



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

”ERITYISOPETTAJAN ROOLI ON TEHDÄ
SEKSUAALIKASVATUKSESTA ERITYISOPETUSTA”

-

ERITYISLUOKANOPETTAJIEN PEDAGOGINEN NÄKEMYS
PERUSKOULUN KOKONAISVALTAISESTA
SEKSUAALITERVEYSKASVATUKSESTA

Reeta Lempiäinen

Erityisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutusohjelma

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

29.4.2022

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erytisyisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutusohjelma

Lempiäinen, Reeta T.: ”Erytisyisluokanopettajan rooli on tehdä seksuaalikasvatuksesta erityisopetusta” Erytisyisluokanopettajien pedagogiset näkemykset peruskoulun kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta

Pro gradu-tutkielma, 78 sivua, 2 liitettä (80 sivua)

Tutkielman ohjaaja: yliopistonlehtori Katariina Waltzer

Huhtikuu 2022

Asiasanat: kokonaisvaltainen seksuaaliterveyskasvatus, pedagoginen laatu, seksuaalisuuden ulottuvuudet, erityisluokanopettaja

Tiivistelmä

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia pedagogisia näkemyksiä erityisluokanopettajilla on peruskoulun kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta. Tutkielman tarkastelun kohteena ovat seksuaalisuuden biologisten, psykologisten, sosiokulttuuristen ja kognitiivisten ulottuvuuksien sekä opetuksen pedagogisen laadun ulottuvuuksien ilmeneminen opetuksessa sekä kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyskasvatuksen toteutuminen peruskoulun erityisluokilla. Teoreettinen kehitys pohjautuu seksuaalisuuteen ja sen ulottuvuuksiin, seksuaaliterveyskasvatukseen, erityisopetuksen järjestämiseen Suomessa sekä opetuksen pedagogiseen laatuun. Tutkielma toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Aineisto koostuu kuudesta peruskoulun kuudesta peruskoulun erityisluokanopettajille tehdyistä puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, jotka toteutettiin tammi-maaliskuun 2022 aikana. Aineiston analyysi suoritettiin mukailien teorialähtöisesti temaattisen sisällönanalyysin mallia.

Tulosten perusteella opettajat kokivat oppilaiden kulttuuri- ja uskontaustan sekä ikä- ja kehitystason vaikuttavan kaikkein eniten seksuaaliterveyskasvatukseen. Lisäksi opetukseen vaikutti opettajien kokemus ammattitaito, luokan ryhädynamiikka sekä oppilaiden avoimuus ja kiinnostus seksuaaliterveyskasvatuksen sisältöjä kohtaan. Opettajien kokemuksista nousi esiin, että oppilaiden kotien näkemykset ja mielipiteet vaikuttivat vahvasti oppilaisiin, ja heillä oli virheellisiä ennakkoluuloja, joita opettajat pyrkivät korjaamaan. Opettajat suunnittelivat opetusta siten, että se vastasi mahdollisimman hyvin oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tutkimuksen tuloksista tuli ilmi, että opettajien toteuttama seksuaaliterveyskasvatus huomioi seksuaalisuuden moniulotteisesti. Opettajat olivat tarjonneet oppilaille seksuaaliterveyskasvatuksellisia tietoja, mutta myös pyrkineet vaikuttamaan heidän arvoihinsa sekä harjoitelleet oppilaiden kanssa erilaisia taitoja. Opettajat halusivat luoda luokkaan hyvän ilmapiirin sekä keskustelukulttuurin, joka oli turvallinen, kannustava ja salliva.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että erityisoppilaiden kohdalla heidän valmiuteensa oppia seksuaaliterveyskasvatuksen sisältöjä vaikuttaa heidän tukitarpeensa sekä kehitystasonsa. Erytisyisluokanopettajien tulisi tarjota oppilaille monipuolista tukea, joka huomio heidän tarpeensa laaja-alaisesti. Tuloksista voidaan tehdä johtopäätös siitä, että oppilaille tulisi tarjota myös arvo- ja asennekasvatusta osana seksuaaliterveyskasvatusta. Tulosten perusteella voidaan esittää pohdintoja siitä, olisiko kannattavaa tarjota opettajaopiskelijoille jo koulutuksen aikana koulutusta seksuaaliterveyskasvatuksesta.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty
School of Educational Sciences and Psychology
Institute of Special Education

Lempiäinen, Reeta T.: "The role of a special class teacher is to make sexuality education special education"
Pedagogical views of special class teachers on comprehensive sexual health education in primary schools

Master's thesis, 78 pages, 2 appendix (80 pages)

Supervisors: University Lecturer Katariina Waltzer

April 2022

Keywords: comprehensive sexuality education, pedagogical quality, dimensions of sexuality, special class teacher

Abstract

The purpose of this Master's thesis is to find out what kind of views special class teachers have on comprehensive sexuality health education in primary schools. The aim is to find out how the biological, psychological, sociocultural and cognitive dimensions as well as the dimensions of pedagogical quality come out in teaching and in comprehensive sexuality education in special classes in primary schools. The theoretical frame of the thesis is based on sexuality and its dimensions, sexual health education, the organization of special education in Finland, and the pedagogical quality of teaching. The thesis was carried out as a qualitative study. The data consists of semi-structured thematic interviews that were conducted from January to March 2022 to six primary school special class teachers. The analysis of the data was completed by using theory-based model of thematic content analysis.

Based on the result, teachers felt that pupils' cultural and religious backgrounds, as well as their age and level of development, had the greatest impact on the teaching of sexuality health education. In addition, teaching was influenced by the professional skills experienced by the teachers, class dynamics, and pupils' openness and interest in the contents of sexuality health education. From the teachers' experiences, it emerged that the views and opinions of the pupils' homes strongly influenced the pupils and they had incorrect preconceptions that the teachers sought to correct. Teachers planned the teaching to meet the different needs of the pupils as well as possible. The results of the study showed that sexuality health education conducted by teachers considers sexuality in a multidimensional way. The teachers had provided the pupils information regarding sexuality health education, but also sought to influence their values and practiced a variety of skills with the pupils. The teachers wanted to create a good atmosphere in the classroom, as well as a culture of conversation that was safe, encouraging, and permissive.

According to the results of the study, it can be stated that in the case of special needs pupils, their readiness to learn the contents of sexuality health education is influenced by their need for support, as well as their level of development. Special class teachers should provide their pupils a wide range of support that addresses their needs on a wide scale. From the results, it can be concluded that pupils should also be provided with value and attitude education as a part of sexuality health education. Based on the results, it is possible to consider whether it would be worthwhile to provide teacher students sexuality health education training during their studies.

Lyhenteet

BZgA	Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Saksan liittovaltion terveystieteiden keskus
H1-H6	Haastateltavat 1-6
HOJKS	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma
L1-L7	Perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteet 1-7
RTI	Response-to-Intervention-malli, yhdysvaltalainen tukimalli
TENK	Tutkimuseettinen neuvottelukunta
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö
UNFPA	United Nations Population Fund, Yhdistyneiden kansakuntien seksuaali- ja lisääntymisterveyttä edistävä järjestö
WHO	World Health Organization, Maailman terveysjärjestö

Sisältö

1 JOHDANTO	1
2 KOKONAISSVALTAINEN SEKSUAALITERVEYSKASVATUS PERUSKOULUSSA	4
2.1 SEKSUAALISUUS JA SEN ULOTTUVUUDET KOULUIÄSSÄ.....	5
2.2 SEKSUAALISUUDEN KEHITYS	7
3 SEKSUAALITERVEYSKASVATUKSEN PEDAGOGISET ULOTTUVUUDET	11
3.1 SEKSUAALITERVEYSKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA	11
3.3 ERITYISLUOKANOPETTAJA SEKSUAALIKASVATTAJANA	13
4 ERITYISOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN SUOMESSA JA PEDAGOGISEN LAADUN ULOTTUVUUDET ERITYISOPETUKSEN TOTEUTUKSESSA	15
4.1 KOLMIPORTAINEN TUKIJÄRJESTELMÄ	15
4.2 ERITYISLUOKKAMUOTOINEN OPETUS	17
4.3 PEDAGOGISEN LAADUN ULOTTUVUUDET ERITYISOPETUKSEN KONTEKSTISSA.....	19
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	23
6.1 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	24
6.2 AINEISTON HANKINTA JA AINEISTONHANKINTAMENETELMÄ.....	24
6.3 AINEISTON ANALYSOINTI.....	28
7 TULOKSET	36
7.1 OPETTAJIEN KOKEMUKSET SEKSUAALITERVEYSKASVATUKSESTA SEKSUAALISUUDEN ULOTTUVUUKSIEN VALOSSA.....	36
7.2 PEDAGOGISTEN ULOTTUVUUKSIEN ILMENEMINEN ERITYISLUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSISSA.....	48
7.2 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA	57
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄKÖSET	63
8.1 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	66
8.2 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	71
LÄHTEET	72

1 Johdanto

Yhteiskunnassa on tapahtunut viime vuosikymmeninä kulttuurinen muutos, joka on muuttanut ihmisten seksuaaliasenteita pääasiassa vapaamielisempään suuntaan (Kontula 2017). Tässä kulttuurisessa muutoksessa korostuvat erityisesti median ja internetin vaikutukset (Greydanus, Pratt & Merrick 2016, 13). Lapset ja nuoret kohtaavat entistä enemmän seksuaalisuuteen liittyvää sisältöä median välityksellä. Media ei yksin pyri tavoittamaan lapsia ja nuoria, vaan he myös itse etsivät aktiivisesti tietoa seksistä ja seksuaalisuudesta. (Brandon-Friedman 2019, 358.) Muutos ei kuitenkaan ole ainoastaan positiivista. Seksistä on tullut arkipäiväistä ja se esitetään asiana, jota ”kaikki tekevät” ilman, että siihen liittyviä riskejä tarvitsee tiedostaa (Greydanus ym. 2013, 13). Lapset ja nuoret tarvitsevat ympärilleen aikuisia, jotka antavat tukea ja tilaa keskustelulle. Tutkimuksissa on havaittu, että moralisointi ja kauhistelu tuottavat usein päinvastaista tulosta kuin on toivottu: lapset ja nuoret kääntyvät seksuaalisuutta ja seksiä koskeissa kysymyksissä vertaisryhmien puoleen ja heitä suojaavat mediataidot eivät vahvistu. (Spisak 2015, 143.) Lapset ja nuoret tarvitsevat turvallisen aikuisen tukemaan heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan ja seksuaalisuuden tervettä kehittymistä.

Käytän tutkielmassani termiä kokonaisvaltainen seksuaaliterveyskasvatus, sillä tarkoituksena on nähdä seksuaaliterveyskasvatus mahdollisimman monipuolisena sekä eri ulottuvuuksia sisältävänä kokonaisuutena. Kokonaisvaltainen seksuaaliterveyskasvatus kuvaa seksuaalisuuden kokonaisvaltaista opetuksellista, kasvatuksellista ja terveydellistä huomiointia. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyskasvatuksen opetus lisää lasten ja nuorten tieteellisesti todennettua ja ajantasaista tietoa seksuaalisuudesta, edistää myönteisten asenteiden kehittymistä sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa ja monimuotoisuuden hyväksymistä, jotka puolestaan edistävät hyvinvointia ja ihmissuhteissa pärjäämistä. (Amo-Adjei 2021, 239.) Toisin sanoen kokonaisvaltainen seksuaaliterveyskasvatus keskittyy edistämään laajasti terveyttä ja hyvinvointia sekä tukemaan lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä (Marques, Goldfarb, Deardorff & Constantine 2017, 36).

Valitsin tutkimuksessani lähestyä aihetta juuri opettajien kautta, sillä pidän tärkeänä erityisluokanopettajien pedagogista näkemystä kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta. Opettajat ovat keskeisiä ja

turvallisia aikuisia oppilaiden elämässä, joilla on merkittävä rooli erityisesti murrosiän aikaisen identiteetin ja seksuaalisuuden kehityksen sekä tasapainoiseksi yksilöksi kasvamisen tukemisessa (Meschke, Renee Peter & Bartholomae 2012, 90). Oppilaat tarvitsevat tietoa seksuaalisuudesta useasta eri näkökulmasta, jotta he oppivat suhtautumaan seksuaalisuuteen positiivisesti ja vastuullisesti (WHO & BZgA 2010, 3). Eri-tyisluokanopettajat pystyvät tarjoamaan oppilailleen monipuolisesti tietoa, taitoja ja asenteita. He kohtavat oppilaansa joka päivä ja tuntevat heidät ja heidän tarpeensa usein hyvin. Halusin tutkimuksessani selvittää erityisluokanopettajien näkökulmasta, miten näkevät seksuaaliterveyskasvatuksen ja millaisia pedagogisia ratkaisuja he tekevät toteuttaessaan sitä. Mielestäni tällainen arkipäiväinen tieto syventää näkemystämme seksuaaliterveyskasvatuksesta ja tarjoaa mahdollisuuden kehittävää seksuaaliterveyskasvatuksen toteutusta tulevaisuudessa.

Haastetta seksuaaliterveyskasvatuksen tutkimiselle tuo se, että sille ei ole yhtä yhtenäistä määritelmää. Yleisesti käytössä oleva termi on seksuaalikasvatus. (Marques ym. 2017, 27.) Perinteisesti tutkimuksessa on keskitytty seksuaalisuuden ongelmakohtiin, kuten esimerkiksi väkivaltaan, sukupuolitauteihin, emotionaalisiin ongelmiin ja raskauteen (Waite & Charme 2015, 841). Edelleen tarvitaan tutkimustietoa riskien hallinnasta, mutta rinnalle on otettava myös positiivisempi näkökulma seksuaalisuuteen, sillä nämä näkökulmat kehittyvät samanaikaisesti ja muodostavat yhdessä laajan kokonaiskuvan seksuaalisuuden kehitymisestä. Seksuaaliterveyskasvatuksen tutkimus onkin kehittymässä suuntaan, joka huomioi terveelliset seksuaaliset asenteet, käyttäytymien ja ihmissuhteet sekä sen, kuinka erityisesti murrosiässä tapahtuva seksuaalinen kehitys on pohja aikuisuuden seksuaalisuudelle. (Tolman & McClelland 2011, 243, 250–251.) Haluan tutkimuksessani nostaa seksuaalisuuden riskien hallinnan rinnalle erityisesti seksuaalisuuden positiiviset puolet. Tavoitteenani on kuvata seksuaaliterveyskasvatusta lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia monipuolisesti tukevana keinona koulun arkisissa tilanteissa.

Aikaisempaa tutkimusta, joka on keskittynyt opettajien kokemuksiin seksuaaliterveyskasvatuksesta, on toteutettu lähinnä kvantitatiivisella tutkimusotteella. Opettajien näkemyksistä tarvitaan laajempaa kuvaa ja se on mahdollista saavuttaa kvalitatiivisella tutkimuksella. (Rose ym. 2019, 468.) Tutkimusta on tehty siitä, miten opettajat kokevat oman pätevyytensä opettaa seksuaaliterveyskasvatusta ja millaisena he pitävät omaa tietopohjaansa ja suhtautumistaan seksuaaliterveyskasvatukseen. Cohen, Sears, Byers & Weaver (2004) kuitenkin korostavat, että tällainen kvantitatiivinen tutkimus ei riitä, vaan opettajien kokemuksia seksuaaliterveyskasvatuksen opettamisesta tulisi tutkia kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. (Cohen ym. 2004, 2, 14.) Tällä tutkimuksella pyrin luomaan kvalitatiivista kuvaa seksuaaliterveyskasvatuksen toteutumisesta peruskoulussa. Keskiössä on opettajien oma kokemus ja heidän näkemyksensä seksuaaliterveyskasvatuksen nykytilasta ja merkityksestä.

Tutkielman aihe on myös minua itseäni henkilökohtaisesti kiinnostava ja arvotan seksuaaliterveyskasvatuksen opetuksen korkealle. Olen pyrkinyt tutkielmallani siihen, että se antaa lisää ymmärrystä seksuaaliterveyskasvatuksesta ja tuo entistä paremmin esille sen merkityksen nykypäivänä. Olen saanut koulun seksuaaliterveyskasvatusta 2000-luvun lopulla ja 2010-luvun alulla, jolloin se koostui lähinnä synnytysvideon katsomisesta ja terveydenhoitajan tytöille ja pojille erikseen pitämistä valistustunneista. Omista kokemuksistani heräsi huoli seksuaaliterveyskasvatuksen nykytilanteesta, ja olen helpottunut huomattavasti, että jo kymmenessä vuodessa on päästy paljon eteenpäin. Toivon, että me 2020-luvulla valmistuvat opettajat olemme suunnannäyttäjinä, ja seuraavan kymmenen vuoden päästä peruskoulu on entistä turvallisempi kaikille oppilaille ja tarjoaa tietoa, joka tukee oppilaiden kasvua ja seksuaalisen minäkuvan kehitystä.

2 Kokonaisvaltainen seksuaaliterveyskasvatus peruskoulussa

Kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta käytetään vaihtelevasti eri nimityksiä riippuen lähteistä ja näkemyseroista. Edellä mainitun lisäksi usein käytetty termi on myös seksuaalikasvatus. (Bildjuschkin 2015, 13; Marques ym. 2017, 36; WHO & BZgA 2010, 11; UNFPA 2014, 6–7.) Nämä kaksi lähestymistapaa eroavat toisistaan sen perusteella, mitä sisältöjä ja näkökulmia ne tarjoavat seksuaaliterveyskasvatukselle. Seksuaalikasvatuksessa korostuu käyttäytymisen näkökulmat (Marques ym. 2017, 36). Se on yleisempi osa kasvatusta ja siinä seksuaalisuutta lähestytään ennaltaehkäisevästi. Usein tarkoituksena on pyrkiä ehkäisemään seksuaalisuuteen liittyviä haittavaikutuksia. (WHO & BZgA 2010, 3.) Kokonaisvaltaisessa seksuaalikasvatuksessa puolestaan keskitytään laajemmin terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä lasten ja nuorten kasvun tukemiseen. Sen avulla tarjotaan lapsille ja nuorille tarjotaan puolueetonta, tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvaa tietoa seksuaalisuudesta useista näkökulmista. (Marques ym. 2017, 36.)

Perinteisesti seksuaaliterveyskasvatuksessa on keskitytty seksuaalisuuden mahdollisiin riskeihin, kuten ei-toivottuihin raskauksiin ja sukupuolitauteihin. Seksuaalisuus tulisi mieluummin nähdä ihmisen voimavarana, jolloin se auttaa lapsia ja nuoria kehittämään taitoja, joiden avulla he kykenevät päättämään itse omasta seksuaalisuudestaan ja toteuttamaan seksuaalisuuttaan tyydyttävällä ja vastuullisella tavalla eri kehitysvaiheissa. Näiden taitojen hallitseminen auttaa heitä myös suojautumaan mahdollisilta riskeiltä (WHO & BZgA 2010, 3; UNFPA 2014, 6), sillä mitä enemmän yksilö saa käyttöönsä tietoa, sitä todennäköisemmin hän kykenee ottamaan vastuuta omasta seksuaaliterveydestään (Greenberg, Bruess & Oswalt 2017, 5). Seksuaaliterveyskasvatukselle voi siten olla merkittävä rooli turvallisten seksuaalikäytäntöjen harjoittamisen kautta (Keiser, Kwon & Hobaica 2019, 389). Erityisen tärkeää seksuaaliterveyskasvatus on yläkoulussa, sillä juuri tällöin tapahtuu seksuaalisuuden ja sukupuolen kokemuksen kehitys (Bildjuschkin 2016, 22; Clark, Durbin, Heitzeg, Jacono, McGue & Hicks 2019, 502).

Ei kuitenkaan riitä, että opettaja tarjoaa oppilaille pelkkää tietoa. Yksinomaan tietoon perustuva seksuaaliterveyskasvatus ei auta oppilaita kehittämään siihen liittyviä asenteita ja taitoja. Seksuaaliterveyskasvatuksen tulisi tiedon lisäksi sisältää taito- ja asennekasvatusta. (Cohen, Byers & Sears 2012, 299.) Seksuaaliterveyskasvatus, joka on aloitettu jo lapsena, lisää ehkäisyn käyttöä sekä tulee seksuaalista hyvinvointia ja itsetunnon kehittymistä sekä tunne- ja turvataitoja (Ilmonen & Korhonen 2015, 14; Bildjuschkin 2016, 22). Sen tavoitteena ei ole valmistaa lasta tai nuorta seksiin, vaan vahvistaa hänen minäkuvaansa ja tukea hänen kykyään päättää omasta seksuaalikäyttäytymisestään (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2012, 6). Seksuaaliterveyskasvatuksen tulee pohjautua myös seksuaalioikeuksiin (WHO & BZgA 2010, 3; UNFPA 2014, 6).

Seksuaaliterveyskasvatus voi olla joko virallista tai epävirallista (Bildjuschkin 2015, 14). Yhteisöjen ja kulttuurien mikrosysteemit (perhe), makrosysteemit (talous- ja sosiaalipolitiikka) ja mesosysteemit (koulu) vaikuttavat lasten ja nuorten oppimiseen. Koulu on paikka, jossa makro- ja mikrotasolta opitut asenteet, arvot ja kokemukset linkittyvät lapsen tai nuoren kokemusmaailmaan. (Williams & Sheridan 2006, 85.) Virallista seksuaaliterveyskasvatusta voidaan toteuttaa esimerkiksi terveydenhuollossa tai koulussa. Suurin osa seksuaaliterveyskasvatuksesta on kuitenkin epävirallista ja tapahtuu usein sosialisoinnin kautta. Tämä on prosessi, jossa lapset ja nuoret oppivat seksuaalisuuteen liittyviä asenteita, ajatuksia ja käyttäytymismalleja tarkkailemalla ympäristöään sekä olla vuorovaikutuksessa perheenjäsentensä, vertaistensa sekä yhteisöjensä kanssa. Painetun viihteen, kuten mainosten ja uutisten käyttö liittyy usein tähän prosessiin, sillä niissä voi ilmetä epäsuorasti tai suorasti seksuaalisesti väritynyttä sisältöä. (Marques, Constantine, Goldberg & Mauldon 2015, 825.)

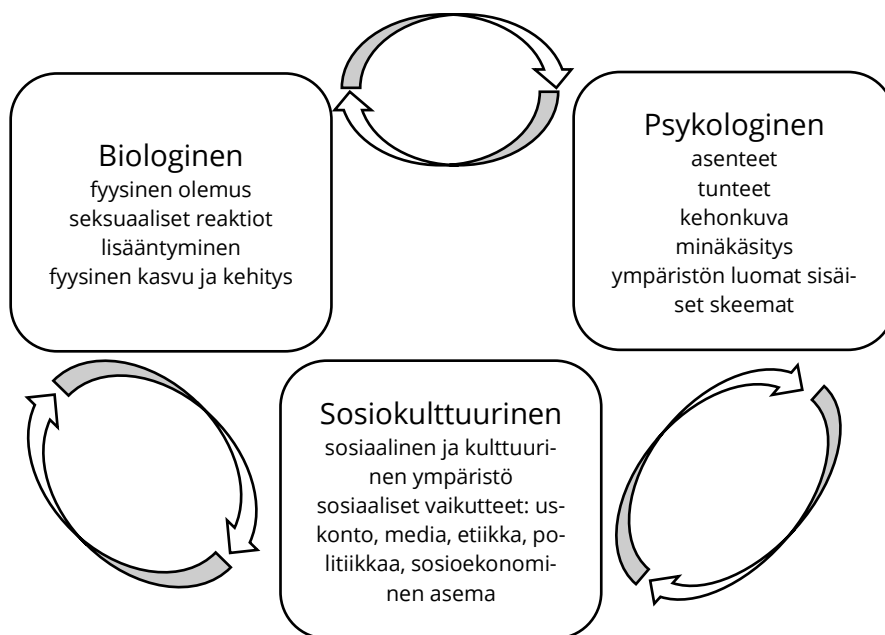
2.1 Seksuaalisuus ja sen ulottuvuudet kouluiässä

Seksuaalisuus on monimuotoinen ilmiö, jonka täyspainoinen toteutuminen vahvistaa ihmisen identiteettiä ja seksuaalista itsetuntoa kaikissa elämän vaiheissa. Mahdollisuus toteuttaa sitä halutessaan on keskeistä ihmisen hyvinvoinnin ja tasapainoisen elämän kannalta. Seksuaalisuus käsittää seksuaalisen suuntautumisen, sukupuolen, sukupuolisen ilmaisun, sukupuoli-identiteetin ja sukupuoliroolit, erotiikan, mielihyvän, sukupuolisuhteet ja lisääntymisen. (Ilmonen & Korhonen 2015, 4; Bildjuschkin 2012, 26; Greydanus ym. 2016, 1.) Seksuaalisuus tulisikin nähdä monimuotoisena ilmiönä, sillä vahvasti sukupuoleen linkittyvät seksuaalisuuden määritelmät luovat virheellistä kuvaa seksuaalisuudesta, sillä ne korostavat seksuaalisuuden lisääntymiskeskeisyyttä (Apter, Väisälä & Kaimola 2006, 450–451).

Ihmisen käsitys omasta seksuaalisuudestaan kehittyy suhteessa ympäristöön. Tähän käsitykseen vaikuttavat yksilön biologinen ja koettu sukupuoli, sukupuoliroolit, arvot, asenteet, tunteet ja vuorovaikutus sekä yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset normit. (Greydanus ym. 2016, 2.) Lasten ja nuorten kohdalla tämä tarkoittaa erityisesti kodin, koulun ja kulttuurin luomaa ympäristöä. Kotona vallitseva malli ja ilmapiiri ovat merkittävä osa lapsen ja nuoren eheää minäkuvaa ja seksuaali-identiteetin kehittymistä, mutta myös koulun seksuaaliterveyskasvatuksella on suuri merkitys. (Bildjuschkin & Verho 2012, 10.) Kulttuuriset tekijät taas ovat korostuneet 2000-luvulla erityisesti median ja internetin vaikutuksesta. Lapset ja nuoret altistuvat seksuaaliselle sisällölle päivittäin, ja muutos asenteissa seksuaalisuutta kohtaan on vapauttanut heidät tutkimaan seksuaalisuuttaan monipuolisesti.

Toisaalta vapautuminen on tuonut mukanaan myös kielteisiä puolia, sillä seksuaalisen kanssakäymisen riskejä ei enää tunnisteta yhtä hyvin kuin aiemmin. (Greydanus ym. 2016, 13.)

Seksuaalisuus voidaan nähdä erilaisina ulottuvuuksina, joista esittelen tässä kaksi mallia. Bildjuschkin (2012, 26.) on jakanut seksuaalisuuden neljään ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus on fyysinen ulottuvuus, joka käsittää biologiset, anatomiset, hormonaaliset sekä neurologiset tekijät. Psykkiseen ulottuvuuteen taas kuuluvat kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät. Sosiaalinen ulottuvuus sisältää kulttuuriset ja eettiset tekijät. Viimeinen eli henkinen ulottuvuus taas on kykyä nauttia seksuaalisuudesta ja seksistä. (Bildjuschkin 2012, 26.) Greenberg, Bruess ja Oswald (2017) vuorostaan esittävät seksuaalisuuden ulottuvuudet kolmijakoisesti (kuvio 1). Tarkastelen tässä tutkielmassa seksuaalisuutta tämän kolmijaon mukaisesti. Nämä kolme ulottuvuutta ovat vuorovaikutuksellisessa suhteessa keskenään ja muodostavat yhdessä ihmisen kokonaisvaltaisen seksuaalisuuden. Seksuaalisuus ei koostu vain yhdestä ulottuvuudesta niiden erittelystä. (Greenberg ym. 2017, 4–5.) Seksuaalisuutta tuleekin tarkastella sekä biologisesta, psykologisesta että sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jotta seksuaalisuuden merkitystä voidaan ymmärtää erityisesti nuoruudessa (Moore & Rosenthal 2007).



Kuvio 1. Seksuaalisuuden kolme ulottuvuutta Greenbergia ym. (2017, 4–5) mukaillen

Biologiseen ulottuvuuteen kuuluvat fyysinen olemus, lisääntyminen, seksuaaliset reaktiot sekä fyysinen kasvu ja kehitys. Seksuaalisuuden ymmärtäminen voi alkaa siitä, kun ymmärretään, kuinka ihmiskeho fyysiologisesti toimii. Mitä enemmän yksilö saa tietoa käyttöönsä, sitä todennäköisemmin hän on kykenevä

olemaan vastuussa omasta seksuaaliterveydestään. Seksuaaliset reaktiot ovat luonnollinen osa ihmisyyttä ja seksuaalinen käytös alkaa heti syntymästä ja kestää läpi elämän, vaikka lisääntyminen on mahdollista vasta murrosiässä. (Greenberg ym. 2017, 5.) Bancroftin (2002) mukaan myös ympäristön vaikutus voidaan nähdä osana seksuaalisuuden biologista ulottuvuutta. Ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa jo ennen syntymää. Tämä vuorovaikutus vaikuttaa hermoston kehitykseen. (Bancroft 2002, 19.)

Psykologiseen ulottuvuuteen sisältyvät tunteet, asenteet ja kehonkuva sekä minäkäsitys, johon liittyvät voimakkaasti sosiaalisesta ympäristöstä saatavat opitut mallit. Syntymästä lähtien ympäristö antaa yksilölle malleja siitä, kuinka hänen tulisi ajatella ja käyttäytyä. Näistä malleista hän muodostaa mielensisäisiä skeemoja. Joistakin sanoista, kehonosista ja tunteista voi muodostua sopimattomia, mikäli koetaan, etteivät ne täytä yhteisön normeja. Tällöin todellisia ajatuksia seksuaalisuuteen liittyen saatetaan peitellä. Yhteisön antama reaktio ja palaute muokkaavat yksilön seksuaali-identiteettiä riippumatta yksilön omista positiivisista tai negatiivisista seksuaalisista kokemuksista. (Greenberg ym. 2017, 6.) Erilaiset psykologiset tekijät, kuten persoona, mielialat, kognitiivisen kuormituksen määrä, vireystila sekä käyttäytymisodotukset vaikuttavat suuresti seksuaaliseen käyttäytymiseen. Nämä tekijät ovat tilannesidonnaisia, kun taas toiset ovat verrattain pysyviä. Ne voivat joko edistää tai hillitä seksuaalista käytöstä. (Lehmiller, Cotier & Levy 2014, 3.)

Sosiokulttuurinen ulottuvuus sisältää seksuaali-identiteetin sekä seksuaaliset kokemukset, jotka muokkautuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Yksilön seksuaalisia moraalikäsitteitä, arvoja, roolimalleja ja ihanteita muokkaavat kulttuuriset ja sosiaaliset vaikutteet, joita ovat esimerkiksi uskonto, etiikka, sosioekonominen asema, media ja politiikka. (Greenberg ym. 2017, 6.) Kulttuurinen ympäristö välittää ohjeita ja käytösmalleja siitä, millaista on hyväksytty seksuaalinen käyttäytyminen. Yksilö omaksuu nämä käytösmallit ja oppii toimimaan niiden mukaisesti. Hyväksyttävänä pidettyjen käytösmallien välillä on suurta vaihtelua kulttuurista riippuen. (Bancroft 2002, 19.)

