

”Siin varmaa niinku raja ylitty.”

Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista

Liisa Tainio, Pilvi Heinonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne

Artikkelissa tarkastellaan opettajan käsityksiä koskettamisen normeista peruskoulussa. Tarkastelussa nostetaan esiin, miten opettajat hahmottavat sopivan koskettamisen rajat ja miten he merkityksellistävät sukupuolen näihin rajankäynteihin liittyvissä selonteoissaan. Analyysi perustuu puolistrukturoituihin opettajahaastatteluihin. Karkeasti litteroiduista haastatteluista paikannettiin 174 sukupuoleen ja koskettamiseen liittyvää episodista. Episodeja analysoitiin kielitieteellisen diskurssianalyysin keinoin hyödyntäen tulkinnassa myös etnometodologis-keskusteluanalyyttistä näkemystä siitä, että sosiaaliset normit nousevat näkyviksi erilaisissa selonteoissa.

Esimerkkikatkelmien analyysissa tutkitaan, miten opettajat kielentävät kosketuksen normistoa ja tekevät selkoa siitä, mikä tekee episodissa kuvatun toiminnan arkaluonteiseksi tai jännitteiseksi. Rajankäynneistä nousee esiin, että opettajat orientoituvat niin oppilaiden ikään, sukupuoleen kuin etniseen taustaan koskettamisen käytänteitä ja säännöstöä pohtiessaan. Samalla he tulevat heijastaneeksi vallitsevia sukupuolinäkemyksiä ja heteroseksististä ideologiaa.

Asiasanat: koskettaminen, koulu, norminylitys, selonteko

Opettaja on koulussa paitsi tiedollisen kasvatuksen asiantuntija myös eettinen kasvattaja, jonka tehtäviin kuuluu turvallisen ja myönteisen oppimisilmapiirin luominen. Myönteisen koskettamisen on monissa tutkimuksissa havaittu lisäävän koskettajan ja kosketettavan välistä luottamusta ja rakentavan vuorovaikutussuhteeseen läheisyyttä (esim. Goodwin 2017; Goodwin & Cekaite 2018). Empiirisissä vuorovaikutustutkimuksissa opettajan kosketukselle on havaittu useita tehtäviä: kosketus lohduttaa, rauhoittaa, rohkaisee, kannustaa, ohjaa ja kontrolloi oppilasta (esim. Bergnehr & Cekaite 2018; Cekaite & Kvist Holm 2017). Myönteisen kosketuksen on myös huomattu lisäävän oppilaan sitoutumista koulussa toimimiseen (Gueguen 2004; Wheldall ym. 1986). Opettajan kosketus voi kuitenkin myös vahingoittaa. Esimerkiksi koulumuistelujen tutkimus paljastaa, miten raa’asti entisajan opettajat saattoivat fyysisesti rangaista oppilaita ja miten kauaskantoisia seurauksia fyysisellä kurinpidolla voi olla (esim. Karvonen ym. 2018).

Koskettamisen merkitys vahvana mutta tulkinnanvaraisena vuorovaikutuksen keinona juontuu sen erottamattomasta yhteydestä varhaisiin turvallisuuden ja hoivatuksi tulemisen kokemuksiin ja tunteisiin tai niiden puutteeseen (Field 2014). Vaikka kosketukset voivat olla arkipäiväisiä ja ohimeneviäkin, yksilön oma kosketushistoria vaikuttaa siihen, miten hän pohjimmiltaan kokee koskettamisen – nostaako se hänessä esiin esimerkiksi kehollisia muistoja hoivasta ja rakkaudesta vai vihasta ja nöyryytyksestä (Kinnunen & Kolehmainen 2018). Kosketuksen voiman vuoksi siihen liittyy kaikissa kulttuureissa ja yhteisöissä sääätelyä – julkisia ja piiloisia normeja siitä, kuka voi koskettaa, ketä, missä ja millä tavoin (esim. Finnegan 2002). Yhteisön normit vaikuttavat siten siihen, millainen kosketus tulkitaan tavalliseksi ja arkipäiväiseksi ja millainen erityiseksi. Varsinkin sukupuoli, ikä ja sosiaalinen status ovat niitä osallistujia määrittäviä seikkoja, jotka eri tilanteissa ohjaavat koskettamiseen liittyvää normistoa (esim. Andrzejewsky & Davis 2008). Nämä kosketusta ohjaavat seikat konkretisoituvat koulun ja luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Opettajat ja oppilaat orientoituvat omaan ja toistensa sukupuoleen eri tavoin, ja koulun institutionaaliseen luonteeseen kietoutuvat sisään esimerkiksi oppilaiden ja opettajien erot iän ja sosiaalisen statuksen suhteen.

Opettajan eettinen kasvatustehtävä toteutuu koulutodellisuudessa jokapäiväisinä, arkisina vuorovaikutusvalintoina, joita opettajat tekevät toimiessaan itse ja ottaessaan kantaa toisten ihmisten tekojen ja toimintojen hyväksyttävyyteen ja oikeutukseen (esim. Uitto & Syrjälä 2008). Opettajat siis ylläpitävät ja luovat toiminnallaan koulukontekstissa erilaisia moraalisia normeja, joiden noudattamiseen oppilaat – ja he itse – orientoituvat institutionaalisia roolejaan toteuttaessaan (Hazel & Mortensen 2017; Niemi 2016). Tietyt kosketuksen normit ovat itsestään selviä: kouluun ei esimerkiksi kuulu fyysinen rankaiseminen eikä seksuaalinen häirintä. Usein normit ovat kuitenkin

piiloisia ja tulevat näkyviin vasta silloin, kun niiden rajoja lähestytään tai rikotaan (esim. Cekaite 2013). Normin rikkomiseen liittyy selontekovelvollisuus: normit nousevat näkyviin selityksissä, joita vuorovaikutustilanteen osanottajat pyrkivät antamaan tunnistaessaan sen, että heidän tai muiden osallistujien toiminta poikkeaa odotuksenmukaisesta sosiaalisesta normistosta ja vaatii näin selitystä (Heritage 1996; Raymond & Stivers 2016). Lisäksi yksilö kantaa aina mukanaan ominaisuuksia, jotka asettavat hänet tiettyyn sosiaaliseen kehykseen, halusipa hän itse sitä tai ei. Esimerkiksi sukupuoli, ikä ja etnisyys ovat tällaisia alati yksilön mukana kulkevia ominaisuuksia, joilla on vaikutusta siihen, miten hänen odotetaan eri tilanteissa toimivan (West & Zimmermann 1983).

Suomessakin on viime aikoina puhuttu ääneen ja vakavasti kouluissa tapahtuvasta seksuaalisesta häirinnästä: toisen kielteinen ja epätoivottu koskettaminen on yksi häirinnän keinoista (Ikonen & Halme 2018). Opettajat ovatkin joutuneet miettimään uudella tavalla kosketusta osana omia pedagogisia ja kasvatuksellisia käytänteitään. Pohdinnan tueksi heille on kuitenkin tarjolla enemmän median välittämiä näkemyksiä kuin tutkimustietoa koskettamisesta koulussa.

Koskettamista on – yleensä ohimennen – käsitelty monissakin suomalaisten koulumuistoja analysoivissa tutkimuksissa, mutta lähes aina näkökulma on ollut oppilaan (esim. Karvonen ym. 2018; Salo 2005; Vuorikoski 2003; ks. kuitenkin Kinnunen 2013, 214–219; Uitto 2011; Vanhanen 2018). Tässä artikkelissa tarkastellaan koskettamista nimenomaan opettajien näkökulmasta, osana heidän ammatillista toimintaansa.

Haastattelimme vuonna 2018 opettajia selvittääksemme, millainen suhde heillä on koskettamiseen, millaisena pedagogisena välineenä he koskettamisen kokevat ja millaisia myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia tai mielikuvia he liittävät koskettamiseen koulussa. Tässä artikkelissa pyritään opettajien kokemukset kertomuksia analysoimalla tarjoamaan tietoa siitä, millaiseksi opettajat hahmottavat koskettamiseen liittyvän normiston nykypäivän suomalaisessa koulussa sekä miten oppilaan ja opettajan sukupuoli sekä oppilaan ikä ja kulttuurinen tausta vaikuttavat tuon normiston muotoutumiseen. Normit muotoutuvat, vahvistuvat ja uusiutuvat aina konkreettisissa, jokapäiväisissä vuorovaikutustapahtumissa, joita opettajien kokemukset kertomukset kuvaavat. Nämä, kuten kaikki muutkin kerrottaviksi päätyvät tilanteet, heijastavat aina ympärillä olevan yhteisön näkemyksiä ja ideologioita (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009; Karvonen ym. 2018).

Analysoimissamme kertomuksissa kaikuvat vahvoina myös muualta yhteiskunnasta tunnistetut näkemykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Tässä artikkelissa paneudumme siihen, millaiset kosketukset opettajat mieltävät rajanylityksiksi, miten he kertomuksissaan selittävät rajanylityksiä erityisesti suhteessa sukupuoleen ja miten he näillä selityksillään rakentavat käsityksiä kosketuksen

osin sukupuolistuneesta normistosta koulussa. Tämän normiston kautta opettajat samalla piirtävät kuvaa eettisistä velvollisuuksistaan ammattikasvattajina.

Pedagoginen koskettaminen

Pohjoiseurooppalaista ja -amerikkalaista kosketuskulttuuria on pidetty välttelevänä (Field 2014; ks. myös Kinnunen 2013, 20–23). Kirjoitettuja kosketuselämäkertoja tutkinut kulttuuriantropologi Taina Kinnunen (2013; Kinnunen & Kolehmainen 2018) pitää myös suomalaista kosketuskulttuuria välttelevänä, etäännyttävänä ja jopa kylmänä. Osittain tällainen kuva syntyy muistakin kirjoitettuja muistoja sisältävistä aineistoista. Esimerkiksi Ulla Karvonen Pilvi Heinonen, Liisa Tainio, Sara Routarinne ja Maria Ahlholm (2018) poimivat *Minun koulumuistoni* -kirjoituskilpailun aineistosta tarkasteluun koskettamiseen liittyvät muistelut, ja niitä dominoivat kielteiset, jopa väkivaltaa sisältäneet muistot. Kun muistelija kirjoittaa kokemuksistaan, nousevat muisteltaviksi usein hyvin dramaattiset tapahtumat, jotka ovat tavalla tai toisella vaikuttaneet vahvasti muistelijan elämään (Salmi-Niklander 2006).

