun mielestä siihen mennään sit väliin keinolla millä hyvänsä et ei sitä voi antaa tapahtua**

C: no varmaan **kiinnipitotilanne** jos nyt sellanen sattuis olemaan niin on, siitä riippumatta et tykkääkö lapsi siitä vai ei ku osalle just et näist voi olla joku tämän vakava käytöshäiriö tai muu ni voi olla et ne kokee sen kosketuksenkin hirveen ahdistavana mut **pakkohan sun on siirtää se johonkin siit tilasta** itsel- itsessään niinku **jos puhe pelkästään ei toimi** et varmaan se on, se on sellanen et se on välttämätöntä

B: mä en oo joutunut semmoseen tilanteeseen missä ois vaikka **kiinnipitotilanne** niin **mä en osaa siitä silleen puhua** en oo tässä porukassa siihen joutunut mut varmasti semmonen on **semmonen tilanne missä joutuu ottamaan** niinku **kiinni sen lapsen itsensä ja muiden turvallisuuden takia**

Haastatellut opettajat ovat tietoisia velvollisuudestaan käyttää koskettamista rajoittamisena tilanteissa, joissa oppilaiden turvallisuus on uhattuna. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanoton (2.9.15) mukaan opettajan on välttämätöntä käyttää koskettamista esimerkiksi tilanteissa, joissa vastentahtoinen oppi-

las täytyy poistaa luokasta tai oppilaat täytyy erottaa fyysisesti toisistaan. Perusopetuslain (628/1998) mukaan opettajalla on oikeus käyttää tarvittavia voimakeinoja häiritsevän oppilaan poistamiseksi:

Jos poistettava oppilas koettaa vastarintaa tekemällä välttää poistamisen, rehtorilla ja opettajalla on oikeus käyttää sellaisia oppilaan poistamiseksi välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää puolustettavina oppilaan ikä ja tilanteen uhkaavuus tai vastarinnan vakavuus sekä tilanteen kokonaisarviointi huomioon ottaen. (POL, 628/1998, 7. luvun 36 b §, 2 mom.)

Käyttäessään fyysisiä voimakeinoja opettajan on siis tehtävä arvio siitä, millainen voimankäyttö on soveltuva kyseiseen tilanteeseen. Käytännön tasolla osalla opettajista ilmenee epävarmuutta siinä, miten kiinnipitotilanteessa tulisi toimia: esimerkiksi opettaja B kokee, ettei osaa aiheesta puhua, koska ei ole joutunut turvautumaan varsinaiseen kiinnipitotoon työssään. Opettaja C kertoo, että hänen koulussaan pääasiassa miesopettajat vastaavat kiinnipidosta:

C: [– –] **kiinnipito on meil kyl ne on kaikki miehiä joilla se koulutus on taitaa olla yks nainen mutta että pääasiassa ovat miehiä** erityisluokanopettajissa on kyl siis naisia kanssa mutta nää jotka meille on ohjeistettu että kuulutetaan paikalle on miehiä eli ehkä semmonen niinkun **niin sanottu rajumpi fyysinen kosekettaminen on sitten varattu miesopettajille** [– –]

Opettaja C:n koulussa tietyt opettajat ovat saaneet koulutuksen kiinnipitotoon: heidät tulee kuuluttaa paikalle kiinnipitotoa vaativiin tilanteisiin. Kiinnipitotoa ei siis samalla tavalla edellytetä kaikilta opettajilta. Haastatellut opettajat korostavat sitä, että kiinnipitotilanteissa tulisi olla aina ainakin kaksi aikuista paikalla, mutta opettaja B huomauttaa, ettei tilanne ole aina ideaalinen:

B: [– –] **mä oon ollu semmosessa pienessä koulutuksessa et miten pitäis toimii** mut ku **eihän ne tilanteet oo ikinä semmosii ideaaleja**, niin tota, kyl mä niinku **toivoisin et siinä ois mahdollisuus** jotenki sillee **saada siihen toinen opettaja paikalle**, ja jotenki et koska sehän on ihan, **opettaja on tosi hankalassa asemassa** niinku **lain suhteen siinä et jos sä meet ottaa oppilaasta kiinni ja siel ei oo ketään** todistamassa sitä til– siis aikuista, **todistamassa sitä tilannetta et sä oot tehny sen oikein koska sit jos sattuukin jotain, et se oppilas vaik rimpuilee niin paljon et se satuttaa vaikka olkapäänsä**, niin se voi aina vetoa siihen et **opettaja satutti mua et sä pidit sitä väärin**

Toisen aikuisen läsnäolo kiinnipitotilanteessa on olennaista, jotta voidaan todistaa opettajan voimankäytön sopivuus tilanteeseen nähden. Kuitenkaan toista aikuista ei ole aina äkillisissä tilanteissa mahdollista saada paikalle, jolloin opettaja

on vaikeassa asemassa. Toinen haastateltu opettaja kertoo kokeneensa juurikin tällaisen väärinymmärryksen pidettyään oppilasta käsivarresta paikoillaan:

F: [- -] mul oli joku oppilas joka oli et se ei, piti syömään mennä ja joku vastaava et hän tuol haahuili ympäriinsä ja loppujen lopuks se sit meni sillee vaa et mä siis **pidin käsivarresta kii yhdellä kädellä mä en mitenkään puristanu enkä muuta et hän ite riuhto vähän** siinä ja mä sanoin et sua sattuu jos sä vedät tost noin mä en voi jättää sua yksinään tänne ja sä tuut sä tuut täst näin ja sit siin oli tota **vanhemmalta päin tuli jotain viestii et on retuutettu tota häntä käsivarresta** ja muuta vastaavaa tällasta no **onneks sen oli joku muuki nähny ettei siin ihan retuuttamisesta ollu kyse** vaan sit tällä tavalla teki ite [- -]

Ilman todistajia opettaja on hankalassa asemassa tilanteessa, jossa oppilas väittää tai kokee tulleen retuutetuksi, vaikka opettaja olisi todellisuudessa vain pitänyt oppilaan kädestä kiinni. Opettaja F:n kokemus kertoo myös vanhempien luottamuksen puutteesta opettajan ammattitaitoon ja kykyyn kohdella oppilaita tilanteen vaatimalla tavalla: vanhemmat kyseenalaistavat opettajan koskettamisen, mikä vaikuttaa myös opettajan omaan suhtautumiseen jatkossa.

Yksi opettajista kuitenkin kokee koskettamisen rajoittamisena olevan hyvin vähäistä omassa työssään:

A: [- -] **niitä on tosi** niinku **vähän että**, et **sitte voi** niinku **laittaa** justiinsa niinku **olkapäälle käden et** niinku **tavallaan estää sen lapsen** niinku **etenemisen**

Kyseinen opettaja on toiminut suurimmaksi osaksi ensiluokkalaisten opettajana, mikä saattaa osaksi vaikuttaa siihen, ettei hän ole joutunut puuttumaan vakaviin oppilaiden välisiin väkivaltatilanteisiin, eikä hän näin ollen korosta kosketuksen merkitystä rajoittamisena. Koskettaminen voi toimia rajoittamisena myös lievemmissä tapauksissa:

D: [- -] fyysistä kosketusta on tarvittu ihan myös siihen että **pidetään pulpetissa tai tullaan seisomaan siihen pulpetin eteen niin että et oppilas ei pääse siitä karkuun** ei ei niinkään et se olis semmonen niinku et se kokis rangaistukseks vaan **ihan muistutukseks** että et myös avustaja välillä joidenkin vieressä niin et **et törmää tavallaan avustajaan jos siitä nousee** että

Pienempien oppilaiden kanssa koskettamista tarvitaan siis joskus muistutuksena siitä, että kyseisellä hetkellä on tarkoitus istua pulpetissa tekemässä tehtäviä eikä nousta kiertämään luokkaan. Tässä tapauksessa koskettaminen toimii samaan

aikaan ohjaavana ja rajoittavana: opettaja kontrolloi oppilaan liikettä kosketuksen avulla (ks. Cekaite, 2016, 40).

## 6.2 Opettajan koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni, eli analysoin, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan koskettamiseen haastattelujen perusteella. Myös edellisessä alaluvussa koskettamisen eri merkitykset kertovat siitä, miten erilaiset tilannekontekstit vaikuttavat opettajan päätökseen koskettaa: koskettamista käytetään pedagogisessa tarkoituksessa esimerkiksi oppilaan rauhoittamiseen ja ohjaamiseen. Lisäksi koskettamiseen liittyvät mielikuvat ja yhteiskunnan ja yhteisön normit vaikuttavat siihen, miten opettaja kokee voivansa koskettaa: esimerkiksi pelko tulla väärinymmärretyksi voi saada opettajan välttämään koskettamista. Myös Andrzejewskin ja Davisin (2008) mukaan opettajan kosketukseen liittyvä päätöksenteko on monikerroksinen ja kompleksinen prosessi: siihen vaikuttavat niin koskettamisen erilaiset kontekstit kuin opettajaan itseensä liittyvät tekijät. Opettajat arvioivat tehdessään päätöstä sitä, millainen itse on opettajana sekä miten luokan, koulun ja yhteisön kontekstit vaikuttavat koskettamiseen. (Andrzejewski & Davis, 2008, 785–786.) Vertaan omia tuloksiani muun muassa tähän Andrzejewskin ja Davisin (2008) teoriaan opettajan päätöksenteosta.

