



Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa

Virve Keränen^a, Jaana Juutinen^b & Eila Estola^c

^a Oulun yliopisto, Virve Keränen, s-posti: virve.keranen@oulu.fi

^{b-c} Oulun yliopisto

TIIVISTELMÄ: Artikkelissa tarkastelemme kasvattajien kertomuksia kosketuksesta ammatillisessa varhaiskasvatuksessa. Kosketus on osa kasvatustyön ruumiillisuutta, johon kietoutuvat kasvattajien henkilökohtaiset kokemukset ja kulttuuriset tavat koskea ja tulla kosketetuksi. Tutkimuksemme innoittajana on toiminut filosofi Maurice Merleau-Pontyn ruumiillisuuden filosofia. Aineiston muodostavat kaksi päiväkodin kasvattajien kanssa käytyä kerronnallista ryhmäkeskustelua. Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa keskustelun virittäjinä toimivat kasvattajien päiväkotiarjesta kuvatut videoepisodit kasvattajan ja lapsen välisistä kosketushetkistä. Toiseen ryhmäkeskusteluun osallistuivat samat kolme kasvattajaa. Ryhmäkeskustelut osoittautuivat merkittäväksi ammatillisten kosketuskäytänteiden reflektoinnin keinoksi. Ryhmäkeskusteluissa korostuivat kosketuksen tiedostamaton luonne, lapsen ja kasvattajan henkilökohtaiset rajat kosketukselle, lapsi koskettavana ja kosketettavana sekä osallistava kosketus osana pedagogiikkaa. Tutkimuksemme osoittaa, että tulella tietoiseksi omista ja toisten tavoista koskettaa, kosketuksen merkitys kasvatussuhteessa syventyy ja siitä voi tulla osa ammatillisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Asiasanat: kosketus, varhaiskasvatus, ammatillisuus, ruumiillisuus

ABSTRACT: This article focuses on the stories that practitioners tell about the touch in the context of professional early childhood education. Touch is a part of educational embodied practice to which personal experiences and cultural aspects intertwine. Our research is inspired by philosopher Maurice Merleau-Ponty's philosophy of embodiment. Research data consists of two narrative group interviews. In the first group interview as a tuner of the discussion worked the video episodes' which were filmed in practitioners' everyday life in the day care center. These video episodes showed the moments where the practitioner and a child touched each other. In the second group interview participated the same three practitioners as in the first one. In the narrative group interviews the practitioners told and re-told their own experi-

ences about the touch. This proved to be significant way to reflect one's own professional habits to touch. In the group interviews the practitioners emphasized the unconscious character of the touch, the child's and the practitioner's personal boundaries to the touch, the child as a touching and being touched and participating touch as a part of the pedagogy. Our research shows that becoming aware of one's own ways to touch, the meaning of the touch in educational relationships deepens and it can be part of pedagogy in professional early childhood education.

Keywords: *touch, early childhood education, professionalism, embodiment*

Johdanto

Jo pikainen katsaus sekä ammatillisen varhaiskasvatukseen että kotikasvatukseen historiaan osoittaa, että kosketukseen osana kasvatusta on suhtauduttu varsin jännitteisesti. 1920-luvulla behaviorismin oppi-isä John B. Watson ohjeisti kasvattajia käsittelemään lapsia kuin nuoria aikuisia, joita ei saanut suukottaa tai halata. Lapsia ei myöskään saanut pitää sylissä. Watsonin mukaan lapsi, joka ei saanut osakseen liiallista halailua ja silitteilyä, oppi pärjäämään todellisessa maailmassa myöhemmin. (Synnott, 2005, 41–42.) Lastenlääkäri Benjamin Spock uskaltautui ensimmäisten joukossa kritisoidaan tätä koskemattomuuden kasvatuskulttuuria. Hän julkaisi vuonna 1949 teoksen: *Baby and Child Care*, jossa hän kehotti äitejä rakastamaan ja koskettamaan lastaan ilolla. Teoksesta tuli aikansa menestys. (Synnott, 2005, 44.)

Myös suomalaisessa kasvatuksessa kosketukseen on suhtauduttu jännitteisesti (Kinnunen, 2013). Tämä jännitteisyys on edelleen nähtävissä esimerkiksi Opettajien ammattiliiton Eettisen neuvottelutoimikunnan kannanotossa (2015), jossa opettajan ensisijaiseksi positiivisen vuorovaikutuksen keinoksi oppilaiden kanssa määritetään ystävälliset sanat ja ystävällinen katse. Kosketuksen ymmärretään kuuluvan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, mutta opettajan on pohdittava tarkoin voiko oppilasta koskettaa vai ei. Kannanotossa todetaan muun muassa: *"Toisinaan fyysinen kosketus on välttämätöntä. Opettaja voi joutua tilanteeseen, jossa häiritsevä oppilas on fyysisiä keinoja käyttäen poistettava luokasta vastoin omaa tahtoaan"* (Opetusalan Eettisen neuvottelukunnan kannanotto, 2015). Ote viestii ajatuksesta, jossa kosketus on sallittua silloin, kun sen tarkoituksena on poistaa oppilas luokasta. Opettajien ammattiliiton Eettisen neuvottelukunnan kannanotto muistuttaa moraalista paniikkia (Johnson, 2000), mikä on vallalla länsimaissa: oppilaan koskettamista pelätään tai se on kiellettyä virkavirheiden ja seksuaalisten syytösten pelossa. Kuitenkin välttämisen ja kieltojen sijaan kosketuksen pitäisi olla luonnollinen osa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (Owen & Gillentine, 2011), sillä kasvattajan kunnioittavalla kosketuksella on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnin kannalta (Carlson, 2005; Chang, 2001; Field, 2001; Owen & Gillentine, 2011).

Kosketusta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että kosketus on yksi tavallisimpia, mutta myös tehokkaimpia kommunikoinnin keinoja (Field, 2001; Doherty-Sneddon, 2003). Fysiologisissa tutkimuksissa kosketuksen on todettu vähentävän stressitasoa ja depressiota, rauhoittavan tunnekuohuissa, lisäävän itsearvostusta sekä kehittävän motorisia taitoja ja lihaskuntoa (Mäkelä, 2005). Kasvatus- ja opetustilanteita koskevissa tutkimuksissa on tutkittu muun muassa kasvattajan puheen ja kosketuksen yhdistelmää sekä kosketukseen liittyviä ristiriitoja (Cekaite, 2015; Carlson & Nelson, 2006; Piper & Smith, 2003; Field, 2001; Johnson, 2000). Kouluja koskevassa tutkimuksessa (Owen & Gillentine, 2011) on todettu, että kosketuksen avulla opettajan ja oppilaan välinen positiivinen suhde vahvistuu. Myös kehityspsykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna opettajan ja kasvattajan läheisyydellä on todettu olevan merkittävä vaikutus lapsen hyvinvoinnille, kasvulle ja kehitykselle (Hännikäinen, 2015; Leonard, Berkowitz, & Shusterman, 2014; Rusanen, 2011).