Kasvokkaisissa haastatteluissa sen sijaan myös arkisilta tuntuvat pienet kokemukset koskettamisesta saattavat saada huomiota. Esimerkiksi luokanopettaja Vilma Vanhanen (2017) huomasi pro graduun varten tekemissään haastatteluissa, että monet opettajat mieltävät koskettamisen arkisena ja luonnollisena pedagogisena keinona vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa. Myös oma aineistomme tukee Vanhasen havaintoa: valtaosin opettajat luonnehtivat oppilaan koskettamista luontevaksi keinoksi auttaa oppilasta tietyissä koulutehtävissä, helpottaa hänen keskittymistään, rauhoittumistaan tai siirtymistään paikasta toiseen tai tavaksi luoda häneen luottamuksellista suhdetta. Opettajat kertovat kättelyrutiineista, olalle taputtamisista, tukan pörrötyksistä ja halauksista. Suomalaista koulukulttuuria ei ainakaan toistaiseksi leimaa moraaliseksi paniikiksi ja hysteriaksikin luonnehdittu oppilaiden koskettamisen pelko, eikä opetuksen järjestäjiä ole ohjeistettu siihen, että oppilaita ei lainkaan saa koskettaa, kuten on tapahtunut esimerkiksi monissa kouluissa Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa (esim. Piper & Stronach 2008; Öhman & Quennerstedt 2017). Kenenkään tutkimukseemme osallistuneen opettajan koulussa ei ollut neuvottu olemaan koskematta oppilaisiin. Niin ikään opetusalan eettinen neuvottelukunta on vuonna 2015 linjannut kannanotossaan näin: ”Fyysinen vuorovaikutus kättelyistä halauksiin kuuluu ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Kouluympäristön ei pidä olla steriili ja muodollinen saareke, jossa fyysistä koskettamista ei sallittaisi.” Neuvottelukunta kuitenkin muistuttaa, että ”[k]ysymys fyysisen vuorovaikutuksen sopivista rajoista voi olla vaikea”. (OAJ 2015, ks. myös Granskog ym. 2018.)

Tarkoituksenmukainen pedagoginen koskettaminen voidaankin mieltää osaksi opettajan ammattitaitoa. Esimerkiksi Carey E. Andrzejewskin ja Heather J. Davisin (2008) haastattelemat yhdysvaltalaiset opettajat kertoivat arvioivansa koskettamisen tarpeellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta vuorovaikutustilanteissa kuuntelemalla oppilaita ja lukemalla heidän kehollista viestintäänsä sekä kiinnittämällä huomiota tapoihin, joilla oppilaat reagoivat kosketukseen. Opettajat olivat tietoisia kosketuksen sensitiivisyydestä ja yksilöllisestä kokemisesta. Osa haastatelluista piti koskettamiseen liittyviä riskejä siksi niin suurina, että he päätyivät välttämään koskettamista. Toiset taas pitivät koskettamista niin tärkeänä osana työtään, etteivät olleet siitä valmiit luopumaan. (Andrzejewski & Davis 2008.) Maria Hedlin, Magnus Åberg ja Caroline Johansson (2018) puolestaan tarkastelivat pienten lasten opettajien käsityksiä koskettamisen sopivista rajoista. Ruotsalaisten varhaiskasvatuksen opettajien argumentoinneissa korostui ammatillisen identiteetin näkökulma: koskettaminen on tärkeää ja tarpeellista, mutta liian paljon ei saisi koskettaa. Jos opettaja hellii ja pitää lasta sylissä liikaa, hän ei toteuta ammatillista rooliaan, jonka tärkein juonne on lapsen oppimisen ja kehityksen tukeminen, ei hänen hoivaamisensa. Liiallinen helliminen nähtiin myös lapsen kannalta vahingollisena, sillä sen arveltiin estävän tätä avautumasta muuhun vuorovaikutukseen. Lisäksi yhden lapsen liiallisen hellimisen nähtiin vaarantavan lasten välisen tasa-arvon. (Hedlin, Åberg & Johansson 2018.)

Kosketuksen sukupuolistuminen ja seksualisoituminen

Koulujen ja opettajien suhtautuminen oppilaiden sukupuoleen ja seksuaalisuuteen muotoutuu erilaisissa ristipaineissa etenkin silloin, kun puhutaan lapsista, jotka eivät vielä ole saavuttaneet murrosikää. Esimerkiksi alakouluja on usein ollut tapana pitää seksuaalisesti viattomina, suorastaan aseksuaalisina toimintaympäristöinä (esim. Palmu 1999; Wallis & VanEvery 2000). Monet suomalaiset opettajat ajattelevat, että lapsia ja nuoria tulee suojella liialliselta seksualisoimiselta, että ”seksuaalisuutta tuputetaan muutenkin liikaa”, että se kuuluu intiimin ja yksityisyyden alueelle eikä kouluun (Lehtonen 2012, 30). Englanninkielisissä maissa myös (valkoisten ja keskiluokkaisten) tyttöjen viattomuuden suojelemista on pidetty yhtenä syynä välttää seksuaalisuudesta puhumista (ks. Huuki 2016, 11; Lumby & Albury 2010). On esitetty, että seksuaalisuudelta suojelemisen eetos korostuu etenkin silloin, kun puheena on ei-heteroseksuaalisuus (Lehtonen 2012; myös Wallis & VanEvery 2000). Lasten viattomuuden korostaminen saattaa kuitenkin peittää sen, että heidät kulttuurissamme silti yleensä nähdään sukupuolisina ja ainakin potentiaalisesti seksuaalisina olentoina, jollaisiksi monet lapset itsekin identifioituvat (Renold 2002; Vavrus 2009, 384; Vänskä 2011).

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että koulun arjessa sukupuolella on merkitystä myös Suomessa (esim. Huuki 2010; Lahelma 2014; Lehtonen 2012; Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Palmu 1999). Opettajat mieltävät sukupuolen usein dikotomisesti asettaen sukupuolet monin tavoin vastakohtikseen. Puhutaan kahdesta sukupuolesta: tytöistä ja naisista sekä pojista ja miehistä, joilla on omat, sukupuolelleen ominaiset tapansa käyttäytyä. Kun sukupuolet ”luonnostaan” ovat erilaisia eli käyttäytyvät ja toimivat eri tavoin, heiltä ei voida odottaa samoja asioita, eikä heihin siten voi soveltaa samoja sääntöjä loukkaamatta heidän synnynnäistä sukupuolenmukaista ominaislaatuun. Dikotominen lähestymistapa sukupuoleen kantaa lähes väistämättä mukanaan myös näkemyksen yksilöiden sukupuolistuneesta asettumisesta luonnollistettuun heteroseksuaaliseen järjestykseen, joka johtaa heteronormatiivisuuteen. Heteronormista poikkeavat yksilöt eivät silloin tule nähdäyksi tai tulevat nähdäyksi kielteisessä valossa. (Esim. Lehtonen 2012; Rossi 2003; Vavrus 2009; Ylitapio-Mäntylä 2012.) Koulussa dikotominen ja heteronormatiivinen sukupuolikäsitys ohjaa näkemään oppilaan – ja opettajan – sukupuoliryhmänsä heteroseksuaalisena edustajana, ei niinkään yksilönä, jolla on oma erityinen identiteettinsä. Tämä on suuri haaste tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen tähtäävälle pedagogiikalle sekä kannustavalle ja turvalliselle oppimisilmapiirille, joihin pyrkiminen on opettajan eettinen velvollisuus.

Vallitsevan dikotomisen sukupuoli-ideologian mukana kulkeutuva heteronormatiivisuus ohjaa usein oletamaan myös lapset potentiaalisesti heteroseksuaaleiksi (Lehtonen 2012; Vänskä 2011). Vaikka hienoista keskusteluilmapiiirin avartumista on havaittavissa Suomessa sikäli, että jopa perusopetuksen opetussuunnitelma mainitsee sukupuolen moninaisuuden ymmärtämisen yhtenä tavoitteenaan (POPS 2014, 18), käytännössä kouluissa vallitsee edelleen vahvasti sukupuolten dikotomiaa korostava heteronormatiivinen, jopa heteroseksistinen toimintakulttuuri (esim. Lehtonen 2012; Vänskä 2011). Heteroseksistisessä kontekstissa varsinkin mies- ja naissukupuolisiksi oletettujen väliset kosketukset saavat helposti seksualisoituneen tulkinnan etenkin aikuisten silmissä (Palmu 1999). Tämä näkyy myös haastatteluissamme: erään haastatellun mukaan esimerkiksi alakoululaisen tytön ja pojan välinen ystävyys ja käsi kädessä kulkeminen tulkittiin opettajanhuoneessa ”pieneksi romanssiksi” (O10¹). Lasten ja nuorten keskuudessa paitsi sukupuolten välinen (esim. Huuki & Renold 2016) myös samansukupuolisten välinen kosketus voi tulla tulkituksi seksuaalisena. Etenkin poikien välinen kosketus saattaa kirvoittaa lasten ja nuorten keskuudessa homoseksuaalisuuteen liittyviä tulkintoja, kun taas tyttöjen välinen koskettaminen on yleensä vapaampaa seksuaalisista tulkinnoista (Ambjörnsson 2016, 137; Renold 2002).

¹ Aineistomme haastatteluihin viittaamme tunnistekoodein. Haastateltavien nimet ja muut tunnistamista helpottavat tiedot on haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi poistettu tai muutettu.

Koskettamisen normeista ja rajankäynnistä puhuttaessa myös seksuaalinen häirintä nousee usein keskusteluun. Koska sekä hoivaa että seksuaalisuutta osoitetaan usein kosketuksen keinoin, nämä kaksi kosketuksen ilmaisua ja tulkintaa voivat limittyä. Esimerkiksi hoivaksi tarkoitettu kosketus voi tulla tulkituksi myös toisin, kuin koskettaja on tarkoittanut, jopa seksuaaliseksi häirinnäksi. Seksuaalinen häirintä määritellään yleensä niin, että se kattaa sekä kehollisen että kielellisen häirinnän, joten häirinnässä ei aina ole kyse koskettamisesta (esim. Granskog ym. 2018; Ikonen & Halme 2018; Jääskeläinen ym. 2015). Seksuaalinen häirintä voi kuitenkin kaikissa muodoissaan jopa traumatisoida, joten siihen on siis koulukontekstissakin syytä suhtautua vakavasti (Granskog ym. 2018; Jääskeläinen ym. 2015). Viimeisimmän, vuoden 2017 kouluterveyskyselyn mukaan jo 4.–5.-luokkalaisista oppilaista, sekä tytöistä että pojista, noin 7 % on kokenut seksuaalista häirintää. Yläkoulussa häirintää kokeneiden määrä kasvaa dramaattisesti, sillä tytöistä 30 % ja pojista 12 % on kokenut häirintää viimeksi kuluneen vuoden aikana. Nuorten, etenkin tyttöjen, kokema seksuaalinen häirintä tapahtuu enimmäkseen muualla kuin koulussa, mutta esimerkiksi yläkoululaisista tytöistä 4 % ja pojista 5 % on kokenut seksuaalista häirintää nimenomaan koulussa. (Ikonen & Halme 2018.) Varsinkin yläkouluissa myös opettajat kokevat seksuaalista häirintää, ja häiritsijöinä ovat yleensä oppilaat. Vuonna 2008 tehdyssä kyselyssä 8 % opettajista kertoi oppilaan häirinneen heitä seksuaalisesti ainakin joskus työuran aikana. Seksuaalinen häirintä oli tavallisesti verbaalista mutta joskus myös fyysistä, ja sitä kokivat hieman useammin naiset kuin miehet. (Salmi & Kivivuori 2009.) Onkin käynyt täysin selväksi, että koulut eivät Suomessa ole seksuaalisesta häirinnästä vapaita alueita. Monet haastateltavistammekin viittasivat häirintätapausten selvittämiseen omissa kouluissaan.