Keskityn tässä alaluvussa tekijöihin, jotka eivät tulleet edellisessä alaluvussa vielä ilmi: opettajan oma kosketushistoria ja toiminta omissa ihmissuhteissa koskettamisen suhteen, ylhäältä tulleet ohjeistukset oppilaiden koskettamiseen tai pedagoginen vapaus, tietoinen päätöksenteko tai spontaani toiminta sekä oppilaaseen liittyvät piirteet. Viimeisessä alaluvussa vedän yhteen tämän ja edellisen alaluvun tuloksia.

Opettajan oma kosketushistoria ja tavat koskettaa omissa ihmissuhteissa voivat heijastua myös siihen, miten opettaja koskettaa koulussa oppilaita. Eräs opettaja kuvaa oman kosketuskäyttäytymisensä taustaa lapsuudellaan:

F: [– –] semmonen juttu ehkä mikä mulla **koskettamiseen henkilökohtaisesti liittyy liittyy että emmä mä en kotona ikinä halattu** tai tällasta näin se **ei mulle sillä tavalla oo tuttua** siinä mielessä

Myönteinen koskettaminen ei ole opettajalle F ollut lapsuudessa tavallista, millä hän perustelee omaa toimintaansa: hänelle ei ole luontevaa halata oppilaita. Samoin opettaja C kokee koskettamisen itselleen melko vieraaksi asiaksi omassa elämässään:

C:[– –] se ei oo mulle itelle kauheen luontasta mä **en oo ikinä hakeutunu kauheesti fyysiseen kontaktiin enkä oo mikään kova halailija-ihminen, ni se varmaan näkyy sit siinä et miten on, miten on lastenkin kanssa** mutta tota, mut on se mun mielestä **selkee ero et mun työpari** esimerkiks on jotenki paljon mun mielestä **luontaisemman oloinen halailija** ja semmonen hymyilevä ihminen **ehkä vähän itse jotenki vetäytyvämpi**

Opettaja C näkee itsensä melko vastakohtana työparilleen, jota kuvaa halailija-ihmiseksi. Hän näkee itsensä luonteeltaan vetäytyvämpänä, mikä näyttäytyy myös hänen kosketuskäyttäytymisessään. Opettajat F ja C tuovat siis esiin sen, että opettajan oma kosketushistoria ja omissa ihmissuhteissa tapahtuva koskettaminen vaikuttavat siihen, kokeeko opettaja oppilaiden myönteisen koskettamisen itselleen luontaiseksi tavaksi toimia.

Myös ohjeistukset liittyen oppilaiden koskettamiseen voivat vaikuttaa opettajan päätöksentekoon: opettaja F:n päätökseen olla halaamatta vaikuttaa opiskeluaikoina kuultu neuvo.

F: [– –] eräs viidennen luokan tyttö joka nyt sanotaan nyt **tuli hyvin lähelle monessa tilanteessa** [– –] semmonen vaan sattumalta että ku me Englannissa aikanaan kun opiskeltiin niin vaimo oli sit vaan saanut **semmosen ohjeen mikä siellä oli et oppilas saa** niinku **halata aina mut älä halaa takas** se oli siis vaan tämmönen niinku vaan yks asia minkä mä oon kuullu mikä nyt oli Englannissa on jossakin sanottu joku ni mä niinku sillä **sillä mä niinku menin siin tilanteessa sitte eteenpäin tavallaan**

Opettaja F kertoo kohdanneensa työssään tilanteen, jossa eräs oppilas haki usein fyysistä läheisyyttä: opettaja koki parhaaksi vaihtoehdoksi noudattaa kuulemaansa ohjetta eli olla torjumatta mutta toisaalta olla rohkaisematta oppilaan halausyrityksiä. Opettaja voi pyrkiä puolustamaan itseään ja selittämään valintaansa olla koskettamatta vetoamalla muualta kuulemaansa ohjeeseen, jolloin vastuu päätöksenteosta siirtyy pois itseltä tässä kompleksisessä asiassa (ks. Fletcher, 2013, 703). Tällöin opettajan oma pedagoginen ajattelu ja vapaus voi jäädä taka-alalle, jos opettaja yrittää toimia vain ulkoa tulleiden ohjeiden varassa (ks. Piper et al., 2006, 151–152, 163.)



Haastatelluilla opettajilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, syntyykö päätös koskettaa tietoisesti vai onko koskettaminen enemmän spontaani reaktio. Opettaja A kertoo olevansa tietoinen siitä, milloin koskettaa oppilasta:

A: [– –] just se et ku mie oon oikeesti just **tarkkaan miettiny** et ne on ne **miten mie kosken lasta koulussa** niinku opettajana et **en mie muuten et ne on ne nää vaihtoehdot**

Opettaja A kertoo tehneensä hyvin tietoisin päätöksen niistä tilanteista, jolloin koskettaa oppilaita; samalla hän on tietoisesti päättänyt olla koskettamatta tilanteissa, jotka rajautuvat näiden ulkopuolelle. Myös opettaja B tuo vahvasti esiin käsityksensä siitä, että opettajan pitää aina pystyä perustelemaan kosketuspäätöksensä:

B: [– –] jotenki mä niinkun ajattelen et sen näin et se **pitää just pystyä itsellensä perustelemaan** et **et miks mä teen näin miks mä kosken sil pitää aina olla joku peruste, vaikka se tuntuuki vähän sillee** jotenki **kylmän kalseelta että jotenki kauheen rationaalisesti suunniteltu et miks millon mä kosken johonkuhun toiseen** mut jotenki silleen et **vaikka se oliski vaan et sä vaikka taputat selkään et sillä on joku peruste et miks sä teet niin et se ei oo vaan niin jotenki semmosta, tunteella toimimista koska sillon sil oppilaalla voi tulla helposti väärinkäsityksiä** ja eihän ikinä pidä olla seksuaalista sen koskettamisen niin minkä takia se jotenki sitte

Ristiriita koskettamisesta osana ihmisyyttä ja toisaalta kylmän rationaalisuuden välittämänä osoittaa koskettamiseen liittyvän kompleksisuuden. Vaikka opettaja ajattelisi koskettamisen olevan tärkeä osa ihmissuhteita, hänen on silti oltava hyvin tietoinen syistä, joiden perusteella päättää koskettaa oppilasta. Opettaja B:n mielestä opettaja ei voi koskaan koskettaa pelkästään tunteen varjolla; tällöin myös mahdollisuus väärinymmärryksillä voisi lisääntyä.

Opettaja F sen sijaan kuvaa koskettamiseen liittyvää päätöksentekoaan enemmän intuitiolla tapahtuvaksi:

F: [– –] jotkut oppilaathan on kauheen niinku tietosia et @älä koske mua@ jos ne on semmosessa tilanteessa ja muuta vastaavaa, ne on ehkä muotoutunu pikkuhiljaa semmonen sit et mil et, **siihen ei oo mitään sellast selkeetä et nyt mä kosketan ja nyt mä en kosketa** että se on semmonen **spontaani ajatus reaktio pedagoginen ratkasu ties mitä kaikkee** mikä nyt tulee **hyvin nopeesti** siinä että **ei siihen oo sellasta kaavaa**

Vaikka kosketuspäätös muodostuu nopeasti ilman selkeää kaavaa, opettaja F kuitenkin ilmaisee päätöksen taustalla olevan aikaisemmat kokemukset. Myös Andrzejewskin ja Davisin (2008, 789) mukaan intuitio voi olla yksi vaikuttava tekijä opettajan päätöksessä koskea tai olla koskematta: opettaja kuuntelee omia fysiologisia ja emotionaalisia reaktioitaan ja tekee niiden pohjalta päätöksen.

Oppilaisiin liittyvät piirteet, kuten oppilaan ikä, sukupuoli, erityisherkkyyks, perhe- tai kulttuuritausta sekä reagointi kosketukseen, voivat vaikuttaa opettajan kosketukseen. Haastatellut opettajat tuovat esiin oppilaiden iän vaikutuksen koskettamiseen: nuorempien oppilaiden kanssa koskettaminen tapahtuu luontevammin kuin mitä vanhempia oppilaat ovat.

