

OULUN YLIOPISTO
Humanistinen tiedekunta
Informaatiotutkimus

Mira Timlin

SEKSUAALIKASVATUKSEN OPETUSMATERIAALIEN TIETOLÄHTEIDEN
ARVIOINTI TERVEYSTIEDON AINEENOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Informaatiotutkimuksen
kandidaatintutkielma
Oulu 2023

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 SEKSUAALIKASVATUS JA OPPIMATERIAALIT	3
2.1 Seksuaalikasvatus.....	3
2.2 Seksuaalikasvatuksen oppimateriaalit.....	4
2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma POPS 2016	5
2.3.1 Terveystiedon opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9	6
3 TIEDONHANKINTATUTKIMUS	7
3.1 Informaatiokäyttäytyminen ja tiedonhankintatutkimus.....	7
3.2 Tiedonlähteet ja kanavat.....	9
4 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	11
4.1 Tutkimuskysymykset	11
4.2 Laadullinen tutkimus.....	12
4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmä.....	12
4.4 Aineiston analyysi.....	14
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	17
5.1 Opettajien käyttämät tiedonlähteet.....	17
5.1.1 Oppikirjaan sidonnaiset lähteet	17
5.1.2 Henkilölähteet	18
5.1.3 Internetin lähteet.....	21
5.1.4 Muut lähteet.....	22
5.2 Tiedonlähteiden arviointi opettajien näkökulmasta	23
6 POHDINTA	27
6.1 Johtopäätökset ja pohdinta	27
6.2 Tutkimuksen puutteet ja jatkotutkimus	30
LÄHTEET.....	31
LIITTEET	33
LIITE 1 HAASTATTELUPYYNTÖ.....	33
LIITE 2 HAASTATTELURUNKO.....	34

1 JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee terveystiedon aineenopettajien seksuaaliterveystietoa koskevan opetusmateriaalin lähteiden arviointia ja valintaa opettajien näkökulmasta. Innostus tutkimusaiheeseen kumpuaa kiinnostuksesta selvittää, mitä ja minkälaisia tiedonlähteitä seksuaalikasvatuksen opetusmateriaalien valinnassa suositaan. Seksuaalikasvatus peruskoulussa on kokenut suuren muutoksen pelkästään muutaman vuosikymmenen aikana, seurauksena siitä, että seksuaalisuuden tarkastelu sosiokulttuurisena ilmiönä on kokenut muutoksen. Tämän myötä myös seksuaalikasvatuksen oppimateriaalit ovat ainaisen kehittämisen kohteena. Opettajien käyttämiä lähteitä seksuaalikasvatukselle on tarjolla lukemattomia, osa myös menneiltä ajoilta, jotka sisältävät jo vanhentunutta tietoa. Opetusmateriaalien lähteiden tutkiminen on laaja kysymys sinänsä, koska varsinaisen oppikirjan valitsemisen lisäksi opettaja itse suunnittelee myös muunlaisen oheismateriaalin käytön. Tämä tuo tutkimukseen syvyyttä, sillä opetusmateriaalien multimediaalisuus voidaan ottaa huomioon tutkimuksessa (vrt. kiinnostus pelkkään varsinaisen oppikirjan valintaan).

Mielenkiintoni on kohdistunut Suomessa tapahtuvaan opetukseen, joka pyrkii kansalliseen opetuksen laadun koherenssiin, tasa-arvoon ja yhteiskunnan luokkaerojen kaventamiseen (Opetushallitus, 2014a). Suomalaisten opettajien ja opettajajarjoittelijoiden ammatillisesta informaatiokäyttäytymisestä on jonkin verran tutkimusta (Jokiniemi, 2006; Tanni, 2012). Kuitenkaan opettajien omia näkökulmia ja käsityksiä seksuaaliterveystiedon oppimateriaalien lähteistä ei ole Suomessa tutkittu, mutta itse oppimateriaaleja on sisällönanalyttisesti tarkasteltu useammalta vuodelta. Mielestäni juuri informaatiotutkimuksen tieteellinen panos aiheeseen on tärkeä. On ymmärrettävä, miksi opetuksen tuntisuunnittelussa työskentelevä ammattitaitoinen opettaja valitsee juuri ne lähteet ja oppimateriaalit, joihin päätyy.

Peruskoulun opetuksesta linjataan tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman 2016 (tästä lähtien POPS 2016) perusteissa. Siinä opetuksen määritellään toteutettavan

mm. interaktiivisuuden, median käytön ja osallistavan toiminnan kautta. Nämä tuovat eroa aikaisemmille opetussuunnitelmille. POPS 2016 linjaa oppiaineet halkovan monilukutaidon olevan tärkeä kehityksen kohde. (Opetushallitus, 2014a). Näiden opettajan työn pohjana toimivien linjausten pohjalta herääkin mielenkiinto oppimateriaalin valintaa koskien. Millaiseksi opettajat itse ymmärtävät hyvän seksuaaliterveystiedon tiedonlähteen? Millaisia oppimateriaalia koskevia tiedonlähteitä he suosivat? Millaisten tiedonhankintaprosessien kautta materiaaleihin päädytään?

Tutkimusaiheeni kuuluu informaatiokäyttämisen tutkimuksen alueelle. Tutkimuksessani keskitytään tiedonhankinnan teemoihin ja tutkimusalueeseen. Informaatiokäyttämisen sisälle lukeutuvista tärkeistä käsitteistä tiedon tarve, tiedonhankinta sekä tietolähteiden arviointi ja valinta (Haasio et al., 2019) nousevat tutkimukseni keskiöön. Tarkemmin rajattuna tutkimuksessa kysytään, miten hyvä seksuaalisen terveystiedon oppimateriaalin lähde ymmärretään opettajien näkökulmasta.

Tuntien koostamisessa tärkeänä pohjana opetuksen suunnitteluun kuuluu Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma (jo edellä mainittu POPS 2016). Se määrittelee opetusvaatimuksen myös oppiainekohtaisesti terveystiedolle, jonka sisälle kuuluu seksuaalisen terveystiedon opetus vuosiluokilla 7–9. Opetussuunnitelma toteutetaan aina kuntakohtaisesti ja siitä mahdollisesti jälleen koulukohtaisesti. Aineenopettaja pohjaa oppituntien suunnittelutyönsä (sis. oppimateriaalien valinta) näihin portaittain rakentuneisiin viitekehyksiin. (Opetushallitus, 2014a).

Aineistoni koostuu oululaisista terveystiedon aineenopettajista. Terveystiedon opettajat ovat usein myös liikunnan opettajia. Tutkimuksessa ei kiinnitetä huomiota opettajan muihin opetettaviin oppiaineisiin, kunhan hän on terveystiedon opettaja ja hänellä on kokemusta seksuaaliterveystiedon oppituntien suunnittelusta ja toteutuksesta. Aineistokoko on 2 yläasteella toimivaa terveystiedon aineenopettajaa.

2 SEKSUAALIKASVATUS JA OPPIMATERIAALIT

Toisessa pääluvussa esittelen tutkimuksen kannalta olennaiset keskeiset käsitteet seksuaalikasvatuksen ja oppimateriaalien määrittelyn osalta. Lisäksi sivuan perusopetuksen opetussuunnitelma POPS 2016:n näkemyksiä terveystiedon ja tarkemmin seksuaaliterveystiedon opettamisesta vuosiluokilla 7–8. Käsitteiden määrittelemisen selventää tutkimukseni yhteyttä seksuaalikasvatukseen ja opettajien toimintaan oppimateriaalien koostamisen parissa. Huomioitavaksi viitekehyyksi nousee POPS 2016, jonka puitteissa seksuaalikasvatusmateriaalit valitaan oppituntisuunnitelmaan.

2.1 Seksuaalikasvatus

Seksuaalikasvatusta ja -kasvamista tapahtuu läpi elämän. Tavoitteena on saattaa yksilö tietoiseksi seksuaalisuuden monipuolisista ulottuvuuksista, kehollisesta toiminnasta sekä seksuaalioikeuksista (Bildjuschkin, 2015). Maailman terveysjärjestö WHO (2010) määrittää seksuaalikasvatuksen sisälle kuuluvan kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen, vuorovaikutteisen ja fyysisen näkökulman.

Lukuisat eri henkilöt ja tahot osallistuvat lapsen ja nuoren seksuaalikasvatukseen tämän elämän aikana, mutta kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen toteutumisesta parhaiten vastaa peruskoulu (WHO, 2014). Tieto seksuaalisuudesta rakentuu kerrostuen, joten suunnitelmallisuus seksuaalikasvatuksessa on tärkeä elementti. (Bildjuschkin, 2015.) Myös suomalainen opetus perustuu suunnitelmallisuuteen ja tiedon kumulatiiviseen rakentumiseen. Suomalaisessa perusopetuksessa terveystieto eriytyy omaksi oppiaineekseen vuosiluokilla 7–9. Seksuaalikasvatus lukeutuu käsiteltäväksi terveyden osa-alueeksi kyseisessä oppiaineessa. Vuodesta 2012 terveystietoa ovat voineet Suomessa opettaa vain lisäkoulutuksen saaneet opettajat (Bildjuschkin, 2016).