Aikaisempi tutkimus on kuitenkin jättänyt huomioimatta kosketuksen osana ihmisen kokonaisvaltaista suhteessa olemista toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Tätä on tarkastellut filosofi Maurice Merleau-Ponty, jonka varhaisesta tutkimuksesta olemme saaneet vaikutteita. Merleau-Pontyn näkemys ihmisestä ruumiillisena kokonaisuutena, jossa kosketus on oleellinen osa havaintoja ja ihmisenä olemista, on ohjannut tutkimustamme. Tavoitteenamme on syventää ymmärrystä kosketuksesta osana ammatillisen kasvatustyön ruumiillisuutta, johon kulttuuriset tavat ja henkilökohtaiset kokemukset koskea ja tulla kosketetuksi kietoutuvat (Aromaa & Kinnunen, 2013; Estola & Elbalz-Luwisch, 2003). Tutkimuksessamme kysymme: *Millaiseksi kosketus muotoutuu kasvattajien kertomuksissa?*

Kosketus varhaiskasvatuksen kontekstissa

Kosketuksesta puhutaan varsin vähän varhaiskasvatuksen ammatillisissa keskusteluissa, vaikka se on keskeinen osa päiväkodin arkea. Päiväkodin työntekijöiden ammatillisuutta ohjaavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 16) kosketus liitetään osaksi hoitoa ja huolenpitoa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kosketusta ei eksplisiittisesti mainita ollenkaan. Siitä tuskin voidaan johtaa päätelmää, ettei kosketusta esiopetuksessa olisi. Merleau-Pontyn ruumiillisuuden filosofian (1962) valossa kosketuksen liittäminen pelkästään hyvään hoitoon ja huolenpitoon tai kosketuksen huomiotta jättäminen on ongelmallista. Ruumiillisuuden filosofinen tarkastelu osoittaa, että kosketus on aina suhteessa toiseen ruumiiseen ja samalla myös omaan itseen: toista ei voi koskettaa ilman, että tulee itse kosketetuksi (Merleau-Ponty, 1962). Kosketus on ruumiiden välistä vuoropuhelua, jossa molemmat ruumiit ovat yhtä aikaa kokevia (Hei-

nämaa, 1996; Merleau-Ponty, 1962). Kasvattajan koskettaessa lasta hän on samaan aikaan myös itse kosketettu ja kokeva. Näin ollen kosketus on merkittävä ruumiillinen kokemus (Paterson, 2007, 1), jossa merkitykselliseksi nousee koskevan ja kosketettavan suhteisuus kaikissa niissä tilanteissa, jossa lapsi ja kasvattaja koskettavat toisiaan; ei pelkästään hoidollisissa ja huolenpidollisissa hetkissä.

Merleau-Pontyn (1962; 2006) mukaan ruumiillisuus on olemisen lähtökohta: kaikki kokemukset ja havainnot eletään ruumiin kautta. Maailmaa eletään, havaitaan ja koetaan aistimellisesti maailmassa toimien (Leavitt & Power, 1997). Ajattelumme on samalla ruumiillisesti koettua, joten ruumis ja mieli muodostavat kokonaisuuden. Veli-Matti Värri (2002) on tuonut Merleau-Pontyn filosofiaa suomalaiseen kasvatusalan tutkimukseen. Hän viittaa Merleau-Pontyn ajatuksiin esittäessään, että lapsen minäkäsitys kehittyy niissä ruumiillisissa suhteissa, joita hänellä on maailmassa. Kasvattajan arvostavan ja rakastavan kosketuksen kautta lapsi voi kokea olevansa rakastettu ja arvostettu. (Värri, 2002, 24-26). Kosketus voidaan ymmärtää itsen ja toisen kohtaamisen tilana (Manning, 2007), jolloin kosketuksen kautta lapselle avautuu tie oppia itsestään ja samalla myös kasvattajasta.

Varhaiskasvatuksessa merkitykselliseksi nousevat sekä lapsen että kasvattajan ruumiillisuus. Lapsen hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa (Puroila, Estola & Syrjäjä, 2012a; 2012b) havaittiin, että ne kasvattajat, jotka pysyttelivät fyysisesti etäällä lapsista, olivat myös vähäisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Nämä kasvattajat puuttuivat lasten tekemiseen lähinnä ohjataksaan tai kontrolloidaksaan tilanteita. He eivät pitäneet juurikaan lapsia sylissä, osoittaneet tunteitaan tai kannustaneet lapsia tunteiden osoittamiseen.

Kasvattajien ruumiillisuus on sidoksissa myös kulttuurisiin tekijöihin: ruumiillisuutta konstruoidaan ja tulkitaan kulttuurisidonnaisesti, joten siihen yhteen kietoutuvat kulttuuriset tavat ja henkilökohtaiset kokemukset kosketuksesta (Kinnunen, 2013; Aromaa & Kinnunen, 2013; Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Leavitt & Power, 1997). Suomessa kättelellä tervehtiminen on tavallisempaa kuin vaikkapa poskisuudelmat, jotka taas kuuluvat esimerkiksi kreikkalaiseen kulttuuriin kiinteästi (Finnegan, 2005, 20). Monikulttuuristuva maailma tuo uusia kosketustapoja ja -tyylejä myös varhaiskasvatukseen. Jokaisella päiväkodilla on oma kosketuskulttuurinsa, jota tuottavat sekä lapset että kasvattajat. Päiväkodin kosketuskulttuurissa vaikuttavat paitsi kulttuuriset tavat, myös jokaisen lapsen ja kasvattajan oma henkilökohtainen kosketuskulttuuri.

Kosketus näyttäytyy siis varsin moniulotteisena kulttuurisena ja ruumiillisena ilmiönä varhaiskasvatuksessa. Koska varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistäminen (Varhaiskasvatussuun-

nitelman perusteet, 2016, 14), on kulttuuristen ja ruumiillisten ilmiöiden lisäksi tarkasteltava kosketusta moraalisten ja eettisten ulottuvuuksien kautta. David T. Hansenin (1998) mukaan myös kasvatusta- ja opetuksen moraaliset käytännöt velvoittavat kasvattajia asettamaan lapsen hyvinvoinnin etusijalle. Moraalisia käytänteitä opitaan kasvatustyön kautta, johon myös kulttuuriset tekijät ovat vahvasti sidoksissa (Hansen, 1998; Aromaa & Kinnunen, 2013). Hansenin (mt.) mukaan kasvatustyössä opittujen moraalisten käytänteiden tulisi olla vahvempia kuin kasvattajan henkilökohtaisten arvojen ja asenteiden. Pohdittaessa kosketusta moraalisena käytänteenä kasvattaja on veloitettu kosketamaan lasta välittävästi, kunnioittavasti ja hyvinvointia edistäen riippumatta siitä, onko se kasvattajalle ominainen tapa toimia vai ei.

Moraalisten käytänteiden ja veloitteiden valossa kunnioittavassa kasvatussuhteessa kasvattajan ruumiillinen toimijuus on lasta kohti menevää: opettajan ruumiin on viestittävä rakkaudesta ja turvasta (Estola, 2003; ks. myös Hännikäinen, 2015). Lapsen on koettava, että kasvattajaa voi lähestyä (Sabol & Pianta, 2012). Kasvatuksessa tarvitaan rakastavaa ja kunnioittavaa kosketusta, sillä ilman halailua, silittelyä ja kädestä kiinnipitämistä ei voi oppia koskettamaan rakastavasti ja kunnioittavasti (Chang, 2001; Field, 2001; Owen & Gillentine, 2011).

Tutkimusprosessi, aineisto ja analyysi

Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat ovat kerronnallisessa tiedonkäsitelyssä, jonka mukaan tietoisuus, oppiminen ja kokemusten jäsentäminen tapahtuu kertomusten kautta (Clandinin, Huber, Steeves, & Li, 2011). Kertomuksia eletään, kerrotaan, uudelleen eletään ja uudelleen kerrotaan sosiaalisissa tilanteissa, jotka ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja ihmisiin ja ovat näin ollen alati muuttuvia (Clandinin & Connelly, 2000; Downey & Clandinin, 2010). Myös tämä tutkimus on yksi uudelleen kerrottu kertomus kasvattajien kertomuksista (Downey & Clandinin, 2010). Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisuuden voi ymmärtää rakentuvan samalla tavalla kertomisen ja uudelleen kertomisen kautta. Merkityksellistä tutkimuksessamme ovat jaetut, yhteiset kertomukset, jotka toimivat polkuna kosketusmerkitysten luomiseen (Georgakopoulou, 2006; Spector-Mersel, 2010; Wortham, 2001).

Kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aineisto ja analyysi muotoutuivat toisiinsa kietoutuneina neljässä vaiheessa. Tutkimuksen *ensimmäisessä vaiheessa* Virve Keränen ja Jaana Juutilainen analysoivat videoaineiston¹, joka oli kokonaiskestoltaan 3 tuntia 20 minuuttia. Jaana on kuvannut videot osana laajempaa varhaiskasvatuksen tutkimushanketta² suomalaisessa 1–5 -vuotiaiden lasten ryhmässä, jossa työskenteli kuusi kasvattajaa. Tästä aineistosta löydettiin lapsen ja kasvattajan välisiä kosketushetkiä yhteensä 15, yhteismitaltaan 20 minuuttia. Ryhmän kasvattajat olivat naisia ja heidän työskälovuodet vaihtelivat aloittelevasta jo työtä pitkään tehneisiin.

Virve analysoi nämä 15 kosketushetkeä Riessmanin (2008) temaattisen analyysin keinoin, jota yleisesti sovelletaan kerronnallisen aineiston analysoinnissa. Analyysi eteni usean kokonaisvaltaisen luentakerran (Lieblich, 2014) kautta niihin hetkiin, jossa aikuinen koskettaa lasta. Analyysin pohjalta Virve teemoitteli kosketuksen neljään luokkaan: kontrolloiva kosketus, ohjaava kosketus, auttava kosketus ja välittävä kosketus.

Toisessa vaiheessa Virve valitsi videoinneista viisi kosketushetkeä (yhteensä 11 minuuttia) ryhmäkeskustelujen viritäjäksi kaikista yllämainituista kosketuksen luokista. Kontrolloivassa kosketuksessa kasvattaja kosketi lasta olkapäähän lauluhetkellä hiljentääkseen kaverinsa kanssa juttelevan lapsen. Ohjaavassa kosketuksessa kasvattaja otti kahta lasta kädestä kiinni ja ohjasi heidän muodostamaan piirin jumppahetkellä. Auttavassa kosketuksessa kasvattaja silitti lapsen poskea ja kehotti tätä samalla sanallisesti aloittamaan ruokailun. Välittävästä kosketuksesta Virve valitsi kaksi hetkeä: ensimmäinen hetki on kuvattu kotileikkilanteesta, jossa oli kaksi lasta ja yksi kasvattaja. Leikkiä tuli seuraamaan kolmas lapsi, joka jäi seisomaan kasvattajan viereen. Kasvattaja otti lapsen syliinsä ja he jatkoivat yhdessä kotileikkiä toisten kanssa. Toisessa välittävästä kosketusta kuvaavassa hetkessä lapsi istui kasvattajan kainalossa keksiä syöden. Kasvattaja halasi ja kei-nutti lasta samalla jutellen lapselle lämpimästi.

Kolmannessa vaiheessa Virve otti yhteyttä päiväkotiin, jossa videoaineisto oli kuvattu ja pyysi ryhmän kasvattajia mukaan kerronnalliseen ryhmäkeskusteluun (Hyvärinen & Löytyniemi, 2005). Ryhmäkeskusteluun osallistui kolme ryhmän kasvattajaa. Merleau-Pontyn (2012, 422) ajattelutavan mukaisesti lähtökohtana kasvattajien kertomuksille ovat henkilökohtaiset ruumiilliset kokemukset kosketuksesta, joita jaetaan ”tässä ja nyt” -het-

¹ Eila Estola tuli mukaan artikkelin kirjoittamisvaiheessa.

² BELONG (From exclusion to belonging: developing narrative practices in day care centers and schools, 2013-2015, project number 2643701), Suomen Akatemia

kessä (ks. myös Värri, 2002, 50). Hetkessä kerrotut kosketuskertomukset herättävät uusia kosketuskertomuksia, jolloin merkityksellistä on kasvattajien välillä jaettu yhteinen kerronnan hetki.

Videot kosketushetkistä toimivat ryhmäkeskustelussa virittäjinä ja reflektion mahdollistajana (ks. myös Bøe & Hognestad, 2016). Tässä ryhmäkeskustelussa Virve ohjeisti kasvattajia katsomaan videoita kasvattajan ja lapsen kosketuksen näkökulmasta. Kasvattajat katsoivat videot hiljaisuudessa. Kun kosketushetket oli katsottu, Virve pyysi kasvattajia kertomaan vapaasti näkemästään ja tunteuksistaan. Videoiden katsomisen jälkeen kasvattajat olivat selkeästi hämmentyneitä siitä, että kosketus näyttäytyi heidän päiväkodin arjessa paljon moninaisempaa kuin esimerkiksi sylissä pitämisenä tai halaamisena. Yksi kasvattajista totesikin: *”Ei sitä varmaan ees ajattele, kuinka paljon tuota kosketusta on.”* Kutsumme näitä kasvattajien kertomuksia *kosketuskertomuksiksi*.

Ryhmäkeskusteluissa merkityksellistä oli myös vuorovaikutus tutkijan ja keskusteluun osallistuvien välillä (Slembrouck, 2015, 239–252). Virve toi keskustelussa esiin omia kokemuksiaan kosketuksesta lastentarhanopettajana ja osallistui näin aktiivisesti keskusteluihin ja kosketuskertomusten muotoutumiseen. Kasvattajat toivat keskustelussa esiin, että kosketuksella voidaan myös osallistaa lapsi mukaan toimintaan. Tämän pohjalta lisäsimme kosketuksen viidenneksi luokaksi osallistavan kosketuksen.

Kahden kuukauden päästä, tutkimusprosessin *neljännessä vaiheessa*, Virve palasi päiväkotiin toiseen ryhmäkeskusteluun samojen kasvattajien kanssa kuin ensimmäisessäkin. Tässä keskustelussa videoita ei enää katsottu, mutta kasvattajat kertoivat, kuinka videoiden katsominen oli saanut heidät pohtimaan kosketusta osana työtään.

Toisen ryhmäkeskustelun tarkoituksena oli palata kosketuskäytänteiden äärelle. Ryhmäkeskusteluissa kasvattajat refleктоivat, pohtivat ja loivat merkityksiä kosketukselle osana ammatillisuuttaan. Koska toinen kerronnallinen ryhmäkeskustelu muotoutui kolmen kasvattajan reflektiolle kosketuksesta osana arjen toimintaa ja ammatillisuutta, Virven rooliksi tässä keskustelussa jäi keskustelun kuunteleminen ja vain ajoittainen tarkentavien kysymysten esittäminen (ks. myös Hyvärinen, 2005).

Toinen ryhmäkeskustelu nosti merkitykselliseksi tutkimuksemme refleksiivisen prosessin (Downey & Clandinin, 2010). Ajattelemme kosketuksen ruumiin tietona, joka ei aina ole eksplisiittistä. Refleksiivinen prosessi antoi tutkimuksemme kasvattajille mahdollisuuden päästä kosketuksiin oman ruumiin tietonsa kanssa (vrt. Estola, 2003). Reflektioiden pohjalta kerrotut ja uudelleen kerrotut sekä jaetut henkilökohtaiset kokemukset ja kertomukset mahdollistivat yhteisen ymmärryksen ja kosketuskäytänteistä tietoiseksi tulemisen (Clandinin, Cave, & Cave, 2011; Heikkinen, 2015; Nissilä & Paaso, 2012).

Ymmärrämme kosketuskertomusten rakentuvan ruumiillisesti, joten niitä ei voida erottaa kerronnallisesta viitekehyksestä (Heavey, 2015, 432). Ryhmäkeskusteluissa Virve näki, kuinka kosketuksesta kerrottaessaan kasvattaja saattoi koskettaa ja silittää toista kasvattajaa, itseään tai kuvitteellisesti paikalla olevaa lasta. Nämä eleet ja ilmaisut kirjoitettiin aineistokatkelmiin, sillä pyrkimyksenä oli tavoittaa myös niitä kasvattajien ruumiillisia kokemuksia ja kertomuksia, joita ei pueta sanoiksi (lisahunter & emerald, 2016, 143).