**B: ihan varmasti tota pienemmät lapset enemmän niinku hakee sitä myös itse, et varmaan isommat vähän kokee sit et varsinkin jos on joku esimurrosikänen niin niiden kans- enkä mä niitä- nyt ku mä mietin niitä mun seiskoja nii enhän mä niitä sillee hirveesti, hirveest- kyl mä joskus yhen kerran oon taput-tanu vissiin selkään yhtä poikaa kun se oli tehny vihdoin ja viimein yhen homman [- -] varmasti jotenki se tulee ehkä tiedostavammaks ku ne ovat myös itse tietoisempia omasta kehostaan ehkä sen ikäsenä, joo**

Opettaja B pohtii oppilaiden iän vaikutusta koskettamiseen sitä kautta, että esimurrosikäiset alkavat tiedostaa omaa kehoaan aiempaa enemmän, mikä vaikuttaa myös opettajan toiminnan muuttumiseen tiedostavampaan suuntaan. Opettaja C huomioi myös oppilaiden iän toiminnassaan:

**C: joo kyl mä luulen et se on luontevampaa noiden pienten kanssa, et nyt mun oma ryhmä on jo niin iso et siin mä ihan niinku tietosestiki ehkä ajattelen et se koskettamisen mahdollisuus pitää ollaki erilainen just et kättely tai ha-laaminen kyl mä nyt ekaluokkalaisellekin saman mahdollisuuden antaisin mutta mä luulen et niiden kanssa se vois olla huomattavasti luontevampaa et joo koko ryhmä halaa [- -] mun mielestä pienelle on jotenki helpompi olla kosketuksissa eri tilanteissa ku noiden isojen kanssa et niille mä annan enemmän kyl sitä omaa tilaa**

Opettaja C on tietoisesti päättänyt antaa vanhemmille oppilaille mahdollisuuden vähäisempään kosketukseen: nuoremmille oppilaille kosketuksissa oleminen on hänen kokemuksensa mukaan helpompaa. Opettaja F kokee oppilaan iän vaikuttavan lähinnä sitä kautta, että nuorempien oppilaiden aloitteesta tehty kosketus on luontevampi ottaa vastaan kuin vanhempien oppilaiden:

F: ei ny kauheesti se on ainoo tietysti että nii **sitä kautta et jos oppilaat koskettaa mua nii jos ne on just eka tokaluokkalaisia tämmösiä** ja tulee tiäksä **tulee roikkumaan välitunnilla** nii se on niinku helppo silleen ite ottaa sellasena että **se on heille luontaisampaa** ja niin edespäin sit tosiaan jos **jos on tämmösii** tota **vitoskutosen tyttöjä vastaavia nii sit siin on vähän semmonen erilainen fiilis** siihen ite siihen hommaan et tota mikä siin sit on ok ja mikä ei

Vanhempien oppilaiden kosketukseen opettaja F suhtautuu varautuneemmin kuin nuorempien; myös oppilaan sukupuoli alkaa vaikuttaa, mitä vanhempi oppilas on kyseessä. Oppilaan sukupuoli voi siis myös vaikuttaa opettajan kosketuspäätökseen: opettaja voi joutua pohtimaan, voiko hän koskettaa samalla tavoin kumpaakin sukupuolta.

F: [– –] just vapaavalinnainen liikunta et ku **siinä on tommosii kuudennen luokan tyttöjä ja muuta vastaavaa** niin se on sit vähän erilaista et siin pitää vähän kattoo et tota miten sä autat suhteessa sit poikiin ja muuta et neki, ei sitä pitäs joutua miettimään mut sitä kuitenkin ite vähän automaattisesti kattoo et tota miten mä täs näin nyt voin otetaan nyt joku kieppi et sit helposti tulee semmonen et **sanotaan nyt pojilla et sä osut sinne takareiteen ja muuta tämmöstä vastaavaa** niin se ei ei vaan tunnu yhtä luontevalta sit niinku **sillä tavalla et tyttöjen kanssa nyt avustaa** [– –]

Opettaja F kertoo joutuvansa miettimään, miten voi liikuntatunneilla avustaa tyttöjä, kun taas poikien kanssa koskettamista ei tarvitse miettiä yhtä paljon. Hän toteaa, että asiaa ei pitäisi joutua miettimään, mutta kuten monissa tutkimuksissa on tullut ilmi, niin urheiluvalmentajat kuin liikunnanopettajat kokevat kosketukseen liittyvän pelon ilmapiirin vaikuttavan kosketuskäyttäytymiseensä (ks. esim. Pépin-Gagné & Parent, 2016; Piper et al., 2013). Liikuntatunneilla tapahtuva koskettaminen tulisi kuitenkin nähdä toisin: se toimii lähtökohtana useille liikuntatuntien sisällöille, tapana luoda suotuisat olosuhteet oppimiselle sekä välittämisen merkinä ja tarpeena ihmisyydelle (Öhman & Quennerstedt, 2017, 317–318).

Kaikki haastatellut opettajat eivät kuitenkaan koe oppilaan sukupuolen vaikuttavan omaan koskettamiseensa:

E: no ei kai, ei sillai **emmä aattele sitä sillai**

B: [– –] **mä en kyllä esimerkiks semmosta et en koskis vaikka poikaoppilasiin** niin mä en jotenki allekirjota semmosta ni kyl mä **ihan yritän tasapuolisesti kaikkia sillee @hyvä hyvä@** [taputusliike] ja **just halasin joka ikistä oppilasta kun lähtivät joululomalle** ja näin

A: [– –] **heti sanoisin että tasapuolisesti** mutta että kylhä siihen vaikuttaa sit **jos se lapsi ite, niinku esimerkiks muutamat tytöt, niinku halua lähtiessään**

niin tottakai niinku **sit heitä tulee** niinku **halattua sit joka päivä sitte taas joi-tain ei oo** niinku **halannu koskaan** että on siin se miusta **se ei** niinku **välttämättä liity sukupuoleen vaan se liittyy siihen lapseen sitte itteensä** jos hän tulee esimerkiks halaamaan niin sillonhan sitä tulee sitä kosketusta eri tavalla tai eri niinku määrä [- -] **edellisessä luokassa oli** niinku **poikia jotka nimenomaan tuli aina halaa tässä luokassa** se on **ne sattuu sitte olee tyttöjä**

Sukupuolta ratkaisevampi tekijä vaikuttaa olevan opettajista se, että tekeekö oppilas itse aloitteen koskettamiseen: näitä oppilaita tulee automaattisesti kosketet-tua enemmän kuin oppilaita, jotka eivät koskaan tule itse esimerkiksi halaamaan. Oppilaan sukupuolen lisäksi haastatelluilla opettajilla on hieman erilaisia näke-myksiä siitä, vaikuttaako oppilaan kulttuuri- tai perhetausta siihen, miten opettaja oppilasta koskettaa.

B: no tavallaan se et et, **se mistä sä olet ei mitenkään vaikuta siihen että onko sulla tarve siihen koskettamiseen** totta kai **sit on eri asia siinä että esimer-kiks et miten vanhemmat suhtautuu** siihen että opettaja on auktoriteettina joka koskee heidän lapseensa, tai naiseen joka koskee heidän lapseensa [- -] mut totta kai tää on semmonen **mikä pitää tiedostaa sit se on** niinku **vanhempien kanssa keskusteltavissa tietysti et miten teidän lapsi suhtautuu ylipäänsä vaikka opettajaan, opettajaan auktoriteettina tai naisopettajaan** tai näin edespäin

Opettaja B korostaa jokaisen lapsen lähtökohtaisesti samanlaista tarvetta tulla kosketetuksi riippumatta esimerkiksi maahanmuuttotaustasta. Kuitenkin van-hempien suhtautuminen on hyvä ottaa huomioon. Opettaja F on omassa toimin-nassaan pyrkinyt huomioimaan kulttuurierot:

F: no joo kyl se tietysti silleen et jos on niinku **jos on muslimityttö esim nii kyl-hän se vaikuttaa ei sit jos on poika nii emmä oo siitä mut kyl se sit se huivi ni se heti** tota semmosen vähän, **vähän erilaisen fiban siihen kyllä luo** et sa-notaan nyt esimerkiks että mullon ollu siis, mä oon sanonut oppilaille **et mul on tapana et sitku ne kutoselta on lähteny et sit** niinku **halataan** ku tulee noi todistukset **ni mul oli yks semmonen tyttö siinä ja sit mä vaan sanoin sille et et et mä aion** emmä oo sanonu niille muille etukäteen et aion halata ei ne oo tottunu siihen et halataan **mut sit vaa siinä se tuli luontevasti** ni sit **mä sanoin vaa sille yhelle edellisenä päivänä et mä aion tehdä näin et tehäänkö näin et kätellään ja sit käteltiin sit siinä niin [- -]**

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotossa (2.9.2015) mainitaan, että opettajan tulisi huomioida mahdolliset kulttuurierot, jotka liittyvät koskettamiseen. Esimerkkinä kannanotossa kerrotaan, että naiset ja miehet välttävät kättelemästä toisiaan muslimikulttuurissa, mistä opettajan kannattaa olla tietoinen. Osa haas-tatelluista pohtii kulttuuritaustan vaikutusta teoriassa:

C: [– –] voi olla että mä **miettisin oppilaan** niinku **kulttuuritaustaa enemmän jos olis ihan selkeesti et tulee jostain** jostain tota, **kauempaa et se vois olla et se** koskettamine– **koskettamisen kulttuuri myös on erilainen** sit siellä nii varmaan miettisin sit vähän pidemmälle [– –]