2.2 Seksuaalikasvatuksen oppimateriaalit

Uusikylä ja Atjonen (2005, 163–164) kertovat oppimateriaalin olevan oppiainesta sisältävä tietolähde. Oppimisympäristön käsitteellä taas tarkoitetaan fyysistä ympäristöä, toimintatapoja, kasvattajan ja oppijan rooleja oppimisprosessin aikana, oppimisilmapiiriä sekä yksilöiden välistä vuorovaikutusta (Lindblom-Ylänne et al., 2015). Verkon sisältöjen käyttäminen opettamisessa puolestaan hälventää oppimateriaalin ja oppimisympäristöjen välistä rajaa, sillä internetin tarjoamat mahdollisuudet opettamisessa voivat samaan aikaan toimia sekä oppimateriaalina että -ympäristönä (Bildjuschkin, 2015). Uusikylä ja Atjonen (2005) ryhmittelevät oppimateriaalit seuraavanlaisesti: kirjallinen oppimateriaali (mm. oppi- ja kurssikirjat, opettajan oppaat, sanomalehdet, monisteet), visuaalinen oppimateriaali (mm. kuvat, diat), auditiivinen oppimateriaali (mm. äänitteet, levyt, radio), audiovisuaalinen oppimateriaali (mm. elokuvat, videot, tv-ohjelmat), digitaalinen oppimateriaali (mm. internetsivut, e-kirjat) ja muu oppimateriaali (mm. esineet, simulaattorit, oppimispelit). Oppikirjan pohjana toimii sen pedagoginen perusta ja pyrkimys lukijansa opettamiseen. Oppikirjojen tuoteperheisiin kuuluvat yleensä opettajan painos, oppilaille suunnattu painos ja tehtäväkirja. Muusta kirjallisuudesta oppikirjat erottaa pohjautuminen opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelman perusteisiin (Heinonen, 2005). Tässä tutkimuksessa oppimateriaaleiksi määritellään kaikki kirjalliset, auditiiviset, visuaaliset, audiovisuaaliset ja digitaalisen oppimisympäristön materiaalit, jotka opettaja valitsee tarkoituksenmukaisesti seksuaalikasvatuksen opettamista varten.

Biljuschkin (2015) toteaa työpaperissaan, että seksuaalikasvatusmateriaaleja tuottavia tahoja on monia. Julkiset tahot, kuten Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, Väestöliitto, yliopistot ja muut oppilaitokset ovat tärkeitä luotettavan seksuaaliterveystiedon materiaalien tuottajia. Tarjontaa lisäävät myös kirjakustantamoiden, TV:n, radion ja kaupallisten kuin yksityisten tahojenkin seksuaalikasvatusmateriaalit. Tämän lisäksi materiaalia voivat tuottaa niin kasvattajat kuin oppijatkin. Potentiaalisen oppimateriaalin

tarjonta on runsas, jolloin tärkeään asemaan nousee laadun ja tiedontuottajien omien intressien pohtiminen. (Bildjuschkin, 2015.)

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma POPS 2016

Opetushallituksen vuonna 2014 julkaisema Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antaa vankan pohjan sille, miten perusopetus toteutetaan suomalaisissa kouluissa. POPS 2016 pohjautuu perusopetuslakiin ja -asetukseen. Sen perusteella Suomessa järjestettävän perusopetuksen on tähdättävä tasa-arvoiseen koulutukseen ja tarjota hyvät lähtökohdat oppilaan kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen vuosiluokilla 1–9 (Opetushallitus, 2014a). Opetushallituksen opetussuunnitelmaa sovelletaan edelleen kehittämään ja rakentamaan paikallisia opetussuunnitelmia, jotka suunnitellaan ja toteutetaan kunta- ja koulukohtaisesti. Näin paikalliset erityispiirteet tulee huomioida ja tuottaa osaksi opetuksen toteutusta (Opetushallitus, 2014a ja Opetushallitus, 2014b).

Nykyisen opetussuunnitelman vahvana suuntana esitetään laaja-alaisen osaamisen käsite. Tämä tarkoittaa mm. oppiainerajojen murtamista, nyky-yhteiskunnan tieto- ja taitoalojen vaatimukseen vastaamista ja monilukutaidon oppimista. (Opetushallitus, 2014b). Monilukutaidon käsitteellä tarkoitetaan kykyä tulkita, ymmärtää ja tuottaa erilaisia tekstejä. Monilukutaidon yhteydessä tekstit ymmärretään laajana käsitteenä, sisältäen sanallisen, auditiivisen, numeerisen ja kinesteettisen ilmaisun ja näiden yhdistelmiä (Kupiainen et al., 2015). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista kirjataan lisäksi seuraavasti:

Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluvat myös itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Lisäksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin sisältyvät kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (Opetushallitus, 2014b.)

2.3.1 Terveystiedon opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9

Terveystiedon opetus tapahtuu perusopetuksen alaluokilla osana laajempaa oppiainekokonaisuutta, ympäristöoppia. Omaksi oppiaineekseen terveystieto itsenäistyy yläluokilla. Oppiaineen tehtävästä vuosiluokilla 7–9 määrätään POPS 2016:ssa (2014a) seuraavasti: terveystiedon opiskelu luo edellytykset eri terveyden osa-alueiden ymmärrykseen ja osaamiseen, arvokkaaseen elämään ja tietoisuuteen ihmisoikeuksista. Terveystieteen kuuluvat psyykkiset, sosiaaliset ja fyysiset osatekijät otetaan huomioon terveydellisten tietojen, taitojen, itsekritiikin ja eettisen vastuullisuuden kasvattamisessa. Terveystietoa tarkastellaan eri ikäkausien mukaisesti muuttuvan yksilön, perheen, yhteisön ja yhteiskunnan kehitysvaiheiden kautta.

Terveystiedon tavoitteiden keskeiset sisältöalueet kuvataan tunnuksilla S1-S3. Tavoitteiden sisältöalueiden pohjalta opetus muodostetaan selkeiksi opintokokonaisuuksiksi, jotka etenevät ikäkausien mukaisesti. Sisällöltään se painottaa terveyden psyykkis-fyysis-sosiaalisen kokonaisuuden, nuoren muuttuvien elämäntilanteiden sekä kasvun ja kehityksen huomioimista. Paikallisuutta, ajankohtaisuutta ja globaalisuutta hyödynnetään opetuksessa. (Opetushallitus, 2014a). Seksuaalisuus saa erillisen maininnan kohdissa S1 ja S2.

S1 Terveyttä tukeva kasvu ja kehitys. Sisältöalueessa painotetaan identiteetin, itsetuntemuksen, omakuvan muodostumista sekä seksuaalisen kehityksen vaiheita. Muita painotettuja teemoja ovat mm. huolenpito, perhesuhteet, vuorovaikutustaidot, mielenterveydellinen hyvinvointi ja itsensä arvostaminen.

S2 Terveyttä tukevat ja kuluttavat tekijät sekä sairauksien ehkäisy. Seksuaaliterveystiedon osalta sisältö syvennyy käsittelemään seksuaalista kehitystä, seksuaalisuutta käsitteenä ja seksuaaliterveyden eri osa-alueita. Muita painotettavia

teemoja ovat arjen terveydelliset rutiinit, terveyttä edistäviä ympäristöjä sekä mielenterveydellisiä ja vapaa-ajan toimintoja.

S3 Terveys, yhteisöt, yhteiskunta ja kulttuuri. Sisältöalueen huomio keskittyy nuoren opiskelu-, työ-, sekä yleisesti toimintakykyyn. Painotetaan vastuullisen kuluttamisen ja kestävänsosiaalisen toiminnan merkitystä. Käydään läpi nuoren vaikuttamismahdollisuuksia, terveydellisiä palveluita ja keskeisiä terveyden edistämisen ja sairauksien ehkäisyn keinoja. Monilukutaidon osalta pohditaan luotettavan terveydellisen tiedon sekä terveystiedon, -markkinoinnin ja -vaikuttamisen ominaisuuksia.