Kaksi ryhmäkeskustelua kestivät yhteensä yhden tunnin 31 minuuttia, ja litteroituja sivuja kertyi 52. Analyysi alkoi jo litterointivaiheessa, jolloin Virve merkitsi niitä kohtia, jotka hän muisti ryhmäkeskusteluista erityisiksi syystä tai toisesta. Yleensä nämä muistiin merkityt kohdat liittyivät tunteisiin, joita kosketuskertomukset saivat aikaan joko keskusteluun osallistuneissa, tutkijoissa tai molemmissa. Litteroinnin jälkeen Virve luki aineistoa useaan kertaan kokonaisvaltaisella luennalla (Lieblich, 2014), johon kuului myös ryhmäkeskusteluissa mukana kulkenut tutkimuspäiväkirja. Tutkimuspäiväkirjaan Virve oli kirjannut kasvattajien ruumiilliset ilmaisut. Kerronnallisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimuskysymys sai usean lukukerran jälkeen lopullisen muotonsa: *Millaiseksi muotoutuu kosketus kasvattajien kertomuksissa?*

Tutkimuskirjallisuuden kanssa käydyin keskustelun lisäksi kosketuskertomusten analyysi ja tulkinta on tapahtunut tutkijoiden oman ruumiillisen tiedon ja tunteiden kautta. Ryhmäkeskustelut kosketuksesta herättivät myös tutkijoissa kosketusmuistoja ja tunteita, joten ruumiillisuutta ei voida erottaa myöskään analyysistä ja tulkinnoista (Sparkes & Smith, 2012). Analyysissä oleellista oli myös dialogi Virven ja Jaanan välillä, jota käytiin tiiviisti aineiston tulkintaan, analyysiin ja metodologisiin valintoihin liittyen (Riessman, 2008). Dialogin kautta tutkijat ovat jakaneet kokemuksiaan, tunteitaan ja tulkintojaan ja luoneet näin yhteistä ymmärrystä ja tietoa tuloksista (Josselson, Lieblich, Saharabany, & Wiseman, 1997; Viljamaa, Estola, Juutinen, & Puroila, 2017). Temaattisen analyysin (Riessman, 2008) avulla Virve luokitteli kasvattajien kosketuskertomusten teemoiksi tiedostamattomat kosketuskäytänteet, kasvattajien ja lapsen henkilökohtaiset rajat kosketukselle, lapsi koskettavana ja kosketettavana sekä osallistava kosketus osana pedagogiikkaa. Näitä tutkimuksen tuloksia avaamme seuraavaksi.

Tulokset

Tiedostamattomat kosketuskäytännöt

Paula: Ei sitä varmaan ees ajattele, kuinka paljon tuota kosketusta on. Huomaamattaki sitä ohjaakin sitä lasta.

Pirjo: Parhaimmillaankin niinku näkee, että monta aikuista yhtä aikaa.

Katkelmassa kasvattajat kertovat siitä, kuinka he tulevat tietoisiksi kosketuksen tiedostamattomasta luonteesta. Paula kertoo, kuinka lasta huomaamatta ohjataan päiväkodin arjen tilanteissa. Pirjo kiinnittää videossa huomionsa siihen, että monta aikuista koskettaa lasta yhtä aikaa. Kosketus on luonnollinen osa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta, mikä selittää myös kosketuksen tiedostamatonta luonnetta (ks. esim. Aromaa & Kinnunen, 2013; Johnson, 2000). Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa kasvattajat kiinnitivät huomioita kosketuksen määrään sekä siihen, miten paljon kosketuksella kontrolloidaan lasta. Paulan ja Pirjon kertomuksessa kosketus ei ole tietoista, vaan tilanne kutsui kasvattajan kättä koskettamaan lasta ”huomaamatta”. Kosketus ei ole tavoitteellinen ja tiedostettu, vaan luonteva tapa kasvattajalle kurottautua lapsen luo (Merleau-Ponty, 1962, 316).

Ensimmäisen ryhmäkeskustelun jälkeen kasvattajat olivat jääneet pohtimaan omia tapojaan koskettaa lasta ilman, että heitä oli siihen erikseen ohjeistettu. Toisen ryhmäkeskustelun alussa kasvattajat jakoivat innostuneena reflektointiaan toistensa kanssa:

Anne: Se ku katto niitä videoita, koska ei sitä huomaa tuossa arjessa kuinka paljon sää itse asiassa.

Pirjo: Nii.

Anne: Mää muistan sen jälkeen muutaman päivän, ku mää niinku kiinnitin huomiota omaan.

Paula: Joo siihen kiinnitti! Mulla oli sama.

Anne: Että hitsi, koko ajanhan tässä tekee tämmöstä. (Koskee vieressä istuvaa kasvattajaa) (Naurua)

Paula: Joo just! Itelläki tuli just siitä, että mää teen tuota kyllä ihan hirveesti.

Anne: Mää oon koko ajan näin. (Elehtii käsillään koskettamista)

Annen ja Paulan välisestä dialogista nähdään, että varhaiskasvattajan ammatillisuuden kannalta olennaista on, että työyhteisössä on aikaa ja halua puhua arjen käytänteistä. Anne ja Paula olivat tulleet tietoisiksi omista tavoistaan koskettaa. Jotta lapsen koskettamiseen liittyviä käytänteitä voidaan kehittää, on tiedostamattoman toiminnan tultava tietoiseksi. Kokoontuminen yhteen arjen videoiden äärelle oli tässä tutkimuksessa merkittävässä roolissa kasvattajien omien kosketuskäytäntöjen reflektoinnin näkökulmasta (ks. myös Juutinen & Viljamaa, 2016). Näin ollen refleksiivisyys nousee merkitykselliseksi paitsi osana tutkimustamme myös kasvattajien ammatillisen kosketuksen kehittämisen näkökulmasta (Kupila, 2011).

Ammatillisen kosketuksen kehittämisessä reflektio on prosessi, jonka aikana liikutaan menneessä ajassa, tässä hetkessä ja tulevaisuudessa. Prosessissa eletään, kerrotaan, uudelleen kerrotaan ja uudelleen eletään kokemuksia samalla oppien ja uutta luoden (Clandinin & Connelly, 2000; Downeyn & Clandinin, 2010, 385–396). Tutkimuksemme videot veivät kasvattajat aikaisempiin, jo elettyihin, päiväkodin hetkiin. Näitä hetkiä uudelleen elettiin ja kerrottiin kahdessa ryhmäkeskustelussa, joista erityisesti toinen nousi merkitykselliseksi uudelleen kertomisen, oppimisen ja yhteisen ymmärryksen luomisen kannalta.

Kasvattajan ja lapsen henkilökohtaiset rajat kosketukselle

Anne: Voin sanoa omalta kohalta, että mää oon ite vähä niinkö herkkä vieraan ihmisen kosketukselle ja oon ollu lapsenakin, ni mulla on varmaan itelläki semmonen, että mää haluan tuntee eka sen lapsen ja tietää sen, että haluaako se, että sitä kosketetaan. En mee silleen vierasta lasta kauheesti lääppimään. Että voi toki kokeilla ja näin. Ku tietää omakohtasesta kokemuksesta, että kaikki ei halua eikä nauti silleen samalla tavalla.

Katkelmassa Anne kertoo, kuinka jo lapsena ollessaan hän on suhtautunut varauksellisesti vieraan ihmisen kosketukseen. Tämän herkkyyden kautta Anne pohtii lapsen suhtautumista kasvattajan kosketukseen ymmärtäen, että hyväkään kosketus ei aina välttämättä tunnu lapsesta hyvältä. Anne korostaa lapsen tuntemista ennen koskettamista. Myös McCaughtryn (2005) koulukontekstissa tehdyssä tutkimuksessa korostetaan oppilaan tuntemista ei vain kognitiivisten taitojen puitteissa vaan myös holistisesti tuntevana, ruumiillisena ihmisenä (ks. myös Merleau-Ponty, 2012, 422). Viljamaa, ym. (2017) soveltavat Merleau-Pontyn ajatuksia lapsen ruumiin eleistä, jotka rakentuvat ja joita tulkitaan siinä hetkessä. Puhuttaessa kosketuksesta ilman sanoja lausutut ruumiin eleet tulevat merkitykselliseksi. Sen, että kasvattaja voi sanoa tuntevansa lapsen, pitäisi tarkoittaa sitä, että kasvattaja osaa tulkita myös lapsen ruumiin eleitä ja kieltä.