2.2 Seksuaalisuuden kehitys

Seksuaalisuus on ihmisen perusominaisuus, joka kehittyy läpi koko elämän (Ilmonen & Korhonen 2015, 4; Greydanus ym. 2016, 2). Sen fyysiset, kognitiiviset ja emotionaaliset ulottuvuudet ovat merkittävässä roolissa koko lapsuuden ja erityisesti nuoruuden kehityksessä. Nämä ulottuvuudet ilmenevät erilaisissa muodoissa eri kehitysvaiheissa sekä liittyvät erilaisiin tarpeisiin eri aikoina (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Kaltiala 2019, 319, 328–329). Seksuaalisuus muuttuu myös jatkuvasti muotoaan ja on oleellinen osa minäkuvaa ja itsetuntoa; seksuaalisuus kehittyy yhdessä minäkuvan ja itsetunnon kanssa. (Cacciatore 2007, 67.) Yksilö on itse tärkeässä ja aktiivisessa roolissa seksuaalisuutensa kehitysprosessissa elämänsä eri

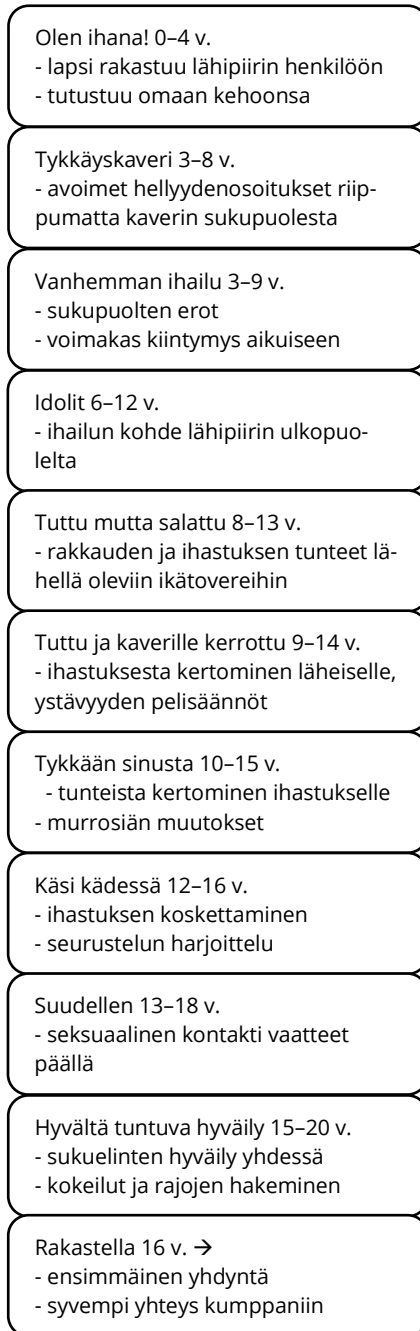
vaiheissa (Greydanus ym. 2016, 2). Seksuaaliseen kehitykseen vaikuttaa yksilöön liittyvien tekijöiden lisäksi myös ympäristö, sillä yhteiskunnan ja ympäristön normit opettavat lapselle ja nuorelle seksuaalisen käyttäytymisen malleja (Cacciatore ym. 2019, 322).

Seksuaalisuuden kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa määrittelee pitkälti sen, miten yksilön seksuaalisuus kehittyy myöhemmissä vaiheissa (Greydanus ym. 2016,2). Seksuaaliterveyskasvatus tukee seksuaalisuuden pohjan kehittymistä. On hyvä myös muistaa, että lapsuuden seksuaalinen kehitys poikkeaa täysin nuoren tai aikuisen seksuaalisuuden kehityksestä (Riihonen, Laru & Cacciatore 2015, 47). Lapsuudessa seksuaalisuuden kehitys alkaa siitä kun, lapsi kokee kehoon liittyviä tuntemuksia, jotka liittyvät usein aisteihin, kuten kosketukseen, makuun, lämpötilaan ja hajuihin. Lapsi oppii mikä tuntuu hyvältä ja mikä taas epämiellyttävältä. Tämä kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa aistien, ympäristön ja hoitajien kanssa. (Greydanus ym. 2016, 2.) Lapselle on annettava pienestä pitäen mahdollisuus suojata omaa kehoaan. Lapsen kasvaessa nuoreksi hänen oikeutensa yksityisyyteen ja omiin ajatuksiin ja tunteisiin kasvaa entisestään. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2010; Cacciatore ym. 2019, 322.) Psykkisen ja fyysisen kehityksen rinnalla kulkee erottamattomana kokonaisuutena psykoseksuaalinen kehitys, joka tarkoittaa seksuaalisuuden kehitystä psyykkisenä ominaisuutena (Cacciatore 2007, 66, 68.) Lapsen psykoseksuaalinen kehityksen tulisi tapahtua lapsen omassa tahdissa ja omasta tahdosta. Parhaimmillaan se johtaa kypsään aikuisen seksuaalisuuteen, joka mahdollistaa täysipainoisen seksuaalielämän. (Riihonen ym. 2015, 54; Greydanus ym. 2016, 1.) Psykoseksuaaliseen kehitykseen vaikuttaa Greydanuksen ja kumppaneiden (2016) mukaan vahvasti myös turvallisuuden kokemus. Lapset, jotka ovat kokeneet seksuaalista hyväksikäyttöä tai väkivaltaa, eivät yleensä saavuta täyspainosta seksuaalisuuden kehitystä nuoruudessa ja aikuisuudessa. (Greydanus ym. 2016, 2.)

Nuoruus on tärkein seksuaalisuuden kehitysvaihe ihmisen elämässä (Clark ym. 2019, 502). Nuoruudessa tapahtuu yksilön fyysinen, psykososiaalinen ja kognitiivinen kehitys. Erityisesti murrosikä on kriittinen vaihe, jonka läpikäyminen valmistaa lasta nuoruuteen ja aikuisuuteen. (Greydanus ym. 2016, 3, 5.) Monet nuoruuden kehitystehtävät liittyvät tiiviisti seksuaalisuuden eri osa-alueisiin. Nuoren seksuaalinen kehitys fyysisesti tapahtuu usein nopeammin kuin henkinen kehitys. (Cacciatore ym. 2019, 319, 321). Nuoruusiän seksuaalisuuden kehityksen tärkeimpiä kehitystehtäviä ovat identiteetin muodostuminen sekä tyydyttävien ystävyysuhteiden ja romanttisen suhteiden muodostaminen (Greydanus ym. 2016, 3). Muita kehitystehtäviä nuoruudessa ovat esimerkiksi oman kehon ja kehollisuuden hyväksyminen, emotionaalisen itseenäisyyden saavuttaminen, sosiaalisen roolin ja vastuullisen käytöksen ymmärtäminen sekä oman arvopohjan ja eettisen käytäntöjen vakiinnuttaminen. (Cacciatore ym. 2019, 321). Nuoruudessa psykoseksuaalinen kehitys painottuu seksuaalisen suuntautumisen tutkimiseen. Nuorilla on yleensä ihastumisia ja

romanttisia suhteita niin omaa kuin vastakkaista sukupuolta kohtaan. (Greydanus ym. 2016, 9.) Positiivinen lähestymistapa nuoren seksuaalisuuteen tehostaa seksuaalista kehitystä ja edistää nuoren seksuaali- ja lisääntymisoikeuksien toteutumista täysmääräisesti (Brandon-Friedman 2019, 358).

Cacciatore ja Korteniemi-Poikela (2015; 2019) ovat jakaneet seksuaalisuuden kehityksen yhdelletoista portaalle, joita kuvataan seksuaalisuuden portaat -mallilla (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2015; 2019, 26–27). Mallin kautta voidaan havainnollistaa lapselle ja nuorelle seksuaalisuuden kehityksen kulkua ja vahvistaa hänen myönteistä kehonkuvaansa. Mallin portaat ovat 1) Olen ihana! 2) Tykkäyskaveri, 3) Vanhemman ihailu, 4) Idolit, 5) Tuttu mutta salattu 6) Tuttu ja kaverille kerrottu, 7) Tykkään sinusta, 8) Käsi kädessä, 9) Suudellen, 10) Hyvältä tuntuva hyväily ja 11) Rakastella. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2015; Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Kaltiala 2019, 330–332.) Nämä portaat on esitelty tarkemmin vielä kuviossa 2.



Kuvio 2. Seksuaalisuuden portaat Cacciatorrea ja Korteniemi-Poikelaa sekä Cacciatorre, Korteniemi-Poikelaa ja Kaltialaa mukaillen (2015; 2019, 330–332)

3 Seksuaaliterveyskasvatuksen pedagogiset ulottuvuudet

3.1 Seksuaaliterveyskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Peruskoulun aikana lasten ja nuorten käsitys omasta seksuaalisuudesta ja sukupuoli-identiteetistä kehittyy. Opetuksen tulisi olla lähestymistavaltaan sukupuolitietoista ja edistää käytänteillään ja arvoillaan sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä tukea oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus ei sisällä sukupuoliin sidottuja roolimalleja ja tyttöjä ja poikia kannustetaan yhdenvertaisesti sekä lisätään tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on edistää oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Opetushallitus 2014, 18, 28.) Opetuksessa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset kehitystasot ja tarjota seksuaaliterveyskasvatusta, joka ottaa huomioon nämä seikat (Marques ym. 2015, 826). Oppilaalla on perusopetuslain (30§) mukaan on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perusopetuslaki 1998/628).

Vuonna 2005 useimmissa suomalaisissa kouluissa otettiin käyttöön terveystieto -oppiaine uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä. Terveystieto-oppiaine on ollut pakollinen vuodesta 2006 lähtien. (Valtioneuvoston asetus 1435/2001.) 1.–6.-luokilla sitä opetetaan osana ympäristöoppia, kun taas 7.–9.-luokilla terveystieto on oma oppiaineensa. Opetuksessa huomioidaan laaja-alaisesti terveyteen liittyvien ilmiöiden moniulotteisuus. Painopisteet ovat terveyttä tukevissa ja kuluttavissa fyysisissä, psyykkisissä ja sosiaalisissa tekijöissä sekä näiden välisissä yhteyksissä ja syy-seuraussuhteissa. Oppilaita tuetaan myös sosiaalisten taitojen, turvallisuustaitojen sekä tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn liittyvien valmiuksien kehittämisessä. (Opetushallitus 2014, 398–399.)

Opetussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden tarkoituksena on muodostaa kokonaisuus taitojen, tietojen, arvojen, asenteiden ja tahdon pohjalta. Opetussuunnitelmassa on seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta, joita on täsmennetty aina vuosiluokkakokonaisuuksittain. Niiden tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisenä sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyttä ja kestävän elämäntavan hallitsemista. (Opetushallitus 2014, 20) Kokonaisvaltaiseen seksuaaliterveyteen liittyviä aihepiirejä löytyy laaja-alaisista tavoitteista läpi peruskoulun.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot (L1) ovat perusta muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Opettaja rohkaisee oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä. Oppilaita kannustetaan pohtimaan asioita eri näkökulmista ja rakentamaan uutta tietoa. (Opetushallitus 2014, 20.) Laaja-alainen tavoite L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ohjaa oppilaita tarkastelemaan kulttuurisesti,

kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaista maailmaa arvostavalla tavalla. Oppilaita ohjataan muun muassa asettumaan toisten asemaan, toimimaan eettisesti ja kunnioittamaan kaikkia ihmisryhmiä. Lisäksi oppilaita kannustetaan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan. (Opetushallitus 2014, 20–21, 154.) Itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja (L3) opettamalla pyritään siihen, että oppilaat ymmärtäisivät oman toimintansa vaikutukset niin omaan kuin toisten hyvinvointiin, turvallisuuteen ja terveyteen. Oppilaita opastetaan kehittämään tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja, huolehtimaan omasta ja muiden turvallisuudesta sekä suojaamaan ja henkilökohtaisia rajojaan ja yksityisyyttään. (Opetushallitus 2014, 22, 155, 282.)

Neljäs laaja-alaisen osaamisen tavoite on Monilukutaito, jonka hallitsemalla oppilaat kykenevät ymmärtämään monimuotoisia viestinnän muotoja ja rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito kehittää lisäksi kriittistä ajattelua sekä oppimisen taitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 22–23.) L5 eli Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen huomioi seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiirit opettamalla turvallista tieto- ja viestintäteknologian sekä median käyttöä (Opetushallitus 2014, 23). Työelämäntaidossa ja yrittäjyydessä (L6) taas puolestaan pyritään tukemaan oppilaita heidän ammatillisissa kiinnostuksissaan riippumatta perinteisistä sukupuolirooleista ja muiden roolimallien vaikutuksesta. (Opetushallitus 2014, 23–24). Viimeisenä tavoitteena on vaikuttaminen, osallistuminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7), jonka voidaan ohjata oppilaita hahmottamaan sopimusten ja sääntöjen sekä luottamuksen merkityksen. Oppilaita kannustetaan myös pohtimaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä oikeudenmukaista kohtelua. (Opetushallitus 2014, 24.)

Kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyden aihealueisiin liittyviä sisältöjä on opetussuunnitelmassa jo ensimmäiseltä luokalta lähtien oppiainekohtaisissa tavoitteissa ja sisällöissä (Opetushallitus 2014, 131–132, 134–135, 139–140, 239–241, 254, 260, 380, 398–400). Ensimmäisen kerran seksuaalisuus mainitaan vuosiluokkien 3–6 sisältöalueessa S1, jossa todetaan, että seksuaalista kehitystä ja ihmisen lisääntymistä käsitellään ikäkauden mukaisesti (Opetushallitus 2014, 241). Pääasiassa seksuaalisuuteen liittyviä teemoja ja sisältöjä käsitellään laajemmin vasta vuosiluokkien 7–9 biologian ja terveystiedon opetuksessa. Biologiassa tarkastellaan ihmisen kasvua ja kehitystä sekä terveyteen vaikuttavia tekijöitä biologian näkökulmasta. Terveystiedossa taas puolestaan tarkastellaan terveyttä kokonaisvaltaisesti, johon sisältyy esimerkiksi minäkuvan ja itsetunnon rakentuminen, seksuaalisuus, seksuaalisen kehittymisen monimuotoisuus ja seksuaaliterveyden eri-osa-alueet sekä mielen hyvinvointi, itsensä arvostaminen sekä turvataidot. (Opetushallitus 2014, 381, 399–400.)

3.3 Erityisluokanopettaja seksuaalikasvattajana

Ammattikasvattajille järjestettyä koulutusta seksuaaliterveyskasvatuksesta on järjestetty vähäisesti eikä sen vaikutuksia ole juurikaan tutkittu Suomessa (Bildjuschkin & Verho 2012, 10). Koulutus olisi kuitenkin tärkeää, sillä opettajien halukkuuteen ja valmiuteen opettaa seksuaaliterveyskasvatusta vaikuttaa esimerkiksi koulutus, jota he ovat saaneet (Cohen ym. 2012, 312–313). Myös opettajan osaaminen ja panos ovat hyvin merkittäviä tekijöitä seksuaaliterveyskasvatuksen vaikuttavuudelle (Kontula 2015, 81; WHO & BZgA 2010, 32). Erityisesti erityisopetuksessa opettajan pedagoginen pätevyys on korostuneessa roolissa (Syrjämäki, Sajamäki, Suhonen, Alijoki & Nislin 2017, 388). Oswald, Wagner, Eastman-Mueller ja Nevers (2015) ovat todenneet tutkimuksessaan, että opettajan taustaa ja kokemusta pidetään tärkeimpinä tekijöinä laadukkaana seksuaaliterveyskasvatuksen toteutumiseksi (Oswald ym. 2015, 177). Osaavan seksuaalikasvattajan ei kuitenkaan tarvitse olla korkean tason ammattilainen, vaan riittää, että hän on saanut jotakin koulutusta aiheeseen liittyen (WHO & BZgA 2010, 32). Tärkeintä on, että opettaja suhtautuu aiheeseen avoimesti ja rennosti ja on motivoitunut antamaan seksuaaliterveyskasvatusta (WHO & BZgA 2010, 32; Rose ym. 2019, 468).

Seksuaalisuuteen liittyvää oppimista tapahtuu suurimmaksi osaksi muualla kuin ammattilaisten antamassa opetuksessa, mutta tämä ei vähennä koulun merkitystä seksuaaliterveyskasvatuksen opetuksessa (WHO & BZgA 2010, 8; Bildjuschkin & Verho 2012, 10). Koulu on merkittävä paikka oppilaalla, sillä hän voi saada sieltä sellaista tietoa, mitä ei välttämättä muualta saisi (Tanner, Reece, Legocki & Murray 2007, 82). Erityisluokanopettajalta seksuaalikasvattajana vaaditaan erityisen hyvää oppilastuntemusta. Jotta seksuaalikasvatus voidaan mukauttaa oppilaiden tarpeita vastaaviksi, on opettajan välttämätöntä tuntee oppilaiden seksuaaliterveydelliset tarpeet (WHO & BZgA 2010, 29). Tämän vaativuutta lisää se, että kasvatuksen kohteena olevat lapset ja nuoret ovat kaikki eri kehitysvaiheissa ja heillä on hyvin erilaisia toiveita ja odotuksia opetuksen suhteen. (Kontula 2015, 81.) Osaavalta seksuaalikasvattajalta vaaditaan, että hän ymmärtää lapsuuden ja nuoruuden kehitysvaiheet ja kehityksen eritahtisuuden. Opettajan tulee kyetä tämän ymmärryksen valossa mukauttamaan opetustaan ja käyttämään monipuolisesti erilaisia seksuaalikasvatuksen opetusmateriaaleja ja -menetelmiä. (Marques ym. 2017, 37.) Opettajalla voi kuitenkin seksuaaliterveyskasvatuksen opetuksessa aiheuttaa epämukavuutta esimerkiksi puutteellinen termistön hallinta, oppilaiden haastavat kysymykset tai riittämätön aika sisältöjen läpikäymiselle (Rose ym. 2019, 467–468, 485–486).

Seksuaaliterveyskasvatus on toimivaa, kun oppimisympäristö on turvallinen ja miellyttävä (Rose ym. 2019, 485). Opettaja on avainasemassa turvallisuuden tunteen ja turvallisen tilan luomisessa (Kilpiä 2011, 260) ja hänen suhtautumisensa seksuaaliterveyskasvatukseen vaikuttaa ilmapiirin muodostumiseen (Byers, Sears

& Foster 2013, 226). Opettajan tulee ymmärtää seksuaalisuudesta ja sukupuolisuudesta sekä tiedollisia asioita että arvoihin, etiikkaan ja yhteiskuntaan liittyviä tekijöitä. Opettajan pitää olla myös tietoinen omista arvoistaan sekä niiden perustasta. (Kilpiä 2011, 260, 264.) Seksuaaliterveyskasvatuksessa opetus-suunnitelman ohjaus ei riitä, sillä opettajat saattavat vältellä tai minimoida sellaisten teemojen opettamisen, jotka he kokevat epämiellyttävinä (UNESCO 2015, 81). Kontulan (2017) mukaan opettajalta vaaditaan avoimuutta, suvaitsevaisuutta sekä luontevaa suhtautumista oppilaiden seksuaalisuuteen (Kontula 2017, 80). Tutkimuksissa on havaittu, että erityisesti yläkouluikäiset nuoret toivovat opettajan tarjoavan seksuaaliterveyskasvatusta, joka on osaavaa, luovaa ja rentoa (Byers ym. 2013, 226).

4 Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa ja pedagogisen laadun ulottuvuudet erityisopetuksen toteutuksessa

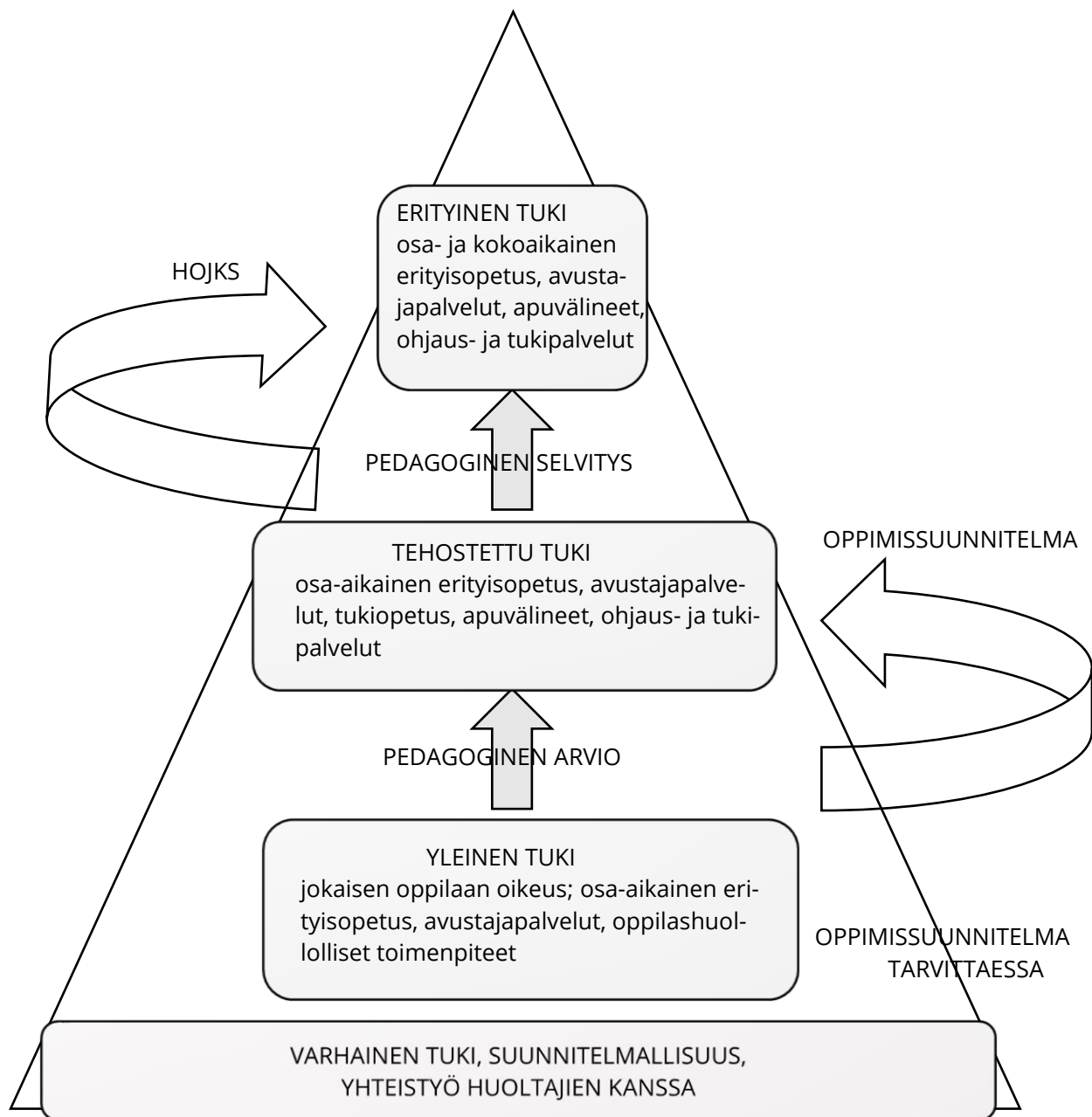
4.1 Kolmiportainen tukijärjestelmä

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada tukea oppimiseensa tarvitsemallaan tavalla (Perusopetuslaki 1998/628). Vuonna 2011 tuli voimaan tämän lain uudistus, jossa oppimisen tuki on määritelty kolmiportaiseksi. Kolmiportainen tukimalli muistuttaa löyhästi kansainvälisiä portaittaisen tuen malleja kuten yhdysvaltalaisista RTI-mallia (Response-to-Intervention). Sekä suomalaisessa kolmiportaisessa tuen mallissa että RTI-mallissa tavoitteena on ehkäistä vakavia oppimisen ongelmia ja tehostaa mahdollisimman varhaista tukea. Kolmiportainen tukimalli kuvaa kuitenkin lähinnä oppimisen tuen rakenteita ja toimintatapoja. Se ei ohjaa erilaisissa tukimuodoissa käytettyjen keinojen ja menetelmien valintaa toisin kuin RTI-malli. Keskiössä on opetushenkilöstön asiantuntemus sekä monenlaisen oppimista ja kehitystä koskevan tiedon tulkinta, kun arvioidaan tuen tarvetta tai vaikuttavuutta. Tavoitteena on myös lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa moniammatillista tukea sekä jo käytössä olevia tukitoimia. (Aro 2015, 64–66; Opetushallitus 2014, 10.)

Kolmiportaisen tukimallin tavoitteena on, että tuen tarvetta voidaan arvioida jatkuvasti ja oppilas voi tuen tarpeen muuttuessa siirtyä portaalta toiselle (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen 2020, 302; Opetushallitus 2014, 61). Tarkoituksena on lisäksi ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja vaikeutumista sekä niistä johtuvia pitkäaikaisvaikutuksia. Opetus- sekä muun henkilöstön pedagoginen osaaminen ja monialainen yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa on avainasemassa. Tärkeintä on kuitenkin huolehtia, että oppilaan on mahdollista onnistumisen kokemuksi oppimisessa ja ryhmän jäsenenä olemisessa sekä tukea oppilaan myönteistä minäkäsitystä. (Opetushallitus 2014, 61.)

Kolmiportainen tuki koostuu nimensä mukaisesti kolmesta eri tuen tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (kuviot 3). Oppilaalle tarjottu tuen määrä kasvaa mitä ylemmäs tuen portailla siirrytään (Pulkkinen ym. 2020, 302.) Tuen tarve voi muuttua hetkellisestä jatkuvaksi, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen (Vitka 2018) Oppilaan oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti, jotta voidaan havaita varhainen tuen tarve ja reagoida ajoissa (Opetushallitus 2014, 61). Intensiivisintä ja vahvinta tuki on erityisessä tuessa, joten tällä portaalla olevien oppilaiden määrä tulisi olla muita tuen portaita pienempi. Tuki tulisi järjestää

ensisijaisesti tehostetun tuen keinoin. Erityistä tukea annetaan vasta, kun muilla tukitoimilla ei saavuteta riittävästi kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita. (Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Moberg, Savolainen & Vehmas 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 10.) Oppilas voi olla yleisopetuksessa millä tahansa tuen portaalla riippuen yksilöllisistä tarpeistaan, mutta hän voi saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan (Opetushallitus 2014, 61; Vitka 2018)



Kuvio 3. Kolmiportainen tukimalli Vitkaa (2018) mukaillen

Yleistä tukea on annettava kaikille oppilaille (Opetushallitus 2014, 63). Perusopetuslain 16 § (2010/642) mukaan opinnoissaan jälkeen jääneellä tai muutoin lyhytaikaista tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus

saada tukiovetusta. Tuki voi olla esimerkiksi eriyttämistä tai tukiovetusta, jota annetaan pääsääntöisesti yleisopetuksen luokassa. Oppilas on oikeutettu tehostettuun tukeen, jos hän tarvitsee säännöllistä tukea tai useampia tukimuotoja. (Björn, Aro & Koponen 2015, 13.) Tehostettuun tukeen kuuluvat esimerkiksi oppilashuollollinen tuki, osa-aikainen erityisopetus, tukiovetus sekä muut pedagogiset ratkaisut. Tehostetun tuen avulla pyritään tukemaan oppilaan kasvua ja oppimista sekä ehkäisemään sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kehitykseen tai oppilaan oppimiseen liittyviä ongelmien kasautumista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 10.) Ennen tehostetun tuen vaihetta oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Tehostettuun tukeen siirrettävän oppilaan tuen muodot kirjataan oppimissuunnitelmaan, jonka pohjana oppilaalle tehty pedagoginen arvio. (Björn ym. 2015, 13.)

Kun tehostetun tuen tukimuodot koetaan riittämättömiksi, oppilas siirretään erityiseen tukeen. Erityistä tukea saavalla oppilaalla on mahdollisuus saada yleisopetuksen tai erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetusta. Oppilaalle annettava tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan yksilöllinen tuen suunnitelma eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Björn ym. 2015, 13–14; Opetushallitus 2014, 65–66.) Oppilaalla, joka saa erityistä tukea, on oikeus myös esimerkiksi yksilökohtaiseen oppilashuoltoon, erilaisiin apuvälineisiin sekä tulkki- ja avustajapalveluihin (Opetushallitus 2014, 66).

4.2 Erityisluokkamuotoinen opetus

Syksyllä 2020 kaikista peruskoulun oppilaista 21,3 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Tutkielman kirjoittamisen hetkellä, keväällä 2022, vuoden 2021 tilastoja ei ole vielä julkaistu. 21,3 prosenttia tarkoittaa sitä, että noin viidennes peruskoululaisista sai oppimisensa tueksi muuta kuin yleistä tukea. Tehostettua tukea sai noin 12 prosenttia peruskoulun oppilaista, joka on noin 0,7 prosenttiyksikköä suurempi määrä edellisvuoteen verrattuna. Erityistä tukea taas sai noin yhdeksän prosenttia oppilasta ja tukea saavien määrä kasvoi 0,5 prosenttiyksikköä verrattuna vuoteen 2019. (Tilastokeskus 2021.) Powellin (2006) mukaan erityisopetuksessa ylikorostettuina ryhminä ovat erityisesti köyhistä perheistä tulevat pojat sekä ne oppilaat, jotka kuuluvat johonkin kulttuuri-, kieli- tai etniseen vähemmistöön tai ovat maahanmuuttotautaisia. (Powell 2006, 587–588, 593.)

Erityisopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua yleisopetuksen ryhmässä (Sointu, Waltzer, Pursiainen, Äikäs & Lappalainen 2021, 33). Lähtökohtana erityisopetukselle on, että oppilas pysyisi omassa opetusryhmässään. Tärkeintä tukea suunnitellessa on kuitenkin huomioida oppilaan yksilöllisyys ja etu. (Vitka 2018.). Oppilas voidaan tarvittaessa siirtää pienryhmään eli erityisluokalle mikäli katsotaan, että siirto

tukee oppilaan oppimista ja on hänen etunsa mukaista. Oppilas pyritään kuitenkin integroimaan vahvuuksiensa mukaan yleisopetukseen. (Vitka 2018.) Integraatiolla tarkoitetaan oppilaan mahdollisuutta opiskella yleisopetuksen ryhmässä. Integraatiossa oppilas voidaan siirtää yleisopetukseen muutamaksi tunniksi tai jopa koko päiväksi. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020.) Usein kuitenkin erityisluokalle siirretyt oppilaat opiskelevat siellä koko peruskoulun ajan (Sointu ym. 2021, 33).