D: [– –] maahanmuuttotaustasta riippumatta ni kyllä mä vaikka ne on vasta kolmosii niin mä olin niiden kans yhden yön leirikoulussa tos syksyllä ni kyllä ne kaikki pajailtiin uneen siellä ei nyt ihan siis ei ehtinyt olla jokaisen vieressä sillon just sillä hetkellä mut et kyl ne kaikki niinku sen, **ei ollu väliä sillä taustalla toki sitte täytyy kunnioittaa myös sitä et jos kulttuuri kieltää jonkun asian kokonaan** [– –]

Molemmat opettajat pohtivat kulttuurin vaikutusta koskettamiseen siinä tapauksessa, että oppilaan kulttuuritausta suhtautuu koskettamiseen kielteisesti, jolloin se tulee ottaa huomioon omassa toiminnassa. Opettaja D kuitenkin kertoo, että on koskettanut samalla tavoin oppilaitaan riippumatta näiden taustasta. Erityisherkkien oppilaiden kanssa tulee haastateltujen opettajien mukaan käyttää harkintaa siinä, voiko oppilasta koskettaa ja millä tavoin se olisi sopivaa:

E: [– –] **jos on semmonen oppilas et tietää et on** vaikka, on jotenkin niinku vaikka joku semmonen **erityisherkkyyks** vaikka niinku just et vaatteetkin tuntuu päällä et ne on niinku kipeet **nii en tietenkään menis sillon koskettaa** totta kai sen ottais huomioon [– –]

Opettaja E:n mukaan on selvää, ettei erityisherkkää oppilasta, jota kevytkin koskettaminen voi sattua, tule koskettaa. Samoin kaikkia oppilaita on osattava lukea siinä suhteessa, miten he suhtautuvat opettajan kosketukseen. Esimerkiksi opettaja B:n mielestä opettajan tulee opetustilanteissa olla tarkkana siinä, sopiiko auttaminen koskettamisen kautta oppilaalle:

B: [– –] liikunnassahan on aika paljonkin semmosta et just vaikka meil oli voimisteluu ja mä opetin niinku siis, tota **kuperkeikkaa** ku osa lapsista ei osaa kuperkeikkaa niin totta kai **siinä semmonen tukeminen ja auttaminen** mutku siinäkin **pitää olla niin hirveen herkkä** siinä et [– –] **osa halua et siinä autetaan ja osa taas ei** et ehkä siinä on semmonen et siinä pitää ehkä ottaa vähän ronskimmin kiinni tai silleen

Oppilaan reagointi kosketukseen on siis yksi olennainen tekijä, joka saa opettajan pohtimaan, voiko kyseistä oppilasta koskea. Toisaalta sekin vaikuttaa opettajan koskettamiseen, jos oppilas selvästi osoittaa haluavansa kosketusta. Opettajat C ja D kuvaavat oppilaan reaktion vaikutusta koskettamiseen:

C: joo tottakai siis jos oppilas on sellanen et se **työntää pois, tai sanoo ite et joo ei halua että et häntä kosketaan, et tietää kyl mitä pitää tehdä nii kyl mä vastaavuudessa yleensä yritän sen muistaa [- -]** kyl mä luulen et **se et miten oppilas hakeutuu ite siihen ni vaikuttaa kanssa että, et miten luontevaa se on** ja kyl ne niinku reaktiot jää kuitenkin mieleen sit vaik tonne takaraivoon

D: **tietenki se vaikuttaa** just jos se on tämmönen **erityisherkkä joka ei halua tai joku joka selvästi tarvii sitä enemmän et sil on ehkä vaikee tilanne kotonan tai tai, itsensä kanssa tai joku muu sellanen et tarvitsee enemmän sitä [- -]**

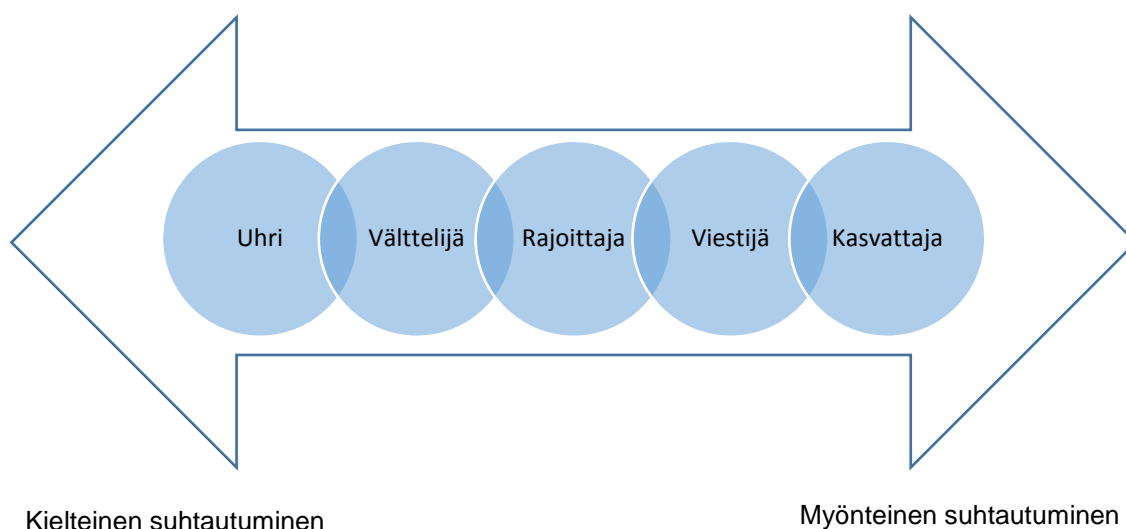
Oppilaan hakeutuminen fyysiseen kontaktiin vaikuttaa siis opettajan koskettamiseen samoin kuin se, jos oppilas osoittaa vastahakoisuutensa kosketukseen. Sama tulee ilmi Andrzejewskin ja Davisin (2008) tutkimuksessa: opettaja voi luokemalla oppilaitaan selvittää, miten nämä reagoivat opettajan kosketukseen, mikä sitten vaikuttaa opettajan päätökseen koskea. Oppilaan keholliset reaktiot ja nonverbaaliset vihjeet kertovat opettajalle oppilaan kosketuksen tarpeesta tai vastustuksesta; myös opettajan kyky nähdä oppilaan sanojen taakse ja kuulla näin oppilaan tarpeet on olennainen väline oppilaan tuntemuksessa. (Andrzejewski ja Davis, 2008, 788.)

### 6.3 Opettajan roolit koskettajana

Tässä alaluvussa konstruoin analyysini ja tulkintani perusteella, millaisissa rooleissa opettajat toimivat koskettamiseen liittyen. Luku toimii samalla yhteenvetona tutkimukseni tuloksista. Alaluvussa 6.1 esitin aineistoni analyysin perusteella, mitä eri merkityksiä haastatellut opettajat liittävät oppilaiden koskettamiseen: näitä ovat koskettaminen luonnollisena ja arkisena asiana, koskettaminen rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä, koskettaminen välittämisenä, koskettaminen huolenaiheena, koskettaminen välttämisen kohteena sekä koskettaminen rajoittamisena. Nämä merkitykset kertovat myös opettajan koskettamiseen vaikuttavista tekijöistä: koskettamisen tilannekontekstit muokkaavat opettajan tapaa käyttää kosketusta. Lisäksi yhteiskunnan ja yhteisön normit voivat vaikuttaa opettajan koskettamiseen: millaisen koskettamisen opettaja ajattelee olevan hyväksyttävää opettajan roolissa. Alaluvussa 6.2 koostin näitä opettajien koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä yhteen syventyen tarkemmin opettajan omaan koske-

tushistoriaan, ylhäältä tuleviin ohjeistuksiin ja pedagogiseen vapauteen, tietoiseen päätöksentekoon ja spontaaniin toimintaan sekä oppilaisiin liittyviin piirteisiin.

Näiden lukujen ja teoriataustan perusteella esitän abstraktimmalla tasolla viisi eri roolia, mitä opettajalle rakentuu koskettajana: opettaja kasvattajana, viestijänä, rajoittajana, välttelijänä sekä uhrina. Janakuvio (kuvio 1) kertoo näiden roolien suhteesta toisiinsa ja kuvaa niiden luonnetta jatkumona; roolit voivat olla kuitenkin myös päällekkäisiä. Koskettajaroolit muodostavat jatkumon sen suhteen, miten myönteisesti tai kielteisesti opettaja suhtautuu kosketukseen pedagogisena keinona. Tarkoitukseni ei ole väittää, että opettajalla voisi olla vain yksi rooli koskettajana: sen sijaan roolit kertovat abstraktilla tasolla, mitä mahdollisia eri toimintatapoja opettajalla voi olla koskettajana. Avaan kunkin roolin paikan tarkoitusta janaalla, ja lopuksi vertailen roolien keskinäistä suhdetta.