Kertomuksessaan Anne reflektoi kosketusta myös omaan lapsuuteensa. Lapsuuden aikaisilla kosketuskokemuksilla onkin todettu olevan merkitystä myös aikuisiällä (Kinnunen, 2013; Uitto & Estola, 2009). Omien kosketuskokemusten pohtiminen on tärkeää, jotta voitaisiin ymmärtää myös lapsen henkilökohtaisia koskettamisen rajoja, mutta myös toisten kasvattajien tapoja koskea. Näin kosketus kietoutuu kiinteästi osaksi ammatillisuutta. Annen kertomus saa Paulan kertomaan oman kokemuksensa:

Paula: Nii ku mää mietin just sitä, että onko sitte semmonen ihminen, joka tykkää kauheesti halailla ja ittekki tykkään kauheesti kosketella ja tuntemattomiakin halailla, ni onko semmonen sitte lapsiakin kohtaan, että tykkää vielä enemmän kaikkia koskettaa. Nii mää aloin miettimään just tuota sammaa, että onko sulla tai että sää varmaan tiedostat sen enemmän, että tuo lapsi ei välttämättä tykkää. Ku mää oon sitte taas semmonen, että mun pittää tai että sää oisit tiedostanu sen jo pienemmästäkin eleestä

siltä lapselta, että se ei tykkää entä ku minä, joka oon taas semmonen että pyörittelen, halailen ja painin. Mulle pitää olla niin ku isompi ele siltä.

Paula pohtii kriittisesti omaa tapaansa koskettaa suhteessa Annen herkkään, lapsen tuntemiseen perustuvaan kosketukseen. Kasvattajien kertomuksista voi havaita koskettamiseen liittyvät erilaiset tunteet ja tavat. Kertomusten jakamisen kautta alkaa rakentua yhteinen ymmärrys koskettamisesta ja siitä, miten toinen koskettaa. Suhtautuminen lapsen koskettamiseen kumpuaa omista henkilökohtaisista ajatuksista ja kokemuksista; kasvattaja koskettaa lasta itselleen luontevalla tavalla.

Paula: Sitte ku on jotain sijaisia ja jotaki työntekijöitä, oon huomannu, että niillä on semmonen tapa, että ne niinku nappaa ja pajaa tälleen, että se tulee vähän niinku yllätyksenä. Hei, mäpä vähän halailen sua!

Anne: Nii just., että ei sitte halaila niitä, jotka sitä ei halua. Semmosta halailua.

Kosketuskokemusten jakamisen kautta kasvattajat pohtivat myös lapsen henkilökohtaisia rajoja kasvattajan kosketukselle. Katkelmassa korostuu lapsen tunteminen ja kunnioitus myös koskettamisen käytännöissä. Kasvattajat kertovat, että vaikka halailu ja ”pajailu” mielletään hyvää tarkoittavaksi eleeksi, saattaa äkkinäinen läheisyys tulla yllätyksenä lapselle erityisesti silloin, kun kyseessä on lapselle ennestään vieras aikuinen kuten esimerkiksi sijainen. Yllätyksellisissä kosketuksissa korostuu aikuisen valta suhteessa lapseen: aikuisella on aina valta napata lapsi syliin. Kysymys on siis valtasuhteista, joiden huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää pohdittaessa kasvatuskäytänteitä ja kasvattajan ammatillisuutta (Aromaa & Kinnunen, 2013). Lapsella on oikeus kosketukseen, mutta aivan yhtäläinen oikeus kieltäytyä kosketuksesta.

Lapsi koskevana ja kosketettavana

Paula: Mää haluan pittää sua tässä sylissä, että tämä on sulle parhaaksi tai että sulla on selvästi paha mieli, että ooppa nyt tässä sylissä. Nii semmosessa, josta tulee sitä vastustusta, nii siinä joutuu miettimään meenkö mä omilla ehdoilla vai sen lapsen ehdoilla

Ryhmäkeskustelussa kasvattajat pohtivat lasta koskevana ja kosketettavana. Esimerkissä Paula kertoo tilanteesta, jossa lapsi vastustelee kasvattajan sylissä istumista, jolloin kasvattajan tehtäväksi jää ratkaista mikä on tilanteessa oikea tapa: toimia lapsen ehdoilla ja päästää hänet pois sylistä vai toimia kasvattajan omilla ehdoilla ja pitää lapsi sylissä. Hansenin (1998) mukaan kasvattajan on aina asetettava lapsen hyvinvointi etusijalle. Kun Paulan kertomusta tarkastellaan lapsen hyvinvoinnin ja kunnioittavan kosketuksen valossa, olisi syyliä vastustelevala lapsi päästettävä kasvattajan kosketuksesta pois. Pakolla sylissä pitäminen voi satuttaa lasta eikä näin ollen ole lapsen hyvinvoinnin kannalta hyväksytty ratkaisu. Kertomuksessaan Paula pohtii, edetäänkö tilanteessa hänen vai lapsen ehdoilla. Paulan pohdinnan voi liittää Merleau-Pontyn (1962, 148–150) ajatteluun, jonka mukaan kosketuksessa ihminen tulee näkyväksi itselleen: itseään ei voi nähdä niin kuin

toinen näkee. Kosketus on kohtaamisen tila itsen ja toisen välillä (Merleau-Ponty, 2006, 20; Manning, 2007), jolloin kosketuksessa kosketetaan samaan aikaan myös mieltä. Kasvattajan kosketus kertoo lapselle, millaisena kasvattaja hänet näkee. Mikäli esimerkin tilanteessa edetään kasvattajan ehdoilla, kasvattajan kosketus kertoo lapselle aikuisen ylivallasta.

Pirjo: Nii se on, ku just tässä kans mietin tässä näitä kosketuksia, ni Hans sillä on tullu muutamana päivänä sellasta, että se möksähtää leikistä ja se lähtee sillee tälleen (kuristaa kulmia), että en jää tänne leikkiin. Ja se siis eilen tai toissa päivänä en nyt muista kummin, se teki sen ja mää olin sitte, että Hans tuuhan tänne ja se oli siinä vähän aika tälleen (laittaa kädet puuskaan) ja mää, että mikä sulla on tuolla ja se oli suupielet alaspäin, ja että onko täällä yhtään (tökkii työkaveria etusormella) naurunappuloita ja mä sitte, että nyt hymynappula löyty. Ja kohta se sitten nauro.

Anne: Se oli tänä aamuna.

Pirjo: Ei! Mutta tänä aamuna sitte kävi samalla lailla! Se tuli sieltä, kato mää istuin käytävällä sohvalla ja kattelin niitä leikkejä, ja se tuli sieltä samalla lailla ja se jäi minusta parin metrin päähän selkä minuun päin. Tälleen näin, (mutristaa kasvot, laittaa kädet puuskaan) Ja mää ensin mietin, että miksi se jäi tuohon tuolla tavalla, että se selvästi halus, että mää kuulen, että se lähti tästä leikistä pois ja sitte se jäi siihen. Sitte mää sanoin silleen, että tuuhan tänne, että onko sulla taas niitä hymynappuloita ja naurunappuloita ja sitte se tuli ihan itte siihen syliin, ja sillä oli ensin (mutristaa kasvot) ja ei tarvinu montaa kertaa tehdä, ni sitte se jo nauro ja mä olin sitte, että meeksää takas jo leikkiin, ku teillä oli niin hyvä leikki, ja se että joo.