3 TIEDONHANKINTATUTKIMUS

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen teoriataustan. Tutkimukseni pohjautuu informaatiokäyttäytymiseen ja tarkemmin tiedonhankintatutkimukseen. Tutkimukseni teoreettisen tarkastelun keskiöön nousevat Haasion ja Savolaisen (2019) määritelmä tiedonlähteistä ja kanavista. Erään tiedonlähteen, eli oppimateriaalin kohdalla nojataan Uusitalon ja Atjosen (2005) määrittelyyn. Nämä käsitteet ja niiden käyttö upotetaan tiedonhankinnan malliin, joka esitellään seuraavassa alaluvussa.

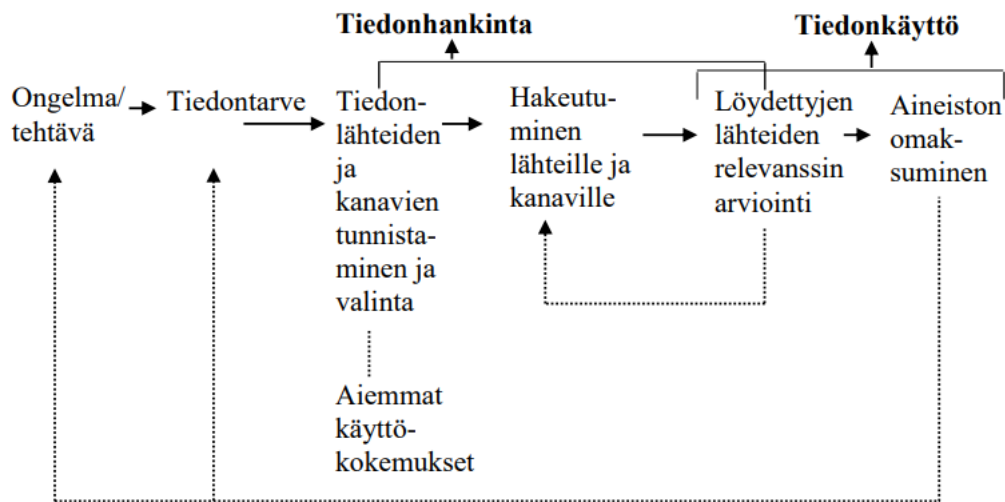
3.1 Informaatiokäyttäytyminen ja tiedonhankintatutkimus

Tutkimukseni aihe kuuluu tiedonhankintatutkimuksen piiriin, joka sisältyy informaatiokäyttäytymisen tutkimukseen. Casen ja Givenin (2016) mukaan informaatiokäyttäytyminen koostuu tarkoituksellisesta ja tarkoituksettomasta käyttäytymisestä, jonka avulla informaatiota hankitaan ja toisaalta ei hankita. Näihin kuuluu mm. tiedonhankinta, tiedonvälttely, sekä laajemmassa kontekstissa se, miten ihmiset käsittävät tiedon elämässään (Case & Given, 2016). Wilsonin (1999) mukaan informaatiokäyttäytymisellä voidaan ymmärtää ne toiminnot, jotka ovat yhteydessä ihmisen tiedontarpeen tiedostamiseen ja sen muotoiluun sekä tiedon hakemiseen, käyttöön ja siirtämiseen.

Tiedonhankintatutkimus keskittyy tiedontarpeiden, tiedonhankinnan ja tiedonkäytön tutkimukseen. Keskeiset tiedonhankintatutkimuksen kysymykset koskevat mm. yksilön tiedontarpeiden syntymistä ja muodostumista, tiedonlähteiden ja kanavien valintaa ja luonnetta sekä niiden hyödyntämisen useutta, tiedonhankinnan esteitä ja sitä, mihin tarkoituksiin ja miten tietoa käytetään. Tiedonhankintatutkimus on kiinnostunut niistä kognitiivisista, yhteiskunnallisista, kulttuurisista ja yksilöllisistä syistä, jotka vaikuttavat yksilön tiedonhankintaan. Yksilöä tarkastellaan siis toimijana. Tiedonhankintatutkimuksen intressit ovat makrotason ilmiöiden tutkimisessa, mikä eroaa

esim. tiedonhaun tutkimuksesta, joka on keskittynyt tiedon hakemista helpottavien käsitteiden, järjestelmien ja menetelmien tutkimiseen. (Haasio & Savolainen, 2004). Tiedonhankinta ei ole itseisarvoista toimintaa, vaan sen merkitys muodostuu palvellessaan päämäärätoimintaa, kuten opiskelua, suunnittelua, ongelmanratkaisua tai harrastuksia (Savolainen, 2010).

Tiedonhankintaprosessissa puhutaan tapahtumaketjusta, jonka vaiheittaiset osat ovat tiedontarve, tiedonhankinta ja tiedonkäyttö. Tiedontarve virittää eri toimintojen kautta tiedonhankintaprosessin, jossa aiempien kokemusten perusteella tiedon hakija hakeutuu tiedonlähteille ja kanaville. Seuraavaksi tiedon hakija punnitsee käsiin saadun aineiston relevanssia ja ottaa sen haltuun. Viimeksi mainittu vaihe on osa tiedonkäyttöä, jonka kautta tiedon hakija saattaa uudelleenarvioida työtehtävän tai ongelman, mikä taas voi tuottaa uusia tiedontarpeita. (Savolainen, 2010). Tiedonhankinta kattaa tiedonlähteiden relevanssin arvioinnin, jolloin tiedonhankinnan ja tiedonkäytön käsitteet menevät osittain päällekkäin (kuvio 1) (Savolainen, 2010).



Kuvio 1. Tiedonhankintaprosessi. (Savolainen, 2010).

Savolaisen (2010) havainnoiman prosessikuvion mukaan tiedonhankinta on iteroiva kehä toimintoja, jotka pääosin seuraavat toinen toistaan. Ongelma tai tehtävä, esimerkiksi työtehtävä, synnyttää tiedontarpeen, joka johtaa tiedonlähteiden ja kanavien tunnistamiseen ja valintaan. Tähän vaikuttavat aiemmat käyttökokemukset erinäisistä lähteistä ja kanavista. Tiedon hakija hakeutuu valitsemilleen lähteille ja kanaville ja arvioi niiden relevanssia, jolloin hän joko hakeutuu uusille lähteille ja kanaville tai tyytyy aiempiin ja omaksuu niiden sisältämän aineiston. Lähteiden relevanssin arviointi ja aineiston omaksuminen kuuluvat osaksi tiedonkäytön vaihetta, joka osittain kuuluu tiedonhankinnan sisälle.

Valitsin tutkimukseeni tämän Savolaisen tiedonhankinnan kuvailun, koska se kattaa lähteiden relevanssin arvioinnin ja tunnistaa sen osaksi tiedonhankinnan prosessinomaista kehää. Tutkimukseni on kiinnostunut nimenomaan tästä yksittäisestä tiedonhankinnan ja tiedonkäytön osasta. Tavoitteena on selvittää, miten opettajat kuvailevat oman tiedonlähteidensä relevanssin arvioimisen, sekä miten he tunnistavat puheessaan käyttämänsä tiedonlähteet ja kanavat.

3.2 Tiedonlähteet ja kanavat

Tutkimukseni kiinnostus suuntautuu opettajien käsityksiin hyvästä tiedonlähteestä ja lopulta sellaisen valinnasta. Tiedonlähteiden tutkimus on oleellinen osa informaatiokäyttäytymisen alle kuuluvaa tiedonhankintatutkimusta. Yleisesti tiedonhankintatutkimuksessa ollaan kiinnostuneita seuraavista kysymyksistä liittyen tiedonlähteisiin: millaisten tiedonlähteiden ja kanavien puoleen käännetään tiedontarpeiden tyydyttämiseksi, millä perusteella ihmiset valitsevat eri tiedonlähteitä ja kanavia, miten hyvin nämä kanavat tyydyttävät hakijan tiedontarpeita sekä mitkä tekijät estävät tai hankaloittavat hankkimasta tietoa eri lähteistä ja kanavista (Savolainen, 1999, 74). Haasio & Savolainen (2004, 9) kertovat tiedonhankintatutkimusta käsittelevässä yleisteoksessaan, että ammatillinen tiedonhankintatutkimus kattaa muun muassa

kiinnostuksen siihen, minkälaisia tietovaatimuksia eri ammatit sisältävät ja millaista osaamista ne edellyttävät.