Monikulttuurisissa kouluissa, joissa valtaosa haastattelemistamme opettajistakin toimii, on otettava huomioon myös eri kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvät käsitykset koskettamisen normistosta. Haastatteluissa pohdittiin usein erityisesti muslimikulttuureissa kasvaneiden oppilaiden ja heidän vanhempensa käsityksiä sopivasta kosketuksesta. Muslimikulttuureissa esimerkiksi sukupuolten väliseen koskettamiseen liittyy rajoituksia, jotka näkyvät opettajien ja monien Suomeen tulleiden muslimiperheiden lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Varsinkin kättelemiseen ja kädestä pitämiseen liittyvät rajoitukset tuottavat joskus yllätyksiä ja haasteitakin. Kulttuureita, joissa islam on vallitseva uskonto, on suuri kirjo, ja on varottava tekemästä yleistyksiä niihin liittyen. Islamilaisen teologian piiristä kuitenkin nousee näkemys, jonka mukaan seksuaalisen alue nähdään laajempaan kuin länsimaisissa yhteiskunnissa, ja patriarkaalista järjestystä noudattavissa malleissa seksuaalista häirintää pyritään vähentämään sukupuolten erottelulla julkisissa tiloissa ja

naisten peittäväällä pukeutumisella (Hallenberg 2014). Monikulttuurisissa yhteisöissä patriarkaalinen malli sekoittuu länsimaisiin ja muihin toimintamalleihin, eikä julkisissa tiloissa erottelua voi noudattaa. Uskonnon representaatio moniarvoisissa arjen tiloissa on yksilön vastuulla, ja siksi esimerkiksi kätteleminen saattaa saada kohosteisen merkityksen uskonnollisena indeksinä. Kun valtakulttuuri ei tue sukupuolten erottelua julkisissa tiloissa, jää koodien noudattaminen kuitenkin entistä enemmän yksilöiden vastuulle, ja näin ollen variaatiota on paljon.

Opettajan eettisiin periaatteisiin (OAJ 2019) on kirjattu vaatimus siitä, että opettaja kunnioittaa kaikkia oppilaita sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai muusta oppilaan taustasta riippumatta, käsittelee heitä hienotunteisesti ja ymmärtävästi eikä hyväksy minkäänlaista kiusaamista tai hyväksikäyttöä. Kun opettaja toteuttaa ammatillista tehtävänsä oppilaiden kanssa, hän tasapainoilee monen, keskenään ristiriitaisenkin periaatteen verkostossa ja tekee lukemattomia eettisiä ja moraalisia ratkaisuja jokaisena koulupäivänä. Kaikilla ratkaisuilla on seurauksensa, jotka heijastuvat ensisijaisesti oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteeseen mutta voivat ulottua luokkaa ja koulua kauemminkin. Toisinaan opettajan eettisesti kestävämmät tai sellaisiksi jälkepäin arvioidut ratkaisut voivat johtaa oikeudellisiin toimenpiteisiin ja vaikuttaa opettajan koko loppuelämään. Siksi on ymmärrettävää, että opettajat punnitsevat tarkkaan myös kosketukseen liittyviä käytänteitään sekä itse tilanteessa että jälkikäteen, mitä tässä artikkelissa analysoidut esimerkit hyvin valottavat.

Aineisto ja metodi

Tässä artikkelissa analysoidaan vuonna 2018 tallennettuja opettajien haastatteluja. Haastatteluja on yhteensä 19, ja niiden kestot vaihtelevat puolesta tunnista puoleentoista. Kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa puolistrukturoitua haastattelurunkoa, mutta jotkut haastateltavat vastasivat perusteellisemmin kuin toiset ja saattoivat päätyä puhumaan kysymysten ulkopuolisistakin asioista. Yhteensä aineistoa on 31 tuntia. Haastateltavat opettajat olivat iältään 35–63-vuotiaita. Valtaosa heistä oli koulutukseltaan luokanopettajia ja suurin osa työskenteli haastatteluhetkellä alakoulussa. Haastatelluista kolme toimi valmistavan luokan opettajina ja viisi opetti erityisluokkaa. Haastatellut osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Haastattelujen perusteella opettajan oma sukupuoli vaikuttaa siihen, miten he tai heidän kollegansa koskevat oppilaita. Olemme siksi identifioineet haastateltavat sukupuolen mukaan. Emme kysyneet haastateltavien sukupuolta, mutta 14 heistä identifioi itsensä haastattelun kuluessa naiseksi tai mieheksi, esimerkiksi seuraavasti: ”koska mä oon mies” (O16), ”se että on itse äiti” (O5) tai ”mä en

miesopettajana mee siihen” (O10). Kolmen haastattelun puheesta päätelimme identifioinnin suuntaa. Esimerkiksi opettaja saattoi käyttää sanan *miehet* tarkenteena pronominia *ne*, joka sulkee puhujan pois puheena olevasta joukosta: ”ei ne miehet hirveesti kosketa” (O4) tai muuten osoittaa puheessaan sen, mihin sukupuoliin hän ei ainakaan identifioitu: ”mä en oo mies nii en tiä miten ne suhtautuu” (O11). Heidät kategorisoimme naisiksi sekä edellä mainittujen kielellisten ilmaisutapojen ohjaamina että etunimen, ulkonäön ja pukeutumisen perusteella. Kaksi opettajaa ei koko haastattelun aikana identifioinut itseään sukupuoliin millään tavoin, eivätkä he myöskään puhuneet oppilaista sukupuolikategorisointeihin viitaten. Tämän artikkelin analyysissä heidän kontribuutionsa kuitenkin jää sivuun, sillä olemme poimineet analysoitavaksi vain niitä episodeja, joissa sekä sukupuoli että koskettaminen nostetaan eksplisiittisesti esiin. Yhteensä naisiksi identifioituja oli tämän artikkelin aineistoon päätyneistä haastateltavista siis 14, miehiksi kolme. Haastattelut on litteroitu karkeasti. Sukupuoleen ja koskettamiseen liittyviä episodeja kertyi 174. Niissä mainitaan koskettaminen, ja joko koskettajaa tai kosketettavaa luonnehditaan jollain sukupuoliin viittaavalla ilmauksella, kuten esimerkiksi sanoilla *tyttö*, *miesopettaja*, *poika* tai *naispuolinen*. Analysoituamme poimitut episodit päädyimme ottamaan tarkasteluun kertomuksen muotoon puettuja kokemuksia, joissa opettajat jollain tavoin orientoituvat koskettamisen rajoihin ja selittävät joko omaa tai kollegansa toimintaa. Tällaisia kertomuksia löytyi aineistosta parikymmentä. Niistä valitsimme lähempään analyysiin neljä normien ja kosketuksen rajankäynnin sekä sukupuoliin orientoitumisen näkökulmasta kiinnostavinta.

Metodinen lähtökohtamme on diskurssianalyttinen ja väljästi etnometodologis-keskusteluanalyttinen (Heritage 1996; Pietikäinen & Mäntynen 2009; Stevanovic & Lindholm 2016). Lähdemme siitä, että keskustelussa tuotetut puheenvuorot ovat tekoja, joilla paitsi välitetään merkityksiä myös luodaan puhujan identiteettiä sekä suhdetta puheenalaisiin asioihin ja meneillään olevaan toimintaan. Etnometodologisen ajattelutavan mukaan saman puheyhteisön jäsenet jakavat yhteiset keskustelun ja toiminnan normit, ja jos puhuja poikkeaa niistä tai ajattelee toimintansa motiivin jääneen kuulijalle epäselväksi, hän pyrkii selittämään tarinaansa tai poikkeamistaan odotuksenmukaisuudesta (esim. Antaki & Fielding 1981). Normit tulevat selvimmän näkyviksi selonteoissa (Hazel & Mortensen 2017; Heritage 1996). Hyödynnettäessä etnometodologis-keskusteluanalyttistä lähestymistapaa haastatteluvuorovaikutuksen analyysiin keskiössä on tyypillisesti ollut haastattelukeskustelu ja sen jäsentyminen osallistujien yhdessä rakentamana vuorovaikutustilanteena (ks. esim. Rapley & Antaki 1998). Tässä artikkelissa fokuksessa on kuitenkin, kielitieteellisen diskurssianalyysin tapaan, tarkasteltujen episodien kielellinen ilmaisu ja siihen sisältyvien merkitysten analysoiminen (Pietikäinen & Mäntynen 2009).

Analysoitavaksi poimimamme episodit ovat siis kerrontaa, ja niissä kaikissa on kertomuksen rakennepiirteitä ja näkökulmaa. Ne kertovat toisiinsa liittyvien tapahtumien kulun kokijaperspektiivistä ja usein myös evaluoivat tapahtumia (esim. Hyvärinen 2017; Labov & Waletzky 1967). Kertomuksia ja kerronnan rakentumista on diskurssianalyttisessa ja etnometodologisessa tutkimusperinteessä tarkasteltu runsaasti (ks. esim. Mandelbaum 2012; Routarinne 1997; Sacks 1974), myös osana haastattelukeskustelua (Kasper & Prior 2015). Kertomusten avulla puhujat luovat muiden osallistujien tulkittaviksi maailmoja, jotka ovat kulttuurisesti tunnistettavia ja joiden merkityksiin osallistujilla ajatellaan olevan pääsy (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Lisäksi analysoimamme kertomukset ovat responsseja haastattelijan kysymyksiin, jotka omalta osaltaan vaikuttavat siihen, millä tavoin kerronta rakentuu (esim. Hyvärinen 2017). Tarkastelemamme kertomukset kuvaavat opettajille voimakkaasti mieleen jääneitä kokemuksia, ja siksi kertomuksen rakentamisessa ja sen kielennyksissä esiintyy paikoin affektiivisuutta. Tämä näkyy esimerkiksi poikkeamina vakiintuneesta kertomuksen jäsenyyksestä tai kertojan tavassa asettaa itsensä kertomuksessa toimijana näkyviin (vrt. Selting 2010).

Analyysi: kosketusten rajankäyntiä

Kertomuksilla jäsenetään ja hahmotetaan maailmaa, ja niillä rakennetaan kerrontatilanteeseen relevantteja merkityksiä tapahtumista, jotka on kuultu tai koettu aiemmin. Analysoimamme episodit kuvaavat opettajien omia kokemuksia koskettajana, koskettettuna tai toisen opettajan kosketuksen havainnoijana, joten niitä voi kutsua kokemuskertomuksiksi (Karvonen, Pietilä & Tainio 2018; Kääntä & Lehtinen 2016). Omakohtaisia kertomuksia ja tapausesimerkkejä on pidetty ammatillisia käytänteitä kartoittavissa haastatteluissa hedelmällisinä, sillä niiden kautta pystytään saamaan yksityiskohtaista, kenties jopa totuudenmukaisempaa tietoa kuin sellaisesta puheesta, jossa haastateltava pitäytyy yleisesti hyväksytyissä linjauksissa ja ammatillisissa periaatteissa (Arthur & Nazroo 2014; Hedlin ym. 2018). Tunnistimme tämän omasta aineistostamme: kun opettajilta kysyttiin, vaikuttaako oppilaan sukupuoli siihen, miten opettaja oppilaita koskettaa, useat haastatellut vastasivat – opetusalan eettisiä periaatteita ja opetussuunnitelmien linjauksia myötäillen – ettei oppilaan sukupuolella ole mitään vaikutusta heidän toimintaansa. Silti he saattoivat muissa vastauksissaan ja kertomuksissaan rakentaa selkeän eron tyttöihin ja poikiin koskettamisten välille. Oletamme, että opettajien haastatteluissa tuottamat kokemuskertomukset välittävät suoria vastauksia rikkaammin heidän näkemyksiään sukupuolesta ja koskettamisesta.