Kuvio 1. Opettajan roolit koskettajana

Ensimmäisenä roolina kuvaan opettajaa *kasvattajana*. Tässä roolissa opettaja ymmärtää kosketuksen merkityksen osana oppilaan kasvua ja ihmisyyttä. Kasvattajana opettajalla korostuu sensitiivisyys oppilaiden erilaisille tavoille suhtautua koskettamiseen sekä toimiminen niiden ja tilanteen vaatimalla tavalla. Kasvattaja on tietoinen siitä, etteivät kaikki oppilaat saa myönteistä kosketusta kotonan: opettajan tehtävänä on toimia tällöin ystävällisen kosketuksen tuojana lap-

selle. Opettaja pyrkii toteuttamaan omaa pedagogista näkemystään ja vapautaan ja se näkyy myös opettajan tavassa käyttää kosketusta työssään esimerkiksi erilaisissa ohjaamistilanteissa ja rauhoittamisen keinona. Koskettamisen taustalla ovat rationaaliset ja tietoisesti mietityt perustelut, vaikka opettaja ajatteleekin koskettamisen kuuluvan luonnollisena osana ihmisyyteen.

Kasvattaja-roolissa opettaja viestii koskettamisen avulla myönteistä välittämisen ilmapiiriä oppilaille: opettaja pyrkii edesauttamaan positiivisen konnotaation syntymistä kosketukseen liittämällä sen esimerkiksi kehuun yhteyteen. Näin opettaja voi kosketuksella myös vahvistaa sanallista kehua. Kasvattajan roolissa opettaja uskoo, että oppilaat voivat oppia koulussa koskettamisen avulla ja koskettamiseen: mitä on myönteinen koskettaminen ja mikä on sen merkitys ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Kosketus toimii myös lohdutuksen välineenä: opettaja osoittaa huomioivansa oppilaan lohdutuksen tarpeen ja rakentaa sitä kautta välittämisen ilmapiiriä luokkaan. Kasvattajana opettaja myös vastustaa kosketuksen leimaa riskialttiina asiana ja pitää kosketuksen hyötyjä oleellisempina kuin sen mahdollisia riskejä (vrt. Andrzejewski & Davis, 2008, 786).

Toista opettajan roolia koskettajana kuvaan *viestijänä*: opettaja käyttää koskettamista osana viestintää ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opettaja näkee tällöin kosketuksen niin luonnollisena osana koulumaailmaa, ettei sitä tarvitse edes välttämättä miettiä. Yksi kosketukseen liitetystä merkityksistä oli koskettamisen arkisuus ja luonnollisuus: koskettaminen on arkinen osa koulumaailmaa. Opettaja viestijänä hyödyntää koskettamista esimerkiksi erilaisissa luokkahuoneen rutiineissa: kättely, ylävitokset ja nyrkkitervehdykset ovat tervehdysrutiineina yhteishenkeä rakentavia tapoja ja ne viestivät yhteenkuuluvuudesta. Ihmisten välinen vuorovaikutus on monikanavaista: koskettaminen tai koskettamatta jättäminen kuuluvat siihen yhtenä osana (ks. Finnegan, 2002, 7–8). Tätä opettaja viestijänä myös korostaa: myönteistä koskettamista ei pidä erottaa koulussakaan pois muusta vuorovaikutuksesta. Opettajan rooli viestijänä painottaa myös sitä puolta, että koskettaminen ei ole erityisen tietoista toimintaa, jonka perusteluja olisi liiemmin pohdittu.



Kolmas opettajan koskettaja-rooli on *rajoittaja*: kosketuksella puututaan oppilaan kielteiseen toimintaan. Opettajalla on velvollisuus ja oikeus puuttua tilanteisiin, jotka uhkaavat oppilaan tai muiden osallisten hyvinvointia. Toisaalta opettajan pitää varoa, ettei voimankäyttö ylity. Kiinnipitotilanteessa opettajan oikeusturvan kannalta on tärkeää, että paikalla on ainakin kaksi aikuista: näin voidaan myös huolehtia siitä, että kiinnipitäminen tapahtuu turvallisesti. Rajoittajan roolissa opettaja saattaa puuttua myös lievempiin tilanteisiin kevyen kosketuksen avulla: esimerkiksi oppilaat voi joutua fyysisesti erottamaan toisistaan, mutta tilanne ei vaadi varsinaista kiinnipitoa. Kiinnipitäminen on usein kuitenkin viimeinen keino, jos pelkkä puhe ei riitä tilanteessa, jossa oppilaan pitäisi rauhoittua tai toimia toivotulla tavalla. Jotta opettaja voisi toimia oikealla tavalla rajoittajan roolissa, opettajat toivoisivat jo opettajankoulutuksessa mahdollisuutta paneutua aiheeseen ja sitä kautta kehittää omaa pedagogista ajatteluaan kiinnipitämisen suhteen.

Neljäntenä roolina opettaja on *välttelijä*. Tässä roolissa opettaja välttelee oppilaiden koskettamista lähinnä itseensä liittyvistä syistä. Opettaja ei koe koskettamista luontevaksi tavaksi toimia, ei omissa ihmissuhteissaan eikä näin ollen myöskään koulussa oppilaiden kanssa. Oppilaiden halaaminen tapahtuu vain oppilaiden aloitteesta, eikä opettaja halua millään tavoin rohkaista oppilaita tähän. Opettaja ei välttelijänä pohdi koskettamisesta tulevia mahdollisia hyötyjä, tai ne eivät ainakaan voita opettajan omaa kokemusta koskettamisen epämieluisuudesta. Vaikka opettaja muuten välttelisi oppilaiden koskettamista, opettajan on oltava kuitenkin valmis rajoittamaan oppilaan toimintaa fyysisesti. Välttelijä koskettaa oppilaita siis lähinnä vain kielteisesti sävytyneissä tilanteissa.

Viidentenä ja viimeisenä on opettaja *uhrin* roolissa. Tällöin opettaja hyväksyy kosketuksen leiman vaarallisena asiana, jota opettajan tulisi välttää. Väärinymmärrysten pelossa opettaja asettaa itsensä passiiviseen rooliin ja nostaa kädet pystyyn: oppilaan koskettaminen on liian riskialtista opettajan itsensä kannalta, joten opettaja pyrkii välttämään sitä (vrt. Andrzejewski & Davis, 2008, 789). Opettaja haluaa turvautua ulkoa tulleisiin ohjeistuksiin siinä, miten oppilaita voi koskettaa, jolloin uhkana on jättäytyminen juuri passiivisen uhrin rooliin (vrt. Piper et al., 2006, 151–152, 163; Fletcher, 2013, 705–706). Uhrin roolissa opettaja kokee

yhteiskunnan normit ja painostuksen siten, että esimerkiksi vastakkaisen sukupuolen oppilaan koskettaminen mietityttää. Kiinnipitotilanteet ovat myös riskialttiita väärinymmärryksille: opettajaa voidaan epäillä liiallisesta voimankäytöstä.

Uhrina opettaja kokee, ettei hänellä ole aina mahdollisuuksia valita toimintaansa esimerkiksi yllättävissä kiinnipitotilanteissa. Myös yhteisön muiden jäsenten, kuten kollegoiden ja vanhempien, kielteinen suhtautuminen vaikuttaa opettajan haluun välttää koskettamista. Uhrin roolissa opettaja kokee, etteivät koskettamisen hyvät puolet voita mahdollisia riskejä. Opettajaa huolestuttavat monet asiat koskettamiseen liittyen, esimerkiksi oppilaiden vallankäyttö tilanteessa, jossa oppilaat uhkaavat valittavansa opettajan kosketuksesta eteenpäin. Erona välttelijän rooliin on se, että opettaja uhrina kokee kosketuksen olevan riskialtista toimintaa; sen sijaan välttelijä ei vain koe koskettamista luontevaksi tavaksi toimia oppilaiden kanssa.

Janakuviossa (kuvio 1) myönteisen suhtautumisen puolella ovat kasvattajan ja viestijän roolit: näissä rooleissa opettaja kokee pedagogisen koskettamisen myönteisenä asiana. Kasvattajan roolissa koskettaminen on kuitenkin tietoisempaa toimintaa kuin viestijän roolissa. Keskellä on rajoittajan rooli, jossa korostuu enemmän koskettamisen välttämättömyys kuin sen pitäminen myönteisenä tai kielteisenä asiana. Janan kielteisessä päädyssä ovat uhrin ja välttelijän roolit: kummassakin roolissa opettaja suhtautuu koskettamiseen välttelevästi, mutta eriyistä. Välttelijä välttää koskettamista sisäisistä syistä, uhri ulkoapäin tulevien paineiden takia. Uhrin roolissa opettaja myös suhtautuu koskettamiseen huolestuneesti.

Sekä kasvattajan että rajoittajan rooli kuvaavat opettajan tapoja käyttää kosketusta pedagogisesti, mutta erona on, että kasvattaja käyttää kosketusta enemmän positiivisissa tilanteissa ja rajoittaja negatiivissävytteisemmissä. Verrattessa kasvattajan ja rajoittajan rooleja uhrin rooliin erona on, että kasvattaja ja rajoittaja keskittyvät toimimaan pedagogisesti koskettajana, kun taas uhri jättää pedagogisen päätöksenteon ohjeistuksien varaan. Niin ikään välttelijän rooli eroaa ensin mainituista siinä, että välttelijä välttää koskettamasta oppilaita niin

kielteisissä kuin myönteisissä tilanteissa, eikä koe koskettamisen pedagogisia merkityksiä olennaisiksi.