Integraatiosta seuraava vaihe on inklusio, jossa tuen tarve ei enää määrittele oppilaan paikkaa, jossa hän opiskelee (Takala ym. 2020). Inklusio pohjaa Unescon Salamancan julistukseen erityisopetuksen periaatteista, toimintavoista ja käytännöistä (UNESCO 1994), jonka myös Suomi on ratifioinut. Opetus pyritään järjestämään siten, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin oppia ja olla osa kouluyhteisöä (Takala ym. 2020). Inklusio ei ole vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten, vaan se koskee kaikkia oppilaita (Takala ym. 2020; Mitchell 2014, 302). Laadukas inklusio tukee myös oppilaita, jotka eivät tarvitse erityisopetusta oppimisensa tukena (Mitchell 2014, 302). Inklusion vastakohtana pidetään koulumaailmassa segregatiota: erityisopetusta tarvitsevat lapset jätetään opetuksen ulkopuolelle tai heidät laitetaan laitokseen tai erityiskouluun. (Takala ym. 2020.) Vaikka integraatio ja inklusio ovat vahvoja nykyajan koulutuksellisia suuntauksia, ovat erityisopetusta tarvitsevat oppilaat silti heikossa asemassa. Erityisopetuksessa olevien oppilaiden segregoitumista ei edelleenkään tunnusteta tai tunnusteta riittävän hyvin. (Powell 2006, 594)

Opettajilla on vahva autonomia ja pedagoginen vapaus sekä laaja pedagoginen tila tehdä asioita, jotka edistävät inklusiota (Moberg & Savolainen 2015). Tämä ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan on oleellista tietoa, että vaikka inklusion toteutuminen vaati opetushenkilökunnan panosta sekä osaamista, on se erityisen riippuvainen koulutuksesta vastaavien päättäjien päätöksistä sekä inklusiota koskevista säädöksistä. Ilman tarvittavia resursseja ei pystytä toteuttamaan laadukasta inklusiota. (Mitchell 2014, 302, 306.) Näitä resursseja voivat olla esimerkiksi pienempi luokkakoko, koulunkäynninohjaaja, resurssiopettaja tai erityisopettajan riittävä tuki, yhteisopetus sekä uusien opetusvälineiden tai teknologian monipuolinen käyttö (Moberg & Savolainen 2015). Opettajille tulisi myös tarjota erityispedagogista koulutusta, sillä osa opettajista ei osaa tukea oppilaita riittävästi, jolloin heidät siirretään erityisluokalle (Sointu ym. 2021, 33). Foren, Hagan-Burken, Burken, Boonin ja Smithin mukaan oppilaiden akateeminen suoriutuminen ei kuitenkaan ole riippuvainen inklusion toteutumisesta (Fore ym. 2008, 69).

4.3 Pedagogisen laadun ulottuvuudet erityisopetuksen kontekstissa

Perusopetuksen tehtävänä on luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle, joka pohjana on yhteinen arvo-perusta ja käsitys oppimisesta. Opetuksen laadusta pyritään huolehtimaan esimerkiksi opetushenkilöstön määrään ja kelpoisuuteen liittyvillä säännöksillä. Erityisopetuksen pedagogisilla ratkaisulla taas pyritään varmistamaan oppilaan oppiminen. Pedagogisia ratkaisuja esimerkiksi opetukseen ja työtapoihin tai opetusmateriaaleihin ja -välineisiin liittyvät ratkaisut. Pedagogiset ratkaisut valitaan sekä oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden että oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 14, 66.) Opetusmenetelmien avulla pyritään saavuttamaan oppimiselle asetetut tavoitteet, motivoidaan ja aktivoidaan oppilaita sekä organisoidaan opetusta. Ne ovat konkreettisia opetuksellisia työ- ja toteuttamistapoja, joiden tavoitteena on edistää oppilaan oppimista. (Vuorinen 2005, 63.) Pedagogisen laadun ytimessä on kuitenkin ennen kaikkea opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välinen vuorovaikutus (Sheridan 2009, 256). Erityisopetuksessa opettajan pedagoginen pätevyys on määräävä tekijä sekä lasten vertaisvuorovaikutuksen että kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen vahvistamisessa (Syrjämäki ym. 2017, 388). Opetus tulee toteuttaa oppilaantuntemukseen perustuen, jonka avulla voidaan huomioida opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä oppilaiden edellytykset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (Opetushallitus 2014, 30).

Pedagogisen laadun ulottuvuuksia varhaiskasvatuksen kontekstissa on tutkinut Sheridan (2009), mutta nämä ulottuvuudet sopivat myös peruskoulun opetuksen laadun tarkastelemiseen. Pedagoginen laatu perustuu vahvasti opetuksen laadun ulottuvuuksien tarkasteluun oppilaiden näkökulmasta. (Sheridan 2009, 257). Pedagogisesti laadukas opetus on vuorovaikutuksellista ja ottaa huomioon sekä oppilaan omat kiinnostuksen kohteet että oppimistavoitteet. Keskiössä on yksilön ja ympäristön välinen suhde, jossa kummankin ovat riippuvaisia toisistaan (Williams & Sheridan 2006, 6). Pedagoginen laatu on siten myös kulttuuri- ja kontekstisidonnaista. (Sheridan 2009, 246). Se ottaa huomioon yhteiskunnan arvot, normit ja perinteet sekä kulttuurin ja kontekstin vaikutteet (Williams & Sheridan 2006, 6).

Sheridan (2009) on jaotellut pedagogisen laadun neljään ulottuvuuteen (taulukko 1): 1) yhteiskunta, 2) opettaja, 3) oppilas ja 4) oppimisympäristö. Ulottuvuudet ovat sekä vuorovaikutuksellisessa suhteessa keskenään että riippuvaisia toisistaan. (Sheridan 2009, 250, 254, 257.) Sheridanin lisäksi pedagogista laatua on tutkinut Kyriacou (2009), joka on määritellyt sosiaalipedagogiset ulottuvuudet, joiden avulla voidaan vastata oppilaan tarpeisiin mahdollisimman kattavasti ja näin tukea hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Nämä ulottuvuudet ovat huolenpito ja hyvinvointi, inkluusio, sosialisatio, akateeminen tuki ja yhteiskunnallinen kasvatus. (Kyriacou 2009, 104–105).

	Struktuuri	Sisältö ja prosessi	Lopputulos
Yhteiskunta	Poliittiset ja koulutukselliset tarkoitukset Hallitsevat diskurssit Odotukset ja vaatimukset Lait, ohjeistukset ja opetussuunnitelmat Taloudelliset resurssit	Tavoitteiden tulkinta ja niiden toteutus käytännössä	Koulun merkitys ymmärretään, jolloin se toimii paikkana, jossa sekä yhteiskunnan että oppilaiden tavoitteet oppimisesta toteutuvat
Opettaja	Muodollinen koulutus ja pätevyys Opettajien arvot, asenteet, näkemykset oppilaista, tietämys ja oppiminen Teoreettinen näkemys	Opettajan ymmärrys ammatillisesta roolistaan, toiminnan toteuttamisesta, oppimisesta sekä koulun tehtävästä Opettajan käsitys oppilaista ja tavoite ymmärtää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa	Opettaja kykenee yhdistämään oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja opiskelun tavoitteet yhteiskunnan tavoitteiden kanssa
Oppilas	Hallitsevat näkökulmat oppilaasta Oppilaan oppimiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen vaikuttavat teoreettiset viitekehykset	Oppilaiden kokemus ja ymmärrys ympäröivästä maailmasta Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa opetussisältöihin, toimintaan, organisointiin ja oppimisympäristöön	Oppilaiden oppiminen suhteessa koulun tehtävään, tavoitteisiin ja oppimisympäristöön
Oppimisympäristö	Aineelliset ja aineettomat resurssit: tilat, materiaalit, organisointi, ajankäyttö, suunnittelu, sisällöt, kompetenssi, henkilökunnan määrä suhteessa oppilaisiin sekä ryhmäkoko	Resurssien saatavuus ja niiden käyttäminen oppilaiden stimuloinnissa ja haastamisessa Oppilainen osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet	Koulu toimii paikkana, jossa erilaiset arvot, tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet yhdistyvät

Taulukko 1. Pedagogisen laadun ulottuvuudet Sheridanian (2009, 250, 254, 257) mukaillen

Yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen kuuluvat yhteiskunnassa vallitsevat julkiset diskurssit, jotka yhdessä taloudellisten resurssien kanssa ohjaavat pedagogisen laadun toteuttamista. Myös poliittiset ja kasvatukselliset näkökulmat, kuten lait ja opetussuunnitelmat kuuluvat tähän ulottuvuuteen. Keskiössä ovat oppilaan mahdollisuudet hankkia tietoa ja ilmaista ymmärrystään ympäröivästä maailmasta. (Sheridan 2009, 251–252.) Oppilaille opetetaan myös sosiaalisia normeja, ja heitä autetaan toimimaan yhteiskunnassa siten, että he osaisivat vastustaa ei-toivottua ja antisosiaalista käytöstä, kuten huumausaineiden käyttöä ja kiusaamista (Kyriacou 2009, 105)

Opettajuutta kuvaavaan ulottuvuuteen sisältyy opettajan kompetenssi ja koulutus. Opettajien korkeakouluasteen pedagoginen koulutus nostaa myös opetuksen pedagogista laatua (Syrjämäki ym. 2017, 386).

Opettajuutta kuvaava ulottuvuus rakentuu opettajan arvoista, asenteista, pedagogisesta ja teoreettisesta tietämyksestä sekä oppimisesta ja näkemyksestä oppilaista (Sheridan 2009, 251). Opettajan tavoitteena on osaltaan huolehtia oppilaiden terveydestä ja hyvinvoinnista sekä rakentaa turvallista kasvuympäristöä (Kyriacou 2009, 104). Lisäksi hänen pyrkimyksensä on ymmärtää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa yksilöllisesti ja oppilaan lähtökohdista käsin. Pedagogisesti laadukkaaseen opetukseen kuuluu myös opettajan kyky yhdistää oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja oppimistavoitteet yhteiskunnan tavoitteisiin. (Sheridan 2009, 253.)

Oppilasta kuvaava ulottuvuus käsittää oppilaan mahdollisuudet oppimiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Tarkoituksena on, että oppilaalle syntyy kiinnostus elämänmittaiseen oppimiseen ja hän kasvaa yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. (Sheridan 2009, 251, 253.) Oppilasta kuvaavaan ulottuvuuteen sisältyy myös oppilaiden välinen vuorovaikutus, joka on merkittävä pedagogisen laadun tekijä, sillä lapset oppivat vuorovaikutuksen ja toisten imitoimisen kautta (Williams & Sheridan 2006, 4, 6, 11).

Oppimisympäristöä käsittelevään ulottuvuuteen sisältyvät materiaalit, resurssit, tilat, organisointi, struktuuri, suunnittelu, sisältö ja oppilasryhmän koko. Inhimillisiä ja aineellisia resursseja käytetään monesta eri näkökulmasta. (Sheridan 2009, 251, 253–254.) Pedagoginen ympäristö voidaan ajatella muodostuvan siitä, kuinka opettaja suunnittelee oppilaiden kehitystason mukaista toimintaa sekä edistää vertaissuhteita, hyvinvointia ja oppimista. (Syrjämäki ym. 2017, 378.) Laadukkaan oppimisympäristön tavoitteena on luoda tila, jossa kaikki oppilaat haastetaan oppimaan ja laajentamaan omaa odotettua potentiaaliaan (Williams & Sheridan 2006, 3).

5 Tutkimuskysymykset

Seksuaaliterveys on yleisen hyvinvoinnin ja terveyden kannalta yksi merkittävimmistä tekijöistä. Seksuaaliterveyden merkityksestä huolimatta kouluissa tapahtuvan seksuaaliterveyskasvatuksen tarjoaminen ja laatu on hyvin vaihtelevaa. Sen tarjoamiseen vaikuttaa esimerkiksi kouluympäristön suhtautuminen ja tuki. (Walker, Drakeley, Welch, Leahy & Boyle 2020, 1–3, 14.) Koulun merkitystä lapsen ja nuoren mielen-terveydelle ei voi väheksyä. Lapsi ja nuori saa koulusta sosiaalisia viestejä, jotka vaikuttavat mielen-terveydelle lisäksi seksuaalisen ja sosiaalisen identiteetin kehitykseen. (Keiser ym. 2019, 405.) Koulun lisäksi myös opettajan osaaminen ja panos ovat merkittäviä tekijöitä seksuaaliterveyskasvatuksen vaikuttavuudelle (Kontula 2015, 81; WHO & BZgA 2010, 32). Opettajan pedagogisen pätevyyden merkitys korostuu erityisesti erityisopetuksessa (Syrjämäki ym. 2017). Näiden seikkojen takia koen tärkeäksi selvittää juuri erityisluokanopettajien toimintaa ja näkemyksiä. Tutkimustehtävänä on tarkastella erityisluokanopettajien pedagogisia näkemyksiä peruskoulun kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta.

Tutkimuskysymykset, joilla tutkimustehtävään haetaan vastastausta, ovat:

1. Miten erityisluokanopettajat kokevat opetuksensa jakautuvan seksuaalisuuden ulottuvuuksiin?
2. Kuinka opetuksen pedagoginen laatu rakentuu erityisluokanopettajien antamassa seksuaaliterveyskasvatuksessa?

6 Tutkimusmenetelmät

Kasvatustieteen ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on kasvatustodellisuus. Tutkimus kohdistuu opettajaan, oppijaan opetukseen tai näihin kaikkiin yhdessä. (Metsämuuronen 2006, 18). Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään erityisluokanopettajien pedagogisia näkemyksiä peruskoulun kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta. Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen määritelmä ei ole yksiselitteinen, koska on olemassa useita erilaisia laadullisen tutkimuksen lähestymis- ja analyysitapoja. Usein laadullisen tutkimuksen kohteena kuitenkin on jokin yhteiskunnallisesti ajankohtainen ilmiö. (Juhila 2021.) Tutkija pyrkii löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiinsä tarkastelemalla todellista maailmaa. Laadullinen tutkimus on pohjimmiltaan tulkitsevaa ja tutkija keskittyy kuvaamiseen, analysointiin ja tulkintaan, jonka tavoitteena on selittää sosiaalista maailmaa. (Rossman & Rallis 2017.) Laadullinen lähestymistapa korostaakin todellisuutta ja siitä saatavaa tietoa, joka on subjektiivista. Keskeistä on tutkittavien kokemukset sekä heidän näkökulmansa. (Puusa & Juuti 2020.) Ominaista laadulliselle tutkimukselle on, että se koostuu monenlaisista lähestymistavoista ja tutkimusperinteistä, joita ohjaavat tutkijan teoreettiset näkökulmat sekä vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. (Juhila 2021; Kiviniemi 2018.)

Laadullinen tutkimus on prosessi, jota ei välttämättä vielä tutkimuksen aluksi voi jaotella selkeästi eri vaiheisiin. Tutkimukseen liittyvät ratkaisut muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2018.) Laadullisen tutkimuksen tehtävä on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020). Aineistoa ei kerätä laboratoriossa tai kyselyiden kautta vaan osana kontekstia eli luonnollisissa olosuhteissa (Rossman & Rallis 2017). Aineisto on empiiristä ja se voi koostua erilaisista aineistoista, kuten teksteistä, keskusteluista, haastatteluista, kuvista tai paikoista, joissa toimintaa tapahtuu (Juhila 2021). Tutkija kerää dataa siis siitä, mitä hän itse sekä muut ihmiset tuntevat, näkevät, kuulevat, maistavat ja haistavat (Rossman & Rallis 2017). Tarkoituksena on, että aineistosta saadaan muotoiltua sääntöjä tai sääntörakenteita, jotka pätevät koko aineistoon ja niitä tulkitaan osana kontekstia (Alasuutari 2011, 25; Juhila 2021). Tutkimuksessa pitää kuitenkin ottaa aina huomioon se, että mahdollisuus ymmärtää toista on kaksisuuntainen: tutkijan eli haastattelijan kyky ymmärtää haastateltavaa sekä lukijan kyky ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia (Tuomi & Sarajärvi 2018).

6.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tämän tutkielman tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisen tutkimuksen kohde on kokemuksen tutkiminen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ajatellaan, että tieto alkaa rakentumaan kokemuksesta (Husserl 2002, 51–52). Oletetaan, että ihminen rakentuu suhteessa maailmaa, jossa hän elää ja myös itse rakentaa tuota maailmaa (Laine 2018). Fenomenologiassa ollaan siis kiinnostuneita ihmisen elämismaailmasta ja intentionaalisesta tietoisuudesta (Puusa & Juuti 2020). Intentionaalisuus merkitsee kaikkien kokemusten merkitystä yksilölle. Merkitykset syntyvät pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten kautta, ja ne rakentavat kokemuksia. Kokemus taas on fenomenologisen tutkimuksen kohde. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään ihmisten kokemusten ja niiden sisältämien merkitysten sekä yhteisöllisyyden kautta. (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Fenomenologiaa voidaankin kutsua ilmiöiden tieteeksi, koska siinä tutkimuskohteena ovat ilmiöt ja niiden merkitykset (Husserl 2002, 43). Ilmiöistä pyritään samaan tietoa niin kutsutun luonnollisen maailman kautta, jossa ihmisten kuvaamat kokemukset ovat luonnollinen ja itsestään selvä osa heidän arkeaan. Tavoitteena on että, että tutkija pystyy irtautumaan ennako-oletuksistaan sekä arkisesta maailmasta tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä avoimesti ja huomioimalla eri näkökulmat. (Puusa & Juuti 2020.) Kaiken kattavia yleistyksiä on mahdoton tehdä opinnäytetyön puitteissa, mutta pyrin tutkimuksessani iduktiivisuuteen eli rakentamaan yksittäisten henkilöiden käsityksistä kokonaisvaltaisempia tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Hermeneuttinen ihmiskäsitys liittyy läheisesti fenomenologiaan. Laadullisessa tutkimuksessa hermeneutiikka tulee esille, kun tehdään tulkintoja. (Laine 2018.) Tutkija on vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa, mikä vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia fenomenologisella analyysillä saadaan aikaan (Huh-tinen & Tuominen 2020). Tässä tutkimuksessa hermeneutiikka ilmenee sen kautta, kuinka haastattelututkimuksen tekstiaineistosta on tehty tulkintoja eli kuinka olen tutkijana ymmärtänyt ja tulkinnut haastateltavien sanomisia.

6.2 Aineiston hankinta ja aineistonhankintamenetelmä

Olen valinnut tämän tutkielman aineistonkeruumenetodeksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä tarkoituksena on ollut saada tietoa erityisluokanopettajien näkemyksiä seksuaaliterveyskasvatuksen pedagogiikasta. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulla olen myös halunnut varmistaa, että haastateltavat saavat kertoa aiheesta kaiken haluamansa vapaasti, mutta että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi kaikkien haastateltavien kanssa (Eskola & Suoranta 1998).

Metodin valinnassa lähtökohtana onkin tutkimusongelma. Metodi määrittää, millaista tutkimusasetelmaa ongelman ratkaisemiseksi voidaan soveltaa, millainen aineisto on mahdollista hankkia ja millaisin menetelmin se hankitaan. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.)

Laadullisella tutkimuksella ominaista on kerätä aineisto, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi (Alasuutari 2011). Yksi yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa on haastattelu. Kun halutaan tietää, miksi joku toimii jollain tavalla tai mitä hän ajattelee, on sitä tarkoituksenmukaista kysyä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Näin saadaan yksilön subjektiiviset kokemukset parhaiten esiin (Brinkmann & Kvale 2018, 10; Puusa 2020a). Haastattelu on joustava tapa kerätä aineistoa. Haastattelija eli tutkija voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksen tai tarvittaessa selvittää sanomaansa. Haastateltavaa voidaan myös pyytää selittämään ja tarkentamaan sanomaansa. Myös kysymysten sanamuoto ja esitysjärjestys voivat vaihdella haastattelusta ja haastateltavasta riippuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Puusa 2020a.) Haastattelu onkin eräänlainen keskustelu- ja vuorovaikutustilanne, jossa sen osapuolet vaikuttavat aina toisiinsa. Se ei siis ole tasavertainen ja spontaani keskustelu, sillä haastattelu toteutuu tutkijan aloitteesta ja se on tavoitteellinen tiedonkeruutilanne. (Juhila 2021; Puusa 2020a; Eskola ym. 2018; Brinkmann & Kvale 2018.)

Haastattelun tavoitteena on kerätä aineisto, joka mahdollistaa tutkittavaa ilmiötä koskevien päätösten tekemisen. (Puusa 2020a; Eskola ym. 2018.) Haastattelija suuntaa haastateltavan ajatuksia aiheeseen liittyen kysymällä tutkimusaiheeseen liittyviä kysymyksiä (Puusa 2020a). Hän kysyy kysymyksiä ja tekee aloitteita, kannustaa haastattelijaa vastaamaan sekä ohjaa keskustelua. Haastattelijan rooli haastattelussa on kuitenkin olla tiedon kerääjää ja kunnioittaa haastateltavan tietämystä, sillä haastateltava toimii tiedon antajan roolissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2017.) Haastattelija saa kuitenkin olla aktiivisesti mukana haastattelussa. Hän saa reagoida haastateltavan puheisiin elein ja osoittaa kuuntelevansa, jotta tilanne on haastateltavalle luontevampi ja miellyttävämpi. (Eskola ym. 2018.) Olen pyrkinyt olemaan haastatteluissa aktiivisesti mukana elein ja minimipuhunnoin kuitenkin ohjailematta haastattelun kulkua tai haastateltavien näkemyksiä. Haastateltavat ovat saaneet kertoa aiheesta vapaasti, mutta olen suunnannut heidän ajatuksiaan kysymällä aiheeseen liittyviä kysymyksiä.

Tämän tutkimuksen aineisto on hankittu puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastateltavilta saadaan vastauksia tutkittavaan ilmiöön heidän itsensä kertomina (Puusa 2020a). Haastattelussa edetään valmiiksi valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen teoreettiseen kehykseen eli siihen mitä tutkittavasti ilmiöstä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi 2018; Puusa 2020a). Tässä tutkimuksessa ennalta valitut

teemat pohjautuivat teoriaosuudessa käsiteltyihin seksuaalisuuden kolmeen ulottuvuuteen sekä opetuksen pedagogisen laadun ulottuvuuksiin. Teemojen tarkoituksena on tuottaa mahdollisimman paljon luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun pyrkimyksenä taas on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Puusa 2020a; Eskola ym. 2018.)

Teemahaastattelussa valmiiksi valitut teemat ja niihin liittyvät kysymykset eivät kuitenkaan tarkoita kysymysten esittämistä johdonmukaisesti, vaan haastateltavat saavat puhua tutkittavasta ilmiöstä oman halunsa mukaisesti (Puusa 2020a). Haastattelussa ei ole tarkkaa kysymysten muotoilua tai järjestystä. Kaikki ennalta valitut teemat käydään haastattelun aikana läpi, mutta kysymysten laajuus ja järjestys voi vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola ym. 2018.) Kysymyksiä voidaan haastattelun aikana syventää ja tarkentaa haastateltavien vastauksiin perustuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Myös teemojen muoto ja järjestys ovat avoimia ja niidenkin järjestys voi vaihdella (Eskola & Suoranta 1998; Eskola ym. 2018). Näin saadaan tuotettua mahdollisimman paljon sellaista aineistoa, jota tutkijan on mahdollista tulkita myöhemmin teorian avulla (Puusa 2020a). Kaikki teemat käytiin kaikkien haastateltavien kanssa läpi, mutta järjestys oli vaihteleva. Teemojen käsittelyn laajuus vaihteli haastateltavasta riippuen. Myös kysymysmuodot olivat kaikille haastateltaville erilaisia ja kaikille ei esitetty samoja kysymyksiä. Saatoin jättää joitain kysymyksiä pois tai esittää lisäkysymyksiä riippuen haastateltavan vastauksista.

Haastattelu perustuu aina haastateltavien vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 1998). On tärkeää, että tutkimukseen osallistuu henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta asiasta. Haastateltavien valinnan tulisi olla harkittua ja tarkoituksenmukaista eikä sattumanvaraista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Haastateltavan kanssa on helppo keskustella aiheesta, kun hän tuntee aihepiirin (Hirsjärvi & Hurme 2015, 68). Valinnan kriteerinä on ollut erityisluokanopettajana toimiminen peruskoulussa. Osa haastateltavista oli jo ennestään tuntemiani, ja lähestyin heitä, sillä tiesin heidän toteuttavan työssään seksuaaliterveyskasvatusta. Näin sain kolme haastateltavaa. Kaksi haastateltavaa sain niin sanotulla lumipallo-otannalla eli eräs haastateltava osasi ohjata minut kahden muun haastateltavan luokse (Tuomi & Sarajärvi 2018). Etsin tutkimuksen kohdejoukoksi sopivia henkilöitä myös sosiaalisen median kautta. Tutkimuksen osallistumiskutsu (liite 1) julkaistiin Facebook -palvelun kolmessa opettajien yhteisöissä: Yläkoulun erityisopetus, Erkkamaikat ja Alakoulun aarreaitta. Sosiaalisen median kautta haastateltavia tuli mukaan valitettavasti vain yksi. Haastateltaville on eettisesti tärkeää kertoa, mitä aihetta haastattelussa käsitellään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kerroin jokaiselle tutkimuksen johdejoukkoon sopivalle henkilölle, joihin otin henkilökohtaisesti yhteyttä, haastatteluun aiheen. Facebook -palvelun ryhmien julkaisuissa kiinnitin huomiota siihen, että haastattelun aihe tulee selkeästi ilmi.

Kuutta erityisluokanopettajana toimivaa tai aikaisemmin toiminutta henkilöä haastateltiin tätä tutkimusta varten. Haastattelujen toteutus ajoittui tammi-maaliskuulle 2022. Haastateltavien löytäminen oli työlästä ja monet haastattelusta kieltäytyneet opettajat kertoivat syyksi aiheen haastavuuden. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan 6–8 haastateltavaa on kuitenkin riittävä määrä opinnäytetyöhön. Kaikki haastateltavat kahta lukuun ottamatta toimivat erityisluokanopettajina haastatteluhetkellä sekä ala- että yläkouluissa. Yksi haastateltava, joka ei toiminut haastatteluhetkellä erityisluokanopettajana, oli kuitenkin aiemmin toiminut erityisluokanopettajana alakoulussa. Eräs toinen haastateltava oli haastatteluhetkellä äitiyslomalla. Haastateltavilla oli 3–16 vuoden kokemus erityisluokanopettajan työstä. Jotta tutkimuksen aineistosta saatiin mahdollisimman kattava, lähetin haastattelukysymykset sähköisessä muodossa haastateltaville ennen haastatteluajankohtaa heidän halutessaan. Näin haastateltavilla oli mahdollisuus pohtia kysymyksiä etukäteen ja haastattelun vastaukset saattoivat näin olla laajempia kuin ilman ennakkotutustumista. Jotta haastattelu olisi onnistunut, on suositeltavaa, että haastateltavilla on mahdollisuus tutustua kysymyksiin ja teemoihin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen teemat voivat vaatia mieleen palauttamista ennen haastattelua, joten haastattelukysymysten lähettäminen haastateltaville on perustelua myös tämän takia (Eskola ym. 2018). Lähetin haastattelukysymykset haastateltaville suppeassa muodossa (liite 2). Haastattelun aikana kysymyksiä käsiteltiin laajemmin. Haastateltaville lähetettiin sähköisesti myös linkki sähköiseen suostumuslomakkeeseen, jonka haastateltavat täyttivät ennen haastattelua. Heillä lähetettiin myös tutkimuksen tietosuojakäytänteet, jotka kertoivat tarkemmin haastateltavien oikeuksista ja henkilötietojen käsittelystä. Lisäksi haastateltavia informoitiin haastattelun kestosta (Eskola ym. 2018).

Haastateltavat saivat mahdollisuuden valita itselleen mieluisan haastattelupaikan (Eskola & Suoranta 1998). Kolme haastattelua toteutettiin etäyhteydellä Microsoft Teams -ohjelmassa haastattelijan ja haastateltavan välimatkan vuoksi. Etäyhteyteen oli mahdollista päästä vain lähettämäni kutsun avulla. Näin etäyhteys saatiin pidettyä mahdollisimman suojattuna ja haastateltavien yksityisyys voitiin varmistaa. Haastatteluista kaksi pidettiin haastateltavien työpaikoilla rauhallisessa tilassa, joissa ei ollut ulkopuolisia henkilöitä. Yksi haastatteluista toteutettiin haastattelijan kotona haastateltavan pyynnöstä, koska se oli haastateltavalle helpoin tapa järjestää haastattelulle rauhallinen hetki. Tunsimme haastateltavan kanssa toisemme jo etukäteen. Haastattelu tapahtui huoneessa, jossa ei ollut muita eikä huoneeseen ollut pääsyä haastattelun aikana. Haastattelut nauhoitettiin litterointia varten haastateltavien luvalla. Uskottavia päätelmiä puheen muodossa olevasta aineistosta ei voida tehdä, jos haastatteluista ei ole tallennettu (Puusa 2020a).

6.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysissa käytettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysilla analysoidaan tekstimuotoista aineistoa systemaattisesti ja objektiivisuuteen pyrkien (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla aineistosta voidaan tehdä systemaattisia, toistettavia ja päteviä johtopäätöksiä tutkimustehtävää varten (Cohen, Manion & Morrison 2011, 564). Aineistoa voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, mutta analyysitavassa kiinnitetään huomiota vain niihin näkökulmiin, jotka ovat teoreettisen kehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisia (Alasuutari 2011, 24; Schreier 2014.) Sisällönanalyysi edellyttää jokaisen yksittäisen aineiston osan tarkastelua, joka on merkityksellinen tutkimuskysymysten kannalta, jotta tutkijan objektiivisuus säilyy (Schreier 2014). Tavoitteena on etsiä merkityksiä tekstistä (Tuomi & Sarajärvi 2018) ja luoda hajanaisesta aineistosta selkeä ja informatiivinen kokonaisuus (Puusa 2020b). Aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että siitä katoaa sen sisältämä keskeinen tietoaines. Näin saadaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleistetyssä muodossa, jotta ilmiöstä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (Puusa 2020b; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkijan pitäisi pystyä perustelemaan tehtyjä ratkaisuja ja pyrkiä totuudenmukaisuuteen ja uskottavuuteen tulkinnoissaan (Puusa 2020b).

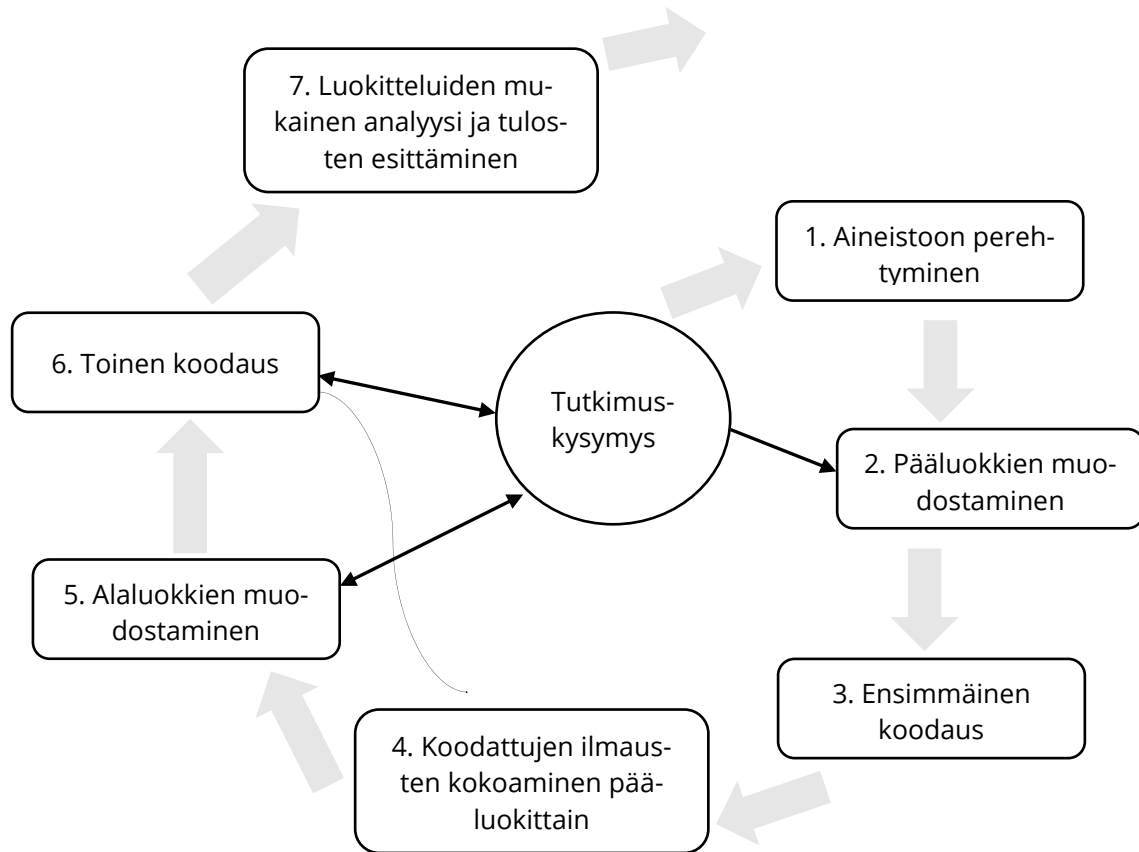
Sisällönanalyysissä analyysin ensimmäinen vaihe on haastatteluaineiston litterointi eli puheen muuttaminen tekstiksi. Aineiston käyminen läpi ja kokonaisuuksien hahmottamien pelkän nauhoitetun puheen varassa on varsin työlästä, minkä takia puhe muutetaan tekstiksi. Äänitallenteet, jotka on purettu tekstiksi muodostavat tutkimuksen tutkimusaineiston. Litteroija tarkastelee ja tulkitsee aineistoa aina oman havaintokykynsä rajoittamana sekä tutkijan silmin. Tämän takia tekstiksi purettu aineisto on vain yksi tulkinta eikä tarkka kuvaus. Aineistoa tarkastellaan aina myös tutkimuskysymysten kannalta. (Ruusuvuori & Nikander 2017.) Litteroitaessa teksti tulee aukikirjoittaa puhtaaksi niin, ettei mitään haastateltavan ilmausta jätetä pois sen takia, että tutkija ajattelee ilmauksen olevan mitätön tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta (Schreier 2014).