Analysoiduksi valitut neljä kertomusta katsovat kaikki koskettamista ja sukupuolta erilaisista näkökulmista. Ensimmäisessä esimerkissä naisopettaja analysoi hellyydenosoitustaan tyttöoppilaille ja arvioi itse ylittäneensä sopivan kosketuksen rajan. Toisessa esimerkissä miesopettaja kertoo koskettamatta jättämisestä, ja pidättäytymisen syyksi hän näyttää mieltävän tyttöoppilaan koskettamisen mahdollisen seksuaalisoitumisen. Kolmannessa esimerkissä miesopettaja pohtii toisen miesopettajan koskettamiskäytänteitä ja näkee ne potentiaalisina rajanylityksinä niiden mahdollisen seksuaalisoituneen tulkinnan vuoksi. Neljännessä esimerkissä naisopettaja pohtii poikaoppilaan aloitteesta tapahtunutta kosketusta ja pitää sitä rajanylityksenä sukupuolikategorioihin viitaten. Kaikki opettajat ovat kokeneita ammattilaisia: yksi on toiminut tehtävässään viisi vuotta, muut yli kymmenen vuotta. Nostamme analyysissa esiin opettajien puheissaan kuvaamia tai implikoimia koskettamisen normeja, rajankäyntejä ja rajojen olemassaolon perusteita.

1. Opettaja kokee ylittäneensä sopivan koskettamisen rajan

Seuraavassa esimerkissä naispuolinen luokanopettaja pohtii syitä omalle toiminnalleen, jonka hän jälkikäteen arvioi liialliseksi koskettamiseksi. Hän on aiemmin haastattelussa arvioinut itsensä paljon kosketusta pedagogisena keinona käyttäväksi opettajaksi, etenkin pieniä lapsia opettaessaan. Tällä hetkellä hän opettaa yhdistettyä nelos-viitosluokkaa, ja noille luokka-asteille seuraava esimerkkinäkin sijoittuu. Itseään opettaja luonnehtii persoonaksi, jonka on luontevaa koskettaa, vaikka ”oon en mä nyt sanos et lääppijätyyppi”. Vaikka koskettamista siis kuvataan luonnollisena opetusvuorovaikutuksen keinona, liialliseen koskettamiseen otetaan jo itsen luonnehdinnassa etäisyyttä. Samaa teemaa jatkaa esimerkkinä kokemukertomus:

(1) Luokanopettaja O1, nainen: pussasin päälakee

H²: muistaksä sellast tilannetta, opetustilannetta, jossa sä oisit jääny miettimään, et koskisitsä oppilasta vai et? tai oot jälkikäteen jääny miettii, et ois pitäny koskee tai jättää koskematta

O1: mm mth mä oon yhen kerran tehny niin se oli itseasias viime syk- mä en muista mä sit soitin sinne perheeseen perään, et ku et ku on ollu monta vuotta niitten oppilaitten kanssa niin niin ni tytöist on tullu kauheen läheisii, ja s- se tai jotenkin ja sit ne on kans aika niiku tulee lähelle, ni mä sitte tota yhtä tyttöä niin jotenki s- kun hän halas mua ja mä halasin sitä, ni sit mä vais- vaistomaisesti pussasin hänen päälakee ihan ku mä oisin tehny sen omalle lapselleni, ja sit mä soitin perään et anteeks ((naurahtaa)) et jos teijän lapsi kertoo, ni mä oon tehny tälläst

H: mm

O1: et siit mulle tuli s- et siin varmaa niiku raja ylitty

H: joo

O1: eikä se tyttö ei se ollu eikä sen kotikaan tietenkään, mut sit mä huomasin et hämärtykö mulla niiku

² Aineistokatkelmissamme lyhenne H viittaa haastattelijaan ja O haastateltavaan opettajaan.

oman lapsen ja oppilaan ero, niiku ymmärtää se ((naurahtaa))

Kertomukset rakentuvat keskusteluissa prototyyppisesti niin, että ensin raivataan johdannolla kertomukselle paikka ja varmistetaan kerrottavuus, sitten orientoidutaan eli esitellään henkilöt ja miljö, jonka jälkeen tuotetaan kerrontaa eli juoni, jossa olennaista on alkutilanteen jälkeen tapahtuva muutos ja sen jälkeisen lopputilanteen kuvaus ja arviointi. Muutoksen varaan rakentuu tarinan kerrottavuuden takaava jännite tai ristiriita, jonka purkautumista tai ratkaisua arvioidaan kerronnan kanssa samanaikaisesti tai sen jälkeen. (Esim. Labov & Waletzky 1967; Routarinne 1997; Sacks 1974.)

Opettaja lähtee rakentamaan kertomustaan vastaten ensin kerrottavuuden vaatimukseen: hänellä on mielessään tarina, jota haastattelija kysymyksellään hakee. Tämän jälkeen opettaja orientoi kuulijaa eli tarkentaa tapahtuma-aikaa (”viime syk-”) mutta poikkeaa sitten tavanomaisesta kertomisjäsennyksestä tuottamalla heti seuraavaksi kertomusta kantavan jännitteen ratkaisun (”mä soitin sit sinne perheeseen perään”), vaikka jännitettä ei kertomuksessa vielä ole eksplikoitu. Ratkaisun jälkeen opettaja ryhtyy monisanaisesti selittämään toimintaansa (”ku on ollut monta vuotta niitten oppilaitten kanssa; ni tyttöist on tullu kauheen läheisii; ne on kans aika niiku tulee lähelle”), edelleen ennen kuin varsinainen jännite on nostettu esiin. Vasta sen jälkeen opettaja avaa juonen ja paljastaa tarinan huippukohdan, suukon antamisen tytön pääläelle. Kertomuksen jälkeen hän arvioi toimintaansa sanomalla, että ”siin varmaa niinku raja ylitty”. Opettajan mielestä halaaminen siis on norminmukaista ja hyväksyttävää (”kun hän halas mua ja mä halasin sitä”), mutta suukon antaminen oppilaan pääläelle ylittää sopivan koskettamisen rajan.

Opettajan kerrontasekvenssin poikkeamat viestivät vastaanottajalle kertomukseen latautuneesta affektiivisuudesta. Opettaja ikään kuin kiiruhtaa perustelemaan toimintaansa jo ennen kuin on kertonut, mitä tapahtui. Itse tapahtuman kulkua hän selittää monin tavoin: Aloite koskettamiseen on tullut oppilaalta (”kun hän halas mua”), ja opettajan toiminta on siis lähinnä reaktiota oppilaan toimintaan. Suukossa on lisäksi kyse ”vaistomaisesta” eleestä, siis sellaisesta, johon hän ei tietoisesti tapahtumahetkellä voinut vaikuttaa. Suukko selitetään opettajan tyttöoppilaisiin kohdistuvalla kiintymyksellä, joka saa äidillisiä ilmenemismuotoja (”ihan ku mä oisin tehny sen omalle lapselle”). Normin ylittämistä siis taustoitetaan ja selitetään kokemukskertomuksessa monin eri tavoin.

Hedlinin, Åbergin ja Johanssonin (2018, 9–10) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat paheksuivat runsaasti koskettavia kollegojaan siksi, että he liiallista hellyyttä antaessaan toimivat turhan äitimäisesti. Esimerkkikertomuksessamme opettaja tuntuu käyvän keskustelua koskettamisen

rajoista suhteessa ammatillisuuteen samoin kriteerein: hän arvioi käyttäytymistään liian äidilliseksi. Hän kuitenkin puolustautuu sillä, etteivät oppilas eivätkä tämän vanhemmat pitäneet tapausta huomautuksen arvoisena, vaikka opettaja mahdolliseen huomautukseen orientoituikin soittamalla varmuuden vuoksi vanhemmille ja pyytämällä näiltä tekoaan anteeksi. Tarina ei kerro, millä tavoin hän itse tapahtumahetkellä toimi, pyysikö hän oppilaalta anteeksi tai osoittiko muuten toiminnallaan, että koki ylittäneensä rajan. Selittely – sekä haastattelijalle että kertomuksen sisällä tyttöoppilaan kotiväelle – osoittaa orientoitumista normiin, joka oletetaan jaetuksi, vaikka sitä ei olekaan eksplikoitu (vrt. Heritage 1996).

Vaikka opettaja selittää rajanylityksensä äidillisyyden vaistomaisena purkautumisena, syntyy tarinasta mielikuva, että perheen ulkopuolisen aikuisen antaman suukon olisi voinut tulkita myös muussa kehyksessä, tunkeilevana tai mahdollisesti jopa seksuaalisena tekona. Tämä ilmenee opettajan vahvasta reaktiosta ja selitystarpeesta sekä tavasta, jolla hän tapahtumaa luonnehtii (”mä oon tehny tällästä”). Alison Jonesin (2004) uusiseelantilaiseen alakouluaineistoon perustuvan tutkimuksen mukaan opettajat puhuvat nimenomaan seksuaalisesta häirinnästä useimmiten epämääräisesti ja kiertoilmauksin, eivät käyttämällä häirintä-termiä (ks. myös esimerkki 3). Vastuu tulkinnasta jää myös enemmän vastaanottajan harteille, kun muotoilu ammentaa kulttuurisesti jaetuista mutta vain vihjatuista merkityksistä. Seksuaalisesta tulkinnasta opettajaa saattaa kuitenkin suojella sekä oppilaan ikä että monien suomalaisten opettajien käsityksiä ohjaileva heteronormatiivinen asennoituminen (Lehtonen 2012), joka suuntaa tulkitsemaan seksuaalisen häirinnän pikemminkin eri sukupuolta olevien toimijoiden kuin samansukupuolisten toimijoiden keskinäisenä ongelmana (Lehtonen 2012; Vavrus 2009).

2. Opettaja suhtautuu kosketukseen riskinä

Seuraavissa kahdessa esimerkissä miesopettajat pohtivat oppilaan koskettamisen rajoja joko omassa tai toisen miesopettajan toiminnassa. Heteronormatiivisessa koulukulttuurissa keskiöön nousee erityisesti miesopettajien toiminta naispuolisten oppilaiden kanssa: tyttöjen koskettaminen nähdään riskinä (esim. Jones 2004; Kinnunen 2013, 214). Omassa aineistossamme lähes kaikki opettajat, niin miehet kuin naisetkin, tunnistivat miesopettajien tilanteen. Yksi opettaja pohtii miesten mahdollisuuksia pedagogisina koskettajina näin: ”tää on mun oma mututuntuma mutta naiset koskettaa, miehet ei uskalla koskettaa yläasteikäsi varsinkaa tyttöjä - - mä sanosin et pääsääntöisesti naiset koskettaa, miehet ei kosketa” (O4).