Tiedonlähteiksi (information source) ymmärretään materiaalista kantajaa, jossa informaatio sisältö on tarjolla. Tiedonlähteellä viitataan usein dokumenttiin, joka voi olla painettu tai elektroninen, mutta myös henkilöt voivat olla tiedonlähteitä. Tiedonlähteet voidaan edelleen jakaa formaaleihin ja informaaleihin, joista edellä mainittu tarkoittaa dokumentoitua ja jälkimmäinen dokumentoimatonta, esim. suullista lähdettä. Jako onnistuu myös tiedon alkuperäisyysasteen mukaan, jolloin puhutaan primääri-, sekundääri- ja tertiäärilähteistä. Primäärilähde on esimerkiksi tutkimusraportti, joka tarjoaa tiedon sellaisenaan tulkittavaksi alkuperäismuodossaan. Sekundäärilähde on esim. tutkimusartikkelitietokanta, joka osoittaa tarjolla olevat primäärilähteet. Tertiäärilähde viittaa puolestaan primääri- ja sekundäärilähteisiin, esim. tietokantaluettelo. (Haasio & Savolainen, 2004, 19–20.) Tietokanavalla viitataan organisoituun käytäntöön, jonka avulla päästään tietolähteiden piiriin. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjasto tai terveydenhoitaja, joka ohjaa potilaan erikoislääkärin puheille. Henkilöön, joka ohjaa hakijan tiedonlähteille, viitataan tarkemmin tiedonvälittäjänä. Tiedonlähteen ja kanavan erottaminen ei ole aina yksiselitteistä eikä mielekäästä, kun puhutaan esimerkiksi www-sivujen sisällöistä kummankin tehtävän täyttämiseksi (Haasio & Savolainen, 2004, 20)

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuskysymykset, jonka jälkeen avataan aineistonkeruun ja analyysin menetelmälliset keinot ja empiirinen toteutus.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä tiedonlähteitä terveystiedon aineenopettajat käyttävät seksuaaliterveystiedon oppimateriaaleja koostaessaan. Tutkimus tuo osaltaan paikkaa aiheelle, jota ei ole kotimaisesti eikä kansainvälisesti tutkittu sellaisenaan. Opettajien ja opettajajarjoittelijoiden informaatiokäyttäytymistä on tutkittu (Jokiniemi, 2006; Tanni, 2012), sekä tarkemmin lähteiden relevanssin arviointia (Andreassen, 2013; Iding & Klemm, 2005), mutta seksuaaliterveystiedon oppimateriaalien valintaa ei. Aihe on tärkeä, sillä on hyvä ymmärtää, miten ja miksi opettamisen ammattilaiset arvottavat ja valitsevat tiedonlähteitään. Aiheen ymmärtämisen kautta voidaan esim. tunnistaa tiedonhankinnan haasteita, ja hyödyntää tietoa opettajakoulutuksessa. Tutkimus voisi tuoda myös lisätietoa sille, minkälaisia ja millä perusteilla terveystiedonopettajille voidaan muodostaa tietopankkeja.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia seksuaalikasvatuksen opetusmateriaalin tiedonlähteitä terveystiedon aineenopettajat valitsevat?
2. Millaisiksi terveystiedon aineenopettajat arvioivat käyttämänsä tiedonlähteet?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksessani tarkastellaan suomalaisten terveystiedon opettajien OPS 2016:n alaisen seksuaalikasvatuksen opetuksen tiedonlähteitä ja opettajien näkemyksiä niistä. Tarkasteluni perustuu Savolaisen (2010) kuvailemiin tiedonhankinnan vaiheisiin *lähteiden tunnistaminen* ja *lähteiden relevanssin arviointi*. Aineistonkeruuseen ja analyysiin sovelletaan laadullisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimus pyrkii tiedonhankintaan liittyvän ilmiön laadulliseen kuvailuun, joten määrälliset menetelmät eivät sovellu sen tarkoitukseen. Tutkittavien määrä on pieni ja kiinnostus kohdistuu tapauskohtaiseen kuvailuun tiedonhankintaan liittyvistä teemoista ja tutkittavien omista käsityksistä niistä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan laadullinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistykseen, vaan tapahtuman tai ilmiön kuvaamiseen. Samalla pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa tai annetaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle.

4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmä

Aineisto muodostuu tutkimushaastatteluista. Haastattelun suureksi eduksi katsotaan sen joustavuus tiedonkeruumuotona (Hirsjärvi et al., 2018, 205). Kyselylomakkeeseen verrattuna haastateltavalla on enemmän mahdollisuuksia tulkita kysymyksiä ja aineistonkeruumenetelmänä se sallii täsmennykset (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Laadullisia haastattelumenetelmiä ovat lomakehaastattelu, avoin haastattelu ja teemahaastattelu (Vilkka, 2021, 123). Teemahaastattelu, eli puolistrukturoitu haastattelu, on yleisimmin käytetty tutkimushaastattelutapa (Vilkka, 2021, 124), ja sitä käytetään myös tässä tutkimuksessa. Teemahaastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Edellä mainitun vuoksi katson sen sopivan parhaiten tutkimustarkoitukseeni, koska tarkentavien ja lisäkysymysten esittäminen haastateltavan vastauksista mahdollistuvat.

Teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen keskustelun joustavuuden sallivan ominaisuutensa perusteella. Opettajien tietolähteitä ja niihin kohdistuvaa arviointia ja merkityksenantoa tutkittaessa on etuna se, että keskustelu muovautuu tilanteessa luonnollisesti ja tarkentavat kysymykset ja aiempiin aiheisiin palaaminen sallitaan. Tiedonhankinnan teemojen ympärillä ihmisillä voi olla eri käsityksiä tietolähteiden luonteista, tai ylipäätään siitä, mikä ymmärretään tietolähteeksi. Kun haastattelussa käytetään termejä, joista tutkijalla ja tieteenalan ulkopuolisella tutkittavalla voi olla eri käsitykset, on hyvä valita tutkimusmenetelmä, joka sallii korjaukset ja täsmennykset sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aineistonkeruu toteutettiin talvella 2022 ja kumpikin haastattelu kesti n. 30min.

Informanteille lähetettiin sähköpostilla haastattelukutsu (liite 1), jonka myötä sovittiin kasvotusten toteutettava haastattelu. Tutkittaviksi valikoitu kaksi terveystiedon aineenopettajaa, joiden kummankin opettavina luokkina ovat usean vuoden ajan olleet peruskoulun yläluokat 7–9. Kumpikin haastateltava työskentelee Pohjois-Pohjanmaalla, mutta eri paikkakunnilla. Haastateltavien valinta perustui tuttuuteen ja valikointiin, sillä laadullisen tutkimuksen informanttien on tärkeää tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Täten tutkittavien valinnan ei tarvitse olla satunnaista ja se saa olla harkinnanvaraista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98).

Haastattelurunko (liite 2) muodostuu tutkimuskysymysten ympärille rakentuvista kysymyksistä, jotka syventävät teemaa ja johdattelevat haastateltavaa aiheen piiriin. Kysymysten muodostamisessa käytetään hyväksi Savolaisen (2010) tiedonhankinnan mallin lähteisiin liittyvää tarkastelua. Haastattelu alkaa kysymällä informantilta hänen opettamisensa taustasta koulutuksen ja työkokemuksen määrän kartoittamiseksi, taustoituksessa kiinnostus painottuu myös seksuaalikasvatuksen työkokemukseen. Alun jälkeen siirrytään varsinaisiin haastattelukysymyksiin, joita on yhteensä 5. Kysymyksillä 1 ja 2 kartoitetaan opettajan käyttämiä tiedonlähteitä, ja se perustuu Savolaisen (2010) mallissa kohtaan *tiedonlähteiden tunnistus*. Kysymyksillä 3–5 syvennytään opettajan omiin näkemyksiin ja arviointeihin mm. tiedonlähteiden ominaisuuksista, joka vastaa Savolaisen (2010) mallissa kohtaa *lähteiden relevanssin arviointi*.

4.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin, jossa haastattelusta erotellaan tutkimukselle relevanssi aines ja jaetaan tarkastelua helpottaviin luokkiin. Sisällönanalyysikeinoista tutkimukseni nojaa teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Muita olemassa olevia keinoja ovat aineistolähtöinen ja teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta abstrahoidaan luokittelu jo valmiina olevana ilmiönä, johonkin jo luotuun teoriaan tai malliin pohjaten. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni tapauksessa muodostetut luokittelut pohjataan Savolaisen (2010) tiedonhankinnan prosessimallin vaiheisiin *tiedonlähteiden valinta ja lähteiden relevanssin arviointi*. Koko haastatteluaineisto litteroitiin, ja siitä muodostui yhteensä 14 sivun Word-tekstitiedosto analysoitavaksi. Sen jälkeen haastattelun vastaukset luokiteltiin tutkimuskysymysten intressien perusteella. Luokka 1, joka vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, koostuu haastateltavien vastauksista siitä, mitä he käyttävät tiedonlähteenä seksuaalikasvatuksen oppituntien koostamisessa ja valmistelussa. Luokka 2, joka vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, koostuu opettajien käsityksistä ja kuvailuista tiedonlähteiden ominaisuuksista, sisällöistä ja luonteesta. Luokkaan 2 sisältyy lisäksi opettajien kuvausta omista mieltymyksistään tiedonlähteitä kohtaan, sikäli kun he kuvailivat niitä olevan, sekä perustelut niille. Seksuaalikasvatuksen oppimateriaalin määrittelyssä on käytetty apuna Uusitalon ja Atjosen (2005) sekä Bildjuschkinin (2015) näkemyksiä.