Anne: Ihana! Se oppi keinon! (Nauraa)

Lapsella on tarve aikuisen kosketukseen, kuten esimerkin Hans vahvasti omalla toiminnallaan ilmaisee. Leikeissä tullut paha mieli häviää Pirjon kutituksesta, ja kun Hans on saanut tarpeeksi kosketusta ja läheisyyttä, leikki voi jatkua. Pirjon kutittelu on tuntunut niin mukavalta, että Hans lähtee seuraavana päivänä uudelleen leikistä pois suuttuneena ja menee seisomaan Pirjon eteen selkä Pirjoon päin. Sensitiivinen Pirjo huomaa, mitä Hans käytöksellään ajaa takaa, ja kutittelee poikaa samalla tavalla kuin teki aiemminkin. Tiedostavalla kosketuksella on merkitystä myös silloin, kun lapsi hakeutuu kasvattajan kosketukseen. Kosketuksesta tulee silloin erityisen merkityksellinen, sillä lapsi on hakeutunut kasvattajan kosketukseen ja kasvattaja on tietoinen tästä kosketuksen tarpeesta. (vrt. Merleau-Ponty, 1962, 316.)

Pirjon kertomus saa Annen huomaamaan, kuinka Hans on oppinut keinon päästä Pirjon kosketukseen. Tämän uudelleen kerronnan avulla myös muut kasvattajat tulevat tietoiseksi Hansin tarpeesta ja keinosta päästä kosketukseen kasvattajan kanssa. Voidaankin ajatella, että seuraavalla kerralla Hansin seisoessa kädet puuskassa kasvot mutristuksessa, Pirjo, Anne ja Paula kykenevät tulkitsemaan Hansin eleet tarpeeksi kasvattajan kosketukselle.

”Jos sitä alkais luokitella joksikin pedagogiikaksi, ni silloin sitä tekis tietosemmin” – Osallistava kosketus osana pedagogiikkaa

Pirjo: (...) minkä värinen tukka sulla on ja mä niinku kosketin tukkaan ja sun ihanat korvat ja tällä lailla kosketin sitä lasta samalla. Mää olin ihan varma, että Niko ei mun anna sillä tavalla hipelöijä häntä, mutta sitte ku se tuli siihen peilin eteen ja se ei mihinkään liikkunu. Ja sitäkään poikaa ku ei saa sylitellä, ni sitte se oli siinä. Musta oli hirveen kiva sen pellavapäätä. En mä varmaan koskaan ollu sen päätä nii paljo pörötelly, mutta tuommoseen, että se oli tuommonen tehty tilanne (...) Ja tuossa se oli ihan pakkana ja se naureskeli. Se oli ihan sille luonnollinen se tilanne.

Paula: Se ei oo ollu pitempään meidän ryhmässä. Mutta tuokinhan voi olla semmonen, että ku se on nähny miten muille tehdään. Mitäs jos se olis ollu ekana?

Anne: Nii ei varmaan ois ollu samalla tavalla valmis.

Pirjo: Nii, että se varmaan tarvi siinä sen, että se näki, että muille tehdään ja se onki mukavaa ja muu oli ihan mukana siinä.

Pirjon kertomuksen taustalla on tilanne, jossa lapset olivat piirtäneet omia kuvia. Kuvaa varten lapset olivat yksi kerrallaan katselleet itseään peilistä yhdessä kasvattajan kanssa, ja miettineet hiusten ja silmien väriä sekä korvien ja nenän paikkaa. Vastoin Pirjon ennakkokäsitystä, Niko antoi Pirjon koskettaa. Kertomuksesta välittyy Pirjon ja Nikon ilo kosketuksesta, joka tapahtui luontevasti osana pedagogista toimintaa.

Paula: En mää niinkö oletta, että ku mää lapsen kanssa taputan jotaki laulua tällä tavalla niinkö, että nyt se lapsi oppii ku tehhään tällä tavalla yhdessä. Vaan mä aattelen, että me tehdään yhdessä. Me nyt yhdessä taputellaan käsiä.

Anne: Nii ja se on itessään kivvaa eikä se, että tässä nyt opitaan.

Paulan kertomuksessa korostuu kasvattajan ja lapsen välisen hetken merkitys. Kosketus oli välittävää itseisarvoista kosketusta, jonka tarkoituksena oli yhteinen, jaettu hetki. Kosketuksella voidaan kuitenkin myös osallistaa lapsi osaksi pedagogista toimintaa, jolloin kosketukseen kietoutuu myös emotionaalisia piirteitä (Aromaa & Kinnunen, 2013).

Kosketuksen pedagogiikan avulla myös ne lapset, kuten Pirjon kertomuksen Niko, jotka eivät kasvattajan kosketukseen aktiivisesti hakeudu, saavat osakseen itseisarvoista, välittävää kosketusta. Katkelmassa Paula ja Pirjo pohtivat myös sitä, miten niitäkin lapsia voitaisiin koskettaa, jotka suhtautuvat kosketukseen torjuvasti. Kasvattajat rakentavat tilanetta, jossa kosketuksen torjuvat tai siihen muuten negatiivisesti suhtautuvat lapset näkevät, kuinka muita lapsia kosketetaan ja kuinka kosketus voi tuntua hyvältä. Näissä pedagogisissa tilanteissa korostuu jälleen tietoinen kosketus sekä lapsen tunteminen.

Paula: Jos sitä alkais luokitella joksiki pedagogiikaksi, ni silloin sitä tekis tietosemmin, sillä tavalla, että mäpä nyt otan tätä. Tuon minkä mä myös luokitelisin johonki pedagogiikkaan liityväksi, ois se meidän satuhieronta.

Paula pohtii kosketuksen pedagogista merkitystä satuhieronta-menetelmän kautta. Arjen käytännöissä tapahtuva koskettaminen ei siis ole yhtä tiedostettua kuin koskettaminen menetelmänä. Lasta, joka itse hakeutuu kosketukseen kasvattajan kanssa, on helppo koskea, mutta pedagogisten tilanteiden kautta myös ne lapset, jotka eivät aktiivisesti kosketukseen hakeudu, tulevat kosketetuksi.

Kasvattajien kertomuksista on kuultavissa iloa lapsen koskettamisesta välittävästi. Toisaalta kosketuksen ristiriitaisuutta kuvastaa se, että kosketuksella huomaamatta ohjataan ja kontrolloidaan lasta päiväkodin arjessa. Kosketus on yksi merkittävä osa varhaiskasvatuksen ammatillisuutta; jokaisella lapsella on oikeus saada osakseen välittävää kosketusta varhaiskasvatuksen arjessa.

Kohti kosketuksen pedagogiikkaa

Tutkimuksemme tavoitteena oli syventää ymmärrystä kosketuksesta osana ammatillisen kasvatustyön ruumiillisuutta. Tutkimuksemme osoittaa, että vaikka lasta kosketetaan, suuri osa kosketuksesta tapahtuu ilman, että kasvattajat tiedostavat sen. Tiedostamalla kosketuksen ja koskettamisen, siitä voi tulla osa kasvattajan ammattitaitoa. Kasvatussuhteessa merkitykselliseksi tällöin nousee enemminkin kosketuksen laatu kuin määrä. Kosketukseen liittyy hyvin henkilökohtaisia kokemuksia, jotka vaikuttavat kasvattajan tapaan koskea. Pohdittaessa päiväkodin kosketuskäytänteitä, tulisi niitä pohtia suhteessa kasvattajan omiin kosketuskokemuksiin. Kokemusten jakaminen ja reflektointi työyhteisössä on merkittävässä asemassa kasvattajan omaan työhön liittyvässä ammatillisuuden pohdinnassa ja kehittämisessä (Juutinen & Viljamaa, 2016; Kupila, 2011).

Tutkimuksessamme olemme korostaneet kosketuksen dialogisuutta: koskeva on samaan aikaan myös kosketettu (Merleau-Ponty, 1962, 315), jolloin kosketus on merkittävä kokemus sekä koskevalle että kosketetulle. Kosketuksessa lapsi on subjekti, joka samaan aikaan myös koskettaa ja tulee kosketetuksi; kosketus on lapsen ja kasvattajan kohtaamisen tila (Merleau-Ponty, 2006, 20). Lapsella ja kasvattajalla on henkilökohtaisia rajoja kosketukselle, joita tulee kunnioittaa. On kuitenkin muistettava, että kasvatustyön moraaliset velvoitteet vaativat kasvattajaa asettamaan lapsen etusijalle, jolloin kasvattajan henkilökohtaiset kosketuksen rajat eivät voi olla esteenä koskettamiselle (Hansen 1998). Yhtä lailla lapsella on oltava oikeus myös kieltäytyä kasvattajan kosketuksesta (Aromaa & Kinnunen, 2013), jolloin korostuu kasvattajan sensitiivisyys lasta kohtaan. Kosketus on siis merkittävä osa ammatillisuutta varhaiskasvatuksessa.

