



Karttunen Irina & Sadinmäki Milla

Kosketus luokanopettajien kertomuksissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Kosketus luokanopettajien kertomuksissa (Irina Karttunen & Milla Sadinmäki)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2023

---

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee luokanopettajien kokemuksia kosketuksesta työssään. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat kokevat kosketuksen osana päivittäistä työtään ja vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa. Tutkimuksessa selvitämme, miten ja milloin opettajat koskettavat oppilaita koulun arjessa, ja mitä taustalla vaikuttavia tekijöitä kosketukseen tai koskettamatta jättämiseen liittyy. Tutkimuskysymyksemme ovat: Mitä opettajat kertovat kosketuksesta osana työtään ja miten opettajat kuvailevat kertomuksissaan kosketusta? Tutkimus on kvalitatiivinen, narratiivinen tutkimus, jonka aineisto on koostettu vapaamuotoisilla kirjoitelmailla. Narratiivisessa lähestymistavassa kertomusten ajatellaan olevan tapa ymmärtää ihmisen elämää ja jokapäiväisiä arjen tapahtumia. Siksi narratiivisuus on luonnollinen lähestymistapa tutkimuksellemme, sillä pyrkimyksenä on kertomusten kautta ymmärtää opettajia sekä heidän toimintatapojaan kosketukseen liittyen.

Tutkimus toteutettiin vuonna 2023 keväällä anonyymien Webropol-lomakkeen avulla. Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat luokanopettajat ja aineistopyyntö julkaistiin Facebookissa Alakoulun aarreaitta - sekä Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi -ryhmissä. Aineisto koostuu kymmenestä vapaamuotoisesta kirjoitelmasta, joita on analysoitu narratiivien analyysin keinoin. Narratiivien analyysin pyrkimyksenä on vastauksia vertailemalla löytää narratiivien joukosta yhteisiä teemoja ja yleisimpiä käsitteellisiä ilmenemismuotoja, joita kategorisoimme aineistosta. Toteutimme analyysiä narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöisesti, mutta hyödynsimme myös valmista teoriaa syventääksemme analyysia.

Voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat tiedostavat kosketuksen olevan väistämättä osa opettajan ammattia. Opettajien suhtautumisessa kosketukseen on kuitenkin huomattavissa eroavaisuuksia, mutta jokainen opettaja kuitenkin koskettaa työssään. Sekä koskettamiseen että koskettamatta jättämiseen vaikuttavat vahvasti oppilaan ikä, oppilaantuntemus sekä kosketukseen liittyvä varovaisuus, joka näkyy esimerkiksi kosketuksen sukupuolittuneisuudessa ja seksuaalisoitumisessa. No-touch -ilmiö on nähtävissä opettajien ajatuksissa sekä toiminnassa. Tutkimus osoittaa, että kosketus näkyy monipuolisesti koulun arjen erilaisissa tilanteissa. Kosketuksellaan opettajat pyrkivät johonkin tiettyyn päämäärään, ja usein se kietoutuu osaksi sanallista vuorovaikutusta. Peilasimme aiemmissa tutkimuksissa esiteltyjä kosketuksen tapoja tutkimukseemme, joista välittävä, kontrolloiva ja ohjaava sekä avustava kosketus ovat vahvasti mukana opettajien toiminnassa. Näihin kosketuksen tapoihin sisältyy myös tarkempia kuvauksia kosketuksen tarkoituksesta. Lisäksi esille nousee kurinpitokeinot kosketuksen tapana. Voidaan myös todeta, että opettajilla on samankaltaiset käsitykset siitä, että olkapää ja selkä ovat neutraaleimpia kehonalueita, joihin oppilasta kosketetaan.

Avainsanat: kosketus, kosketuskulttuuri, opettajan ja oppilaan välinen kosketus, opettajan ammatillinen kosketus.

# Sisältö

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Johdanto</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>2. Kosketus</b> .....  | <b>7</b>  |
| <b>3. Kosketuskulttuuri</b> .....                                 | <b>9</b>  |
| 3.1 Kosketuskulttuuri suomalaisen koulun kontekstissa.....        | 10        |
| 3.2 Kosketuksen sukupuolittuneisuus ja no-touch -ilmiö .....      | 12        |
| <b>4. Opettajan ja oppilaan välinen kosketus</b> .....            | <b>16</b> |
| 4.1 Opettajan ammatillinen kosketus .....                         | 19        |
| 4.2 Kosketus osana kurinpitokeinoja .....                         | 20        |
| <b>5. Tutkimuksen toteutus</b> .....                              | <b>22</b> |
| 5.2 Narratiivinen lähestymistapa .....                            | 22        |
| 5.3 Aineiston koonti ja kuvaus .....                              | 24        |
| 5.4 Narratiivisuus analyysimenetelmänä .....                      | 26        |
| <b>6. Tulokset</b> .....  | <b>29</b> |
| 6.1 Luokanopettajien kertomuksia kosketuksesta osana työtään..... | 29        |
| 6.1.1 <i>Kosketus osana opettajan ammattia</i> .....              | 29        |
| 6.1.2 <i>Oppilaan ikä</i> .....                                   | 31        |
| 6.1.3 <i>Oppilaantuntemus</i> .....                               | 33        |
| 6.1.4 <i>Kosketukseen liittyvä varovaisuus</i> .....              | 35        |
| 6.2 Kosketuksen tavat.....  | 38        |
| 6.2.1 <i>Välittävä kosketus</i> .....                             | 39        |
| 6.2.2 <i>Kontrolloiva ja ohjaava kosketus</i> .....               | 44        |
| 6.2.3 <i>Avustava kosketus</i> .....                              | 46        |
| 6.2.4 <i>Fyysinen rajoittaminen</i> .....                         | 47        |
| <b>7. Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....                        | <b>50</b> |
| <b>8. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b> .....             | <b>54</b> |
| <b>Lähteet</b> .....  | <b>57</b> |

# 1. Johdanto

Kosketus on merkittävä ja luonnollinen osa ihmisten välistä jokapäiväistä vuorovaikutusta (Kinnunen & Kolehmainen, 2019). Moni opettaja on kuvailut kosketuksen olevan arkipäiväinen osa opetustyötä ja vuorovaikutusta, ja koulu onkin merkittävä ympäristö oppia luonnollisesta ja sallitusta kosketuksesta (Tikkanen, 2018). Opettajan ammatin tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoa ja taitoa tasa-arvosta sekä sivistyksestä, ja näin kasvattaa heitä ihmisyyteen ja osaksi yhteiskuntaa. Jotta nämä asiat toteutuvat, tarvitsemme kasvattamiseen erilaisia vuorovaikutuksen keinoja ja kosketus onkin osa päivittäistä pedagogiikkaa (Kinnunen, Parviainen, Haho & Jolkkonen, 2019). Vaikka kosketuksella on välttämätön ja luonnollinen osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, opettajat joutuvat pohtimaan uskaltaako oppilaaseen enää koskea ollenkaan. Uutisointi kouluissa tapahtuvasta seksuaalisesta häirinnästä ja vallan väärinkäytöstä on johtanut kaikenlaisen kosketuksen demonisoimiseen, jonka takia hyväksikin tarkoitettu kosketus nähdään epäilyttävänä (Tikkanen, 2018; Poutala, 2010).

Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme luokanopettajien kokemuksia kosketuksesta työssään. Tavoitteenamme on selvittää, miten opettajat kokevat kosketuksen osana päivittäistä työtään ja vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa. Tutkimuksessa selvitämme, miten ja milloin opettajat koskettavat oppilaita koulun arjessa ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Tutkimuksellamme lisäämme ymmärrystä siitä, mitä taustalla vaikuttavia tekijöitä kosketukseen tai koskettamatta jättämiseen liittyy. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kosketukseen liittyy sukupuolittuneita ajatusmalleja, joiden kohteeksi etenkin miesopettajat ovat joutuneet (Jones, 2001; Johnson 2000; Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne, 2019). Kasvatus- ja opetuslalla työskentelevät miehet kohtaavat naisia enemmän epäilyksiä esimerkiksi ahdistelusta tai seksuaalisesta hyväksikäytöstä (Tait, 2001) Tutkimuksemme kannalta onkin tärkeää, että sekä mies- että naisopettajien kokemukset tulevat kuulluiksi, jotta mahdolliset sukupuolittuneet piirteet nousevat esille. Pyrimme tutkimuksemme kautta korostamaan kosketuksen luonnollisuutta, sillä nykypäivän median otsikoissa kosketus opettajan ja oppilaan välillä tuodaan ilmi usein seksuaalisena hyväksikäyttönä tai voimakeinojen väärinkäyttönä, eikä kosketuksen positiivisista puolia juurikaan puhuta (Aromaa & Kinnunen, 2013).

Teimme kandidaatin tutkielmassamme (Karttunen & Sadinmäki, 2021) kirjallisuuskatsauksen kosketuksesta opettajan työssä, ja tutkimustuloksissamme ilmeni, että opettajat tunnistavat kos-

ketuksen hyödyt, mutta eivät välttämättä uskalla koskettaa. Tämä tutkimustulos herätti mielenkiintomme pro gradu -tutkielmamme aiheeseen, sillä halusimme itse päästä tutkimaan opettajien kokemuksia kosketuksesta. Aihe kiinnostaa meitä sen arkaluontoisuuden takia. Kosketus nähdään välttämättömänä ja luonnollisena ilmiönä, mutta siihen suhtaudutaan silti melko risti-riitaisesti (Owen & Gillentine, 2011; Öhman & Quennerstedt, 2015). Kouluissa työskennellessämme olemme huomanneet, kuinka kosketus on läsnä koulun arjessa jatkuvasti niin opetustilanteissa kuin niiden ulkopuolellakin. Kosketuksella voidaan esimerkiksi avustaa, ohjata tai rauhoittaa oppilasta (Field, 2014; Kinnunen ym., 2019; Tainio ym., 2019; Cekaite, 2016).

Koemme tärkeäksi tutkia aihetta myös sen takia, ettei koulutuksessamme ole juurikaan puhuttu aiheesta. Kosketusta on sivuttu opinnoissamme vain äärimmäisiä kurinpitokeinoja kuvatessa, mutta positiivisia arkipäivän kosketuksen muotoja ei olla tuotu esille laisinkaan. Myös Keränen (2022) tuo ilmi, ettei suomalaisten yliopistojen tarjoamien kurssien nimissä mainita kosketusta. Tämä voi osittain vaikuttaa siihen, että kosketus on edelleen melko jännitteinen ilmiö kasvatus- ja opetusosalalla (Keränen, 2022). Siksi onkin tarpeellista, että kosketuksesta tehdään tutkimusta, jotta sekä alaa opiskelevat että jo työelämässä olevat ymmärtävät kosketuksen luonnollisuuden, mutta myös sen herkkyyden sekä rajat.

Kosketus on ollut suhteellisen vähän tutkittu tutkimusaihe (Aromaa & Kinnunen, 2013) Muita aisteja, kuten näkö- ja kuuloaistia on tutkittu laajemmin kuin tuntoaistia (Field, 2014). Viime vuosien aikana kiinnostus aihetta kohtaan on kuitenkin herännyt. Useat aiemmat suomalaiset kosketukseen liittyvät tutkimukset käsittelevät varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kosketusta (Keränen, Juutinen & Estola, 2017; Bergnehr & Cekaite, 2017) tai pohjautuvat oppilaiden kokemuksiin (Karvonen, Heinonen, Tainio, Routarinne & Ahlholm, 2018). Liisa Tainion johtama Koskettava koulu –hanke on lisännyt tutkimusta kosketuksesta suomalaisen koulun kontekstissa (Jauhiainen, Rajala & Lipponen, 2022), ja viime vuosien aikana institutionaaliseen kosketukseen liittyvää tutkimusta on julkaistu enemmän (Tainio, Karvonen & Heinonen, 2023; Keränen, 2022; Heinonen, Karvonen & Grünthal, 2022). Koskettava koulu -hanke on Koneen säätiön rahoittama ja toteutettu vuosina 2017–2021 (Karvonen, 2017). Hankkeessa on tutkittu erilaisin menetelmin ala- ja yläkoulussa tapahtuvaa kosketusta ja sen vuorovaikutustehtäviä, merkityksiä sekä normistoa (Jauhiainen ym., 2022).

Ihmiset ovat aina osa jotain kulttuurista ympäristöä ja aikakautta. Samoin kuin kulttuurit muuttuvat jatkuvasti ja niitä luodaan ajan mukana, myös kosketuskulttuurit muovautuvat yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä. (Kinnunen ym. 2019.) Vuonna 2019 maailmanlaajuisesti

levinnyt koronapandemia on ollut lähihistorian merkittävin kosketuskulttuuriin vaikuttanut ilmiö. Koronapandemia muutti ihmisten välistä vuorovaikutusta erilaisin säännöksin, mutta selvimmin se näkyi fyysisen vuorovaikutuksen rajoituksina, joilla pyrittiin estämään tartuntojen leviäminen (Keränen, 2022). Luonnollisesti tämä ilmiö ulottui myös koulumaailmaan, jolloin opettajan ja oppilaan välinen fyysinen vuorovaikutus ei toteutunut totuttuun tapaan. Vaikka yhteiskunta on vähitellen palautunut koronapandemiaa edeltävään “normaaliin” elämään, on korona voinut jättää jälkensä tiettyihin toimintatapoihin myös koulun kontekstissa.

Pro gradu –tutkielmamme koostuu kahdeksasta pääluvusta. Johdannon jälkeen käsittelemme keskeisiä käsitteitä. Määrittelemme kosketusta ja kosketuskulttuuria, sekä perehdymme kosketuskulttuurin alaluvuissa tarkemmin suomalaisen koulun kosketuskulttuuriin sekä kosketuksen sukupuolittuneisuuteen ja no-touch -ilmiöön. Neljäs pääluku käsittelee opettajan ja oppilaan välistä kosketusta kuvaamalla kosketuksen tapoja sekä ammatillista kosketusta. Tämän jälkeen avaamme tutkimuksen toteuttamista, sen narratiivista lähtökohtaa ja narratiivien analyysia, sekä kuvaamme aineistoa ja sen koontia. Tutkimustulokset ovat kuudennessa luvussa, ja alaluvut on jaettu vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Johtopäätökset ja pohdinta kietoutuvat yhteen luvussa seitsemän, minkä jälkeen päätämme pro gradu -tutkielmamme luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvien kysymysten pohdintaan.

## 2. Kosketus

Iho on ensimmäinen ja laajin aistielin, joka kehittyy jo sikiövaiheessa (Field, 2014). Tuntoaisti kehittyy ihmiselle ensimmäisenä (Kinnunen, 2013), ja jo kohdussa sikiö saa stimulaatiota kosketuksesta sekä äidiltään, että muilta ihmisiltä, jotka koskevat äidin vatsaan. (Field, 2014). Kosketuksen kautta välitetään hoivaa, joka on välttämätöntä pienelle lapselle, eikä vauva kasva ja kehity ilman kosketusta (Kinnunen, 2013.) Tutkimuksen mukaan vastasyntyneiden kehitys hidastuu, jos he jäävät ilman kosketusta (Enäkoski & Routasalo, 1998). Kosketuksella onkin todettu olevan positiivisia vaikutuksia vauvojen terveydelle, joita ovat esimerkiksi lisääntynyt aktiivisuus, motoriikka ja tarkkaavaisuus sekä itkun väheneminen (Enäkoski & Routasalo, 1998; Mäkelä, 2005). Kosketus on perustarve unen, ravinnon ja lämmön rinnalla (Kinnunen ym., 2019), ja varhaislapsuudessa saatu kosketus on merkittävä tekijä tasapainoisten tunnesuhteiden kehittymiselle (Enäkoski & Routasalo, 1998). Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä enemmän häntä autetaan ja tuetaan kosketusta käyttäen (Kinnunen ym., 2019). Kosketuksen avulla opimme jo lapsuudessa havaitsemaan ympäristöämme koskettelemalla sekä tunnustelemalla asioita (Aromaa & Kinnunen, 2013), ja siten saamme käsityksen ympäröivästä maailmasta ihon kautta (Uvnäs Moberg, 2007). Lapsen varttuessa koskettaminen vähenee, ja yläkouluikäisten nuorten kosketuksen määrä lähes puolittuu alakouluikäisten lasten kosketuksen määrään verrattuna. (Field, 2014.) Kosketus kuitenkin nähdään merkittävänä tekijänä ihmisen terveydelle kaikissa eri ikävaiheissa (Kinnunen, 2013).

Tuntoaistin toiminta perustuu kosketukseen, joka vapauttaa ihmisessä erilaisia hormoneja sekä välittäjäaineita. Oksitosiinitutkija Kerstin Uvnäs Moberg on tutkinut kosketuksesta vapautuvaa hyvän olon hormonia eli oksitosiinia (Uvnäs Moberg, 2007). Oksitosiinia vapautuu aivoissa ja verenkierrossa, ja se vaikuttaa myös muiden välittäjäaineiden ja hormonien eritykseen kehossa (Kinnunen, 2013). Kosketuksesta vapautuvan oksitosiinin on todettu vähentävän stressiä ja alentavan verenpainetta (Field, 2014) sekä tehostavan oppimista, rauhoittavan sekä lievittävän kipua (Uvnäs Moberg, 2007).

Fieldin (2014) mukaan tuntoaisti on ihmisen aisteista sosiaalisin, sillä sen käyttäminen eli koskettaminen perustuu tyypillisesti vuorovaikutukseen toisen henkilön kanssa. Merleau-Ponty (1962) onkin todennut, ettei toista voi koskettaa tulematta itse kosketetuksi. Kosketus onkin yksi oleellinen sanattoman vuorovaikutuksen muoto (Steward & Lupfer, 1987) ja sen kautta osoitamme ja välitämme tunteita sekä tietoa usein myös tiedostamattomasti (Uvnäs Moberg, 2007). Kosketus on samaan aikaan niin henkilökohtainen kuin myös jaettu kokemus (Aromaa

& Kinnunen, 2013), ja kun tunnemme kosketusta, aistimme sen sävyä sekä tarkoitusperää (Mäkelä, 2005). Karvonen ym. (2023) selittää, että kosketuksen intensiteetti vaihtelee sen tarkoituksen mukaan ja kosketuksen laatu voi vaihdella kevyestä voimakkaaseen sekä lyhyestä pitkäkestoiseen kosketukseen. Kosketuksen merkityksen tulkintaan vaikuttaa kosketettavan kehonosa ja kosketuskohta (Karvonen ym., 2023). On tutkittu, että mitä läheisempi ihminen on toiselle, sitä sallitumpaa on koskettaa laajemmin kehon eri alueille, mutta päinvastoin vieraampien ihmisten kosketuksen on soveliasta kohdistua käsiin tai yläruumiiseen (Suvilehto, Glerean, Dunbar, Hari & Nummenmaa, 2015).

Kosketusta määriteltäessä onkin tärkeää muistaa, että jokainen ihminen on yksilö, joka kokee kosketuksen eri tavalla (Enäkoski & Routasalo, 1998). Tätä selittää esimerkiksi se, että ihmisen tuntoaistin toiminnassa on eroavaisuuksia yksilöiden välillä (Karvonen, Tainio & Heinonen, 2023). Oma suhtautuminen koskettamiseen tai kosketetuksi tulemiseen juontuu geneettisestä taipumuksesta sekä ympäristöstä opituista malleista (Field, 2014). Kosketusaisti ei lähtökohtaisesti muutu elämän aikana, mutta siihen suhtautuminen voi muovautua elämän tuoman kokemuksen ja iän myötä (Enäkoski & Routasalo, 1998), minkä lisäksi koskettamista ja kosketetuksi tulemistä voidaan myös harjoitella sekä oppia jatkuvasti (Kinnunen ym., 2019; Halla-aho & Jäntti, 2023). Kosketuksen rajat ja tulkinnat rakentuvat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja niihin vaikuttavat esimerkiksi koskettajan ja kosketettavan ikä, sukupuoli, yksilön kosketushistoria ja henkilöiden välinen vuorovaikutushistoria (Tainio ym., 2019). Tulkitsemiseen ja merkitysten luomiseen liittyy aina myös tilannesidonnaisuus (Karvonen ym., 2023).

Kinnunen ym. (2019) toteaa, että lapsuudessa saatu hoiva heijastelee myös aikuisuuteen ja suhteisiin, ja kosketuksen kokemukset lapsuudessa auttavat hahmottamaan oman kehon rajat. Uvnäs Moberg (2007) toteaa, että on tärkeä taito osata kieltää tai sallia toisen ihmisen kosketus, ja vastavuoroisesti pyytää lupaa toisen koskettamiseen. Näiden taitojen opettaminen lapselle auttaa kunnioittamaan omaa kehoa ja asettamaan sopivat rajat. Jos lapsuudessa saatu kosketus on ollut vähäistä tai jopa olematonta, voi oman tai toisen kehon rajat olla haastavaa tunnistaa. Tämä voi pahimmassa tapauksessa altistaa jopa hyväksikäytölle. (Kinnunen ym., 2019.)