Sisällönanalyysissa litteroidaan sanatarkkaan kaikki puhuttu, mukaan lukien täytesanat kuten 'niinku'. Tarkoituksena ei ole ollut tutkia puhetapaa, joten tarpeellista ei ole litteroida esimerkiksi huokauksia tai äänenpainoja. Myös minimipuhunnat kuten 'mmm' ja 'ööö' on voitu jättää litteroimatta. (Ruusuvuori & Nikander 2017.) Tässä tutkielmassa olen litteroinut sanatarkasti kaiken puhutun kielen sekä osoittanut pidempien taukojen paikkoja välimerkkien avulla. Olen jättänyt litteroimatta keskustelut, jotka eivät ole liittyneet seksuaaliterveyskasvatukseen sekä haastateltavien omaan elämäänsä tekemät arkaluontoiset viittaukset. Harkinnanvaraisesti olen litteroinut myös puheen sanattomia piirteitä. Esimerkiksi haastateltavan nauru on litteroitu väärinymmärrysten välttämiseksi, jos haastateltava on sillä osoittanut käyttävänsä huumoria.

Litteroinnin aikana aineisto on anonymisoitu eli siitä on muutettu kaikki tiedot, joiden perusteella haastateltavat on mahdollista tunnistaa, kuten esimerkiksi nimet, työpaikat tai kaupungit, jos haastateltavat ovat ne jossain yhteydessä maininneet. Näin olen voinut välttyä siltä, että aineistosta ei ole muodostunut henkilörekisteriä. Jokainen haastateltava on saanut tunnuksen H1- H6, jotta tutkimusraportissa voidaan osoittaa, mitkä aineisto-otteet ovat peräisin samalta haastateltavalta. Näin aineiston analyysi perustuu aineiston kattavaan käyttöön eikä vain yksittäisten haastateltavien aineisto-otteeseen. (Ruusu vuori & Nikander 2017.) Aineistoa haastattelujen äänitiedostoista tuli yhteensä 251 minuuttia ja 50 sekuntia. Keskimäärin yksi haastattelu kesti noin 42 minuuttia. Litteroitua tekstiä haastatteluista muodostui yhteensä 85 sivua (fonttina Open Sans 11 pt, riviväli 1,5). Säilytän äänitiedostoja ja litteroituja tekstejä salasanasuojatussa OneDrive-kansiossa tutkimuksen valmistumiseen saakka, jonka jälkeen hävitän tiedostot asianmukaisesti

Teorialähtöisessä sisällönanalyysitavassa aineiston tarkastelua ohjaa teoria ja sillä on hallitseva rooli aineiston analyysivaiheessa (Puusa 2020b). Tällöin analyysin pohjana käytetään jotakin tiettyä mallia, kehystä tai teoriaa ja tutkittavan ilmiön määrittely tapahtuu sen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kumminkin tutkimuskysymykset muokattiin vastaamaan teoreettista ennen analyysin tekoa. Aineiston analyysi on toteutettu teorialähtöisesti. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analyysia ohjasi Greenbergin ja kumppaneiden (2017) seksuaalisuuden ulottuvuuksien kolmijako (ks. luku 2.1, kuvio 1). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa on lähdetty analysoimaan Sheridanin (2009) pedagogisen laadun ulottuvuuksien näkökulmasta (ks. luku 4.3, taulukko 1).

Analysimenetelmänä tässä tutkimuksessa on käytetty Kuckartzin (2014, 69–88) temaattista sisällönanalyysia, jonka mukaisesti analyysi eteneminen tapahtuu seitsemän vaiheen kautta. Analyysimenetelmä on esitelty alla olevassa kuviossa.



Kuvio 4. Temaattinen sisällönanalyysi Kuckartzia (2014, 69–88) mukaillen

1. vaihe: Perehtyminen aineistoon

Kuckartzin (2014) mukaan temaattisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on perehtyminen aineistotekstiin alustavasti. Tekstiin perehdyttäessä silmäilemällä aineistoa, lukemalla se huolellisesti läpi ja merkitsemällä tutkimustehtävän kannalta merkittäviä kohtia sekä tekemällä aineistosta esiin nousseista merkityksellisistä ilmauksista muistiinpanoja. (Kuckartz 2014, 71.) Aloitin aineistoon tutustumisen silmäilemällä sitä ja tämän jälkeen luin sen huolellisesti läpi. Tutkijan on oltava aineistoa lukiessaan sille avoin eikä antaa teorian ohjata lukemistaan liialti. Teoria ei rajoita tutkijaa huomioimasta tutkimuksen tavoitteen kannalta tärkeitä ilmaisuja, kun tutkija on aineistolla avoin. (Puusa 2020b.) Tein tekstiin alustavia muistiinpanoja tutkimustehtävän kannalta merkityksellisistä kohdista. Kirjoitin myös ylös ajatuksia ja pohdintoja, joita minulla heräsi lukiessani aineistoa. Näin minulle alkoi muodostua laajempi kokonaiskuva aineistosta.

2. vaihe: Pääluokkien muodostaminen

Seuraavan vaiheena temaattisessa sisällönanalysissa on Kuckartzin (2014) mukaan pääluokkien muodostaminen (Kuckartz 2014, 71). Kokonaisvaltainen kuva aineistosta muodostuu tutkijalle aineistoon perehtymisen jälkeen. Tämän jälkeen alkaa aineiston pilkkominen pienempiin osiin ja pääluokkien muodostaminen. (Puusa 2020b.) Tutkimuskysymykset vaikuttavat usein siihen, miten aineisto on kerätty, joten pääluokat muodostetaan yleensä suoraan tutkimuskysymyksiensä pohjalta (Kuckartz 2014, 71). Toisaalta luokat voidaan johtaa myös teoreettisesta viitekehystä (Cohen ym. 2011, 559). Lisäksi on mahdollista, että aineistosta nousee esiin uusia pääluokkia aineiston tarkastelun jälkeen. Pääluokkien muodostaminen on yksi tutkimusprosessin keskeisimpiä vaiheita. Pääluokkien tulee muodostua tutkimuksen aineistosta ja tutkijan on pidettävä tästä huolta. (Kuckartz 2014, 71–72.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa analysoitiin teorialähtöisesti Greenbergin, Bruessin ja Oswaltin (2017) seksuaalisuuden kolmijaon pohjalta. Pääluokiksi muodostuivat biologinen ulottuvuus, psykologinen ulottuvuus ja sosiokulttuurinen ulottuvuus. Lisäsin tähän jaotteluun aineistolähtöisesti vielä neljännen pääluokan: kognitiivinen ulottuvuus. Kognitiiviset tekijät toistuivat opettajien kokemuksissa usein, mutta niitä ei voida liittää Greenbergin ja muiden esittämään kolmeen ulottuvuuteen. Tämän takia oli perusteltua lisätä neljäs pääluokka. Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla lähdin analysoimaan aineistoa teorialähtöisesti. Pääluokiksi muodostuivat opettaja, oppilas, oppimisympäristö ja yhteiskunta Sheridanin (2009) esittelemien pedagogisen laadun ulottuvuuksien pohjalta. Kiinnitin pääluokkien muodostamisessa huomiota siihen, että pääluokat muodostuvat aineistosta nousseista ilmaisuista.

3. vaihe: Ensimmäinen koodaus

Kolmas vaihe Kuckartzin temaattisessa sisällönanalysissa on ensimmäinen koodaus. Tutkimuskysymysten kannalta merkittävät aineisto-otteet koodataan pääluokkiin sopiviksi, mutta tutkimuksen kannalta epäolennaista tietoa ei koodata. (Kuckartz 2014, 72.) Koodauksen avulla tutkija voi yhdistellä ja kategorisoida samankaltaista tietoa. Koodaus antaa tämän lisäksi tutkijalle mahdollisuuden hankkia tietoa sellaisista aineiston ilmauksista, jotka ovat ryhmitelty yhtenevän koodin mukaisesti. (Cohen ym. 2011, 599.) Toteutin ensimmäisen koodauksen käymällä aineiston huolellisesti läpi ja koodasin tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä ilmauksia tutkimuskysymysten pääluokkien mukaan. Koodasin aineistoa värikoodien avulla. Osa ilmauksista ei kuulunut selkeästi tiettyyn pääluokkaan, joten osa niistä on jaoteltu useamman pääluokan alle. Kuckartzin (2014) mukaan yksi aineisto-ote voi käsitellä useampia teemoja, joten se on mahdollista jaotella useamman kuin yhden pääluokan osaksi (Kuckartz 2014, 72).

4. vaihe: Koodattujen ilmauksien kokoaminen

Kuckartzin (2014) mukaan neljäs temaattisen sisällönanalyysin vaihe on koota koodatut aineisto-otteet ja kategorisoida ne vastaavien pääluokkien alle (Kuckartz 2014, 75). Tein kummankin tutkimuskysymyksen pääluokille omat suojatut tiedostot OneDriveen. Liitin kumpaankin tiedostoon kuhunkin pääluokkaan kuuluvia aineisto-otteita, jotka olivat värikoodattu pääluokkien mukaan.

5. vaihe: Alaluokkien muodostaminen

Viides vaihe Kuckartzin temaattisessa sisällönanalyysissä on alaluokkien muodostaminen pääluokkien alle. Alaluokat muodostetaan ilmauksista, jotka toistuvat koodauksessa eli ne muodostuvat aineistolähtöisesti. (Kuckartz 2014, 76.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä pääluokkien alle jakaantui yhteensä 15 alaluokkaa. Pääluokan Biologinen ulottuvuus alle jakaantui neljä alaluokkaa: sukupuoli ja sukupuolen ilmaisu, seksuaaliset reaktiot, lisääntyminen sekä fyysinen kasvu ja kehitys. Pääluokan Psykologinen ulottuvuus alle jakaantui viisi alaluokkaa: arvot ja asenteet, tunteet, minäkäsitys, ympäristön luomat sisäiset skeemat sekä fyysiset ja henkiset rajat. Pääluokan Sosiokulttuurinen ulottuvuus jakaantui neljä alaluokkaa: sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, sosiaaliset vaikutteet, sosioekonominen asema sekä kodin vaikutus. Pääluokan Kognitiivinen ulottuvuus alle jakaantui kolme alaluokkaa: ikätasollisuus, kehitystaso sekä kognitiiviset valmiudet.

Teorialähtöiset pääluokat	Teoriaohjaavat alaluokat	Aineistolähtöiset alaluokat
Biologinen ulottuvuus	Seksuaaliset reaktiot Lisääntyminen Fyysinen kasvu ja kehitys	Sukupuoli ja sukupuolen ilmaisuus
Psykologinen ulottuvuus	Arvot ja asenteet Tunteet Minäkäsitys Ympäristön luomat sisäiset skeemat	Fyysiset ja henkiset rajat
Sosiokulttuurinen ulottuvuus	Sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö Sosiaaliset vaikutteet Sosioekonominen asema	Kodin vaikutus
Aineistolähtöinen pääluokka	Aineistolähtöiset alaluokat	
Kognitiivinen ulottuvuus	Ikätasollisuus Kehitystaso Kognitiiviset valmiudet	

Taulukko 2. Ensimmäiselle tutkimuskysymykselle muodostetut pääluokat

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostui yhteensä 11 alaluokkaa. Ensimmäisen pääluokan Opettaja alle jakaantui kolme alaluokkaa: opettajan asenne ja arvot, opettajan näkemykset oppilaista sekä opettajan ammatillinen osaaminen. Pääluokan Oppilas alle jakaantui kolme alaluokkaa: oppilaan suhtautuminen, ryhmädynamiikka sekä oppilaan tukitarpeet. Viimeisen pääluokan eli Oppimisympäristön alle muodostui kolme alaluokkaa: materiaalit, opetus ja sen organisointi sekä yhteistyö. Pääluokan Yhteiskunta alle jakaantui pääluokkaa: seksuaaliterveyskasvatuksen nykytilanne sekä vastuun jakautuminen koulussa.

Teorialähtöiset pääluokat	Teoriaohjaavat alaluokat	Aineistolähtöiset alaluokat
Opettaja	Opettajan arvot ja asenne Ammatillinen osaaminen Näkemykset oppilaista	
Oppilas	Oppilaan tukitarpeet	Oppilaan suhtautuminen Ryhmädynamiikka
Oppimisympäristö	Materiaalit Opetus ja sen organisointi Yhteistyö	
Yhteiskunta		Seksuaaliterveyskasvatuksen nykytilanne Vastuun jakautuminen koulussa

Taulukko 3. Toiselle tutkimuskysymykselle muodostetut pääluokat

6. vaihe: Toinen koodaus

Kuckartzin temaattisen sisällönanalyysin kuudennessa vaiheessa aineisto tarkastelleen uudestaan ja varmistetaan, että aineiston ilmaisuja ei ole käytetty suppeasti. Ilmaukset jaetaan muodostuneisiin alaluokkiin ja niitä tarkastellaan tutkimuskysymyksen kautta, jotta ne vastaavat tutkimuskysymykseen mahdollisimman hyvin. (Kuckartz 2014, 79.) Analyysissa on keskeistä vähentää ja pelkistää dataa niin, että se säilyy kuitenkin laadukkaana (Cohen ym. 2011, 599). Kuckartzin (2014) mukaan alaluokkia voi olla tarpeen yhdistää tai tiivistää (Kuckartz 2014, 79). Kummankin tutkimuskysymyksen mukaiset ulottuvuudet sisälsivät jo valmiiksi runsaasti alaluokkia (ks. luvut 2.1 ja 4.3 sekä kuvio 1 ja taulukko 1). Tiivistin alaluokkia yhteen, kun huomasin niissä yhteneväisyyksiä, sillä alaluokkien määrä on hyvä suhteuttaa tutkittavien määrään ja tutkimuksen tarkoitukseen (Kuckartz 2014 79).

Aineistoa ei saa hyödyntää liian suppeasti, jotta siitä ei katoa tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia (Kuckartz 2014, 79). Suoritin aineiston toisen koodauksen tutkimuskysymyksittäin. Luin sekä koodatut ilmaukset että koko aineiston vielä uudestaan ja varmistin, että kaikki merkitykselliset ilmaukset oli jaoteltu alaluokkiin enkä ollut jättänyt huomiotta mitään merkityksellistä ilmausta. Aineisto pyritään järjestämään parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan tutkimustehtävää, joten vaiheita 4–6 voidaan tarvittaessa toistaa niin kauan, että tämä tilanne saavutetaan (Kuckartz 2014, 79). Toistin näitä vaiheita, kunnes sain järjesteltyä aineiston parhaaseen mahdolliseen muotoon tutkimustehtävän kannalta.

7. vaihe: Tulosten esittäminen

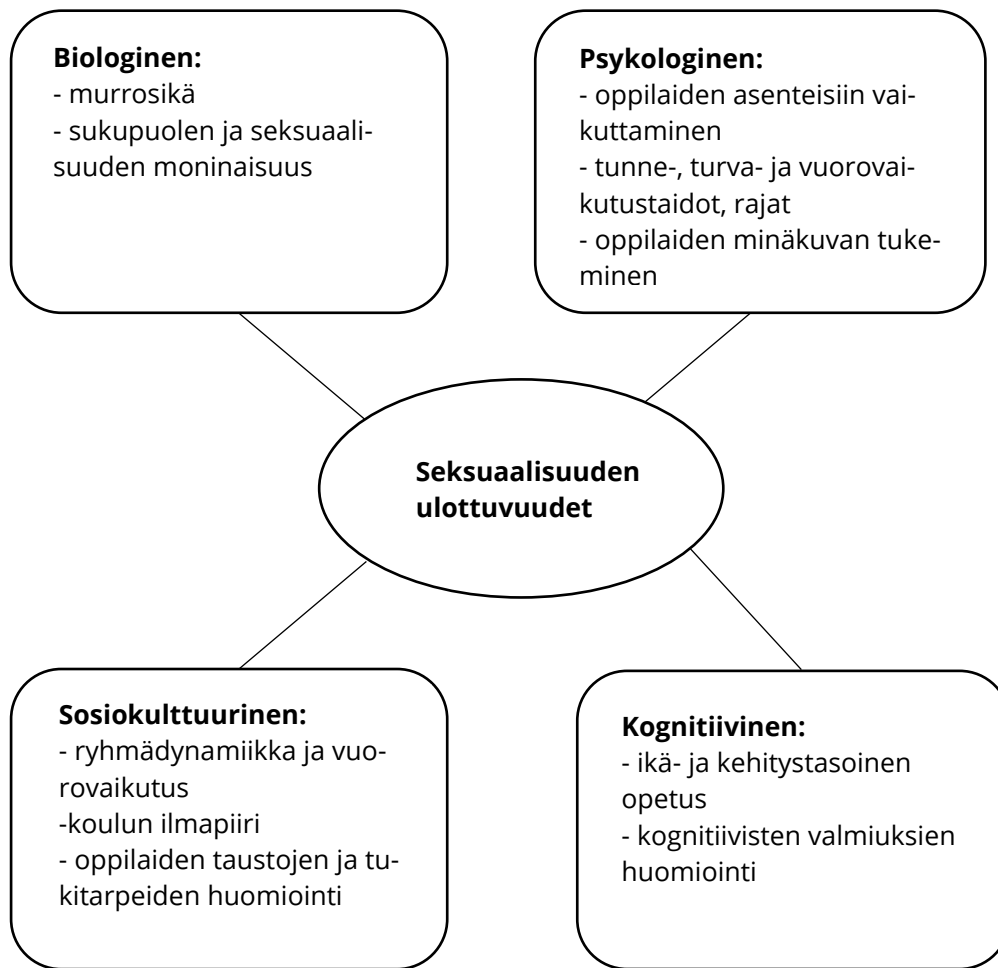
Kuckartzin temaattisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe on tulosten esittäminen. Tulosten esittämien aloitetaan, kun toinen koodausvaihe on valmis ja tieto, joka on noussut aineistosta, on saatu järjesteltyyn muotoon. (Kuckartz 2014, 80.) Aloitin tulosten kirjoittamisen ja tulkitsemisen, kun olin saanut jäsenneltyä aineiston tiedot viimeistellysti.

7 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimuskysymyksittäin. Havainnollistan tuloksia aineistolainauksilla, joita olen valinnut jokaiselta vastaajalta tasapuolisesti. Aineistolainat on valittu siten, että ne kuvaavat haastateltavien kokemuksia ja tuovat lisäarvoa tuloksien esittelyyn. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006c) mukaan lainaukset havainnollistavat aineiston sisältöä ja rikastuttavat sitä esimerkeillä. Lainauksilla pyritään tukemaan tuloksia ja todistamaan lukijalle aineiston olemassaoloa. Lainauksien käyttö on kuitenkin oltava tarkka, että ne sopivat muuhun tekstiin eivätkä turhaan pidennä sitä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c).

7.1 Opettajien kokemukset seksuaaliterveyskasvatuksesta seksuaalisuuden ulottuvuuksien valossa

Greenbergin, Bruessin ja Oswaltin (2017) mukaan seksuaalisuus voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen, joita ovat biologinen, psykologinen ja sosiokulttuurinen (Greenberg ym. 2017, 4–6) Näiden ulottuvuuksien lisäksi olen luonut neljännen ulottuvuuden, joka on kognitiivinen. Tämä aineistolähtöinen pääluokka syntyi, sillä kognitiiviset valmiudet toistuivat opettajien puheissa usein, mutta niitä ei voida sijoittaa biologiseen, psykologiseen tai sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen. Tarkastelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia näiden neljän ulottuvuuden kautta. Keskeisimmät tutkimustulokset on tiivistetty seuraavalla sivulla olevaan kuvioon 5.



Kuvio 5. Opettajien opetuksen jakautuminen seksuaalisuuden ulottuvuuksiin

Biologinen ulottuvuus

Opettajien kokemuksissa tuli esille sukupuoleen ja sukupuolirooleihin liittyvät asiat. Opettajat kokivat sukupuolen moninaisuuden sekä sukupuolen ilmaisun olevan asioita, joita käsiteltiin usein koulun arjessa. Opettajat olivat keskustelleet oppilaiden kanssa esimerkiksi sukupuolen ilmaisemisesta fyysisellä olemuksella, sukupuoliroolien vaikutuksesta henkilön ulkoiseen olemukseen sekä sukupuolen moninaisuudesta ja käsitteen määrittelystä nykypäivänä.

Ollaan pohdittu tätä sukupuolen käsitettä [...] ja ollaan niinku käyty läpi niitä sukupuolen eri, siis millä tavalla sukupuoli nykyään katsotaan, et se ilmenee [...] mikä tää on tää niin sanottu oletettu vai puhutaanko henkilöstä (H2)

Opettajat kokivat tärkeinä seksuaalisiin reaktioihin liittyvät keskustelut. Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus ja sen esille tuominen nousivat usein esille haastatteluissa. Opettajat olivat käsitelleet aihetta oppilaiden kanssa avoimesti, ja oppikirjojen perinteistä mallia heteroseksuaalisuudesta oli kyseenalaistettu yhdessä oppilaiden kanssa. Seksuaalisista reaktioista myös itsetyydytys oli aihe, joka toistui opettajien kertomuksissa. Eräs kehitysvammaisten oppilaiden kanssa työskentelevä opettaja kertoi, että seksuaaliset reaktiot tulivat luokan arjessa esille esimerkiksi julkisen itsetyydytyksen kautta. Näissä tilanteissa seksuaaliterveyskasvatusta tapahtui ikään kuin huomaamatta, sillä tilanteisiin puuttuva aikuinen toteutti seksuaaliterveyskasvatusta, vaikka hän ei sitä olisi tiedostanut. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat toivat itsetyydytystä esille myös arkisissa keskusteluissa tai keskinäisessä vitsailussaan, jolloin tarjoutui hyviä mahdollisuuksia seksuaaliterveyskasvatukselle.

Sit on paljon murrosikään liittyviä juttuja. Kaikki semmonen, et se lähtee siitä, et on joku keskustelu, et: "Hähää, noi runkkaa tuolla vessassa" ja sit siitä päästään vaikka puhumaan itsetyydytyksestä. (H6)

Opettajien kokemuksista havaitsin, että lisääntyminen oli erityisesti oppilaita kiinnostava aihe. Opettajat painottivat opettajan avoimuutta sekä valmiutta vastata kaikenlaisiin kysymyksiin. Seksuaaliterveyskasvatukseen oli otettu mukaan koulun ulkopuolisia ammattilaisia, kuten esimerkiksi kättilö, kertomaan oppilaille lisääntymiseen liittyvistä teemoista sekä vastaamaan oppilaiden kysymyksiin. Opettajat kokivat, että terveydenhuollon ammattilaisilla on enemmän osaamista vastata lisääntymiseen liittyviin kysymyksiin.

[...] yhen open kättilökaveri pyydettiin meiän koululle, nii siel on just täl viikol ollu vitosille niinku sellanen tunti, mis ne sai eka kaikki nimettömänä laittaa kysymyksii sille kättilölle ja sit se niinku kertoo niistä kysymyksistä ja muutenki niinku seksistä ja lisääntymisestä. (H5)

Eräs opettaja kertoi oppilaiden kiinnostuksen lisääntymiseen ja seksiin heränneen hänen raskautensa myötä. Opettajan raskaus toimi luonnollisena keskustelunavaajana lisääntymiseen ja seksiin sekä synnytykseen. Toisaalta opettajat kokivat lisääntymisestä puhumisen myös haastavaksi. Aihetta haluttiin lähestyä ikätasoisesti, mutta myös muuten kuin vain biologian kautta. Opettajat kertoivat keskustelleensa yläkouluikäisten oppilaiden kanssa seksuaaliterveydestä- ja turvallisuudesta, kuten ehkäisystä. Opettajat kuitenkin painottivat, että "opetus ei saa olla liian teknistä" (H3) eli painottua ehkäisyyn. Opettajat olivatkin keskustelleet myös seksuaalisesta nautinnosta oppilaiden kanssa. Toisena haasteena opettajat mainitsivat kehitysvammaisten oppilaiden kanssa lisääntymisestä ja perheen perustamisesta keskustelun.

Opettajat korostivat kehitysvammaisten oppilaiden oikeutta seksuaalisuuteen ja seksuaaliterveyskasvatukseen, mutta he pohtivat, miten puhua lisääntymisestä oppilaille, joista kaikki eivät välttämättä ole kykeneviä perustamaan perhettä.

Opettajat kertoivat siitä, miten he olivat käsitelleet murrosiän kasvua ja kehitystä oppilaidensa kanssa. Kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa haasteena oli opettajien mukaan vanhempien suhtautuminen. Oppilaan kognitiivinen taso ei välttämättä vastaa oppilaan fyysistä ikää, joten vanhemmat saattoivat ajatella, että murrosikään liittyvät asiat eivät olleet ajankohtaisia heidän lapsilleen. Opettajat kuitenkin korostivat, että oppilaan fyysinen kasvu ja kehitys etenee kognitiivisesta tasosta huolimatta, joten murrosikään liittyvät asiat on käytävä läpi. Eräs opettaja kertoi omasta kokemuksestaan näin:

[...] vanhemmilla voi olla vielä se ajatus, että eihän nämä ole ajankohtaisia. Ei näistä tarvitse keskustella, ei ne tulekaan ajankohtaisiksi. Mutta sehän on luonnollinen kehitys. Vaikka kognitiivinen taso olis matalalla, nii siltihän keho kehittyy ja niitä on käytävä niitä asioita läpi (H4)

Yleisesti opettajat kokivat murrosiästä keskustelemisen olevan yksi tärkeimmistä seksuaaliterveyskasvatuksen sisällöistä, sillä se on vaihe, jossa nuori tarvitsee paljon tukea ja selkeyttämistä sekä asioiden avaamista. Opettajat uskoivat, että pahimmillaan asioiden käsittelemättömyys voisi johtaa somaattiseen oirehintaan ja sitä kautta fyysisen terveyden vaarantumiseen. Tämän takia he halusivat luoda luokkaan avoimen keskusteluilmapiiirin sekä korostaa oppilaille, että murrosikä ja siihen liittyvät asiat ovat luonnollinen osa nuoreksi ja aikuiseksi kasvamista. Avoimuus näkyi opettajien mukaan erityisesti siinä, miten oppilaat uskalsivat kysyä arkoja kysymyksiä sekä keskustella yksityisistä asioista.

[...] mun oppilaat on tullu vaikka ilmottamaan mulle, et "Arvaa mitä, *haastateltavan nimi*! Mulla alko ensimmäiset menkat nytten!" [...] (H6)
*muokattu

Psykologinen ulottuvuus

Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden asenne seksuaaliterveyskasvatusta kohtaan oli pääosin myönteinen. Opettajien mielestä oppilaat jakautuivat neljään kategoriaan sen suhteen, miten he olivat asennoituneet seksuaaliterveyskasvatukseen: ensimmäisenä olivat oppilaat, jotka suhtautuivat aiheeseen asiallisesti ja pystyivät keskustelemaan aiheesta. Toisena olivat oppilaat, jotka olisivat halunneet keskustella, mutta keskustelu oli haastavaa, sillä oppilaille oli epärealistisia mielikuvia. Kolmantena olivat oppilaat, jotka olisivat halunneet keskustella, mutta eivät kyenneet vielä asialliseen keskusteluun. Neljäntenä olivat

oppilaat, jotka eivät halunneet keskustella seksuaalisuuteen liittyvistä asioista ollenkaan. Toisaalta opettajat toivat esille myös sen, että oppilaat saattoivat sanoa, että eivät halunneet keskustella, mutta loppujen lopuksi keskustelivat kuitenkin eri aiheista mielellään. Opettajat kokivat myös, että tytöt olivat keskimäärin poikia valmiimpia keskustelemaan seksuaalisuuteen liittyvistä.

[...] osa, ja varsinkin pojat, oli lapsekkaita ja vähän tirskuivat ja muuta, ja tyttöjä kiinnosti vähän enemmän ja osas suhautuu siihen tavallaan kypsemmiin, mutta siinäki tietysti on iso variaatio. (H1)

Opettajat kokivat, että seksuaaliterveyskasvatus vaatii erityisen paljon tarkkanäköisyyttä, jotta opettaja voi huomata esimerkiksi oman piiloviestintänsä tai oppilaiden kielteisen asenteen seksuaalisuutta kohtaan. Opettajien mielestä hyvään seksuaaliterveyskasvatukseen liittyy asenteita ja arvoja, jotka edistävät muiden kunnioitusta, yhdenvertaisuutta, paineettomuutta ja seksuaalisuuden luonnollisuutta sekä yksilön huomiointia. Erityisen tärkeänä opettajat pitivät sitä, että he välittivät oppilaille asenteita ja arvoja, jotka korostavat ihmisten tasavertaisuutta riippumatta esimerkiksi seksuaalisesta suuntautumisesta tai sukupuolen ilmaisusta. Opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatusta toteuttava henkilö ei saa suhtautua siihen kielteisesti eikä siihen saa liittyvä esimerkiksi torjuntaa, ehdottomuutta tai mustavalkoista ajattelua.

