



**TURUN  
YLIOPISTO**

**Vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä  
koskettamisesta pedagogisena keinona  
– fokuksessa sukupuolen merkitys**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Sini Luoma

29.4.2023  
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Sini Luoma

**Otsikko:** Vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä koskettamisesta pedagogisena keino -  
nona – fokuksessa sukupuolen merkitys

**Ohjaaja:** Yliopistonlehtori Pilvi Heinonen

**Sivumäärä:** 73 sivua

**Päivämäärä:** 29.4.2023

Koskettaminen kuuluu osaksi ihmisyyttä ja yksilöiden välisiä kanssakäymisiä. Yksilö tarvitsee kosketusta kasvaakseen ja kehittyäkseen. Koskettamisen katsotaan kuuluvan myös alakouluun, sillä koskettaminen edistää esimerkiksi keskittymistä, tehtäväsuuntautuneisuutta ja oppimista. Pedagogisessa kontekstissa koskettamiseen liitetään nykyään myös uhkakuvia rajanylityksistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miespuolisten luokanopettajien käsityksiä koskettamisen tarpeellisuudesta pedagogisessa kontekstissa ja siihen liittyvistä rajankäynneistä sekä sukupuolen merkityksestä näihin liittyen.

Tähän tutkimukseen haastateltiin puolistrukturoitua teemahaastattelua hyödyntäen viittä mieheksi identifioituvaa luokanopettajaa sekä alan opiskelijaa. Näitä haastateltavia nimitettiin yleisesti vastavalmistuneiksi. Haastatteluaineisto analysoitiin hyödyntäen diskurssianalyysia. Diskurssianalyysin avulla voitiin selvittää, miten vastavalmistuneet luokanopettajat sanoittivat pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen tarpeellisuutta ja rajankäyntejä. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita luokanopettajien puheenvuorojen merkityssisällöistä sekä niiden suhteutumisesta kontekstiin, historiaan ja sosiaaliseen toimintaan.

Vastavalmistuneet luokanopettajat perustelivat koskettamisen tarpeellisuutta koskettamisen funktioiden, heidän henkilökohtaisten ajatusten ja käytänteiden sekä oppilaan kautta. He näkivät koskettamisen tarpeellisena, kun sille voitiin sanoittaa jokin pedagoginen syy. Muuten luokanopettajien ajatukset ja käytänteet koskettamisen tarpeellisuudesta erosivat jonkin verran toisistaan. Kun luokanopettaja näki koskettamisen tarpeellisena, hän myös kosketti enemmän hänen kertomansa mukaan.

Haastateltavat määrittivät koskettamisen rajoja esimerkiksi sukupuolen, oppilaan iän sekä negatiivisten seurausten perusteella. He eivät kuitenkaan osanneet määrittää rajoja tarkasti, ja he toivoivat näiden rajojen selkeyttämistä. Luokanopettajat myös arvelivat, että rajojen ylittämisestä seuraa heille itselleen negatiivisia seuraamuksia, kuten uutisjuttu, maineen menetys tai ylimääräisiä selvityksiä. He arvelevat heidän sukupuolensa määrittävän osaltaan sitä, miten he koskettavat oppilasta.

**Avainsanat:** sukupuoli, koskettaminen, luokanopettaja, alakoulu, rajankäynti

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Koskettaminen osana ihmisyyttä</b>	<b>3</b>
2.1	Koskettamisen merkitys	3
2.2	Koskettaminen ja sukupuoli suomalaisessa kulttuurissa	5
<b>3</b>	<b>Koskettaminen pedagogisessa kontekstissa</b>	<b>7</b>
3.1	Opettaja koskettajana	7
3.2	Oppilas osana kosketusvuorovaikutusta pedagogisessa kontekstissa	10
3.3	Koskettamisen rajoja pedagogisessa kontekstissa	11
<b>4</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>19</b>
5.1	Osallistujat	19
5.2	Tutkimuksen toteutus ja aineiston käsittely	21
5.3	Tutkimusetiikka ja menetelmän luotettavuus	24
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>26</b>
<b>6.1</b>	<b>Koskettamisen tarpeellisuus luokanopettajan ammatissa</b>	<b>26</b>
6.1.1	Koskettamisen funktiot tarpeellisuuden määrittäjänä	26
6.1.2	Luokanopettaja tarpeellisuuden määrittäjänä	29
6.1.3	Oppilas tarpeellisuuden määrittäjänä	33
<b>6.2</b>	<b>Koskettamisen rajankäynnit pedagogisessa kontekstissa</b>	<b>35</b>
6.2.1	Koskettamisen rajojen muodostuminen pedagogisessa kontekstissa	36
6.2.2	Koskettamisen rajojen ylittäminen pedagogisessa kontekstissa	43
6.2.3	Sukupuolen merkitys kosketuksen rajankäynnissä pedagogisessa kontekstissa	46
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>52</b>
7.1	Tulosten yhteenveto	52
7.2	Johtopäätöksiä ja ehdotuksia jatkotutkimusaiheista	54
7.2.1	Pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaan koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä	55
7.2.2	Sukupuolen merkitys luokanopettajan tuottamassa kosketuksessa	59
	<b>Lähteet</b>	<b>62</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>68</b>

<b>Liite 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko</b>	<b>68</b>
<b>Liite 2. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käytetyt kuvat</b>	<b>69</b>

# 1 Johdanto

Tuntoaistia pidetään ihmisen tärkeimpänä ja varhaisimmin kehittyvänä aistina. Kosketus on merkittävästi läsnä jo lapsen elinkaaren alusta asti ja se on välttämätöntä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Sen vuoksi koskettamista pidetään perustavanlaatuisena tekijänä vuorovaikutuksessa. (Field 2014, 5–6, 49–53; Montagu 1971, 334–335.) Kosketuksessa vapautuva oksitosiini esimerkiksi nopeuttaa kasvua, haavojen paranemista sekä vähentää stressiä (Uvnäs Moberg 2007, 90–91). Rutterin (1998, 14) mukaan koskettamisen puute hidastaa lasten kasvua merkittävästi. Lapsi siis paitsi tarvitsee kosketusta, myös hakee sitä luonnostaan (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 34). Kosketuksen tarve vähenee lapsen kasvaessa, mutta se on lähes jokaisessa kulttuurissa osa ihmissuhteita myös elämän myöhäisemmissä vaiheissa (Remland, Jones & Brinkman 1995). Kosketuksella kommunikoidaan, välitetään tunteita, hoivataan ja ohjataan. Se on kahden ihmisen välinen kanssakäyminen, joka synnyttää usein voimakkaita tunteita (Pratt & Mason 1981).

Pedagogisessa kontekstissa opettajan tuottama kosketus edistää tehtäväsuuntautuneisuutta, keskittymistä, oppimista sekä sitoutumista koulussa toimimiseen (Wheldall, Bewan & Shortall 1986, 209–213; Uvnäs Moberg 2007, 83–84, 116; Gueguen 2004, 92–93). Lisäksi opettajat koskettavat ohjatakseen, rauhoittaakseen ja vahvistaakseen viestiä (Vanhanen 2017, 31–35). Suomalaisessa koulukontekstissa koskettaminen nähdään yleisesti relevanttina ja hyväksyttynä tapana, mutta esimerkiksi yhdysvaltalaisessa koulukontekstissa se on paikoin täysin kiellettyä (Field 2014, 2–6). Pedagogisessa kontekstissa koskettamiselle on kuitenkin määritetty erinäisiä rajoja, joista suurin osa sanoittamattomia ja tulkinnanvaraisia (Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne 2019, 20–22). Tulkinnanvaraisuuteen osaltaan vaikuttaa se, ettei Suomessa ole korkeimman oikeuden mukaan tuomittu yhtään opettajaa rangaistukseen väärinlaisesta koskettamisesta (KKO 2023).

Suomalaisessa koulukontekstissa koskettaminen on ollut pääasiassa rankaisevaa ja se on ollut yleisesti hyväksyttävä kasvatusmetodi aina viime vuosituhannen lopulle asti (Rantala 2013, 3–4). Samoihin aikoihin koskettamisen merkityksellisyyttä osana yksilön kasvua on alettu tunnustamaan, mutta myös sen mahdollisesta seksuaalissävytteisestä luonteesta on alettu keskustelemaan enemmän (Tainio, Karvonen & Heinonen 2023, 9, 25–26). Tainion ym. (2019, 19–22) mukaan suomalaiset luokanopettajat ovat huolissaan koskettamisen mahdollisista seksuaalisista tulkinnoista heidän ammatissaan. Heidän mukaansa koskettamisen rajat ovat tulkinnanvaraisia pedagogisessa kontekstissa.

Suomessa pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen rajankäynnistä on keskusteltu myös sukupuolen merkityksestä (Tainio ym. 2019, 19–22). Valtaosa, noin 80 % luokanopettajista, on naisia, kun taas miehet muodostavat edelleen vähemmistön alalla. (Opetushallitus 2019, 11). Naisopettajille koskettaminen nähdään luontaisena ja hyväksyttävänä tapana, koska se nähdään hyväksyttynä myös feminiinisyydessä ja äitiydessä (Kinnunen 2013, 114–115, 213–217). Miesopettajiin taas saatetaan liittää koskettamiseen liittyviä uhkakuvia stereotyyppisen maskuliinisuuden kuvan kautta (Connell 2000, 69–85).

Koskettamiseen liitetään jokaisessa kulttuurissa erilaisia tapoja ja merkityksiä (Kinnunen 2019, 17; Finnegan 2002), mutta useita kulttuureita yhdistää sen näkeminen mieluisana toimintana (Remland, Jones & Brinkman 1995). Suomalaisessa tapakulttuurissa koskettaminen on eri tavoin osa ihmisten välistä kanssakäymistä niin perheissä, vertaissuhteissa kuin koulussakin. Suomessa historia on värittänyt koskettamista sukupuolittuneeksi sekä luonut sotien myötä ajoittaisen tyhjiön miesten antamalle kosketukselle. (Kinnunen 2013, 20–26, 54–73.) Koulu on aina osa yhteiskunnassa vallitsevaa kulttuuria, joten pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista ei tässäkään tapauksessa voida tarkastella erillään muusta kulttuurista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen tarpeellisuutta ja rajankäyntejä miespuolisten luokanopettajien kertomana. Rajankäynteillä tarkoitetaan sitä, miten koskettamisen rajoja määritellään sekä mitä niiden ylittämisestä uskotaan seuraavan (ks. Tainio ym. 2023, 285–286). Suomessa pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista on tutkittu vielä suhteellisen vähän, joten tämän tutkimuksen teoriataustassa käsitellään sekä suomalaisia että kansainvälisiä tutkimuksia tähän liittyen. Kulttuurisidonnaiset eroavaisuudet tulevat esiin erityisesti koskettamisen rajoja sekä opettajan sukupuolen merkitystä käsiteltäessä. Toisaalta osissa maista on saatettu mennä koskettamisen rajojen asettamisessa esimerkiksi pidemmälle kuin Suomessa, mikä luo tutkimukselle perspektiiviä. Kansainvälisiä tutkimuksia ei kuitenkaan voi aina suoraan soveltaa suomalaiseen pedagogiseen kontekstiin niiden kulttuurisidonnaisuuden vuoksi.

## 2 Koskettaminen osana ihmisyyttä

Fyysinen koskettaminen on voimakas vuorovaikutuksen väline (Montagu 1971). Fieldin (2014, 91) mukaan koskettamiseen liittyy useita fysiologisia ulottuvuuksia, kuten lihasten liikkeet sekä paineen, kivun ja lämpötilan tuntemukset. Fyysisen ulottuvuuden lisäksi kosketukseen liittyy yksilöiden välinen henkinen yhteys (Aromaa & Kinnunen 2013, 173). Koskettaminen on ihmisen perustarve (Hertenstein & Weiss 2011, 373–393), joka on edellytys ihmisen tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle (Johansson, Åberg & Hedlin 2021, 288). Koskettamista voidaan kuvata esimerkiksi läheisyytenä, yhteytenä, fyysisenä torjuntana tai pahoinpitelynä (Meyer & Wedelstaed 2020, 2; Kinnunen 2013, 64–65; Aromaa & Kinnunen 2013, 173). Yksilöt antavat koskettamiselle erilaisia merkityksiä muun muassa oman kosketushistoriansa perusteella (Kinnunen ja Kolehmainen 2018, 49–51). Lisäksi eri kulttuureissa on annettu erilaisia merkityksiä koskettamiselle (Piper & Smith 2003, 881; Aromaa & Kinnunen 2013, 173).

### 2.1 Koskettamisen merkitys

Kosketuksella on laaja ja monipuolinen merkitys ihmiselle tämän koko elämän ajan. Se luo edellytykset yksilöiden väliselle sitoutumiselle sekä emotionaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin kehittymiselle. Lisäksi kosketus edistää sosiaalista vuorovaikutusta, oppimista sekä positiivista käyttäytymistä, ja sen on nähty vähentävän aggressiivista käyttäytymistä. (Johansson ym. 2021, 288–289.) Sosiaalisissa tilanteissa kosketuksen avulla voidaan luoda välittävä ja lämmin ilmapiiri (Andrejewski & Davis 2008, 781) sekä ilmaista läheisyyttä, etäisyyttä, kiintymystä tai torjuntaa (Meyer & Wedelstaed 2020, 2). Tässä tutkimuksessa koskettamista tutkitaan luokanopettajan ja oppilaan eli aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Aromaan ja Kinnusen (2013, 172) mukaan koskettaminen edistääkin sekä lapsen kehitystä että aikuisen hyvinvointia ja onnellisuutta. Nämä edellä mainitut tutkimukset puhuvat koskettamisen merkityksellisyyden ja sitä myötä sen tarpeellisuuden puolesta.

Koskettaminen on lapselle välttämätöntä, sillä se vaikuttaa merkittävästi lapsen kasvuun ja kehitykseen. Uvnäs Mobergin ja Kankkusen (2007, 114–116) mukaan yksilö tarvitsee kasvaakseen ravinnon lisäksi läheisyyttä ja kosketusta, koska koskettamisessa vapautuva oksitosiini vaikuttaa ravinnon varastointiin ja kasvuhormoniin. Rutterin (1998, 471) mukaan kosketuksella on merkittävät seuraukset yksilön kasvuun, kehitykseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin.

Läheisyyden ja kosketuksen puute on johtanut muun muassa orpolasten pituuden kehityksen pysähtymiseen sekä kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen laskemiseen. Koskettamisen merkitystä on tutkittu myös eläinkokeilla. Huolenpitoa ja kosketusta saaneet rotanpoikaset tutkivat ympäristöönsä uteliaasti ja ne olivat sosiaalisesti rohkeita, kun taas ilman huolenpitoa jääneet poikaset olivat neuroottisia (Kinnunen 2013, 18–19). Koskettamisella nähdään siis olevan välttämätön rooli lapsen kehityksen ja kasvamisen kannalta.

Koskettamisen avulla voidaan edistää lapsen terveyttä ja hyvinvointia. Tällöin koskettamisen laadulla on paljon merkitystä, jotta se vaikuttaisi myönteisesti lapsen hyvinvointiin ja terveyteen. (Pratt & Mason 1981.) Kinnunen (2013, 19) toteaa, että koskettamisella on kiistattomat terveysvaikutukset ihmisen jokaisessa elinvaiheessa. Fieldin (1999, 12) mukaan kulttuureissa, joissa kosketetaan paljon, esiintyy verrattain vähemmän väkivaltaa kuin niissä kulttuureissa, joissa kosketetaan vähän. Koskettamisella on siis sekä fyysisiä että psyykkisiä terveyttä edistäviä vaikutuksia.

Koskettajan tarkoitus ohjaa sitä, miten hän sen ilmaisee, jonka jälkeen kosketus havaitaan ja vastaanottaja arvioi sen tarkoitusta. Koskettaminen voi synnyttää osapuolissa voimakkaita tunteita, jotka ovat aina yksilöllisiä. Lisäksi koskettaminen voidaan tulkita henkilökohtaisen reviirin sisäpuolelle tulemiseksi ja sen seurauksena epämiellyttäväksi. Tämän vuoksi koskettamisesta aiheutuvia reaktioita voi olla vaikea ennustaa. (Pratt & Mason 1981; Rautajoki 1996, 13–14.) Koskettamisen kokemiseen ja tulkitsemiseen vaikuttaa Uvnäs Mobergin ym. (2007, 126) mukaan yksilön kokemus omasta hyvinvoinnistaan. Heidän mukaansa läheisen antama kosketus koetaan usein vieraan ihmisen koskettamista miellyttävämpänä. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti opettajan ja oppilaan väliseen kosketusvuorovaikutukseen. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että opettajan oppilaantuntemuksella on keskeinen rooli pedagogisissa kontekstissa tapahtuvassa kosketusvuorovaikutuksessa (Hamre & Pianta 2005, 961–963).

Lämmin ja miellyttäväksi koettu kosketus rauhoittaa. Eläinkokeissa kosketuksen on todettu vaikuttavan verenpaineeseen sekä stressihormonipitoisuuksiin. Myönteinen kosketus laskee niitä, kun taas vahingoittava kosketus saa aikaan sydämen sykkeen ja verenpaineen nousun sekä stressihormonien lisääntymisen elimistössä. Myös kosketuksen puute aiheuttaa stressiä, joka voi pitkäkestoisena johtaa sydämen rytmihäiriöihin sekä kohonneeseen verenpaineeseen. (Uvnäs Moberg ym. 2007, 114–116, 129; Mäkelä 2005.) Kinnusen, Prviaisen, Hahon sekä Jolkkosen (2019, 17) mukaan kosketus on voimallinen ele. Hyvä kosketus voimaannuttaa ja

korjaa, paha kosketus vahingoittaa. Von Knorringin, Söderbergin, Austinin ja Uvnäs-Mobergin (2008, 1265–1266) mukaan lapsen tarpeet huomioivalla myönteisellä koskettamisella voidaan tukea lapsen käyttäytymistä ja ohjata lapsen kehitystä. Koskettamisen avulla voidaan siis edistää kokonaisvaltaisesti lapsen terveyttä ja hyvinvointia.

Davinin, Thistlethwaiten, Bartlen ja Russellin (2019, 4–5) mukaan kosketus on tärkeä osa ihmisten välistä kanssakäymistä, joka on tärkeimpänä ja varhaisimmin kehittyvänä aistina yksi ihmisen viidestä perusaistista. Kuitenkin lisääntynyt tietoisuus sen väärinkäytöstä on tehnyt koskettamisesta käsitteenä kompleksisemmän. Tämä on merkityksellistä tässä tutkimuksessa tutkittaessa koskettamisen tarpeellisuutta sekä sen rajoja pedagogisessa kontekstissa. Seuraavaksi tässä teoriataustassa avataan koskettamisen merkityksellisyyttä ja rajoja suomalaisessa kulttuurissa, jonka jälkeen näitä teemoja tarkastellaan osana pedagogista kontekstia.

## **2.2 Koskettaminen ja sukupuoli suomalaisessa kulttuurissa**

Koskettamisen merkityksellisyys ja tarpeellisuus eivät ole kuitenkaan ainoita syitä, miksi koskettamista tapahtuu tai ei tapahdu. Kosketusvuorovaikutuksen ymmärtämiseksi koskettamista tulee tarkastella osana yksilön ja yhteisön kulttuuria ja historiaa, jossa koskettaminen tapahtuu (ks. Kinnunen 2018, 49–51; Piper ja Smith 2003, 881). Finneganin (2002) mukaan koskettaminen näyttää erilaiselta eri kulttuureissa, ja koskettamisen tavoille on annettu myös erilaisia merkityksiä kulttuurin mukaan. Tämä kulttuurisidonnaisuus vaikuttaa siihen, miten koskettaminen tulkitaan ja ymmärretään osana pedagogista kontekstia suomalaisessa alakoulussa (Aromaa & Kinnunen 2013, 173). Tämän vuoksi tässä teoriataustassa tarkastellaan koskettamista myös osana suomalaista kulttuuria.

Suomessa peruskoulutus on valtion vastuulla, joten sen sisältöjä ja käytänteitä myös ohjataan kansallisesti esimerkiksi perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman avulla. Kaikkea ei ole kuitenkaan kirjoitettu auki käytännön tasolla. Siihen, miten opettaja päättää toimia, vaikuttaa luultavasti myös suomalaiseen kulttuuriin yleisesti liitetyt uskomukset ja käytänteet. Tämän vuoksi suomalaisessa alakoulussa tapahtuvaa koskettamista ei voida tarkastella erillään tästä kulttuurista. Kulttuuria taas ei voida tarkastella ajasta erillisenä ilmiönä. Myllykankaan ja Tuomaisen (1997) mukaan Suomessa on siirrytty modernista ajasta postmoderniin aikaan 1950-luvulta lähtien. Postmodernia kulttuuria määrittelee kokemuksellisuus sekä yksilön

vapaus määrittää totuus, merkitys ja erilaiset rajat. Ajan muutos näkyy myös suomalaisessa kosketuskulttuurissa, sillä koskettamisprosessiin katsotaan vaikuttavan kosketusvuorovaikutuksessa olevien kokemukset sekä niistä kumpuavat tulkinnat (ks. Rautajoki 1996, 13–14; Kinnunen 2018, 49–51). Ottaen huomioon ajan, nykyisessä kosketuskulttuurissamme sanoittettujen ja sanoittamattomien kosketusta säätelevien sääntöjen lisäksi näissä tilanteissa vaikuttaa yksilön kokemukset koskettamisesta.

Koskettamista voi tapahtua eri kulttuureissa samanlaisissa tilanteissa, mutta koskettamisen laatu saattaa silti vaihdella. Koskettaminen on usein esimerkiksi kohtaamisten alkuihin ja loppuihin liittyvä tapa, joka ilmenee kulttuurin mukaan halauksina, poskisuudelmina tai esimerkiksi selkään läimäyttämisenä. Suomessa näissä tilanteissa sopiva kosketus on kättely, jonka oikeaoppista suoritusta opetellaan jo lapsesta pitäen. (Kinnunen 2013, 20–21.) Prattin ja Masonin (1981) mukaan koskettaminen välittää ja viestittää voimakkaita tunteita. Suomalaisessa kulttuurissa koskettamista ei kuitenkaan nähdä lähtökohtaisesti tunteiden ilmaisun välineenä, vaikka koskettaminen on portti ihmissuhteiden perusrakenteisiin ja tekee meistä onnellisia tai onnettomia (Kinnunen 2013, 26–27). Kinnunen (2013, 25–27) kuvaakin suomalaista kosketuskulttuuria perusasetuksiltaan vähäeleiseksi, jossa esimerkiksi halaaminen on perusteltua lähinnä hautajaisten yhteydessä.

Lapsiin kohdistuva positiivinen koskettaminen on nähty Suomessa monin tavoin sukupuolittuneena. Kinnunen (2013, 64–67) kuvaa, että ennen vanhaan koskettaminen oli naisten tehtävä, eikä se sopinut miehen maskuliiniseen kuvaan. Toisaalta vanhempien antama koskettaminen kohdistui yleensä vain tyttöihin, sillä poikien odotettiin olevan pärjääviä ja maskuliinisia jo pienestä pitäen. Sekä koskettaminen että sen vastaanottaminen on nähty sopivaksi vain naispuolisille henkilöille suomalaisessa kulttuurissa. Kinnusen (2013, 68–74) mukaan Suomessa 1910–1940-luvuilla käydyt sodat ovat vaikuttaneet isien kosketuskulttuuriin sekä sen kautta miespuolisten henkilöiden tuottaman kosketuksen kokemisen niukkuuteen Suomessa. Miespuolisen henkilön tai isän hoivallinen koskettaminen on ollut pitkään olematonta ja jopa sopimatonta Suomessa. Toisaalta Kinnusen (2013, 74–75) haastattelemat henkilöt kertovat merkityksellisistä isän sylissä vietetyistä hetkistä. Tämä kertoo osaltaan siitä, että myös isän kosketus on merkittävää suomalaisessa kulttuurissa luonnollisemman äidin kosketuksen rinnalla.

### 3 Koskettaminen pedagogisessa kontekstissa

Alakoulussa opettajien päivittäiset toimet, kuten auttaminen, lohduttaminen tai positiivinen kanssakäyminen oppilaiden kanssa pitävät usein sisällään koskettamista (Jones 2003, 181). Koskettamisen tulisi olla aina oppilaan tarpeet ja taustan huomioivaa (Kinnunen 2018, 49–51). Opettajat kertovat koskettavansa oppilaita luontevasti esimerkiksi ohjatakseen, rauhoit- taakseen tai opettaakseen heitä (Tainio ym. 2023, 23). Aikaisemmin myös rankaiseva kurinpi- dollinen koskettaminen oli sallittua, mutta lakimuutosten myötä siitä on tullut kouluun kuulu- matonta (Rantala 2013, 3–4). Perusopetuslaki ohjaa edelleen opettajien antamaa kosketta- mista, mutta rajat ovat yhä useammin häilyviä ja tulkinnanvaraisia, jonka vuoksi esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestö on ottanut kantaa siihen, miten ja millaisissa olosuhteissa opetta- jan kannattaa koskettaa, jotta se on hänelle juridisesti turvallista. (Opetusalan Ammattijärjestö 2019; Suomen perusopetuslain 7. luvun 36§).

