

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajien valmiudet seksuaalikasvatukseen

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Tampere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ANNA MÄKINEN

KIRSI TEIKARI

Kevät 2013

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella millaisia valmiuksia opettajilla on opettaa seksuaalikasvatusta Maailman terveysjärjestön laatimien standardien sisältöjen ja tavoitteiden mukaan, sekä saavatko opettajat koulutusta seksuaalikasvatukseen luokanopettajakoulutuksessa.

Luokanopettajien käytännön valmiuksia seksuaalikasvatukseen tutkittiin toteuttamalla kuuden viikon pituinen seksuaalikasvatuksen opetusjakso Tampereella sijaitsevan alakoulun viidennellä luokalla. Opetus pohjautui sovellukseen, jossa Maailman terveysjärjestön standardien sisällöt ja tavoitteet sijoitettiin Greenbergin, Bruessin ja Mullenin seksuaalisuuden nelikenttään. Nelikenttä muodostuu neljästä ulottuvuudesta, joita ovat biologinen, psyykkinen, kulttuurillinen ja eettinen. Sovelluksen avulla tarkasteltiin, onko nelikentän ulottuvuuksissa eroja seksuaalikasvatuksen opettamisessa alakoulussa. Luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia tarkasteltiin tutkimalla, ovatko Tampereen yliopiston opetussuunnitelma ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet yhteneväisiä seksuaalikasvatuksen sisältöjen osalta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena, jossa käytettiin menetelmätriangulaatiota. Tutkimusaineisto hankittiin kuuden viikon seksuaalikasvatuksen opetusjakson aikana havainnoimalla, tarkastelemalla opetusmateriaaleja sekä keräämällä oppilaiden tuotoksia. Tutkimusaineistona toimi myös Tampereen yliopiston opetussuunnitelma ja perusopetuksen opetussuunnitelma. Tutkimusaineisto analysoitiin toimintatutkimuksen aineiston osalta teoriasidonnaisesti ja opetussuunnitelmien osalta teorialähtöisesti sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että suurin osa biologisen, psyykkisen ja eettisen ulottuvuuden aiheista, olivat opettajien mielestä helppoja opettaa, kun taas suurin osa kulttuurillisen ulottuvuuden aiheista oli opettajien mielestä haastavia opettaa. Jokaisesta ulottuvuudesta löytyi kuitenkin sekä helppoja, että haastavia opettavia aiheita. Suurin osa, jotka olivat opettajien mielestä haastavia opettaa, liittyivät jollain tavalla seksiin tai seksuaalisuuden ilmentämiseen. Helpot opettavat aiheet käsittelivät murrosiän fyysistä ja psyykkistä kehitystä, tunteita, ihmissuhteita, suvaitsevaisuutta ja vastuullisuutta. Haastavuuteen vaikutti opettajien riittämättömät tiedot ja taidot käsitellä sisältöjä oppilaiden ikätaso huomioiden. Aiheiden haastavuuteen vaikutti myös opetusmateriaalin puute.

Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat eivät olleet saaneet riittävästi koulutusta seksuaalikasvatuksesta, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa opettajia antamaan seksuaalikasvatusta. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, millaista tietoa opettajat tarvitsisivat itselleen, jotta voisivat antaa laadukasta seksuaalikasvatusta, ja millaista tuntimateriaalia opettajat kaipaisivat seksuaalikasvatuksen tunneille.

Avainsanat: seksuaalikasvatus, seksuaalisuus, seksuaaliterveys, toimintatutkimus

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
1. LASTEN JA NUORTEN SEKSUAALISUUTEEN LIITTYVIÄ TUTKIMUKSIA	7
2. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ	10
2.1 TUTKIMUKSEN TARPEELLISUUS	10
2.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
3. TUTKIMUSMENETELMÄT	12
3.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	12
3.2 TOIMINTATUTKIMUS	13
3.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄT	17
3.3.1 HAVAINNOINTI.....	17
3.3.2 MUUT AINEISTOT	19
3.4 SISÄLLÖNANALYYSI.....	20
4. SEKSUAALISUUS JA SEKSUAALITERVEYS	22
4.1 SEKSUAALISUUS YHTEISKUNNALLISENA ILMIÖNÄ	22
4.2 SEKSUAALISUUDEN MUODOSTUMINEN	24
4.3 SEKSUAALISUUS LAPSEN KEHITYKSESSÄ	25
4.4 SEKSUAALITERVEYS	27
4.5 SEKSUAALITERVEYTEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	28
4.6 SEKSUAALIOIKEUDET	29
5. SEKSUAALIKASVATUS	31
5.1 SEKSUAALIKASVATUS KÄSITTEENÄ	31
5.2 KOULUN SEKSUAALIKASVATUS	32
5.3 OPETTAJA SEKSUAALIKASVATAJANA.....	35
6. OPETUSJAKSON LÄHTÖKOHDAT	38
6.1 SEKSUAALIKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIEN HUOMIOIMINEN OPETUSJAKSOSSA.....	38
6.2 SEKSUAALITEORIA OPETUSJAKSOSSA	39
7. OPETUSVALMIUDET KÄYTÄNNÖSSÄ	41
7.1 BIOLOGINEN ULOTTUVUUS	43
7.2 PSYKKINEN ULOTTUVUUS.....	46
7.3 KULTTUURINEN ULOTTUVUUS	49
7.4 EETTINEN ULOTTUVUUS.....	52
7.5 TIEDON JA MATERIAALIN TARVE SEKSUAALIKASVATUKSEEN	53
8. KOULUTUKSESTA SAADUT VALMIUDET	56
8.1 KOULUTUKSEN LAATU	56
8.2 WHO:N STANDARDIT PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	57
8.3 SEKSUAALIKASVATUS OPETTAJANKOULUTUKSESSA.....	59
8.4 OPETUSSUUNNITELMIEN LINJAKKUUS	64
9. TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO	66
10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	68
11. POHDINTA	71

JOHDANTO

Terveys ja hyvinvointi koostuvat monesta eri tekijästä, joista seksuaaliterveys on yksi osa-alue. Suomalaisten seksuaaliterveys on kansainvälisesti katsoen tällä hetkellä hyvä, mutta viime aikoina seksuaaliterveyteen on kohdistunut uhkia sosiaalisen eriarvoistumisen kasvaessa. Sosiaali- ja terveysmenoihin on kohdistettu leikkauksia ja esimerkiksi ehkäisyneuvonta ja kouluterveydenhuolto on lakkautettu monessa kunnassa. Seurauksena raskauden keskeytykset ovat lisääntyneet 1990- luvulta lähtien etenkin nuorten keskuudessa. Myös sukupuolitaudit ja teini-ikäisten raskaudet ovat yleistyneet. (Apter, Kontula, Ritamies, Sieberg & Hovatta 2005, 1–4.) Globalisaatio, median ja teknologian nopea leviäminen, HIV:n sekä muiden tautien yleistymisen, huoli lasten ja nuorten seksuaalisesta hyväksikäytöstä sekä nuorten seksuaalisen käyttäytymisen muuttuminen, ovat myös tuoneet lisää uusia uhkia lasten ja nuorten seksuaaliterveyteen (WHO 2010, 7).

Seksuaalikasvatuksesta käydään julkista keskustelua enemmän, kuin muutama vuosi takaperin. Silti seksuaalikasvatuksella on edelleen tabuluonne ja termiä saatetaan käyttää suppeasti tai harhaanjohtavasti, vain seksivalistuksen yhteydessä. Asiantuntijoiden mukaan seksuaalikasvatus on kuitenkin elämänmittainen prosessi, joka tulisi aloittaa jo lapsuudessa (Cacciatore 2007, 44; Kontula & Meriläinen 2007, 9; WHO 2010, 19). Koululla on tärkeä tehtävä virallisen seksuaalikasvatuksen antajana, ja koulun seksuaalikasvatuksen tulisi asiantuntijoiden mukaan olla korkeatasoista ja suunnitelmallista (Cacciatore 2007, 43). Seksuaaliterveyttä koskevat uudet uhat ovat lisänneet entisestään seksuaalikasvatuksen tarvetta (WHO 2010, 7).

Oma mielenkiintomme seksuaalikasvatusta kohtaan heräsi löydettyämme Maailman terveysjärjestö WHO:n laatiman asiakirjan kokonaisvaltaisesta seksuaalikasvatuksesta. Asiakirja pitää sisällään ehdotuksen, joka sisältää seksuaalikasvatuksen standardit Eurooppaan, sisältöineen ja tavoitteineen. Kohderyhmä asiakirjalle on poliittiset päättäjät, terveyden ja hoitoalan ammattilaiset, muut viranomaiset, asiantuntijat ja me, tulevat opetusalan ammattilaiset. WHO:n seksuaalikasvatuksen standardien mukaan seksuaalikasvatus tulee aloittaa jo syntymästä lähtien, sillä kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen ydinajatus on, että ihminen on seksuaalinen olento jo syntyessään, ja siksi oikeutettu seksuaalikasvatukseen heti elämänsä alkutaipaleelta. (WHO 2010, 11.) WHO:n seksuaalikasvatuksen standardien mukaan seksuaalikasvatuksen tehtävä on antaa

lapsille ja nuorille tarvittavat tiedot, taidot ja positiiviset arvot, jotta he voivat ymmärtää seksuaalisuuttaan ja nauttia siitä. Seksuaalikasvatuksen tehtävä on auttaa lapsia ja nuoria tekemään elämänlaatuaan parantavia valintoja. Standardien lähtökohtana IPPF:n määrittelemät ihmisoikeudet, joiden mukaan ihmisellä on oikeus saada seksuaalikasvatusta ja -tietoa. (WHO 2010, 19–20.)

Luettuamme WHO:n laatimat ja Suomen valtion alaisen Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) hyväksymät seksuaalikasvatuksen standardit, heräsi mieleemme kysymys, toimiiko tämä? Opetetaanko nämä kaikki sisällöt koulussa ja jos ei, voitaisiinko niitä opettaa? Näkyvätkö nämä asiat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa? Ovatko kaikki sisällöt ja tavoitteet aiheellisia, puuttuuko ehdotuksesta jotakin olennaista? Onko luokanopettajasta seksuaalikasvattajaksi? Näiden kysymysten pohjalta päätimme lähteä tutkimaan luokanopettajien valmiuksia opettaa WHO:n seksuaalikasvatuksen standardeihin pohjautuvaa seksuaalikasvatusta. Tutkimuksessamme tutkimme sekä käytännön opetusvalmiuksia, että luokanopettajankoulutuksesta saatuja tutkimuksia.

Monet seksuaalikasvatuksen tiimoilta tehdyt tutkimukset koskevat yläkouluikäisiä nuoria, kuten Kontulan & Meriläisen (2007) seksuaaliterveyskysely ja Helsingin yliopiston seksuaalikäyttämistä koskeva KISS-tutkimus. Tästä syystä koimme alakouluun sijoittuvan tutkimuksemme ajankohtaisena ja tarpeellisena. Tutkimuksemme koskee alakoulun seksuaalikasvatusta, mutta kuten myös seksuaalikasvatuksen, myös meidän tutkimuksen laajempi konteksti on seksuaaliterveyden edistämisen.

Tutkimuksemme ensimmäisessä luvussa esittelemme aiempia tutkimuksia. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuskysymykset (luku 2) sekä metodologiset valinnat (luku 3). Luvussa 4 kerromme seksuaalisuudesta ja seksuaaliterveydestä ja luku 5 käsittelee seksuaalikasvatusta. Näiden jälkeen, luvussa 6 esittelemme tutkimuksemme opetusjakson teoreettisia lähtökohtia. Luvuissa 7 ja 8 analysoimme tutkimustuloksia, minkä jälkeen vedämme tutkimustulokset yhteen (luku 9). Lopuksi vielä pohdimme tutkimuksen luotettavuutta (luku 10), ennen lopullista pohdintaa (luku 11).

1. LASTEN JA NUORTEN SEKSUAALISUUTEEN LIITTYVIÄ TUTKIMUKSIA

Suurin osa lasten ja nuorten seksuaalisuuteen liittyvistä tutkimuksista koskevat yläkouluikäisiä tai sitä vanhempia lapsia ja nuoria. Näitä ovat esim. nuorten seurusteluun ja johdannossa mainittu seksuaalikäyttäytymiseen keskittyvä KISS-tutkimus, joka on toteutettu vuosina 1986, 1988 ja 1992. Jyväskylän yliopisto on puolestaan osallistunut WHO:n koululaistutkimukseen, jonka yhtenä osana on tutkittu seksuaalikäyttäytymistä vuodesta 1990 lähtien, neljän vuoden välein. Ensimmäinen kysely aloitettiin vuonna 1996. Tutkimusten tarkoituksena on ollut selvittää nuorten seksuaalista aktiivisuutta. (Kosunen 2004, 46.) Näissä tutkimuksissa ei ole tutkittu alakouluikäisten lasten seksuaalikäyttäytymistä.

Valtakunnallisessa Koululaisterveyskysely-aineistossa on 1990-luvun lopussa tutkittu koulun seksuaaliopetuksen ja seksuaalivalistuslehden lukemisen yhteyttä 16-vuotiaiden nuorten seksuaaliterveystietoihin. Tutkimus osoitti, että koulun antaman seksuaaliopetuksen määrän ja laaja-alaisuuden sekä sosiaali- ja terveysministeriön lähettämän seksuaalivalistuslehden lukemisen yhteys oli nuorten saamiin seksuaaliterveystietoihin nähden merkitsevä. Valistuslehden lukeminen vaikutti nuorten tietoihin kuitenkin koulun antamaa seksuaaliopetuksesta riippumatta merkittävän paljon, mutta tutkimus osoitti, että molemmat, sekä valistuslehden lukeminen, että koulun antama seksuaaliopetus täydensivät toistensa vaikutusta nuorten seksuaaliterveyteen liittyvissä tiedoissa. Jos nuori ei osallistunut koulun antamaan seksuaaliopetukseen, eikä lukenut seksuaalivalituslehteä, olivat hänen tietonsa erittäin todennäköisesti puutteelliset. (Liinamo 2004, 125.) Tämä tutkimus osoittaa eri tietolähteiden tärkeyden lasten ja nuorten seksuaaliterveyteen kohdistuvien tietojen antamisessa ja myös koulun seksuaalikasvatuksen tärkeyden lasten ja nuorten seksuaalikasvatuksen antajana.

Tyypillistä seksuaalikasvatuksen vaikuttavuutta arvioivissa tutkimuksissa on niiden kapea-alaisuus. Ne mittaavat lähinnä tietoja, taitoja ja asenteita, mutta ei sitä miltä rakastuminen, seurustelu, ero, hyväilyt tuntuivat. Seksuaalisuuden kokemuspöolta on tutkittu hyvin vähän.

(Kannas 1993, 31–32.) Monet seksuaalikasvatuksen ohjelmat, kuten kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus pyrkii vaikuttamaan nuorten henkilökohtaisiin kokemuksiin tietojen ja taitojen lisäksi.

Tutkimusten mukaan seksuaaliterveystiedot ovat yhteydessä nuoren henkilökohtaisiin tekijöihin, joita ovat vanhempien koulutustaso, oppilaan ikä, sukupuoli, koulumenestys, biologinen kypsyminen ja seksiasioiden ajankohtaisena kokeminen. Vanhempien sekä ystäväpiiriin positiivinen asenne ehkäisymenetelmien käyttöön tukevat seksuaaliterveyttä, minkä vuoksi nämä seikat on huomioitava seksuaaliterveyden edistämisessä. (Liinamo 2004, 133.) WHO:n mukaan seksuaalikasvatuksessa erityistä huomiota tulisi kiinnittää maahanmuuttajiin, seksuaalivähemmistöihin, vammaisiin ja heikosti koulutettuihin nuoriin (WHO 2010, 29).

Kontulan & Meriläisen tutkimuksessa (2007, 55) tarkasteltiin yläkoulun opettajien toiveita seksuaalikasvatuksen opettamiseen. Lähes kaikki opettajat kaipasivat lisää, etenkin ajankohtaista, tarkoituksenmukaista ja vaihtelevuutta tuovaa materiaalia. Opetukseen kaivattiin havaintomateriaaleja, ehkäisyvälineitä ja malleja sukupuolielimistä. Moni kaipasi myös konkreettisia ideoita opetukseen, kuten toiminnallisia menetelmiä. Joidenkin aihealueiden, kuten tunne-elämän, seksuaalivähemmistöjen, ja minäkuvan kehittymisen opettamiseen kaivattiin apua. Myös vieraskielisistä materiaaleista oli puutetta. Materiaalia yläkoulun seksuaalikasvatukseen ei siis ole tarpeeksi saatavilla tai materiaali on yksipuoleista. (Kontula & Meriläinen 2007, 55.)

Samassa tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajien kokemuksia seksuaalikasvatuksesta. Tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista koki sukupuoliasioiden opettamisen helpoksi, mutta tietyt aihealueet miellettiin kahden ihmisen yksityisiksi asioiksi ja niistä oli hankala puhua niiden intiimiyden vuoksi. Erityisen hankalia aiheita olivat seksuaalinen ahdistelu, insemi, pedofilia ja raiskaus. Osa opettajista koki oman asiantuntijuutensa haasteeksi myös seksuaalivähemmistöistä puhuessaan, johon oli syynä joidenkin oppilaiden vahva ennakkokäsitys seksuaalivähemmistöistä tai paikkakunnan vahva uskonnollisuus. Opettajat eivät myöskään halunneet loukata seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvaa oppilasta ja siksi puhuminen asiasta oli haasteellista. Osa myös koki oman asiantuntijuutensa liian vähäisenä. Haasteiksi jotkut opettajat kokivat myös uskonnollisen taustan vuoksi abortista ja ehkäisystä puhumisen. (Kontula ym. 2007, 56–57.)

Seksuaalikasvatuksen vaikutuksia ulkomailla on tutkittu lähinnä riskikäyttämisen näkökulmasta. Niissä on tutkittu lähinnä seksuaalikasvatuksen ohjelmien vaikuttavuutta raskauksien esiintyvyyteen, kondomin käyttöön sekä sukupuolitautilien esiintyvyyteen. Suuri osa tutkimuksista on toteutettu yläkouluikäisillä, jotka ovat kouluissa saaneet seksivalistusta. (Kannas 1993, 31–32.)

Ulkomailla, kuten Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa tehdyt tutkimukset osoittavat että, seksuaalikasvatus on lisännyt nuorten tietoja seksuaalisuudesta, sukupuolitaudeista ja raskauden

ehkäisystä sekä vaikuttanut asenteisiin positiivisesti. Ne antavat kuitenkin ristiriitaisen kuvan siitä, millaisia vaikutuksia seksuaalikasvatuksella on nuorten käyttäytymiseen. Frost ja Darroch Forrest (1995) tutkivat seksuaalikasvatuksen vaikuttavuutta nuorten seksuaaliseen käyttäytymiseen. Tulokset osoittivat, että ohjelmat siirsivät yhdyntöjen aloittamista myöhemmäksi ja tehostivat raskauden ehkäisyn käyttöä eniten niiden nuorten joukossa, jotka eivät olleet aloittaneet yhdyntää ennen ohjelmaa. Ohjelmilla ei kuitenkaan ollut vaikutusta raskauksien määrään. Franklinin (1997) tutkimuksessa raskauden ehkäisyohjelmat, joilla pyrittiin vaikuttamaan nuorten seksuaaliseen aktiivisuuteen, ehkäisymenetelmien käyttöön sekä raskauksien ja synnytysten määriin eivät vaikuttaneet nuorten seksuaaliseen aktiivisuuteen, mutta lisäsivät ehkäisyn käyttöä ja vähensivät raskauksien määrää. Toisin kuin Frostin ja Darroch Forrestin tutkimuksessa, olivat Franklinin tutkimuksessa kouluohjelmien lisäksi mukana seksuaaliterveyspalvelut, jotka meta-analyysin mukaan vähensivät raskauksia ja lisäsivät ehkäisyn käyttöä. (Liinamo 2004, 126–128.)

2. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ

2.1 Tutkimuksen tarpeellisuus

Huoli lasten ja nuorten terveydestä ja hyvinvoinnista herättää keskustelua, niin sosiaali- ja terveystieteillä, kuin myös opetusalailla työskentelevien keskuudessa. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin yksi osa-alue on seksuaaliterveys. Opetustoimi voi edistää lasten ja nuorten seksuaaliterveyttä seksuaalikasvatuksen avulla ja perusta seksuaaliterveydelle luodaan jo lapsena. Koska suurin osa tutkimuksista seksuaalikasvatusta koskien käsittelevät yläkouluikäisiä, näemme, että tutkimus alakoulun osalta on tarpeellinen. Tutkimuksen avulla saadaan uutta tietoa siitä, miten voidaan edistää seksuaaliterveyttä ja kokonaisuudessaan lasten ja nuorten hyvinvointia.

Opiskeluaikana olemme huomanneet, että luokanopettajaksi opiskelevien ja jo työskentelevien opettajien keskuudessa on harhakäsitys, että seksuaalikasvatuksella tarkoitetaan vain viidennellä luokalla opetettavaa ihmisen biologian jaksoa. Tutkimuksemme teoriaosuus tuo tietoa siitä, että seksuaalikasvatus on paljon laajempi ilmiö, kuin se usein mielletään. Tutkimustulosten avulla saadaan myös tietoa, siitä miten voidaan kehittää alakoulussa toteutettavaa seksuaalikasvatusta.

2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastelemme opettajien valmiuksia toteuttaa WHO:n standardien mukaista seksuaalikasvatusta alakoulussa. Tutkimuksemme on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimme toimintatutkimuksen avulla luokanopettajan käytännön valmiuksia antaa standardien mukaista seksuaalikasvatusta alakoulussa. Toisessa vaiheessa tutkimme, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa seksuaalikasvatuksen opettamiseen.

Ensimmäisessä vaiheessa toteutimme kuuden viikon pituisen seksuaalikasvatuksen opetusjakson, joka pohjautui sovellukseen, jossa seksuaalisuus nähtiin Greenbergin, Bruessin ja Mullenin tavoin rakentuvan neljästä ulottuvuudesta, jotka ovat biologinen, psyykkinen, kulttuurinen

ja eettinen (Greenberg, Bruess & Mullen 1993). Opetusjakson sisällöt ja tavoitteet puolestaan tulivat WHO:n standardeista, jotka sisälsivät aiheita jokaisesta Greenbergin ym. ulottuvuudesta. Sovelluksen avulla pystyttiin tarkastelemaan opetusvalmiuksia eri ulottuvuuksien kohdalla. Opetusjakson tavoitteena oli kerätä tutkimusaineistoa, jonka avulla saimme tietoa siitä, millaiset käytännön valmiudet luokanopettajalla on seksuaalikasvatukseen.

Toisessa vaiheessa tarkastelimme standardien sisältöjen ja tavoitteiden ilmenemistä perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Tarkastelimme tätä siksi, että halusimme selvittää, mitä standardien sisältöjä ja tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan. Tarkastelimme lisäksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa, ja sitä miltä osin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma, sisältöineen ja tavoitteineen, antaa valmiuksia toteuttaa niitä sisältöjä ja tavoitteita, joita perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa. Tarkoituksenamme oli tutkia, miltä osin standardien sisällöt ja tavoitteet ilmenevät molemmissa opetussuunnitelmissa, ja ovatko opetussuunnitelmat tältä osin linjakkuudessa toistensa kanssa.

Tutkimusongelma: Millaisia valmiuksia luokanopettajalla on opettaa seksuaalikasvatusta?

Opettajan valmiudet opettaa käytännössä seksuaalikasvatusta

- Onko opettajalla tietoja ja taitoja opettaa standardeihin pohjautuvaa seksuaalikasvatusta?
- Mitä tekijöitä opettajan tulisi ottaa huomioon opetuksessaan, jotta seksuaalikasvatukselle asetut tavoitteet, toteutuisivat mahdollisimman hyvin?

Mihin opettajalla tulisi olla valmiudet opetussuunnitelman mukaan ja millaisia valmiuksia koulutus siihen antaa?

- Miltä osin standardien sisällöt ja tavoitteet näkyvät perusopetuksen ja yliopiston opetussuunnitelmissa?
- Ovatko opetussuunnitelmien seksuaalikasvatusta koskevat sisällöt ja tavoitteet yhteneväisiä toisiinsa nähden?

3. TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena. Aineistoa kerättiin havainnoimalla, tarkastelemalla opetussuunnitelmia, opetusmateriaaleja ja oppilaiden tuottamia aineistoja, joiden analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä. Seuraavaksi avaamme tarkemmin tutkimuksessamme käytettyjä tutkimusmenetelmiä, sekä syitä miksi päädyimme valitsemaan kyseiset menetelmät.

3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullista tutkimusta on usein määritelty vertaamalla sitä määrälliseen tutkimukseen, jolloin laadullinen tutkimus on määritelty negaation kautta, mitä se ei ole. Kvalitatiivinen tutkimus voidaan esimerkiksi karkeasti nähdä aineiston ei-numeraalisena muodon kuvauksena ja kvantitatiivinen numeraalisena, jolloin laadullisen tutkimuksen tiedonkeruussa luotetaan ihmisen havainnointiin mittausvälineiden sijaan. (Eskola & Suoranta 1998, 13; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164.) Laadullinen aineisto tarkoittaa tekstiaineistoja, kuten tutkimuksemme käytettyjä päiväkirjoja, sekä dokumenttiaineistoja (Hirsjärvi ym. 2009, 13). Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein pientä harkitusti valittua otantaa ja tutkitaan niitä mahdollisimman perusteellisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tällöin tieteellisyyden kriteeri on laatu (Eskola ym. 1998, 18).

Hirsjärven ym. (2009, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen tehtävä on kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 27) sen sijaan näkevät laadullisen tutkimuksen ymmärtävänä tutkimuksena, jolloin erottelu ymmärtävän ja selittävän tutkimuksen välillä ilmenee siten, että ymmärtävä tutkimus pyrkii eläytymiseen tutkimuskohteen henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin, ja ymmärtämiseen liittyy myös aina aikomuksellisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27.) Pyrkimys laajaan ymmärtämiseen ilmeni tutkimuksessamme siten, että tarkastelimme toimintatutkimuksen avulla opettajan käytännön valmiuksia seksuaalikasvatukseen, sekä opettajankoulutuksesta saamiimme valmiuksia.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy hypoteesittomuus, joka tarkoittaa, ettei tutkijalla ole ennako-olettamuksia tutkimustuloksista. Tavoitteena on löytää ja paljastaa tosiasioita, ei todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Eskola ym. 1998, 18; Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Tuomi ym. (2002, 26–27) esittelee Von Wrightin kuvaamaa jaottelua deskriptiiviseen ja teoreettiseen tieteseen, jolloin ensimmäinen tavoittelee tosiasioiden löytämistä sekä kuvaamista ja jälkimmäinen hypoteesien ja teorioiden muodostusta. Koska tutkimuksemme alussa meillä ei ollut ennako-olettamuksia tutkimustuloksista, vaan lähdimme kokeilemaan millaiset valmiudet meillä on toimia seksuaalikasvattajana, sijoittuu tutkimuksemme deskriptiiviseen tieteseen. Osa tutkimuskysymyksistäkin muotoutui vasta tutkimuksen edetessä, kun tietämyksemme ilmiöstä jatkuvasti syveni. Eskolan ym.(1998, 20) mukaan onkin luonnollista, että laadullista tutkimusta tekevä tutkija löytää uusia näkökulmia tutkimuksen edetessä.