Ihmisen pitää niinku saada olla onnellinen ja jos se onnellisuus on sitä, et hän saa toteuttaa seksuaalisuuttaan omalla tavalla ja mä voin seksuaalikasvatuksessa sitä tukea tai tarjota vaihtoehtoja ja opettaa muita kunnioittamaan sitä yksilöä nii mä voin sen tehdä [...] tärkeintä on niinku se, että saa olla yksilönä sellanen niinku ittesä hyväks tuntee ja kaikkien muiden pitää pystyä sitä kunnioittaa muita ihmisiä riippumatta siitä [...] monta tissii meil on tai ketä me pannaan tai kenest me tykätään. (H2)

Opettajat kokivat, että tunnetaidot ja siihen linkittyvät vuorovaikutustaidot sekä itsemääräämisoikeus ovat tärkeä osa seksuaaliterveyskasvatusta. He korostivat tunteista keskustelemisen ja tunnetaitojen tärkeyttä. Myös murrosiän yleisistä psyykkisistä muutoksista keskustelemista pidettiin tärkeänä. Opettajien kokemuksista havaitsin, että alakouluikäiset oppilaat olivat avoimempia tunteidensa suhteen ja toivat niitä esille. Alakoululaiset halusivat esimerkiksi pohtia ihastumisen tunteita tai kertoa seurustelusuhteistaan. Yläkouluikäiset taas olivat monesti haluttomia keskustelemaan tunteistaan. Tunnetaidoilla ja tunteiden tunnistamisella oli opettajien mukaan yhteys myös oppilaiden mielenterveyteen, joten useampi opettaja kertoi painottavansa seksuaaliterveyskasvatuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua.

Omien tunteiden tunnistaminen ja hyväksyminen koettiin erityisen tärkeänä asiana seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kohdalla, jotta he kokisivat olevansa yhtä arvokkaita tai normaaleita kuin muutkin ihmiset.

[...] tunteita pitäis käydä läpi sen takia, että jokainen, joka siihen [seksuaalikasvatukseen] osallistuu voi kokea olevansa yhtä arvokas tai normaali tai epänormaali kun kuka muu tahansa, että ei koe olevansa sen takia erilainen, että ei edusta sitä valtaenemmistöä, joka niinku vanhakantasesti ajatellen on heteroita, niin sen takia mä niinku aattelen, että se on tärkeää. (H1)

Opettajat kertoivat, että seksuaalisuus ja siihen liittyvät tunteet saattoivat olla vaikeita oppilaille. Opettajien mukaan tämä vaikuttaa siihen, miten seksuaalisuuteen liittyvät asiat kannatta ottaa esille opetuksessa. Asioita tulisi käsitellä sensitiivisesti, niin ettei oppilaille tuota ahdistusta, mutta kuitenkin niin, että pystyy tarjoamaan totuudenmukaista tietoa sitä haluaville. Eräs opettaja kertoi myös oppilaastaan, jonka vaikeus keskustella tunteistaan ja ilmaista niitä purkautui rajuina seksuaalissävytteisinä kommentteina.

Hän tuo niitä esiin hirveesti ja on jouduttu sitä kautta sitä käsittelemään, että onko niinku, et esimerkiksi onks sun niinku korrektia vaikkapa ilmasta jatkuvasti, et jos sä sanot, et sul on paha mieli, et sust tuntuu siltä, et "mun pallit räjähtää kohta sun naamalle, ku mua vituttaa nii paljon". (H2)

Opettajien kokemuksista nousi esille heidän roolinsa oppilaiden minäkuvan ja itsetunnon kehittäjinä. He pyrkivät lisäämään oppilaiden tietoisuutta oppilaista itsestään sekä heidän hyvinvoinnistaan ja itsetunnon kokonaisvaltaisesti. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että he ilmaisivat oppilaille hyväksyvänsä heidät sellaisina kuin he ovat. Opettajat olivat huolissaan siitä, että erityisluokalla olevat oppilaat kokivat jo valmiiksi olevansa erilaisia kuin muut. Opettajat toivoivat, että läheisellä ja luottamuksellisella suhteella oppilaidensa kanssa he pysyisivät vahvistamaan oppilaiden minäkuvaa ja osallisuuden tunnetta. Erityisen huolissaan opettajat olivat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden minäkuvasta ja hyvinvoinnista. Yläkouluikäisten oppilaiden opettajat mainitsivat kouluissaan olevan useampia oppilaita, jotka olivat epävarmoja seksuaalisesta suuntautumisestaan tai sukupuoli-identiteetistään. Opettajat olivat keskustelleet oppilaiden kanssa siitä, miten ihminen voi määritellä tai identifioida itsensä sekä tutustuneet heidän kanssaan eri sukupuoliin ja seksuaalisiin suuntautumisiin. He toivoivat, että antamalla asioille ja ilmiöille nimiä, he pystyisivät tukemaan oppilaiden minäkuvan kehittymistä.

Opettajat kertoivat ajattelevansa, että mitä enemmän oppilaat ymmärtävät seksuaalisuudesta, sitä eheämpiä nuoria ja aikuisia saadaan kasvatettua.

[...] että asioille on nimiä, koska se monesti niinku helpottaa niitä tunteita ja ajatuksia. [...] jos pystyy ees yhdessä asiassa helpottaa sit, ettei tartte niinku miettiä seksuaalisuuteen tai sukupuolisuuteen liittyviä asioita siinä mittakaavassa niinku ehkä minun ikäset on joutunu miettimään, niin se on jo niinku iso asia (H1)

Opettajat kertoivat havainneensa, että oppilaille oli syntynyt erilaisia seksuaalisuuteen liittyviä mielikuvia ympäristön vaikutuksesta, joista suurin osa oli virheellisiä tai epärealistisia. Suurimpana vaikuttimena tähän koettiin internet ja sieltä löytyvä pornografinen materiaali, joka sai opettajien kokemusten mukaan aikaan vääristyneitä mielikuvia. Eräs opettaja kertoi jopa joidenkin 2. -luokkalaisten katsoneen pornoa. Opettajat kertoivat myös, että internet ja vertaisten paine olivat ajaneet erityisesti yläkouluikäisiä oppilaita tilanteisiin, joissa he kertoivat seksuaalisista kokemuksistaan, jotka eivät olleet todenperäisiä. Eräs opettaja kertoi yhdestä tällaisesta tilanteesta näin:

[...] mullaki on kaveri, joka kyl tietää kaikki pornokanavat ja käyttää ja niinku ilmasee sitä seksuaalisuuttaan sanoin hyvin vahvasti, mut viime vuonna oltiin siin tilanteessa, et hän sano suoraan et hän ei oo ikinä esimerkiks pitäny kondomia kädessään [...] (H2)

Opettajien kokemuksista nousi esille myös se, että he näkivät seksuaalisuuden olevan edelleen tabu yhteiskunnassa ja toivoivat muutosta tähän tilanteeseen. Opettajat eivät halunneet ruokkia vahvoja stereotyyppioita. He pyrkivät myös antamaan oppilaille selkeää tietoa sekä sellaista tietoa, joka olisi jo valmiiksi suodatettua, sillä oppilaiden lähdekritiikin taito koettiin usein heikoksi. Opettajat pyrkivät vahvistamaan ajatusta seksuaalisuudesta luonnollisena osana ihmisyyttä, joka on osa kaikkia ihmisiä tavalla tai toisella. Opettajat tiedostivat tässä kuitenkin oppilaiden erilaiset taustat: oppilas oli voinut kasvaa ympäristössä, jossa seksuaalisuudesta ei puhuttu, jolloin oppilas ei kokenut seksuaalisuudesta puhumisen luontevaksi tai luonnolliseksi. Opettajat mainitsivat seksuaalisuuden olevan joillekin oppilaille jopa ahdistava tai pelottava asia. Eräs opettaja kertoi kokemuksistaan näin:

[...] mutta, et se ei ois sellanen, et: "Apua, tää seksuaalisuus!", et jotenkin, et se ois vaikka niinku itsetunto, et jos mä puhun vaikka itsetunnosta, nii eihän kukaan oo silleen: "Ää, ei puhuta tästä itsetunnosta!" tai et: "Ei, mun identiteetti ei kehity!", niin samanlail, et se seksuaalisuus ei jotenki ois ehkä semmonen pelottava asia (H5)

Opettajat kertoivat, että omat ja muiden rajat olivat tärkeä teema heidän antamassaan seksuaaliterveyskasvatuksessa. Itsemääräämisoikeus ja koskemattomuus koettiin myös olevan yhteydessä rajoihin. Opettajat olivat puhuneet oppilaille heidän seksuaalioikeuksistaan sekä harjoitelleet turvataitoja. Oppilaiden

kanssa oli harjoiteltu kieltäytymistä ja omien rajojen hahmottamista sekä muiden rajojen tunnistamista ja kunnioittamista. Opettajien mukaan rajojen hahmottaminen oli oppilaille usein haastavaa, joten opetuksessa oli käytetty apuna draamaa tai toiminnallisia opetusmenetelmiä. Draaman avulla näytettiin esimerkiksi millainen kosketus on kiellettyä ja millainen taas sallittua. Toiminnallisten menetelmien avulla taas harjoiteltiin nimenomaan oppilaiden omien rajojen hahmottamista. Rajat nousivat esiin hyvin monesti arkisissa tilanteissa. Kehitysvammaisten oppilaiden kanssa työskennelleet opettajat kertoivat, että oppilaat olivat kosketelleet muita oppilaita tai opettajia ilman lupaa. Muut opettajat taas kertoivat, että erityisesti alakoululaiset menivät helposti liian lähelle toisia oppilaita, jolloin opettajat olivat käyneet keskustelua toisten rajojen kunnioittamisesta. Eräs opettaja kertoi tällaisesta tilanteesta näin:

Oppilaat tykkää paljon vaikka painia ja koskettaa toisia, niin me ollaan paljon puhuttu siitä fyysisestä rajasta, kun kaikilla meillä pitää olla oikeus koskemattomuuteen ja pitää pyytää lupa siihen, että saa koskea, et ei oo jees, et sä painit ja sit läimäset toista pylylle, et se ei oo niinku ok [...] (H6)

Fyysisten rajojen lisäksi koulussa oli käsitelty myös henkisiä rajoja. Opettajien kokemusten mukaan seksuaalisuus on monelle oppilaalle arka aihe, joten opettajat huomioivat oppilaiden taustat, etteivät he ylittäneet oppilaiden henkisiä rajoja ja loukanneet heidän henkilökohtaisia ajatuksiaan ja tunteitaan. Opettajat ottivat seksuaaliterveyskasvatuksen antamisessa huomioon myös sen, että kaikki oppilaat eivät uskaltaneet tuoda seksuaalisuuteen liittyviä ajatuksiaan julki ryhmässä. Opettajat pyrkivät välttämään opetuksessaan tällaisia tilanteita. Myös seksuaalissävytteinen henkinen kiusaaminen tuli esille opettajien kokemuksissa. Opettajat kertoivat tällaista rajojen rikkomista tapahtuvan etenkin yläkoulussa. Esimerkiksi homoteltu tai vislailu koettiin yleisiksi ongelmiksi, joihin piti puuttua päivittäin. Oppilaiden rajojen lisäksi opettajien kokemuksista nousi esiin heidän omia rajojaan. Opettajat kertoivat, etteivät olleet halukkaita vastaamaan kysymyksiin, jotka olivat heille liian henkilökohtaisia. He kertoivat ilmaisevansa tämän oppilaille. Oppilaat olivat saattaneet kysyä esimerkiksi opettajan seksielämästä.

Sosiokulttuurinen ulottuvuus

Opettajat pitivät tärkeänä oppilaille antamaansa esimerkkiä seksuaalisuuteen ja seksiin suhtautumisesta. He kokivat, että lämmin ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa edesauttoi seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttamista. Opettajat olivat sitä mieltä, että seksuaaliterveyskasvatus kuuluu jokaiselle koulun aikuiselle. Opettajilla oli kuitenkin kokemuksia myös siitä, että kouluissa työskenteli opettajia ja muita aikuisia, jotka eivät olleet valmiita toteuttamaan seksuaaliterveyskasvatusta, sillä se vei aikaa muilta aiheilta. Opettajat kokivat, että oppilaiden sosiaalisen ympäristön suhtautuminen

seksuaaliterveyskasvatukseen vaikutti oppilaiden valmiuteen ottaa sitä vastaan. Jos oppilasryhmän yleinen suhtautuminen oli kielteinen, olivat aiheesta kiinnostuneet oppilaat myös haluttomampia osallistumaan seksuaaliterveyskasvatukseen. Myös oppilasryhmän sisäisellä kemiolla oli opettajien mukaan suuri merkitys siinä, miten seksuaalikasvatusta voidaan toteuttaa. Opettajat kertoivat, että seksuaaliterveyskasvatuksen antaminen oli haastavaa silloin, kun luokassa oli oppilaita, jotka eivät kyenneet asialliseen keskusteluun ja alkoivat vitsailemaan. Eräs opettaja kertoi luokan sosiaalisesta ilmapiiristä näin:

[...] kun ne on nii impulsiiivisia ja eläväisiä ja myös niiden vuorovaikutustaidot ei oo kauheen hyvät, nii sit se keskustelu tosi nopeesti niinku joku heitti sen ihan vitsiksi ja joku ei pystyny siihen ja joku koki sen kauheen kiusalliseksi nii sit ne, jotka ois halunnu tietoo ei ikään kun saanu sitä, kun mä en pystyny vaikka 45 minuuttii jutella jonku kanssa asiallisesti jostai aiheesta, mut jos siin on kolme muuta, jotka säätää jotain ihan muuta, nii sit siit ei tuu mitään (H5)

Opettajat nostivat esille sen, että seksuaalisuus on heidän mielestään yhteiskunnassa edelleen tabu ja se liitetään vahvasti pelkäämiseen seksiin. Opettajien kokemusten mukaan seksuaaliterveyskasvatus on monesti myös pelottelua, hyssyttelyä, vaikenemista tai asioiden kieltämistä. Opettajat toivoivat, että seksuaaliterveyskasvatus olisi oppiaineet läpäisevä kokonaisuus, joka alkaisi jo varhaiskasvatuksesta. Opettajat halusivat myös olla mukana rakentamassa avointa keskustelukulttuuria, jossa oppilailla on oikeus kysyä seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä saada totuudenmukaisia vastauksia. Opettajien kertomuksissa korostui myös pyrkimys keskustella oppilaiden kanssa seksuaalisuuteen liittyvistä asioista ilman häpeää ja oikeilla termeillä. Eräs opettaja kuvaili avointa ilmapiiriä näin:

Sanosin sillee, et asioista niinku puhutaan oikeilla nimillä niinku niin, et se aikuinen pystyy puhumaan asioista asioiden nimillä sillä tavalla niinku hätäilemättä, et se pystys olee niinku mahdollisimman luontevasti, et se ilmapiiri ois sellanen, et se oppilas uskaltas kysyä mitä vaan, et ei oo niinku tavallaan sellasta asiaa, et mistä ei vois puhua, et aikuisen pitää olla aika valmis sen, sinut sen asian kanssa, et se pystyy puhumaan niistä sillä tavalla, et niistä ei tule mitään sellasta outoa tai kummallista (H3)

Opettajat kokivat oppilaiden erilaisten uskonnollisten taustojen asettavan haasteita seksuaaliterveyskasvatukselle. Opettajat kertoivat, että kaikissa kodeissa ei puhuttu seksuaalisuudesta tai annettu seksuaaliterveyskasvatusta, joten tällaisista kodista tulevien oppilaiden tiedot seksuaalisuudesta olivat hyvin vähäiset. Toisaalta opettajat toivat ilmi, että myös uskontokuntien välillä oli suuria eroja. Esimerkiksi lisääntymisestä puhuttiin eräässä uskontokunnassa hyvinkin vapaasti, kun taas toisessa uskontokunnassa ei puhuttu mitään seksuaalisuuteen tai seksiin viittaavasta. Opettajat painottivat sitä, että kaikilla oppilailla on oikeus seksuaaliterveyskasvatukseen uskonnosta riippumatta. Opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttamiseen ei myöskään saa vaikuttaa opettajan oma uskonnollinen tausta. Opettajat kokivat, että

seksuaaliterveyskasvatusta pitäisi tehdä yhteistyössä kotien kanssa ja keskustella huoltajien kanssa seksuaaliterveyskasvatuksen merkityksestä, sillä kaikki huoltajat eivät välttämättä ymmärrä sen merkitystä. Eräs opettaja kertoi aiheesta näin:

[...] luokanopettaja antoi lapsien jäädä sieltä [seksuaalikasvatuksesta] pois vedoten uskonnollisiin syihin ja mulle se oli semmonen, että ei näin, että se työ pitää tehdä perheiden kanssa ja se on semmosta keskustelemaa ja seksuaalikasvatus kuuluu kaikille [...] (H6)

Opettajat puhuivat median välittämästä informaatiotulvasta, josta oppilaiden on vaikea erotella itselleen merkityksellinen tieto. Opettajat kokivat, että oppilaat eivät osaa olla lähdekriittisiä ja heiltä puuttuu taito löytää kaiken informaation seasta totuudenmukainen tieto, josta voisi olla heille hyötyä. Liiallisen informaation lisäksi opettajat puhuivat paljon myös pornosta ja sen vaikutuksista oppilaisiin. Monet opettajat mainitsivat, että heidän oppilaansa olivat katsoneet pornoa ja saaneet sen kautta epärealistisia mielikuvia ja virheellistä tietoa seksuaalisuudesta ja seksistä. Opettajat kokivat myös, että kouluissa aikuiset suhtautuivat pornoon täysin tuomitsevasti eivätkä osanneet keskustella oppilaiden kanssa aiheesta. Eräs opettaja kertoi seuraavaa:

[...] semmosen kulttuurin huomaa kouluissa, että hyvin usein aikuiset on silleen: "Hys, hys, ei tuollaisesta saa puhua! Nyt äkkiä ne puhelimet pois!" ja jotenki sellanen, et se leimataan kokonaan pahaksi eikä sitä niinku selitetä lapselle, et se voi olla ihan hyväkin juttu [...] (H6)

Opettajat kokivat sekä ammattiinsa että rooliinsa seksuaalikasvattajina kuuluvan suurta eettistä vastuuta. Opettajat kokivat, että avarakatseisuus ja yhdenvertaisuus edistävät opettajan eettistä toimintaa. Opettajalta odotettiin objektiivista suhtautumista niin seksuaaliterveyskasvatukseen kuin oppilaisiinkin. Opettajat korostivat, että opettajan työssä omat voimakkaat mielipiteet eivät saa vaikuttaa seksuaaliterveyskasvatuksen antamiseen, varsinkaan, jos mielipiteet ovat esimerkiksi uskonnollisesti tai rasistisesti latautuneita. Opettajan tehtäväksi koettiin tarjota oppilaille monipuolista ja luotettavaa tietoa monesta eri näkökulmasta, jotta oppilaat voivat muodostaa omat mielipiteensä ja osaavat perustella ne hyvin. Opettajan tehtäväksi koettiin myös turvallisen ympäristön luominen seksuaaliterveyskasvatukselle. Opettajat korostivat, että oppilaita ei saa painostaa tekemään tai sanomaan mitään, sillä seksuaaliterveyskasvatukseen liittyvät aiheet ovat usein herkkiä.

Opettajat olivat käyneet oppilaiden kanssa läpi aiheita, jotka liittyivät eettiseen ymmärrykseen. Oppilaiden kanssa oli käsitelty seksuaaliväkivaltaa ja -väkivaltaa iästä riippumatta. Alakouluikäisten oppilaiden kanssa oli keskustelu esimerkiksi epäsovinnasta koskettelusta.

Yläkouluikäisten kanssa oli puhuttu myös vaikeammista aiheista kuten raiskauksesta. Lisäksi eettisen keskustelun aiheena oli ollut muun muassa myös abortti.

Opettajien kokemusten mukaan seksuaaliterveyskasvatuksessa tulee huomioida myös oppilaiden sosio-ekonominen asema. Oppilaita on kouluissa monista eri taustoista, joten opettajan oppilaantuntemus on tärkeää. Opettajien kokemuksista tuli ilmi, että seksuaaliterveyskasvatuksen aiheet olivat jääneet oppilaiden mieleen parhaiten silloin, kun opettajat olivat pystyneet tuomaan oppilaille esimerkkejä heidän omasta elämästään. Opettajat kokivat, että parhaiten tämä onnistuu, kun opettaja tuntee oppilaan ja tietää hänen lähtökohtansa ja millainen sosiaalinen piiri oppilaalla on.

Opettajat kertoivat kotien asenteen seksuaaliterveyskasvatusta kohtaan vaikuttavan siihen, miten oppilaat suhtautuvat seksuaaliterveyskasvatukseen ja seksuaalisuuteen. Kotien välillä oli opettajien kokemusten mukaan suurta hajontaa sen suhteen, oliko oppilas saanut seksuaaliterveyskasvatusta kotona. Monessa kodissa seksuaaliterveyskasvatus oli jäänyt opettajien mukaan antamatta ollenkaan. Opettajat kokivat, että erityisesti kehitysvammaiset ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät olleet saaneet kotoa minäkäänlaista seksuaaliterveyskasvatusta, sillä sitä ei pidetty merkityksellisenä. Opettajat olivat myös huolissaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kotien kielteisistä asenteista. He kokivat, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten on erityisen tärkeää saada tietoa puolueettomasti ja turvallisesti sekä päästä puhumaan kodin ulkopuolisten aikuisten kanssa. Kotien asenteet seksuaaliskasvatusta ja seksuaalisuutta kohtaan korostuvat opettajien mielestä erityisesti alakouluikäisten oppilaiden kohdalla. Opettajat kokivat, että oppilaiden puheissa ja mielipiteissä oli havaittavissa kotoa tulleita asenteita ja arvoja. Eräs opettaja kertoi, että:

[...] Selkeesti tulee kodin asenteet myös, et varsinki mitä pienempi lapsi, et varsinki alakoulun puolella, nii ehkä kodin asenteet vaikuttaa, et sieltä saattaa tulla semmosii heittoja, et saattaa kuulla, et se ei oo ehkä tullu lapsen suulla, et se tulee ehkä jonkun muun mielipiteitä niinku aika kärkeviäkin välillä (H3)

Kognitiivinen ulottuvuus

Opettajien kokemuksissa korostui seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttaminen ikätasoisesti. Opettajien mielestä formaali seksuaaliterveyskasvatus tulisi aloittaa jo varhaiskasvatuksessa ja sitä tulisi jatkaa aina toiselle asteelle saakka. Erityisesti murrosikää ja siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun korostettiin merkittävänä ajanjaksona, sillä niitä pidettiin suurina muutoksina nuorten elämässä. Opettajien kokemusten

mukaan murrosikäiset nuoret tarvitsivat eniten seksuaaliterveyskasvatusta. Nuoret olivat yleensä valmiita ottamaan seksuaaliterveyskasvatusta vastaan ja olivat monipuolisesti kiinnostuneita erilaisista seksuaaliterveyskasvatuksen sisällöistä. Opettajien kokemuksista nousi esille myös se, että seksuaaliterveyskasvatuksen antaminen eri ikäryhmille koettiin välillä haastavana, sillä saman ikäiset oppilaat saattoivat kehityksellisesti hyvin eri vaiheissa. Toiset halusivat paljon tietoa ja olivat valmiita ottamaan sitä vastaan, kun taas toiset eivät halunneet kuulla mistään seksuaalisuuteen liittyvistä asioista. Opetuksen räätälöiminen kaikille oppilaille sopivaksi koettiin opettajien mukaan haasteena. Eräs opettaja kertoi ikätasoisesta opetuksesta ja sen haasteista näin:

[...] joku viidesluokkalainen, nii osa on ollu ihan valmiita puhumaan asioista ja toiset on suurin piirtein niin pieniä vielä, et ne on kokenu sen jotenki nii semmosena, et mä muistan semmosii oppilaita, et ne on ollu suurin piirtein kädet korville, et: "En halua! En halua!" [...] et millä tavalla, miten sen saa räätälöityä jotenki niin pieneen mieleen sopivaks (H3)

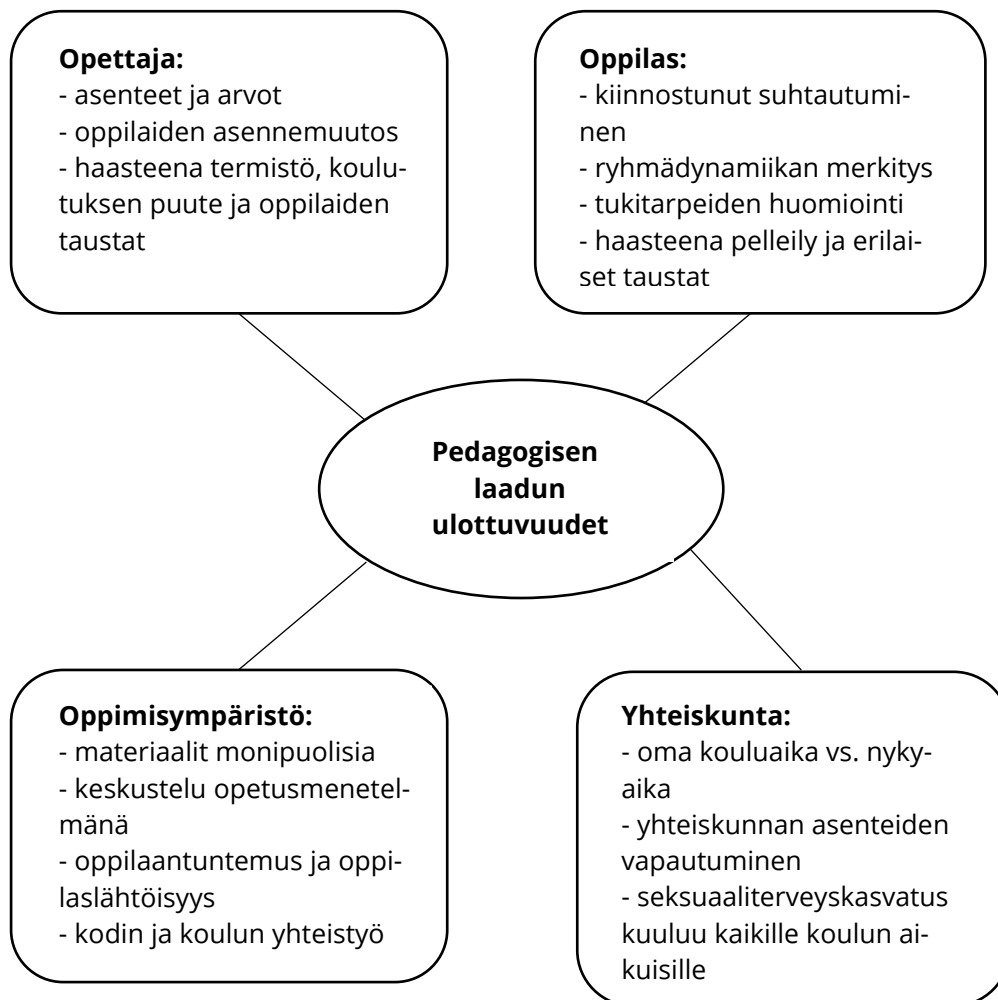
Opettajat kokivat haasteena seksuaaliterveyskasvatukselle myös oppilaiden kehityksellisen tason sekä kognitiivisten valmiuksien erilaisuuden. Opettajien luokissa oli oppilaita, joilla oli esimerkiksi kehitysvammaa, oppimisvaikeuksia, neurobiologisia ja neuropsykiatrisia häiriöitä sekä kehityksen viivästymää. Opettajat pitivät tärkeänä, että he antoivat kaikille oppilailleen seksuaaliterveyskasvatusta, mutta haasteena oli opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttaminen niin, että jokainen oppilas koki sen itselleen edes jollain tavalla merkitykselliseksi ja hyötyi siitä. Eräs opettaja kertoi kokemuksistaan näin:

[...] tietyllä tavalla oikeaan aikaan ja oikealla ajalla minä tarkotan sitä, että kun se on sille lapselle tai nuorelle oikea aika. Ei välttämättä niin, että se olis jonkun kirjan mukaan oikea aika käsitellä, vaan kun ne asiat on esille tai tulevat jollakin tavalla esille, niin sitten niitä käsiteltäisiin silloin [...] (H4)

Opettajat kokivat, että he saivat tehtyä seksuaaliterveyskasvatuksesta merkityksellistä kaikille oppilailleen silloin, kun he tarttuivat sellaisiin asioihin, jotka kumpusivat oppilaiden arjesta ja tulivat esille erityisesti oppilaiden itsensä tuomina. Opettajat kokivat, että oppilaat pystyivät näin ottamaan tietoa kaikkein parhaiten vastaan.

7.2 Pedagogisten ulottuvuuksien ilmeneminen erityisluokanopettajien kokemuksissa

Opetuksen pedagogista laatua voidaan tuottaa neljässä ulottuvuudessa, joita ovat opettaja-, oppilas-, oppimisympäristö- ja yhteiskuntaulottuvuuksissa. Nämä ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Sheridan 2009, 257.) Toisen tutkimuskysymyksen tuloksia tarkastellaan näiden neljän pedagogisen laadun ulottuvuuden kautta. Keskeisimmät tutkimustulokset on tiivistetty seuraavalla sivulla olevaan kuvioon 6.



Kuvio 6. Seksuaaliterveyskasvatuksen opetuksen laatu neljässä ulottuvuudessa

Opettaja

Opettajat kokivat omat arvonsa ja asenteensa seksuaaliterveyskasvatuksen suhteen hyväksi. He kertoivat olevansa avarakatseisia ja pitivät seksuaaliterveyskasvatusta tärkeänä. Opettajat kertoivat pyrkivänsä

kasvattamaan oppilaitaan siten, että he suhtautuisivat seksuaalisuuteen avoimesti, luontevasti ja kunnioittaisivat kaikkia ihmisiä. Opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatusta antavan henkilön täytyy itse suhtautua aiheeseen avoimesta ja luonnollisesti, jotta hänen toteuttamansa seksuaaliterveyskasvatus olisi vaikuttavaa. Opettajat korostivat, että heidän omat mielipiteensä tai arvonsa eivät saa välittyä seksuaaliterveyskasvatuksessa, vaan oppilaille tarjotaan aina rehellistä ja luotettavaa tietoa, jonka avulla oppilaat voivat itse muodostaa omaat mielipiteensä. Opettajien kokemusten mukaan seksuaaliterveyskasvatukseen liittyy myös esimerkiksi tunne, turva- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Lisäksi he yhdistivät kehokasvatuksen seksuaaliterveyskasvatukseen. Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttamiseen enemmän aikaa kuin mitä siihen oli varattu, sillä he pitivät sitä tärkeänä. Opettajien kokemuksissa korostui myös se, että he ajattelivat seksuaaliterveyskasvatuksen olevan kokonaisvaltainen aihe, joka ei ole sidottu oppiaineisiin ja se on jatkuvasti mukana koulun arjessa. Eräs opettaja kertoi ajatuksistaan näin:

[...] mie jotenki koen, että seksuaalikasvatusta ei voi tulla vaikka vuodessa, niin yksi hetki, että me käyään, meil on vaik viikko ja me käyään sitä läpi. Toki mie voin ottaa jonkun jakson, millon sitä käydään, mutta mie en voi hylätä sitä ajatusta, että se pitää olla koko ajan siellä taustalla sillan, ku ne tulee ne asiat esille (H4)

Opettajien mukaan oppilaista oli tullut seksuaaliterveyskasvatuksen myötä tietoisempia ja hyväksyvämpiä niin itseään kuin muita kohtaan. Opettajien mukaan oppilaat olivat seksuaaliterveyskasvatuksen myötä valmiimpia kohtaamaan erilaisuutta sekä murrosiän tuomat muutokset. Opettajat kertoivat oppilaiden olevan myös tietoisempia omista sekä toisten rajoista sekä oikeuksistaan. Opettajat mainitsivat oppilaiden tiedostavan seksuaaliterveyskasvatuksen avulla myös oman määräysvallansa kehoonsa ja omiin asioihinsa. Opettajat kertoivat seksuaaliterveyskasvatuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena olevan juuri oman itsenäisyyden ymmärtäminen sekä oman ajattelun ja vastuunkannon kehittyminen.