### 3. Kosketuskulttuuri

Kosketuskulttuuri muodostuu useasta eri osasta ja sen rakentumiseen vaikuttavat suuresti esimerkiksi ihmisen etninen tausta, sukupuoli, ikä sekä sosiaaliluokka. Kosketuksen aikaa ja paikkaa säätelevät sosiaaliset normit sekä kulttuuriset arvot (Kinnunen ym., 2019). Fieldin (2014) tutkimusten mukaan kosketuksella on todettu olevan paljon kulttuurisia eroja, ja Aromaa ja Kinnunen (2013) kuvailevat, että kosketuksen muodot ja tavat vaihtelevatkin eri kulttuurien välillä. On silti todettava, että kosketus on kulttuureja ylittävä vuorovaikutuksen keino, jonka avulla voidaan osoittaa myötäelämistä elämän eri tunnetiloissa (Karvonen & Tainio, 2023a). Kosketuskulttuurit muuttavat muotoaan ajan mukana (Karvonen ym. 2023), jonka takia on olennaista ymmärtää, että kosketusta tulkitaan aina kulttuurisessa kontekstissa (Aromaa & Kinnunen, 2013).

Vaikka suuri osa ihmisten keskinäisestä kosketuksesta on kaavoittunutta tapakulttuuria ja ihmiset toimivat totuttujen tapojen mukaisesti ilman suuria tunnepurkauksia, voidaan kosketuksen avulla välittää myös voimakkaita tunteita (Kinnunen, 2013). Arkipäiväisen kosketuksen lisäksi kosketuksella voidaan välittää niin rakkauden kuin vihankin tunteita ääripäistä toiseen (Kinnunen ym., 2019). Eri kulttuureissa on erilaisia tapoja koskettaa toista tervehtiessä, kuten esimerkiksi suudella poskelle, halata tai läimäyttää selkään (Kinnunen, 2013). Länsimaisessa kulttuurissa on yleistä koskea käsiin, olkapäihin tai yläselkään tervehtiessä, onnitellessa tai hyvästellessä (Enäkoski & Routasalo, 1998). Suomessa käytetään tervehtiessä useimmiten kättelyä. (Kinnunen, 2013.) Sherrie Cohen kuvailee kättelyä merkinä luottamuksena toiseen ja tasa-arvoon (viitattu lähteessä Field, 2014, s. 23). Myös Kinnunen (2013) vahvistaa tätä ajatusta, että suomalaisessa kosketuskulttuurissa kättely merkitsee enemmän kunnioitusta kuin läheisyyden osoitusta. Kättely voidaan tulkita myös kiitollisuuden osoittamisena (Suominen, 2014). Kinnunen (2013) tuo esille Suomessa näkyvän erikoisen kättelyyn liittyvän piirteen, sillä ei ole tapana kätellä itselle läheisiä ihmisiä ja tämä voi olla jopa loukkaavaa. Suomalaisessa kosketuskulttuurissa kosketus sijoittuu tapaamisen alkuun ja loppuun, kun taas joissain kosketusrikkaimmissa maissa kosketus on monipuolisempaa arjen eri tilanteissa (Kinnunen ym., 2019).

Suomen lisäksi esimerkiksi Ruotsissa koskettaminen koetaan etäisenä, ja voidaankin todeta, että Pohjoismaiden kosketuskulttuurit ovat vältteleviä verrattuna Etelä-Euroopan kosketusrikkaisiin maihin, joissa koskettaminen on oleellinen osa päivittäistä vuorovaikutusta (Field, 2014). Myös Karvonen ym. (2023) toteavat, että Pohjois-Amerikka sekä Pohjois-Eurooppa ovat

kosketusta vältteviä maita. Onkin tutkittu, että pohjoisamerikkalaisten lasten vanhemmat koskettavat lapsiaan vähemmän kuin ranskalaisten lasten vanhemmat (Field, 2014).

Niin Suomessa kuin muissakin maissa, kosketuksen normit ovat sukupuolittuneita ja Kinnusen ym. (2019) mukaan niihin liittyy erilaisia sääntöjä. Esimerkiksi Suomessa miesten välinen julkisen kosketus nähdään edelleen rikkovan normeja (Kinnunen, 2013; Kinnunen ym., 2019), kun taas Suvilehdon ym. (2015) tutkimus paljastaa, että naisten välistä kosketusta ei koeta epä-mukavana ja se on sallitumpaa. Monissa länsimaissa miesten välinen kosketus nähdään miehissyydelle liian tunteellisenä eleenä, ja se voi johtaa jopa tulkintoihin homoseksuaalisuudesta (Classen, 2005). Päinvastoin esimerkiksi Aasiassa ja joissain arabimaissa julkisesti koskettaminen on hyväksyttävää saman sukupuolen edustajien välillä, mutta vastakkaisten sukupuolten edustajien välistä kosketusta säädelään tarkoin (Kinnunen, 2013; Kinnunen ym. 2019). Suvilehdon ym. (2015) tutkimuksessa tuodaan ilmi, että naisten kosketus koetaan miesten kosketusta luonnollisempana ja miellyttävämpänä, joka näkyy siten, että naiset koskettavat ja kokevat kosketusta enemmän. Tämä saattaa juontua siitä, että kosketus mielletään yleisesti naiselliseksi ja on naisille luonnollisempaa (Kinnunen ym. 2019). Miesten ja naisten välisiin kosketuseroihin ei kuitenkaan ole löydetty tarkkaa syytä (Suvilehto ym., 2015), ja Fieldin (2014) mukaan tutkimusta kulttuurien välisistä kosketuseroista tulisi tehdä enemmän, jotta voimme ymmärtää paremmin ihmisten toimintatapoja.

### **3.1 Kosketuskulttuuri suomalaisen koulun kontekstissa**

Kulttuuriset kosketusperinteet näkyvät koulun kontekstissa, ja samalla koulu ohjaa oppilaita tietynlaiseen kosketuskulttuuriin (Aromaa & Kinnunen, 2013). Syväoja (2004) toteaa, että historian saatossa suomalaisen koulun kosketuskulttuuri on muuttunut radikaalisti, sillä vielä vuosisata sitten ruumiillista kuritusta pidettiin yhtenä opettajan tärkeimmistä fyysisistä kurinpitomenetelmistä. Myös vanhemmat kokivat sen luonnollisena opetukseen ja kasvatukseen liitettävänä asiana. (Syväoja, 2004.) Usein 1900-luvun puolella välissä koulua käyneet henkilöt nostavat esille opettajien yleisesti käytössä olleet ankarat kurinpitokeinot. Niin Karvosen ym. (2019) että Karvosen ja Tainion (2023b) keräämissä opettajan kosketusta käsittelevissä muistelmassa opettajan kosketusta on kuvailtu suurilta osin kurinpidollisten menetelmien kautta. Myös Rantala (2013) toteaa, kuinka ruumiillinen kuritus on vahvasti läsnä ihmisten koulumuis-

toissa. Karvosen ym. (2018) tutkimuksessa muisteltiin opettajien antaneen luunappeja, tukkapöllyjä ja karttakepin iskuja. Myös Uusikylä (2006) tuo esille koulumuistoissaan pelon fyysisen väkivallan käytöstä 1950-luvun koulussa.

Vuonna 1914 säädettiin laki, joka kielsi oppilaiden ruumiillisen kurittamisen (Rantala, 2013). Kuitenkin tästä lakimuutoksesta huolimatta ruumiilliset kurinpitokeinot jäivät silti osaksi opettajien toimintamalleja, joka johtui osaksi siitä, ettei kouluhallitus puuttanut ruumiilliseen kuritukseen kuin vasta äärimmäisissä tapauksissa. Nykyisin kouluissa oppilaiden ei enää tarvitse pelätä, että opettaja käyttäisi aiemmin arkipäiväisinä pidettyjä fyysisiä kurinpitokeinoja, ja tämän seurauksena myös kokonaisvaltaisen oppimisen lähtökohdat ovat parantuneet. (Rantala, 2013.) Myös Gershoff (2017) vahvistaa, että mikäli oppilas joutuu pelkäämään joutuvansa fyysisen kurittamisen kohteeksi, se vaikuttaa vahvasti oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen. Feinstein ja Mwahombela (2010) tähdentää, että fyysisen vahingon rinnalla lapsi joutuu kokemaan myös vahvaa emotionaalista nöyryyttämistä. Yhteiskunnan koulutus- ja sivistystason nousu on vaikuttanut osittain väkivaltaa hyväksyvän kulttuurin vähenemiseen (Sariola, 2014).

Yhteiskuntamme muuttuessa yhä monikulttuurisemmaksi, on avarrettava käsityksiä myös kosketuksen eri tavoista ja merkityksistä. Monikulttuurisuus on jatkuvasti kasvava ilmiö myös Suomen kouluissa, jonka takia opettajien onkin otettava huomioon kulttuurilliset sekä katso-mukselliset eroavaisuudet kosketuksen normeista (Tainio ym., 2019). Tu, Wang ja Yao (2018) painottavat, että opettajan kosketuksen tulee aina olla sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin. Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2015) korostaakin kannanotossaan kulttuurierojen tunnistamisen tärkeyttä. Myös Opetushallitus (2023) painottaa tapakasvatuksen ja käytöstapojen opettamisen merkitystä, jotka tukevat oppilaan ymmärrystä itsestään sekä ympäröivistä tapakulttuureista.

Tainion ym. (2019) tutkimukseen osallistuneet opettajat tuovat esille esimerkiksi muslimikulttuurin eroja länsimaiseen kosketuskulttuuriin verraten. Muslimikulttuuriin liittyvät vahvasti sukupuolten väliset koskettamisen rajoitukset, ja esimerkiksi kättelemiseen ja kädestä pitämiseen liittyy erilaisia sääntöjä. (Tainio ym., 2019.) Pään koskettamista ohjaavat myös vahvasti kulttuurilliset erot. Hoare (2004) avaa thaimaalaisen kulttuurin etikettiä, jossa pää on ihmisen kunnioitetuin kehonosa, ja siksi sen koskettaminen on kiellettyä. Tu ym. (2018) puolestaan kertovat, että kungfutselaisuudessa opettajan kosketus päähän ilmaisee kehumista, lohduttamista tai rohkaisua. Samoin Suomessa lapsen pään taputtaminen on yleinen ja sallittu tapa (Enäkoski &

Routasalo, 1998). Vaikka kosketuksen tarkoitus olisikin myönteinen, voi se olla epämiellyttävää toisesta kulttuurista tulevalle henkilölle (Kinnunen ym., 2019). On kuitenkin todettu, että esimerkiksi kädet, käsivarret sekä yläselkä ovat neutraaleja kehonosia koskettaa kulttuuritaustasta huolimatta (Karvonen ym. 2023.)

### **3.2 Kosketuksen sukupuolittuneisuus ja no-touch -ilmiö**

Kuten kosketuskulttuuria käsittelevässä luvussa sivusimme kosketukseen liittyviä sukupuolinnormeja ja rajoituksia, on todettava, että sukupuolittuneisuus näkyy myös vahvasti koulun kontekstissa. Opettajan oma sukupuoli vaikuttaa siihen, miten oppilasta kosketetaan (Tainio ym., 2019). Jonesin (2001) keräämä aineisto osoittaa, että miehet kokevat paljon epävarmuutta oppilaisiin koskemisessa, ja Aromaan ja Kinnusen (2013) mukaan kosketus mielletäänkin yleisesti naisopettajien vuorovaikutuskeinoksi. Tainion ym. (2019) tutkimus osoittaa, että opettajat tiedostavat miesopettajien hankalan tilanteen. Miehet saattavat jopa jättää hakematta kasvatusalalle väärinymmärryksistä johtuvan pelon takia (Jones, 2001), ja Johnson (2000) toteaa, että kasvatusalalle soveltuvat miehet ovatkin alkaneet etsimään muualta töitä. Miesopettajat ovat joutuneet muuttamaan opetustapojaan vain siksi, että he välttäisivät epäilykset sekä syytökset vääränlaisesta kosketuksesta (Tait, 2001), ja Tainion ym. (2019) mukaan sekä mies- että naisopettajat ovat joutuneet punnitsemaan opetuksessaan kosketuksen merkitystä uudesta näkökulmasta.

Tällainen kosketuksen sukupuolittunut ajattelutapa vaikutti myös Tainion ym. (2019) tutkimuksessa, jossa haastateltu miesopettaja kertoo ristiriitaisesti tilanteesta koskien tyttöoppilaaseen koskemista. Tilanteessa murrosikäisen oppilaan rinnuksilla oli oppilasta pelottava hyönteinen, mutta opettaja ei uskaltanut auttaa oppilasta, sillä kosketus olisi kohdistunut arkaluontoiselle alueelle. Tilanne olisi voitu ymmärtää väärin ja tulkita seksuaalisesti, joten opettaja teki tietoisin päätöksen jättää koskettamatta. (Tainio ym., 2019.) Etenkin oppilaan kasvaessa opettajien pelko seksuaalisen hyväksikäytön syytöksistä korostuu (Owen & Gillentine, 2011), ja tässä tapauksessa oppilaan murrosikä vaikuttaa olevan ratkaiseva tekijä opettajan harkitessa kosketusta. Opettajan päätöstä olla koskettamatta ohjasivat oppilaan murrosiän tuomien kehonmuutosten lisäksi sukupuoliroolit (Tainio ym., 2019.) Pohdittavaksi jää, olisiko naisopettaja voinut auttaa oppilasta samanlaisessa tilanteessa, ja olisiko tällöin ollut huolta kosketuksen seksuaalisoitumisesta.

Kosketuksen sukupuolittuneisuus ja sen seksualisoituminen on vähitellen synnyttänyt Piperin (2014) kuvailemaa moraalista paniikkia kosketukseen liittyen. Moraalinen paniikki liittyy pelkoihin ja huoliin lapsiin kohdistuvasta seksuaalisesta hyväksikäytöstä sekä väkivallasta. Keskustelu lasten suojelemisesta onkin noussut pinnalle maailmanlaajuisesti (Öhman & Quennerstedt, 2015), ja huoli lasten turvallisuudesta ja opettajien väärinsyytöksistä ovat aiheuttaneet joissain maissa no-touch -ilmiöstä syntyneen menettelytavan, jossa oppilaaseen koskettamista vältetään. No-touch -ilmiö on nähtävissä esimerkiksi Uudessa-Seelannissa sekä Yhdysvalloissa (Field, 2014; Jones, 2001). Sekä opettajat, että vanhemmat ovat alkaneet pelkäämään lasten koskettamista sen väärintulkittamisen pelon takia (Field, 2014), ja myös Jones (2001) toteaa opettajan ja oppilaan välisen kosketuksen olevan nykypäivänä ahdistusta ja hämmennystä aiheuttava ilmiö. Ilmiötä selittänee se, että koska kosketus on keino, jolla voidaan osoittaa esimerkiksi rakkautta, vihaa, hoivaa, valtaa sekä seksuaalisuutta (Tainio ym., 2019; Kinnunen ym., 2019; Field, 2014; Karvonen & Tainio, 2023b), voi sen moniulotteisuuden takia tulkinassa ilmetä ristiriitoja (Tainio ym., 2019). Jos opettajan tarkoituksena on esimerkiksi osoittaa hoivaa, voi joko oppilas tai ulkopuolinen tulkita kosketuksen pahimmassa tapauksessa seksuaalisena, jolloin päädytään keskelle tulkintojen ristiriitaa.

No-touch -ilmiö jakaa mielipiteitä puolesta ja vastaan. Toisaalta ajatellaan, että sen avulla voidaan suojella lapsia jopa pahimmassa tapauksessa hyväksikäytöltä, mutta samalla ilmiön nähdään haittaavan opettaja-oppilas-suhdetta (Tait, 2001). Täyden koskemattomuuden takia oppilaat vieraantuvat opettajistaan (Tait, 2001) ja koskemattomuus välittää oppilaille käsityksen siitä, että fyysinen vuorovaikutus ei ole arvokasta (Farquhar, 2001). Rantalan (2013) mukaan luonteva vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä voi vaikuttaa positiivisesti koulumenestykseen. Farquharin (2001) mukaan opettajien suojelemiselle sekä oppilaiden eri tarpeiden kohtaamiselle tulisi löytää tasapaino, mutta no-touch -ilmiön äärimmäisyys voi olla haitallista. Andrzejewskin ja Davisin (2008) tutkimukseen osallistuneet opettajat painottivat kosketuksen riskien punnitsemista suhteessa siitä saataviin hyötyihin. Myös Tu ym. (2018) nostavat tutkimuksessaan esille opettajien tasapainottelun koskettamisen ja koskettamatta jättämisen välillä. Vaikka kosketuksella koettaisiin saavutettavan hyötyjä, kielteisten seurausten painoarvo on niin suuri, että kosketuksesta päätetään pidättäytyä (Tu ym., 2018). Johnson (2000) kuitenkin toteaa, että kosketuksesta pidättäytymisestä voi olla haittaa sekä niille oppilaille että opettajille, jotka haluavat vilpittömästi osoittaa välittämistä kosketuksen keinoin. Silti osa opettajista kokee, ettei heillä ole muuta vaihtoehtoa kuin välttää kaikenlaista kosketusta oppilaisiin. Farquhar (2001) kuvailee Uudessa-Seelannissa opettajia ohjaavaa säädöstä, jossa opettajan tulisi vetäytyä pois

jopa oppilaan oma-aloitteisesta kosketuksesta. Opettajia neuvotaan kuitenkin selittämään tilanne, jotta oppilas ei tuntisi oloaan torjutuksi. Herää kuitenkin kysymys, korvaako sanallinen perustelu oppilaan fyysisen tarpeen tulla kohdatuksi. Poikkeuksena tähän toimintamalliin ovat tilanteet, joissa kosketus tapahtuu valvonnan alla tai kyseessä on äärimmäinen hätätapaus. (Farquhar, 2001.) Siitä huolimatta, että opettajat joutuvat pidättäytymään kosketuksesta, lähes kaikki Owenin ja Gillentinen (2011) tutkimukseen vastanneet opettajat kuitenkin tiedostavat kosketuksen positiiviset vaikutukset. Teoriassa ja käytännössä on siis havaittavissa suuri ero.

Edellä mainitut esimerkit kuvastavat hyvin no-touch -ilmiön ristiriitaisuutta. Vaikka se on suojellut opettajia vääriltä syytöksiltä, ei toimintatavat ole välttämättä tukeneet oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia (Farquhar, 2001). Opettajat korostivat Andrzejewskin ja Davisin (2008) tutkimuksessa, että on tärkeää tiedostaa, kenen kannalta kosketuksen mahdollisia riskejä arvioidaan. Myös eräs opettaja kuvailee, että no-touch -ilmiö suojelee ennemminkin opettajia kuin oppilaita (Johnson, 2001), vaikka YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsen etu tulisi aina laittaa ensisijalle (60/1991). Öhman ja Quennerstedt (2015) kyseenalaistavatkin lasten oikeuksien toteutumisen no-touch -ilmiössä. Sitä perustellaan lasten oikeuksilla siten, että koskemattomuudella lapsia suojellaan esimerkiksi hyväksikäytöltä, mutta samaan aikaan lapsen oikeuksia rikotaan, koska kosketus on merkittävä osa lapsen tervettä kasvua ja kehitystä (Öhman ja Quennerstedt, 2015). Myös Piper ja Smith (2003) peräänkuuluttavat, ettei lasten tarpeita voida kohdata kokonaisvaltaisesti, mikäli kosketusta ja läheisyyttä pelätään.

Edellä kuvatuista tutkimuksista käy ilmi, että no-touch -ilmiö on levinnyt laajasti maailmalle, mutta suomalaista koulukulttuuria se ei ole ainakaan vielä tavoittanut (Keränen, 2022). Tainion ym. (2019) Suomessa tehdyssä tutkimuksessa osallistuneiden opettajien mukaan oppilaisiin koskettamista ei ole kielletty kouluissa, joissa he työskentelevät. Karvosen ja Tainion (2023a) tutkimuksessa suomalaiset opettajat kuvailevat kosketuksesta pidättäytymistä suorastaan kylmyytenä etenkin lapsen itkiessä. Vaikka suomalaisissa kouluissa kosketusta ei siis ole kielletty ja sitä pidetään luonnollisena, joutuvat opettajat pohtimaan kosketuksen tarpeellisuutta ja rajoja (Keränen, 2022). On siis todettava, että epävarmuus ja huoli ovat läsnä opettajien ajatuksissa, vaikka havaittavissa ei ole kuitenkaan suoranaista pelkoa oppilaan koskettamisessa. (Tainio ym., 2019.) Myös Aromaa ja Kinnunen (2013) toteavat, että opettajat joutuvat nykyään punnitsemaan, miten koskettaa oppilasta, vai koskettaakko laisinkaan.

Useissa no-touch -ilmiötä käsittelevässä tutkimuksissa (Field, 2014; Andrzejewski & Davis, 2008; Öhman & Quennstedt, 2015) esille nousee opettajien kokema ristiriita kosketuksen käytännön ja teorian välillä, joka aiheuttaa huolta ja pelkoa niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Kosketukseen liittyvä epävarmuus ja sopivien rajojen tunnistaminen on johtanut fyysisen vuorovaikutuksen kieltoon. Herääkin kysymys, miten tällaiseen totaaliseen kieltoon on päädytty sen sijaan, että kosketuksesta annettaisiin alalla työskenteleville koulutusta. Esimerkiksi Fieldin (2014) tutkimuksessa opettajien pelot koskettamiseen liittyen kohdattiin opettelemalla, miten ja mihin oppilasta saa koskettaa, jonka johdosta opettajat saivatkin rohkeutta koskettaa oppilaitaan enemmän.