Janakuvion avulla pyrin kuvaamaan sitä, että kukaan opettaja tuskin sijoittuu pelkästään yhteen rooliin, vaan jokaisella opettajalla voi hetkestä ja tilanteesta riippuen olla eri rooli tai roolien sekoitus. Abstraktien, kärjistettyjen roolien tarkoituksena on heijastaa niitä mahdollisia opettajien suhtautumistapoja oppilaiden koskettamiseen, jotka tässä tutkimuksessa ovat tulleet ilmi.

## 7 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta mitataan eri tavoin kuin määrällisessä tutkimuksessa: olennaista on edetä systemaattisesti analyysissä ja tulkinnassa ja kirjoittaa eri vaiheet auki. Lisäksi aineisto on esiteltävä huolellisesti, jotta lukija saa siitä kokonaisvaltaisen käsityksen, ja aineistoesimerkkien avulla on havainnollistettava, mihin tulokset perustuvat: tutkija ei ole keksinyt niitä päästään. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 26–27; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 227–228.) Olen pyrkinyt näihin tavoitteisiin omassa tutkimuksessani: olen tehnyt analyysiani huolella ja selostanut toimintaani vaihe vaiheelta auki Tutkimuksen toteutus -luvussa. Lisäksi olen aineistositaattien avulla perustellut analyysiani ja tulkintaani.

Laadullisen tutkimuksen validiteetti tarkoittaa aineiston sopivuutta kuvaamaan kyseistä tutkimusongelmaa; validiteetin varmistamiseksi tutkijan tulee myös avata omia menetelmällisiä valintojaan ja perustella niitä lukijalle (Ruusuvuori et al., 2010, 27). Olen hankkinut aineistoni haastattelemalla luokanopettajia, eri-ikäisiä naisia ja miehiä, joilla on eripituisia työuria: näin pyrin varmistamaan aineistoni monipuolisuuden. Vaikka aineistoni on verrattain pieni, kuusi haastateltavaa, koen, että se on sopivankokoinen pro gradu -tutkielmaa varten: aineisto sisältää riittävästi aineksia syvällisempääkin analyysia varten. Toki mitä enemmän haastateltavia olisi, sitä enemmän mahdollisia merkityksiä saattaisi löytyä. Toisaalta kuitenkin monet samat asiat korostuivat näillä haastateltavilla: aineiston kylläntymistä oli siis havaittavissa. Olen käyttänyt aikaa pohtiakseni analyysimenetelmiäni ja mietiskellyt erilaisia vaihtoehtoja, minkä jälkeen olen pyrkinyt avaamaan niitä menetelmiä, joihin olen päätenyt.

Tutkimuksen luotettavuuteen arviointiin kuuluu myös objektiivisuuden pohdinta (ks. esim. Hirsjärvi et al., 2007, 292–293). Olen tiedostanut tutkielmaa tehdessäni omat ennakkokäsitykseni, jolloin olen voinut kiinnittää paremmin huomiota myös sellaisiin aineiston kohtiin ja lähdekirjallisuuteen, jotka eivät täysin vastaa käsityksiäni. Olen tutkielmassani hyödyntänyt monipuolisesti eri lähteitä ja rakentanut analyysini ja tulkintani avoimin mielin. Tutkijana ei kuitenkaan koskaan voi olla

täysin vapaa omasta subjektiivisuudesta, ja tutkimustulokset muodostuvat tutkijan tekemistä valinnoista (emt.; ks. myös Ruusuvuori et al., 2010, 15). Tiedostaen siis oman subjektiivisuuteni olen pyrkinyt analyysissa ja tulkinnassa mahdollisimman objektiiviseen tarkasteluun.

Omat taitoni haastattelijana ovat vasta kehittymässä; jokaisen haastattelun jälkeen huomasin, mitä olisin voinut kysyä vielä lisää tai hieman eri tavalla. Kuitenkin koen, että haastattelut onnistuivat tarpeeksi hyvin, ja sain hankittua sopivan aineiston tutkielmaani varten. Pyrin esittämään haastattelukysymyksiä siten, etteivät ne ohjaisi liikaa vastaamista johonkin suuntaan. Lisäksi suhtauduin neutraalisti ja kiinnostuneesti kaikkiin haastateltavien vastauksiin, jotta haastateltavat kokisivat haastattelutilanteen mahdollistavan vastaamisen siten, miten he oikeasti ajattelevat.

Mahdollinen vaikeus puhua koskettamisesta suoraan voi heijastua siihen, että haastateltava jättää vastaamasta kysymykseen tai vastaa kuten olettaa olevan sopivaa vastata. Tämä voi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen. Kuitenkin ajattelen, että kaikilla haastateltavilla oli tilaa pohtia kysymyksiä eri näkökannoilta ja mahdollisuus tuoda erilaisia näkemyksiä esiin, mikä näkyy myös aineistossa: haastatelluilla opettajilla on paljon erilaisia näkemyksiä koskettamiseen liittyen.

Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyys tarkoittaa eri asiaa kuin määrällisessä tutkimuksessa: tarkoituksena on havainnollistaa, mitä kaikkia mahdollisia erilaisia tapoja on kuvata samaa ilmiötä, tässä tapauksessa koskettamista koulussa. Havaintojen pohjalta rakennettujen merkitysten voidaan siten olettaa olevan olemassa kulttuurissa yleisemminkin. (Ruusuvuori et al., 2010, 26–28.) Tutkimustulokseni ovat samansuuntaisia aikaisemman koskettamiseen koulussa liittyvän tutkimuksen kanssa, mutta tuovat siihen kuitenkin uuden näkökulman: miten suomalaiset luokanopettajat suhtautuvat oppilaiden koskettamiseen. Tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia opettajia, mutta ne valottavat niitä ajatuksia, toimintatapoja ja rooleja, joita voi ilmetä opettajilla yleisemminkin.

Tutkimuseettisinä kysymyksinä pohdin haastattelutilanteen luottamuksellisuutta, haastateltavien anonymiteetin säilyttämistä ja aineiston anonymisointia. Ennen

haastatteluja kerroin haastateltaville, mihin tarkoitukseen haastattelu tehdään, ja kerroin äänittäväni haastattelun ja säilyttäväni äänitteet ja litteraatit niin, että haastateltavien anonymiteetti säilyy. Merkitsin äänitteet ja litteraatit kirjainkoodeilla (A–F), joten haastateltavien nimet tai muut tunnistetiedot eivät ole näkyvissä missään muodossa. Haastateltavien anonymiteetti säilyy hyvin, koska en tutkielmassani esimerkiksi erittele haastateltavien ikää tai opetuskokemusta: kerroin vain yleisellä tasolla kaikista haastateltavista. Litteroidessani äänitettä poistin haastateltavan käyttämät nimet: esimerkiksi haastateltavan käyttäessä omaa nimeään merkitsin hakasulkuihin ”haastateltavan nimi”. Näin varmistin, ettei litteroituun aineistoon jää tietoja, joista haastateltavan tai muun henkilön voisi tunnistaa.

## 8 Pohdintaa

Tavoitteenani tässä pro gradu -tutkielmassa oli tarkastella luokanopettajien erilaisia suhtautumistapoja oppilaiden koskettamiseen pedagogisena keinona. Kuiden luokanopettajan haastattelun perusteella muodostin opettajien koskettamiseen liittämisiä erilaisia merkityksiä, tarkastelin opettajan koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä sekä rakensin abstraktin tason rooleja opettajista koskettajina. Nämä tulokset kertovat siitä, miten luokanopettajat kokevat oppilaiden koskettamisen osaksi omaa toimintaansa ja työtään. Koskettamiseen liitetyt merkitykset ja erilaiset roolit eivät ole staattisia (vrt. Andrzejewski & Davis, 2008, 790), vaan ne voivat olla päällekkäisiä ja limittäisiä tai esiintyä erilaisin painoituksin samalla opettajalla.

Omana lähtökohtanani tälle tutkielmalle oli kosketuksen tärkeyden tiedostaminen ja halu selvittää, millaisessa osassa kosketus näyttäytyy luokanopettajille. Koskettaminen saa merkityksiä niin myönteisen kuin välttelevän suhtautumisen kautta: koskettaminen nähdään luonnollisena ja arkisena asiana, rauhoittamisen ja ohjaamisen välineenä sekä välittämisenä; toisaalta osa opettajista ei koe koskettamista itselleen luontaiseksi tavaksi toimia. Lisäksi koskettamista on käytettävä joskus oppilaan toiminnan rajoittamiseen. Koskettaminen saa merkityksen myös huolenaiheena: opettajia mietityttävät mahdollisuus väärinymmärryksiin mutta toisaalta myös kosketuksen puute.