Opettajien kokemusten mukaan haastetta seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttamiselle aiheuttaa oikean termistön käyttö, oma tiedonpuute sekä oppilaiden erilaisten taustojen huomioiminen. Haastavimpina koettiin oppilaiden erilaiset kulttuuriset ja uskonnolliset taustat sekä erityisesti niissä vallassa olevat erilaiset käsitykset seksuaalisuudesta ja seksuaaliterveyskasvatuksen tarpeellisuudesta. Opettajat kertoivat, että seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa täytyi toimia hyvin sensitiivisesti. Haasteita tästä aiheutui, jos opettajilla ei ollut tietoa oppilaiden taustoista. Opettajien kokemusten mukaan erityisen haastavina aiheina koettiin seksuaalisuuden monimuotoisuus sekä sukupuolen moninaisuus, sillä ne ovat sensitiivisiä aiheita, joista opettajilla ei aina ollut tarpeeksi tietoa. Lisäksi opettajat mainitsivat haastavaksi luokkien eri-ikäisten oppilaiden ja heidän yksilöllisten kehitystasojensa huomioimisen.

Seksuaaliterveyskasvatuksen opettamista helpotti opettajien kokemusten mukaan oppilaiden aktiivinen osallistuminen ja kiinnostus aiheeseen.

Kukaan opettaja ei ollut saanut erityisopettajaopintojen aikana seksuaaliterveyskasvatukseen liittyvää koulutusta. Myöskään työnantajat eivät olleet tarjonneet koulutusta seksuaaliterveyskasvatukseen liittyen. Osa opettajista kertoi käyneensä omakustanteisissa täydennyskoulutuksissa. Muista, seksuaaliterveyskasvatukseen liittymättömistä opinnoista, kuten esimerkiksi muiden alojen aineopinnoista ja jatkotutkinnoista opettajat kertoivat olevan hyötyä seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttamisessa. Neljä opettajaa kuudesta koki tarvitsevansa lisäkoulutusta seksuaaliterveyskasvatuksesta. Opettajat olivat yhteneväisesti sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä seksuaaliterveyskasvatusta ja työnantajien tulisi tarjota siihen liittyvää täydennyskoulutusta. Opettajat perustelivat tätä sillä, että seksuaaliterveyskasvatusta tapahtuu koulun arjessa joka päivä. Opettajat kokivat, että tällä hetkellä osa oppilaista jää ilman seksuaaliterveyskasvatusta, vaikka heillä olisi siihen oikeus, sillä kaikilla opettajilla ei ole riittävää ammattitaitoa seksuaaliterveyskasvatamiseen. Eräs opettaja kertoi näkemyksestään näin:

Koulutuksessa pitäis ehdottomasti olla niinku jollainlailla valmistella tulevia [opettajia] siihen, et miten niinku, miten voidaan seksuaalikasvatusta niinku viedä sellasenaan, ku se ei todellakaan oma oppiaineensa siellä oo. Se, et se kulkis niinku mukana ja se todellakin kuuluu opettajalle, et ei voi niinku, sä et voi sivuuttaa asiaa sillee "kysy kotoo" -tyyppisesti (H3)

Opettajat, jotka eivät olleet käyneet seksuaaliterveyskasvatukseen liittyvää lisäkoulutusta, kokivat, että he olivat kerryttäneet seksuaaliterveyskasvatukseen liittyvää ammatillista osaamistaan arjessa vastaan tulleiden tilanteiden kautta. He kertoivat, että jokaisen seksuaaliterveyskasvatustilanteen jälkeen he olivat oppineet jotain uutta ja kokivat olevansa taas valmiimpia antamaan seksuaaliterveyskasvatusta. Jotkut opettajat mainitsivat myös, että heidän oma sosiaalinen piirinsä antoi heille valmiuksia ja näkökulmia seksuaaliterveyskasvatukseen. Tätä he perustelivat sillä, että he ovat tekemisissä ihmisten kanssa, joilla on tietämystä seksuaaliterveyskasvatuksesta.

Oppilas

Opettajat kertoivat, että oppilaat olivat pääsääntöisesti erittäin kiinnostuneita seksuaaliterveyskasvatuksen sisällöistä ja olivat motivoituneita osallistumaan seksuaaliterveyskasvatukseen. Oppilaat kyselivät opettajien mukaan aktiivisesti seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä ja jaksoivat keskustella aiheesta pitkään. Havaitsin opettajien kokemuksista, että seksuaaliterveyskasvatuksen oppitunneille oppilaat jaksoivat keskittyä ja kuunnella normaali paremmin. Opettajien kokemusten mukaan aiheet olivat usein

ajankohtaisia ja mielenkiintoisia oppilaille, mikä tehosti heidän keskittymistään. Toisaalta opettajien kokemuksista nousi esille myös se, että välillä oppilaiden suhtautuminen seksuaaliterveyskasvatukseen oli haastavaa. Oppilaat saattoivat vitsailla, naureskella tai pelleillä. Opettajien mukaan oppilaat vitsailivat ja pelleilivät, kun käsiteltiin asioita, jotka olivat heille vaikeita ottaa vastaan. Opettajat mainitsivat myös, että jotkut oppilaat saattoivat puhua hyvin seksuaalissävytteisesti tai kertoa seksuaalissävytteisiä vitsejä. Opettajat uskoivat, että oppilaat toimivat näin, koska he toivoivat, että opettaja tarttuisi tilanteeseen ja he pääsisivät keskustelemaan aiheesta, jota he eivät uskaltaneet ottaa asiallisesti esille.

Eräs opettaja kertoi myös, että oppilaat suhtautuivat seksuaaliterveyskasvatukseen asiallisesti, jos siitä ei puhuttu seksuaaliterveyskasvatuksen nimellä:

[...] se on jännää, kun ne kysyy jonku oman kysymyksen, joka liittyy selkeesti seksiin tai seksuaalisuuteen, niin ei ne silloin sitä häpeä, mut sit jos se tulee ylhäältä päin, että nyt on seksuaalikasvatusta, nii sit se niinku latautuu ihan eri lailla (H5)

Opettajat kertoivat, että oppilaat suhtautuivat seksuaaliterveyskasvatuksen opetukseen pääsääntöisesti avoimesti ja olivat aktiivisia sekä kertoivat oma-aloitteisesti omista kokemuksistaan. Oppilaat halusivat opettajien mukaan tuoda myös omaa osaamistaan ja tietämystään esille. Toisaalta opettajat kertoivat myös, että joillekin oppilaille seksuaaliterveyskasvatuksen sisällöt olivat jännittäviä, pelottavia tai aiheuttivat häpeää. Opettajien mukaan erityisesti oppilaiden kehityksellinen taso sekä kulttuurinen ja uskonnollien tausta vaikuttivat oppilaiden kielteiseen suhtautumiseen. Opettajat kokivat, että tietyt oppilaiden kulttuuriset ja uskonnolliset taustat vaikuttivat siten, että oppilailla ei välttämättä ollut tietoa seksuaalisuudesta tai heidän tietonsa olivat virheellisiä. Toisaalta koulu antoi myös opettajien kokemusten mukaan oppilaille mahdollisuuden tarkastella heidän kotoa saamaansa tietoa kriittisesti ja useista eri näkökulmista. Lisäksi opettajat kertoivat koulun olevan turvallinen paikka oppilaille ilmaista itseään haluamallaan tavalla. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi seksuaalivähemmistöön kuuluvasta oppilaasta, joka oli koulussa kertonut seksuaalisesta suuntautumisestaan, mutta ei kotona uskaltanut puhua asiasta huoltajien kielteisen suhtautumisen vuoksi.

Opettajat kertoivat ryhmädynamiikan vaikuttavan seksuaaliterveyskasvatuksen toteuttamiseen. Opettajat kertoivat, että heidän oppilaansa eivät uskaltaneet tuoda ajatuksiaan ja tietoaan esille isoissa luokissa, mutta pienessä ryhmässä he usein keskustelivat mielellään. Opettajat kokivat myös, että oppilaiden oli välillä vaikea kertoa omia mielipiteitään, koska pelkäsivät nolaavansa itsensä tai joutuvansa silmätikuiksi. Opettajat kertoivat, että yksittäisellä oppilaalla tai pienellä oppilasjoukolla voi olla suuri vaikutus ryhmän dynamiikkaan. Jos oppilas tai oppilasjoukko naureskelee ja suhtautuu seksuaaliterveyskasvatukseen välinpitämättömästi, alkavat muutkin oppilaat helposti toimia vastaavanlaisesti.

Opettajien kokemuksista havaitsin, että opettajilla oli halu luoda hyvä ryhmähenki ja he pyrkivät edistämään luokan sisäistä luottamusta.

Opettajien mukaan oppilaiden tukitarpeet vaikuttivat seksuaaliterveyskasvatuksen sisältöjen käsittelyyn. Oppilaiden ymmärrys saattoi olla alhaisempi esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai kehitysvamman vuoksi, jolloin opetusta piti mukauttaa vastaamaan heidän tarpeitaan. Opettajat korostivat, että monikanavainen opetus on pienluokassa erityisen tärkeää, sillä oppilailla on hyvin erilaisia haasteita ja oppiminen saattaa muuten jäädä vaillinaiseksi. Opettajien kokemusten mukaan erityisoppilailla on usein heikot sosiaaliset taidot ja vajaa tietopohja, jotka vaikuttivat seksuaaliterveyskasvatukseen toteutukseen. Opettajat myös kuvasivat oppilaiden olevan usein lapsekkaampia kuin yleisopetuksen oppilaat, jolloin he eivät aina olleet valmiita käsittelemään kaikkia sisältöjä. Opettajat mainitsivat oppilaidensa haasteiksi myös esimerkiksi tunne- ja itsesäätelyn haasteet, käyttäytymisen säätelyn haasteet sekä traumataustan. Opettajat kertoivat myös, että suomi toisena kielenä ei ole varsinainen tuen tarve, mutta oppilaat tarvitsevat tukea esimerkiksi sanavaraston kasvattamisessa, jotta vältetään kiusallisilta tilanteilta. Eräs opettaja kertoi seuraavaa:

[...] hyvin paljon on sitä, että ollaan kuultu joku sana, sitä sitten toistellaan eikä oo mitään hajua, mitä se tarkoittaa ja sit kun sen selittää auki, nii ne lapset on silleen: "Aa, apua, aivan. En mä tienny, et oli puhe tästä" [...] (H6)

Oppimisympäristö

Opettajien käyttämistä seksuaaliterveyskasvatuksen materiaaleista esille nousivat ympäristöopin ja biologian oppikirjat, erilaiset nettisivut, sovellukset, kuten Kahoot! ja Bingel, sosiaaliseen mediaan jaetut seksuaaliterveyskasvatusmateriaalit, järjestöjen ja liittojen materiaalit sekä visuaaliset ratkaisut. Järjestöjen ja liittojen tuottamista materiaaleista opettajat hyödynsivät useimmiten Seta ry:n, Suomen Mielenterveys ry:n sekä Väestöliiton materiaaleja. Opettajat kokivat visuaalisen tuen erityisen tärkeäksi oppilaidensa kohdalla ja he käyttivät opetuksen tukena esimerkiksi kuvia, videoita, kuvatukea sekä sosiaalisia tarinoita. Opettajat käyttivät mielellään myös kollegoiden tekemiä materiaaleja. Oppikirjoja opettajat käyttivät opetuksessaan, mutta he suhtautuivat niihin kriittisesti. Opettajat kokivat, että useissa oppikirjoissa oli vanhentunutta tietoa tai asiat esitettiin esimerkiksi heteronormatiivisesta näkökulmasta. Opettajat kokivat materiaalien saatavuuden olevan yleisesti ottaen hyvällä tasolla. Haasteena kuitenkin mainittiin se, että materiaali ei aina ollut erityisoppilaille sopivaa, jolloin opettaja joutui muokkaamaan sitä itse. Opettajat toivoivat enemmän asiantuntijoiden tekemää materiaalia, joka olisi helposti saatavilla ja sovellettavissa erityisoppilaille sopivaksi.

Havaitsin opettajien kokemuksista, että keskustelu oli eniten käytetty opetusmenetelmä seksuaaliterveyskasvatuksessa. Opettajat kertoivat, että seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista keskusteltiin usein ja keskustelut saattoivat olla jopa koko oppitunnin mittaisia. He kävivät keskusteluja koko ryhmän kesken sekä kahdestaan oppilaiden kanssa. Opettajat olivat huomanneet, että oppilaat pitivät keskusteluja merkityksellisinä ja seksuaaliskasvatuksen aiheet olivat jääneet keskustelujen kautta hyvin mieleen.

Opettajat puhuivat seksuaaliterveyskasvatuksen ainepiireistä avoimesti ja suorasti, sillä he halusivat, että oppilailla syntyisi kokemus siitä, että kaikesta voi keskustella. Keskustelujen aiheet kumpusivat opettajien mukaan usein oppilaiden omasta arjesta. Kaksi opettajaa kertoi keskusteluista, jotka olivat syntyneet oppilaiden oman kiinnostuksen pohjalta:

[...] ne saattaa tulla kysyy [...] no vaikka tää nyt on vanhempi esimerkki mut: "Hei, voiks Viagraan oikeesti kuolla?" ja sit me ruvetaan selvittää sitä, et mikä se Viagra on ja mihin se vaikuttaa ja mistä sulle tuli tämmönen mieleen ja joku saattaa kertoo jonkun jutun tai jonkun kokemuksen. Sit me lähetää ihan kattoo ja ettii faktoi ja niinku keskustellaan siitä (H2)

On tullu tilanteita, et mie en oo niinku hoksannu kertoo tämmösiä, et vaikka paljon just kerron, nii tulee tämmösiä, et pojat on kysyny, et voiko niinku pojatki ajella niinku säärikarvoja ja miten se tehdään. Ja sit me katotaan yleensä ne kuvalliset [ohjeet], et mitä ne välineet on, etitään netistä ja katotaan, et mikä se on se sheiveri ja mitä lisukkeita tarvitaan ja miten se tehään. Ja mie kerron ja sit jos löydetään video, soveltuva video, nii sitte me katotaan sekini (H4)

Muita opetusmenetelmiä, joita opettajat kertoivat käyttävänsä, olivat esimerkiksi erilaiset projektityöt, case-tapaukset, interaktiiviset pelit, vertaisoppiminen, pari- ja ryhmätyöt, nimettömät kysymykset lapuilla sekä draama. Eräs opettaja mainitsi myös, että seksuaaliterveyskasvatukseen voisi ottaa mukaan vanhempia nuoria, jotka tulisivat kertomaan oppilaille seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireistä. Opettajat kokivat taitonsa opetusmenetelmien hyödyntämisessä hyväksi tai kohtalaisen hyväksi. Suurin osa opettajista kuitenkin kertoi kaipaavansa seksuaaliterveyskasvatuksen ammattilaisten neuvoja opetusmenetelmien hyödyntämisessä. Opettajat kertoivat käyttävänsä opetusmenetelmiä monipuolisesti ja vaihtelevansa niitä oppilaiden tarpeiden mukaan. Heidän kokemuksiansa mukaan oppilaita osallistavat ja aktivoivat opetusmenetelmät ovat kaikkein toimivimpia. Opettajat kokivat, että luentotyypinen opetus, joka passivoi oppilaita ja jossa puhutaan kielellä, joka ei kosketa heitä, ei ole toimiva opetusmenetelmä seksuaaliterveyskasvatuksessa.

Opettajien kokemuksissa korostui oppilastuntemuksen sekä oppilaslähtöisyyden merkitys. He puhuivat siitä, kuinka tärkeää on tuntee oppilas ja hänen taustansa, jotta pystyy tarjoamaan oppilaan elämään

istuvaa seksuaaliterveyskasvatusta. Opettajien mukaan opetuksessa täytyy huomioida ainakin oppilaiden sosioekonominen, kulttuurinen ja uskonnollinen tausta. Opettajat kertoivat, että opetus perustuu hyvin pitkälti oppilaiden omiin keskustelunaiheisiin ja kokemuksiin eli seksuaaliterveyskasvatus on lähtöisin oppilaiden arjesta. Opettajat toivoivat, että heillä olisi vielä enemmän aikaa seksuaaliterveyskasvatukselle, jotta he voisivat vastata paremmin oppilaiden tarpeisiin. Opettajat korostivat, että seksuaaliterveyskasvatuksen sisältöjä tulee käsitellä sensitiivisesti, sillä aiheet ovat usein arkoja. Opettajat eriyttivät opetusta vastaamaan oppilaan tarpeita. He pyrkivät toteuttamaan opetuksen niin, että jokaisella oppilaalla olisi turvallinen olo ja oppilaita ei pakoteta esimerkiksi puhumaan ääneen luokassa tai tuomaan esille omia mieltäpitäviä. Opettajat antoivat oppilaiden esimerkiksi seurata ryhmän keskustelua ilman, että heidän täytyi sanoa mitään. Seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista erityisen kiinnostuneille oppilaille annettiin myös mahdollisuus keskustella aiheista opettajan kanssa koulupäivän jälkeen. Opettajat korostivat, että oppilaslähtöinen opetus vaatii myös luottamuksen rakentamista niin oppilasryhmän kuin opettajan ja oppilaiden välille.

[...] toimivimpia on sellaset, ku ne lähtee ne kysymykset ja pohdinnat oppilaasta tai oppilaalta tai oppilasryhmästä ja ne kiinnostuksen aiheet, mutta toki se vaatii aika paljon luottamusta erityisluokanopettajan ja oppilaitten välillä, että niitä kysymyksiä ja pohdintoja oppilailta tulee, mutta kyllä ne on ehkä se herkullisin ja paras tapa tarttua niihin (H4)

Opettajat puhuivat myös hyvän ilmapiirin rakentamisesta luokkaan. Hyvän ilmapiirin piirteiksi luokiteltiin avoimuus, luottamus sekä rentous. Opettajat pyrkivät luomaan luokkaan avoimen keskustelukulttuurin, joka on jokaista henkilöä kunnioittava. Opettajat kertoivat, että hyvän ilmapiirin avulla oppilaiden on turvallista ilmaista itseään ja seksuaaliterveyskasvatuksen sisällöt eivät herätä niin paljon häpeää. Luottamus mahdollista opettajien mukaan avoimen keskustelun ryhmässä ja oppilaat uskaltavat kysyä haastaviakin kysymyksiä. Opettajat kertoivat, että seksuaaliterveyskasvatukseen saa sisältyä myös huumoria, jotta ilmapiiri säilyy rentona. Opettajat kuitenkin korostivat, että huumori ei saa olla esimerkiksi naureskelua, pelleilyä tai vitsailua muiden kustannuksella. Rento ilmapiiri lisää opettajien kokemusten mukaan oppilaiden avoimuutta ja luonnollista suhtautumista seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireihin.

Opettajat tarttuivat seksuaaliterveyskasvatuksen aiheisiin arkisissa tilanteissa. Opettajat korostivat, että seksuaaliterveyskasvatus kulkee arjessa mukana päivästä toiseen, eikä sitä voi toteuttaa vaikka vain yhtenä viikkona vuodessa. Opettajat pitivät myös erillisiä seksuaaliterveyskasvatuksen tunteja, mutta pääsääntöisesti seksuaaliterveyskasvatusta tapahtui spontaaneissa tilanteissa. Opettajat kertoivat kuinka keskustelu saattaa kääntyä seksiin tai seksuaalisuuteen vaikka kesken matematiikan oppitunnin ja oppitunti kuluu sen jälkeen näiden aiheiden parissa. Opettajat kertoivat, että seksuaaliterveyskasvatuksen spontaanisuus vaikuttaa siten, että opetusta ei voi suunnitella tarkkaan. He antoivat opetusta aina kulloisenkin

tilanteen mukaan. Opettajat kokivat, että parhaat seksuaaliterveyskasvatuksen hetket ovat kuitenkin olleet juuri näitä spontaaneja hetkiä, kun oppilaiden kommentteista tai kysymyksistä on syntynyt hyviä keskusteluja. Kaksi opettajaa kertoi arkisista seksuaaliterveyskasvatuksen tilanteista:

Mitä mä oikeesti aattelen, missä mä oon antanu seksuaalikasvatusta nii on, ku me ollaan kävelty jonneki tyyliin luistelemaan tai meil oli nuorisotalolla semmonen ihan eri aiheen semmonen kurssi, nii sillo, ku me käveltiin sinne, nii ne tietyt samat tuli kyselee multa sellasii tosi kivoi tai asiallisesti kysymyksiä. Tai sitten tyyliin ruokailussa, kun on niitten tiettyjen oppilaiden kaa, nii ne on ollu oikeesti sellasia, mis on saanu rauhassa vastaa niiden oppilaiden tarpeisiin ja kysymyksiin (H5)

[...] yhtenä aamuna sellanen 15-vuotias jätkä tuli energijuoma kädessä ja nuuska huulessa sinne ja oli silleen: "Ah, mä en oo nukkunu koko yönä, et mä kävin painaa yhtä muijaa *paikan nimi*" ja siitä lähti sellanen aivan erilainen keskustelu, niinku seksuaalisuuteen liittyvä ja se oli tosi huikee semmonen [...] hyvin pitkälti se meni ehkäisykeskusteluun ja sit se meni niihin ihmissuhdetaitoihin, seksuaalisuuteen ja nautintoon ja kaikkeen [...] (H6)

*muokattu

Koulun sisäiset ja ulkopuoliset yhteistyötahot sekä oppilaiden perheiden kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyivät opettajien kokemuksissa yhteistyöstä seksuaaliterveyskasvatuksessa. Vain yksi opettaja kertoi, että hän ei ollut tehnyt yhteistyötä seksuaaliterveyskasvatuksessa kenenkään muun koulun työntekijän kanssa. Opettajat kertoivat tekevänsä eniten yhteistyötä työparin tai muiden opettajien sekä koulunkäynninohjaajan kanssa. Heidän kanssaan opettajat jakoivat materiaaleja sekä pohtivat, kuinka seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiirejä kannattaisi lähestyä. Suurin osa opettajista kertoi tehneensä aiemmin yhteistyötä myös terveydenhoitajan, koulupsykologin ja koulukuraattorin kanssa, mutta yhteistyö oli jäänyt, koska heillä ei ollut aikaa yhteistyölle suuren työmäärän takia.

Oppilaiden kotien kanssa tehtävää yhteistyötä opettajat pitivät tärkeänä. Opettajat kokivat, että huoltajat tarvitsevat myös tietoa seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireistä. Opettajat kertoivat, että vanhempainiltojen pitäminen seksuaaliterveyskasvatuksesta voisi vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Opettajat olivat myös kokeneet haasteita yhteistyössä, jos huoltajat tulivat konservatiivisista kulttuuri- tai uskontotaustoista. Huoltajat eivät aina ymmärtäneet seksuaaliterveyskasvatuksen merkitystä ja tärkeyttä. Näihin tilanteisiin opettajat toivoivat avuksi seksuaaliterveyskasvatuksen ammattilaisten neuvoja. Koulun ulkopuolisista tahoista yhteistyötä oli tehty nuorisotyöntekijän ja seksuaalineuvojan kanssa, jotka olivat jakanee materiaaleja, käyneet pitämässä oppitunteja tai keskustelleet yksittäisen oppilaiden kanssa kahden kesken. Myös koulun ulkopuolisten terveydenhuollon ammattilaisten sekä järjestöjen kanssa opettajat olivat tehneet yhteistyötä. Koulun ulkopuolista apua opettajat kertoivat ottavansa mielellään vastaan ja he toivoivat saavansa sitä enemmän.

Yhteiskunta

Opettajat kertoivat havainneensa muutoksen seksuaaliterveyskasvatuksessa verrattuna omaan koulu-ikänsä. Opettajat kokivat, että asioista keskustellaan kouluissa nykyään avoimemmin sekä vähemmän häpeilemättä ja oppilaat saavat rehellisiä vastauksia kysymyksiinsä. Opettajat kokivat myös, että seksuaaliterveyskasvatuksella ei pyritä enää vain pelottelemaan oppilaita. Eräs opettaja jakoi oman kouluikäisen muistonsa, jota voidaan verrata nykyajan avoimempaan keskustelukulttuuriin:

[...] huono seksuaalikasvatus on semmoset vanhanaikast niinko tietkö niinko 80-luvulla minun koulus on ollu, et terveydenhoitaja tulee kertomaan tytöille onnettomuuksista, pojat viedään teknisen työn luokkaan siks aikaa, sitten terveydenhoitaja kertookin tytöille kuukautista ja sit jos joku kysyy siellä, et voiko suihkulla harrastaa itsetyydytystä, nii sit ei siihen ees vastata, ku eihän nyt kukaan sellasta [...] (H2)

Yhteiskunnan ja koulun tasolla opettajat olivat huomanneet myös muutoksen avoimempaan suuntaan. Opettajat kokivat, että seksuaalisuudesta puhutaan luonnollisena asiana, joka on osa jokaista ihmistä. Opettajat painottivat erityisesti positiivisempaa suhtautumista seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuuteen. Toisaalta havaitsin opettajien kokemuksissa myös epäkohtia seksuaaliterveyskasvatuksen nykytilanteeseen liittyen. Opettajat kokivat, että avoimemmasta keskustelukulttuurista huolimatta seksuaalisuus ajatellaan edelleen usein kapeakatseisesti. He kokivat myös, että kouluissa vaikenemisen kulttuuria ylläpitivät opettajat, jotka eivät pitäneet seksuaaliterveyskasvatusta merkittävänä. Opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatus on edelleen pitkälti vain varoittelua sukupuolitaudeista ja raskauden ehkäisyn merkityksestä, eikä niinkään puhetta seksuaalisesta nautinnosta tai omien ja muiden rajojen kunnioittamisesta.

Opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatuksen antaminen kuuluu kaikille koulun aikuisille. Opettajat painottivat, että seksuaaliterveyskasvatusta pitäisi tapahtua koulun arkisissa tilanteissa, jolloin tilanteessa olevan aikuisen tulisi huolehtia siitä. Toisaalta opettajat kokivat myös, että kaikki eivät välttämättä tunnista sitä esimerkiksi tilanteissa, joissa he puuttuvat epäsovivaan seksuaaliseen käytökseen. Opettajat kokivat, että erityisluokanopettajan rooli seksuaalikasvattajana on merkityksellinen. Eräs opettaja kiteytti erityisopettajan roolin seksuaalikasvattajan seuraavanlaisesti:

[...] erityisopettajan rooli on siinä tärkeä, et meidän on tarkoitus selkeyttää niitä asioita eli erityisopettajahan on se, joka siitä aineksesta ja asiasta tietää sen tason ja keinot, millä se tietty oppilas oppii ja ymmärtää asian. Niin erityisopettajan rooli on se, tehdä siitä seksuaalikasvatuksesta erityisopetusta. (H4)

Opettajat eivät ajatelleet olevansa parempia seksuaalikasvattajia kuin esimerkiksi luokan- tai aineenopettajat, vaan kokivat, että heidän roolinsa hyvinä seksuaalikasvattajina perustuu nimenomaan oppilastuntemukselle ja luottamukselle. Opettajat kokivat, että heille syntyy luottamuksellinen suhde oppilaidensa kanssa, koska ovat heidän kanssaan tiiviisti tekemisissä. He myös tuntevat oppilaansa usein hyvin, koska oppilasmäärä on pienempi. Luottamuksellisen suhteen avulla oppilaat uskaltavat keskustella aroista ja vaikeista aiheista opettajan kanssa. Opettajat korostivat myös, että heillä on erityispedagogista osaamista ja he osaavat suunnitella opetuksensa vastaamaan oppilaiden erityistarpeita.

7.2 Yhteenveto tutkimustuloksista

Vaikka seksuaaliterveyskasvatusta tapahtuu myös koulussa, on suurin osa siitä epävirallista. Epävirallinen seksuaaliterveyskasvatus tapahtuu usein sosialisoinnin kautta ja kulttuurin kautta. Sosialisointi on prosessi, jossa lapset ja nuoret sisäistävät seksuaalisuuteen liittyviä arvoja, asenteita, käyttäytymismalleja ja ideoita tarkkailemalla ympäristöään sekä olemalla vuorovaikutuksessa perheenjäsentensä, vertaistensa ja yhteisöjensä kanssa. (Marques, Constantine, Goldberg & Maulson 2015, 825.) Kulttuurisia vaikutteita yksilö voi saada myös esimerkiksi mediasta tai uskonnollisiin tai muihin arvopohjiin kytkeytyvien aatteiden kautta (Moore & Rosenthal 2007). Mediaan liittyy elektroninen ja painettu viihde, kuten uutiset ja mainokset, joissa voi epäsuorasti tai suorasti ilmetä seksuaalissävytteistä sisältö (Marques ym. 2015, 825). Ympäristön, kulttuurin, vertaisten ja perheenjäsenten malleista yksilö muodostaa mielensisäisiä skeemoja. Joistakin sanoista, kehonosista tai tunteista voi muodostua sopimattomia, mikäli yksilö kokee, että ne eivät täytä yhteisön normeja. Yhteisön antama reaktio ja palaute muovaavat yksilön seksuaali-identiteettiä riippumatta hänen omista positiivisista tai negatiivisista seksuaalisista kokemuksistaan. (Greenberg ym. 2017, 6.) Hyväksyttävänä pidettyjen käytösmallien välillä on suurta vaihtelua kulttuurista riippuen (Bancroft 2002, 19). Tässä tutkimuksessa opettaja haastoi oppilaiden taustojen ja tietämystason sekä tuen tarpeiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajat kokevat haastavana organisoida opetusta niin, että se huomioi kaikkien ryhmän oppilaiden tuen tarpeet. Oppilailla on opettajien mukaan hyvin erilaisia tuen tarpeita, joten opetus täytyy suunnitella niin, että jokainen oppilas pystyy ymmärtämään sitä omalla tasollaan. Erityisen haastavana opettajat kokevat oppilaat, joilla on konservatiivinen uskonto- tai kulttuuritausta. Opettajien kokemuksista tuli esille, että kotien vaikutukset heijastuvat vahvasti oppilaiden näkemyksiin ja mielipiteisiin. Oppilailla on myös virheellisiä mielikuvia seksistä ja seksuaalisuudesta, jotka ovat saaneet alkunsa yleensä pornosta ja internetistä. Opettajat kertoivat, että he korjaavat oppilaiden virheellisiä ennakkoluuloja ja käsityksiä, mutta pyrkivät samalla olevan sensitiivisiä, jotta eivät loukkaisi oppilaita tai heidän perheitään.

Opettajalle epämukavuutta seksuaaliterveyskasvatuksen opetuksessa voi aiheuttaa esimerkiksi puutteellinen terminologian tietämys, riittämätön aika sisältöjen läpikäymiseen tai oppilaiden haastaviin kysymyksiin vastaaminen (Rose ym. 2019, 467, 486). Tutkimukseen osallistuneet erityisluokanopettajat kokivat edellä mainittujen haasteiden lisäksi haastavana terminologian tietämyksen puutteen, sillä kaikki eivät olleet saaneet riittävästi koulutusta seksuaaliterveyskasvatuksesta. Opettajien kokemuksissa myös seksuaaliterveyskasvatukseen varattu aika aiheutti haasteita, sillä aikaa oli liian vähän. Opettajat käyttivät seksuaaliterveyskasvatukseen enemmän aikaa, mitä sille oli varattu, koska he kokivat sen merkitykselliseksi. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen kohdalle opetussuunnitelmaa joustaa enemmän kuin mitä yleisopetuksen puolella (Opetushallitus 2014, 64, 70). Tähän tutkimukseen osallistuneiden erityisluokanopettajien ajankäyttö osoittaa, että erityisluokkamallinen opetus mahdollistaa runsaamman ajankäytön seksuaaliterveyskasvatukselle.

Varhaislapsuudessa aloitettu seksuaaliterveyskasvatus lisää ehkäisyn käyttöä ja tukee sekä seksuaalisen hyvinvoinnin ja itsetunnon että tunne- ja turvataitojen kehittymistä (Ilmonen & Korhonen 2015, 14; Bildjuschkin 2016, 22). Näiden taitojen hallitseminen auttaa lapsia ja nuoria suojautumaan mahdollisilta riskeiltä (WHO & BZgA 2010, 3; UNFPA 2014, 6), sillä mitä enemmän yksilö saa käyttöönsä faktoja, sitä todennäköisemmin hän kykenee ottamaan vastuuta omasta seksuaaliterveydestään (Greenberg ym. 2017, 5). Seksuaaliterveyskasvatuksella voi siten olla keskeinen rooli turvallisten seksuaalikäytäntöjen harjoittamisen kannalta (Keiser ym. 2019, 389). Tutkimukseen osallistuneet opettajat kannattivat seksuaaliterveyskasvatuksen aloittamista jo varhaiskasvatuksessa. Opettajat kokivat, että myös pienet lapset tarvitsevat tietoa seksuaalisuudesta sillä tasolla kun se on heille sopivaa ja merkityksellistä. Tutkimuksen tuloksissa tuli ilmi, että opettajien kokemusten mukaan oppilaista tuli seksuaaliterveyskasvatuksen myötä tietoisempia itsestään ja he ottivat paremmin vastuuta omasta seksuaalikäyttäytymisestään.

Ei kuitenkaan riitä, että opettaja tarjoaa vain tietoa seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireistä. Tämä johtuu siitä, että puhtaasti tietoon perustuva seksuaaliterveyskasvatus ei kehitä oppilaiden seksuaaliterveyteen liittyviä taitoja ja asenteita. Seksuaaliterveyskasvatukseen tulisi sisällyttää myös taitojen kehittämiseen liittyvää opetusta. (Cohen, Byers & Sears 2012, 299.) Opettajat harjoittelivat oppilaiden kanssa omien rajojen tunnistamista sekä muiden rajojen kunnioittamista. Opettajien kokemusten mukaan merkittävinä tekijöinä oppilaan seksuaaliterveyden kannalta pidettiin myös turva-, tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Erityisen tärkeää rajojen harjoittelu on yläkouluikäisten nuorten kohdalla, sillä nuorille voi olla haastavaa ilmaista omia rajojaan. Nuoruusiässä seksuaalisuus ei ole vielä täysin kehittynyt, jolloin omat rajat eivät myöskään ole nuorelle täysin selkeät.

Rajat saattavat ylittyä, jos nuoret pyrkivät toimimaan vertaisten paineesta täyttääkseen heidän odotuksensa tai miellyttääkseen potentiaalista kumppaniehdokasta. (Auderset, Akre & Barrense-Dias 2020, 127–128.) Opettajien mukaan oppilaat tunnistivat seksuaaliterveyskasvatuksen avulla omat rajansa paremmin ja oppivat kunnioittamaan muiden rajoja.

Nuoruus on tärkein seksuaalisuuden kehitysvaihe ihmisen elämässä (Clark ym. 2019, 502). Seksuaalisuus muuttaa myös jatkuvasti muotoaan ja se on oleellinen osa minäkuvan ja itsetunnon kehitystä (Cacciatore 2007, 67). Tutkimustuloksista oli havaittavissa, että opettajat pitivät seksuaaliterveyskasvatuksen antamista tärkeänä erityisesti murrosiässä. He pyrkivät tarjoamaan oppilaille paljon tietoa murrosiän fyysisistä ja psyykkisistä muutoksista. Näin he pystyivät tukemaan oppilaan minäkuvan kehitystä. Opettajien mukaan oppilaille tarjottu tieto auttoi heitä suhtautumaan kehon ja mielen muutoksiin paremmin. Nuoruudessa tapahtuu myös seksuaalisuuden ja sukupuolen kokemuksen kehitys (Bildjuschkin 2016, 22). Seksuaaliterveyskasvatuksella voidaan nähdä olevan keskeinen merkitys seksuaalisen identiteetin ja sukupuolen kokemuksen kehittymisessä (Keiser ym. 2019, 389). Tutkimustuloksista nousi esille opettajien huoli seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden hyvinvoinnista. Nuoret, jotka kuuluvat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin, kokevat muita nuoria useammin väkivaltaa ja syrjintää. (Ilmonen & Korhonen 2015, 20, 24). Opettajat olivat huomioineet seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kertomalla heille, että he ovat arvokkaita omina itsenään sekä luomalla luokkaan myönteistä ilmapiiriä.

Seksuaaliterveyskasvatusta antavan henkilön tulisi suhtautua seksuaalisuudesta keskustelemiseen vaivattomasti (Rose ym. 2019, 468). Positiivinen lähestymistapa oppilaan seksuaalisuuteen tehostaa seksuaalista kehitystä ja edistää oppilaan seksuaali- ja lisääntymisoikeuksien toteutumista (Brandon-Friedman 2019, 358). Ei riitä, että opettaja ymmärtää seksuaalisuudesta tiedollisia asioita, vaan hänen täytyy ymmärtää myös arvoin, etiikkaan ja yhteiskuntaan liittyviä tekijöitä (Kilpiä 2011, 260, 264). Tässä tutkimuksessa mukana olleet erityisluokanopettajat kertoivat suhtautuvansa seksuaalisuuteen avoimesti ja luontevasti. He tiedostivat myös opettajan työhön sekä rooliin seksuaaliterveyskasvattajana sisältyvän eettisen vastuun. Opettajat toivat esille myös sen, että opettajan täytyy toimia seksuaaliterveyskasvatuksessa sensitiivisesti eikä hänen omat arvonsa ja mielipiteensä saa välittyä. Turvallisen ja miellyttävän ympäristön luominen seksuaaliterveyskasvatukselle on keskeistä, jotta se olisi toimivaa (Rose ym. 2019, 467). Opettajan oma suhtautuminen vaikuttaa ilmapiirin muodostumiseen ja erityisesti yläkouluikäiset oppilaat haluavat, että opettaja, joka tarjoaa heille seksuaaliterveyskasvatusta, suhtautuu sen opetukseen rennosti, osaavasti ja luovasti (Byers ym. 2013, 226). Opettaja on avainasemassa turvallisuuden tunteen ja turvallisen tilan luomisessa (Kilpiä 2011, 260).

Opettajat ovat havainneet oppilaiden suhtautumisen seksuaaliterveyskasvatusta kohtaan vaikuttavan sitä toteuttavien aikuisten asenne ja suhtautuminen. Hyvää ilmapiiriä ja avointa keskustelukulttuuria edistävät opettajien mukaan oppilaiden ja opettajan välinen hyvä luottamussuhde sekä opettajan rento ja avoin suhtautuminen aiheeseen.

Cohen ja kumppanit (2012) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajien halukkuuteen opettaa seksuaaliterveyskasvatusta vaikuttaa koulutus, jota heillä on (Cohen ym. 2012, 312–313). Koulutukseen tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota, sillä opettajan osaaminen ja panos ovat merkittäviä tekijöitä seksuaaliterveyskasvatuksen vaikuttavuudelle (Kontula 2015, 81; WHO & BZgA 2010, 32). Erityisesti erityisopetuksessa opettajan pedagoginen pätevyys on merkittävässä roolissa (Syrjämäki ym. 2017, 388). Suomessa ammattikasvattajille on järjestetty koulutusta seksuaaliterveyskasvatuksesta vähän eikä sen vaikutuksia ole tutkittu (Bildjuschkin & Verho 2012, 10). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat, että he eivät olleet saaneet opettajankoulutuksen aikana minkäänlaista koulutusta seksuaaliterveyskasvatukseen liittyen. Heille ei ollut myöskään tarjottu työelämässä mahdollisuutta kouluttautua seksuaaliterveyskasvatukseen liittyen. Vain kaksi opettajaa mainitsi käyneensä täydennyskoulutuksessa, jolloin se oli ollut omakustanteista. Opettajat kertoivat, että ottaisivat mielellään vastaan ammattilaisten tukea ja täydennyskoulutusta. Tähän mennessä lähes kaikki opettajat olivat kehittäneet seksuaaliterveyskasvatustaan vain arjen kokemusten perusteella. Tämä tutkimustulos osoittaa sen, että opettajat eivät välttämättä ole ammattitaitoisia antamaan vaikuttavaa seksuaaliterveyskasvatusta, sillä heillä on koulutuksellisia puutteita.

Suurin osa lasten ja nuorten saamasta seksuaaliterveyskasvatuksesta on informaalia, yleensä kotoa tai vertaisilta saatavaa. Kotoa saatava malli ja ilmapiiri ovat merkittävässä osassa, kun lapsi tai nuori rakentaa eheää minäkuvaa ja tutkii seksuaali-identiteettiään. Kuitenkin myös koulun seksuaaliterveyskasvatuksella on suuri merkitys. (Bildjuschkin & Verho 2012, 10.) Oppilaan koulusta saama tieto seksuaalisuudesta voi olla tärkeää, sillä se voi olla tietoa, jota oppilaalle ei muuten tarjottaisi (Tanner, Reece, Legocki & Murray 2007, 82). Erityisesti nuoret kaipaavat usein tietoa muistakin lähteistä kuin huoltajiltaan, koska huoltajat voivat tuntua nuorista liian läheisiltä, jotta heidän kanssaan voisi käsitellä kaikki asioita (Tanton, Jones, Macdonwell, Clifton, Mitchell, Datta & Lewis 2015). Bernen ja Hubermanin (2000) tutkimuksessa runsas määrä nuoria ja heidän huoltajiaan kertoi olevansa tyytymättömiä perheen kesken käytävien keskusteluiden laatuun ja määrään, jotka koskivat seksuaalisuutta. Nuoret uskoivat, että aikuiset eivät ole halukkaita antamaan heille esimerkiksi ehkäisyyn liittyen tarpeeksi tietoa, sillä aikuiset voivat ajatella, että nuoret eivät ole kykeneviä tekemään päätöksiä, jotka ovat vastuullisia. Lisäksi nuorten mielestä huoltajat kertovat heille asioita liian myöhäisessä vaiheessa, eivät jätä tilaa nuorten omille ajatuksille, eivät kuuntele nuoria tai he kertovat nuorelle epäolennaisia asioita. (Berne & Huberman 2000, 195.)

Tutkimukseni tulokset ovat linjassa näiden aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa. Opettajat kokevat koulun seksuaaliterveyskasvatuksen olevan tärkeää, sillä heidän mukaansa seksuaaliterveyskasvatus jää monessa kodissa tekemättä tai oppilaille tarjotaan virheellistä tai puutteellista tietoa kotona. Opettajien mukaan oppilaiden tarve avointa ja rehellistä seksuaaliterveyskasvatusta kohtaan näkyy esimerkiksi siinä, miten oppilaat uskaltavat kysyä koulussa kysymyksiä aroista aiheista. Oppilaat myös keskustelevat hyvin mielellään seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireistä. Opettajat kertovat, että vaikuttavinta seksuaaliterveyskasvatus on kuitenkin silloin, kun sitä tehdään yhteistyössä kodin kanssa. Seksuaaliterveyskasvatus tulisi tapahtua kodin ja koulun välisenä yhteistyönä (Bildjuschkin 2015, 86).

Ihmisellä on sisäänrakennettu biologinen ja psykologinen tarve kuulua ryhmään. Hyvinvointiin johtaa yhteenkuuluvuudentunne, kuten hyväksyntä, kunnioitus ja tuki. Opetuksellisessa ja kasvatuksellisessa prosessissa on tärkeää saada oppilas tuntemaan, että hän on osa merkityksellinen osa joukkoa, jossa on yhdessä toimiva oppijoita. (Syrjämäki ym. 2017, 377.) Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmädynamiikalla on vaikutus siihen, miten oppilaat kykenevät ottamaan seksuaaliterveyskasvatusta vastaan ja miten he suhtautuvat siihen. Opettajat kertovat, että erityisesti yläkouluikäisillä oppilailla on tarve sulautua joukkoon, joten he eivät välttämättä uskalla sanoa ääneen omia mielipiteitään tai tuoda esille osaamistaan. Tämä tutkimustulos on linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joissa on havaittu, kuinka nuorten tarve kokea hyväksyntää vertaisilta on suurempi kuin lapsilla ja aikuisilla (Crone & Dahl 2021, 642–643). Opettajien kokemuksissa tulee esille, miten he pyrkivät rakentamaan myönteistä ja hyväksyvää ilmapiiriä luokkaansa. Opettajat kertovat oppilaiden suhtautuvan seksuaaliterveyskasvatukseen paremmin, kun luokassa on avoin ilmapiiri ja asioihin suhtaudutaan rennosti ja hyväksyvästi. Seksuaaliterveyskasvatuksen antamisessa turvallisen ja miellyttävän ympäristön luominen on keskeistä. Se voi lisätä myönteisyyttä niin opettamisessa kuin oppimisessa. (Rose ym. 2019, 467, 485–486.) Opettajat panostavat myös oppilaiden väliseen myönteiseen vuorovaikutukseen, sillä he kertovat oppilaiden ottavan mallia vertaisten toiminnasta. Jos luokassa joku suhtautuu seksuaaliterveyskasvatukseen naureskellen ja pelleillen, eivät siitä kiinnostuneet halua tuoda kiinnostustaan esille. Tämä tutkimustulos tukee näkemystä siitä, että oppilaiden välinen toimiva vuorovaikutus on merkittävä tekijä opetuksessa, sillä lapset ja nuoret oppivat vuorovaikutuksen ja toisten imitoimisen kautta (Williams & Sheridan 2006, 11).

Opetusmenetelmien valinta tulee perustua oppilaantuntemukseen, jonka avulla voidaan huomioida oppimisen ja opetuksen tavoitteet sekä oppilaiden edellytykset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (Opetushallitus 2014, 30). Työskentelytapojen tulee olla motivoivia ja ottavat huomioon lasten ja nuorten näkökulman (Rinkinen ym. 2017, 100). Byersin ja kumppaneiden (2013) mukaan yläkouluikäiset nuoret toivovat, että seksuaaliterveyskasvatuksessa otetaan huomioon heidän intressinsä ja tarjotaan monipuolisesti tietoa eri

aiheista (Byers ym. 2013, 226). Monipuolisten opetusmenetelmien käyttö lisää myös seksuaaliterveyskasvatuksen laatua (Byers, Hamilton & Fisher 2017, 191). Opettajat kertoivat valitsevansa opetusmenetelmät niin, että ne huomioivat oppilaiden tuen tarpeet ja ovat sopivia aina kulloisellekin oppilasryhmälle. Opettajien mukaan oppilaat motivoituvat toiminnallisista opetusmenetelmistä, joissa huomioidaan oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet. Opettajat kokivat, että erilaisten opetusmenetelmien käytöllä on yhteys oppilaiden motivaatioon ja kiinnostukseen seksuaaliterveyskasvatusta kohtaan.

Väestöliiton kyselytutkimuksen (2006) tuloksien perusteella suomalaisten yläkoulujen opettajat käyttävät seksuaaliterveyskasvatuksessa opetusmenetelminä luokkaopetusta, yhteistä keskustelua sekä pari- tai pienryhmätyöskentelyä (Kontula & Meriläinen 2007, 51). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä opetusmenetelmänä yleensä keskustelua. Opettajien mukaan keskustelu on oppilaita motivoiva opetusmenetelmä, ja keskustelut lähtevät yleensä oppilaiden omasta kokemusmaailmasta. Opettajat tarttuvat aiheisiin, jotka ovat esillä oppilaiden arjessa. He kokivat, että arjen esimerkkien avulla oppilaat ovat motivoituneempia, avoimempia ja uskaltavat kysyä haastaviakin kysymyksiä. Seksuaaliterveyskasvatuksessa opettajan tulisikin rohkaista oppilaita kysymään kysymyksiä (Rose ym. 2019, 468). Oppilaiden esittämiin kysymyksiin vastataan heille sopivalla tasolla sekä annetaan konkreettisia ja käytännönläheisiä neuvoja (Rinkinen ym. 2017, 100). Opettajat rohkaisivat oppilaita keskustelemaan seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireistä ja olivat itse avoimia oppilaiden kysymyksille. Opettajien mukaan oppilaat odottavat monipuolista ja rehellistä vastausta heidän kysymyksiinsä. Tämä tutkimustulos on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oppilaat kokevat, että seksuaaliterveyskasvatuksen laatua lisää se, että opettajat vastaavat avoimesti oppilaiden esittämiin kysymyksiin (Byers ym. 2013, 214).

8 Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajien pedagogista näkemystä koulun kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyskasvatuksen suhteen. Tutkimuksessa opettajien pedagogista näkemystä tarkasteltiin tutkimuskysymyksiä vastaavien teorioiden avulla. Tämän tutkimuksen kautta olen saanut kattavia vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin pienestä tutkimusjoukosta huolimatta. Tutkimuksen tulokset ovat hyvin linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa ja sitä kautta vahvistavat ja syventävät aiempia näkemyksiä kokonaisvaltaisesta seksuaaliterveyskasvatuksesta.

Greenberg, Bruess & Oswalt (2017) ovat esittäneet seksuaalisuuden ulottuvuuden kolmijaon pohjalta. He ovat jakaneet seksuaalisuuden biologiseen, psyykkiseen ja sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen. (Greenberg ym. 4–5.) Tämän tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa, että nämä kolme ulottuvuutta välittyvät erityisluokanopettajien kokemuksista. Lisäksi opettajien kokemuksista välittyy kognitiivinen ulottuvuus, joka on tässä tutkimuksessa luotu aineistolähtöisesti neljänneksi ulottuvuudeksi. Opettajat ovat keskittyneet seksuaaliterveyskasvatuksen opetuksessa biologisen, psyykkisen, sosiokulttuurisen ja kognitiivisen ulottuvuuden. Opettajat ovat huomioineet opetuksessa esimerkiksi murrosiän muutokset, tunne- ja turvataitokasvatuksen, rajojen tunnistamisen, oppilaiden uskonto- ja kulttuuritaustat sekä oppilaiden tuen tarpeet. Tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että erityisoppilaat tarvitsevat paljon tukea seksuaaliterveyskasvatuksen sisältöjen hallitsemiseen. Jotta oppilaiden kehitys-, ikä- ja ymmärrystasot tulevat huomioiduksi opetuksessa, täytyy opettajien tehdä paljon töitä tämän saavuttamiseksi. Tulosten perusteella voidaan todeta, että seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiirejä tulee käsitellä oppilaiden kanssa monipuolisesti heidän tukitarpeensa huomioiden. Tietojen tarjoamisen lisäksi opetuksen tulee olla taitoja ja arvoja kehittävää. Seksuaaliterveyskasvatuksen merkitys korostuu erityisesti nuoruudessa, sillä nuoruus on ihmisen seksuaalisuuden tärkein kehitysvaihe (Clark ym. 2019, 502; Marques ym. 2017, 37; Nurmi ym. 2014, 148). Tästä syystä onkin oleellista, että jatkossa erityisesti nuorille tarjotaan monipuolista ja hyvin tuettua seksuaaliterveyskasvatusta.

Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että opettajat sisällyttivät seksuaaliterveyskasvatukseen myös arvo- ja asennekasvatusta. Joillakin oppilailla oli negatiivisia asenteita tai virheellisiä mielikuvia seksuaalisuuteen liittyen ja opettajat pyrkivät vaikuttamaan näihin asenteisiin ja mielikuviin. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että sekä varhaisessa iässä että murrosiässä omaksutut sukupuoli-asetteet sekä -normit jatkuvat läpi elämän, mikä tulee ottaa huomioon seksuaaliterveyskasvatuksessa (Amo-Adjei 2021, 239–240, 252). Asenteiden ja arvojen tulisi olla myös seksuaalisuuden hyväksyviä, sillä se parantaa

seksuaaliterveyden tilannetta (Kuortti & Halonen 2018, 877). Tulosten perusteella voidaan sanoa, että oppilaiden kotoa ja vertaisilta sekä internetistä omaksutut arvot ja asenteet vaikuttavat heidän seksuaaliterveyskasvatukseen asennoitumiseensa. Tämän takia arvo- ja asennekasvatuksen tulee olla osa seksuaaliterveyskasvatusta, jotta voidaan vaikuttaa oppilaiden arvoihin ja asenteisiin sekä korjata seksuaalisuuteen liittyviä vääristyneitä mielikuvia. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että koulun seksuaaliterveyskasvatuksen yhteydessä toteutettu asenne- ja arvokasvatus voi vaikuttaa oppilaiden käsitykseen seksuaalisuudesta ja synnyttää uusia, myönteisempiä asenteita.

Omien rajojen tunnistamista ja muiden rajojen kunnioittamista pidettiin tämän tutkimuksen tulosten mukaan tärkeimpänä seksuaaliterveyskasvatuksessa opetettavana taitona. Opettajien mukaan seksuaaliterveyskasvatuksen avulla oppilaat tunnistavat paremmin omat rajansa ja oppivat kunnioittamaan muiden rajoja. Erityisen tärkeää näiden taitojen harjoittelu on nuorille, sillä he saattavat ylittää omat rajansa täyttääkseen vertaisryhmän odotukset tai normit tai tehdäkseen vaikutuksen potentiaaliseen (Auderset ym. 2020, 127–128). Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita myös muiden tunne-, turva- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun tärkeys opetuksessa. Näiden taitojen osaaminen on keskeistä seksuaaliterveyden edistämisen kannalta (Bildjuschkin 2015, 3). Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että seksuaaliterveyskasvatuksessa opetettavat taidot ovat merkittävä lähtökohta lasten ja nuorten seksuaaliterveyden edistämiseksi. Tuloksista voidaan tehdä johtopäätös siitä, että seksuaaliterveystaitojen opettaminen auttaa oppilaita suojelemaan itseään ja edistää heidän seksuaaliterveyttään.

Turvallisen ja avoimen ympäristön luominen seksuaaliterveyskasvatukselle on merkittävää, jotta se olisi toimivaa (Rose ym. 2019, 467). Opettajan oma suhtautuminen vaikuttaa ilmapiirin muodostumiseen ja opettajan tulisi suhtautua seksuaaliterveyskasvatukseen luovasti, rennosti ja osaavasti (Byers ym. 2013, 226). Opettaja on avainasemassa turvallisuuden tunteen ja turvallisen tilan luomisessa (Kilpiä 2011, 260). Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä tulkintoja siitä, että opettajien oppilaiden kanssa käymä avoin keskustelu sekä heidän luomansa myönteinen ja turvallinen ilmapiiri ovat tekijöitä, jotka edistävät seksuaaliterveyskasvatusta. Opettajat painottivat myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Lisäksi oppilaiden itsensä hyväksyminen ja identiteetin kehittymisen tukeminen korostuivat tärkeinä opettajien kertomuksissa. Tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että tutkimukseen osallistuneet opettajat huomioivat opetuksen järjestämisessä turvallisen ja avoimen oppimisympäristön merkityksen sekä laaja-alaisesti oppilaiden seksuaaliterveyskasvatukselliset tarpeet.

Opettajan osaaminen ja panos ovat merkittäviä tekijöitä seksuaaliterveyskasvatuksen vaikuttavuudelle (Kontula 2015, 81; WHO & BZgA 2010, 32). Opettajan pedagoginen osaaminen korostuu erityisesti

erityisopetuksessa (Syrjämäki ym. 2017, 388). Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajat eivät olleet saaneet minkäänlaista seksuaaliterveyskasvatukseen liittyvää koulutusta opettajankoulutuksen aikana. Myöskään opettajien työnantajat eivät olleet tarjonneet mahdollisuutta täydennyskoulutukselle. Koulun henkilökuntaa vaaditaan tarjoamaan jo hyvin paljon, joten on tärkeää, että heitä tuetaan myös seksuaaliterveyskasvatuksessa tarjoamalla riittävää ja säännöllistä koulutusta (Tanner ym. 2007, 92). Tuloksista havaittiin, että opettajat kokivat, että he hyötyisivät täydennyskoulutuksista, jotta voisivat tarjota oppilaille mahdollisimman laadukasta seksuaaliterveyskasvatusta. Tällä hetkellä ammattitaidon koettiin karttuvan vain arjessa vastaan tulleiden tilanteiden kautta. Tämän tutkimustuloksen valossa voidaan pohtia, miten opettajille tarjotaan tukea seksuaaliterveyskasvatukseen. Opettajankoulutusta voitaisiin kehittää tarjoamalla koulutusta jo opintojen aikana, jotta varmistetaan uusien opettajien valmius toteuttaa seksuaaliterveyskasvatusta. Voidaan myös pohtia tulisiko jo työelämässä oleville opettajille kohdentaa pakollista kouluttautumista, jotta laadukas seksuaaliterveyskasvatus voitaisiin mahdollistaa kaikille oppilaille riippumatta opettajan omasta kiinnostuksesta kouluttautua.

Informaalin seksuaaliterveyskasvatuksen osuus seksuaaliterveyskasvatuksesta on suurempi kuin formaalin, mutta se ei vähennä koulun merkitystä (Bildjuschkin & Verho 2012, 10). Oppilas voi saada koulusta tietoa, mitä hän ei välttämättä muualta saisi (Tanner ym. 2007, 82). Seksuaaliterveyskasvatuksen olisi kuitenkin tärkeää tapahtua yhteistyössä kodin ja koulun välillä (Bildjuschkin 2015, 86). Tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa opettajien kokemukset oppilaiden tarpeista rehellistä ja avointa seksuaaliterveyskasvatusta kohtaan. Opettajien mukaan kotoa saatava seksuaaliterveyskasvatus jää usein puutteelliseksi ja virheelliseksi eikä vastaa oppilaiden tarpeita. Opettajat toivat esille, että usein tämä johtuu vanhempien uskonto- tai kulttuuritaustasta. Opettajat joutuvat toteuttamaan opetusta niin, että he suhtautuvat sensitiivisesti oppilaiden kotien arvomaailmaan. Näistä tekijöistä huolimatta oppilaalla on aina oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Opetushallitus 2014, 14). Tästä tutkimustuloksesta voidaan johtopäätöksenä tehdä se, että kokonaisvaltainen seksuaaliterveyskasvatus vaatii toteutuakseen sekä kotia että koulua ja ennen kaikkea niiden tekemää yhteistyötä. Voitaisiinkin pohtia, miten kodin ja koulun välistä yhteistyötä saataisiin kehitettyä, jotta oppilaille voidaan tarjota laadukasta seksuaaliterveyskasvatusta.

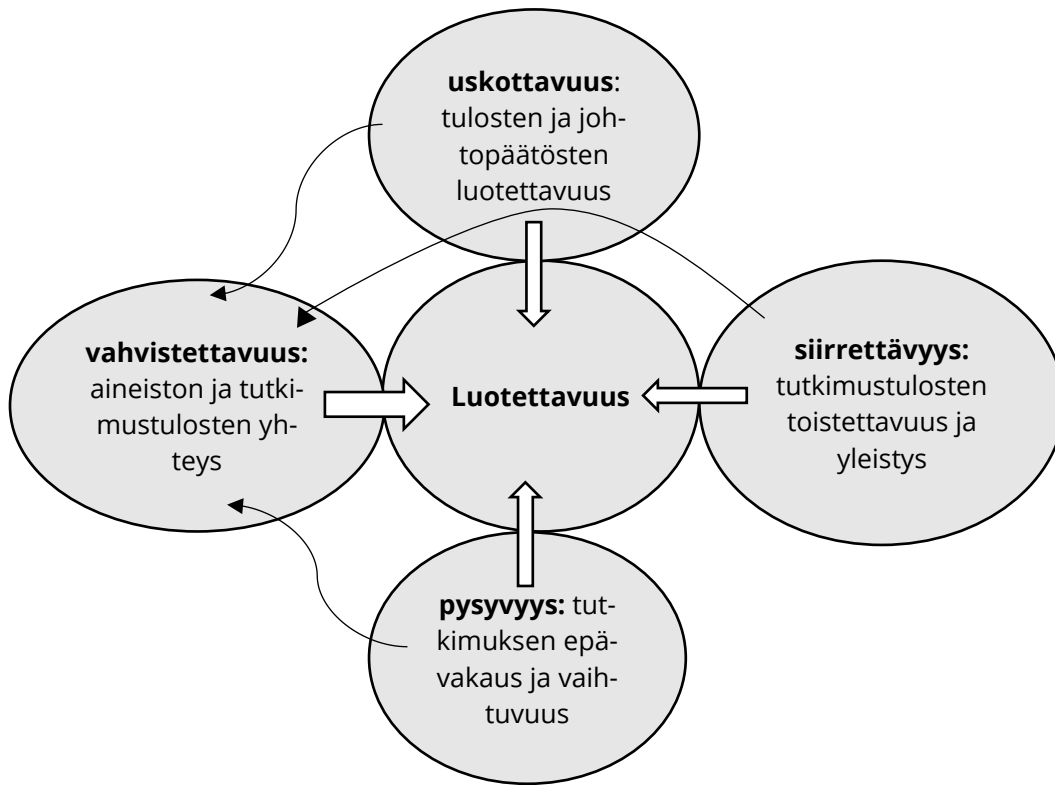
Opettajien lisäksi myös huoltajat voivat tarvita koulutusta aiheesta, joten voidaan pohtia, miten seksuaaliterveyskasvatuksen tärkeyteen liittyvää tietoa saataisiin kohdennettua asianmukaisesti myös huoltajille.

Kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyskasvatuksen tulee Amo-Adjein (2021) mukaan olla tieteellisen tietoon perustuvaa, kehitys- ja ikätason mukaista, kattavaa, opetussuunnitelmaan pohjautuvaa, kulttuurin ja kontekstin huomioivaa sekä tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia kehittävää (Amo-Adjei 2021, 240). Tämän tutkimuksen tuloksista on löydettävissä kaikki edellä mainitut kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyskasvatuksen

lähtökohdat. Tulosten perusteella on mahdollista tehdä toteamus siitä, että erityisluokanopettajat toteuttavat seksuaaliterveyskasvatusta kokonaisvaltaisesti ja siten edistävät lasten ja nuorten hyvinvointia ja seksuaaliterveyttä.

8.1 Luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuden arviointi kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista tai epäolennaisista tekijöistä. (Aaltio & Puusa 2020.) Tutkijaa ei voida erottaa täysin tutkimuskohteesta (Aaltio & Puusa 2020), joten tutkijan subjektivismi rikkoo luotettavuuden periaatteita. Puolueeton ja ulkopuolinen tarkkailijan rooli ei toteudu täysin tutkimuksen teossa. Tämän vuoksi reflektiivisen asenteen omaksuminen on tutkijalle tärkeää. (Beuving & Vries 2015, 42–43.) Luotettavuutta voidaan lisätä sillä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa (Aaltio & Puusa 2020; Bengtsson 2016, 13). Ihmistieteissä luotettavan tutkimuksen toteutukselle on edellytyksenä tutkijan subjektiivisuus ja kyky reflektoida. Luotettavuuden arviointi lisää myös selkeä, havainnollistava ja yksityiskohtainen selostus tutkimuksen eri vaiheista. (Aaltio & Puusa 2020). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia tarkasti läpi tutkielman teon. Olen kuitenkin tutkijana kokematon, sillä olen ennen tämän tutkimuksen toteuttamista tehnyt vain kandidaatin tutkielman. Tiedostan omat ennakkoasenteideni ja -näkemysteni sekä kokemattomuuteni vaikutukset tässä tutkimuksessa. Olen tarkastellut tutkielmaani useaan otteeseen läpi tutkimusprosessin sekä pyrkinyt tarttumaan subjektiivisiin näkemyksiini. Lisäksi olen toteuttanut refleksiivisyyttä kuuntelemalle haastattelut läpi ja analysoimalla niiden kautta omaa vuorovaikutustapaani haastateltavan kanssa. Näin olen pyrkinyt kehittymään niin haastattelijana kuin tutkijana tämän tutkimuksen teon aikana. Tässä tutkimuksessa käytän Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuden kriteereitä luotettavuuden tarkasteluun. Näitä kriteereitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, pysyvyys sekä vahvistettavuus (kuvio 7).



Kuvio 7. Lincolnin ja Guban (1985, 298, 301–323) neljä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeriä

Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten luotettavuutta. Tutkijan täytyy varmistaa tutkimusten tulosten ja johtopäätösten luotettavuus erilaisin keinoin. Tutkija osoittaa sitoutuneisuutta ja perehtyneisyyttä tutkittavaan ilmiöön perehtymällä siihen syvällisesti aikaisempien tutkimustietojen avulla ja työskentelemällä tutkimuksen parissa riittävän kauan. (Lincoln & Guba 1985, 301–302.) Tutkimuksen uskottavuutta parantaa myös tutkittavan ilmiön eri näkökulmien huomioiminen ja tarkastelu koko tutkimusprosessin ajan (Aaltion & Puusa 2020). Tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti, jolloin tutkijalla on syvä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Julkunen 2020). Olen työskennellyt tämän tutkimuksen parissa seitsemän kuukauden ajan. Olen perehtynyt lyhyestä työskentelyajasta huolimatta monipuolisesti kotimaisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin, jotka kytkeytyvät oman tutkimukseni tutkimustehtävään ja viitekehukseen. Tällä olen pyrkinyt varmistamaan tulosten ja johtopäätösten luotettavuuden sekä ilmiön monipuolisen tarkastelun.

Laadullista tutkimusta arvioitaessa puhutaan siirrettävyydestä eli arvioidaan, ovatko tutkimustulokset toistettavissa toisessa tutkimusympäristössä ja voidaanko aihetta tutkia siellä uudelleen (Aaltio & Puusa 2020, Bengtsson 2016, 3). Toisin sanoen arvioidaan ovatko tutkimustulokset yleistettävissä. Siirrettävyyttä voidaan arvioida kuvaamalla tarkasti tutkimuksen vaiheet ja toteutus, joiden perusteella tutkimustulokset on

johdettu (Lincoln & Guba 1985, 298). Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen vaiheita ja toteutusta läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti, jotta lukijalle olisi selkeää, mitä olen tehnyt päätyäkseni tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen tutkimusjoukko ei ole tarpeeksi suuri, jotta tämän tutkimuksen tuloksista voisi tehdä yleistyksiä. Mahdolliset tulevat seksuaaliterveyskasvatukseen liittyvät tutkimukset eivät myöskään välttämättä tuota samanlaisia tuloksia kuin tämä tutkimus. Voidaan kuitenkin ajatella, että laadullinen aineisto kuvaa aina tutkittavien tulkintoja, eikä laadullisen tutkimuksen keinoin voida löytää objektiivisesti yleistettävää totuutta tutkimusilmiöstä (Puusa & Julkunen 2020). Päämääränä ei ole saavuttaa yleistettävää tietoa, vaan tarjota ilmiöstä ymmärrettävää ja hyödyllistä tietoa (Aaltio & Puusa 2020). Olen tuottanut tällä tutkimuksella ymmärrystä lisäävää tietoa, joka pohjautuu erityisluokanopettajien kokemuksiin seksuaaliterveyskasvatuksesta. Tulevaisuudessa ilmiötä kannattaisi lähestyä uusissa tutkimuksissa eri näkökulmista, jotta ymmärrys seksuaaliterveyskasvatuksesta monipuolistuu ja syvenee.

Pysyvyys huomioi tutkimuksen epävakauden ja vaihtuvuuden. Ilmiöön liittyvät vaihtelut ja inhimillinen vaihtelu tulee huomioida tutkimuksessa. (Lincoln & Guba 1985, 299, 316–318.) Myös tutkimuksen aineisto muuttuu analysointiprosessin aikana, sillä tutkija saattaa tehdä useita eri koodauksia prosessin aikana. Tutkijan ottaa tämä huomioon ja seurata tekemiään muutoksia. (Bengtsson 2016, 13.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu erityisluokanopettajista eri puolilta Suomea, jotka ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti. Inhimillinen vaihtelu esiintyy aineistossa erityisluokanopettajien kokemusten kautta. Laadullinen aineisto kuvaa aina tutkittavien tulkintoja, eikä laadullisen tutkimuksen keinoin voida löytää objektiivisesti yleistettävää totuutta tutkimusilmiöstä (Puusa & Julkunen 2020). Esiin nousee taas subjektiivisuus, josta en voi tutkijana täysin irrottautua. Tulkitsen haastateltavien sanomisia oman elämäkokemukseni ja elämäni kautta, jotka muovaavat tekemiäni tulkintoja. Tunsin jo kolme haastateltavaa ennestään, joten minulla oli tietynlaisia ennako-olettamuksia heistä. Litteroinnit tehtiin nauhoitusten pohjalta, joten on mahdollista, että kuulin väärin jotain haastateltavan puheesta. Olen kuitenkin säilyttänyt alkuperäisen aineiston ilman muokkauksia erillisessä suojatussa tiedostossa. Näin olen voinut varmistaa tarvittaessa haastateltavien ilmausten kontekstin sekä palata sellaiseen aineistoon, joka ei sisällä vielä omia tulkintojani.

Vahvistettavuutta arvioidaan tarkastelemalla tutkimustulosten ja aineiston välistä yhteyttä sekä tutkimusvaiheiden johdonmukaisuutta. Huomioita kiinnitetään siihen, nousevatko tulokset aidosti esiin tutkimusaineistosta. (Lincoln & Guba 1985, 318–323.) Vahvistettavuus voidaan saavuttaa vasta, kun sekä siirrettävyys, uskottavuus että pysyvyys on saavutettu (Nowell, Norris, White & Moules 2017, 3). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti. Aineisto on monipuolista pienestä tutkimusjoukosta huolimatta. Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota siihen, että tutkimustulokset nousevat

aidosti aineistosta esiin eli en ole esittänyt päätelmiä, joille ei löydy todisteita aineistosta. Tuloksissa on esitetty aineistolainauksia, jotka vahvistavat tulosten luotettavuutta.

Olen noudattanut tässä tutkimuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta (2012), jossa määritellään hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisia toimintatapoja ja tieteellisen tutkimuksen eettisiä lähtökoh-
tia. Lähtökohtana hyvälle tieteelliselle tutkimukselle on, että tutkimuksen teossa toimitaan rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti (TENK 2012, 6). Tutkijan tulee huomioida tutkimusetiikka kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa (Aaltio & Puusa 2020). Lisäksi tutkimukseni tekoa on ohjannut Brinkmannin ja Kvalen (2018) haastattelututkimusta koskevat seitsemän eettisen kysymyksen vaihetta (kuvio 8). Jokainen vaihe on py-
rity toteuttamaan haastattelututkimusta koskevien eettisten periaatteiden mukaan.

1.	Teemoittelu: Haastattelututkimuksen tulisi kehittää tutkittavan ilmiön in- himillistä tilannetta tieteellisen arvon lisäksi.
2.	Suunnittelu: Suunnitteluun kuuluu luottamuksellisuuden turvaaminen, tutkittavien suostumuksen hankkiminen sekä tutkimuksen mahdollisten seurausten huomioiminen tutkimukseen osallistuvilla.
3.	Haastattelutilanne: Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jolloin on otet- tava huomioon siitä mahdollisesti aiheutuvat vaikutukset tutkittavalle, ku- ten esimerkiksi jännitys.
4.	Litterointi: Haastattelun luottamuksellisuus varmistetaan litteroinneissa. Litteroidun tekstiin tulee vastata haastateltavien suullisia vastauksia.
5.	Analyysi: Analyysissa keskitytään esimerkiksi siihen, kuinka läpinäkyvästi haastatteluja analysoidaan.
6.	Todentaminen: Tutkijalla on eettinen vastuu raportoida todennettua ja varmistettua tietoa.
7.	Raportointi: Haastattelut tulee raportoida luottamuksellisesti ja julkaise- misessa ottaa huomioon seuraukset sekä haastateltaville että heidän si- dosryhmilleen.

Kuvio 8. Haastattelututkimuksen seitsemän eettistä kysymystä Brinkmannia ja Kvalea mukaillen (2018, 28–29)

Olen pyrkinyt kehittämään tutkittavan aiheen tilannetta tuottamalla tietoa, joka on moniulotteista ja arkipäiväistä sekä lisää tietoisuutta seksuaaliterveyskasvatuksen merkityksellisyydestä. Tutkittavilta on kerätty heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen, johon kuuluu se, että tutkittavia on tiedotettu tutkimuksen tarkoituksesta ja pääpiirteistä. Lisäksi tutkittavia on tiedotettu heidän oikeudestaan perua tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ja varmistettu heidän vapaaehtoinen osallistumisensa. (Brinkmann & Kvale 2018, 28.) Tutkittavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ilmaisseet halukkuutensa osallistua suullisesti, sähköpostin tai Facebookin kautta. Tämän lisäksi tutkittaville lähetettiin sähköinen suostumuslomake, jossa kysyttiin heidän nimensä sekä suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tulee huomioida myös osallistujien vapaaehtoisuus. Yksi osallistuja ilmoitti halukkuutensa Facebookin kautta, yksi osallistuja ilmoitti halukkuutensa kuultuaan tutkimuksesta toisesta osallistujalta ja muut osallistujat olivat sellaisia, jotka ilmaisivat halukkuutensa kysyessäni sitä heiltä. Voidaan siis olettaa, että mukaan on valikoitunut sellaisia opettajia, jotka toteuttavat keskimääräistä enemmän seksuaaliterveyskasvatusta ja ovat siitä kiinnostuneita. Useampi opettaja toi esille myös sen, että heidän yhtenä motiivinaan tutkimukseen osallistumiselle oli reflektoida haastattelun kautta omaa ammatillista osaamistaan seksuaaliterveyskasvatuksen suhteen. Toisaalta lähestyin suurinta osaa haastateltavista henkilökohtaisesti ja tunsin heidät jo etukäteen, joten voi olla, että suostuivat osallistumaan tutkimukseen myös auttamisen halusta. Nämä seikat on hyvä ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Haastatteluiden olosuhteet pyrittiin järjestämään haastateltavien toiveiden mukaisesti ja toimin haastattelutilanteissa mahdollisimman hienovaraisesti, jotta vuorovaikutustilanne olisi haastateltavalle mahdollisimman miellyttävä. Olen kuvaillut haastatteluiden litteroinnin edellä luotettavuuden tarkastelussa sekä avannut sitä tarkemmin osiossa, joka koskee tutkimuksen aineiston analyysia. Olen pyrkinyt tässä osiossa avaamaan analyysivaiheen kokonaisuudessaan läpinäkyvästi (ks. luku 6.3). Tarkan analysoinnin tarkoituksen on ollut varmistaa, että raportoimani tulokset ovat todennettavissa aineistosta. Tutkijana vastuullani on raportoinnissa varmistaa, että haittaa ei koidu tutkittavalle tai hänen sidosryhmilleen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittaville on lisäksi informoitava, kenellä on oikeus tarkastella aineistoa. (Brinkmann & Kvale 2018, 29.) Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä on informoitu heidän tunnistetietojensa käsitte-lystä. Raportoimatta on jätetty tunnistettavat tiedot. Osallistujille lähetetyissä tutkimuksen tietosuojakäytännöissä kerrotaan, keillä kaikilla on oikeus tarkastella aineistoa. Olen myös huomionnut, että tutkimukseen osallistumisesta ei koidu vahinkoa osallistujille tai heidän sidosryhmilleen varmistamalla anonymiteettiä.

8.2 Jatkotutkimusehdotukset

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymyksiin ei saada yleistettäviä vastauksia, vaan tulokset ovat aina osatotuuksia ja osavastauksia. Tutkimusten tuloksista saattaa nousta esiin uusia kysymyksiä, joiden pohjalta muodostetaan taas uusia tutkimuskysymyksiä ja -aiheita. Tutkimuksen valmiiksi saaminen synnyttääkin usein uusia tutkimusaiheita. (Alasuutari 2011.) Seuraavaksi esittelen kaksi jatkotutkimusehdotusta, jotka ovat nousseet esille tutkimuksen teon aikana. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin erityisluokanopettajien pedagogista näkemystä peruskoulun seksuaaliterveyskasvatuksesta.

Olisi mielenkiintoista tarkastella seksuaaliterveyskasvatusta huoltajien näkökulmasta, jotta aiheesta saataisiin syvällisempää ymmärrystä. Kodin asenteiden on tutkittu vaikuttavan voimakkaasti lasten ja nuorten seksuaaliterveyskasvatukseen suhtautumiseen. Koti on myös yleisin paikka, josta lapsi tai nuori saa seksuaaliterveyskasvatusta. (Tanner ym. 2007, 82; Bıldjuschkin & Verho 2012, 10.) Myös tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esille huoltajien erilaiset kulttuuri- ja uskontotaustat sekä niiden vaikutus lasten ja nuorten asennoitumiseen. Olisi tärkeää kuulla huoltajilta itseltään, miten he kokevat uskonto- ja kulttuuritaustan vaikutuksen seksuaaliterveyskasvatukseen ja millaisia asioita he nostavat esille seksuaaliterveyskasvatuksen aihepiireistä.

Toinen kiinnostava tutkimuksen kohde olisi ympäristöopin ja terveystiedon oppikirjat sekä niiden tapa esittää seksi ja seksuaalisuus. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kehuivat internetistä löytyvää seksuaaliterveyskasvatuksen materiaalia, mutta he pitivät oppikirjojen tapaa esittää asioita vanhentuneita. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka oppikirjojen sisältö ja tapa esittää asiat vastaavat tämän päivän seksuaaliterveyskasvatuksen tarpeeseen. Tutkimuksen mukaan luotto oppikirjoihin on suuri (Heinonen 2005). Vaikka tällä hetkellä käytössä olevat oppikirjat ovat opetussuunnitelman mukaisia, tapahtuu seksuaalisuuden tarkastelussa muutoksia. Näin ollen oppikirjat eivät välttämättä vastaa enää nykyajan tarpeita, sillä ne heijastavat aina aikansa oppimiskäsitystä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016).

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Amo-Adjei, J. 2021. Toward an Understanding of Optimal Grade for Starting Sexuality Education Programme for In-School Children and Adolescents: Insights from Ghana. *American Journal of Sexuality Education* 16 (2), 239–240, 252.
- Apter, D., Väisälä, L. & Kaimola, K. 2006. Seksuaalisuus. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 450–451.
- Aro, M. 2015. Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. *Niilo Mäki -säätö* 25 (3), 64–66.
- Auderset, D., Akre, C. & Barrense-Dias, Y. 2020. Profile of Young Victims of Unwanted Sexual Experiences: A Gender Comparison Using a Swiss National Survey. *Sexuality Research and Social Policy* 18, 127–128.
- Bancroft, J. 2002. Biological Factors in Human Sexuality. *The Journal of Sex Research* 39 (1), 19.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2, 3, 13.
- Berne, L.A., Huberman, B.K. 2000. Lessons Learned: European Approaches to Adolescent Sexual Behavior and Responsibility. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25 (2–3) 195.
- Beuving, J. & Vries, G. 2015. Doing qualitative research: the craft of naturalistic inquiry. Amsterdam University Press, 42–43.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. 2012. Teoksessa Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (toim.) HOT – huolehdi, ohjaa ja tue. Turun kaupunki. Sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja, 6.
<http://www.nektaria.fi/site/wp-content/uploads/2019/10/HOT-nettiversio.pdf> [Luettu 3.3.2022]
- Bildjuschkin, K. & Verho, K. 2012. Teoksessa Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (toim.) HOT – huolehdi, ohjaa ja tue. Turun kaupunki. Sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja, 10.
<http://www.nektaria.fi/site/wp-content/uploads/2019/10/HOT-nettiversio.pdf> [Luettu 20.11.2021]
- Bildjuschkin, K. 2012. Peruskäsitteet. Teoksessa Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (toim.) HOT – huolehdi, ohjaa ja tue. Turun kaupunki. Sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja, 26.
<http://www.nektaria.fi/site/wp-content/uploads/2019/10/HOT-nettiversio.pdf> [Luettu 20.11.2021]
- Bildjuschkin, K. 2015. Seksuaalikasvatus. Seksiä mediassa! Lasten ja nuorten mediakokemukset osaksi seksuaalikasvatusta. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi 32/2015, 13. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 5.4.2022]

- Bildjuschkin, K. 2015. Seksuaalikasvatusmallit ja -materiaalit. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi 32/2015, 86. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 5.4.2022]
- Bildjuschkin, K. 2015. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi 32/2015, 86. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 5.4.2022]
- Bildjuschkin, K. 2016. Terveystiedon opettajien ja oppilashuollon käsityksiä seksuaalisuudesta, sen kohtaamisesta ja seksuaaliterveyden opettamisesta peruskoulussa. Kumita-tutkimus. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen 46/2016, 22. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131626/URN_ISBN_978-952-302-804-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Luettu 5.11.2022]
- Björn, P. M., Aro, M., & Koponen, T. 2015. Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen mallin kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 25 (3), 13–14.
- Brandon-Friedman, R.A. 2019. Youth Sexual Development: A Primer for Social Workers. *Social Work*, 64 (4), 358.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2018. *Doing interviews*. 2nd edition. SAGE Publications Ltd, 28-29.
- Byers, E.S., Hamilton, L.D. & Fisher, B. 2017. Emerging adults' experiences of middle and high school sexual health education in New Brunswick, Nova Scotia, and Ontario. *The Canadian Journal of Human Sexuality* 26 (3), 191.
- Byers, S., Sears, A.H. & Foster, L. 2013. Factors associated with middle school students' perceptions of the quality of school-based sexual health education. *Sex Education* 13 (2), 226.
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela E. 2019. *Rakkaus, ilo, rohkeus*. Helsinki: WSOY, 26–27.
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela, E. 2010. *Portaita pitkin*. Helsinki: WSOY.
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela, E. 2015. *Seksuaalisuuden portaat*. Opetushallitus.
- Cacciatore, R. 2007. *Huomenna pannaan pussauskoppiin*. Helsinki: WSOY, 66–68.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Kaltiala, R. 2019. The Steps of Sexuality: A Developmental, Emotion-Focused, Child Centered Model of Sexuality Development and Sexuality from Birth to Adulthood. *International Journal of Sexual Health* 31 (3), 319, 321-322, 328-332.
- Clark, D.A., Durbin, C.E., Heitzeg, M.M., JAcono, W.G., McGue, M. & Hicks, B.M. 2020. Sexual Development in Adolescence: An Examination of Genetic and Environmental Influences. *Journal of Research on Adolescence* 30 (2), 502.
- Cohen, J., Byers, S. & Sears, H. 2012. Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education* 12 (3), 299, 312–313.

- Cohen, J.N., Sears, H.A., Byers, E.S. & Weaver, A.D. 2004. Sexual health education: Attitudes, knowledge, and comfort of teachers in New Brunswick schools. *Canadian Journal of Human Sexuality* 3, 14.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education*. Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central.
- Crone, E., & Dahl, R. 2012. Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews. Neuroscience* 13 (9), 642–643.
- Eskola J., Lätti, J & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fore, C., Hagan-Burke, S. Burke, M., Boon, R.T. & Smith, S. 2008. Academic Achievement and Class Placement in High School: Do Students with Learning Disabilities Achieve More in One Class Placement Than Another? *Education and Treatment of Children* 31 (1), 69.
- Greenberg, J.S., Bruess, C.E. & Oswalt, S.B. 2017, *Exploring the Dimensions of Human Sexuality*. Berlington: Jones & Bartlett Learning, 4-6.
- Greydanus, D.E., Pratt, H.D. & Merrick, J. 2016. Sexuality in childhood and adolescence. Teoksessa Merrick, J. & Greydanus, D. (toim.) *Sexuality: Some International Aspects*. New York: Nova Science Publishers, 1-3, 5, 9, 13.
- Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. *Yhteistä koulua kohti. Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Haastattelijan valinta. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (toim.) *Tutkimus-haastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Oy, 68.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. *Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena*. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Husserl, E. 2002. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Lontoo: Routledge, 43, 51–52.
- Ilmonen, K. & Korhonen, E. 2015. Seksuaalioikeudet. *Väestöliitto: Väestötietosarjan osa 28*. Helsinki: Nord Print, 4, 14, 20, 24.
- Juhila, K. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. 2021. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus> [Luettu 12.1.2022]
- Keiser, G.H., Kwon, P. & Hobaica, S. 2019. Sex Education Inclusivity and Sexual Minority Health: The Perceived Inclusivity of Sex Education Scale. *American Journal of Sexuality Education* 14 (3), 389.

- Kilpiä, J. 2011. Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 260, 264.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontula, O. & Meriläinen, H. Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Väestöliiton katsaus E 26/2007, 51.
<https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/12/7c755e1a-koulun-seksuaalikasvatus-2000-luvun-suomessa.pdf> [Luettu 10.4.2022]
- Kontula, O. 2015. Seksuaalikasvatuksen vaikuttavuus. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveysten ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi 32/2015, 81.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 16.11.2021]
- Kontula, O. 2017. FINSEX: Seksuaaliasenteet. Väestöliitto FINSEX-tutkimus 2015. <https://www.vaestoliitto.fi/artikkelit/finsex-seksuaaliasenteet/> [Luettu 5.4.2022]
- Kuckartz, U. 2014. Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software. Lontoo: SAGE.
- Kuortti, M. & Halonen, M. 2018. Miten nuorten seksuaaliterveyttä edistetään tehokkaimmin? Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 134 (8), 877.
- Kyriacou, C. 2009. The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education* 2 (27), 104–105.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehmiller, J., Cotier, J., & Levy, S. 2014. *The psychology of human sexuality*. Wiley-Blackwell, 3.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE, 301-323.
- Marques, S. Goldfarb, E.S., Deardorff, J. & Constantine, N.A. 2017. Perspectives on Conceptualizing Developmentally Appropriate Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education* 12 (1), 27, 36-37.
- Marques, S., Constantine, N., Goldberg, E. & Mauldon, J. 2015. Sexuality Education. 2nd edition *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 825.
- Meschke, L., Renee Peter, C. & Bartholomae, S. 2012. Developmentally Appropriate Practice to Promote Healthy Adolescent Development; Integrating Research and Practice. *Child & Youth Care Forum* 41 (1), 90.
- Mitchell, D. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Lontoo: Routledge, 302, 306.

- Moore, S. & Rosenthal, D. 2007. *Sexuality in Adolescence: Current Trends*. Psychology Press: Taylor & Francis Group.
- Nowell, L., Norris, J, White, D. & Moules, N. 2017. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trust- worthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16, 3.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 148.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014/96. Helsinki: Next Print Oy, 10, 14, 18, 20, 22–24, 28, 30, 61, 63–66, 70, 131–132, 134–135, 139–140, 155, 239–241, 254, 260, 282, 380–381, 398–400.
- Oswalt, S.B, Wagner, L.M., Eastman-Mueller H.P. & Nevers, J.M. 2015. Pedagogy and content in sexuality education courses in US colleges and universities, *Sex Education* 15 (2), 177.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Luettu 20.10.2021]
- Powell, J.J.W. 2006. Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies* 8 (4), 587–588, 593.
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteitta, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (3), 302.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Organisaationäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Riihonen, R., Laru, S. & Cacciatore, R. 2015. Ihmisen psykoseksuaalinen kehitys. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) *Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi 32/2015*, 47, 54. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 7.11.2021]
- Rinkinen, T., Vaskilampi, T., Apter, D. & Kylmä, J. 2015. Seksuaaliterveyskasvatuksen keskeisiä sisältöjä. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) *Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi 32/2015*, 100. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 7.11.2021]

Rose, I., Boyce, L., Murray, C., Lesesne, C., Szucs, L., Rasberry, C., Parker, T. & Roberts, C. 2019. Key Factors Influencing Comfort in Delivering and Receiving Sexual Health Education: Middle School Student and Teacher Perspectives. *American Journal of Sexuality Education* 14 (1), 467-468, 485-486.

Rossmann, G., & Rallis, S. 2017. *An introduction to qualitative research: learning in the field*. 4th edition. SAGE Publications, Inc.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006c. Teemoittelu. Kvalimot. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html [Luettu 23.3.2022]

Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa Flick, U. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Lontoo: SAGE.

Sheridan, S. 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 245-261.

Sointu, E., Waltzer, K., Pursiainen, J., Äikäs, A. & Lappalainen, K. 2021. Teoksessa Clarke, E. (toim.) *Contemporary Approaches to Behaviour and Mental Health in the Classroom*. Lontoo: Routledge, 33.

Spisak, S. 2015. Seksiä mediassa! Lasten ja nuorten mediakokemukset osaksi seksuaalikasvatusta. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) *Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveysten ja hyvinvoinninlaitoksen työpäivi 32/2015*, 143. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5 [Luettu 2.11.2021]

Syrjämäki, N., Sajamäki, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. 2017. Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education, *European Journal of Special Needs Education* 32 (3), 378, 388.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. *Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

Tanner, A., Reece, M., Legocki, L. & Murray, M. 2007. Informal Sexuality Education in Schools: Student Sexuality-Related Questions Asked of Public-School Personnel. *American Journal of Sexuality Education* 2 (2), 82.

Tanner, A., Reece, M., Legocki, L. & Murray, M. 2007. Informal Sexuality Education in Schools: Student Sexuality-Related Questions Asked of Public-School Personnel. *American Journal of Sexuality Education* 2 (2), 82, 92.

Tanton, C., Jones K. G., Macdowell, W., Clifton, S., Mitchell, K.R., Datta, J., Lewis, R. 2015. Patterns and Trends in Sources of Information about Sex among Young People in Britain: Evidence from Three National Surveys of Sexual Attitudes and Lifestyles.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. 2012. Hyvä käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [Luettu 12.2.2022]
- Tilastokeskus. 2021. Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella. https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html [Luettu 5.12.2021]
- Tolman, D. & McClelland, S. 2011. Normative Sexuality Development in Adolescence: A Decade in Review, 200-2009. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 243, 250-251.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. Salamanca Statement. 1994. The Salamanca statement and framework for action. The UNESCO Salamanca Statement <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [Luettu 5.12.2021]
- UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender. 2014. 6-7. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_Operational-Guidance_WEB3_0.pdf [Luettu 2.11.2021]
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001. Annettu Helsingissä 20.12.2001. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> [Luettu 20.10.2021]
- Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Vuorinen I. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille. 7.painos. Vammala: Resurssi, 2005, 63.
- Waite, L. & Charne, C. 2015. Sexuality Over Lifetime Course. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 84.
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D & Boyle, J. 2020. Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: a systematic review of qualitative studies. *Sex Education* 6, 1-3, 14.
- WHO & BZgA. 2010. Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille. Helsinki: Valopaino Oy, 3,8, 11, 29, 32.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (1), 3-4, 6, 11.

Liitteet

Liite 1: Haastattelukutsu

Tervehdys! Olen viidennen vuoden erityisluokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaa erityisluokanopettajien pedagogisista näkemyksistä peruskoulun kokonaisvaltaisessa seksuaaliterveyskasvatuksessa. Erityistä osaamista tai ennakkotietoja tutkimuksen aiheesta ei tarvitse olla. Jokainen ajatus ja kokemus on minulle todella tärkeä! Olet etsimäni henkilö, jos työskentelet/olet työskennellyt erityisluokanopettajana jollakin perusopetuksen luokka-asteella, ja toteutat/olet toteuttanut seksuaalikasvatusta työssäsi.

Haastattelu toteutetaan kasvotusten koronarajoitukset huomioon ottaen, mikäli asut Joensuussa, tai etäyhteydellä Teams - tai Zoom -alustalla sinulle parhaiten sopivalla tavalla. Haastattelussa saatuja tietoja sekä sinun henkilötietojasi käsitellään anonymisti sekä tietosuojasäädösten mukaisesti eikä tutkimusraportista selviä kenenkään vastaajan henkilöllisyys. Tiedot hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Toivoisin, että pääsen haastattelemaan sinua tammi-helmikuun aikana sinulle parhaiten sopivana ajankohtana.

Jos olet halukas osallistumaan tutkimukseen, ota minuun yhteyttä sähköpostilla, niin sovitaan jatkosta. Vastaan mielelläni myös lisäkysymyksiin!

Kiittäen etukäteen

Reeta Lempiäinen

(sähköpostiosoite)

Tutkielman ohjaa Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan yliopistonlehtori Katariina Waltzer (puhelinnumero, sähköpostiosoite)

Liite 2: Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

HAASTATELTAVAN TAUSTA

Koulutus:

Millainen on työhistoriasi erityisopettajana?

Miten olet opiskellut erityisopettajaksi?

Millaista koulutusta olet saanut seksuaalikasvatukseen liittyen?

SEKSUAALIKASVATUS OMASSA TYÖSSÄ

Millaisten ryhmien kanssa olet toteuttanut seksuaalikasvatusta?

Millaisia sisältöjä toteuttamassasi seksuaalikasvatuksessa on käsitelty?

Keiden kanssa olet tehnyt yhteistyötä seksuaalikasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa?

LAADUKAS SEKSUAALIKASVATUS

Miksi koulussa tulee toteuttaa seksuaalikasvatusta?

Millainen rooli erityisluokanopettajalla on seksuaalikasvattajana?

Mitä asioita hyvä seksuaalikasvatus ei pidä sisällään?

PEDAGOGISTEN MENETELMIEN VALINTA

OPETUKSEN SUUNNITTELU

Millainen merkitys ohjaavilla asiakirjoilla on toteuttamassasi seksuaalikasvatuksessa?

Perustatko toteuttamasi seksuaalikasvatuksen johonkin tieteelliseen teoriapohjaan?

OPETUKSEN TOTEUTUS

Millaisia seksuaalikasvatukseen liittyviä opetusmateriaaleja sinulla on käytössäsi?

Millaisia pedagogisia menetelmiä käytät seksuaalikasvatuksessa?

Onko jokin menetelmä mielestäsi huono?

Mitä mielestäsi tulisi ottaa huomioon menetelmiä valittaessa?

OPETUKSEN ARVIOINTI

Mitkä opetusmenetelmät ovat mielestäsi olleet toimivimpia?

Oletko kysynyt oppilaiden toiveita menetelmien suhteen?

OPETTAJAN OMA TIETO- JA TAITOPOHJA

Millaisena koet omat taitosi opetusmenetelmien hyödyntämisessä?

Millaiseksi koet omat tietosi, taitosi ja arvosi seksuaalikasvatukseen liittyen?

Miten määrittelisit kokonaisvaltaisen seksuaaliterveyskasvatuksen?