## 4. Opettajan ja oppilaan välinen kosketus

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanoton (2015) mukaan koulun tulisi olla kosketusta salliva ympäristö. Fyysisen vuorovaikutuksen avulla voidaan välittää monia positiivisia tunteita, kuten välittämistä, myönteisyyttä sekä turvallisuuden tunnetta. Kuitenkaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei mainita kosketusta sanallakaan, kun taas varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nostetaan esille myönteisen kosketuksen tärkeys. Jauhainen, Rajala ja Lipponen (2022) kyseenalaistavat fyysisen vuorovaikutuksen puuttumisen opetussuunnitelmista, sillä kosketusta pidetään kuitenkin merkittävänä vuorovaikutuksen muotona opettajan työssä.

Kosketusta tapahtuu sekä oppituntien aikana opetustilanteissa, että oppituntien ulkopuolella. Kosketusta käsittelevissä muistelmissa opettajan kosketusta muistetaan tapahtuneen myös esimerkiksi ruokailussa, välitunneilla sekä koulun juhlissa. (Karvonen ym., 2018.) Opettajan ja oppilaan välistä kosketusta on luonnehdittu erilaisten tapojen kautta, joita Keränen ym. (2017), Bergnehr ja Cekaite (2017) sekä Kinnunen ym. (2019) ovat tutkimuksissaan tuoneet esille. Näitä kosketuksen tapoja ovat esimerkiksi välittävä, rauhoittava, kontrolloiva, ohjaava ja avustava kosketus. Näillä edellä kuvatuilla kosketuksen tavoilla on erilaisia päämääriä vaikuttaa oppilaan toimintaan, ja Tainio ym. (2019) kuvailevat, että kosketuksen avulla opettaja voi auttaa oppilasta koulutehtävässä, tukea keskittymisessä, ohjata siirtymisissä sekä rauhoittaa.

Nuoremmat lapset tarvitsevat enemmän kosketusta kuin vanhemmat lapset (Kinnunen ym. 2019), ja tämä pätee myös koulumaailmassa. Berghnerin ja Cekaiten (2018) tutkimus osoittaa, että mitä pienemmästä oppilaasta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee opettajan kosketusta erilaisissa tilanteissa. Jos lapsi ei saa kotonaan läheisyyttä ja kosketusta, voi hän hakea sitä opettajalta (Kinnunen, 2013). Tällaisissa tilanteissa opettaja voikin olla jollekin oppilaalle se ainoa aikuinen, joka osoittaa hänelle konkreettisesti välittämistä ja luo turvallisuuden tunnetta (Aromaa & Kinnunen, 2013; Kinnunen ym., 2019). Karvonen ym. (2023) tarkentaa, että pienemmät oppilaat saavat opettajalta hoivaavaa kosketusta ja varttuessaan pedagoginen kosketus lisääntyy. Myös Keräsen ja Uiton (2021) tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaan iällä on vaikutusta siihen, miten ja milloin oppilasta kosketetaan.

Oppilaaseen koskettamiseen vaikuttavat vahvasti opettajan henkilökohtaiset ajatukset ja kokemukset, jotka ohjaavat opettajaa koskettamaan oppilasta itselleen luontaisella tavalla (Keränen



ym., 2017). Kosketus kuuluu kouluun ja se on joissain tilanteissa välttämätöntä, mutta opettajan on otettava aina huomioon oppilaan henkilökohtainen kokemus (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2015). Opettajan ja oppilaan välistä koskettamista ohjaakin vankka oppilaantuntemus (Keränen ym., 2017), ja opettajan tulisi tunnistaa oppilaan toiveet ja tarpeet sekä toimia oppilaan parhaaksi (Karvonen & Tainio, 2023a). Kosketus ei ole kaikille oppilaille miellyttävä kokemus, jonka takia sensitiivisyyttä tarvitaan kosketuksen suhteen (Karvonen & Tainio, 2023a). On selvää, että minkäänlaista opettajan väkivaltaista tai oppilaan ihmisarvoa alentavaa toimintaa ei voida perustella koskaan (Uusikylä, 2006; Poutala, 2010). Opettaja voi esimerkiksi tarkkailla oppilaiden reaktioita kosketukseen sekä pyytää lupaa ennen kuin koskettaa oppilasta (Tainio ym., 2019). Opettajan tulee tiedostaa, että oppilaalla on yhtä lailla oikeus niin kosketukseen kuin siitä kieltäytymiseenkin (Keränen ym., 2017). Vaikka kosketuksen tarkoitus olisi myönteinen, väärällä hetkellä tai luvatta se voi myös vahingoittaa (Aromaa & Kinnunen, 2013) ja siksi onkin muistettava, että molemmilla osapuolilla henkilökohtaiset rajat kosketukselle, joita on kunnioitettava (Keränen ym., 2017). Kosketuksen tulkintaan vaikuttavat myös kosketajan keholliset ja kielelliset eleet, kuten ilmeet, kehonkieli ja puhetapa (Kinnunen ym., 2019). Tällaiset vuorovaikutuksen keinot ovat kosketuksen rinnalla osa multimodaalista vuorovaikutusta ja kosketuskäytänteitä (Karvonen ym., 2023).

Yleisesti ajatellaan, että oppilasta voidaan koskettaa, mikäli hän itse on tehnyt siihen aloitteen (Kinnunen, 2013), ja Sinkkonen (2018) painottaa tämän korostuvan entisestään oppilaan ollessa murrosiän kynnyksellä. Myös Tainion ym. (2019) tutkimuksen haastatteluissa osa opettajista korostaa oppilaan aloitetta kosketustilanteessa. Öhmanin ja Quennerstedtin (2015) tutkimukseen haastatellut opettajat kuitenkin nostavat esille kosketuksen välttämättömyyden tietyissä oppiaineissa. Esimerkiksi liikunnan opetuksessa kosketusta täytyy käyttää sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaalla on riski loukkaantua, tai opetus vaatii sanatonta ohjeistusta (Öhman ja Quennerstedt, 2015). Tällaisissa tilanteissa kosketus on opettajalähtöistä, ja siksi Öhmanin (2016) tutkimukseen vastanneet opettajat painottavat, että oppilaalle on tärkeää kertoa etukäteen tulevasta kosketustilanteesta.

Osa oppilaista hakee paljon kosketusta ja haluaa myös itse koskettaa, ja joissain tilanteissa kosketus voi olla merkityksellisempää kuin sanat (Farquhar, 2001). Kinnunen ym. (2019) korostaakin kosketuksen tehokkuutta etenkin lasten kanssa toimiessa, sillä kosketus voi olla jopa kymmenen kertaa voimakkaampi vuorovaikutuksen keino kuin sanallinen viestinä (Field, 2014). Myös Karvonen ym. (2023) todentavat, että kosketuksen avulla voidaan vahvistaa vies-

tiä, jos sanalliset kehotukset tai käskyt eivät toimi. Field (2014) kuvaakin tutkimusta, jossa lapset jaettiin kahteen ryhmään, ja toisessa ryhmässä käytettiin lohduttaessa pelkästään sanallista viestintää, kun taas toisessa ryhmässä sanallisen viestinnän lisäksi käytettiin myös kosketusta. Tutkimuksessa selvisi, että sanallista viestintää käyttävässä ryhmässä vain seitsemän lasta neljästäkymmenestä lapsesta rauhoittui. Huomionarvoinen eroavaisuus oli, että kosketusta hyödyntävässä ryhmässä jopa 53 lasta kuudestakymmenestä rauhoittui. Kosketuksella oli siis lasten rauhoittumiseen mittavat vaikutukset tutkimuksen tulosten perusteella. (Field, 2014.)

Jauhiainen ym. (2022) peräänkuuluttavat kosketuksen merkityksellisyyttä institutionaalisessa kasvatuksessa. He kuvailevat kosketusta opettajien keinona toteuttaa kokonaisvaltaisesti kasvatustyötään, ohjaamaan lasten toimintaa sekä takaamaan järjestyksen säilymisen. Myös monissa muissa tutkimuksissa on tuotu esille kosketuksesta saatavia hyötyjä (Owen & Gillentine, 2011; Heinonen, Karvonen & Tainio, 2020; Kinnunen ym., 2019). Owenin ja Gillentine (2011) teettämässä kyselytutkimuksessa opettajat kuvailevat havaitsemiaan hyötyjä, joita kosketuksesta on seurannut. Lähes kaikki opettajista koki kosketuksen lisäävän oppilaiden emotionaalista ja kognitiivista kehitystä, sekä viestivän opettajan välittämisestä. Lisäksi opettajat nostivat esille yleisen käyttäytymisen sekä työskentelyyn paneutumisen parantuvan kosketuksen avulla. (Owen & Gillentine, 2011.) Heinonen, Karvonen ja Tainio (2020) kuvailevat kosketuksen olevan keino vahvistaa ja motivoida haluttuun käytökseen, mutta myös puuttua sopimattomaan tai häiritsevään käytökseen. Lisäksi kosketuksen avulla oppilasta voidaan auttaa keskittymään, tunnistamaan tunteita tai rauhoittamaan levotonta liikehdintää (Kinnunen ym., 2019).

Kosketuksen on todettu olevan hyödyksi myös esimerkiksi lapsille, jotka kuuluvat autismin kirjoon tai joilla on tarkkaavaisuuteen liittyviä haasteita, ja esimerkiksi hieronta on yksi tapa rauhoittaa lasta (Field, 2014). Ruotsissa hierontaa on tutkittu sekä päiväkodeissa että kouluissa ja tutkimukset osoittavat, että hieronnan rauhoittavat vaikutukset näkyivät etenkin silloin, kun hieronta liitettiin osaksi päivärutiineja. Hieronnan avulla aggressiivisuus väheni etenkin levottomilla pojilla, ja muutos parempaan suuntaan oli erittäin selvästi nähtävissä. (Uvnäs Moberg, 2007.) Uvnäs Mobergin (2007) mukaan esimerkiksi koulussa tapahtuva vapaaehtoisuuteen perustuva hieronta voi olla tärkeä osa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, ja parhaimmillaan se korvaa nykyisen elämäntyylin aiheuttamaa kosketuksen puutetta. Uvnäs Moberg (2007) korostaa kuitenkin myös, että hieronnasta tulisi antaa opettajille koulutusta ja lapsilta tulee olla suostumus hierontaan. Lisäksi Enäkoski & Routasalo (1998) muistuttaa, että esimerkiksi autismin kirjoon kuuluva lapsi ei välttämättä pidä kosketuksesta, koska hänellä voi olla haasteita käsitellä koskettamista ja sen aiheuttamia tunteita.

## 4.1 Opettajan ammatillinen kosketus

Kinnusen ym. (2019) mukaan kosketuksen ammatillisuudella tarkoitetaan, että kosketusta ohjaavat ammatilliset periaatteet, ammattietiikka, lainsäädäntö sekä tiedolliset perusteet. Ammatillista kosketusta käyttäessä on tiedostettava kosketuksen motiivi ja tavoite, jotka toimivat kosketettavan parhaaksi. Kosketuksen tulee siis olla perusteltua ja tavoitteellista. Edellä kuvattujen kosketusta ohjaavien periaatteiden lisäksi opettajan täytyy osata hyödyntää emotionaalista ja sosiaalista kyvykkyyttä monipuolisesti. (Kinnunen, ym., 2019.) Suomessa ammatillista kosketusta ohjaa vahvimmin Perustuslaki (731/1999), jossa korostetaan yksilön vapautta ja koskemattomuutta. Lisäksi on säädetty laki lasten ja nuorten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä (504/2002), jolla ehkäistään sopimattomien henkilöiden hakeutuminen alalle. Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2015) on tehnyt kannanoton koulussa tapahtuvasta fyysisestä vuorovaikutuksesta, joka sisältää ohjeistuksia kosketuksen sopivuuteen liittyen. Opettajan kosketusta ohjaavat ohjeistukset ovat tarpeellisia, sillä kosketuksen tulkintaan liittyy aina kahden eri yksilön kokemus, joiden näkemyksissä voi olla eroavaisuuksia. Näin ollen ohjeistukset auttavat selvittämään ongelmallisia tilanteita. (Karvonen ym. 2023.) Vaikka opettajan ja oppilaan välinen suhde on vastavuoroinen, opettaja on aikuisena ja ammattilaisena vastuussa erilaisissa tilanteissa (Karvonen & Tainio, 2023a).

Ammatillisen kosketukseen linkittyy useita eri asioita, joita ovat omien kosketuskokemusten käsitteleminen, lapsen henkilökohtaisten koskettamisen rajojen tiedostaminen sekä kollegoiden kosketustapojen ymmärtäminen (Keränen ym., 2017). Andrzejewskin ja Davisin (2008) tutkimuksessa ilmenee, että kosketukseen vaikuttavat opettajan oma identiteetti sekä kosketukseen liittyvien riskien arvioiminen. Myös luokkahuoneen, koulun ja yhteisön kontekstit ovat yhteydessä siihen, milloin ja miten kosketusta käytetään (Andrzejewski & Davis, 2008). Keräsen ja Uiton (2021) tutkimuksesta käy ilmi, että kasvattajien kosketukseen vaikuttavat muun muassa kulttuuri, tavat ja säännöt sekä toiset ihmiset. Asianmukainen pedagoginen koskettaminen sekä kosketuksen tiedostaminen ovat osa opettajan ammattitaitoa (Tainio ym., 2019; Keränen ym., 2017). Jokaisen kosketusta työssään käyttävän ammattilaisen tulisikin tarkastella omien arvojen ja normien lisäksi koulutuksen ja työympäristön luomaa kosketusnormistoa, sillä näiden yhteisvaikutuksesta muodostuu ammattilaisen kosketustyyli (Kinnunen ym. 2019).

Kunnioittava kosketus on opettajalle ammatillinen työväline, jolla rakennetaan luottamuksellista opettaja-oppilassuhdetta (Karvonen & Tainio, 2023a). Hyvänä esimerkkinä ammatillisen kosketuksen toteutumisesta ovat kosketusrutiinien ylläpitäminen osana koulupäivää. Opettajat

ovat kertoneet Tainion ym. (2019) tutkimuksessa hyödyntävänsä muun muassa kättely- ja ha-lausrutiineja sekä leikkejä ja pelejä, jotka opettavat turvallisesta kosketuksesta. Olennaista am-mattilaisen on tiedostaa, että kosketuksen tulee aina olla tasa-arvoista, se ei saa seksualisoitua ja opettajan tulee toimia lakien ja ammattiaan ohjaavien eettisten periaatteiden mukaisesti (Ope-tusalan eettinen neuvottelukunta, 2015).

## **4.2 Kosketus osana kurinpitokeinoja**

Jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998; Opetushallitus, 2014) ja kouluilla on velvoite laatia suunnitelma järjestyssäännöistä ja kurinpi-tokeinoista, jotka edistävät turvallisuutta (Perusopetuslaki 628/1998). Oppimisympäristön tur-vallisuus voi kuitenkin joissain tilanteissa horjua esimerkiksi oppilaan tai oppilaiden kouluun sopimattoman käytöksen takia (Karvonen & Tainio, 2023b). Joissain tapauksissa myös oppi-laan ja opettajan välillä voi syntyä konflikti, josta voi seurata fyysinen yhteenotto (Poutala, 2010). Koulun henkilöstöllä on oikeus puuttua fyysiseen rajoittamiseen kahdessa eri tilanteessa, joita ovat hätävarjelu ja kurinpitotilanteet. Hätävarjelulla tarkoitetaan esimerkiksi tilannetta, jossa oppilas on selvästi uhaksi itselleen tai muille. Tällaiset tilanteet vaativat välitöntä toimin-taa niin opettajalta kuin koulun muiltakin aikuisilta. (Karvonen & Tainio, 2023b.) Toinen ti-lanne, jossa oppilaan toimintaan voidaan puuttua fyysisin keinoin, liittyvät kurinpitoon. Perus-opetuslain (477/2003) mukaan opettajalla ja rehtorilla on oikeus poistaa luokasta tai koulun tiloista häiritsevä ja turvallisuutta vaarantava oppilas. Jos oppilas vastustaa poistamista, on sal-littua käyttää oppilaan ikään ja tilanteen uhkaavuuteen nähden välttämättömiä voimakeinoja. Kirjallinen selvitys tulee antaa opetuksen järjestäjälle, mikäli opettaja on joutunut käyttämään voimakeinoja. Kaikki voimankäyttövälineet ovat kiellettyjä. (Perusopetuslaki 477/2003.) Jos oppilaalla on hallussaan kiellettyjä tai häiritseviä esineitä, jotka aiheuttavat vaaraa, on opetta-jalla oikeus ottaa ne haltuunsa jopa käyttäen voimakeinoja tilanteen uhkaavuuteen suhteutet-tuna (Perusopetuslaki 1267/2013). Poutala (2010) kuitenkin muistuttaa, että opettajalla ei ole oikeutta kajota oppilaan koskemattomuuteen esimerkiksi tutkimalla oppilaan taskuja luvatta.

Ihanteellisin toimintatapa vaaratilanteiden välttämiseksi on toimiva vuorovaikutus, ja fyysisen rajoittamisen keinoihin tulee siirtyä vasta kun muut keinot eivät enää toimi (Kyllönen & Rick-man, 2011). Hurme ja Kyllönen (2014) toteavatkin, että usein fyysisistä rajoittamista vaativat tilanteet on mahdollista estää, mikäli opettajalla on edellytyksiä reagoida nopeasti tilanteeseen

hyödyntäen laadukkaita vuorovaikutuskeinoja. Myös Opetusalan ammattijärjestö (2020) neuvoo opettajia ratkaisemaan tilanteet ensisijaisesti sanallisesti, mutta kouluissa ilmenee välillä tilanteita, joihin opettajien on pakko puuttua fyysisen rajoittamisen eri keinoin (Karvonen & Tainio, 2023b). Jos voimakeinoja joudutaan käyttämään, on tärkeää, että oppilaalle sanoitetaan mitä tehdään ja miksi. Voimakeinojen käytöstä tulee myös luopua heti, mikäli oppilas lopettaa uhkaavan käytöksen. Sekä opettajan että oppilaan turvallisuuden takaamiseksi voimankäyttötilanteessa tulisi olla toinen aikuinen todistamassa voimakeinojen käytön oikeellisuutta. (Opetusalan ammattijärjestö, 2020.) Tilanteen ulkopuoliset todistajat voivatkin auttaa merkittävästi jälkiselvittelyissä tuomalla esiin oman näkemyksenä tapahtumien kulusta (Poutala, 2010).

Oppilaiden välisissä tappelutilanteissa opettajan tehtävä on puuttua niihin sanallisten keinojen lisäksi myös fyysisesti, mikäli tilanne kärjistyy eikä sanallisuus riitä (Kyllönen & Rickman, 2011). Opettaja voi käytännössä rajoittaa fyysisesti oppilasta esimerkiksi ottamalla tämän käsiä kiinni estääkseen lyömistä. Lisäksi oppilaan kiihtyessä ja yrittäessä satuttaa itseään, opettajan on puututtava tilanteeseen fyysisin keinoin. (Karvonen & Tainio, 2023b.) Opetusalan ammattijärjestö (2020) ohjeistaa kuitenkin mahdollisimman passiivisiin toimintatapoihin voimakeinoja käyttäessä, ja oppilasta voi ohjata esimerkiksi käsivarresta tai selästä. Käyttäessä fyysisiä rajoittamiskeinoja on muistettava, että kosketus ei saa olla väkivaltaista tai oppilasta sattuttavaa. (Kyllönen & Rickman, 2011.) Olisikin tärkeää, että koulujen henkilökunnalle annettaisiin koulutusta oikeanlaisista kurinpitomenetelmistä, ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Julin & Rumpu, 2018) tekemän selvityksen mukaan 61 % kouluista oli antanut koko henkilökunnalle kurinpito- ja puuttumiskeinoja käsittelevää ohjeistusta.

## 5. Tutkimuksen toteutus

Pro gradu -tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jonka metodologinen lähtökohta on narratiivinen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimys kokonaisvaltaiseen tutkimiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleisimmin ihmisiä tiedon keruun välineenä, joiden näkökulmat muodostavat tutkimuksen aineiston (Hirsjärvi ym., 2009), ja tässä tutkimuksessa opettajat ovat vapaamuotoisten kirjoitelmien kautta muodostaneet tutkimuksemme aineiston kertomuksillaan. Kertomukset ovatkin keskeisimpiä keinoja tuottaa tutkimusta opettajista (Syrjälä, 2001). Tutkimuksessa pyrkimyksenä on tarkastella yksittäistapauksia ja etsiä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiölle (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020), ja tarkoituksenamme on kuulla opettajien kokemuksia kosketuksesta osana työtään. Tavoitteenamme on saada tutkimuksen myötä ymmärrystä siitä, miten ja milloin opettajat käyttävät kosketusta, sekä mitkä asiat vaikuttavat koskettamiseen tai koskettamatta jättämiseen. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuivat koko tutkimusprosessimme ajan. Laadulliselle tutkimukselle onkin luonteenomaista, että tutkimusongelma täsmentyy tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi, 2018). Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä opettajat kertovat kosketuksesta osana työtään?
2. Miten opettajat kuvailevat kertomuksissaan kosketusta?

Seuraavaksi kuvaamme tutkimuksemme narratiivisen lähtökohdan keskeisiä piirteitä. Lisäksi avaamme aineiston koontia ja analyysiä.