Esimerkissä (2) miespuolinen luokanopettaja kertoo haastattelupäivänä sattuneesta tapahtumasta, jossa hän tietoisesti oli koskettamatta viidesluokkalaista tyttöoppilasta, vaikka koskettamiseen olisi ollut legitiimi syy – oppilaan pelon lieventäminen. Opettaja itse ei omien luonnehdintojensa mukaan ”hirveesti kosketele” oppilaita, mutta hoivaa kuitenkin tarpeen vaatiessa, jos ”joku on niinku nilkkansa nyrjäyttäny tai jotai”. Joskus hän myös taputtaa oppilasta olalle tai auttaa esimerkiksi liikunta- tai käsityötunnilla oikeaan asentoon. Yleisesti ottaen opettaja kuvaa haastattelussa oppilaat aloitteen tekijöinä koskettamistapahtumissa mutta ei pidä siitä, ”et oppilaat tulee koko ajan, tarttuu tai nykii hihasta”. Hän myös asettaa eksplisiittisesti rajan siihen, ettei ”päästä” oppilaita syliin, ”se on liian lähellä sitte”. Opettajasta saa siis koskettamista välttelevän kuvan, vaikka hän selvästi tunnistaa ammattiinsa kuuluvan myös koskettamisen pedagogisena käytänteenä ja osoittaa käyttävänsä sitä niin. Siitä, missä sukupuolistuneet koskettamisen rajat opettajan mielestä kulkevat, kertoo seuraava esimerkki:

(2) Luokanopettaja O12, mies: hämähäkki rinnuksella

H: joo no tota öö, no tuleeks sulle mieleen sellast tilannetta et sä oisit miettiny jotenki ihan eksplisiittisesti että pitäiskö tässä tilanteessa joko koskettaa oppilasta tai sitte jälkeenpäin oisit miettiny että et oisko pitäny kuitenkin jättää [koskettamatta]

O12: [tulee] tältä päivält tulee hyvä esimerkki mieleen

H: no niih

O12: yks tyttö, sil oli tässä ((näyttää sormella rintaansa)) öö rinnuksilla tommonen ööh, tukkimiehen täi, jota se luuli hämähäkiks se oli ihan kauhuissaan

H: joo

O12: että IHH ni emmä emmä mä en mennä koskee sihe emmä niinku mennä sitä, siitä ottaa veke

H: joo mut sä kuitenkin mietit sitä

O12: no mä mietin et otanks mä sen veke mut emmä sitte, koska, emmä, niinku mä aattelin et mä, ja sit se sit se, hut- huitas sen ite siit veke sit

H: no pystyt- pystytsä jotenki palauttamaan mieleen sitä ajatteluprosessia et minkäl- minkäläinen mikä mikä oli syy että sä päädyit kuitenkin siihen et sä et sitä tiputa

O12: se syy on siinä että siin on semmonen esimurrosikänen tyttö jol on tossa, o- niinku orastavien rintojen päällä joku hämähäkki ni mä en miesopettajana mee siihen

H: joo

O12: ole- niinku ollenkaan

Esimerkkikertomus on rakenteellisesti selkeä: orientaatio-osassa tuodaan esiin keskeinen toimija, tyttöoppilas; kerrontaosassa pohjustetaan jännitettä (tytön rinnuksilla on ötökkä, jota hän säikähtää); jännitteeksi kuvataan opettajan toimimattomuus; ratkaisuna on tytön oma toiminta (tyttö huiskaisee ötökän pois). Opettaja osoittaa kerronnan aikana tytön pelästymisen turhaksi (hyönteinen oli ”tukkimiehen täi, jota se luuli hämähäkiks”), mikä vaikuttaa hänen päätökseensä olla karkottamatta (vaaratonta) ötökkää. Hän kuitenkin selittää toimintaansa myös muulla tavoin. Perustellessaan päätöstään opettaja toistaa useaan otteeseen toimija-viitteistä kieltoverbiä ”ni emmä emmä mä en

menny koskee siihe emmä niinku menny sitä, siitä ottaa veke”. Minä-viitteisillä vuoroillaan puhuja asettaa itsensä kertomuksessa agentiiviseksi toimijaksi ja tapahtumien keskiöön ja samalla kontrastoi oman toimintansa suhteessa muihin oletettuihin toimijoihin (Raevaara 2015, 184–185; vrt. Heinonen 2017, 108–116). Opettaja ei ”menny koskee siihe”, vaikka se olisi ollut mahdollisesti tilanteessa odotuksenmukaista ja joku muu opettaja olisi voinut näin toimia.

Kun haastattelija kysyy tarkennuskysymyksen siitä, mitä opettaja tuossa tilanteessa mietti, ilmipannut ja siten kohosteiset minä-viittaukset jatkuvat: ”no mä mietin et otanks mä sen veke mut emmä sitten, koska emmä, niinku mä aattelin et mä”. Opettajan vastaus jää syntaktisesti ja semanttisesti kesken: hän jättää ensin kertomatta, mitä ajatteli. Haastattelija pyytääkin vielä kerran opettajaa selventämään ajatuksenjuoksuaan, jolloin opettaja eksplikoi syyn: vastauksesta voi päätellä, että hän oli arvioinut, että teko voitaisiin tulkita seksuaaliseksi. Opettaja viittaa oppilaaseensa esimurrosikäisenä tyttönä, jonka fyysinen kehitys naiseksi on alkanut. Opettajan sukupuoli selittää sen, miksi hän ei koskenut oppilasta: miesopettaja ei voi koskea tyttöoppilaaseen rintojen alueelle. Länsimaissa kosketuksen näkökulmasta neutraaleimpia kehon kohtia ovat olkapää, käsivarret ja yläselkä ja kaikkein arkaluonteisimpia genitaalialueet, takamus sekä naisilla rinnat (Suvilehto ym. 2015). Siihen, kuka voi koskea keneenkin ja mihin kohtaan kehoa, vaikuttaa Juulia Suvilehdon tutkijaryhmän (2015) viidessä maassa suorittaman kyselytutkimuksen mukaan kulttuurista riippumatta etenkin toimijoiden keskinäinen tuttuus sekä sukupuoli. Tämä opettaja näyttää pitävän emotionaalista etäisyyttä oppilaisiin ja piirtää lisäksi selkeän rajan siihen, että ainakaan miesopettaja ei voi koskea tyttöoppilasta rintojen alueelle. Se olisi selvä normin rikkominen.

Kolmannessa esimerkissä näkökulma on hieman erilainen kuin edellisissä: tässä viidennen luokan opettaja vastaa kysymykseen työyhteisön näkemyksistä ja kertoo toisen opettajan koskettamiskäytänteistä – sekä hahmottelee samalla omia koskettamisrajojaan. Tämä miesopettaja kertoo koskevansa etenkin pieniä oppilaita mutta sanoo oppilaiden koskettamisen vähenevän, kun he kasvavat. Tämäkin opettaja suhtautuu vastauksissaan varauksellisesti oppilaiden aloitteellisuuteen koskettajina: välitunnilla hän ”työntää kauemmaksi” oppilaita, sillä ”mun mielest se ei niiku kuulu asiaan, että oppilaat roikkuu opettajassa ja niiku h- hyppää reppuselkään”. Arkoja tyttöoppilaita hän ei koske lainkaan, ja tokaluokkalaisen pojan syliin ”änkemisen” hän on kieltänyt. Silti opettaja koulupäivän aikana koskettaa oppilaita, läiskii ”ylävitosisia” tutumpien poikien kanssa ja auttaa luistimia pienten oppilaiden jalkaan. Seuraavassa episodissa opettaja kertoo kollegastaan, miesopettajasta, jonka käyttäytyminen viides-kuudesluokkalaisten tyttöjen kanssa huolestutti häntä ja muita opettajakollegoja:

(3) Luokanopettaja O13, mies: oppilaita reppuselässä

H: no onks teil opettajainhuoneessa, muistaksä et teil ois opettajainhuoneessa koskaan nousu keskusteluun tavalla tai toisella niiku koskettaminen, et joku ois halunnu esimerkiks puhuu jostain kokemuksestaan tai neuvoa tai jotain sellasta

O13: no ei oikeestaa että, joskus oli semmonen että et tota yks miesopettaja niiku jatkuvasti piti reppuselässä ja sylissä tommosii niiku viides-kuudesluokkalaisii tyttöjä ja sit niiku mietittii sitä että et onks se ookoo

H: tän opettajan kanssa vai

O13: ei

H: vaan niiku

O13: muut kollegat ja tultiin siihen tulokseen et vaikka varmasti on täysin viatonta ja tämmöstä, mut että nykypäivänä ei enää oman oikeusturvan kannalta kannattas tehdä tällasta, koska siinä helposti jos joku ulkopuolinen näkee sen tilanteen ni saattaa saada siitä väärää käsityksiä

H: aivan

O13: ja sen takii joutuu tietysti itekki miettii että, mä en oo koskaan ollu se- sentyyppinen että mul ois ollu mitää hirvittävää tarvettakaa et mä mieluummin niiku työnän niitä räkänokkia pois, kauemmas mutta tota et kylhä se niiku nykypäivänä nii helposti lähetää sitte syyttämään kaikennäkösestä

H: aivan

O13: vaikka oisit niiku laittanu käden olkapäälle

H: aivan, niin niin

O13: ni joku saattaa keksiä siitäki sitte

H: niin niin, no miten se tilanne sit eteni että et sanot- sanottiiks sil- sanoiko joku tälle kyseiselle opettajalle sit jotenki suosituksena sen tai välittiks se tiedon

O13: joo

H: joo

O13: rehtorin kautta että sillee niiku rehtori sano että oman oikeusturvasi kannalta ni suosittelisin lopettamaan ((naurahtaa))

Opettaja osoittaa kertomuksen alkavaksi fraasilla ”joskus oli semmonen että” ja orientoi sitten vastaanottajan kertomukseen esittelemällä tilanteen (miesopettaja, viides-kuudesluokkalaiset tytöt, välitunti). Kertomuksen varsinaisina toimijoina ovat kuitenkin opettaja itse kollegoineen. He havainnoivat ja pohtivat keskenään miesopettajan toiminnan sopivuutta ja välittävät näkemyksensä rehtorille, joka sitten ratkaisee tilanteen antamalla miesopettajalle ”suosituksen”. Aihepiirin arkaluonteisuudesta kertoo se, että haastateltu opettaja hyvin täsmällisesti osoittaa, että hän tai hänen kollegansa eivät suoraan puhuneet havainnoinnin kohteeksi joutuneen miesopettajan kanssa, vaan arviointia käytiin tämän tietämättä.

Kertomuksessa jännitettä rakentaa kollegojen ja mahdollisten ulkopuolisten tulkintojen välinen ristiriita. Vaikka kollegan toiminta kerrotaan tulkintun työyhteisössä ”viattomaksi”, juuri tämä muotoilu nostaa esiin myös vastakohtaisen, ei-viattoman tulkinnan, joka perustuu herkästi heräävään epäilyyn seksuaalisesta häirinnästä. Se häilyy koko ajan kertomuksen yllä. Kukaan ulkopuolinen ei tuota tulkintaa kuitenkaan ole antanut, vaan näkemykset miesopettajan koskettamiskäyttäytymisen mahdollisesta rajanylityksestä rakennetaan opettajien yhteistyönä.