Koskettamisen merkitykset kertovat myös pedagogisen koskettamisen käyttötarkoituksista ja tilannekonteksteista ja sitä kautta opettajan koskettamiseen vaikuttavista tekijöistä. Niin luokkahuonetilanteen konteksti kuin yhteisön ja yhteiskunnan oletetut normit muokkaavat opettajan tapaa käyttää koskettamista osana toimintaansa. Lisäksi koskettamiseen vaikuttavat niin opettajan oma kosketushistoria, oppilaisiin liittyvät piirteet, tietoinen päätöksenteko tai spontaani toiminta kuin erilaiset ohjeistukset tai oma pedagoginen ajattelu. Nämä koskettamiseen vaikuttavat tekijät, kuten erilaiset kontekstit ja opettajan harkinta tilanteessa, kertovat opettajan roolista koskettajana: millaiseen rooliin opettaja asettuu koskettamisen erilaisissa konteksteissa.

Opettajan erilaiset roolit koskettajana kertovat niistä mahdollisista toiminta- ja suhtautumistavoista, joita opettajalla voi olla koskettamiseen liittyen. Opettaja kasvattajana, viestijänä, rajoittajana, välttelijänä sekä uhrina ovat abstrakteja ja kärjistettyjä rooleja, joiden tarkoituksena on havainnollistaa koskettamiseen liittyviä eri puolia ja opettajien erilaisia näkemyksiä. Koska koskettaminen on kompleksinen aihe (ks. esim. Kinnunen, 2013, 213–214), siihen suhtautuminen voi olla hyvinkin ristiriitaista (vrt. Andrzejewski & Davis, 2008, 791): opettaja voi esimerkiksi ajatella koskettamisen olennaiseksi osaksi kasvatustyötään ja samaan aikaan kokea ahdistusta siitä, mitä muut ajattelevat koskettamisesta.

Vaikka tutkimustulokseni eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia luokanopettajia, ne voivat auttaa opettajia hahmottamaan omaa suhtautumistaan koskettamiseen pedagogisena välineenä. Opettajan erilaiset roolit koskettajana voivat siis toimia opettajan itsereflektion välineenä: miten opettaja itse suhtautuu oppilaiden koskettamiseen, ja millaisissa rooleissa ja mistä syistä itse toimii koskettajana. Reflektoinnin kautta opettaja voi havainnoida omaa tapaansa koskettaa ja pohtia, hyödyntääkö kosketusta koulussa niin kuin haluaisi hyödyntää: toteuttaako opettaja omaa pedagogista ajatteluaan vai toimiiko oletettujen ohjeistuksien ja yhteiskunnan painostuksen mukaan. Itsereflektoinnista on mahdollisuus laajentaa keskustelua myös omaan työyhteisöön: miten meidän koulussamme suhtaudutaan koskettamiseen pedagogisena keinona.

Mahdollisuus keskustella koskettamisesta pedagogisena keinona ja siihen liittyvistä huolista jo opettajankoulutuksessa voisi edesauttaa kosketusmyönteisemmän kulttuurin rakentumista. Lisäksi keskustelun jatkuminen työyhteisössä sekä työyhteisön tuki ja kannustaminen pedagogiseen koskettamiseen voivat edistää opettajan oman pedagogisen ajattelun kehittymistä koskettamisen osalta (ks. Andrzejewski & Davis, 2008, 792–793; Fletcher, 2013, 704, 706–707). Monessa haastattelussa mainittiin myös vanhempien huomioiminen oppilaiden koskettamiseen liittyen: vanhempien kanssa keskustelu voi ratkaista opettajaa mietityttäviä asioita. Juuri opettajilla voisi olla rooli yhteisössään keskustelun avaajina, suuntana kosketusmyönteisempi kulttuuri (ks. Owen & Gillentine, 2011, 866).



Koskettamisen käsittely oppilaiden kanssa voi auttaa oppilaita ymmärtämään koskettamisen roolia ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vuosiluokkien 3–6 laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa sanotaan kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun (L2) osalta muun muassa, että ”oppilaita kannustetaan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoa ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen” (POPS, 2014, 155). Vaikka koskettamista ei tässä suoraan mainita, oman kehon käyttäminen tunteiden ilmaisuun voi tarkoittaa esimerkiksi vuorovaikutuksessa tapahtuvaa koskettamista: kosketuksella viestitään toiselle omia ajatuksia. Lisäksi itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3) osalta mainitaan, että ”yhdessä keskustellaan yksityisyyden ja henkilökohtaisten rajojen suojaamisen merkityksestä ja opitaan siihen liittyviä toimintatapoja” (emt., 156). Tähän liittyy myös oman kehon rajojen pitäminen: jokaisella on oikeus koskemattomuuteen. Nämä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kertovat siis siitä, että koskettamisesta keskustelu kuuluu kouluun.

Kaikissa haastatteluissa ilmeni oletus, että yläkoulussa koskettaminen on merkittävällä tavalla erilaista kuin alakoulun puolella. Koska tutkimukseni keskittyi alakouluun, jatkotutkimusaiheena olisi kiinnostavaa tietää, miten yläkoulun ja lukion opettajat suhtautuvat koskettamiseen. Jatkotutkimuksena olisi myös kiinnostavaa selvittää, miten suurempi joukko opettajia suhtautuu koskettamiseen: ovatko suomalaiset opettajat enemmän kosketusmyönteisiä kuin -kielteisiä.

## Lähteet

- Aalto, M. (29.5.2017). Opettaja, kiitos vesisodasta, ryhmähalista ja tilaisuudesta paeta – tässä nerokkaimmat ideat ja opettajat Helsingin seudulta. *Helsingin Sanomat*. Luettu 25.9.2017. Saatavissa: <http://www.hs.fi/paivan-lehti/29052017/art-2000005230650.html>
- Abu-Zhaya, R., Seidl, A., & Cristia, A. (2017). Multimodal infant-directed communication: How caregivers combine tactile and linguistic cues. *Journal of Child Language*, 44(5), 1088–1116.
- Ackerman D. (1991). *Aistien historia*. (S. Heikinheimo, suom.). Juva: WSOY. (Alkuperäisteos julkaistu 1990.)
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education* 24, 779–794.
- Ardiel, E. L., & Rankin, C. H. (2010). The importance of touch in development. *Paediatrics & Child Health*, 15(3), 153–156.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Krepner, J., Stevens, S., O'Connor, T.G., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*, 77(3), 696–711.
- Bellieni, C. V., Cordelli, D. M., Marchi, S., Ceccarelli, S., Perrone, S., Maffei, M., & Buonocore, G. (2007). Sensorial saturation for neonatal analgesia. *The Clinical Journal of Pain*, 23(3), 219–221.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interaction. *Text and Talk*, 30(1), 1–25.

- Cekaite, A. (2015). The coordination of talk and touch in adults' directives to children: Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 152–175.
- Cekaite, A. (2016). Touch as social control: Haptic organization of attention in adult-child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42.
- Cekaite, A., & Holm Kvist, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127.
- Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, C., Nagy, F., & Chugani, D. C. (2001). Local Brain Functional Activity Following Early Deprivation: A Study of Postinstitutionalized Romanian Orphans. *NeuroImage*, 14(6), 1290–1301.
- Cullen, L. A., Barlow, J. H., & Cushway, D. (2005). Positive touch, the implications for parents and their children with autism: An exploratory study. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 11(3), 182–189.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 1–32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diego, M. A., Field, T., Hernandez-Reif, M., Shaw, J. A., Rothe, E. M., Castellanos, D., & Mesner, L. (2002). Aggressive adolescents benefit from massage therapy. *Adolescence*, 37(147), 597–607.
- Enäkoski, R., & Routasalo, P. (1998). *Kosketuksen voima*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Erceau, D., & Guéguen, N. (2007). Tactile contact and evaluation of the toucher. *The Journal of Social Psychology*, 147(4), 441–444.

- Feldman, R., Singer, M., & Zagoory, O. (2010). Touch attenuates infants' physiological reactivity to stress. *Developmental Science*, 13(2), 271–278.
- Field, T. M. (1998). Massage therapy effects. *American Psychologist*, 53(12), 1270–1281.
- Field, T. (2002). Violence and touch deprivation in adolescents. *Adolescence*, 37(148), 735–749.
- Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: A review. *Developmental Review*, 30(4), 367–383.
- Field, T. (2014). *Touch*. (Second Edition.) Cambridge, MA: The MIT Press.
- Field, T., Harding, J., Soliday, B., & Lasko, D. (1994). Touching in infant, toddler, and preschool nurseries. *Early Child Development and Care*, 98, 113–120.
- Field, T. M., Schanberg, S. M., Scafidi, F., Bauer, C. R., Vega-Lahr, N., Garcia, R., Nystrom, J., & Kuhn, C. M. (1986). Tactile/kinesthetic stimulation effects on preterm neonates. *Pediatrics*, 77(5), 654–658.
- Field, T. M., Quintino, O., Hernandez-Reif, M., & Koslovsky, G. (1998). Adolescents with attention deficit hyperactivity disorder benefit from massage therapy. *Adolescence*, 33(129), 103–108.
- Finnegan, R. (2002). *Communicating: The multiple modes of human interconnection*. London: Routledge.
- Fletcher, S. (2013). Touching practice and physical education: Deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18(5), 694–709.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 695–727). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gobo, G. (2004). Sampling, representativeness and generalizability. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 405–426). London: Sage Publications.
- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 122–138.
- Guéguen, N. (2004). Nonverbal encouragement of participation in a course: the effect of touching. *Social Psychology of Education* 7, 89–98.
- Harlow, H. F. (1958). The Nature of Love. *The American Psychologist*, 13(12), 673–685.
- Harlow, H. F., & Zimmerman, R. R. (1959). Affectional Response in the Infant Monkey. *Science*, 130(3373), 421–432.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. (13. p.) Keuruu: Tammi.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusu- vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.