Usein laadullisessa tutkimuksessa korostuu osallistuvuus. Esimerkiksi kenttätyömenetelmien avulla päästään lähelle tutkimuskohdetta. Tutkittavan näkökulma ilmiöstä pyritään tavoittamaan silloin, kun tutkittava ilmiö säilytetään sellaisena kuin se on, muuttamatta sitä. (Eskola ym. 1998, 16.) Osa tutkimuksemme aineistosta kerättiin toimintatutkimuksena, ja ilmiö pyrittiin mahdollisimman tarkasti säilyttämään sellaisena kuin se on, noudattamalla WHO:n seksuaalikasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Eskolan ym. (1998, 17–18) mukaan tutkijan tulisikin huomioida omat ennakkouskomuksensa, arvostuksensa ja asenteensa ja tavoitella tutkimuksellaan objektiivisuutta. Koska seksuaalikasvatusta antava opettaja helposti tiedostamattaan perustaa opetuksen omiin arvoihin ja asenteisiin, oli tämä seikka myös tärkeä ottaa huomioon omassa tutkimuksessamme. (ks. 5.3)

Tutkimusta voidaan tehdä yhdistämällä erilaisia aineistoja, jolloin puhutaan aineistotriangulaatiosta. Triangulaatioiden avulla tutkimuskohdetta tutkitaan erilaisista näkökulmista ja tutkimus voi monipuolistua. (Eskola ym. 1998, 70) Tutkimuksessamme käytimme aineistotriangulaatiota, mikä tarkoitti sitä, että keräsimme osan aineistosta toimintatutkimuksen avulla havainnoimalla ja pitämällä päiväkirjaa, sekä analysoimalla opetuksen aikana tuotettuja opettajien ja oppilaiden materiaaleja. Tämän lisäksi tarkastelimme perusopetuksen opetussuunnitelmaa sekä luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa.

3.2 Toimintatutkimus

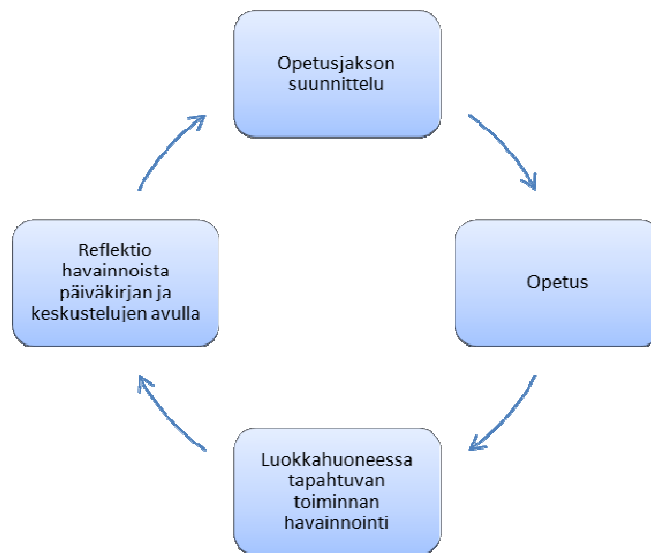
Toimintatutkimuksemme sijoittui alakoulun viidennelle luokalle, jossa toteutimme kuusi viikkoa kestävästä opetusjakson seksuaalikasvatuksesta tutkimalla omia valmiuksiamme

seksuaalikasvattajana. Luokassa, jossa opetimme, oli 24 oppilasta, joista 19 oli tyttöjä ja 5 poikia sekä luokan oma opettaja.

Toimintatutkimuksemme avulla haimme teoretietoa siitä, millaiset valmiudet luokanopettajalla on seksuaalikasvatukseen, mutta myös käyttökelpoista tietoa siitä, mitkä ovat niitä osa-alueita, joita seksuaalikasvatuksen saralla tulisi kehittää, jotta kasvatus olisi laadukasta myös alakoulussa. Toimintatutkimukselle onkin tarkoituksenmukaista luoda käytännön hyötyä eli käyttökelpoista tietoa. Toimintatutkimuksessa on uuden tiedon tuottamisen lisäksi pyrkimys samanaikaisesti kehittämään toimintaa. (Heikkinen 2007a, 19–20; Niikko 2007, 214; Kuula 1999, 11.)

Toimintatutkimuksessa on tarkoituksenmukaista, että tutkija on tutkimuksessaan aktiivinen vaikuttaja sekä toimija (Heikkinen 2007a, 19–20; Niikko 2007, 214; Kuula 1999, 11). Toimintatutkimuksessa tutkijan ei Heikkisen (2007a, 19–20) mukaan tarvitse tavoitella objektiivisuutta, sillä tutkijan oma aktiivinen rooli mahdollistaa muutoksen käynnistämisen ja rohkaisee myös tutkimuksellaan muita tarttumaan asioihin, sekä kehittämään tutkittavaa asiaa heidän kannaltaan paremmaksi. Tutkimuksessamme otimme aktiivisen roolin toimimalla opettajan roolissa kuusi viikkoa seksuaalikasvatuksen tunneilla. Opetusjakson aikana kehitimme jatkuvasti opetustamme, mutta annoimme sen kehittämiseen mahdollisuuden myös oppilaille palautteiden ja keskustelujen avulla. Oppilaat saivat osallistua opetuksen suunnitteluun esittämällä toiveitaan aiheista, joita haluaisivat käsitellä tunneilla. Opetuksen kehittämiseen tarkoitettu palautelaatikko oli luokassa koko jakson ajan, ja joka viikko laatikkoon oli ilmestynyt oppilaiden esittämiä toiveita ja kysymyksiä. Otimme palautteet huomioon jakson suunnittelussa. Myös luokan oma opettaja osallistui ohjauskeskustelujen kautta jatkuvaan jakson kehittämiseen.

Huovinen ja Rovio (Huovinen & Rovio 2007, 96–100) näkevät, että ennen tutkimuksen raportointivaihetta, toimintatutkimuksen vaiheina voidaan nähdä suunnittelu-, kenttätyö- aineistonhankintavaihe. Heikkinen (2007, 27) puolestaan tarkastelee toimintatutkimusta viiden sitä kuvaavan ominaisuuden avulla. Hänen mukaan toimintatutkimus on reflektiivinen, interventioon perustuva, käytännönläheinen, osallistava ja sosiaalinen prosessi. (Heikkinen 2007, 27) Reflektiivisyyttä voidaan kuvata spiraalimallilla. Tämä tarkoittaa, että jotakin käytäntöä tai toimintaa tarkastellaan ulkoapäin, jolloin etäännyttään omasta toiminnasta ja nähdään se uudesta näkökulmasta. Tätä tapahtumaa on kuvattu usein itsereflektiivisenä kehänä, jossa tapahtumat seuraavat toisiaan. Kehän eri vaiheet, suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu, seuraavat toisiaan. (Heikkinen 2007, 201–204; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 80–82) Kuvassa 1, Toimintatutkimuksen vaiheet, olemme kuvanneet tutkimuksemme eri vaiheita spiraalimallin vaiheiden mukaan.



Kuva1, Toimintatutkimuksen vaiheet.

Ensimmäisessä vaiheessa suunnittelimme sovelluksemme mukaisen opetusjakson. Suunnitteluvaiheessa tutustuimme WHO:n standardeihin, ja haimme tietoa sekä materiaalia seksuaalikasvatukseen, sekä teimme jakso- ja tuntisuunnitelmat. Suunnittelua edelsi luokkaan tutustuminen ja luokan oman opettajan kanssa käydyt keskustelut. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelu osoittautua tarpeelliseksi suunnitteluvaiheessa, sillä opetus toteutettiin peruskoulussa. Toisessa vaiheessa opetimme tekemämme suunnitelman mukaisesti, kolmannessa vaiheessa havainnoimme opetustamme ja oppilaiden suhtautumista opetukseen ja neljännessä vaiheessa reflektioimme omaa toimintaamme päiväkirjojen ja keskustelun avulla. Reflektioinnin tuotoksena syntyi uusi paranneltu suunnitelma, jonka toteutimme luokassa, ja jota havainnoimme ja reflektioimme, ja joka jälleen johti uuteen suunnitelmaan. Tämä prosessi jatkui koko kuuden viikon ajan.

Spiraalimallia on kritisoitu sen kaavamaisuuden takia. Kritisoijien mukaan todellisuudessa tutkimuksen aikana tapahtuu monia eri prosesseja, joten toimintatutkimus ei välttämättä etene yhtä progressiivisesti kuin spiraalimallilla kuvataan. McNiff, Lomax ja Whitehead ovat esittäneet spiraalimallista version, jossa otetaan huomioon myös toimintatutkimukselle tyypilliset uusien ongelmien muodostumiset ja sitä myötä kehittyvät uudet tutkimuskysymykset. (Heikkinen 2007, 203–204.) McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin malli kuvaa toimintatutkimustamme kokonaisvaltaisemmin, sillä toimintatutkimuksemme aikana myös meille muodostui uusia tutkimuskysymyksiä. Huomasimme, että tarkastellessamme käytännön seksuaalikasvatusta, on huomioitava myös opetukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät. Opetusjakso toteutettiin peruskoulussa, jossa opetusta toteuttaessa tulee huomioida myös perusopetuksen opetussuunnitelma. Tästä johtuen

muodostui uudeksi tutkimustehtäväksemme myös perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelu standardien valossa. Opetussuunnitelmaa tarkastellessa meille heräsi vielä uusia ajatuksia. Opettajankoulutuksen tehtävä on valmistaa tulevia opettajia siihen, että heillä on valmiudet noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Tästä muodostui tutkimustehtäväksemme tarkastella koulutuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman linjakkuutta, eli sitä, millaisia valmiuksia koulutus antaa opettajille noudattaen perusopetuksen opetussuunnitelmaa, siltä osin kuin standardien valossa tarkasteltuna opetussuunnitelma velvoittaa. Näin spiraaliimme muodostui uusia sivuspiraaleja.

Käytännönläheisyys Heikkisen (2007a, 29) mukaan toimintatutkimuksessa ilmenee siten, että toimintatutkimus yhdistää teorian ja käytännön. Opetusjakson tarkoituksena oli kokeilla teorian mahdollisuutta käytännössä, eli luokanopettajien valmiuksia antaa standardien mukaista seksuaalikasvatusta. Yhdistimme siis toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan teorian ja käytännön.

Interventio perustuu siihen, että kun sosiaalista todellisuutta yritetään muuttaa, siitä paljastuu jotakin uutta. Paljastamalla uusia tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja, voidaan hylätä vanhat mallit, jotka ovat saattaneet palvella oloissa, jossa ne on alun perin kehitetty. (Heikkinen 2007a, 28.) Kertoessamme tutkimussuunnitelmastamme joillekin kasvatusalalla työskenteleville, huomasimme, että useilla oli käsitys, että seksuaalikasvatus kuuluu lähinnä yläkouluun ja alakoulussa käsittää vain ihmisen biologian jakson. Huomasimme siten, että käsitykset seksuaalikasvatuksesta ja etenkin siitä, mitä sillä uusien tutkimusten valossa tarkoitetaan, kaipaavat päivitystä.

Osallistavalla prosessilla tarkoitetaan, että toimintatutkimukseen osallistuvat toimivat tutkimuksessa yhdessä. Kuitenkin tämä elementti toimintatutkimuksessa on jakanut toimintatutkimuksen tekijät eri koulukuntiin. Etelä-Amerikassa ja Australiassa toimintatutkijat korostavat koko yhteisön toimintaa, eli meidän tutkimuksemme tämä tarkoittaisi kaikkien osallisuutta, jotka luokkahuoneessa toimivat, kun taas Englannissa ja Yhdysvalloissa ajattelutapa painottaa enemmänkin itsereflektiivistä toimintaa. (Heikkinen 2007b, 205–206.) Tutkimuksessamme nojaa molempiin ajattelutapoihin. Pääpaino on itsereflektiivisessä ajattelussa, sillä keskeisin aineistomme on havaintoihimme pohjautuva tutkimuspäiväkirja. Kuitenkin havainnot on tehty luokkahuoneessa, jossa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden toiminta vaikuttaa siihen, mihin havainnot kohdistuvat. Myös omaa opettajuutta tutkiessamme, mittarina toimii muiden osallistuneiden suhtautuminen opetukseen. Osallistavaa prosessia kuvaa myös aiemmin tässä luvussa mainittu toimintatutkimukselle ominainen tutkijan aktiivinen rooli.

Toimintatutkimus kohdistuu sosiaalisen vuorovaikutukseen pohjautuvan sosiaalisen

toiminnan tutkimiseen. Toimintatutkimus on siten aina luonteeltaan sosiaalinen prosessi, vaikka siihen voi osana liittyä muutakin kuin sosiaalista toimintaa. (Niikko 2007, 215; Heikkinen 2007a, 16–17.) Sosiaalinen prosessi ilmeni tutkimuksemme luokanopettajan, meidän seksuaalikasvattajien ja oppilaiden vuorovaikutuksena.

3.3 Aineistonkeruumenetelmät

Päämenetelmänä tutkimuksemme tiedonkeruussa käytimme havainnointia, jonka pohjalta muodostimme tutkimuspäiväkirjat. Lisäksi keräsimme kenttätyövaiheessa erilaisia dokumenttiaineistoja, joita olivat oppilaiden työvihot, palautteet ja nimettöminä annetut kysymykset ja toiveet. Näiden lisäksi aineistonaamme toimivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Tampereen yliopiston opetussuunnitelma luokanopettajakoulutuksen osalta. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin tutkimuksessa käytettyjä aineistonhankinnan menetelmiä.

3.3.1 Havainnointi

Tutkimuksessa havainnointia voidaan käyttää aineistonhankintamenetelmänä. Tutkimuksessa havainnointi eroaa arkihavainnoinnista sillä, että se on suunniteltua, systemaattista sekä tietoisempaa havainnointiin liittyvistä virhelähteistä. (Uusitalo 2001, 89.)

Havainnoinnin apuna käytetään usein esimerkiksi päiväkirjaa, videoita tai keskusteluiden nauhoittamista (Huovinen & Rovio 2007, 106). Tutkimuksemme tuimme havainnointia kirjoittamalla päiväkirjaa oppituntien jälkeen, jotta muistaisimme tuntien jälkeiset ajatukset paremmin. Kuvasimme tutkimuspäiväkirjassa tunnin tapahtumia, sekä meille heränneitä kysymyksiä, ajatuksia ja kokemuksia, jotka ovat tyypillisesti tutkimuspäiväkirjassa kuvattuja asioita (Huovinen & Rovio 2007, 106–108). Päiväkirjaa kirjoittaessa pidimme mielessä, että teemme sen oppituntien jälkeen, jotta opetus ei häiriinny, mikä on havainnointia tehdessä suositeltavaa (Grönfors 2007, 161).

Havainnoinnin avulla tutkija pyrkii hahmottamaan ympäristöönsä ja ymmärtämään näkemäänsä ja kokemaansa ja sitä kautta saamaan aineistoa ennalta määrättyyn ongelman tai ilmiön eri tekijöistä (Grönfors 2007, 154). Toimintatutkimuksemme pyrkimyksenämme oli hahmottaa ja ymmärtää omaa seksuaalikasvatustamme, mutta myös oppilaiden toimintaa luokahuoneessa. Havainnoinnin kohteena oli siten kaikki luokahuoneessa toimivat, koska opetus pohjautuu aina vuorovaikutussuhteeseen. Siten oppilaiden osallisuus tutkimuksemme havainnoinnin kohteeksi oli

perusteltua, vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa opettajien valmiuksista seksuaalikasvatukseen antamiseen. Hirsjärven ym. (2009, 213) mukaan havainnointi onkin erityisen hyvä väline, silloin kun halutaan saada tietoa vuorovaikutuksesta.

Havainnointi ja etenkin osallistuva havainnointi ovat työläitä menetelmiä ja tutkijoita saatetaan kehottaa pohtimaan, olisiko tutkimusaineisto mahdollista kerätä jollakin toisella tavalla (Vilka 2007, 22). Havainnointiin päädytäänkin usein siitä syystä, ettei tutkittavasta asiasta tiedetä tarpeeksi, jotta teemahaastattelukysymyksiä voitaisiin tehdä (Grönfors 2007, 157). Tutkimuksemme kohdalla päädyimme havainnointiin, sillä halusimme tutkia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa ja opetustilannetta kokonaisuudessaan. Näin saisimme syvällisemmän kuvan kaikista tekijöistä, jotka ilmiöön vaikuttavat. Esimerkiksi haastatteleamalla, jotain tärkeää ilmiöstä saattaa jäädä huomaamatta, varsinkin jos haastateltava ei ole tarkoituksenmukaisesti kohdistanut havainnointiaan ilmiöön, josta haastattelu tehdään. Ennen oman tutkimuksemme havainnointivaihetta muodostimme tarkan käsityksen siitä, mitä havainnoidaan, jotta havainnoinnin avulla saatu tieto olisi tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista. Haastatteluihin suostuvat osallistumaan usein innokkaimmat opettajat, joilla on jo esimerkiksi paljon ennakkotietoa seksuaalikasvatuksesta, mikä saattaa vaikuttaa heidän valmiuksiin opettaa seksuaalikasvatusta.

Osallistumisen aste voi vaihdella tutkimuksen tai tutkimuksen eri vaiheiden mukaan, siten että tutkija on joko sivusta seuraava tarkkailija tai toiminnan keskipisteenä oleva osallistuja (Grönfors 2007, 154; Huovinen ym. 2007, 106.) Toimintatutkimusta tekevällä havainnoijalla on Vilkan (2007, 70) mukaan samanaikaisesti kolme roolia: tutkijan rooli, ihmisen rooli ja muutostavoitteisen aktivoijan rooli (Vilka 2007, 70). Koska tutkimuksemme oli lyhyt projekti, jolla emme pyrkineet pidempiaikaiseen muutokseen luokan toiminnassa, on muutostavoitteisen aktivoijan rooli tutkimuksessa vähäinen. Roolimme vaihteli siten tutkijan ja ihmisen, meidän tutkimuksessa opettajan ja tutkija roolin välillä. Tutkittavat usein asettavat tutkijan heille ymmärrettävään rooliin. Esimerkiksi lasten kohdalla havainnointi saattaa muuttaa tai häiritä tilanteen kulkua siten, että oppilaiden käytös muuttuu tutkijan saapuessa luokkaan. (Grönfors 2007, 152.) Tämä huomioon ottaen, pyrimme olemaan lapsille tutkijoiden sijaan tavallisia opettajia korostamatta tutkijaroolia.

Koska tutkimuksemme oli toimintatutkimus, puhutaan aktivoivasta osallistuvasta havainnoinnista, joka pyrkii ymmärtämisen lisäksi muuttamaan todellisuutta. Tutkija ja tutkittavat yhdessä ohjaavat, korjaavat ja arvioivat toimintaa. Muuttamalla tutkijansa sosiaalista todellisuutta, tutkija pyrkii saamaan aikaan yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja muovaamaan muun muassa julkista keskustelua. Toimintatutkimus voidaankin nähdä ennemmin tutkimusasetelmana, kuin tutkimusmenetelmänä. (Vilka 2007, 46–48.)

Havainnointia tekevän tutkijan havainnot ovat subjektiivisia ja nojaavat aina tutkijan omaan

kokemukseen ja elämään. Tästä syystä havainnointi voi olla valikoivaa niin kielteisessä, kuin myönteisessäkin merkityksessä. Kielteisessä havainnoinnissa tutkija havaitsee vain esimerkiksi tuttuja asioita ja saa haluamiaan tuloksia, kun taas myönteinen havainnointi tehdään teorian avulla ja siinä tarkastellaan tutkittavan ja tutkijan välistä vuorovaikutusta. (Vilkka 2007, 13.) Tutkimuksessamme yritimme tietoisesti kohdistaa havaintomme teorian kannalta olennaisiin asioihin. Havaintomme luotettavuuden vuoksi pidimme myös molemmat omaa päiväkirjaa, jotta havaintojemme luotettavuus lisääntyisi. Palaamme tähän tarkemmin luvussa 10.

3.3.2 Muut aineistot

Vilkan (2007, 24–25) mukaan havainnoin lisäksi tutkimuksessa kannattaa käyttää muita tutkimusaineistoja, jotka tuovat varmuutta havaintoihin ja tekevät tutkimuksesta monitasoisemman. Myös Grönforsin (2007, 155) mukaan havainnoin tueksi voidaan onnistuneesti kerätä myös muunlaista aineistoa, jonka avulla tietoa syvennetään. Käytimme havainnoinnin tukena opetuksen aikana ja sen suunnittelussa käytettyjä materiaaleja sekä oppilaiden tuotoksia. Näitä olivat jaksosuunnitelma, oppilaiden työvihot (Minä ainutlaatuinen ihminen eli MAI-vihko) tehtävineen ja vastauksineen, heidän antamat palautteet ja nimettöminä annetut kysymykset ja toiveet opetuksen sisällöstä. Valitsimme materiaalit tukemaan havaintojen avulla tehtyjä päiväkirjamerkintöjä. Opetusmateriaalien ja oppilaiden tuotosten tarkastelu toi tutkimukseen vuorovaikutuksellisen näkökulman, jonka tavoitteena oli saavuttaa edellisessä kappaleessa mainittu myönteinen valikointi.

Tutkimuksessamme käytimme edellä mainittujen lisäksi aineistona perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Tampereen yliopiston opetussuunnitelmaa luokanopettajakoulutuksen osalta. Mielestämme pelkän havainnoinnin avulla saadut tutkimustulokset eivät olisi antaneet riittävästi tietoa opettajan valmiuksista opettaa standardeihin pohjautuvaa seksuaalikasvatusta. Koimme, että saadaksemme riittävän vastauksen tutkimusongelmaamme, tulee meidän käytännön valmiuksien lisäksi tarkastella opettajakoulutuksen opetussuunnitelman antamia valmiuksia. Saadaksemme selville mitä tavoitteita ja sisältöjä luokanopettajalta vaaditaan, edellytti tämä myös perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelua. Vilkan (2007, 26) mukaan havainnointia pitääkin laajentaa jostakin teemasta juuri silloin, kun havainnointi ei anna riittävästi tietoa tai tieto on yksipuolista. Havainnoinnin laajentamista ei pidä siten tehdä mielivaltaisesti, vaan tutkijan on pohdittava tarkasti miltä osin havainnointia tulee

laajentaa dokumenttiaineistoihin. (Vilka 2007, 26) Tutkimuksemme kohdalla laajentaminen tapahtui perustellusti, sillä sen avulla saimme uutta tietoa, joka on hyödyllistä myös luokanopettajakoulutuksessa annetun seksuaalikasvatuksen kehittämisen näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelimme jo ennen opetusjakson alkua suunnitteluvaiheessa, sekä uudestaan myöhemmässä vaiheessa, kun tarkastelimme luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman ja perusopetuksen opetussuunnitelman linjakkuutta. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa tarkastelimme vasta opetusjakson päätyttyä, kun olimme saaneet selville millaisia käytännön valmiuksia meillä on opettaa WHO:n standardeihin pohjautuvaa seksuaalikasvatusta.

3.4 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla analysoidaan erilaisia dokumentteja, joita ovat esimerkiksi tutkimuksemme käytetyt päiväkirjat, oppilaiden tuotokset ja opetussuunnitelmat (Tuomi ym. 2002, 105). Laadullisen tutkimuksen analyysin tarkoitus on kasvattaa informaatioarvoa muokkaamalla hajanaisesta aineistosta tiivistettyä ja selkeää (Eskola ym. 2002, 137). Laadulliselle kenttätutkimukselle on ominaista, että analyysiä tehdään jo tiedonkeruuvaiheessa (Hirsjärvi 1996, 223). Tämä päti myös tutkimuksemme, sillä jo opetusjakson aikana kävimme keskenämme ja luokan oman opettajan kanssa reflektiivisiä keskusteluja päiväkirjoihimme kirjoitetuista havainnoista. Analyysillä nähdään kuitenkin olevan selkeät etenemisvaiheet.

Analyysi etenee yleensä tietyn rungon mukaan. Ensimmäiseksi on päätettävä, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja osattava rajata tutkimuskohdetta. Tuomen ym. (2002, 94) mukaan etenkin aloitteleva tutkija saattaa hämmentyä siitä, että kiinnostavia asioita ilmenee paljon ja niitä kaikkia olisi kiinnostava tutkia. Myös omasta tutkimuksestamme ilmeni lukuisia asioita, jotka olivat mielenkiintoisia, ja jotka olisimme halunneet sisällyttää tutkimuksemme. Ne eivät kuitenkaan olisi vastanneet tutkimusongelmaamme, minkä vuoksi jouduimme tekemään rajausta. Teimme rajauksen valitsemalla tutkimusaineistostamme ne asiat, jotka käsittelivät seksuaalikasvatuksen opetusta opettajien valmiuksien kannalta.

Aineiston rajaamisen jälkeen aineistoa aletaan joko litteroida tai koodata. Koodimerkkien tehtävänä on olla muistiinpanoja, joilla jäsennetään sitä, mitä aineistossa käsitellään. Ne ovat tekstin kuvailun ja aineiston jäsennyksen apuvälineinä, joiden avulla etsitään ja tarkistetaan tekstin eri kohtia. (Tuomi ym. 2002, 95.) Tutkimuksemme koodattava aineisto oli molempien tutkijoiden henkilökohtaisesti tekemät päiväkirjamerkinnot, oppilaiden nimettömänä antamat kysymykset ja

toiveet, oppilaiden työvihot sekä oppilaiden antamat palautteet jaksosta. Ennen koodaamisvaihetta ja sen aikana luimme aineistoamme moneen kertaan, jotta se tulisi meille tutuksi. Kun tarkastelimme aineistoa tutkimuskysymysten valossa, koodasimme aineistostamme kaiken, mikä liittyi opettajien valmiuksiin opettaa seksuaalikasvatusta. Koodasimme päiväkirjoista omat kokemuksemme opetuksesta, havaintomme opetuksen laadukkuudesta ja havaintomme oppilaiden opetuksen vastaanotosta. Oppilaiden tuotoksista (työvihot, palautteet, kysymykset, toiveet) koodasimme oppilaiden kokemukset opetuksesta, oppilaiden tarpeet ja toiveet opetukselle ja miten oppilaat olivat opetuksen sisäistäneet. Opetussuunnitelmat koodasimme merkitsemällä molemmista opetussuunnitelmista kaikki ne kohdat, jotka käsittelivät WHO:n seksuaalikasvatuksen standardien sisältöjä tai tavoitteita.