Samalla oma ja työyhteisön toiminta puetaan ammatillisen solidaarisuuden kaapuun: he yhdessä pyrkivät suojelemaan kollegaansa, jonka toiminnasta muut voivat ”nykypäivänä” saada ”väärää käsityksiä”. Tämä tulkinta koetaan niin todennäköisenä, että päädytään keskustelemaan asiasta rehtorin kanssa. Kertomuksessa viitataan kahteen kertaan opettajan ”oman oikeusturvan” kannalta huolestuttavaan toimintaan, siis toimintaan, joka voitaisiin tulkita jopa lain silmissä epäilyttäväksi.

Vaikka koko kertomuksen ydin on opettajan toiminnan tulkitseminen seksuaalissävytteiseksi normin rikkomiseksi, haastateltu välttää nimittämästä arvioidun opettajan koskettamiskäyttäytymistä – viides-kuudesluokkalaisten tyttöjen syliin ottamista ja reppuselässä kantamista – mahdolliseksi seksuaaliseksi häirinnäksi. Opettajan toiminnan kielentämiset ovat silmiinpistävästi epämääräisiä: ei kannattaisi tehdä ”tämmöstä” tai ”tällästä”, ettei tule ”väärää käsityksiä” tai syytelyä ”kaikennäköisestä”. Myös kertomuksen ratkaisu esitetään elliptisenä: ”rehtori sano että oman oikeusturvasi kannalta ni suosittelisin lopettamaan”. Se, mikä pitäisi lopettaa, jää lausumatta ääneen. Jones (2004) huomauttaakin, että vaikka seksuaalisen häirinnän pelko varjostaa opettajien suhtautumista koskettamiseen, siitä harvoin puhutaan eksplisiittisesti. Sen sijaan käytetään monenlaisia etäännyttäviä kiertoilmauksia.

Haastateltava peilaa koko kertomuksen ajan omaa toimintaansa suhteessa arvioituun miesopettajaan. Katkelmassa hän tähdentää, että hän mieluummin työntää ”niitä räkänokkia pois, kauemmas”. Hän siis luonnehtii omaa toimintaansa miesopettajana täysin toisenlaiseksi, kuin millaisena kertomuksessa arvioidun miesopettajan toiminta näyttää. Kuten toisen esimerkin myös tämän kolmannen esimerkin miesopettaja orientoituu toiminnassaan vahvasti siihen, ettei hän joutuisi syytetyksi seksuaalisesta häirinnästä, ilmiselvästi normin rikkomisesta.

3. Opettaja kokee oppilaan ylittävän sopivan koskettamisen rajan

Viimeisessä esimerkissämme naispuolinen luokanopettaja, joka parhaillaan toimii valmistavan luokan opettajana, kertoo ilman äitiä Suomeen tulleesta pojasta, jonka koskettamiskäyttäytymisen rajoja hän on pohtinut. Haastattelun aikana valtaosa hänen oppilaistaan oli 7–8-vuotiaita.

Valmistavaa luokkaa opettaja on ohjannut puolitoista vuotta. Hänen mukaansa valmistavassa luokassa kosketaan paljon, kätellään, taputetaan olkapäälle, pidetään sylissä ja halataan, ja kosketusta käytetään myös pedagogisena ohjauskeinona eri oppiaineissa. Opettaja kuitenkin kokee, että vasta Suomeen tulleiden lasten koskettamistarve ja -tavat ovat toisinaan jopa liiallisia – hänkin puhuu oppilaiden ”kiinni roikkumisesta”. Selkeästi tämä opettaja kuitenkin näkee koskettamisen ja

hoivan tärkeänä ja olennaisena osana omaa työtään: ”enhän mä vois olla tääl tuntiikaan tai niinku päivääkään, ellen mä koskis mun oppilaita, et se on jotenki niin luonnollinen osa tätä työtä”.

Seuraavassa haastattelukatkelmassa opettaja kertoo poikaoppilaan halauksesta, jonka on joutunut torjumaan:

(4) Luokanopettaja O8, nainen: pää rintojen välissä

O8: no sellanen yhen pojan mä haluan nostaa esiin kenen kans mul on ehkä eniten haasteita tässä koskettamisessa, mä en tiä ehkä se voi sopii johonki seuraavaan kysymykseen mut, emmä tiä tuleeko sulla sellasta kysymystä et oonksmä joutunu torjumaan et tulikse jo

H: mmm, joo, totanoinnii kerro vaan

O8: nii, nii mul oli yks poika joka oli ilman äitiä täällä Suomessa pieni poika ja hän niinku tulee tosi lähelle ja hän roikkuu kädessä ja hän on jo aika isokokonen mut kaipaa ihan hirveesti sitä läheisyyttä ja hali- ja juttuseuraa ja kaikkee ja hän on alkanu tehdä sitä et hän tulee niinku halaamaan mun rintojen väliin ja sit hän heiluttaa päätä siel rintojen välissä ja siihen mä oon joutunu niinku puuttumaan et mä ensin ajattelin et onko tää jotain mun mielikuvitusta et se on vaan sen pitunen et sen pää osuu tohon rintojen väliin mut sit mä oon huomannu et hän niinku heiluttaa sitä päätä niinku pieni vauva ja ensin mä tein niin et mä siirsin hänet sit kainaloon sen pään et halataan näin sit hän aina ihmetteli et ei näin ja sit hän tuli uudestaan tähän keskelle ja nyt mä oon sit pari kertaa sanonu et ei saa tehdä noin et sä et oo enää vauva mut jos se nyt jatkuu nii mun pitää nyt oikeen ruveta siit hänen kans puhumaan että et näin ei voi tehdä ku mä oon nainen ja sä oot poika ja tota sä oot jo niin iso poika ja näin ei voi niinku tehdä. mut se varmaan juontaa sielt hänen, hänen historiastaan et hänel on ollut aika rankka se polku ja ilman äitiä sit täällä Suomessa.

Taina Kinnunen ja Marjo Kolehmainen (2018, 10) käyttävät kosketuselämäkertojen analyysissään käsitettä affektiivinen historia. Tällä he viittaavat siihen, että jokaisella yksilöllä on oman kasvuympäristönsä ja kokemustensa vuoksi omanlainen suhtautuminen kosketukseen, johon luonnollisesti myös ympäröivän yhteisön normit ja sääntelyt vaikuttavat. Psykoanalyttisiin tutkijoihin viitaten he puhuvat ”psykkisestä ihosta”, joka rakentuu vahvaksi vain niillä, jotka ovat lapsuudessaan saaneet riittävästi hoivaan liittyvää fyysistä kosketusta. Tämäntapainen ajattelu näyttäisi ohjaavan myös haastatellun opettajan selitystä siitä, miksi oppilas käyttäytyy hänen kuvaamallaan tavalla. Oppilas on ”pieni poika”, ”kaipaa hirveesti sitä läheisyyttä”, ”tulee halaamaan”, ”heiluttaa päätä niinku pieni vauva”; hänen tapansa lähestyä opettajaa juontaa hänen historiastaan, joka on ollut ”aika rankka se polku ja ilman äitiä”. Opettaja siis selkeästi näkee pojan halaamistavan ylikorostuneena hoivan tarpeena ja ymmärtää häntä. Ehkä siksi halauksen torjuminenkin tuntuu kiusalliselta, sillä siitä kertoessaan opettaja käyttää välttämättömyyteen viittaavia modaalaisia ilmauksia: hän on ”joutunut torjumaan” ja ”joutunut puuttumaan” pojan halaamistapaan.

Viimeinen esimerkkitapaus liittyy myös suomalaisessa koulussa vähän tutkittuun (ks. kuitenkin Kaukko 2017; Korjonen-Kuusipuro, Kuusisto & Tuominen 2018) mutta kasvavaan ilmiöön,

nimittäin yksin maahan muuttaneisiin alaikäisiin. Norjalaisen tutkimuksen mukaan perheettömien alaikäisten opettaminen pakottaa muotoilemaan uudelleen opettajuuden representaatiota ja opettajan roolin rajoja (Pastoor 2015). Valmistavan luokan oppilaaseen on opettajan ammattiroolin kehyksessä helpointa suhtautua jonkin opetettavan aineen mukaisesti esimerkiksi ”kielenoppijana”, ”myöhäisenä lukemaanoppijana” tai ”vähemmistöuskonnon edustajana”, mutta kuten esimerkissä 4 kuvataan, arjen kohtaamistilanteet ovat kompleksisempia. Opettajan tulisikin pystyä tunnistamaan tilanteet, jotka ylittävät opettajan roolissa toimimisen rajat, ja tarvittaessa kääntyä moniammatillisen asiantuntijaryhmän puoleen (vrt. Pastoor 2015).

Ymmärtävästä suhtautumisestaan huolimatta opettaja siis pitää oppilaan toimintaa sopivaisuuden rajan ja opettajaan kohdistuvan kosketusnormin ylityksenä. Rajan ylittämistä hän selittää ennen kaikkea sukupuolella: Oppilaan tapa tuoda päänsä opettajan rintojen väliin, muunlaiseen asentoon ohjaamisesta huolimatta, tuntuu opettajasta kiusalliselta. Oppilasta hän luonnehtii ”isokokoseksi” pojaksi, joka ei enää ole ”vauva” ja joka siitä syystä ei saisi halata opettajaa kuvatulla tavalla. Tilanne ei kertomusta kerrottaessa ole vielä ratkennut, ja opettaja hahmottelee mielessään tiukempaa kieltoa, jos pehmeämmät eivät tehoa. Hypoteettisessa keskustelutilanteessa hän hahmottelee itsensä perustelemaan kieltoa sukupuoleen nojautuvien perustein: näin ei voi toimia, ”ku mä oon nainen ja sä oot poika – – iso poika”. Haastateltava ei siis tässä enää luonnehdi itseään opettajaksi vaan ennen kaikkea naiseksi. Opettaja ei näytä torjuvan oppilaan halausta siksi, että tuntisi olevansa liian äidillinen ja rikkovansa siten ammatillisuuden rajoja (vrt. Hedlin ym. 2018), vaan siksi, että hän kokee halaukseen liittyvän seksuaalista sävyä, jolloin se ylittää sopivuuden normin.

Aineistossamme vain muutama opettaja liitti oppilaan liialliseen läheisydentarpeeseen tai kosketuksiin tulkintamahdollisuuden seksuaalisesta häirinnästä, sitä näin kuitenkin nimeämättä, vaikka tutkimusten mukaan etenkin vanhemmat oppilaat saattavat syyllistyä opettajien häirintään (Salmi & Kivivuori 2009; ks. myös Palmu 1999, 196–199). Tässäkään esimerkkitietomuksessamme opettaja ei nimeä oppilaan käyttäytymistä seksuaaliseksi häirinnäksi, vaikka pojan liian intiimiltä tuntuva, rintoja koskeva halautapa häntä häiritseekin.