- Jean, A. D., Stack, D. M., & Arnold, S. (2014). Investigating maternal touch and infants' self-regulatory behaviours during a modified face-to-face still-face with touch procedure. *Infant and Child Development*, 23(6), 557–574.
- Jones, S. E., & Yarbrough, A. E. (1985). A naturalistic study of the meanings of touch. *Communication Monographs*, 52(1), 19–56.
- Kinnunen, T. (2013). *Vahvat yksin, heikot sylityksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Juva: Kirjapaja.
- Kraus, M. W., Huang, C., & Keltner, D. (2010). Tactile communication, cooperation, and performance: An ethological study of the NBA. *Emotion (Washington, D.C.)*, 10(5), 745–749.
- Kääntä, L., & Piirainen-Marsh, A. (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.
- Mantis, I., Stack, D. M., Ng, L., Serbin, L. A., & Schwartzman, A. E. (2014). Mutual touch during mother-infant face-to-face still-face interactions: Influences of interaction period and infant birth status. *Infant Behavior and Development*, 37(3), 258–267.
- Montagu, A. (1971). *Touching: The human significance of the skin*. New York: Columbia UP.
- Moszkowski, R. J., & Stack, D. M. (2007). Infant touching behaviour during mother-infant face-to-face interactions. *Infant and Child Development*, 16(3), 307–319.
- Neill, S. R. (1991). Children's Responses to Touch – a questionnaire study. *British Educational Research Journal*, 17(2), 149–163.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2.9.2015). Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä? Luettu 12.4.2017. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut>
- Owen, P. M., & Gillentine, J. (2011). Please touch the children: Appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care*, 181(6), 857–868.
- Pépin-Gagné, J., & Parent, S. (2016). Coaching, touching, and false allegations of sexual abuse in Canada. *Journal of Sport and Social Issues*, 40(2), 162–172.
- Piper, H., Garratt, D., & Taylor, B. (2013). Child abuse, child protection, and defensive 'touch' in PE teaching and sports coaching. *Sport, Education and Society*, 18(5), 583–598.
- Piper, H., Powell, J., & Smith, H. (2006). Parents, professionals, and paranoia: The touching of children in a culture of fear. *Journal of Social Work*, 6(2), 151–167.
- Piper, H., Taylor, B., & Garratt, D. (2012). Sports coaching in risk society: No touch! No trust! *Sport, Education and Society*, 17(3), 331–345.
- POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Luettu 5.10.2017. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press.
- Schanberg, S. M., & Field, T. M. (1987). Sensory Deprivation Stress and Supplemental Stimulation in the Rat Pup and Preterm Human Neonate. *Child Development*, 58(6), 1431–1447.
- Scott, C. (2013). The Australian situation: Not so touchy? *Sport, Education and Society*, 18(5), 599–614.
- Seidl, A., Tincoff, R., Baker, C., & Cristia, A. (2015). Why the body comes first: Effects of experimenter touch on infants' word finding. *Developmental Science*, 18(1), 155–164.
- Suvilehto, J. T., Glerean, E., Dunbar, R. I. M., Hari, R., & Nummenmaa, L. (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(45), 1–6.
- Tulbert, E., & Goodwin, M. H. (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* (s. 79–92). New York: Cambridge University Press.
- Törrönen, J. (2010). Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 180–211). Tampere: Vastapaino.



- Uvnäs Moberg, K. (2007). *Rauhoittava kosketus. Oksitosiinin parantava vaikutus kehossa.* (R. Kankkunen, suom.). Helsinki: Edita. (Alkuperäisteos julkaistu 2000.)
- Vaidis, D. C. F., & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Increasing compliance with a request: Two touches are more effective than one. *Psychological Reports*, 103(1), 88–92.
- Weiss, S. J., Wilson, P., & Morrison, D. (2004). Maternal tactile stimulation and the neurodevelopment of low birth weight infants. *Infancy*, 5(1), 85–107.
- Wheldall, K., Bevan, K., & Shortall, K. (1986). A touch of reinforcement: The effects of contingent teacher touch on the classroom behaviour of young children. *Educational Review*, 38(3), 207–216.
- Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sport, Education and Society*, 22(3), 305–320.

## Liitteet

### LIITE 1

Teemahaastattelurunko

#### Perustietoja:

1. Kuinka kauan olet ollut opettajana?
2. Ikä
3. Erityisopettajan koulutus?
4. Mitä luokka-asteita olet opettanut?
5. Millainen luokka tällä hetkellä (luokka-aste; opettaako muitakin kuin omaa luokkaa)?

#### Suhtautuminen oppilaiden koskettamiseen koulussa:

1. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta koskettaminen?
2. Miten kuvailisit suhtautumistasi oppilaiden koskettamiseen? (opettaja koskettaa oppilaita)
3. Muistatko, milloin viimeksi olet koskettanut oppilasta? (Mistä syystä?)
4. Mitä eri tapoja käytät oppilaiden koskettamiseen?
5. Kuinka tietoisesti kosketat? (Onko koskettaminen lähinnä tietoista toimintaa (esim. kättely) vai tapahtuuko sitä myös luonnollisesti vuorovaikutuksen lomassa?)
6. Millaisissa tilanteissa oppilaan koskettaminen on luontevaa?
7. Onko tilanteita / Millaisissa tilanteissa koskettaminen on välttämätöntä/tarpeellista?
8. Muistatko tilannetta, jossa olisit joutunut pohtimaan, koskeako oppilasta vai ei? Tai jälkikäteen pohtinut, olisiko pitänyt koskea / jättää koskematta?
9. Miten eri oppiaineiden tunneilla koskettaminen eroaa?
10. Entä eri-ikäisten oppilaiden kanssa?
11. Oletko kiinnittänyt huomiota siihen, keitä oppilaita kosketat?
  - Vaikuttaako oppilaan tausta (esim. maahanmuuttotausta) koskettamiseen?
  - Vaikuttaako oppilaan sukupuoli koskettamiseen?
  - Yleisopetuksen oppilas / erityisoppilas?

12. Oletko huomannut, että miten eri oppilaat reagoivat koskettamiseen, ja vaikuttaako se koskettamiseen jatkossa?
13. Tekevätkö oppilaat itse aloitteita koskettamiseen? Miten reagoit oppilaiden koskettaessa sinua?
14. Oletko puhunut oppilaidesi kanssa koskettamisesta tai tehnyt joitakin harjoituksia turvalliseen koskettamiseen liittyen? Jos olet, niin mitä ja millaisia?
  - Oppilaiden välinen koskettaminen: oletko kiinnittänyt huomiota siihen, sekä myönteiseen että kielteiseen koskettamiseen; millaista koskettaminen on?
15. Käytätkö joskus koskettamista pedagogisena välineenä? Millä tavalla?
16. Oletko joutunut puuttumaan väkivaltatilanteeseen koulussa, esim. oppilaiden välinen fyysinen tappelu? Miten olet toiminut? Jos et ole, niin miten uskot toimivasi sellaisessa tilanteessa?

**Miten koulussa puhutaan koskettamisesta:**

17. Muistatko tilanteen esim. opettajainhuoneessa, jossa koskettamisesta on puhuttu? Mitä ja miten siitä on puhuttu?
18. Millainen ilmapiiri koulussa on koskettamisen suhteen:
  - Kannustetaanko opettajia koskettamaan, vaietaanko aiheesta vai ohjeistetaanko välttämään koskettamista
  - Onko jotain sääntöä?
19. Mitä ajatuksia väkivalta/hyväksikäyttötapaukset ovat herättäneet koulussa? Ovatko ne vaikuttaneet koulun kosketusmyönteisyyteen/kielteisyyteen?
  - (Opettaja työntää oppilaan ulos ruokalasta; liian kovakourainen käsittely?)
  - (Hyväksikäyttö/ahdistelutapaukset, jossa opettaja hyväksikäyttänyt oppilaita?)
20. Mitä ajattelet siitä, että vaikuttaako opettajan sukupuoli koskettamiseen, ja jos vaikuttaa, niin miten?

**Jos ei kosketa:**

Miksi et kosketa?

Milloin olet päättänyt olla koskematta, oletko joskus aiemmin koskenut? Mikä on muuttanut?

Mitä pitäisi muuttua, jotta voisit kuvitella koskettavasi?