Kolmannessa vaiheessa aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään (Tuomi ym. 2002, 95). Päädyimme tutkimuksessamme luokittelemaan aineistoa, lukuun ottamatta koodattuja opetussuunnitelmia. Tämän päätöksen teimme sillä perusteella, että huomasimme koodattua aineistoa lukiessamme aineistomme jakautuvan kahteen eri luokkaan opettajien opetusvalmiuksien suhteen. Palaamme tähän luvussa 7.

Opetussuunnitelmien koodaamisen jälkeen, tulimme siihen tulokseen, että luokittelu, teemoittelu tai tyypittely ei ole tarpeen, sillä koodaamalla saimme selville ne kohdat, jotka sisälsivät seksuaalikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Siten siirryimme opetussuunnitelmien kohdalla suoraan koodaamisesta varsinaiseen teorialähtöiseen analyysiin, jossa teoriana olivat WHO:n seksuaalikasvatuksen standardit.

Tutkimuksemme analyysi tehtiin muiden aineistojen kohdalla teoriasidonnaisesti, sillä teoria toimi apunamme analyysin etenemisessä, mutta analyysi ei kuitenkaan suoraan pohjautunut teoriaan. Tutkiessamme luokanopettajan valmiuksia opettaa seksuaalikasvatusta, teimme analyysivaiheen aineistolähtöisesti, mutta lopuksi tarkastelimme tuloksia teorian valossa Greenbergin, Bruessin ja Mullenin (1993) seksuaalisuuden teoriaan pohjautuen. Tällaiset valinnat ovat tyypillisiä teoriasidonnaisessa analyysissä, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Aikaisemman tiedon merkitys ei siten ole teoriaa testaavaa. (Tuomi ym. 2002, 18.)

4. SEKSUALISUUS JA SEKSUAALITERVEYS

4.1 Seksuaalisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

Uskonnot ovat vaikuttaneet vahvasti ihmisten käsityksiin ja asenteisiin seksuaalisuudesta. Evankelis-luterilaisen kirkon käsitys seksuaalisuudesta nojaa Raamattuun ja määrittelee tiukan konservatiivisesti millainen seksuaalisuus on sallittua ja kenelle se on sallittua. Seksuaalisuus on kirkon oppien mukaisesti ollut pitkään länsimaisen historian aikana hyväksyttyä vain lisääntymistarkoituksessa ja miehen ja naisen välisessä avioliitossa. (Kontula 2009, 13.) Kristinuskossa seksuaalisuuteen on suhtauduttu jopa kielteisesti, sillä jo varhain kristinuskon käsityksessä seksuaalisuus ilman lisääntymistarkoitusta on tarkoittanut perisyntiä (Nissinen 1994, 14). Nissisen mukaan tästä johtuu se, että seksuaalisuuden ilmaisemiseen on pitkään yhteiskunnassamme liittynyt häpeää, pelkoja ja syyllisyyttä (Nissinen 1994, 13–14). Vaikka maailmanlaajuisesti verrattuna Suomessa kirkon suhtautuminen seurusteluun ja seksuaalisuuteen on nykypäivänä sallivaa, luterilaisen kirkon opetuksen kantana on kuitenkin edelleen ollut se, että seksuaalisuhde kuuluu vain avioliittoon (Brusila 2008, 19).

Seksuaalisuutta on länsimaissa kontrolloitu paitsi uskonnon, myös lakipykälien avulla, jotka ovat tukeneet miehen ja naisen välistä seksuaalista suhdetta (Ahola, Antikainen & Salmesvuori 2006, 9). 1800-luvulta alkaen seksuaalisuudesta tuli salattua ja se suljettiin kokonaan näkyvistä siten että, puheen tuli olla siveellistä ja kaikesta sukupuolisuudesta oli vaiettava. Seksuaalisuus oli tarkoitettu ainoastaan avioparin lisääntymiseen. Lapsilla ei ollut sukupuolisuutta, tai mikäli se jollain tapaa ilmeni, oli se torjuttava välittömästi. (Foucault 2010, 13–14.) Lapsen seksuaalisuuden ilmenemistä vastaan taistelivat niin lääkärit kuin kasvattajatkin, jotka opastivat vanhempia epäilemään lapsiaan ”paheen”, kuten itsetyydytyksen harjoittamisesta (Foucault 2010, 38–39).

Länsimaissa avioliiton ulkopuolinen seksuaalisuus kukoisti prostituutiossa ja seksistä oltiin valmiita maksamaan kova hinta. Ilotalot olivat ainoita paikkoja, joissa vaiettu ja kielletty seksuaalisuus sai todelliset muotonsa (Foucault 2010, 14). Avioton seksi oli muuten kiellettyä, mutta se kuitenkin sallittiin piilossa, sille annettussa tietyssä paikassa. Homoseksuaalisuuteen on

kautta historian suhtauduttu kielteisesti, mutta tulkinnat siitä, mitä homoseksuaalisuus ylipäättään on, ovat vaihdelleet. Homoseksuaalisuudesta tuli 1800-luvulla seksuaalisuuden yksi muoto siten, että se alettiin nähdä ensikertaa erottamattomana osana ihmistä, hänen erityisluontonaan, joka sai taudin nimen, kun aikaisemmin se oli nähty vain tavaksi tulleen synnin harjoittamisena. (Foucault 2010, 38.)

Sana seksuaalisuus otettiin käyttöön 1800-luvulla, kun seksuaalisuuteen liittyviä moraalikäsitteitä alettiin ensimmäisen kerran kritisoida voimakkaammin julkisesti. Kritiikki kohdistui muun muassa kaksinaismoralismiin, joka vaati naisilta siveellisempää käyttäytymistä kuin miehiltä, sekä prostituutioon, jota alettiin vastustaa. Naisen koskemattomuus ennen avioliittoa oli ollut vaatimus, jota perusteltiin yhteiskuntarauhan säilymisellä. (Ahola ym. 2006, 8–9.) Suurta muutosta ei kuitenkaan tapahtunut edes Freudin myötä, sillä rajan ylittämistä vartioitiin tiukasti. Seksuaalisuudesta puhuttiin tieteessä, mutta todellisia lakimuutoksia, kieltojen poistamisia ei tehty. (Foucault 2010, 14.)

Vasta 1960-luvulta lähtien seksuaaliset asenteet ja käyttäytyminen alkoivat muuttua nopeasti. Kirkkoa kritisoitiin tuolloin voimakkaasti ja seksuaalisuus haluttiin vapauttaa vanhoista lainsäädännöistä ja asenteista. Lakiin tehtiinkin muutoksia 1960–1980 välisenä aikana, siten että aborttilaista tuli liberaalimpi, mikä antoi naisille mahdollisuuden vapaampiin seksisuhteisiin. (Alajoki 2005, 174.) Homoseksuaalinen seksi muutettiin myös, ei – rangaistavaksi teoksi, vuonna 1971 (Ståhlström & Nissinen 2000, 125–126). Voidaan siis nähdä, että uskontojen vaikutus seksuaalisuutta koskeviin asenteisiin on siirtynyt yhteiskunnalle ja hyväksyttävään seksuaalisuuden ilmentymiseen vaikutetaan jopa lailla. Tämä vaikeuttaa seksuaalisuuden määrittelyä, sillä sen määrittely muuttuu siten yhteiskunnan ja ajan mukaan.

Myös Kontulan (2006, 27; 2009, 13;) mukaan seksuaalisuuden määrittely ei ole yksinkertaista, sillä se on määritelty hyvin eri tavalla aikakauden ja määrittelijän mukaan. Nykypäivänä seksuaalisuus nähdään luonnollisena osana ihmistä ja pitävän sisällään monia eri osa-alueita. Seksuaalisuus on Maailman terveysjärjestön (WHO) mukaan keskeinen osa ihmisyyttä jo syntymästä lähtien ja on osana kaikissa ihmisen elämän vaiheissa, pitäen sisällään sukupuolen, sukupuoli-identiteetin, sukupuoliroolit, seksuaalisen suuntautumisen, erotiikan, mielihyvän, sukupuolisuhteet ja lisääntymisen (WHO 2010, 16). Myös Suomen Väestöliitto määrittelee seksuaalisuuden ihmisen olennaiseksi osaksi ihmisyyttä ja näkee sen olevan läsnä kaikissa ihmisen kehitysvaiheissa pitäen sisällään seksuaalisen kehityksen, biologisen sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen, sosiaalisen sukupuoli-identiteetin ja sen mukaisen roolin ja suvun jatkamisen eli lisääntymisen (Väestöliitto 2013a).

Seksuaalisuus nähdään siis tänä päivänä jokaisen ihmisen sisäisenä ominaisuutena syntymästä saakka. Tämä tarkoittaa, että ihmisellä on synnynnäinen kyky reagoida aistimuksiin ja virikkeisiin eli ilmentää omaa seksuaalisuuttaan. Seksuaalisuus ilmenee ihmisen ajatuksina, fantasioina, haluina, asenteina, rooleina, uskomuksina, käyttäytymisenä, seksuaalisuuden harjoittamisena ja suhteina. Seksuaalisuuden ilmenemiseen vaikuttaa vuorovaikutuksessa ihmiseen kohdistuvat biologiset, psykologiset, sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset, eettiset, lailliset, uskonnolliset, historialliset ja hengelliset tekijät. (WHO 2010, 16.)

Seuraavassa kappaleessa kuvaamme tarkemmin mistä asioista ihmisen seksuaalisuus koostuu ja miten lapsen seksuaalisuus kehittyy.

4.2 Seksuaalisuuden muodostuminen

Cacciatoren (2007, 18) mukaan seksuaalisuus koostuu kolmesta eri alueesta, joita ovat biologia, järki ja tunne. Biologinen osa koostuu ihmisen fyysisestä olemuksesta esimerkiksi seksuaalivieteistä ja lapsen kehityksessä tämä tarkoittaa ihmisen muuttumista murrosiän kautta sukukypsäksi aikuiseksi. Järki puolestaan tarkoittaa oman seksuaalisuuden hyväksymisestä ja tunne ihmisen psyykkistä ulottuvuutta. Nämä osa alueet yhdessä tai erikseen voivat kehittyä lapsilla eri tahtiin, epätasaisesti tai pyrähdyksittäin ja kehittyminen voi aiheuttaa hämmennystä. (Cacciatore 2007, 18.)

WHO (2010, 16) puolestaan näkee ihmisen seksuaalisuuden koostuvan psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta tahosta ja niihin vaikuttavista tekijöistä. WHO näkee näiden eri tahojen vaikuttavan toisiinsa, vaikka ihminen ei aina ilmentäisikään seksuaalisuuttaan kaikilla tahoilla samanaikaisesti. 1800-luvun ajatteluun verrattuna, jolloin nähtiin vain aikuisen olevan seksuaalinen olento, on WHO:n näkemys täysin päinvastainen. WHO painottaa seksuaalikasvatuksen varhaista tarvetta, sillä, että seksuaalisuus on ominaisuus, joka on kaikilla ihmisillä syntymästä lähtien. (WHO 2010, 16.)

Dunderfelt (1999, 97–98) näkee seksuaalisuuden myös olevan enemmän kuin biologista kypsymistä. Hänen mukaan biologisen kehityksen lisäksi seksuaalisuuden kypsymisessä on kyse myös tunnetilojen vaihtelusta, kokemuksista halusta ja himosta. Dunderfelt näkee eettisten pohdintojen olevan osa seksuaalisuuden kehittymisestä. Samoin kuin WHO ja Cacciatore, myös Dunderfelt on sitä mieltä, että jo lapsuudessa koetaan seksuaalisuuden voimat, mutta nuoruudessa ne nousevat enemmän esille. Dunderfelt puhuu polaarista psyykkisestä jännitteestä. Tämän nuoruudessa nousevat halut, seksuaalisuuden yllykkeet, yksilöllisten tarpeiden herääminen ja

hankaus ulkomaailman kanssa, uhkaavat horjuttaa nuoren turvallisuuden tunnetta. (Dunderfelt 1999, 97–98.)

Greenbergin, Bruessin ja Mullerin seksuaaliteorian mukaan seksuaalisuus muodostuu neljästä eri ulottuvuudesta, jotka ovat: biologinen, psyykinen, eettinen ja kulttuurillinen. Biologinen ulottuvuus käsittää yleisen kasvun ja kehityksen, fyysiset ominaisuudet ja niiden muutokset, lisääntymisen eli myös raskauden, ehkäisyyn ja seksuaaliset reaktiot. Psyykkiseen ulottuvuuteen kuuluu tunteet, elämykset, minä-käsitys, motivaatio, ilmaisukyky ja käyttäytyminen. Tämän ulottuvuuden perusta luodaan jo lapsena, sillä psyykinen ulottuvuus käsittää lähinnä asenteita omaa ja muiden seksuaalisuutta kohtaan, jotka muodostuvat kokemusten myötä, ja jotka vaikuttavat edellä mainittuihin asioihin. Eettinen ulottuvuus voidaan ymmärtää kysymyksinä, mikä on hyväksyttävää ja mikä tuomittavaa seksuaalisuuden suhteen ja miten näihin tulisi suhtautua yksilön tai yhteiskunnan tasolla. Ihanteet, arvot, uskonnolliset käsitykset ja moraalikäsitykset ovat käsitteitä, jotka kuuluvat eettisen ulottuvuuden sisälle. Kulttuurillinen ulottuvuus koostuu erilaisista ympäristöstä tulevista normeista ja säännöistä. Näitä ovat esimerkiksi perheen tavat ja kulttuuri, ikätoverien vaikutus, koulun kulttuuri ja seurusteluun liittyvät kulttuurit. Myös lait, media ja sukupuoliroolit kuuluvat kulttuurilliseen ulottuvuuteen. (Greenberg, Bruess & Mullen, 1993 3–5; Kannas 1993, 12–13.)

Voidaan siis huomata, että se mistä seksuaalisuus nähdään koostuvan, voi vaihdella määrittelijän mukaan. Yhteistä kaikille määrittelyille kuitenkin on, että seksuaalisuus nähdään nykyään olevan muutakin kuin biologista ilmentymistä, ja että seksuaalisuus on asia, joka on jokaisella ihmisellä, ei ainoastaan aikuisella. Seuraavaksi kuvaammekin tarkemmin, miten seksuaalisuus lapsen kasvaessa kehittyy eri ikävaiheissa. Olemme ottaneet kuvauksen kohteeksi ikävuodet 0–15 vuotta.

4.3 Seksuaalisuus lapsen kehityksessä

Seksuaalisuuden perusta luodaan jo lapsena. Tämä tapahtuu psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tasoilla. Vauvaiässä tämä tarkoittaa kokemusta yhdessäolosta vanhemman kanssa (eli kommunikoinnista eri tasoilla; puhe, katse, kosketus) sekä fyysisten ja psyykkisten tarpeiden tyydyttämisestä, joihin kuuluu perustarpeiden lisäksi etenkin tunne siitä, että vauva kokee tuovansa iloa muille. Tämä kokemus on perusta lapsen itsetunnolle ja siten myös hänen seksuaaliselle identiteetille. Jo pienellä lapsella alkaa muodostua käsitys siitä että, voiko hänen lähellään viihtyä.

(Kinnunen 2003, 12–13, 16.) Tämän kaiken lapsi kokee aistiensa avulla ja niiden avulla hän löytää myös oman kehonsa (WHO 2010, 25). Varhaiset vuorovaikutustilanteet ohjaavat siten merkittävästi sitä, miten lapsi kokee oman itsensä ja siten myös vaikuttaa lapsen seksuaalisuuden kehittymiseen.

Vauvaiässä lapsi löytää oman kehonsa, mutta noin 2–3 -vuotiaana hän tulee siitä tietoiseksi. Taaperoiässä lapsi huomaa olevansa tyttö tai poika eli lapselle kehittyy sukupuoli-identiteetti. Lapsi saattaa myös kosketella itseään, mutta toisin kuin vauva, hän ei tee sitä sattumalta vaan tarkoituksellisesti, tuottaen itselleen mielihyvää. Taaperoikäinen lapsi myös mielellään esittelee sukupuolielimiään muille, ja on myös kiinnostunut muiden ihmisten kehoista ja niiden erilaisuudesta. Fyysinen kontakti on edelleen tärkeää hyvän itsetunnon muodostumiselle ja lapset istuvat siten mielellään aikuisten sylissä. Tässä iässä lapset alkavat tiedostamaan sitä, mitä saa tehdä ja mitä ei, eli lapselle muodostuu käsitys sosiaalisista normeista. (WHO 2010, 25.)

Noin 4–6 -vuotiaana lapset viettävät enemmän aikaa muiden lasten kanssa, esimerkiksi päiväkodissa, kerhoissa ja harrastuksissa. Tämä tarkoittaa lapsen kehityksessä opettelua leikkimään sääntöjen mukaan sekä muodostamaan ystävyysuhteita. Tämä on suuri kehitystehtävä jo sinänsä, mutta seksuaalisuuden suhteen tämä tarkoittaa sosiaalisten sääntöjen oppimista, eli sitä miten ”pitäisi” tai ei ”pitäisi” käyttäytyä. Julkinen alastomuus, rumien sanojen huutelu ja itsensä julkinen koskettelu ovat näitä sääntöjä. Lasten uteliaisuus omaan ja muiden kehoihin esiintyykin leikeissä (kotileikit, lääkrileikit jne.) ja aikuisille suunnatuissa kysymyksissä. (WHO 2010, 25.) Taaperoiässä koettu oivallusta omasta sukupuolesta saa vahvuutta, sillä nyt lapsi ymmärtää olevana pysyvästi sitä sukupuolta jota hänen sukupuolensa ilmentävät. Biologisen sukupuolitietouden lisäksi leikki-ikäinen lapsi käsittää erilaiset sukupuoliroolit, eli käsitys siitä miten tytöt ja pojat toimivat, lisääntyy. (Kinnunen 2001, 30, 33–34; WHO 2010, 25.)

Toisin kuin pikkulapset, 7–9 -vuotiaiden mielestä alastomana kulkeminen alkaa tuntua epämiellyttävältä. Myös uteliaisuus omaan ja muiden kehoihin sekä lisääntymiseen näyttää ulkoapäin tarkasteltuna vähentyneen. Todellisuudessa kuitenkin uteliaisuus ei ole vähentynyt, vaan lapset ovat huomanneet aiheiden arvoväritteisyyden aikuisten reaktioista ja siten vähentäneet julkista kiinnostuneisuuden osoitusta. Tapa, jolla lapset osoittavat kiinnostuneisuutensa seksuaalisuuteen liittyviin asioihin, on siirtynyt leikistä puheeseen. Lapset saattavat keksiä riimejä ja selityksiä, joissa toistuu erilaisia seksuaalisuuteen liittyviä sanoja, joiden merkitystä he eivät kuitenkaan välttämättä tiedä. Erilaiset salaiset fantasiat ja ensimmäiset rakastumisen tunteet kuuluvat myös tähän ikään. (WHO 2010, 26.)

Varhaispuberteetti iässä, noin 10–11 -vuotiaiden kohdalla, sukupuolihormonien tuotanto kiihtyy, mikä näkyy fyysisinä muutoksina esimerkiksi rintojen ja karvojen kasvuna. Tyttöillä kehitys alkaa noin kaksi vuotta poikia aiemmin. Fyysisten muutosten lisäksi psyykkiset muutokset näkyvät

mielialojen ailahteluina. Tässä iässä kiinnostus siitä seksuaalisuudesta, mitä aikuiset sillä käsittävät, alkaa kiinnostaa myös lapsia, mutta kuitenkin siitä puhuminen voi aiheuttaa kainostelua tai välinpitämättömyyttä. (WHO 2010, 26.)

12–15 -vuotiaiden kohdalla alkaa seksuaalisuudessa tapahtua monia muutoksia. Pojilla tapahtuu ensimmäinen ejakulaatio eli siemensyöksy ja tytöillä alkavat kuukautiset. Oma keho muuttuu edelleen aikuisemmaksi. Nuorille kehittyy myös seksuaalinen minäkuva, eli käsitys itsestä seksuaalisena olentona. Myös ikätoverit saatetaan nähdä seksuaalisesti kiinnostavina. Tässä ikävaiheessa masturbaatio saattaa lisääntyä. Nuoret voivat miettiä onko itsetyydytys normaalia ja muutenkin muiden mielipiteet alkavat painaa entistä enemmän. (WHO 2010, 27.) Erilaiset kauneushanteet vaikuttavat oman ruumiin kokemiseen ja sosiaaliset paineet voi pahimmillaan, etenkin tytöillä, johtaa syömishäiriöihin (Karvonen 1998, 76). Oman kehityksen ainutlaatuisuus ja oma itsemääräämisoikeus kehon suhteen ovatkin aiheita, joita lapsen kanssa tulisi tässä ikävaiheessa viimeistään käsitellä (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2010, 95). Aiemmin aloitettu seksuaalikasvatus on tärkeää, koska tässä ikävaiheessa monet nuoret etenevät suuteluun ja pettingiin (WHO 2010, 27).

4.4 Seksuaaliterveys

Seksuaaliterveyden yhteydessä käytetään usein termejä lisääntymisterveys, lisääntymisoikeudet ja seksuaalioikeudet. Seksuaaliterveys ja siihen liittyvät käsitteet ovat suhteellisen uusia, sillä ne ovat tulleet käyttöön kansallisesti ja kansainvälisesti vasta viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana (Lottes 2000a, 13.) Joissakin yhteyksissä lisääntymisterveys nähdään yläkäsitteenä, joka sisältää seksuaaliterveys – käsitteen. Käsitteitä käytetään myös toisinpäin. Tutkimuksessamme käytämme yläkäsitteinä seksuaaliterveyttä ja seksuaalioikeuksia, sillä lisääntymisterveys ja lisääntymisoikeudet viittaavat nimenä vain tiettyyn ajanjaksoon ihmisen elämässä. Seksuaaliterveys terveysalueena tarkasteltuna käsittää kaiken sukupuolielimiin, sukupuolielämään ja koko seksuaaliseen kehitykseen liittyvät seikat (Cacciatore 2007, 31). Kuitenkin seksuaaliterveyden määritelmä voi vaihdella sitä tarkastelevan tahon tai jopa yksilön mukaan. Seuraavaksi avaammekin seksuaaliterveyden määritelmiä tarkemmin.

Seksuaalinen terveys määrittyy pitkälti kulttuurisesti, mutta myös yksilöllisesti, minkä vuoksi seksuaaliterveyttä ei voida määritellä tyhjentävästi (Kannas 1993, 14). Useissa, etenkin lääketieteellisissä määritelmissä ongelmia seksuaalisessa terveydessä kuvataan teiniraskauksien ja

sukupuolitaruntojen perusteella, jolloin seksuaaliterveyden määritelmässä korostuu fyysinen terveys ja seksuaalisuus. Seksuaaliterveyttä tulisi Kaltiala-Heinon (2004, 61) mukaan tarkastella kuitenkin psykososiaalisen terveyden näkökulmasta, ottamalla huomioon seksuaalisuuden ja mielenterveyden yhteys. Väestöliiton (2013b) mukaan seksuaaliterveyden mittarit ovat raskauksien määrä, aborttien määrä eri-ikäisillä, ehkäisyn käyttö, seksuaalisen ja sukupuoleen sidotun väkivallan yleisyys, äitiys- ja imeväisyyskuolleisuus, sukupuolitautilien ja muiden sukuelinten sairauksien esiintyvyys, koettu tyytyväisyys, oireiden puuttuminen ja yleinen hyvinvointi. Väestöliiton määritelmässä seksuaaliterveys pitää sisällään sekä fyysisiä että, psyykkisiä osa-alueita. (Väestöliitto 2013b.)

Lottes (2000b, 36) mukaan seksuaaliterveys on kyky nauttia seksuaalisuudesta ja toteuttaa sitä ilman riskiä sukupuolitaudeista, ei – toivotusta raskaudesta, painostuksesta, väkivallasta tai syrjinnästä. Seksuaalioikeudet ovat siten edellytys seksuaaliterveydelle. Myös WHO (2010, 17) näkee seksuaaliterveyden seksuaalisena hyvinvoinnin tilana ja varoittaa seksuaaliterveyteen liittyvistä kielteisistä tekijöistä, joita sen mukaan ovat myös pakottaminen, syrjintä ja väkivalta. WHO:n määritelmässä korostuu myös, ettei seksuaaliterveydessä ole kyse ole ainoastaan sairauden tai toimintahäiriön puutteesta, vaan seksuaaliterveys on ihmisen voimavara. Hyvä seksuaaliterveys edellyttää psyykkistä, emotionaalista, sosiaalista ja fyysistä hyvinvoinnin tilaa, jonka toteutuminen ei ole mahdollista ilman seksuaalioikeuksia. (WHO 2010, 17.) Hyvän seksuaaliterveyden saavuttaminen edellyttää Lottesin (2000, 22) mukaan mahdollisuutta harjoittaa tietoihin perustuvaa, nautinnollista ja turvallista seksiä. Seksin tulee perustua itsekunnioitukseen, inhimillisen seksuaalisuuden myönteiselle tulkinnalle ja molempien osapuolten kunnioitukselle.

Edellä mainituissa määritelmässä nähdään seksuaalisuus ja seksuaaliterveys positiivisena ja elämää rikastuttavana voimavarana. Se on siten jotain arvokasta, jota tulee edistää.

4.5 Seksuaaliterveyteen vaikuttavia tekijöitä

Seksuaaliterveyteen vaikuttavat tekijät voidaan jaotella mikro- ja makrotasoon. Makrotaso tarkoittaa sosiaalista järjestelmää ja sen vaikutusta seksuaaliterveyteen ja mikrotaso taas yksilön ja pienryhmien vuorovaikutusta. Makrotasolla seksuaaliterveyteen vaikuttaa suorasti seksuaali-ideologia, seksuaaliterveyttä koskeva tiedotus ja kasvatusta sekä seksuaaliterveyspalvelut. Epäsuoria määreitä, jotka vaikuttavat suoriin määreisiin ovat maan ominaisuudet, lait ja toimintakäytännöt, yleinen koulutustaso, vallan poliittinen jakautuminen ja sosiaali- ja terveysetuudet. Mikrotasolla seksuaaliterveys muodostuu vuorovaikutustilanteesta, johon vaikuttavat yksilön ja kumppanin

resurssit. Seksuaalioikeudet ja sitä kautta julkiset terveystalvelut edistävät seksuaaliterveyttä, sillä seksuaalisuhteen laatua voidaan parantaa niiden avulla. (Lottes 2000b, 36–55; Kontula 2000, 56–63.)