Sukupuoli ja sopiva kosketus

Väitetään, että tuntoaisti kehittyy meille aisteista ensimmäisenä, ja siksi toisen koskettamista voi pitää vuorovaikutuksen alkuperäisimpänä muotona (Kinnunen 2013, 14–15). Tässä artikkelissa olemme analysoineet alakoulun opettajien suhtautumista koskettamiseen ja erityisesti siihen,

millaiset kosketukset ylittävät sopivan koskettamisen normirajat. Lapsi ei voi kasvaa ja kehittyä, ellei häntä kosketeta, sillä koskettaminen rakentaa lapselle oman ja toisen kehon rajat; koskettaminen lohduttaa ja antaa turvaa; koskettaminen takaa onnellisuutta ja hyvinvointia (Field 2014; Kinnunen & Kolehmainen 2018). Koskettaminen on voimakas viesti, ja siksi kosketusta säädellään kaikissa kulttuureissa ja yhteisöissä. Säännöt ovat toisinaan julki lausuttuja, toisinaan piiloisia. Sopivan koskettamisen rajat neuvotellaan aina tilanteisesti, kulloistenkin osallistujien kesken, mutta näissä neuvotteluissa osapuolet eivät aina ole yhdenvertaisia. Kosketusten tulkintaan vaikuttavat ainakin koskettajan ja kosketettavan ikä, sukupuoli, sosiaalinen tai institutionaalinen asema, ja myös yksilön oma kosketushistoria sekä osapuolten välille rakentunut vuorovaikutushistoria.

Opettajat ovat institutionaalisessa roolissaan väistämättä vallakkaammassa asemassa kuin oppilaansa. Silti opettaja on, varsinkin alakoulussa, aina paitsi opettaja myös kasvattaja ja hoivan antaja. Etenkin pienet lapset näyttävät kiintymystään ja hakevat lohtua opettajalta pyrkimällä syliin, halaamalla, kiehnäämällä kyljessä tai ottamalla kädestä kiinni tai saattavat vaikkapa haluta kosketella opettajan vaatteita, tukkaa tai koruja. Etenkin pienten lasten opettaja joutuukin jatkuvasti pohtimaan koskettamisen rajoja. Oppilaiden kasvaessa rajankäynti vaikeutuu. Analysoimissamme esimerkeissä aivan pieniä lapsia voidaan halata ja ottaa syliin, mutta viimeistään esimurrosiän myötä moni opettaja – etenkin mies – haluaa vältellä koskettamista. Koskettamisen rajoja joutuvat pohtimaan myös ilman perhettä maahan muuttaneiden lasten opettajat, jotka kohtaavat lapsen psykososiaalisen tarvitsevuuden (Pastoor 2015). Opettajat noudattavat tarkasti länsimaista kulttuurikoodia kehon eri kohtien neutraaliudesta ja arkaluonteisuudesta, myös sellaisissa tilanteissa, kun kosketus olisi tilanteisesti perusteltua – etenkin jos kosketettava on eri sukupuolta. Koulukontekstiin sijoittuvista kertomuksista voi kuitenkin tunnistaa yhden selkeän normin, johon opettajat orientoituvat: Seksuaaliset kosketukset eivät ole sallittuja, olivatpa koskettajina sitten opettajat tai oppilaat. Siten myös kaikkia niitä kosketuksia, joihin sisältyy jonkinlainen potentiaalisesti seksuaalinen tulkintamahdollisuus, tulee vältellä.

Analyysimme osoittaa, että ainakaan haastattelemamme opettajat eivät suoranaisesti pelkää oppilaan koskettamista, vaikka he ammatissaan joutuvat jatkuvasti miettimään tarpeellisen, riittävän ja sopivan koskettamisen rajoja. Haastatteluista on kuitenkin aistittavissa tietynlaista epävarmuutta ja huolta siitä, miten oppilasta voi koskettaa tai opettaa koskettamaan toisia ihmisiä. Monet haastatellut olivat kuitenkin löytäneet keinoja, joilla he pystyivät sisällyttämään kosketuksen osaksi pedagogisia käytänteitään. He kertoivat kättely- tai halausrutiineista; koskettamiseen liittyvistä pedagogisista peleistä ja leikeistä, joiden avulla turvallista koskettamista voi opetella; siitä, miten he

oppilaaseen tutustuessaan tarkkailevat sensitiivisesti juuri hänen henkilökohtaisia reaktioitaan koskettamiseen tai kysyvät luvan, ennen kuin koskettavat oppilasta; siitä, miten he pyrkivät jakamaan huomiotaan – siis myös kosketuksia – tasapuolisesti kaikille oppilaille.

Koskettamiseen liittyviä huoliaan opettajat selittävät Suomessa ja muuallakin maailmassa tällä hetkellä vallitsevalla keskusteluilmapiiirillä. Avoin seksuaalisesta häirinnästä keskusteleminen #metoo-kampanjan myötä on selvästi lisännyt tietoisuutta kosketuksen rajoista ja tuonut mukanaan uudenlaista turvaa myös koulujen oppilaille ja opettajille. Myönteisellä asialla on kuitenkin kääntöpuolensa. Sellainenkin toiminta, joka ehkä aiemmin on näyttäytynyt normaalina ja perusteltuna, saattaa nykyään vaikuttaa potentiaalisesti vaaralliselta. Uusiseelantilainen Jones (2004) väittää, että tämä näkemys on sisäistetty siinä määrin, että monet, etenkin miespuoliset opettajat, ovat oppineet kokemaan lapsen fyysisen läheisyyden intuitiivisesti epämukavana. Hän puhuu levottomuuden kulttuurista, jossa jokainen lapsi on potentiaalinen seksuaalisen hyväksikäytön uhri ja jokainen aikuinen nähdään potentiaalisena hyväksikäyttäjänä. Suojellakseen itseään epäilyksiltä opettajien on siis oltava korostetun varovaisia.

Vaikka Suomessa ei olla näin pitkällä, tässä artikkelissa siteeratut kaksi miesopettajaa puhuvat oppilaistaan ja heidän koskettamisestaan etäännyttäen ja samalla varmistaen sen, ettei heidän suhteestaan lapsiin tule ”väärää käsityksiä”. Myös Vanhasen (2017) haastatteleminen opettajista löytyi miehiä, jotka kokivat oppilaan koskettamisen uhkana. Oman aineistomme kolmas mieshaastateltava sen sijaan kertoi kyllä välttelevänsä etenkin hieman vanhempien tyttöoppilaiden koskettamista mutta näki koskettamisen silti olennaisena, jopa miellyttävänä osana opettajan pedagogista repertoaaria. Aineistomme naispuolisista opettajista kaksi ei käyttänyt oppilaista lainkaan sukupuolistettuja nimityksiä eikä nähnyt oppilaiden tai opettajien toimintaa seurauksena heidän sukupuolestaan. Lisäksi muutama opettaja selvästi epäröi sukupuolistuneiden käsitystensä oikeutusta, vaikka niihin keskustelussa sitten turvautuikin. Ei siis ole perusteltua kiinnittää tiettyä suhtautumistapaa, esimerkiksi kosketuksen välttelemistä, yhteen sukupuoleen. Kiinnostavaa toki on, että sekä mies- että naisopettajien haastatteluissa juuri miesopettajat asettuvat esiin hahmotellussa diskurssissa potentiaalisiksi uhreiksi, jotka saattavat joutua väärin syytösten kohteiksi ja rajoittamaan siksi toimintaansa. Seksuaalisen häirinnän ja väkivallan todellisia uhreja ovat kuitenkin ne nuoret, etenkin toimintarajoitteiset, sijoitetuina asuvat tai maahanmuuttajataustaiset tytöt ja naiset, jotka kokevat häirintää huomattavasti useammin kuin muut ikätoverinsa (Ikonen & Halme 2018).

Kosketuksen tutkimuksessa on toistaiseksi lähinnä sivuttu sitä, millaisia kosketuksen normit ovat konkreettisesti tietyssä vuorovaikutuskontekstissa. Miten vuorovaikutustilanteessa saa ja voi

koskettaa? Millaisia kosketuksia kannattaa ja pitää torjua? Vaikka emme pysty tyhjentävästi vastaamaan näihin kysymyksiin, artikkelimme pyrkii konkreettisilla kuvauksilla valaisemaan sekä kosketuksen normeja että niitä kriteerejä, joiden perusteella toimijat arvioivat kosketuksen sopivuutta, selittävät norminylityksiä ja rakentavat näin kosketuksen normistoa koulun kontekstissa. Yksi keskeisistä kriteereistä on toimijoiden sukupuoli. Sukupuolen vaikutus tunnistetaan yleensä kosketustutkimuksissa, mutta sen merkitykseen keskittyviä tutkimuksia emme toistaiseksi ole löytäneet. Analyysiemme perusteella sukupuolen keskeinen asema kosketuksen normien rakentajana nousee kuitenkin väistämättä esiin, kun toimijat kuvaavat koskettamisen rajoja ja selittävät sen ylityksiä. Kosketuksen norminylityksiä kuvattaessa seksuaalisuus näyttää kietoutuvan lujasti sukupuoleen. Analyysimme osoittavat, että kosketusten tulkinta liittyy siihen koulukontekstin ulkopuolellakin voimakkaana elävään sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvään diskurssiin, jota leimaavat dikotomisuus ja heteronormatiivisuus.

Haastattelemamme opettajat tulevat – tietoisesti tai huomaamattaan – heijastelleeksi tällaisia valtakulttuurin diskursseja tai ideologioita. Heteronormatiivisuutta ja dikotomista sukupuolinäkemyistä heijastelevassa ideologisessa tulkintakehyksessä he myös pohtivat koskettamista ja sopivan koskettamisen rajoja. Tämän tulkintakehyksen aktivoituminen ei luonnollisestikaan perimmiltään kumpua opettajista. Koulut eivät ole erillinen saareke yhteiskunnassa, vaan olennainen osa sitä. Mikäli ympäröivän yhteiskunnan käsitykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta rakentuvat sukupuolten dikotomialle, heteronormatiivisuudelle ja niistä poikkeamisen pelolle, on opettajilla ja kouluilla vain vähäisesti mahdollisuuksia murtautua näistä ajattelun ja toiminnan kehistä ulos. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta painottaville kasvatustavoitteille tämä luo suuria haasteita.

Tutkimus on toteutettu osana Koneen Säätiön rahoittamaa Koskettava koulu -hanketta. Kirjoittajat kiittävät Koneen Säätiötä tuesta, joka on mahdollistanut tämän artikkelin kirjoittamisen.

[Kirjoittajaesittelyt]

Professori Liisa Tainio työskentelee Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hän on äidinkielen ja kirjallisuuden didaktikko, joka on kiinnostunut vuorovaikutuksen tutkimisesta erityisesti oppimisen konteksteissa. Hän on Koskettava koulu -hankkeen johtaja.

FT Pilvi Heinonen työskentelee tutkijatohtorina Koskettava koulu -hankkeessa sekä opettaa ja ohjaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. Hänen tutkimusintressinsä liittyvät erityisesti kielellisiin ja

kehollisiin käytänteisiin luokkahuonevuorovaikutuksessa sekä vuorovaikutuksen mekanismeihin muissa institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

KM, luokanopettaja Ulla Karvonen on kasvatustieteen jatko-opiskelija Helsingin yliopistossa. Hänen tekeillä oleva väitöskirjansa analysoi tekstien käyttämistä osana luokkahuoneen vuorovaikutusta. Karvonen toimii tutkijana Koskettava koulu -hankkeessa.