### 5.2 Narratiivinen lähestymistapa

Narratiivisessa lähestymistavassa kertomuksien ajatellaan olevan tapa ymmärtää elämää ja löytää sen tapahtumista erilaisia merkityksiä (Hirsjärvi ym., 2009). Kertomukset ovat inhimillistä tulkintaa elämästä, ja niiden avulla tietoa kerätään, muodostetaan ja välitetään toisille ihmisille. Kun tarkoituksena on ymmärtää ihmistä ja hänen toimintatapojaan, on luontevaa tutkia niitä kertomusten kautta. (Heikkinen, 2018; Polkinghorne, 1995.) Tutkimukssamme pyrkimyks-

senä on kertomusten kautta ymmärtää opettajia sekä heidän toimintatapojaan kosketukseen liittyen, ja kuten Heikkinen (2010) toteaa, kertomukset toimivat näin sekä tiedon rakentajina että välittäjinä. Narratiivisuus lähestymistapana on luonnollinen tapa tutkia sitä, miten opettajat ymmärtävät ja toteuttavat työtään (Syrjälä, 2001), sillä narratiivisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisen jokapäiväiset arjen tapahtumat sekä suhteet (Erkkilä, 2011). Tässä tutkimuksessa opettajat kuvaavatkin arkipäiväistä toimintaansa oppilaidensa kanssa, ja täten välittävät inhimillistä tietoa heidän kokemuksistaan kosketuksesta työssään.

Narratiivisella lähestymistavalla on vielä melko lyhyt historia suomalaisessa tutkimuksessa, sillä vasta 1990-luvulla kiinnostus narratiivista tutkimusta kohtaan kasvoi huomattavasti (Heikkinen, 2010). Syrjälä kuvaileekin räjähdysmäisen kasvun aiheuttaneen narratiivisen käänteen sosiaalitieteissä (viitattu lähteessä Hirsjärvi ym., 2009, s. 219), ja nykyisin narratiivinen tutkimus onkin yleistynyt ja ottanut paikkansa muiden tutkimusotteiden rinnalla (Heikkinen, 2018). Narratiivisuus-käsitteelle ei ole suoranaisesti suomenkielistä vastinetta, ja siksi sillä on monia synonyymeja (Heikkinen, 2010) ja suomenkielisiä käännöksiä narratiiville ovat esimerkiksi tarina, kertomus tai tapahtumien kulku (Hirsjärvi ym., 2009). Narratiivisen tutkimuksen suosion kasvun myötä kerronnallisuus on kuitenkin vakiintunut yleisesti käytettäväksi termiksi (Heikkinen, 2018). Perinteisesti narratiiveja on kerrottu suullisesti tai kirjallisesti, mutta toisaalta narratiivisuutta voidaan havaita kaikessa ihmisen inhimillisessä toiminnassa (Säntti, 2000).

Koskinen, Alasuutari & Peltonen (2016) kuvailevat narratiivien, eli tässä tutkimuksessa opettajien kertomusten, olevan keskeisiä ja konkreettisia työkaluja, joiden kautta ihmiset luovat ja rakentavat ymmärrystä itsestään, asioista sekä asioiden yhteyksistä. Kertomusten kautta saadaan siis tietoa, joka kuvaa ihmisen yksilöllistä ja inhimillistä kokemusta (Polkinghorne, 1995). Kokemukset ovat ihmiselle arkinen ilmiö, ja niitä koetaan niin nähtyinä, kuultuina kuin kerrottuina (Toikkanen & Virtanen, 2018) tapahtumien, tuntemusten ja ajatusten kautta (Kukkola, 2018). Backmanin (2018) mukaan voidaan ajatella, että vaikka ihmisen kokemus on ainutkertainen ja henkilökohtainen, on se myös jaettu ja tunnistettavissa oleva ilmiö. Tutkimuksesamme käsittelemmekin opettajien henkilökohtaisia kokemuksia jaetusta ilmiöstä eli kosketuksesta, ja samaan aikaan etsimme kertomuksia yhdistäviä kokemuksia.

Jokainen kertomus on aina sidoksissa tiettyyn henkilöön, aikaan ja paikkaan (Riessman, 2008), ja se muovautuu niin kertojan kuin kertomuksen vastaanottajankin tulkinnoissa (Stanley, 2013). Myös tutkija ohjaa omilla toiveillaan tai tarkentavilla kysymyksillään valittua kertomusta (Laitinen & Uusitalo, 2008). Siksi on huomioitava, ettei kertomuksen valinta ole vain kertojan vaan

myös tutkijoiden ohjaama (Laitinen & Uusitalo, 2008), ja Stanley (2013) painottaakin, että kertomuksen vastaanottajalla on aina vaikutusta siihen, mitä ja miten kerrotaan. Esitimme aineistopyynnössämme (Liite 1) apukysymysten kautta toiveita vastausten mahdollisista sisällöistä, ja näin ohjasimme kirjoitelmien sisältöä kohti tutkimusongelmaamme, mutta vapaamuotoisen kirjoitelman johdosta opettajilla on ollut mahdollisuus sisällyttää kertomuksiinsa valitsemansa asiat.

Koemme, että narratiivinen tutkimusote mahdollistaa tutkimusongelmamme kattavan käsitteilyn. Kertomusten avulla opettajat pystyvät tuomaan omat kokemuksensa ilmi vapaamuotoisesti sekä monipuolisesti. Kertomuksellisuuden kautta pystymme tutkimaan erilaisia kosketukseen liittyviä toimintatapoja sekä ymmärtää miten opettajat kokevat kosketuksen osana työtään. Saamme myös ymmärrystä tapahtumien ja tilanteiden erilaisista merkityksistä.

### **5.3 Aineiston koonti ja kuvaus**

Polkinghorne (1995) esittää, että tutkimusaineistoa voidaan koostaa kolmella eri tavalla. Sitä voidaan tuottaa numeerisesti, kerrontana tai lyhyiden sanallisten vastausten kautta (Polkinghorne, 1995). Kerronnallista, eli narratiivista aineistoa voidaan tuottaa joko suullisessa tai kirjoitetussa muodossa (Saastamoinen, 1999). Suullisesti tuotetut aineistot ovat usein haastatteluin hankittua tietoa, kun taas päiväkirjat, elämäkerrat sekä vapaamuotoiset kirjalliset vastaukset ovat kirjallisesti tuotettuja aineistomuotoja (Laitinen & Uusitalo, 2008; Heikkinen, 2018). Näitä kaikkia aineistoja yhdistää kuitenkin se, että tutkittavat saavat mahdollisuuden kertoa käsityksistään omin sanoin (Heikkinen, 2018). Koostimme tutkimusaineistomme kerronnan kautta, vapaamuotoisilla kirjoitelmailla.

Aineistomme on koostettu vuoden 2023 keväällä anonyymien Webropol-lomakkeen avulla. Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat luokanopettajat, joten julkaisimme aineistopyynnön Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, joka on erittäin suosittu sivusto opettajien keskuudessa. Halusimme varmistaa, että aineistopyyntömme tavoittaa mahdollisimman kattavan määrän luokanopettajia, joten julkaisimme aineistopyynnön myös Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi -ryhmässä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) painottavat, että aineiston hankinnassa tiedonantajien valinnan tulisi olla tutkimuksen tarkoitukseen sopivaa sekä harkittua. Tämän vuoksi julkaisimme aineistopyynnön edellä mainituilla foorumeilla, koska koimme siten varmistuvamme siitä, että se tavoittaa oikean kohderyhmän tutkimuksemme kannalta. Saimme kaiken kaikkiaan kerättyä kymmenen kirjoitelmaa.



Lomakkeen ensimmäisessä kohdassa opettajilta kysyttiin heidän sukupuoltaan ja toisessa kohdassa heitä pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma pyydetystä aiheesta. Sukupuolta koskevassa kysymyksessä vastausvaihtoehtoina olivat mies, nainen ja muu. Saimme kokonaisuudessaan kymmenen kirjoitelmaa, joista seitsemän oli naisopettajien, ja loput kolme miesopettajien kirjoitelmia. Emme lomakkeessamme pyytäneet opettajia määrittämään tarkasti opettamaansa luokka-astetta, sillä kohdistimme aineistopyynnön luokanopettajille, jotka opettavat alakoulun 1.–6. -luokan oppilaita. Tieto siitä, että vastanneet opettajat ovat alakoulun luokanopettajia oli tutkimuksemme kannalta riittävä. Koimme oleelliseksi, että opettajilla on mahdollisuus kertoa niin tämänhetkisistä kuin menneistäkin tilanteista koko työuransa ajalta, ja tätä olisi voinut rajoittaa tarkempi määrittely opetettavasta luokka-asteesta. Kertomukset olisivat voineet jäädä suppeammiksi, sillä opettajat olisivat kertoneet vain tällä hetkellä opetettavan luokkansa tilanteista ja työuran aiemmat kokemukset olisivat voineet jäädä näkymättömiksi. Emme myöskään pyytäneet opettajia määrittämään omaa ikäänsä tai työuransa pituutta vastauksissa.

Aineistopyynnössämme toivoimme opettajien kuvaavan kokemuksiaan kosketuksesta päivittäisessä työssään oppilaiden kanssa. Pyysimme kuvaamaan miten ja milloin oppilasta kosketaan sekä tilanteita, joissa oppilasta ei voida koskettaa. Pyrimme aineistopyynnön ohjeistuksessa olemaan neutraaleja ja sisällyttämään siihen vain tutkimusongelmamme kannalta tärkeimmät seikat, jotta opettajat pystyisivät kuvailemaan kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti. Sääntti (2000) toteaaakin, että yksiselitteisten ohjeiden antaminen voi haitata vapaata kirjoitelman tuottamista.

Kirjoitelmien pituuksissa oli vaihtelevuuksia muutamasta virkkeestä noin sivun mittaisiin kirjoitelmiin. Kaiken kaikkiaan kirjoitelmista kertyi noin viisi sivua tekstiä. Yhtä kirjoitelmaa lukuun ottamatta, ne oli koottu yhtenäisiksi teksteiksi, ja pidemmissä kirjoitelmissa teksti oli jaoteltu kappaleisiin vastaamaan eri aiheita. Yksi kirjoitelma erosi muodoltaan muista, sillä se oli koottu listaksi ranskalaisin viivoin kuvaamaan kosketuksen sopivuutta. Kaikki kirjoitelmat antoivat muodosta ja pituudesta riippumatta arvokasta ja informatiivista tietoa tutkimuksemme kannalta. Huomattava ero nais- ja miesopettajien kirjoitelmissa oli miesopettajien kirjoitelmien lyhyempi pituus, jonka takia tarkempi kuvailu oli suppeampaa. Aineiston käsittelyn selkeyden ja tutkimuksen kerronnallisuuden tukemisen vuoksi päätimme antaa opettajille pseudonimet.

## 5.4 Narratiivisuus analyysimenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tavoitteena on selkeyttää aineistoa ja rakentaa uutta tietoa aiheesta. Analyysin pyrkimyksenä on tiivistää aineisto kadottamatta kuitenkaan sen sisältöjä. (Eskola & Suoranta, 1998.) Hännisen (2018) mukaan narratiiviset analyysimenetelmät kehittyvät jatkuvasti, ja niitä on runsaasti, ja Heikkinen (2010) toteaaakin, ettei ole yksiselitteistä tapaa tehdä narratiivista tutkimusta. Laitinen ja Uusitalo (2008) kuvaavat, että narratiivinen analyysi asettaa tutkijan keskelle erilaisia kertomuksia sekä merkityksiä, ja Riessman (2008) tuo ilmi, ettei ole tiettyä oikeanlaista tapaa tulkita narratiiveja. Lyhyesti kuvattuna narratiivinen analyysi lähtee liikkeelle kertomusten pilkkomisesta pieniin osiin, jonka jälkeen osia yhdistellään ja vertaillaan. Näistä rakentuvat tutkijan tulkinnat sekä raportointi. (Laitinen & Uusitalo, 2008.)

Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisen aineiston analyysia voidaan tehdä kahdella eri tavalla; narratiivien analyysillä tai narratiivisella analyysillä. Narratiivien analyysissä aineiston kertomusten sisältöä luokitellaan erillisiin luokkiin esimerkiksi metaforien, tapaustyyppien tai kategorioiden kautta. Narratiivisessa analyysissä kertomuksista taas muodostetaan uusi kertomus. (Polkinghorne, 1995.) Nämä analyysitavat pohjautuvat Brunerin (1986) muodostamaan luokitteluun tiedon luonteesta: tieto voi olla joko paradigmaattista tai narratiivista. Lähestymme omaa aineistoamme narratiivien analyysillä, jossa kategorisoimme aineistosta nousseita teemoja erilaisiin kategorioihin. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber toteavat kategorisoinnin olevan hyödyllistä silloin, kun tutkittava ilmiö on yhteinen tietylle ihmisryhmälle (viitattu lähteessä Kaasila, 2008, s. 46). Polkinghorne (1995) nimeää edellä kuvattua kategorista lähestymistapaa narratiivien analyysiksi, jossa vertailemalla aineiston vastauksia pyrkimyksenä on löytää narratiivien joukosta yhteisiä teemoja ja yleisimpiä käsitteellisiä ilmenemismuotoja. Useimmiten narratiivien analyysi vaatii aineiston, joka koostuu useammasta kuin yhdestä narratiivista. (Polkinghorne, 1995.)

Aloitimme aineiston analyysin tuomalla vastaukset yhteen tiedostoon. Sen jälkeen luimme molemmat koko aineiston tarkasti läpi useamman kerran, jotta saimme kokonaiskuvan aineistosta. Kävimme tämän vaiheen jälkeen keskustelua siitä, mitkä aiheet aineistosta erottuivat tai jäivät mieleen, jonka jälkeen loimme alustavia kategorioita. Tämä auttoi hahmottamaan kokonaiskuvaa ja rajaamaan tutkimusongelmamme kannalta oleelliset asiat. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kategorisoinnin avulla on mahdollista vertailla aineistossa esiintyvien teemojen ilmentymistä. Etsimme vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja näin ollen päädyimme

muodostamaan kategoriat “oppilaan ikä”, “kehonosat”, “kosketuksen tarkoitus”, “kosketuksen tavat”, “oppilaantuntemus” sekä “koskettamatta jättäminen”. Valitsimme jokaiselle kategorialle oman värin, ja värikoodasimme kirjoitelmista nousseita ilmaisuja oikeisiin kategorioihin. “Kosketuksen tarkoitus” -kategoriaan sisältyy monia tarkoituksia, miksi opettaja on koskettanut oppilasta, joten listasimme värikoodauksen lisäksi jokaisen vastauksen alapuolelle, mikä tarkoitus kosketuksella on kussakin tilanteessa ollut. Näin kyseinen kategoria selkeytyi, ja sen pohjalta pystyimme tulkitsemaan myös kosketuksen eri tapoja. Alapuolella esitämme käyttämämme kategoriat omissa väreissään, sekä esimerkin siitä, miten olemme värikoodanneet Hannan kirjoitelmasta kategorioita. Lisäksi Hannan vastauksen alapuolelle olemme tarkentaneet kosketuksen tarkoitukset.

Kosketettava kehonosa (mihin kosketetaan)

Kosketuksen tavat (miten kosketetaan)

Kosketuksen tarkoitus (miksi kosketetaan)

Oppilaan ikä

Koskettamatta jättäminen

Oppilaantuntemus

Hanna: *“Harvoin saatan esim. taputtaa kevyesti olkapäälle kehun yhteydessä tai pyrkiessä palauttamaan oppilasta tekemisen pariin.”*

- Kehuminen
- Ohjaaminen

Aiemmissa opettajan ja oppilaan välistä kosketusta käsittelevissä tutkimuksissa on kuvailtu erilaisia opettajan hyödyntämiä kosketuksen tapoja (Keränen ym., 2017; Bergnehr & Cekaite, 2017; Kinnunen ym., 2019). Perehdyttyämme näihin tutkimuksiin, havaitsimme huomattavasti samankaltaisuuksia kuvailtuissa kosketuksen tavoissa tutkimusten välillä. Näitä tapoja olivat muun muassa välittävä, rauhoittava, kontrolloiva, ohjaava sekä avustava kosketus (Keränen ym., 2017; Bergnehr & Cekaite, 2017; Kinnunen ym., 2019). Ryhtyessämme tarkastelemaan sekä analysoimaan aineistossamme esiintyviä kosketuksen tapoja, pystyimme tulkitsemaan

vastauksista samankaltaisuuksia edellä kuvattuihin kosketuksen tapoihin. Joskus aineiston analyysivaiheessa lähdetään liikkeelle pelkästään aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisoletuksia, mutta vaihtoehtoisesti analyysissä on mahdollista hyödyntää myös jotain valmista teoriaa tai näkökulmaa (Eskola & Suoranta, 1998). Analyysimme lähti liikkeelle narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöisesti, mutta mukaan tuli myöhemmin valmis teoria, joka syventää analyysia. Täten peilaamme oman aineistomme analyysiin Keräsen ym. (2017), Bergnehrin ja Cekaiten (2017) sekä Kinnusen ym. (2019) määrittelemiä kosketuksen tapoja. Mukailemme edellä kuvattuja kosketuksen tapoja (välittävä, rauhoittava, kontrolloiva, ohjaava ja avustava kosketus), mutta vastauksista nousseiden sisältöjen perusteella päätimme yhdistää kontrolloivan ja ohjaavan kosketuksen yhdeksi tavaksi, ja sisällyttää rauhoittavan kosketuksen välittävän kosketuksen alle. Analyysin edetessä päädyimme luomaan välittävän kosketuksen alle myös kannustavan ja lohduttavan kosketuksen. Aineistostamme esille nousi myös fyysinen rajoittaminen, ja koimme järkeväksi luoda sille oman tuloslukunsa sisältyen kosketuksen tapoihin. Aiempien tutkimusten sekä aineistostamme nousseiden kosketuksen tapojen pohjalta olemme siis jakaneet ja yhdistäneet kosketuksen tavat neljään kategoriaan, joita käsittelemme tulosluvussa.

## 6. Tulokset

Tässä luvussa esittelemme pro gradu -tutkielmamme tulokset. Olemme jakaneet tämän tulosluvun alalukuihin vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Tarkastelemme aluksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia, minkä jälkeen siirrymme toiseen tutkimuskysymykseemme vastaaviin teemoihin. Hyödynnämme aiempia tutkimuksia tulosten tarkastelussa, ja näin rakennamme vuoropuhelua teorian ja empirian välille.

### 6.1 Luokanopettajien kertomuksia kosketuksesta osana työtään

Tässä tulosluvussa käsittelemme ensimmäistä tutkimuskysymystämme: mitä luokanopettajat kertovat kosketuksesta osana työtään? Tarkastelemme ensin sitä, mitä opettajat kertovat kosketuksesta ja sen ilmenemisestä osana ammattiaan, ja sen pohjalta poimimme kirjoitelmista seikkoja, jotka näyttävät vaikuttavan opettajien kokemusten taustalla. Opettajien kertomuksissa kosketuskokemuksissa nousevat esille esimerkiksi oppilaan ikä, oppilaantuntemus sekä kosketukseen liittyvä varovaisuus. Seuraavissa alaluvuissa paneudumme tarkemmin edellä kuvattuihin teemoihin.

#### 6.1.1 Kosketus osana opettajan ammattia

Kirjoitelmia yhdistää se, että jokainen opettaja kertoo koskettavansa työssään. Siinä, kuinka luonnolliseksi ja arkiseksi asiaksi kosketus koetaan, ilmenee eroja vastanneiden opettajien kesken. Osa opettajista kertoo suoraan välttävänsä oppilaisiin koskemista, kun taas osa opettajista suhtautuu kosketukseen varovaisuudella sekä harkiten sitä tarkasti. Siitä huolimatta kaikki opettajat kuitenkin kuvailevat erilaisia tilanteita, joissa kosketusta tarvitaan koulupäivien aikana. Voidaan siis todeta, että vaikka opettaja ei henkilökohtaisesti kokisi kosketusta merkityksellisenä osana työtään, hän tiedostaa ammattinsa liittyvät vaatimukset kosketuksen osalta. Näitä vaatimuksia ovat esimerkiksi tapaturmien hoidossa tapahtuva kosketus ja liikuntatunnilla avustaminen. Lopuissa kirjoitelmissa kokemukset kosketuksesta eroavat edellä kuvattujen kosketusta välttelevien opettajien kokemuksiin. Näissä kirjoitelmissa tuodaan esille monipuolisesti erilaisia kosketustilanteita, ja niissä korostuu kosketuksen luonnollisuus ja erilaiset kosketuksen tavat. Lisäksi osa opettajista avaa tarkemmin henkilökohtaista suhtautumistaan kosketukseen, joka luonnollisesti heijastelee myös ammatilliseen kosketukseen. Esimerkiksi seuraavaksi

Saara ja Heli kuvailevat omaa käsitystään kosketuksesta yleisesti, eikä pelkästään sidottuna koulun kontekstiin:

Saara: *“Kosketus on yksi keino, jolla ihmiset rakentavat ja osoittavat luottamusta. -- kosketus on kuitenkin itselleni luonnollinen vuorovaikutuksen muoto...”*

Heli: *“Liitän koskettamisen osaksi kehokuvaa ja tunnekasvatusta. -- Tämä (sopiva kosketus) vaatii hyvää itsetuntoa ja kehomielikuvaa myös itseltä.”*

Saara tuo kirjoitelmassaan selkeästi ilmi, että hän kokee kosketuksen olevan sekä hänelle itselleen että muille ihmisille luonnollinen vuorovaikutuksen keino. Hän kuvaileekin, että kosketuksen avulla luottamusta rakennetaan ja osoitetaan. Heli taas liittää kosketuksen osaksi kehokuvaa sekä tunnekasvatusta, ja kirjoitelmassa tuodaan esille, että sopivien kosketustapojen löytäminen ja käyttäminen vaatii myös opettajalta itseltään hyvää itsetuntoa sekä kehomielikuvaa. Sekä Kinnunen ym. (2019) että Keränen ym. (2017) ovat todenneet, että opettajan on tärkeä tarkastella omia arvoja, normeja sekä kosketuskokemuksia, sillä omat henkilökohtaiset kokemukset ja ajatukset kosketuksesta vaikuttavat oppilaaseen koskettamiseen.