Tämän teoriataustan kahdessa seuraavassa alaluvussa kuvataan pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista opettajan ja oppilaan näkökulmista. Kolmannessa alaluvussa käsitel- lään koskettamiseen liittyvien rajojen muutosta sekä rajoihin liittyviä käytänteitä ja seurauk- sia. Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista avata koskettamisen tarpeellisuutta opettajan ja oppilaan näkökulmista sekä siihen liittyviä rajanvetoja.

#### 3.1 Opettaja koskettajana

Opettajan kosketuksella on todettu olevan merkittävä rooli luokkahuoneessa. Koskettaminen vaikuttaa positiivisesti rauhoittumiseen ja keskittymiseen sekä oppimiseen (Uvnäs Mobergin ym. 2007, 83–84, 116). Wheldallin, Bewanin ja Shortallin (1986, 209–213) mukaan opettajan myönteinen koskettaminen lisää huomattavasti tehtäväsuuntautuneisuutta sekä auttaa keskitty- mään. Gueguen (2004, 92–93) mukaan koskettaminen lisää oppilaan sitoutumista koulussa toimimiseen. Hänen mukaansa kosketus voi kannustaa kosketettavaa toimimaan koskettajan toivomalla tavalla. Toisaalta opettajan tuottama kosketus rauhoittaa, lohduttaa, rohkaisee, kannustaa ja myös kontrolloi oppilasta. Koskettamisella on siis todettu olevan positiivinen vaikutus lasten keskittymiseen ja käyttäytymiseen.

Luokkahuoneet ovat moninaistuneet oppilasainekseltaan inklusion myötä, kun myös erityisoppilaita on alettu sijoittamaan yleisopetuksen luokkiin (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16). Mäkelän (2005, 1546) mukaan keskittymishäiriöisten lasten häiriökäyttäytyminen on vähentynyt ja heidän keskittymisensä on parantunut kosketuksen vaikutuksesta. Myös autismikirjon tai tunne-elämän häiriöistä kärsivien oppilaiden on todettu hyötyvän koskettamisesta (Escalona 2001, 515). Voidaan siis todeta, että koskettamisella on positiivisia vaikutuksia luokkahuoneessa myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta.

Yleisesti opettajat kokevat opetus- ja ohjaustilanteissa tapahtuvan kosketuksen luonnollisena ja arkisena pedagogisena keinona (Vanhanen 2017, 57). Heidän mukaansa koskettaminen on luonteva keino auttaa oppilasta rauhoittumisessa, keskittymisessä, siirtymissä sekä erilaisissa tehtävissä. Opettajat pitävät koskettamista myös välineenä luottamuksellisen ihmissuhteen luomisessa opettajan ja oppilaan välille. (Tainio ym. 2019, 4.) Suomessa Opetusalan ammattijärjestön tekemien selvitysten mukaan sekä suomalaismedioiden kaiuttamana koskettaminen kuuluu kouluun osaksi vuorovaikutustilanteita, ja erityisopettajien mukaan se on olennainen tai jopa välttämätön osa oppilaan ohjaamista ja huomioimista (Opetusalan Ammattijärjestö 2015; Opettaja-lehti 2018; Iltasanomat 2018). Lisäksi Andrzejewskin ja Davisin (2008, 789–792) mukaan opettajat uskovat, että he voivat esimerkiksi näyttämällä opettaa oppilaille sellaisia empatiataitoja, jotka jäisivät puutteellisiksi, jos he eivät koskettaisi käytännössä.

Opetus- ja ohjaustilanteissa koskettamisen tulisi olla oppilasta kunnioittavaa sekä luonteeltaan neutraalia. Käytännössä koskettaminen näyttää ilmenevän opettajan mukaan eri tavoin. Routarinne, Heinonen, Karvonen, Tainio ja Ahlholm (2020) sekä Heinonen, Karvonen & Tainio (2020) havaitsivat opettajan tuottaman kosketuksen kohdistuvan suhteellisen neutraaleihin osiin vartalosta, kuten käsivarteen, kyynärpäähän tai olkapäähän, kun he halusivat kiinnittää oppilaan huomion. Lopullinen kosketuskohta määräytyi kuitenkin sen mukaan, mikä näistä neutraaliksi koetuista kehonosista on tilanteen tullen helpoiten saavutettavissa. Tällaista huomionkiinnittämiseen tai keskittymisen palauttamiseen ohjaavaa koskettamista saattaa tapahtua esimerkiksi oppilaan ohi käveltyessä. Gillentin ja Owen (2011, 862) jakavat pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen tavat yhdeksään eri kategoriaan. Kosketustapoja olivat olkapäälle, selkään, käteen tai päähän koskettaminen sekä halaaminen, käsivarren silittäminen, kätteleminen, selän hieronta ja sylissä pitäminen. Niistä yleisimpiä olivat koskettamiset olkapäälle, selkään tai käteen sekä halaaminen, kun taas selän hierominen ja sylissä pitäminen olivat kaikista harvinaisimpia.

Opettajien suhtautuminen koskettamiseen on muuttunut 2000-luvulla entistä varautuneemmaksi, sillä heidän tietoisuutensa mahdollisesta rajojen rikkomisesta on lisääntynyt. Tämän seurauksena on alettu puhua koskettamista välttelevästä kulttuurista, joka perustuu pelkoon leimautua vääränlaisena koskettajana tai toisen rajojen loukkaajana. Tähän ovat vaikuttaneet muun muassa seksuaalista hyväksikäyttöä julkituovat kampanjat, kuten Suomessa vuonna 2017 alkanut Me too -kampanja. Koskettamista koskeva normisto ei siis ole yksiselitteinen kulttuuria muokkaavassa ajassa. Samansuuntainen koskettamiseen liittyvä normisto on ollut olemassa jo aiemminkin ja toisaalta esimerkiksi julkinen koskettaminen on aiempaa hyväksyttävämpää. (Kinnunen ym. 2019, 17; Tainio ym. 2023, 24–26; Kinnunen 2013, 213–219.)

Kasvattajan ja lapsen välinen koskettaminen tulisi olla erilaista kuin vanhemman ja lapsen välinen koskettaminen. Varhaiskasvatuksen opettajat linjaavat, että esimerkiksi suukottelu ja halailu ei kuulu kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen toisin kuin vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen. Toisinaan varhaiskasvatuksen opettajat katsovat esimerkiksi vastavalmistuneiden kasvattajien koskettavan liikaa, ajatellen, että raja ammatillisen ja yksityisen läheisyyden välille ei ole vielä muodostunut. Lisäksi kasvattajan tuottama liiallinen kosketus saattaa vähentää lapsen toimintaa vertaissuhteissa. Toisaalta kasvattajan koskemattomuus välitti työyhteisölle kylmää ja tunteetonta kohtaamista, vaikka niin ei olisi ollutkaan. Kasvattajan tuleekin tunnistaa koskettamisen rajat ammatissaan, vaikka ne eivät ole aina täysin yksiselitteisiä. (Åberg, Heldin & Johansson 2019, 492–495, 488–499; Kinnunen, Parviainen, Haho & Jolkkonen 2019, 18–20.)

Opetushallituksen tekemän selvityksen (Opetushallitus 2019, 11) mukaan Suomessa toimivista luokanopettajista vain noin joka viides on mies. Selvityksen mukaan koulun pitäisi edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa ja yhteiskunnan moninaisuuden pitäisi näkyä myös siellä. Aromaa ja Kinnusen (2013, 172) mukaan muun muassa opettajan sukupuoli ja ikä vaikuttaa hänen tuottamansa kosketuksen määrään ja laatuun. Heidän mukaansa pedagogisessa kontekstissa tapahtuva koskettaminen on naisopettajille luontainen tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Sen sijaan miesopettajat kokevat Kinnusen (2015) mukaan varauksellisuutta oppilaiden koskettamisessa.

Tainion, Heinosen, Karvosen ja Routarinteen (2019, 10) mukaan useat heidän haastattelemansa opettajat linjasivat opetusalan eettisiä periaatteita myötäillen, ettei oppilaan sukupuoli vaikuta heidän tuottamansa kosketuksen määrään tai laatuun. Opettajat kuitenkin kuvailivat kosketuskertomuksissaan koskettamistaan erilaisiksi tyttöjen ja poikien välillä. Arthurin &

Nazroon (2014) mukaan ammatillisissa haastatteluissa näyttäytyy usein tällainen ilmiö, jossa haastateltavien ihannelilanteet sekä todellisuus eivät kohta.

### **3.2 Oppilas osana kosketusvuorovaikutusta pedagogisessa kontekstissa**

Pedagogisessa kontekstissa aikuisen koskettamisen tulisi lähteä lasten tarpeista, koskettamisen päämäärien selventämisestä sekä sen pohtimisesta, miltä kosketus oppilaasta tuntuu (Johansson ym. 2021, 299). Piperin ja Smithin (2003, 881) mukaan lapsi ei aina välttämättä halua tai tarvitse koskettamista, vaikka aikuinen arvioisikin niin. He kertovat, että aikuisella on kuitenkin usein päätösvalta siitä, milloin ja millaista koskettamista koulussa tapahtuu. Kosketustilanteessa aikuisen tulisi kuitenkin huomioida oppilaan mielipide koskettamisesta osana tekemiään päätöksiä.

Koskettamistilanteessa oppilaan koskettamisesta tekemään tulkintaan vaikuttaa sekä hänen kosketushistoriansa että koskettamiseen vaikuttava kulttuuri, jossa hän on elänyt. Kinnusen ja Kolehmaisena (2018, 49–51) mukaan yksilön kosketushistoria vaikuttaa siihen, tuoko kosketus hänelle positiiviseksi vai negatiiviseksi koettuja muistoja. Kinnusen (2013, 204–206) mukaan koskettajan intentiot ja sen myötä koskettaminen voidaan ymmärtää väärin. Sen seurauksena voi syntyä tapahtumien ketju, jossa yksilö välttelee kosketusta ja vähäinkin koskettaminen alkaa tuntua oudolta.

Finneganin (2002, 205–207) mukaan koskettamiseen liittyy jokaisessa kulttuurissa ja yhteisössä sekä julkilausuttuja että julkilausumattomia normeja sopivaksi katsotusta koskettamisesta. Nämä normit vaikuttavat siihen, millainen kosketus katsotaan arkiseksi, ja mikä erityiseksi. Kinnusen ym. (2019, 17) mukaan eri kulttuureista kumpuavien kosketustapojen ja sitä seuraavien tulkintojen ymmärtäminen on tärkeää globalisoituvassa maailmassa. Westin ja Zimmermannin (1983, 103–109) mukaan yksilö kantaa mukanaan sosiaaliseen kehykseen liittyviä ominaisuuksia, kuten ikää, sukupuolta ja etnisyyttä, jotka vaikuttavat siihen, miten hänen odotetaan toimivan eri tilanteissa. Nämä odotukset määrittävät sen, miten yksilölle katsotaan soveliaaksi toimia. Andrzejewskin ja Davisin (2008, 789) mukaan myös kosketusvuorovaikutuksessa olevan yksilön ikä, sukupuoli ja sosiaalinen asema määrittävät tätä koskettamiseen liittyvää normistoa. Edellä mainittu normisto konkretisoituu koulussa, jossa yksilöt

orientoituvat eri tavoin kehoonsa ja sukupuoleensa, ja jossa institutionaalisuuden vuoksi on eroja oppilaiden ja opettajien iän ja sosiaalisen statuksen välillä.

Opettajat kertovat tulkitsevansa oppilaan reaktiosta, kokeeko hän koskettamisen mieluisana vai ei-mieluisana. Esimerkiksi vetäytyminen koskettaessa viestii sen epämielekkyyttä, kun taas toisenlainen reaktio kuvaa sen olevan toivottua ja haluttua. Lisäksi opettajat pyrkivät kuuntelemaan oppilaiden koskettamiseen liittyviä tarpeita ja ymmärtämään tätä selittävien sanojen merkityksen. (Andrzejewsk & Davis 2008, 788–790.) Hamren ja Piantan (2005, 961–963) mukaan koskettamiseen vaaditaan oppilaiden tunteiden ja tarpeiden huomioonottamista. Lisäksi opettaja tarvitsee herkkyyttä, tilanteenlukutaitoa sekä oppilastuntemusta. Kinnusen ym. (2019, 17) mukaan eettisin periaattein toimiva ammattilainen pyrkii toimimaan koskettamalla asiakkaan parhaaksi sekä tunnistaa koskettamisen taustalla vaikuttavat motiivit ja tavoitteet. Kasvattajan ammatissa niin sanottu asiakas tarkoittaa oppilasta.

Andrzejewsk ja Davis (2008, 788–790) toteavat, että opettajan tuottama kosketus on riski sellaisissa tilanteissa, kun oppilas ei kykene tulkitsemaan koskettamista emotionaalisesti normaalina osana vuorovaikutusta. Tällöin oppilas voi vastata koskettamiseen ei-toivotulla tavalla tai kyseenalaistaa opettajan kosketuksen.

Tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajan sukupuoli vaikuttaa siihen, miten tai kuinka paljon hän koskettaa oppilaita (esim. Kinnunen & Aromaa 2013, 173). Opettajan ja oppilaan sukupuoli vaikuttaa myös siihen, millaista koskettaminen on heidän välillään. Kun oppilaan sukupuolta tarkastellaan koskettamisen hyödyn näkökulmasta, on havaittu, että koskettamisessa vapautuva oksitosiini on tytöillä poikia pidempivaikutteisempi. On siis päätelty, että levottomimmat pojat hyötyvät koskettamisesta eniten. (Uvnäs Moberg 2007, 92, 116.)

### **3.3 Koskettamisen rajoja pedagogisessa kontekstissa**

Nykyään pedagogisessa kontekstissa koskettamista on Kinnusen (2013, 216–217) mukaan toisinaan kriminalisoitu, koska oppilaita on kuritettu fyysisesti pedagogisessa kontekstissa useita vuosikymmeniä. Hänen mukaansa kouluissa ei siis käytetä enää fyysisistä väkivaltaa oppilaiden kurittamiseen, mutta tällainen pedagogisessa kontekstissa tapahtuva koskettaminen on jättänyt jälkensä siihen, miten koskettamista nykyään tulkitaan. Lastenoikeuksien yleissopimuksen 19.

artiklan mukaan lasta tulee suojella väkivallalta sekä seksuaaliselta hyväksikäytöltä (Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsenoikeuksien yleissopimus 1959, 19§). Lapsella on myös oikeus päättää, kuka saa koskea häneen (Piper & Smith 2003, 885). Nämä linjaukset vetävät osaltaan rajoja pedagogisessa kontekstissa tapahtuvalle koskettamiselle.

Koulussa tapahtuvalla kosketuksella on rajat, vaikka ne ovatkin usein häilyviä ja saattavat muuttua kosketuksen vastaanottajan kokemusten mukaan. Tietyt koskettamisen rajat, kuten fyysistä rankaisemista ja seksuaalista häirintää koskevat normit, ovat itsestään selviä ja opettajille helposti hahmotettavia. Suuri osa koskettamiseen liittyvistä normeista on kuitenkin piiloissa, ja ne tulevat esiin vasta niiden rajoja lähestyttäessä tai rikottaessa. (Cekaite 2016, 40.)

Opettajalle nähdään turvallisenä välttää lapsiin koskemista, jottei hän saa syytöstä asemansa väärinkäyttämistä. Toisaalta varsinkin pienet oppilaat kaipaavat kosketusta alakoulussa ja ovat siinä itse myös usein aloitteellisia, jolloin kosketusvuorovaikutuksen totaali kieltäminen on haastavaa. Oppilaille tulisi opettaa sekä oppilaita että opettajaa koskevat oman tilan rajat, jottei opettaja joutuisi väärinymmärretyksi koskettamistilanteessa. (Jones 2004, 54–60.) Poliittisten lausuntojen sekä Suomen Opetusalan Ammattijärjestön (2019) mukaan koskettamistilanteissa tulisi olla opettajan lisäksi muita oppilaita tai aikuisia havainnoimassa tilannetta mahdollisten opettajaan kohdistuvien syytteiden varalta.

Jonesin (2004, 53) mukaan opettajan tuottaman kosketuksen kyseenalaistaminen pedagogisessa kontekstissa oli 2000-luvun alussa suhteellisen uusi ilmiö. Uudessa-Seelannissa sen taustalla nähdään erityisesti ammattiliittojen ajama riskienhallintakulttuurin kehitys, jossa pyritään minimoimaan seksuaalisen hyväksikäytön mahdollisuudet. Suomessa ammattiliitot eivät toistaiseksi ole lähteneet ajamaan tällaista kulttuuria. Sen sijaan Suomessa pedagogisessa kontekstissa tapahtuva koskettaminen nähdään sopivaksi ja asiaan kuuluvaksi (esim. OAJ 2019; Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2015). Eräissä yhdysvaltalaisissa koulukulttuureissa koskettaminen on kielletty kokonaan (Field 2014, 2–6). Opettajien ja kasvattajien mielestä koskettamisen totaali kieltäminen kuitenkin hankaloittaa heidän työtään (Jones 2004, 56–57). Tainion, Heinosen ja Karvosen (2023, 289) mukaan tällaisia totaalkieltämisä ei ole toistaiseksi nähtävissä suomalaisessa koulukontekstissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 36) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön ja opettajalla on velvollisuus käyttää tilanteen tullen apunaan kurinpidollisia keinoja sen toteutumiseksi. Perusopetuslaissa sekä rikoslaissa säädetyt pykälät määrittävät,

miten ja millaisissa tilanteissa opettajalla on oikeus käyttää voimakeinoja ja koskettaa oppilasta. Rikoslain 4. luvun 4§ mukaan opettajalla on oikeus hätävarjeluun eli hän saa puolustautua torjuakseen oikeudettoman hyökkäyksen. (1889/39) Lisäksi opettajalla ja rehtorilla on perusopetuslain 7. luvun 36§ mukaan oikeus poistaa opetusta häiritsevä oppilas opetustilasta tai koulun tilaisuudesta. Jos oppilas vastustaa opettajaa tai rehtoria tilanteessa, heillä on oikeus käyttää tilanteen kannalta välttämättömiä voimakeinoja, jotka huomioivat tilanteen vakavuuden, vastarinnan laadun sekä oppilaan iän. Opettaja ja rehtori eivät saa kuitenkaan käyttää apunaan voimankäyttövälineitä. (1889/39) Opetusalan Ammattijärjestön (jatkossa OAJ) yleisen ohjeen mukaan opettajan tulee käyttää rauhoittumistilanteissa mahdollisimman passiivisia voimakeinoja. Jos rauhoittamistilanne vaatii sitä, että opettaja pitää oppilaasta kiinni, on opettajan oltava tarkkana, ettei hänen toimintaansa tulkita pahoinpitelyksi. (Opetusalan Ammattijärjestö 2019).

Suomessa laki on tulkinnanvarainen siihen asti, kun laissa mainittavasta asiasta on tehty ennakkopäätös. Ennakkopäätös antaa tuleville tapauksille oikeusohjeet. (Korkeinoikeus.fi.) Suomessa vuoteen 2023 mennessä korkeimmassa oikeudessa asti on käsitelty ainoastaan yhtä tapusta, jossa opettajan on epäilty seksuaalisesti hyväksikäyttäneen oppilasta sen seurauksena, kun hän oli halannut 12-vuotiasta oppilasta, pitänyt tätä sylissä sekä lähettänyt hänelle ulkonäköä kommentoivia viestejä. Opettaja katsottiin kuitenkin lopulta syyttömäksi. (KKO 2016:52.) Suomessa ei siis ole yhtään korkeimman oikeuden antamaa ennakkopäätöstä sellaisesta tilanteesta, jossa opettaja olisi tuomittu koskettamisesta pedagogisessa kontekstissa.

Opettajaopiskelijat ovat Jonesin (2003, 187) mukaan huolissaan siitä, että vaikka koskettaminen voidaan perustella pedagogisesti tarpeellisena, se voidaan nähdä hyvän opettajan toimintatapojen vastaisena. He kertovat tällaisia tilanteita tulevan erityisesti varhaiskasvatuksessa, liikunnanopetuksessa sekä erityisopetuksessa, joissa koskettaminen on keskeinen pedagoginen väline. Varhaiskasvatuksenopettajat ovat Johanssonin ym. (2021, 288–289) mukaan huolissaan siitä, että heidän kosketuksensa voidaan tuomita väärän tulkinnan seurauksena. Lisäksi he ovat huolissaan siitä, että vanhemmat saattavat nähdä tilanteen, jossa he kiinnipitävät lasta kurinpidollisessa mielessä.

Heteronormatiivisessa koulukulttuurissa miesopettajien tyttöoppilaille tuottama kosketus nähdään riskinä (Jones 2004; Kinnunen 2013, 214). Tainio (2019) on kerännyt sukupuoleen liittyviä diskursseja Koskettava koulu -hankkeessa tehdyistä haastatteluista ja koostanut ne blogitekstiksi. Hänen mukaansa osa miesopettajista kokee poikien koskettamisen helpommaksi ja

jopa välttää tyttöoppilaisiin koskemista, vaikka se olisi neutraaliksi koettu paikka koskea. Naisopettajat sekä kouluissa käydyt keskustelut vahvistavat opettajan kosketukseen ja sukupuoleen liittyvät pelot ja ajatukset sekä niistä nousevat käytänteet (myös Tainio ym. 2019, 12–14). Esimerkiksi yksi naisopettaja arvelee, että naiset koskettavat pedagogisessa kontekstissa, kun taas miesopettajat eivät uskalla koskettaa.

Cameronin (2001, 444–446) mukaan miehet voivat joutua pedofilian epäilyn kohteeksi työskennellessään lasten kanssa. Myös Heikkilän (2015, 57–59) mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien miesten on varauduttava siihen, että heitä voidaan syyttää pedofiasta. Johanssonin ym. (2021, 298) mukaan miehet ovat kasvatusalalla erityisen alttiita syytteille sopimattomasta koskettelusta. Heikkilän (2015, 59–60) mukaan miehet rikkovat perinteisiä normeja sen suhteen, millaisissa ympäristöissä miesten odotetaan työskentelevän. Koska kasvatusalalla työskentelevät miehet eivät lukeudu perinteisiin kehyksiin, heidän työskentelyynsä liittyviä motiiveja saatetaan pitää epäilyttävinä. Myös Connell (1995) kertoo yhteisössä syntyvästä spekuloinnista, kun mies rikkoo perinteisiä kulttuurisia normeja valitsemalla ammatin, jonka katsotaan olevan ristiriidassa hänen sukupuoleensa liitettyjen odotusten kanssa. On kuitenkin hyvin todennäköistä, että miehiin ei enää suhtauduta näin mustavalkoisesti kasvatusalalla.

Miesopettajat arvioivat ja rajaavat sekä omaa että toisten miespuolisten opettajien koskettamista opettajan oikeusturvan kautta. Toisin sanoen koskettaminen rajautuu niihin tilanteisiin, jolloin opettaja kokee koskettamisen hänelle itselleen juridisesti turvalliseksi. Lisäksi he kuvailevat tilanteita, joissa heidän sukupuolensa on määrittänyt koskemattomuuden, vaikka tilanne olisi vaatinut koskettamista. (Tainio ym. 2019, 13–17.) Uudessa-Seelannissa tehdyn tutkimuksen (Field 2004) mukaan miesopettajat ovat fyysistä koskemattomuutta ajavien kampanjoiden myötä alkaneet kokea lapsen fyysisen läheisyyden epämiellyttävänä. Hänen mukaansa jokainen lapsi on mahdollisesti seksuaalisen hyväksikäytön uhri, kun taas aikuinen potentiaalisesti hyväksikäyttäjä. Miesopettajat ovat siis oppineet välttämään koskettamista suojellakseen itseään. Myös Jones (2003, 188–189) kertoo opettajaharjoittelijoista, jotka suojautuivat koskettamiseen liittyviltä epäilyiltä pidättäytymällä lasten koskettamisesta.

Liikunnan opetukseen liittyvässä tutkimuksessa on todettu, että sekä nais- että miesopettajat ovat tietoisia fyysiseen kontaktiin liittyvistä riskeistä opetuksessaan, mutta niihin kohdistuva pelko korostuu erityisesti miesopettajien kohdalla (Öhman 2017, 308, 315–316). Miesten haavoittuvuus on tunnistettu selkeästi useissa tutkimuksissa (esim. Johnson 2000; Johnson 2013),

ja miesopettajilla on usein suurempi pelko mahdollisia seksuaalista häirintää koskevia syytteitä kohtaan. Sen vuoksi miesopettajat näyttävätkin valvovan tämän osalta omaa työtään tarkemmin kuin naisopettajat (Öhman 2017, 313–317). Tutkijat näkevät pelkojen ja ahdistuksen taustalla vaikuttavan yhteiskunnassa lasten turvallisuutta, lasten hyväksikäyttöä sekä koskemattomuutta ajavia ohjeita ja politiikkaa. Toisin sanoen opettajat pelkäävät, että heidät tullaan näkemään epäilyttävinä tai heitä syytetään aiheettomasti näiden rajojen rikkomisesta. (Garratt, Piper, & Taylor 2013, 579–580; Öhman 2017, 308.)

Suomessa koulussa alaikäisten kanssa työskentelevien on tullut esittää rikostaustaote työnantajalle vuodesta 2003 lähtien. Lailla pyritään suojaamaan lasten koskemattomuutta sekä edistämään heidän turvallisuuttaan. Rikostaustaotteella selvitetään muun muassa, onko henkilö syyllistynyt lapsiin kohdistuvaan seksuaalirikokseen. (Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 2002/504.) Ruotsissa vastaava siirtymä tapahtui vuonna 2001, jonka seurauksena keskustelu opettajien lapsiin kohdistuvasta seksuaalisesta toiminnasta tuli julkisemmaksi (Backman 2012b, 281–282). Erityisesti miespuolisten kasvattajien pelättiin käyttävän lapsia seksuaalisesti hyväksi. Keskustelun seurauksena useat miesopettajat alkoivat harkitsemaan alan vaihtoa, sillä he kokivat olevansa aiempaa alttiimpia lapsiin kohdistuvien seksuaalirikosten epäilyille. (Backman 2012a, 63.)

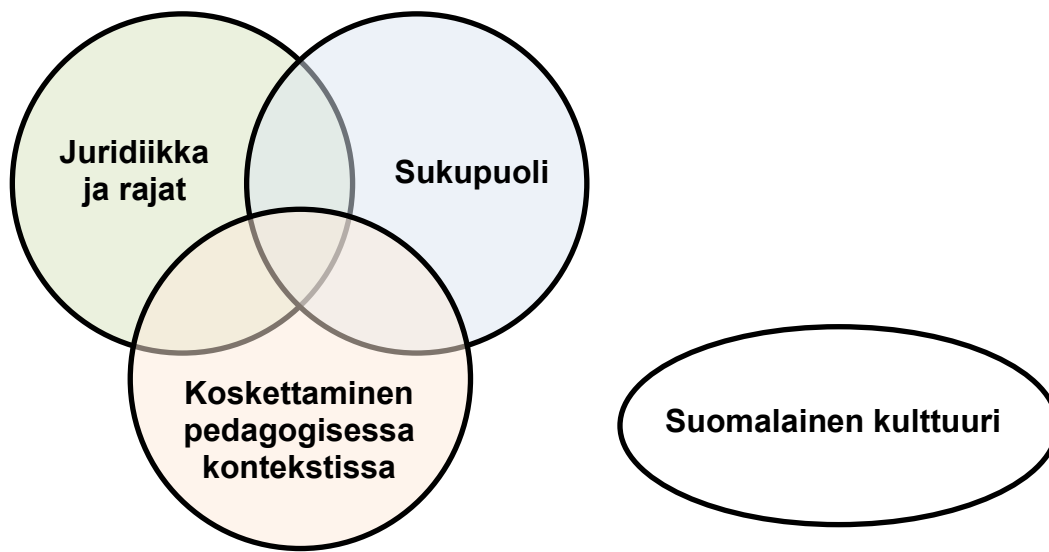
Connellin (2009, 5–12) mukaan sukupuoleen perustuvat selitykset on usein sidottu tiettyihin sukupuolen käsitteisiin eli kulttuurista nouseviin sukupuolitulkintoihin. Sukupuoli voi esimerkiksi ilmetä tapana, jolla naisen ja miehen ruumiille annetaan eri merkitys. Varhaiskasvatusta koskeneessa tutkimuksessa naisten ja miesten tuottaman kosketuksen nähdään polarisoituneen, jolloin naisten kosketuksen nähdään edustavan rakkautta ja turvallisuutta, kun taas miesten tuottama kosketus tulkitaan vaaraksi (Sargent 2005). Tällainen useissa kulttuureissa vaikuttava sukupuolisidonnainen tulkitseminen on yksi syy sille, miksi miehen tuottama koskettaminen voidaan nähdä laajemmin uhkana kasvatusalalla. Vaikka tällaiset uhkasävytteiset tulkinnat eivät kohdistu ainoastaan miehiin kasvatusalalla, ovat se naisiin kohdistuneina huomattavasti harvinaisempia (Adrzejewski ym. 2008, 791). Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien koskettamiseen liittyviä pelkoja voi selittää seksuaalista häirintää koskevat syytökset (Zirkel 2000) sekä opettajan sukupuoli (Piper & Smith 2003, 884–886). Nämä tekijät voivat vaikuttaa tilanteen mukaan myös yhtä aikaa.

Tainio ym. (2023, 293–294) kuvaavat miesopettajan maskuliinisuuden luomia mahdollisia uhkakuvia pedagogisessa kontekstissa. Heidän mukaansa ”nallekarhumaiseksi” tulkitun miehen koskettamista ei nähdä seksuaalisesti uhkaavaksi, kun taas ”maskuliinisen machon” haalaus voi näyttää seksuaalisesti epäilyttävältä. Connellin (2000, 69–85) mukaan eri maskuliinisuuden muodot nähdään enemmän tai vähemmän seksuaalisesti uhkaavina. Näin ollen ei siis voida tehdä sukupuolen kattavaa yleistystä siitä, että miehet olisivat aina seksuaalisesti vaarallisia.

Opettajien mukaan rajojen tarkoituksena on luoda hyvän käytöksen malleja sekä mallintaa oppilaille sopivaa kosketusta. He painottavat myös toisten rajojen kunnioittamista. Opettajat määrittelevät, kuka saa koskettaa ketäkin luoden samalla kouluun sopivan koskettamisen rajoja. Heidän mukaansa näitä rajoja määrittää esimerkiksi oppilaan ikä ja sukupuoli. (Andrzejewsk & Davis 2008, 789–792.) Uudessa-Seelannissa vanhemmat opettajat kertovat pitävänsä nykyisiä, tiukempia, rajoja parempina kuin aikaisempia, jolloin opettaja saattoi hieroa lapsen hartioita tai harjata hänen hiuksiaan (Jones 2004, 59–60).

Karvosen ym. (2018, 9) mukaan opettajat arvioivat ja selittävät vanhojen opettajiensa tuottamaa koskettamista silloin, kun koskettaminen on ollut rankaisevaa tai kurinpidollista. Sen sijaan hoivaavan ja huolta pitävän koskettamisen oikeutusta ja sopivuutta ei ole niinkään arvioitu. Toisin sanoen koskettamiselle esitetään rajoja erityisesti silloin, kun sille annetaan negatiivisia merkityksiä. Se, että kurinpidolliset koskettamisen tavat ovat tarkemmin arvioituja ja rajattuja, näkyy myös perusopetuslaissa (1998/628).

Kuvio 1 kuvaa tämän tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimuksessa tutkitaan pedagogista koskettamista sukupuolen sekä opettajaa juridisesti tukevien rajojen näkökulmista. Nämä tekijät on kuvattu osittain päällekkäisinä, sillä ne voivat vaikuttaa tilanteen mukaan joko yhtä aikaa tai erikseen. Esimerkiksi näkemykset koskettamisen tarpeellisuudesta voivat vaihdella säädettyjen rajojen ja sukupuolen vaikutuksesta, mutta toisaalta koskettamisen tarpeellisuutta voidaan tarkastella pedagogisessa kontekstissa myös erillään näistä tekijöistä. Kuviossa 1 päällekkäiset alueet kuvaavat myös tekijöiden keskinäisiä suhteita. Lisäksi pedagogisessa kontekstissa tapahtuvassa koskettamisessa on otettu huomioon suomalaisen kulttuurin merkitys, mitä avattiin aiemmin luvussa 2.2.



Kuvio 1. Opettajan tuottamaan koskettamiseen vaikuttavat tekijät tämän tutkimuksen näkökulmasta.

## 4 Tutkimusongelmat

Pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista on tutkittu enenemissä määrin viimeisten kymmenen vuoden aikana. Tutkimuksissa on selvinnyt, miten ja miksi luokanopettajat koskettavat (esim. Vanhanen 2017), mutta myös koskettamiseen liittyvien rajankäyntien selvityksiä (esim. Tainio ym. 2019). Tutkimuksessa pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista ei ole pidetty neutraalina, vaan sillä katsotaan aina olevan funktio sekä joko positiivisia tai negatiivisia seurauksia. Lisäksi tähän tutkimukseen käytetyssä pohja-aineistossa (ks. luku 5.2.) selviää, että itsensä naiseksi identifioivat opettajat luultavasti rajoittaisivat koskettamistaan, jos he olisivat miehinä samassa tilanteessa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa selvitetään miesopettajien kertomana, millaisia merkityksiä sukupuolella on pedagogisessa kontekstissa tapahtuvassa koskettamisessa. Sukupuolen merkitystä tarkastellaan koskettamisen tarpeellisuuden sekä siihen liittyvien rajojen ja niiden ylittämiseen liitetyissä skenaarioissa. Rajojen määrittämisestä sekä niiden ylitykseen liittyvästä pohdinnasta nimitetään rajankäynneiksi (Tainio ym. 2023, 285–286). Alla on lueteltuna tämän pro gradu -tutkielman tutkimusongelmat.

1. Miten vastavalmistuneet miehiksi identifioituvat luokanopettajat kuvailevat koskettamisen tarpeellisuutta heidän ammatissaan?
2. Miten vastavalmistuneet miehiksi identifioituvat luokanopettajat kuvaavat alakoulussa tapahtuvan koskettamisen rajankäyntejä?
  - 2.1. Millaisia merkityksiä vastavalmistuneet miehiksi identifioituvat luokanopettajat antavat sukupuolelle heidän ammatissaan tapahtuvan koskettamisen rajankäynneissä?

## 5 Menetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten miehiksi identifioituvat luokanopettajat sekä alan opiskelijat kuvailevat ja perustelevat omia koskettamiskäytänteitään koulukontekstissa. Lisäksi tällä tutkimuksella pyritään ymmärtämään opettajien näkökulmia sukupuolen merkityksestä oppilaan koskettamiseen sekä löytämään näkökulmien taustalla vaikuttavia tekijöitä. Toisin sanoen tässä tutkimuksessa halutaan selvittää miesopettajien ajatuksia sekä heidän tuottamalle koskettamiselle antamia merkityksiä, joten tämä tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena tutkimuksena. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 161) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään löytämään tosiasioita, eikä luomaan kokonaisvaltaisia teorioita tai totuusväittämiä. Varton (1992, 24) mukaan juuri merkitykset ovat kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä.

### 5.1 Osallistujat

Tähän tutkimukseen haastateltiin viittä miehiksi identifioituvaa henkilöä. Heidät valikoitiin haastatteluihin oletetun sukupuolensa mukaan, mutta heistä jokainen myös identifioi itsensä miespuoliseksi henkilöksi haastattelun aikana, vaikka haastattelu ei sisältänyt suoraa kysymystä siitä, mihin sukupuoleen he itsensä identifioivat. Haastateltavista kolme toimii luokanopettajan ammatissa ja kaksi on alan maisterivaiheen opiskelijoita. Kukaan ei ole kuitenkaan toiminut ammatissaan kuutta vuotta kauempaa.

Haastateltava 1 opiskelee neljättä vuotta käsityöopettajaksi sekä sivuaineenaan luokanopettajaksi. Hän on tehnyt opintojen aikana 3–5 kuukauden verran sijaisuuksia sekä suorittanut kaikki tutkintoon liittyvät harjoittelut. Ennen opintoja haastateltava 1 toimi 4–5 vuotta ohjaajana alakoulussa. Hänellä on siis jo tässä vaiheessa paljon kokemuksia alakoulussa työskentelystä sekä vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Haastateltava 2 on valmistunut luokanopettajaksi syksyllä 2022 eli hän oli haastatteluhetkellä vastavalmistunut. Hän on tehnyt opintojen aikana yhteensä 1,5 vuotta sijaisuuksia ja hän toimii tällä hetkellä ensimmäisen luokan opettajana.

Haastateltava 3 opiskelee luokanopettajaksi viidettä vuotta. Lisäksi hänellä on sivuaineena liikuntakasvatusta 60 opintopistettä. Hän on suorittanut kaikki luokanopettaja- ja liikunnanopettajaopintoihin liittyvät harjoittelut sekä toiminut sijaisopettajana yhteensä noin kuukauden ajan. Haastateltava 4 on valmistunut keväällä 2021, jonka jälkeen hän on tehnyt vuoden luo-

kanopettajansijaisuuksia sekä toiminut tähän mennessä puoli vuotta 6. luokalla luokanopettajan määräaikaisessa virkasuhteessa. Haastateltava 5 on valmistunut keväällä 2018. Hän on työskennellyt vuoden 2. luokan opettajana sekä 4,5 vuotta 5. ja 6. luokan opettajana.

Tässä tutkimuksessa osallistujia nimitetään *miespuolisiksi luokanopettajiksi sekä alan opiskelijoiksi*, sillä jokainen haastateltava kuvasi omaa sukupuoltaan haastattelutilanteissa esimerkiksi ”*mun miehenä*” tai ”*olenkin miesopettajana*”. On huomattava, että luokanopettajaopiskelijoilla tarkoitetaan tässä tapauksessa maisterivaiheen opiskelijoita eli pian valmistumassa olevia opettajia, joilla on vähintään muutaman kuukauden verran kokemusta luokanopettajan työstä harjoittelujen ja sijaisuuksien muodossa. Osallistujia ei jaotella enempää sen perusteella, toimivatko he pääsääntöisesti luokanopettajina vai alan opiskelijoina, eikä myöskään sen mukaan, kuinka vanhoja he ovat. Tämä perustellaan sillä, että osallistujien työkokemus sijoittuu muutaman kuukauden ja viiden ja puolen vuoden välille. Vastavalmistuminen ei näkynyt valmistuneiden luokanopettajien puheenvuoroissa, mutta maisterivaiheen opiskelijat perustelivat vastauksiaan muutaman kerran sillä, että heillä ei ole vielä paljoa työkokemusta.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan siis valmistumassa olevien tai maksimissaan kuusi vuotta työelämässä olleiden nuorien luokanopettajien näkemyksiä koskettamisesta omassa ammatissaan. Johanssonin ym. (2021, 291) mukaan ruotsalaisessa kasvatusalan kontekstissa juuri nuoret ja vastavalmistuneet opettajat ovat tietoisempia ja siten varovaisempia koskettamisen suhteen kuin alalla kauemmin työskennelleet. Lisäksi tähän tutkimukseen käytetyssä pohja-aineistossa (ks. luku 5.2.) naispuoliset opettajat arvelivat useampaan kertaan, että he eivät välttämättä uskaltaisi koskettaa oppilaita, jos he olisivat miespuolisia. Tämän vuoksi on mielenkiintoista tutkia juuri valmistumisen molemmiin puolin olevien miesopettajien ajatuksia ja tulkintoja pedagogisessa kontekstissa tapahtuvasta koskettamisesta.

Tähän tutkimukseen haastateltujen, miehiksi identifioituvien luokanopettajien, antamat kuvaukset ja näkökulmat käsittelevät paljon myös muita joukkoja, kuten naiseksi identifioituvia luokanopettajia, oppilaita sekä eri sukupuolia suomalaisessa kulttuurissa. Tämän työn tarkoituksena ei ole saada kokonaisvaltaista kuvaa kaikkien sukupuolten välisistä suhteista ja jännitteistä kosketusvuorovaikutustilanteissa, vaan selvittää miehiksi identifioituvien käsityksiä koskettamisesta luokanopettajan ammatissa. Luokanopettajien kertomuksista nousee kokemuksia ja arveluja sukupuolen merkityksestä koskettamisessa sekä näiden pohjalta tehtyjä yleistyksiä heidän sanomanaan. Näitä yleistyksiä ei voida kuitenkaan vielä tehdä tämän tutkimuksen valossa, sillä siihen tarvittaisiin vielä lisää, erityisesti määrällistä, tutkimusta. Tämä

tutkimus tuo kuitenkin tärkeää lisäymmärrystä siitä, miten miehiksi identifioituvat kuvailevat koskettamisen rajoja ja tarpeellisuutta sekä sukupuolen merkitystä näissä tilanteissa.

## 5.2 Tutkimuksen toteutus ja aineiston käsittely

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää miesopettajien koskettamiskulttuuria sen syineen ja seurauksineen sekä koskettamiseen liittyviä tekijöitä. Tässä tutkimuksessa erityisen mielekkäiksi tekijöiksi nousevat sukupuoli, opettajan itsensä sopivaksi määrittelemä kosketus sekä opettajaa juridisesti tukeva koskettaminen.

Tutkimuksessa kerättiin tietoa haastatteleamalla viittä miespuolista luokanopettajaa tai luokanopettajaopiskelijaa heidän ajatuksistaan koskettamisesta pedagogisessa kontekstissa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 63) mukaan haastattelussa on etuna sen joustavuus tiedonhankinnassa. Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelu rakentui siis muutaman teeman ympärille, jotka pohjautuvat teoreettiseen viitekehykseen sekä tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin. Näihin teemoihin liittyen puolistrukturoidulla teemahaastattelulla pyritään saamaan merkityksellisiä vastauksia käyttäen apuna teemoittain valmiiksi mietittyjä haastattelukysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65)

Tässä tutkimuksessa haastattelurunko luotiin tutkimusongelmien ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta sekä käyttäen taustamateriaalina vuonna 2018 Koskettava koulu -hankkeeseen kerättyä haastatteluaineiston litteroituja versioita. Kyseisissä haastatteluissa nousi esiin koskettamisen lisäksi muun muassa sukupuolen merkitys kosketusvuorovaikutuksessa. Koskettava koulu -hankkeen haastatteluun osallistui yhteensä 19 alakoulukontekstissa työskentelevää opettajaa, joista kolme identifioi itsenä mieheksi ja 15 identifioi itsensä naiseksi. Haastatellut opettajat toimivat luokanopettajina, erityisopettajina, valmistavan luokanopettajina, aineenopettajina sekä apulaisrehtorina. Koskettava koulu -hankkeeseen haastateltujen opettajien puheenvuoroissa on erilaisia teemoja, tilanteita, kuvauksia, arvoja ja tuntemuksia liittyen koskettamiseen, joista haluttiin saada lisäselvitystä tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi naiseksi identifioituvat arvioivat, että miespuolisten opettajien on oltava tarkempia koskettamisen suhteen. Toisaalta taas kaksi mieheksi identifioitunutta arveli, ettei heidän koskettamisensa eroa naispuolisten opettajien koskettamisesta. Näiden esimerkkien pohjalta haluttiin selvittää lisää miehiksi identifioituvien opettajien koskettamiseen ja sukupuolen merkitykseen liittyviä ajatuksia. Nämä haastattelut ovat siis vaikuttaneet muun tutkimuskirjallisuuden lisäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun sisältöön.

Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla pyrittiin selvittämään haastateltavien luokanopettajien käsityksiä, kokemuksia sekä merkityksiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimuskysymysten pohjalta haastatteluun muodostui 3 teemaa (kuvio 2). Ensimmäinen teema käsittelee sitä, miten ja millaisissa tilanteissa luokanopettajat koskettavat. Toinen teema koskee sitä, millaisia syitä ja merkityksiä luokanopettaja antaa koskettamiselle. Kolmannen teeman avulla pyritään selvittämään opettajien ajatuksia sukupuolen merkityksestä koskettamisessa luokanopettajan ammatissa. Haastatteluilla pyrittiin saamaan ymmärrystä luokanopettajien ajatuksista edellä mainittujen teemojen taustoilla esittämällä heille lisäkysymyksiä teeman sisällä. Näiden lisäkysymysten myötä haastatteluihin muodostui vielä tekijä, joka käsitteli kolmen muun teeman syihin ja seurauksiin liittyviä ajatuksia. Jokaiseen teemaan liittyi 2–4 kysymystä niin, että kaikkiaan alkuperäisiä kysymyksiä oli 9, joista yhdessä kysymyksessä kysyttiin asian molemmat, vastakkaiset, puolet. Nämä puolet olivat ”*Miksi kosketat työssäsi?*” ja ”*Miksi et kosketa työssäsi?*”.



Kuvio 2. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko.

Teemahaastatteluissa kahdeksan kysymystä yhdeksästä toteutettiin keskustelemalla. Yhdessä kysymyksessä käytettiin apuna koskettamiseen liittyvää kuva-aktivointia. Siinä haastateltaville näytettiin kaksi kuvaa, joista kysyttiin kysymyksiä. Kuvat (ks. Liite 2) valikoituivat haastatteluun niissä ilmenevän kosketusvuorovaikutuksen vuoksi. Niiden avulla haluttiin siis

saada lisäymmärrystä luokanopettajien koskettamista sekä sukupuolta koskettavista ajatuksista visualisoimalla kosketusvuorovaikutustilanteita. Kuva-aktivoinnissa nousseita puheenvuoroja analysoitiin myöhemmin samalla tavalla kuin muiden kysymysten vastauksia.

Kaikki viisi puolistrukturoitua teemahaastattelua toteutettiin loppuvuodesta 2022. Yksilöhaastattelut kestivät 25 minuutista 35 minuuttiin. Haastatteluista kolme toteutettiin etänä käyttäen avuksi videokeskustelu-sovellusta ja kaksi toteutettiin kasvokkain. Molemmissa tilanteissa haastattelut nauhoitettiin ääninauhurilla, jonka jälkeen äänitiedostot siirrettiin Turun yliopiston ylläpitämään SeaFile-sovellukseen. Tämän jälkeen haastattelut litteroitiin.

Näiden jälkeen litteroituja haastatteluja käytiin useaan kertaan läpi. Teksteistä etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä yhdistettiin niitä tiettyihin diskursseihin. Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 164) mukaan diskurssianalyyseissä nämä haastattelussa esiinnousseet mikrotason puheenvuorot yhdistetään kontekstin makrotasoon. Tässä tutkimuksessa haastatteluista nostettiin kaikki tutkijan löydettävissä olevat näkökulmat esiin, jonka jälkeen näkökulmille etsittiin yhdistäviä tekijöitä ja lopulta yhdistäviä diskursseja. Yksi diskurssi siis muodostuu useista näkökulmista. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 164) kuvaavat sitä valokeilan toiminnaksi, joka valaisee kokonaisuudesta useita kohtia vuorollaan sekä jättää tiettyjä alueita pimentoon. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin tavoitteena on paitsi saada kattava kokonaiskuva erilaisia näkökulmia hyödyntäen, myös liittää kokonaiskuvaa luovat havainnot kontekstiin, historiaan sekä sosiaaliseen toimintaan sekä kuvata edellä mainittujen suhteita (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164–166).

Tämän tutkimuksen näkökulma muovautui haastatteluissa esiinnousseiden puheenvuorojen perusteella niin, että koskettamisen tarpeellisuuden sekä sukupuolen merkityksen rinnalla luokanopettajat pohtivat koskettamisen rajankäyntejä. Näiden puheenvuorojen perusteella haastatteluista nousi esiin kahta eri diskurssia kuvaavia näkökulmia. Toinen diskursseista koskee pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen tarpeellisuutta, sillä luokanopettajat kertoivat erilaisista tarpeellisuuteen tai tarpeettomuuteen vaikuttavista sekä niitä luovista tekijöistä. Toisena diskurssina luokanopettajat määrittelivät erilaisia rajoja koskettamiselleen sekä kertoivat rajojen ylitystilanteiden mahdollisista seurauksista. Lisäksi he pohtivat opettajan sukupuolen vaikutusta näissä tilanteissa. Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 167) mukaan analyysin fokus muodostuu merkityksistä, joita haastateltavat antavat tutkittavalle aiheelle sekä niiden

muutoksesta. Tässä tutkimuksessa fokuksen muodostavat pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen tarpeellisuus, koskettamisen rajat sekä sukupuoli. Haastateltavien sukupuolta peilataan sekä heidän kokemuskertomuksiinsa että asiasisältöihin.

Molempia diskursseja koskevat löydöt on jaettu omiksi kappaleiksi tulosten alaluvuiksi. Tässä tutkimuksessa diskursseja valotetaan sekä tutkijan tekemien havaintojen ja analyysin että haastatteluista poimittujen lainausten avulla. Tässä tutkimuksessa haastateltavien puheenvuoroista analysoitiin sisältöä, eikä sitä, millainen puheenvuoro on kokonaisuudessaan äänenpainoinen, taukoineen ja toistoineen. Tämän vuoksi haastatteluista tähän tutkimukseen valittuja litteraatteja on yksinkertaistettu poistamalla täyteilmauksia, kuten ”*tota noin*” tai ”*niinku*” sekä toistoja, jotta litteraatit avaavat lukijalle haastatteluista esiin tulleita sisältöjä mahdollisimman selkeästi. Karsimisprosessissa on käytetty tarkkaa harkintaa ja se on tehty vasta loppuvaiheessa analysoinnin jälkeen.