Apulaisprofessori Sara Routarinne työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Hän on tutkinut kouluikäisten vuorovaikutusta koulussa ja vapaalla. Hän on yksi Koskettava koulu -hankkeen tutkijoista.

Kirjallisuus

Ambjörnsson, Fanny (2016) *Vad är queer?* 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Andrzejewski, Carey E. & Davis, Heather A. (2008) Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education* 24, 779–794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.013>

Antaki, Charles & Fielding, Guy (1981) Research on ordinary explanations. Teoksessa Antaki, Charles (toim.) *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behavior*. London: Academic Press, 27–55.

Arthur, Sue & Nazroo, James (2014) Designing fieldwork strategies and materials. Teoksessa Ritchie, Jane (toim.) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 109–137.

Bergnehr, Disa & Cekaite, Asta (2018) Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education* 26:3, 312–331. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414690>

Cekaite, Asta (2013) Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education* 24:4, 511–522. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.07.001>

Cekaite, Asta & Kvist Holm, Malva (2017) The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction* 50:2, 109–127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>

Field, Tiffany (2014) *Touch*. 2nd edition. Cambridge, MA: The MIT Press.

Finnegan, Ruth (2002) *Communicating: The Multiple Modes of Human Interconnection*. London: Routledge.

Goodwin, Marjorie H. (2017) Haptic sociality: The embodied interactive construction of intimacy through touch. Teoksessa Meyer, Christian, Streeck, Jürgen & Jordan, J. Scott (toim.) *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction*. Oxford, UK: Oxford University Press, 73–102.

Goodwin, Marjorie H. & Cekaite, Asta (2018) *Embodied Family Choreography. Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. London: Routledge.

- Granskog, Pamela, Haanpää, Sanna, Järvinen, Jouni, Lahtinen, Matti, Laitinen, Kristiina & Turunen-Zwinger, Sari (2018) *Opas seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi kouluissa ja oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/189829_Opas_seksuaalisen_hairinnan_ennaltaehkaisemiseksi_ja_siihen_puuttumiseksi_ko.pdf (haettu 13.3.2019).
- Gueguen, Nicolas (2004) Nonverbal encouragement of participation in a course: the effect of touching. *Social Psychology Education* 7, 89–98.
<https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010691.30834.14>
- Hallenberg, Helena (2014) Sukupuoliroolit ja seksuaalisuuden alue islamissa. Koulun terveystieteiden tutkimuskeskus. Duodecim. https://www.koulunerveystieteiden.fi/aihe/opettajalle-ja-opiskeluohjelmalle/seksuaalisuus-eri-kulttuureissa/sea00503?fbclid=IwAR3uSSuaw76MYr1xgmr_xSCBcpdgpMDcmoj9Y01JXIXEWq4GvNKN0feL8I (haettu 1.8.2019).
- Hazel, Spencer & Mortensen, Kristian (2017) The classroom moral compass – participation, engagement and transgression in classroom interaction. *Classroom Discourse* 8:3, 214–234.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1282881>
- Hedlin, Maria, Åberg, Magnus & Johansson Caroline (2018) Too much, too little: preschool teachers' perceptions of the boundaries of adequate touching. *Pedagogy, Culture & Society* 27:3, 485–502. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1545246>
- Heinonen, Pilvi (2017) *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heritage, John (1996) *Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola.
- Huuki, Tuija (2010) *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokuvissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 113. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuki, Tuija (2016) Pinoa, pusua ja puserrusta: Vallan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning* 29:3, 11–24.
- Huuki, Tuija & Renold, Emma (2016) Crush: mapping historical, material and affective force relations in young children's hetero-sexual playground play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37:5, 754–769. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075730>
- Hyvärinen, Matti (2017) Kertomushaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 174–192.
- Ikonen, Riikka & Halme, Nina (2018) Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta. Koulunerveystieteiden tutkimuskeskus 2017 tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 6, maaliskuu 2018. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-091-4> (haettu 13.3.2019).
- Jones, Alison (2004) Social anxiety, sex, surveillance and the 'safe' teacher. *British Journal of Sociology of Education* 25:1, 53–66. <https://doi.org/10.1080/0142569032000155935>
- Jääskeläinen, Liisa, Hautakorpi, Johanna, Onwen-Huma, Hanna, Niittymäki, Hanna, Pirttijärvi, Anssi, Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri (2015) *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf (haettu 13.3.2019).

- Karvonen, Ulla, Pietilä, Penni & Tainio, Liisa (2018) Sankareita ja hirviöopettajia – sukupuoli luokanopettajakoulutuksen kokemukertomuksissa. Teoksessa Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 367–388.
- Karvonen, Ulla, Heinonen, Pilvi, Tainio, Liisa, Routarinne, Sara & Ahlholm, Maria (2018) Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika* 12:4, 5–21.
- Kasper, Gabriele & Prior, Matthew T. (2015) Analyzing storytelling in TESOL interview research. *Tesol Quarterly* 49:2, 226–255. <https://doi.org/10.1002/tesq.169>
- Kaukko, Mervi (2017) The CRC of Unaccompanied Asylum Seekers in Finland. *The International Journal of Children's Rights* 25, 140–164. <https://doi.org/10.1163/15718182-02501006>
- Kinnunen, Taina (2013) *Vahvat yksin, heikot silytyksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista.* Helsinki: Kirjapaja.
- Kinnunen, Taina & Kolehmainen, Marjo (2018) Touch and affect: analysing the archive of touch biographies. *Body & Society* 25:1, 2–28. <https://doi.org/10.1177/1357034X18817607>
- Korjonen-Kuusipuro, Kristiina & Kuusisto, Anna-Kaisa & Tuominen, Jaakko (2018) Everyday negotiations of belonging - making Mexican masks together with unaccompanied minors in Finland. *Journal of Youth Studies* 22:4, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1523539>
- Kääntä, Liisa & Lehtinen, Esa (2016) Patterns of experience talk and argumentation in digital peer learning discussions. *Language@internet* 13. <https://www.languageatinternet.org/articles/2016/kaanta>; (haettu 13.3.2019).
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1967) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Teoksessa Helm, June (toim.) *Essays on the verbal and visual arts.* Seattle: University of Washington Press, 12–44.
- Lahelma, Elina (2014) Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56:2, 171–183. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>
- Lehtonen, Jukka (2012) Opettajien käsityksiä seksuaalisuuden kirjosta. *Nuorisotutkimus* 30:2, 21–32.
- Lumby, Catherine & Albury, Kath (2010) Too much? Too young? The sexualisation of children debate in Australia. *Media International Australia* 135, 141–152.
- Mandelbaum, Jenny (2012) Storytelling in conversation. Teoksessa Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 492–507.
- Niemi, Kreetta (2016) *Moral Beings and Becomings: Children's Moral Practices in Classroom Peer Interaction.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 549. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- OAJ (2015) Millainen fyysinen vuorovaikutus ja kosketus on sopivaa kouluympäristössä? Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2.9.2015. https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf (haettu 14.3.2019).
- OAJ (2019) Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (haettu 14.3.2019).
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) (2009) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Palmu, Tarja (1999) Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 181–202.
- Pastoor, Lutine de Wal (2015) The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development* 41, 245–254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piper, Heather & Stronach, Ian (2008) *Don't Touch! The Educational Story of a Panic*. London: Routledge.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Raevaara, Liisa (2015) Hyvä päivä olla minä, mä ja meitsi – minän vaihtelevat asemat ja identiteetit helsinkiläisnuorten puheessa. Sorjonen, Marja-Leena, Rouhikoski, Anu & Lehtonen, Heini (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: SKS, 174–216.
- Rapley, Mark & Antaki, Charles (1998) 'What do you think about...?': Generating views in an interview. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 18:4, 587–608. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.4.587>
- Raymond, Chase W. & Stivers, Tanya (2016) The omnirelevance of accountability: Off-record account solicitations. Teoksessa Robinson, Jeffrey D. (toim.) *Accountability in Social Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 321–353. DOI:10.1093/acprof:oso/9780190210557.003.0011
- Renold, Emma (2002) 'Presumed Innocence': (Hetero)sexual, homophobic and heterosexist harassment amongst primary school girls and boys. *Childhood* 9:4, 415–433. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004004>
- Rossi, Leena-Maija (2003) *Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki: Gaudeamus.
- Routarinne, Sara (1997) Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138–155
- Sacks, Harvey (1974) An analysis of the course of a joke's telling in conversation. Teoksessa Bauman, Richard & Scherzer, Joel (toim.) *Explorations in the Ethnography of Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 337–353.

- Salmi, Venla & Kivivuori, Janne (2009) *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008*. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen verkkojulkaisuja 10/2009.
http://www.ttk.fi/files/1983/Opettajiin_kohdistuva_hairinta.pdf (haettu 13.3.2019).
- Salmi-Niklander, Kirsti (2006) Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa Fingerroos, Outi Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.) *Muistitietotutkimus Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 199–220.
- Salo, Ulla-Maija (2005) *Ankarat silkkaa hyvyttään. Suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.
- Selting, Margret (2010) Affectivity in conversational storytelling. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association* 20:2, 229–277.
<https://doi.org/10.1075/prag.20.2.06sel>
- Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (toim.) (2016) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Suvilehto, Juulia T., Glerean, Enrico, Dunbar, Robin, Hari, Riitta & Nummenmaa, Lauri (2015) Topography of social touching depends on emotional bonds between humans. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 112:45, 13811–13816.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1519231112>
- Tainio, Liisa (2016) Kiusoittelun kielioppi. Nuorten elämää luokkahuoneessa. Teoksessa Solin, Anne, Vaattovaara, Johanna, Hynninen, Niina, Tiililä, Ulla & Nordlund, Taru (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa ry, 20–42.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/59718>
- Uitto, Minna (2011) *Storied Relationships: Students Recall Their Teachers*. Oulu: University of Oulu.
- Uitto, Minna & Syrjälä, Leena (2008) Body, caring and power in teacher–pupil relationships: encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52:4, 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313830802184517>
- Vanhanen, Vilma (2017) *Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Vavrus, Michael (2009) Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25:3, 383–390.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.002>
- Wallis, Amy & VanEvery, Jo (2000) Sexuality in the primary school. *Sexualities*, 3:4, 409–423.
<https://doi.org/10.1177/136346000003004003>
- West, Candace & Zimmerman, Don (1987) Small insults: a study on interruptions in cross-sex conversations between unacquainted person. Teoksessa Thorne, Barrie, Kramarae, Cheris & Henley, Nancy (toim.) *Language, Gender and Society*. Newbury House: Rowley, MA, 102–117
- Wheldall, Kevin; Bevan, Kate & Shortall, Kath (1986) A Touch of Reinforcement: the effects of contingent teacher touch on classroom behavior of young children. *Educational Review* 38:3, 208–216. <https://doi.org/10.1080/0013191860380301>

Vuorikoski, Marjo (2003). Sukupuoli ja valta opettajaksi opiskelevien muistoissa. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Vänskä, Annamari (2011) Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus* 42:5, 455–467.

Ylitapio-Mäntylä, Outi (2012) Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–29.

Öhman, Marie & Quennerstedt, Ann (2017) Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sports, Education and Society* 22:3, 305–320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>