Huomiomme kiinnittyi kirjoitelmia tulkitessa erääseen mielenkiintoiseen seikkaan, johon liittyy vahvasti suomalainen kosketuskulttuuri Kinnusen (2013) kuvaileman kättelykulttuurin näkökulmasta. Sekä opettajat, jotka eivät koe kosketusta niin luonnollisena osana työtään, että ne opettajat, jotka päinvastoin kokevat, tuovat kirjoitelmissaan esille kätteleminen osana fyysistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Tämä kuvastaa suomalaisen kosketuskulttuurin ja vallitsevan kättelykulttuurin ulottuvan myös koulumaailmaan, ja moni tutkimuksemme opettajista toteaa kättelyn kuuluvan osaksi vuorovaikutuskeinoja oppilaiden kanssa. Toni kertookin käyttäneensä kättelyä jokapäiväisenä tapana oppilaiden kanssa:

Toni: *“Joskus aikoinaan minulla oli myös tapana kätellä oppilaita joka päivä. Viimeistään koronan vuoksi tapa on jäänyt.”*

Toni kertoo kättelyn olleen päivittäinen rutiini oppilaiden kanssa, mutta lähivuosien koronapandemian seurauksena kättelyrutiini on jäänyt pois. Tämä johtunee kosketusrajoituksista pandemian aikana, mutta Tonin kirjoitelmasta käy ilmi, että entiseen kättelyrutiiniin ei olla palattu, vaikka mitkään rajoitukset eivät enää velvoita välttämään fyysistä vuorovaikutusta. Myös Tainion ja Karvosen (2023) opettajahaastattelussa nousee esille kättely luonnollisena oppilaan kohtaamisen keinona. Heidän tutkimuksessaan vahvistuu ajatus siitä, että kättely voi olla joko päivittäinen vuorovaikutuksen keino tai ilmetä harvemmin erilaisissa tilanteissa. Opettajat kokevat tärkeänä oppilaan yksilöllisen kohtaamisen, ja esimerkiksi kättelyrutiinin avulla he voivat varmistaa oppilaan kohdatuksi tulemisen päivittäin (Karvonen & Tainio, 2023a).

### 6.1.2 Oppilaan ikä

Opettajien kirjoitelmien pohjalta voidaan nähdä, että oppilaiden iällä on suuri merkitys opettajien kokemuksiin kosketuksen luonnollisuudesta ja tarpeellisuudesta. Puolet opettajista kuvailevat, että kosketusta näkyy etenkin pienten oppilaiden kanssa toimiessa. Huomionarvoista kirjoitelmissa on se, miten kosketustilanteita kuvatessa opettajat tuovat selkeästi ilmi, että kyseessä on pieni oppilas. Kosketustilanteissa oppilaan ikää kuvatessa käytetään sanoja ”pieni” tai ”pikku”, jotka eivät suoraan kerro oppilaan tarkkaa ikää. Vain yksi opettajista, Riikka, tarkentaa käyttävänsä kosketusta yleensä vain alle kolmasluokkalaisiin ja Hanna kuvailee alkuopetusikäisten oppilaiden koskettamista. Näistä ikää kuvaavista tarkennuksista voidaan suoraan päätellä, että opettajat tarkoittavat ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaita. Lisäksi kirjoitelmissa kuvattiin, että pienet oppilaat koskettavat usein myös itse tai hakevat läheisyyttä opettajalta, sillä kosketus on heille vielä vilpittön ja luonnollinen vuorovaikutuksen keino. Pienemmät oppilaat saavatkin opettajalta usein hoivaavaa kosketusta (Karvonen ym., 2023). Alla Heli, Hanna ja Jaakko kuvailevat tilanteita, joissa oppilas hakee itse kosketusta ja läheisyyttä itse opettajalta:

Heli: *”Pieni oppilas saattaa rynnätä kouluun tullessaan syliin, ottaa kädestä kiinni ja määrittää näin omat reunansa ja rajansa.”*

Hanna: *”Oppilaat puolestaan suhtautuu koskemiseen hyvinkin vapautuneesti, varsinkin alkuopetusikäiset. Oppilas saattaa tulla hyvinkin lähelle, jopa syliin, esim. tarinatuokiossa tai vaikkapa koskea suoraan opettajaa kasvoihin.”*

Jaakko: *“Kosketus on sopivaa kun pieni oppilas tulee syliin”*

Heli sekä Jaakko kuvailevat kosketustilanteissa kosketuksen tapahtuvan “pienen” oppilaan kanssa ja Hanna puolestaan käyttää sanaa “alkuopetusikäiset”, eli oppilaan ikä halutaan selvittää lukijalle. Lisäksi huomionarvoista on, että Heli, Jaakko ja Hanna puhuvat sylistä tai syliin tulemisesta. Syli liitetäänkin usein pienempien lasten hoivaan ja huomioimiseen (Kinnunen ym., 2019). Kirjoitelmista välittyy, että pienten oppilaiden sylissä pitäminen nähdään sopivana tapana koskettaa oppilasta etenkin silloin, kun oppilas hakeutuu tilanteeseen oma-aloitteisesti. Myönteinen suhtautuminen sylissä pitämiseen ei ole kuitenkaan yleistettävissä, sillä esimerkiksi Tainion ym. (2019) tutkimuksessa sylissä pitäminen jakaa mielipiteitä opettajien välillä. Kuten meidänkin tutkimuksemme kirjoitelmissa, myös Tainion ym. (2019) tutkimuksessa osa opettajista suhtautuu oppilaan sylissä pitämiseen myönteisesti huomioiden oppilaan iän. Toisaalta samassa tutkimuksessa osa opettajista ilmaisee selvästi, ettei halua ottaa oppilasta ollenkaan syliin, vaikka pieni oppilas hakeutuisi siihen itse. Lisäksi Owenin ja Gillentinen (2011) tutkimuksesta selviää, että vain 3 % opettajista ottaisi syliinsä sinne pyrkivän lapsen.

Iän merkitys koskettaessa nousi esille muissakin tilanteissa. Esimerkiksi Sari kertoo koskettavansa oppilasta pörröttämällä hänen hiuksiaan tarkoituksenaan tsempata, ja tarkentaa toimivansa näin pienten oppilaiden kanssa:

Sari: *“Myös ohi kulkiessani saatan vähän pikku oppilaan hiuksia pörröttää ja näin tsempata.”*

Yllä kuvatusta tilanteesta voidaan tulkita, että Sari koskettaa pienempiä oppilaita arkisemmissä hetkissä, kuten ohi kulkiessa. On syytä kuitenkin pohtia, koskettaisiko Sari isompia oppilaitaan samalla tavalla samanlaisessa tilanteessa, sillä hän on kirjoitelmissaan halunnut tarkentaa oppilaan ikää. Heli, joka työskentelee lähinnä pienten lasten kanssa, avaakin omaa näkemystään siitä, miksi isompia oppilaita ei voida koskettaa samalla tavalla kuin pieniä oppilaita:



Heli: *“Opetan pääasiassa pieniä lapsia, joille ohjaajan tai opettajan fyysisellä olemassaololla on merkitystä enemmän kuin yläluokkalaisilla, joiden oma henkilökohtainen raja on kauempana ja kunnioitettava tila isompi kuin pienillä oppilailla”*

Heli kuvailee tämän johtuvan esimerkiksi siitä, että isompien oppilaiden raja on kauempana ja heille tulee antaa enemmän tilaa. Enäkoski ja Routasalo (1998) nostavat esille saman ajatuksen, että lapsen kasvaessa myös reviiiri laajenee, jonka seurauksena kosketuskäyttäytyminen muo-  
vautuu. Karvonen ja Tainio (2023a) toteavat, että oppilaan varttuessa myös opettaja-oppilas-  
suhde etäännyy, ja murrosiän lähestyessä kosketuksen kanssa tulee olla entistäkin sensitiivi-  
sempi (Karvonen & Heinonen, 2023). Lisäksi Heli kuvaa kokemustaan siitä, että opettajan fyy-  
sisellä olemassaololla on enemmän merkitystä pienemmille oppilaille. Vaikka lähtökohtaisesti  
pienempien oppilaiden kanssa kosketus on siis vahvemmin osa vuorovaikutusta, Keränen ym.  
(2017) muistuttavat, että jokaisella on henkilökohtaiset rajat kosketukselle ja sen kokemiselle.  
Vaikka kirjoitelmissa tuodaan esille, että yleisesti pienet oppilaat hakevat jopa itse kosketusta,  
ei kosketus ole silti kaikille oppilaille miellyttävä kokemus (Karvonen & Tainio, 2023a). Siksi  
olisikin tärkeää, että pelkästään esimerkiksi iän perusteella ei tehtäisi oletuksia siitä, ketä voi  
koskettaa. Kuten kaikista oppilaan ikää koskevista kirjoitelmista voidaan päätellä, opettajat ko-  
kevat kosketuksen kuitenkin luonnollisempuna ja sallitumpuna pienempien oppilaiden kanssa,  
ja se on näkyvä osa päivittäistä vuorovaikutusta.

### 6.1.3 Oppilaantuntemus

Tutkimuksemme lähes jokaisessa kirjoitelmassa tuodaan esille oppilaantuntemus oppilasta kos-  
kettaessa, sekä herkkyys tulkita erilaisia tilanteita. Oppilaantuntemus näyttää ohjaavan erittäin  
vahvasti opettajaa tekemään päätöksiä kosketuksesta ja sen luonteesta. Myös Keränen ym.  
(2017) vahvistavat, että oppilaantuntemus ohjaa vahvasti opettajan kosketusta. Alla Suvi, Sari  
ja Jaakko avaavat näkemyksiään oppilaantuntemuksen merkityksestä kosketustilanteissa:

Suvi: *“On tärkeää aistia, kokeeko oppilas kosketuksen mieluisana, jos ei koe mieluisana en  
kosketa oppilasta.”*

Sari: *“Tietenkään en koske oppilaaseen, jos näen, että se ei ole oppilaalle ok.”*

Jaakko: *“(Kosketus) Ei ole sopivaa kun oppilas vetäytyy, osoittaa kehon kielellä ettei halua ketään lähelle”*

Suvi, Sari ja Jaakko kuvaavat oppilaantuntemuksen ohjaavan erityisesti tilanteita, joissa he harjoittavat kosketusta. He painottavat oppilaan reaktioita ja kehonkielen tulkitsemista tilanteen yhteydessä sekä herkkyyttä ymmärtää oppilaan kokemusta kosketuksesta. He tuovat selvästi esille, etteivät koske oppilaaseen, mikäli hän osoittaa, ettei halua tulla kosketetuksi. Karvonen ja Tainio (2023a) toteavatkin, että opettajan tulisi toimia oppilaan parhaaksi, ottaen huomioon oppilaan toiveet ja tarpeet. Opettajat tuovat kirjoitelmissaan esille, että oppilas voi ilmaista kehollisten keinojen avulla suhtautumisensa kosketukseen ja sen mielekkyyteen, mutta sanallisia keinoja ei kuvailla. Oppilaantuntemus korostuu siis entisestään, kun opettajan tulee osata lukea oppilasta ilman puhetta. Suvi, Sari ja Jaakko eivät avaa tarkemmin, minkä takia oppilas ei halua tulla kosketetuksi. Heli kuitenkin kuvaa yhtä konkreettista esimerkkiä, joka voi vaikuttaa oppilaan toiminnan taustalla:

Heli: *“Toinen oppilas jättäytyy kauemmaksi ja saa tukea ja kannustusta sanoin, ilmein, elein. Peukuttamalla, hymyilemällä ja katseen avulla. Lapsi, joka on saanut osakseen välinpitämättömyyttä tai joutunut osalliseksi esimerkiksi perheväkivaltaan tai muuhun kaltoinkohtelemiseen, tarvitsevat tilaa ja aikaa oman kehonkuvansa hahmottamiseen ja luottamuksen rakentamiseen”*

Heli painottaa, että negatiivisesti kohdellulle oppilaalle tulisi antaa tilaa ja aikaa, jotta kehonkuva hahmottuu ja luottamusta toisiin ihmisiin voidaan rakentaa. Noddingsin (2012) mukaan opettajan tulee kohdata oppilas tälle sopivilla keinoilla, jotka kannattelevat myönteistä opettaja-oppilassuhdetta, ja Heli avaakin keinoja, joita itse hyödyntää kohdatessaan oppilaan ilman kosketusta. Näitä keinoja ovat esimerkiksi ilmeet ja eleet. Heli korostaakin oppilaantuntemusta kaikissa kosketustilanteissa, ja pyrkii löytämään oppilailleen tilanteisiin sopivat kosketuskäytännöt kunnioittaen oppilaan rajoja:

Heli: *“Lohdutan, kannustan, tsemppaan ja tuen kosketuksella, joka kuitenkin kunnioittaa oppilaan omaa henkilökohtaista rajaa. -- Toisaalta liian päälle käyvä tai liian lähelle tuleva koskettaminen voi olla oppilaasta hyvin ahdistavaa. Pyrin löytämään oppilaille sopivan kosketusmaailman eri tilanteissa. -- Oppilaantuntemus on a ja o kaikessa koskettamisessa.”*

Kuten kirjoitelmista ilmenee, opettajat aistivat oppilaan tunnetiloja ja suhtautumista harkitsemaan koskettamista, ja oppilaan omaa kokemusta pidetään tärkeänä. Myös oppilaan taustan tunteminen nousee esille. Kirjoitelmista voidaan tulkita, että oppilaan kokemus määrittää pitkälti sitä, milloin opettaja koskettaa oppilasta. Opettajan tulee tulkita huolellisesti oppilaan erilaisia reaktioita (Karvonen & Tainio, 2023a), ja Noddings (2013) painottaakin, ettei opettaja saa toimia pelkästään omien oletustensa mukaisesti, vaan hänellä tulee olla kyvykkyyttä nähdä tilanne myös oppilaan näkökulmasta.

#### 6.1.4 Kosketukseen liittyvä varovaisuus

Kirjoitelmissa opettajat nostivat esille myös kosketukseen liittyvää jännitteisyyttä ja huolta, joka osin vaikuttaa myös siihen, miten kosketus näkyy heidän työssään. Opettajat kuvaavat muun muassa kosketuksen rajojen asettamista, kosketuksen seksualisoitumista sekä erilaisia syytöksiä, joita ovat kohdanneet tai ainakin tiedostavat niiden riskit. Oppilaantuntemusta liittyvässä luvussa pohdittiin kosketuksen rajoja ja niiden kunnioittamista oppilaan näkökulmasta, mutta Hanna tuo kuitenkin esille myös opettajan näkökulman aiheeseen liittyen:

Hanna: *“Näissä tilanteissa (oppilas tulee hyvin lähelle) on jotenki välillä hankala toimia, kun tietää että lapsi on täysin vilpitön ja kosketus on vielä ihan luonnollista, mutta itse ammattihenkilönä ja kasvattajana täytyy kuitenkin pitää rajat oppilas-opettajasuhteessa ja opettaa myös fyysisen kosketuksen rajoja, kuitenkaan tyrmäämättä oppilasta ja läheisyyttä”*

Hanna kokee haastavaksi toimia sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas tulee todella lähelle. Hän tiedostaa, että kosketus on oppilaan osalta vilpitöntä ja luonnollista, mutta kokee ristiriitaa toimiessaan ammattihenkilönä. Voidaan tulkita, että Hanna pitää fyysisen kosketuksen rajojen säilyttämisen oleellisena ammatissaan, mutta ei halua tyrmätä oppilaan kohtaamista. Myös

opettajilla on kuitenkin oikeus koskemattomuuteen, ja siksi opettajankaan ei tarvitse hyväksyä sellaista kosketusta, joka ylittää henkilökohtaiset kosketuksen rajat.

Kuten no-touch -ilmiötä käsittelevässä luvussa totesimme, opettajien kosketusta rajoittavat huoli ja pelko väärinsyytöksistä, kuten seksuaalisesta hyväksikäytöstä (Field, 2014; Owen & Gillentine, 2011). Tainion ym. (2019) tutkimuksessa ilmennyt opettajien huoli ja epävarmuus näkyvät samoin myös tutkimuksemme kirjoitelmissa. Keränen (2022) toteaa opettajien joutuvan pohtimaan sopivan kosketuksen rajoja, ja tämä näkyy myös Suvin kirjoitelmassa:

*Suvi: "Tärkeänä pidän rajaa mihin koskettaa, että siinä ei ole mitään seksuaalista."*

Suvin näyttää tiedostavan, että kosketus voidaan tulkita seksuaalisena. Siksi hän pitääkin tärkeänä kosketuksen rajojen asettamista, jotta kosketus ei johda tällaisiin tulkintoihin. Suvi painottaa rajojen asettamista kosketettavan kehonosan kautta, mutta ei avaa tarkemmin, mihin tiettyyn kehonosaan koskettaminen on sopivaa tai epäsopevaa. Suvin kuvauksesta ei käy ilmi, että hän olisi joutunut syytösten kohteeksi, kun taas Toni luonnehtii seuraavaa tapausta, jossa hän on joutunut syytöksen kohteeksi:

*Toni: "Nykyään täytyy ainakin miesopettajan olla vähän varovainen kosketuksen suhteen. Kerran on urani aikana yksi 6. luokan oppilas syyttänyt minua lähentelystä."*

Tonin kertomuksen mukaan kuudennen luokan oppilas on syyttänyt häntä lähentelystä. Hän ei avaa tarkemmin sitä, mikä syytöksen aiheutti tai mitä siitä seurasi. Oppilas voi tulkita opettajan kosketuksen eri tavalla, kuin mihin opettaja kosketuksellaan pyrkii (Tainio, Heinonen & Karvonen, 2023). Toni kuitenkin kertoo oppilaan olleen kuudennella luokalla, joka viittaa siihen, että kyseessä on murrosiässä oleva oppilas. Kun oppilas lähestyy murrosikää, onkin huomiotava kosketuksen mahdollinen seksualisoituminen (Tainio ym., 2023), sillä Suvilehto ja Nummenmaa (2018) ovat osoittaneet, että kyseisessä ikävaiheessa kosketettavat kehonosat muuttuvat henkilökohtaisemmiksi. Toni itse pohjustaa lähentelysyytöstä sillä, että ainakin miesopet-

tajien tulee olla varovaisia kosketuksen suhteen. Tästä voidaan päätellä, että hän kokee epävarmuutta koskettamisesta etenkin sukupuolensa takia. Samankaltaisia sukupuolittuneita ajatuksia voidaan nähdä myös esimerkiksi Jonesin (2001), Tainion ym. (2019) sekä Taitin (2001) tutkimuksissa. Pohdittavaksi jää, ohjaako yhteiskuntamme heteronormatiiviset ajattelutavat kohdistamaan syytökset automaattisesti miesoletettuja kohtaan. Seksuaalisten syytösten lisäksi Kaisa tuo esille myös väkivaltaan liittyvän syytöksen:

*Kaisa: "Kerran eräs oppilas makasi käytävän lattialla. Menin hänen viereensä ja pyysin häntä nousemaan ylös. Hän kosketti kädellään kenkäni tarkoituksellisesti ja sanoi: Sinä potkaisit minua. Tämä pysähdytti. Mitään muuta ei seurannut. Jos oppilas on poissa tolaltaan ja "riehuu", ei kannata yrittää koskettaa. Puhuminen on aina parasta."*

Kaisa kuvaa tapahtumaa, jossa hän on pyytänyt lattialla makaavaa oppilasta nousemaan ylös. Oppilas on reagoinut koskettamalla Kaisan kenkää ja syyttänyt häntä potkaisemisesta. Kaisa kuvaa tätä pysähdyttävänä kokemuksena, vaikka hän kertoo, ettei tilanteesta seurannut jatko-toimenpiteitä. Kaisa ei tuo ilmi, miksi oppilas käyttäytyi hänen kuvailemallaan tavalla, mutta syynä voi olla oppilaan provosoituminen opettajan antamasta pyynnöstä nousta lattialta. Kaisa kuvaakin oppilaan koskettaneen häntä tarkoituksellisesti, jolloin oppilas on itse aiheuttanut kosketustilanteen, jonka kautta hän on saanut syyn syyttää opettajaa väkivaltaisuudesta. Kuvatun tilanteen jälkeen Kaisa perustelee, ettei riehuva tai poissa tolaltaan olevaa oppilasta kannata koskettaa. Oppilaan syytös väkivaltaisesta käytöksestä on varmasti herättänyt huolta Kaisassa, jonka takia hän kuvailee puhumisen olevan kosketusta parempi keino.