### 5.3 Tutkimusetiikka ja menetelmän luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8). Tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi tätä tutkimusta tehdessä on otettu huomioon erityisesti tutkimukseen osallistuneita koskevia tekijöitä. Jokaiselta haastateltavalta pyydettiin suostumus haastatteluun, sen äänittämiseen sekä käyttämiseen tässä tutkimuksessa. Haastatteluaineistoja säilytettiin verkossa Turun yliopiston SeaFile -alustalla turvallisuuden takaamiseksi. Haastateltaville kerrottiin myös haastattelujen käyttötarkoituksesta sekä siitä, että osallistuja voi perua milloin tahansa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujien anonymiteetti varmistettiin sillä, ettei tutkimuksesta tule ilmi heidän nimiään, ikiään tai paikkakuntia, joissa he työskentelevät tai opiskelijat. Osallistujia on kuitenkin kuvattu sen mukaan, mitä luokkaa he opettavat sekä kuinka kauan he ovat toimineet ammatissaan. Nämä eivät kuitenkaan ole yksilön anonymiteettiä loukkaavia tekijöitä.

Laadullisessa tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan arvioida Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 170–171) mukaan ainakin uskottavuuden, vastaavuuden, pysyvyyden ja siirrettävyyden näkökulmista. Tässä tutkimuksessa uskottavuutta ja vastaavuutta lisäävät tutkimusprosessin sekä analyysin systemaattisuus ja avoimuus. Lisäksi näitä lisäävät tämän tutkimuksen huolellisesti esitettyjen tulosten yhdistäminen ja vertaaminen aiempiin tutkimustuloksiin (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232–233; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170–171).

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 27) mukaan laadullisen tutkimuksen validiteetti määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin aineisto sopii kuvaamaan kyseistä tutkimusongelmaa. Jokisen ym. (2016, 452–455) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä rajautuu tutkimusasetelman sekä käytettävissä olevien resurssien perusteella. Niiden perusteella tähän tutkimukseen on haastateltu viittä eri miespuolista luokanopettajaa tai alan opiskelijaa. Aineiston suurempi määrä olisi tuonut lisää näkökulmia tutkimukseen sekä oletettavasti vahvistanut tiettyjä näkökulmia haastatteluissa ilmenevien toistojen ansiosta. Toisaalta jo nyt haastateltavien vastauksissa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä. Pro gradu -tutkielman laajuutta ajatellen sekä useat esiin nousseet näkökulmat ja niiden osittainen toistuvuus osoittavat tämän aineiston laajuuden sopivaksi.

Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 171) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa pitää ottaa huomioon tutkijan asema. Haastatteluissa tutkija pyrki objektiivisuuteen sekä avointen kysymysten esittämiseen, mikä mahdollisti haastateltavien ajatusten taltioinnin mahdollisimman aitoina. Toisaalta sekä haastattelut että muu tutkimusprosessi ovat opettaneet ja kasvattaneet tutkijaa tutkijana. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkijalla on ollut objektiivinen lähtökohta, hän ei kuitenkaan pysty täysin poissulkemaan omaa subjektiivisuuttaan tutkittavaa aihetta kohtaan. Tämä on merkittävää sen kannalta, että tutkimus rakentuu tutkijan tekemien valintojen pohjalta. (esim. Hirsjärvi ym. 2010, 231–233.)

## 6 Tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vastavalmistuneiden, miehiksi identifioituvien, luokanopettajien käsityksiä koskettamisen tarpeellisuudesta heidän ammatissaan. Lisäksi haluttiin selvittää, miten he kuvaavat koskettamiseen liittyviä rajankäyntejä sekä millaisia merkityksiä he antavat sukupuolelle näissä tilanteissa. Sekä Tainio ym. (2019) että Vanhanen (2017) ovat tutkineet tässä tutkimuksessa tutkittavia aiheita, mutta näissä tutkimuksissa ei ole aiemmin keskitytty miehiksi identifioituvien puheenvuorojen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää nimenomaan miespuolisten luokanopettajien sekä valmistumassa olevien alan opiskelijoiden näkemyksiä koskettamisesta sukupuoli huomioon ottaen.

Tulokset on jaettu kahteen päälukuun ja kumpikin pääluku jakautuu edelleen kolmeksi eri alaluvuksi. Ensimmäisessä pääluvussa analysoidaan koskettamisen tarpeellisuutta luokanopettajan ammatissa. Haastateltavat määrittivät koskettamisen tarpeellisuutta koskettamisen funktioilla, heidän koskettamiseen liittyvien ajatusten ja käytänteiden sekä oppilaiden kautta. Toisessa pääluvussa analysoidaan haastateltavien puheenvuoroissa esiinnoitettuja koskettamiseen liittyviä rajankäyntejä. Tämä luku jakautuu rajojen määrittämiseen, mahdollisiin rajojen ylitystilanteisiin sekä sukupuolen merkitykseen rajankäynneissä.

### 6.1 Koskettamisen tarpeellisuus luokanopettajan ammatissa

Mieheksi identifioituvat haastatellut luokanopettajat sekä alan opiskelijat määrittivät koskettamisen tarpeellisuutta sekä tarpeettomuutta heidän työssään. He liittivät tarpeellisuuden puheenvuoroissaan koskettamisen funktioihin eli koskettaminen nähdään tarpeellisena, kun sille on pedagoginen peruste. Toiseksi luokanopettajat peilasivat koskettamisen tarpeellisuutta oman suhtautumisen kautta. Kolmantena tarpeellisuus ja tarpeettomuus yhdistyivät oppilasta koskeviin tekijöihin, kuten hänen ikäänsä. Kolmessa seuraavassa alaluvussa kuvataan tarkemmin näitä tarpeellisuutta määrittäviä tekijöitä.

#### 6.1.1 Koskettamisen funktiot tarpeellisuuden määrittäjänä

Haastateltavat painottivat kertomuksissaan, että heillä pitää olla jokin syy, miksi he koskettavat ammatissaan. Esimerkiksi maisterivaiheen opiskelija (O1) kertoo esimerkissä, ettei kosketa vain koskettamisen vuoksi. Lisäksi haastatteluista nousi esiin tilanne, jossa kosketusvuorovaikutus oli hyväksyttävä, kun tilanteella oli pedagoginen peruste. Myös luokanopettaja (O5) kuvailee koskettamistaan esimerkissä niin, että se edistää pedagogista toimintaa. Tämän

tutkimuksen löytönä voidaan pitää sitä, että koskettaminen nähdään tarpeellisena, kun sille voidaan sanoittaa syy pedagogisessa kontekstissa.

O1: -- kyllä mä pyrin siihen että siinä on aina joku ajatusta taustalla. -- kosketus on sitten oikeasti pedagoginen ratkaisu johonkin tapahtumaan, eikä vaan pelkkä kosketus. –

O5: -- jos jollain on paha mieli tai mä näen et se edistää nyt jotenki pedagogisesti sitä tilannetta sitte. Ja sit siinä hetkessä tulee sit se päätös, et vien sen käden siihen olkapäälle vaikka ja taputan siihen pari kertaa sitte.

Haastateltavat luokanopettajat kuvasivat erilaisia tilanteita, joissa he tarvitsevat ja käyttävät kosketusta. He sanoittavat koskettamiselle pääasiassa joko suoraan tai välillisesti pedagogisia syitä. (ks. Vanhanen 2017, 31–35.) Pedagogisesti suora syy tarkoittaa tässä tapauksessa kosketusta, joka on sellaisenaan osa pedagogiikkaa. Haastatteluissa toistunut suora syy oli esimerkiksi liikunnan- tai käsityöntunnilla ohjaaminen, kuten luokanopettajat kuvaavat seuraavissa esimerkeissä.

O1: -- myös fyysisesti ohjata, että jos on niin kun esimerkiksi käsitoissa, niin täytyy välillä fyysisesti ohjata, että nyt tarvitsee seistä tällä puolen tai että nyt tarvitsee olla pari metriä tuolla päin, että tässä on turvaväli –

O4: -- ajattelee että mä nyt koskettelen näitä kun mä autan näitä vaikka tekeen kiepin --

Välillisesti pedagoginen syy taas viittaa koskettamiseen, joka edistää oppimiseen vaikuttavaa tekijää. Välillisiä syitä koskettamiselle olivat esimerkiksi oppilaan rauhoittaminen, ohjaaminen oikeaan suuntaan tai kannustaminen (O2). Lisäksi haastateltavat olivat vahvistaneet kosketuksella sanallista viestiään (O1). Sekin on itsessään välillinen pedagoginen keino, mutta sellaista koskettamista saattoi tapahtua myös rauhoittamis-, ohjaamis- tai kannustamistilanteissa.

O2: -- pienten kanssa, se on semmoinen rauhoittaminen ja sitten toinen on semmoinen ohjaaminen jos siellä joku haahuilee jonnekin toiseen suuntaan, niin mie saatan ohjata jotenkin selästä, että hei, että nyt suunta on toinen ja alahan tulla tänne päin, että ehkä ne nää on ne kaksi syytä oikeastaan niin ja kolmas tietenkin lohduttaminen --

O3: No kyllä mä koen, että se vahvistaa sitä viestiä. –

Kuudennetta luokkaa opettava luokanopettaja määritteli itsensä opettajaksi, joka koskettaa oppilaita hyvin vähän, sillä hän kertoo pärjäävänsä hyvin sanallisesti kommunikoiden. Näin sa-

noen hän tuli perustelleeksi koskettamisen tarpeellisuutta etenkin ohjaustilanteissa sekä sanallisen viestin vahvistamisessa. Seuraavassa esimerkissä hän (O4) ei kuitenkaan priorisoi koskettamista ohjaamisen keinona, vaan hoitaa tilanteen ensisijaisesti verbaalisesti kommunikoidulla.

O4: saatan laittaa joskus käden olkapäälle ja vähän niinku ohjata et nyt ei ole sun paikka olla tässä et nyt sinne omalle paikalle, mut aika harvoin. Yleensä mä teen sen kyllä ihan täysin suullisesti.

Yksi luokanopettajista kuvasi koskettamisen tarpeellisuutta rajoittavaa koskettamista vaativissa tilanteissa (ks. Vanhanen 2017, 46–49). Seuraavassa esimerkissä hän (O4) kuvaakin ensimmäisenä mieleen tulevaa koskettamistilannetta, jossa hän on erottanut fyysisesti riitelevät oppilaat toisistaan.

O4: Ehkä tulee oikeasti ensimmäisenä mieleen joku tilanne, missä mä oon erottanut jotku riitapukarit toisistaan.

Maisterivaiheen opiskelija (O3) oli ainut haastateltava, joka näki koskettamisen myös väliinään lämpimän vuorovaikutussuhteen luomisessa ja haluaa olla myös itse luomassa sellaista omalla toiminnallaan (ks. Andrejewski & Davis 2008, 781; Tainio ym. 2019, 4; Vanhanen 2017, 28–30). Seuraavissa esimerkeissä maisterivaiheen opiskelija (O3) kuvaa kosketuksen merkityksellisyyttä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteessa.

O3: -- mä koen, et se on niin tärkeä osa vuorovaikutusta myös kosketus. --

-- selvästi tämmöinen aika lämmin opettaja-oppilas-suhde varmaan ja opettaja hyvin siellä lasten tasolla -- tosi kiva, että niinku olisin opettajana silloin selvästi onnistunut luomaan tämmöisen lämpimän suhteen lapsiin --

Toisinaan koskettamisen funktiota voidaan perustella myös kulttuurin kautta, sillä Kinnusen (2013, 20–21) mukaan koskettaminen on eri kulttuureissa usein alkuihin ja loppuihin kuuluva tapa. Luokanopettaja (O4) kuvaa seuraavassa koskettamista osana päätöksen tapaa, jolloin 2.-luokkalaiset oppilaat tulivat halaamaan häntä, kun hän siirtyi opettamaan toista luokkaa.

O4: mä otin esimerkiksi sen tokaluokkalaiset tallustelee vuoden päätteeksi halaamaan niinku silleen, että joo hei, nyt me ei nähdä enää että oli siinä kohtaa tiedossa että mä en jatka heidän opettajana --

Valmistumassa olevan luokanopettajan puheenvuorosta ilmenee koskettamisen funktioiden näkökulmasta toisinaan sen välttämätön luonne määrittelemättömissä tilanteissa. Seuraavassa esimerkissä hän (O1) toteaaakin, että joissain tilanteissa oppilasta on kosketettava, jotta tilanne ratkeaa tai menee eteenpäin.

O1: Opettajana se nyt vaan on välil se tilanne, et siihen on koskettava, että saadaan joku asia menemään eteenpäin tai tilanne ratkaistua tai mitä se sit vaatiikin.

Luokanopettajat perustelivat koskettamisen tarpeellisuutta koskettamisen funktioiden kautta. Jokainen heistä näki koskettamisen tarpeellisena pedagogisista lähtökohdista käsin. Kuitenkin vain yksi määritteli sille myös oppilaiden toimintaa rajoittavan funktion tai opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta luovan funktion. Valmistumassa oleva luokanopettajan haastattelusta selvisi, että toisinaan luokanopettajan työssä tulee tilanteita, joissa koskettamiselle on välttämätön syy ja tarve.

### 6.1.2 Luokanopettaja tarpeellisuuden määrittäjänä

Jo näiden viiden haastattelun pohjalta voidaan nähdä, että luokanopettajat suhtautuvat koskettamisen tarpeellisuuteen sekä teoriassa että käytännössä hyvin eri tavoin. Ensimmäistä luokkaa opettava kertoi koskettamisen olevan välttämättömyys hänen työssään, mikä näkyi käytännössä muun muassa koskettamisen monipuolisuutena. Seuraavassa esimerkissä hän (O2) kuvaa koskettamisen useampia funktioita sekä kosketuksen luonnetta välttämättömyytenä. Myös valmistumassa oleva luokanopettaja (O3) kuvaa esimerkissä koskettamista tärkeänä vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi haluaa säilyttää sen osana pedagogista kontekstia. Vastapainona edellisille kuvauksille viimeisessä esimerkissä luokanopettaja (O4) ei näe koskettamiselle tarvetta opetustyössä, eikä myöskään kosketa juurikaan sen seurauksena.

O2: -- Tosi paljon kosketan just olkapäähän, ohjaan, rauhoitan olkapäältä selästä lapaluiden välistä ja se on oikeastaan aika lailla semmoinen välttämättömyys tai koen, että täytyykin sitä tosi paljon tehdä –

O3: -- jonku opettajakollegan muistan jossain harjoittelussa sanoneen, että hän ei koske ollenkaan oppilaisiin, niin en halua sitä, että mä koen, et se on niin tärkeä osa vuorovaikutusta myös kosketus. –

O4: -- mä en koe tarvetta siihen [koskettamiseen] normaalissa opetustyössä. En mä oikeastaan sanoisi, et kosken oppilaisiin oikeastaan juurikaan ollenkaan.

Yksi kuudennen luokan opettaja kertoi, ettei hän koske oppilaisiin huvikseen tai koskettele heitä ja maisterivaiheen opettajaopiskelija kertoi, että harkitsee tarkasti, milloin koskettaminen kannattaa. Ilmaukset toisaalta kuvaavat sitä, ettei luokanopettajasta itsestään tehdä syyllistä kosketusvuorovaikutuksessa. Tällöin koskettamisen tarpeellisuutta pohtiessa koskettamisen funktioiden lisäksi tilanteissa vaikuttaa luokanopettajan ammattikunnian suojeleminen

(ks. luku 6.2.). Seuraavassa esimerkissä maisterivaiheen opiskelija (O1) kuvailee koskettamistyylilään harkitsevaksi ja luokanopettaja (O5) kertoo, ettei koskettele oppilaita huvin vuoksi.

O1: -- Mun on ehkä parempi olla aika neutraali koskemisen suhteen, et harkitsen tarkasti, milloin kannattaa ja milloin ei. –

O5: -- en mä huvikseni niitä oppilaita koskettele --

Ensimmäisen luokan opettaja (O2) näki koskettamisen tärkeänä, mikä rinnastui myös siihen, että hän kosketti oppilaita paljon työssään. Kuudennen luokanopettaja (O4) taas ei näyttänyt pitävän koskettamista käytännössä tärkeänä, mikä heijastui myös hänen ajatuksistaan. Tässä tutkimuksessa löydettiin, että käsitys tarpeellisuudesta oli haastateltavien kertomana yhdistettävissä siihen, kuinka paljon, ja miten, he koskettivat työssään. Ei voida sanoa, että onko kosketuksen tarpeellisuuden kokemus vai käytännön koskettaminen syy vai seuraus, mutta haastateltavien kertomuksissa niillä vaikutti olevan yhteys.

O2: -- Joudun kuitenkin tekemään sitä [koskettamista] päivittäin tosi paljon, nimittäin on nuo sen verran pieniä, että noita täytyy rauhoittaa ja ohjata tosi paljon just koskettamalla. –

O4: Mä oon varmaan ylipäättään kyllä opettaja, joka aika vähän [koskettaa] Mä en tiedä onko hyvä, ettei tarvitse koskettaa oppilaita. No siinä mielessä, että tarvisi niinku ojentaa, mut en mä tiedä, saatan laittaa joskus käden olkapäälle ja vähän ohjata silleen et nyt ei ole sun paikka olla tässä, et nyt sinne omalle paikalle, mut aika harvoin. Yleensä mä teen sen kyllä ihan täysin suullisesti.

Ensimmäistä luokkaa opettava luokanopettaja nosti selkeästi syyt, miksi hän koskettaa ja kokee koskettamisen merkitykselliseksi. Kyseisen opettajan kohdalla koskettamisen tarpeellisuutta saattaa siis alleviivata se, että hän osaa kertoa selkeästi pääkohdat, minkä vuoksi koskettaa. Jäsentyneet ajatukset voivat kertoa asiaa koskeneista ajatusprosesseista ja pohdintoista. Eräs kuudennen luokan opettaja taas totesi useamman kerran, että haastattelussa esitetyt koskettamista käsittelevät kysymykset ovat todella vaikeita, koska hän ei ole pohtinut asiaa sen enempää. Hän ei myöskään nähnyt koskettamista niin tarpeellisena, eikä myöskään kertonut koskettavansa juuri ollenkaan. Koskettamisen tarpeellisuus sekä teoriassa että käytännössä näyttäytyi näiden luokanopettajien kertomuksissa yhdessä sen kanssa, kuinka jäsenellisesti he osasivat kertoa niistä.

O2: . -- Tosi paljon kosketan just olkapäähän, ohjaan, Rauhoitan olkapäältä selästä lapaluiden välistä ja se on oikeastaan aika lailla välttämättömyys -- Luontevaa nimenomaan semmoinen koskettaminen mistä mie tuossa aluksi puhuin, että olkapäältä rauhoittaminen tai selästä ohjaaminen tai lohduttaminen.

O4: en mä oo hirveesti ajatellut näitä kun siis ylipäätään tuntuu, et aika vähän mä kosketan työssä ylipäätään --

Haastateltavista neljä puhui tarpeellisuudesta yleisesti osana opettajan ammattia. Yksi kuudennen luokan opettajista (O4) liitti koskettamisen määrään tarpeellisuuteen, mutta pohtii syynä myös hänen henkilökohtaistaan tyyliään toimia opettajana. Ei kuitenkaan voida sanoa, onko koskettamisen määrä vaikuttanut kyseisen opettajan kosketustyyliin vai koskettamistyyli koskettamisen määrään. Toisaalta myös valmistumassa oleva opettaja (O1) kuvaa seuraavassa esimerkissä itseään koskettajana tyypittelyn kautta, millä hän perustelee myös omaa toimintaansa koskettajana.

O4: En mä hirveästi oo niinku ajatellut näitä, kun siis ylipäätään tuntuu, että aika vähän mä kosketan työssä ylipäätään. En mä tiedä, et voiko sanoa että se on omasta tyylistä kiinni vai että ei vaan yksinkertaisesti tarvi.

O1: lähtökohtaisesti mä en ole semmoinen, et nostaisin syliin ja halaisin -tyyppinen, eikä paljon ole koulumaailmassa ollutkaan sitä tarvetta.

Edellisiin tapauksiin tuo lisävaloa se, että pienet oppilaat olivat vaikuttaneet kahden haastateltavan suhtautumiseen koskettamisen tarpeellisuudesta luokanopettajan ammatissa. Kumpikin heistä oli tarkastellut koskettamista ensin vain opintojen ja teorian valossa. Käytännön työn kautta lapset olivat kuitenkin opettaneet heille, kuinka tarpeellista ja luonnollista koskettaminen on heidän maailmassaan. Tämän haastattelun löytönä voidaan pitää sitä, että oppilaiden suhtautuminen koskettamiseen ja sen heijastuminen käytännön tasolla oli muuttanut myös opettajien suhtautumista koskettamiseen. Toinen opettajista kertoi myös, että hän oli aluksi työskennellyt enemmän vanhempien oppilaiden kanssa. Silloin hän oli vielä suhtautunut koskettamiseen varauksellisemmin, koska vanhemmat oppilaat eivät myöskään hae niin paljon kosketusta. Kuitenkin pienempien oppilaiden välittömyys kosketusvuorovaikutuksessa oli muuttanut luokanopettajan suhtautumista koskettamiseen. Seuraavassa esimerkissä kuvataan opettajan (O2) kosketustyylin muuttumista uudenaikaisessa kosketuskulttuurissa, jonka myötä myös kokemus koskettamisen tarpeellisuudesta oli muuttunut.

O2: sanoin että se [koskettaminen] tuntu itselleen jotenkin tosi vieraalta aluksi, ja ehkä se liittyy siihen, kun aluksi on ollut, jos miettii opintoja ja työuraa, niin paljon isojen kanssa, missä se koskettaminen ei ole ehkä niin yleistä, niin sitä jotenkin myös vierasti tosi paljon, mutta nyt kun on ollut pienten kanssa vaan tuolla alkuopetuksessa töissä niin kyllä se on itselle tosi luontevaa.

Kosketuksen tarpeellisuuden muuttumisen ohella haastatteluista nousi myös näkemyksiä, ettei kosketuksen tarpeellisuuden kokeminen ole muuttunut joko luokanopettajan työn tai alan

opiskelun aikana. Kaksi haastateltavaa näkee koskettamisen yhtä tarpeellisena kuin aiemmin, mutta he suhtautuvat siihen varauksellisemmin suojellakseen itseään negatiivisilta seurauksilta. (ks. Kinnunen ym. 2019, 17.) Seuraavassa esimerkissä valmistuva luokanopettaja (O3) viittaa puntaroinnilla sen arviointiin, kannattaako hänen opettajana koskettaa oppilasta vai ei.

O3: -- koen edelleen sen yhtä tärkeäksi kuin ennen, mutta sanotaan, että oon tullut paljon tarkemmaksi siinä, että kyllä sitä miettii paljon enemmän, että miten missäkin tilanteessa just ja tavallaan sitä puntarointia vähän niinku musta tuntuu että sitä tekee enemmän vielä kun silloin opettajaksi tullessa.

Tarpeellisuutta haastateltavien vastauksissa heijasti myös heidän ilmauksensa siitä, tarvitseeko heidän luokanopettajina koskettaa. Useammasta haastattelusta ilmeni vähän defensiivisestikin, että heillä ei itsensä takia ole tarvetta koskettaa oppilaita. Puheenvuorot siitä, että haastateltava ei itse tarvitse kosketusta, jossa oppilas on osallisena, saattavat olla korostamassa nimenomaan koskettamisen oppilaslähtöistä tarpeellisuutta, mutta toisaalta myös selkeänä varmistuksena, ettei kyseinen opettaja käytä asemaansa koskettajana väärin. (ks. Johansson ym. 2021, 299; Piper & Smith 2003, 881.) Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja (O2) kuvaa tarvettaan koskettaa oppilasta.

H: Jos sä voisit muuttaa jotain koskettamiseen liittyvässä kulttuurissa, pedagogisessa kontekstissa, niin mitä muuttaisit?

O2: ”...ei minulla ole tarvetta koskettaa lasta enempää -- ei minulla ole esimerkiksi mikään tarve mennä halaamaan oppilasta...”

Sukupuoleen sekä opettajan ja oppilaan väliseen kosketusvuorovaikutukseen liittyvänä tekijänä haastateltavat mainitsivat luokanopettajan sukupuolen. Haastateltavat arvelivat, että naispuolisten luokanopettajien on luonnollisempaa koskettaa oppilaita, ja että naispuolisten opettajien koskettaminen tulkitaan usein myös luonnollisempana. He lisäsivät myös, että naiset ehkä haluavatkin koskettaa oppilaita enemmän. Näitä he perustelivat naiseuden yhdistämisellä äitiyteen ja sitä kautta myös hoivaan ja huolenpitoon. Tämä ajatus taas liittyy koskettamisen tarpeellisuuden sitomiseen tiettyyn sukupuoleen, tässä tapauksessa naiseuteen. Haastateltavat arvioivat toisaalta myös, että luokanopettajat eivät ole samanlaisia koskettajina sukupuoleen sisällä, vaan myös naispuolisten luokanopettajien keskuudessa on heitä, joille koskettaminen ei ole niin luonnollista. Tätä alan opiskelija (O1) kuvaa sukupuoliroolien lisäksi seuraavassa esimerkissä.

O1: se lähtee varmaan semmoisesta niin kun äiti ajatuksesta tyyppisesti että äidin syliin, tää menee vähän kulttuuri kulttuurisidonnaisuuteen, että tässä suomalaisessa kulttuurissa ehkä se äiti on semmoinen, kun osoittaa enempi fyysisesti sitä

läheisyyttä, niin jotenkin ehkä miehen rooli kautta tämmöinen, ei ehkä ole niin helposti [fyysistä läheisyyttä osoittava]. Saa ehkä kiinnittää sit huomioon, että pysyisi myös ottaa syliin, mutta sekin on taas aika henkkoht miten tykkää.

### 6.1.3 Oppilas tarpeellisuuden määrittäjänä

Tarpeellisuuteen haastateltavat liittivät toistuvasti oppilaan iän niin, että pienempien oppilaiden kanssa tarvitaan koskettamista yleisesti enemmän kuin isojen oppilaiden kanssa. Lisäksi he kertoivat, että pienet oppilaat hakevat koskettamista selvästi isompia oppilaita enemmän, mikä kertoo myös koskettamisen tarpeellisuudesta alkuopetuksessa (ks. Jones 2004, 54–60; Vanhanen 2017, 42). Toisaalta yksi kuudennen luokan opettajista oli toiminut aiemmin vuoden toisen luokan opettajana, eikä kertonut tarvitsevänsä koskettamista tuolloinkaan työssään niin, että olisi itse ollut aktiivinen koskettaja. Nämä havainnot osaltaan tukevat edellisessä luvussa tehtyä löytöä, jonka mukaan kyseiset haastateltavat näkivät koskettamisen tarpeellisuuden eri suuruisina, mikä myös heijastui koskettamisen määrään pedagogisessa kontekstissa.

O1: tässäkin on aika paljon semmoista ikäsidonaisuutta myös vuosiluokittain, että kyllähän pienempien kanssa se se homma vaatii jo suorastaan enempi semmoista fyysistä kontaktia kun mitä sitten taas isompien oppilaiden kanssa.

O4: Ehkä sitten tokaluokalta jäi vielä mieleen, kun se vuosi päättyi niin sitten, no ylipäättään tokaluokkalaiset tykkäs aika paljon halailla, niin se jäi ehkä semmoisena hellyttävänä asiana mieleen, semmoinen, mihin ei ehkä ollut hirveän tottunut -- Joo jos oppilas tulee halaamaan niin totta kai vastata halaukseen niin sanotusti voin että en mä sitten siinä estelly ku ne tuli halaamaan, et näin voisi sanoa jos oppilas on aloitteellinen, että itse voisi sanoa että pyrin välttämään koskettamista silloin kun itse olen aloitteellinen siinä tilanteessa. -- No jos mä otin esimerkiksi sen tokaluokkalaiset tallustelee vaikka vuoden päätteeksi halaamaan niinku silleen, että joo hei, nyt me ei nähdä enää, että oli siinä kohtaa tiedossa, että mä en jatka heidän opettajana, niin voisin kuvitella itseni tuohon [kuvaan] missä lapset tulee halaamaan -- Mutta just kun ei tule hirveästi ehkä kosketettua oppilaita, varsinkin nyt kun on vitoskutosist kyse, niin se ulottuvuus, jos vertais ihan siihen tokaan luokkaan niin se niinku on huomattavasti vähäisempi ja kun pienet oppilaat ehkä hakee sitä kosketusta, mutta noi vitos kutoset ei todellakaan, että se on vähän niinku eri maailma siltäkin osin --

Kaksi luokanopettajaa nosti koskettamisen tarpeellisuuden rinnalle verbaalisen viestinnän. Toisin sanoen he ajattelevat, ettei koskettamista tarvitse, jos viesti menee perille sanallisesti. (ks. Cekaite 2015, 171.) Näin he ajattelivat myös, että isojen oppilaiden kanssa työskennellessä ei tarvitse yhtä paljon koskettamista kuin pienten kanssa, koska isommat oppilaat ymmärtävät sanallisia viestejä paremmin kuin luokanopettaja (O2) kuvaa esimerkissä. Koskettamiselle ei silloin synny niin paljoa luonnollisia tilanteita vanhempien oppilaiden kanssa,

kun sille ei ole niin paljon tarvetta. Tällöin koskettaminen ei myöskään tunnu opettajan sanojen mukaan niin luontevalta. Tämä osaltaan kertoo siitä, että oppilaan ikä koskettamisen tarpeellisuustekijänä ja opettajan suhtautuminen koskettamiseen ovat näissä tapauksissa yhteydessä.

O2: Joku sanoi, että [vanhemmat oppilaat] ymmärtää puhetta paremmin, ymmärtää ohjeita ja osaa keskustella tilanteista ja sanoittaa omia tunteitaan. Ne on paljon isompia kuin vertaa näihin pikkuoppilaisiin. Mä en usko, että siinä sille koskettamiselle on ees semmoista tarvetta mitä se tuolla vaikkapa omassa ekaluokassani on että nyt senkin takia musta on jotenkin niinku vaikea ehkä myös kuvitella semmoisia tilanteita missä mä noita ylempi luokkalaisia edes koskettaisin. -- isojen kanssa [koskettaminen] on vaikeata, mutta nyt kun miettii tätä alkuopetusta niin kyllä se on itselleen tosi luontevaa.

Haastateltavat toisaalta sanoittavat, etteivät tarvitse isompien oppilaiden kanssa juurikaan koskettamista. Toisaalta pienet lapset hakevat koskettamista heidän mukaansa enemmän, mikä osaltaan selittää koskettamisen tarpeellisuutta. Asia ei kuitenkaan ole haastattelujen pohjalta niin yksiselitteinen, sillä muutama haastateltava kertoo, että pienten lasten koskettaminen tuntuu luonnollisemmalta kuin isompien lasten. Lisäksi kaksi kuudetta luokkaa opettavaa luokanopettajaa kertovat koskettavansa vähän tai todella vähän. Näiden seikkojen valossa on vaikea sanoa, onko haastateltujen miesluokanopettajien mielestä koskettaminen enemmän tarpeellista isompien lasten kohdalla vai onko kyse opettajien henkilökohtaisista toimintatavoista (ks. luku 6.1.2.) tai niiden taustalla vaikuttavista ajatuksista, peloista tai kysymyksistä (ks. luku 6.2.2.).

Tarpeellisuutta tutkittaessa näkökulmaksi nousi myös oppilastuntemus. Valmistumassa oleva luokanopetta kuvasi kosketusta edeltävää ajatusprosessiaan, jossa oppilaiden tuntemus on merkittävä asemassa (ks. Kolehmainen 2018, 49–51). Sen avulla voi arvioida, onko koskettaminen tarpeellista tässä tilanteessa juuri tälle oppilaalle. Oppilastuntemuksen rinnalle valmistumassa oleva opettaja (O3) nosti myös oman käytännönkokemuksen niukkuuden tässä esimerkissä.

H: Kuinka helppoa sun mielestä on koskettaa oppilasta?

O3: No sanotaan, että mitä tutumpi luokka niin sitä helpompaa. Mut kyllä se aina vähän vaatii semmoista, niinku miettii, että hei onko tää nyt tarpeellista ja kannattaako tässä tilanteessa, ja miten kosken, jos kosken, niin kyllä sen huomaa, että vielä on ainakin niin vähän ollut kokemuksia, että on ollut luokan kanssa. --

Yksi haastateltavista pohti ääneen, etteivät kuudennesluokkalaiset tytöt luultavasti odota hänen koskettavan heitä. Tällä hän perustelee koskettamisen tarpeellisuutta oppilaslähtöisesti sukupuoleen vedoten. Oletus on oppilaslähtöinen, mutta toimiessaan oletuslähtöisesti opettaja saattaa tulla sivuttaneeksi oppilaan tarpeet kosketettavana. Toisaalta oletus saattaa lähteä siitä käsin, minkä luokanopettaja kokee itse luontevana niin kuin hän kertookin esimerkissä poikien koskettamisen tuntuvan luontevammalta. Tätä voidaan pitää tämän tutkimuksen tuloksena, sillä koskettamisen tarpeellisuutta ei ole ennen käsitelty oppilaan sukupuoleen vedoten. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja (O4) kertoo, että tytöt luultavasti odottavat hänen miespuolisena opettajana koskettavan vähemmän.

O4: -- liikunnassakin, mä puhuin vaikka siitä avustamisesta, niin on se luontevampaa avustaa poikia ja oikeastaan noita on hankala arvioida. Tuntuu, että ehkä tytöt vähemmän odottaakin semmoista avustamista, sanotaan vaikka jossain kiepissä.

Näiden edellä mainittujen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajia ei nähdä kosketusvuorovaikutustilanteissa homogeenisenä ammattijoukkona. Haastateltavien kertoman perusteella kosketustilanteissa näyttäisi vaikuttavan ammattiroolin lisäksi ainakin luokanopettajan sukupuoli, johon yhteiskunnassa ja kulttuurissa on ennalta liitetty määritelmiä ja uskomuksia. Niiden lisäksi tähän näyttäisi vaikuttavan aiemmat kosketustilanteet, jotka saattavat tiedostamattakin vaikuttaa siihen, mitä yksilö ajattelee kosketuskulttuurista, sekä minkä mukaan hän toimii. Nämä sukupuoleen liitetyt ajatukset ja niiden vaikuttaminen koskettamiseen ilmeni pääasiassa haastateltavien henkilökohtaisessa kerronnassa, eikä julkilausutuissa säännöissä tai totuuksista. Muun muassa tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan seuraavaksi julkilausuttuja ja julkilausumattomia rajoja sekä uskomuksia liittyen pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaan kosketusvuorovaikutukseen.

## 6.2 Koskettamisen rajankäynnit pedagogisessa kontekstissa

Viidestä haastateltavasta neljä oli sitä mieltä, että pedagogisessa kontekstissa koskettamiseen liittyvän muutoksen olisi liityttävä jotenkin koskettamiseen liittyvien rajojen selkiyttämiseen (ks. Jones 2004, 54–60). Haastatteluissa rajojen pohdinnan rinnalla he sanoittivat sukupuolen sekä epäselvät seuraukset merkittäviksi teemoiksi. Rajojen epäselkeyden ja niin kutsutun harmaan alueen vastapainoksi jokainen haastateltava määritteli koskettamiseen liittyviä rajojaan jollakin tavalla. (Tainio ym. 2019.) Seuraavaksi tässä tutkimuksessa analysoidaan, millaisia

sanoitettuja ja sanoittamattomia rajoja sekä niiden seurauksia luokanopettajat ilmaisevat, sekä millaisia merkityksiä sukupuolelle annetaan näissä tilanteissa (ks. Finnegan 2002).

### 6.2.1 Koskettamisen rajojen muodostuminen pedagogisessa kontekstissa

Haastateltavat näkivät pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaan koskettamiseen liittyvien rajojen vetämisen pääasiassa hankalana ja kompleksisena asiana (ks. Andrzejewsk & Davis 2008). Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja sanoittaa, että sopivan koskettamisen rajojen vetäminen on yleisesti hankalaa.

O5: Se on kyllä hirveen hankala vetää mitään rajaa, et mikä on ok, mikä ei. --  
Mutta ei se rajan vetäminen, toisaalta kun se ääneen sanoo, on sekin aika hankalaa.

Haastatellut luokanopettajat sanoittivat konkreettisia rajoja koskettajana, mutta saman haastattelun aikana he kertoivat myös epäselvistä ja tulkinnanvaraisista rajoista. Haastatteluissa luokanopettajilta kysyttiin, miksi he koskettavat pedagogisessa kontekstissa sekä miksi he eivät kosketa. Haastateltavat sanoittivat pääsääntöisesti selkeästi syitä sille, miksi he koskettavat. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja (O2) kertoo syitä koskettamiselleen pedagogisessa kontekstissa.

O2: -- se on pienten kanssa semmoinen rauhoittaminen ja sitten toinen on semmoinen ohjaaminen jos siellä joku haahuilee jonnekin toiseen suuntaan, niin mie saatan ohjata jotenkin selästä, et hei, nyt suunta on toinen ja alahan tulla tänne päin, et ehkä ne nää on ne kaks syytä oikeastaan, niin ja kolmas tietenkin lohduttaminen, et siellä jos joku pieni oppilas itkee, niin kyllä mie saatan olkapäästä vähän ottaa kiinni ja muuta, et hei, et kaikki on kunnossa, et ehkä sanoisin näihin kolmeen.

Luokanopettajien sanoittamat syyt olla koskettamatta olivat epämääräisempiä. He nostivat koskemattomuuden syissä esille negatiivisia seurauksia heille itselleen, mutta he eivät osanneet täsmentää, missä näiden seurauksien rajat menevät. Luokanopettajat siis kertovat tietävänsä lähtökohtaisesti, milloin heidän kannattaa koskettaa, mutta sellaiset tilanteet ovat epäselvempiä, milloin heidän ei kannata koskettaa. Tämä kertoo konkreettisten rajojen epäselkeydestä. Seuraavassa esimerkissä valmistumassa oleva luokanopettaja (O3) kertoo kahdesta koskettamiseen vaikuttavasta tekijästä ja ensimmäisen luokanopettaja (O2) kuvaa koskemattomuuttaan pelkolähtöisten rajojen kautta.

O3: No kyllä varmaan suurin syy on just se, et tavallaan ajattelee et se voi jostain oppilaasta tuntua ikävältä tai sitten myös, et miltä se ulkopuolelle näyttää, esimerkiksi liikunnan kontekstissa muistan, että on tullut tällaisia et mä oon miettinyt

voinko mä nyt avustaa tota ihmistä jossain kuperkeikassa tai jossain kärrynpyörässä, että onko se, tavallaan niinku haluaisin auttaa, mutta sitten on varmaan päätyntyt siihen, että en oo auttanut että on tullut semmoinen fiilis, että ehkä mä en nyt viitsi koskee tässä tilanteessa, et se voi niinku näyttää pahemmalta mitä se on. Ehkä usein siinä eniten ehkä se, mutta toki myös se, että sitten jos oppilas vielä kokee sen ikäväksi, niin en halua semmoista tunnetta myöskään aiheuttaa oppilaassa.

O2: -- mutta on siinä myös semmoinen pieni pelko liittyen siihen, että jos lapsi kokee sen sopimattomaksi, että hän veisi sitä jotenkin eteenpäin ja siitä tulisi itselleen jotenkin tai sitten nousisi joku tämmöinen isompi haloo sitten myös itselle.

Seuraavaksi tuloksissa kuvataan erään opettajan koskettamisen rajankäyntiin liittyviä puheenvuoroja. On mielenkiintoista, että luokanopettaja (O5) kertoo ensin selviä konkreettisia rajoja, kuten oppilaan ohjaaminen, rauhoittaminen, lohduttaminen ja tsemppaaminen olkapäälle koskettamalla. Tällöin sopivan koskettamisen rajoja voidaan tulkita koskettamisen funktioiden näkökulmista. Koskettaminen on paitsi tarpeellista (ks. luku 6.1.) pedagogisiin syihin nojaten, mutta sen rajoja voidaan tutkia myös siitä näkökulmasta.

H: Kerro syitä, miksi kosketat pedagogisessa kontekstissa.

O5: Siis tavallaan hyvästä Suorituksesta tai sit semmosena tsemppiviestinä tai sit myös tietyllä tavalla luokanhallinnallisessa mielessä saatan koskee olalle, jos joku on kääntynyt väärään suuntaan ni saatan sen jopa siitä tavallaan sillä kosketuksen liikkeellä samalla kääntää ympäri sit kun ne tuolit pyöri tossa. Ehkä ne kolme on semmoisia ja sitte ehkä nyt sit lohdutusmielessäkin. Se on kyl sit yksi asia myös, joku voi joskus olla allapäin tai jotenkin surullinen, niin kyllä niinku koen et kyllä se jotakin kontaktii on inhimillistä ottaa.

Kyseinen luokanopettaja (O2) kertoo myös seuraavassa esimerkissä, että hänelle on ollut alusta asti selvää, miten hän voi koskettaa oppilaita. Hän on myös asettanut itselleen opettajana rajan, miten hän voi koskettaa. Hän kertookin, että pitää olalle taputtamista kouluun sopivana tapana. Lisäksi hän kertoo tilanteista, joiden jälkeen hän on kuitenkin jäänyt miettimään, onko hänen koskettamisensa ollut sopivaa kyseisessä tilanteessa, mikä kertoo rajankäynnin haasteellisuudesta.

H: Onko suhtautumisesi koskettamiseen muuttunut sinä aikana, kun olet toiminut opettajana tai opiskellut opettajaksi?

O5: -- alusta asti on ollut aika selvää, et mikä on ok ja mikä ei, et tietyst varmaa on sit käynyt niinkin, et nyt kyl joitain tilanteita on sit miettiny just, et tota onks se sit ok. Tavallaan niinku, et on tullut semmoisia tilanteita, kun ei se ehkä mitenkään hirveest oo muuttunu. Et kyl mä niinku alusta asti oon jotenkin tai mulle oli itelle hyvin selkee se, et missä menee raja. Ja viimeks oli puhe siitä olkaan koskettamisesta ni se olkaan taputtelen on sil taval niinku sitä mä pidän hyväksyttävänä

ja oon sen sanonu oppilaalki ääneen, että näin mä niinku toimin ja kysyn, et onks se ok viel päälle siihen.

Aikaisemmissa esimerkeissä luokanopettaja (O5) määrittelee koskettamisen sallittuja rajoja, ja alla olevassa esimerkissä hän kertoo, milloin koskettaminen ei ole kouluun sopivaa. Hän kertoo muutaman kerran rajan ylitys -tilanteista, jotka ovat käden laittaminen oppilaan reidelle tai pyllyyn koskeminen. (vrt. Heinonen ja Karvonen 2020; Gillentin & Owen 2011, 862.) Näissä kertomuksissa huomion kiinnitti sanoitettujen sallittujen ja sallimattomien rajojen räikeä ero. Lisäksi haastateltava tarkastelee sopivuutta erityisesti toisten tulkintojen kautta. Hänen kertoman perusteella jää kuitenkin epäselväksi, missä sopivan ja sopimattoman raja menee konkreettisesti. (ks. Cekaite 2016.)

H: Mitä sä ajattelet, että siitä voi seurata, jos joku vaikka tulkitsisi sen koskettamistilanteen väärin tai jotain vastaavaa?

O5: Jos mä yhtäkkiä koskisin jotakin pyllylle niin, se voisi asettua väärään valoon sitte se tavallaan vaik ei siin ois mitään. Vaikkei se tarkoittaisi mitään. Siin mieles koen et kyl opettajan on ihan hyvä olla tietonen mihin se käsiään laittaa niin sanotusti

H: Haluatko lisätä jotain näihin sun vastauksiin?

O5: -- joku pitäisi vaikka kättä reidellä tai takapuolen päällä, niin on se nyt ihan, ainakin mulle, päivän selvää, et se ei oo millään tavalla ok. –

Tulkittuun sopivuuteen saattaa vaikuttaa se, että sekä pedagogiselle toiminnalle perustan antava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) että luokanopettajan työtä juridisesti määrittävä Perusopetuslaki (628/1998) tukevat näitä haastateltavan luokanopettajan (O5) kuvaamia koskettamisen funktioita. Sen sijaan sanoitetut kouluun sopimattomat kosketustilanteet ovat eri tavoin seksuaalissävytteisiä, mikä ei ole opettajaa juridisesti tukeva tapa.

Myös valmistumassa oleva luokanopettaja (O3) määrittelee koskettamisen rajoja niin, ettei seksuaalinen tai seksuaalisesti tulkittava koskettaminen ole hyväksyttyä. Kuitenkin tämän tulkinnanvaraisuus pelottaa häntä. Seuraavassa esimerkissä hän (O3) kuvaa sen mahdollisuutta, että hänen antamansa kosketus voitaisiin tulkita seksuaalisesti ahdisteleväksi.

O3: -- voidaan ruveta syyttää, et mulla olisi ollut joku, että jotenkin väärin toiminut ja jotenkin vaikka ahdistellut oppilasta tai jotain vastaavaa niin ei niinku just halua yhtään antaa semmoiselle mahdollisuutta. --

Koskettamisen rajojen haasteellisuutta voidaan tarkastella myös sen kautta, että haastateltavat pitivät kysymyksiä vaikeina. He sanoivat esimerkiksi: ”nyt pistit pahan”, ”onpa paha kysymys” tai ”sä kysyt pelkkii vaikeit kysymyksii”. Kysymyksiin vastaamisen vaikeus voi kertoa siitä, etteivät haastateltavat ole juurikaan prosessoineet koskettamista tai siihen liittyviä rajoja pedagogisessa kontekstissa. Tämä puolestaan voi kertoa siitä, että koskettamiseen liittyvät rajat ovat sanoittamattomia, ja siten tulkinnanvaraisia ja epäselviä.

Yksi raja koski lasten oikeutta fyysiseen koskemattomuuteen. Se nousi selkeänä rajan vetona kahdesta eri haastattelusta, kun luokanopettajat pohtivat, miksi he eivät kosketa pedagogisessa kontekstissa. Haastateltavat eivät kuitenkaan osanneet määritellä, mitä fyysinen koskemattomuus tarkoittaa konkreettisesti rajoineen. Kuudennen luokan opettaja toteaaakin, että hän ei tiedä, mutta hän haluaisi tietää, milloin esimerkiksi riitapukarien erottaminen tulkitaan fyysisen koskemattomuuden nimissä fyysiseksi väkivallaksi.

H: Kerro syitä, miksi et kosketa pedagogisessa kontekstissa.

O4: -- kuitenkin ajattelen et koskemattomuus on tärkeätä oppilaillekin. Sit tavallaan ohjeistan, et toiseen ei saa koskea ilman lupaa, et joskus voi tulla semmoisia tilanteita tai ainakin käy sitä läpi, et kaikilla on oikeus ruumiilliseen koskemattomuuteen, et tavallaan tilanteessa kun tilanteessa jos toinen ei tykkää et häntä koskettaa niin häntä ei kosketa, niin kyllä mä itsekin niinku varmaan senkin takia vältän sitä, et kyl mä luulen et se on yksi syy.

H: Jos voisit muuttaa jotain koskettamiseen liittyvässä kulttuurissa pedagogisessa kontekstissa, niin mitä muuttaisit?

O4: -- sanotaan vaikka puutut johonkin riitatilanteeseen tai tappeluun, niin voi olla jopa vähän epäselvää, et mitä siinä opettaja saa tehdä sen fyysisen koskemattomuuden rajoissa, et joo saan mä erottaa ne toisistaan mut missä menee se raja et

Toinen opettajista (O1) liittyy fyysiseen koskemattomuuteen lasten yksilöllisyyden koskettamisen kokemisessa. Toisin sanoen hän määrittelee fyysistä koskemattomuutta myös sen kautta, kokeeko lapsi opettajan kosketuksen soveliaana vai ei. Hän kuitenkin lisää, että välillä opettajan on kosketettava näistä rajoista huolimatta, jotta jokin tilanne saadaan menemään eteenpäin. Näiden perusteella haastateltava näkee fyysisen koskemattomuuden lähtökohtaisena arvona, mutta josta hän on tilanteen tullen valmis joustamaan. Kuudennetta luokkaa opettava luokanopettaja taas lähestyy fyysistä koskemattomuutta myös sen kautta, mitä hän on opettanut oppilaille koskettamisesta. Hän pitää itseään velvollisena toimimaan samalla tavalla kuin hän on ohjeistanut oppilaita (ks. Andrzejewsk & Davis 2008, 789–792).

H: Miksi et kosketa pedagogisessa kontekstissa?

O1: Lähtökohtaisesti mä pyrin siihen, että jokaisella on fyysinen koskemattomuus enkä lähde siihen kajoamaan ja mä koen ehkä jopa miehenä et mun on ehkä parempi olla aika neutraali koskemisen suhteen, et harkitsen tarkasti, milloin kannattaa ja milloin ei.

H: Sanoit, että kosketat tietyissä tilanteissa, mutta muuten pyrit siihen, että et koske, niin minkä takia on näin?

O1: -- lapsistahan ei koskaan tiedä. Kaikki ollaan **yksilöitä**. **Osa voi tykätäkin**, et koskee, osalle voi tulla joku **hepuli** siitä, että nyt on joku aikuinen koskenut, niin mä en halua luoda lapsillekaan semmoista tunnetta, et olis epämiellyttävää, ku aikuinen koskee ilman hänen lupaansa, et ehkä se on se lähtökohta ja mä niinku lähdän siitä, et jokaisella on semmoinen fyysinen koskemattomuus ja se oma alue mihin ei kajota ilman lupaa. --

opettajaan kohdistuu, et hei nyt sä käytit fyysistä väkivaltaa vaikka oppilaisiin niin ehkä semmosis, kun se ei ole ihan, siinä on harmaa alue olemassa --

Jokaisessa ammatissa on paljon hiljaista tietoa ja taitoa, jota tarvitaan työssä menestymiseen, mutta jota on vaikea saada ilman käytännön kokemusta tai mentorointia. Tällaista hiljaista tietoa syntyy esimerkiksi ihmistuntemuksesta ja ihmissuhteista sekä niissä toimimisesta. Luokanopettajan työssä ihmissuhteet ovat merkittävässä roolissa. Muutama haastateltava nosti esiin oppilastuntemuksen merkittävänä apuna määrittäessä koskettamisen rajoja. Heidän mielestään oppilasta on helpompi koskettaa, kun tietää, miten hän reagoi koskettamiseen tai ymmärtää, millaista apua siitä on hänelle henkilökohtaisella tasolla.

O2: kun yksilö kokee sen kosketuksen eri tavalla ja tai varmaan jokainen kokee sen toisella tavalla kun mä tai minulla on itselläni siitä kokemus. Mutta sitten voi olla että lapsi kokee sen toisella tavalla

H: Kuinka helppoa sun mielestä koskea oppilasta?

O3: No sanotaan että mitä tutumpi luokka niin sitä helpompaa. Mut kyllä se aina vähän vaatii semmoista niinku mieltii et hei onko tää nyt tarpeellista ja kannattaako tässä tilanteessa ja miten kosken?

Toisaalta oppilastuntemuksen nostaminen kuvaa sitä, että koskettamiseen ei voi luoda yksiselitteisiä rajoja, jotka toimisivat jokaisen oppilaan kohdalla. Tätä väitettä tukee myös se, että luokanopettajat kuvaavat oppilaiden olevan yksilöitä, jotka tulkitsevat kosketuksen eri tavoin (ks. Johanssonin ym. 2021, 288–289; Kolehmainen 2018, 49–51). Toisena rajanvetoa tukevana selityksenä näistä lainauksista nousi oppilaan fyysinen reaktio sekä sanalliset ilmaukset

siitä, pitääkö hän koskettamisesta vai ei. Yksi haastateltavista kertoi pidättäytyvänsä koskettamisesta, jos hän tulkitsee oppilaan suhtautuvan koskettamiseen negatiivisesti. Fyysinen reaktio on sanaton viesti, joka vahvistaa luokanopettajan käsityksiä koskettamisen rajoista.

O1: Että niinku se jokainen tilanne on vähän yksilöllinen ja oppilas yksilöllinen, että täytyy niinku käyttää sitä omaa harkintaa, mutta tota kaikist varmin tapa on se että ei lähde niin kun turhaa koskemaan.

-- Tietysti tässä vaikuttaa niin paljon oppilastietämys et jos sä oot sen luokan kanssa, sulla on se oma luokka, sä oot 6 vuotta sen kanssa. Kyllä sä tasan tarkkaan tiedät, et kenelle se on OK, et laitetaan käsi olkapäälle, kun ollaan siinä ja jutellaan ja kenelle se ei ole. Kyllä sä fyysisestikin jo näet lapsesta et kuka niin kun et, ja osa osaa ihan sanoakin et ei tarvitse kiitos tai et ei haittaa, et niin kun saa koskea

Kaksi valmistuvaa luokanopettajaopiskelijaa kertoi, että on keskustellut aiheesta opiskelujensa aikana. Keskustelut olivat koskeneet erityisesti koskettamiseen liittyviä rajoja, jotka tulevat opettajaa juridisesti hänen työssään. Toinen heistä (O1) oli päätenyt painavien keskustelujen jälkeen siihen, että hänen tulee olla erittäin varovainen ja neutraali koskettaessaan pedagogisessa kontekstissa.

O1: Siinä on pieni semmoinen vivahde siinä kohtaa, kun puhutaan miesten kesken tästä että miten kannattaa ja monella on se just että haluaa sen vähän turvata sitä omaa selustaa, että luodaan sitten se kosketus kun on niin se on sitten oikeasti pedagoginen ratkaisu johonkin tapahtumaan eikä niinkään vaan pelkkä kosketus.

Toinen taas oli törmännyt opiskelijakaverin näkökulmaan, jonka mukaan hän ei kosketa ollenkaan pedagogisessa kontekstissa, koska se on hänelle itselleen opettajana turvallisempaa (vrt. Tainio ym. 2023, 289–290). Molemmat olivat päätyneet keskusteluissa siihen, että koskettamiselle pitää olla jokin pedagoginen syy (ks. luku 6.1.), jotta se on opettajalle juridisesti turvallista. Haastateltava kommentoi näkökulmaa siten, ettei halua pidättäytyä koskettamisesta vallan, vaikka hän tunnistaakin pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen seurauksien uhkakuvia. Nämä kaksi haastateltavaa kuvasivat koskettamiseen liittyneitä keskusteluja niin, että he ovat saaneet keskusteluista vahvistusta sekä uusia näkökulmia liittyen omiin koskettamisen tapoihin.

O3: -- jonkun opiskelijatoverin kanssa ainakin on jotain tullut ja tota luulen että esimerkiksi siinä tilanteessa missä yks opiskelijatoveri sanoi just tän että hän ei koske niinku ollenkaan niin tota luulen että siinä tilanteessa on varmaan keskusteltu ehkä useammankin kanssa siinä.

Toinen kuudennen luokanopettajista oli lähestynyt koskettamisen rajoja koskevaa keskustelua eri näkökulmasta suhteessa toisiin haastateltaviin. Hän oli käynyt jo koskettamisen rajoja koskevan refleктоivan ajatusprosessin, jonka perusteella hän toi keskusteluun lähinnä toteavia kommentteja siitä, miten hän koskettaa sekä missä hänen henkilökohtaiset rajansa menee koskettajana opettajan ammatissa. Keskustelut eivät siis olleet vaikuttaneet hänen näkökulmiinsa koskettajana. Luokanopettaja sanoitti myös, että hän ajattelee määrittelemiensä rajojen olevan myös muiden opettajien hyväksymiä. Tämän vuoksi hänen ei ole tarvinnut keskustella niistä. Hän on siis prosessoinut koskettamisen rajoja, mutta niihin perustuu myös oletuksia yhteisistä näkemyksistä luokanopettajan työstä. Luokanopettajan omat rajat ovat siis sanoitettuja, mutta yleisemmin luokanopettajan työtä kuvaavat rajat ovat sanoittamattomia tämän luokanopettajan näkökulmasta.

O5: -- Siitä saattanut puhua, että mä toimin ja se on ehkä se mihin mä vedän rajan. Oon ehkä saattanut mainita et pojan olalla koskettaminen on helpompaa ku tytön, mut en mä nyt muista et olis mitenkään erityisesti sitä. Että tommosel taval keskustellu siit olalle koskemisesta, että se on niinku hyväksyttävää omasta mielestäni.

-- kyllä mä aika refleктоija tyyppi oon, et en sit tiedä mistä se sitten on tullu itselle, mut se on vaan niinku hyvin selkeä et niin itse toimii ja sitten ku on hyväksynyt sen niin sitten toimii aina sillä tavalla Ja sitten mä koin jotenkin, että se on jotenkin niin tai voisi ajatella jotenkin niin mä ajattelin sillä tavalla, että se on muidenkin opettajien mielestä varmaan OK niin mä oon ajatellut että se ei ole ehkä semmoinen niinku asia myös niin hirveästi tarvitse keskustella.

Tämän luvun alussa ilmaistiin, että neljä haastateltua luokanopettajaa viidestä kaipasi muutosta pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen rajojen selventämiseksi. Toisin sanoen heillä on kokemus siitä, etteivät he tiedä, milloin koskettaminen on sallittua ja milloin ei. Seuraavassa esimerkissä valmistuva opettaja (O1) kertoo muutosehdotuksestaan ja selventää, että koskettamisen rajat olisi hyvä määrittää myös koulukohtaisesti.

O1: voisi luoda selkeämpää toimintakulttuuria, että mikä on niin kun mikä on sallittua, mikä ei ja missä mennään niin kun koulukohtaisesti

Tämän tutkimuksen tuloksina kosketuskulttuuriin liittyvän muutoksen hankaluutta alleviivasi kuitenkin erään haastateltavan arvio siitä, että nyt puhuttaisiin suuren mittakaavan muutoksesta, joka ei koske ainoastaan peruskoulukontekstia, vaan koko yhteiskuntaa. Tällöin Vastauksia kuitenkin yhdisti halu muuttaa sanoittamattomia rajoja sanoitetuiksi ja yhdenmukais-  
taa kosketuskulttuuria.

H: Mitä sä luulet, että mistä sen muutoksen pitäisi lähteä, ja minkä mittakaavan muutoksesta puhutaan?

O3: Siis mä luulen, et se on tosi ison mittakaavan muutos, et liittyy hyvin vahvasti tähän **koko suomalaiseen kulttuuriin** -- tavallaan koen että se on aika ison, niin kun laaja-alainen, tai niinku tosi ison... tai ihan yhteiskuntatason kulttuurissa, et **ei pelkästään koulun sisäisessä kulttuurissa**. Esimerkiksi se, et näen tai yks mitä itse jännittää, on se, et sitten jos se oppilas tavallaan kokee siinä vähänkin jotain, niin sitten sieltä vanhemmat saattaa hyökätä tosi aggressiivisesti päälle. Että ei mitenkään pelkästään että opettajat ja kouluhenkilökunta, vaan jotenkin valvetunutta koko yhteiskuntatason muutosta tarvittaisiin, mutta en en nyt osaa sanoa kyllä keinoja siihen.

Ekaluokkalaisten kanssa työskentelevä luokanopettaja ei muuttaisi pienten oppilaiden kanssa kosketuskulttuurissa mitään, sillä hän kokee sen tällä hetkellä toimivaksi. Myös kuudennen luokanopettaja yhdisti rajojen selkiyttämisen muutostarpeet oppilaiden ikään. Koskettamisen rajoista vaikuttaa tulevan sitä epäselvempiä, mitä vanhemmista oppilaista on kyse.

O2: niinku jos mä mietin näitä pieniä oppilaita niin en mä tällä hetkellä kokis että hirveästi tarvitsisi muuttaa mitään -- tää on minusta hyväksyttävää, soveliasta ja riittävää minkälaisia koskettamisen muotoja tällä hetkellä käytän työssäni.

## 6.2.2 Koskettamisen rajojen ylittäminen pedagogisessa kontekstissa

Haastatteluista nousi esiin selkeä ajatus siitä, että kosketettavan henkilön tulkinta on osa kosketusvuorovaikutusta. Lisäksi pedagogisessa kontekstissa kosketustilanteeseen kuuluu myös muiden läsnä olevien tulkinnat. Näitä henkilöitä voivat olla esimerkiksi toiset oppilaat, opettajat, ohjaajat tai joku muu paikalle sattunut henkilö. Kosketustilanteesta syntynyt tulkinta voi olla joko saman- tai erisuuntainen kuin koskettaja on sen tarkoittanut. Kosketusvuorovaikutuksen rajoihin ei siis vaikuta ainoastaan se, mitä luokanopettaja ajattelee koskettamisesta, vaan myös kosketettavan sekä muiden paikalla olevien tulkinnat tapahtuneesta. Tämän seurauksena valmistumassa olevaa luokanopettajaa (O3) esimerkiksi jännittää enemmän koskettaa käytävällä, koska siellä on mahdollisesti enemmän silminnäköitä. Lisäksi häntä jännittää, että tulkinnan tehnyt henkilö ei näe koko koskettamistilannetta, vaan tekee väärän tulkinnan kontekstista irrallaan.

O3: -- ehkä ohjaajakin vielä ymmärtäisi sen, kun näkee sen, et mitä siellä tapahtuu ja tietää että mikä se konteksti on, mutta ehkä eniten semmoinen et jos joku nyt vaan avaisi oven sieltä ja oho että täällä on tämmöinen ja se just koskettaa tuota tolleen noin niin ehkä semmoinen niinku ohimenevä

-- No just toi ollaanko käytävällä? Ollaanko luokkatilassa? Ollaanko liikuntalissa? Et tavallaan se jo ihan luokkahuoneympäristönä ja just vähän ehkä ne ympäröivät ihmiset myös että se liittyy ympäristöön mun mielestä esim just käytävällä usein on paljon muita ihmisiä ku luokkahuoneessa tai aikuisia myös enemmän ja ehkä riski suurempi semmoiseen, että joku näkee vaan jonkun pienen vilahduksen siitä ja tekee just tulkinnan sen mukaan, niin on suurempi esimerkiksi ja käytävällä just.

Eriilaisten tulkintojen rinnalle opettajat toivat ne oppilaat, jotka heidän mukaansa vääristelevät totuutta. Luokanopettajat ovat kertoneet rajoista monesta eri näkökulmasta, mutta tällaiset oppilaat näyttävät tuovan koskettamisen rajankäyntiin tietynlaisen sattumanvaraisuuden. Tilanne jännittää luokanopettajia erityisesti siitä näkökulmasta, jos joku uskoo oppilaan kertomuksiin. Perättömät huhut voivat johtaa tässä tapauksessa heidän mukaansa samanlaisiin lopputuloksiin kuin todelliset tilanteetkin eli opettajan maineen haavoittumiseen.

O2: -- Ja tietenkin on myös näitä jotka ehkä vääristelee myös sanoja ja tai tilanteita –

O5: No varmasti sitten jopa pelko siitä, että tekee jotain väärin opettajana ja varsinkin tänä päivänä hyvältäkin tahtova ele saadaan näyttää todella huonossa valossa jos vaan halutaan. --

Kun pohditaan sitä, onko luokanopettaja rikkonut rajoja koskettaessaan oppilasta, tarkastellaan yleensä juuri kosketuksen motiiveja ja funktioita sekä kosketustapaa. Kuudennen luokanopettaja määritteleekin rajojaan koskettaa sen kautta, miten muut ymmärtävät koskettamisen funktion. Tätä näkökulmaa puoltaa myös aiemmin haastateltavien sanoittamat kuvaukset kosketuksen tarpeellisuudesta sekä kosketuksen puntarointi, jossa haastateltava punnitsi juuri edellä mainittuja seikkoja.

O4: -- ehkä mä vaan ajattelen, että kosketus voidaan joskus tulkita tai että siitä voi tulla sitten saatetaan ihmetellä, et miks tossa tilanteessa koskit oppilasta tai jotain.

Tulkinnoista on usein kuitenkin joko näkyviä tai näkymättömiä seurauksia. Luokanopettajat sanoittivat erityisesti heille itselleen negatiivissävyytteisiä näkyviä seurauksia. Tämän mahdollisen tulkinta-seuraus-ketjun välttämiseksi luokanopettajat kertoivat välttävänsä koskettamista. Opettajien pelot siis ohjaavat heitä suojelemaan itseään mahdollisissa kosketustilanteissa. Toisin sanoen koskettamisen raja on asetettu sellaiseen toimintaan, joka on opettajan itsensä ajattelemana tulkittavissa juridisesti sopivaksi. Voi kuitenkin olla, että kyseisen rajan ulkopuolella on vielä tilanteita, jolloin oppilaan koskettaminen olisi perusteltua. Haastatelta-

vat totesivat kuitenkin, etteivät uskalla mennä näiden rajojen lähelle, koska toimimalla lähempänä sanoittamatonta rajaa on suurempi riski sille, että raja ylittyy (vrt. Tainio ym. 2023, 291–292). Haastateltavat luokanopettajat ovat määritelleet itselleen muutamia syitä, miksi he koskettavat (ks. luku 6.1.1.), mutta saattavat pidättäytyä muissa tapauksissa koskettamisesta. Sanoittamattomien rajojen häilyvyys voi rajoittaa tässä tapauksessa pedagogisessa kontekstissa perusteltua koskettamista.

H: Kerro syitä, miksi et kosketa pedagogisessa kontekstissa.

O3: -- myös että miltä se ulkopuolelle näyttää -- haluaisin auttaa, mutta sitten on varmaan päätyntä siihen, että en oo auttanut, kun on tullut semmoinen fiilis, että ehkä mä en nyt viitsi koskea tässä tilanteessa, et se voi näyttää pahemmalta mitä se on.

O4: -- siinä on vaan ehkä semmoinen määrittelemätön huoli siitä, että mitä jos tästä tulee nyt joku juttu --

Luokanopettajat sanoittivat erilaisia hypoteettisia seurauksia kosketukseen liittyvien rajojen ylittämisestä. Heidän mukaansa tällaisia seurauksia voivat olla esimerkiksi maineen tai työpaikan menetys, uutisjuttu tai vain ”ylimääräinen juttu”. Näissä kertomuksissa oli yhteistä se, että ne olivat todella epämääräisiä, mutta niiden mahdollinen olemassaolo selvästi pelotti haastateltavia (ks. Tainio ym. 2019, 18–22). Heillä ei ole myöskään tiedossa, milloin tällaisia seurauksia tulee, mutta luokanopettajat perustelevat rajojaan koskettaa näillä epämääräisillä negatiivisilla seurauksilla.

O3: No kyllä siitä voisi seurata ainakin ylimääräistä semmoista, miksikä sitä nyt sanoisi? Tämmöinen niin kun **ylimääräinen juttu**, joku selvitys ja tällainen tilanne, jossa **ruvettaisiin selvittää että mitä siellä on tapahtunut ja miksi ja ketä nyt uskoo ja kuka nyt on tehnyt mitä**, niin tämmöinen tilanne, et tavallaan haluaa välttyä siltä et ei tule tämmöisiä ylimääräisiä.-- että sitten tulee joku tällainen tilanne siitä ja kohta ollaan **uutisissa** jo, et täällä koulussa opettajaa ahdistelut oppilaita ja muuta niin tämmöinen niin kun itsensäsuojelumekanismi siinä varmaan niinku taustalla.

Luokanopettaja (O5) pohtii rajanylitykseen liittyvän pelon taustalla julkisuudessa käytyjä keskusteluja. Hän ei avaa käytyjä keskusteluja sen enempää, mutta antaa ymmärtää, että nämä keskustelut ovat liittyneet jotenkin koskettamiseen sekä niiden rajankäynteihin. Näiden seurauksena luokanopettaja kuvailee syntyneen alitajuntaista pelkoa koskettamista kohtaan. Hän luultavasti kuvaa uutisjutun syntymistä mahdollisena seurauksena rajanylitystilanteesta, koska

pohti aiemmin julkisuudessa käydyin keskustelun vaikuttamista hänen käsityksiinsä rajankäynneistä. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja (O5) kuvaa sitä, mihin pelko rajanylitystilanteista perustuu sekä mitä siitä voi seurata.

O5: Ehkä se liittyy julkisuudessa olleeseen keskusteluun sitten tavallaan ylipäänsä sitten. Mä en tiedä, ei tän varmaan pitäis olla näin, mutta jotenkin se josain tuol alitajunnas voi kummitella, että sitten jotenkin koskettais väärin tai väärässä kohtaa. Ja sitten sit siitä pahimmassa tapauksessa voisi tulla joku uutisjuttukin tietyllä tavalla tai jotenkin se ylittää uutiskynnyksen, mutta tietysti... No, ehkä se voisi aiheuttaa myös mulle nolon tilanteen –

Valmistumassa oleva luokanopettaja perustelee rajankäyntiin liittyvää pelkoa yhteiskunnassa vallitsevilla säännöillä. Seuraavassa esimerkissä alan opiskelija (O3) kuvaa yhteiskunnan koskettamiseen liittyviä sääntöjä hyvin tarkoin, minkä vuoksi pelkää toimivansa väärin.

O3: Ja sitten kun tietää vielä että tää yhteiskunta on nykyään tosi tarkka siitä, mikä on toki niinku hyvä asia, mut tavallaan on se pelko siellä taustalla

### 6.2.3 Sukupuolen merkitys kosketuksen rajankäynnissä pedagogisessa kontekstissa

Valmistumassa oleva luokanopettaja kertoi mieleen painuneen tarinan sijaistamispäivästä, kun pienet ekaluokkalaiset tytöt olivat tulleet halaamaan häntä käytävällä. Sijaisena toiminut haastateltava oli kokenut tilanteen hellyttävänä, mutta vielä enemmän ahdistavana, koska kävi mielessään läpi muiden koulun aikuisten mahdollisia tuomitsevia tulkintoja. Sen seurauksena hän yritti halata takaisin, mutta lopettaa kosketusvuorovaikutus mahdollisimman nopeasti. Toisin sanoen muiden tulkinnat sekä niiden seuraukset olivat haastateltavalle tässä tilanteessa merkitsevempiä kuin pienten oppilaiden turvallisuuden ja tunteiden kohtaaminen. Toisaalta haastateltava oli tässä tilanteessa luokanopettajan sijaisena, mikä on voinut osaltaan tehdä haastateltavasta epävarmemman koskettajana kyseisessä tilanteessa.

O3: Tää oli semmoinen tarina missä oon ollut sijaistamassa ykkösluokalla ja sitten nää tytöt jossain käytävällä tuli halimaan mua ja sitten muistan et se oli sellainen hyvin kiusallinen kokemus itselle et mitä tää nyt et mä oon tässä käytävällä vielä et mitä nää ihmiset täällä ajattelee jos joku näkee et nää tytöt halailee täällä mua ja vähän niinku semmoinen et mitä mä teen tässä ja sit sitä jotenkin yritti silleen kuniisti olla silleen niinku että joo että kiva kun halaatte mut niinku et menkää sinne välitunnille ja lopetetaan tää ja silleen kuitenkin sensitiivisesti hoitaa se tilanne että ei tavallaan torjua myöskään sitä heidän lähestymistä, mutta sitten kuitenkin saada se loppumaan mahdollisimman pian. Mut joo tämmöinen tämmöinen tuli myös mieleen toi on voimakkaimman tunnekokemuksen jättänyt tavallaan.

Vastavalmistunut ensimmäisen luokan opettaja kertoi vuoden takaisen muiston opetusharjoittelusta, jossa hänellä oli naispuolinen harjoittelijapari. Harjoittelun päätteeksi haastateltava sekä hänen harjoittelijaparinsa olivat seisseet luokan edessä ja 4. -luokkalaiset oppilaat olivat tulleet hyvästelemään heitä. Suurin osa oppilaista halasi naispuolista harjoittelijaa, mutta vain yksi tai kaksi oppilasta ”uskalautui” halaamaan miespuolista harjoittelijaa. Haastateltava oli tehnyt tapahtuneesta päätelmän, että hänen sukupuolensa luokanopettajana vaikuttaa kosketusvuorovaikutukseen pedagogisessa kontekstissa erityisesti vanhempien lasten kanssa työskennellessään.

Toisaalta haastateltava kertoo myös, että välttelee itsekkin koskettamista isompien oppilaiden kanssa. Tässä tilanteessa sukupuoli näyttäisi olevan sekä opettajan että oppilaiden tulkitsemana jonkinlainen rajanveto kosketusvuorovaikutuksessa. Onko siis niin, että oppilaat vierastavat luonnostaan miespuolisten opettajien koskettamista vai onko kyseinen haastateltava antanut oppilaille huomaamattaan myös henkilökohtaisen mallin välttää koskettamista. On myös mahdollista, että haastateltavan harjoittelupari on ollut haastateltavaa aloitteellisempi kosketukselle tässä tilanteessa. Tähän koskettamisen välttelyyn luokanopettaja pohtii edelleen sitä, että hänen sukupuolensa vaikuttaa luultavasti siihen, millaisen koskettamisen hän itse näkee soveliaaksi, mutta myös sen, mitä muut näkevät sopivaksi. Tämä näkyy esimerkissä siinä, kun luokanopettaja (O2) ”veikkaa” koskettamisen vaikuttavan kosketuskulttuuriin.

O2: tuossa viimeisen norssiharjoittelun aikana, olin silloin neljännellä luokalla ja sitten kun meillä oli viimeinen päivä niin lapset tuli halaamaan harkkapariani, joka oli naispuolinen. Ja itse sitten olin miespuoleisena siinä niin sieltä ehkä yksi tai kaksi uskaltautui lopuksi tulla halaamaan minua niin siinä jotenkin itse kanssa huomasin sen että ehkä tää sukupuoli myös vaikuttaa jonkin verran siihen, et miten vaikka lapset kokee myös sen, et vähän tommoiset vanhemmat lapset kokee sen, et kuinka lähelle lähelle he haluaa tulla. Ja kyllä se niinku itsekkin varsinkin isompien lasten kanssa jotenkin vierastaan semmoista läheisyyttä ja koskettamista ja esimerkiksi tämmöistä halaamista. Ja mä veikkaan ihan rehellisesti, että se varmaan liittyy myös sukupuoleen tosi paljon -- tuo harjoittelun kokemus herätti itselläni semmoisen huomion ja ajatuksen tähän liittyen, et varmaan oma sukupuoli vaikuttaa tosi paljon siihen, et minkä kokee itse soveliaaksi ja minkä muut myös, että miten muut ehkä lähestyy myös minua opettajana.

Miespuoliset luokanopettajat arvelevat, että heidän on oltava tarkempia koskettamisen suhteen sukupuolensa takia. He arvelevat, että naispuolisten luokanopettajien kosketus katsotaan hyväksyttävämmäksi, sillä koskettaminen ja hoiva yhdistetään heihin luonnostaan. Naiset ovat toimineet kautta linjan miehiä useammin kasvatustehtävissä kouluissa ja päiväkodeissa,

joka voi haastateltavan mukaan olla osatekijä sille, että naispuolisten opettajien koskettaminen on hyväksyttävämpää. (ks. Aromaa & Kinnunen 2013, 172.)

O5: No ehkä siinä tullaan sit tähän Historialliseen kontekstiin, et opettajat on kautta linjan usein ollu naisia sit. Ja jotenkin semmonen hoiva ja tämmöinen läheisyys mielletään niinku soveliaammaksi sitten jotenki yhteiskunnassa. Jopa naisen tehtävä on joskus ollut enemmän tehdä sitä, mutta se on jotenkin hyväksyttävämpää sit varmaan.

O3: usein ehkä ajatellaan, että nainen voi ehkä enemmän olla semmoinen opettaja, joka koskettaa, niin tota huomaa, et kyllä se vaikuttaa, et jos miettii, että olisinkin naisopettaja niin luulen, että vähän enemmän voisin koskea oppilaisiin --

Miesluokanopettajien kosketus taas tulkitaan helpommin sopimattomaksi. Haastateltavat arvelivat, että miehet ovat syyllistyneet naisia useammin erityisesti vastakkaiseen sukupuoleen kohdistuviin kosketuksen osa-alueiden rikkeisiin. Tämä konteksti taas yhdistetään yleistettävästi miesten sukupuoleen, joka tekee heistä kaikista tilanteen tullen mahdollisia epäiltyjä. Miehiä identifioituvat luokanopettajat eivät epäile omaa toimintaansa koskettajana. Sen sijaan he pelkäävät muiden epäilevän sitä. Tämän perusteella luokanopettajan sukupuoli vaikuttaa siihen, missä koskettamisen sopiva raja nähdään (ks. Andrejewesk ja Davis 2008, 788–791; Cameron 2001, 444–446; Tainio ym. 2019, 13). Rajasta ei kuitenkaan ole julkilausuttuja määritelmiä, vaan se muodostuu yleisesti oletetuista tekijöistä.

O3: -- usein ehkä enemmän miehet on syyllistynyt kaikenlaisiin ikävyyksiin kosketuksen osa-alueella. On koskettanut väärin toisia ihmisiä ja erityisesti niinku vastakkaista sukupuolta. --

O1: -- mä koen ehkä jopa miehenä, että mun on parempi olla aika neutraali koskemisen suhteen, että harkitsen tarkasti milloin kannattaa ja milloin ei. -- omalla tavallaan se on kanssa semmoista oman niin kun, ihan rehellisesti oman selustan turvaamistakin.

Valmistumassa oleva luokanopettaja (O3) kertoo, että muuttaisi pedagogisessa kontekstissa koskettamiskulttuuria juuri koskettamisen sukupuolittuneisuuden osalta. Kyseinen puheenvuoro vahvistaa edellä kuvattua arviota siitä, että naisopettajien koskettamista pidetään hyväksyttävämpänä. Toisaalta luokanopettajaopiskelijan vastaus kertoo siitä, että koskettamisen sukupuolittuneet tulkinnat ovat niin ilmeisiä, että niihin tulisi saada muutosta. Tästä aiheesta ei ole kuitenkaan käyty juurikaan julkista keskustelua. Kyse voi olla myös siitä, että naisiksi identifioituvat opettajat muodostavat enemmistön alalla, eikä heidän ole ehkä tarvinnut ajaa asiaa, koska heidän kosketuksensa tulkitaan oletettavasti sopivaksi. Miehiä identifioituvat

opettajat taas kertomansa mukaan kokevat tuottamansa koskettamisen olevan herkemmin arvioinnin alla. Seuraavassa esimerkissä haastateltava (O3) kertoo, mitä hän muuttaisi koskettamiskulttuurista pedagogisessa kontekstissa.

O3: -- muuttaisin siinä semmoista sukupuolittuneisuutta just siinä, et naisopettajalle se on jossain määrin kuitenkin enemmän OK koskettaa kuin miesopettajalle -

Tämän tutkimuksen tuloksissa maisterivaiheen opiskelija (O2) pohtii laajemmassa kuvassa, kuinka sopivaksi oppilaat kokevat luokanopettajan koskettamisen. Yleisen kulttuurin lisäksi oppilaiden tulkintoihin arvellaan vaikuttavan heidän yksilölliset tekijänsä ja taustansa koskettavina. Eräs luokanopettaja pohti myös lasten polkua yhteiskunnan tarjoamassa kasvatuksenpolussa. Varhaiskasvatuksessa suurin osa työntekijöistä ja kasvattajista on naisia (ks. Opetushallitus 2019, 11). Jonesin (2004, 54–60) mukaan pienet lapset hakevat ja tarvitsevat vanhempia lapsia enemmän kosketusta. He saavat kuitenkin pääasiassa kosketusta naispuolisilta kasvattajilta päivän mittaan, mikä osaltaan voi vaikuttaa siihen, että miespuolisten luokanopettajien koskettaminen nähdään vähemmän sopivana, sekä että sitä haetaan vähemmän. Oppilaiden ajatukset ja tulkinnat koskettamisen sopivuudesta piirtävät osaltaan sanoittamattomia rajoja opettajien antamalle koskettamiselle pedagogisessa kontekstissa sekä luokanopettajan sukupuolen merkitystä näiden rajojen sijainnissa.

O2: -- jos pohtii tätä kasvatusta ja opetusala ja vaikka jotain päiväkotia ja muutenkin luokkia, niin kyllähän siellä valtaosa opettajista ja kasvattajista on naispuolisia, niin jotenkin varmaan myös lapset on saattanut tottua siihen, että ne aikuiset on naispuolisia ja että heitä mennään lähelle halaamaan ja muuta. Ja jos varsinkin miettii sitä varhaiskasvatuksen puolelta, niin ollaan siellä tosi paljon enempi läheisissä väleissä tai koskettamista tapahtuu varmasti paljon enemmän. Jos siellä ei ole samanlaista mallia, miespuoleisia kasvattajia ja opettajia, niin ei ne varmaan ne lapset jotenkin, niinku ehkä vieroksuu myös sitä.

O2: -- Pieni pelko pelko liittyen siihen, että jos jotenkin niin kun lapsi kokee sen sopimattomaksi, että hän veisi sitä jotenkin eteenpäin ja eteenpäin ja siitä tulisi itselleen jotenkin. Tai sitten nousisi joku tämmöinen isompi haloo sitten myös itselleen.

Yksi haastateltavista määritteli koskettamisen rajojaan oppilaan sukupuolella. Vastakkaisen sukupuolen koskettaminen tuntuu haastateltavan mielestä haastavammalta, ja hän on siinä tapauksessa myös passiivisempi tekemään aloitteen kosketusvuorovaikutuksessa. Suomalaisessa kulttuurissa romantiikkaa sekä seksuaalisuutta ilmaisevat teot ja tunteet on liitetty usein vastakkaisiin sukupuoliin. Samaa sukupuolta olevat suhteet ovat normalisoituneet Suomessa

2000-luvulta lähtien, kun myös heidän välisensä parisuhteet sekä avioliitot juridisesti laillistettiin. Vastakkaisiin sukupuoliin liitettävä seksuaali- ja romantiikkakäsitys vaikuttaa kuitenkin edelleen vahvasti suomalaisessa kulttuurissa, joka voi olla osatekijä vastakkaisen sukupuolen koskemisen välttelyyn. (ks. Kinnunen 2013, 214; Tainio ym. 2023, 293.)

**O5: Poikaa nyt mun miehenä on paljo helpompi koskee**, osittain siitä syystä ehkä, että kuudesluokkalaisetki on aika jo isoja, noh ne on 12-vuotiaita jo ja jotenkin sitten kyllä mä tyttöikin oon niinku olalla koskenut mut kyl pojan koskeminen on paljon helpompaa mulle ja miks mä en koske esimerkiksi sitte liittyy vähän siihen samaa et mä en esimerkiksi, sen ei välttämättä pitäisi olla niin, mut kylmä vähän varmaan varon menemästä tyttöjen pukkariin näin isojen kanssa et tota en mä tiedä, ei siinä ehkä oo semmosta pelkoo että jotenkin tuota se tulkittas väärin, mutta jotenkin mä vaan aattelen, et ei se tai siihen kosketuksen täytyy olla jokin tietty syy, en mä huvikseni niitä oppilaita koskettele tietyllä tavalla.

Luokanopettajaopiskelija oli keskustellut koskettamiseen liittyvistä rajoista opiskelukaveriensa kanssa niin kuin aiemmassa luvussa 6.2.1. kuvattiin. Hän kertoi, että ”miesten kesken” keskustellessa koskettamiseen liittyy jonkinlainen pelkosävytteinen itsesuojelumekanismi. Tämä vahvistaa aiempaa löytöä siitä, että naisen kosketus saatetaan arvioida sopivammaksi pedagogisessa kontekstissa. Näissä molemmissa tilanteissa tulee ottaa huomioon se, että nämä arviot ovat sellaisilta luokanopettajilta, jotka identifioivat itsensä miehiksi. Luokanopettaja (O1) kuvaa ”miesten kesken” käytyä keskustelua osana tämän tutkimuksen tuloksia seuraavassa esimerkissä.

O1: Siinä on pieni semmoinen vivahde siinä kohtaa, kun puhutaan miesten kesken tästä että miten kannattaa ja monella on se just että haluaa sen vähän turvata sitä omaa selustaa, että luodaan sitten se kosketus kun on niin se on sitten oikeasti pedagoginen ratkaisu johonkin tapahtumaan eikä niinkään vaan pelkkä kosketus.

Myös ensimmäisen luokan opettaja oli keskustellut koskettamisesta vuoden takaisessa harjoittelussa. Sekä haastateltavan naispuolinen harjoitteluohjaaja että -pari olivat törmänneet koskettamistilanteeseen aiemmin, jossa he olivat arvioineet luokanopettajan sukupuolen vaikuttaneen opettajan ja oppilaan väliseen kosketusvuorovaikutukseen. Haastateltavan antamassa esimerkissä tällaisessa tilanteessa joko opettaja tai oppilas vetää koskettamiselle rajat oman toimintansa kautta. Keskustelu avaa näkökulmaa sille, että sukupuolen vaikuttaminen oppilaan ja opettajan väliseen kosketusvuorovaikutukseen ei ole vain miespuolisen opettajan itsensä tulkitsemaa.

O2: No silloin kun annoin tässä aluksi esimerkin siitä harjoitteluharjoittelutilanteesta, milloin nyt minun naispuolista harkkaparia tultiin halaamaan ja itseäni ehkä uskaltautui yks tai kaks oppilasta tulla halaamaan niin silloin kun me käytiin

keskustelua siitä tää harkkaporin kanssa ja naispuolinen harjoitteluohjaaja, jotka oli tuossa ja niinku että heillä on ihan samanlaisia havaintoja siitä, mutta en mä ole kenenkään muun kanssa käynyt käynyt koskettamisesta ja niinku sukupuolesta samalla tavalla keskustelua.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia koskettaminen tarpeellisuutta ja rajankäyntejä sekä näihin liittyen sukupuolen merkitystä miehiksi identifioituvien luokanopettajien kertomana. Tutkimus oli merkittävä, sillä aiheesta on tehty muutamia tutkimuksia suomalaisessa kontekstissa (esim. Vanhanen 2017; Tainio ym. 2019), mutta tutkimuksissa ei ole aikaisemmin huomioitu yhtä vahvasti miehen sukupuolta. Seuraavaksi tässä luvussa avataan tutkimuksen päälöytöjä, johtopäätöksiä sekä jatkotutkimusehdotuksia. Tämä luku etenee niin, että ensin tarkastellaan tuloksia yhteenvetona laajemmassa kuvassa, sen jälkeen tehdään johtopäätöksiä sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia koskettamiseen liittyvistä tekijöistä. Lopuksi pohdinta ja jatkotutkimusehdotusten esittäminen kohdistetaan sukupuolen merkitykseen pedagogisessa kontekstissa tapahtuvassa kosketusvuorovaikutuksessa.

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1) on yksinkertaistettu tässä tutkimuksessa löydettyjä tuloksia. Luvussa 6.1. luokanopettajat määrittivät pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista koskettamisen funktioiden, oppilaiden sekä heidän itsensä kautta. Luvussa 6.2. analysoitiin luokanopettajien sanoittamia rajanvetoja ja heidän kertomuksiaan mahdollisista rajanylitystilanteista sekä heidän arvioitaan sukupuolen merkityksestä näihin tilanteisiin. Näissä kertomuksissa haastateltavat viittasivat pedagogisessa kontekstissa tapahtuvien kosketustilanteiden olevan joko todellisia tai kuviteltuja.

Taulukko 1. Luokanopettajan tuottaman kosketuksen perusteleminen.

	<b>Koskettamisen tarpeellisuus</b>	<b>Koskettamisen rajankäynnit</b>	<b>Koskettamisen rajan ylitys</b>
<b>Tilanteen kuvaus</b>	Luokanopettaja on määritellyt rajat, miksi ja miten hän koskettaa pedagogisessa kontekstissa, joiden pohjalta hän koskettaa oppilasta.	Luokanopettaja ei ole varma, missä koskettamisen rajat menevät ja rajan ylittäminen pelottaa häntä. Opettaja punnitsee, kannattaako hänen koskettaa.	Luokanopettaja on ylittänyt sanoittamattoman rajan joko niin, että hän on koskettanut väärin, tai että tilanne on tulkittu niin.
<b>Tilanteen luonne</b>	Todellinen tilanne	Todellinen tilanne	Kuviteltu tilanne
<b>Tilanteen seuraukset</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyöty oppilaan ja ryhmän näkökulmasta</li> <li>• Opettaja kokee turvaa</li> <li>• Opettaja on itsevarma koskettamisen suhteen ja koskettaa uudelleen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja saattaa jättää koskettamatta, vaikka se olisi perusteltua</li> <li>• Määrittämättömiä seurauksia oppilaalle tai ryhmälle</li> <li>• Opettajan pelko koskettaa</li> </ul>	<p>Epämääräisiä seurauksia, joista ei juurikaan ennakkotapauksia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja menettää maineen</li> <li>• Uutisjuttu</li> <li>• Juridisia seurauksia opettajalle</li> <li>• Asian selvitys ja anteeksipyyntöjä</li> <li>• ”Ylimääräinen juttu”</li> </ul>

Taulukossa 1 kuvatut todelliset tilanteet tapahtuvat käytännössä tavallisen arjen keskellä, ja niistä jokaisella haastateltavalla oli kokemuksia. Näissä tilanteissa luokanopettajat koskettavat, kun kokevat sen tarpeelliseksi. Tällöin opettajan arvioon vaikuttaa lähinnä välillisesti tai välittömästi pedagogiset syyt, oppilastuntemus sekä käsitys sopivasta koskettamisesta. Luokanopettajat jakoivat näkemyksen siitä, että olkapäälle on sopivaa koskettaa niin kuin myös aikaisemmin on todettu (ks. Tainio 2020). Ensimmäisessä kuvaillussa tilanteessa luokanopettaja kokee turvaa, on itsevarma koskettamisen suhteen ja koskettaa luultavasti myös uudelleen oppilasta.

Toiseen todelliseen tilanteeseen vaikuttavat syyt ovat samankaltaisia, mutta pohdinnan rinnalla vaikuttaa vahvasti opettajan oma juridinen turva. Sen seurauksena luokanopettaja punta-roi kosketustilanteissa, kannattaako hänen koskettaa vai ei. (ks. Andrzejewsk & Davis 2008.) Näissä tilanteissa luokanopettaja saattaa olla koskematta oppilaaseen, vaikka se olisi perusteltua. Luokanopettajien rajankäynnit perustuvat juuri tähän pohdintaan. Kuvitellut tilanteet taas

liittyvät pääasiassa koskettamisen rajojen ylittämistilanteisiin, sillä kenelläkään heistä ei ollut tietoa tai kokemusta niiden todellisesta luonteesta. Sen vuoksi luokanopettajat eivät myöskään osanneet sanoittaa, missä todellisen ja kuvitellun tilanteen raja menee käytännössä. Tämä raja onkin kuvattu taulukossa (Taulukko 1) katkoviivalla. Tämän rajan olemassaolo ja sen ylittäminen pelotti luokanopettajia. Luokanopettaja saattaa reagoida pelkoon vetämällä rajan sellaiseen toimintaan, joka on hänen mielestään varmasti turvallista. Pedagogisesti tarkasteltuna tästä tapahtumasta tekee ongelmallisen se, että tämä rajanveto saattaa poissulkea kosketustilanteita, joissa koskettaminen olisi pedagogisesti perusteltua.

Oletettavasti koskettamista tapahtuu eniten ensimmäisessä kuvatussa todellisessa tilanteessa ja vähiten kuvitellussa tilanteessa (ks. taulukko 1). Tästä olisi joka tapauksessa syytä tehdä lisäselvitystä. Tässä esityksessä on oletettavasti merkittävää myös se, että opettajan suorittama punnitseminen kosketustilanteissa vie luultavasti jonkin verran resursseja. Lisäksi opettaja saattaa olla koskettamatta, vaikka se olisi tilanteen kannalta hyvin perusteltua, niin kuin edellä jo mainittiinkin. Tämän kyseisen rajan ja samalla keskimmäisenä kuvatun tilanteen selkiyttäminen olisi näistä näkökulmista merkittävää, mutta rajojen selkiyttämistä tässä kohtaa ei ainakaan helpota se, että haastateltavat eivät olleet juurikaan keskustelleet muiden kanssa pedagogisessa kontekstissa tapahtuvasta koskettamisesta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa selvisi, että miehiksi identifioituvien kertomuksissa sukupuolella on merkitystä sekä pedagogisessa kontekstissa tapahtuvassa koskettamisessa että sen rajankäynneissä. Yksi haastateltava linjasi, että haluaisi muutosta nimenomaan koskettamisen sukupuolittuneisiin käsityksiin. Muut haastateltavat halusivat selkeyttää pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen rajoja. Koska sukupuoli nousi esiin koskettamisen rajankäynneissä merkittäväksi tekijäksi, tulivat haastateltavat epäsuorasti perustelleeksi muutosta rajankäynteihin liittyvään sukupuolittuneisuuteen. Tässä tutkimuksessa koskettamisen sukupuolittuneisuutta kuitenkin tarkasteltiin vain miehiksi identifioituvien näkökulmista. Myös Tainio ym. (2019) ovat tarkastelleet koskettamisen sukupuolittuneisuutta koulukontekstissa ja he havaitsivat sukupuolen vaikuttavan erityisesti vastakkaista sukupuolta koskettaessa. Tässä tutkimuksessa tehtiin samansuuntaisia havaintoja, kun miehiksi identifioituvat luokanopettajat arvelivat poikien koskettamisen olevan heille luonnollisempaa.

## **7.2 Johtopäätöksiä ja ehdotuksia jatkotutkimusaiheista**

Koskettamiseen vaikuttaa monia tekijöitä, ja sitä on hankala tarkastella erillään toisiinsa vaikuttavista tekijöistä. Koskettamiseen liittyvässä tutkimuksessa onkin hyvä kysymys, onko

kaikkia merkittäviä tekijöitä osattu tutkia tai ovatko ne löytyneet jo aiemmassa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa avattiin aikaisemmin tulosten päälinjoja, mutta nyt näitä spesifimpiä yksittäisiä tekijöitä sekä niiden suhteita pohditaan ja avataan seuraavaksi. Tämän jälkeen tässä tutkimuksessa keskitytään vielä sukupuolen merkityksen sekä siihen liittyvien jatkotutkimusehdotuksien pohtimiseen.

### 7.2.1 Pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaan koskettamiseen vaikuttavia tekijöitä

Yksi haastateltavista nosti kulttuurin merkityksen koskettamiseen. Kulttuurilla hän viittasi sekä yhteiskunnassa vallitsevaan kulttuuriin että oppilaan henkilökohtaiset koskettamiseen liittyvät tavat ja tottumukset. Kinnusen ym. (2019, 17) mukaan myös suomalainen yhteiskunta on muun maailman rinnalla globalisoitunut ja tullut yhä monikulttuurisemmaksi, minkä vuoksi myös tästä näkökulmasta olisi tärkeää määritellä koulussa tapahtuvan koskettamisen rajat, merkitykset ja tavat. Tässä tutkimuksessa kulttuurinen vaikutus on ollut viitekehyksenä tutkimusasetuksessa niin, että sen oletetaan vaikuttavan sekä koskettamiseen, sen rajoihin sekä sukupuolittuneisiin käsityksiin.

Tässä tutkimuksessa selvisi, että miesluokanopettajat pitävät koskettamista lähtökohtaisesti tärkeänä pedagogisena välineenä alakoulussa. Viidestä haastateltavasta vain yksi kuitenkin määritteli koskettamisen myös välineeksi luoda luottamuksellisia ja aitoja ihmissuhteita. Koskettaminen on Fieldin (2014, 2–6) mukaan merkittävä osa ihmisten välistä vuorovaikutusta jo heti ensimmäisistä elinhetkistä alkaen; ja Kinnunen (2013, 18–21) sekä Tainio ym. (2019, 4) määrittelevät koskettamisen osaksi vuorovaikutusta ja kanssakäymisiä sekä luottamuksellisten ihmissuhteiden luomista koulussa. Vanhanen (2017) on tutkinut luokanopettajien tapoja koskettaa pedagogisessa kontekstissa, joissa koskettaminen nähtiin myös välittämisenä sekä opettajan rooli myös turvallisen kasvattajana kosketustilanteissa. Edellisten tutkimusten valossa onkin mielenkiintoista, miksi tähän nämä luokanopettajat eivät pitäneet kosketusta yleisesti vuorovaikutuksen välineenä. Toki ei myöskään voida sanoa, onko koskettamisen tarkoituksellisuuden selvittämisessä kyse opettajan sukupuolen vaikutuksesta tai koetaanko pedagogiset syyt opettajaa juridisesti tukevaksi perusteluksi niin, että ne suojaavat häntä syytöstilanteissa. Tässä olisikin jatkotutkimukselle selvittää, onko luokanopettajien sukupuolella merkitystä siinä, miten he näkevät koskettamisen funktiot pedagogisessa kontekstissa. Toisaalta ilmiötä voi heijastaa opettajien lyhyt työura ja vielä muodostumassa oleva käsitys opettaja-oppilas-suhteesta. Huomattavaa on kuitenkin se, että tässä tutkimuksessa tämän osalta saadut tulokset sekä aiemmat tutkimustulokset eivät ole tämän osalta täysin linjassa suhteessa toisiinsa.

Kaksi luokanopettajaa kertoi kosketuskulttuurinsa muuttuneen pienten oppilaiden kanssa työskentelyn seurauksena. Toisaalta tämän pohjalta voidaan todeta, että myös oppilaat voivat vaikuttaa luokanopettajan kosketuskulttuuriin, eikä vain toisin päin. Lisäksi luokanopettajilla on pedagogiset ja kasvatukselliset päämäärät, joita kohti hän on menemässä. Vaikka nämä päämäärät voivat olla hyvinkin samanlaisia kulttuurista riippumatta, kulttuuri kuitenkin väistämättä vaikuttaa siihen, miltä näihin pedagogisiin ja kasvatuksellisiin päämääriin meneminen näyttää käytännössä. Nurmi ym. (2014, 34) mukaan pienet lapset tarvitsevat enemmän kosketusta ja siten myös hakevat sitä enemmän luonnostaan. Luokanopettajan kannattaisikin ottaa tämä pienempien lasten luonnollisen toiminta huomioon pedagogisiin ja kasvatuksellisiin päämääriin pääsemiseksi.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat miesopettajat kertoivat, että koskettaminen on tarpeellista pienten oppilaiden kanssa, mutta pieniä oppilaita on myös vanhempia oppilaita helpompi koskettaa. Vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty miesopettajien keskuudessa Suomessa, mutta esimerkiksi Tainio ym. (2019, 9–13) sekä Vanhanen (2017) ovat saaneet tutkimuksissaan samansuuntaisia tuloksia. Tämän tutkimuksen haastateltavista toiset olivat sitä mieltä, että oppilaita on luontevaa koskettaa alkuopetuksessa ja toiset lisäsivät myös 3.–4.-luokkalaisten tähän ryhmään. Kuitenkin 5.–6.-luokkalaisten koskettaminen nähtiin toisaalta sopimattomana, mutta toisaalta myös toisinaan tarpeettomana. Myös tähän kysymykseen haastatellijat peilasivat omaa juridista turvallisuuttaan.

Tutkimukseen kuuluvia haastatteluja tehtäessä selvisi, että luokanopettajat sekä alan maisterivaiheen opiskelijat tunnistavat työssään pelkoa koskettamisen mahdollisista negatiivisista seurauksista heille itselleen. Heistä jokainen kuitenkin totesi, ettei osaa kertoa tarkalleen tällaiseen toimintaan liittyvistä ennakkotapauksista, tai mitä negatiivisesti tulkitusta koskettamisesta voisi seurata. Lisäksi muutama haastateltavista kertoo, että muuttaisi nimenomaan koskettamiseen liittyvät harmaat alueet selkeiksi rajoiksi. Tämä on kuitenkin heidän mukaansa hankalaa, sillä koskettamisvuorovaikutuksessa on useita huomioonotettavia puolia. Niitä ovat sopivan kosketuskulttuurin lisäksi koskettajan ja kosketettavan kosketushistoria sekä tilanteen yksilölliset kokemukset ja tulkinnat. Pelkojen ja epätietoisuuden kannalta olisi tärkeää luoda koskettamiseen liittyvät rajat ja määritelmät pedagogiseen kontekstiin, sillä pelot voivat estää opettajaa toimimasta esimerkiksi silloin, kun koskettaminen olisi tarpeellista.

Myös Tainio ym. (2019) haastattelemat opettajat kuvailivat koskettamiseen liittyviä rajoja epämääräisiksi pedagogisessa kontekstissa. Toisaalta pedagogiikkaa ohjaavia asiakirjoja ei ole

haluttu tehdä liian määräileviksi (esim. POPS 2014). Tässä tutkimuksessa on todettu, ettei pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa tutkimusta voida tehdä erillään muusta kulttuurista, jota ohjaa myös aika. Suomessa eletään tällä hetkellä postmodernia aikaa, joka seurasi modernia aikaa. Modernille ajalle oli ominaista jaetun totuuden omistaminen sekä erilaiset totuusväittämät elämän perustana, kun taas postmodernismi painottaa yksilön vapautta totuuden määrittämisessä sekä kokemuksellisuutta luotettavana lähteenä (Myllykangas & Tuomainen 1997). Postmodernina aikana koskettamisen rajojen tulkinnat ovat moninaisia ja ne perustuvat myös yksilöiden kokemuksiin. Tähän aikaan peilaten voisikin olla hankalaa muodostaa tarkkoja ja selkeitä koskettamista sääteleviä sääntöjä. Åbergin ym. (2019, 492–495) mukaan kasvattajan on kuitenkin tunnistettava koskettamisen rajat toimiakseen pedagogisessa kontekstissa, vaikka ne olisivatkin epämääräisiä.

Eräässä haastattelussa nousi esiin hypoteettinen tilanne, jossa luokanopettaja koskettaa oppilasta ja kesken kosketustilanteen paikalle sattuu jokin muu aikuinen, joka tulkitsee kosketuksen epäsopivaksi. Toisaalta useampi haastateltava totesi, että miespuolisia luokanopettajia katsotaan luultavasti sen vuoksi tarkemmin, koska he ovat heidän mukaansa historiassa syyllistyneet nähtävämmiin seksuaalirikoksiin. Näiden pohjalta nousee ensinnäkin kysymys siitä, onko kuvatus tilanteen taustalla pelko epäluottamuksesta miesopettajan ammattietiikkaa sekä ammatissa toimimista kohtaan. Toiseksi olisi mielenkiintoista selvittää, onko tässä tilanteessa kyse enemmän yksittäisestä henkilöstä vai juuri sukupuolen sisällä vaikuttavasta pelosta, ja siten vastapainona tutkia, onko tällaisia käsityksiä myös naisopettajilla. Erityisesti näitä sukupuoleen liittyviä hypoteeseja olisi mielenkiintoista tutkia lisää, jotta saataisiin lisää ymmärrystä siitä, miten kulttuurikontekstimme ja -historiamme vaikuttaa oletuksiin, kun eri sukupuoliset opettajat toimivat koskettajina.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien erilaisista pohdinnoista tuli ilmi, että he koskettavat eri tavoin, vaikka heiltä löytyi myös päällekkäisiä linjoja, milloin koskettaa. Eräs haastateltavista pohti, että ehkä koskettamisen vähyys johtuu hänen omasta tyylistään. Kinnunen (2013, 82) kuvaa tilannetta, jossa nainen ei juurikaan kosketa, koska hän ei ole saanut koskettamisesta mallia omassa perheessään. Tämän vuoksi jatkotutkimuksena olisi merkittävää tutkia myös nimenomaan opettajien kosketushistorian vaikutusta koskettamiseen pedagogisessa kontekstissa.

Yksi haastateltavista oli kohdannut sijaistaessaan tilanteen, jossa hän oli vastannut ekaluokkalaisten tyttöjen halaukseen käytävällä. Siinä tilanteessa hän kuitenkin arvioi enemmän sitä,

miltä koskettaminen näyttää muiden aikuisten silmissä kuin sitä, mitä hyötyä siitä on oppilaille. Myös toiset haastateltavat sanoittivat rajojen vetoja koskevia pohdintoja, joissa jättävät mieluummin koskematta oppilaaseen, jotta voivat suojella itseään juridisilta seurauksilta. Tutkimuksessa esiin tulleet tilanteet herättävät pohdinnan siitä, onko koskettaminen oikealla paikalla pedagogisessa kontekstissa, jos opettajien koskettamista ohjaa lähtökohtaisesti pelko joutua epäilyn kohteeksi, eikä oppilaan tarpeiden huomioiminen. Esimerkiksi Hamren ja Piantan (2005, 961–963) mukaan koskettaminen on pedagogisessa kontekstissa merkittävä osa opettajan antamaa tunnetukea, joka hyvin toteutettuna on yhteydessä muun muassa akateemiseen menestymiseen, koulusopeutumiseen, käyttäytymiseen, keskittymiseen sekä sosiaalisiin taitoihin. Edellä mainitut tekijät puhuvat pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen tärkeydestä. Tämä, pedagogisessa kontekstissa tapahtuvaa koskettamista käsittelevä keskustelu, on tällä hetkellä kuitenkin lähinnä sen ohjaamaa, mitä yksilöt kokevat tärkeäksi, koska koskettamiseen liittyen ei olla luotu yleisiä standardeja. Opetusalan ammattijärjestö on kuitenkin esittänyt, että koskettaminen kuuluu pedagogiseen kontekstiin ja opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (OAJ 2019).

Julkunen (2004, 17–40) kirjoittaa koskettamiseen liittyvästä ristiriitaisuudesta. Ihminen kaipaa kosketusta elääkseen, mutta koskettamisella on myös runsaasti haavoitettu historian saatossa. Koskettaminen voi olla luonteeltaan sekä hyvää että pahaa ja tämän vuoksi sitä perustellaan perustarpeena, mutta vastapainona myös fyysistä koskemattomuutta ihmisoikeutena. Myös tähän tutkimukseen haastatellut luokanopettajat punnitsivat ja tulkitsivat tätä koskettamisen ristiriitaisuutta ammatissaan. He näkivät koskettamisen pääasiassa tarpeellisena välineenä ammatissaan, mutta myös uhkana, viitaten yksilön oikeuteen fyysiseen koskemattomuuteen.

Tutkimuksessa käsiteltyjä aiheita on hankala yhdistää yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä kokonaiskuvan ja siihen liittyvien syy-seuraus-suhteiden löytämiseen tarvitaan jatkotutkimuksia uusista näkökulmista. Tämä tutkimus voisi antaa hypoteeseja esimerkiksi sille, miten luokanopettajien sanoittamat pelkolähtöiset rajat vaikuttavat heidän kokemukseensa koskettamisen tarpeellisuudesta. Nämä kaksi teemaa näyttävät puhuvan omasta puolestaan, mutta aiheuttavan myös ristiriitatilanteita keskenään. Koskettamisen tarpeellisuus tuo luokanopettajalle tämän tutkimuksen perusteella turvaa, kun taas sanoittamattomat ja pelkolähtöiset rajat luovat uhkakuvan heille itselleen sekä yksilönä että opettajana.

## 7.2.2 Sukupuolen merkitys luokanopettajan tuottamassa kosketuksessa

Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluisissa ei kysytty suoraan, vaikuttaako luokanopettajan sukupuoli opettajan ja oppilaan väliseen kosketusvuorovaikutukseen. Miehiksi identifioituvien haastateltavien vastauksissa kuitenkin ilmeni useita arvioita siitä, että sukupuolella on vaikutusta siihen. Heidän mukaansa naispuolisten luokanopettajien voi olla luonnollisempaa olla koskettajana sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Oppilaan näkökulmia ei ole kuitenkaan tutkittu koskettamista käsittelevässä tutkimuksessa suomalaisessa koulukontekstissa. Tällainen tutkimus toisi kuitenkin lisäarvoa tutkimusalalle. Lisäksi tämä tutkimus käsittelee vain kosketusvuorovaikutusta, mutta tulevissa tutkimuksissa voisi olla mielenkiintoista selvittää, miten sukupuoli vaikuttaa muuhun opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä mitkä taustatekijät ovat yhteydessä siihen.

Tämä tutkimus valmistuu Suomessa vuonna 2023, jolloin sukupuolista ja sukupuolirooleista on käyty jo useamman vuoden ajan aktiivista julkista keskustelua. Sukupuoli on aikaisemmin nähty kategorisesti kahtena joukkona, miehinä ja naisina. Nämä joukot ovat perustuneet biologiin ominaisuuksiin, kuten kromosomien laatuun. Nykyään sukupuolien kategorisointi perustuu yhä enenemissä määrin siihen, mitä sukupuolta yksilö tuntee edustavansa. Lisäksi vuonna 2023 Suomessa säädetty translaki edustaa sitä, että yksilöllä on myös vapaus valita, mitä sukupuolta hän haluaa edustaa. Suomessa käydään myös kiivasta keskustelua siitä, pitäisikö laissa määriteltyjen kahden sukupuolen lisäksi ottaa käyttöön kolmas, muu sukupuoli. Sukupuoleen liittyvä keskustelu on edelleen hyvin polarisoitunutta, ja vaikka sukupuolen käsite on ollut siirtymässä enemmän biologiasta kokemuksen tasolle, kokee moni edelleen olevansa sitä sukupuolta, jota hän olisi myös biologisesti. Tämä kertoo muun muassa siitä, että ajatusmaailma näyttää olevan muutoksessa, mutta aiemmin määritellyillä totuuksilla on yhä vahva ote sukupuolia koskevassa kulttuurissa.

Tätä tutkimusta tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon aika, jolloin tutkimus on tehty. Tällä hetkellä yksilöiden identifioituminen tiettyyn sukupuoleen sekä heidän biologinen sukupuolensa ovat usein yhteydessä. Myöhemmin voi kuitenkin olla, että yhä useampi identifioi itsensä eri sukupuoleen kuin mitä hän olisi biologisesti. Tämän seurauksena myös sukupuolen merkitystä osana kosketusvuorovaikutusta täytyy lähestyä eri tulokulmista. Tämän tutkimuksen tuloksiin viitaten eri sukupuoliin ja sukupuolirooleihin näyttää liittyvän erilaisia stereoty-

pioita, jotka vaikuttavat kosketusvuorovaikutukseen sekä sitä koskeviin tulkintoihin. Tällainen muutos tulee siis luultavasti vaikuttamaan myös sukupuolen merkitykseen koskettamisen tarpeellisuuden sekä siihen liittyvien rajankäyntien tutkimukseen.

Sukupuolia koskevaa keskustelua perustellaan paljon tasa-arvolla. Tasa-arvoon vedoten toinen sukupuoli ei saa olla toista sukupuolta parempi tai edukkaampi. Sekä tasa-arvo- että sukupuoli-identiteettikeskustelut ovat johtaneet siihen, että sukupuolikategorisoinneista on tullut neutraalimpia. Toisin sanoen esimerkiksi erilaisia ominaisuuksia tai toimintatapoja ei liitetä enää niin vahvasti sukupuoleen. Tämän tutkimuksen haastattelut peilasivat näitä sukupuoleen liittyvien käsitysten muutosta sillä, että jokaisen haastateltavan mielestä sukupuolesta ei pitäisi olla relevanttia keskustella yhdessä pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan koskettamisen kanssa. Jokainen haastateltava kertoi kuitenkin, että siitä huolimatta sukupuolikysymys on pedagogisessa kontekstissa ilmeinen. Tätä he kuvasivat esimerkiksi sukupuoliin liittyvillä olemuksilla sekä toiminnoilla, kuten sillä, että miehet ovat heidän tulkintansa mukaan syyllistyneet useammin seksuaalialueen rikoksiin.

Tutkimuksen haastatteluissa eräs haastateltavista kertoi puntarointiprosessistaan harkitessaan koskettamista pedagogisessa kontekstissa. Hänellä on henkilökohtaisesti puntarissa se, mihin koskettamisella pyritään sekä koskettamisen mahdolliset seuraukset eli kannattaako hänen opettajana koskea oppilaaseen. Haastatteluissa nousi myös esiin, ettei naisopettajien luultavasti tarvitse miettiä niin paljon koskettamista, sillä se nähdään heille hyväksyttävämpänä tapana. Andrzejewsk ja Davis (2008) ovat havainneet luokanopettajien käyvän koskettamislanteissa muun muassa omaan juridiseen turvaan ja koskettamisen tarpeellisuuteen liittyviä arviointeja. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia, eroaako naisiksi identifioituvien luokanopettajien ns. koskettamisen punnitsemisprosessi jotenkin tämän tutkimuksen miehiksi identifioituvien kertomasta suomalaisessa koulukontekstissa.

Luokanopettaja pohti haastatteluissa sitä, että yhteiskunnan tarjoamalla kasvatustalulla lapset tottuvat pienestä pitäen naispuolisten aikuisten antamaan koskettamiseen. Tätä hän perusteli sillä, että lastenhoitajista, varhaiskasvatuksen opettajista sekä luokanopettajista valtaosa on naisia (ks. Opetushallitus 2019). Sen sijaan miespuolisten aikuisten koskettaminen näyttää jäävän vähemmälle julkisella puolella tapahtuvassa kasvatuksessa. Hän siis pohti, että ehkäpä tämän vuoksi lapset saattavat kokea miehen kosketuksen toisinaan vieraana. Lapsen saamaan kosketukseen vaikuttaa vahvasti myös se, mitä tapahtuu sinä aikana, kun lapsi on kotona vanhempien tai muiden aikuisten kanssa. Tätä luokanopettajan esittämää pohdintaa olisi syytä

tutkia syvemmin, sillä jos sen todetaan olevan merkittävä tekijä, tulisi siihen reagoida etsimällä ratkaisuja yhteiskunnallisella tasolla.

Tämä tutkimus nostaa miehiksi identifioituvien luokanopettajien näkökulmasta useita koskettamiseen liittyviä sukupuolittuneita ongelmakohtia, mutta ei juurikaan ratkaisuja aiheen kompleksisuuden vuoksi. Tällä tutkimuksella on kyllä selkeä paikka nostaa esiin miehiksi identifioituvien näkökulmia aiheen ympäriltä. Olisi kuitenkin tärkeää, että tulevat jatkotutkimukset keskittyisivät selvemmin myös ratkaisujen etsimiseen, sillä tietoisuus on vasta ensimmäinen askel kohti käytännön muutosta.

## Lähteet

- 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(3), 779–794.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. 2013. Kosketus opettajuudessa. In A-M. Puroila, S-L. Kaunisto, & L. Syrjälä (Eds.), *Naisen äänellä: Professori Eila Estolan juhlakirja* (s. 171–179). (Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium; No. 141). Oulun yliopisto.
- Backman, C. 2012a. *Criminal Records in Sweden. Regulation of Access to Criminal Records and the use of Criminal Background Checks by Employers* (No. 50). Department of Sociology; Sociologiska institutionen.
- Backman, C. 2012b. Mandatory criminal record checks in Sweden: Scandals and function creep. *Surveillance & Society*, 10(3/4), 276–291.
- Cekaite, A. 2016. Touch as social control: Haptic organization of attention in adult–child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42.
- Cekaite, A. & Bergnehr, D. 2018. Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955.
- Connell, R. W. & Connell, R. 2000. *The men and the boys*. Univ of California Press.
- Connell, R. 2009. *Gender* (Vol. 14). Polity.
- Field, T. 1999. American adolescents touch each other less and are more aggressive toward their peers as compared with French adolescents. *Adolescence*, 34(136), 753–753.
- Field, T. 2014. *Touch*. MIT press.

- Finnegan, Ruth. 2002. *Communicating: The multiple modes of human interconnection*. London: Routledge.
- Garratt, D., Piper, H. & Taylor, B. 2017. 'Safeguarding' sports coaching: Foucault, genealogy and critique. In *Moral Panic in Physical Education and Coaching* (pp. 41-55). Routledge.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Heinonen, P., Karvonen, U. & Tainio, L. 2020. Hand-on-shoulder touch as a resource for constructing a pedagogically relevant participation framework. *Linguistics and Education*, 56, 100795.
- Hertenstein, M. J. & Weiss, S. J. (Eds.). 2011. *The handbook of touch: Neuroscience, behavioral, and health perspectives*. Springer Publishing Company.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi.
- Johansson, C., Hedlin, M., & Åberg, M. 2018. A touch of touch: Preschool teacher education students' reflections about physical touch. *Issues in educational research*, 28(4), 953–966.
- Johansson, C., Åberg, M. & Hedlin, M. 2021. Touch the children, or please don't—Preschool teachers' approach to touch. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 288–301.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi: teorian, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Jones, A. 2003. Primary teacher trainees: Identity formation in an age of anxiety. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 181–193.
- Jones, A. 2019. Social anxiety, sex, surveillance, and the ‘safe’ teacher. Teoksessa Foucault and Education (s. 152–165). Routledge.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. 2018. Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5–21.
- Kinnunen, T. 2013. Vahvat yksin, heikot silytyksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista. Helsinki: Kirjapaja.
- Kinnunen, T. & Kolehmainen, M. 2019. Touch and affect: Analysing the archive of touch biographies. *Body & Society*, 25(1), 29–56.
- Kinnunen, T., Parviainen, J., Haho, A. & Jolkkonen, M. 2019. Ammatillinen kosketus: kuinka tunnyötä tehdään. Helsinki: Kirjapaja.
- Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 2012. 28.12.2012/926. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020504>
- Meyer, C. & von Wedelstaedt, U. 2020. Achieving Competitive Hardness: The Preference for Hard Touch as Practical Accomplishment in Professional Handball. *Social Interaction: Video-based Studies on Human Sociality*, 3(1).
- Montagu, A. 1971. *Touching: The human significance of the skin*. New York: Columbia UP.
- Myllykangas, M. & Tuomainen, R. 1997. Postmoderni loikkaus modernista. *Hallinnon tutkimus*, 16(2).
- Mäkelä, J. 2005. Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. *Suomen lääkärilehti* 14(60): 1543–1549.

- Nurmi J-E., Ahonen T., Lyytinen H., Lyytinen P., Pulkkinen L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. (5.uud.p.) Jyväskylä: PS-kustannus
- Oikeusrekisterikeskus. Haettu osoitteesta <https://www.oikeusrekisterikeskus.fi/fi/index/palvelu/rikosrekisteriote/rikostaustaotelastenkanssatoimimiseen.html> [Viitattu 7.2.2023.]
- Opetusalan ammattijärjestö. 2019. "Opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpitotilanteissa." Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/opettajan-oikeudet-ja-velvollisuudet-kurinpitotilanteissa/> [Viitattu 20.1.2023.]
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta. 2015. "Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä?" Haettu osoitteesta [https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto\\_fyysisesta\\_vuorovaikutuksesta\\_02092015.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf). [Viitattu 20.1.2023.]
- Opetushallitus 2019. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehitorit\\_suomessa\\_2019\\_esi-ja\\_perusopetuksen\\_opettajat.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehitorit_suomessa_2019_esi-ja_perusopetuksen_opettajat.pdf). [Viitattu 7.2.2023.]
- 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.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki%20>.
- Piper, H. & Smith, H. 2003. 'Touch' in educational and child care settings: dilemmas and responses. *British educational research journal*, 29(6), 879–894.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2014. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Rantala, J. 2013. Julkisuus säätelee opettajan kasvatustoimintaa. *Kasvatus & Aika*, 7(2).

- Remland, M. S., Jones, T. S. & Brinkman, H. 1995. Interpersonal distance, body orientation, and touch: Effects of culture, gender, and age. *The Journal of social psychology*, 135(3), 281–297.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet [verkkójulkaisu].  
ISSN=1798–3215. 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta  
[http://www.stat.fi/til/perh/2020/perh\\_2020\\_2021-05-28\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2020/perh_2020_2021-05-28_tie_001_fi.html) [Viitattu 11.4.2023.]
- Tainio, Liisa 2019. ”On paljon mukavampi olla naisopettaja”. 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/2019/02/13/on-paljon-mukavampi-olla-nais-opettaja/>. [Viitattu 7.2.2023.]
- 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. & Heinonen, P. 2023. *Koskettava koulu – koskettaminen vuorovai-  
kutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Tallinna: Gaudeamus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. 13–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taylor, W. G., Piper, H. & Garratt, D. 2016. Sports coaches as ‘dangerous individuals’—practice as governmentality. *Sport, Education and Society*, 21(2), 183–199.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1. painos. Helsinki: Tammi.

- Uvnäs Moberg, K. & Kankkunen, R. 2007. Rauhoittava kosketus: Oksitosiinin parantava vaikutus kehossa. Edita.
- Vanhanen, V. 2017. Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712196004>
- West, C. & Zimmerman, D. 1987. Small insults: a study on interruptions in cross-sex conversations between unacquainted person. Teoksessa Barrie Thorne, Cheri Kramarae & Nancy Henley (toim.) Language, gender and society. Newbury House: Rowley, Mass., 102–117.
- Åberg, M., Hedlin, M. & Johansson, C. 2019. ”Preschool anxieties: Constructions of risk and gender in preschool teachers’ talk on physical interaction with children.” Journal of Early Childhood Research 17 (2): 104–115.
- Öhman, M. & Quennerstedt, A. 2017. Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. Sport, education and society, 22(3), 305–320.

## Liitteet

### Liite 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

K1: Kuvaile jokin mieleen jäänyt kokemus, jossa olet koskettanut oppilasta.

K2a: Kerro syitä, miksi kosketat pedagogisessa kontekstissa.

K2b: Kerro syitä, miksi et kosketa pedagogisessa kontekstissa.

K3: Millaisia tunteita tai ajatuksia tämä herättää sinussa? Voitko kuvitella itsesi näihin tilanteisiin? Miksi? Miten tilanne muuttuu, jos opettajat olisivat naisia? (LIITE 2)

K4: Kuinka helppoa mielestäsi on koskettaa oppilasta? Mitkä tekijät vaikuttavat siihen? Onko koskettaminen erilaista oppitunneilla, välitunneilla tai käytävillä?

K5: Onko sukupuoli noussut esiin, kun olet keskustellut koulussa tapahtuvasta koskettamisesta? Miten?

K6: Vaikuttaako sinun sukupuolesi opettajana siihen, miten tai kuinka paljon kosketat? Jos vaikuttaa, niin millaisissa tilanteissa se näkyy?

K7: Onko suhtautumisesi koskettamiseen muuttunut sinä aikana, kun olet toiminut opettajana? Jos on, niin millä tavalla?

K8: Jos voisit muuttaa jotain koskettamiseen liittyvässä kulttuurissa pedagogisessa kontekstissa, mitä muuttaisit?

K9: Onko tänä päivänä relevanttia keskustella opettajan sukupuolen merkityksestä tilanteissa, joissa opettaja on koskettajana?

Haastattelun kysymyksiä ei ole liitteessä jaoteltu teemoittain, sillä teemat kulkevat haastattelussa lomittain ja yksi kysymys voi käsittää useamman teeman. Teemat löytyvät kappaleesta 6.2. Tutkimuksen toteutus.

## Liite 2. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käytetyt kuvat



Liite 2.1. Neljä lasta haluaa miespuolisen henkilön syliin, joka on ottamassa heitä vastaan kädet avoinna.



Liite 2.2. Miespuolinen opettaja lukee kirjoja oppilaiden kanssa kylki kyljessä lattialla maan.