Aineiston analyysin taustalla huomioitiin informanttien ominaisuudet työssään. Informantti B työskentelee saman paikkakunnan kahden yläasteen opettajana. Haastattelujen edetessä ilmeni myös, että tutkittavien edustamat koulut poikkesivat koulukohtaiselta opintosuunnitelmaltaan niin, että A:n koulussa seksuaalikasvatus on painottunut vain kahdeksannelle vuosiluokalle, kun taas B:n kouluissa seksuaalikasvatus on jaettu kaikille yläluokille. Informantti A:n työtehtäviin kuuluu myös erillisen Tunne-

ja turvataitokasvatuksen vetäminen yläkoulussa, mihin sisältyy seksuaalipedagogiikkaa terveystiedon parametrit monipuolisesti huomioon ottaen. Tunne- ja turvataitokasvatukseen liittyvä seksuaaliterveystiedon tiedonhankinta on otettu mukaan tutkimukseni tarkasteluun.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa esittelen tutkimusanalyysin tulokset. Analyysi jakautuu alaotsikoihin opettajien käyttämistä tiedonlähteistä ja opettajien arvioinnista tiedonlähteisiin liittyen.

5.1 Opettajien käyttämät tiedonlähteet

Aineiston analyysi paljasti seuraavanlaisia tuloksia, jotka on luokiteltu tarkastelun helpottamiseksi. Ensimmäisenä muodostettu luokka 1 sisältää kummankin opettajan listaamat tiedonlähteet. Luokka perustuu Savolaisen (2010) rakentamaan tiedonhankinnan iteratiiviseen malliin kohtaan *tiedonlähteiden ja kanavien tunnistaminen*. Mallissa esitettyä tiedonhankinnan vaihetta hyödynnetään ja sovelletaan tutkimuksessani siten, että opettajat jälkeempään muistelevat käyttämiään, tunnistamiaan ja löytämiään tiedonlähteitä haastattelutilanteessa. Luokka 1 on edelleen jaettu neljään kategoriaan, jotka mielekkäästi erottelevat esille nousseet tiedonlähteet niiden luonteiden perusteella. Luodut kategoriat ovat seuraavat: käytettyyn oppikirjaan sidonnaiset tiedonlähteet, henkilölähteet, internetin lähteet ja muut. Internetin lähteillä tarkoitetaan niitä lähteitä, jotka eivät ole oppikirjaan sidonnaisia, mutta löytyvät internetistä, sillä pääosin oppikirjaan ja opettajan oppaisiin sidonnaiset lähteet ovat nykyään digitaalisia.

5.1.1 Oppikirjaan sidonnaiset lähteet

Oppikirjaan sidonnaiset lähteet olivat yleisimpiä opettajien tiedonlähteitä. Näihin lukeutuivat mm. e-oppikirjat, fyysiset oppikirjat, oppikirjaan sidonnaiset tehtävät, nettisivut ja opettajan oppaat.

”Ensinnäkin meillä on tuota Syke-kirjasarja käytössä, ja sitä käytetään tietenkin pohjana, että mitä sieltä tulee ja sitten haluttiin ottaa toinenkin verkkokirja tälle vuodelle, Sanoma Pro:n, että pystyy vähän tukemaan myös toisesta kirjasarjasta... ..siinä on sitten niitä valmiita tehtäviä mitä pystyy tehdä, ja sitten Tunne- ja turvataidossa on valmiit oppaat, joita pystyy käyttä.” (Informantti A)

Informantti A kertoi oppikirjaan sidonnaisten tiedonlähteiden olevan kaksi käytössä olevaa verkkokirjasarjaa eri kustantajilta. Kirjasarjoihin liittyvät valmiit verkkotehtävät olivat myös opettajan käytössä.

*”Seiskaluokalla käytetään aika paljon Sanoma Pro:n lähdettä, eli Sanoma Pro:n tuottamaa aineistoa... ..***koulu käyttää myös Sanoma Pro:n mutta se on Voimaa.” (Informantti B)*

Informantti B:n oppikirjoina on toisessa koulussa SanomaPro:n Lähde-kirjasarja ja toisessa koulussa Voimaa-kirjasarja samalta kustantajalta. Kummatkin informantti A:n käyttämät kirjat ovat paperisia laitoksia, eikä e-kirjoja käytetä tai hyödynnetä oppitunneilla.

5.1.2 Henkilölähteet

Opettajat tunnistivat henkilölähteet kuvaillessaan tiedonlähteitään. Niiden rooli sekundäärilähteenä ja kanavana korostui, sillä esim. opettajakollegoilta sai tiedon jostain toisesta tiedonlähteestä.

*”Hänen kanssaan oon tehny gradua ja välillä vaihetaan ajatuksia.”
(Informantti A)*

*”Meitä on tosiaan se kolme ja tehdään yhteiset vuosisuunnitelmat ja jaetaan sähköpostitse, WhatsAppissa ja kasvotusten niitä ajatuksia...
...Sitten vapaa-ajalla monesti tiiviisti muutenkin, että on sitten helppo vaihtaa niitä ajatuksia...” (Informantti A)*

Informantti A:n mainitsemia henkilölähteitä ovat omat kollegat. Niihin lukeutuu sekä oman koulun muut terveystiedon opettajat kuin ulkopuolisten koulujen terveystiedon opettajat. Hän mainitsee erityisesti entisen opiskelukaverinsa, jonka kanssa kirjoitti pro gradu -tutkielman, olevan yhteydessä käytettäviin tiedonlähteisiin ja oppitunnin rakentamiseen liittyen. Kollegoiden välillä tapahtuu siis tiedonjakamista, joka tapahtuu eri tiedonvälityskanavin: WhatsAppissa, sähköpostitse ja kasvokkain. Informantti A ja samassa koulussa työskentelevät kaksi terveystiedon opettajakollegaa luovat yhteiset vuosisuunnitelmat terveystiedon opetukselle, minkä yhteydessä tiedonvaihto on tiivistä. Informantti A mainitsee kollegoiden välisen tiedonjakamisen tapahtuvan myös vapaa-ajalla. Informantti A ei mainitse henkilölähteikseen muiden aineiden opettajia tai koulun terveydenhoitajaa.

*”Oon tehnyt nyten yhteistyötä lääketieteen opiskelijoiden kanssa, että heille kuuluu yhteen kurssiin, että pitävät sitten niinkö seksuaalikasvatusta kouluissa... ... määhän toiselta terveystiedon opettajalta kuulin heistä, niin määhän laitoin sitten viestiä, että nyt se on ollu meillä niinkö kaks vuotta meillä.”
(Informantti A)*

Informantti A:lla on myös toisenlaisia henkilölähteitä, joita hän hyödyntää oppituntien toteuttamisessa. Kollegan kanssa käydyn keskustelun kautta informantti A löysi yhteyden lääketieteen opiskelijoihin, jotka pitävät eräänä kurssityönään yksittäisen

seksuaalikasvatustunnin kahdeksaluokkalaisille. Muitakin organisatorisia henkilölähteitä on hyödynnetty, kuten Nuorten Exit ja Sua Varten-hankkeilta tilattuja etäluentoja seksuaaliterveydestä.

H: ”...onko teillä sitten kollegoiden kesken tiedonjakamista liittyen sitten tuntisuunnitteluun?”

”No ei, oikeastaan silleen, että käydään läpi asiat, mitä käydään niinku läpi, että jokainen suunnittelee siltä pohjalta sen oman, miten kukanenkin käy ne läpi... ...Jos on joku hyvä, niin silloin aina sanotaan, että kato tää on tosi hyvä.” (Informantti B)

Informantti B määrittelee terveystiedon opettajakollegansa melko harvinaisiksi tiedonlähteiksi. Tiedonvaihtoa tapahtuu pääosin silloin, kun joku löytää hyvän materiaalin oppitunnille käytettäväksi. Vuosisuunnitelmia ei varsinaisesti tehdä yhdessä ja jokainen opettaja luo oman suunnitelmansa sen pohjalta, kuinka haluaa hyödyntää oppikirjan teemoja. Suunnitelmat käydään kuitenkin yhdessä läpi.