Edellä kuvatuissa Tonin ja Kaisan tilanteissa huoli syytöksistä on liittynyt seksuaaliseen hyväksikäyttöön sekä väkivaltaiseen käytökseen. Jaakko puolestaan nostaa esille, että kosketus ei ole sopivaa tilanteissa, joissa opettaja ja oppilas ovat kahden kesken:

*Jaakko: "Ei sopivaa (kosketus) kun oppilas on kahden kesken opettajan kanssa"*

Jaakko ei tarkenna, miksi opettaja ei voi koskettaa oppilasta heidän ollessaan kahdestaan, mutta on oletettavissa, että tähänkin liittyy huoli väärinsyytöksistä. No-touch -ilmiötä koskevissa tutkimuksissa on tuotu esille, ettei oppilas saisi jäädä opettajan kanssa kahden tai kosketustilanteiden tulisi tapahtua aina valvonnan alla (Johnson, 2001). Myös Uudessa-Seelannissa opettajat ovat saaneet samankaltaisia ohjeistuksia siitä, ettei oppilaan kanssa tule jäädä kahdestaan (Farquhar, 2001). Koska kosketustilanteessa on ainakin kaksi osapuolta ja tulkitsijaa, ei tilanteelle välttämättä löydy yksiselitteistä tulkintaa (Tainio ym., 2023). Kuten Jaakon esimerkissä, jossa opettaja ja oppilas on kahden kesken, ei tilanteessa ole mukana ulkopuolisia todistajia kosketuksen oikeellisuudesta. Jos tällaisessa tilanteessa osapuolten välisissä tulkinnoissa on eroja, ei voida todistaa mitä tilanteessa on todellisuudessa tapahtunut. Koulu on kuitenkin ympäristö, jossa ihmiset ovat usein muiden havaintopiirissä (Tainio ym., 2023), joten varmistamalla, että ympärillä on todistajia, voidaan taata sekä oppilaan että opettajan turva.

## 6.2 Kosketuksen tavat

Seuraavaksi siirrymme käsittelemään toista tutkimuskysymystä, eli: Miten opettajat kuvailevat kertomuksissaan kosketusta? Hyödynnämme Keräsen ym. (2017) ja Bergnehrin ja Cekaitein (2017) sekä Kinnusen ym. (2019) aiemmissa julkaisuissa esittelemiä opettajan käyttämiä kosketuksen tapoja ja olemme soveltaneet niitä oman tutkimuksemme kannalta sopiviksi. Aineistossamme opettajat luonnehtivat, miksi koskettavat oppilasta erilaisissa tilanteissa sekä millä tavalla kosketus tapahtuu. Kirjoitelmissaan opettajat vahvistivat jo aiemmissakin tutkimuksissa (Cekaite, 2016; Field, 2014; Kinnunen ym., 2019; Tainio ym., 2019; Öhman & Quennerstedt, 2015) esille nousutta seikkaa siitä, että kosketusta tapahtuu koulupäivän aikana niin oppituntien yhteydessä kuin niiden ulkopuolellakin. Kosketustilanteista kirjoittaessaan opettajat tarkentavat, mihin pyrkivät kosketuksellaan. Syitä kosketukselle esitetään paljon, ja käsittelemme niitä seuraavissa alaluvuissa. Kirjoitelmissa lähes jokainen opettaja tarkentaa kohdistavansa kosketuksen tiettyihin kehonosiin, ja nämä kehonosat toistuvat lähes jokaisen kosketustavan yhteydessä. Kirjoitelmista välittyy, että opettajat kokevat kehonalueet oleellisiksi koskettaessaan oppilasta, ja siksi koemme tarpeelliseksi tarttua myös niihin kosketustapojen tarkastelun yhteydessä. Olemme koonneet aineistoista nousseet kosketuksen tavat neljään kategoriaan, sekä kuvanneet niiden piirteitä ja konkreettisia keinoja seuraavissa alaluvuissa.

### 6.2.1 Välittävä kosketus

Välittävää kosketusta voi ilmetä monissa erilaisissa tilanteissa, ja Kinnusen ym. (2019) kuvaa sen tuottavan myönteisiä tunnetiloja sekä välittävän empatiaa ja huolenpitoa. Välittävä kosketus voi olla luonteeltaan esimerkiksi rohkaisevaa, rauhoittavaa, huolehtivaa tai lohduttavaa (Kinnunen ym. 2019), ja se voi ilmetä konkreettisenä huolenpitona ja hoivana esimerkiksi oppilaan satuttaessa itsensä (Karvonen & Tainio, 2023a). Aineistossamme opettajat nostavat esille samankaltaisia välittävälle kosketukselle tunnusomaisia piirteitä. He kuvaavat kosketustilanteita, joissa heidän tarkoituksenaan on kannustaa, lohduttaa, ja rauhoittaa.

Karvonen ja Heinonen (2023) kuvaavat, että opettaja voi kosketuksen avulla kehua sekä rohkaista oppilaitaan, ja tämä näkyy myös tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kirjoitelmissa. Alla Suvi, Kaisa ja Hanna kuvaavat tilanteita, joissa sanallisen kehumisen tai kannustamisen yhteydessä he koskettavat oppilasta:

Suvi: *“Usein miten käytän kosketusta olkapäähän, kun oppilas on onnistunut tehtävässään ja kehun samalla suullisesti.”*

Kaisa: *“Oppilasta olen koskettanut olalle kannustaessani häntä, kiittäessäni hyvästä suorituksesta.”*

Hanna: *“Harvoin saatan esim. taputtaa kevyesti olkapäälle kehun yhteydessä”*

Sekä Suvi, Kaisa että Hanna tuovat ilmi, että kehuessaan tai kannustaessaan sanallisesti, he liittävät samaan hetkeen kosketuksen. Vaikka tilanteista voidaan tulkita, että sanallinen viestintä itsessään kertoo oppilaalle halutun tiedon, haluavat opettajat silti liittää kosketuksen osaksi viestintää. Karvosen ja Heinosen (2023) mukaan sanallisen kehumisen yhteydessä viestiä vahvistetaan usein kosketuksella. Suvi ja Kaisa tarkentavat toimivansa näin, kun oppilas on onnistunut tehtävässään tai tehnyt hyvän suorituksen. Opettajan kehuva palautteen onkin todettu vaikuttavan positiivisesti niin yksittäisen oppilaan käytökseen kuin koko luokan toimintaan (Blaze, Olmi, Mercer, Dufrene & Tingstom, 2014). Kaikki kolme opettajaa kertovat kohdistavansa kosketuksensa oppilaan olkapäähän, ja Karvosen ja Heinosen (2023) tutkimuksessa kuvataan kannustavan ja kehuva kosketuksen kohdistuvankin useimmiten selkään ja olkapäähän.

Edellä kuvattujen kannustamisen ja kehuvan kosketuksen lisäksi opettajat kuvailivat käyttävänsä kosketusta lohduttaakseen oppilasta. Kosketusta tarvitaan esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaalle on sattunut jokin tapaturma. Kosketuksen on kuvailtu tällöin olevan lohduttavaa, sekä tapaturmaa hoitavaa. Kosketuksen tärkeys korostuu oppilasta lohduttamista vaativissa tilanteissa (Karvonen & Tainio, 2023a) ja Peruskouluasetus (718/1984) velvoittaa opettajaa huolehtimaan tapaturmatilanteissa ensiavun antamisesta. Alla Hanna, Sami, Sari ja Riikka kuvailevat konkreettisesti, miten kosketus näkyy tapaturmatilanteita hoitaessa tai lohduttaessa:

Hanna: *“Toisinaan tulee kosketettua oppilasta esim. laastaria laittaessa tai haavaa puhdistettaessa.”*

Sami: *“Jos oppilaalle on sattunut jokin tapaturma esimerkiksi käteen tai jalkaan, silloin olen esimerkiksi ottanut kädestä kiinni ja katsonut, millainen jälki siihen on jäänyt, jotta hän saa tarvitsemansa hoidon.”*

Hanna ja Sami toimivat oppilaan loukkaannuttua huolehtien siitä, että oppilas saa tarvittavan hoidon, mikäli vammoja on syntynyt. He kertovat koskettavansa oppilasta esimerkiksi laastaria laittaessa tai loukattua kehonosaa tutkiessaan. Toisin kuin Hanna ja Sami, Sari ja Riikka lähestyvät tapaturmatilannetta hieman eri näkökulmasta:

Sari: *“Yksi tilanne, jolloin kosken oppilaaseen on, kun oppilas loukkaa itseään. Yleensä silloinkin silitän olkapäästä tai halaan, jos oppilas itse alkaa minua halaamaan.”*

Riikka: *“Olen koskettanut oppilasta, yleensä alle kolmasluokkalaisia, tilanteissa, joissa heihin on sattunut jollain tapaa. Silloin olen lohduttanut paijaamalla.”*

Sari ja Riikka eivät kuvaa Hannan ja Samin tavoin tapaturman hoitamista koskevia toimenpiteitä, vaan avaavat konkreettisemmin, miten lohduttavat oppilasta. Sari kertoo silittävänsä tai halaavansa lohduttaessaan oppilasta, ja nämä tavat ovat nousseet myös Jauhiaisien ym. (2022) tutkimuksessa tunnusomaisiksi lohduttavan kosketuksen keinoiksi. Riikka kertoo paijaavansa oppilasta lohdutustilanteessa, mutta ei kuvaa tarkemmin, miten paijaaminen tapahtuu. Yleisesti



paijaamisella välitetään myönteisiä tunteita, joten oletettavissa on, että myös Riikka käyttää paijatussa edellä kuvattuja tunnusomaisia lohduttavan kosketuksen keinoja.

Owenin ja Gillentinen (2011) tutkimuksessa yli puolet tutkimukseen vastanneista opettajista kertovat koskettavansa lohdutuksen yhteydessä. Toisaalta taas Field (2001) avaa täysin erilaista suhtautumistapaa lapsen kohtaamiseen tapaturman sattuessa. Hän kuvailee, että yhdysvaltalaisissa kouluissa opettajia neuvotaan olemaan koskematta oppilaaseen edes oppilaan kaatuessa. Hannan, Samin, Sarin ja Riikan kirjoitelmista kuitenkin välittyy päinvastainen ajattelutapa, sillä he toimivat vahingon sattuessa oppilaan parhaaksi, ja tiedostavat kosketuksen välttämättömyyden hoitotilanteessa. Heidän kirjoitelmissaan ei näy epäröintiä kosketuksen tarpeellisuuden suhteen, joten voidaan päätellä, että tällaisissa tilanteissa kosketus koetaan luonnollisena ja sallittuna tai jopa velvollisuutena. Myös Karvonen & Tainio (2023b) painottavat, että opettajan ammattietiikka ohjaa antamaan oppilaille hoivaa tarvittaessa. Edellä kuvatut esimerkit koskevat tilanteita, joissa opettajat liittyvät lohduttavan kosketuksen fyysisesti loukkaantuneen oppilaan huolehtimiseen. Kirjoitelmissa ei tuoda suoraan ilmi lohdutustilanteita, joissa oppilas on henkisesti loukkaantunut. Lohduttamisen rinnalla oppilasta voidaan myös rauhoittaa kosketuksen avulla. Rauhoittavalla kosketuksella voidaan Owenin ja Gillentinen (2011) mukaan auttaa oppilasta niin fyysisessä kuin henkisessäkin loukkaantumisessa. Hanna havainnollistaa esimerkiksi, miten kosketusta voidaan käyttää konkreettisesti rauhoittamaan oppilasta:

Hanna: *“Jos (pieni) oppilas on todella poissa tolaltaan, hätäntynyt tai paniikissa ja tiedän, että hän haluaa aikuiselta turvaa tilanteessa ja tunnen oppilaan entuudestaan, voin myös ottaa oppilaan esim. viereeni istumaan, kevyesti käden olkapäälle tai taputtaa selkään.”*

Hanna tuo esille, että jos oppilas on esimerkiksi hätäntyneessä tilassa, saattaa hän kaivata rauhoittelua ja turvaa aikuiselta. Hän kuvaileekin kosketuksen tapoja, jotka hän kokee hyödyllisiksi tällaisissa tilanteissa. On syytä kiinnittää huomiota siihen, että Hanna kuvaa oppilaan viereen istumista, joka ei samalla tavalla ole kosketustilanne kuin olkapäähän tai selkään koskettaminen, ja Routarinne, Karvonen ja Heinonen (2023) selittääkin, että joillekin oppilaille kosketus ei välttämättä sovellu rauhoittamistilanteessa. Siksi pelkkä viereen istumisen tuoma läheisyys voi rauhoittaa oppilasta (Enäkoski & Routasalo, 1998). Olennaista onkin, että opettaja kykenee kohtaamaan hätäntyneen oppilaan, eikä jätä asiaa huomiotta (Cekaite & Kvist Holm,

2017) ja Sinkkonen (2001) painottaakin, että lapsen kehitykselle on haitallista, jos lapsi jää toistuvasti ilman rauhoittavaa apua. Hanna kertoo voivansa käyttää kuvailemiaan rauhoittavan kosketuksen tapoja, mikäli hän tuntee oppilaan entuudestaan. Tulkinnan varaan jää, koskettaisiko Hanna itselleen vieraampia oppilaita rauhoittellessaan heitä, vai päätyisikö hän käyttämään muita keinoja.

Rauhoittava kosketus ei rajoitu ainoastaan edellä kuvattujen kaltaisiin fyysisen tai henkisen loukkaantumisen tilanteisiin. Kosketuksen avulla voidaan myös rauhoittaa oppilaan levotonta liikettä (Kinnunen ym., 2019), sekä kuten Suvi kuvaa, rentouttaa:

Suvi: *“Kun katsomme esim. Lasten uutisia hipsuttelen oppilasta selkään, kenen vieressä istun. -- Rentoutushetkissä hipsuttelen oppilaita terapiapallolla.”*

Suvi kuvailee hipsuttelevansa oppilaita Lasten uutisia katsellessa ja rentoutushetkissä. On oletettavaa, että näiden rentoutushetkien tarkoituksena on rentouttamisen kautta rauhoittuminen, ja terapiapallo toimii kosketuksen välineenä. Hieronnan onkin todettu olevan hyödyllinen tapa lapsen rauhoittamiseen (Field, 2014). Uvnäs Moberg (2007) on tutkinut, että hieronnan rauhoittavat vaikutukset näkyvät etenkin, kun kosketus liitetään osaksi päivärutiineja tai muuta opetusta. Suvi ei tuo suoraan ilmi, kuinka rutiininomaisesti hän hipsuttelee oppilaita eri tilanteissa, mutta voidaan tulkita, että hipsuttelemisen on toistuvaa hetkissä, joissa pyrkimyksenä on oppilaan rentoutuminen ja rauhoittuminen.

Halaus on yksi keino osoittaa välittämistä, jota myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat kuvailevat käyttävänsä työssään. Halaamista koskevissa kirjoitelmissa nousee esiin kaksi seikkaa: sukupuoli ja oppilaan oma aloite. Ensinnäkin niistä ilmenee, että halausta työssään käyttävät neljä opettajaa ovat naisia. Miesopettajat eivät tuo kirjoitelmissaan halausta millään tavoin esille, kun taas naisopettajien kirjoitelmissa halaus ilmenee jopa arkisena fyysisen vuorovaikutuksen keinona. Tätä asiaa saattaa osittain selittää esimerkiksi se, että kosketus mielletään yleisesti naisopettajien vuorovaikutuskeinoksi (Aromaa & Kinnunen, 2013). Toki taustalla saattaa vaikuttaa myös tutkimuksessamme aiemmin kuvatut sukupuolittuneet ajatusmallit, joissa ilmenee miesopettajien huoli läheisyyden osoittamisesta oppilaille (Tainio ym. 2019; Tait 2001). Alla Suvi, Saara ja Kaisa avaavat tilanteita, joissa halaavat oppilaitaan:

Suvi: *“Halaan, jos oppilas tulee itse minua halaamaan”*

Saara: *“Monet oppilaani halaavat minua päivittäin ja usein ja mielestäni se on mukavaa, mutta toiminnan tulee lähteä aina oppilaasta ja hänen aloitteestaan.”*

Kaisa: *“Todistusta antaessa saatan halata jokaisen tai ainakin kättelen.”*

Opettajien kirjoitelmissa on nähtävissä eroavaisuuksia, sillä esimerkiksi Saara kertoo halaavansa oppilaitaan jopa päivittäin, kun taas Kaisa liittyy oppilaan halaamisen erityisiin hetkiin, kuten todistuksen jakoon. Suvi kertoo halaavansa oppilasta, mikäli oppilas tekee itse siihen aloitteen. Tästä voidaan tulkita, että Saaran tavoin myös Suvi suhtautuu oppilaan halaamiseen avoimesti. Oppilaan oma aloite kosketukseen koetaan keskeiseksi monissa kosketustilanteissa (Kinnunen, 2013; Tainio ym., 2019), mutta etenkin oppilasta halatessa (Tainio & Karvonen, 2023). Tutkimuksessamme on havaittavissa sama huomio, ja edellä Suvi ja Saara korostavatkin, että halauksen tulee aina lähteä oppilaan omasta aloitteesta. Myös alla Sari kertoo oppilaidensa tulevan itse halaamaan häntä, josta voidaan kuitenkin saada selville, että oppilaiden oma-aloitteinen halaaminen on syntynyt hänen aloittamastaan toimintatavasta:

Sari: *“Minä olen alkanut halaamaan tai silittämään oppilaitani olkapäästä, kun he lähtevät kotiin. Opetan lähinnä maahanmuuttajia, ja olkapäästä silittäminen on ollut hyvä tapa osoittaa, että nyt voi lähteä kotiin. Se on sitten jäänyt tavaksi ja usein oppilaat tulevat itse halaamaan lähtiessä ja vielä myöhemminkin välitunneilla, kun eivät enää ole minun luokassani.”*

Maahanmuuttajien kanssa työskentelevä Sari kertoo liittävänsä välittävän kosketuksen osaksi koulupäivän rutiineja. Hän halua tai silittää olkapäästä oppilaita koulupäivän päättymisen yhteydessä, ja kokee kosketuksen olevan hyvä tapa osoittaa, että koulupäivä päättyy. Sarin tarkennus kosketuksen käyttämisestä juuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa viittaa mahdollisesti siihen, että kosketus tukee sanallista viestiä. Kulttuurierojen ja kielimuurin takia kosketus voikin olla hyödyllinen keino välittää tietoa oppilaalle. Myös Tainio ja Karvonen

(2023) vahvistavat, että opettajat hyödyntävät erilaisia kosketuskäytänteitä esimerkiksi tervehtiessä tai hyvästellessä.

## 6.2.2 Kontrolloiva ja ohjaava kosketus

Välittävän kosketuksen lisäksi kirjoitelmissa tuodaan esiin kontrolloivaan ja ohjaavaan kosketukseen liittyviä tapoja. Kontrolloivan kosketuksen tarkoituksena on ohjata oppilaan toimintaa, kuten käyttäytymistä, liikettä sekä huomion kohdistamista (Bergnehr & Cekaite, 2017) ja usein sitä käytetään tilanteissa, joissa sanalliset käskyt tai pyynnöt eivät saa oppilasta toimimaan toivotulla tavalla (Cekaite, 2015). Jos opettaja havaitsee ei-toivottua käyttäytymistä, hän voi tarvittaessa ohjata oppilasta kosketuksen avulla (Routarinne ym., 2023). Ohjaavan kosketuksen ajatellaan yleisesti olevan neutraalia ja tavanomaista, jota tapahtuu ohimenevissä hetkissä (Routarinne ym., 2023), ja Keräsen ym. (2017) tutkimuksessa tuotiin ilmi, että ohjaava kosketus on usein tiedostamatonta. Ohjaavan kosketuksen rinnalla toimivat eleet, katseet ja puhe (Routarinne ym. 2023). Aineistostamme on nähtävissä monia erilaisia tilanteita, joissa opettajat käyttävät kontrolloivaa ja ohjaavaa kosketusta. Alla Suvi ja Hanna kertovat oppilaan huomion kiinnittämisestä opettajan puheeseen tai tehtävän tekemiseen:

Suvi: *“Itse kosketan oppilaita usein selkään tai olkapäähän samalla kertoen mitä asiaa minulla on. Saan siten hyvän kontaktin oppilaaseen.”*

Hanna: *“Harvoin saatan esim. taputtaa kevyesti olkapäälle kehuun yhteydessä tai pyrkiessä palauttamaan oppilasta tekemisen pariin.”*

Suvi ohjaa kosketuksellaan oppilasta kiinnittämään huomiota hänen puheeseensa ja saa siten oppilaaseen paremman kontaktin. Kosketus toimiikin tehokeinona kontaktin luomiseksi (Routarinne ym. 2023). Hannan ohjaava kosketus taas pyrkii palauttamaan oppilasta tarkoituksen mukaiseen toimintaan. Molemmat opettajat täsmentävät koskettavansa oppilaan olkapäähän ohjausta vaativissa tilanteissa, ja Heinosen, Karvosen ja Tainion (2022) tutkimuksessa olkapäähän koskettaminen on tyypillistä tilanteissa, joissa pyritään ohjaamaan oppilasta toimintaan ja sen jatkuvuuteen. Saara ja Riikka taas kertovat ohjaavansa kosketuksella esimerkiksi siirtymistilanteissa:

Saara: *“Itse kosketan oppilaita esimerkiksi selkään tai olkapäälle tilanteissa, joissa oppilasta täytyy ohjata esim. siirtymään ja hän ei sitä pelkästään puheen voimalla tee.”*

Riikka: *“Luokassa olen saattanut ohjata oppilasta kevyesti kädellä omalle paikalle, välttämällä painon tunnetta oppilaalla.”*

Saara kertoo koskettavansa selkään tai olkapäähän oppilasta, jotta tämä siirtyisi haluttuun paikkaan. Hän kuitenkin lisää, että koskettaa silloin, kun oppilas ei toimi pelkän sanallisen ohjeistuksen kehottamana, jota myös Cekaite (2015) painottaa tutkimuksessaan. Kuten Saara, myös Riikka ohjaa oppilasta siirtymään kosketuksen avulla. Hän kuvailee kosketuksen olevan kevyttä, ja pyrkiikin välttämään painon tunnetta oppilaalla. Myös Cekaite (2010) tähdentää, ettei kontrolloivan kosketuksen ole tarkoitus olla voimakasta. Siirtymistilanteissa oppilaan olkapäästä ohjaaminen onkin yksi tyypillinen opettajan käyttämä kosketustapa (Karvonen ym., 2023) Saaran ja Riikan kertomat tilanteet ovat samankaltaisia Routarinteen ym. (2023) tutkimuksen kanssa, jossa ohjaava kosketus ilmenee juurikin oppilaan siirtämisessä omalle paikalle tai muuhun opettajaan päättämään paikkaan. Lisäksi Riikka kuvailee, miten kontrolloiva kosketus näyttäytyy komentamistilanteessa:

Riikka: *“Toisinaan komentamistilanteissa olen laittanut käden eteen ottamatta kiinni oppilaasta pysäyttääkseni oppilaan liikkumisen etenemisen. Näissä tilanteissa oppilas on tekemässä asioita ilman lupaa, kuten poistuu jonosta, luokasta tai ruokalasta ilman lupaa.”*

Riikka kertoo laittavansa oman kätensä oppilaan eteen tarkoituksenaan pysäyttää oppilaan etenemisen, mutta tarkentaa, ettei ota kiinni oppilaasta. Kontrollin tarve johtuu oppilaan luvatta toimimisesta, kuten tietystä paikasta poistumisesta. Hän kertoo toimivansa kuvailemallaan tavalla komentamistilanteissa, joten voidaan olettaa, että sanallinen komentaminen ei ole tehonnut oppilaan toiminnan ohjaamiseen. Käden eteen laittamisesta voi seurata erilaisia kosketustilanteita johtuen oppilaan reaktiosta opettajan toimintaan, eikä myöskään Riikka avaa tarkemmin mitä tilanteesta seuraa. Vaikka opettaja pitää vain kättään esteenä etenemiselle, voi oppilas

omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, syntyykö tilanteesta kosketustilanne. Oppilas voi tarkoituksenmukaisesti esimerkiksi juosta opettajan kättä vasten tai vaihtoehtoisesti ymmärtää opettajan viestin ja pysähtyä ennen käteen koskettamista. Tietysti edellä kuvattujen esimerkkien väliin mahtuu erilaisia kosketustilanteita, joiden intensiteetti ja kesto vaihtelevat.