Kontulan mukaan seksuaaliterveyden olennaisena osa on turvallinen ja tyydytystä tuova seksuaalielämä (Kontula ym. 2007, 10). Myös Lottes (2000a, 25–26) esittelee tutkimustuloksia, joiden mukaan tyydytystä tuova seksuaalielämä edistää terveyttä vähentämällä muun muassa psyykkisiä oireita. Seksuaalisesti terve aikuinen Lottesin (2000a, 20) mukaan on vastuullisesti käyttäytyvä ja kehoaan arvostava sekä kykenevä ilmaisemaan rakkautta ja läheisyyttä ihmissuhteissa. Seksuaalisesti terve ihmissuhde pohjautuu yhteisymmärrykseen, rehellisyyteen. Se on mielihyvää tuottavaa ja suojattua suunnittelemattomilta raskauksilta ja sukupuolitaudeilta.

Aikuisiän seksuaaliterveyteen vaikuttaa Lottesin (2000a, 25) mukaan myös se miten seksuaaliset tarpeet, kuten tarve kosketukseen on tyydytetty lapsuudessa. Tutkimustulosten mukaan lapsuudessa koettu kosketuksen puute aiheuttaa terveydellistä vahinkoa neurologiselle kehitykselle ja estää empatian kehittymistä. Se rajoittaa kykyä luoda terveitä ihmissuhteita aikuisiällä ja lisää riskiä syyllistyä seksuaaliseen väkivaltaan ja väärinkäyttöön. (Lottes 2000a, 25.) Seksuaaliterveys on siten koko eliniän kestävä prosessi.

Seksuaaliterveyttä edellyttävinä tekijöitä nähdään ihmisoikeudet, joiden puute on esteenä hyvälle seksuaaliterveydelle. Seksuaalioikeudet ovat määritelty edistämään seksuaaliterveyttä ja niiden kunnioittamisella ja suojelemisella on todettu vaikutus seksuaaliseen terveyteen. (Korhonen, Lipsanen & Yli-Räisänen 2009, 5.)

4.6 Seksuaalioikeudet

Seksuaalioikeudet ovat tulleet osaksi seksuaaliterveyttä kansainvälisesti lisääntyneen ihmisoikeusajattelun myötä. Seksuaalioikeuksia ovat määritelleet monet järjestöt kuten, kansainvälinen perhesuunnittelujärjestö IPPF ja seksologian maailmanjärjestö WAS. (Lottes 2000a, 33–34.) IPPF:n seksuaali- ja lisääntymisoikeuksien peruskirjan tavoitteena on edistää ja suojella oikeuksia yhteiskuntajärjestelmissä. IPPF:n seksuaalioikeuksiin kuuluvat oikeus elämään, oikeus vapauteen ja turvallisuuteen, oikeus tasa-arvoon ja syrjinnän kieltäminen, oikeus yksityisyyteen, oikeus ajattelun vapauteen, oikeus tietoon ja koulutukseen, oikeus päättää itse naimisiinmenosta, perheen perustamisesta ja perhesuunnittelusta, oikeus päättää itse lasten hankinnasta ja ajankohdasta, oikeus terveydenhoitoon ja terveyden suojeluun, oikeudet tieteellisen

kehityksen tuomiin etuihin, kokoontumisoikeus ja oikeus poliittiseen osallistumiseen, oikeus olla tulematta kidutetuksi tai pahoinpidellyksi. (Lottes 2000a, 33.)

Myös WHO (2010, 17–18) on julkaissut määritelmän seksuaalioikeuksista. WHO:n seksuaalioikeuksiin kuuluu muun muassa jokaisen ihmisen oikeus parhaaseen saavutettavissa olevaan seksuaaliseen terveyteen. Kontulan ym. (2007, 12) mukaan taas seksuaalioikeudet tarkoittavat oikeutta vapauteen ja itsenäisyyteen seksuaalikäyttäytymisessä sekä oikeuteen kokea mielihyvää tuottavaa seksuaalisuutta. Lottes (2000a, 20) korostaa määritelmässään lisäksi oikeutta lisääntymis- ja terveystalviin sekä oikeutta tietoihin, taitoihin ja tukeen, jotta henkilö kykenee tekemään omia arvojaan vastaavia päätöksiä seksuaalisuudesta.

5. SEKSUAALIKASVATUS

5.1 Seksuaalikasvatus käsitteenä

Suomessa käsite seksuaalikasvatus on vielä varsin nuori (Kontula ym. 2007, 9). Arkikielessä koulun antamasta seksuaalikasvatuksesta kuulee usein käytettävän termiä seksivalistus. Kuitenkin käsitteet seksivalistus ja seksuaalikasvatus ovat eri asioita ja usein ne käsitetäänkin väärin, rinnakkaisina termeinä. On myös olemassa monia muita termejä, joita on käytetty kuvaamaan seksuaalikasvatusta, mutta joiden ilmaisu on ollut liian kapea-alaista tai jopa harhaanjohtavaa kuvaamaan sitä, mitä nykypäivänä tarkoitetaan käsitteellä seksuaalikasvatus. Seuraavaksi määrittelemmekin tarkemmin, miksi ylipäätään on päädytty käyttämään käsitettä seksuaalikasvatus ja mitä käsite koulu kontekstissa pitää sisällään.

Koulussa seksuaalisuutta käsittelevä terveystieteellinen kasvatus tunnetaan nykypäivänä paremmin nimellä seksuaalikasvatus. Käsitteellä seksuaalikasvatus on vuosien saatossa ollut monia eri rinnakkaisia termejä. Näitä ovat esimerkiksi sukupuolikasvatus, sukupuolivalistus, ihmissuhde- ja sukupuolikasvatus, perhe- ja sukupuolikasvatus, seksuaaliopetus, seksuaalivalistus, seksuaalineuvonta, ehkäisyvalistus ja suoraan englanninkielen kantatermistä *sex education* käännetty seksikasvatus. (Kannas 1993, 10; Nummelin 1997, 33.) Edellä mainittujen käsitteiden käytössä on kuitenkin havaittu ongelmia, kun niiden tarkoitusta avataan tarkemmin. Esimerkiksi englannin kielestä käännetty *sex education* tarkoittaa seksikasvatusta. Greenberg (1992) on avannut tämän käsitteen ongelmakohdan seuraavasti: Seksi on sitä mitä teemme, seksuaalisuus on sen sijaan jotain sellaista, mitä olemme – siis paljon kokonaisvaltaisempaa. (Kannas 1993, 10.) On siis huomattu, että joidenkin termien kohdalla kuvataan liian kapea-alaisesti tai jopa harhaanjohtavasti sitä mikä on kyseisen neuvonnan, valistuksen, opetuksen tai kasvatuksen tarkoitus.

1990-luvulla Suomessa seksuaalikasvatus- ja opetus käsitteiden käyttö vakiintuivat. Nähtiin että seksuaalisuus-alkuinen käsite ei kaventanut liiaksi opetuksen sisältöjä, vaan ajateltiin, että esimerkiksi ihmissuhdeasiat, kuten seurustelu sisältyy jo itsestään käsitteeseen seksuaalisuus. (Kontula ym. 2007, 10.) Kuitenkin sillä, käytetäänkö loppuosana neuvontaa, opetusta, valistusta tai

kasvatusta on oleellinen merkitys. Nummelin ja Kontula näkevät, että seksuaalikasvatus voidaan asettaa yläkäsitteeksi ja sen alakäsitteitä ovat seksuaaliopetus, -neuvonta ja -valistus. Seksuaaliopetus tarkoittaa kouluissa annettavaa ryhmätason seksuaalikasvatusta, jonka toteutus on opetussuunnitelman mukaista, kun taas seksuaalivalistus tarkoittaa väestölle tai suurelle joukolle annettavaa seksuaalikasvatusta. Seksuaalneuvonta puolestaan tarkoittaa henkilökohtaista neuvontaa seksuaalisuuteen liittyvistä asioista, jota on mahdollista saada koulussa terveydenhuollon kautta. (Nummelin 1997, 37–38; Kontula ym. 2007, 10.) WHO puhuu puolestaan virallisesta ja epävirallisesta seksuaalikasvatuksesta. Epävirallista seksuaalikasvatusta antavat kodit, media ja muut lapsen tai nuoren vapaa-ajalla toimivat tahot ja virallista seksuaalikasvatusta antavat koulu ja muut ammattilaiset. (WHO 2010, 8.)

WHO (2010, 11) käyttää virallisen seksuaalikasvatuksen lisäksi termiä kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus kuvatessaan seksuaalikasvatusta, jota WHO:n mielestä pitäisi nykypäivän lapsille ja nuorille virallisen tahon kautta antaa. Kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus pitää sisällään seksuaalisuuden ja seksuaalisten fyysisten, emotionaalisten ja vuorovaikutteisten kontaktien lisäksi myös esimerkiksi ystävyys, turvallisuuden ja viehätyksen tunteiden käsittelyn. Tämän laajan näkökulman omaava seksuaalikasvatus tulisi WHO:n mielestä aloittaa jo lapsen syntymästä lähtien, eli se kuuluisi myös päiväkodin ja alakoulun kasvatustehtäväksi. (WHO 2010, 11.) Seuraavassa kappaleessa avaamme tarkemmin koulun seksuaalikasvatuksen tehtävää. Antaaksemme tarkemman ja siten luotettavamman kuvan tutkimuksemme eri vaiheista, olemme ottaneet tarkemman kuvauksen kohteeksi WHO:n seksuaalikasvatuksen määritelmän, sisältöineen ja tavoitteineen, sillä tutkimuksemme toiminnallinen osuus pohjautui WHO:n näkemykseen koulun seksuaalikasvatuksesta.

5.2 Koulun seksuaalikasvatus

Kasvatus- ja opetustehtävässä lapsi pyritään kohtaamaan kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin kokonaisuudesta jää usein pois lapsen seksuaalisuuden alue ja painotus on terveydessä ja elämänlaatuun vaikuttavien tekijöiden huomioimisessa. (Ilmonen 2006, 43.) Suomessa seksuaalikasvatukselle on kuitenkin asetettu ominaispiirteitä, jonka mukaan kaikkien lasten ja nuorten tulisi saada tasa-arvoisesti seksuaalikasvatusta. Tämä tarkoittaa, että lapsella ja nuorella on oikeus seksuaalikasvatukseen riippumatta asuinpaikasta, koulusta, perheen vakaumuksesta tai sosiaalisesta ympäristöstä. (Lähdesmäki & Peltonen 2000, 208.) Kannas (1993) näkee, että seksuaalisuuden huomioiminen koulussa on osa koulun terveystieteiden tehtävää ja

seksuaalikasvatus on yksi sen osa-alue. Kannas (1993) näkee koulun seksuaalikasvatuksella olevan neljä tehtävää, joita ovat; sivistävä tehtävä, virittävä tehtävä, mielenterveystehtävä ja muutosta avustava tehtävä. Sivistävän tehtävän tarkoitus on terveystietojen välittäminen, minkä nähdään lisäävän lapsen harkittujen valintojen mahdollisuutta seksuaalisuutta koskevissa asioissa. Virittävän tehtävän tarkoitus on herättää kohderyhmän ajattelua ja tehtävän onnistuessa oppilaat kykenevät pohtimaan ja keskustelemaan seksuaalisuutta koskevista ilmiöistä. (Kannas 1993, 21–24, 29.)

Mielenterveystehtävän tavoitteena on vahvistaa kasvatuksellisin keinoin kohderyhmän minuutta, jotta lapsi tai nuori olisi tarpeeksi vahva tekemään seksuaaliterveyttä edistäviä päätöksiä elämässään. Muutosta avustava tehtävän tarkoituksena on pyrkimys laajempiin monisävyisiin tavoitteisiin sen lisäksi, että se tavoittelee terveyskäyttämisen ja tottumusten muutosta. Tavoitteena on pyrkimys esimerkiksi kondomin käytön lisäämiseen, mutta myös emotionaalisesti rikkaisiin ja turvallisiin ihmissuhteisiin tai tutustuminen omaan kehoon ilman syyllisyyden tunnetta. (Kannas 1993, 25–27.)

Maailman Terveysjärjestö (2000, 8) näkee puolestaan koulun seksuaalikasvatuksen olevan virallista seksuaalikasvatusta ja sen tehtävänä on lasten ja nuorten seksuaaliterveyden edistäminen. Seksuaalikasvatuksen ohjelmatyypistä, eli siitä minkälaista seksuaalikasvatusta annetaan, riippuu se, millä keinoin seksuaaliterveyden edistäminen nähdään mahdollisena.

WHO:n seksuaalikasvatuksen standardeissa on esitelty kolme erityyppistä seksuaalikasvatuksen ohjelmaa. Ykköstyypin ohjelma on niin kutsuttu pidättäytymisohjelma, jonka tavoitteena on saada nuori pidättäytymään seksistä ennen avioliittoa ja näin ollen edistämään tällä tavoin nuoren omaa seksuaaliterveyttä. Kakkostyypin ohjelmassa pidättäytyminen on yksi vaihtoehto, mutta pääasiallisesti tässä ohjelmassa kiinnitetään huomiota ehkäisyyn ja turvaseksiin, ja tarkoituksena on opettaa nuorille, miten vältetään niitä asioita, jotka uhkaavat seksuaaliterveyttä. Kolmas ohjelmatyyppi, jota kutsutaan kokonaisvaltaiseksi seksuaalikasvatukseksi kattaa myös ehkäisyn ja turvaseksin, mutta näkökulma on toisesta ohjelmasta poiketen henkilökohtaisempi ja ottaa huomioon myös lapsen tai nuoren seksuaalisuuden kasvun ja kehityksen. (WHO 2010, 13.) Kolmas ohjelmatyyppi näkee siis seksuaaliterveyden edistämisen eri tavalla kuin kahdessa edellisessä ohjelmassa.

Kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen sisällöt on jaoteltu kahdeksaan eri osa-alueeseen. Esittelemme seuraavaksi osa-alueet ja muutamia esimerkkejä niiden sisällöistä. Esimerkit ovat standardeissa 9–12 -vuotiaiden kohdalta.

- **ihmiskeho ja ihmisen kehitys** (hygienia, kuukautiset, siemensyöksy, murrosiän henkiset, fyysiset, sosiaaliset ja tunne-elämän muutokset)
 - **hedelmällisyys ja lisääntyminen** (perhesuunnittelu ja lisääntyminen, ehkäisy, raskauden oireet ja suojaamattoman seksin riskit, vastuu ehkäisystä)
 - **seksuaalisuus** (ensimmäinen seksuaalinen kokemus, seksuaalinen suuntautuminen, nuorten seksuaalinen käyttäytyminen ja niiden erot, seksuaalisuudesta puhuminen asianmukaisella tavalla, seksuaalisuus oppimisprosessina)
 - **tunteet** (erilaiset tunteet sekä niiden tunnistaminen ja ilmaiseminen, intymiteetti ja yksityisyys, omat ja muiden rajat, toiveet, kunnioitus)
 - **ihmissuhteet ja elämäntyyli** (ystävyyden, parisuhde, kumppanuus, miellyttävät ja epämiellyttävät ihmissuhteet, tasa-arvo parisuhteessa, oikeus valita kumppani)
 - seksuaalisuus, terveys ja hyvinvointi
 - **seksuaalisuus ja oikeudet** (seksuaalioikeudet, kuten IPPF ja WAS ovat ne määrittäneet, toimimaan oikeuksiaan ja vastuiden mukaisesti)
 - **seksuaalisuutta määrittävät sosiaaliset ja kulttuurilliset tekijät** (vertaispaineen, vertaispaineen, pornografian, kulttuurin, uskonnon, sukupuolen, lakien, sosioekonomisen aseman vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, ulkoisen vaikutteet henkilökohtaisella tasolla)
- (WHO, 2010, 35–36, 45–47.)

WHO:n (2010, 33) mukaan nämä teemat ovat merkityksellisiä nuoren seksuaalisuuden kehityksen kannalta, johon kuuluu fyysisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia tekijöitä. Näitä osa-alueita tulee WHO:n mukaan käsitellä jokaisessa ikävaiheessa kehitystasoon sopivalla tavalla.

Näiden sisältöjen avulla pyritään opettamaan lapsille ja nuorille sellaisia tietoja, taitoja ja arvoja, joiden avulla he voivat ymmärtää ja nauttia seksuaalisuudestaan turvallisesti omaa hyvinvointiaan vaalien. Tavoite pitää sisällään vastuullisuuden omasta ja muiden seksuaaliterveydestä. Erona kahteen muuhun seksuaalikasvatuksen ohjelmatyyppiin, kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus näkee seksuaalisuuden elämässä positiivisena voimavarana sekä tyydytyksen ja nautinnon lähteenä. Vasta toisella sijalla on seksuaalisuuteen liittyvien ongelmien ehkäisy, kuten sukupuolitaudit tai ei-toivotut raskaudet. (WHO, 2010, 19.)

Seksuaalikasvatuksen tulee perustua ihmisoikeuksiin, kokonaisvaltaiseen käsitykseen hyvinvoinnista, tasa-arvoon, itsemääräämisoikeuteen, ja erilaisuuden hyväksymiseen. WHO:n mukaan seksuaalikasvatus alkaa syntymästä asti, jolloin lapsi alkaa oppia vanhemmilta seksuaalisuuteen liittyviä viestejä. Seksuaalikasvatuksen päämääränä tulee nähdä yhteiskunnan

kehittyminen oikeudenmukaiseksi ja myötätuntoiseksi ja sen tulee perustua tieteelliseen tietoon. (WHO 2010, 28.)

WHO (2010, 30–31) on määritellyt seitsemän periaatetta, joiden mukaan seksuaalikasvatus tulee järjestää. Ensimmäisen periaatteen mukaisesti seksuaalikasvatuksen tulee olla tarvelähtöistä ja nuoret otettava järjestelmällisesti mukaan seksuaalikasvatuksen järjestämiseen. Toinen periaate on että, opetuksen tulee olla interaktiivista, mikä tarkoittaa että nuorten kokemukset ja toiveet on otettava huomioon seksuaalikasvatuksen aiheita ja kysymyksiä määritettäessä. Opettajan rooli on virittää keskustelua, jolloin oppilaille on mahdollisuus pohtia asenteitaan seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa. Interaktiivinen työtapo tarkoittaa myös sitä, että opetuksessa käytetään erilaisia oppimistapoja ja aisteja. Kolmannen periaatteen mukaan seksuaalikasvatuksen tulee olla jatkuvaa ja vastata muuttuvia elämäntilanteita, sillä WHO:n mukaan seksuaalisuus tulee nähdä elinikäisenä prosessina. Nuorille on tiedotettava tukipalveluista, joista nuoret saavat apua seksuaalisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Neljännen periaatteen mukaan seksuaalikasvatusta tulee antaa monialaisesti ja oppiainerajat ylittävällä tavalla. Monialaista seksuaalikasvatusta saadaan, kun kouluun kutsutaan muita asiantuntijoita opettajien tueksi. Viidennen periaatteen mukaan opetusta tulee antaa tilanelähtöisesti, mikä tarkoittaa, että opetuksen järjestämisessä on otettava huomioon erilaisia tekijöitä, kuten ikä, seksuaalinen suuntautuminen ja sosiaalinen tausta. Seksuaalikasvatusta tulee antaa kulttuuriin sopivalla tavalla. Kuudennen periaatteen mukaan seksuaalikasvatusta tulee antaa yhteistyössä vanhempien kanssa, joille tulee antaa mahdollisuus esittää toiveita ja ajatuksiaan. Seitsemäs periaate on, että seksuaalikasvatus tulee mukauttaa sukupuolen mukaan, sillä sukupuolilla on erilaisia tarpeita ja huolenaiheita. (WHO 2010, 30–31.)

5.3 Opettaja seksuaalikasvattajana

Kontulan ja Meriläisen tutkimuksesta, jossa tarkasteltiin seksuaalikasvatusta suomalaisissa yläkouluissa vuosina 1996 ja 2006, selvisi, että seksuaalikasvattajana toimii useimmiten naispuoleinen opettaja (78 %). Erikoistumisalan mukaan vuonna 2006 seksuaalikasvatusta antoi useimmiten liikunnan opettaja tai liikuntatieteen maisteri (36%). Koska terveystiedon erikoistumisala on avautunut vasta 2000-luvulla, terveystiedon tullessa uudestaan opetettavaksi aineeksi peruskouluun, oli Kontulan kyselyssä vuonna 2006 vain 2 % seksuaalikasvatuksen antajista terveystiedon opettajia. (Kontula ym. 2007, 35.) Lukuvuoden 2012–2013 alkaessa, terveystietoa opettavalta opettajalta on vaadittu terveystiedon aineenopettajan kelpoisuus. Vuonna 2009 tehdyssä

tutkimuksessa on ilmennyt, että koulutustarjonta ei riitä pätevien terveystiedon opettajien kouluttamiseen. Tämä on johtanut siihen, että terveystiedon opetus on useissa yläkouluissa jätetty yhden pätevän terveystiedon opettajan varaan. (Aira 2010, 113–114.) Alakoulussa terveystiedon aineenopettajan kelpoisuutta ei vaadita, vaan kelpoisuuteen riittää luokanopettajan pätevyys.

Välimaa (2004, 142) tarkastelee Heikkisen [1998] näkemyksiä terveystiedon opettamisesta sekä siitä, miten opettajia tulisi valmistaa sen opettamiseen. Heikkisen mukaan opettajankoulutuksessa tulisi tarkastella opettajaksi opiskelevien omia ennakkouskomuksista, sillä opettajat uusintavat herkästi tiedostamattomia käsityksiään ryhtyessään opettajan työhön. Opettajille kouluaikana tai sen jälkeen muodostuneet itsestäänselvänä pidetyt ennakkokäsitykset liittyen muun muassa terveyteen, seksuaalisuuteen, sukupuoleen ovat usein niitä lähtökohtia, joille he rakentavat oman seksuaalikasvatuksen opetuksensa. Terveysasioissa on myös pitkälti kyse omista arvoista ja asenteista, minkä vuoksi opettajan tulee olla omistaan tietoinen. (Välimaa 2004, 142.) WHO (2010, 32) määrittelee tarkat raamit, joiden pohjalle seksuaalikasvatuksen tulee perustua. WHO:n mukaan seksuaalikasvatuksen tulee perustua muun muassa tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen kasvattamiseen, joita myös opetussuunnitelma painottaa. Opettajan tulee perustaa seksuaalikasvatus opetussuunnitelman arvojen pohjalle, minkä vuoksi omia uskomuksia ja käsityksiä seksuaalisuudesta on pohdittava suhteessa niihin.

Seksuaalikasvatuksen opettajan tulee olla aktiivinen hankkiessaan uutta tietoa, sillä seksuaalikasvatuksessa tulee käsitellä niitä aiheita, jotka ovat ajankohtaisia (WHO 2010, 31; Välimaa 2004, 141). Koulutukselta vaaditaan siten myös ajankohtaisten asioiden käsittelyä. Seksuaalikasvatuksen opettaja ei ole tiedonjakajana vaan, asioita tulee tutkia yhdessä, niitä tulee tarkastella eri näkökulmista ja oppilaita kannustaa hakemaan tietoa. (Välimaa 2004, 141.) Opettaja on seksuaalikasvattajana myös vanhempien kasvatuskumppani. Nykäsen (1996) tutkimuksessa tuli ilmi, että vanhemmat toivoivat opettajalta tukea, tietoa ja yhteistyötä lapsen seksuaaliseen kehitykseen liittyen. Vanhemmat myös näkivät opettajan roolin seksuaalikasvattajana merkityksellisenä. Asioita, joita vanhemmat toivoivat alakoulun opettajan käsittelevän seksuaalikasvatuksesta, olivat; yhdessäolo, tykkääminen, toisen huomioon ottaminen, vauvan syntymä, lapsettomuus ja se, että kaikkea ei tarvitse kokea heti. Näiden lisäksi opettajan toivottiin käsittelevän lasten kanssa perheen merkitystä, ehkäisyä, vastuun ottamista sekä oman kehon määräämistä. (Liinamo 2000, 223–224.)

Välimaan mukaan (2004, 145) opettaja antaa seksuaalikasvatusta omalla persoonallaan, jolloin hyviä tuloksia voidaan saada monella tavalla. Seksuaalikasvatuksessa tärkeitä taitoja ovat kuitenkin taito kuunnella, kohdata ja olla läsnä, joita opettajan tulisi joissain tapauksissa vahvistaa itsessään. Kontulan ja Meriläisen tutkimustulosten (2007, 113, 131–132) perusteella opettajan

pätevyys ja motivaatio lisäsivät oppilaiden tietoutta seksuaalialioissa. Myös WHO:n (2010, 32) mukaan opettajan tulee olla motivoitunut antamaan seksuaalikasvatusta. Kontulan ja Meriläisen (2007) tutkimuksessa tiedon perille menoon vaikutti suotuisasta se, että opettaja puhui omasta elämäntilanteestaan ja kokemuksistaan. Samalla tavalla positiivisesti vaikutti myös se, mikäli opettaja puhui luontevasti seksuaalisuudesta ja kannusti suvaitsevaisuuteen. Tärkeintä oli, että oppimiselle luotiin suotuisa ilmapiiri. Tehokkaimpia opetusmenetelmiä olivat draama ja roolileikit, esitykset ja esitelmät. Myös Joronen ja Häkämies (2010, 155–156) esittelevät tutkimustuloksia, joiden mukaan draaman käyttö opetusmenetelmänä lisäsi muun muassa oppilaiden tietämystä erilaisuudesta, opetti tunteiden käsittelyä ja itseilmaisua sekä vähensi kiusaamista. Kontulan ym. (2007, 131) mukaan parhaat tiedot seksuaalialioissa saavutettiin, kun opetus annettiin sekaryhmissä ja silloin, kun opetus oli integroitu terveystieteiden palveluihin ja niiden käytössä oli neuvottu.

Voidaan siis todeta, että opettajan rooli seksuaalikasvattajana on moniulotteinen. Opettajalla tulee olla koulutusta seksuaalikasvatukseen, mutta koulutuksesta huolimatta opettaja antaa seksuaalikasvatusta omalla persoonallaan. Omien arvojen ja asenteiden tarkastelu tulee tärkeäksi, sillä kasvatustehtävää tehdään myös yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa.

6. OPETUSJAKSON LÄHTÖKOHDAT

Seuraavaksi avaamme toimintatutkimuksemme opetusjakson taustalla vaikuttavia tekijöitä. Näitä olivat WHO:n standardien seitsemän periaatetta laadukkaalle seksuaalikasvatukselle sekä valitsemamme Greenbergin, Bruessin ja Mullenin (ks. 4.2) seksuaalisuusteoria.