”Terveystiedonhoitaja on nyt aika hyvin paikalla, varsinkin jos ehkäisyterveyttä käydään läpi, niin käyn hakemassa siltä demomalleja, että miltä vaikka ehkäyspilleri tai ehkäyslaastari tai ehkäisyrenkas näyttää.” (Informantti B)

Informantti B mainitsee terveydenhoitajan kanssa tehtävän yhteistyön siltä osalta, että ehkäisyterveyttä varten opettaja konsultoi terveydenhoitajaa ehkäisymateriaalien mallikappaleiden esittelemistä varten. Varsinaista opetuksellista yhteistyötä terveydenhoitajan kanssa ei lopulta ole, vaan opetuksen on painotettu olevan vain opettajien toimialuetta.

5.1.3 Internetin lähteet

Internetin lähteiden käytön määrä korostui, kun opettajat kuvailivat oppimateriaalien koostamista seksuaalikasvatuksen oppituntia varten. Suurin osa suoraan oppikirjaan sidonnaisista lähteistä ovat e-materiaaleja, mutta tähän kategoriaan on valittu kaikki ne internet- ja elektroniset lähteet, jotka eivät olleet yhteydessä oppikirjaan.

”Noita Liikunta- ja terveystietoliiton sivuja ja sitten niinku somea seuraan, että sieltä välillä aina bongaa jotain ja sitten uutisartikkeleita ja muuta semmosta... ...Jos joku muu opettaja on tehnyt valmiita materiaaleja vaikka Kahootiin tai Youtubeen niin tottakai niitäkin sitten hyödyntää.”
(Informantti A)

”Väestöliitto on aika vahvana, siellä niillä on älyttömän hyviä videoita.”
(Informantti B)

Kumpikin informantti mainitsee internetin lähteet eniten käytetyiksi tiedonlähteikseen. Informantti A:n internetistä löytämiä lähteitä ovat mm. Liikunta- ja terveystietoliiton viralliset nettisivut, satunnaiset aiheen uutisartikkelit sekä erään terveystiedon opettajan luotsaama nettisivusto, johon tämä julkaisee omatekemiään oppimateriaaleja. Lisäksi muiden opettajien Kahoot-palveluun tai Youtubeen luomat materiaalit ovat käytettyjä lähteitä.

”Nyt oon yrittänyt pärjätä sillä Väestöliitolla ja SETAlla ja Nutsneggsillä.”
(Informantti B)

Informantti B:n suosimat internetin lähteet ovat virallisten tahojen ja organisaatioiden tuottamat sivustot. Eniten lähteenään käyttämiksi tietoa tuottaviksi tahoiksi hän mainitsee SETA ry:n nettisivut ja -materiaalin sekä Väestöliiton nettisivut ja oheismateriaalin, (kuten Fressis.fi). Myös Tampereen yliopiston luoma Nutsneggs-materiaalipankki on usein käytössä oppituntien sisällön koostamisessa. Edellä mainitut voidaan lukea formaaleiksi lähteiksi niiden tekemien tahojen virallisuuden pohjalta. Informantti B:n käyttämiin informaaleihin nettilähteisiin lukeutuu Youtube-sisällöntuottaja, joka kuitenkin on ammatiltaan seksuaaliterapeutti.

5.1.4 Muut lähteet

Muiden tiedonlähteiden käyttö oli minimaalista, ja vain yksi opettajista kertoi sellaisten ylipäänsä olevan käytössä.

*”***ssa on sitten, mikähän se on yks tuottama, mä en sitä oo enää löytäny netistä, se on osittain poistunut, siellä on se vanha CD-versio... ...Joo, osa on sitäki käyttäny, tai käytin määki vielä viime vuonna, mutta en oo enää tänä vuonna käyttänyt.” (Informantti B)*

Muiksi tiedonlähteiksi voi lukea informantti B:n käyttämä fyysinen CD-levyn, joka sisältää audiovisuaalista seksuaalikasvatuksen oppimateriaalia. Informantti A ei mainitse mitään tiedonlähdetä, jonka voisi luetella muut-osioon kuuluvaksi.

5.2 Tiedonlähteiden arviointi opettajien näkökulmasta

Tiedonlähteiden arvioinnissa tunnistettiin piirteitä ja ominaisuuksia, joiden kautta opettajat kuvailevat tiedonlähteitä enemmän tai vähemmän käyttökelpoisiksi.

”Pyrin siihen, että ensin lähtökohtaisesti, että mitä siellä kirjassa on, ja sen ympärille lähtee tukemaan sitä tietoa... ...Kyllä koen, että niihin perustarpeisiin niinkö on terveystiedontunnin suunnitteluun saatavilla sitä materiaalia. Mut tietenkin se, että joutuu välillä ite hakee sitä tietoa, että kyllä sitä löytää, kun tietää mistä etsii.” (Informantti A)

”Seiskaluokalla pääosin käytetään tätä omaa Sanoma Pro:n tuottamaa materiaalia, että tähän en yleensä, ku jonku verran sitten saatan käyttää tuosta väestöliitosta tuotettua materiaalia, mutta pääasia seiska menee näillä Sanoma Pro:n tuottamisilla. Sitten taas, kun mennään kasiluokkalaisille, niin siellä tulee sitten seksuaalisia suuntautumisia, niin siellä käytetään sitten paljon SETA:n tuottamaa materiaalia.” (Informantti B)

Informantti A:n arvio käyttämistään tiedonlähteistä perustuu oppikirjaorientoituneelle tiedonhankinnalle. Pyrkimyksenä on siis täydentää ja tukea sitä tietoa, mitä oppikirjan perusteella on opetettava seksuaaliterveystiedosta oppilaille. Seksuaalisuus on aiheena laaja ja täynnä käsiteltäviä teemoja ja ilmiöitä niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisenkin seksuaaliterveyden kannalta, joten on ymmärrettävää, että tiedonhaku rajautuu oppikirjan osoittamien teemojen ja aiheiden alueille. Informantti B mainitsee oppikirjaorientoituneisuuden seitsemännellä luokalla, mutta myöhemmillä yläkoulun luokilla korostuu muiden formaalien lähteiden käyttö, jotka nykyään löytyvät suurilta osin internetistä.

”Tietenki lähdekriittisyys ja sitten yläasteikäisillä on kasvavissa määrin oppimisvaikeuksia ja semmosta ettei niinku hahmota, niin et olis niinku visuaalisesti selkeitä ja semmosia et niinku pystyy hyödyntää, ja että jää mieleen et, jos on vaan pelkkää tekstiä ja asiasisältöä ja vaikeita termejä, niin ei sitten niinkö et sitä joutuu vähän pilkkoo osiin. Et jos on niinku helposti hyödynnettävissä olevaa materiaalia niin se on tietenki aina plussaa.” (Informantti A)

”Se on eniten se visuaalinen miellyttävyys ja se helppokäyttöisyys ja sitten videot, helposti löydettävissä, helposti pyöritettävissä ja monesti on niinkö vielä jakautunut semmosiin kahen minuutin juttuihin, vähän niinku tietoisukuja.” (Informantti B)

Sekä informantti A että B mainitsevat tärkeiksi ominaisuuksiksi materiaalille tiedon esityksen kompaktiuden, visuaalisen miellyttävyyden ja etenkin kirjoitetun tiedon kohtuullisen määrän. Tämän takia molemmat suosivat suuresti internetiä ja muita lähteitä, joissa on tarjolla laadukasta video-oppimateriaalia seksuaaliterveystiedosta. Informantti A mainitsee oleelliseksi oppilaiden mielenkiinnon heräämisen aihetta kohtaan, minkä kautta hän valikoi mm. uutisartikkelit tiedonlähteinä. Tämän ajatuksen pohjalta informantti A:lla on käytössä lääketieteen opiskelijoiden vierailuluento, jossa yliopisto-opiskelijat konkreettisten ehkäisyvälineiden esittelyllä opettavat ehkäisyterveyttä. Myös informantti B:lle on tärkeää konkretian kautta herättää oppilaiden mielenkiinto, mistä kertoo fyysisten oppikirjojen käyttö, samanlainen konkreettisten ehkäisyvälineiden opiskelutunti ja kurssitehtävien painottuminen esim. fyysisten postereiden tekemiseksi.