### 6.2.3 Avustava kosketus

Kosketuksen avulla voidaan myös avustaa oppilasta erilaisissa tilanteissa (Bergnehr & Cekaite, 2015). Oppilasta avustamalla häntä rohkaistaan ja tuetaan suoriutumaan niin arkipäiväisistä kuin vaativammistakin tilanteista (Kinnunen ym., 2019). Kinnunen ym., (2019) sekä Field (2014) kuvailevat avustavan kosketuksen näkyvän arkisissa auttamistilanteissa, kuten ruokailun ja pukeutumisen yhteydessä. Toki tämä korostuu etenkin pienten oppilaiden kanssa, sillä he tarvitsevat enemmän tukea ja avustusta. Avustava kosketus näkyy myös oppiainekohtaisesti ja Aromaa ja Kinnunen (2013) painottavat kosketuksella avustamista taito- ja taideaineissa. Esimerkiksi musiikinopetuksessa oikean soittoasennon löytäminen voi vaatia avustusta ja käsitöissä työskennellään käsin, joka vaatii myös avustamista kosketuksen keinoin (Aromaa & Kinnunen, 2013). Liikunnanopetuksessa kosketus nousee tärkeäksi ja välttämättömäksi keinoksi esimerkiksi oppilaan turvallisuuden takaamisen vuoksi (Andersson, Öhman, & Garrison, 2016; Öhman & Quennerstedt, 2015). Kirjoitelmista vahvimmin esille nousee avustava kosketus osana liikunnanopetusta, ja alla Hanna ja Jaakko kertovat kosketuksesta liikuntatuntien yhteydessä:

Hanna: *“Liikunnanopetuksessa tulee jonkin verran kosketettua, esim. telinevoimistelussa avustaessa. Silloin pyrin ensin varmistamaan oppilaalta, saako ope auttaa esim työntämällä jalasta tai tukemalla selästä, ennen kuin kosken.”*

Jaakko: *“Kosketus on sopivaa kun autetaan jossakin liikuntasuorituksessa esim. Telinevoimistelu ym.”*

Sekä Hanna että Jaakko kertovat kosketuksen olevan sopivaa liikuntasuorituksissa, ja molemmat heistä mainitsevat liikunnanopetuksen sisällöistä telinevoimistelun. Myös Öhman ja Quennerstedt (2015) painottavat avustavan kosketuksen välttämättömyyttä telinevoimistelun yhtey-

dessä, sillä loukkaantumisen riski on suuri haastavien liikkeiden myötä. Hanna kuvailee tarkemmin, miten toimii koskettamista vaativissa tilanteissa. Hän kertoo pyrkivänsä varmistamaan ennen kosketustilannetta oppilaalta luvan kosketukseen, ja samanlainen käytäntö näkyy myös Öhmanin (2016) tutkimuksessa, jossa opettajat kertovat oppilaille etukäteen kosketuksesta ja pyytävät siihen luvan. Huomio kiinnittyy Hannan tarkennukseen myös siitä, miten hän koskettaa avustaessaan oppilasta liikuntasuorituksessa. Hän luonnehtii tapaa, jolla koskee sekä kertoo kosketettavan kehonalueen oppilaalle. Hän kertoo esimerkin jalasta työntämisestä tai selästä tukemisesta, jotka kertovat oppilaalle suoraan, mihin ja miten Hanna aikoo häntä koskea. Jaakko kuitenkin mainitsee vielä erikseen paikan, jossa hänen mukaansa kosketus ei ole sopivaa:

Jaakko: *“Ei sopivaa (kosketus) uimahallissa “*

Jaakko ei selitä tarkemmin, miksi kosketus ei ole sopivaa uimahallissa. Hän kuitenkin kuvaa edellä kosketuksen sopivana liikuntasuorituksissa avustamisessa, joten voidaan ajatella, että uimahallissa kosketustilanne olisi arkaluontoinen, kun oppilaat ovat vähäpukeisia. Öhmanin (2016) tutkimuksessa opettajat tuovatkin esille samanlaisen huolen ja varovaisuuden uinnin suhteen, ja välttävät jopa oppilaisiin katsomista.

#### 6.2.4 Fyysinen rajoittaminen

Edellä kuvattujen myönteisten kosketuksen tapojen lisäksi kirjoitelmissa tuodaan esille fyysiseen rajoittamiseen liittyviä tilanteita. Fyysinen rajoittaminen näkyy kiinnipitotilanteina, joita Hanna ja Saara ovat kokeneet työssään:

Hanna: *“Myös kiinnipitotilanteissa olen koskenut oppilasta, ja ne on kyllä semmosia tilanteita että viimeiseen asti miettii että uskallanko koskea, kumman seuraamukset on pahemmat: että otan kiinnipitoon vai annanko jatkaa riehumista.”*

Hanna kertoo, että on koskettanut oppilasta kiinnipitotilanteissa, ja voidaan havaita, että tilanteen arvioiminen aiheuttaa ristiriitaa ja voi olla haastavaa. Vaikka kurinpidolliset tilanteet ovat aina harkinnanvaraisia, tulee opettajan huomioida kokonaistilanne ja turvallisuus, mutta etenkin oppilaiden etu (Karvonen & Tainio, 2023b). Hanna tasapainotteleekin yksilön koskemattomuuden ja yleisen turvallisuuden välillä, sillä hän pohtii ottaako oppilaan kiinnipitoon vai antaa tämän jatkaa riehumista. Hän nostaa esille myös seuraamukset niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta, ja painottaa kosketuksen erityistä harkitsemista kiinnipitotilanteessa. Opettajan onkin tärkeää tiedostaa, kenen kannalta kosketuksen mahdollisia riskejä arvioidaan (Andrzejewski & Davis, 2008). Vaikka oppilaalla on oikeus fyysiseen koskemattomuuteen, on myös muilla yhtä lailla oikeus turvallisen oppimisympäristön toteutumiseen, ja opettajan tuleekin toimia velvollisuuksiensa mukaisesti taatakseen turvallisuuden (Karvonen & Tainio, 2023b). Tällaiset tilanteet voivat kuitenkin aiheuttaa ristiriitaisia tulkintoja opettajan ja oppilaan välillä. Vaikka opettaja kokee toimivansa velvollisuuksiensa mukaisesti estäen jopa mahdolliset vahingot, voi oppilas kokea, että hänen koskemattomuuttaan loukataan. (Poutala, 2010.) Voidaan siis nähdä, etteivät kiinnipitotilanteet ole aina yksiselitteisiä, ja onkin ymmärrettävää, miksi Hanna epäröi kiinnipitotilanteissa toimimista, tai ainakin kokee ne erityistä harkintaa vaativiksi tilanteiksi. Hannan lisäksi myös Saara kertoo kokemustensa pohjalta kiinnipitotilanteista sekä niihin johtaneista syistä:

*Saara: "Rajuimpia kosketustilanteita ovat kiinnipidot, joita tulee onneksi harvoin. Joskus oppilaan tunteiden- ja käyttäytymisen hallinta lähtee käsistä ja hän on vaaraksi itselleen tai ympäristölleen. Tällöin turvalliset kiinnipitotilanteet ovat olleet välttämättömiä."*

Saara kuvailee kiinnipitotilanteiden olevan rajuimpia kosketustilanteita koulussa. Hän kuitenkin kuvaa tietyissä tilanteissa niiden olevan välttämättömiä, ja tuo esille, että kiinnipitoa tarvitaan tilanteissa, joissa oppilas on vaaraksi itselleen tai muille. Tällaiset vaaratilanteet ovat peruste hätävarjeluun käytölle, ja opettajalla on täydet perusteet toimia velvollisuuksien mukaan ottaen oppilaan kiinnipitoon (Karvonen & Tainio, 2023b). Saara kuitenkin toteaa, että tällaiset tilanteet ovat onneksi varsin harvinaisia. Kirjoitelmissa vain Hanna ja Saara kertovat joutuneensa käyttämään fyysisen rajoittamisen keinoja, mikä osin vahvistaa Saaran toteamusta siitä, ettei tällaisia tilanteita tapahdu usein. Toisaalta sekä Karvosen ja Tainion (2023b) että Ilmosen (2015) tutkimuksissa näkyy vahvasti vaihtelevuus kiinnipitotilanteiden kokemusten määrässä,



sillä osa kuvaa joutuneensa rajoittamaan oppilaan toimintaa jopa kymmeniä kertoja, kun taas osalla ei ole niistä laisinkaan kokemusta.

## 7. Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kosketuksesta työssään. Voidaan todeta, että jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja tiedostaa, että kosketus on väistämättä osa opettajan ammattia. Vaikka opettajien suhtautumisessa kosketukseen on huomattavissa eroavaisuuksia, jokainen opettaja kuitenkin koskettaa työssään. Kosketusta ei kuitenkaan koeta yksiselitteisesti, sillä osa opettajista kertoo välttävänsä tai varovansa koskettamista, mutta samaan aikaan kuvailee erilaisia tilanteita, joissa koskettaa oppilasta. Aiemmissa opettajan ja oppilaan välistä kosketusta käsittelevissä tutkimuksissa (Owen & Gilentine, 2014; Tainio ym., 2019; Tait, 2001) opettajat kokevat huolta ja jopa pelkoa oppilaaseen koskettamisen suhteen, eivätkä syytösten pelossa uskalla koskettaa oppilasta. Tutkimuksemme asia näyttäytyy hieman erilaisessa valossa, sillä vaikka opettajat yhtä lailla tuovat kosketukseen liittyvää varovaisuutta ja huolta esille esimerkiksi seksuaalisen hyväksikäytön ja väkivallan syytösten muodossa, eivätkä halua koskettaa oppilasta, he silti kertovat koskettavansa. Voidaan siis todeta, että vaikka opettajien henkilökohtaiset ajatukset kosketuksesta vaikuttavat jonkin verran siihen, kuinka arkipäiväiseksi vuorovaikutuksen keinoksi kosketus koetaan, ohjaa ammattietiikka ja oppilaan etu kosketuksen tarpeellisuutta. Tutkimuksemme osoittaa myös, että suomalainen kosketuskulttuuri ulottuu kättelykulttuurin kautta opettajien kosketuskäytäntöihin.

Lisäksi oppilaantuntemus sekä oppilaan ikä näyttäytyvät merkittävinä kosketukseen vaikuttavina tekijöinä. Tutkimus osoittaa, että opettajan kosketusta ohjaavat vahvasti hänen kykynsä tulkita tilanteita ja oppilasta. Oppilaantuntemus on avainasemassa siinä, miten oppilasta kosketaan, ja voidaan jopa todeta, että se määrittää päätöksen kosketuksesta ainakin niissä tilanteissa, joissa se ei ole aivan välttämätöntä. Tulosten valossa voidaan todeta, että oppilaan iällä on suuri vaikutus kokemuksiin kosketuksen luonnollisuudesta ja sopivuudesta, ja pienempiä oppilaita kosketaan enemmän koulun arjessa erinäisissä tilanteissa. Aiempien tutkimusten (Karvonen ym., 2023; Kinnunen ym., 2019) pohjalta tulos pienempien oppilaiden kosketuksen tarpeesta oli odotettavissa, mutta opettajat korostavat yllättävänkin vahvasti kirjoitelmissaan oppilaan ikää. Herääkin kysymys siitä, miten kosketus näyttäytyy vanhempien oppilaiden kouluarjessa; kuinka paljon kosketuksen tavat ja sen määrä eroavat oppilaan iästä riippuen?

Aiempiin tutkimuksiin (Keränen ym., 2017; Bergnehr & Cekaite, 2017; Kinnunen ym., 2019) pohjaten hyödynsimme niissä ilmenneitä kosketuksen tapoja, joita ovat välittävä kosketus, kontrolloiva ja ohjaava kosketus sekä avustava kosketus. Lähtökohtaisesti aikomuksemme ei

ollut käyttää valmista teoriaa analysoidessamme aineistoa, mutta koska samankaltaisuuksia oli havaittavissa erittäin merkittävästi, koimme perustelluksi yhdistää valmista teoriaa aineiston analyysiin. Tutkimuksellamme voidaankin vahvistaa, että edellä kuvatut kosketuksen tavat ovat yleisesti ja toistuvasti opettajien ammatillisia työvälineitä. Tutkimuksemme avaa monipuolisesti sitä, miten opettajat kuvailevat kosketuksen ilmenemistä työssään. Eniten opettajat kuvailevat välittävän kosketuksen tapoja, joiden avulla he pyrkivät kannustamaan, kehumään, lohduttamaan ja rauhoittamaan oppilasta. Näistä välittävän kosketuksen tavoista heijastuu opettajien inhimillinen ja aito ote kohdata oppilas ja hänen tarpeensa. Näissä tilanteissa kosketuksen voidaan nähdä tuovan lisäarvoa vuorovaikutukseen, ja voivan jopa vahvistaa luottamuksellista opettaja-oppilassuhdetta. Kontrolloituvaan ja ohjaavaan kosketukseen opettajat liittävät oppilaan keskittymiseen ohjaamisen. Huomion kiinnittäminen niin puheeseen kuin tekemiseenkin ohjaa oppilasta toimimaan halutulla tavalla, ja täten mahdollistaa opiskelun ja opetuksen vaatiman ympäristön (Routarinne ym., 2023). Avustava kosketus näyttäytyy tutkimuksessamme vain liikunnan opetuksen yhteydessä, ja se perustuu liikkeiden suorittamiseen sekä oppilaan turvallisuuden takaamiseen. Huomionarvoista on, että jokaisen kosketuksen tavan yhteydessä kosketus tuodaan esille sanallisen vuorovaikutuksen rinnalla. Opettajien kertomuksista voidaan päätellä, että sanallisuus on useissa tilanteissa vuorovaikutuksen ydin, ja kosketuksen ajatellaan olevan tehokeino vahvistaa haluttua viestiä tai tunteita.

Edellä kuvatuista kosketuksen tavoista myös fyysinen rajoittaminen nostetaan esille kiinnipitotilanteiden yhteydessä. Toisaalta niitä kuvataan vain kahdessa kirjoitelmassa, jonka takia jäimmekin pohtimaan, ovatko tällaiset tilanteet niin harvinaisia, etteivät muut opettajat ole henkilökohtaisesti joutuneet ottamaan oppilasta kiinnipitoon. Toisaalta herää kysymys, onko asiasta voitu vaieta ja jättää kertomatta, sillä kuten Karvosen ja Tainion (2023b) tutkimus osoittaa, kiinnipitotilanteet ovat opettajille epämieluisia sekä raskaita. Samankaltaiset tunteet ovat tunnistettavissa myös tutkimuksemme opettajien kirjoitelmista. Fyysinen rajoittaminen kiinnipitotilanteissa näyttäytyy rajuimpana ja harkituimpana tutkimuksessa esiintyvänä kosketustapana.

Kirjoitelmista välittyy vahvasti, että opettajilla on samankaltaiset käsitykset siitä, mihin kehonosaan kosketuksen on soveliasta kohdistua, ja voidaankin yksiselitteisesti tulkita, että olkapää ja selkä ovat neutraaleimpia kehonalueita, johon oppilasta voidaan koskettaa. Tämä tulos vahvistaa selvästi aiempia tutkimuksia, sillä oppilaita kosketetaan usein samoihin kehonosiin, joita ovat esimerkiksi kädet, olkapäät, pää ja selkä (Field, 2014; Owen & Gillentine 2011; Ahlholm & Karvonen, 2021). Toisaalta on kuitenkin muistettava, että pelkästään kosketettava kehonosa

ei välttämättä määritä kosketuksen sopivuutta, vaan on huomioitava myös koskettajan ja kosketettavan välinen suhde (Suvilehto, Nummenmaa, Harada, Dunbar, Hari, Turner, Sadato & Kitada, 2019).

Vaikka jokainen opettaja koskettaa työssään, eikä Keräsen (2022) mukaan no-touch -ilmiö ole vielä saavuttanut suomalaista koulukulttuuria, on no-touch -ilmiö silti nähtävissä tutkimuksessamme. Opettajan sukupuolesta riippumatta huoli kosketuksen sopivuudesta ja seksualisoitumisesta ovat läsnä opettajien ajatuksissa, ja sen voidaan nähdä vaikuttavan suoraan opettajien toimintaan. Kirjoitelmissa tuodaan selkeästi esille, kuinka kosketusta pyritään välttämään, eikä se ole joissain tietyissä tilanteissa sopivaa. Näin on luotu tiettyjä koskemattomuuden paikkoja ja hetkiä. Vaikka oppilaan sukupuolen ei koeta vaikuttavan kosketukseen, liittyvät sukupuolittuneet ajatukset kuitenkin opettajan omaan sukupuoleen. Kirjoitelmissa tuodaan suoraan ilmi, että juuri miesopettajien tulee olla varovaisia kosketuksen suhteen, ja mielenkiintoista on myös se, että vain naisopettajat kuvailevat osoittavansa välittämistä halaamalla oppilasta. Voidaan siis ajatella, että miesopettajat joutuvat harkitsemaan kosketusta naisopettajia enemmän. Kosketukseen liittyvä varovaisuus sekä sen sukupuolittuneet piirteet herättävätkin kysymyksiä; Miksi vain opettajan sukupuolella on merkitystä? Miksi miesopettajan kosketus mielletään epäilyttäväksi? Määrittääkö sukupuoli todella sen, miten ihmisen kosketukseen lähtökohtaisesti suhtaudutaan? Rantautuuko no-touch -ilmiö vahvemmin myös suomalaisiin kouluihin?

Tutkimuksessamme esille nousseiden huolten taustalla voi osin vaikuttaa myös epätietoisuus esimerkiksi toimintatavoista ja rajoista tietyissä tilanteissa. Yhdymme Andrzejewskin ja Davisin (2011) sekä Keräsen (2022) ajatuksiin siitä, että koulutusta aiheeseen liittyen tulisi lisätä. Hurme ja Kyllönen (2014) nostavat esille, että tiedon tulisi ulottua myös koteihin saakka. Kun kaikki osapuolet ovat tietoisia mahdollisista kosketustilanteista, voidaan epäselvyyksiltä ja väärinkäsityksiltä välttyä. Kosketusta ja siihen liittyviä käytänteitä ei olla juurikaan käsitelty luokanopettajakoulutuksessamme kuluneen viiden vuoden aikana, ja toivoisimme, että tähän asiaan tulisi muutos. Olisi äärimmäisen tärkeää, että jo koulutuksen aikana kosketusta käsiteltäisiin yhtenä opettajan luonnollisena vuorovaikutuksen keinona, jotta työelämään siirryttäessä esimerkiksi haastavia kosketustilanteita ei kohdattaisi ensimmäistä kertaa.