6.1 Seksuaalikasvatuksen lähtökohtien huomioiminen opetusjaksossa

Toteutimme seksuaalikasvatuksen opetusjakson perustuen WHO:n määritelmään kokonaisvaltaisesta seksuaalikasvatuksesta. WHO:n standardien periaatteiden mukaisesti jaksomme tavoitteena oli opettaa oppilaat ymmärtämään seksuaalisuus positiivisena voimavarana, joka on jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien. Toteutimme jakson noudattamalla aikaisemmin mainittuja WHO:n standardien seitsemän periaatetta. (ks. 5.2) Seitsemän periaatteen mukaisesti käytimme osallistavia opetusmenetelmiä ottamalla oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun, siten että annoimme heille mahdollisuuden esittää meille kysymyksiä jakson sisällöstä sekä toiveita aiheista, joita he halusivat jaksolla käsiteltävän. Tämän he saivat tehdä nimettömänä kirjoittamalla viestin palautelaatikkoon. Koska seksuaalikasvatuksen tulee WHO:n mukaan opetuksen tulee olla jatkuvaa ja vastata muuttuvia tarpeita, tiedotimme lapsille tukipalveluista, joista he saisivat apua seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa jakson jälkeen. Annoimme oppilaille listan internet – sivustoista ja puhelinnumeroista, joihin he voivat soittaa tai lähettää viestiä mieltä askarruttavissa kysymyksissä.

Koska seksuaalikasvatuksen tulisi olla periaatteiden mukaan myös moniammatillista, kysyimme koulun terveydenhoitajalta, olisiko hänellä mahdollisuus osallistua jaksomme omalla panostuksellaan. Jaksomme aikana oli käynnissä viidennen luokan terveystarkastukset, joiden aikana terveydenhoitaja sanoi käsittelevänsä meidän kanssa samoja teemoja yksittäin oppilaiden kanssa. Oppiainerajat ylittävää opetusta pyrimme järjestämään pitämällä seksuaalikasvatusta äidinkielen, biologian, kuvataiteen ja uskonnon oppitunneilla. Koska opetuksen tulee olla

tilannelähtöistä, otimme suunnittelussa huomioon oppilaiden iän ja kehitystason. Pyrimme suunnittelemaan tehtävät ja opetusmenetelmät niin, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin oppilaiden ikätasoa. Sukupuolen pyrimme ottamaan huomioon antamalla erikseen opetusta pojille ja tytöille.

Suunnittelimme jakson niin, että se olisi kulttuurin mukaista ja ajankohtaista, käsittelemällä aiheita, jotka ovat yhteiskunnassamme voimakkaasti esillä, kuten lasten ja nuorten median käyttöä. Koska WHO:n standardien periaatteiden mukaan opetus tulee suunnitella yhteistyössä vanhempien kanssa, tiedotimme vanhempia etukäteen pitämästämme jaksosta ja sen sisällöistä vanhempainillassa. Tiedotimme vanhempia myös kotiin lähetetyllä tiedotteella. Annoimme vanhemmille mahdollisuuden lähettää meillä sähköpostilla toiveita, huolenaiheita ja yleisiä ajatuksia tulevasta opetusjaksosta.

6.2 Seksuaaliteoria opetusjaksossa

Tutkimuksessamme näemme seksuaalisuuden muodostuvan Greenbergin, Bruessin ja Mullenin (1993) teorian mukaan neljästä eri ulottuvuudesta (ks. 5.2). Tarkastelimme opettajien valmiuksia seksuaalikasvatukseen näiden neljän ulottuvuuden kautta siten, että ennen opetusjakson pitämistä sijoitimme WHO:n standardien sisällöt ja tavoitteet biologiseen, psyykkiseen, kulttuurilliseen ja eettiseen ulottuvuuteen. Opetusjakson aikana ja sen jälkeen pystyimme tarkastelemaan opettajien valmiuksia jokaisen ulottuvuuden kohdalla erikseen. Tähän ratkaisuun päädyimme siitä syystä että, huomasimme standardien sisältävän aiheita jokaisesta neljästä ulottuvuudesta. Greenbergin, Bruessin ja Mullenin teoria on myös laajin seksuaalisuuden määritelmä, sillä muissa määritelmissä seksuaalisuus koostuu kolmesta osa-alueesta, jolloin eettisiä valintoja koskevat teemat on jätetty huomioimatta, tai sisällytetty sosiaaliseen tai psyykkiseen osa-alueeseen. Sijoittamalla WHO:n standardit seksuaalisuuden nelikenttään, saimme myös tietoa siitä, onko ulottuvuuksien välillä eroja opettajien valmiuksien kannalta.

Havainnollistamme ryhmittelyä seuraavan, Taulukko.1 Sovelluksen mukainen jaottelu, avulla. Olemme sijoittaneet standardien sisällöt ja tavoitteet kuhunkin ryhmään noudatteleamalla Greenbergin, Bruessin ja Mullenin teoriaa siitä, mistä asioista jokainen ulottuvuus muodostuu.

Taulukko 1. Sovelluksen mukainen jaottelu.

<p>BIOLOGINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • kehon muutokset • kuukautiset, ejakulaatio • yksilölliset erot kehityksessä • naisten ja miesten väliset biologiset erot • biologinen sukupuoli • ehkäisyn perusajatus • kuukautiskierron perusajatus • seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet • seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin • suojaamaton seksi, ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten biologinen vaikutus, • sukupuolitaudit • hygienia • murrosiän varhaiset muutokset (fysiset: rinnat, karvoitus jne.) • lisääntyminen, raskaus oireet, 	<p>PSYKKINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • asianmukainen seksuaalinen kielenkäyttö • nuorten seksuaalinen käyttäytyminen • intymiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden eroista • ystävyys, rakkaus, intohimo ja niiden väliset erot • tunteet: kateus, viha, aggressio, pettymys • tunteet: ihastuminen, salaiset rakkaudet, yksipuolinen rakkaus • tunteet: kiinnostus, rakastuminen, ristiriitaiset tunteet, epävarmuus • erilaiset miellyttävät ja epämiellyttävät suhteet • ystävyys ja rakkaus saman sukupuolen edustajaa kohtaan • omien tunteiden ilmaisu, toiveiden esittäminen ja omien tarpeiden kertominen • myönteinen kehonkuva ja minäkuva: itsetunto • ensimmäinen seksuaalinen kokemus • mielihyvä: masturbointi, orgasmi • sukupuoli-identiteetti • seksuaalisuus on oppimisprosessi • jokaisen seksuaalisuus kehittyy oman aikataulun mukaisesti • erilaiset suhteet: ystävyys ja rakkaus • seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin • ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten psykologisista seurauksista • erilaiset perhesuhteet: avioliitto, avioero, avoliitto
<p>KULTTUURILLINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • seksi mediassa • ystävyys, kumppanuuden, parisuhteen eroavaisuuksista ja erilaiset tavat seurustella • sukupuoliroolit, kulttuurierot, ikäerot • vertaispaine, media, pornografia, kulttuuri, uskonto, laki, sosioekonominen asema ja näiden vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen ja niiden vaikutus henkilökohtaisella tasolla • kunnioitus eri elämäntyyliä kohtaan • kriittinen medialukutaito 	<p>EETTINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • hyväksymään erilaisuus, jotkut päättävät hankkia lapsia, toiset eivät • ymmärtämään että ehkäisy on kummankin vastuulla, molempien vastuulla terveys • hyväksymään ja ymmärtämään seksuaalisessa suuntautumisessa ilmenevää erilaisuutta • hyväksymään seksuaalisuuden eri ilmentymät: suutelu, kosketus, hyväily jne. • kunnioitus muita ja muiden yksityisyyttä kohtaan • myönteinen suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon parisuhteissa ja oikeuteen valita kumppani vapaasti • vastuunotto seksuaalisten kokemusten turvallisuudesta ja miellyttävyydestä itselle ja muille • hyväksymään eri mielipiteet seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa • tuntemaan vastuuta omasta terveydestä ja hyvinvoinnista • tuntemaan vastuuta itsestä ja muista seksuaalioikeuksien kannalta • kunnioittaa eri elämäntyyliä, arvoja ja normeja • hyväksymään erilainen seksuaalinen käyttäytyminen

(WHO 2010; Greenberg ym. 1993)

7. OPETUSVALMIUDET KÄYTÄNNÖSSÄ

Toimintatutkimuksen aikana kerättyjen aineistojen perusteella tulimme siihen tulokseen, että toiset standardien opetettavista sisällöistä olivat haastavampia opettaa kuin toiset. Havaintomme perustuvat projektin aikana tehtyihin päiväkirjamerkintöihin sekä muihin jakson aikana kerättyihin aineistoihin, joita olivat oppilaiden tekemät vihot, oppilailta saadut palautteet sekä nimettöminä annetut kysymykset ja toiveet. Taulukkoon.2, Helpot ja haastavat opettavat aiheet sovelluksen mukaisessa jaottelussa, olemme jaotelleet helpot ja haastavat opettavat asiat biologisesta, psyykkisestä, kulttuurisesta ja eettisestä ulottuvuudesta.

Opetuksen kannalta haastavat sisällöt ovat taulukossa punaisella. Helpot opettavat sisällöt ovat merkitty mustalla. Kaksi aihealuetta, kuukautiskierron perusajatus ja ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten biologinen vaikutus jäivät jakson aikana kokonaan opettamatta. Ne ovat taulukossa sinisellä. Kuukautiskierron perusajatuksen opettamiselle ei jäänyt aikaa opetusjaksossa, sillä se oli tarkoitus käydä erillisellä tyttöjen tunnilla läpi, mutta oppilailta oli tunnille paljon muita omista lähtökohdistaan tulevia kysymyksiä.

Taulukko. 2. Helpot ja haastavat opettavat aiheet sovelluksen mukaisessa jaottelussa

<p>BIOLOGINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • kehon muutokset • kuukautiset • ejakulaatio • yksilölliset erot kehityksessä • naisten ja miesten väliset biologiset erot • biologinen sukupuoli • ehkäisyn perusajatus • kuukautiskierron perusajatus (ei käyty) • seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet • seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin (myös P) • suojaamaton seksi • ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten biologinen vaikutus (ei käyty) • sukupuolitaudit • hygienia • murrosiän varhaiset muutokset (fysiset: rinnat, karvoitus jne.) • lisääntyminen, raskaus oireet, • ensimmäinen seksuaalinen kokemus 	<p>PSYKKINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • asianmukainen seksuaalinen kielenkäyttö • nuorten seksuaalinen käyttäytyminen • intimiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden eroista • ystävyys, rakkaus, intohimo ja niiden väliset erot • tunteet: kateus, viha, aggressio, pettymys • tunteet: ihastuminen, salaiset rakkaudet, yksipuolinen rakkaus • tunteet: kiinnostus, rakastuminen, ristiriitaiset tunteet, epävarmuus • erilaiset miellyttävät ja epämiellyttävät ihmissuhteet • ystävyys ja rakkaus saman sukupuolen edustajaa kohtaan • omien tunteiden ilmaisu, toiveiden esittäminen ja omien tarpeiden kertominen • myönteinen kehonkuva ja minäkuva: itsetunto • mielihyvä: masturbointi, orgasmi • sukupuoli-identiteetti • seksuaalisuus on oppimisprosessi • jokaisen seksuaalisuus kehittyy oman aikataulun mukaisesti • erilaiset suhteet: ystävyys ja rakkaus • seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin (myös B) • ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten psykologisista seurauksista
<p>KULTTUURILLINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • seksi mediassa • ystävyyden, kumppanuuden, parisuhteen eroavaisuuksista ja erilaiset tavat seurustella • sukupuoliroolit, kulttuurierot, ikäerot • vertaispaine, media, pornografia, kulttuuri, uskonto, laki, sosioekonominen asema ja näiden vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen ja niiden vaikutus henkilökohtaisella tasolla • kriittinen medialukutaito • erilaiset perhesuhteet: avioliitto, avioero, avoliitto • erilaiset suhteet: ystävyys, rakkaus • apu ja tiedonhankinta • murrosiän sosiaaliset muutokset 	<p>EETTINEN ULOTTUVUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • hyväksymään erilaisuus, jotkut päättävät hankkia lapsia, toiset eivät • ymmärtämään että ehkäisy ja terveys ovat kummankin vastuulla, molempien vastuulla • hyväksymään ja ymmärtämään seksuaalisessa suuntautumisessa ilmenevää erilaisuutta • hyväksymään seksuaalisuuden eri ilmentymät: suutelu, kosketus, hyväily jne. • kunnioitus muita ja muiden yksityisyyttä kohtaan • myönteinen suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon parisuhteissa ja oikeuteen valita kumppani vapaasti • vastuunotto seksuaalisten kokemusten turvallisuudesta ja miellyttävyydestä itselle ja muille • hyväksymään eri mielipiteet seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa • tuntemaan vastuuta omasta terveydestä ja hyvinvoinnista • tuntemaan vastuuta itsestä ja muista seksuaalioikeuksien kannalta • kunnioittamaan eri elämäntyytlejä, arvoja ja normeja • hyväksymään erilainen seksuaalinen käyttäytyminen

Seuraavaksi avaamme tarkemmin millä perusteilla olemme taulukon mukaisen jaottelun tehneet. Avaamme sen, miten olemme aiheita oppilaiden kanssa käsitelleet ja samassa yhteydessä kuvaamme sitä, miksi aihe lukeutui joko helppoon tai haastavaan opetettavaan alueeseen. Avatessamme syitä jaotteluun; helpot ja haastavat opettavat aiheet, käytämme itsestämme sanaa opettaja/opettajat.

Olemme avanneet aiheita siitä näkökulmasta, että niitä käsiteltiin viidesluokkalaisten lasten kanssa. Kohdissa, joissa kerrotaan opettajien puutteellisista tiedoista, tarkoitetaan useimmiten tietoja siitä, mitä sisältö tarkemmin pitää sisällään tai puutteellisia tietoja siitä, miten sisältöä olisi tarkoitus käsitellä oppilaiden kanssa, heidän ikä- ja kehitystaso huomioiden.

7.1 Biologinen ulottuvuus

Greenbergin ym. biologisessa ulottuvuudessa helppoihin opetettaviin aiheisiin kuului kehon muutokset, kuukautiset, yksilölliset erot kehityksessä, naisten ja miesten väliset biologiset erot, biologinen sukupuoli, seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin (myös psyykkisessä ulottuudessa), hygienia, murrosiän varhaiset muutokset, lisääntyminen ja raskausoireet.

Kehon ja murrosiän varhaisia muutoksia käsiteltiin jakson aikana toistuvasti. Teemoja opetettiin omana aiheenaan, mutta myös muilla tunneilla sivuttiin murrosiän kehollisia muutoksia. Opettajat päätyivät tutustuttaa oppilaat tähän aiheeseen itsenäisesti luetunymmärtämistehtävän muodossa. Tehtävässä käsiteltiin kehon ja murrosiän muutosten lisäksi myös kuukautisia ja murrosiän hygieniaa, mikä toimi hyvänä alustuksena aiheiden myöhempään käsittelyyn. Myöhemmin aihetta käsiteltiin tunnilla oppikirjan kappaleiden ja erilaisten keskustelujen avulla. Lisäksi oppilaat tekivät itsenäisesti tehtävän, jonka aikana he haastattelivat jo murrosiän läpikäynyttä henkilöä, saaden näin lisätietoa aiheesta. Useat oppilaat sanoivat että haastattelutehtävä lisäsi heidän ymmärrystään murrosiästä.

Naisten ja miesten väliset biologiset erot -aihe toimi yläkäsitteenä käsiteltäessä seuraavia sisältöjä: biologinen sukupuoli, äänenmurros (pojilla voimakkaampi kuin tytöillä), vartalon muutokset (pojilla lihakset ja tytöillä lantion pyöristyminen), kuukautiset ja ejakulaatio. Se, että aihe oli pilkottuna pienempiin osiin, helpotti opetusta ja mahdollisti oppilaiden tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen.

Lisääntyminen ja raskausoireet käsiteltiin kaksoistunnilla. Opettajilla oli valmiina tuntisuunnitelma molemmille tunneilla, mutta ensimmäisellä tunnilla suunnitelma muuttui, sillä

aihetta alettiin käsitellä tarvelähtöisesti oppilaiden omasta aktiivisuudesta johtuen. Oppilaat olivat äärimmäisen kiinnostuneita aiheesta ja aloittivat spontaanin keskustelun, jossa he toimivat tiedon vastaanottajina sekä aktiivisina tiedon tuottajina. Oppilaiden aktiivisuus helpotti asian opettamista.

WHO (2010, 19) näkee seksuaalisuuden ihmisen myönteisenä voimavarana sekä tyydytyksen ja nautinnon lähteenä. Myös jaksossa tavoitteena oli saada oppilaat ymmärtämään seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin. Aihetta ei käsitelty ainoastaan yksittäisellä tunnilla, vaan se toimi laajempaan tavoitteena käsiteltäessä monia muita teemoja. Esimerkiksi käsiteltäessä omaa kehoa, omia psyykkisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia sekä seksuaalioikeuksia, tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden käsitystä siitä, että seksuaalisuus on oman elämän positiivinen voimavara ja että heillä on oikeus ilmentää omaa seksuaalisuuttaan. Koska aihetta oli mahdollista käsitellä monesta näkökulmasta, oli tavoite helpommin saavutettavissa. Oppilaiden vihoista löytyi myös viitteitä että tavoite oli saavutettu, sillä oppilaat olivat ymmärtäneet seksuaalisuuden myönteisenä asiana ja seksuaalisuuden ilmentämisen heille kuuluvana oikeutena. Kysyttäessä oppilailta miksi seksuaalioikeus: ”*Aikuisilla on velvollisuus tiedottaa nuorille heidän seksuaalisista oikeuksistaan, jotta he ymmärtävät vaatia niitä ja suojella itseään.*”, on olemassa, olivat oppilaat ymmärtäneet oikeuden olevan olemassa siitä syystä, että seksuaalisuus on ihmiselle hyvin tärkeä asia.

”On tärkeä koska lapsella on oikeus tutustua itseensä. Sen tarkoitus on saada vanhemmat ymmärtämään että lapsien seksuaalisuus on heille hyvin tärkeä. Tämän oikeuden on oltava olemassa, sillä lasten ja nuorten on opittava suojelemaan itseään.”

(MAI-vihko, oppilaan vastaus)

Laajempaan tavoitteena oli myös aihe; yksilölliset erot kehityksessä. Opettajille oli mahdollista ottamaa yksilöllisyys puheeksi monessa eri yhteydessä, mikä helpotti asian opetettavuutta. Aiheesta puhuttiin rintojen kasvun, kuukautisten alkamisajan, kehojen erilaisuuden sekä murrosiän muiden kehollisten muutosten yhteydessä. Tavoitteena oli saada oppilaat ymmärtämään oma ainutlaatuisuus, josta kertoo myös jakson aikana käytetty vihon nimi Minä Ainutlaatuinen Ihminen (MAI-vihko). Opettajat kokivat, että tavoite saavutettiin, sillä oppilaiden antamien palautteiden mukaan jakson tarkoituksena oli ymmärtää omaa yksilöllistä kehitystä.

”Jakson tarkoitus oli tutustua omaan seksuaalisuuteensa ja tuntea se ainutlaatuiseksi.”

(Oppilaan palaute kysymykseen: Mikä oli mielestäsi jakson tarkoitus?).

Greenbergin ym. seksuaalisuuden nelikentässä haastaviin opetettaviin sijoittui biologisesta ulottuvuudesta seuraavat aiheet; ejakulaatio, ehkäisyn perusajatus ja sukupuolitaudit, seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet, suojaamaton seksi ja ensimmäinen seksuaalinen kokemus. Ejakulaatio käsitteenä ja biologisena toimintona opetettavaksi viidesluokkalaaisille oli haastava, sillä aihetta ei käsitelty oppikirjoissa tai muissa alakouluun suunnatuissa materiaaleissa. Aihetta käsittelevissä kirjoissa kohderyhmä oli yläkoululaiset. Opettajien reflektiivisten keskustelujen kautta ilmeni, että molemmat opettajat olivat pohtineet oman sukupuolen merkitystä aiheen opetettavuuteen, sillä tyttöjä koskeva aihe, kuukautiset sijoittui kuitenkin helppoihin opetettaviin aiheisiin toisin kuin poikia koskeva ejakulaatio. Ehkäisyn perusajatus, sukupuolitaudit sekä suojaamaton seksi jäivät maininnaksi. Tämä johtui oppilaiden suhtautumisesta aiheeseen. Kun toinen opettajista mainitsi oppitunnin aikana kondomin käytön sukupuolitauteja vastaan sekä e-pillerit, oppilaat eivät tarttuneet aiheeseen vaan vaihtoivat puheenaihetta aikaisemmin mainittuihin teemoihin.

Seksuaalisuuteen liittyvien sairauksien käsittely oli haastavaa, sillä opettajat eivät tarkalleen tieneet mitä WHO tällä tarkoittaa. Opettajat mielsivät, että koulussa käsitellään seksuaalisuuteen liittyvien sairauksien osalta sukupuolitaudit, mutta nämä olivat kuitenkin erikseen mainittu standardeissa seksuaalisuuteen liittyvien sairauksien lisäksi. Tämän vuoksi opettajat eivät tieneet, miltä osin muita seksuaalisuuteen liittyviä sairauksia viidesluokkalaisten kanssa tulisi käsitellä.

Ensimmäinen seksuaalinen kokemus herätti keskustelua jo opetusjakson alkuvaiheessa luokan oman opettajan ja opettajien välillä. Keskusteluissa pohdittiin lähinnä sitä, onko aihetta sopiva käsitellä viidesluokkalaisten kanssa. Oppilaiden iän ja laajan kehityshaitarin vuoksi aihe tuntui myös opettajista haastavalta opettaa. Koska opetusjakso haluttiin kuitenkin suorittaa mahdollisimman tarkasti standardien sisältöjä ja tavoitteita noudattaen, sisällytettiin ensimmäinen seksuaalinen kokemus jaksosuunnitelmaan. Jaksolla ensimmäistä seksuaalista kokemusta käsiteltiin oppilaiden kanssa psyykkisellä tasolla. Aihetta käsiteltiin elämän eettisten valintakysymysten kautta sekä lakisääteisten ikärajojen avulla. Oppilailla oli tarve tietää esimerkiksi se, milloin on normaalia hankkia ensimmäinen seksuaalinen kokemus ja onko seksille ikärajaa.

Opettajat olisivat kaivanneet opetuksen kannalta selkeämpää rajausta aiheiden käsittelyyn sekä tietoa siitä miten aiheista olisi hyvä puhua viidesluokkalaisten kanssa. Aiheet, joihin opettajat olisivat kaivanneet lisätietoa, olivat ensimmäinen seksuaalinen kokemus, ei-toivottujen

seksuaalisten kokemusten biologinen vaikutus ja seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet. Esimerkiksi mitä kaikkea tulisi käsitellä seksuaalisuuteen liittyvien sairauksien osalta, tarkoitetaanko sillä esimerkiksi impotenssia, pedofiliaa tai limakalvojen kuivumista.

Opetuksen tueksi biologiselta ulottuvuudelta opettajat olisivat kaivanneet opetusmateriaalia tunnille ehkäisyn perusajatuksista, ejakulaatiosta, seksuaalisuuteen liittyvistä sairauksista, suojaamattomasta seksistä, sukupuolitaudeista ja ensimmäisestä seksuaalisesta kokemuksesta.

7.2 Psykkinen ulottuvuus

Seksuaalisuuden nelikentässä helppoihin opetettaviin aiheisiin psyykkiseltä ulottuvuudelta kuului yli puolet ulottuvuuden sisällöistä (14/18). Näitä olivat asianmukainen seksuaalinen kielenkäyttö, nuorten seksuaalinen käyttäytyminen, erilaiset tunteet ja niiden ilmaisu, omien toiveiden ja tarpeiden kertominen erilaiset miellyttävät ja epämiellyttävät ihmissuhteet, ystävyys ja rakkaus saman sukupuolen edustajaa kohtaan, myönteinen kehonkuva ja minäkuva, jokaisen seksuaalisuus kehittyä oman aikataulun mukaisesti, erilaiset suhteet: ystävyys ja rakkaus, seksuaalisuuden myönteinen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin sekä ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten psykologiset seuraukset.

Yksi jakson tavoitteista oli, että oppilaat osaisivat puhua seksuaalisuuteen liittyvistä asioista oikeilla termeillä ja käyttäisivät niitä vain oikeassa tarkoituksessa. Sen tavoitteen lisäksi, että oppilaat ymmärtäisivät käsitteet oikein, opettajat pyrkivät vaikuttamaan myös asiattomaan nimittelyyn tai haukkumiseen. Oppilailla oli tarve tietää eri käsitteiden merkityksiä, mitä kuvasti myös se, että suurin osa nimettömänä kirjoitetuista kysymyksistä käsitteli seksuaalisuuteen liittyviä käsitteitä. Oppilaiden tarvelähtöisyyden vuoksi aiheita oli helppo käsitellä. Myös aiheelle asetettu tavoite saavutettiin jakson aikana. Oppilaita pyydettiin vihkotehtävässä valitsemaan yksi seksuaalioikeus ja selittämään miksi se on laadittu, ja miksi sen pitäisi olla oikeuksien joukossa. Tehtävän vastaukset osoittivat että oppilaat ymmärsivät asiallinen kielenkäytön merkityksen

”Ketään ei saa haukkua koska se voi antaa pahoja tunteita ja ikäisiä traumoja jotka tulevat aikuisena vastaan.”

”Tämän oikeuden tarkoitus on että sille ei voi mitään, onko nainen vai mies, ei voi mitään millaiset on omat seksuaaliset erityispiirteet ja niitä ei saa alkaa kiusaamaan! Tämän oikeuden on oltava seksuaalioikeuksien joukossa, koska se liittyy aiheeseen ja se on tärkeä oikeus. Oikeus on laadittu sen takia että kaikki jotka ovat kiusanneet sukupuolensa, seksuaalisten erityispiirteiden jne. takia niin he ottaisivat tästä opikseen eikä enää tekisi niin.”

(MAI-vihko, Oppilaiden vastauksia)

Nuorten seksuaalista käyttäytymistä avattiin Väestöliiton julkaiseman seksuaalisuuden portaiden sekä eri musiikkikappaleiden sanoituksen avulla. Oppilaat olivat innostuneita aiheesta ja aiheen opetusta helpotti materiaalien saatavuus. Erilaiset tunteet, omien tunteiden ilmaisu sekä omien toiveiden ja tarpeiden kertominen kuuluivat helppoihin opetettaviin asioihin, koska niitä käsiteltiin laajasti jakson aikana ja osa oppitunneista keskittyi vain kyseisiin teemoihin. Myös draaman käyttö opetuksessa helpotti aiheiden käsittelyä oppilaiden kanssa. Oppilaat olivat aktiivisia tunneilla ja opetusmateriaalia oli saatavilla paljon erilaisten lasten ja nuorten mielenterveyttä käsittelevien järjestöjen taholta.

Erilaiset miellyttävät ja epämiellyttävät ihmissuhteet käsiteltiin ystävyys, ihastumisen, rakastuminen, seksuaalioikeuksien, seksuaalisuuden portaiden sekä perhesuhteiden kautta. Aihe oli laaja ja sitä käsiteltiin monesta eri näkökulmasta, jotka nivoutuivat toisiinsa ja muihin jaksolla käsiteltäviin aiheisiin. Materiaalia aiheen käsittelyyn oli saatavilla ja opettajat kokivat, että heillä oli riittävästi tietoa aiheen käsittelyyn.

Ystävyys ja rakkaus saman sukupuolen edustajaa kohtaan opetettiin sateenkaariperheiden avulla, mikä opettajien mielestä teki aiheen käsittelyn helpoksi. Asia oli suurimmalle osalle oppilaista uusi ja he olivat kiinnostuneita asiasta. Oppilaat jotka kävivät elämäntutkimustiedon tunneilla, tiesivät sateenkaariperheistä jo ennestään. Opettajat ajattelivat etukäteen, että aihe saattaa herättää joissakin oppilaissa asiatonta kielenkäyttöä, mutta pelko osoittautui aiheettomaksi, sillä oppilaat suhtautuivat teemaan täysin neutraalisti. Toisin kuin Kontulan ym. tutkimuksessa (2007, 56–57) opettajat kokivat helpoksi käsitellä seksuaalivähemmistöjä ja erilaisia seksuaalisia suuntautumisia.

Jokaisen seksuaalisuus kehittyy oman aikataulun mukaisesti, oli näkökulmana lähes kaikissa psyykkisissä aiheissa. Tällä pyrittiin siihen, että oppilaille muodostuisi myönteinen kehonkuva eli itsetunto. Seksuaalioikeuksien yhteydessä käsiteltiin, ei – toivottujen seksuaalisten kokemusten psykologisia seurauksia, sekä seksuaalisuuden myönteisiä vaikutuksia terveyteen ja hyvinvointiin.

Oppilaiden oma aktiivisuus, materiaalien helppo saatavuus ja opettajien tiedot aihealueesta tekivät opetuksen helpoksi.

Seksuaalisuuden nelikentässä haastaviin opetettaviin aiheisiin psyykkiseltä ulottuvuudelta kuului; intymiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden erot, ystävyyden, rakkauden ja intohimon väliset erot, mielihyvä: masturbointi, orgasmi, sukupuoli-identiteetti ja seksuaalisuus on oppimisprosessi. Ulottuvuuden aiheet olivat opettajien mielestä haastavia sen takia, että opettajilla ei ollut tarpeeksi tietoa aiheista tai niihin olisi kaivattu tarkennusta. Myös oppilaiden vastaanotto aiheiden käsittelyyn aiheutti haastetta. Esimerkiksi masturbaatiota ei voitu oppilaiden kanssa käsitellä oppilaiden hämmennyksen vuoksi. Opettajan ottaessa puheeksi oman kehon tuntemisen, jonka kautta aihetta olisi voitu jatkaa mielihyvään (masturbaatio, orgasmi), aiheutti kuitenkin oppilailla niin paljon hämmennystä ja selkeää kiusaantumisen tunnetta, että opettajat katsoivat, etteivät oppilaat olleet valmiita vastaanottamaan aiheesta enempää tietoa. Aiheen käsittely jäi siten vain maininnaksi.

Standardien yksi tavoite on, että oppilas oppisi ymmärtämään intymiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden erot. Aihetta käsiteltiin tunnilla oppilaan omasta näkökulmasta, omien rajojen tiedostamisena ja niiden kertomisena, mutta aihetta oli vaikea käsitellä opettajien puutteellisen tiedon vuoksi muiden ihmisten näkökulmasta, koska opettajat eivät tieneet mitä sisällöllä tässä kohtaa tarkalleen tarkoitettiin.

Ystävyyden, rakkauden ja intohimon väliset erot -aiheesta, opettajien mielestä haastavinta oli opettaa intohimon ja rakkauden välinen ero. Oppilaat eivät osallistuneet keskustelemaan opetukseen, jossa sivuttiin intohimoa. Aiheesta ei ollut myöskään muuta materiaalia saatavilla.

Sukupuoli-identiteetti oli aihe-alue jonka käsittelemiseen opettajilla ei ollut riittävästi tietoa ja taitoa. Haastetta aiheutti tuntimateriaalien puuttuminen ja omat puutteelliset tiedot siitä, miten asiaa kuuluisi käsitellä oppilaiden ikä- ja kehitystaso huomioiden. Seksuaalisuus on oppimisprosessi, pyrittiin pitämään yhtenä punaisena lankana jakson aikana. Kuitenkin aihetta käsiteltiin lähinnä jokaisen fyysisen ja psyykkisen kehityksen ainutlaatuisuutena, eikä varsinaisesti seksuaalisuuden kehittymisen ainutlaatuisuutena. Seksuaalisuuden kehittymistä käsiteltiin seksuaalisuuden portaiden avulla, mutta silti aihe oli opettajille haasteellinen ja opetus ei opettajien mielestä antanut oppilaille mahdollisuutta saavuttaa aiheesta tiedollisia tavoitteita.

7.3 Kulttuurinen ulottuvuus

Kulttuurisesta ulottuvuuden aihealueista opettajien mielestä helppoihin opettaviin aiheisiin sijoittui erilaiset perhesuhteet, avoliitto, avioliitto, avioero, muut ihmissuhteet kuten ystävyys ja rakkaus, apu ja tiedonhankinta, murrosiän sosiaaliset muutokset ja ikäerot. Opettajat kokivat, että aiheiden käsittelyä helpotti materiaalien saatavuus ja sisältöjen ymmärrettävyys.

Erilaisia perhesuhteita käsiteltiin erilaisten perheiden avulla (yh-perhe, suurperhe, sateenkaariperhe jne.). Opettajat näyttivät oppilaille kuvia perheistä, minkä avulla keskusteltiin siitä millaisia erilaisia perhemuotoja on olemassa. Tunnilla keskusteltiin myös siitä, miksi jotakin perhettä kutsutaan uusioperheeksi. Lisäksi aihetta käsiteltiin draaman avulla, opettajien tekemien teinikertomusten kautta, joissa oppilaat pohtivat miten murrosikäisen lapsen ja vanhempien ristiriitatilanteita voisi kaikkien edun mukaisesti selvittää. Lisäksi oppilaat tekivät vihkoon tehtäviä, jotka käsittelivät oman perheen kulttuuria ja tapoja. Avioliitot, avoliitot ja avioerot avattiin myös erilaisten perheiden avulla. Oppilaiden kiinnostuneisuus helpotti aiheen opettavuutta ja opettajista tuntui, että heillä oli riittävästi tietoa aiheiden käsittelyyn. Tavoitteeksi opettajat asettivat sen, että oppilaat tietäisivät millaisia erilaisia perhesuhteita on olemassa ja osaavat nimetä sekä tunnistaa niitä.

Erilaisia ihmissuhteita, kuten ystävyys ja rakkaus käsiteltiin ystävyyden pelisääntöjen, ystävyystestin, roolileikkien, luonteenpiirteiden tarkastelun ja musiikkikappaleiden avulla. Erilaiset työskentelymuodot helpottivat aiheen käsittelyä ja mahdollistivat tavoitteiden saavuttamisen. Myös Kontulan ym. (2007, 131) tutkimuksessa ilmeni että draama ja erilaiset roolileikit olivat tehokkain työmuoto seksuaalikasvatuksessa. Opettajat kokivat, että heidän oma tietämys aiheesta oli riittävä ja he myös löysivät sopivaa materiaalia tuntiopetuksen tueksi. Tavoitteiksi opettajat asettivat sen, että oppilaat ymmärtävät miten rakkauteen ja ystävyyteen perustuvat suhteet eroavat toisistaan kulttuurillisella tasolla ja millaisia piirteitä kyseiset suhteet pitävät sisällään. Avun- ja tiedonhankinnan osalta opettajat jakoivat oppilaille listan puhelinnumeroista ja internet -sivustoista, joista oppilaat voisivat saada lisätietoa ja tarvittaessa myös henkilökohtaista neuvontaa tai apua elämän eri tilanteissa. Erilaisten yhteystietojen kerääminen ja niiden käsitteleminen tunnilla oli opettajien mielestä helppoa, sillä lapsille ja nuorille suunnatuista palveluista oli saatavilla runsaasti tietoa internetistä.

Opettajat löysivät runsaasti tietoa murrosiän sosiaalisista muutoksista erilaisista lähteistä, minkä vuoksi aihetta oli helppo käsitellä tunnilla ja tehdä oppilaille tehtäviä aiheeseen liittyen. Oppilaat olivat myös kiinnostuneita aiheesta, mikä ilmeni erilaisilla kysymyksissä aiheeseen liittyen. Kysymykset koskivat kaverisuhteita, seurustelua, vanhempien kanssa toimeen tulemistä ja

erilaisten tunteiden hallintaa ihmissuhteissa.

Ikäeroja käsiteltiin oppilaiden tarvelähtöisyyden kautta. Nimettöminä annetuista kysymyksistä opettajat huomasivat oppilaiden tiedonhalun ikää koskeviin asioihin. Kysymyksiä olivat:

”Mikä on seksin ikäraja?”

”Monen vanhana poika on valmis seksiin?”,

”Onko kaks vuotta iso ikäero seurustelussa?”

Aihetta käsiteltiin yksilöllisten erojen kautta, mutta myös lain asettamien ikärajojen kautta (suojaikäraja). Aiheen käsittely oli helppoa sillä oppilaat olivat kiinnostuneita aiheesta ja opettajilla riittävästi tietoa aiheen käsittelyyn.

Kulttuuriselta ulottuvuudelta haastaviin opettaviin sijoittui seksi mediassa, ystävyys ja kumppanuuden sekä parisuhteen eroavaisuudet, erilaiset tavat seurustella, sukupuoliroolit, kulttuurierot, vertaispaine, media, pornografia, kulttuuri, uskonto, laki, sosioekonominen asema ja näiden vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen ja niiden vaikutus henkilökohtaisella tasolla sekä kriittinen medialukutaito.

Opettajat olisivat kaivanneet selkeämpää määrittelyä seksi mediassa – sisältöön ja etenkin siihen, mitä kaikkea sillä tässä yhteydessä tarkoitetaan. Aihetta käsiteltiin keskustelemalla oppilaiden kanssa seksuaalisista kuvista internetissä, joihin lapsi saattaisi tietoa hakiessaan törmätä. Oppilailla oli kokemuksia tällaisista kuvista, minkä vuoksi aihe tuntui opettajien mielestä tärkeältä käsitellä. Opettajat olisivat kaivanneet lisää tietoa siitä, miten aihetta tulisi käsitellä ikätasoon sopivalla tavalla ja mitä kaikkia osa-alueita seksiin liittyen tulisi käsitellä. Näiden syiden vuoksi aihe tuntui opettajista haastavalta opettaa.

Opettajien mielestä haasteellista oli myös opettaa ystävyys, kumppanuuden ja parisuhteen eroavaisuuksista sekä erilaisista tavoista seurustella. Päiväkirjamerkinnän mukaan opettajilla itselläänkin oli vaikeuksia hahmottaa näiden käsitteiden eroavaisuudet.

”Näiden kahden eron kertominen oppilaille oli hankalaa koska itselläkään ei ollut ihan selvää milloin seurustelu muuttuu parisuhteeksi. Selitettiin asia niin, että parisuhteessa on enemmän yhteisiä suunnitelmia ja päätöksiä.--- He (oppilaat) kertoivat kuinka heitä ärsyttää kun joku kaveri on laittanut facebookiin että on sinkku tai parisuhteessa. Osan mielestä se ei ole sopivaa viidesluokkalaisille. ”

(Päiväkirjamerkintä)

Oppilaiden omat pohdinnat helpottivat asian käsittelyä, mutta silti tavoitetta ei opettajien mielestä saavutettu, koska tiedon puutteen vuoksi aihetta ei ollut mahdollista käsitellä syvällisemmin. Erilaiset tavat seurustella käsiteltiin erilaisten vaiheiden kautta (salattu rakkaus, käsi kädessä, pussaillen jne.). Opettajat kuitenkin pohtivat tarkoitettiin sisällöllä seurustelutavan muuttumista kehityksen myötä vai ylipäänsä erilaisia tapoja ylläpitää seurustelusuhdetta. Opettajien oman tiedon puutteen vuoksi aihe sijoittui haastaviin opetettaviin asioihin.

Seksuaalisuutta määrittävien sukupuoliroolien ja kulttuurierojen opettaminen oli haasteellista, koska opettajat eivät löytäneet opetusmateriaalia aiheen käsittelyyn. Myös lisätietoa olisi kaivattu muun muassa siitä, miten seksuaalisuutta määrittäviä sukupuolirooleja tulisi käsitellä ikätasoon sopivalla tavalla. Myös seksuaalisuutta määrittävät kulttuurierot – käsitettä pidettiin laajana, jolloin opettajat olisivat kaivanneet tarkempaa määrittelyä siitä, mitä tällä tässä ikävaiheessa tarkoitetaan. Opettajat kokivat, että heidän tiedot ja taidot opettaa aihetta olivat puutteelliset ja laajat sisällöt aiheuttivat hämmennystä. Myös materiaalin puute vaikeutti opetusta.

Vertaispaine, media, pornografia, kulttuuri, uskonto, laki, sosioekonominen asema ja näiden vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen ja niiden vaikutus henkilökohtaisella tasolla – aihe oli opettajien mielestä myös haasteellinen opettaa. Opettajien mielestä aihe oli laaja ja jopa epäselvästi ilmaistu, minkä vuoksi opettajat eivät tieneet millaista materiaalia opetuksen tueksi tulisi etsiä. Myös omat tiedot ja taidot aiheen käsittelyyn olivat puutteelliset.

Medialukutaitoa tulisi WHO:n mukaan opettaa siltä osin, että se käsittää nykyiset viestintävälineet (matkapuhelin, internet, pornografian käsittely). Opettajat olisivat kaivanneet materiaalia opetuksen tueksi muun muassa siihen miten pornografian käsittelyä tulisi opettaa ikätasoon sopivalla tavalla. Opettajat kokivat, että joltain osin heillä oli valmiuksia opettaa aihetta ja asettaa tavoitteita. Aihetta käsiteltiin vertaispaineen kautta sekä keskustelemalla laihuusihanteista oppilaiden kanssa.

”Kriittistä medialukutaitoa pyrittiin opettaa erilaisten mainosten avulla. Näytimme mainoksen jota oli käsitelty kuvankäsittely ohjelmalla niin, että kuvan malli oli epätodellisen laiha. Mietimme yhdessä oppilaiden kanssa mainosten vaikutusta ja sitä, että jotkut saattavat ottaa niistä mallia vaikka ne ei olisikaan edes todellisuutta vastaavia. Kysyttäessä kuka haluaisi olla kuvan malli, ei yksikään nostanut kättä pystyyn, olisiko pointti mennyt perille?”

(Päiväkirjamerkintä)

Aiheen tavoitteeksi asetettiin, että oppilaille muodostuisi käsitys itsestään arvokkaana ihmisenä sellaisenaan mitä on, eikä erilaisiin kauneusihanteisiin peilaamalla. Opettajat pyrkivät myös siihen, että oppilaat tiedostaisivat sen, että media saattaa tiedostamatta vaikuttaa käsityksiimme siitä millaisia ajattelempa, että meidän tulisi olla. Opettajien mukaan tämän aiheen opettamisen teki helpommaksi luokkahuoneessa vallitseva avoimuus. Avoimuus auttoi käsittelemään aiheita syvemmällä tasolla. Yksi tekijä avoimen ilmapiirin luomiseen, oli opettajien mielestä omasta elämästä ja kokemuksista kertominen. Myös Kontulan tutkimuksen (2007, 131) mukaan seksuaalikasvatuksessa on tärkeää avoin ja suotuista ilmapiiri, mikä mahdollistaa myös paremman tiedon perille menon. Tämä saavuttamiseen yksi keino on, jos opettaja puhuu omista kokemuksistaan ja omasta elämäntilanteestaan.

7.4 Eettinen ulottuvuus

Helppoihin opetettaviin aiheisiin kuuluivat seuraavat kokonaisuudet: hyväksymään erilaisuus, jotkut päättävät hankkia lapsia, toiset eivät, hyväksymään ja ymmärtämään seksuaalisessa suuntautumisessa ilmenevää erilaisuutta, kunnioitus muita ja muiden yksityisyyttä kohtaan, vastuunotto seksuaalisten kokemusten turvallisuudesta ja miellyttävyydestä itselle ja muille, tuntemaan vastuuta omasta terveydestä ja hyvinvoinnista, tuntemaan vastuuta itsestä ja muista seksuaalioikeuksien kannalta, kunnioittamaan eri elämäntyylejä, arvoja ja normeja.

Erilaisuuden hyväksymistä ja erilaisten elämäntyylien, arvojen ja normien hyväksymistä käsiteltiin erilaisten kulttuurien ja erilaisten perheiden kautta. Opettajat kertoivat erilaisista elämäntyyleistä ja siitä, että ihmiset päättävät tehdä erilaisia valintoja elämässään esimerkiksi seurusteluun, lastenhankintaan ja perheeseen liittyen. Aiheeseen löytyi materiaalia ja opettajat kokivat myös oman tietämyksensä riittäväksi aiheen opettamiseen. Opettajat kertoivat myös erilaisista seksuaalisista suuntautumisista oppilaille samassa yhteydessä kun he käsitelivät termiä seksuaalisuus sekä samassa yhteydessä kun he käsitelivät erilaisia perheitä. Opettajat käsitelivät erilaisuutta ”neutraalisti” esittelemällä ja kertomalla erilaisista valinnoista elämässä. Neutraali lähestymistapa onnistui opettajien mielestä sillä, että opettajien reflektiivisten keskustelujen yhteydessä nostettiin rohkeasti esille omat arvot ja asenteet aiheista.

Kunnioitusta muita ja muiden yksityisyyttä kohtaan, vastuunottoa seksuaalisista kokemusten turvallisuudesta itselle ja muille, sekä tuntemaan vastuuta omasta terveydestä ja hyvinvoinnista käsiteltiin seksuaalioikeuksien avulla. Vastuunottoa omasta terveydestä ja hyvinvoinnista käsiteltiin myös omalla oppitunnilla muista näkökulmista. (liikunta, terveellinen ruokavalio, muut

terveelliset elämäntavat jne.) Materiaalin saatavuus, sekä se, että opettajat kokivat oppilaiden sisäistäneen asian, teki opettajien mielestä opetuksesta helppoa.

Haasteellisiin opettaviin sisältöihin sijoittui seuraavat aiheet: ymmärtämään, että ehkäisy ja terveys ovat molempien vastuulla, hyväksymään seksuaalisuuden eri ilmentyvä: suutelu, kosketus, hyväily, myönteinen suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon ja oikeuteen valita kumppani vapaasti, hyväksymään eri mielipiteet seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa sekä hyväksymään erilainen seksuaalinen käyttäytyminen.

Opettajat kokivat ehkäisystä puhumisen haastavaksi, sillä oppilaat eivät olleet vastaanottavaisia, kun siitä opettajat mainitsivat sen raskautta käsittelevällä tunnilla. Aihe tuntui vaikealta siitä syystä että, opettajat eivät tieneet, miten ja miltä osin asiaa tulisi käsitellä viidesluokkalaisten kanssa. Vastaava ongelma oli puhuttaessa suutelusta, kosketuksesta ja hyväilystä. Opettajat olisivat kaivanneet lisätietoa siitä, mikä on oikea tapa puhua aiheesta ikätasoon sopivalla tavalla. Opettajat käsitelivät aihetta lyhyesti seksuaalisuuden kehittymisen kautta (käsi kädessä, suudellen). Opettajien mukaan materiaalia, joka käsitelisi sukupuolten tasa-arvoa ja kumppanin valintaa ikätasoon sopivalla tavalla, oli vaikea löytää, minkä vuoksi kyseinen aihealue koettiin haastavaksi. Seksuaalioikeuksien avulla kuitenkin käsiteltiin omia oikeuksia. Sukupuolirooleja käsittelemällä sivuttiin myös sukupuolten välistä tasa-arvoa.

7.5 Tiedon ja materiaalin tarve seksuaalikasvatukseen

Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli myös saada käyttökelpoista tietoa ja kehittää seksuaalikasvatuksen opetusta, halusimme tuoda ilmi ne aiheet, joiden käsittelyyn luokanopettaja tarvitsisi enemmän lisätietoja ja opetusmateriaalia. Olemme koonneet alla olevaan taulukkoon, miltä seksuaalikasvatusta tulisi kehittää opettajille annettavien tietojen ja materiaalien kannalta, jotta luokanopettajalla olisi paremmat valmiudet seksuaalikasvatuksen antamiseen. Ensimmäiseen sarakkeeseen olemme koonneet aiheet, joihin luokanopettaja tarvitsisi lisää tietoa itselleen, eli tietoa siitä, miten kyseisiä asioita tulisi käsitellä alakouluikäisten kanssa. Toiseen sarakkeeseen olemme koonneet tutkimuksemme perusteella aiheet, joihin opettaja tarvitsisi tuntimateriaalia, jotta seksuaalikasvatusta olisi helpompi antaa ja kasvatusta ei olisi liian seksuaalivalistuksellista (ks. 5.5.1). Aiheiden perään olemme merkinneet kirjaimella (B, P, K, E) mitä Greenbergin, Bruessin ja Mullenin seksuaalisuuden nelikentän ulottuvuutta sisältö koskee.

Taulukko 3. Tiedon ja materiaalin tarve seksuaalikasvatuksesta.

Tietoa opettajalle (sarake1)	Tuntiopetuksen tueksi (sarake2)
<ul style="list-style-type: none"> • myönteinen suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon parisuhteissa ja oikeuteen valita kumppani vapaasti (E) • ejakulaatio (B) • seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet (B) • ensimmäinen seksuaalinen kokemus (B) • vertaispaine, media, pornografia, kulttuuri, uskonto, laki, sosioekonominen asema ja näiden vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen ja niiden vaikutus henkilökohtaisella tasolla (K) • ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten biologinen vaikutus (B) • naisten ja miesten psykologiset erot (P) • intimiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden erot (P) • sukupuoli-identiteetti (P) • sukupuoliroolit (P) • hyväksymään eri mielipiteet seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa (E) • hyväksymään erilainen seksuaalinen käyttäytyminen (E) <p>B=4 P=4 K=1 E=3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ystävyyden ja rakkauden välinen ero (P) • kunnioitus muita ja muiden yksityisyyttä kohtaan (E) • myönteinen suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon parisuhteissa ja oikeuteen valita kumppani vapaasti (E) • ehkäisyn perusajatus (B) • ejakulaatio (B) • seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet (B) • suojaamaton seksi (B) • sukupuolitaudit (B) • ensimmäinen seksuaalinen kokemus (B) • vertaispaine, media, pornografia, kulttuuri, uskonto, laki, sosioekonominen asema ja näiden vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen ja niiden vaikutus henkilökohtaisella tasolla (K) • ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten biologinen vaikutus (B) • naisten ja miesten psykologiset erot (P) • intimiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden erot (P) • sukupuoli-identiteetti (P) • sukupuoliroolit (P) • ymmärtämään että ehkäisy ja terveys ovat kummankin vastuulla (E) <p>B=7 P=5 K=1 E=3</p>

Taulukon sarakeista huomataan, että tuntiopetuksen tueksi tarvitaan materiaalia samoin kuin samasta sisällöstä kaivataan myös tietoa opettajalle. Voidaan tulkita, että mikäli opettajalla ei ole riittävästi tietoa jostakin teemasta, on kyseiseen teemaan myös vaikea keksiä opetusmateriaalia. Taulukon 12 teemaa käsittelee jollakin tasolla seksiä koskevia asioita. Oppilaiden antamien nimettömien kysymysten perusteella myös heidän tiedontarve koski osaksi seksiä ja seksiin liittyviin käsitteisiin. Näitä olivat seksin ikäraja, henkilökohtainen valmius seksiin, itsetyydytyksen normaalius sekä tiedon tarve mitä tarkoitetaan käsitteillä: seksi, penis, pervo, huora, satiaiset, porno, ”vedä käteen” ja klamydia. Kuitenkin puhuminen edellä mainituista käsitteistä aiheutti oppilaissa voimakasta kiusaantumisen tunnetta, joten aiheita ei pystytty käsittelemään. Myös opettajien oma tiedon puute siitä, miten näitä teemoja tulisi käsitellä viidesluokkalaisten kanssa, aiheutti sen, että joitakin aiheita ei käsitelty lainkaan tai ne jäivät pelkäksi maininnaksi. Myös

oppilaiden suuret kehityserot vaikeuttivat opetusta.

Voidaan siis todeta, että opettajat tarvitsevat lisätietoa asioista, joihin myös oppilaat haluavat vastauksia. Esimerkiksi opettajat tarvitsevat tietoa ja tukea tuntiopetukseen ensimmäisestä seksikokemuksesta ja myös oppilaiden kysymykset koskivat seksin ikärajaa ja henkilökohtaista valmiutta ensimmäiseen seksuaaliseen kokemukseen. Myös sukupuolitaudit ja muut seksuaalisuuteen liittyvät sairaudet tulivat molempien tiedon tarpeessa esille. Opettajilla tämä ilmeni myös tuntimateriaalin tarpeena.

8. KOULUTUKSESTA SAADUT VALMIUDET

Seuraavaksi tarkastelemme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Tarkastelemme näitä kahta opetussuunnitelmaa siitä näkökulmasta, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa seksuaalikasvatuksen opettamiseen ja miltä osin valmiudet ovat linjakkuudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusteissa määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen kanssa. Jotta opetussuunnitelmat eivät menisi tarkastelussa sekaisin, käytämme perusopetuksen osalta termiä opetussuunnitelma ja joissakin kohdissa aihekokonaisuus. Tampereen yliopiston opetussuunnitelmaa tarkastellessa käytämme termejä opintokokonaisuus tai kurssi. Ennen tarkastelua avaamme kuitenkin koulutuksen laatua, sillä tarkastelumme tavoitteena on selvittää, antaako luokanopettajakoulutus valmiuksia laadukkaan seksuaalikasvatuksen opettamiseen.

8.1 Koulutuksen laatu

Tarkastellessamme perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja luokanopettajakoulutusta, pyrimme selvittämään opettajankoulutuksen laatua seksuaalikasvatuksen osalta. Tutkimuskysymystemme kannalta näemme tarkastelun rajaamisen olevan perusteltu, sillä tarkoituksenamme ei ole tarkastella perusopetuksen seksuaalikasvatusta, vaan luokanopettajien valmiuksia opettaa seksuaalikasvatusta niiltä osin kuin perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan. Jotta voimme tietää, mitä perusopetuksessa luokanopettajien oletetaan osaavan opettaa, on meidän kuitenkin tarkasteltava myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Käytämme tarkastelun apuna WHO:n seksuaalikasvatuksen standardeja.

Koulutuksen tarkastelu standardien avulla muistuttaa laadun tarkastelua kriteerivastaavuutena. Standardeja ei kuitenkaan voida pitää laadun kriteerinä, sillä koulutuksessa se tarkoittaisi tiukkaa toiminnan ennakointia, mikä ei anna tilaa divergenttiin ajatteluun (Raivola 2000, 39–40). Käytämme standardeja vain apuna laadun tarkastelulle, sillä pääpaino

tarkastelussamme on opettajankoulutuksen vastaavuus perusopetuksen opetussuunnitelmaan seksuaalikasvatuksesta.

Päädyimme tarkastelemaan opetussuunnitelmien sisältöjä asiakastyytyväisyytenä. Raivolan (2000, 45–46) mukaan asiakastyytyväisyydelle voidaan asettaa seuraavat vaatimukset; opiskelijan tarpeiden tyydyttäminen, koulutettavan odotusten täyttyminen, asiakastyytyväisyys on subjektiivinen kokemus ja arvonlisä osaamiselle. Opiskelijan tarpeiden tyydyttäminen tarkoittaa, että koulutuksen tuotoksilla olisi käyttöarvoa tulevaisuudessa. (Raivola 2000, 45–46). Tarkastelemme opiskelijan tarpeita siitä näkökulmasta, että saavatko luokanopettajaksi opiskelevat tarpeelliset tiedot ja taidot seksuaalikasvatuksesta koulutuksessaan, siltä osin kuin perusopetuksen opetussuunnitelma sitä vaatii.

Koulutettavan odotusten täyttymistä voidaan tarkastella opintokokonaisuuksien paikkansa pitävyydellä. Hyvän opetuksen nähdään jopa ylittävän opiskelijan ennako-odotukset. (Raivola 200, 45–46.) Paikkansa pitävyyttä tarkastelimme siitä näkökulmasta, vastaavatko kurssien tavoitteet niiden sisältöjä. Subjektiivinen kokemus koulutuksen arvioinnissa näkyy siten, että saman opintokokonaisuuden suorittaneiden kesken voi olla suuria eroja opintojen antamassa mielihyvän tunteessa. Tyytyväisyys koulutukseen on siten aina subjektiivinen kokemus. (Raivola 200, 46.) Opetussuunnitelmien tarkastelussa oma subjektiivinen kokemus tulee ilmi, sillä olemme tarkastelleet opintokokonaisuuksia myös oman kokemuksemme kautta.

Arvonlisä osaamiselle – vaatimus, tarkoittaa arvotuotosten lisääntymistä ja jäsentymistä. Osaaminen täytyy siis käsittää laajasti ja ymmärtää, että vaikka koulutus ei tuo välitöntä hyötyä heti, voi se kasvattaa toimintamahdollisuuksia. (Raivola 200, 46.) Tästä näkökulmasta olemme ottaneet tarkastelun kohteeksi myös ne opintokokonaisuudet, jotka antavat opettajalle mahdollisuuden kasvuun ja kehitykseen seksuaalikasvattajana.

8.2 WHO:n standardit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Seksuaalikasvatus kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelmassa osaksi terveystiedon oppiainetta. Alakoulussa terveystieto ei ole erillinen oppiaineensa vaan se on integroitu muihin oppiaineisiin. Luokilla 1-4 terveystieto on integroitu ympäristö- ja luonnontietoon ja vuosiluokilla 5-6 biologiaan ja maantietoon sekä kemiaan ja fysiikkaan. Kuitenkin tarkempi tarkastelu osoittaa että seksuaalikasvatuksen osa-alueita on myös uskonnon, elämäntutkimuksen, liikunnan, äidinkielen ja eri aihekokonaisuuksien alapuolella sekä osana oppilashuoltoa. Myös Opetushallituksen,

opetusneuvos Heidi Peltosen mukaan WHO:n laatimat standardit toteutuvat perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja oppilas- ja opiskelijahuollossa.

Peltosen mukaan tällä hetkellä meneillään olevassa opetussuunnitelmaprosessissa eri oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita tarkistetaan uudelleen, mikä tarkoittaa myös mahdollisuutta arvioida seksuaalikasvatuksen tilaa. Myös Sosiaali- ja terveysministeriön kansallista lisääntymis- ja seksuaaliterveyden toimintaohjelmaa, joka suuntaa seksuaalikasvatuksen tavoitteita kouluopetuksessa, päivitetään parhaillaan. WHO:n seksuaalikasvatuksen standardeja käytetään Peltolan mukaan tällä hetkellä myös oppikirjojen ja opettajan työn suunnittelussa, sillä niiden sisällöt ja tavoitteet ovat yksityiskohtaisemmat ja laajemmat kuin opetussuunnitelmassa. (Peltonen 2013.)

Vaikka WHO:n standardit eivät esiinny opetussuunnitelmassa täsmälleen samankaltaisesti kuin miten ne on laadittu, voidaan silti huomata että monia samoja sisältöjä ja tavoitteita sisältyy myös opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi avaamme tarkemmin niitä WHO:n standardien sisältöjä ja tavoitteita, joita löysimme opetussuunnitelmasta.

Terveystiedon osalta alakoulun luokilla 1-4 seksuaalikasvatuksen opetuksessa käsitellään ihmisen kehoa, kasvua ja kehitystä pääpiirteissään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena prosessina. Vuosiluokilla 5-6 painotus on oman kehityksen ja kasvun ymmärtämisessä fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena prosessina. Sisältöihin kuuluu murrosiän fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset, keskeiset elintoiminnot ja lisääntyminen. Seksuaalioikeuksiin liittyviä sisältöjä ovat oman kehon arvostus ja suojelu, tervettä kehitystä ja kasvua tukevat ja haittaavat tekijät sekä seksuaalisen kehityksen yksilöllinen vaihtelu. Lisäksi sisältöihin kuuluvat ihmissuhteet, huolenpito, tunteiden säätelyyn liittyvät sosiaaliset tekijät, suvaitsevaisuus ja ikäkauteen liittyvät oikeudet ja vastuu. Tavoitteena on myös ymmärtää perheen, ystävyiden, tunteiden tunnistamisen ja vuorovaikutuksen merkitys hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. (Kontula ym. 2007, 141.)

Terveystiedon lisäksi alakoulun opetussuunnitelmassa seksuaalikasvatuksen sisältöjä on integroituna eri aihekokonaisuuksiin. Ihmisenä kasvaminen – aihekokonaisuuden tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistä. Aihekokonaisuus sisältää erilaisia fyysisiä, psyykkisiä, kulttuurisia ja eettisiä osa-alueita. Oppilaan tulisi ymmärtää omaan kasvuun vaikuttavia tekijöitä ja omaa ainutlaatuisuutta. Aihekokonaisuus sisältää myös tunteiden käsittelyä ja itsensä kehittämisen taitoja, sekä vuorovaikutustaitoja ja eettisten valintojen arviointia.

Seksuaalikasvatuksen sisältöjä on integroitu myös Viestintä ja mediataito – aihekokonaisuuteen. Aihekokonaisuuden tavoitteisiin kuuluvat monipuolisesti itsensä ilmaisun taitoja, muiden ilmaisun tulkintaa sekä medialukutaidon opettelua. (POP 2004, 39.)

Seksuaalikasvatuksen sisällöt osana äidinkieltä käsittävät medialuku- ja vuorovaikutustaitoja omien taitojen ja tottumusten arvioinnin opettelemista. Liikunnan tavoitteet koskevat hygieniataitoja, vuorovaikutustaitoja, vastuullisuutta sekä itsensä ja muiden hyväksymistä. Uskonnon tavoitteisiin kuuluu luottamus itseensä ja elämään, eettisten asioiden pohdintaa ja tunteiden sekä kokemusten jakamisen taitoja, kulttuurien ymmärtämistä, vastuullisuutta ja suvaitsevaisuutta. Elämäkatsomustieto sisältää eettisten asioiden pohdintaa ja oman toiminnan arviointia. Lisäksi se sisältää kasvatusta suvaitsevaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, ihmisoikeuksiin tutustumista sekä vastuunkannon opettelua. (POP 2004)

On siis nähtävissä, että WHO:n standardien osa-alueet toteutuvat monelta osin perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jokaisesta standardien osa-alueesta on aiheita sisällytetty myös opetussuunnitelmaan, vaikka kaikkia sisältöjä ja tavoitteita ei siellä ole. Voidaan kuitenkin olettaa, että opetussuunnitelman perusteella jokainen luokanopettaja joutuu työssään antamaan myös seksuaalikasvatusta, jolloin sen antamista helpottava koulutus olisi tarpeellista

8.3 Seksuaalikasvatus opettajankoulutuksessa

Seuraavaksi tarkastelemme luokanopettajankoulutusohjelman (300op) antamia tietoja ja taitoja pitää seksuaalikasvatusta alakoulussa. Tarkastelemme kursseja vain siltä osin, mitkä ovat kaikille luokanopettajaksi opiskeleville pakollisia kursseja.

On kuitenkin todettava, että vapaasti valittavat opinnot vaikuttavat kuitenkin siihen, miten kukin opettaja valmistuttuaan kykenee pitämään seksuaalikasvatusta. Mikäli valinnaiset opinnot koskevat esimerkiksi liikuntaa, on tuleva opettaja perehtynyt ihmisen hyvinvointiin aivan toisella tavalla, kuin esimerkiksi musiikin opintoja valinnut opettaja. Terveystietoon perehtyneellä opettajalla on taas aivan toisenlaiset valmiudet pitää seksuaalikasvatusta, kuin niillä, jotka tätä suuntausta eivät ole valinneet. Koska perusopetuksen lähtökohdat pohjautuvat tasa-arvon periaatteelle ja ihmisoikeuksille (POP 2004,14), ei voida kuitenkaan olettaa että, vain ne oppilaat saavat hyvää seksuaalikasvatusta, joiden opettajat ovat valinneet sen antamista tukevia opintoja.

Aloitamme tarkastelun koulutusohjelman perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen tarkastelulla. Nämä opinnot koostuvat 12 kurssista, joista neljästä löysimme viitteitä seksuaalikasvatuksen sisällöistä tai tavoitteista. Tampereen yliopiston 2012-2015 opinto-oppaassa on Biologia ja ympäristötiedon kurssi 5 op (koodi: KASLUOM6), joka on jaettu kahteen osaan; Biologian ja maantiedon perusteet 3 op ja Biologian

kenttäkurssi 2 op. Kolmen opintopisteen kurssi osiosta, neljästä tavoitteesta kahdessa on mainittu standardien mukaiseen seksuaalikasvatukseen kuuluvia osa-alueita.

- *tuntevat ihmissuhde- ja sukupuolikasvatuksen ja ympäristökasvatuksen perusteet*
- *hallitsevat biologian tutkimusvälineiden käytön ja ovat tutustuneet eri eliöryhmiin sekä ihmisen rakenteeseen ja elintoimintoihin luokkatyöskentelynä.*

(Tampereen yliopisto 2012)

Ensimmäisessä tavoitteessa puhutaan ihmissuhde- ja sukupuolikasvatuksesta. Opinto-opas on laadittu vuosille 2012-2015. Käsite ”ihmissuhde- ja sukupuolikasvatus” oli pääsääntöisesti käytössä 1980-luvulla virallisissa dokumenteissa, josta ollaan 2000-luvulla tultu käsitteeseen seksuaalikasvatus, johon sisältyy ihmissuhteita ja seurustelua koskevat asiat (Kontula & Meriläinen 2007, 9-10). Kiinnitimme asiaan huomiota tutustuessamme alan kirjallisuuteen. Kaikki suomalaiset 2000-luvulla ilmestyneet tutkimukset käsitelivät aihetta seksuaalisuus-alkuisen termin kautta. Tarkastelimme kuitenkin tätä tavoitetta synonyyminä seksuaalikasvatuksen kanssa.

Tavoite sisältää ihmissuhde- ja sukupuolikasvatuksen perusteiden hallinnan. Oletettavasti sanalla perusteet tarkoitetaan asioita, joita perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa opetettavaksi alakoululaisille. Opintokokonaisuuden opiskelleena emme muistaneet, että olisimme tunneilla käsitelleet niitä aiheita läpi, jotka olivat edesauttaneet tavoitteen saavuttamista. Myöskään kurssin sisältökuvauksesta ei löytynyt viittauksia, joiden avulla tavoite pyrittäisiin saavuttamaan.

Ihmisen rakenteeseen ja elintoimintoihin tutustuminen on sisällytetty samoin termein myös kurssin sisältöihin (Tampereen yliopisto 2012). Kokemuksemme perusteella kurssilla käsiteltiin ihmisen rakenteesta ja elintoiminnoista raskausvaihe didaktisesta näkökulmasta. Voidaan siis todeta että, sisältökuvaukseltaan kyseinen kurssi antaa mahdollisuuden käsitellä seksuaalikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä kaikista standardien osa-alueista, sekä voisi antaa niiden opettamiseen didaktisia valmiuksia, mutta käytännössä näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmassa monialaisten opintojen kohdalla on tullut muutoksia opiskelujemme aikana. Nykyään pakolliseksi kurssiksi tullut Draama (5 op KASLUOM13) sisältää aiheita, joita myös WHO:n standardeissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa oletetaan opettajan opettavan. Kurssin tavoitteena on saada opiskelija ymmärtää draaman käytön hyöty kasvatustyössä sekä se, miten draaman avulla voidaan käydä oppilaiden kanssa läpi tunteita, niiden tunnistamista sekä hallintaa, ja kehittää siten oppilaiden vuorovaikutustaitoja.

- *Kurssilla tutustutaan draamaan ja sen mahdollisuuksiin tunteiden käsittelyn ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Draamapedagogiikan sovelluksissa perehdytään sanallisen, kehollisen ja musiikillisen ilmaisun tapoihin ja tuotetaan ryhmä- ja prosessilähtöisesti pedagogis-taiteellinen produktio.*

(Tampereen yliopisto 2012)

Olemme aloittaneet opiskelun vuonna 2008, jolloin kyseistä kurssia ei ollut tarjolla monialaisten opintojen yhteydessä. Emme voi siis kertoa kokemustemme kautta, miten kurssin käyminen edesauttaa seksuaalikasvatuksen opetusta. Yhteyttä kurssin suorittamisella ja seksuaalikasvatuksen opetuksella voisi olettaa olevan, sillä WHO:n standardeissa on samansisältöisiä osa-alueita kuten tunteet, ihmissuhteet ja elämäntavat.

Kuva- ja mediakulttuurin kurssin (5 op, KASLUOM4) tavoitteena on, että kurssin suoritettuaan opiskelijat osaavat soveltaa mediakasvatuksen käsitteitä omassa opetuksessaan. Kurssin sisällöissä mainitaan mediakulttuurin ajankohtaiset ilmiöt, median vaikutukset, sosiaalinen media sekä medialukutaito. (Tampereen yliopisto 2012) Standardeissa määritellään että, oppilaiden pitäisi seksuaalikasvatuksen avulla saada sellainen medialukutaito, joka vastaa nykypäivän viestintävälineitä. Lapsen tulisi myös ymmärtää median vaikutus seksiä koskeviin päätöksiin, seksisuhteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen. (WHO 2010, 47) Emme ole tätä kurssia käyneet muutoksen vuoksi, mutta sisältökuvauksen perusteella kurssilla voisi käydä teemoja läpi myös seksuaalikasvatuksen näkökulmasta.

Monialaisiin aineopintoihin kuuluva Kulttuurin moninaisuus (5 op, kurssikoodi: KASLUOM3) kurssi on jaettu kahteen osaan. Osio nimeltään Erilaisuuden kohtaaminen (2op) on pakollinen kaikille luokanopettajaksi opiskeleville. Sen tavoitteena on lisätä kasvatustieteilijöiden ymmärrystä siitä, kuinka heterogeenisiä kasvatusyhteisöjä voi olla ja että oppilaita on monenlaisia erilaisine tarpeineen, perheineen ja kulttuuritaustoineen. Tämän osion lisäksi opiskelija valitsee joko elämäkatsomustiedon ja historian (3op) tai uskonnon ja historian (3op) kurssiosion. Uskonnon osuudessa ei seksuaalikasvatuksen aihealueita löytynyt tavoitteissa tai kurssin sisällöistä. Elämäkatsomustiedon osalta sen sijaan löytyi:

- *ymmärtävät (kasvattajat) katsomusopetuksen merkityksen kulttuurisen ja eettisen ymmärryksen rakentajana, oppilaiden maailmankuvan ja arvokäsitysten kehittäjänä sekä oppilaiden kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin kehityksen tukijana*

(Tampereen yliopisto 2012)

Tämän tavoitteen saavutettuaan opettaja osaa tarkastella omaa arvomaailmaansa ja sen vaikutusta opetukseen ja kasvatukseen. Myös WHO pitää tärkeänä ennakkoodellytyksenä hyvälle

seksuaalikasvatukselle sitä, että kasvattajat haluavat pohtia omia asenteita, arvoja ja normeja, sillä opettaja nähdään oppilaiden roolimallina (WHO 2010, 32).

Kokonaisvaltaisesti tarkasteltuna Kulttuurin moninaisuus -kurssin sisältöjä ja tavoitteita ei voida suoraan verrata seksuaalikasvatuksen standardeihin. Tulkitsimme kurssin sisällöt ja tavoitteet siten, että ne luovat pohjaa seksuaalikasvatuksen antajalle lisäämällä tulevan opettajan omaa ymmärrystä ihmisten erilaisuudesta, erilaisista tarpeista ja kulttuurieroista. Kurssin tarkoituksena opettaa opettajaksi opiskelivat ymmärtämään, että opetussisältöjen avulla luodaan pohjaa oppilaan kulttuurilliselle identiteetille, eettisille pohdinnoille ja erilaisten maailmankatsomuksille sekä maailmankuvien ymmärtämiselle. Myös oppilaan kulttuurillisen ja yksilöllisen identiteetin kehityksen tukeminen on yksi kurssin sisällöistä. Suuri osa näistä tavoitteista ja sisällöistä kuuluivat elämäkatsomusopin kurssiosioon, joka on vaihtoehtoinen valinta uskonnon rinnalla.

Voidaan siis todeta että, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa on neljä kurssia kahdestatoista, joissa tavoitteiden tai sisältökuvausten perusteella on mahdollisuus käsitellä aiheita, joita myös standardit sekä perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittavat opettamaan. Biologia ja maantieto kurssin tavoite ”tuntevat ihmissuhde ja sukupuolikasvatuksen perusteet” on laaja ja antaa mahdollisuuden tulkintaan, että tavoitteen alle voisi sisällyttää kaikki seksuaalikasvatuksen standardien osa-alueet. Näin ei kuitenkaan ole tehty, sillä kurssin sisällöt eivät tältä osin vastaa tavoitteita ja henkilökohtaiset kokemuksemekin ovat päinvastaisia.

Yleisiä valmiuksia antavissa opinnoissa ei ollut yhtäkään kurssia, joka selkeästi sisältäisi sellaisia tavoitteita tai sisältöjä, joiden suorittaminen auttaisi opettajaa seksuaalikasvatuksen antamisessa. Ainoa kurssikuvaus, jossa mainittiin standardeihin kuuluvia asioita osa-alueesta seksuaalisuutta määrittävät sosiaaliset ja kulttuurilliset tekijät, oli Digitaaliset mediat työvälineinä kurssi (2 op, KASDIGIT). Kurssin jälkeen opettaja osaisi tarkastella mediaa pedagogisena työympäristönä ja olisi tutustunut erilaisiin sosiaalisen median sovelluksiin. (Tampereen yliopisto 2012.) Itse olemme käyneet vastaavan kurssin LUOKK6 Mediakasvatus I, digitaaliset mediat opiskelussa ja opetuksessa (3op) (Tampereen yliopisto 2011a). Kurssilla käsitelimme erilaisia sen hetkisiä suosituimpia sosiaalisen median sovelluksia, jotka auttavat tarkastelemaan aihetta oppilaan näkökulmasta jolloin opetuskin on paljon tarvelähtöisempää.

Kasvatustieteen perusopintojen sisältökuvaukset ovat käsitteiltään hyvin laaja-alaiset, ja koska monet kuvaukset koskevat kasvatusta ja/tai yhteiskuntaa, voidaan niitä tarkastella monesta eri näkökulmasta ja niiden alapuolelle voisi sisällyttää monenlaisia aiheita ja teemoja. Tarkastelemme tutkinto-ohjelman kursseja kuitenkin niin, että otamme huomioon vain sellaiset

kurssit, joiden tavoitteet tai sisällöt ovat selkeästi yhtenevät tai verrannollisia WHO:n standardien kanssa. Perusopinnoista löysimme yhden kurssin joka sisälsi sellaisia tavoitteita tai sisältöjä, joiden suorittaminen koulutusohjelmassa voisi auttaa seksuaalikasvatuksen antamisessa.

Kurssi on nimeltään Kehitys, kasvatus ja elämäntilanne (5 op, KASP3), ja sen tavoitteena on tutustuttaa opiskelijat lapsen kasvuun ja kehitykseen ja siihen liittyviin teemoihin.

- tuntevat ihmisen kasvun, identiteetin kehittymisen ja elämäntilanteen peruskäsitteet, - prosessit ja -kysymykset sekä ymmärtävät ja pystyvät kuvaamaan niiden liittyvät kasvatuspsykologisiin ja -sociologisiin teoriasuuntauksiin

(Tampereen yliopisto 2012)

Tämä tavoite pyritään saavuttamaan tutustumalla kurssin aikana niin yhteiskunnallisesta näkökulmasta kuin yksilöllisesti tarkasteltuna, ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviin prosesseihin ja ilmiöihin (Tampereen yliopisto 2012). Kurssin kuvauksen laajuus antaa mahdollisuuden käsitellä myös seksuaalikasvatuksen teemoja kurssin aikana. Näitä voisivat olla osa-alueet ihmisen keho ja kehitys sekä ihmissuhteet ja elämäntilanteet. Kokemuksemme perusteella, kurssilla käsiteltiin ihmisen elämäntilanteita erilaisine vaiheineen (kouluun meno, perheen perustaminen), joista esimerkiksi perhesuunnittelu kuuluu seksuaalikasvatuksen sisältöihin. Muita sisältöjä emme muistaakseni kurssilla käsitelleet. Tämän kurssin käyminen ei siten antanut meille pedagogisia tai didaktisia valmiuksia seksuaalikasvatuksen antamiseen.

Aineopinnoista löysimme yhden osa-alueen, jonka aikana olisi mahdollista käsitellä seksuaalikasvatusta. Tämä on luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelu, (20 op) joka on jaettu kahteen osaan; perusharjoitteluun (10op) ja laaja-alaistavaan harjoitteluun (10op). Molemmissa harjoitteluissa on tavoitteena perehtyä opetussuunnitelmaan ja eri aihekokonaisuuksiin sekä pyrkiä toteuttamaan integroituja opintokokonaisuuksia, ottaen samalla huomioon kasvatuksen eettinen ja yhteiskunnallinen näkökulma. Myös opettajan omat vuorovaikutustaidot ja kyky luoda ihmissuhteita koulumaailmassa on yksi harjoittelun tavoitteista. Itsensä arvioiminen ajattelijana, toimijana ja siten eettisenä kasvattajana on myös yksi harjoitteluun kuuluva osa-alue. (Tampereen yliopisto 2012.) Opetussuunnitelmaan ja siten aihekokonaisuuksiin on sisällytetty WHO:n seksuaalikasvatuksen standardeja ja siten tutustuminen itsessään jo pakottaa opiskelijan tutustumaan myös seksuaalikasvatuksen sisältöihin. Itsensä tarkasteleminen subjektiivisena kasvattajana harjoittelussa ei sinänsä ole seksuaalikasvatuksen standardien sisällöissä ja edistä siten niiden opettamista, vaan on hyvä edellytys seksuaalikasvatuksen antajalle.

8.4 Opetussuunnitelmien linjakkuus

Tarkastelu osoittaa että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on paljon WHO:n seksuaalikasvatuksen standardien sisältöjä ja tavoitteita. Kaikki sisällöt ja tavoitteet eivät tosin ole seksuaalikasvatukselle tarkoitettussa terveystiedon oppiaineen alapuolella vaan sisältöjä ja tavoitteita löytyy myös esimerkiksi äidinkielen, liikunnan, uskonnon ja eri aihekokonaisuuksien alapuolella.

Luokanopettajankoulutuksessa seuraavat opintokokonaisuudet antavat valmiuksia perehtyä seksuaalikasvatuksen standardeihin: biologia ja maantieto, draama, kuva ja mediakulttuuri, digitaaliset mediat työvälineinä, kulttuurin moninaisuus, kehitys, kasvatus ja elämäntilanne sekä aineopinnoista opetusharjoittelun opintokokonaisuus. Näissä opintokokonaisuuksissa olisi tavoitteiden tai sisältökuvausten perusteella mahdollisuus antaa valmiuksia seksuaalikasvatuksen opettamiselle. Kuitenkaan monet kuvaukset eivät suoranaisesti viittaa seksuaalikasvatukseen, vaan yleisesti esimerkiksi mediaan, ihmisen kasvuun ja kehitykseen jne. Poikkeuksena kuitenkin biologian ja maantiedon opintokokonaisuudessa oleva tavoite ”*tuntevat ihmissuhde- ja sukupuolikasvatuksen ja ympäristökasvatuksen perusteet*”, jonka alla on mahdollista perehdyttää tulevat luokanopettajat seksuaalikasvatukseen ja WHO:n standardeihin.

Omat subjektiiviset kokemuksemme niiden kurssien osalta, jotka olemme suorittaneet, eivät kuitenkaan vastaa sitä mahdollisuutta, joita opintokokonaisuuksien kuvaukset voisivat seksuaalikasvatuksen näkökulmasta antaa. Monet kuvaukset ovat kuitenkin hyvin laaja-alaisia, jolloin myös niiden toteutus voi muuttua sen mukaan kuka opintokokonaisuutta opettaa.

Opetussuunnitelmia vertailemalla voidaan kuitenkin huomata, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää enemmän WHO:n seksuaalikasvatuksen standardeihin perustuvia sisältöjä tai tavoitteita, kuin mitä opettajankoulutus antaa valmiuksia opettaa. Siten opiskelijan tarpeet eivät tyydyty, mikä Raivolan (2000) asiakastyytyvyyden tarkastelussa tarkoittaa, että opiskelijan koulutuksen tuotoksilla ei olisi käyttöarvoa tulevaisuudessa seksuaalikasvatuksen opetuksessa. Olemme havainnollistaneet opettajankoulutuksesta saatujen tietojen ja taitojen puutteellisuuden vaikutusta laajemmassa kontekstissa kuvan2, Koulutuksen vaikutus seksuaalikasvatukseen, avulla.



Kuva2, Koulutuksen vaikutus seksuaalikasvatukseen.

Se, että perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää huomattavasti enemmän sisältöjä ja tavoitteita seksuaalikasvatuksesta, kuin mitä luokanopettajakoulutus antaa valmiuksia opettaa on merkittävä ongelma, sillä opettajien on pystyttävä peruskoulutuksensa ja/tai täydennyskoulutuksen avulla takaamaan laadukas opetuksen taso, jotta oppilaat voivat hankkia tietoja ja taitoja pystyäkseen toimimaan kansalaisina ja työntekijöinä (EU komissio 2013). Voidaan ajatella, että opettajakoulutuksessa on laatuvirhe, jota Deming on kutsunut *erityisistä syistä johtuviksi laatuvirheiksi*. Tämä voi johtua jälkeen jääneestä toimintaideasta, tehottomasta ajankäytöstä tai riittämättömästä tai ammattitaidottomasta henkilökunnasta. Nämä ongelmakohdat voidaan korjata vain johdon toiminnan avulla. (Raivola 2000, 28–29.) Tässä tapauksessa se tarkoittaisi opintokokonaisuuksien tarkastelua seksuaalikasvatuksen näkökulmasta johdon toimesta, sekä mahdollisia muutoksia koulutuksen sisältöihin, jolloin tulevat luokanopettajat saisivat paremmat tiedot ja taidot seksuaalikasvatuksen opettamiseen.

9. TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella opettajien valmiuksia opettaa standardien mukaista seksuaalikasvatusta. Tutkimuskysymykseemme, onko opettajalla tietoja ja taitoja opettaa standardeihin pohjautuvaa seksuaalikasvatusta, saimme tulokseksi, että toiset aihealueet olivat helpompia opettaa kuin toiset. Haastavampia ja helpompia aihealueita opettaa löytyi kaikista Greenbergin ym. nelikentän ulottuvuuksista. Kolmesta ulottuvuudesta enemmistö aiheista sijoittui helpompiin opetettaviin aiheisiin. Näitä olivat biologinen, psyykkinen ja eettinen ulottuvuus. Kulttuurillisesta ulottuvuudesta enemmistö aiheista sijoittuu haastaviin opetettaviin aiheisiin. Kulttuurillisen ulottuvuuden aiheet olivat opettajien mielestä kuitenkin vaikeimmat käsitteiltään, eli tieto siitä, mitä näillä tarkoitetaan viidesluokkalaisten kohdalla, puuttui monen aiheen kohdalla.

Kulttuurillisen ulottuvuuden aiheista helpoihin opetettaviin sijoittui kaikki ihmissuhteisiin liittyvät teemat sekä apu ja tiedonhankinta. Puolestaan haastaviin aiheisiin kuuluvat liittyvät useasti seksiin, parisuhteisiin ja niitä koskeviin kulttuurillisiin tekijöihin. Eettisen ulottuvuuden helpoihin opetettaviin aiheisiin sijoittui vastuullisuutta koskevat sekä suvaitsevaisuuteen kannustavat aihealueet. Eettisen ulottuvuuden haastavat aiheet liittyivät jollakin tavalla seksuaalisuuden ilmentämiseen.

Psyykkisestä ulottuvuudesta helpoihin opetettaviin aiheisiin sijoittui tunteisiin, ihmissuhteisiin, omaan ainutlaatuisuuteen ja omiin rajoihin liittyvät teemat. Puolestaan haastaviin opetettaviin aiheisiin sijoittui seksiä, intohimoa, sukupuoli-identiteettiä sekä intimitteettiä koskevat aiheet. Biologisesta ulottuvuudesta helpoihin opetettaviin sijoittuivat aiheet jotka käsittelivät jollakin tavalla murrosikää ja siihen liittyviä muutoksia sekä raskaus. Haastaviin opetettaviin aiheisiin puolestaan sijoittui aihealueet jotka koskivat jollakin tavalla seksiä.

Voidaan siis todeta että suurin osa haastavista opetettavista aihealueista liittyi jollain tavalla seksiin ja seksuaalisuuden ilmentämiseen. Tämä voidaan todeta jokaisen ulottuvuuden kohdalla. Tulos on huolestuttava, sillä vuonna 2006 tehdyssä seksuaaliterveyskyselyssä nuorten tiedot lapsuuden seksuaalisuusasioissa olivat usein virheellisiä (Kontula ym. 2007, 67). Myöskään opettajankoulutuksesta opiskeleva opettaja ei saa tietoa siitä kuinka seksuaalisuudesta ja seksiin

liittyvistä teemoista tulisi puhua alakouluikäisen kanssa, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma sitä vaatii.

Tutkimuksessa ilmeni, että avoin ilmapiiri ja luottamus ovat edellytys hyvälle seksuaalikasvatukselle. Myös se, että opettaja kertoi omasta itsestään ja elämästään, auttoi huomattavasti oppilaiden mielenkiinnon ja näin osallisuuden lisäämisessä. Samaan tulokseen on päätynyt myös Kontulainen ja Meriläinen tutkiessaan seksuaalikasvatuksen opetusta. Heidän tutkimuksessaan suotuisa opetustilanteen muodostumiseen vaikuttaa opettajan oma halukkuus käsitellä omia kokemuksia ja elämää oppilaiden kanssa. (Kontula ym. 2007, 113)

Erilaisten työmenetelmien avulla oppilaat saatiin opetuksen passiivisesta vastaanottajasta aktiiviksi tiedonkäyttäjäksi. Tavoitteet saavutettiin paremmin, mikäli opettajilla oli käytettävissä runsaammin materiaalia. Myös opettajien omat tiedot opettavasta sisällöstä oli merkittävässä asemassa. Monet aiheet, joista tietoa ei ollut saatu koulutuksessa, oli myös haastava opettaa. Kuitenkin poikkeuksena se, että opettajankoulutuksen monet sisällöt standardien valossa tarkasteltuna koskivat jollain tavalla kulttuurillista ulottuvuutta, joka kuitenkin osoittautui haastavimmaksi opettaa.

Tulosten valossa voidaan todeta, että opettajankoulutus ei anna tarvittavia tietoja ja taitoja opettajalle seksuaalikasvatuksen pitämiseen, jota perusopetuksen opetussuunnitelma standardien valossa tarkasteltuna, kuitenkin velvoittaa antaa. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta puuttuu lapsuuden seksuaalisuutta koskevat maininnat, mikä heijastui myös käytännön opetukseen, näkyen opettajien puutteellisena opetustaitona seksuaalisuutta ja seksiä koskevissa aihealueissa. Puolestaan ne aihealueet, jotka sijoittuivat käytännön opetuksessa helppoihiin opetettaviin aihealueisiin, olivat ihmissuhteisiin, tunne-elämään, suvaitsevaisuuteen, vastuullisuuteen, murrosiän muutoksiin ja raskauteen liittyvät seikat joista, vain jälkimmäiseen, opettajat olivat saaneet koulutusta.

10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuutta pyritään aina arvioimaan erilaisin mittaustavoin. Monet määrällisen tutkimuksen menetelmien ei ole nähty soveltuvan laadulliseen tutkimukseen tai niille on annettu erilaisia tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointitapoja on pidetty jopa epäselvinä. Laadullisen tutkimuksen tekijä usein pohtii sitä, miten kertoa mahdollisimman tarkasti mitä tutkimuksessa on tehty ja miten saatuihin tuloksiin on päädytty ja näin tekemään tutkimuksesta luotettavamman. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeri on juuri se, kuinka tarkasti tutkimuksessa tehdyt valinnat on kerrottu lukijalle. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Pyrimme ottamaan tämän huomioon tutkimuksessamme ja kertomaan lukijalle tarkasti tutkimuksen kulkua sekä perustelemaan selkeästi ja totuudenmukaisesti tutkimuksessa tehtyjä valintoja tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Varsinkin havainnointitutkimuksessa tulee kertoa olosuhteista ja paikoista, joissa aineistot kerättiin, minkä otimme myös tutkimuksessamme huomioon kertomalla opetettavasta luokasta sekä tarkemmin opetusjakson toteutustavasta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Aineiston analyysiin käytetty pitkä aika tuo luotettavuutta laadulliseen tutkimukseen, kuten myös aika joka käytetään tulkintojen tekemiseen. Tutkimuksessa tulisi aina tuoda ilmi myös tutkijan omat lähtö-oletukset ja mahdolliset ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta. (lähde)

Yksi tapa arvioida tutkimuksen luotettavuutta on sen reliabiliteetin ja validiteetin mittaamisen avulla. Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, joka tarkoittaa esimerkiksi sitä, kuinka moni arvioija päätyy samanlaiseen tulokseen. Mikäli kaksi arvioijaa päätyy samaan tulokseen, tai jos sama tulos saadaan eri tutkimuskerroilla, voidaan tutkimusta pitää reliabiliteettina. (Hirsjärvi 2009, 231.) Tutkimuksessamme on otettava huomioon, että opetusvalmiudet seksuaalikasvatukseen antamiseen saattavat olla erilaiset opettajasta riippuen, mikä voi vaikuttaa siihen, saadaanko sama jos tutkimuksen tekisi joku toinen. Esimerkiksi onnistuneen seksuaalikasvatuksen pitäminen edellyttää opettajalta motivaatiota, kiinnostusta ja avoimuutta. Ennakkotietoja aihealueesta meillä ei erityisemmin ollut ja kuten tutkimustuloksista ilmeni, emme ole saaneet koulutusta seksuaalikasvatukseen. Aihealueeseen perehtyminen tapahtui siten vasta jakson suunnittelun ohella. Opetusjakso toteutettiin ainoastaan yhdellä luokalla, jossa ei ollut

erityisemmin ongelmia tai oppilailla suuria oppimisvaikeuksia. Tutkimustulokset saattaisivat siten poiketa, mikäli vastaava jakso pidettäisiin jollakin toisella luokalla tai se koskisi laajempaa ryhmää.

Toinen käsite, jolla tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida, on validius. Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata. Validius merkitsee laadullisessa tutkimuksessa kuvauksen ja siihen liitettyjen paikkojen ja tapahtumien ja tulkintojen yhteensopivuutta. Tutkimuksessamme luokanopettajan käytännön valmiuksia arvioimme ensisijaisesti omien havaintojemme ja kokemustemme pohjalta. Luotettavuuden kannalta oli oleellista, että kirjasimme havaintomme päiväkirjoihin, jolloin havainnot eivät jääneet ainoastaan muistinvaraisiksi. Erilaisia menetelmiä käyttämällä voidaan tarkentaa etenkin tutkimuksen validiutta, jolloin puhutaan menetelmätriangulaatiosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Tutkimuksessamme tarkastelimme havainnoinnin pohjalta saatuja tutkimustuloksia vielä opetusmateriaaleihin ja oppilaiden tuotoksiin ja arvioimme sitä tukevatko ne saamiamme tuloksia. Tarkastelimme opettajankoulutuksesta saatuja valmiuksia opetussuunnitelmien osalta, mutta otimme huomioon myös oman kokemuksemme koulutuksesta. Kuitenkin se kuka opintokokonaisuutta opettaa, vaikuttaa myös sen antamaan koulutukseen. Tätä emme voineet ottaa huomioon, sillä olemme suorittaneet kurssit vain kerran. Emme ottaneet huomioon tutkimuksessamme koulutuksen ulkopuolelta saatuja tietoja ja taitoja.

Lapsiin kohdistuvaa havainnointitutkimusta tehdessä on otettava huomioon tiettyjä eettisiä seikkoja (Aarnos 2007, 170–171). Koska kyse oli lapsista, tiedotimme oppilaita, mutta myös heidän vanhempiaan ennen jaksoa tutkimuksestamme. Vanhempainillassa oppilaiden vanhemmat saivat esittää meille henkilökohtaisesti kysymyksiä, mielipiteitä ja toiveita jaksosta. Vanhemmat olivat kiinnostuneita jaksostamme ja halusivat keskustella aiheesta. Annoimme lisäksi jokaisen oppilaan kotiin tutkimuksestamme kertovan tiedotteen, joka sisälsi yhteystietomme. Koska kyseessä oli normaalikoulu, tutkimuslupia emme tähän tutkimukseen hankkineet, sillä tutkimuksemme ei sisällä henkilökohtaisten tietojen keräämistä.

Ennen lasten tutkimista on otettava huomioon, ettei tutkimus saa vahingoittaa lasta millään tavoin (Tampereen yliopisto 2011b). Tutkimustamme ennen kerroimme oppilaille, että tarkastelemme omia opetusvalmiuksiamme ja apuna siinä käytämme myös heidän tuottamiaan materiaaleja sekä havaintojamme opetuksesta ja luokahuonetyöskentelystä. Oppilaat ottivat tiedon vastaan neutraalisti. Lasten käyttäytyminen saattaa myös muuttaa tutkijoiden läsnä ollessa, joten emme esimerkiksi tehneet muistiinpanoja opetuksen aikana. Tutkimuksessamme emme havainneet, että lasten käytös olisi muuttunut, sillä olimme käyneet ennen opetusjakson alkua

tutustumassa luokkaan. Tämä onkin suositeltavaa, sillä lapsen on saatava tottua tutkijoihin ennen varsinaista tutkimusta (Aarnos 2007, 170–171).

11. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien käytännön opetusvalmiuksia seksuaalikasvatukseen sekä opetuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus osoitti, että käytännön opetusvalmiuksissa oli puutteita lapsen seksuaalisuudesta ja seksiä koskevien asioiden opetuksessa. Lisäksi tutkimus osoitti, että taustalla vaikuttavat tekijät, kuten perusopetuksen opetussuunnitelma sekä opettajankoulutus eivät ole linjakkuudessa keskenään seksuaalikasvatuksen osalta. Mielestämme tämä on merkittävä tulos lasten ja nuorten seksuaaliterveyden edistämisen kannalta. Erilaisten seksuaaliterveyttä koskevien uhkien lisääntyessä ja sosiaali- ja terveystalveluihin kohdistuvien leikkausten myötä, perusopetuksessa annettavan seksuaalikasvatuksen tarve tulee yhä voimakkaammin esille.

Tutkimuksessamme toteutetun opetusjakson aikana huomasimme, että alakoulussa on mahdollista pitää standardien mukaista seksuaalikasvatusta, kunhan opettajia koulutetaan asian tiimoilta paremmin ja seksuaalikasvatukseen liittyvää materiaalia kehitetään enemmän. Nämä tulokset saimme päätyessämme laajentamaan näkökulmaamme opettajan opetusvalmiuksien tarkastelusta myös taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Pohdimme jälkeinpäin, että päätöksemme laajentaa näkökulmaamme, oli onnistunut, sillä näin saimme yllättävääkin tietoa opettajankoulutuksen puutteista.

Tutkimuksemme ajankohtaisuus tuli esille tarkastellessa seksuaalikasvatukseen liittyviä aiempia tutkimuksia. Suurin osa tutkimuksista sijoittuu yläkouluun (esim. Kontula & Meriläinen 2007, Kosunen 2004). Tämän vuoksi tutkimuksestamme saatu tieto on tärkeää, ja sen rooli alakoulun seksuaalikasvatuksen kehittämiseen myös hyödyllinen. Toteutimme tutkimuksen toimintatutkimuksen tapaan, kuuden viikon opetusjakson avulla, ainoastaan yhdellä alakoulun viidennellä luokalla: Tämän vuoksi tutkimuksen yleistettävyyttä varten jatkotutkimuksena voisi ajatella kattavamman tutkija- ja kohdejoukon valitsemista. Tutkimus kuitenkin tuotti paljon käyttökelpoista tietoa, jota ilman jatkotutkimuksiakin voi hyödyntää. Tuloksia voidaan käyttää esimerkiksi seksuaalikasvatukseen liittyvän materiaalin tuottamiseen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Lasten ja nuorten seksuaalisuudesta on saatavilla paljon tietoa. Silti seksuaalikasvatus ammattilaisten taholta on edelleen puutteellista. WHO:n mukaan opettajien

kouluttamattomuus ei kuitenkaan saisi estää seksuaalikasvatuksen antamista, vaan ihannetilanteessa opettajat ovat koulutettu tehtävään (WHO 2010, 36). Oman opetusjaksomme aikana huomasimme, että meidän on mahdollista opettaa seksuaalikasvatusta, vaikka emme olleet saaneet siihen koulutusta. Kuitenkin tutkimustulosten valossa voidaan pohtia, edistääkö puutteellinen seksuaalikasvatus seksuaaliterveyttä riittävästi?

Suomen valtion alainen Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos on hyväksynyt WHO:n seksuaalikasvatuksen standardit myös omaksi ohjenuorakseen. Myös Opetushallitus on pyrkinyt noudattelemaan standardien sisältöjä ja tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Kuitenkin opettajankoulutuksessa ei näy standardien vaikutusta, jolloin se heijastuu myös perusopetuksen laatuun. Tutkimuksemme antaa mahdollisuuden kehittää opettajakoulutuksen osallisuutta seksuaaliterveyden edistämiseen, sillä tuloksia voidaan hyödyntää opintokokonaisuuksien päivittämiseen seksuaalikasvatuksesta. Olemme tutkimuksemme löytäneet ne opintokokonaisuudet, joiden alla myös seksuaalikasvatusta voisi käsitellä. Lisäksi olemme koonneet yhteen ne tiedot ja taidot, joissa opettajilla on puutteita (ks. 7.5). Koulutuksen lisäksi tutkimustuloksiamme voidaan käyttää erilaisten seksuaalikasvatukseen liittyvien materiaalien tuottamiseen. Olemme koonneet opetusjaksomme perusteella ne aihealueet joihin opettajat kaipaisivat lisää materiaalia tuntiopetuksen tueksi (ks. 6.5).

Tutkimuksemme jälkeen pohdimme mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia. Kuten edellä mainitsimme tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta, yksi ehdotus jatkotutkimukseksi voisi olla sama tutkimusasetelma, mutta määrällisesti kattavampi kohdejoukko, niin opettajien kuin oppilaiden suhteen. Tämän kaltainen tutkimus antaisi myös tietoa siitä, kuinka paljon opettajan persoona ja motivaatio vaikuttavat seksuaalikasvatuksen laatuun. Mielenkiintoista olisi myös huomata, sijoittuvatko samat aihealueet helppoihin ja haastaviin aihealueisiin, jos luokkatasot olisivat tutkimuksessa vaihtelevia.

Opetusjaksomme kesto oli kuusi viikkoa. Tämän pituisen jakson aikana ei ole mahdollista luotettavasti kertoa, kuinka paljon opetusjaksolla opitut tiedot ja taidot vaikuttavat oppilaiden asenteisiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen. Pidempikestoisen opetusjakson avulla tätäkin voisi tutkia. Tutkimuksemme aineisto olisi antanut mahdollisuuden tutkia myös oppilaiden oppimista. Tutkimusongelman kannalta kuitenkin jouduimme rajaamaan tämän pois tutkimuksestamme. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää miten oppilaiden tiedot karttuivat ja tarkastella tätä samaisen Greenbergin, Bruessin ja Mullenin seksuaalisuusteorian avulla. Näin voitaisiin saada tietoa siitä, ovatko opettajien opetusvalmiuksilla ja oppilaiden tiedon karttumisella yhteyttä.

Kuitenkin kiinnostavin jatkotutkimusehdotus on mielestämme pitkittäistutkimus, jossa tarkastelu kohdistuu nuorten seksuaaliseen käyttäytymiseen. Jatkotutkimuksessa voidaan tutkia

seksuaalikasvatuksen vaikuttavuutta nuorten seksuaaliseen käyttäytymiseen ja eriarvoisuuteen seksuaaliterveyden kokemisessa silloin, kun seksuaalikasvatus on aloitettu jo päiväkotikäytössä.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Haastattelu, havainnointi ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-183.

Aira, T. 2010. Terveystieto. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Peruseräraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy, 110-115.

Ahola, M., Antikainen, Marjo-Riitta, & Salmesvuori, P. 2006. Seksuaalisuus kristinuskon historiassa. Teoksessa M. Ahola, M. Antikainen & P. Salmesvuori (toim.) Taivaallista seksiä. Hämeenlinna: Karisto kirjapaino Oy, 7-11.

Alajoki, P. 2005. Naiseus vedenjakajalla. Kristillinen näkökulma feminismiin. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

Apter, D., Kontula, O., Ritamies, M., Sieberg, R. & Hovatta, O. 2005. Suomalaisten terveys. Seksuaaliterveys. Terveyskirjasto: Duodecim. Viitattu 29.3.2013
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=suo00015

Brusila, P. 2008. Seksuaalisuus eri kulttuureissa. Duodecim. Otava: Keuruu.

Cacciatore, R. 2007. Huomenna pannaan pussauskoppiin. Eväitä tyttönä ja poikana kasvamisen haasteisiin syntymästä murrosikään. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Dunderfelt, T. 1999. Elämänkaari psykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: Kirjapainoyksikkö.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

EU komissio. 2007. Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille. Opettajankoulutuksen laadun parantaminen. Viitattu 15.1.2013
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0392:FI:NOT>

Foucault, M. 2010. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. Suomennos Kaisa Sivenius. Tampere: Gaudeamus.

Greenberg, J. S., Bruess, C. E., Mullen, K.D. 1993. Sexuality. Insights and issues. United States of America: Wm. C. Brown communications, Inc.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräys menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-167.

Heikkinen, H.L.T. 2007a. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjäläinen (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, H. L. T. 2007b. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 196-211.

Heikkinen H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjäläinen (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjäläinen (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Ilmonen, T. 2006. Seksuaalineuvonta. Teoksessa D. Apter, L. Väisänen & K. Kaimola (toim.) Seksuaalisuus. Hyväsylä: Gummerus, 41-59.

Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopisto paino Oy, 138-159.

Kaltiala-Heino, R. 2004. Seksuaalisuus ja mielenterveys nuoruusiässä. Näkökulmia nuorten seksuaaliterveyteen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 282. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 61-70.

Kannas, L. 1993. Nuorten seksuaalikasvatuksen tavoitteita, tehtäviä ja menetelmällisiä erityispiirteitä. Teoksessa L. Kannas (toim.) Ihanan tukala seksuaalisuus. Helsinki: Painatuskeskus, 9-36.

Karvonen, S. 1998. Kasvuehtoja vai elämänvaihe: näkökulmia nuorten ja lasten terveyteen. Teoksessa O. Rahkonen & E. Lahelma (toim.) Elämänkaari ja terveys. Tampere: Tammer-Paino Oy, 66-81.

Kinnunen, S. 2001. Tytöt pojat & seksi. Kuinka tuen lapsen seksuaalista kasvua. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Kontula, O. 2006. Suomalaisten seksuaalikulttuuri. Teoksessa D. Apter, L. Väisänen & K. Kaimola (toim.) Seksuaalisuus. Hyväsylä: Gummerus, 27-37.

Kontula, O. 2009. The origin of sexuality and sexual knowledge. Teoksessa O. Kontula (toim.) Between sexual desire and reality. Helsinki: Väestöliitto, 11-28.

Kontula, O. & Meriläinen, H. 2007. Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Helsinki. Väestöliitto: Väestöntutkimuslaitos.

Korhonen, E., Lipsanen, L. & Yli-Räsänen, H. 2009. Seksuaalioikeudet kuuluvat kaikille. Väestötietosarja 18. E. Korhonen & L. Lipsanen (toim.) Helsinki: Priimus Paino Oy.

Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. 2010. Portaita pitkin. Lapsen ja nuoren seksuaalisuuden kehittyminen. Opas vanhemmille. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kosunen, E. 2004. Seksuaalikäyttäytymisen muutokset. Teoksessa E. Kosunen & M. Ritamo (toim.) Näkökulmia nuorten seksuaaliterveyteen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 282. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 46-59.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus, kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Tammer-paino Oy.

Liinamo, A. 2000. Seksuaalikasvatus Suomessa. Teoksessa O. Kontula & I. Lottes (toim.) Seksuaaliterveys Suomessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 221-236

Liinamo, A. 2004. Nuorten seksuaalikasvatusohjelmien vaikuttavuus. Teoksessa E. Kosunen & M. Ritamo (toim.) Näkökulmia nuorten seksuaaliterveyteen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 282. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 125-136.

Lottes, I. 2000a. Uusia näkökulmia seksuaaliterveyteen. Teoksessa O. Kontula & I. Lottes (toim.) Seksuaaliterveys Suomessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 13-35.

Lottes, I. 2000b. Seksuaaliterveyden yhteiskunnallinen malli. Teoksessa O. Kontula & I. Lottes (toim.) Seksuaaliterveys Suomessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 36-55.

Lähdesmäki, S. & Peltonen, H. 2000. Seksuaalikasvatus koulussa. Teoksessa O. Kontula & I. Lottes (toim.) Seksuaaliterveys Suomessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 208-216.

Niikko, A. 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 212-228.

Nissinen, M. 1994. Seksuaalimyönteinen raamattu. Teoksessa K. Kopperi, A. Kylliäinen, T. Paananen & A. Tammi (toim.) Haukattu hedelmä. Seksuaalimoralismista moraaliseen seksuaalisuuteen. Jyväskylä: Kirjapaino Oy, 13-38.

Nummelin, R. 1997. Seksuaalikasvatusmateriaalit – Millaista seksuaalisuutta nuorille? Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 206.

Peltonen, H. 2013. WHO:n standardeista. Email heidi.peltonen@oph.fi

POP. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Stålström, O. & Nissinen, J. 2000. Seksuaalinen tasavertaisuus edistää seksuaalista hyvinvointia. Teoksessa O. Kontula & I. Lotter. (toim.) Seksuaaliterveys Suomessa Tampere: Tammer-Paino Oy, 125-145.

Tampereen yliopisto 2011a. Kasvatustieteiden tiedekunta. Arkistoitu opetussuunnitelma vuosille 2011-2012.

<https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=113&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=LUOK>

Tampereen yliopisto. 2011b. Tutkimusetiikka: Eettiset periaatteet. Viitattu 18.4.2013. <http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/periaatteet.html>

Tampereen yliopisto 2012. Kasvatustieteiden yksikkö. Opinto-opas vuosille 2012–2015.

<https://www10.uta.fi/opas/tieteenalayksikko.htm?opsId=125&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Väestöliitto. 2013a. Tietoa seksuaalisuudesta. Viitattu 15.2.2013

<http://www.vaestoliitto.fi/seksuaalisuus/tietoa-seksuaalisuudesta/>

Väestöliitto. 2013b. Seksuaaliterveys. Viitattu 15.2.2013

http://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/tietoa_vanhemmille/murrosikaisten-vanhemmat/tietoa/seksuaalisuus_ja_seurustelu/seksuaalisuus/mita_seksuaalisuus_on/seksuaaliterveys/

Välimaa, R. 2004. Terveystieto ja seksuaaliopetus – haaste oppilaan ja opettajan oppimiselle. Teoksessa E. Kosunen & M. Ritamo (toim.) Näkökulmia nuorten seksuaaliterveyteen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 282. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 137-158.

WHO (Maailman terveysjärjestö). 2010. Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille. Helsinki: Valopaino Oy.