”SETA on tuottanu sellasen ku Moninaisuus meissä, niin sitä me katotaan aika paljon, et siinä tulee aika paljon erilaisia seksuaalisen vähemmistön ihmisiä kertoo omista tunteista ja minkälaista tuntuu olla missäkin

vaiheessa niin se on ehkä sellanen, mut se tulee kans sitte sieltä [virallisesta lähteestä].” (Informantti B)

”Toki sieltä aina poimii niitä ydinjuttuja, et riippuen vähän siitä ryhmästä, et jos osaamistaso on tosi heikkoa niin pakko on pilkkoa ihan perusteisiin ja yhistelmätehtäviä laittaa ja ihan niinkö ne peruskäsitteet, ja sitten taas, jos selkeesti on kiitettävätasoisempi ryhmä, joka tietää jo ne perusteet, niin pystyy niinkö syventää sitä tietoa mut ei siinä mitään hyötyä syventää sitä tietoa jos ei sitä peruspohjaa siellä oo.” (Informantti A)

Informantti B:lle tärkeää on tiedonlähteiden ja tietosisältöjen formaalius, jota opettaja voi tarpeen mukaan itse muokata helpommin omaksuttavaksi tiedoksi. Hän suosiikin työssään virallisia tahoja lähteenään ja jättää informaaliset tietosisällöt, kuten yksityisten henkilöiden Youtube-videot tunnin loppukevennykseksi. Informantti B kuitenkin mainitsee, että formaaliset tietolähteet sisältävät myös informaaleja sisältöjä, kuten SETA:n tuottama Moninaisuus meissä -esitelmä, jossa ihmiset kertovat omakohtaisia kokemuksia ja tunteita seksuaalivähemmistöön kuulumisesta. Hän pitää tällaista kokemuspohjaista sisältöä tärkeänä samaistuttavana tietosisältönä nuorille opiskelijoille, mutta tiedon oikeellisuus oletetaan varmistuvan itse lähteen virallisuuden ja formaaliuden pohjalta. Molemmat vastaavat käyttämiensä tiedonlähteiden olevan käyttökelpoisia mielestään. Informantti A tosin mainitsee käyttämiensä tiedonlähteiden, kuten oppikirjan ja sen virallisen oheismateriaalin lisäksi joutuvansa joskus etsimään hieman lisätietoa tai materiaalia, mutta tietävänsä hyvin mistä tietoa etsiä. Lisätiedon tarpeeseen voi vaikuttaa oppilasryhmän taso, sillä heidän pohjatietonsa aiheesta vaikuttaa käytettävän oppimateriaalin riittävyyteen. Sekä informantti A että B kertovat kokevansa käyttämiensä tiedonlähteiden tiedot ajankohtaisiksi, mikä merkitsee heille myös käyttökelpoisuutta. Haastattelujen perusteella informantit pystyvät tunnistamaan eräänntyneen tiedon ja informantti A kertookin tarkistavansa ajankohtaisuuden esim. tilastojen kuvailujen yhteydessä.

”Ainakin itselle on selkeätä, toki sitten joku saattaa kokea vaikeeksi ettiä netistä ja somesta ja muualta, mutta itselle ainakin se on selkeätä ku on niin paljon käyttäny somee.” (Informantti A)

Molemmat vastaavat tiedonlähteiden olevan helposti löydettävissä. Informantti A kertoo sosiaalisessa mediassa navigoimisen taidon oleelliseksi osaksi tiedonhankintataitojaan, eikä koe siinä puutteita verrattuna huomattavasti vanhempiin kollegoihin. Kumpikin informanteista mainitsee monilukutaidon tärkeäksi osaksi käyttökelpoisen tiedon etsimisessä, ja kokevat työkokemuksen kartoittaneen sen heillä hyväksi.

6 POHDINTA

Tässä pääluvussa syvennytään tutkimustulosten pohdintaan ja johtopäätösten tekoon. Lisäksi peilaan tutkimuksen suhdetta muihin aiheita sivuaviin aiempiin tutkimuksiin, ja pohdin yhtäläisyyksiä niiden ja tutkimukseni välillä. Lisäksi lopussa pohdin tutkimukseni puutteita, rajoja ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Pohdinnassa lähdetään liikkeelle siltä pohjalta, ettei tutkimuksen tarkoitus ole arvottaa opettajien käyttämiä tiedonlähteitä tai heidän tapojaan arvioida ja tarkastella käyttämiensä tiedonlähteiden relevanssia. Tutkimuksen tarkoitus on näin ollen kuvailla ilmiötä opettajien näkökulmasta ja tuoda sen kautta kuvailevaa tutkimusta kentälle, jotta luotaisiin pohja sille yleisluontoiselle tarkastelulle, miten opettajat itse kokevat käyttämänsä tiedonlähteet ja niiden sisällöt työssään.

Tutkimuksessa edettiin selvittämällä vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Savolaisen (2010) luomassa tiedonhankinnan mallissa vaihe *tiedonlähteiden ja kanavien tunnistaminen* on keskeinen. Tutkittavien vastaukset liittyvät myös Savolaisen mallin vaiheeseen *tiedonlähteille hakeutuminen*, sillä opettajat sivusivat puheissaan myös hieman tiedonlähteille päätymissä vaiheita. Vastauksena siihen, minkälaisia tiedonlähteitä opettajan käyttävät seksuaalikasvatuksen tuntisuunnittelussa, on saatu selville melko kattava kirjo tiedonlähteitä. Tiedonlähteet jaettiin neljään kategoriaan: oppikirjaan sidonnaiset, henkilö-, internetin ja muut lähteet. Tärkeimmäksi luokaksi voisi laskea oppikirjasidonnaiset lähteet niiden oppituntien sisältöä määräävän luonteen ja käytön määrän vuoksi, ja henkilölähteiden sekä internetinlähteiden kuuluvan toiseksi tärkeimpiin tiedonlähteisiin, niiden tietoa vahvistavan, rakentavan ja täydentävän luonteen perusteella. Kolmanneksi tärkeimmäksi sijoittuvat muut lähteet, joita kerrottiin

olevan vähän ja harvoin käytössä. Tuntikoostamisen tiedonlähteet osoittautuivat opettajien puheissa myötäilevän Uusitalon ja Atjoson (2005) määritelmiä oppimateriaaleista, sekä Haasion ja Savolaisen (2004) määritelmää tiedonlähteistä ja kanavista. Tutkimuksessani havaitsin, että opettajien tiedonhankinnassa korostuvat suuresti digitaaliset tiedonlähteet ja e-oppimisympäristöt.

Erityisesti informantti B painottaa tiedonlähteissään tiedon luoja ja lähteenä käytetyn nettisivun takana olevaa tahoja. Tutkimuksessani sekä informantti A että B pitävät virallisia ja jopa Suomen valtion alaisia virastoja luotettavina tiedonlähteen auktoriteetteina. Heidän mainitsemiaan virallisia organisaatioita ovat SETA, Väestöliitto, Liikunta- ja terveystietoliitto sekä Tampereen yliopisto. Tarkemmin kyseessä on kognitiivisen auktoriteetin ilmiön merkitys tiedonhankinnassa. Kognitiivinen auktoriteetti tarkoittaa tahoja, jonka välittämä tieto jostain aiheesta on jollekin luotettavaa (Wilson, 1983). Tiedon formaaluisuutta vaikuttaisi näyttelevän pääosaa, kun puhutaan opettajien kokemuksesta tiedon luotettavuudesta. Kuten tulokset-osiossa kuitenkin jo todettiin, myös informaalit tiedonmuodot kelpaavat, kunhan tiedonlähde itsessään on kognitiivinen auktoriteetti, kuten SETA:n Moninaisuus meissä -hankkeen kohdalla. Iding ja Klemm (2013) huomasivat, että opettajaopiskelijat luottavat valtionhallinnon sivustoihin ja sivustoihin, joita on päivitetty ja jotka sisältävät ”hyvää tietoa”. Sellaisiin sivustoihin taas ei luotettu, joissa oli liikaa tietoa, päivittämätöntä tietoa tai kyseenalainen luojataho. Huomaan omaan tutkimukseeni yhtäläisyyksiä tiedonlähteiden käytettävyyden arvioinnissa, sillä informantti B mainitsi tiedon liiallisen paljouden olevan huono piirre ja kumpikin informantti painotti tiedon ajantasaisuuden merkitystä.

Tiedonlähteiden arvioinnin taitoja on tutkittu lähinnä oppilaiden ja toisen sekä kolmannen asteen opiskelijoiden osalta. Aiheen tutkimukset koskien työssä olevia opettajia ovat harvinaisia, mutta opettajaharjoittelijoita koskevaa tutkimusta on tuotettu (Andreassen, 2013). Andreassen ja Bråten (2013) toivat lisänsä aiheeseen kvantitatiivisella tutkimuksellaan, joka koskee minäpystyvyyden merkitystä työssä käyvien opettajien suorittamassa internetin tiedonlähteiden arvioinnissa. Tutkimuksessa selvisi, että minäpystyvyyden määrällä on oleellinen rooli tiedonlähteiden arvioinnissa, ja että

opettajat useimmin painottivat arvioinnissaan tiedonlähteen piirteitä (source features), kuten kirjoittajaa ja nettisivua, kuin itse lähteen tietosisältöä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vain nettilähteiden arvioinnista, joten perinteiset tiedonlähteet on jätetty tarkastelun ulkopuolelle.

Jokiniemen (2006) tutkimuksessa selvitettiin ammatti-identiteetin ja työroolin vaikutuksia opettajien ammatilliseen tiedonhankintaan. Jokiniemi selvitti haastateltaviltaan informaatiohorisonttikartan avulla opettajien keskeisimpiä tiedonlähteitä. Jokiniemen löytämistä opettajien ammatillisista rooleista erityisesti kouluttajan/opettajan/suunnittelijan rooli oli yhteydessä tunti- ja vuosisuunnittelun tiedonlähteiden hankintaan. Yli 20 vuotta sitten toteutetussa tutkimuksessa informaatiohorisontti paljasti merkittävimiksi tiedonlähteiksi ammattilehdet ja -kirjallisuuden. Vertailu omaan tutkimukseeni on tässä mielessä kiinnostavaa, sillä kumpikaan tutkittavistani ei maininnut ammattilehtien tai -kirjallisuuden osuutta tiedonhankinnassaan. Tutkimuksessa ei tosin tarkemmin eritellä, mitä ammattikirjallisuudella tarkoitetaan. Mikäli siihen luetaan oppikirjallisuus ja -materiaali, pitäisi havainto paikkansa myös minun tutkimuksessani. Toiseksi tärkeimpiin tiedonlähteisiin luetaan mm. kirjasto ja internet. Digitalisaation vaikutus luo eron tässäkin tapauksessa, sillä omien tutkittavieni primäärit lähteet ovat lähes poikkeuksetta e-lähteitä. Lisäksi kirjaston merkitys opettajien tiedonhankinnassa on kokenut inflaation, oletettavasti edellä mainitun digitalisaation myötä, sillä omat tutkittavani eivät mainitse sitä lainkaan. Lisäksi toiseksi tärkeimpien tiedonlähteiden joukossa on kollegat/ammattiverkosto, mikä pitää paikkansa omassa tutkimuksessanikin, sillä vaikka kollegoiden välisestä tiedonjakamisesta kerrottiin, niin yksin tehtävä tiedonhaku korostui kuitenkin tutkittavieni puheissa.

6.2 Tutkimuksen puutteet ja jatkotutkimus

Jaottelu seikkaperäisiin luokkiin tuntui kuvailevassa otteessa luontevalta, mutta haastattelussa olisi voinut tehdä selkeämmän erottelun opettajien itse luoman tiedonlähteiden hierarkian selvittämisessä. Nyt tiedonlähteiden tärkeysjärjestyksen päättely jää tulkinnanvaraiseksi sen selkeiden implikaatioiden puuttuessa haastatteluaineistosta. Lisäksi aineiston jäädessä melko suppeaksi, tutkimustuloksista ei voida muodostaa pitkälle vietyjä johtopäätöksiä. Suuremman otoksen tutkimus olisi tarpeen, jotta ymmärtäisimme opettajien työssään suorittamaa tiedonhankintaa ja tarkemmin tiedonlähteiden valintaa ja arviointia. Tämän myötä pystyisimme puuttumaan jo opettajakoulutuksessa niihin ongelmakohtiin, jotka aiheuttavat tiedonhankintataitojen puutteita. Opettajien toimiessa itse oppilaiden tiedonlähteenä ja kanavana on tärkeää, että ymmärrämme opettajien käytäntöjä tiedonhankinnan eri vaiheissa.

Jatkotutkimuksen kannalta tämäntapaiseen tutkimusasetteluun olisi mielenkiintoista lisätä esim. Andreassenin ja Bråtenin (2013) esille tuoma minäpystyvyyden vaikutus tiedonlähteiden arviointiin. Tutkimuksessani jo hieman sivuttu kognitiivisen auktoriteetin teoria (Wilson, 1983) olisi myös kiintoisa lisä tutkimusattribuutiksi tiedonlähteiden arvioimisessa.

LÄHTEET

- Andreassen, R. (2013). Teachers' source evaluation self-efficacy predicts their use of relevant source features when evaluating the trustworthiness of web sources on special education. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 821–836. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01366.x>
- Bildjuschkin, K. (2015). *TYÖPAPERI 35/2015 Seksuaalikasvatuksen tueksi*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-542-4>. (käytetty 20.6.2022).
- Bildjuschkin, K. (2016). *Terveystiedon opettajien ja oppilashuollon käsityksiä seksuaalisuudesta, sen kohtaamisesta ja seksuaaliterveyden opettamisesta peruskoulussa : Kumita-tutkimus*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-804-3> (käytetty 20.6.2022).
- Case, D., & Given, L. (2016). *Looking for Information—A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior*. Bingley: Emerald.
- Haasio, A., Harviainen, J. & Savolainen, R. (2019). *Johdatus tiedonhankintatutkimukseen*. Helsinki: Avain.
- Haasio, A. & Savolainen, R. (2004). *Tiedonhankintatutkimuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ruuska, H., Löytönen, M., & Rutanen, A. (2015). *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Iding, M. & Klemm, E. B. (2005). Pre-service teachers critically evaluate scientific information on the world wide web: What makes information believable? Teoksessa: Maddux, C. & Lamont Johnson, D. (toim.) *Internet Applications of Type II Uses of Technology in Education* (s. 7–18). Taylor and Francis. https://doi.org/10.1300/J025v22n01_02
- Jokiniemi, S. (2006). Uusi opettajuus, ammatti-identiteetti ja tiedonhankinta. *Informaatiotutkimus*, 25(3).
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). *Mikä monilukutaito?* Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

- Opetushallitus. (2014a). *OPS 2016*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (käytetty 21.6.2022).
- Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>. (käytetty 21.6.2022).
- Savolainen, R. (1999). Tiedontarpeet ja tiedonhankinta. Teoksessa: Mäkinen, I. (toim.) *Tiedon tie: johdatus informaatiotutkimukseen* (s. 73–109). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Savolainen, R. (2010). Tiedonhankintatutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa: Serola, S. (toim.) *Ote informaatiosta: Johdatus informaatiotutkimukseen ja interaktiiviseen mediaan*. Helsinki: BTJ.
- Tanni, M. (2013). Opettajaharjoittelijoiden tiedonhankinta ja käsitykset informaatiolukutaidon opettamisesta. *Informaatiotutkimus* 32(3–4).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- WHO. (2014) *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa: Toteuttamisohjeet*.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014092644952>. (käytetty 20.6.2022).
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Wilson, P. (1983). *Second-hand knowledge: An inquiry into cognitive authority*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Wilson, T. (1999). Models in information behaviour research. *The Journal of Documentation*, 55(3).

LIITTEET

LIITE 1 HAASTATTELUPYYNTÖ

Hei [haastateltavan nimi],

Olen informaatiotutkimuksen opiskelija Oulun yliopistosta. Suoritan kandidaatintutkielmaani varten tutkimusta terveystiedon aineenopettajien seksuaalikasvatusmateriaaleja koskevasta tiedonhankinnasta. Tämä tarkoittaa mm. seksuaalikasvatuksen opetusmateriaalin tiedonlähteiden selvittämistä ja niiden arvioimista opettajan näkökulmasta. Haluaisin pyytää sinua tutkimushaastatteluun, joka on mahdollista toteuttaa joko kasvokkain haluamassasi paikassa tai etänä esim. Zoomin tai Teamsin välityksellä. Haastattelu veisi aikaasi noin 30min.

Haastattelu tallennetaan. Tutkimus toteutetaan haastateltavien anonymiteettiä säilyttäen ja haastatteluaineisto käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Haastattelutalenne säilytetään maksimissaan kuusi (6) kuukautta haastattelun toteutuksesta lähtien, jonka jälkeen se tuhoetaan.

Aurinkoista marraskuuta ja toivottavasti olette yhteydessä pian.

Terveisin,

Mira Timlin

sähköposti: mira.timlin@student oulu.fi

puh. 0440885596

LIITE 2 HAASTATTELURUNKO

- oman opettamisen taustaa
- kauanko olet opettanut (ylipäättään & terveystietoa)
- paljonko kokemusta seksuaaliterveystiedon opettamisesta

1. Millaisia/mitä lähteitä käytät seksuaalikasvatuksen opetusmateriaalien koostamisessa ja tuntisuunnittelussa?

2. Millaisia tiedonlähteitä suosit ja miksi?

3. Mikä tekee toisista käyttämistäsi tiedonlähteistäsi parempia kuin toisista?

4. Tarjoavatko suosimasi tiedonlähteet mielestäsi tarvitsemaasi informaatiota oppimateriaalin koostamista/tuntisuunnittelua varten?

5. Koetko että käyttämäsi tiedonlähde on seksuaalikasvatuksen oppitunnin suunnittelua silmällä pitäen...

-kattavia?

-ajankohtaisia?

-helposti saavutettavia?

-käyttökelpoinen?

5.1. Millaisia muita teemoja/ominaisuuksia opettajalla tulee mieleen tiedonlähteiden luonteesta?