Tutkimuksemme avaa useita jatkotutkimusaiheita koulussa tapahtuvaan opettajan kosketukseen liittyen. Tulosten valossa sukupuolittuneisuutta ja etenkin miesopettajien asemaa olisi perusteltua tutkia lisää, jolloin tutkimus voitaisiin toteuttaa tutkimalla eroavaisuuksia mies- ja

naisopettajien kosketuskäytänteiden välillä, tai keskittyä pelkästään miesopettajien kokemuksiin. Lisäksi esille noussut piirre lähinnä alkuopetusikäisten oppilaiden koskettamisesta herättää kysymyksiä alakoulun vanhempien oppilaiden koskettamisesta. Olisikin syytä tutkia enemmän, miten ja millaisissa tilanteissa opettajat koskettavat vanhempia oppilaita. Kosketustilanteita olisi varmasti hedelmällistä päästä havainnoimaan tai videoimaan kouluihin niin luokkahuoneisiin, kuin yleisiinkin tiloihin. Voisiko välittävän, kontrolloivan, ohjaavan ja avustavan kosketuksen lisäksi paljastua vielä uusia kosketuksen tapoja? Vaikka viime vuosien koronapandemian vaikutukset kosketukseen eivät nousseet tutkimuksessamme esille kuin yhdessä kirjoittelussa, olisi varmasti ajankohtaista keskittää tutkimusta käsittelemään koronan vaikutuksia opettajien koskettamiseen.

## 8. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jotta tutkimus on luotettava, täytyy noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita. Tässä tutkimuksessa olemmekin pyrkineet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia hyvään tieteelliseen käytäntöön, jonka peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Laitisen (2008) mukaan asioista tulee antaa aina totuudenmukainen kuva ja aineiston käyttäminen tulee olla tasapuolista. Aineistosta ei saa poimia vain tiettyjä tutkijan oman intressin mukaisia aiheita. Myös tutkimuksessa hyödynnettävien lähteiden oikeanlainen käyttö on välttämätöntä luotettavuuden kannalta. (Laitinen, 2008.) Noudattamalla tutkimuksessamme edellä kuvattuja periaatteita, voidaan kunnioittaa myös muiden tutkijoiden tekemää työtä antaen heille kuuluvan arvostuksen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Olemme pyrkineet käyttämään lähteitä monipuolisesti, hyödyntäen niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin lähteitä, ja arvioimaan niitä myös kriittisestä näkökulmasta.

Laadullista tutkimusta tehdessä on syytä tiedostaa, ettei pyrkimyksenä ole tulosten yleistäminen ja tiedon oikeellisuuden todistaminen, vaan pikemminkin uusien näkökulmien ja selitysten löytäminen. Ei silti voida väittää, etteikö tuloksia voisi yleistää millään tasolla, sillä ne voivat antaa suuntaa ilmiölle. (Saarenheimo, 1997.) Tutkimuksemme ei siis kerro yleistettävää, yksiselitteistä totuutta opettajien kokemuksista kosketuksesta vaan totuudenmukaisen kuvauksen tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksista.

Tutkimuksen tavoitteen saavuttamisen kannalta oikean lähestymistavan valinnalla on merkitystä. Päädyimme narratiiviseen lähestymistapaan, sillä sen tarkoituksena on kokemuksen monien ulottuvuuksien kuvaaminen, ja näin kokemuksen hahmottaminen osana kertomusta (Erkkilä, 2011). Narratiivisessa tutkimuksessa eettisenä pohjana voidaan pitää sitä, että kunnioitetaan tutkimukseen osallistuneiden ominaislaatua sekä annetaan vapaus ilmaista itseään ilman rajoituksia (Hänninen, 2018). Erkkilä (2011) nostaa esille, että narratiivinen tutkimus painottaa yksilön ainutlaatuista näkökulmaa, jonka ymmärtäminen on tärkeämmässä osassa kuin sen sisällön totuudenmukaisuus.

Heikkisen (2018) mukaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy kuitenkin myös ongelmia, sillä kerronnallisuuteen liittyy vahvasti tulkinnanvaraisuus. Toisin kuin kirjoitelmissa, esimerkiksi haastatteluissa tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymyksillään epäselviä kohtia (Säntti, 2000). Se, ettemme voineet saada epäselviin kohtiin tarkennuksia, tuotti haasteita

tulkitessamme opettajien kirjoitelmia, sillä jotkut opettajien kuvauksista jättivät paljon tulkinanvaraa. Näissä tilanteissa oli tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettemme tulkinneet liikaa tai tehneet ympäröiväitä johtopäätöksiä monitulkintaisten ilmausten pohjalta. Koimme etenkin tällaisissa tilanteissa yhteistyön hyödyllisenä, sillä pystyimme jakamaan omat näkemyksemme ja täten ymmärtämään kertomuksia kokonaisvaltaisemmin. Hänninen (2018) toteaaakin, että narratiivinen lähestymistapa saa osakseen kritiikkiä juuri siitä, että tutkija voi tehdä joko liian voimakkaita oletuksia tai olla kunnioittamatta kertomusten monisyisyyttä. Vaikka haastattelujen avulla olisimme mahdollisesti saaneet tarkennuksia monitulkintaisiin kohtiin, koemme, että kirjoitelmat olivat tutkimuksen arkaluontoisen ilmiön kannalta parempi vaihtoehto. Kirjoitelmat takasivat opettajille täyden anonymiteetin, joka on voinut vaikuttaa siihen, että myös arkaluontoisempia asioita on tuotu ilmi anonymiteetin suojissa.

Tutkija lähestyy tutkittavaa aihetta aina jostakin näkökulmasta (Saarenheimo, 1997), ja tutkijana onkin oleellista tiedostaa sekä kyseenalaistaa omat lähtökohdat sekä oletukset aihetta kohtaan. Tällaisen reflektiivisyyden tulisi kulkea mukana koko tutkimusprosessin ajan (Högbacka & Aaltonen, 2015). On syytä pohtia, vaikuttavatko esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, vakaumus tai poliittinen asenne tutkimuksesta syntyviin tulkintoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siksi pyrimme myös itse tiedostamaan omat ennako-oletuksemme ja lähtökohtamme tutkimusaiheen osalta. Omat taustamme ja koulumuistomme vaikuttavat varmasti osaltaan siihen, suhtaudummeko itse kosketukseen ilmiönä lähtökohtaisesti positiivisessa, neutraalissa vai jopa negatiivisessa valossa. Lisäksi teimme kandidaatin tutkielman samasta aiheesta, jonka myötä olimme kartoittaneet aiheeseen liittyvää teoriapohjaa, joka on vaikuttanut ennakkotietoihin. Olemme kuitenkin pyrkineet tutkimusta tehdessämme asettumaan tutkijan objektiiviseen rooliin siten, ettemme anna omien lähtökohtien ja olettamusten liialti vaikuttaa tutkimukseen.

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella myös kirjoitelmien muotoa ja sisältöä. Huomattava ero muun muassa kirjoitelmien pituudessa ja sisällössä oli havaittavissa mies- ja naisopettajien välillä. Naisopettajien kirjoitelmat olivat pääsääntöisesti pidempiä ja tarkemmin kuvailtuja. Roosin (1987) mukaan sukupuoli selittää kertomusten eroavaisuuksia. Hän kuvailee, että naisten vastaukset ovat yleisesti monipuolisempia ja yksityiskohtaisempia, kun taas miesten vastauksissa ei usein paneuduta pieniin yksityiskohtiin ja näin vain merkittävimmät tapaukset tulevat kuvailuiksi. (viitattu lähteessä Eskola & Suoranta, 1998, s. 123) Sääntti (2000) toteaa, että kaikille kirjoittaminen ei välttämättä ole ominainen tapa ilmaista itseään ja kokemuksiaan, ja siksi on hyvä tiedostaa, että tekstin ulkopuolelle saattaa jäädä arvokasta

tietoa. Heräsikin kysymys siitä, mitä kirjoitelmat mahdollisesti jättävät kertomatta. Osa kertomuksista jäi ikään kuin kesken, ja tämä herätti palavan halun saada tietää lisää tapahtumien kulusta, esimerkiksi mikä tietynlaisiin tilanteisiin oli johtanut ja mitä niistä oli seurannut.

Ihmisen kokemuksista osa saattaa jäädä pinnalliselle tasolle, kun taas jotkut kokemukset ovat merkittävämpiä ja ne koetaan tärkeäksi jakaa muille (Tökkäri, 2018). Ihminen valitseekin aina itse, minkä tarinan hän päättää kertoa tai jättää kertomatta (Stanley, 2013). Kertomukset ovat osa kertojaa, jonka takia on muistettava, että niillä voi olla arvokkuutensa rinnalla myös haavoittuva puoli (Hänninen, 2018). Olemmekin kiitollisia siitä, että arkipäiväisten kokemusten lisäksi opettajat uskalsivat jakaa herkkiä ja arkojakin kokemuksia työuransa ajalta. Koimme aineiston määrän juuri sopivaksi tähän tutkimukseen, ja opettajien kirjavat kertomukset kosketuskokemuksistaan antoivatkin laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä eri ulottuvuuksineen.



## Lähteet

- Ahlholm, M. & Karvonen, U. (2021). Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet*. 13 toim, AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 166–184.
- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2016). Physical education teaching as a caring act—techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591–606.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013). Kosketus opettajuudessa. Teoksessa A-M. Puroila, S-L Kaunisto, & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä*. Professori Eila Estolan juhlakirja (s. 171–179). Oulun yliopisto.
- 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.
- Backman, J. (2018). Ääreellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsittehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 25–40). Lapland University Press.
- Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2017). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*. 26:3, 312–331.
- Blaze, J. T., Olmi, D. J., Mercer, S. H., Dufrene, B. A., & Tingstom, D. H. (2014). Loud versus quiet praise: A direct behavioral comparison in secondary classrooms. *Journal of School Psychology*, 52(4), 349–360.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent–child interactions. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 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., & Kvist Holm, M. (2017). The Comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Children’s Distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127.
- Classen, C. (2005). Male Bonding. Teoksessa C. Classen (toim.), *The book of touch* (s. 155–159). Berg.
- Enäkoski, R. & Routasalo, P. (1998). *Kosketuksen voima*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Erkkilä, R. (2011). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (4. p.) (s. 195–226). Lapin yliopistokustannus: Tila [jakaja].
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Farquhar, S-E. (2001). Moral panic in New Zealand: Teachers touching children. Teoksessa A. Jones (toim.), *Touchy subject: Teachers touching children* (s. 87–98). University of Otago Press.
- Feinstein, S., & Mwachombela, L. (2010). Corporal punishment in Tanzania’s schools. *International Review of Education*, 56(4), 399–410.
- Field, T. (2001). *Touch*. MIT Press.

Field, T. (2014). *Touch* (Second edition.). The MIT Press.

Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 224–239.

Halla-aho, S. & Jäntti, L. (2023) Tietoinen kosketus: kokemuksia erityisluokalta. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), *Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa* (s. 332–342). Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.

Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s. 143–159). PS-kustannus.

Heikkinen, H. L. T. (2018) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.

Heinonen, P., Karvonen, U., & Grünthal, S. (2022). *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Vastapaino.

Heinonen, P., Karvonen, U. & Tainio, L. (2020). Hand-on-shoulder touch as a resource for constructing a pedagogically relevant participation framework. *Linguistics and Education*, Volume 56.

Hoare, T. D. (2004). *Thailand: A global studies handbook*. ABC-CLIO.

Hurme, K., & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja vaurau vaaratilanteisiin*. PS-kustannus.

Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

- teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.) PS-kustannus.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–31). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ilmonen, T. (2015) *Kiinnipito erityisluokanopettajan työvälineenä. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma*. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Jauhiainen, S., Rajala, A. & Lipponen, L. (2022). Kuinka mielipaha kohdataan? Lohduttavan kosketuksen rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa P. Heinonen, U. Karvonen, & S. Grünthal (toim.), *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa* (s. 25–53). Vastapaino.
- Jones, A. (2001). *Touchy subject: Teachers touching children*. University of Otago Press.
- Johnson, R. (2001). Rethinking risk and the child body in the era of ‘no touch’. Teoksessa A. Jones (toim.), *Touchy subject: Teachers touching children* (s. 99–116). University of Otago Press.
- Johnson, R. T. (2000). *Hands off!: The disappearance of touch in the care of children*. Peter Lang.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–67). Lapin yliopistokustannus: Tila.
- Karttunen, I. & Sadinmäki, M. (2021) *Kosketus opettajan työssä*. Oulun yliopisto.

- Karvonen, U. (2017). Koskettava koulu. Blogiteksti sivustolla Liisa Tainio, Pilvi Heinonen, Ulla Karvonen, Sara Routarinne & Maria Ahlholm (toim.) Koskettava koulu. Koskettamista koulussa tutkivan hankkeen blogi. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/koskettavakoulu/koskettava-koulu-hanke/>
- Karvonen, U. & Heinonen, P. (2023) Kehuva kosketus: kehuminen, kannustaminen ja rohkaiseminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa (s. 127–150). Gaudeamus.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika* 12 (4), 5–21.
- Karvonen, U. & Tainio, L. (2023a) Välittävä kosketus: myötäeläminen ja lohduttaminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa (s. 92–126). Gaudeamus.
- Karvonen, U. & Tainio, L. (2023b) Rajoittava kosketus: Suojeleminen, kurinpito ja hätävarjelu. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa (s. 243–263). Gaudeamus.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Heinonen, P. (2023). Kosketustutkimus koulun kontekstissa. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa (s.15–70). Gaudeamus.
- Keränen, V. (2022) Moniulotteinen kosketus päiväkodin suhteissa – Kertomuksia varhaiskasvatuksen arjesta. Oulun yliopisto.
- Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 6, 249–269.
- Keränen, V. & Uitto, M. (2021). Can I Kiss a Child? Balancing Between Different Views of Touch in Early Childhood Educators' Work. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

- Kinnunen, T. (2013). *Vahvat yksin, heikot sylityksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Juva: Bookwell Oy.
- Kinnunen, T. & Kolehmainen, M. (2019). Touch and Affect: Analysing the Archive of Touch Biographies. *Body & Society*. 2019, 25 (1), 29–56.
- Kinnunen, T., Parviainen, J., Haho, A. & Jolkkonen, M. (2019). *Ammatillinen kosketus: Kuinka tunneyötä tehdään*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kiviniemi, K. (2018.) *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, I., Peltonen, T., & Alasuutari, P. (2016). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Vastapaino.
- Kukkola, J. (2018). *Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus*. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö (s. 41–63)*. Lapland University Press.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). *Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta*. PS-kustannus.
- Laitinen, M. (2008) *Organisatorisen muutosnarratiivin tuottaminen kertovan muutosselonteon menetelmän avulla*. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä (s. 172–190)*. Lapin yliopistokustannus: Tila.
- Laitinen, M., & Uusitalo, T. (2008) *Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa*. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä (s. 106–151)*. Lapin yliopistokustannus: Tila.

- Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 504/2002. Annettu Helsingissä 1.1.2003. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020504>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge
- Mäkelä, J. (2005). Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. *Suomen lääkirilehti* 14/2005 vsk 60.
- Nguyen, T., Heslin, R., and Nguyen, M. L. (1975). "The Meanings of Touch: Sex Differences." *Journal of Communication* 25: 92–103 and *Nonverbal Communication*, Sage's Annual Review of Communication.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed., updated.). University of California Press.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus. (2023). Mitä on tapakasvatus? Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tapakasvatus>
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2020). Opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpitotilanteissa. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/opettajan-oikeudet-ja-velvollisuudet-kurinpitotilanteissa/>

- Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto (2.9.2015). Haettu osoitteesta: [https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto\\_fyysisesta\\_vuorovaikutuksesta\\_02092015.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf)
- 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.
- Peruskouluasetus 1984/718. Annettu Helsingissä 12.10.1984. Haettu osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718>
- Perusopetuslaki 2013/1267. Annettu Helsingissä 1.1.2014. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36d>
- Perusopetuslaki 2003/477. Annettu Helsingissä 13.6.2003. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477>
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 1.1.1999. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piper, H. (2014). Touch, fear, and child protection: Immoral panic and immoral crusade. *Power and Education*, 6(3), 229–240.
- Piper, H., & Smith, H. (2003). “Touch” in educational and child care settings: dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879–894.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
- Poutala, M. (2010). Opettajan valta ja vastuu. PS-kustannus.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.



- Rantala, J. (2013). Julkisuus säätelee opettajan kasvatustoimintaa. *Kasvatus & Aika* 7 (2) 2013, 3–4.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Routarinne, S., Karvonen, U. & Heinonen, P. (2023) Ohjaileva kosketus: Huomion suuntaaminen pedagogiseen toimintaan. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), *Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa* (s. 151–184). Gaudeamus.
- Saarenheimo, M. (1997). *Jos etsit kadonnutta aikaa*. Vastapaino.
- Saastamoinen, M. (1999). Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa P. Kuusela, A. Klen, J. Korhonen, J. Hämäläinen, K. Mönkkönen, R. Vornanen, . . . J. Eskola. *Hegelistä Harréen, narratiivista nudistiin* (s.165–192). Kuopion yliopisto.
- Sariola, H. (2014). *Herra Koivuniemi pantu viralta – 30 vuotta ruumiillisen kurittamisen kieltämisestä*. Lastensuojelun keskusliitto.
- Sinkkonen, J. (2018). *Kiintymyssuhteet elämänkaaressa* (1. painos.). Duodecim.
- Sinkkonen J. (2001). Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY 2001 (146–173)
- Stanley, L. (2013). *Documents of life revisited: Narrative and biographical methodology for a 21st century critical humanism*. Ashgate.
- Steward, A. L., & Lupfer, M. (1987). Touching as teaching: The effect of touch on students' perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 17(9), 800–809.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731>

- Suominen, A. (2014). Kättelyn merkitykset suomalaisessa tapakulttuurissa 1800-luvulta 2000-luvulle. Turun yliopisto.
- 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*, 112(45), 13811–13816.
- Suvilehto, J. T. & Nummenmaa, L. (2018). Social touch is relationship-specific for children and adults. Talk at the 1st International Symposium for Affective Touch in Children and Adolescents.
- Suvilehto, J. T., Nummenmaa, L., Harada, T., Dunbar, R. I. M., Hari R., Turner R., Sadato, N. & Kitada, R. (2019). Cross-cultural similarity in relationship-specific social touching. *Proc. R. Soc. B* 286: 20190467.
- Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 203–214). PS-kustannus.
- Syväoja, H. (2004). *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: Perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Säntti, J. (2000). Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 179–200). PS-kustannus.
- Tainio, L., Heinonen, P. & Karvonen, U. (2023) Koskettamisen rajat ja rajankäynnit. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), *Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa* (s. 285–320). Gaudeamus.
- Tainio, L., Heinonen, P., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2019). "Siin varmaa niinku raja ylitty." Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus*, 32(3), 5–23.

- Tainio, L. & Karvonen, U. (2023) Kohtaava kosketus: Kättely ja halaus rituaalisina kohtaamiskäytänteinä. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), Koskettava koulu, koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa (s. 73–91). Gaudeamus.
- Tainio, L., Karvonen, U., & Heinonen, P. (2023). Koskettava koulu: Koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa. Gaudeamus.
- Tait, G. (2001). ‘No touch’ policies and the government of risk. Teoksessa A. Jones (toim.), Touchy subject: Teachers touching children (s. 39–49). University of Otago Press.
- Tikkanen, T. (2018). Saa koskea – opettajien mielestä kosketus kuuluu kouluun. Opettaja-lehti. Haettu osoitteesta: <https://www.opettaja.fi/tyossa/saa-koskea/>
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö (s. 7–24). Lapland University Press.
- Tu, Y., Wang, J. & Yao, L. (2018). ”Teacher’s Concerns Regarding Touching Their Students in the Classroom: Scale Development Study.” Journal of psychoeducational assessment. 37 (5): 578–589.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5., uud. laitos.). Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu osoitteesta: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö (s. 64–84). Lapland University Press.

Uusikylä, K. (2006). Hyvä, paha opettaja. Minerva.

Uvnäs Moberg, K. (2007). Rauhoittava kosketus. Oksitosiinin parantava vaikutus kehossa. (R. Kankkunen, suom.). Helsinki: Edita.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Haettu osoitteesta: [https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

Öhman, M. (2016). Losing touch – Teachers' self-regulation in physical education. *European Physical Education Review*, 23, 297–310.

Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2015). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sport, Education and Society*, 22(3), 305–320.

## Liite 1

Hei! Teemme pro gradu –tutkielmaa osana luokanopettajaopintoja Oulun yliopistossa, ja tutkimme luokanopettajien kokemuksia kosketuksesta. Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kosketuksesta työssään. Tutkimme, miten opettajat kokevat kosketuksen osana opettajuuttaan ja päivittäistä vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa. Tavoitteenamme on tuoda vapaamuotoisten kirjoitelmien kautta esille luokanopettajien näkökulmia kosketuksesta.

Pyytäisimme sinua kirjoittamaan meille vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa kerrot millaisia kokemuksia sinulla on kosketuksesta päivittäisessä työssäsi. Voit halutessasi kuvata, miten ja milloin kosketus näkyy koulussa tai missä tilanteissa kosketusta ei voida käyttää. Voit kertoa esimerkkejä tilanteista, joissa olet koskettanut oppilasta tai oppilas on koskettanut sinua, sekä vastaavasti tilanteista, jolloin olet jättänyt koskettamatta. Tutkimus toteutetaan anonymisti Webropolin lomakkeella, joten tutkimukseen vastanneet opettajat eivät tule tunnistetuiksi. Osallistumalla tutkimukseen annat suostumuksesi käyttää vastaustasi pro gradu – tutkielmasamme.

Kerromme mielellämme tutkimuksestamme lisää, jos sinulla heräsi kysyttävää!

Ystävällisin terveisin

Irina Karttunen & Milla Sadinmäki