

**Luokanopettajien näkemyksiä alakoulun  
seksuaalikasvatuksesta**

Mikaela Ranto & Veera Vuorela

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Syyslukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ranto, Mikaela ja Vuorela, Veera. 2023. Luokanopettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 57 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta. Tutkimus kuvaa, miten luokanopettajat toteuttavat seksuaalikasvatusta työssään. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisena luokanopettajat näkevät koulun ja kodin tekemän yhteistyön lapsen seksuaalikasvatuksessa.

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin viideltä luokanopettajalta teemahaastatteluin tammikuussa 2023. Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimus tuotti uutta tietoa alakoulun seksuaalikasvatuksesta luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksemme mukaan opettajat suhtautuvat myönteisesti alakoulussa tehtävään seksuaalikasvatukseen ja näkevät sen kokonaisvaltaisena osana opetusta. Opettajalla nähtiin olevan merkittävä vaikutus seksuaalikasvatuksen määrään ja laatuun. Tulokset osoittivat, että opettajat eivät juuri suunnittele tekemäänsä seksuaalikasvatusta. Seksuaalikasvatusvastuu nähtiin koulun ja kodin yhteisenä.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja se antaa tärkeää uutta tietoa alakouluissa toteutettavasta seksuaalikasvatuksesta. Kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen lisääntyessä luokanopettajat tarvitsevat toimivia työkaluja seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen alakoulussa.

Asiasanat: seksuaalikasvatus, luokanopettaja, alakoulu, seksuaalisuus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 SEKSUAALISUUS</b> .....	<b>8</b>
2.1 Seksuaalisuus käsitteenä.....	8
2.2 Lapsen seksuaalisuus ja sen kehitys.....	10
<b>3 SEKSUAALIKASVATUS</b> .....	<b>13</b>
3.1 Seksuaalikasvatus yleisesti.....	13
3.2 Seksuaalikasvatus alakoulussa.....	15
3.3 Luokanopettajan rooli lapsen seksuaalikasvattajana.....	19
3.4 Alakouluikäisen lapsen seksuaalikasvatus kotona.....	22
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
5.1 Tutkimuskonteksti.....	26
5.2 Tutkittavat ja aineistonkeruu.....	27
5.3 Aineiston analyysi.....	30
5.4 Eettiset ratkaisut.....	34
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
6.1 Luokanopettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta.....	38
6.2 Luokanopettajien toteuttama seksuaalikasvatus.....	42
6.3 Luokanopettajien näkemys kodin ja koulun yhteistyöstä seksuaalikasvatuksessa.....	48
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>52</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>61</b>

<b>LITTEET</b> .....	<b>77</b>
----------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

Seksuaalisuus on keskeinen osa ihmisyyttä läpi ihmisen elämänkaaren (Greenberg ym., 2017, s. 4; WAS, 1999; SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). On jokaisen seksuaalioikeus saada kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta sekä ikätasoon soveltuvaa asiantuntevaa opetusta seksuaalisuuteen liittyen (WAS, 1999). Seksuaalioikeudet ovat jokaisen ihmisoikeus (WAS, 1999). Lasten seksuaalioikeudet ovat aikuisten velvollisuuksia, sillä lapset eivät tiedä oikeuksistaan elleivät aikuiset tuo niitä heille ilmi (Ilmonen & Korhonen, 2016, s. 111). Seksuaalikasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen seksuaalista kehitystä, hyvinvointia ja seksuaaliterveyttä sekä antaa hänelle tietoja, taitoja ja positiivisia arvoja seksuaalisuuteen liittyen (SIECUS, 2021; WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatuksella on olennainen merkitys lapsen yleiselle terveydelle ja hyvinvoinnille (Wellings ym., 2012).

Seksuaaliterveys tarkoittaa fyysistä, emotionaalista, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia seksuaalisuuden näkökulmasta (Greenberg ym., 2017, s. 4; SIECUS, 2021; Wellings ym., 2012; WHO & BZgA, 2010). Hyvä seksuaaliterveys vaatii positiivista suhtautumista seksuaalisuuteen, mahdollisuutta nautinnollisiin ja turvallisiin suhteisiin, sekä kaikkien seksuaalisten oikeuksien kunnioittamista ja toteuttamista ilman pakottamista, syrjintää ja väkivaltaa (WHO & BZgA, 2010). Vaikka seksuaaliterveyden tärkeys ymmärretään, seksuaalikasvatus on edelleen ristiriitainen ja herkkä aihe (Shtarkshall ym., 2007).

Viime vuosikymmenten aikana tapahtuneet muutokset ovat lisänneet seksuaalikasvatuksen tarvetta (Kontula, 2014; WHO & BZgA, 2010). Näitä muutoksia ovat esimerkiksi globalisaatio, maahanmuutto, uusien medioiden yleistyminen, HIV:n ja AIDSin leviäminen, huoli lisääntyvästä lasten seksuaalisesta hyväksikäytöstä sekä seksuaalisuuteen liittyvien asenteiden ja käytöksen muuttuminen (Kontula, 2014; WHO & BZgA, 2010). Bittner ja Meisert (2021) toteavat, että edellä mainitut muutokset ovat haastaneet opettajia ottamaan myös monikulttuurisuuden uudella tavalla osaksi seksuaalikasvatusta. Carstairs ym. (2018)

summaavat, että seksuaalikasvatuksen on muututtava yhteiskunnan kehityksen mukana.

Euroopassa seksuaalikasvatus on yleistynyt viimeisten vuosikymmenien aikana (European Expert Group on Sexuality Education, 2016; Ketting, 2018). Euroopan ihmisoikeustuomioistuimen (2018) päätöksen mukaan lapsella on oikeus ja velvollisuus osallistua koulun tarjoamaan seksuaalikasvatukseen. Euroopan lapsiasiavaltuutettujen lausunto (2017) suosittelee, että kokonaisvaltainen ihmisuhde- ja seksuaalikasvatus tulee ottaa pakolliseksi osaksi koulutusta varhaiskasvatuksesta lähtien. Euroopan tasolla seksuaalikasvatuksen sisällöt ja asenteet sitä kohtaan vaihtelevat maiden välillä sekä niiden sisällä (IPPF, 2006; Ketting, 2018; Parker ym., 2009). WHO ja BZgA (2010) ovat julkaisseet Euroopan maiden toiveesta yhteiset standardit seksuaalikasvatuksen toteuttamiseksi. Standardeilla pyritään edistämään seksuaalikasvatusohjelmien kehittämistä sekä antamaan suuntaviivoja esimerkiksi opettajille, miten seksuaalikasvatusta tulisi toteuttaa (WHO & BZgA, 2010).

Suomessa seksuaalikasvatusta on alettu kehittämään 1970-luvulta alkaen (IPPF, 2006; Kontula, 2010; WHO & BZgA, 2010) ja siihen suhtaudutaan yleisesti liberaalisti (Lähdesmäki & Peltonen, 2000, s. 203; Parker ym., 2009). Esimerkiksi Väestöliitto (2022) on määritellyt toimintasuunnitelmassaan vuodelle 2023 keinoja, joilla pyritään parantamaan lasten ja nuorten seksuaalikasvatusta. Myös sosiaali- ja terveysministeriön toimenpidesuunnitelmassa vuosille 2020–2025 (Korpilahti ym., 2019) seksuaalikasvatus nähdään tärkeänä osana lapsen turvallista kasvua ja kehitystä. Suomen nykyinen hallitusohjelma (2023) ei mainitse seksuaalikasvatusta millään tavalla toisin kuin aiempi hallitusohjelma (2019). Seksuaalikasvatuksen muuttunut luonne sekä puutteellisuus opetuksessa on puhuttanut myös kasvatuksen asiantuntijoita suomalaisessa mediassa (ks. Terävä, 2021; Tiessalo, 2018; Virtanen, 2023; Yle, 2023).

Koska Suomessa luokanopettaja toimii alakouluikäisen lapsen opettajana ja kasvattajana, myös seksuaalikasvatuksen toteutus on osaltaan hänen vastuullaan. Seksuaalikasvatuksen sisällyttäminen perusopetukseen on tunnistettu suomalaisen koulutuksen haasteeksi (THL ym., 2014). Jo vuosituhannen alussa on

tunnistettu tarve tutkia opettajien käsityksiä seksuaalikasvatuksesta alakoulun kontekstissa (Liinamo, 2000, s. 223; Milton, 2003). Kontula ja Meriläinen (2007) ovat toteuttaneet Suomessa laajaa tutkimusta yläkouluikäisten seksuaalikasvatuksesta. Samankaltaista laajempaa selvitystä ei ole kuitenkaan tehty alakoulun kontekstissa, vaikka tutkimuksen tarve on tunnistettu jo 2000-luvun alussa. Seksuaalikasvatusta tulisi antaa oikea-aikaisesti koko lapsen elämän ajan (Greenberg ym., 2017, s. 428; SIECUS, 2021; WHO & BZgA, 2010) myös läpi alakoulun. Seksuaalikasvatusta alakoulussa on tutkittu Suomessa lähinnä opinnäytetasolla (ks. Jakoaho & Savelainen, 2019; Kannianen, 2022; Korhonen & Kärkkäinen, 2020; Lipiäinen, 2016; Perolahti & Tammekann, 2022; Ranto & Vuorela, 2021), eikä vertaisarvioitua tutkimustietoa juurikaan ole. Tutkimuksemme tuo laajempaa näkökulmaa luokanopettajien seksuaalikasvatuksen toteutustavoista sekä selvittämään seksuaalikasvatusvastuun jakautumista, mitä aiemmat opinnäytetyöt eivät käsittele. Koska lapsen seksuaalisuus eroaa selkeästi nuoren ja aikuisen seksuaalisuudesta sekä seksuaalikasvatuksen tarpeesta (Greenberg ym., 2017), olisi tärkeää tutkia myös alakouluikäisten seksuaalikasvatusta. Tämä tutkimus vastaa tähän tutkimuskentän aukkoon. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta. Tutkimme myös, miten luokanopettajat toteuttavat seksuaalikasvatusta kouluarjessa ja millaista yhteistyötä he tekevät kodin kanssa.

## 2 SEKSUAALISUUS

### 2.1 Seksuaalisuus käsitteenä

Seksuaalisuus on olennainen ja luonnollinen osa ihmisyyttä (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 18; Greenberg ym., 2017, s. 4; Malin & Saleh, 2016; Wellings ym., 2012). Se sisältää fyysisiä, sosiaalisia ja psykologisia osatekijöitä (UNESCO, 2018; WHO, 2000). Sukupuoli, sukupuoli-identiteetti ja -roolit, seksuaalinen suuntautuminen, erotiikka, mielihyvä, intiimiys ja lisääntyminen ovat osa seksuaalisuutta (WHO, 2006). Seksuaalisuus käsittää myös ihmisen uskomukset, seksuaalitiedon, asenteet, arvot ja käyttäytymisen (Greenberg ym., 2017, s. 4). Seksuaalisuus sekä sen kehitys ovat osa ihmistä läpi koko elämän (Greenberg ym., 2017, s. 428; Kosunen ym., 2003; Malin & Saleh, 2016; Vilkka, 2010, s. 131; WHO & BZgA, 2010). Seksuaalisuus ilmenee ja kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä ympäristön kanssa (Balter ym., 2016).

Jokainen yksilö määrittelee oman seksuaalisuutensa itse ja se voi muuttua ihmisen kehityksen aikana (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2010, s. 13; Crowell, 2020, s. 1; Kosunen ym., 2003). Seksuaalisuuden monimuotoisuuden ymmärtäminen tarjoaa mahdollisuuden oman seksuaalisuuden tunnistamiseen, edistäen siten yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä ja elämäntaitojen rakentumista (Vilkka, 2010, s. 131). Seksuaalisuus ymmärretään usein luonnostaan annetuksi ja kehittyneeksi osaksi meitä, mutta on myös tärkeää ymmärtää yksilön oma vaikutus siihen (Crowell, 2020, s. 1).

Seksuaalisuutta on määritelty eri tavoin eri aikakausilla ja lukuisien eri tutkijoiden näkökulmasta (ks. Butler, 1990; Freud, 1899; Kinsey ym. 1948; Kinsey ym., 1953). Nykypäivänä Greenbergin ym. (2017) kehittämä seksuaalisuusteoria on yksi tärkeimmistä ja laajalti käytetyistä moniulotteisen seksuaalisuusnäemyksen teorioista. Seksuaalisuus voidaan jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen (Greenberg ym., 2017, s. 4–6). Nämä ovat biologinen, psykologinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus. Kyseiset ulottuvuudet vaikuttavat ihmiseen monimutkai-



sena kokonaisuutena ja liittyvät kaikkeen seksuaaliseen vuorovaikutukseen. Seksuaalisuuden biologinen ulottuvuus sisältää ihmisen fyysisen olemuksen. Tähän kuuluvat esimerkiksi geneettiset tekijät, lisääntymiskyky ja sen säätely sekä yleinen ihmisen kasvu ja kehitys. Seksuaalisuuden perusolemus on siis biologinen (Greenberg ym., 2017, s. 4–6).

Toinen seksuaalisuuden ulottuvuus on psykologinen (Greenberg ym., 2017, s. 4–6). Tämä ulottuvuus käsittää esimerkiksi tunteet, kokemukset ja motivaation. Huomattava psykologinen tekijä, joka vaikuttaa seksuaaliseen hyvinvointiin on kehonkuva. Ihmisten asenteet ja tunteet itsestään sekä kehostaan alkavat muodostua jo hyvin varhaisesta lapsuudesta. Psykologiseen ulottuvuuteen liittyvät myös opitut näkökulmat seksuaalisuuteen, esimerkiksi mitkä sanat ovat hyväksytyjä ja mitkä asiat ovat yksityisiä (Greenberg ym., 2017, s. 4–6).

Kolmas Greenbergin ym. (2017) määrittelemä seksuaalisuuden ulottuvuus on sosiokulttuurinen ulottuvuus. Tällä tarkoitetaan kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden summaa, jotka vaikuttavat ihmisen seksuaaliseen ajatteluun ja käytökseen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi lait, uskonnot, sosioekonominen tausta, etiikka, media sekä politiikka (Greenberg ym., 2017, s. 4–6).

Seksuaalisuutta on mahdollista määritellä myös muiden lähestymistapojen kautta. Esimerkiksi Bildjuschkin ja Malmberg (2000, s. 18) jakavat seksuaalisuuden biologiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen, eettiseen ja henkiseen ulottuvuuteen. Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2008, s. 13) taas lisäävät määritelmässään näihin ulottuvuuksiin vielä kognitiivisen, kulttuurisen, fyysisen sekä anatomisen ulottuvuuden. Seksuaalisuutta voidaan määritellä myös esimerkiksi biologisesta, sosiaalisesta, fyysisestä ja juridisesta näkökulmasta (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 17).

## 2.2 Lapsen seksuaalisuus ja sen kehitys

Seksuaalisuus on osa lapsen luonnollista kehitystä (Greenberg ym., 2017; Ilmonen & Korhonen, 2016, s. 111; Wellings ym., 2012). Lasten seksuaalinen identiteetti kehittyy perheen, koulun, vertaissuhteiden ja median vaikutuksessa (Flanagan, 2011; WHO & BZgA, 2010). Lapsen seksuaalisuus poikkeaa aikuisen seksuaalisuudesta merkittävästi, sillä se keskittyy uteliaisuuteen, tiedon kerryttämiseen, avoimeen leikkiin ja nautintoon (Yearwood ym., 2021). Lapsen kokemus seksuaalisuudesta on laajempaa kuin keskivertoaikuisen (WHO & BZgA, 2010). Lapsen seksuaalinen käyttäytyminen on herkkää ja spontaania, kun taas aikuisten seksuaalinen käyttäytyminen näkyy yleensä yksityisenä, intohimoisena ja eroottisena (Yearwood ym., 2021). Lapsen seksuaalisuus ilmenee omaan ja muiden kehoon tutustumisena sekä läheisyyden ja omien rajojen oppimisena (Balter ym., 2016; Greydanus & Pratt, 2016; Kosunen ym., 2003; Yearwood ym., 2021). Kokeemukset turvasta, huolenpidosta, lohdusta ja mielihyvystä ovat myös osa lapsen seksuaalisuutta (Cacciatore, 2006, s. 205).

Lapsen seksuaalinen kehitys etenee vaiheittain (WHO & BZgA, 2010). Greenberg ym. (2017, s. 428) toteavat, että seksuaalinen kehitys alkaa heti syntymästä ja biologiset reaktiot alkavat toteutua jo kohdussa. Yksi tärkeimmistä seksuaalisen kehityksen ajanjaksoista on lapsen elämän ensimmäiset 18 kuukautta, jolloin vauva oppii, että häntä rakastetaan (Greenberg ym., 2017, s. 428). Vauvat oppivat nopeasti voivatko he luottaa huoltajien vastaavan heidän tarpeisiinsa (Greenberg ym., 2017, s. 428). Ensimmäisen ikävuoden aikana ihminen tulee tietoiseksi omasta kehostaan ja esimerkiksi erilainen kehon koskettelu on normaalia (Greenberg ym., 2017, s. 428; Greydanus & Pratt, 2016).

Lapsi alkaa kehittää vahvaa sukupuoli-identiteettiä ja ymmärtää biologisen sukupuolen pysyvyyden noin 3–5 vuoden iässä (Greydanus & Pratt, 2016; Kar ym., 2015; WHO & BZgA, 2010). Varhaislapsuuden aikana lapsi tulee tietoiseksi myös muiden kehoista, kokee ensimmäisiä seksuaalisia tunteita ja kaipaa tietoa seksuaalisista asioista (WHO & BZgA, 2010). Vähän vanhempana, 5–8 vuoden iässä, lapset ovat kiinnostuneita seksuaalisuuteen liittyvistä asioista, mutta se ei ole niin näkyvä osa heitä. Tähän ikävaiheeseen liittyy usein ystävyssuhteiden

rakentamista ja uudenlaista ymmärrystä ihmissuhteista sekä sukupuolirooleista. Peruskoulun alkuvaiheessa lapsi alkaa ymmärtää seksuaalisuuteen liittyvää häveliäisyyttä, ja kiinnostavia kysymyksiä voi olla helpompi esittää ikätovereille kuin aikuiselle (WHO & BZgA, 2010). WHO ja BZgA (2010) toteavat lasten ja nuorten olevan toisilleen merkittäviä yhteistyökumppaneita toistensa seksuaalikasvattajina.

Varhaisnuoruus noin 9–15 vuoden iässä sisältää varhaismurrosiän tuomia muutoksia, omaan ikäryhmään sitoutumista sekä oman identiteetin etsimistä (Greenberg ym., 2017, s. 428–444). Alakoulun lähestyessä loppua lapsen puberteetti alkaa (WHO & BZgA, 2010). Varhaisnuoruudessa lapsen seksuaalisuus muuttuu ja mukaan tulee kokemuksia yksityisyydestä ja keskeneräisyydestä (Greydanus & Pratt, 2016). Lisäksi fyysiset muutokset kehossa alkavat ja lapsi alkaa kiinnostua enemmän seksuaalisista kokemuksista. Ihastumisen ja rakastumisen tunteet tulevat myös ajankohtaisemmiksi (WHO & BZgA, 2010).

Lapsen seksuaaliseen kehitykseen vaikuttaa neljä olennaista asiaa, jotka liittyvät lapsen omiin tarpeisiin, kehoon, ihmissuhteisiin ja seksuaalisuuteen (WHO & BZgA, 2010). Esimerkiksi jos lapsi ei tule hyväksytyksi tai hänen fyysisiä tarpeitaan ei huomioida, vaikuttaa se keskeisesti hänen seksuaalisuutensa kehittymiseen. Lapsen seksuaalinen kehitys voi myös hidastua, estyä tai vääristyä, jos hän on joutunut kokemaan epämiellyttäviä seksuaalisia asioita (Bigras ym., 2021; Brusila, 2006, s. 333; Castelo-Branco ym., 2022; Gewirtz-Meydan ym., 2023; Pulverman ym., 2018; Slavin, 2020), esimerkiksi turvattomuuden tunnetta tai hyväksikäyttöä. Lapsella on oikeus kehittyä omassa tahdissaan turvallisesti ja ilman häiriöitä omanlaiseensa seksuaalisuuteen aikuisen tarjoaman tuen ja turvan avulla (Lastensuojelulaki, 2007; Suomen perustuslaki 1999; WAS, 1999).

Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2010, s. 19–21) ovat kehittäneet teorian kasvattajien tueksi, jonka mukaan seksuaalinen kehitys etenee portaittain osana yksilön psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kehitystä. Kasvatusoppaassaan he jakavat seksuaalisen kehityksen yhdeksään eri portaaseen. Jokainen seksuaalisen kehityksen vaihe rakentaa ja vahvistaa tiettyä seksuaalista aluetta (Cacciatore, 2007,

s. 111). Seksuaalisen kehityksen portaat liittyvät aikuisten ihailuun, ihastumiseen, tunteista puhumiseen sekä fyysisiin tapoihin näyttää tunteita. Jokaiselle portaalle on määritelty myös ikävuodet, jolloin lapsen kehityksen arvioidaan olevan tietyllä portaalla sekä miten kasvattajat voivat lapsen kehitystä silloin tukea. Portailla kehittyminen ja eteneminen on henkilökohtaista eikä tarkkaan voida määritellä, milloin seuraavalle portaalle siirrytään (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2010, s. 19–21).

## 3 SEKSUAALIKASVATUS

### 3.1 Seksuaalikasvatus yleisesti

Seksuaalikasvatuksella tarkoitetaan seksuaalisuuden emotionaalisten, sosiaalisten, kognitiivisten, vuorovaikutteisten ja fyysisten näkökulmien oppimista (SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). Jokaisella lapsella on oikeus kattavaan, elämänmittaiseen, ennakkoluulottomaan ja sallivaan seksuaalikasvatukseen (Oinonen & Susineva, 2019, s. 9; THL ym., 2014; WAS, 1999). Elinikäinen seksuaalikasvatus tapahtuu eri kasvattajien ja toimijoiden ohjauksessa (Wellings ym., 2012). Seksuaalikasvatuksen tulisi jatkua läpi yksilön elämän ja sen tavoitteena on tukea sekä suojella seksuaalista kehitystä (SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatuksen tavoitteena on myös, että lapsi saa tietoja, taitoja sekä positiivisia arvoja, joiden avulla hän voi ymmärtää seksuaalisuuttaan, nauttia siitä, sekä luoda turvallisia, terveitä ja tyydyttäviä ihmissuhteita (European Expert Group on Sexuality Education, 2016; IPPF, 2010; SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; Vilka, 2010; Wellings ym., 2012; WHO & BZgA, 2010). Lisäksi lapsi tarvitsee seksuaalikasvatuksessa opittuja asioita, jotta hän voi ottaa vastuuta omasta ja muiden seksuaaliterveydestä sekä hyvinvoinnista (SIECUS, 2021; WHO & BZgA, 2010).

Seksuaalikasvatus edistää myönteistä ja suvaitsevaa ilmapiiriä (WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvattamalla lapsia ja nuoria edistetään sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden kunnioittamista (Oinonen & Susineva, 2019, s. 23; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatus tulisikin ymmärtää tärkeänä tekijänä lapsen yleisessä terveydessä ja hyvinvoinnissa (Wellings ym., 2012). Seksuaalikasvatus ei voi olla muusta kasvatuksesta ja kehityksestä irrallaan (Cacciatore, 2006, s. 205). Seksuaalikasvatuksen tuella lapsi voi alkaa rakentamaan sukupuoli- ja seksuaali-identiteettiään (Vilka, 2010, s. 133). Seksuaalikasvatus auttaa lapsia ja nuoria tekemään valintoja, jotka parantavat heidän elämänlaatuaan ja muovaavat yhteiskuntaa oikeudenmukaisempaan suuntaan (WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatuksen tulee olla ikätasolle sopivaa ja sen

tulee rakentua aina jo lapsen aiemmin omaksutun sekä opitun tiedon varaan (Bildjuschkin & Malmberg, 2000; Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2008, s. 21; SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010).

Seksuaalikasvatus-käsite voidaan ymmärtää suppeana tai laajana. Suppeampi määritelmä tarkoittaa yleensä yläkouluiässä aloitettavaa seksuaalisiin kontakteihin ja kehon muutoksiin pohjautuvaa opetusta (WHO & BZgA, 2010). Laajempi seksuaalikasvatuksen käsite sisältää seksuaalisuuden fyysisen, emotionaalisen ja vuorovaikutuksellisen näkökulman sekä esimerkiksi ystävyyden, turvallisuuden ja viehätyksen tunteet (WHO & BZgA, 2010). Laajemman seksuaalikasvatuksen määritelmän käyttö on lisääntynyt kasvaneen kansainvälisen kiinnostuksen myötä ja se on otettu virallisesti käyttöön esimerkiksi osassa Euroopan maissa (Ketting ym., 2016). Laajemmasta seksuaalikasvatuksen määritelmästä käytetään myös nimityksiä kokonaisvaltainen tai holistinen seksuaalikasvatus (ks. IPPF, 2010; Kontula, 2014; Thomas & Aggleton, 2016, s. 15). Kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus lähestyy seksuaalisuutta positiivisesti ja näkee seksuaalisuuden ilon ja onnen lähteenä (Greenberg ym., 2017, s. 440; Ketting ym., 2016). Riippuen siitä, nähdäänkö seksuaalikasvatus suppean vai laajan käsitteen kautta, voi esimerkiksi ikä, jossa seksuaalikasvatus aloitetaan vaihdella eri maiden välillä (WHO & BZgA, 2010).

Greenbergin ym. (2017, s. 444) mukaan suurin osa tutkijoista on sitä mieltä, että ikätasoinen ja tavoitteellinen seksuaalikasvatus on yksi parhaista keinoista vähentää erilaisia seksuaalisuuteen liittyviä riskejä sekä edistää seksuaaliterveyttä. Useiden tutkimusten mukaan seksuaalikasvatus ei lisää esimerkiksi nuorten seksuaalista aktiivisuutta tai aikaista sitä, toisin kuin pelätään (UNESCO, 2018). Oikeanlainen tieto seksuaalisuudesta vähentää pelkoja sitä kohtaan (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 19). Tutkimuksista selviää, että seksuaalikasvatus myöhästyttää ensimmäistä sukupuoliyhdyntää, lisää vastuullisuutta, vähentää seksikumppanien määrää ja lisää ennaltaehkäisevää seksuaalista käyttäytymistä (SIECUS, 2021; UNESCO, 2018). Myös esimerkiksi Erkutin ym. (2013), Kirbyn (2008) ja Santellin ym. (2021) tutkimuksissa saatiin samanlaisia tuloksia. Koulun antama seksuaalikasvatus tuotti myös edistyksellisempiä

asenteita naisia ja tyttöjä kohtaan sekä vähemmän yhteneviä mielipiteitä maskuliinisen hegemonian ajatuksen kanssa (Grose ym., 2014). Myös erilaiset ehkäisy-menetelmät koettiin turvallisempina (Grose ym., 2014). Seksuaalikasvatus edistää yksilöiden ymmärrystä vastavuoroisista suhteista ja rajoista, jolla ennaltaehkäistään seksuaalista hyväksikäyttöä ja väkivaltaa (SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010).

Bildjuschkin (2015, s. 13–14) jakaa seksuaalikasvatuksen neljään eri tasoon, joita ovat valistus, opetus, ohjaus ja neuvonta. Valistuksessa tietoa jaetaan suurelle joukolle niin, että tiedon vastaanottajilla ei ole mahdollisuutta esittää kysymyksiä tai keskustella tiedonantajan kanssa. Opetuksessa taas voidaan käyttää monipuolisempia menetelmiä, ja vuorovaikutus seksuaaliopetuksen antajan ja saajan kesken on mahdollista. Ohjauksessa korostuu seksuaalikasvatuksen toiminnallisuus ja vuorovaikutustilanne ei ole niin muodollinen kuin opetustilanteessa. Seksuaalineuvonnassa taas pohditaan tiettyä teemaa tai aihetta tarkemmin ja siinä kohdataan yksi tai kaksi ihmistä kerrallaan (Bildjuschkin, 2015, s. 13–14). Seksuaalikasvatus voidaan jakaa myös viralliseen ja epäviralliseen (Bildjuschkin 2015, s. 14; THL ym., 2014; WHO & BZgA, 2010). Epävirallisella seksuaalikasvatuksella tarkoitetaan lapsen lähipiiriin, kuten perheen ja ystävien tekemää seksuaalikasvatusta ja sen merkitys painottuu erityisesti varhaisemmissa ikävaiheissa (Bildjuschkin, 2015, s. 14; THL ym., 2014; WHO & BZgA, 2010). Virallista seksuaalikasvatusta taas toteuttavat ammattikasvattajat, kuten opettajat (Bildjuschkin 2015, s. 14; THL ym., 2014). Lapset tarvitsevat niin epävirallista kuin virallistakin seksuaalikasvatusta, sillä yhdessä ne täydentävät toisiaan (WHO & BZgA, 2010).

### **3.2 Seksuaalikasvatus alakoulussa**

Koulun antamaa seksuaalikasvatusta pidetään yleisesti tärkeänä ja tarpeellisena (Liinamo, 2000, s. 221; Thomas & Aggleton, 2016, s. 14). Seksuaalikasvatusta toteutetaan koulussa, sillä peruskoulu tavoittaa parhaiten kaikki lapset (Wellings

ym., 2012). Koulun tekemän virallisen seksuaalikasvatuksen tulisi olla monipuolista, neutraalia sekä asiantuntevaa, ja sen tulisi perustua tutkittuun tietoon (Oinonen & Susineva, 2019; Cacciatore, 2007, s. 43). Seksuaalikasvatusta olisi tärkeää toteuttaa läpi alakoulun (Goldman, 2010). Koulun seksuaalikasvatus edistää merkittävästi lasten seksuaaliterveystaitoja ja ohjaa heidät luotettavien tietolähteiden äärelle (SIECUS, 2021; Thomas & Aggleton, 2016, s. 14). Seksuaalikasvatus on yhteydessä oppilaiden ympäristöön ja kokemuksiin, joten sen tulisi olla tilanelähtöistä ja vastata oppilaiden tarpeita (Thomas & Aggleton, 2016, s. 22; WHO & BZgA, 2010).

Muihin Euroopan maihin verrattuna Suomessa tehtävän seksuaalikasvatuksen voidaan sanoa olevan edistyksellistä (Kontula, 2010). Suomessa kaikkea opetusta ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) mainitsee erilaisia tavoitteita sekä sisältöjä, jotka ovat osa myös seksuaalikasvatuksen sisältöjä sekä tavoitteita (SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). Kuitenkaan termiä 'seksuaalikasvatus' ei mainita opetussuunnitelmassa kertaakaan. Perusopetuksen arvoperustassa puhutaan tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, oikeudenmukaisuudesta, itsesäätelystä, oppilaan omasta hyvinvoinnista sekä ihmisarvon loukkaamattomuudesta ja toisen kunnioittamisesta (POPS, 2014). Perusopetuksen tulee myös tukea ja edistää oppilaiden sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisuuden kehittymistä (POPS, 2014). Edellä mainitut asiat ovat myös arvoja, jotka ohjaavat seksuaalikasvatusta ja näkyvät erilaisissa seksuaalikasvatuksen ohjeistuksissa (UNESCO, 2018; SIECUS, 2021; WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatuksen sisältöjä näkyy erityisesti ympäristöopissa. Vuosiluokille 1–2 opetettavia sisältöjä ovat esimerkiksi ihmisen keho, elintoiminnot, kasvu ja kehitys, turvataidot sekä tunnetaidot (POPS, 2014). Ympäristöopin sisältöjä vuosiluokille 3–6 ovat esimerkiksi seksuaalinen kehitys ja ihmisen lisääntyminen sekä itsetuntemukseen ja tunnetaitoihin liittyvät sisällöt (POPS, 2014). Vaikka nämä ovat seksuaalikasvatuksen sisältöjä, opetussuunnitelma ei kuitenkaan yhdistä näitä seksuaalikasvatukseksi (POPS, 2014).



Paikalliset opetussuunnitelmat ovat lisänneet eroja koulujen välille seksuaalikasvatuksen toteuttamisessa (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 12). Paikalliset opetussuunnitelmat voidaan kuitenkin nähdä myös mahdollisuutena toteuttaa monipuolista seksuaalikasvatusta (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 12). Niissä seksuaalikasvatuksen toteutumista voidaan turvata sekä suunnitella kuntakohtaisella terveystieteiden opetussuunnitelmalla, mihin sisältyy seksuaalikasvatuksen tavoitteita (Bildjuschkin & Malmberg, 2000). Esimerkiksi Alankomaissa on käytössä yksi kattavimmista ja liberaaleimmista koulupohjaisista seksuaalikasvatusohjelmista, jolla on saatu positiivisia tuloksia (Weaver ym., 2005). Alankomaissa nuorten raskaaksi tuleminen tai nuorena lapsen saaminen on hyvin vähäistä ja ehkäisyn käyttöaste on nuorilla korkeampi verrattaessa esimerkiksi Yhdysvaltoihin tai Australiaan (Weaver ym., 2005). Myös koulun oma seksuaalikasvatussuunnitelma ja seksuaalikasvatuksesta vastaava aikuinen koululla takaavat seksuaalikasvatukselle paremman vaikuttavuuden (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 24–25). Kirby ym. (2007) vertailivat 83 eri tutkimusta, jotka arvioivat opetussuunnitelman pohjalta tehtävän seksuaalikasvatuksen vaikuttavuutta eri maissa. Kaksi kolmasosa tutkimuksista osoitti, että suunniteltu seksuaalikasvatus paransi merkittävästi lasten ja nuorten seksuaalikäyttäytymistä (Kirby ym., 2007). Opetussuunnitelmapohjainen seksuaalikasvatus tai seksuaalikasvatus, jota toteutetaan erilaisten ohjelmien pohjalta, sai tässä tutkimusten välisessä vertailussa erittäin vahvaa näyttöä tehokkuudestaan ja vaikuttavuudestaan (Kirby ym., 2007). Jos seksuaalikasvatusta ei suunnitella etukäteen, se voi enemmän hämmäntää oppilasta kuin antaa hänelle lisää tietoa (Carrion & Jensen, 2014).

Koulussa seksuaalikasvatusta tulisi tehdä opetussuunnitelmaa läpileikkävänä kasvatuksena koko perusopetuksen ajan (UNESCO, 2018, SIECUS, 2021; Wellings ym., 2012; WHO & BZgA, 2010). Enenevässä määrin seksuaalikasvatus on otettu Euroopan maissa viralliseksi oppiaineeksi (WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatus voi olla oma aineensa tai olla liitettynä esimerkiksi biologiaan, terveystietoon tai yhteiskuntaoppiin. Kuitenkin oppiaine, jonka sisällä seksuaalikasvatusta annetaan, vaihtelee paljon (Thomas & Aggleton, 2016, s. 15; WHO & BZgA, 2010). Oppiaine, jonka osana seksuaalikasvatusta annetaan, vaikuttaa

vahvasti seksuaalikasvatuksen sisältöihin ja käytettyihin opetusmenetelmiin (WHO & BZgA, 2010).

Laadukkaan seksuaalikasvatuksen tekijöitä ovat esimerkiksi monipuolinen sisältö, seksuaalikasvattajan luontevuus seksuaalikasvatuksen teemoista puhussa (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 24–25) sekä turvallisen tilan luominen, jotta oppilailla on kunnioitettu olo (Thomas & Aggleton, 2016, s. 22; WHO & BZgA, 2010). Yksi seksuaalikasvatuksen tärkeä edellytys on myös moniammatillinen yhteistyö (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 24–25). Seksuaalikasvatusta suunniteltaessa on tärkeää määrittää keskeiset yhteistyökumppanit, joiden kanssa kasvatusta voidaan suunnitella (WHO & BZgA, 2010). Yhteistyössä voi olla mukana eri opettajia sekä ulkopuolisia asiantuntijoita, kuten lääkäreitä tai nuorisotyöntekijöitä (WHO & BZgA, 2010). On myös tärkeää ottaa lapset ja nuoret itse mukaan suunnittelutyöhön (Thomas & Aggleton, 2016, s. 24). Tällä voidaan varmistaa, että seksuaalikasvatus on oppijalähtöistä (WHO & BZgA, 2010). Jos seksuaalikasvatus ohittaa lasten ja nuorten omat sisältöehdotukset, sekä välittää ei-sallivaa ilmapiiriä seksuaalisuudesta, on todennäköistä, että seksuaalikasvatus tuntuu lapsesta tai nuoresta hyödyttömältä ja merkityksettömältä (Allen, 2008; Pound ym., 2016). Tämä johtaa tutkimusten mukaan siihen, että lapset ja nuoret eivät todennäköisesti toimi seksuaalikasvatuksen tarjoaman tiedon ja viestien perusteella (Allen, 2008).

Seksuaalikasvatuksen toteutumista koulussa heikentää valmiin oppimateriaalin, ajan sekä selkeiden ohjeiden puute, kodin ja koulun arvomaailmojen ristiriita, opettajan oma epävarmuus sekä opetussuunnitelman puutteellisuus (Cummings ym., 2021; Cumper ym., 2023; Johnson ym., 2014; Thomas & Aggleton, 2016, s. 25–26). On tutkittu, että oppilaat kaipaavat koulussa lisää aikaa seksuaalikasvatukselle ja merkityksellisempiä sisältöjä opetukseen (Allen, 2005). He toivoivat myös, että opettajat olisivat pätevämpiä ja luontevampia seksuaalikasvattajia (Allen, 2005). Eri maiden seksuaalikasvatukseen liittyviä näkemyksiä vertailevassa tutkimuksessa todettiin, että moni nuori kokee koulujen jättävän huomiotta nuorten oman seksuaalisuuden ja sen ajankohtaisuuden heidän elä-

mässään (Pound ym., 2016). Tämä johtaa siihen, että nuoret kokevat koulun tekemän seksuaalikasvatuksen sisältöjen olevan heille merkityksettömiä (Pound ym., 2016). Bittnerin ja Meisertin (2021) mukaan opettajat usein rajaavat seksuaalikasvatusta niihin näkökohtiin, jotka he kokevat helposti hallittaviksi, kuten anatomia. Parhaiten seksuaalikasvatus onnistuu tehtävässään silloin, kun nuorten seksuaalisuus tunnustetaan ja se hyväksytään kieltämisen sijaan (Weaver ym., 2005).

Vaikka koulu on velvoitettu tekemään seksuaalikasvatusta, ei se kuitenkaan takaa laadukasta seksuaalikasvatusta (WHO & BZgA, 2010). Koska opettajan vaikutus seksuaalikasvatukseen on suuri, on opettajien kouluttaminen ja tukeminen asian ammattilaisiksi tärkeää (WHO & BZgA, 2010). Jotta seksuaalikasvatusta voidaan toteuttaa laadukkaasti, tulee sille järjestää resursseja, kuten tilaa, aikaa ja koulutettua henkilökuntaa (WHO & BZgA, 2010). Martínezin ym. (2012) tutkimuksessa saatiin selville, että juuri näiden resurssien puute aiheuttaa seksuaalikasvatuksen vähäisyyttä. Myös Suomessa laadukasta seksuaalikasvatusta rajoittaa resurssien puute, sillä Väestöliiton vuonna 2006 toteuttaman tutkimuksen mukaan kouluilla ei ole käytössä laadukkaita seksuaalikasvatuksen oppimateriaaleja (Kontula & Meriläinen, 2007, s. 5).

### **3.3 Luokanopettajan rooli lapsen seksuaalikasvattajana**

Euroopassa on hyvin yleistä, että luokanopettaja toimii seksuaalikasvattajana (Parker ym., 2009; Wellings ym., 2012). Näin ollen opettajilla on tärkeä rooli lasten seksuaalikasvattajana ja heitä pidetään luotettavina sekä uskottavina tiedonlähteinä (Milton, 2003). Opettajien suhtautuminen seksuaalikasvatukseen on tutkitusti melko myönteistä (Burns & Hendriks, 2018; Depauli & Plaute, 2018; Kontula, 2010; Ramiro & de Matos, 2008; Mkumbo, 2012; Shibuya ym., 2023). Muutama tutkimus ovat kuitenkin antaneet tuloksia opettajien negatiivisesta suhtautumisesta seksuaalikasvatusta kohtaan (Bibina ym., 2023; Smith & Harrison, 2018). Goldman ja Coleman (2013) toteavat monien eri tutkimusten todistavan,

että useimmissa maissa luokanopettajat eivät tarjoa vaikuttavaa opetusta seksuaalisuudesta.

Osa opettajista näkee seksuaalikasvatuksen luonnollisena osana omaa työtään, kun taas osa näkee sen vaikeana ja kiellettyinä (Ingman-Friberg, 2016, s. 42). Johnson ym. (2014) ja Kontula (2010) ovat tutkineet, että opettajat kokevat olonsa luonnolliseksi puhuessaan seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista. Toisaalta Haberlandin ja Rogowin (2015) tutkimuksessa saatiin päinvastaisia tuloksia. Walkerin ym. (2021) tutkimuksessa selvisi, että riittävän koulutuksen saaminen lisää opettajien kokemaa luontevuutta seksuaalikasvattajina. Luontevuuteen voi myös vaikuttaa opettajan henkilökohtaiset tekijät esimerkiksi kulttuuri, uskonto, arvot tai uskomukset (Ingman-Friberg, 2016, s. 42). Nuoren kanssa toimivan seksuaalikasvattajan on tärkeää pohtia omia lähtökohtiaan, arvojaan, normejaan ja asenteitaan, joiden mukaan toimii (Kilpiä, 2011; Oinonen & Susineva, 2019, s. 24; WHO & BZgA, 2010). Seksuaalikasvatuksen ongelmana voi myös olla se, että harva aikuinen on itse saanut pitkäkestoista, riittävää, asianmukaista ja ikään soveltuvaa seksuaalikasvatusta (Cacciatore, 2006, s. 205; Goldman & Coleman, 2013).

Opettajien on tärkeää lähestyä seksuaalikasvatusta positiivisella otteella ja myönteisestä näkökulmasta (Bittner & Meisert, 2021; Greenberg ym., 2017, s. 440). Seksuaalikasvattajan keskeisinä vahvuuksina pidetään vahvaa ja ajankohdasta sisältöosaamista, aiempaa kokemusta seksuaalikasvattajana toimimisesta, sensitiivisyyttä sekä kykyä ymmärtää nuoria (Allen, 2009). Seksuaalikasvatus on tehokkainta, kun siinä hyödynnetään monipuolisia opetusmenetelmiä ja osallistetaan aktiivisesti oppilaita (SIECUS, 2021). Kontulan (2010) mukaan suomalaiset yläkoulun opettajat edistävät positiivisesti lasten ja nuorten seksuaalitiedon tasoa ja heidän käyttämänsä opetusmenetelmät ovat monipuolisia. Bramhagenin ja Lundströmin (2022) tutkimuksessa selvisi, että opettajat näkivät oppilaantuntemuksen olevan suuri etu seksuaalikasvatuksen toteutumisessa. Bruess ja Greenberg (1994, s. 33) toteavat, että seksuaalikasvattajana toimivan luokanopettajan on tärkeää kokea olonsa varmaksi ja mukavaksi puhuessaan seksuaalisuuteen liittyvistä asioista. Jos näin ei ole, oppilaat eivät todennäköisesti uskalla tulla

kertomaan opettajalle seksuaalisuuteen liittyvistä ongelmista tai huolista (Bruess & Greenberg 1994, s. 33). Lapsen ympärillä olevien aikuisten on tärkeää olla valppaina, osoittaa kiinnostusta sekä pitää huolta lapsen rajojen ja turvallisuuden toteutumisesta (Liimatainen & Paalanen, 2014, s. 27). Jos esimerkiksi kysymyksiin vastaamista kartetaan, se voi aiheuttaa lapsessa hämmennystä ja tehdä seksuaalisuudesta pelottavan tai hävettävän asian (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 11). Duffyn ym. (2013) tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat esimerkiksi kuukautiset ja kiihottavat unet herkkinä aiheina, joista puhuminen on hankalaa. Goldmanin ja Colemanin (2013) mukaan jotkut opettajat välttelevät aktiivisesti seksuaalikasvatuksen aiheita oman tietämättömyytensä ja koetun epäpätevyytensä vuoksi.

Poundin ym. (2016) tutkimuksessa vertailtiin yhdeksän eri maan oppilaiden ajatuksia koulun tarjoamasta seksuaalikasvatuksesta. Sen mukaan lapset ja nuoret kokivat usein opettajiensa tarjoaman seksuaalikasvatuksen puutteellisena ja heidän taitonsa opettaa seksuaalikasvatusta heikkoina (Pound ym., 2016). Seksuaalikasvatus koettiin usein heteronormatiivisena, sukupuolittuneena ja negatiivisena (Pound ym., 2016). Seksuaalikasvattaja ilmaisee olemuksellaan, puheellaan ja opetuksellaan, millaista olemista ja käyttäytymistä hän tukee ja minkä hän haluaa häivyttää (Oinonen & Susineva, 2019, s. 24). Opettajalla on vahva vaikutus siihen, millaista seksuaalikasvatusta hän toteuttaa (Abbott ym., 2016; Kontula, 2014) esimerkiksi asenteidensa tai minäkuvansa kautta (Bowden ym., 2003).

Cumper ym. (2023) osoittivat tutkimuksessaan, että peruskoulun opettajat kokivat kouluarjessa olevan liian vähän aikaa seksuaalikasvatuksen toteuttamiselle. Martínez ym. (2012) tutkivat opettajien mielipiteitä seksuaalikasvatuksesta ja puolet opettajista koki, että koulut eivät pitäneet seksuaalikasvatusta tärkeänä tai nostaneet sitä prioriteetiksi. Myös opettajien itseluottamus ja koulutus koettiin puutteelliseksi, jolloin laadukas seksuaalikasvatus ei voinut toteutua (Cumper ym., 2023). Koulutuksen puute vaikuttaa siihen, että seksuaalikasvatusta toteuttavan opettajan täytyy itse nähdä vaivaa oppimateriaalien etsimiseen tai niiden luomiseen, joka vaikeuttaa seksuaalikasvatuksen toteuttamista (Walker ym.,

2021). Walkerin ym. (2021) meta-analyysin mukaan opettajien tekemän seksuaalikasvatuksen laatu ja määrä väheni, jos heillä ei ollut tarpeeksi aikaa, koulutusta tai resursseja siihen. Duffyn ym. (2012) tutkimus osoitti joidenkin opettajien olevan haluttomia toteuttamaan seksuaalikasvatusta ja he halusivat siirtää vastuun seksuaalikasvatuksesta jollekin ulkopuoliselle taholle.

Opettajan koulutustausta vaikuttaa voimakkaasti seksuaalikasvatuksen opetussisältöihin ja -menetelmiin (WHO & BZgA, 2010). Siksi seksuaalikasvatusta antavan opettajan on tärkeää pyrkiä saamaan koulutusta aiheesta esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla (SIECUS, 2021; Walker ym., 2021). Burns ja Hendriksin (2018) tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat tarvetta jatkuvalle lisäkoulutukselle seksuaalikasvatuksesta. Erityisesti lisäkoulutusta kaivattiin sukupuoli- ja sukupuolen moninaisuuden, pornografian, median ja väkivallan osa-alueisiin (Burns & Hendriks, 2018). On myös tutkittu, että opettajat kaipaavat ylemmältä taholta ohjeita, apua ja tukea seksuaalikasvatuksen järjestämiseen (Cumper ym., 2023). Myös Martínez ym. (2012) löysivät tutkimuksessaan positiivisen yhteyden opettajien seksuaalikasvatuskoulutuksen ja heidän toteuttaman seksuaalikasvatuksen välillä. Suomalainen opettajankoulutus ei tällä hetkellä juurikaan valmista luokanopettajia seksuaalikasvattajiksi (Kilpiä, 2011). Martínez ym. (2012) sekä Walker ym. (2021) esittävät, että seksuaalikasvatukseen tulisi keskittyä enemmän opettajankoulutuksessa. Tutkimuksien tulokset korostavat ammatillisen kehityksen tärkeyttä ja tarvetta opetusstrategioille, jotka huomioivat myös esimerkiksi erityistarpeita omaavia lapsia ja nuoria (Burns & Hendriks, 2018).

### **3.4 Alakouluikäisen lapsen seksuaalikasvatus kotona**

Vanhemmat ovat merkittävässä roolissa lasten seksuaalisessa kasvussa (Yearwood ym., 2021). Koti on ensisijainen lapsen seksuaalikasvattaja (Alldred ym., 2016; SIECUS, 2021) ja monissa maissa koetaan, että vastuu seksuaalikasvatuksesta on kodilla (Kontula & Meriläinen, 2007, s. 20). Suurin osa seksuaalisuuteen liittyvästä oppimisesta tapahtuu ei-ammattilaisten toimesta (WHO & BZgA,

2010). Huoltajat, perheenjäsenet, ystävät sekä muu lähipiiri ovat lapselle merkittäviä tiedonlähteitä seksuaalisuuteen tutustuessa (Oinonen & Susineva, 2019, s. 8; European Expert Group on Sexuality Education, 2016). Seksuaalisuus on jollain tavalla mukana melkein kaikissa arjen tilanteissa, jolloin lapsen kanssa läheisesti toimivien aikuisten tehtävänä on toimia myös seksuaalikasvattajina (Cacciatore, 2007, s. 42).

Huoltajien myönteinen ja avoin lähestymistapa seksuaalisuuteen edistää lasten parempaa hyväksyntää omasta identiteetistään, minäkuvastaan ja itsetuntonaan (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 17). Positiivisen sävyn säilyttäminen seksuaalikasvatuksessa on kaikista tärkeintä (Greenberg ym., 2017, s. 440). Monet huoltajat voivat kokea seksuaalisuudesta puhumisen lastensa kanssa hankalaksi ja keskustelut voivat olla rajoittuneita ja epäsuoria (Greenberg ym., 2017, s. 80). Huoltajien omat kokemukset seksuaalisuuteen liittyen voivat estää lapsen laadukkaan seksuaalikasvatuksen (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 12). Tällöin muiden kasvattajien rooli seksuaalikasvattajina korostuu. Huoltajien tekemä seksuaalikasvatus on usein riittämätöntä, minkä vuoksi koulun vastuu seksuaalikasvatuksen tarjoajana painottuu (O'Donnell ym., 2007).

Tutkimusten mukaan huoltajat ovat huolissaan siitä, että heidän lapsensa saavat vääränlaista seksuaalikasvatusta (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016, s. 25; Oinonen & Susineva, 2019, s. 39; UNESCO, 2018). Vääränlaisella seksuaalikasvatuksella on tutkimuksissa tarkoitettu perityn häpeän siirtämistä lapsille, kauhistelua, saarnaamista, liian varhaista tai ahdistavaa tietoa, ahtaita sukupuolirooleja sekä tekoihin yllyttävää tietoa (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016, s. 25). Huoltajat siis pelkäävät lasten saavan ei-ikätaisoista ja ahdistavaa seksuaalikasvatusta, joka voi esimerkiksi luoda lapsille pelkoja tai kielteisen käsityksen omasta kehostaan (Depauli & Plaute, 2018; Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016, s. 25; Rudoe & Ponsford, 2023).

Kouluiässä lasten mahdollisuus saada laadukasta ja riittävää seksuaalikasvatusta kasvaa, jolloin kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 11). Wellingsin ym. (2012) mukaan seksuaalikasvatusvastuu nähdään kuitenkin ristiriitaisesti. Weaverin ym. (2002) sekä Robinsonin

ym. (2017) tutkimuksien mukaan huoltajat kokivat, että seksuaalikasvatusvastuun tulisi jakautua tasaisesti kodin ja koulun kesken. On myös saatu tuloksia siitä, että huoltajat kokevat vastuun seksuaalikasvatuksesta kuuluvan enemmän koululle (Fentahun ym., 2012). Myös opettajat näkivät päävastuun olevan koululla (Cumming ym., 2021). Monissa eri tutkimuksissa on todettu suurimman osan huoltajista kannattavan vahvasti seksuaalikasvatuksen toteuttamista kouluissa (Shtarkshall ym., 2007; Turnbull, 2010; Weaver ym., 2002; WHO & BZgA, 2010). Toisaalta vaikka huoltajat kannattavat seksuaalikasvatusta, he eivät ole yhtenäistä mieltä koulussa tehtävän seksuaalikasvatuksen luonteesta, sisällöistä ja ajoituksesta (Weaver ym., 2002).

Kasvattajien tulee pystyä keskustelemaan yhtenäisestä kasvatusviestistä (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2012, s. 12). Laadukas seksuaalikasvatus vaatii eri kasvatusstahojen keskinäistä yhteistyötä ja kommunikointia seksuaalikasvatuksen toteuttamisesta sekä eri tahojen roolien selkeyttämistä (Martínez ym., 2012; Shibuya ym., 2023; Wellings ym., 2012). Lapsella on kuitenkin oikeus osallistua koulun tarjoamaan seksuaalikasvatukseen, vaikka huoltaja kieltäisi sen lapselta (Euroopan Ihmisoikeustuomioistuin, 2018). Huoltajien kanssa olisi tärkeää järjestää seksuaalikasvatukseen liittyvien ohjelmien kehittämiseen tähtävää yhteistyötä, jotta eri tahojen kasvatus nivoutuisi yhtenäisemmäksi (WHO & BZgA, 2010). Huoltajat ovat kuitenkin edelleen päävastuussa oikea-aikaisesta seksuaalikasvatuksesta (Bildjuschkin & Malmberg, 2000, s. 11). Shtarkshall ym. (2007) ehdottavat, että huoltajien päävastuu seksuaalikasvatuksessa painottuisi sosiaalisten, kulttuuristen ja uskonnollisten arvojen välittämiseen. Koulun päävastuu taas olisi välittää tutkittua tietoa seksuaalisuudesta ja kehittää sosiaalisia taitoja (Shtarkshall ym., 2007). Osa huoltajista saattaa kuitenkin tuntea olonsa epävarmaksi lapsen seksuaalikasvattajina, jolloin he toivovat koulun ottavan suuremman roolin lapsen seksuaalikasvatuksessa (European Expert Group on Sexuality Education, 2016).



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta ja miten he toteuttavat seksuaalikasvatusta työssään. Tarkoituksena on myös saada tietoa siitä, millaisena luokanopettajat näkevät kodin ja koulun yhteistyön lapsen seksuaalikasvatuksessa. Lisäksi tutkimuksen tehtävänä on kuvata luokanopettajien näkemyksiä seksuaalikasvatuksen aiheisällöistä alakoulussa.

**Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:**

1. Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on seksuaalikasvatuksesta?
2. Millaista seksuaalikasvatusta luokanopettajat toteuttavat?
  - 2.1 Mitä aiheisältöjä luokanopettajien näkemyksen mukaan alakouluikäisen lapsen seksuaalikasvatukseen kuuluu?
  - 2.2 Miten luokanopettajat toteuttavat seksuaalikasvatusta opetuksessaan?
3. Millaisena luokanopettajat näkevät koulun ja kodin yhteistyön seksuaalikasvatuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan tiettyä tapahtumaa yksityiskohtaisesti ja syvällisesti (Patton, 2002, s. 14), ymmärtämään jotakin toimintaa, tai tarjoamaan tulkintaa jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61). Juutin ja Puusan (2020b, s. 59) mukaan laadullinen tutkimus perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa selvitimme opettajien näkemyksiä seksuaalikasvatuksesta. Näin ollen taustalla vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, joka antaa keinon tutkia ihmisten kokemuksia ja niiden merkityksiä (D'Addelfio, 2017; Henriksson & Friesen, 2012).

Fenomenologia pyrkii ymmärtämään ihmisten kokemuksia ilmiöistä, joiden vaikutuksessa he elävät (Brinkmann, 2017; Henriksson & Friesen, 2012; Juuti & Puusa, 2020a, s. 10). Tietoa kokemuksista hankitaan yksilöiltä itseltään (Juuti & Puusa, 2020a, s. 11; Patton, 2002, s. 14; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39). Tässä tutkimuksessa hankimme tietoa luokanopettajilta seksuaalikasvatuksesta, joka on osa heidän työtään. Aina, kun tutkitaan ihmisiä, taustalla vaikuttaa tutkijan ihmiskäsitys (Laine, 2018, s. 30). Fenomenologiassa ajatellaan, että ihmiset yksilöinä rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät samalla, kun he myös itse rakentavat tuota maailmaa (Laine, 2018, s. 30). Ihmisen vastavuoroista suhdetta maailmaan tarkastellaan yksilön suhteesta ympäröivään maailmaan (Laine, 2018, s. 30). Fenomenologia tarkastelee sitä, mikä ilmenee meille itse koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä tässä maailmassa (Brinkmann, 2017; D'Addelfio, 2017; Laine, 2018, s. 30). Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (Gadamer, 2004; Laine, 2018, s. 30). Fenomenologia ja hermeneutiikka kietoutuvat toisiinsa tulkinnan tarpeen vuoksi (Laine, 2018, s. 30). Kun tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla yksilöitä, haastateltava sanoittaa omat

kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan sanomasta mahdollisimman oikean tulkinnan (Laine, 2018, s. 30; Laverty, 2003). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on siis käsitteellistää tutkittava ilmiö eli yksilöiden kokemusten merkitys (Henriksson & Friesen, 2012; Laine, 2018, s. 31).

Fenomenologisen filosofian näkökulmasta keskeistä on myös tiedonkäsitys eli se, miten kohteelta voidaan hankkia inhimillistä tietoa ja millainen tämän tiedon luonne on (Laine, 2018, s. 29; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39). Ihmiset rakentavat sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, joten tutkimuksemme edustaa ontologisesti relativistista sosiaalista konstruktivismia (Patton, 2002, s. 98–101). Tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä, seksuaalikasvatusta, tutkimuksen kohteina olevien henkilöiden, eli luokanopettajien, näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9). Kiinnostuksen kohteena ovat heidän ajatuksensa, kokemukset ja tunteet sekä heidän antamansa merkitykset tutkimuksen kohteelle (Brinkmann, 2017; Juuti & Puusa, 2020a, s. 9; Laine, 2018, s. 29). Tutkimuksen epistemologia on siis subjektiivista ja kokemuksellista (Puusa & Juuti, 2020, s. 34).

Yksi tutkimuksen epistemologisista ja ontologisista lähtökohdista on, että tutkimuksessa emme voi saavuttaa ehdotonta totuutta ympäröivästä maailmasta, sillä jokainen yksilö luo oman todellisuutensa ja samoista ilmiöistä on olemassa useita erilaisia näkemyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 18). Kuitenkin toimiaksemme meidän täytyy olettaa, että on mahdollista ymmärtää asioita kuten toiset, vaikka emme koskaan voi olla varmoja muiden käsityksistä (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 18).

## 5.2 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tutkimuksemme aineisto koostuu viidestä (n=5) luokanopettajan haastattelusta. Löysimme haastateltavat laittamalla julkisen ilmoituksen omiin profiileihimme sosiaalisen median kanavissa, missä pyysimme kiinnostuneita ottamaan yhteyttä meihin osallistuakseen tutkimushaastatteluun. Saimme tällä tavalla satunnaiste-

tun joukon luokanopettajia tutkittaviksi. Haastattelut kestivät noin 40–60 minuuttia ja ne toteutettiin etäyhteydellä. Luokanopettajat ovat eri puolilta Suomea ja he työskentelevät eri kouluissa. Haastateltavat ovat iältään 26–58-vuotiaita naisia. Koulutukseltaan jokainen heistä oli luokanopettaja. Lisäksi kolmella haastateltavalla oli aineenopettajan pätevyys. Työkokemus heillä vaihteli alle vuodesta 36 työvuoteen. Työkokemusta haastateltavilla oli kaikkien eri alakoulun luokkasteiden opettamisesta. Haastateltavien nimet on muutettu peitenimiksi eli pseudonyymeiksi (Kuula, 2015). Pseudonymisoidut tunnistekoodit ovat H1-H5 (H1 = haastateltava numero 1, H2 = haastateltava numero 2, H3 = haastateltava numero 3, H4 = haastateltava numero 4 ja H5 = haastateltava numero 5).

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme haastattelun, sillä haastattelun avulla annetaan haastateltaville keino tuoda esille omia näkemyksiään mahdollisimman vapaasti, koska haastateltava on aktiivinen osapuoli (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 35; Puusa, 2020, s. 107). Haastattelujen tavoitteena on saada yksityiskohtainen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (D'Addelfio, 2017; Laverty, 2003). Haastattelun avulla pystymme syventämään ja selventämään haastateltavien antamia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 35; Puusa, 2020, s. 107). Esimerkiksi, kun haastateltava kertoi toteuttavansa seksuaalikasvatusta monipuolisin pedagogisin keinoin, pystyimme tarkentamaan vastausta kysymällä, mitä nämä keinot konkreettisesti ovat. Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa haastateltava ja haastattelija toimivat suhteessa toisiinsa ja tällöin tuotetaan yhdessä sanallinen aineisto (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 28). Haastattelut ovat haastateltavan ja haastattelijan yhteistyön tulosta (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 23; Puusa, 2020, s. 103). On siis tärkeää tiedostaa, että myös haastattelija vaikuttaa aineiston muodostumiseen (Patton, 2002, s. 341; Puusa, 2020, s. 103). Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä luomaan neutraali keskustelutilanne, jossa haastattelija ei ohjaile tai johdattele haastateltavaa (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 34). Tätä totesimme kertomalla haastateltaville, että haastattelun aikana he voivat vastata oman näkemyksensä mukaan emmekä yritä löytää oikeita tai vääriä vastauksia. Haastateltaville pyrittiin luomaan heti haastattelun alussa turvallinen ilmapiiri ja rentoutunut olo aloittamalla haastattelut rennolla jutustelulla ja kuulumisten

kyselyllä. Myös haastattelun harjoittaminen etukäteen ja teemahaastattelurungon noudattaminen kaikissa haastatteluissa lisäsi neutraaliuuttamme. Myös anonyymiteetistä ja tietosuojasta muistuttaminen lisäsi turvallista ilmapiiriä (Kuula, 2015). Kaikki haastateltavat halusivat käyttää videoyhteyttä, jolloin haastattelijoina me pystyimme myös osoittamaan eleillä ja ilmeillä aktiivisesti kuuntelevamme.

Voidaan olettaa, että tutkimuksen aihe tuottaa monipuolisia vastauksia, minkä vuoksi valitsimme aineistonkeruumuodoksi teemahaastattelun (liite 1). Teemahaastattelun aihepiirit määritellään etukäteen, mutta tarkkoja kysymyksiä ei ole (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87). Haastattelussamme oli viisi pääteemaa. Teemahaastattelu ei siis sido haastattelua tarkkaan runkoon, vaan haastattelu etenee teemojen varassa keskustelevana (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 48). Teemojen järjestys ja niiden käsittelyn laajuus haastatteluissamme vaihteli (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87; Puusa, 2020, s. 48). Teemahaastattelussa otetaan huomioon ihmisten omat näkemykset ja niille antamat merkitykset sekä se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 48; Puusa, 2020, s. 113).

Haastattelut toteutettiin tietoturvalisellä Jyväskylän yliopiston Zoom-etäyhteydellä. Haastatteluissa käytimme videokuvaa, jos tutkittava näin halusi. Videoyhteys mahdollisti haastattelijoiden ja tutkittavien elekielen ja ilmeiden käytön keskustelun yhteydessä. Haastattelussa voidaan saada esille vastausten taustalla olevia motiiveja ja ei-kielelliset vihjeet voivat auttaa ymmärtämään vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 34). Emme kuitenkaan tallentaneet haastateltavien videokuvaa, sillä se ei ollut aineistomme kannalta oleellista. Haastattelut nauhoitettiin käyttäen Jyväskylän yliopiston nauhuria. Haastattelujen nauhoittaminen antoi mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen uudestaan, jolloin nauhoitus auttaa analyysivaiheessa tehtävien tulkintojen tarkastamisessa (Patton, 2002, s. 380; Tiittula & Ruusuvoori, 2005, s. 14). Aineisto kerättiin tammi-kuun 2023 aikana.

### 5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysin tavoitteena on kerätyn aineiston selkeyttäminen ja sen kautta uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 138). Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu käyttäen laadullista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi pyrkii pelkistämään aineistoa niin, että se pystyy tunnistamaan aineiston ytimessä olevia yhtäläisyyksiä ja merkityksiä (Patton, 2002, s. 453). Tutkittavasta ilmiöstä saadaan tiivistetty kuvaus sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sen tarkoituksena on siis luoda selkeä ja sanallinen kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Analyysissa on hyödynnetty induktiivista päättelyä, jossa johtopäätöksiä tehdään aineistosta käsin (Juuti & Puusa, 2020a, s. 11; Patton, 2002, s. 56).

Jotta analyysi voidaan toteuttaa, on nauhoitetut haastattelut muutettava kirjoitettuun muotoon eli litteroitava (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 16). Litterointi on aineiston kirjoittamista tekstiksi sanatarkasti (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 138). Vaikka kyseessä on aineiston purkaminen tallenteista tekstiksi, on tämä jo lukemis- ja analysointivaiheen alku (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 142). Tässä tutkimuksessa ei tehty yksityiskohtaisempaa litterointia, jossa huomioitaisiin esimerkiksi haastateltavan tauot, äänenpainot tai huokaukset, koska se ei ole tarpeellista tämän tutkimuksen kannalta. Viidestä haastattelusta kertyi litteroitua tekstiä 74 sivua. Vaikka aineisto on tutkijoille jo osittain tuttua haastattelutilanteen ja litteroinnin vuoksi, on aineistoa luettava kokonaisuutena useaan kertaan ennen analysointiin ryhtymistä (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 143; Patton, 2002, s. 436). Tässä tutkimuksessa ennen syvällisemmän analyysin aloittamista litteraatteihin on perehdytty huolellisesti, sillä tutkijoiden on tärkeää tuntee aineistonsa (Patton, 2002, s. 440).

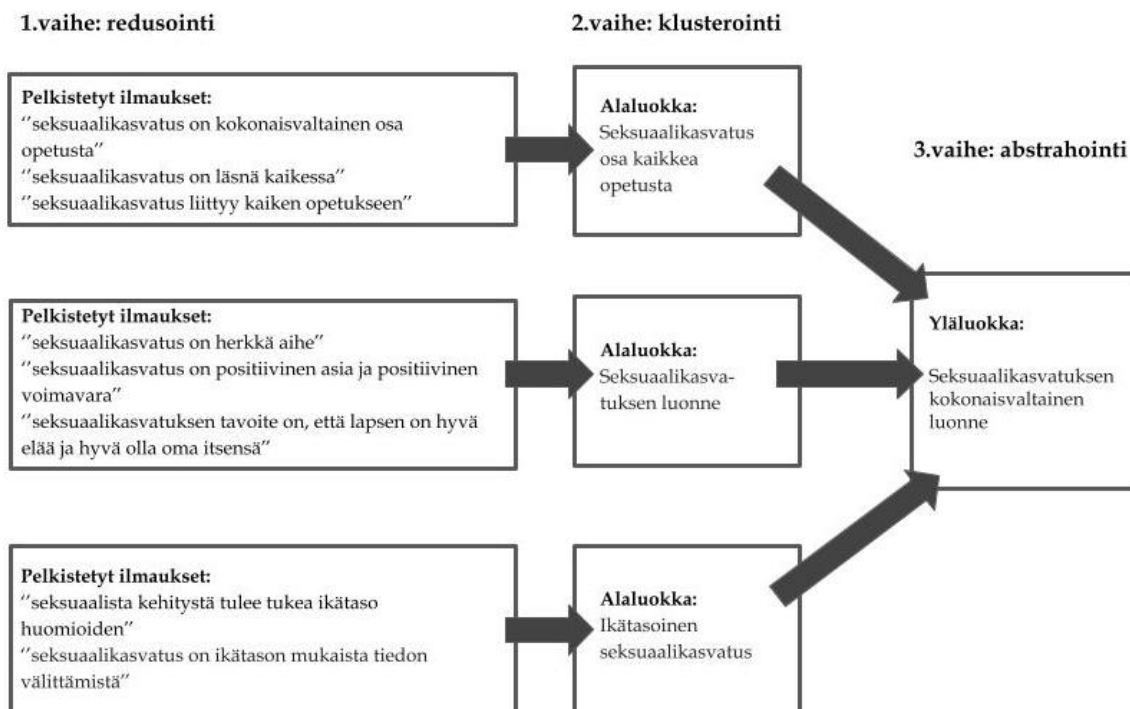
Aineiston analyysi tehtiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysissa hyödynnettiin teemoittelun keinoja. Teemoittelussa tarkastellaan aineistosta nousevia ominaisuuksia, jotka ovat nousseet usean eri haastateltavan sanomana (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 173). Nämä yhtenäiset näkemykset pohjautuvat oletettavasti temahaastattelun teemoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 173).

Luultavasti esiin tulee myös muita teemoja, jotka voivat olla yhtä merkittäviä tuloksia tutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 173). Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa, että teoria rakennetaan empiirisen aineiston pohjalta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta tuotetaan teoreettinen kokonaisuus, johon aiemmat teoriat eivät suoraan vaikuta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108).

Ensimmäinen vaihe laadullisessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on määrittää analyysiyksikkö (Patton, 2002, s. 228; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Litteraateista on siis ensin löydettävä ja eroteltava tutkimusongelman kannalta merkittävät aiheet (Eskola & Suoranta, 1998, s. 176). Tutkimuskysymyksemme ovat laajoja kokonaisuuksia, joiden vastaukset ovat hyvin erilaisia ja moniulotteisia. Tämän vuoksi kysymysten analyysiyksiköksi valitsimme ajatuskokonaisuuden. Luimme litteraatit huolellisesti läpi ja nostimme taulukkoon kaikki alkuperäiset ilmaukset, jotka liittyivät jollakin tapaa tutkimuskysymykseen.

## Kuvio 1

*Esimerkki yläluokan muodostumisesta vaiheittain*



Alkuperäisistä ilmauksista siirryimme tekemään seuraavaa sisällönanalyysin vaihetta, joka on aineiston pelkistäminen eli redusointi (ks. kuvio 1, 1. vaihe). Tämä tarkoittaa, että aineistosta poistetaan kaikki epäolennainen asia (Puusa, 2020, s. 152; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123), jolloin tutkittavien ajatukset saadaan selkeään muotoon. Alkuperäisten ilmausten huolellisen läpikäynnin jälkeen oli mahdollista muodostaa pelkistetyt ilmaukset. Koska analyysiyksikkö oli ajatuskokonaisuus, saattoi yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta löytyä useita pelkistettyjä ilmauksia. Tämä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan tärkeää huomioida. Kaikki muodostetut pelkistetyt ilmaukset listasimme erikseen kunkin tutkimuskysymyksen alle.

Seuraava vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely (ks. kuvio 1, 2. vaihe). Tämä tarkoittaa, että pelkistetyt ilmaukset käydään huolellisesti läpi ja etsitään niistä yhdistäviä tai erottavia tekijöitä (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tässä tutkimuksessa klusteroimme pelkistetyt ilmaukset samankaltaisuuden perusteella, joista saimme muodostettua alaluokat. Alaluokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).

Alaluokkien ryhmittelyn jälkeen muodostimme yläluokat (ks. kuvio 1, 3. vaihe). Tämä viimeinen laadullisen sisällönanalyysin vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tällä tarkoitetaan aineistosta saadun olennaisen tiedon käsitteellistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Luokkia yhdistellään, jotta saadaan selkeitä vastauksia tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Alaluokkia yhdistelemällä saimme muodostettua kokonaisuuksia, jotka nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. Näin saimme koottua yläluokat, jotka tiivistävät kattavasti kaikki aineistonkeruussa saadut vastaukset. Abstrahoinnin tarkoituksena on saada käsitteiden muodostamisen kautta selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127).

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostimme kolme yläluokkaa. Yläluokat ovat seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltainen luonne, seksuaalikasvatus osana yksilön ja yhteiskunnan arvojen kehitystä sekä opettajan vaikutus seksuaalikasvatukseen. Yläluokka seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltainen luonne



muodostui kolmesta alaluokasta. Alaluokat ovat seksuaalikasvatus osa kaikkea opetusta, seksuaalikasvatuksen luonne ja ikätasoinen seksuaalikasvatus. Yläluokka seksuaalikasvatus osana yksilön ja yhteiskunnan arvojen kehitystä muodostui myös kolmesta alaluokasta. Nämä ovat sukupuolten moninaisuus ja sukupuoliroolit, yhteiskunnan arvojen vaikutus seksuaaliseen kehitykseen sekä lapsen maailmankuvan muovautuminen. Yläluokka opettajan vaikutus seksuaalikasvatukseen muodostui neljästä alaluokasta. Alaluokat ovat opettajan omat arvot, opettajan itsevarmuus, näkemys opettajasta tiedonjakajana sekä seksuaalikasvatuksen laatu ja määrä kiinni opettajasta.

Toisen tutkimuskysymyksen ensimmäiseen alakysymykseen liittyen haastateltavia pyydettiin kertomaan, miten he toteuttavat seksuaalikasvatusta koulussa. Haastateltavia pyydettiin nimeämään erilaisia aiheisältöjä, joiden he kokevat liittyvän seksuaalikasvatukseen. Vastaukset muodostivat kuusi pääluokkaa. Pääluokat ovat 1) tunne- ja vuorovaikutustaidot 2) ihmiskeho ja lisääntyminen 3) turvataidot 4) seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuus 5) sukupuoliin liittyvät yhteiskunnan arvot ja normit sekä 6) käsitteen määrittely. Pääluokka tunne- ja vuorovaikutustaidot muodostui yläluokista tunnetaitokasvatus sekä vuorovaikutus ja ihmissuhteet. Ihmiskeho ja lisääntyminen -pääluokka koostui yläluokista kehon muutokset sekä hedelmällisyys ja lisääntyminen. Turvataidot-pääluokka muodostui yläluokista, missä vastaukset koskivat omia sekä muiden rajoja. Pääluokka seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuus koostui yläluokista, joita ovat erilaiset perhemuodot ja elämäntyyli, seksuaaliset suuntautumiset ja sukupuolten moninaisuus. Pääluokka sukupuoliin liittyvät yhteiskunnan arvot ja normit sisälsi vastauksia, joissa haastateltavat kertoivat opettavansa tietoisesti oppilaita pois erilaisista vanhanaikaisista sukupuolirooleista ja tekemänsä tietynlaista sukupuolikasvatusta. Käsitteen määrittely -pääluokka koostui vastauksista, jotka käsittelivät erilaisten termien ja käsitteiden oikeaoppisuutta ja niiden opettamista.

Toisen tutkimuskysymyksen toiseen alakysymykseen liittyen haastateltavia pyydettiin nimeämään tapoja, kuinka he toteuttavat seksuaalikasvatusta. Vastausten perusteella muodostimme neljä yläluokkaa. Yläluokat ovat erilaiset

pedagogiset keinot, opetuksen suunnittelu, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä seksuaalikasvatuksen järjestäminen. Erilaisten pedagogisten keinojen avulla -yläluokka koostui viidestä alaluokasta. Alaluokat ovat opettaja tiedonantajana, keskustelun avulla, draaman avulla, esimerkkien avulla sekä tunnetuen avulla. Opetuksen suunnittelu -yläluokka muodostui opetussuunnitelma, koulun seksuaalikasvatussuunnitelma sekä opettajan suunnittelutyö -alaluokista. Yläluokka yhteistyö eri tahojen kanssa sisältää alaluokat erilaiset oppimateriaalit ja monialainen yhteistyö. Seksuaalikasvatuksen järjestäminen -yläluokka muodostui kolmesta alaluokasta. Nämä ovat mukana kaikessa opetuksessa, eri oppiaineiden sisällä sekä seksuaalikasvatus nousee tilanteista.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen muodostimme kaksi yläluokkaa. Yläluokat ovat seksuaalikasvatuksen yhteistyön luonne ja seksuaalikasvatusvastuun jakautuminen. Yläluokkaan seksuaalikasvatuksen yhteistyön luonne kuuluu kuusi alaluokkaa. Alaluokat ovat yhteistyötä tehdään, opettaja viestii kotiin, kodilla toiveita seksuaalikasvatukseen, yhteistyötä tehdään käytännön järjestelyissä, yhteistyötä ei tehdä sekä kodin kulttuuri rajoittaa. Seksuaalikasvatusvastuun jakautuminen -yläluokka koostui kolmesta alaluokasta. Nämä ovat koululla suurempi vastuu, oppilaan henkilökohtaisten asioiden vastuu kodilla sekä yhtä suuri vastuu.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määrittänyt hyvät tieteelliset käytännöt Suomeen, joita olemme noudattaneet tutkimuksen alusta loppuun asti (TENK, 2023). Tutkimuksessa tehdyt eettiset ratkaisut ovat aina meidän tutkijoiden omalla vastuulla (Kuula, 2015). Tutkijan tehtävänä on noudattaa parhaansa mukaan yhteisesti sovittuja tutkimuseettisiä periaatteita (Kuula, 2015).

Ennen haastatteluja lähetimme sähköpostitse jokaiselle haastateltavalle tiedotteen pro gradu -tutkielmastamme, tietosuojailmoituksen sekä suostumuslomakkeen (Kuula, 2015; TENK, 2023). Kun tutkitaan ihmisiä, tärkeimpiä eettisiä

periaatteita ovat tiedottamiseen perustuva suostumus, luottamuksellisuus ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 20). Haastateltavat voivat antaa suostumuksensa tutkimukseen suullisesti haastattelun yhteydessä (Kuula, 2015). Haastattelun alussa varmistimme, että haastateltavat olivat lukeneet tietosuojailmoituksen ja suostumuslomakkeen. Kuulan (2015) mukaan suostumuksella tarkoitetaan vapaaehtoista ja yksilön tietoista tahdon ilmaisua, jolla tutkittava hyväksyy tietojen käsittelyn ja tutkimukseen osallistumisen. Jokaisen haastattelun aluksi kävimme vielä läpi tutkittavien kanssa tutkimuksen perustiedot, haastattelujen säilytyksen sekä tutkittavien anonymiteetin säilymisen (Kuula, 2015; Mäkinen, 2006, s. 94; TENK, 2023). Jokaiselle tutkittavalle ilmoitettiin tutkimuksen alussa, että heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa ilman tarkempaa selitystä (Kuula, 2015; Mäkinen, 2006, s. 95).

Jokaisen tutkijan velvollisuus on noudattaa tietosuojalainsäädäntöä, jolla turvataan ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen (Kuula, 2015, s. 64; TENK, 2023). Tutkittaville ilmoitettiin tutkimuksen alussa, että heidän henkilötietojaan käsittelevät vain me tutkijat (Kuula, 2015). Tutkijoina olemme vaitolovelvollisia, joten emme kerro ulkopuolisille mitään tutkittavista tutkimuksen aikana tai sen päätyttyä (Kuula, 2015; Mäkinen, 2006, s. 148). Säilytimme nauhoitettuja äänitiedostoja Jyväskylän yliopiston kryptatulla U-aseamalla litteroimisen ajan, jonka jälkeen hävitimme ne asianmukaisesti (Kuula, 2015; TENK, 2023). Litteroidut ja pseudonymisoidut haastattelujen litteraatit säilytämme Jyväskylän yliopiston U-aseamalla, kunnes tutkimus valmistuu. Tallentamalla ja säilyttämällä aineistoa näin pyritään estämään tiedon tuhoutumista, tietoverkkorikoksia sekä ilkivaltaa (Kuula, 2015).

Hirsjärven ja Hurmeen (2017, s. 184) mukaan aineistonkeruun laadukkuus voidaan saavuttaa haastattelurungon kokoamisella, huolehtimalla teknisen välineistön toimivuudesta sekä testaamalla haastattelurunkoa. Haastattelurungon testaus lisää myös aineistonkeruun laadukkuutta, sillä siinä tutkijat pääsevät harjoittelemaan haastattelutilannetta (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 184). Toteutimme pilottihaastattelun, jonka pohjalta muokkasimme teemahaastattelua yksiselittei-

semmäksi. Tutkimuksessa reliabiliteettia varmistetaan sillä, että jokaisessa haastatteluissa on käytössä selkeät teemat, jotka kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 48).

Tutkija vaikuttaa tutkimukseen sen jokaisessa eri vaiheessa aina käsitteiden valinnasta ja tulkinnasta raportointiin saakka (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210; Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 20; Miller & Birch, 2012). Tutkijoiden triangulaatio vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185; Patton, 2002, s. 247). Tutkimuksessamme tämä näkyy siinä, että tutkijoita on kaksi, jolloin aineistonkeruu, analysointi ja tulkinnat on tehty jatkuvassa yhteistyössä. Tutkijalla on velvollisuus raportoida analyysiprosessi ja -tavat kokonaisuudessaan mahdollisimman läpinäkyvästi (Patton, 2002, s. 434; TENK, 2023). Olemme raportoineet kaikki tutkimuksen vaiheet aukottomasti.

Aineiston koko on melko pieni ( $n=5$ ), mikä voi olla tutkimuksen luotettavuutta heikentävä seikka. Patton (2002, s. 244) kuitenkin toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole niin suurta vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Tärkeintä on, että aineisto auttaa tutkijaa ymmärtämään ilmiötä, jota pyritään tutkimuksessa selvittämään (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62).

Pohdimme myös, voiko valitsemamme ilmiön tutkiminen herättää tutkittavissa hankalia tunteita tai voiko ilmiöstä kertominen olla ongelmallista. Seksuaalisuuden tutkiminen voi olla haastavaa, sillä kaikki eivät ole valmiita kertomaan omista näkemyksistään seksuaalisuuteen liittyen totuudenmukaisesti. Tutkimuksiin osallistujat saattavat olla seksuaalisuudesta kiinnostuneita ja liberaalimpia seksuaalisuuteen liittyen, jolloin tulokset voivat vääristyä (Greenberg ym., 2017, s. 36). Myös luokanopettajien työn tutkiminen saattaa aiheuttaa haastattavissa halun kertoa toteuttamastaan seksuaalikasvatuksesta vääristyneesti antaakseen omasta työstään tai itsestään työntekijänä paremman kuvan. Tutkittavien anonymiteetti kuitenkin rohkaisee heitä puhumaan haastatteluissa rehellisesti ja suoraan (Mäkinen, 2006, s. 114). Toisaalta Kuulan (2015) mukaan usein henkilöt, jotka kokevat jonkin aiheen itselleen liian arkaluonteiseksi eivät alun

perinkään osallistu tutkimukseen, jossa aiheesta pitäisi puhua. Koemme tutkijoina saaneemme haastatteluissa irti merkityksellisiä ja luotettavia kokemuksia tutkittavilta.

## 6 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajat näkevät seksuaalikasvatuksen osana työtään. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta. Opettajien vastauksista muodostui kolme selkeää pääluokkaa, jotka olivat seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltainen luonne, seksuaalikasvatus osana yksilön ja yhteiskunnan arvojen kehitystä sekä opettajan vaikutus seksuaalikasvatukseen. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitimme, millaista seksuaalikasvatusta luokanopettajat työssään toteuttavat. Opettajat erittelivät vastauksissaan opettamiaan seksuaalikasvatuksen aiheisältöjä sekä erilaisia toteutustapoja. Kolmannella tutkimuskysymyksellä saatiin vastauksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä seksuaalikasvatuksessa. Tulokset yhteistyöstä jakautuivat kahteen pääluokkaan, jotka kuvaavat seksuaalikasvatuksen yhteistyön luonnetta ja kasvatusvastuun jakautumista.

### 6.1 Luokanopettajien näkemyksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta

**Seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltainen luonne.** Tutkimuksemme osoitti, että luokanopettajilla on yhtenäinen näkemys alakoulun seksuaalikasvatuksesta (taulukko 1). Seksuaalikasvatuksen nähtiin olevan osa kaikkea alakoulussa tehtävää opetusta, eikä se rajoittunut pelkästään tiettyjen oppiaineiden tunneille. Haastateltavat toivat esille seksuaalikasvatuksen monipuoliset aiheet, jotka läpileikkaavat kaiken kasvatuksen. Seksuaalikasvatuksen liittäminen kaikkeen opetukseen koettiin tärkeämpänä yksittäisten tietoisuuksien sijaan, jotta kasvatustavoitteet voidaan aidosti saavuttaa. Opettajat kokivat seksuaalikasvatuksen tapahtuvan osittain myös tiedostamatta kohtaamisissa ja keskusteluissa oppilaiden kanssa.

Noi on niin isoja teemoja, että niistä ei voi tavallaan kukaan opettaja [...] pestä käsiään niistä. [...] Koska jo ihan se, että se kuitenkin tulee kaikesta puheesta ja niinku minkälaisia

sanavalintoja käyttää ja toisaalta myös ihan siinä, miten itse kohtaa niin kuin ne lapset. (H2)

Se on mun mielestä enemmän semmoinen, joka on läsnä kaikessa. (H1)

Lähtisin ajatteleen ihan sellaisesta peruskasvatusasiasta, että niinku (seksuaalikasvatus on) yks osa-alue sitä lasten kasvatusta. (H4)

## Taulukko 1

*Luokanopettajien näkemyksiä siitä, millaista seksuaalikasvatus alakoulussa on*

Alaluokka	Yläluokka
Seksuaalikasvatus osana kaikkea opetusta Seksuaalikasvatuksen luonne Ikätasoinen seksuaalikasvatus	Seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltainen luonne
Sukupuolten moninaisuus ja sukupuoliroolit Yhteiskunnan arvojen vaikutus seksuaaliseen kehitykseen Lapsen maailmankuvan muovautuminen	Seksuaalikasvatus osana yksilön ja yhteiskunnan arvojen kehitystä
Opettajan omat arvot Opettajan itsevarmuus Näkemyksistä tiedonjakajana Seksuaalikasvatuksen laatu ja määrä kiinni opettajasta	Opettajan vaikutus seksuaalikasvatukseen

Kaikki opettajat suhtautuivat seksuaalikasvatuksen myönteisesti ja ajattelivat, että sen tulisi olla positiivinen voimavara niin oppilaille kuin opettajillekin.

Siis mun mielestä myös pitäisi suhtautua niinku seksuaalikasvatukseen, että se on positiivinen asia ja positiivinen voimavara. (H5)

Suurin osa opettajista näki seksuaalikasvatuksen sensitiivisenä kokonaisuutena. Kaksi haastateltavaa painotti seksuaalikasvatuksessa olevan tärkeää muistaa oppilaiden ikätaso ja eriaikainen kehitys.

**Seksuaalikasvatus osana yksilön ja yhteiskunnan arvojen kehitystä.** Tutkittavat näkivät seksuaalikasvatuksen yhtenä osana yksilön ja yhteiskunnan arvojen kehitystä. Vastauksissa korostui opettajien vastuu huomioida sukupuolen moninaisuus koulussa ja omassa opetuksessaan. Haastateltavat toivat esille, että

luokanopettajan on tiedostettava ja ymmärrettävä yhteiskunnassa vallitsevia sukupuolirooleja. Erilaisten piirteiden tai kiinnostuksen kohteiden liittäminen ominaiseksi tietyille sukupuolelle koettiin opettajien näkökulmasta ei-hyväksyttävänä ja oppilaita määrittelevänä. Opettajat kokivat tärkeäksi pyrkiä rikkomaan rajoittavia sukupuolirooleja ja antaa lapsille mahdollisuus toteuttaa sukupuoli-suuttaan juuri kuten he itse sen kokivat.

Se sukupuolisuus meissä on myös hyvin tärkeä, se on osa meitä. Ei se ole sellainen, et ei me haluta olla jotakin mikä ei oo mitään. Eli että meillä on oikeus myös olla; mulla on oikeus olla nainen ja on oikeus olla tyttö ja poika ja... Mut onks niillä niinku määritteitä sinällään. Että mä en määrittele sitä minkälainen on vaikka tyttö tai olkoon sitten poika tai sitten muunsukupuolinen tai muu mikä tahansa, niin ei niillä ole semmoisia jollakin tavalla rajattuja asioita vaan sukupuolisuuteen kuuluu niinku asioita, joita me tunnetaan, koetaan. Mutta sitten [...] se on ihan sama, että tytöt on toisenlaisii, pojat on toisenlaisii, ei ne oo. Koska sit siel on yksilöllisiä eroja [...] Ja mä en niillä sukupuolisuudella tai muulla niinku, mä en täällä tee asioita tai pohjaa joitain asioita siihen sukupuolisuuteen. Mä en jaoittele oppilaita niitten mukaan, se ei oo niinku semmoinen peruste mihinkään. [...] se on meissä oleva asia. (H1)

Useampi opettaja toi esiin konkreettisen esimerkin sukupuolien mukaan pareihin tai ryhmiin jakamisesta. He kokivat, että sukupuolten mukaan ryhmittely ei ole oikein, sillä opettajan tehtävänä ei ole määritellä koulussa oppilaita heidän puolestaan.

Jotenkin varmasti se on alakoulun puolella vielä toki, kun on niin pienet oppilaat. Niin tavallaan se, että paljon puhutaan tasa-arvosta ja siitä, että vaikkapa ei voi ryhmäjakoa tehdä silleen, että laittaa vaikka aina tyttö-poika-parit päättämällä itse, että ketkä on tyttöjä ja ketkä on poikia. Tavallaan, että ei voi niinku käyttää sukupuolta määrittävänä tekijänä tommoisessa. Ja itse mä yritän välttää sitä, että mä puhuisin ylipäättään tytöistä ja pojista tai naisista ja miehistä. Toki sitä välillä käy. (H2)

Opettajat toivat esiin, että seksuaalikasvatus osaltaan muovaa oppilaiden maailmankuvaa. Haastateltavat korostivat olevan ratkaisevaa, ettei lapselle tule sellainen olo, että jokin hänessä on väärää tai huonoa. Tämänhetkisen yhteiskunnan koettiin vaikuttavan koulun kasvatukseen ja näin ollen myös seksuaalikasvatukseen. Opettajat nostivat keskusteluun useaan kertaan luokanopettajan taidon tiedostaa ja reflektoida yhteiskunnan arvoja, normeja sekä erilaisia traditioita, jotka ovat seksuaalikasvatukseen vaikuttavia taustatekijöitä. Opetussuunnitelman koettiin muodostuvan yhteiskunnan arvojen ja normien pohjalta, jolloin se ohjaa toteutettavaa seksuaalikasvatusta.



Meidän täytyy miettiä, että mikä on niinku se tämänhetkinen, mitä me ajatellaan yhteiskunnassa. Se minkälaiseksi me nää lapset halutaan kasvattaa, niin kyllähän meillä on yhteinen niinku arvomaailma siellä ja sitten taas meidän OPSi niinku tukee sitä arvomaailmaa. (H1)

**Opettajan vaikutus seksuaalikasvatukseen.** Opettajien vastauksissa tuli esiin erilaisia opettajaan itseensä liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat toteutettavaan seksuaalikasvatukseen. Opettajat kokivat tärkeäksi reflektoida ja tuntea oma arvomaailmansa sekä opetussuunnitelman arvopohja. Tämä edesauttaa opetuksen suunnittelua niin, että se toteutuu opetussuunnitelman arvojen mukaisesti. Opettajat antoivat merkitystä sille, että opettajan omat arvot eivät saa ohjata koulussa tehtävää seksuaalikasvatusta. Eräs haastateltava korosti, että ilman käsitystä omista arvoista ei voi olla tietoinen siitä, millaisissa tilanteissa omat arvot ja mahdolliset ennakkoluulot saattavat tiedostamatta ilmetä.

Mä koen tosi tärkeänä, että me opittas ymmärtämään, että meillä on olemassa sellaiset ihanteet. Ja ne ihanteet on niitä, mitä me haluttais olla ja miten me haluttais asioista ajatella ja miten me haluttais toimia. Mut sit toisaalta, kun meillä on ne ihan sieltä vauvasta asti syödyt arvot täällä kehossa, joita on vahvistunut meidän lähipiiri ja se missä me ollaan eletty. Ei me ees tiedosteta niitä ennen kuin tulee joku tilanne. Niin me saatetaan tiedostaa että ohopsista aattelenks mä näin - apua. Koska se saattaa olla ihan vastakkain sen mun ihanteeni kanssa, mutta se että sitten kun me ollaan tilanteessa missä ei ole niinku semmoista - pitää tehdä nopeita juttuja, niin voi olla, että meidän se arvo tuolta humpsahtaa, joka onkin että apua, eihän noin sais ajatella tai toimia. Mutta kun nää ei ole niinku semmoisia, että mä voin muuttaa tässä itseni. Mä en voi vaan ajatella, että huomenna mä toimin näin. Mulla on ne arvot, mitkä minuun on kasvanut, niin mun on ensin otettava ne vähän niinku tuohon tarjottimelle ja kateltava kaikkia, että aha tällomaisia näin joo. Kyl mä muistan, kun äiti aina sanoi näin tai mummi tälleen aina painotti. Et mä voin kuitenkin olla niiden kanssa eri mieltä. Siinä ei auta muuta, kun olla armollinen itelleen ja opetella ja oppia. (H1)

Varmuus itsestä opettajana oli merkittävä tekijä seksuaalikasvatuksen toteuttamisessa. Opettajat painottivat omalta mukavuusalueelta poistumisen tärkeyttä, sillä opettajan tulee pystyä keskustelemaan, vaikka aiheet eivät tuntuisi helppoille. Vastausten antaminen oppilaille koettiin tärkeäksi silloinkin, kun se itsestä tuntuisi nololle tai oppilaat esimerkiksi nauraisivat aiheille.

Näillä kilometreillä oleva täti-opettaja pystyy pitämään hyvin asiapitoisen luennon. Voidaan olla asian äärellä ja sitten voi itse mennä ja naureskella sen jälkeen, että voi niitä kun he oli niin semmoisia jotenkin aiheesta innostuneita. (H3)

Silleen, että pystyy jotenkin sen oman vähän niinku egon yli. Että ne saattaa nauraa vaikka sulle, mutta ihan sama. [...] ensinkin sieltä voi tulla mitä vaan kysymystä siis ihan mitä vaan. Sitä jotenkin ehkä silloin alkuun oli, mutta nyt jotenkin musta tuntuu, että ihan sama mitä ne kysyisi, niin kauan kun se ei ole niinku mun henkilökohtainen. En mä nyt mun henkilökohtaisia jaa mutta, niin kauan kun se on joku tommoinen asia, niin miksi me ei puhuta niistä? (H4)

Tärkeäksi opettajan tehtäväksi seksuaalikasvatuksessa koettiin yksimielisesti luotettavan tiedon antaminen oppilaille. Kaksi haastateltavista huomautti, että koulun on tärkeää huomioida oppilaiden erilaisia kulttuuritaustoja, mutta tarjota silti oikeaoppista sisältöä seksuaalikasvatuksesta. Kaikissa perheissä ei välttämättä tehdä seksuaalikasvatusta ollenkaan, mikä korostaa opettajan roolia tiedonantajana.

On tosi tärkeää että koulussa käydään noita asioita, koska monessa perheessä se voi olla niin epämiellyttävä aihe ja varsinkin, jos on vaikka tosi uskonnollinen perhe tai rikkonainen perhe muuten vaan että ei ole läheistä kontaktia vanhempiin niin on tosi tärkeää että noista asioista puhutaan (koulussa). (H5)

Opettajat kokivat, että seksuaalikasvatus on tällä hetkellä suomalaisissa peruskouluissa pitkälti kiinni siitä, miten kiinnostunut luokanopettaja itse on aiheesta. Huolta herätti opettajien vaihteleva kiinnostus seksuaalikasvatusta kohtaan, minkä vuoksi kaikille oppilaille ei voida taata yhtä paljon ja yhtä laadukasta seksuaalikasvatusta.

Kun oikeasti nää asiat on aika lailla sillein sen opettajan omissa käsissään miten kiinnostunut se on näistä asioista. Että yllättävän paljon meidän alalla on aika semmoisia vanhanaikaisia tyyppejä, joilla on aika heteronormatiivinen tapa ajatella maailmasta. Mun mielestä pitäisi olla pakollinen joku tämmöinen, joku lisäkoulutus niin kun luokanopettajille (seksuaalikasvatuksesta). (H5)

Ja jotenkin niinkun musta tuntuu että lapset on niinku tiedostavampia ja me osa opettajista ollaan vähän tämmöisiä jämähtäneitä, niin meidän ajattelua pitää vähän ravistaa. (H3)

## 6.2 Luokanopettajien toteuttama seksuaalikasvatus

Opettajien toteuttamaa seksuaalikasvatusta pyrittiin selvittämään kahden eri näkökulman kautta. Opettajat erittelivät seksuaalikasvatukseen kuuluvia aiheisältöjä sekä toteutustapoja, joita he seksuaalikasvatuksessa käyttävät. Opettajat toivat ilmi laajasti erilaisia aiheisältöjä, jotka yhdistimme kuudeksi pääluokaksi:

- 1) tunne- ja vuorovaikutustaidot
- 2) ihmiskeho ja lisääntyminen
- 3) turvataidot
- 4) seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuus
- 5) sukupuoliin liittyvät yhteiskunnan arvot ja normit
- 6) käsitteen määrittely

**Tunne- ja vuorovaikutustaidot.** Tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat vahva osa seksuaalikasvatusta jokaisen opettajan mielestä. Opettajat mainitsivat esimerkiksi ihastumisen sekä siihen liittyvät tilanteet yhtenä tunnetaitokasvatuksen teemana. Vuorovaikutustaitojen opetuksen kerrottiin käytännössä olevan esimerkiksi kielenkäytön ja toisia kunnioittavan puhumisen harjoittelu.

Nää ihastumiset, mitkä on tällä hetkellä aika kovasti pinnalla. Ja sitten myöskin nää että, mitä voi sanoa, mikä on ok? Minkälaiset sanat on niinku haukkumasanoja tai voiko semmoisia haukkumasanoja olla? (H3)

Kyllähän ne niinku jotku nelosluokkalaisetki, kyllä ne rupeaa jo puhumaan jostain ihastuksista, mutta ne sitten enemmän keskenään. Ne ei kehtaa oikein kysyä suoraan vielä. (H4)

**Ihmiskeho ja lisääntyminen.** Kaikki opettajat nostivat ihmiskehon ja lisääntymisen tärkeäksi aiheeksi alakouluikäisen seksuaalikasvatuksessa. Etenkin murrosikä aiheuttaa lapsen kehossa ja mielessä paljon muutoksia, jolloin avoin puhuminen ja oikeaoppinen tieto aiheesta koettiin entistä merkityksellisempänä. Koulua pidettiin tärkeänä tiedonantajana ja kasvattajana myös hedelmällisyyteen ja lisääntymiseen liittyen.

No ehkä ylipäätään just ihan se, että mitä seksuaalisuus on ja miten se, mihin se niinku vaikuttaa. Ja miten se, mikä on tavallaan niinku sisäsyntyistä ja mikä taas sitten ei. Sellasta, mikä voi niinku muuttua elämän aikana tai muuta. (H2)

Ihmisuhteita ja ihmisen elämänkaarta ollaan mietitty ja tämmöistä niinku kasvua ja kehitystä. (H3)

Ehkäisy, mitä eri ehkäisymenetelmiä on ja miten ne niinku vaikuttaa. Ja se, että kondomi on ainoa, joka suojaa sekä raskaudelta että taudeilta. No raskaus on sitten yks ja sitten kaikki muu niinku ei pelkäästään nyt yhdyntä vaan sitten kaikki mitä seksuaalisuuteen kuuluu. Sitten koskettaminen ylipäätään ja niinku semmoinen toisen lähellä oleminen. (H5)

**Turvataidot.** Turvataidot, kuten omat sekä muiden henkiset ja fyysiset rajat nostettiin kaikkien opettajien toimesta seksuaalikasvatuksen oleelliseksi aiheisälöksi alakoulun alusta alkaen. Vastauksissa haastateltavat kertoivat opettavansa oppilailleen esimerkiksi, miten kunnioittaa muiden rajoja sekä ymmärtää, mitä ovat yksityisyys ja koskemattomuus.

No ainakin sellanen, mistä on ite silleen tullu oppilaille tai mitä on paljon käsitelty, vaik omassa opetuksessa jo niinku pientenkin oppilaiden kaa, niin on jotenkin se oma keho ja oma tila. Ja just se, että sitä pitää niinku kunnioittaa ja yhtä lailla pitää kunnioittaa sitä muiden tilaa. (H2)

Että me oikeasti nyt kun oli tää oma keho, niin me käytiin läpi että miksi me sitten käytetään sitä uimapukua vaikka tai miksi [...] me ollaan erilaisia niinku jotenkin ja halutaan pitää se omana alueena. (H1)

**Seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuus.** Luokanopettajat kokivat seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuuden huomioimisen merkitykselliseksi seksuaalikasvatuksessa. Erilaisista perhemuodoista ja elämäntyyleistä opettaminen sekä sukupuolten ja seksuaalisuuden moninaisuuden ajateltiin olevan osa seksuaalikasvatusta alakoulun alusta lähtien.

Mä yritän opettaa sillei mahdollisimman sukupuolisensitiivisesti ja silleen tuoda esille, että on muitakin kuin heteroja tässä maailmassa. (H5)

No on puhuttu tästä ihmisten moninaisuudesta myöskin, että kun meillä on hyvin monenlaisia perheitä ja hyvin monenlaisia elämäntyylejä ja mitä se niinku tuo tullessaan. (H3)

**Sukupuoliin liittyvät yhteiskunnan arvot ja normit.** Opettajien vastauksissa korostui sukupuoliin liittyvät yhteiskunnan arvot ja normit. Sukupuoliroolit saivat opettajilta paljon mainintoja seksuaalikasvatuksen aiheena. Omassa opetuksessa haluttiin tuoda esiin sukupuoliin liittyvät yhteiskunnan arvot ja normit. Haastateltavat kertoivat opettavansa tietoisesti oppilaita pois erilaisista vanhanaikaisiksi koetuista sukupuolirooleista ja tekevänsä tietynlaista sukupuolikasvatusta.

Mä ajattelen, että seksuaalikasvatus ainakin liittyy tosi olennaisesti niinku sukupuoliin, sukupuolirooleihin ja tasa-arvokasvatukseen ja niinku tavallaan siihen, että minkälaista kuvaa maailmasta niinku piirtää sukupuolten ja seksuaalisuuden tiimoilta. (H2)

**Käsitteen määrittely.** Opettajat kokivat tärkeäksi määritellä seksuaalikasvatuksen käsitteet. Luokanopettajat halusivat opettaa oppilaita käyttämään oikeita termejä sekä puhumaan asioista niiden oikeilla nimillä. Opettajat pitivät myös merkityksellisenä sitä, että oppilaat tietävät niiden sanojen oikean merkityksen, mitä he puheessaan käyttävät. Lisäksi seksuaalikasvatuksen käsitteiden läpikäyminen ja niiden oikeaoppisen käytön opettelu koettiin olennaiseksi.

Tätä homottelua ja huorittelua ja näitä, että voisitteko nyt puhua ja käydä läpi että mitä ne niinku tarkoittaa. (H3)

Mikä sitten mitkä ne on, kun mietitään pippeli ja pimppi niinku meillä kirjat käyttää näitä tällamoisia vähän niinku puhekielen nimityksiä. Mutta sitten meillä on oikeitakin nimityksiä ja erilaisia nimityksiä. (H1)

Seksuaalikasvatuksen erilaisissa toteutustavoissa korostuivat erilaiset pedagogiset ratkaisut, opetuksen suunnittelu, yhteistyö sekä opetuksen järjestäminen (taulukko 2).

## Taulukko 2

*Luokanopettajien tapoja toteuttaa seksuaalikasvatusta alakoulussa*

Alaluokka	Yläluokka
Opettaja tiedonantajana Keskustelun avulla Draaman avulla Esimerkkien avulla Tunnetuen avulla	Erilaiset pedagogiset keinot
Opetussuunnitelma Koulun seksuaalikasvatussuunnitelma Opettajan suunnittelutyö	Opetuksen suunnittelu
Erilaiset oppimateriaalit Monialainen yhteistyö	Yhteistyö eri tahojen kanssa
Mukana kaikessa opetuksessa Eri oppiaineiden sisällä Seksuaalikasvatus nousee tilanteista	Seksuaalikasvatuksen järjestäminen

**Erilaiset pedagogiset keinot.** Opettajien vastauksissa tuli esiin useita erilaisia keinoja, joita he käyttävät tekemässään seksuaalikasvatuksessa. Kaikki opettajat kokivat rooliinsa seksuaalikasvattajana liittyvän luotettavan tiedon antamisen oppilaille. Kaksi haastateltavista nosti esiin myös huomion opettajan tehtävistä ja vastuusta turvata tieto seksuaalikasvatuksen teemoista, joita oppilas ei kotona välttämättä saa. Opettajat kokivat yksimielisesti, että matalin kynnyks toteuttaa seksuaalikasvatusta on keskustelemalla. Heidän näkemyksiensä mukaan arkitalanteista nousee usein esille kysymyksiä tai teemoja, jotka koskevat seksuaalikasvatusta. Opettajat pyrkivät aina tarttumaan näihin ja tällä tavoin tuomaan seksuaalikasvatuksen luonnollisesti mukaan opetukseen.

Ja minä niinku kuuntelin häntä lähinnä, kun hänellä oli nyt joku tilanne päällä. Että paljon mun mielestä tohon aihepiiriin tulevat asiat tulee tosi paljon oppituntien ulkopuolella, paljon niinku kaikissa muissa tilanteissa. [...] Mä oon ottanut linjan, että mä vastaan niille kaikkeen, mikä vaan ei ole niinku henkilökohtainen kysymys. Että niiden kanssa on sitten ehkä sellasta, että ne haluaa tietää ja sitten mä kerron mitä ne haluaa. (H4)

Kun se tulee, lapsehan helposti itse kysyy näistä tilanteista ja ne on ne parhaat hetket, koska silloin se on heillä mielen päällä. Miks joku teki näin ja silloin se on mun mielestä hyvä, jos ne tulee täällä koulussa, koska me voidaan täällä niitä sitten (käsitellä), se ei jää pelkästään sen lapsen asiaksi. (H1)

Suurin osa opettajista toteutti seksuaalikasvatusta myös erilaisten draaman keinojen kautta. Näyttelemisen avulla harjoiteltiin esimerkiksi omien ja muiden rajojen kunnioittamista. Vain yksi luokanopettaja kertoi, ettei tehnyt minkäänlaisia draamaharjoituksia seksuaalikasvatuksen tukena.

Mä oon opettanut sitä esimerkiks niin, että jokaisen ympärillä on vähän niinku hulavan-teen kokoinen tila, jonne ei saa toinen tulla ilman lupaa. (H2)

Niin me ollaan käyty näitä ihan siis sillä tavalla läpi, että mitkä on ok kosketuksia sillä tavalla, että toinen opettaja on koskenut toiseen ja he on sitten sieltä näyttänyt peukulla et kyllä ja ei [...] sillä tavalla draaman keinoin. [...] Tulisi vähän konkreettisemmaksi pienemmillekin, että mistä on kysymys ja sitten taas toisaalta, kun meillä on aina tää, että kun ei ole sitä yhteistä kieltä. (H3)

Opettajat kokivat myös konkreettiset esimerkit toimiviksi opetuksessa. Esimerkin avulla koettiin mahdolliseksi myös erilaisten asioiden normalisoiminen.

Sitten mä et hei arvaappa mitä! Minun poikani, joka nyt on jo kolmenkymmenen, rakastaa vaaleanpunaista. Mä tietyllä tavalla yritän sillä lailla, koska mä tiedän, että siellä saattaa olla semmoisia arvoja vaikkapa lapselle jo muodostunut, että hei pojat ei tykkää vaaleanpunaista, sä et kuule voi tehdä noin. (H1)

Jokainen opettajista nosti esiin myös jatkuvan tunnetuen tarjoamisen osana seksuaalikasvatusta. He kokivat hyväksyvän ilmapiirin luomisen, oppilaiden kuuntelemisen, huomioimisen sekä kannustamisen olevan seksuaalikasvatuksen perustana.

**Opetuksen suunnittelu.** Tulokset osoittivat, että opettajat eivät juuri suunnitelleet tekemäänsä seksuaalikasvatusta. Kolme opettajista mainitsi opetussuunnitelman arvopohjan ohjaavan heidän työtään ja tiedostavan sen yhteneväisyyden seksuaalikasvatuksen tavoitteiden kanssa. Kaksi opettajista ei osannut sanoa, mainitseeko opetussuunnitelma seksuaalikasvatusta lainkaan. Opettajat kertoivat, että kouluilla tai kunnilla ei ole seksuaalikasvatussuunnitelmia, mitkä olisivat heidän työnsä tukena. Suunnittelu ei siis ollut osa opettajien toteuttamaa seksuaalikasvatusta.

Mä en ihan hirveästi tästä aiheesta (seksuaalikasvatus) ole siihen perehtynyt. Niin en pysty kyllä muistamaan edes, että mitä siitä siellä (OPSissa) sanotaan. (H4)

Tavallaan oon miettinyt niitä sisältöjä vaikka niinku ton kannalta, mutta en ole ehkä tarkemmin just miettinyt, että ne olisi nimenomaan seksuaalikasvatusta, enkä esimerkiksi jos

mä oon tehnyt jotain vaikka vuosisuunnitelmaa tai lukukausisuunnitelmaa, niin en ole siellä niinku listannut, että miten mä aion toimia seksuaalikasvatuksen saralla. (H2)

Mun täytyy sanoa, että sen jälkeen, kun mä valmistuin, niin mä en ole ihan hirveästi niinku OPSia katsonut. Toi kouluarki varsinkin tuolla alueella on niin hektistä ja niinku kaikki se aika menee muuhun kuin mitä mä opiskelun aikana ajattelin, että mä en ole oikeasti katsonutkaan OPSia. Mä tiedän, että siellä mainitaan tästä, että niinku sukupuolten ja seksuaalisuuden moninaisuutta käydään läpi. (H5)

**Yhteistyö eri tahojen kanssa.** Luokanopettajat kokivat yhteistyön tekemisen tärkeäksi seksuaalikasvatuksessa. Opettajat hyödynsivät erilaisista medioista löytyviä valmiita oppimateriaaleja opetuksessaan, joista konkreettisina esimerkkeinä mainittiin Mieli Ry ja Seta Ry. Yhteistyötä tehtiin myös muiden koulun henkilökuntaan kuuluvien tahojen kanssa, kuten terveydenhoitajien ja koulukuraattorien kanssa. Muita yhteistyötahoja, joita haastatteluissa tuli esiin olivat esimerkiksi paikallinen seurakunta, nuorisotyö sekä lastensuojelu. Kolme haastateltavista kertoi, että heidän koulullaan terveydenhoitaja järjestää seksuaalikasvatuksen aiheista tietoisuuden viidesluokkalaisille. Suurin osa opettajista ei tehnyt minäänlaista yhteistyötä muiden opettajien kanssa seksuaalikasvatuksen osalta. Yksi haastateltavista toimi yhteisopettajana toisen luokanopettajan kanssa, jolloin he luonnollisesti tekivät yhteistyötä myös seksuaalikasvatuksen osalta.

Joo, meillä on just tuonne vitosille mun mielestä (terveydenhoitajan tunti). Niinku tulee myös seurakunnan nuorisotyöntekijät pitää tosi ison prujun, mun mielestä ne on niinku k-12 nimellä olevia tunteja. (H4)

Tää (seksuaalikasvatus) on aihe, joka aika harvoin nousee esille missään keskusteluissa, kun puhuu muiden opettajien kanssa. Ja jos nousee niin tuntuu, että ihmiset on just vähän silleen, että no mä nyt teen näin, koska mä nyt itse ajattelen, että tää nyt olisi niinku tai jotenkin vähän silleen. