

YLÄKOULUN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA
SEKSUAALIOPETUKSEN OPETUSMENETELMISTÄ

Jenni Pitkänen
Terveyskasvatuksen
Pro Gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

YLÄKOULUN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA SEKSUAALIOPETUKSEN OPETUSMENETELMISTÄ

Pitkänen, Jenni

Jyväskylän yliopisto, Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteiden laitos

Kevät 2009

89 s., liitteitä 2

Ohjaajat THM Maija Nykänen ja LitT Jorma Tynjälä

Tutkimuksessa haluttiin selvittää yläkoulun opettajien kokemuksia seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Tutkimuksessa selvitettiin millä perusteella yläkoulun opettajat valitsevat opetusmenetelmät, mitä opetusmenetelmiä opettajat käyttävät seksuaaliopetuksessa sekä kehittämisehdotuksia seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiin.

Tutkimuksen aineisto koostui seitsemästä haastattelusta. Kohderyhmänä olivat yläkoulun opettajat, jotka työssään opettivat terveystietoa. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä ja syksyllä 2008 teemahaastattelun avulla. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Aluksi aineisto analysoitiin laadullisiin menetelmiin kuuluvalla teemoittelulla ja tämän jälkeen aineisto vielä tyypiteltiin.

Tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät seksuaaliopetuksessa useita erilaisia opetusmenetelmiä. Eniten käytössä olivat olleet opetuskeskustelut, pari- ja ryhmätyöt ja opettajajohtoinen opetus. Myös toiminnallisia menetelmiä oli käytetty seksuaaliopetuksessa. Opetusmenetelmän valintaan vaikuttivat opetuksen tavoite, opettajan omat valmiudet, resurssit, kuten aika ja raha sekä välineet ja opetusryhmä. Yläkoulun opettajat toivoivat lisää koulutusta seksuaaliopetukseen ja sen opetusmenetelmiin, terveystiedon opettajien välistä yhteistyötä sekä lisärahoitusta opetusmateriaalien sekä koulun ulkopuolisen asiantuntijuuden hyödyntämiseen. Lisäksi opettajat toivoivat enemmän aikaa seksuaaliopetuksen menetelmiin.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulun seksuaaliopetusta kehitettäessä ja terveystiedon opettajien koulutuksessa.

Avainsanat: nuoret, yläkoulu, seksuaalikasvatus, opetusmenetelmät

ABSTRACT

TEACHERS` EXPERIENCES ABOUT TEACHING METHODS IN SEXUAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

Pitkänen, Jenni

University of Jyväskylä, Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Health Sciences

Spring 2009

89 pages, 2 appendices

Supervisors M.Sc. Maija Nykänen and Ph.D. Jorma Tynjälä

The aim of this study was to examine teachers` experiences about teaching methods in sexual education in the secondary school. In the study it was explored how teachers are choosing teaching methods, which teaching methods teachers are using in sexual education in the secondary school and proposals for developing teaching methods in sexual education.

The research data consisted of seven interviews. The target group were secondary school teachers. The data was collected in spring and autumn in 2008 with the help of the theme interview. The interviews were recorded and transcribed. At first material was qualitatively analysed by themes and then classified by types.

According to the study the teachers used teaching methods variably. The most often used teaching methods were teaching discussions, group work and teacher-centred teaching. Teachers had also used active learning methods when teaching sexual education. The goal of teaching, the teacher's own readiness, resources such as time and money, teaching materials and teaching group affected to the choice of teaching method. The secondary school teachers wanted to learn more about how to teach sex education and suitable teaching methods. In addition they hoped more cooperation between teachers, extra finance and more time for sexual education.

The results of this study can be utilized when developing school sexual education and teachers` education.

Keywords: adolescent, secondary school, sexuality education, teaching methods

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

2 NUORUUDESSA TAPAHTUVA KEHITYS, SEKSUAALIKÄYTTÄYTYMINEN JA SEKSUAALITIEDOT..... 8

- 2.1 Nuoren fyysinen, psyykkinen sekä sosiaalinen kasvu ja kehitys..... 8
- 2.2 Nuoren seksuaalisuuden kehitys..... 9
- 2.3 Nuorten seksuaalikäyttäytyminen..... 10
- 2.4 Nuorten seksuaalitiedot..... 11

3 TERVEYSTIETO JA SEKSUAALIOPETUS..... 12

- 3.1 Terveystieto- oppiaineen luonteesta..... 12
- 3.2 Terveystieto perusopetuksen opetussuunnitelmassa..... 13
- 3.3 Seksuaalikasvatus..... 14
- 3.4 Seksuaaliopetus ja sen tehtävät..... 16
- 3.5 Seksuaaliterveys perusopetuksen opetussuunnitelmassa..... 18

4 SEKSUAALIOPETUKSEN OPETUSMENETELMIÄ..... 20

- 4.1 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä..... 20
- 4.2 Menetelmä on osa oppimisprosessia..... 23
- 4.3 Terveystiedon ja seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiä..... 25
 - 4.3.1 Opettajajohtoisia opetusmenetelmiä..... 25
 - 4.3.2 Oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä..... 27
- 4.4 Työtavat tavoitteiden saavuttamisen välineinä..... 29

5 TERVEYSTIEDON OPETTAJUUS..... 30

- 5.1 Ketkä opettavat terveystietoa?..... 30
- 5.2 Terveystiedon opettajuuden kokonaisuosaaminen..... 31

6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA..... 35

- 6.1 Tutkimuksia koulun seksuaaliopetuksesta..... 35
- 6.2 Tutkimus seksuaaliopetusohjelman piirteistä..... 38

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT..... 40

8 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT..... 40

- 8.1 Laadullinen lähestymistapa tutkimuksessa..... 40
- 8.2 Aineiston kerääminen..... 42
- 8.3 Teemarungon muodostaminen ja teemahaastattelu..... 42
- 8.4 Aineiston analyysi..... 44

9 TULOKSET..... 46

- 9.1 Teemat..... 46
 - 9.1.1 Opetusmenetelmien valintaperusteet..... 46
 - 9.1.2 Seksuaaliopetuksen opetusmenetelmät..... 51
 - 9.1.3 Ideoita seksuaaliopetuksen kehittämiseksi..... 58
- 9.2 Tyypit..... 62

10 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	67
10.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	67
10.2 Tulosten luotettavuus.....	70
11 POHDINTA.....	72
11.1 Tekijät, jotka vaikuttavat opetusmenetelmien valintaan.....	72
11.2 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät seksuaaliopetuksessa.....	74
11.3 Kehitysideoita koulun seksuaaliopetukseen liittyen.....	76
11.4 Yhteenvedo tutkimuksen keskeisistä tuloksista.....	78
11.5 Johtopäätökset ja toimenpide-ehdotukset.....	80
11.6 Jatkotutkimusehdotuksia.....	81
LÄHTEET.....	82
LIITTEET	
liite 1	
liite 2	

1 JOHDANTO

Nuorten seksuaalikäyttäytyminen on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Nuorilla on enemmän vapauksia toteuttaa itseään yleisten asenteiden muuttuttua suopeammiksi nuorten sukupuolisuhteita kohtaan. Yhdyntäkokeilut tapahtuvat entistä nuoremmalla iällä ja sukupuolitaudit, erityisesti klamydia, ovat lisääntyneet nuorten keskuudessa. (Kontula & Meriläinen 2007, 13, 15) Herkässä elämänvaiheessa nuoret tarvitsevat seksuaalikasvatusta. Seksuaalikasvatuksen on tarjottava tukea ja tietoa järjen, tunteen ja biologian tasoilla. Opetettavan tiedon tulee olla selkeää ja todenperäistä sekä sen tulee pystyä myös kilpailemaan median antaman tiedon kanssa. (Cacciatore 2005b)

Koulun seksuaaliopetus on merkittävässä asemassa, sillä sen avulla tavoitetaan koko oppivelvollisuuden alainen väestö (STM 2007, 37). Laadukkaassa seksuaalikasvatuksessa nuori oppii ottamaan vastuuta omasta ja toisten seksuaaliterveydestä (Cacciatore 2006). Hyvän opetuksen taustalla on asian opettamiseen soveltuvat työtavat (Palmberg 2005). Seksuaaliopetuksessa opetusmenetelmien valintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä seksuaalisuuteen liittyvät asiat eivät välttämättä selkiinny oppilaille perinteisin opettajajohtoisin menetelmin (Jokinen 2006). Kontulan ja Meriläisen (2007, 50, 55) tutkimuksessa todetaan, että seksuaaliopetuksen opetusmenetelmien käyttö ei ole monipuolistunut vuosien 1996-2006 välillä. Lisäksi edellä mainitun tutkimuksen mukaan opettajat kaipaisivat uusia, konkreettisia ideoita omien opetusmenetelmiensä rinnalle. He haluaisivat käyttää enemmän toiminnallisia opetusmenetelmiä.

Seksuaalisuus-aihepiiriä koskevia tutkimuksia on tehty runsaasti sekä Suomessa että maailmanlaajuisesti (Liinamo 2005, 33, WHO-Koululaistutkimus 2008). Kuitenkin terveystiedon opettajuutta ja erityisesti seksuaaliopetusta antavien opettajien kokemuksia opetusmenetelmien suhteen on tutkittu Suomessa vielä melko vähän oppiaineen nuoren luonteen vuoksi. Terveystiedon opettajuuden ja eri sisältöjen tutkimus on tarpeellista terveystiedon vakiinnuttaessa asemaansa itsenäisenä oppiaineena. Lisäksi terveystietoa opettavat opettajat ovat uusien pätevyitymishaasteiden edessä terveystiedon opettajan kelpoisuusvaatimusten muuttuessa vuoteen 2012 mennessä (Peltonen 2005).

Tutkimuksessani selvitän opettajien kokemuksia opetusmenetelmien käytöstä seksuaaliopetuksessa perusopetuksen yläluokilla. Tutkin, mitkä tekijät vaikuttavat opetusmenetelmän valintaan, mitä opetusmenetelmiä yläkoulun seksuaaliopetuksessa käytetään ja mitä opetusmenetelmiä opettajat haluaisivat opetuksessaan käyttää. Haluan myös selvittää miten opettajat voisivat kehittää omaa työskentelyään sekä mitä kehittämissuhteita opettajat esittävät seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiin.

2 NUORUUDESSA TAPAHTUVA KEHITYS, SEKSUAALIKÄYTTÄYTYMINEN JA SEKSUAALITIEDOT

Nuoruuden kasvuun ja kehitykseen kuuluvat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen näkökulma. Nuoruus ajanjaksona voidaan sijoittaa ikävuosien 12-22 väliin (Aalberg & Siimes 2007, 67). Tässä luvussa käsittelen nuoren elämän kohtaamia kehityksellisiä muutoksia yläkouluikässä sekä selvitän nuorten seksuaalikäyttäytymistä ja seksuaalitietoja. Läpi tutkimuksen keskityn 13 -16 vuotiaisiin, yläkouluikäisiin nuoriin.

2.1 Nuoren fyysinen, psyykinen sekä sosiaalinen kasvu ja kehitys

Puberteetin eli murrosiän aikana lapsesta kasvaa **fyysisesti** aikuinen. Hormonitoiminta lisääntyy ja nuori kasvaa sekä kehittyy yksilölliseen tahtiinsa. (Aalberg & Siimes 2007, 15) Nuoren kehossa alkaa pikkuhiljaa tapahtua suuria fyysisiä muutoksia johtaen häntä sukukypsyyteen. Kehitysprosessi on yksilöllinen ja kestää yleensä noin 4-8 vuotta. (Kinnunen 2001, 96) Pojilla murrosikä alkaa muutaman vuoden myöhemmin kuin tytöillä (Kinnunen 2001, 96, Deborah & Russell 2005). Poikien murrosiän merkkejä ovat muun muassa muutokset sukupuolielinten koossa ja ulkonäössä, karvoitus, äänenmurros, siemensyöksyt ja pituuskasvu. Tytöillä murrosiän tunnusmerkkejä ovat rintojen kasvu, muutokset sukupuolielinten koossa ja ulkonäössä, karvoitus, pituuskasvu ja kuukautiset. (Kinnunen 2001, 96-101, Aalberg & Siimes 2007, 17) Kuukautiset ovat tytöille merkki sukukypsyyden saavuttamisesta (Kinnunen 2001, 101).

Hormonitoiminta sekä kehon muutokset vaikuttavat **psykkiseen** tasapainoon ja vaativat nuorelta sopeutumista sisäisiin sekä ulkoisiin muutoksiin. Nuoren ja ympäristön välinen vuorovaikutus vaikuttaa nuoren psyykkisiin muutoksiin. Nuoruuden psyykinen kasvu on vahvaa kehittymistä sekä yhtäaikaista psyykkisten toimintojen taantumista. Päämääränä on itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista irrottautumalla ja samanaikaisesti ikätovereihin turvautuen. (Aalberg & Siimes 2007, 15, 67-68) Murrosikään kuuluvat myös tunteiden vaihtelut ja kuohunnat. Kuohunnassa nuoren opit, arvot ja asenteet vaihtelevat ja niille haetaan muotoa. (Cacciatore 2005a, Aalberg & Siimes 2007, 69) Kuohunnan aikana nuoren voi olla vaikea ymmärtää omaa levottomuuttaan ja ärtymystään (Aalberg & Siimes 2007, 15, 69).

Pääasiallinen nuoren sosiaalistaja on perhe (Raitanen 2001, 190). Vanhemmilla on tärkeä rooli nuoren **sosiaalisessa** kehittämisessä. He toimivat mallina ja tukena nuorten elämässä. (Cacciatore 2005a) Varhaisnuoruudessa nuori voi kokea, että vanhemmat eivät pysty ymmärtämään häntä ja tulkitsee vanhempiaan usein väärin. Nuori voi pitää vanhempiaan itsekkäinä ja kasvuaan rajoittavina tekijöinä. Murrosiässä nuori usein hakeutuukin toisten nuorten ja ulkopuolisten aikuisten seuraan. Heidän avullaan nuori voi saada tukea kasvuunsa ja ristiriidoista huolimatta kokea kasvun ja kehityksen ajan nautinnolliseksi. (Aalberg & Siimes 2007, 69)

Nuori tarvitsee kehittyäkseen ikätovereita (Aalberg & Siimes 2007, 73). Nuorelle alkaa kertyä myös seurustelukokemuksia. Kouluterveyskyselyn (2007) mukaan hieman vajaa viidesosa 8.-9.luokkalaisista seurustelee vakituisesti. Seurustelulla on nuoren kehitykselle tärkeä merkitys, sillä sen kautta nuori voi alkaa kokea muuttunutta kehoaan tutummaksi, irtautua vanhemmista ja viettää aikaa ikäistensä kanssa. Nuoruusiän kehityksen tulisi mahdollistaa nuorelle kyky saavuttavaa läheisyys, kyky sitoutua, kyky huomioida toinen ihminen sekä kyky rakastua ja rakastaa. Kuitenkin nuoruuden sosiaaliseen kehitykseen kuuluu myös kyky kieltäytyä pelottavista asioista tai asioista, joita nuori ei halua. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 40-42, 62)

2.2 Nuoren seksuaalisuuden kehitys

Ihmisen seksuaalisuus on läsnä ihmisessä koko elämän ajan (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 18, DeLamater & Friedrich 2002, Cacciatore 2005b). Seksuaalisuus koostuu niin fyysisistä, sosiaalisista kuin psykologisistakin seikoista, mutta pelkkä biologinen valmius ei tee seksuaalisuudesta vielä tasapainoista (Kinnunen 2001, 127-128, Cacciatore 2006). Tasapainoisen seksuaalisuuden saavuttaminen vaatii rauhaa edetä omassa tahdissaan ilman ulkopuolista painostusta (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 22). Varhaisnuoren seksuaalisuuden käynnistää nuoren halu itsenäistyä ja halu tehdä päätöksiä omasta elämästä. Seksuaalisuuden rakentuminen on vuosien prosessi. Samalla kun seksuaalinen kehitys etenee, nuori pohtii seksuaalisuuteen liittyviä arvoja ja asenteita. Kehityksen edetessä nuori rohkaistuu ja halu seksikokemuksiin kasvaa sekä epävarmuuden kokeminen väistyy. (Cacciatore 2005b)

Nuori tutustuu omaan seksuaalisuuteensa vähitellen. Osa nuorista tutkii omaa seksuaalisuuttaan lisääntyneen masturboinnin eli itsetyydytyksen avulla. Pojilla itsetyydytyksen todetaan olevan yleisempää kuin tytöillä. (Aalberg & Siimes 2007, 180) Nuoret hakevat itsetyydytyksellä seksuaalista mielihyvää, orgasmeja ja rentoutumista. Juuri nämä seikat erottavat nuoruus-

den seksuaalisuuden lapsuuden seksuaalisuudesta. (Cacciatore 2006) Nuorten seksuaalisessa kanssakäymisessä yleistä on sukupuolielinten hyväily eli petting (Aalberg & Siimes 2007, 204).

Nuoruuden aikana sisäistetään seksuaalista identiteettiä naisena tai miehenä (Aalberg & Siimes 2007, 70). Erityisesti sukupuoli-identiteetillä on merkitystä tulevaisuuden itsevarmalle naiseudelle tai miehisyydelle, sekä seksuaalisella identiteetillä hetero-, homo- tai biseksuaalisuudelle (DeLamater & Friedrich 2002).

2.3 Nuorten seksuaalikäyttäytyminen

Nuorten seksuaalikäyttäytyminen on muuttunut viime vuosikymmeninä. Nuoret voivat toteuttaa seksuaalisuuttaan entistä vapaammin asenteiden muuttuttua hyväksyvämmiksi nuorten sukupuolisuhteita kohtaan. Seurustelun aloitus sekä yhdynnät ovat aikaistuneet. Tyttöjen on todettu aloittavan sukupuolielämänsä hieman poikia aiemmin. (Kontula & Meriläinen 2007, 13)

Yli kolmannes kaikista 8.- ja 9.luokkalaisista on harrastanut pettingiä ja viidesosa on kokenut yhdynnän (Kouluterveyskysely 2008). Myös WHO-Koululaistutkimuksen (2008) raportti osoittaa, että 30 prosenttia 15-vuotiaista suomalaisista tytöistä ja neljäsosa samanikäisistä pojista ovat olleet yhdynnässä. Verrattuna muihin Pohjoismaihin lukemat ovat samankaltaisia. Ruotsissa hieman yli 30 prosenttia 15-vuotiaista tytöistä ja neljäsosa samanikäisistä pojista olivat olleet yhdynnässä. Eroista suurimmat kaikkien maiden kesken tehtävässä vertailussa muodostuivat Grönlannin ja Makedonian kesken. Grönlannissa peräti kaksi kolmasosaa tytöistä ja hieman yli puolet pojista oli kokenut yhdynnän viidentoista vuoden iässä. Sen sijaan Makedoniassa 15-vuotiaista tytöistä vain viisi prosenttia olivat olleet seksuaalisessa kanssakäymisessä.

Suomessa tehdyt raskaudenkeskeytykset ovat vähentyneet 15-19 vuotiaiden keskuudessa vuosituhannen vaihteessa tapahtuneen nousen jälkeen (Stakes 2007). Kouluterveyskysely (2008) osoittaa, että 60 prosenttia 8.-ja 9-luokkalaisista on käyttänyt kondomia edellisessä yhdynnässään. WHO-Koululaistutkimuksen (2008) raportin mukaan 80 prosenttia 15-vuotiaista suomalaisista pojista ja 64 prosenttia samanikäisistä tytöistä olivat käyttäneet kondomia edellisessä yhdynnässään. Kouluterveyskyselyssä (2008) melkein puolet 8.-9-luokkalaisista nuorista il-

moitti, että kondomin käytön ehdotus seurustelukumppanille tuntuu erittäin helpolta. Lähes sama määrä nuoria ilmoitti kondomin hankkimisen melko helpoksi. Viidesosa nuorista ei kouluterveyskyselyn mukaan ollut kuitenkaan käyttänyt mitään ehkäisyä. (Kouluterveyskysely 2008) Vaikka kondomiin liittyvät asenteet ovat myönteisiä, sukupuolitautilien leviäminen ei ole kuitenkaan pysähtynyt. Esimerkiksi 1990-puolivälin jälkeen myönteinen kehitys pysähtyi ja sukupuolitautilien määrä kääntyi sitten hiljalleen nousuun. Erityisesti klamydiatartunnat ovat ongelmana. (Kontula & Meriläinen 2007, 15) Vuonna 2008 uusia klamydiatartuntoja ilmoitettiin noin 13 900 (Tartuntatautilasto 2008), joista 10-19 vuotiaiden nuorten klamydiatartuntoja oli noin 3600. Suurimman osuuden näistä tartunnoista muodostavat 15-19 vuotiaiden tartunnat, joita ilmoitettiin 3550 tartuntaa. (THL 2008) HIV-tartunnat ovat yleisesti lisääntyneet (THL 2007) mutta ne eivät ole lisääntyneet nuorten keskuudessa (Kontula & Meriläinen 2007, 15).

2.4 Nuorten seksuaalitiedot

Liinamon (2005, 69- 71) mukaan 1990-luvun puolivälistä vuoteen 2000 nuorten seksuaaliterveystiedot olivat parantuneet. Kontulan ja Meriläisen (2007, 126) mukaan nuorten tiedot seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa näyttävät edelleen parantuneen vuosien 2000 ja 2006 välisenä aikana. Kontulan ja Meriläisen (2007, 62-92) teettämän seksuaaliterveystietokilpailun kysymykset tehtiin seitsemän aihepiirin mukaan. Aihepiirejä olivat lapsuus ja murrosikä, sukupuolielinten rakenne ja toiminta, raskaus, ehkäisy, sukupuolitaudit, seksuaalinen kanssakäyminen ja itsetyydytys. Lisäksi joukossa oli myös muutama kysymys liittyen pedofiliaan ja seksuaaliseen suuntautumiseen. Tyttöjen tietämystaso oli parantunut kahdella prosenttiyksiköllä kun taas poikien tietämystaso kuudella prosenttiyksiköllä vuosien 2000 ja 2006 välisenä aikana. Tytöt olivat poikia edellä kaikilla tietämystasoilla. Noin viidesosa kaikista oppilaista sai Kontulan ja Meriläisen (2007) selvityksen mukaan 80 prosenttia kaikista vastauksista oikein. Parhaimmat tiedot selvityksen perusteella vaikuttivat olevan molemmilla sukupuolilla itsetyydytyksestä, ehkäisystä ja raskaudesta. Heikoimmat tiedot olivat seksuaalisesta kanssakäymisestä ja sukupuolitaudeista. Kouluterveyskyselyn (2008) mukaan nuoret kokevat neuvonnan ja tiedon hakemisen vaikeaksi. Kyselyn mukaan kolmasosa nuorista koki ajanvarauksen seksuaaliterveysasioissa melko vaikeaksi, kun aika piti varata lääkäriltä tai terveydenhoitajalta.

3 TERVEYSTIETO JA SEKSUAALIOPETUS

Tässä luvussa käsittelen terveystieto-oppiaineen olemusta ja sen opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita. Luvussa kolme kuvaan myös seksuaalikasvatuksen ja seksuaaliopetuksen käsitteitä ja tarkastelen seksuaaliterveyttä opetussuunnitelmassa.

3.1 Terveystieto-oppiaineen luonteesta

Terveystieto-oppiaine on monitieteellistä. Oppiaineen taustalla ovat lääketiede ja terveystieteet sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteet. Terveystietoa voidaan pitää tietoineena, taitoineena sekä filosofiaan ja elämäntietoon rinnastettavana arvopohdiskelua tuottavana aineena. (Kannas 2005b) Lähtökohtana on, että terveystieto oppiaineena on oppilaslähtöinen ja toiminnallisuuteen sekä osallistavuuteen kannustava. Opetuksen perustana tulee olla lapsen ja nuoren elämä. (POPS 2004, 198) Oppiaineen tavoitteisiin kuuluvat terveystiedot, - taidot, - arvot - ja asenteet. Näistä koostuu terveysosaaminen, joka on terveystiedon oppimistuloksena. (Kannas 2005a) Terveystieto-oppiaine ei ole loppuun määritelty, vaan sen olemus hakee muotoaan, kuten uudet oppiaineet yleensäkin. (Kannas 2005b) Erityisen ominaisuuden oppiaineelle antaa myös se, että sen aihepiirejä voidaan lähestyä monin eri tavoin, esimerkiksi riskinäkökulmasta tai terveyden edistämisen näkökulmasta (Svedbom 2005). Tämä on haasteellista sekä opettajalle että oppilaalle (Kannas 2005b). Tämän tutkimuksen aiheena oleva seksuaalikasvatus on osa terveystiedon opetusta (Kontula & Meriläinen 2007, 10).

Terveystietoa opetetaan yläkoulussa (7.-9.luokilla) itsenäisenä oppiaineena kolme vuosiviikkotuntia (Peltonen 2005). Opetussuunnitelman perusteiden (2004, 198) mukaan terveystiedon opetus tulee suunnitella siten, että oppilas saa kokonaisvaltaisen kuvan terveystiedosta läpi perusopetuksen. Terveystieto-oppiaine on myös arvioitava aine. Arvioinnin kohteena eivät ole oppilaan terveyskäyttäytyminen tai persoona vaan tavoitteet, jotka oppiaineelle on asetettu. (Peltonen 2005) Opetussuunnitelmassa (2004, 199-200) on annettu kriteerit arvosanalle kahdeksan, jotka toimivat arvioinnin pohjana.

3.2 Terveystieto perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on yksi koulussa tapahtuvan työskentelyn ja opettajan toiminnan kehittämisen työväline. Opetussuunnitelman muodostamista ja käytäntöön panoa ohjaavat sekä lainsäädäntö että opetushallituksen päättämät opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelma on velvoittava ja ohjaava asiakirja. Sen tarkoitus on taata kansallisesti yhtäläistä opetusta ja varmistaa oppilaan oikeusturva. Opetussuunnitelmassa määritellään oppiaineen sisällöt ja opetuksen tavoitteet. Lisäksi siinä määritellään myös oppilashuollon periaatteita. (Peltonen 2005)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 198) todetaan, että terveystiedon opetuksen tarkoituksena on oppilaiden terveyden edistäminen, ja hyvinvoinnin sekä turvallisuutta tukevan osaamisen edistäminen. Opetuksen tulee kehittää oppilaiden erilaisia valmiuksia kuten tiedollisia, sosiaalisia ja tunteiden säätelyä ohjaavia valmiuksia. Lisäksi myös toiminnallisten ja eettisten valmiuksien kehittäminen tulee olla opetuksen lähtökohta. Opetussuunnitelmaan on asetettu oppiainekohtaisia tavoitteita terveystiedolle (taulukko 1).

Taulukko 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 200-201) määritellään 7.-9. luokkien terveystiedon opetukselle seuraavia tavoitteita

Nuori oppii

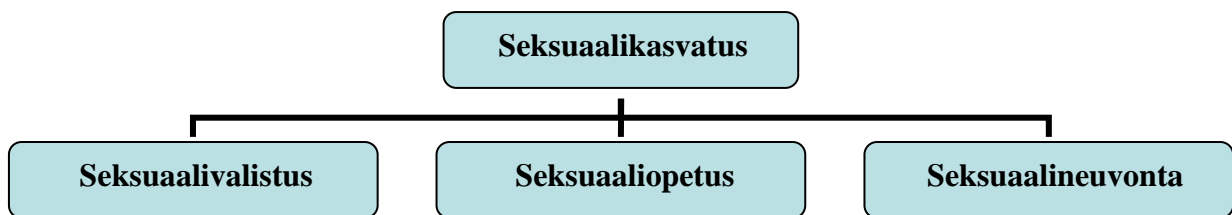
- tuntemaan ihmisen kasvun, kehityksen ja elämänculun tunnuspiirteitä ja oppii ymmärtämään nuoruuden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä.
 - ymmärtämään yhteisöllisyyden, ihmissuhteiden sekä keskinäisen huolenpidon merkityksen ihmisten hyvinvoinnissa
 - ymmärtämään itseään ja ihmisten erilaisuutta sekä terveyteen, vammaisuuteen ja sairauksiin liittyviä arvoja ja näkemyksiä
 - kuvaamaan ja arvioimaan terveyttä edistäviä ja sairauksia aiheuttavia tekijöitä sekä tunnistamaan ja pohittimaan terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä valintoja
 - huolehtimaan itsestään ja ympäristöstään, tunnistamaan ennaltaehkäisyn ja avun tarpeen sekä toimimaan tarkoituksenmukaisesti terveyteen, sairauteen ja turvallisuuteen liittyvissä tilanteissa.
 - arvioimaan ympäristön, elämäntavan, kulttuurin ja median merkitystä turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta
 - tunnistamaan, ymmärtämään ja kehittämään terveydelle ja hyvinvoinnille tärkeitä selviytymisen taitoja
 - käyttämään terveyteen ja sairauteen liittyviä käsitteitä ja tiedonhankintamenetelmiä ja hyödyntämään niitä terveyden edistämiseksi
 - ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkityksen yhteisöjen kuten perheen, koulun, vertaisryhmän ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edellytyksenä.
-

3.3 Seksuaalikasvatus

Nummelin (2000, 25) määrittelee tutkimuksessaan seksuaalikasvatuksen ”*ammattilliseksi ja institutionaaliseksi toiminnaksi, jonka sisältönä ja kohteena on seksuaalisuutta koskeva ymmärrys ja kokemus ja päämääränä yksilöiden ja yhteisön seksuaalisen hyvinvoinnin kokonaisvaltainen edistäminen.*” Sosiaali- ja terveysministeriön (2007, 38) seksuaaliopetukselle ja seksuaalikasvatukselle asettamien tavoitteiden mukaisesti seksuaalikasvatuksen tulee saavuttaa tasa-arvoisesti kaikki lapset ja nuoret ja sen tulee sisältyä kaikkeen kasvatus- ja opetustoimintaan varhaiskasvatuksesta aina toisen asteen koulutukseen. Eri ammattiryhmien ja toimialojen tulee tehdä monitasoista yhteistyötä siten, että seksuaalikasvatuksen ja terveystalveluiden tavoitteet tukevat ja palvelevat toisiaan.

Seksuaalikasvatuksen tehtävä on jakaa tietoa seksuaalisuudesta ja seksistä, jotta nuori voi tehdä seksuaaliterveytensä ja mielihyvänsä kannalta oikeita valintoja (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 10). Hyvä seksuaalikasvatus kehittää osaamista, joka on tärkeää nuoren terveyden ja hyvinvoinnin sekä turvallisuuden kannalta (Cacciatore 2005b). Oikeanlainen seksuaalikasvatus vähentää virheellisiä luuloja, syrjintää ja kiusaamista sekä lisää suvaitsevaisuutta (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 17). Seksuaalikasvatusohjelmia tutkittaessa eri kulttuureissa, maissa sekä nuorisoryhmissä on todettu, että seksuaalikasvatusohjelmat eivät lisää tai aikaista seksuaalista kanssakäymistä, vaan jopa vähentävät tai viivyttävät seksuaalisen toiminnan aloittamista ja lisäävät ehkäisyvälineiden kuten kondomin käyttöä (Kirby ym. 2007b).

Seksuaalikasvatuksen ala-käsitteitä ovat seksuaalivalistus, seksuaaliopetus ja seksuaalineuvonta (kuvio 1) (Nummelin 1997, 38). Seksuaalivalistus on suurille ryhmille jaettavaa tietoa (Nummelin 2000, 30). Sen yhteydessä voidaan jakaa esimerkiksi esitteitä seksuaaliterveydestä ja sen edistämisestä (Kontula & Meriläinen 2007, 10). Seksuaaliopetus on ryhmätasolla tapahtuvaa toimintaa kouluissa ja se pohjautuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Seksuaalineuvonnalla tarkoitetaan henkilökohtaista vuorovaikutuksellista neuvontatilannetta, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi kouluterveydenhoitajan kanssa. Tällöin nuorta tuetaan yksilöllisesti seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa. (Nummelin 1997, 39) Tässä työssä painopiste on seksuaaliopetuksessa.



Kuvio 1. Seksuaalikasvatus ja sen alakäsitteet (mukaillen Nummelin 1997, 38)

3.4 Seksuaaliopetus ja sen tehtävät

Seksuaaliopetuksen tavoitteena on tukea lasten ja nuorten seksuaalisen ja sukupuoli-identiteetin kehitystä (Välimaa 2004). Perusopetuksen seksuaaliopetuksen merkitys on suuri, sillä sen avulla voidaan tavoittaa koko oppivelvollisuusikäinen väestö (STM 2007, 37). Seksuaaliopetukselle voidaan nimetä erilaisia tehtäviä. Kannaksen (2005a) mukaan terveystieteiden opetuksella on neljä tehtävää, sivistävä, virittävä, mielenterveys- ja muutosta avustava tehtävä. Näitä neljää eri tehtävää voidaan soveltaa myös seksuaaliopetukseen (Kannas 1993, 20-21).

Sivistävällä tehtävällä tarkoitetaan seksuaaliterveyden opettamista yleissivistävään tyyliin. Myös arvokasvatus kuuluu tähän. Tärkeintä on löytää olennaisin aines valtavasta tiedon määrästä ja huolehtia siitä, että oppilas saa laajempiin kokonaisuuksiin sidottua tietoa. (Kannas 2005a) Seksuaalikasvatuksessa olennaisinta tietoa ei ole yksiselitteistä löytää, sillä kaikki seksuaalikasvatuksen aiheet tuntuvat tärkeiltä raskauden ehkäisystä aina seksuaalioikeuksiin saakka. Voidaan ehkä ajatella, että oppilaan on ainakin tiedettävä ne tahot ja paikat, josta hän voi saada lisätietoa ja apua seksuaalisuudessaan askarruttaviin asioihin. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 10) Parhaimmillaan sivistävän tehtävän myötä oppilaan tiedot ja taidot lisääntyvät seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa sekä väärät uskomukset vähenevät (Kannas 1993, 23).

Virittävän tehtävän tarkoitus on herättää oppilas ajattelemaan ja pohtimaan sekä tiedostamaan opetettavia asioita. Jotta opetettava aines on virittävää, täytyy sen olla hämmästyttävää ja tavanomaisesta poikkeavaa. Oppilas voidaan saada kiinnostumaan aiheesta myönteistä epävarmuutta ja uteliaisuutta herättämällä. (Kannas 2005a) Epävarmuuden ja uteliaisuuden herättäminen käy esimerkiksi oppilaitten virheellisten käsitysten tai uskomusten avulla (Kannas 1993, 24). Virittävä tehtävä pyrkii herättämään keskustelua. Virittävä seksuaaliopetus tuo esille muun muassa niitä seksuaalisuuteen liittyviä asioita, jotka on saatettu jättää yleisen keskustelun ulkopuolelle. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 10)

Mielenterveystehtävällä pyritään luomaan suotuisa ilmapiiri tasapainoiseen kasvuun ja kehitykseen terveystiedon opetuksessa. Oppilaiden turhia pelkoja ja jännityksiä yritetään vähentää ja heidän voimavarojaan mielenterveyden hoitamiseen pyritään lisäämään. Etenkin kasvuun, kehitykseen ja seksuaalisuuteen liittyy usein ahdistusta ja tätä tulisi pyrkiä vähentämään. (Kannas 2005a) Seksuaaliopetuksessa mielenterveystehtävä parhaimmillaan poistaa väärinkä-

sityksiä, ennakkoluuloja ja uskomuksia. Tällöin seksuaaliopetuksessa korostetaan ennen kaikkea seksuaalisia mahdollisuuksia kuin sen haittoja. Onnistuessaan mielenterveystehtävä tukee nuoren itsetuntoa ja kehittää nuoren kykyä tehdä myönteisiä ratkaisuja seksuaalisuuttaan koskevissa päätöksissä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 10)

Muutosta avustavalla tehtävällä tarkoitetaan terveystkasvatuksen pyrkimystä vaikuttaa tottumusten takana oleviin asioihin kuten tietoihin, taitoihin, arvoihin ja asenteisiin. Näitä seikkoja kutsutaan terveysosaamiseksi. (Kannas 2005a) Seksuaalisuuteen liittyy paljon haaveita ja mielikuvia. Nuorelle tärkeä sosiaalinen ryhmä, kaveripiiri, on se joukko, jolta apua haetaan seksuaalisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Jos tämän joukon arvot ovat ristiriidassa aikuisten opettamien arvojen kanssa, nuorella tulee olla kykyjä toimia myös vastoin yleistä ryhmän arvomaailmaa. Nuoren on tehtävä omat seksuaalisuuteen liittyvät ratkaisunsa itse ja seksuaaliopetus voi vahvistaa omien ratkaisujen tekemistä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 10)

3.5 Seksuaaliterveys perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteiden ja sisältöjen osalta seksuaaliterveyteen liittyviä seikkoja (taulukko 2). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitetään myös kriteerit hyvään (8) arvosanaan, joista seksuaaliterveyteen liittyviä tavoitteita esitellään taulukossa 3.

Taulukko 2. Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt, joita voi soveltaa seksuaaliterveyteen (POPS 2004, 199)

-
- Psykkinen kasvu ja kehitys; itsetuntemus ja itsensä arvostaminen. perhe ja sosiaaliset suhteet, mielenterveys ja sen vaihtelu, mielen ja ruumiin tasapaino
 - Sosiaalinen kasvu ja kehitys: yksilöllisyys ja erilaisuus, yksilön velvoitteet ja vastuu yhteisössään, suvaitsevaisuus, välittäminen ja huolenpito
 - Nuoruuden kehityksen erityispiirteitä ja tarpeita, kehittyvä seksuaalisuus
 - Omasta terveydestä huolehtiminen
 - Seksuaaliterveys: ihmissuhteet, seksuaalisuus, käyttäytyminen ja niihin liittyvät arvot ja normit
 - Tavallisimmat tartuntataudit
 - Tunteet ja niiden ilmaiseminen, sosiaalinen tuki ja turvaverkostot, vuorovaikutustaidot
 - Kehitykseen ja elämänkulkuun liittyvät muutokset, kriisit ja niistä selviytyminen
 - Lasten ja nuorten oikeuksia, toiminnan rajoituksia ja seuraamuksia koskeva lainsäädäntö
 - Keskeiset terveydenhuolto- ja hyvinvointipalvelut ja kansalaisjärjestöjen työ
-

Taulukko 3. Päätösarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 seksuaaliterveyden osalta (POPS 2004, 199-200)

Oppilaan tulee

- tietää eri ikäkausien piirteitä ja elämäntapaan liittyviä tapahtumia ja osata tarkastella niitä terveyden näkökulmasta
 - tietää seksuaaliterveyden perusteita, tietää raskauden ehkäisyn merkityksen ja menetelmiä sekä osata pohtia ja perustella vastuullista seksuaalikäyttäytymistä
 - osata kuvata ja pohtia päihde- ja vaivateaineiden kuten tupakan, nuuskan, alkoholin, huumeiden ja liuotimien käyttöön liittyviä riippuvuutta ja terveysriskejä sekä käytön syitä ja seurauksia ja antaa perustellen esimerkkejä keinoista välttää niiden käyttöä
 - osata nimetä yleisimpiä tartuntatauteja ja muita sairauksia ja kuvata esimerkein niiden ehkäisyä pääpiirteissään
 - osata nimetä, tunnistaa ja ilmaista erilaisia tunteita ja kuvata niiden syitä sekä antaa esimerkkejä siitä, miten niihin perustuvaa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta voidaan säädellä tilanteeseen sopivalla tavalla
 - osata pohtia elämäntapavalintojen merkitystä terveydelle ja perustella tai näyttää esimerkein arkielämän terveyttä edistäviä valintoja
 - osata käyttää keskeisiä terveyteen ja sairauteen liittyviä käsitteitä sekä käyttää ja arvioida kriittisesti erilaisia terveystiedon tiedonhankintalähteitä
 - tietää oman koulun ja kunnan keskeisiä terveys- ja hyvinvointipalveluja, osata hakeutua niihin ja kuvata esimerkein, miten palveluja käytettäessä toimitaan tarkoituksenmukaisesti
 - osata kuvata keskeisiä lasten ja nuorten oikeuksia, toiminnan rajoituksia ja seuraamuksia koskevaa lainsäädäntöä.
-

4 SEKSUAALIOPETUKSEN OPETUSMENETELMIÄ

Tässä luvussa esittelen ihmis- oppimis- ja tiedonkäsitteitä, opetusmenetelmän valintaan liittyviä tekijöitä sekä seksuaaliopetukseen soveltuvia opetusmenetelmiä.

4.1 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä

Opetustapahtumassa opettaja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaasta ihmisenä ja oppijana sekä käsityksiään oppilaalle merkityksellisestä tiedosta (Patrikainen 1999, 33). Terveystiedon opettajan ammatissa on tärkeää tunnistaa oma opetus- ja oppimisteoreettinen viitekehysensä, jonka pohjalta opettaja rakentaa ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteensä (Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opetussuunnitelma 2007, 359).

Ihmis-, tiedon- ja opetuskäsitteet ovat tärkeä osa opettajan didaktista ajattelua ja vaikuttavat hänen asennoitumiseensa ja toimintaansa jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta erityisesti opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Vaikka opettajalla on didaktinen vapaus toteuttaa opetusta sopivammaksi katsomallaan tavalla, on oppimisen suuntaviivat muodostettava yhdessä muiden opettajien kanssa. (Luukkainen 2004, 270) Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitteet voivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia opettajalle. Sekä tiedostetut että tiedostamattomatkin käsitteet näkyvät oppimisen ohjaamisessa. Tasokas opetustyö sekä sen kehittäminen perustuvat tietoiseen käsitteeseen ja riittävään teoreettiseen näkemykseen oppimisesta, osaamisen rakentumisesta sekä ihmisestä oppijana ja oman osaamisensa rakentaja. (Keurulainen 2006) Oppimisteoreettisella näkemyksellä on merkitystä, sillä se vaikuttaa opetusmenetelmien valintaan. Oppimiskäsitteistä vastakkain ovat yleisesti olleet behavioristinen opettajakeskeinen oppimiskäsitys ja muut oppimisenäkemykset (Giles ym. 2006, Pruuki 2008, 26). Esimerkiksi behaviorismi ja konstruktiovismi eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia näkemyksiä käytännön opetustyössä (Patrikainen 1999, 61).

Ihmiskäsitys tarkoittaa arkikielessä perusasennoitumista ihmiseen. Tällöin asennoituminen on yleensä tiedostamatonta ja subjektiivista. Tieteellisessä näkökulmassa ihmiskäsitys on tietoisista, järkipäristä ja selkeämpää verrattuna arkinäkökulmaan. (Rauhala 2005, 18) Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalla on humanistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan oppilasta on tuettava kehityksessään tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, joka saa tarvittavat valmiudet jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan sekä elämänhallintataitoja. (Patrikainen 1999, 9)

Tiedonkäsitksessä voidaan erottaa kaksi vahvaa painotusta, objektiivinen tiedonkäsitys ja konstruktiiivinen tiedonkäsitys (Patrikainen 1999, 61). Objektiivisen tiedonkäsitksen mukaan tieto voidaan oppia ja opettaa absoluuttisena. Tieto opitaan tällöin kokemusten ja havaintojen kautta. Konstruktiiivinen tiedonkäsitys sisältää ajatuksen, että jokainen yksilö tekee omat tul-kintansa maailmasta ja rakentaa omat tietorakenteensa. Tällöin tietoa ei oteta vain passiivises-ti vastaan, vaan sitä rakennetaan itse. Behavioristinen tiedonkäsitys koostuu objektiivisen tie-donkäsitksen pohjalta. Siihen sisältyy ajatus tiedon siirrettävyydestä. Tällöin tiedon ajatel-laan olevan valmista sellaisenaan, joka voidaan jakaa sopivan kokoisiin osiin ja siirretään op-pijan päähän. (Tynjälä 1999, 24-26, 29)

Käsitys oppimisesta on vaihdellut ja erilaisten **oppimiskäsitysten** koulukuntia on useita. Yleensä vastakkain ovat olleet opettajajohtoiset ja oppilasjohtoiset oppimiskäsitykset. (Giles ym. 2006) Oppimiskäsityksillä on merkitystä opettajan ja oppilaan rooleihin toimijoina sekä siihen, millaisia oppimistuloksia halutaan saada (Patrikainen 1999, 58, Kannas 2005a). Beha-vioristinen oppimiskäsitys käsittää oppimisen tapahtuvan ärsyke-reaktiokytkentöjen muodos-tumisen kautta. Tällöin oppimista voidaan säädellä ulkoa käsin vahvistamalla esimerkiksi palkitseamalla. (Tynjälä 1999, 29-31) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti tapahtu-vassa opetuksessa opettajan merkitys on suuri, sillä opettaja jakaa oikeaksi ajateltua tietoa oppijalle (Kauppila 2007, 20). Behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen opetus sopii mo-nien perustaitojen opetukseen suurille ryhmille (Uusikylä & Atjonen 2007, 142-143). Beha-vioristisessa oppimisessa oppilaalle annetaan tietoja pienissä osissa ja vähitellen edetään suu-rempiin kokonaisuuksiin. Oppilaille opetetaan oppikirjojen mukaista tietoa selkeästi ja palau-tetta antaen. (Snowman & Biehler 1997, 301) Tämän oppimiskäsityksen heikkoutena on esi-tetty oppilaan vähäinen vastuu oppimisestaan ja vuorovaikutuksen mekanisoituminen (Uusi-kylä & Atjonen 2007, 142-143).

Humanistinen oppimiskäsitys painottaa oppimiskokemusten reflektointia ja opiskelijan itse-ohjautuvuutta. Oppimisessa on tärkeää oppijan omaehtoinen kokeilu ja johtopäätösten teko sekä luovuus. Oppimisprosessissa korostetaan oppijan omia kokemuksia ja niihin liittyneitä sosiaalisia suhteita, systemaattista ajattelua ja ongelmanratkaisua sekä aktiivista kokeilua ja käytännön toimintaa ihmisten kanssa monipuolisissa ympäristöissä ja tilanteissa. (Kauppila 2007, 29-31)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä huomio kiinnittyy kognitiivisiin prosesseihin eli muistamiseen, havaitsemiseen, ajattelemiseen ja päätösten tekemiseen. Tässä oppimiskäsityksessä oppija on aktiivinen ja tavoitteellinen tiedon vastaanottaja, käsittelijä, tulkitsija ja prosessoija. Oppiminen ilmenee kokemusten muuttumisena. (Uusikylä & Atjonen 2007, 143) Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa opettajan tehtävä on auttaa oppilaita ymmärtävään ajatteluun eli luokittelemaan ja analysoimaan. Opiskelu voidaan yhdistää tosielämän tilanteisiin. Lisäksi oppilasta herätellään ilmiöiden tutkimiseen. (Snowman & Biehler 1997, 358)

Konstruktivismi (taulukko 4) korostaa oppimisen olevan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa tämä tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemusten pohjalta. Oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja vaan aktiivinen toimija ja merkitysten rakentaja. Konstruktivismi sisältää erilaisia painotuksia. Kognitiivisessa konstruktivismissa painotetaan oppijan tietorakenteiden ja mentaalisten mallien muutosta. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä, jota korostetaan erityisesti sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa. (Tynjälä 1999, 39) Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä.

Taulukko 4. Konstruktivismin keskeisiä pedagogisia seurauksia Tynjälän (1999, 61-67) mukaan

- Oppijan aktiivisuuden merkitys ja opettajan roolin muuttuminen oppimistilanteen järjestäjäksi siten, että se tukee oppijan oppimisprosessia
 - Oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana
 - Metakognitiivisten taitojen kehittäminen siten, että oppijaa ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itesäätelyyn
 - Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen, sillä vain ymmärretty tieto on mielekästä, merkityksellistä tietoa
 - Erilaisten tulkintojen huomioon ottaminen, käytetään sellaisia opetusmenetelmiä, joissa oppijan erilaiset tulkinnat joutuvat kohtaamaan toisten oppijoiden tulkinnat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
 - Faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen. Painopiste siirtyy faktojen nimeämisestä kuvaamiseen, selittämiseen, syy-seuraussuhteiden analysointiin, arviointiin ja kritisointiin.
 - Oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottaminen
 - Monipuolisten representaatioiden kehittäminen tiedon kytkemisellä monenlaisiin konteksteihin, erilaisia esitystapoja ja oppimistehtäviä käyttämällä
 - Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen hyödyntämällä yhteistoiminnallisia oppimismuotoja
 - Uusien arviointimenetelmien kehittäminen
 - Tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen
 - Opetussuunnitelman kehittäminen, tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taitojen kehittäminen
-

4.2 Menetelmä on osa oppimisprosessia

Edellä esitetyt käsitykset ihmisyydestä, tiedosta ja oppimisesta ilmentyvät opetusmenetelmän valinnassa (Svedbom 2005). Opetusmenetelmiä pidetään yhtenä opetustyön tärkeimmistä osa-alueista (Rauste Von Wright ym. 2003, 204). Hyvä opetus toteutetaan asian opettamiseen soveltuvilla työtavoilla (Palmberg 2005). Työtapojen eli opetusmenetelmien avulla opettaja organisoii opetuksen ja pyrkii edistämään oppimista (Vuorinen 2005, 63). Vastuu työtavoista on opettajalla. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa opetusta, sillä opetuksella on aina tietyt tavoitteet. Täten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa valitsemaan myös parhaat mahdolliset työtavat opetukseensa (taulukko 5). (Palmberg 2005)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 17) mukaan oppiaineessa tulee käyttää monipuolisesti sille ominaisia menetelmiä, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista. Työtapojen tarkoituksena on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelman ratkaisun taitoja sekä sosiaalisuutta, osallistumista ja työskentelytaitoja. Myös tietotekniikan ja viestintätekniiikan taitojen kehittäminen on huomioitava. Työtapojen tulee mahdollistaa ikäkauteen sopiva luova toiminta, elämykset ja leikki. (POPS 2004, 17)

Taulukko 5. Työtapojen valintaan vaikuttavia tekijöitä (POPS 2004, 17)

Työtapoja valikoidessa tulisi huomioida, että ne

- virittävät halun oppia
 - ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti
 - edistävät jäsenyteen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista
 - kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja
 - tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista
 - edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista
 - kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten
 - auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen
 - kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa.
-

Oppimisen tavoitteiden mukaiset työtavat edesauttavat viihtyvyyden, vireyden ja osallistuvuuden luomisessa oppimisprosessissa sekä mahdollistavat oppimisen myös erilaisille oppijoille. Työtapojen valintaan vaikuttaa yleensä myös opettajan omat tavat ja mieltymykset sekä hänen käsityksensä oppimisesta. (Palmberg 2005) Vuorisen (2005, 71) mukaan työtavan valintaan vaikuttavat ensisijaisesti opetuksen tavoitteiden lisäksi opettajan valmiudet, oppimateriaalit, välineet, tila ja aika sekä opetettava ryhmä ja sen motivaatio. Työtapojen valinta vaikuttaa siihen, miten opetus järjestetään ja miten esimerkiksi oppilaat sijoitetaan opetustilaan (Palmberg 2005). Opetusmenetelmä, jonka tuloksena opiskelu on konkreettista, vaihtelevaa, sosiaalisuuteen ja aktiivisuuteen ohjaavaa, huomioi oppilaiden yksilölliset erot sekä mahdol-

listaa palautteenannon sekä ryhmälle että opettajalle, antaa hyvät edellytykset oppimiselle. (Vuorinen 2005, 63)

4.3 Terveystiedon ja seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiä

Opetusmenetelmiä voidaan luokitella useilla eri tavoilla (esim. Kupias 2004, Palmberg 2005, Vuorinen 2005, Pruuki 2008). Luokitteluperusteena voi olla esimerkiksi eri toimijoiden aktiivisuus kuten opettajajohtoinen ja oppilaslähtöinen. Terveystiedon opetuksessa tulee hyödyntää monipuolisesti oppilaita aktivoivia, toiminnallisia opetusmenetelmiä sekä auttaa oppilaita rikastuttamaan kognitiivisia tietorakenteita, jotta oppilaat voivat käsitellä tietojaan ja kokemuksiaan kriittisesti ja aktiivisesti. (Kannas 2005a) Opetusmenetelmillä on tärkeä rooli seksuaaliopetuksessa (Nummelin 2000, 27). Nummelinin (2000, 27) tekemän yhteenvedon mukaan opettajajohtoista ja opettajakeskeisiä opetusmenetelmiä tehokkaammiksi on tutkimusten mukaan todettu sosiaalisen oppimisen teorioihin nojaavat opetusmenetelmät. Näissä opetusmenetelmissä harjoitetaan paljon yhteistoimintaa ja oppilas on aktiivinen toimija. Lisäksi sosiaalisen oppimisen teorioihin nojaavissa opetusmenetelmissä ollaan sidoksissa vahvasti oppilaiden elämämaailmiin. Seksuaalikasvatuksessa käytetyimmät opetusmenetelmät ovat olleet keskustelut ja luentotyylinen opetus. Myös videoita on käytetty usein. Muut menetelmät kuten rooliharjoitukset, draama tai vierailut koulun ulkopuolisiin kohteisiin ovat olleet vähäisiä. (Liinamo 2000, 227) Nykäsen (1999) mukaan seksuaaliopetus tarvitsee erityisesti toiminnallisia menetelmiä, mutta myös vaihteleva muiden menetelmien käyttö auttaa erilaisten oppijoiden oppimista. Perinteiset opettajajohtoiset opetusmenetelmät eivät välttämättä ole tehokkaita ihmissuhteisiin, seksuaalisuuteen, arvoihin ja arvostuksiin liittyvä oppisisällöissä (Jokinen 2006).

4.3.1 Opettajajohtoisia opetusmenetelmiä

Tässä työssä esittelen opetusmenetelmiä, joita voidaan hyödyntää myös seksuaaliopetuksessa.

Esittävä opetus sisältää yleensä luentoja, esitelmiä, puheita tai alustuksia, joita havainnollistetaan eri keinoin. Opetus tapahtuu yleensä opettajan johdolla. Esittävä opetus on käytössä yleensä kun halutaan opettaa isoa joukkoa ihmisiä. Opetusmenetelmänä se ei vaadi paljon opetustilaa eikä välineitä. Esittävä opetus on hyvä opetusmenetelmä, kun pyritään tiedollisiin tavoitteisiin sekä erilaisten kannanottojen ilmaisuun. (Vuorinen 2005, 78-79) Opettajajohtoi-

nen luennointi voi olla käytännöllinen ratkaisu esimerkiksi ryhmätyöskentelyä alustettaessa, jolloin esittävä opetus jää ajallisesti vähäiseksi. Sellaisenaan esittävä opetus ei varmista oppimista ja siksi on tärkeää liittää esittävän opetuksen rinnalle muita työtapoja kuten dioja, kuvia tai keskusteluita. (Palmberg 2005, Vuorinen 2005, 80, Pruuki 2008, 84) Kupias (2004, 45) nostaa esittävän opetuksen rinnalle aktivoivan luennon. Tällöin oppilaan aktiiviselle opitun työstämiselle annetaan mahdollisuus rohkaisten oppilasta tähän. Aktivoivan luennon oppimista edistää asiasisällön looginen eteneminen, ilmapiiri, vuorovaikutus ja palaute, tavoitteellisuus, motivaatio sekä asiakokonaisuuksien korostaminen. (Kupias 2004, 49-50) Oppilaantuntemus on esittävän opetuksen toteuttajalle tärkeää, jotta luennon sisältö vastaa kuulijaryhmän tarpeita. (Pruuki 2008, 82)

Opetuskeskustelussa edistetään oppimista vuorovaikutuksen avulla (Kupias 2004, 53). Keskusteleva luokkaopetus on hyvä lisä esittäväälle opetukselle. Siinä vuorottelevat opettajajohtoiset luentopätkät, opetuskeskustelu ja kyselevä opetus. Tällöin oppilaiden aktiivisuus kasvaa. Keskustelu sopii menetelmäksi, kun asiasisällön ymmärtäminen, tulkinta ja soveltaminen vaativat perusteellista käsittelyä. (Vuorinen 2005, 81-84) Kupiaksen (2004, 53) mukaan keskustelu on toimiva menetelmä, kun halutaan oppilaitten huomioivan toisten mielipiteitä, oppivan selvittämään ongelmia erilaisten käsitysten pohjalta, sekä parantamaan keskustelutaitoja ja oppimaan opetuksen asiasisältöä. Keskustelevassa luokka-opetuksessa opettajan tulee pohtia roolien jakoa. Opettaja voi toimia puheenvuorojen jakajana, mutta voi myös siirtää jollekin oppilaalle tämän vastuun. (Vuorinen 2005, 81-84) Opettajan tehtävä on huolehtia tasapuolisista puheenvuoroista ja rohkaista oppilaita aktiiviseen keskusteluun. Lisäksi opettaja tekee yhteenvetoja ja voi tuoda keskusteluun syvyyttä omalla asiantuntemuksellaan. (Pruuki 2008, 90)

Opetuskeskustelun osana toimiva **kyselevä opetus** on käytössä monimuotoisena kouluissa. Taitavat kysymykset ovat toimivat ajatuksen virittäjinä, mielenkiinnon ja motivaation herättelijöinä. Myöhemmin opetuksessa kysymyksiä voidaan käyttää aktiivisen pohdinnan aikaansaamiseksi tai kun halutaan tietää oppilaiden kokemuksia tai näkemyksiä. Opetuksen loppupuolella kysymysten avulla voidaan kerratta opittuja asioita tai arvioida opetusta. (Kupias 2004, 38) Kysymykset ovat joko avoimia tai suljettuja kysymyksiä (Pruuki 2008, 85). Taitavia kysymyksiä ovat selvät ja yksiselitteiset kysymykset. Myös oppija kysyjänä on työtapana, joka voi olla opettajan kysymyksiäkin tehokkaampaa. (Palmberg 2005) Keskustelevan luokka-opetuksen käytössä tulee huomata esimerkiksi ajan riittävyys ja osanottajien lukumäärä. Jos osanottajia on runsaasti, jää puheenvuorojen määrä niukaksi ja näin osa oppilaista jää pas-

siiviseen rooliin. (Vuorinen 2005, 85)

4.3.2 Oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä

Vuorisen (2005, 179, 180) mukaan **toiminnallinen** oppiminen on yhteisnimitys monille lähestymistavoille, joiden keskiössä on toiminta. Toiminnan avulla oppilas voi ilmaista asenteitaan ja mielipiteitään (Pruuki 2008, 130). Toiminnallisuutta voidaan harjoitella monin erin tavoin, esimerkiksi kilpailuilla, askartelulla, tutustumiskäynneillä ja retkillä. Pääperiaatteena on, että oppiminen tapahtuu tekemällä ja osallistumalla. Toimintaan liittyy usein sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta, mikä tukee oppimista. Oppiminen kohdistuu todelliseen elämään, jolloin teorian ja käytännön välinen kuilu kapenee. Monia elämän käytännön taitoja voi oppia vain tekemällä. Erityisesti yläkouluikäisten oppimisessa toiminnallisuus on kannattavaa, sillä toiminnallisuus tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden ilmaista itseään häiritsemättä työrauhaa ja mahdollistaa aktiivisen toiminnan. (Vuorinen 2005, 179, 180)

Draaman ja rooliharjoitusten ideana on tarjota oppilaalle mahdollisuus eläytyä toisen ihmisen rooliin näytelmän avulla (Kupias 2004, 106, Pruuki 2008, 132). Draaman tehtävä on luoda kouluun fiktiivisiä oppimisympäristöjä (Heikkinen 2005, 26). Sen avulla voidaan siirtyä menneisyyteen tai tulevaisuuteen ja harjoituksia voidaan hyödyntää muun muassa ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Menetelmän avulla voidaan harjoitella mitä tahansa tosielämän tilanteita. (Vuorinen 2005, 193) Kupiaksen (2004, 106) mukaan tositilanteita muistuttavissa kohtauksissa voidaan oppia käyttäytymistä toiminnan, harjoittelun ja havainnoinnin kautta. Roolien avulla voidaan kohdata erilaisia tunteita sekä käsitellä asenteita ja arvoja. Draama- ja rooliharjoitusten analysointi, yhteenveto ja harjoituksesta seuranneiden tunteiden käsittely ovat tärkeitä vaiheita parhaan lopputuloksen saamiseksi.

Ryhmätyömenetelmissä työskennellään joko pareittain tai isommissa ryhmissä (Kupias 2004, 75). Ryhmätyöskentelyssä oppilaille annetaan suuri vastuu työskentelyn toteutuksesta. Yhdessä työskenneltäessä tapahtuu kahdenlaista oppimista. Ryhmässä opitaan asioita, joita ryhmän tehtävänä on selvittää tai ratkaista. Lisäksi työskentelyprosessin aikana opitaan esimerkiksi yhteistoimintaa, vastuunottoa ja johtamistaitoja. Ryhmätyöskentely antaa parhaimmillaan monia valmiuksia arkielämää varten kuten perhesuhteisiin ja harrasteryhmiin. Lisäksi ryhmässä työskentelyn todetaan vaikuttavan voimakkaasti oppimisessa asenteisiin. Opetusmenetelmänä ryhmätyöskentely ei vaadi välineitä ja tilalta paljoa. Ryhmätöitä varten tarvi-

taan riittävästi aikaa ja opettajan hyvää organisointitaitoa. Työskentelyn onnistuminen riippuu paljon opettajan kyvyistä ohjata työskentelyä ja keksiä opiskelijoiden kannalta sopivia aiheita. (Vuorinen 2005, 92-95, 104) Ryhmätyöskentelymenetelmiä on kritisoitu levottomuuden ja työtehtävien epätasaisen jakautumisen vuoksi. Hiljainen osallistuminen voi johtua kulttuurisista ja persoonallisista syistä eikä välttämättä poissulje yksilön oppimista. (Remedios ym. 2008)

Yksilökeskeiset menetelmät mahdollistavat yksittäisen oppijan opiskella uutta ja työstää aktiivisesti oppimaansa (Kupias 2004, 59). Yksilöllinen työskentely on tavallisimmin kotitehtävien, kokeiden ja työkirjatehtävien muodossa. Yksilöllinen työskentely mahdollistaa jokaisen oppilaan taitojen mukaisen etenemisen. Näin ollen sen tukee sekä lahjakkaita että heikkokin oppilaita, koska työtapa mahdollistaa yksilöllisen ohjaamisen. (Vuorinen 2005 255, 107-110, Pruuki 2008, 80) Jos opetettavat aihealueet ovat henkilökohtaisia ja yksilön valintoja korostavia on myös tärkeää antaa tilaa henkilökohtaiselle pohdinnalle. Yksilöllinen työskentely korostaa oppilaan vastuunottoa omasta opiskelusta ja tekee oppilaasta itsestään päätoimijan oppimisprosesseissa. (Vuorinen 2005, 107-110) Yksilökeskeisessä työskentelyssä palautteen saaminen opettajalta tai muilta oppijoilta on tärkeää (Kupias 2004, 59).

Kuvallinen ilmaisu toimii opetuksessa oppimisen virittäjinä ja havainnollistajina. Lisäksi se herättää tunteita ja voi auttaa muistamisessa (Vuorinen 2005, 150). *Video* opetusmenetelmänä havainnollistaa ja johdattaa opetettavaan asiasisältöön. Videon katselu tehostuu, jos oppilaalle annetaan ennen videon katsomista kysymyksiä videon sisällöstä. Videon katseleminen on rajattava johonkin ja sen katsomisen jälkeen on hyvä käydä keskustelua oppilaiden kanssa sekä tehdä yhteenvetoa sen sisällöstä. Myös oppilaat voivat kuvata videoita esimerkiksi draamaa ja rooliharjoituksia apuna käyttäen. (Pruuki 2008, 122) *Kollaasi* tarkoittaa paperille tai pahville tehtyä sommitelmaa, jossa on kuvia, tekstiä ja mahdollisesti muita materiaaleja. Kollaasi tai posterit voidaan tehdä yksin tai ryhmässä ja se voidaan esittää muulle ryhmälle suullisesti. Lopuksi tuotosta pohditaan yhteisesti keskustellen. (Pruuki 2008, 122) Kollaasin avulla oppilaat voivat ilmaista vahvojakin mielipiteitä. Yleensä kollaasin tai posterin teko on nuorten oppijoiden mielestä mielekästä ja tekniikaltaan yksinkertainen toteuttaa. (Vuorinen 2005, 159)

4.4 Työtavat tavoitteiden saavuttamisen välineenä

Tärkein peruste opetusmenetelmän valinnassa on huomioida se tavoite, mihin opetuksella halutaan pyrkiä. Opetuksessa voidaan erottaa tiedon ja ymmärryksen tavoitteet, asenteiden ja kokemusten tavoitteet sekä taitojen ja valmiuksien tavoitteet. (Vuorinen 2005, 68-69) Terveystiedon opetuksella pyritään vaikuttamaan juuri tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja arvoihin (Kannas 2005a). Vuorisen (2005, 69) tekemän yhteenvedon (taulukko 6) mukaan esittävä, opettajajohtoinen luokkaopetus lisää kohtalaisesti oppilaan tietoja, mutta sen vaikutus asenteisiin ja taitoihin on heikko. Keskusteleva luokkaopetus taas soveltuu hyvin tietojen lisäämiseen ja vaikuttaa lisäksi asenteisiin ja taitoihin. Ryhmätyöskentelyn Vuorinen (2005, 69) esittää vaikuttavan hyvin asenteisiin ja kohtalaisesti tietoihin ja taitoihin. Yksilöllinen opetus taas soveltuu Vuorisen (2005) mukaan tietojen lisäämiseen sekä melko hyvin myös taitojen lisäämiseen, mutta toteuttaa heikosti asenteisiin liittyviä opetuksen tavoitteita. Kuitenkin Pruukin (2008, 33-36) mukaan esimerkiksi tiedon siirtämiseen ja toistamiseen liittyvät tavoitteet ilmentävät erilaista oppimiskäsitystä ja siten myös erilaista työtavan valintaa, kuin tiedon pohjimiseen, ymmärtämiseen ja kokeilemiseen liittyvät tavoitteet. Tällöin opetuksessa tulee huomioida opetuksen tavoitteiden mukainen työtapojen valinta.

Taulukko 6. Vuorisen (2005, 69) esittämä opetusryhmän koon mukaan määräytyneitten työtapojen vaikuttavuus tietoihin, asenteisiin ja taitoihin

Tavoitteet	Luokkaopetus (Esittävä)	Luokkaopetus (Keskusteleva)	Ryhmätyöskentely	Yksilöllinen opetus
Tiedot	Kohtalainen	Hyvä	Kohtalainen	Hyvä
Asenteet	Heikko	Kohtalainen	Hyvä	Heikko
Taidot	Heikko	Kohtalainen	Kohtalainen	Kohtalainen/hyvä

5 TERVEYSTIEDON OPETTAJUUS

Tässä luvussa kerron Suomen peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa työskentelevistä terveystietoa opettavista opettajista ja terveystiedon opettajuuteen kuuluvista kokonaisosaamisen osa-alueista.

5.1 Ketkä opettavat terveystietoa?

Terveystieto oppi-aineen itsenäistymisen vuoksi terveystiedon opettajan asema on muuttunut. Terveystietoa ovat kelpoisia opettamaan aineenopettajakelpoisuuden suorittaneet opettajat. Vuoden 2012 heinäkuun loppuun asti terveystietoa ovat oikeutettuja opettamaan yläkouluissa opettajat, jotka ovat kelpoisia antamaan biologian, kotitalouden, liikunnan tai yhteiskuntaopin opetusta tai lukiossa psykologian opetusta (Valtioneuvoston asetus 614/2001).

Terveystietoa ei aina ole opettanut pätevä terveystiedon aineenopettaja. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö antoi Stakesille tehtävän aloittaa vuonna 2006 yhteistyö Opetushallituksen kanssa, jonka tavoitteena oli kehittää säännöllisin aikavälein toistuvaa tiedonkeruuta, joka tuottaa vertailukelpoista tietoa terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Opetushallitus ja Stakes tutkivat koulujen terveystiedon opetusta keväällä 2007 esitutkimuksella, internetkyselynä, joka kohdistettiin koulujen rehtoreille ja/tai oppilashuoltoryhmille. Kyselyssä selvitettiin, ketkä kouluissa opettavat terveystietoa ja millä koulutuksella kelpoisuussiirtymävaiheen aikana. Lisäksi selvitettiin millaisia seikkoja opettajien valinnan taustalla on ja minkälaista yhteistyötä opetussuunnitelman valmistelussa on tehty. Kyselyissä tiedusteltiin myös terveystiedon opetuksen ajoittumista eri luokka-asteilla sekä yhteistyötahojen merkitystä opetuksen suunnittelussa. (Aira ym. 2007)

Esitutkimuksen tulosten mukaan 75 prosentissa kouluista terveystietoa opetti liikunnanopettajat. Yli puolet kouluista käytti terveystiedon opetuksessaan kotitalousopettajia ja lähes joka toisessa koulussa terveystietoa opetti biologian opettajia. Vain kuusi prosenttia vastanneista kouluista ilmoitti terveystiedon opettajansa olevan terveystiedon päätoiminen aineenopettaja. Hieman vajaat 15 prosenttia kouluista sen sijaan käytti terveystiedon opetukseen terveystiedon tuntiopettajaa. Muita terveystietoa opettavia henkilöitä olivat luokanopettajat, historian- ja yhteiskuntaopin-, uskonnon ja psykologian opettajat. Valtaosassa kouluja (61 prosenttia) ei

ollut yhtään terveystietoon päteväitynyttä opettajaa. (Aira ym. 2007)

5.2 Terveystiedon opettajuuden kokonaisosaaminen

Jyväskylän yliopistossa koulutetaan terveystiedon aineenhallinnan omaavia opettajia (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 358). Terveystiedon aineenhallinta on sisällytetty terveystieteiden monitieteiseen opintokokonaisuuteen, jonka tarkoituksena on antaa ammatillisen kehittymisen eväät myös koulutuksen jälkeiselle työuralle. Opetussuunnitelman tavoitteena on, että opiskelija saa työn vaatimuksia vastaavan kokonaisosaamisen. Kokonaisosaaminen (kuviokuva 2) koostuu tutkivasta otteesta, sisällöllisestä aineenhallinnasta, pedagogisesta ja vuorovaikutuksellisesta osaamisesta, eettisestä osaamisesta ja itsetuntemuksesta, oppilaantuntemuksesta sekä toimintaympäristön tuntemuksesta. (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 358) Terveystiedon opettajalta vaaditaan monipuolista osaamista, jotta hän voi edistää ja tukea oppilaan oman käsityksen syntymistä terveestä elämästä ja terveestä yhteiskunnasta (Jensen 2000).

Kannaksen (2005b) mukaan **tutkiva ote** tarkoittaa tutkivaa mielenlaatua terveystiedon opetuksen kehittämisessä. Tarkoituksena on, että opettaja seuraa päivittyvää tutkimustietoa ja työskentelee näyttöön perustuen. Näyttö voi tutkimustulosten lisäksi olla esimerkiksi omiin tai työtovereiden kokemuksiin perustuvaa. Tutkivan otteen näkemys sisältää ajatuksen siitä, että opettaja ei omista kaikkea tietoa, vaan tieto muuttuu jatkuvasti (Niikko 2007). Erityisesti terveystieteellinen tieto on jatkuvasti muuttuvaa (Kannas 2005a). Lisäksi tutkiva ote opettajan työssä tarkoittaa reflektointia ja edellyttää täten oman työn jatkuvaa tarkastelua (Hovila 2008). Itsensä kriittinen tarkastelu mahdollistaa opettajana kehittymisen. Käytännöllinen ja teoreettinen ymmärrys auttaa opettajaa perustelemaan opetustyönsä ratkaisuja, mikä on tutkivan otteen tarkoituksena. (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 358-359)

Opettajan työn perusta on **sisällöllisessä aineenhallinnassa** (Luukkainen 2004, 267). Jotta opettaja omaa riittävän sisällöllisen aineenhallinnan opettajan tulee perehtyä terveystiedon monitieteiseen tietopohjaan (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelman perusteet 2007, 359). Opettajan tärkeä tehtävä on karsia valtavasta tietomäärästä olennainen, sillä opetussuunnitelma on sisällöltään laaja terveystietoon varattuun tuntimäärään nähden (Kannas 2005b). Lisäksi opettajan on ymmärrettävän ajan tasalla pysymisen merkitys opetustyötä aja-

tellen (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359). Ajan tasalla pysyminen terveystietämyksen muuttuessa jatkuvasti vaatii sekä opettajalta että opettajien koulutukselta paljon (Välimaa 2004).

Opettajan **pedagoginen osaaminen** koostuu oppimisen teorioiden, erilaisten oppimistilanteiden ja opetus- ja viestintätapojen tuntemuksesta sekä käytännön taidoista. Opettajan on tärkeää sisäistää oppiaineen pedagoginen olemus sekä terveystiedon didaktiikka. (Kannas 2005b, Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359) Hallitseamalla oppiaineen erityisolemusta opettaja pystyy perustelemaan oman opetustyönsä ratkaisuja (Meri 2002). Välijärvi (2006) kuvaa opettajaa ”pelinrakentajaksi”, jonka vaikuttavuus perustuu siihen, kuinka hyvin hän onnistuu luomaan monista mahdollisuuksista oppilaiden kehitystä ja oppimista tukevan oppimisympäristön. Seksuaaliopetuksen opetushaasteet vaativat erityistä hienovaraisuutta, tunneälykkyyttä ja pedagogisia taitoja herkän aiheen vuoksi (Kannas 2005b, Jokinen 2006).

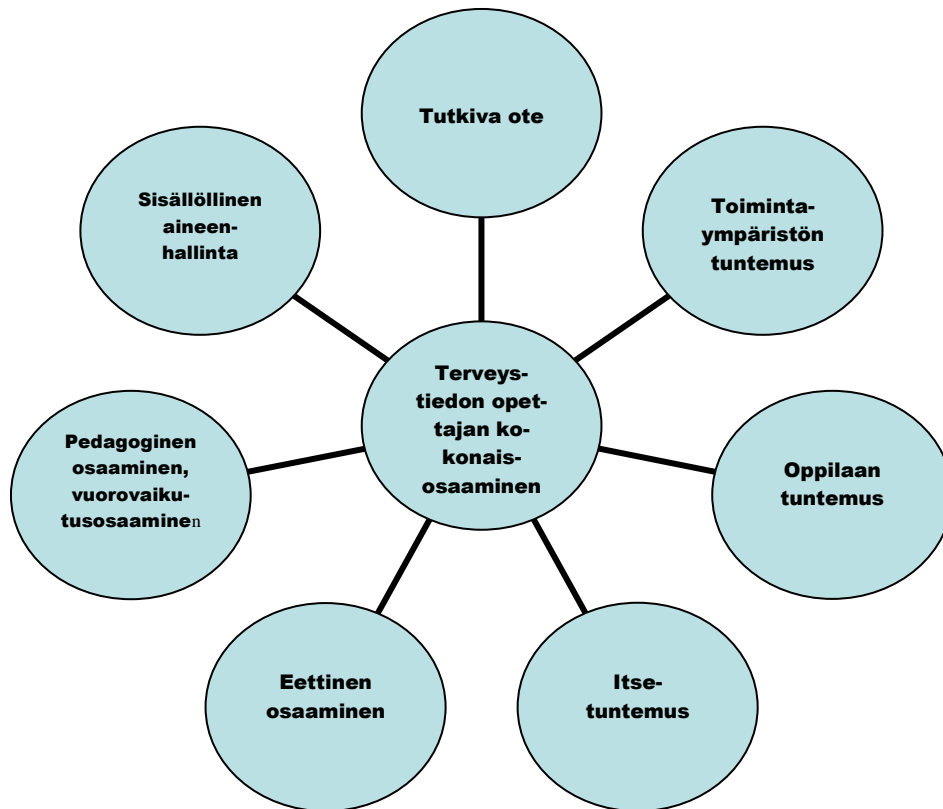
Opettajan työ on luonteeltaan sosiaalista ja vuorovaikutukseen perustuvaa (Välijärvi 2006). **Vuorovaikutusosaaminen** on tärkeää laadukkaan oppimisen mahdollistamisen kannalta (Keurulainen 2006). Kannas (2005b) toteaa opettajan hyvien vuorovaikutustaitojen olevan edellytys koulun arjen monimuotoisissa tilanteissa selviämiseksi. Koulussa erilaisten ryhmien toiminta ja yhdessä päättäminen ja tekeminen ovat tärkeässä roolissa (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359).

Terveystieto-oppiaineessa opetettavat asiat ovat usein henkilökohtaisia ja sisältävät paljon arvopohdintaa (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359). Opetuksessa tarvitaan **eettistä osaamista**, mikä ei kuitenkaan ole yksiselitteistä nyky-yhteiskunnassa, jossa moraalikäsitteet ovat pirstaloituneet eikä kasvatustyölle ole selviä perusteita (Atjonen 2004, 13). Eettisyys tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ensisijaista huomioimista opettamisessa. Lisäksi opettajan esimerkillä oppilaat voivat oppia miten olla eettinen. (Luukkainen 2004, 63, 143) Skinnarin (2004, 164) mukaan eettinen osaaminen on toisten ja oman ominaislaadun mukaan toimimista. Terveystiedon opettajalta vaaditaan tahdikasta lähestymistä sekä valmiuksia pohtia omia eettisiä näkemyksiään (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359).

Opettajan itsetuntemus. Oman maailmankuvan ja arvoperustan tunteminen on tärkeää. Opettajan on syytä tunnistaa oma opetus- ja oppimisteoreettinen viitekehysensä, jonka pohjalta opettaja rakentaa oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsityksensä. Tämä on tärkeää opettajan työssä jaksamisen ja kehittymisen kannalta. Opettajan olisikin hyvä aika ajoin pysähtyä pohtimaan millainen on ihmisenä ja opettajana. (Kannas 2005b, Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359) Terveystieto on sekä oppilaalle että myös opettajalle erityisen henkilökohtainen oppiaine. Opettajalla on omat kokemuksensa terveydestä, sairaudesta ja kuolemasta. (Kannas 2005b) Lisäksi terveystieteiden tutkimukset liittyvät paljon arvoihin, joten opettajan on oltava tietoinen omista arvoista ja asenteista. Opettajan työskentelee aina omalla persoonallaan ja käyttää opetuksessaan itselle sopivia lähestymistapoja. Opettajan tulisi myös kehittää omaa osaamistaan opetuksen parantamiseksi. (Välmaa 2004)

Oppilaantuntemus ja hänen elämässään ajankohtaisten asioiden tiedostaminen tulee näkyä terveystiedon opetuksessa, sillä opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee kummuta oppilaan arjesta (Kannas 2005b). Opiskelijan tulee saada opettajakoulutuksensa myötä eväitä oppilaan tuntemisen parantamiseen (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359). Terveystiedon opettajan on tunnettava oppilaan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemuksia, arvostuksia ja toiveita käsittääkseen miten oppilas ymmärtää ja tulkitsee opetusta. Opettajan tulisi myös tuntee nuorisokulttuurien perusteita ja ymmärtää niiden asettamia vaatimuksia opetusprosesseille. (Svedbom 2005) Opettajan oppilaan tuntemus helpottuu avoimella, aidosti kiinnostuneella ja kuuntelevalla työotteella sekä oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä käyttämällä. Myös terveystottumuksia koskevan tutkimustiedon päivittäminen lisää tietoa oppilaiden tarpeista. (Tyrväinen 2005)

Toimintaympäristön tunteminen on tärkeää, jotta opettaja ymmärtää koulun tehtävän perheen ja muiden instituutioiden tukemisessa (Kannas 2005b, Jyväskylän yliopiston Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2007, 359). Opettaja on oman kouluyhteisönsä jäsen. Lisäksi opettajan ja kouluyhteisön toimintaympäristö koostuu vuorovaikutussuhteista paikallisen työelämän kanssa (Keurulainen 2006). Toimintaympäristön tunteminen sisältää ajatuksen siitä, että terveystieto ei ole vain yksittäinen oppiaine vaan osa terveyttä edistävää koulua (Kannas 2005b).



Kuvio 2. Terveystiedon opettajan asiantuntijuuden osa-alueet. Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma (2007, 359)

6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Tässä luvussa esittelen seksuaaliopetukseen liittyviä tutkimuksia.

6.1 Tutkimuksia koulun seksuaaliopetuksesta

Kontulan ja Meriläisen tutkimus (2007) seksuaaliopetuksen toteutustavoista toteutettiin vuosina 1996 ja 2006. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millä tavoin seksuaalikasvatusta toteutettiin uuden terveystieto-oppiaineen yhteydessä ja miten uudistus muutti koulun toimintaa seksuaalikasvatuksessa. (Kontula & Meriläinen 2007, 23, 50) Lisäksi koulun seksuaaliopetuksen toteutusta on tutkittu esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opinnäytetöissä. Näissä tutkimuksissa seksuaaliopetusta on tarkasteltu oppilaan näkökulmasta. (ks. esim. Järvinen 2007, Laakso 2008, Selin 2009)

Kontulan ja Meriläisen (2007, 50) tutkimuksen mukaan kymmenen vuoden aikana (1996-2006) ei ollut tapahtunut suuria muutoksia opetusmenetelmien käytössä. Opetusmenetelmät eivät olleet tutkimuksen mukaan muuttuneet monipuolisemmiksi. Järvisen (2007) tutkimuksen mukaan lukioikäiset oppilaat toivoivat, että yläkoulun seksuaaliopetuksessa käytettäisiin useita eri työtapoja. Myös Laakson (2008) tutkimuksen mukaan oppilaat haluaisivat, että jokaisella oppitunnilla vaihdeltaisiin opetusmenetelmiä, eikä opetus oli aina samanlaista.

Verrattuna kymmenen vuoden takaisin tuloksiin hieman enemmän käytössä olivat olleet perinteisen luokkaopetuksen rinnalla käydyt yhteiset **keskustelut** (Kontula & Meriläinen 2007, 50-51). Laakson (2008) tutkimuksessa oppilaat pitivät keskustelua miellyttävänä opetusmenetelmänä ja toivoivat sitä selkeästi eniten opetusmenetelmäksi seksuaaliopetukseen. Nuoret toivat esille myös sen, että keskustelun ei tarvitse tapahtua koko luokan kesken, vaan sitä voidaan toteuttaa myös erikokoisina ryhminä. Pienten ryhmien nähtiin rohkaisevan jokaista oppilasta puhumaan. (Järvinen 2007, Laakso 2008) Kontulan ja Meriläisen (2007, 51) mukaan myös **pari- ja pienryhmätyöskentely** olivat lisääntyneet hieman kymmenen seurantavuoden välillä. Järvisen (2007) tutkimuksessa nuoret pitivät ryhmätöistä ja näkivät ryhmätyöt yhteishenkeä vahvistavina tekijöinä.

Draamaharjoitusten käyttö oli seksuaaliopetuksessa hieman useammin käytössä vuonna 2006 kuin verrattuna kymmenen vuoden takaisin tuloksiin (Kontula & Meriläinen 2007, 52). Oppilaat ilmaisivat kiinnostuksensa tosielämään perustuvien näytelmien tekemisessä. Niiden avulla nuoret toivoivat voivansa harjoitella muun muassa kieltäytymisen taitoja. (Järvinen 2007)

Pienryhmäopetus opetusmenetelmänä oli vähentynyt. Joka toinen koulu ilmoitti, että ei koskaan ollut käyttänyt pienryhmäopetusta. Myös **esitykset ja esitelmät** olivat vähentyneet. (Kontula & Meriläinen 2007, 50-52) Järvisen (2007) mukaan nuoret pitivät tärkeänä opetusmenetelmänä saada pitää esitelmiä toisille.

Noin 90 prosenttia kouluista ilmoitti hyödyntäneensä sähköisiä tietolähteitä kuten **tv-ohjelmia, filmejä, videoita, DVD:tä tai internetiä**. Yli puolet oli käyttänyt videoita tai DVD:tä. Neljäsosa kouluista oli hyödyntänyt tv-sarjoja, opetusohjelmia ja/tai internetiä. (Kontula & Meriläinen 2007, 50-52) Selinin (2009) varhaisnuorille suunnatussa tutkimuksessa nuoret olivat kiinnostuneita etsimään internetistä seksuaalisuuteen liittyvää tietoa itsenäisesti sekä toivoivat opettajien näyttävän sopivia verkkosivustoja oppitunneilla. Lisäksi varhaisnuoret toivoivat opettajien sekä terveydenhoitajan kertovan hyvien seksuaalisuutta käsittelevien sivustojen osoitteita oppilaille. Muista sähköisistä tietolähteistä nuorten on todettu pitävän videoita hyvinä opetusmenetelminä. Nuoret kuitenkin toivoisivat videoiden olevan uusia ja nykyaikaisia. (Järvinen 2007, Laakso 2008)

Viidesosa kouluista ilmoitti, ettei ollut lainkaan hyödyntänyt seksuaaliopetuksessa **verkkoavusteista oppimista tai pelejä**. Vain muutama prosentti oli käyttänyt niitä opetuksen osana useasti. (Kontula & Meriläinen 2007, 50-52) Järvisen (2007) mukaan oppilaat olisivat kiinnostuneita hyödyntämään tietokoneita seksuaaliopetuksessa.

Kouluista 12 prosenttia oli lukuvuoden 2005-2006 aikana järjestänyt seksuaaliterveyteen liittyvän **teema- tai tapahtumapäivän tai -viikon**. Seksuaaliasiat liitettiin useimmiten terveyteen, turvallisuuteen tai päihteisiin liittyviin tapahtumiin. (Kontula & Meriläinen 2007, 50-52) Nuorten mielestä seksuaaliopetus voisi näkyä muutenkin kuin seksuaaliopetuksen tunneilla. Nuoret ajattelivat koko koulun yhteisen, terveyteen liittyvän teemapäivän olevan kiinnostava. Sen katsottiin tarjoavan mahdollisuuden suunnitella, toteuttaa, ja myös itse tutustua erilaisiin terveyteen liittyviin asioihin. Lisäksi yhdessä tekemisen uskottiin vahvistavan koko koulun

yhteishenkeä ja terveyttä edistävää kulttuuria. (Järvinen 2007) Nuoret kuitenkin toivoivat, että teemapäiviin tai -viikkoihin paneuduttaisiin kunnolla, jotta asioita ehtisi tarkastella monesta näkökulmasta (Laakso 2008).

Koulujen **vierailuja** muihin palveluita tarjoaviin organisaatioihin oli merkittävästi vähennetty vuosien 1996-2006 välisenä aikana (Kontula & Meriläinen 2007, 50-52). Järvisen (2007) ja Laakson (2008) tutkimusten mukaan nuoret kuitenkin haluaisivat toteuttaa vierailuja eri tahoihin, erityisesti ehkäisyneuvola kiinnostaisi heitä. Nuorten mielestä vierailut erilaisissa terveydenhuollon yksiköissä vähentäisivät ennakkoluuloja. Lisäksi oppilaat pitivät mielenkiintoisena seksuaaliopetuksen menetelmänä **vierailijoiden** hyödyntämistä opetuksessa. Luotettavina vierailijoina pidettiin terveydenhuoltoalan ihmisiä. (Järvinen 2007) Vierailut eri tahoihin tai vierailijoitte käynti oppitunneilla olisi nuorten mielestä vaihtelua perinteiseen opetukseen (Laakso 2008).

Koulut olivat jakaneet **esitteitä** vuonna 2006 vähemmän kuin kymmenen vuotta sitten (Kontula & Meriläinen 2007, 52). Nuoret toivoivat esitteitä, joista he näkisivät avunhakupaikkojen yhteystiedot. Esitteiden toivottiin sisältävän tietoa abortista ja jälkiehkäisystä. (Laakso 2008) Kondomeja oppilaille oli jakanut 40 prosenttia kouluista, tämä on hieman laskenut verrattaisa kymmenen vuoden takaiseen tietoon (Kontula & Meriläinen 2007, 52).

Opettajat kaipasivat seksuaalikasvatuksen tueksi erilaisia havaintomateriaaleja. Muun muassa eri ehkäisyvälineitä sisältävä salkku oli toivomuksena usealla opettajalla. Kannatusta saivat myös tekopenikset kondomin käytön harjoittelua varten. Opettajat toivoivat tutkimuksessa myös tukea ja ideoita opetusmenetelmien käyttöön. Opettajat olisivat halunneet käyttää enemmän toiminnallisia opetusmenetelmiä. Myös lisärahoitusta ja muita resursseja ja tietoa asiantuntijoista sekä vierailupaikoista haluttiin lisää. (Kontula & Meriläinen 2007, 55)

6.2 Tutkimus seksuaaliopetusohjelman piirteistä

Kirby (2007a) on selvittänyt yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa seksuaalikasvatusohjelmien vaikuttavuutta ohjelmien keskeisten piirteiden mukaan. Kirby:n seksuaalikasvatusohjelmissa keskityttiin erityisesti ei-toivottujen raskauksien, sukupuolitautilien, niistä erityisesti HIV:n ehkäisyyn. Kirby (2007a) esitteli Internetissä olevassa katsauksessaan 17 piirrettä, jotka kuuluvat koulun laadukkaaseen seksuaaliopetukseen (taulukko 7). Nämä 17 kohtaa käsittelevät opetussuunnitelman laadintaa, opetussuunnitelman sisältöä ja sen toteutusta. Opetussuunnitelman laadinnassa tulisi käyttää Kirby:n (2007a) mukaan asiantuntijoita ja sen tulisi tähdätä selkeisiin tavoitteisiin. Opetuksen tulisi tapahtua helposti lähestyttävässä ilmapiirissä ja suosia oppilaskeskeisiä menetelmiä ja opetuksen tulisi kaiken kaikkiaan olla oppilaslähtöistä.

Taulukko 7. Suotuisan opetussuunnitelmapohjaisen seksuaalikasvatuksen piirteitä Kirby:n (2007a, 131) mukaan

-
- Opetussuunnitelman kehittämisessä hyödynnetään henkilöitä, joilla on asiantuntemusta teoriasta, tutkimuksesta, sukupuolesta ja seksuaaliopetuksesta.
 - Arvioidaan kohderyhmän tarpeet ja vahvuudet.
 - Perustetaan toiminta teoreettisiin lähtökohtiin. Tunnistetaan piirteet, jotka vaikuttavat kyseiseen käyttäytymiseen ja pyritään muuttamaan siihen vaikuttavia tekijöitä.
 - Suunnitellaan toiminta sopuinnussa yhteisön arvojen ja käytettävissä olevien voimavarojen kanssa (esim. henkilöstön aika, henkilöstön osaaminen, tilat ja tarvikkeet)
 - Esitetataan ohjelmaa
 - Keskitytään selkeisiin terveystavoitteisiin, ehkäisemään sukupuolitauteja/HIV:ta ja/tai raskauksia
 - Kohdennetaan ohjelma selkeästi tiettyihin terveyskäyttäytymistavoitteisiin, esimerkiksi seksistä pidättäytymiseen, kondomin tai muiden ehkäisyvälineiden käyttöön. Annetaan selkeitä viestejä tämän tyyppisestä käyttäytymisestä ja luodaan tilanteita, joissa voi kohdata tällaisia tilanteita ja käsitellään sitä kuinka kieltäytyä niistä.
 - Osoitetaan seksuaalisia psykososiaalisia riskejä ja suojaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat seksuaalikäyttäytymiseen (esim. tieto, riskit, arvot, asenteet, normit, ja itseluottamus) ja pyritään muuttamaan niitä.
 - Luodaan nuorille turvallinen ilmapiiri osallistumiseen
 - Sisällytetään ohjelmaan monia eri toimintoja riskitekijöiden ja suojaavien tekijöiden muuttumiseksi
 - Käytetään opetusmenetelmiä, jotka aktivoivat osallistumaan ja jotka auttavat oppilaita pohtimaan tietoja omalta kannalta
 - Hyödynnetään opetusmenetelmiä ja käyttäytymisviestejä, jotka ovat sopivia nuorten kulttuuriin, kehitysiikään ja seksuaalikokemukseen
 - Esitetään asiat loogisessa järjestyksessä
 - Varmistetaan tukea asianmukaisilta viranomaisilta, kuten terveysalan oppilaitokset tai yhteiskunnalliset järjestöt
 - Opettajia koulutetaan, seurataan, valvontaan ja tuetaan.
 - Nuorten osallistumiseksi pyritään järjestämään nuoria innostavaa toimintaa
 - Toteutetaan toiminta asianmukaisella tavalla
-

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttivat opetusmenetelmien valintaan yläkoulun seksuaaliopetuksessa. Lisäksi tarkastelin tutkimuksessa, mitä opetusmenetelmiä yläkoulun opettajat käyttivät seksuaaliopetuksessa. Selvitin tutkimuksessa myös opettajien toiveita ja tarpeita seksuaaliopetukseen soveltuvista opetusmenetelmistä.

Tutkimusongelmat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat seksuaaliopetuksen opetusmenetelmien valintaan?
2. Mitä opetusmenetelmiä yläkoulun opettajat käyttävät seksuaaliopetuksessa?
3. Mitä toiveita yläkoulun opettajilla on seksuaaliopetukseen soveltuvien opetusmenetelmien kehittämisen suhteen?

8 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen laadullista lähestymistapaa, aineiston keräämisprosessia, haastattelun teemarungon rakentumista, teemahaastattelun perusteita sekä aineiston analyysia.

8.1 Laadullinen lähestymistapa tutkimuksessa

Toteutin tutkimukseni laadullisella tutkimusotteella. Laadullinen tutkimusote sopi tutkittavan ilmiön eli yläkoulun opettajien kokemusten selvittämiseen, sillä laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan, ymmärtämään ja antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 61) Tutkimuksen aiheesta, opettajanäkökulmasta seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiin, löytyi niukasti aiempaa tietoa ja myös sen vuoksi laadullinen lähestymistapa tuntui sopivalta tutkimukseeni. Kylmän ym. (2003) mukaan laadullisen tutkimuksen avulla voidaan lisätä terveystieteellistä tietoa ja tuottaa teoreettisia kuvauksia ilmiöistä, joista ei ole aikaisempaa tietoa tai löytää näkökulmia ennestään tunnettuihin ilmiöihin.

Tutkimuksen aihepiiri ei ollut minulle ennestään erityisen tuttu. En ollut työskennellyt itse seksuaaliopetuksen opettajana tai seurannut läheltä opettajan työtä. Ainoa kokemukseni sek-

suaaliopetuksen opetusmenetelmistä oli oma kouluaikainen oppilasnäkökulma. Näin ennakkoolettamukset tutkimusaiheesta eivät olleet vahvoja. Laadullisen tutkimuksen avulla minulla oli mahdollisuus löytää uusia näkökulmia ja oppia aiheesta eikä pelkästään vahvistaa aikaisempia olettamuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 13-20)

Kuvasin tutkimuksessani laadulliselle tutkimukselle ominaista todellista elämää selvittäessäni yläkoulun opettajien kokemuksia seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan pyrin tekemään tämän mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja moninaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 157). Tätä tavoittelin valitsemallani aineistokeruumenetelmällä, teemahaastattelulla. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä tutkittava ilmiö on osallistujan näkökulmasta (Kylmä & Juvakka 2007, 28). Käyttämäni laadulliselle otteelle tyypillinen aineistokeruumenetelmä suosii ihmistä tiedon keruun välineenä ja näin tutkittavien oma näkökulma saatiin esiin monipuolisesti. Haastatteluiden myötä tutkittavien osallistuvuus lisääntyi. (Eskola & Suoranta 1998, 16-17)

Tutkimukseen osallistujat valitsin tarkoituksenmukaisesti, valitsemalla tutkimukseen opettajia, jotka opettivat työssään seksuaaliopetusta (Eskola & Suoranta 1998, 13-18, 32). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimukseen valitaan henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Kylmä & Juvakka 2007, 26). Tutkimuksen aineisto jäi kooltaan pieneksi. Aineisto oli kuitenkin riittävä laadulliselle tutkimukselle, jossa aineiston laatu korvaa määrän (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Tutkimuksen lähestymistapa oli aineistolähtöinen, mikä on tavallista laadullisessa tutkimuksessa. Aineistolähtöinen analyysi oli sopiva tutkimukseeni, sillä halusin tutkimuksellani saada perustietoa tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisen analyysitavan mukaan etenin tutkimuksessani yksittäisestä yleiseen. Tällöin analyysiyksiköt eivät olleet ennalta sovittuja tai harkittuja vaan valitsin ne aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 19)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen vaiheet eli aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen ja näiden erottelu toisiaan seuraaviksi vaiheiksi voi olla hankalaa (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tarkkaa aineistonkeruuprosessia ja aineiston käsittelysuunnitelmaa voidaan harvoin muodostaa etukäteen ja tutkimussuunnitelma onkin yleensä väljä ja kehittyvä (Kylmä ym. 2003). Myös minun tutkimussuunnitelmani oli joustava ja muu-

tin sitä olosuhteiden mukaisesti. Esimerkiksi aineiston kerääminen ei sujunut alkuperäisten suunnitelmien mukaan ja jouduin jatkamaan sitä aikataulusta poiketen pitempään kuin osasin etukäteen ajatella. Lisäksi jatkoin aineiston analyysia teemoittelusta tyypittelyyn, mitä en ollut etukäteen ajatellut tekeväni.

8.2 Aineiston kerääminen

Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelemalla seitsemää yläkoulun seksuaaliopetusta opettavaa opettajaa teemahaastattelun avulla. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat pohjoissuomalaisten yläkoulujen opettajista. Anoin tutkimusluvan pohjoissuomalaisen kaupungin koulupalvelukeskukselta keväällä 2008. Kaupungin koulupalvelukeskuksen päällikkö myönsi tutkimukselle tutkimusluvan, jonka jälkeen hankin opettajien yhteystietoja koulujen rehtoreiden avulla. Tämä jälkeen lähestyin kaupungin yläkoulun opettajia sähköpostitse ja osaa vielä myöhemmin puhelimitse. Opettajien tavoittaminen osoittautui yllättävän haastavaksi kevätlukukauden päättyessä ja päätin, että jatkan yhteydenottoja vielä syksyllä 2008, kun haastatteluja oli tähän mennessä tehty neljä. Syksyllä 2008 anoin koulupalvelukeskukselta uuden tutkimusluvan (liite 1), joka myönnettiin uudelleen. Syksyllä 2008 sain mukaan vielä kolme opettajaa. Tämän jälkeen lopetin yhteydenotot, sillä olin lähestynyt jo lähes kaikkia lähialueen kouluja eikä halukkaita haastateltavia näyttänyt enää löytyvän. Haastateltavia kertyi yhteensä seitsemän.

Esitetasin teemahaastattelun yhdellä opettajalla, jonka jälkeen en kuitenkaan muuttanut teemoja. En käyttänyt tätä haastattelua analyysin aineistossa. Varsinaiset haastattelut toteutin erään pohjoissuomalaisen kaupungin alueella vuoden 2008 aikana. Kysyin haastatteluihin suostuneilta opettajilta luvat haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja kasvoista kasvoihin ja nauhoitin ne. Lupasin osallistujille erillisen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista.

8.3 Teemarungon muodostaminen ja teemahaastattelu

Aineiston keräämisen menetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Ajattelin teemahaastattelun sopivan tämän tutkimuksen menetelmäksi, sillä se on sopiva tilanteisiin, jossa kohteena ovat arkaluontoiset aiheet ja tilanteisiin, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita tai perusteluja. (Metsämuuronen 2005, 226) Lisäksi teemahaastatte-

lun on todettu mahdollistavan haastateltavan mahdollisimman luonnollisen ja vapaan reagoinnin esitettyihin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 1988, 8). Haastatteluja varten rakensin haastattelurungon eri teemojen ympärille (ks. liite 2). Haastatteluteemat (taulukko 8) nousivat esiin kirjallisuuskatsauksen sisällöstä. Eskola ja Suoranta (1998, 79) toteavatkin, että teema-haastattelun teemat eivät synny ilman jonkinlaista tietoa tutkittavasta kohteesta.

Taulukko 8. Haastattelun teemat (teemarunko ks. liite 2)

-
- Opettajan tausta
 - Kasvatus ja opetus
 - Nuoren kehitys ja yläkoulu
 - Opetusmenetelmät
 - Opettajien kokemuksia
 - Kehittämisideoita
-

Korostin opettajille haastattelun alussa vastaamaan haastattelussa vain seksuaaliopetusta ajatellen. Teemat ohjasivat haastattelun etenemistä. Haastattelun joustavan kulun varmistamiseksi muodostin myös valmiita tarkempia ja yksittäisiä kysymyksiä teemojen mukaisesti. En antanut teemoja haastateltaville etukäteen vaan kerroin teemat haastateltaville haastattelun edessä.

Teemahaastattelua käytettäessä teemarungon laatiminen haastattelua varten on yksi tärkeimmistä tehtävistä. Teemahaastattelussa laaditaan etukäteen tietyt aihealueet ja alakäsitteet, joita haastattelussa halutaan käsitellä ja joihin haastattelukysymykset tarkentuvat. Haastattelut etenivät pääsääntöisesti teemojen mukaan, mutta jouduin myös hyppäämään joidenkin aihealueiden yli, kun haastateltava vastasi haluttuun kysymykseen jo aiemmin, jonkin toisen teeman yhteydessä. Teemahaastattelu ei siis ole tarkoin muodostettu ja järjestelty, mutta se ei myöskään ole täysin vapaa haastattelumuoto. Pyrin valitsemaan haastatteluun väljiä teema-alueita, jotta tutkittavan ilmiön kaikki osa-alueet tulisivat mahdollisimman monimuotoisina esille. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48, 66)

8.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin syksyllä 2008. Litteroin aineistot haastattelujen jälkeen ja tarkastin haastattelun ja kirjoituksen olevan yhdenmukaiset. Litteroitua aineistoa kertyi fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 yhteensä noin 80 liuskaa. Litteroinnin jälkeen luin aineistoa useaan kertaan. Koodasin haastattelut eri väreillä, jotta pystyin tarkastelemaan niitä rinnakkain, kuitenkin sekoittamatta haastateltavia keskenään. Lisäksi koodasin haastattelut lyhenteillä, esimerkiksi H1= haastattelu yksi, H2= Haastattelu kaksi jne. Näin eri haastattelujen vertailu keskenään oli mahdollista ja haastateltavat säilyivät nimettöminä.

Analyysin tarkoituksena on selkiyttää ja tiivistää aineistoa säilyttäen samalla aineiston sisältämä informaatio. Analyysillä pyritään myös tuottamaan uutta teoreettista tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin tarkoitus ei ole jäädä pelkästään aineiston kuvailemisen tasolle vaan tekstin tulee olla pelkistävää ja tiivistävää. (Eskola & Suoranta 1998, 138)

Analysoin aineiston aluksi teemoittelun keinoin. Teemoittelu on luonteva analyysitapa teema-haastatteluaineistolle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemoittelun analyysivaiheessa tarkastellaan usealle haastateltavalle yhteisiä, aineistosta nousevia piirteitä. Osa näistä piirteistä saattaa nousta teema-haastattelun teemoista, mutta näiden lisäksi esille nousee myös muita teemoja, jotka voivat olla lähtöteemoja kiinnostavampia. Teemat siis nousevat esiin aineistosta, eivätkä suoraan haastattelun teemarungosta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 173) Tutkimuksessani teemat muodostuivat litteroidun haastatteluaineiston usean lukemiskerran jälkeen. Teemojen muodostamisessa käytin hyväksi tekstikäsittelyohjelmaa keräämällä samaan aiheeseen liittyviä vastauksia toistensa läheisyyteen ja tarkastelemalla näiden yhteisiä piirteitä (Ks. Eskola & Vastamäki 2006, 42). Tutkimuksessa osa analyysivaiheen teemoista muodostui samankaltaiseksi kuin teemarungon teemat (seksuaaliopetuksen opetusmenetelmät, ideoita seksuaaliopetuksen kehittämiseen), mutta esimerkiksi pääteema (opetusmenetelmän valinta-perusteet) ja useat alateemat nousivat pelkästään aineistosta. Vaikka osa teemoista on lähellä teemarungon teemoja, koin tämän olevan luonnollista, sillä haastattelut käsitelivät samoja aiheita kuin teemarunkoon oli etukäteen suunniteltu ja näin teemarungon aiheista muodostui keskeisiä teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 173)

Teemoittelussa aineistosta tuodaan esiin tutkimusongelmien mukaisia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 176). Esiin nostetut teemat ovat aina riippuvaisia tutkijan tulkinnasta (Hirsjär-

vi & Hurme 2004, 173). Tämän tutkimuksen teemojen lomassa esitän näytteitä aineistosta eli sitaatteja. Sitaattien avulla pyrin vakuuttamaan lukijan siitä, että aineisto on todella ollut olemassa sekä niiden avulla havainnollistan myös teemoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pelkkä sitaattikokoelma ei kuitenkaan sinällään riitä analyysiksi vaan onnistuakseen teemoittelu tarvitsee myös teorian ja empirian vuorovaikutusta tutkimustekstissä (Eskola & Suoranta 1998, 176), ja siksi pohdintaosiossa tulokset esitetään myös aiemman tutkimustiedon valossa.

Teemoittelun jälkeen jatkoin analyysiä tyypittelyyn. Teemoittelu on luonnollinen pohja tyypittelylle, sillä tyypeissä esiintyy yleensä teemoittelun teemat ja aineisto vaatii jonkinlaista jäsentämisestä ennen tyypittelyä. Tyypittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja ryhmitellään aineistoa tyypeiksi, jotka ovat tiivistettyjä kuvauksia aineistosta. Aineistosta voi rakentaa esimerkiksi tyypillisen henkilökuvauksen. (Eskola & Suoranta 1998, 182) Tyypikkuvaukset ovat ikään kuin läpileikkauksia aineistosta, jotka tuovat esiin aineiston keskeisimmän sisällön. Yleensä tyypittelyssä muodostetaan tyypejä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia, joita aineistosta nousee. Tyypittelyssä voidaan kuitenkin etsiä myös poikkeavia seikkoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) Tässä tutkimuksessa muodostin tyyppit etsimällä yhdenmukaisuuksia opettajien haastatteluista. Otin kuhunkin tyypikkuvaukseen mukaan asioita, jotka esiintyivät suurella osalla tyyppiin sisällytettyjen haastateltavien keskusteluissa.

Tyypikkuvauksien perusteella huomataan millaisia tyypejä aineistosta nousee ja tyypejä voidaan helposti vertailla keskenään (Eskola & Suoranta 1998, 182). Päädyin tutkimuksessani tyypittelyyn, koska uskoin sen tuovan aineistoa laajemmin esille teemoittelun ohella. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 182) toteavat, että teemoittelua pidemmälle etenevä tyypittely kuvaa aineistoa laajemmin ja yleisemmin sekä on myös lukijaystävällisempi tapa tuoda esille aineiston sisältöä. Tyypittely vaatii aineiston aktiivista työstämistä ja päämäärätietoista toimintaa aineiston perusteelliseksi tiivistämiseksi. Aineiston tiivistämisen jälkeen tyyppit nimeetään kutakin tyyppiä parhaiten kuvaavalla tavalla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

9 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Esittelen tulokset ensin teemoittain ja tämän jälkeen kuvaan tyypit.

9.1 Teemat

9.1.1 Opetusmenetelmän valintaperusteet

Tekijöitä, jotka vaikuttavat opetusmenetelmän valintaan

Opettajat luettelivat haastatteluissa useita eri asioita, jotka vaikuttivat opetusmenetelmän valintaan. Useat opettajat kertoivat kiireen tunnun ja ajankäytön vaikuttavan ratkaisevasti opetusmenetelmien valintaan.

”Se, että mihin meillä on aikaa, et seki niinku aika paljo ratkasee. Ois kiva käyttää aikaa enemmän keskusteluun, mutta sitä terveystasvatustaki on niin vähä vuodessa ja aika paljon sitä materiaalia. Et se olis hyvä, et siihen seksuaalikasvatukseen vois käyttää niinku enemmän aikaa.” H2

”Kyllä siinä seki vaikuttaa, että joku asia päästään nopeempaa, että ku kuitenkin on monesti hoppu jo siinä vaiheessa lukukautta kun seksuaalisuusaihe on, että pitäis päästä nopeempaa eteenpäin.” H3

Ajan lisäksi myös ryhmä ja sen keskinäinen henki koettiin merkittäväksi tekijäksi opetusmenetelmän valinnassa. Jos ryhmässä oli eri kulttuurista tulevia oppilaita tai erityisopetuksesta integroituja oppilaita, menetelmien valintaan piti kiinnittää enemmän huomiota. Jos taas ryhmässä esiintyi nälvimistä, piti henkilökohtaisista asioista keskustelua välttää.

Ryhmän lisäksi yksittäinen yläkoululainen nuori ja hänen tarpeensa vaikuttivat opetusmenetelmän valintaan. Opetusmenetelmän valinnassa ajateltiin murrosiän alkua ja seksuaalisen kiinnostuksen heräämistä ja haluttiin näin pyrkiä hienotunteisuuteen opetuksessa. Lisäksi lähes kaikkia opettajia mietitytti tyttöjen ja poikien kehitykselliset erot. Opettajat totesivat sukupuolten välisiä eroja fyysisen kehityksen lisäksi myös henkisessä kehityksessä yläkouluvaiheessa. Kukaan opettajista ei kuitenkaan ollut eriyttänyt opetusta, vaan tytöt ja pojat opetettiin samassa ryhmässä, samanaikaisesti.

”Tytöt on ihan selkeesti kehittyneempiä ja tyttöjen ja poikien ero saattaa olla aika valtava, että tuota senku osais omassa opetuksessa ottaa huomioon nii seki ois jo. En tiää oisko hyvä, et ois tytöt erikseen ja pojat erikseen seksuaalikasvatuksessa.” H6

”Kyllähän tytöt kehittyä paljo nopeempaa niinku älyllisesti myös, nii että varsinki seiskalla, ku käyään seksuaaliasioita ni pojat on semmosia hihittäjiä. Siinäki se ajotus, et ihan turha pitää seiskan alussa vaan sitte mieluummin seiskan loppupuolella näistä asioista ni on jo vähä resursseja ottaa vastaan näitä asioita.” H4

Useaan otteeseen kerrottiin myös aiheen ja seksuaaliopetuksen sisältöalueen vaikuttavan opetusmenetelmän valintaan.

”Se varmaan on tuota niin, se aihe mikä on, jos se on seksuaalivalistuksesta tämmönen sukupuolitaudit tai ehkäsymenetelmät, ni voi olla ryhmätyöaiheita, mutta sitten tämmöset ekat kerrat ja seurustelu ja muu voi olla semmosta, ettei ne niinkö, se on semmosta opettajalähtöistä.” H6

”No tietenkin aihe.. Tai onks se nyt tärkeätä, että ne oppii kauheesti vai ajaako se takaa jotai muuta asiaa, vai onko se niinku oppimista.” H5

Haastatteluissa mainittiin myös se, että oppilaat halutaan laittaa ajattelemaan ja toimimaan itse, pyrittiin siis tietoisesti toiminnallisuuteen. Lisäksi myös koulutuksesta saadut vinkit ja muiden opettajien hyväksi havaitut opetusmenetelmät vaikuttivat opetusmenetelmien valintaan. Myös työuralla ja työkokemuksella kerrottiin olevan suurta vaikutusta. Opettajat hyödynsivät kokemuksen kautta hyväksi havaittuja opetusmenetelmiä.

Useat opettajat kertoivat oman työssä jaksamisen ja mielenkiinnon ylläpitämisen olevan yksi tärkeimmistä syistä opetusmenetelmien vaihtelevaan käyttöön. Eräs opettaja totesi, että vaihtelevuus on tärkeää vetäessä yksin samaa oppiainetta suurelle koululle. Opettajat pitivät myös itselle mielekkäämpänä menetelmänä vuorovaikutuksellista toimintaa, kuin vain pelkkää opettajajohtoista luennointia.

”No kyllä se lähtee siitä, että tuota ehkä siinä on tärkeimpänä se, että ite jaksaa. Että jos sitä vähä varioi, nii kuitenkin niin, että ne oppilaatki siinä oppii, kyllähän se ku on ainut joka sitä täällä tekee nii se tuo vähä sitte kanavia useampi sitten.” H1

”Oppilaitten takia ja itellekki paljo kivempaa, ku se, että mä latelisin sieltä edestä niitä tietoja. Että kyllä se on ihan molempien kannalta parempi mun mielestä. Mut kyl sitä nyt ensisijaisesti ajattelee, et niitten oppilaitten pitäs ne asiat oppia koska ne on kuitenkin niin tärkeitä asioita.” H3

”Ihan sen takia, että ite ei leipiinny..täytyy niinkö kokkeilla kaikkia, eihän kaikki aina onnistu, mutta sitten jos koko ajan vaan tekkee yhtä sammaa niin kyllähän se alakaa puulta maistumaan jossai vaiheessa.” H6

Luonnollisesti myös oppilaitten oppiminen ja erilaiset oppimistyyliä olivat suuressa roolissa opetusmenetelmien vaihtelevaan käyttöön. Useat opettajat kertoivat pohtivansa paljon, erilaisen oppijoiden tyyliä oppia, esimerkiksi näön ja kuulon avulla sekä lukemalla tai tekemällä. Opettajat pyrkivät myös antamaan erilaisia vaihtoehtoja samojen asioiden toteuttamiseen. Toisaalta opettajat totesivat kuitenkin erilaisten oppimistyylien huomioimisen vaikeaksi suurien ryhmäkokojen ja tätä kautta vähäisen oppilaiden tuntemuksen vuoksi.

”No silleen yritän vaihdella, et välillä tehdään käsillä ja välillä kuunnellaan ja välillä kirjotetaan, välillä piirretään ja välillä on vapaampaa, et aina sieltä löytys sitte jokaiselle jotakin.” H7

”Se on se peruskysymys, et millä tavalla opit..se viisasten kysymys, ei sitä kukaan varmaan oo vielä keksiny et millä tavalla oppii parhaiten.” H5

”Sit justiin, et ku on erilaisia oppijoita niin, et täytyy sit vähä vaihtelua siinä, et tuleeko sit näön tai kuulon tai minkä kautta.” H2

Yksi opettaja mainitsee myös opetussuunnitelman merkityksen opetusmenetelmien taustalla:

”Sitten OPS:n tavoitteiden perusteella pitää miettiä, et miten siihen päästäs, et riittääkö et käy sitä abstraktilla tasolla, että muovailaan ja muuta, vai pitääkö olla jotai faktaa mikä on pakko oppia.” H7

Opetusfilosofia

Haastattelun yksi teema oli kasvatukseen ja opetukseen paneutuva, jossa opettajat kertoivat käsityksiään opetusfilosofiastaan. Haastattelun perusteella voidaan sanoa, että opetusfilosofioiden kuvailu oli opettajille vaikeaa. Käsitteen tasolla opetusfilosofia oli hankala ymmärtää ja haastattelija kuvaili opettajille paikoin tarkastikin mitä käsitteellä tarkoitetaan. Myös aiheeseen liittyvä terminologia (ihmis-, tiedon-, oppimiskäsitys) oli unohtunut. Opettajien vastauksissa toistuivat kuitenkin samat asiat ja ne noudattivat pääsääntöisesti jotakin teoreettista suuntausta, vaikka kaikki opettajat eivät osanneetkaan nimetä tarkkaan omaa opetusfilosofiaansa. Muutama opettaja nimesi oman opetuksensa taustalla vaikuttavia käsityksiä. Tällöin opettajat puhuivat kokonaisuudessaan opetusotteestaan, eivätkä eritelleet ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä.

Lähes kaikilla opettajilla oli vahva näkemys siitä, että oppilaan tulee olla itse aktiivinen toimija, vaikka opettajat eivät osanneetkaan nimetä opetusfilosofiaansa. Aktiiviselle toimijalle opettajat pyrkivät antamaan valmiuksia hakea itse tietoa ja pohtia asioita omassa päässään. Jos oppilaat vielä jatkoivat tästä keskusteluun, kokivat opettajat oppimisen olevan mahdollista. Opettajan tuli tällöin toimia auktoriteettina, mutta kuitenkin olla mahdollisimman rento ja kaverillinen. Opettajien opetusfilosofia vaikuttaisi tällöin olevan lähinnä konstruktivismia, mutta vain yksi opettajista nimesi opetusfilosofiansa olevan nimenomaan konstruktivistista. Opetusfilosofiansa konstruktiviseksi nimennyt opettaja pyrki opetuksessaan vahvistamaan oppilaan kiinnostusta käsiteltävään aiheeseen ja motivoimaan oppilaitaan. Opettaja pyrki myös käyttämään työssään toiminnallisia opetusmenetelmiä ja nostamaan aiheita oppilaiden keskuudesta yleiseen keskusteluun.

”Kyllä se on se konstrukttiivinen elikkä kyllä oppilaan pitää niinku itse olla asioista kiinnostunu, ja itse niitä asioita päässään pohtia, et ei sitä voi niinku tietoa siirtää, et siksi niinku just paljo sitä tekemällä oppimista terveystiedossa sais olla.” H7

Eräs opettaja peräänkuulutti vuorovaikutuksen merkitystä sekä oppilaslähtöisyyttä oppimisessa. Opettaja pyrki opetuksessaan huomioimaan oppilasryhmästä nousevat kysymykset ja oppilaita askarruttavat asiat. Opettaja halusi myös luoda opetuksellaan luottavaisen ympäristön, jossa oppilaat uskaltaisivat ilmaista tarpeitaan. Tämä suuntautuneisuus kuulostaisi olevan lähinnä humanismia, mutta opettaja ei nimennyt filosofiaansa.

Muutama opettajista kuvaili opetusfilosofiaansa mahdollisimman humanistiseksi. He pyrkivät lähtemään oppilaan ehdoilla ja toteuttamaan kokeilevaa sekä tutkivaa otetta.

”Kokeilevaa, tutkivaa otetta yritän sinne ujuttaa, paljo niinku oppilaat tekee minunki asioita, niille annetaan porukassa joku aihe ja ne sitten opettaa sen muille.” H4

Toisaalta toinen humanistista käsitystä korostavista opettajista halusi vähentää oppilaaseen kohdistuvaa painetta ja vastuuta.

”Tosi humanisti lähestyminen, oikeestaan palannu sieltä konstruktivismi hössötyksestä vähä enemmän niinku takaspäin, se oli välissä niin kauhian paljo sitä vastuuta oppilaalle.” H1

Eräs opettajista halusi opetuksessaan huomioida jokaisen oppilaan yksilöinä. Hän pyrki työssään kannustamaan oppilaitaan ja kohtelemaan heitä tasapuolisesti. Opettaja pyrki työssään myös korostamaan yhteisöllisyyden ideaa ja yhdessä onnistumisen kokemusta. Tämä käsitys lienee lähinnä humanismia, jota opettaja ei kuitenkaan maininnut.

”Mä pyrin olemaan niin pitkälle ku suinkin ymmärrän ja ite tajuan mahollisimman tasapuolinen, että huomioin kaikki oppilaat tasapuolisesti ja yritän tukea niitä, jotka on vähä heikompia. Todella niinku yritän kannustaa niitä, joilla on vähä hankalampaa ja kehua myöski niitä, jotka osaa hyvin. Sitten semmosta yhteisöllisyyttä, että toinen tuetaan toisiamme ja semmosta yhdessä onnistumisen kokemusta.” H2

9.1.2 Seksuaaliopetuksen opetusmenetelmät

Opettajien asenne seksuaaliopetukseen ja opetusmenetelmiin

Kaikki opettajat ilmoittivat asenteensa seksuaaliopetukseen myönteiseksi ja seksuaalisuus sisältöalue nähtiin tärkeäksi.

”No mun mielestä sitä on kauheen kiva opettaa, ku se on semmonen aihe, että oppilaat kuuntelee.” H3

”Mie tykkään kovasti ja piän sitä semmosena positiivisen asiana, sitä on kiva opettaa. Harvoin oppilaat on niin äärettömän kiinnostuneita ku siinä. Et se on semmosta luontevan tuntusta ja helppoa.” H4

”Tosi myönteinen ja tuota kyl mä nään sen tosi tärkeäksi.” H1

Myös opettajien asenne opetusmenetelmiä kohtaan oli myönteinen. Opetusmenetelmät nähtiin tärkeäksi, vaikka omassa työskentelyssä nähtiin puutteita.

”Asenne eri opetusmenetelmiin... no kyllä mie nyt kokeilen kaikenlaista..minusta seki on aika myönteinen.” H1

”Mun mielestä siinä on niinku tärkeä, et siinä käytetään vaihtelevasti niitä eri menetelmiä.” H2

”No siinä vois sanoa, että se on ehkä se joka on hunningolla, voisin tehdä enemmänkin, kun on kuitenkin vaihtoehtoja.” H5

Koulutuksen antamat valmiudet seksuaaliopetukseen ja opetusmenetelmiin

Lähes kaikki opettajat kokivat, että koulutuksen antamat valmiudet seksuaaliopetukseen olivat heikot.

”No ei, ei sillon kyllä antanu minkälaisia. Ett ei varsinaisesti, tietenki jotai taustaa, mut hyvin vähän.” H1

”Hyvin pieni osa seksuaaliasioita, että ei kovinkaan häävit, semmosen pienen rungon ja ite on saanu kyllä paljo ite opiskella omatoimisesti.” H4

”Erittäin heikot, ei oikeestaan minkäänlaisista tämän teeman puitteissa” H5

Osa opettajista koki saaneensa hyvät valmiudet opetusmenetelmien monipuoliseen käyttöön, toiset taas eivät kokeneet saaneensa minkäänlaisia valmiuksia.

”Ei käyty, hyvin huonosti.” H5

”Kyllä ne aika monipuolisesti mentiin” H3

Opettajien käyttämät opetusmenetelmät

Opettajat ilmoittivat käyttävänsä seksuaaliopetuksessa useita eri opetusmenetelmiä. Kaikki opettajat ilmoittivat hyödyntäneensä useampaa kuin yhtä opetusmenetelmää. Käytetyin opetusmenetelmä oli opetuskeskustelut. Lähes kaikki opettajat ilmoittivat käyttäneensä ryhmä- ja parityöskentelyä yhtenä opetusmuotona. Keskustelujen sekä ryhmä- ja parityön tuottamaa vuorovaikutusta pidettiin positiivisena ja tärkeänä asiana oppimisen kannalta. Ryhmätöiden suhteen opettajat näkivät kuitenkin myös kielteisiä seikkoja. Ryhmätöiden ajateltiin aiheuttavan häiriötä ja vilkkautta sekä mahdollistavan osalle oppilaista passiivisen roolin toisten tehdessä kaikki työt.

”Ryhmätöissä on aina se vaara, et siellä yks tekee ja muut hölisee muuta.” H6

”Pareittainkin toimii paremmin ku isommis ryhmis, koska jos on isompi ryhmä, ni siellä on aina muutama semmonen joka ei tee mitään, et ne vain on siinä vähä niinku mukana, mut että sitten pareittain ne joutuu enemmän tehdä.” H3

Opettajat mainitsivat käyttävänsä myös toiminnallisia menetelmiä kuten seksuaali-alias, draamaharjoitukset, muovailuvahan hyödyntäminen ehkäisymenetelmien havainnoinnissa, kumihanskoilla havainnoiminen kondomin käytön merkityksestä sekä rastipistetyöskentely, väittely ja erilaisten postereiden teko. Opettajat pitivät toiminnallisia opetusmenetelmiä hyvinä oppimisen kannalta.

”Kyllä sitä aattelee, et mis ne joutuu ite käyttää sitä aivotyöskentelyä, ettei niille anneta vain tietoja valmiina vaan ne joutuu ite näitä mieltä ja pähkäillä ja tehdä mahdollisesti sitten jotai, koska kuitenkin ne joutuu ite sitä jotenki tehdä, ni sitten muistaa asioita jotenkin paremmin.” H3

Myös opettajajohtoista opetusta käytettiin. Opettajat kertoivat käyttävänsä toisinaan opettajajohtoista luennointia, jonka tukena oli kalvoja tai powerpoint-dioja. Opettajat olivat myös näyttäneet oppilaille erilaisia opetusvideoita. Lisäksi eräs opettaja mainitsi käyttäneensä kyselevää opetusta, jolloin oppilaat vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin. Opettajajohtoista opetusta perusteltiin sillä, että seksuaalisuus koettiin vaikeaksi aiheeksi eivätkä kaikki oppilaat uskalla osallistua kaikkeen toimintaan ja keskusteluun.

”Mutta se on niin arka aihe kuitenkin, että ei ne niinku oo valmiita muuta, että ne tykkää, että ne saa kuunnella ja kattoa sitte joitaki videoita ja jottai tämmöstä, että se on siinä mielessä seksuaalikasvatuksessa sitä, että aihe ku aihe, ni oppilaat tykkää siitä, että se opettaja siellä paapattaa.” H6

Yksi opettajista mainitsi myös käyttävänsä ulkopuolista tietämystä apuna seksuaaliopetuksessa.

”Tämmönen tuttu gynekologi, jolle oppilaat voi lähettää kysymyksiä, tai mie ite kerään niitä ja kysyn häneltä, jos on jotain, mitä mie en tiää. Niin on tämmönen vahvistus tavallaan sille sitte, ja ne aika hankalia kysyykin, että kyllä monesti loppuu itellä tietämys.” H4

Opettajien kokemuksia eri menetelmien toimivuudesta

Useat opettajista kokivat, että on mahdotonta sanoa yksiselitteisesti jonkin menetelmän toimivan aina joko hyvin tai huonosti. Luokan ja ryhmän merkitys tuotiin esille menetelmän toimivuuden yhteydessä. Eräs opettaja kertoi myös menetelmän toimivuuden arvioimisen olevan hankalaa oppilaan näkökulmasta. Opettaja ei voi koskaan tietää varmuudella minkä toimintatavan toinen oppilas kokee ahdistavana ja toinen hauskana.

”No ei niin nyt voi sanoa onko joku menetelmä nyt kokonaan poissuljettu.” H1

”Ku sitä populaa on niin paljo ja eri lailla tuntevia oppilaita ni hankala jotenki tietää, joku tykkää hirveesti toisesta ja joku kokee sen ahistavaksi, että en tiä.” H4

Suurin osa opettajista piti parhaimpina työskentelytapoina niitä menetelmiä, joissa oppilaat olivat itse toimijoita ja vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajat mainitsivat myös itsenäisen tiedon hakemisen ja asioista selvää ottamisen olevan parhaita menetelmiä.

”No kyllä niinku hyvin toimii kaikki missä oppilaat toimii itse, eli tuottaa jotain..oli se sitten posterit tai joku muovailtu tuote tai oli se sitten joku näytelmä, semmonen, et saa aika vapaasti valita sen tyylin miten tekee ni se on mun mielestä hyvä.” H7

”Oppilaat tykkää hirveesti ku ne on semmosia, et ne saa ite touhuta.” H4

”Kyl mä ehkä enemmän kuitenkin niitä sit missä tulis sitä vuorovaikutusta niin pyrin käyttämään.” H3

Lähes kaikki opettajat totesivat pelkän opettajajohtoisen luennoinnin huonoksi opetusmenetelmäksi. Uskottiin, että opettajan puhuminen yksin ja oppilaiden hiljaa istuminen ei johda oppimiseen. Myös pelkkää muistiinpanojen vihkoon kirjoitusta kritisoitiin. Lisäksi eräs opettaja uskoi negatiivisen asenteen ja seksin harrastamisen kieltämisen olevan kielteistä oppimiselle.

”Se et jos oppilaat istuu hiljaa pulpeteilla ja mää vaan luettelen asioita edestä ja mahdollisesti ne kirjottaa, jotka kirjottaa.” H3

”No seksuaaliopetuksessa huonoiten toimii varmaan se, että sä istut ja opettaja heittelee sinne vaan kalvoja.” H5

”No ainaki tämmönen luentotyyppinen, että vain niinku semmonen negatiivinen ote, että älkää harrastako seksiä, nii semmonen ei toimi yläasteella, että enemmän semmonen vastuuseen kasvattaminen, että teette omat päätöksenne, mutta pitää kantaa vastuu seurauksista.” H4

Yksi opettaja totesi perinteisen ryhmätyöskentelyn huonoksi menetelmäksi, sillä opettajan mielestä oppilaat eivät pidä ryhmätyöskentelystä ja se voi johtaa vain muutaman oppilaan työskentelyyn muiden oppilaiden ollessa tekemättä mitään.

”Tämmöset perinteiset ryhmätyöt, niitä mie en ite hirveesti harrasta. Et ne on yleensä semmosia, et niissä on niin suuri riski mennä siihen, että yks vaan tekee ja muut ei tee.” H6

Oppitunnille asetetun tavoitteen toteutuminen valitulla opetusmenetelmällä

Opettajat kokivat, että he saavuttivat yleensä tavoitteet, joita tunnilleen olivat asettaneet käyttämillään opetusmenetelmillä. Osa opettajista koki, että tavoitteen saavuttaminen täydellisesti on mahdotonta, mutta he uskoivat kuitenkin päässeen lähelle asettamaansa tavoitetta. Kaikki opettajat kertoivat arvioivansa tavoitteeseen pääsyä oppilaita havainnoimalla ja suurin osa ilmoitti myös pitävänsä kokeen.

”No varmaan osittain toteutuu, et aina on parannettavaa. Aina varmasti sais vielä paremmin sen koko porukan aktivoitua, ni siinä on tekemistä.” H3

”No mielestäni kyllä, mutta tietenki, voiko niihin ikinä päästä tavallaan. Ainahan se on semmosta hakemista.” H5

”Kyllä mie uskon, että mie oon, oon ite panostanu näihin tunteihin nii kyllä mie luulisin, että mie..ikinä ei oo jääny kaivertaa, että miksi tein näin ja miksi tein tämmösen vaihtoehon.” H6

Menetelmiä, joita opettajat haluaisivat kokeilla

Lähes kaikilla opettajilla oli mielessä opetusmenetelmä, jota he haluaisivat käyttää, mutta eivät jostain syystä olleet käyttäneet. Vain yksi opettaja totesi, ettei sellaista tule mieleen, sillä hän kokeilisi uutta menetelmää, jos tällainen juolahtaisi mieleen.

Draaman käyttö mainittiin useimmiten menetelmäksi, jota opettajat haluaisivat kokeilla, mutta eivät olleet sitä vielä tehneet tai olivat kokeilleet sitä vain hyvin vähän. Syyksi draamailmaisun vähäiseen käyttöön kerrottiin ryhmän levottomuus ja oppilaiden yhteensopimattomuus

sekä eräässä tapauksessa vähäinen työkokemus. Seksuaalisuus aiheena koettiin haastavaksi draamaharjoituksia ajatellen.

”Kyllä mua esimerkiksi se draama kiehtoo. Sitä haluaisin käyttää.” H5

”Erilaisia draamajuttuja haluaisin kokeilla, mut vielä en oo uskaltanu. Se on kyllä niin ryhmästä kiinni nimenomaan ja niitten niinku semmosesta yhteensopivuudesta.” H6

”Mä en oo vielä kauheesti tehny niitä draamoja eli draamapedagogiikkaa, se ois mielenkiintoinen, mut se on just seksuaalisuuski et miten sitä siihen integroi..” H7

Myös opettajan oma epävarmuus mainittiin syyksi siihen, miksi draamaa ei oltu otettu käyttöön.

”Et se on se oma rohkeus siihen syynä siihen (miksi ei ole käyttänyt) ja että se ryhmä on siihen valmis, että se ottaa vastaan nämä tämmöset, että se ois semmonen otollinen.” H6

Opettajat mainitsivat myös muita toiminnallisia menetelmiä, joita he haluaisivat kokeilla. Esille tuli muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä, jossa oppilaat opettaisivat toinen toisilleen asioita ja tuottaisivat myös oppimateriaalia. Ajanpuute ilmoitettiin suurimpana syynä siihen, miksi tällaista menetelmää ei ole käytetty. Lisäksi todettiin, että kaksoistunnit ratkaisisivat asian.

”No varsinaisesti semmosta yhteistoiminnallista, ku siihen ei oo niinkö sillai aikaa. Semmosta justiin, et ne ottais tosiaan niinku pienissä ryhmissä asioista selvää ja sitte opettais niinkö toisille, mut todella sillai, et ne toisetki kerkeis sen asian oppia. Et se ei oo vaan se oma suppea alue, vaan et kaikki niinku tavallaan oppis ne asiat tietystä alueesta.” H2

Eräs opettaja ilmoitti haluavansa kokeilla menetelmää, jossa ylemmän luokka-asteen oppilaat opettaisivat alemman luokka-asteen oppilaille asioita. Menetelmän toteutusta hankaloittaa kuitenkin oppilaiden runsas lukumäärä ja järjestelyvaikeudet.

”No ehkä semmonen ois mielenkiintoinen, että vaikka ysit pitäis seiskoille tämmöstä jotai tai tukioppilaat pitäis tämmösiä tietoisukuja tai muita, mutta sitten ku sitä väkeä on niin älyttömästi ni se on hankala jotenki toteuttaa, mutta semmonen ois kiinnostavaa.” H4

Mielipiteiden kysyminen oppilailta

Opettajat kertoivat saavansa tietoa oppilaitten toiveista seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiksi havainnoinnin ja suoran palautteen kautta. Opettajat kokivat, että oppilaat kertovat mielipiteensä tunnin kulusta suoraan eikä sitä tarvinnut erikseen kysellä. Osa opettajista kysyi oppilaitten toiveita opetusmenetelmistä kokeen jälkeen palautteen yhteydessä tai uuden jakson alkaessa.

”Se tulee niiltä kyllä aika suoraan sen palautteen kautta, et kyl ne kertoo heti jos on liian tylsää ja ne kertoo hyvin helpolla senki, jos joku on ollu mukavaa. Mut en oo sillai niinku varsinaisesti kyselly jakanu paperilappuja ja muita.” H3

”Kylläpä siinä niinku ite lukee sitä luokkaa ja ryhmää kyllä aika hyvin” H1

”No kyllä mie aina varsinki kokeen jälkeen kysyn palautetta ja ei ne oo kauheesti moittinu.” H4

Opettajien koettu taito opetusmenetelmien suhteen

Useat opettajista kokivat taidot riittäviksi niissä opetusmenetelmissä, joita työssään useimmin käyttää. Kuitenkin samalla opettajat totesivat, että he jättävät käyttämättä useita opetusmenetelmiä.

”No kyllä varmaan ne, mitä käyttää paljo ni niitten suhteen tuntuu et osaa, mut kyllä siinä vois aika paljo opetella niitä muitaki menetelmiä.” H3

”No tietenki mitä niinku käyttää opetusmenetelmiä, ni koen onnistuvani niissä ja osa jää sitte kokonaan käyttämättä, kun ei koe olevansa niissä hyvä ja ei oo tullu semmosta rutiinia niissä niinkö. Että sitä mennee tämmösellä muutamalla hyväksi havaitulla menetelmällä.” H6

Lisäksi opettajat totesivat, että taidot voivat tuntua riittävän hyviltä, mutta aina voi kehittyä lisää.

”No oikeestaan tuntuu, että ne on riittävät, mut sitten ja siihen nähe, että tavoitteeseen pääsemiseksi ne on riittävät, mut toisaalta tuntuu, että sen oman työn kannalta haluttas koko ajan lisää saada.” H1

”No kyllä mie aattelen, et varmaan keskivertoa paremmin käytän, mutta eihän sitä koskaan valmiiksi tule.” H4

9.1.3 Ideoita seksuaaliopetuksen kehittämiseksi

Opettajien omia kehittymistarpeita

Opettajat toivat haastatteluissa toistuvasti esiin omaksi kehitystarpeekseen ajan tasalla pysymisen. Opettajia mietitytti nopeasti lisääntyvä tiedon määrä, etenkin terveysaihealueella. Moni opettajista kuvaili tuntojaan ”kärkyiltä tippumisen” pelkona. Osa opettajista loi mielikuvia vuosikymmenien päähän ja pohti vieläkö sitten olisi mukana nuorten maailmassa.

”No pitäähän koko ajan olla ajantasalla, et sehän on..terveysteemahan on niin ja siellä sit seksuaalikasvatus jotenkin niin joka paikasta tulee paljo uusia asioita, et pitäs kyllä sillä lailla kouluttautua siihen sitte lisää koko ajan.” H5

”No se mua alkaa pelottaa, että millon sitä putoaa kärkyiltä sieltä nuorison hommista, ettei oikein.. mutta ehkä se nyt ei oo vielä lähiaikojen murhe, mutta semmosta päivitystä sitte kaipaa.” H4

Myös paikalleen jämähtämisen pelko tuotiin esille omina kehitystarpeina.

”Sehän tässä on niinku ainoa peleko, että sitä liikaa vaan vettää vaan, että ku on kerran tehny hyvät kalavosarjat nii sitä ei heleposti lähe muuttamaan sitte, sitä niinkö mennee sitten samalla lailla ja sammaa rattaa pitkin. Kyllähän sitä pitäs lukea enemmän, kokeilla erilaisia..” H6

”Lähtee liian helppoon niin sanottuun vanhaan kaavaan menemään, että ei kauheesti, ei jaksakokeilla.” H5

Osa opettajista koki kehitystarvetta myös teoreettisen tiedon lisäämisessä. Koettiin, että vankka tietopohja helpottaa opettamista ja irrottaa liialliseen oppikirjaan tukeutumisen sekä parantaa näin vuorovaikutusta oppilaitten kanssa.

Opettajat kokivat myös tarvetta kehittyä opetusmenetelmien vaihtelevuudessa. Eräs opettaja koki tarvitsevansa lisää rohkeutta kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä. Sama opettaja aikoi myös pyrkiä jatkossa kysymään oppilaitten toiveita enemmän, sillä hän koki, että omien rajoitustensa takia hän ei käytä opetusmenetelmiä, jotka voisivat olla hyödyllisiä oppilaille. Eräs opettaja koki myös kehitystarvetta omaan opetustyyliinsä liittyen. Opettaja koki olleensa liian hyökkäävä ja puhelias ja tarvitsevansa lisää hienotunteista otetta etenkin seksuaaliterveyden osalta.

”Kyllä se ainaki, että ite rohkeesti kokeilis eri menetelmiä, se ois varmasti. Toki se on huono juttu, et se on semmonen oma juttu, et nehän saattais hyvinki innostua jokku ryhmät.” H3

”Se selkeys ja rauhallisuus, et mä oon varmaan joskus vähä turhanki sanotaanko hyökkäävä, et turhanki puhelias, et semmosta hienotunteisuutta ehkä vielä lisää siihen opetukseen varsinkin seksuaaliterveyden kohdalta vois olla paikallaan harjotella ja semmosta rauhallisuutta ja selkeyttä.” H7

Raha ja aika

Opettajat mainitsivat haastatteluissa useasti rahan puutteen opetusmenetelmien käyttöön liittyen. Rahaa olisi tarvittu ulkopuolisen vierailijan hankintaan tai oppilaitten kanssa vierailuun johonkin ulkopuoliseen kohteeseen. Raha koettiin yleisesti esteeksi moneen asiaan. Rahaa toivottiin muun muassa kartonkien ja muiden välineiden hankintaan, jotta erilaisia opetusmenetelmiä voitaisiin toteuttaa. Lisäksi rahaa toivottiin tuoreiden filmien ja dvd-opetusvideoiden hankintaan. Lisäksi rahaa toivottiin kondomien ja modernien opetusvälineiden hankkimiseen.

”Rahaa tietenki sillälailla, että sillähän vois hommata, jos ois rahaa erilaisia niinkö vierailevia tähtiä ja vois käyä oppilaitten kans jossakin ja tällä tavalla” H6

”Aina se rahotus, et olis käytettävissä sitä materiaalia, et jotku filmit ja dvd:t, et ne ei olis kahdenkymmenen vuoden takaa, koska esimerkiksi ehkäsymenetelmät muuttuu.” H7

”Kyllähän noita on nykyi kaikkia tekopeniksiä ja muita, joihin harjotellaan kondomin laittoa ja muuta, mut ei meiän koululla ainakaan ole.” H3

Rahan ohella myös ajan puute tuntui haittaavan opettajien työtä. Vierailujen koettiin olevan aikataulullisesti vaikeasti järjestettävissä, kun aikaa oppiaineelle on varattu vain yksittäinen tunti. Eräs opettaja esittikin toiveen, että terveystietoon voitaisiin varata kaksoistunti, jotta aikaa olisi reilummin käytettävissä kerralla. Aikataulujen tiukkuuden ja oppikirjamateriaalin runsauden vuoksi koettiin myös, että erilaisia opetusmenetelmiä ei pysty hyödyntämään niin vaihtelevasti kuin haluttaisiin.

”Jos ollaan kovin jäljessä aikataulusta ni sit pitää mennä nopeempaa, mut jos on hyvinki aikaa ni sitte just yritän mahdollisimman paljo niitä et ne (oppilaat) olis ite äänes.” H3

”Ku ois aikaa vielä oppilaitten kans, mutta ku on vain tunti, ni sehän on kauhea järjesteleminen jos lähetään vierailulle johonki, että keretään ja oppilaat kerkee takasi.” H6

Koulutus

Useat opettajat ehdottivat kehitysideoina lisäkoulutuksen koulun seksuaaliopetuksen opetusmenetelmiin. Koulutuksen toivottiin olevan asiantuntevaa ja huolellisesti suunniteltua sekä käytännönläheistä, jotta siitä saisi parhaan hyödyn irti. Aikaisempien koulutusten todettiin olleen sisällöllisesti melko heikkoja ja ajateltiin, että alueen maantieteellisen sijoittumisen takia sekä opettajien omien perhetilanteiden takia opettajien on vaikea lähteä muihin kaupunkeihin kouluttautumaan. Erilaisista koulutuksista uskottiin olevan hyötyä erityisesti näkökulmien jakamisen kautta. Ajateltiin, että koulutus vähentäisi yksin puurtamisen tunnetta ja antaisi tukea omaan työhön. Yleisesti toivottiin, että koulutukset olisivat edullisia, jotta osallistuminen olisi kaupungin koulutusmäärärahojen niukkuudesta huolimatta mahdollista. Lisäksi myös VESO-päiville toivottiin luentoa eri opetusmenetelmistä.

”Mie oon monta kertaa tässä, ku oon jollaki kurssilla ollu, niin sitä vähä pettyy niitten sisältöön sillä tavalla, ettei ollu ihan sitä mitä aatteli. Mutta tietysti, jos ois hyviä semmosia kouluttajia, että pääsis ite johonki koulutukseen, ku niitä niin harvoin tulee tänne.” H6

”Ainahan se lisäkoulutus olis paikallaan, kyllä.” H1

Toisaalta eräs opettaja koki, että lisäkoulutus tuntuisi melko raskaalta heti terveystiedon aineenopettajaksi pätevöitymisen jälkeen.

”Mä oon niin kauan opiskellu, et tuntuu, että ei hetkeen. Ensin kuusko vuotta vai seittemän vuotta Jyväskylässä ja sit puoltoistavuotta työn ohella avoimes niin kyllä se jotenkin tuntuu et ei hetkeen.” H3

Yhteistyö terveystiedon opettajien kesken

Kaksi opettajaa esittivät hyvin samantyyllisen toiveen opettajien keskinäiseen yhteistyöhön liittyen. Opettajat toivoivat, että kaupunkiin järjestettäisiin tapaamisia terveystietoa opettavien opettajien kesken, jossa opettajat voisivat yhdessä kokoontua miettimään terveystiedon eri sisältöihin liittyviä käytäntöjä, jakaa ideoita sekä toimintatapoja.

”Ois kiva niinku koota porukka yhteen ja sillai jakaa sitä tietoa, että semmonen puuttuu tästä kaupungista kokonaan.” H4

”Kyllähän sitä koko ajan haluaisi monipuolisemmaksi ja tuota miten siinä nyt onnistuis ni kyllä se kouluttautuminen ja että käyään kollegoille porisemassa, että mitä siellä on käytetty.”

H1

9.2 Tyypit

Opettajien haastattelujen perusteella ja teemoittelun jälkeen muodostin seksuaaliopetusta antavista opettajista tyyppikuvaukset. Tyyppejä muodostui yhteensä kolme: kokeileva opettaja, rutinoitunut opettaja ja epävarma opettaja. Tyypit muodostettiin aineistosta löytyvien yhteneväisten piirteiden perusteella tutkimusongelmien näkökulmasta. Esitän yhteenvedon muodostamistani tyypeistä taulukossa 9.

Kokeileva opettaja

Kokeilevalla opettaja on yleensä vasta lyhyt työura takanaan. Hän saattaa olla vastavalmistunut tai parhaillaan terveystiedon aineenopettajaksi pätevyitymässä oleva opettaja tai hän on voinut työskennellä jo joitakin vuosia opettajana. Kokeilevalla opettajalla voi olla vasta vähän kokemusta seksuaaliopetuksesta. Hän kokee terveystiedon aineenhallinnallisen koulutuksen antaneen melko heikot valmiudet seksuaaliopetuksen antamiseen, mutta kokee saaneensa hyvät valmiudet erilaisten opetusmenetelmien käyttöön kokonaisuudessaan opettajakoulutuksen myötä. Kokeilevan opettajan mukaan seksuaaliterveyteen liittyviä asioita käsiteltiin koulutuksessa liian vähän. Koska kokeilevan opettajan työura on vielä lyhyt, hän ei ole ehtinyt koulutautua lisää seksuaalisuuteen tai opetusmenetelmiin liittyen. Hän on innostunut seksuaaliterveyden opetuksesta ja pitää sen opettamista mielekkäänä. Mielekkääksi seksuaaliterveyden opettamisen tekee muun muassa oppilaiden suuri kiinnostus aihetta kohtaan. Kokeilevan opettajan asenne opetusmenetelmiä kohtaan on myönteinen ja hän pitää niitä tärkeänä.

Kokeileva opettaja käyttää vaihtelevasti erilaisia opetusmenetelmiä. Hän uskoo oppilaan oppivan parhaiten toimiessaan itse ja käyttää siksi monipuolisesti toiminnallisia opetusmenetelmiä sekä pyrkii menetelmien valinnalla saattamaan oppilaan pohtimaan asioita omakohtaisesti sekä etsimään tietoa itsenäisesti. Käytetyimpiä menetelmiä ovat opetuskeskustelut, pari- ja ryhmätyöt, toiminnalliset pelit ja tehtävät sekä väittelyt. Kokeileva opettaja haluaa hyödyntää erilaiset oppimistyylit, jotta erilaisilla oppijoilla olisi edellytyksiä oppia. Hän huomioi kuulon, näön ja tekemisen merkityksen valitessaan opetusmenetelmiä. Hän haluaisi kokeilla vielä monipuolisemmin erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä seksuaaliopetuksessaan. Erilaisten menetelmien kokeilun esteeksi muodostuu yleensä normaalin kouluajan riittämättömyys ja monimutkaisia järjestelyä vaativat menetelmät. Kokeileva opettaja saattaisi kokeilla esimerkiksi opetusmenetelmiä, joissa ylempien luokkien oppilaat opettaisivat alemmille luokille

seksuaaliopetusta. Lisäksi myös draamapedagogiikka ja muut toiminnalliset harjoitukset kiinnostavat häntä. Kokeileva opettaja nimeää opetusfilosofiakseen humanistisen tai konstruktivistisen lähestymistavan. Hän uskoo oppilaskeskeiseen opetukseen sekä tutkivan otteen hyödyntämiseen opetuksessa. Opettaja ei usko pelkän luentotyypin opetuksen johtavan hyvään oppimiseen seksuaaliopetuksessa.

Kokeileva opettaja pyrkii olemaan lämminhenkinen ja kaverillinen, kuitenkin säilyttäen auktoriteettinsa. Opettaja haluaa olla mahdollisimman avoin ja luoda tunneilleen luottamuksellisen ilmapiirin. Hän haluaa opetuksessaan saada aikaan vuorovaikutusta ja keskustelua. Hän myös kysyy oppilaiden mielipiteitä eri opetusmenetelmistä. Kokeileva opettaja arvioi tavoitteisiin pääsyä yleensä kokeiden ja oppilaiden havainnoinnin ja palautteen avulla. Opettaja voi myös pyytää oppilaita arvioimaan opetusta ja tekemään itsearviointia oppimisestaan.

Kokeileva opettaja kokee ahdistusta ajan riittämättömyydestä ja juoksee kilpaa ajan kanssa. Omiksi kehitystarpeiksi kokeileva opettaja tiedostaa jatkuvan uuden tiedon seuraamisen ja ajan tasalla pysymisen. Kokeileva opettaja näkee koulutukset myönteisinä tulevaisuudessa, mutta tällä hetkellä odottaa vielä varsinaisen uran ja työkokemuksen karttumista ennen lisäkoulutukseen lähtemistä. Koulutustilaisuudet kokeileva opettaja näkee myös hyvinä terveystiedon opettajien yhteistyötä kehittävinä mahdollisuuksina. Kokeileva opettaja toivoo myös lisää rahaa ja aikaa seksuaaliopetukseen, jotta opettaja pystyy työssään käyttämään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja nykyaikaisia oppimateriaaleja ja välineitä.

Kokenut opettaja

Kokeneella opettajalla on runsaasti kokemusta opetustyöstä. Tällainen opettaja on opettanut seksuaaliopetusta ennen kuin terveystiedosta tuli varsinainen itsenäinen oppiaine peruskouluun. Hän kokee saaneensa heikot valmiudet seksuaaliopetukseen ja erilaisten opetusmenetelmien käyttöön varsinaisessa tutkintoon johtavassa koulutuksessaan. Kokenut opettaja on myöhemmin kouluttautunut lisää erilaisilla kursseilla ja luentosarjoilla, lisäksi hän saattaa myös parhailaan pätevyitä terveystiedon opettajaksi, uusien pätevyysvaatimusten mukaisesti. Opetuskokemusta häneltä löytyy useilta eri luokka-asteilta. Kokenut opettaja pitää seksuaaliopetuksesta ja kokee oman asenteensa myönteiseksi aihepiiriä ajatellen. Lisäksi hän pitää seksuaaliopetusta erityisen tärkeänä ja on todennut aiheen kiinnostavan myös oppilaita. Opetusmenetelmien suhteen kokenut opettaja kokee asenteensa myönteiseksi, mutta samalla hän

saattaa huomata kiinnittävänsä opetusmenetelmiin hyvin vähän huomiota. Kokenut opettaja myöntää, että voisi panostaa opetusmenetelmien käyttöön enemmän, mutta ajattelee, että menetelmien runsas käyttö ei ole itseisarvo vaan on mietittävä oppimisen tavoitteita enemmän kuin menetelmien vaihtelevuutta.

Kokeneen opettajan opetusmenetelmien käyttö on vakiintunutta. Opettaja ei kuitenkaan käytä menetelmiä kovinkaan vaihtelevasti, vaan nojaa vanhoihin tuttuihin menetelmiin. Kokenut opettaja ei myöskään käytä toiminnallisia menetelmiä runsaasti, vaan tukeutuu enemmän perinteisiin opettajajohtoisiihin menetelmiin. Käytetympiä menetelmiä ovat luokkaopetus ja opetuskeskustelu. Kokenut opettaja olisi kiinnostunut kokeilemaan esimerkiksi draamaharjoituksia seksuaaliopetuksessa. Kokenut opettaja haluaa kehittää menetelmien käyttöä myös oman edun kannalta, jotta oma työ olisi mielekästä sekä vaihtelevaa ja sitä jaksaisi tehdä. Hän kuitenkin myöntää, että on helpompaa viedä tunteja läpi vanhan kaavan mukaisesti toisin sanoen käyttäen tuttuja, samoja opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmien valinta suoritetaan kokemuksen avulla. Kokenut opettaja on nähnyt työuransa aikana eri menetelmien vahvuudet ja heikkoudet ja hyödyntää tätä tietämystä menetelmien valinnassa. Kokenut opettaja ei välttämättä tiedosta omaa opetusfilosofiaansa, mutta toimii kuitenkin johonkin oppimiskäsitykseen, tiedonkäsitykseen ja ihmiskäsitykseen nojaten. Heikko opetusfilosofian tunnistaminen näkyy kuitenkin opetusmenetelmien valinnassa, sillä kokenut opettaja ei hyödynnä monipuolisesti erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Kokenut opettaja antaa tilaa oppilasta nouseville keskusteluille ja on täten spontaani sekä läsnä tilanteessa. Hän on valmis vaihtamaan tuntisuunnitelmaa tai käyttämään pitkiäkin aikoja keskusteluihin, jotka oppilaita kiinnostavat ja joiden aihe nousee oppilaiden kokemuksista

Seksuaaliopetuksen tunneille opettaja pyrkii luomaan myönteisen ilmapiirin. Kokenut opettaja arvioi tavoitteeseen pääsyä havainnoimalla ja loppujen lopuksi kirjallisella kokeella. Hän havainnoi itse oppilaita, eikä erityisesti kysele oppilailta toiveita eri menetelmien käytön suhteen. Hän myös kokee arvioinnin olevan jatkuvaa. Kokenut opettaja pohtii oppilaitten erilaisia oppimistyylejä varsin vähän.

Omaksi kehitystarpeekseen kokenut opettaja tuntee ajantasalla pysymisen vaikeuden. Kokenut opettaja tuntee jäävänsä ulkopuolelle nuoren maailmasta. Hän toivoo lisää koulutusta seksuaaliopetukseen ja opetusmenetelmiin, mutta esittää myös vaatimuksia koulutukselle. Hän toivoo asiantuntevia luennoitsijoita ja sisällöllisesti rikkaita luentoja. Lisäksi kokenut opettaja

toivoisi enemmän taloudellisia resursseja seksuaaliopetuksen käyttöön, jotta erilaiset vierailut ja ulkopuoliset asiantuntijat olisivat mahdollisia.

Epävarma opettaja

Epävarma opettaja saattaa opettaa terveystietoa ja seksuaaliopetusta oman opetettavan aineen lisäksi. Hänellä ei välttämättä ole koulutusta terveystiedon opettamiseen eikä hän näin ollen ole saanut valmiuksia koulutuksestaan seksuaaliopetuksen antamiseen. Epävarma opettaja ei ole osallistunut koulutuksiin, mutta on koettanut itsenäisesti opiskella tietoa seksuaaliopetuksesta kirjoista ja muista materiaaleista. Opetusmenetelmien käyttöön hän on saanut valmiudet omien aineenopettajaopintojensa kautta. Terveystiedon tunnit voivat olla opettajalle täytettyjä, jotta viikkotuntimäärä saadaan riittävän suureksi tai jotta opettaja tapaa omaa luokanvalvojaryhmäänsä.

Opettajan asenne seksuaaliopetusta kohtaan on myönteinen, mutta hän voi kokea olevansa eri linjoilla oppikirjojen tiedon ja muun opetusmateriaalin kanssa. Epävarma opettaja kokee seksuaaliopetuksen tärkeäksi, mutta saattaa olla ristiriitaisissa tunteissa opetettavan asian kanssa. Epävarma opettaja saattaa ajatella, että seksuaaliopetusta annetaan liian varhaisessa vaiheessa ja seksuaaliopetuksella kannustetaan nuoria seksin harrastamiseen. Tämä voi johtua koulutautumattomuudesta ja vähäisestä tutkimustiedon tuntemisesta. Epävarma opettaja tuntee arkaluontoisuutta siitä, että hänellä ei ole koulutusta opettamaansa aineeseen ja kokee itsensä tiukasti sidotuksi oppikirjan kulkuun. Hän kokee opetusmenetelmien vaihtelevuuden tärkeäksi, mutta on epävarma sopivista menetelmistä seksuaaliopetuksessa. Opettaja saattaa tuntea olevansa ristiriidassa koulun ja oppilaan perheen välillä seksuaaliopetuksessa. Hän ei ole varma mitä hänen tulisi opettaa nuorille, jos perhe ja koulu ovat opetuksen suhteen eri linjoilla.

Epävarma opettaja haluaa käyttää vaihtelevasti erilaisia työskentelytapoja, mutta opetusmenetelmien valintaan vaikuttaa ajan rajallisuus. Hän käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, koska haluaa huomioida erilaiset oppijat ja värittää opetusta. Käytettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi opetuskeskustelu, ryhmätyöskentely ja videot. Epävarman opettajan mielestä parhaiten toimivia menetelmiä ovat ne menetelmät, joissa oppilas toimii itse ja joissa toimitaan yhdessä. Huonoimmaksi menetelmäksi opettaja kokee luentotyypin opetuksen, jonka tukena ei ole mitään muuta. Epävarma opettaja kokee, että pelkkä opettajajohtoinen opetus johtaa levotto-

muuteen. Opettaja haluaisi kokeilla yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, mutta kokee tämän vaikeaksi ajanpuutteen vuoksi. Epävarma opettaja kokee vaikeaksi valita sisältöjä, kun aikaa ei riitä kaikkeen mitä oppimateriaalissa tarjotaan. Epävarma opettaja käyttää erilaisia opetusmenetelmiään mielestään vaihtelevasti, mutta ei riittävästi.

Epävarma opettaja ei ehkä osaa nimetä omaa opetusfilosofiaansa, mutta pyrkii opetuksessaan kohtaamaan oppilaat yksilöinä ja huomioivan oppilaita tämän mukaisesti. Epävarma opettaja haluaa myös tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta kouluun. Epävarma opettaja pyrkii luomaan tunneilleen ilmapiirin, jossa jokaisen on mahdollista kokea onnistumisia. Opettaja arvioi oppituntejaan havainnoimalla oppilaita ja kysyy myös oppilaiden mielipiteitä käytettävistä opetusmenetelmistä suullisesti. Epävarma opettaja pyrkii huomioimaan oppilaitten erilaisia oppimistyyliä eriyttämällä opetustaan. Hän saattaa esimerkiksi antaa erilaisia tehtäviä erilaisille oppijoille.

Seksuaaliopetuksessa hän kokee tarpeelliseksi omien tietojen päivittämisen ja tuntee tarvitsevänsä lisää koulutusta. Opettaja toivoo työnsä tueksi lisää koulutusta ja kokee, että terveystiedon ja seksuaaliopetuksen opettamiseen tarvittaisiin koulutusta ja asiantuntemusta. Epävarma opettaja kokee kehitystarpeekseen teoreettisen tiedon lisäämisen ja vahvistamisen. Opettaja kokee myös oman työnsä kannalta raskaaksi opettaa ainetta, johon ei ole saanut koulutusta tai muitakaan valmiuksia. Hän kokee, että seksuaaliopetuksen antamiseen tarvitaan asiantuntemusta.

10 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen teossa tulee pyrkiä siihen, että tuotetaan mahdollisimman luotettavaa tietoa siitä ilmiöstä, jota tutkitaan (Kylmä & Juvakka 2007, 127). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan luotettavuuteen liittyviä seikkoja läpi koko tutkimuksen (Eskola & Suoranta 1998, 209). Tutkimuksen luotettavuutta lisätään kuvaamalla tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138-139). Seuraavassa kuvaan tutkimusprosessin kulkua, aineiston keruuta, analyysia ja tutkimuksessa saatujen tulosten luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 135-139).

10.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen **aineiston kerääminen** tapahtui haastatteluilla. Pyysin haastateltavaksi henkilöitä, jotka työssään opettivat seksuaaliopetusta. Lähestyin haastateltavia aluksi sähköpostitse. Tämän jälkeen otin opettajiin yhteyttä puhelimitse, jos en saanut vastausta sähköpostiin. Päädyin puheluun vasta sähköpostin jälkeen, sillä vaikka tutkimukseen oli saatu tutkimuslupa, koulujen rehtorit suojelivat opettajien yksityisyyttä ja antoivat opettajien puhelinnumeroita vasta viime kädessä. Yhteydenottojen jälkeen totesin, että tutkimuksen ongelmaksi oli koitua haastateltavien vähäinen innokkuus haastatteluja kohtaan. Eskola ja Vastamäki (2007, 38) toteavatkin, että haastatteluista sopiminen koetaan usein tutkimuksen teon vaikeimmaksi vaiheeksi. Tätä ongelmaa tulisikin miettiä jo aineistokeruuta suunniteltaessa. Aineiston keräämiseen on syytä varata runsaasti aikaa, erityisesti haastateltaessa opettajia, sillä he vaikuttivat hyvin kiireisiltä koulutyön ohessa ja jopa heidän tavoittaminen oli haastavaa.

Kun olin saanut osallistujiin yhteyden, sovimme käytännön järjestelyistä. Haastattelupaikan ja ajan sovin kunkin opettajan kanssa henkilökohtaisesti. Toteutin osan haastatteluista opettajien työpaikoilla eli kouluissa, osan haastateltavien kotona. Haastattelupaikan valinnassa pyrin huomioimaan sen, että koulu tai oma koti oli opettajalle tuttu paikka. Toteutin haastattelut pääasiassa päiväsaikaan koulutyön lomassa, opettajille parhaiten sopivimpaan aikaan. Kaksi haastatteluista toteutettiin haastateltavien kodeissa. Ensimmäisen kotona tehtävistä haastatteluista toteutin opettajan työpäivän jälkeen ja toisen haastatteluista toteutin opettajan ollessa kesälomalla. Kotona haastattelemisen ei mielestäni heikentänyt haastattelua tai sen luotettavuutta, sillä opettajat vaikuttivat motivoituneelta ja aiheesta kiinnostuneelta. Hirsjärvi ja

Hurme (2004, 74) toteavat, että koti voi olla sopiva haastattelupaikka antaen haastateltavalle turvallisen aseman.

Kaiken kaikkiaan minulle välittyi haastatteluista tunnelma, että opettajat uskalsivat puhua haastateltavasta aiheesta hyvin. Haastateltavat olivat puheliaita ja keskustelu kävi helposti. Opettajat vaikuttivat myös asiaan paneutuvilta, eikä minulle välittynyt kiireen tai väsymyksen tunnetta. Nauhoitin haastattelut tutkittavien suostumuksesta ja nauhoitukset onnistuivat moitteettomasti. Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen.

Haastatteluiden sujuvuutta saattoi heikentää vähäinen haastattelukokemukseni. Esitetasin teemahaastattelurunkoa ja haastattelutilannetta koehenkilöllä, joka oli opettaja, mutta ei kuitenkaan seksuaaliopetusta toteuttava. Esitestauksessa kävin opettajan kanssa läpi haastattelurunkoa ja keskustelimme vapaasti haastattelun jälkeen. En kuitenkaan muuttanut teemahaastattelurunkoa esitestauksen perusteella. Harjoittelin myös nauhurin käyttöä etukäteen. Teemahaastattelu aineistokeruumenetelmänä oli sopiva aineiston keruumenetelmä tutkivaan kohteeseen nähden, joskin oman kokemattomuuteni vuoksi ensimmäiset haastattelut olivat hieman jännittyneitä ja jättivät vähemmän tilaa spontaanille keskustelulle. Lisäksi opetusfilosofia käsitteenä ei avautunut kaikille haastateltaville. Useista koehaastatteluista olisi ollut hyötyä, erityisesti, jos haastattelurunkoa olisi voitu testata seksuaaliopetusta antavalla henkilöllä. Näin olisin voinut pohtia uudelleen haastattelurunkoni käsitteitä ja lähestyä esimerkiksi opetusfilosofia aihealuetta eri tavalla. Useimmat koehaastattelut eivät kuitenkaan olleet mahdollisia haastateltavien vähäisyyden vuoksi.

Lisäksi on syytä pohtia haastattelijan taitoja luoda keskustelua aiheesta johon haastateltava ei heti osannut vastata. Joissakin tilanteissa pohdin jälkikäteen, olisiko jostakin teemasta voinut luoda paremman keskustelun lähestyttäessä asiaa eri tavalla. Jos jokin aihe oli haastateltavalle vaikea tai epämieluisa, ohitin aiheen suhteellisen helposti, vaikka kokeneempi haastattelijalla olisi saattanut osata muotoilla kysymyksen myöhempien teemojen yhteydessä paremmin.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi ja oman oppimisprosessin takaamiseksi pidin **haastattelupäiväkirjaa**, johon kirjasin tunnelmia ja yleisvaikutelmaa haastattelua ennen, sen aikana ja jälkeen. Haastattelun jälkeen arvioin omaa onnistumistani ja kehitystarpeitani. Lisäksi pyrin viemään eteenpäin itsearviointin synnyttämiä ajatuksia seuraavissa haastatteluissa, kui-

tenkin pitäen haastattelun pääperiaatteet mahdollisimman samankaltaisina kaikissa seitsemässä haastattelussa.

Aineistoksi kertyi kaiken kaikkiaan seitsemän opettajan haastattelut. Tämä poikkesi alkupe-
räisestä aikomuksesta haastatella kymmentä opettajaa. Haastateltavien vähyys johtui siitä, että
osallistujia ei saatu mukaan kohtuullisessa ajassa ja kohtuulliselta etäisyydeltä seitsemää
enempää. **Aineiston riittävyttä** arvioitaessa pohdin, olisiko muutama haastattelu lisää anta-
nut tutkimusongelmien kannalta uutta tietoa. Kuitenkin tutkimuksen osallistujat kertoivat
haastatteluissa hyvin samantyyppisiä asioita, joten on mahdollista, että seitsemän opettajan
haastattelu toi esiin keskeisen tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta muutamasta haastateltavasta
lisää olisi ollut hyötyä tulosten esittämisen kannalta, sillä vähäisen osallistujamäärän vuoksi
en tuonut tuloksissa esille esimerkiksi opettajien taustatietoja kuten koulutusta. Tällä pyrin
takamaan osallistujien säilymisen tunnistamattomina.

Tutkimuksen **refleksiivisyyttä** pohdittaessa, mietin omia ennakkokäsityksiäni tutkittavasta
ilmiöstä. Näitä ennakkokäsityksiä on esitetty tämän tutkimuksen menetelmäosiossa laadulli-
sen lähestymistavan kuvaamisessa. (ks. 8.1) Kaiken kaikkiaan ennako-oletukseni tutkittavas-
ta aiheesta olivat vähäiset. Näin ollen ajattelen, että omat lähtökohtani eivät vaikuttaneet tut-
kimukseen ratkaisevasti. Kuitenkin, ennen varsinaista tutkimuksen tekoa, perehdyin kirjalli-
suuteen tutkimuksen aiheeseen liittyen, mikä on voinut jonkin verran vaikuttaa käsityksiini
yläkoulun seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Tein parhaani pyrkiessäni ennakkoluulot-
tamaan, mahdollisimman objektiiviseen ja neutraaliin suhtautumiseen aiheeseen liittyen.

Tutkimusprosessin **analyysivaiheessa** perehdyin aluksi perusteellisesti analyysimenetelmiin.
Pyrin kuvaamaan tarkasti tutkimusmenetelmät, teemoittelun ja tyypittelyn myös tutkimusra-
portissa. Tutkimusta suunniteltaessa valitsin analyysimenetelmäksi teemoittelun. Päätin jatkaa
teemoittelua vielä tyypittelyyn, jotta saisin aineistosta esiin tutkittavaa ilmiötä mahdollisim-
man monipuolisesti. Tyypittelyä tehdessä olisin voinut parantaa analyysin luotettavuutta il-
moittamalla tyypikuvausten kohdalla kyseiseen tyyppiin kuuluvan haastateltavan koodaus-
kirjain- ja numeron (H1, H2 jne.). Tällöin olisin voinut selkeästi perustella, mitkä haastattelut
muodostivat kunkin tyypin. En kuitenkaan tehnyt näin haastateltavien anonymiteetin suojaa-
miseksi, sillä aineisto oli kooltaan pieni. Lisäksi olisin voinut lisätä sitaatteja haastatteluista
tyypikuvausten yhteyteen luotettavuuden parantamiseksi, mutta päädyin siihen, että suorat

lainaukset tekstistä saattaisivat paljastaa yksittäisiä henkilöitä ja pidin tärkeimpänä tutkimushenkilöiden anonymiteettiä.

Laadulliset **analyysimenetelmät** sopivat tutkimukseen ja toivat aiheen eri puolia esille ansioituneesti. Pohdin kuitenkin tyypittelyn soveltuvuutta analyysimenetelmäksi paljon. Tyypikkuvauksia muodostettaessa pyrin olemaan mahdollisimman uskollinen aineistolle ja välttämään liiallisia yleistyksiä aineistosta. On kuitenkin muistettava, että tyypittelyssä tuodaan esiin yhtenäisiä tai eroavaisia piirteitä, jotka sopivat tyyppeihin useimmissa tapauksissa. Yleistäminen on siis jossakin määrin väistämätöntä. Pohdin, voisivatko haastateltavat itse samaistua tutkimuksessa muodostamiini tyyppeihin. Muodostin tyytit aineistolähtöisesti, pelkästään tutkimusaineiston myötä, joten voi olla, että ilmiö on todellisuudessa vieläkin monimuotoisempi ja haastateltavat saattavat kokea olevansa muutakin kuin tyypikkuvaukset tuovat ilmi. Kuten aina, tutkijan tulkinta on osa analyysiä, niin myös tyypittelyssä.

10.2 Tulosten luotettavuus

Tutkimuksen **tulokset** nousivat tutkimuksen aineistosta. Osa teemahaastattelurungon teemoista toistui analyysivaiheessa, mutta katsoin tämän olevan luonnollista. Esimerkiksi *seksuaaliopetuksen opetusmenetelmät*-teema oli sekä haastattelurungossa että myös analyysiosion yhtenä teemana. Mielestäni tämä on kuitenkin välttämätöntä, sillä tutkimuksen aiheena oli opetusmenetelmiin liittyvien kokemusten selvittäminen. Selvensin ja vahvistin tuloksia esittämällä teemojen yhteydessä keskusteluissa syntyneitä sitaatteja. Sitaateilla pyrin paitsi selkiyttämään myös vakuuttamaan lukijan siitä, että aineisto on todella ollut olemassa.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta on syytä miettiä, kuinka totuudenmukaista tietoa haastateltavat haastattelutilanteissa pystyivät antamaan. Olin etukäteen informoinut osallistujia siitä, että heitä ei tulla tunnistamaan valmiista tutkimuksesta. Joissakin haastatteluissa minulle välittyi kuitenkin tunne siitä, että opettajat kokivat haastattelukysymysten olevan heidän työtään arvioivia ja arvostelevia. Tämän vuoksi tulosten luotettavuutta arvioitaessa on hyvä miettiä, kuinka kriittisesti ja totuudenmukaisesti opettajat pystyivät haastattelutilanteissa arvioimaan omaa työskentelyään.

Pyrin kuvailemaan tutkimuksessani mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen kohdehenkilöt ja aineistonkeruutavan sekä koko tutkimuksen kulun, jotta lukija voi arvioida **tulosten siirrettä-**

vyyttä. Pystyin vastaamaan tutkimusongelmiin tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti, joten tutkimus onnistui kokonaisuudessaan hyvin. Tutkimuksen kohdejoukon henkilöt olivat jokainen taustoiltaan erilaisia ja omasivat haastatteluhetkellä erilaisen kokemuksen opetustyöstä. Opettajien kokemukset ovat yksilöllisiä ja ainutkertaisia. Tästä syystä tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä kaikkiin seksuaaliopetusta opettaviin opettajiin, mutta lisäävät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tutkimus, kuten laadullinen tutkimus yleensä, on sidoksissa osallistujien elämäntilanteisiin, aikaan ja paikkaan (Yardley 2000).

11 POHDINTA

Selvitin tutkimuksessani yläkoulun opettajien kokemuksia seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Tutkimuksessani halusin saada selville millä perusteella opettajat valitsevat opetusmenetelmän ja mitä opetusmenetelmiä opettajat käyttävät yläkoulun seksuaaliopetuksessa. Lisäksi halusin selvittää opettajien kokemia kehitystarpeita seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia tutkimusongelmien valossa. Esitän tutkimuksen keskeisistä tuloksista ja opettajatyypeistä (taulukko 9) yhteenvedot. Lisäksi esittelen toimenpide- ja jatkotutkimusehdotuksia.

11.1 Tekijät, jotka vaikuttavat opetusmenetelmän valintaan

Tässä tutkimuksessa tekijöiksi, jotka vaikuttivat opetusmenetelmän valintaan, mainittiin useaan otteeseen ajan käytön rajallisuus ja kiireen tunne. Myös ryhmä ja ryhmän keskinäiset sosiaaliset suhteet sekä seksuaaliopetuksen eri sisällöt ja opetuksen tavoite vaikuttivat valintaan. Lisäksi nuorten kehitysvaihe vaikutti opetusmenetelmän valintaan, sillä opettajat halusivat kunnioittaa nuorten herkkää kehitysvaihetta. Opettajat halusivat laittaa myös oppilaat ajattelemaan ja toimimaan itse ja tällöin tämä tavoite opetuksessa vaikutti menetelmän valintaan. Myös työkokemuksella ja kollegoiden vinkeillä kerrottiin olevan merkitystä. Nämä tulokset ovat lähellä Vuorisen (2005, 71) esittämiä tekijöitä, jotka vaikuttavat opetusmenetelmän valintaan. Vuorisen (2005, 71) mukaan opetusmenetelmän valintaa ohjaavat ensisijaisesti opiskelun tavoitteet ja tämän jälkeen opettajan omat valmiudet, ryhmän tottumukset ja motivaatio sekä ulkonaiset resurssit kuten tila, välineet, aika ja materiaalit.

Opetuksen suunnitteluun ja vuorovaikutustilanteisiin sekä opetukseen asennoitumiseen vaikuttavat opettajan ihmis- ja tiedon- ja opetuskäsitykset (Luukkainen 2004, 270). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat tunnistivat oman ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä käsitteiden tasolla vaihtelevasti ja vastaukset olivat hyvin kirjavia. Opettajat kuvailivat opetusfilosofiaansa vapaamuotoisesti ja vain muutama opettaja pystyi nimeämään opetusfilosofiansa. Näissä kuvauksissa opetusfilosofiseksi otteeksi mainittiin konstruktiivinen ja humanistinen käsitys. Kaikki opettajat ajattelivat oppilaan olevan aktiivinen toimija ja pyrkivät hyödyntämään tätä opetuksessaan.

Vaikka lähes kaikkien haastattelussa olleiden opettajien oli vaikea keskustella omasta opetusfilosofiastaan, erityisesti kokeneempien opettajien (*kokenut opettaja*-tyyppi) oli vaikeaa nimeä omaa opetusfilosofiaansa. Tulos voi johtua siitä, että koulutusajoista on kulunut aikaa ja käsitteet ovat unohtuneet. Lisäksi kokeneemmilla opettajilla voi olla sisäänrakennettu opetusfilosofia, jota on vaikea selittää. Tällöin voidaan puhua hiljaisesta tiedosta, joka tarkoittaa epäsuoria, piilossa olevia uskomuksia, asenteita ja arvoja (Toom 2008). Ropon (2004) mukaan eksperttiopettajien toimintatavat ovat automatisoituneet, eikä heidän tarvitse kiinnittää huomiota perusasioiden hallintaan. Tämä mahdollistaa opettajan tukea opetuksessaan paremmin oppilaitaan. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset voivat siis olla joko tietoisia tai tiedostamattomia opettajalle. Kuitenkin tiedostetut että tiedostamattomatkin käsitykset ilmentyvät oppimisen ohjaamisen käytänteissä. Laadukas opetustyö vaatii omien käsitystensä tiedostamista. (Keurulainen 2005) Opettajien tyypittelyn perusteella voidaan todeta, että opettajat, jotka eivät tunnista omaa opetusfilosofiaansa, käyttivät pääasiassa opettajajohtoisia menetelmiä. Luukkainen (2004, 270) toteaa, että opettajat ovat vapaita valitsemaan didaktiset ratkaisunsa, mutta hyvän oppimisen taustalle tarvitaan yhteisiä periaatteita.

Opetussuunnitelman perusteet tukevat konstruktivistista lähestymistapaa (POPS 2004, 18). Tynjälän (1999, 61-67) mukaan konstruktivistinen lähestymistapa näkyy opetuksessa oppilaan aktiivisuutena ja toimijuutena sekä opettajan asettumisena rooliinsa siten, että oppilaan oppiminen on tuettua. Lisäksi konstruktivismi kannustaa opetusmenetelmien valinnassa yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Opettajat, jotka eivät tiedostaneet omaa opetusfilosofiaansa käyttivät enemmän opettajajohtoisia menetelmiä. Jotta koulutyö olisi konstruktivistisen mallin mukaista, opettajien tulisi kiinnittää huomionsa opetusfilosofiaansa. *Kokeileva opettaja* eli opettaja, jonka työkokemus oli vähäinen ja jonka koulutuksesta oli kulunut vähän aikaa tunnisti opetusfilosofiansa paremmin. Kokeileva opettaja käytti myös enemmän oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia menetelmiä. Nämä tulokset saattavat selittyä terveystiedon opettajien tavoitteellisella koulutuksella.

Tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat oman työssä jaksamisen ja mielenkiinnon ylläpitämisen useaan otteeseen syyksi vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöön. Erityisesti opettajat, jotka omasivat pitkän työuran, kokivat, että menetelmiä vaihtelemalla myös omaan työhön saadaan värikkyyttä. Myös oppilaiden erilaisten oppimistyylien huomioiminen oli opettajien mukaan mahdollista opetusmenetelmää vaihtelemalla. Opettajat pyrkivät huomioimaan erilai-

sia oppilaita työskentelytapoja vaihtelemalla. Erityisesti tuoreet opettajat kokivat erilaisten oppimistyylien huomioimisen tärkeäksi.

11.2 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät seksuaaliopetuksessa

Tämän tutkimuksen mukaan yläkoulun seksuaaliopetusta opettavat opettajat käyttivät useita eri opetusmenetelmiä. Seksuaaliopetuksessa opetusmenetelmien valintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä seksuaalisuuteen liittyvät asiat eivät selkiinny oppilaalle pelkästään opettajajohtoista opetusta käyttäen (Jokinen 2006). Kaikki opettajat kokivat omat asenteensa opetusmenetelmiä kohtaan myönteiseksi ja halusivat käyttää niitä monipuolisesti. Käytetyin opetusmenetelmä oli opetuskeskustelu. Opetuskeskustelua ilmoittivat käyttäneensä lähes kaikki opettajat. Myös pari- ja ryhmätyömenetelmät olivat käytettyjä seksuaaliopetuksessa. Lisäksi opettajajohtoisia opetusmenetelmiä käytettiin seksuaaliopetuksessa yleisesti. Myös Liinamo (2000, 227) ja Kontula ja Meriläinen (2007, 51) toteavat opetuskeskustelujen ja luentotyylisen opetuksen olleen yleistä seksuaaliopetuksessa. Opetuskeskustelut työtapana ovat myös oppilaiden mieleen (Järvinen 2007, Laakso 2008).

Lähes kaikki tutkimuksen opettajista uskoivat pelkkien opettajajohtoisten menetelmien toimivan seksuaaliopetuksessa heikosti. Opettajat uskoivat, että oppilaiden passiivisuus ei johda oppimiseen. Opettajajohtoista opetuksen taustalla vaikutti ennakoasenne, jolloin seksuaalisuus koettiin araksi aiheeksi ja ajateltiin, että kaikki oppilaat eivät uskaltaisi osallistua muihin menetelmiin. Vuorisen (2005, 69) mukaan esittävä opettajajohtoinen opetus sopii kohtalaisesti toteuttamaan tiedon lisäämisen tavoitetta opetuksessa. Asenteiden ja taitojen lisäämiseksi esittävä opettajajohtoinen opetus soveltuu heikosti. Keskusteleva luokkaopetus soveltuu tiedon lisäämiseen hyvin ja asenteiden sekä taitojen lisäämiseen kohtalaisesti. Tästä syystä opetuksessa tulisi suosia monipuolisesti vaihtelevia menetelmiä, jotta eri oppimisen tavoitteet täyttyisivät (Vuorinen 2005, 70).

Opettajat käyttivät jonkin verran myös toiminnallisia menetelmiä. He kokivat tärkeäksi toiminnalliset menetelmät ja halusivat käyttää niitä seksuaaliopetuksessa enemmän. Opettajat uskoivat oppilaan toimimisen ja vuorovaikutuksen edistävän oppimista. Toiminnallisuuden on todettu olevan seksuaaliopetuksessa kannattavaa (esim. Nykänen 1999, Nummelin 2000, Jokinen 2006) Kannaksen mukaan (2005a) terveystiedon opetuksessa ylipäätään tulee hyödyntää monipuolisesti oppilaita aktivoivia, toiminnallisia opetusmenetelmiä sekä kartuttaa oppi-

laiden kognitiivisia tietorakenteita, jotta oppilaat voivat käsitellä tietojaan ja kokemuksiaan kriittisesti ja aktiivisesti. Lisäksi toiminnalliset harjoitukset mahdollistavat myös erilaisen aistijärjestelmien huomioimisen, siis sen käytetäänkö oppimisessa hyväksi audittiivista, visuaalista vai kinesteettistä aistijärjestelmää (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 49). Tällä aistijärjestelmän huomioimisella on merkitystä erilaisten oppimistyylien huomioimisessa. Syyksi toiminnallisten menetelmien vähäiseen käyttöön ilmoitettiin ajanpuute.

Toiminnallisista menetelmistä eniten kiinnostusta opettajissa herätti draamaharjoitusten hyödyntäminen seksuaaliopetuksessa. Draaman käyttö seksuaaliopetuksessa olisi suositeltavaa, sillä Kontulan ja Meriläisen (2007, 114) opettajille ja oppilaille tehdyn tutkimuksen mukaan yksittäisistä opetusmenetelmistä tehokkaimmilla vaikuttivat draama ja rooliharjoitukset. Opettajat kokivat draaman hyödyntämisen kuitenkin vaikeaksi seksuaaliopetuksessa aiheen herkkyyden vuoksi. Lisäksi draaman vähäiseen käyttöön ilmoitettiin syyksi vaikea oppilasryhmä, opettajalta puuttuva rohkeus draaman kokeiluun ja joissakin tapauksissa opettajan vähäinen työkokemus. Oppilaat ilmoittivat Järvisen (2007) tutkimuksessa haluavansa kokeilla draamaa opetusmenetelmänä. Sen avulla oppilaat halusivat harjoitella esimerkiksi kieltäytymisen taitoja. Draaman lisäksi opettajat halusivat käyttää enemmän yhteistoiminnallisia menetelmiä, mutta ajan vähäisyys mainittiin ongelmaksi niiden käyttöön.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajatyyppi, jonka koulutuksesta oli kulunut vain vähän aikaa (*kokeileva opettaja*), tai joka parhaillaan suoritti aineenhallinnan opintoja, käytti menetelmiä monipuolisesti ja hyödynsi paljon toiminnallisia menetelmiä. *Kokeileva opettaja*-tyyppi koki myös koulutuksensa antaneen hyvät valmiudet erilaisten opetusmenetelmien käyttöön. Sen sijaan opettajatyyppi, joka omasi jo pitkän työkokemuksen (*kokenut opettaja*), käytti menetelmiä rutiininomaisesti ja vakiintuneesti, mutta ei kiinnittänyt opetusmenetelmien vaihtelevuuteen suurta huomiota. *Kokenut opettaja*-tyyppi tunsikin saaneensa koulutuksestaan heikot valmiudet erilaisten opetusmenetelmin käyttöön. Opettajatyyppi, jolla ei ollut pätevyyttä terveystiedon opettamiseen (*epävarma opettaja*) pyrki käyttämään monipuolisia menetelmiä, mutta tunsikin olevansa siinä epävarma. *Epävarma opettaja*-tyyppi koki oman aineenopettajakoulutuksensa antaneen hyvät valmiudet erilaisten opetusmenetelmin käyttöön. Tässä tutkimuksessa ei keskitytty opettajien työkokemuksen merkitykseen seksuaaliopetuksen opetusmenetelmän valinnassa. Tämän tutkimuksen mukaan tällä kuitenkin näyttää olevan selkeä merkitys opetusmenetelmien käyttöön. Tutkimuksen mukaan lyhyemmän työuran omaavat opettajat käyttävät opetusmenetelmiä monipuolisemmin ja vaihtelevammin, kuin pitkän työ-

uran omaava opettaja. Lisäksi vastavalmistuneet opettajat käyttävät enemmän toiminnallisia menetelmiä. Tämän tutkimuksen mukaan myös koulutuksen antamat valmiudet monipuoliseen opetusmenetelmien käyttöön näyttävät olevan erilaiset eri opettajatyypeillä. Tulos saattaa selittyä sillä, että opettajankoulutus on kehittynyt ja tietämys seksuaaliopetukseen soveltuvista opetusmenetelmistä on lisääntynyt ja tämän vuoksi vastavalmistunut opettaja käyttää enemmän toiminnallisia menetelmiä. Saattaa myös olla, että vastavalmistunut opettaja muistaa paremmin koulutuksen antia. Lisäksi myös opetusmenetelmäsuuntaukset ovat saattaneet muuttua vuosien varrella.

Tämä tutkimus osoittaa, että vaikka seksuaaliopetusta antaa epäpätevä terveystiedon opettaja, voi hän käyttää vaihtelevia työtapoja, joiden käyttöön hänen oma aineenopettajakoulutus on antanut valmiudet. Epäpätevä opettaja voi siis käyttää opetusmenetelmiä samalla tavalla kuin pätevä opettaja. Tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että *epävarma opettaja*-tyyppi voi kokea kielteiseksi opettaa ainetta, johon hänellä ei ole koulutusta. Lisäksi *epäpätevän opettaja*-tyypin oma asenne ja mielipiteet seksuaalisuudesta näyttivät tutkimuksen mukaan vaikuttavan seksuaaliopetuksen sisältöihin ja opetustyyliin. Terveystiedon opettajan pätevyyden omaavat opettajat kokivat, että seksuaalisuudesta tulee puhua avoimesti ja rehellisesti eikä seksin harrastamisesta tule puhua syyllistävään tai kieltävään sävyyn. *Epävarma opettaja*-tyyppi koki kuitenkin, että seksuaalisuudesta puhuminen ja seksuaaliopetus voivat kannustaa oppilaita seksikokemuksiin. Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että seksuaalisuudessa opetus ei varhaista nuoren kokeiluja. (Kirby ym. 2007b) Lisäksi Kontulan ja Meriläisen (2007, 113) tutkimuksen mukaan suotuista ilmapiiri ja halukkuus käsitellä seksuaalisuusasioita lisäävät opetustilanteen myönteisiä vaikutuksia eli edesauttaa oppilaan oppimista.

11.3 Kehitysideoita koulun seksuaaliopetukseen

Omiksi kehitystarpeiksi opettajat mainitsivat oman rohkeuden kasvattamisen ja teoreettisen tiedon päivityksen lisäämisen. *Kokeileva opettaja*-tyyppi odotti työkokemuksen tuovan varmuutta opetusmenetelmien vaihtelevaan käyttöön. Erityisesti epäpätevänä opettaminen mainittiin ongelmaksi, koska tietopohjaa ja asiantuntemusta ei ollut riittävästi. Vankan kokemuksen omaavat opettajat kokivat itse kehitystarpeiksansa liiallisen totuttuihin toimintatapoihin turvautumisen ja ajan tasalla pysymisen. Terveystiedon opettajan kokonaisuosaamiseen (Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 239) kuuluvat sisällöllinen aineenhallinta ja tutkiva ote korostavat tutkimustiedon jatkuvaa seuraamista, tietojen päivitystä

ja asiantuntemuksen merkitystä. Erityisesti terveystieteellinen tieto muuttuu nopeasti (Kannas 2005a). Myös nuoren maailman tuntemus osana oppilaan tuntemusta on yksi keskeinen terveystiedon opettajan osaamisen piirre (Jyväskylän yliopisto terveystiedon opetussuunnitelma 2007, 359).

Opettajien kokemukset yläkoulun seksuaaliopetuksen kehittämistarpeista kohdistuivat pitkälti lisäkoulutuksiin sekä resursseihin. *Kokenut opettaja*-tyyppi toivoi lisää koulutusta, mutta esitti sille myös vaatimuksia. *Kokeileva opettaja*-tyyppi koki koulutuksen myönteiseksi asiaksi, mutta näki sen mieluummin tulevaisuuden asiaksi, kun omasta varsinaisesta koulutuksesta oli kulunut vasta vähän aikaa. *Epävarma opettaja*-tyyppi tunsu tarvetta koulutukselle, mikäli hänen toimenkuvansa terveystiedon opettajana olisi pysyvämpää. Opettajat mainitsivat myös tarvetta kollegoiden väliselle yhteistyölle. Kaksi opettajaa toivoi, että kaupungin terveystiedon opettajat voisivat kokoontua yhdessä jakamaan ideoitaan ja kokemuksiaan ja näin saada jotain uutta omaan työhönsä. Koulutushalukkuus on yhteneväinen tulos Kontulan ja Meriläisen (2007, 61) tutkimukselle, jonka mukaan sekä koulutustarjonta ja koulutusmotivaatio ovat suuria. Kontulan ja Meriläisen (2007, 61) mukaan opettajat toivoisivat lisätietoa monesta seksuaaliopetukseen liittyvästä asiasta, mutta nimenomaan opetusmenetelmistä.

Resursseissa kehitystä toivottiin useimmiten rahan ja ajan suhteen. Rahaa tarvitaan opetusvälineiden- ja materiaalien hankintaan kuten dvd-elokuvien, askartelutarvikkeiden ja tekopeniksen hankintaan sekä erilaisiin vierailijoihin tai tutustumiskäynteihin. Myös Kontulan ja Meriläisen (2007, 55) tutkimuksen mukaan opettajat kaipaavat esimerkiksi nykyaikaista materiaalia kuten dvd:tä ja erilaisia havaintomateriaaleja kuten tekopeniksiä kondomin laitton harjoitteluun.

Ajan puute koettiin ongelmaksi sisältöjä ja menetelmiä valittaessa. Opettajat kokivat, että opetusmenetelmiä voitaisiin käyttää vaihtelevammin, jos opetusta olisi esimerkiksi kaksi tuntia peräkkäin. Tällöin voitaisiin toteuttaa laajempia kokonaisuuksia. Opettajat kertoivat, että asia sisältöön käytettävissä olevan ajan niukkuus vaikuttaa myös opetusmenetelmän valintaan. Koska materiaalia ja sisältöjä on runsaasti, joudutaan joitakin aihealueita etenemään nopeammalla tahdilla, eikä tällöin voida kiinnittää huomiota menetelmiin. Erityisesti tuoreet opettajat (*kokeileva opettaja*) kokivat ajan niukkuuden ahdistavaksi. Tämä voi johtua vähäisestä työkokemuksesta ja liian orjallisesta opetussuunnitelman sisältövaatimusten noudattamisesta. Opettajat ehdottivat terveystietoon varattavaksi kaksoistunteja. Kaksoistunnit voivat auttaa

viemään läpi pidempiä projekteja, mutta eivät ratkaise koko ajankäyttöön liittyvää ongelmaa. Kannaksen (2005b) mukaan opettajan on osattava karsia valtavasta tietomäärästä keskeinen, sillä opetussuunnitelman laajuuden vuoksi kaikkea ei ehditä käymään läpi verrattuna terveystietoon varattuun tuntimäärään. Opetettavan sisällön valinnassa opettaja voi käyttää apunaan ydinainesanalyysia, jossa valitaan välttämättömimmät ja keskeisimmät asiat, jotka oppilaiden halutaan hallitsevan. Nämä asiat ovat ydinaineista. Lisäksi voidaan erotella täydentävä aines, joka sisältää yksityiskohtia ja laajennuksia opetettavaan asiaan sekä erityisaines, jonka käsitteily voidaan jättää oppilaan harrastuneisuuden varaan. (Pruuki 2008, 42)

11.4 Yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista

Opetusmenetelmän valintaan vaikuttivat:

- Opetukselle asetettu tavoite
- Opetusryhmä ja sen keskinäiset suhteet
- Aika, kiireen tuntu
- Opetuksen sisältöalue
- Opettajan omat mieltymykset
- Opettajan työssä jaksaminen
- Kollegoiden vinkit
- Nuoren kehitys ja murrosikä
- Erilaisten oppimistyylien huomioiminen
- Työkokemus

Opettajien käyttämät opetusmenetelmät

- Käytetyimpiä menetelmiä olivat opetuskeskustelu, pari- ja ryhmätyöt, opettajajohtoinen opetus, toiminnalliset menetelmät.
- Vastavalmistuneet opettajat käyttivät menetelmiä monipuolisemmin ja oppilaslähtöisemmin.
- Pitkän työkokemuksen omaavat opettajat käyttivät opetusmenetelmiä kokemuksiinsa turvaten ja he käyttivät enemmän opettajajohtoisia menetelmiä.

Opettajien omia kehitystarpeita

- Ajan tasalla pysyminen
- Liian rutinoituneen työtöteen virkistäminen
- Teoriatiedon päivittäminen
- Rohkeuden lisääminen eri opetusmenetelmien käyttöön
- Oppilaiden kuunteleminen
- Tutkivan otteen hyödyntäminen

Muita kehitystarpeita

- Lisärahoitus seksuaaliopetukseen (dvd:t, dildot, torsot ym.)
- Lisää aikaa seksuaaliopetukselle
- Koulutusta opettajille
- Enemmän yhteystyötä terveystietoa opettavien opettajien välille

Taulukko 9. Yhteenveto tutkimuksen opettajatyypeistä.

Ominaisuus/Tyyppi	<i>Kokeileva opettaja</i>	<i>Kokenut opettaja</i>	<i>Epävarma opettaja</i>
Opettajakokemus	Vähäinen	Runsas	Runsas
Koulutuksen antamat valmiudet seksuaaliopetukseen	Heikko	Heikko	Ei lainkaan
Koulutuksen antamat valmiudet opetusmenetelmiin	Hyvä	Heikko	Hyvä
Itsenäinen kouluttautuminen	Ei vielä ole kouluttautunut lisää	Käynyt kursseja, koulutuspäiviä	Itsenäinen opiskelu oppikirjasta+ muu materiaali
Opetuskokemus seksuaaliopetuksessa	Vähäinen	Runsas	Vähäinen
Asenne seksuaaliopetukseen	Myönteinen	Myönteinen	Myönteinen
Asenne opetusmenetelmiin	Myönteinen	Myönteinen	Myönteinen
Opetusmenetelmän valintaperusteet	Laittaa oppilaan toimimaan itse, aika, erilaiset oppijat	Luottaa kokemukseensa. Oma työssä jaksaminen	Värittää opetusta, huomioi erilaiset oppijat
Millä arvioi tavoitteeseen pääsyä?	Havainnointi, koe	Havainnointi, koe	Havainnointi
Oppilaiden mielipiteiden kuuntelu	Kysyy oppilaitten mielipiteitä	Ei ole kysynyt oppilaitten mielipiteitä	Kysyy oppilaitten mielipiteitä
Menetelmät, joita käyttää	Toiminnalliset menetelmät, oppilaskeskeiset menetelmät	Pääasiassa opettajajohtoiset menetelmät	Oppilaskeskeiset menetelmät
Menetelmät, joita haluisi kokeilla	Draama, yhteistoiminnallinen oppiminen	Draama	Yhteistoiminnalliset menetelmät
Opetusfilosofia	Konstruktivismi, humanismi	Ei välttämättä tunnista, Oppilas tekemään	Ei välttämättä osaa nimitä, mutta huomioi oppilaat yksilöinä
Ilmapiiiri	Luottamuksellinen, avoin	Myönteinen	Yksilön huomioiva, jokainen on tärkeä
Oppimistyylien huomiointi	Huomioi	Ei kiinnitä huomiota	Huomioi
Omat kehitystarpeet	Ajan tasalla pysyminen, tietojen päivitys	Ajan tasalla pysyminen, nuoren maailman ymmärtäminen	Ajan tasalla pysyminen, seksuaaliopetuksen tiedon lisääminen
Koulutushalukkuus	Haluaa koulutusta myöhemmin	Haluaa asiantuntevaa koulutusta	Haluaa koulutusta
Kehittämistavoitteita	Lisää resursseja menetelmien käyttöön, materiaaleihin ja välineisiin	Lisää resursseja seksuaaliopetukseen asiantuntijavierailuja ja tutustumiskäyntejä varten	Koulutusta ja asiantuntevasta seksuaaliopetukseen

11.5 Johtopäätökset ja toimenpide-ehdotukset

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulun seksuaaliopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tulevien terveystiedon opettajien koulutuksessa. Tutkimuksessa tuli esille seksuaaliopetuksen koulutukseen liittyviä tarpeita ja resurssitarpeita koulun seksuaaliopetuksen järjestämiseksi. Lisäksi tutkimuksen kohderyhmä kaipasi yhteistyötä seksuaaliopetusta antavien opettajien välille. Tutkimuksen perusteella tein kolme johtopäätöstä ja niihin liittyviä konkreettisia toimenpide-ehdotuksia seuraavasti:

- **Terveystiedon opettajien koulutusta tulisi kehittää seksuaaliopetuksen osuutta lisäämällä. Myös täydennyskoulutusta jo työskenteleville opettajille tulisi lisätä.**
 - ⇒ Terveystiedon opettajien koulutuksessa huomioitava erityisesti toiminnallisten opetusmenetelmien merkitys ja harjoitus sekä draamallisen ilmaisun työtapoja.
 - ⇒ Terveystiedon opettajien koulutukseen lisättävä seksuaaliopetusta koskevaa opetusta.
 - ⇒ Koulutuksessa korostettava opettajan oman opetusfilosofian merkitystä opettajan asiantuntijuuden kehittymisessä.
 - ⇒ Osallistujille maksutonta ja laadukasta seksuaaliopetusta koskevaa täydennyskoulutusta eri puolilla Suomea.
 - ⇒ Täydennyskoulutuksessa huomiota erityisesti toiminnallisten harjoitusten ja draaman merkitys opetusmenetelminä.
 - ⇒ VESO-päiviä terveystietoon liittyen.
- **Seksuaaliopetukseen kaivattaisiin lisää resursseja**
 - ⇒ Uusia välineitä ja materiaaleja seksuaaliopetukseen
 - ⇒ Kaksoistunnit
 - ⇒ Vierailijoita ja tutustumiskäyntejä
- **Opettajat kaipaisivat kollegoiden välistä yhteistyötä**
 - ⇒ Seksuaaliopetusta antavien opettajien välistä yhteistyötä lisäävä, jotta opettajat voivat jakaa kokemuksiaan ja tukea toinen toisiaan.

11. 6 Jatkotutkimusehdotuksia

Selvitin tutkimuksessani yläkoulun opettajien kokemuksia seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Samankaltaista tutkimusta voitaisiin tehdä eri-ikäisten oppilaiden suhteen, mitä kokemuksia esimerkiksi alakoulun tai lukion opettajilla on seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Opettajan työkokemusta seksuaaliopetukseen liittyen voisi tutkia lisää myös oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksissa nousi keskiöön opettajien työkokemus seksuaaliopetuksen opetusmenetelmien käytössä. En kuitenkaan selvittänyt opettajan kokeman asiantuntijuuden tai työkokemuksen määrän merkitystä opetusmenetelmien käyttöön, sillä katsoin, että tutkimus rajautui opettajien kokemusten selvittämiseen eikä siten kuulunut tämän Pro gradu-tutkimuksen tutkimusongelmiin. Opettajan asiantuntijuutta ja työkokemuksen määrää olisi kuitenkin syytä tutkia lisää seksuaaliopetuksen ja sen opetusmenetelmien kannalta. Tutkimusten tulosten mukaan pitkän työkokemuksen omaavat opettajat käyttivät opetusmenetelmiään muita vakiintuneemmin. Lisäksi pitkän työkokemuksen omaavat opettajat eivät tiedostaneet opetusfilosofiaansa ja käyttivät opetuksessaan opettajajohtoisia menetelmiä. Opettajat, jotka olivat vasta valmistuneita tai omasivat lyhyen työkokemuksen, kiinnittivät opetusmenetelmän valintaan enemmän huomiota ja tiedostivat paremmin oman opetusfilosofiansa. Kuitenkin Ropo (2004) on todennut opettajan asiantuntijuuden lisääntyvän kokemuksen myötä. Esimerkiksi eksperttiopettajien on todettu pystyvän keskittymään paremmin oppilaan tukemiseen, toimintojensa muodostuttua automaattisiksi. Tämän tutkimuksen vastavalmistuneiden opettajien valvuneempi ote opetusmenetelmiä kohtaan voi selittyä terveystiedon opettajien koulutuksen kehittymisellä. Opettajille tulisi tarjota yhdenvertainen koulutus ja jo terveystiedon opettajan pätevyyden omaavia opettajia tulisi jatkokouluttaa seksuaaliopetukseen, jotta kaikilla opettajilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet toteuttaa tasokasta koulun seksuaaliopetusta.

Tutkimuksessa tuli esille myös epäpätevien opettajien vastentahtoinen työskentely seksuaaliopetuksen toteuttajana. On perusteltua, että pätevyysvaatimukset ovat muuttuneet terveystiedon opetuksessa, sillä tämän tutkimuksen mukaan epäpätevä opettaja ei itse halua opettaa ainetta, jonka sisällöllistä aineenhallintaa hänellä ei ole.

LÄHTEET

Aalberg V, Siimes MA. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Nemo, 2007.

Aira T, Kannas L, Peltonen H. Terveystieto. Teoksessa Rimpelä M, Rigoff A-M, Kuusela J, Peltonen H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen kouluissa-perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2007:69-76.

Atjonen P. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Koulutuksen tutkimuslaitos, 2004.

Bildjuschkin K, Malmberg A. Kerro meille seksistä. Nuorten seksuaalikasvatus. Helsinki: Tammi, 2000.

Bildjuschkin K, Ruuhilahti S. Seksiä vaatteet päällä. Helsinki: Tammi, 2008.

Cacciatore R. Kasvun ja kehityksen aika – kiva opettaa kasvavalle ja kehittyvälle. Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 2005a: 94–146.

Cacciatore R. Seksuaalisuus – etu vai haitta koulutyölle? Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 2005b: 147–188.

Cacciatore R. Lasten ja nuorten seksuaalisuus. Teoksessa Apter D, Väisälä L, Kaimola K. (toim.) Seksuaalisuus. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 2006: 205-225.

De Lamater J, Friedrich WN. Human sexual development. *Journal of Sex Research*, 2002; 39:10-14.

Deborah C, Russell V. Adolescent development. *British Medical Journal*. 2005; 330: 301-304.

Eskola J, Suoranta J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino, 1998.

Eskola J, Vastamäki J. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola J, Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2.painos. Juva: PS-Kustannus, 2007: 25-43.

Giles J, Daniel A, Belliveau G, Freitas E, Casey R. Teaching style and learning in quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2006;7:213-225.

Heikkinen H. Draamakasvatus-opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, 2005.

Hirsjärvi S, Hurme H. Teemahaastattelu. Helsinki:Yliopistopaino,1988.

Hirsjärvi S, Hurme H. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus kirja, 2004.

Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. Tutki ja kirjoita. Helsinki:Tammi. 2007.

Hovila H. Tutkiva opettajuus antaa energiaa. *Opettaja-lehti* 2008;10:30-31.

Jensen B.B.Health knowledge and health education in the democratic health-promoting school. *Health Education* 2000;4:100:146-153.

Jokinen M. Kristiina Salosen haastattelussa. Seksuaaliterveyden opetus elää kehitysvaihetta. *Mielenterveys* 2006;6:12.

Jyväskylän yliopiston terveystiedon opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas-opetussuunnitelma 2007-2008. Vastaava toimittaja Rantakari J. Jyväskylä, 2007.

Järvinen S. Seksuaaliopetus yläkoulussa:mitä, milloin ja miten- Lukion 2. ja 3. luokan oppilaiden ajatuksia seksuaalisuudesta ja sen opetuksesta yläkoulussa. Terveyskasvatuksen Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, 2007.

Kannas L. Nuorten seksuaalikasvatuksen tavoitteita, tehtäviä ja menetelmällisiä erityispiirteitä. Teoksessa Kannas L. (toim.) Ihanan tukala seksuaalisuus. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 1993; 4: 9-40.

Kannas L. Terveystieto oppiaineen pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 2005a: 9-36.

Kannas L. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa Kannas L, Tyrväinen H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän Yliopisto: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, 2005b:9-18.

Kauppila RA. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva: PS - kustannus, 2007.

Keurulainen H. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa Nummenmaa AR, Välijärvi J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2006:221-231.

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

Kirby DB. Emerging answers, research findings on programs to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases. www.teenpregnancy.org. 2007a.

Kirby DB, Laris BA, Roller LA. Sex and HIV education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. Journal of Adolescent Health 2007b; 40:3:206-217.

Kontula O, Meriläinen H. Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Väestöliitontutkimuslaitos. Vammalan kirjapaino Oy, 2007.

Kouluterveyskysely 2007, Stakes. [WWW-dokumentti]. [viitattu 23.3.2009].

<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2007/seksuaaliterveys07.htm>

Kouluterveyskysely 2008, Stakes. [WWW-dokumentti]. [viitattu 1.2.2009].

<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2008/seksuaaliterveys08.htm>

Kupias P. Oppia opetusmenetelmistä. 3.painos. Helsinki: Edita Prima, 2004.

Kylmä J, Vehviläinen-Julkunen K, Lähdevirta J. Laadullinen terveystutkimus-mitä, miten ja miksi? Duodecim 2003;119:609-615.

Kylmä J, Juvakka T. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki:Edita Publishing Oy, 2007.

Laakso S. 9-luokkalaisten nuorten toiveita ja ehdotuksia koulun seksuaaliopetuksesta. Terveyskasvatuksen Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, 2008.

Liinamo A. Seksuaalikasvatus Suomessa. Teoksessa Kontula O, Lottes I. (toim.)

Seksuaaliterveys Suomessa. Helsinki: Tammi, 2000: 221-236.

Liinamo A. Suomalaisnuorten seksuaalikasvatus ja seksuaaliterveystiedot oppilaan ja koulun näkökulmasta. Arviointia terveyden edistämisen viitekehysessä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House, 2005.

Luukkainen O. Opettajuus-Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, 2004.

Meri M. Laatu opetukseen. Teoksessa Kansanen P, Uusikylä K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus 2000. Jyväskylä:PS-kustannus, 2002:175-190.

Metsämuuronen J. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Metholp Ky, 2005.

Niikko A. Tutkiva opettaja ongelmaratkaisijana. Teoksessa Aaltola J, Valli R. (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. 2.painos. Juva:PS-kustannus, 2007:212-228.

Nummelin R. Seksuaalikasvatusmateriaalit - Millaista seksuaalisuutta nuorille? Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 1997.

Nummelin R. Seksuaalikasvatusmateriaalit pääkaupunkiseutulaisten nuorten näkemyksiä ja kokemuksia. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, 2000.

Nykänen M. Toiminnallinen opetusmenetelmä seksuaaliopetuksessa. Liikunnanopettaja 1999;1:36-37.

Palmberg I. Biologian opetusmuodot ja työtavat. Teoksessa Eloranta V, Jeronen E, Palmberg I. (toim.) Biologia eläväksi, biologian didaktiikka. Opetus 2000. Keuruu: PS-Kustannus, 2005:93-160.

Patrikainen R. Opettajuuden laatu. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 1999.

Peltonen H. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi-ensiapua terveystiedon opettamiseen. Opetushallitus. Helsinki:Opetushallitus, 2005a:37-52.

POPS, Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino, 2004.

Pruuki L. Ilo opettaa tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Publishing Oy, 2008.

Raitanen M. Aikuistuminen- uusi vaihe elämässä tai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa Sankari A, Jyrkämä J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 2001: 187-224.

Rauhala L. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki:Yliopistopaino, 2005.

Rauste Von Wrigth M, Von Wrigth J, Soini T. Oppiminen ja koulutus. 9.painos. Juva: WS Bookwell Oy, 2003.

Remedios L, Clarke D, Hawthorne L. The silent participant in small group collaborative learning contexts. Active Learning in Higher Education, 2008;9:3:201-216, [WWW-dokumentti]. [viitattu 18.1.2009].

<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4D7EAF439FA0CBA7DACE>

- Ropo E. Teaching expertise. Teoksessa Boxhuizen H.P.A, Bromme R, Gruber H. (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht:Kluwer, 2004:159-179.
- Saaranen-Kauppinen A, Puusniekka A. KVALIMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto [WWW-dokumentti]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja] [Viitattu 01.02.2009]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmäopetus/>.
- Selin H. Internet varhaisnuorten seksuaaliterveystiedon lähteenä. Terveyskasvatuksen Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, 2009.
- Snowman J, Biehler R. Psychology applied to teaching. Boston:Houghton Mifflin. 1997.
- Skinnari S. Pedagoginen rakkaus. Kasvattajan elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Opetus 2000. Juva:PS kustannus, 2004.
- Stakes, Suomen virallinen tilasto, Terveys 2007. Tilastot ja rekisterit. Raskaudenkeskeytykset. [WWW-dokumentti]. [viitattu 23.3.2009]. <http://www.stakes.fi/FI/tilastot/aiheittain/Lisaantyminen/raskaudenkeskeytykset/index.htm>
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriö. Seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistäminen. Toimintaohjelma 2007–2011.Helsinki 2007. [WWW-dokumentti]. [viitattu 18.1.2009]. <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/05/pr1180335140613/passthru.pdf>.
- Svedbom J. Kohti ongelmaperusteista oppimista – esimerkkejä terveysopetuksen didaktiikasta. Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus, 2005: 65–87.
- Tartuntatautilasto 2008. [WWW-dokumentti]. [viittaus 1.2.2009]. <http://www3.ktl.fi/stat/>
- THL. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. HIV-Suomessa. 2007. [WWW-dokumentti]. [viitattu 8.2.2009]. <http://www.ktl.fi/ttr/gen/rpt/hivsuo.html>

THL. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Tilastotietokanta. Chlamydia trachomatis. 2008.

[WWW-dokumentti]. [viitattu 23.3.2009]. <http://www3.ktl.fi/>

Toom A. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Toom A, Onnismaa J, Kajanto A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Kansanvalistusseura, 2008:163-186.

Tuomi J, Sarajärvi A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi, 2002.

Tynjälä P. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi, 1999.

Tyrväinen H. Opetussuunnitelmasta oppitunniksi. Teoksessa. Kannas L, Tyrväinen H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: DomusOffset Oy, 2005:51-79.

Uusikylä K, Atjonen P. Didaktiikan perusteita. 3. painos. Porvoo: WSOY, 2005.

Valtioneuvoston asetus 614/2001. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstö kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 14 ja 28§:n muuttamisesta 142/2000.

Vuorinen I. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille. 7.painos. Vammala: Resurssi, 2005.

Väljjarvi J. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa AR, Väljjarvi J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2006:9-26.

Välimaa R. Terveystieto ja seksuaaliopetus-haaste oppilaan ja opettajan oppimiselle. Teoksessa Kosunen E, Ritamo M. (toim.) Näkökulmia nuorten seksuaaliterveyteen. Saarijärvi: Stakes, 2004.

Yardley L. Dilemmas in qualitative research. Psychology and Health. 2000;15:215-228.

WHO-Koululaistutkimus. World Health Organization. HBSC international report from the 2005/2006 survey. Inequalities in young people's health. 2008. [WWW-dokumentti]. [viitattu 14.1.2009]. <http://www.hbsc.org/>

LIITTEET**TUTKIMUSLUPAHAKEMUS****Liite 1**

Haen tutkimuslupaa pro gradu – tutkielmani aineiston keräämiseen. Pro gradu – tutkielmani selvittää yläkoulun opettajien kokemuksia seksuaaliopetuksen opetusmenetelmistä. Tutkimus toteutetaan Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitokselle, terveystieteiden pääaineeseen. Pro gradu – tutkielmani ohjaajina toimivat LitT Jorma Tynjälä ja THM Maija Nykänen.

Tutkimustani varten haastattelen teemahaastattelun keinoin kymmentä terveystietoa opettavaa opettajaa [REDACTED] kaupungista. Haastatteluaineisto analysoidaan laadullisin menetelmin. Aineiston keruu aloitettiin toukokuussa 2008, jota varten minulla oli aiempi [REDACTED] kaupungin myöntämä tutkimuslupa. Haen nyt uutta tutkimuslupaa syksylle 2008, sillä aineiston keruu jäi kesken opettajien tiukkojen aikataulujen vuoksi juuri kevätlukukauden päätyessä. Aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja haastateltavien henkilöllisyyttä paljastamatta. Haastattelut nauhoitetaan, mikäli haastateltava antaa suostumuksensa.

Pro gradu – tutkielmani valmistuttua keväällä 2009, olen valmis kertomaan tutkimuksen tuloksista esimerkiksi koulutustapahtumissa tai raportoimaan niistä kirjallisesti.

Kunnioitavasti

Jenni Pitkänen
Väylätie 46 B 5
96300 Rovaniemi
044-5441403
e-mail: jekapitk@cc.jyu.fi

Teemahaastattelun runko**Liite 2**

Opettajan tausta:

- Millainen koulutustausta?
- Mitä valmiuksia koulutus antoi seksuaaliopetukseen?
- Koulutuksen antamat valmiudet opetusmenetelmien käyttöön?
- Millainen seksuaaliopetuskokemus?
- Kuka seksuaaliopetuksesta vastaa koulussanne?
- Kuinka monta tuntia varataan seksuaaliopetukselle?
- Miten tunnit jakautuvat?
- Mitkä ovat opetettavat luokka-asteet?
- OPS
- Millainen asenne seksuaaliopetukseen ja opetusmenetelmiin?

Kasvatus ja opetus:

- Kerro opetusfilosofiastasi? (Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys)
- Miten huomioit opetuksessa opetusfilosofiasi?
- Huomioitko oppilaan oppimistyylejä?
- Miten pyrit lisäämään oppilaantuntemusta?

Nuoren kehitys ja yläkoulu:

- Mitä erityistä huomioitavaa kehityksessä ja kasvussa?
- Entä seksuaalinen kehitys ja kasvu?
- Mitä tulisi huomioida sisältöjä ja menetelmiä valittaessa yläkouluikäisille?
- Miten huomioit eri kulttuurien väliset erot?

Opetusmenetelmät:

- Mitä eri opetusmenetelmiä käytät?
- Millä perusteella valitset opetusmenetelmän?
- Onko jokin toimiva/huono menetelmä? mikä? miksi?
- Tavoitteen toteutuminen opetusmenetelmällä?
- Menetelmä jota haluaisit kokeilla?
- Miksi et ole kokeillut?
- Miten sen voi järjestää?
- Oletko kysynyt oppilaiden toiveita menetelmien suhteen?

Opettajan kokemukset:

- Millainen oma koettu taito opetusmenetelmissä?
- Millaiseksi kokee omat tiedot, taidot, asenteet, arvot?

Kehitysideoita:

- Mitä toiveita opetusmenetelmien käytön suhteen?
- Tarvitsetko ohjausta, koulutuspäiviä?
- Miten itse voi kehittyä ja kehittää