Tiedostamalla kosketukseen liittyvät käytänteet ja yksilöiden oikeudet ja rajat voidaan ottaa askel kohti pedagogiikkaa, jossa kosketuksella on merkityksellinen rooli hoidon ja

huolenpidollisten näkökulmien lisäksi. Max Van Manenin (1991) mukaan kasvattajien tulisi reflektoida pedagogisia tilanteita lapsen parhaan näkökulmasta. Kosketus osana pedagogiikkaa on tiedostettua, lapsen tuntevaa ja lasta kunnioittavaa. Merleau-Pontyn (2010, 68) mukaan pedagogiikan ensisijainen tavoite tulisi olla hetken arvostaminen. Hänen mukaansa ulkoapäin annettuja arvoja ei voida opettaa eikä oppia, ellei kasvattaja ole tietoinen lapsen sen hetkisestä tilanteesta.

Tutkimuksemme haastaakin jo työssä olevia varhaiskasvattajia ja myös varhaiskasvatuksen opiskelijoita pohtimaan omia kosketuskokemuksiaan ja ammatillisen kosketuksen merkitystä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Paula: Kyllä se vaan on, että kaikki kosketus mikä vaan on nii, että sää pystyt vaikuttamaan tunnetiloihin, että voit just rauhoittaa ja voit saada jonku murheen muuttumaan kutituksen iloksi. Että se kosketus voi olla niin monipuolinen. Joskus se kosketus voi riittää ku sanat ei oikeesti piisaa.

Katkelmassa Paula toteaa kosketuksen riittävän silloin kun sanat eivät enää riitä. Tutkimuksellamme olemme pyrkineet osoittamaan, että aina sanoja ei tarvita ollenkaan, vaan kosketus riittää. Tähän kuitenkin tarvitaan tietoista ammatillista kosketusta.

Tutkimuksen arviointia

Kerronnalliselle tutkimukselle tyypillisesti tällä tutkimuksella on tapaustutkimuksen luonne (Riessman, 2008, 12). Aineisto koottiin harkinnanvaraisesti valitussa päiväkodissa. Tavoitteena oli koota tutkittavasta ilmiöstä monipuolinen aineisto kontekstisidonnaisesti sellaisena kuin se tutkimukseen osallistuvan päiväkodin kertomuksissa ilmenee (Spector-Mercel, 2010). Tällaista tutkimusta, jossa kasvattajat olisivat voineet olla tarkastelemassa ja refleктоimassa kosketuskäytäntöjä ei ole.

Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeistä on pohtia tutkimuksen eettisiä ratkaisuja. Se, että aineisto koottiin yhdessä päiväkodissa, oli tutkimuseettinen valinta, jolla pyrittiin luottamuksellisen suhteen syntymiseen tutkijan ja osallistujien välille. Koska Virvellä oli työkokemusta lastentarhanopettajana³, hän saattoi jakaa osallistujien kanssa omia kokemuksiaan kosketuksesta. Se saattoi helpottaa keskustelua. Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin liittyi myös se, että videot oli kuvattu samassa ryhmässä, jossa niitä katsottiin. Ratkaisulla haluttiin välttää toisen ryhmän toiminnan arviointia ja rohkaista oman toiminnan tarkasteluun.

³ Myös Jaanalla ja Eilalla on varhaiskasvatustausta.

Keskeinen metodologinen lähtökohta kerronnallisessa tutkimuksessa on näkemys siitä, että tutkimus on sidoksissa tutkijan omiin lähtökohtiin ja toisen tutkijan tekemänä tutkimus näyttäisi erilaiselta (Riessman, 2008). Tämä ei vähennä tutkimuksen totuudellisuutta tai merkitystä, vaan osoittaa inhimillisen toiminnan ainutlaatuisuutta ja tarvetta tutkijoiden paikan eksplisiittiseen kuvaamiseen. Kosketuksen kaltainen tutkimusaihe, joka ei taivu helposti sanoiksi, on edellyttänyt meiltä tutkijoilta omien kosketuskokemuksiemme reflektointia ja yhteistä pohdintaa. Myös meissä tutkijoissa tutkimusprosessi on tuonut esille tunteita ja muistikuvia kosketuksesta niin omassa henkilökohtaisessa elämässämme kuin osana omaa ammatillisuuttamme. Merleau-Pontyn näkemykset ruumiillisuudesta ja kosketuksen merkityksestä toimivat niin omien pohdintojemme kuin koko tutkimuksen ajan keskeisenä teoreettisena kehyksenä yhdessä kerronnallisen tutkimuksen metodologian kanssa.

Eettisten ratkaisujen pohdinnan lisäksi kerronnallisen tutkimuksen arvioinnissa läpinäkyvyydellä on merkitystä. Olemme pyrkineet kuvaamaan aineiston ja sen hankinnan niin tarkasti kuin se anonyymiyden säilyttämiseksi on ollut mahdollista. Olemme raportoinnissa käyttäneet suoria lainauksia osoittamaan, mihin tulkintamme perustuvat. Suorat lainaukset liittyvät myös autenttisuuden osoittamiseen. Niistä voi nähdä, miten ja mistä osallistujat puhuivat. Lukija voi myös pohtia, mitä mahdollisesti jäi sanomatta tai mitä osallistujat halusivat pitää salassa. Kosketus osoittautui sensitiiviseksi aiheeksi. Ensimmäisellä tapaamiskerralla keskustelua syntyi vain vähän. Syynä saattoi olla se, että aiheesta on vaikea puhua ja tarvittiin aikaa sulatteluun. Oletusta tukee se, että toisella tapaamiskerralla syntyi vilkas keskustelu ja moni viittasi pohtineensa suhdettaan kosketukseen tapaamisten välillä. Voidaan olettaa, että syntynyt aineisto toteutti autenttisuuden periaatteita. Se tuotettiin päiväkodin ympäristössä, osallistujat katsoivat omaa toimintaansa ja keskustelivat siitä.

Evokatiivisuutta pidetään myös yhtenä tutkimuksen arvioinnin kriteerinä (Heikkinen, Huttunen, Syrjäjä & Pesonen, 2012). Sillä ymmärretään tutkimuksen kykyä saada aikaan muutosta, synnyttää tunteita, havahduttaa näkemään uudella tavalla. Tutkimuksen aikana syntynyt reflektiivinen prosessi (Downey & Clandinin, 2010) osoitti, että videoepisodit kasvattajien omasta arjesta sysäsivät heitä pohtimaan kosketuskäytäntöjään. Tähän viittaa jo aiemmin esillä ollut yhden osallistujan kommentti: *”Ei sitä varmaan ees ajattele, kuinka paljon tuota kosketusta on.”* Ryhmäkeskustelut toimivat kokemusten jakamisen tilana, jossa kasvattajat loivat yhteistä ymmärrystä kosketuksesta. Tutkimuksemme kanalta merkitykselliseksi nousi aika tapaamisten välillä. Ensimmäisen ja toisen ryhmäkeskustelun välissä aikaa kului kaksi kuukautta. Tuon kahden kuukauden aikana kasvattajien kosketuskertomukset elivät ja rakentuivat ilman, että olimme ohjeistaneet kasvattajia pohtimaan lapsen koskettamista työssään (ks. myös Huber, Caine, Huber & Steeves,

2013). Myös Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 206) toteavat, että kerronnallisessa haastattelussa merkittäviksi hetkiksi tutkimuksen kannalta voivat nousta tilanteet ennen ja jälkeen haastattelua. Prosessilla näytti olleen merkitystä työntekijöiden käsityksiin omasta ammatillisuudestaan myös tässä tutkimuksessa.

Tulosten siirrettävyyden mahdollisuus on evokatiivisuuteen läheisesti liittyvä kysymys. Voidaan kysyä, missä määrin tulosten voidaan ajatella olevan mahdollisia toisessa kasvatusympäristössä. Virve on esitellyt tutkimuksen tematiikkaa muutamassa päiväkotien henkilöstön täydennyskoulutustilaisuudessa. Kosketus herättää vilkasta keskustelua, tunteita ja havahtumista. Kokemustemme pohjalta vaikuttaa siltä, että tulokset tuntuvat tosilta myös muissa kasvatusympäristöissä. Kosketuksesta keskusteleminen lisää tietoisuutta ilmiön moninaisuudesta.

Tutkimuksemme avasi kosketuksen kirjoa päiväkodin arjessa. Se osoitti myös, kuinka kasvattajat havahtuivat kosketuksen pedagogiseen merkitykseen ja kuinka he olivat valmiita refleктоimaan kosketusta niin omien kokemustensa kuin päiväkodin käytänteiden kautta ja näin syventämään omaa ammatillisuuttaan.

Kiitokset

Tutkimusta on tukenut Suomen Kulttuurirahasto, Suomen Akatemian tutkimushanke BELONG (syrjäytymisestä yhteenkuuluvuuteen: Kerronnallisten käytänteiden kehittäminen päiväkodeissa ja kouluissa, hankenumero 264370 ja Nordforskin tutkimushanke ValuEd (Values Education in Nordic Preschools: Basis of Education for Tomorrow, hankenumero 53581).

Kiitämme myös KT Elina Viljamaata arvokkaista kommenteista artikkelimme käsikirjoitusvaiheessa.

Lähteet

- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013). Kosketus opettajuudessa. Teoksessa: A.-M. Puroila, S.-L. Kaunisto, & L. Syrjälä (toim.) *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhlakirja* (s. 171–179). Tampere: Juvenes Print.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2016). Care as everyday staff leadership. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 329–343.
- Carlson, F. M. (2005). Significance of touch in young children's lives. *Young children*, 60(4), 79–85.

- Carlson, F. M. & Nelson, B. G. (2006). Reducing aggression with touch. *Dimension of Early Childhood*, 34(3), 9–16.
- Cekaite, A. (2015). The coordination of talk and touch in adults' directives to children: Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 152–175. doi: 10.1080/08351813.2015.1025501
- Chang, S. O. (2001). The conceptual structure of physical touch in caring. *Journal of Advanced Nursing*, 33(6), 820–827. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01721.x
- Clandinin, D. J., Cave, M. T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: Composing shifting identities. *Advances in Medical Education and Practise* 2, 1–7. doi: 10.2147/AMEP.S13241
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Huber, J. Steeves, P., & Li, Y. (2011). Becoming a narrative inquirer. Learning to attend within the three-dimensional narrative inquiry space. Teoksessa S. Trahar (toim.) *Learning and Teaching Inquiry: Travelling In the Borderlands* (s. 33–51). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). *Children's unspoken language* (s. 183–210). London; New York: J. Kingsley.
- Downey, C. A. & Clandinin, D. J. (2010). Narrative inquiry as reflective practice: Tensions and Possibilities. Teoksessa N. Lyons (toim.) *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (s. 383–397). New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-85744-8_19
- Estola, E. (2003). In the language of the mother: Re-storying the relational moral in teachers' stories. Oulu: Oulun yliopisto.
- Estola, E. & Elbalz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697–719, doi: 10.1080/0022027032000129523
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), 122–130.
- Field, T. (2001). *Touch*. Cambridge MA: MIT Press.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- Heavey, E. (2015). Narrative bodies, embodied narratives. Teoksessa A. De. Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *Handbook of narrative analysis* (s. 429–446). Chichester: Wiley.
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 204–219). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjäälä, L., & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5–12. doi.org/10.1080/09650792.2012.647635
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, tyylit ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiin fenomenologia ja sen merkitys sukupuolikäytännöille*. Helsinki: Gaudeamus.

- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education, 37*(1), 212–242. doi: 10.3102/0091732X12458885.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–241) Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care, 185*(5), 752–765, doi.org/10.1080/03004430.2014.957690.
- Juutinen, J. & Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values on a Finnish preschool: the case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood, 48*(2), 193–207. doi: 10.1007/s13158-016-0165-1.
- Johnson, R. T. (2000). *Hands off! The disappearance of touch on the care of children*. New York: Peter Lang.
- Josselson, R., Lieblich, A., Sharabany, R., & Wiseman, H. (1997). *Conversation as method: Analyzing the relational world of people who were raised communally*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Leavitt, R. & Power, M. B. (1997). Civilizing bodies: Children in day care. Teoksessa J. Tobin (toim.) *Making a place for pleasure in early childhood education* (s.39–75). New Haven: Yale University Press.
- Leonard, J. A., Berkowitz, T., & Shusterman, A. (2014). The effect of friendly touch on delay-of-gratification in preschool children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 67*(11), 2123–2133. doi: 10.1080/17470218.2014.907325
- Lieblich, A. (2014). About Amos: Reading with our heart. *Narrative works: Issues, Investigations, & Interventions, 4*(1), 114–124.
- lisahunter & emerald, e. (2017). Sensual, Sensory and Sensational Narratives. Teoksessa R. Dwyer, I. Davis & e. emerald (toim.). *Narrative research in practice: Stories from the Field* (s.141–157). Singapore: Springer.
- Kinnunen, T. (2013). *Vahvat yksin, heikot silytyksin: Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 300–311). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manning, E. (2007). *Politics of touch: Sense, movement, sovereignty*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McCaughy, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*, 379–395.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy: The Sorbonne lectures 1949–1952* [Psychologie et pédagogie de l'enfant]. Evanston, III: Northwestern University Press.

- Merleau-Ponty, M. (2012). *Filosofisia kirjoituksia*. M., Luoto, ja T. Roinila (suom. ja toim.). Keuruu: Nemo.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Silmä ja mieli*. Helsinki: Taide.
- Mäkelä, J. (2005). Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. *Suomen Lääkärilehti*, 14(60), 1543–1548.
- Nissilä, S.-P. & Paaso, A. (2012). Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 189–206). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetusalan Ammattijärjestö, Neuvottelutoimikunnan julkaisut (2015). *Millainen fyysinen vuorovaikutus on sopivaa kouluympäristössä?* Saatavissa www-osoitteesta: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut> (luettu 31.3.2017)
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavissa [www-osoitteesta: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf). (luettu 18.9.2017)
- 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.
- Paterson, M. (2007). *Senses of touch: Haptics, affects and technologies*. Oxford; NY: Berg.
- Piper, H. & Smith, H. (2003). ‘Touch’ in educational and child care settings: dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 779–894. doi: 10.1080/0141192032000137358.
- Puroila, A.-M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012a). Does Santa exist? Children’s everyday narratives as dynamic places in a day care center context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206. doi: 10.1080/03004430.2010.549942
- Puroila, A.- M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012b). Having, loving and being: Children’s narrated well-being in Finnish day care centers. *Early Child Development and Care*, 182(3), 345–362. doi: 10.1080/03004430.2011.646726
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Slembrouck, S. (2015). The role of the researcher in interview narratives. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.). *The handbook of narrative analysis* (239–254). Chichester, Wiley.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224. DOI: 10.1075/ni.20.1.10spe
- Synnot, A. (2005). Handling children. To touch or not to touch. Teoksessa C. Classen (toim.) *The Book of Touch* (41–48). Oxford: Berg.
- Uitto, M. & Estola, E. (2009). Gender and emotion in relationships: A group of teachers recalling own teachers. *Gender and Education*, 21(5), 517–530. doi: 10.1080/09540250802667591.

- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., & Puroila, A.- M. (2017). Patjakasan kutsu –yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 2–21.
- Värri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (3. uusittu painos). Tampere: Tampere University Press.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy do research and analysis*. New York: Teachers College Press.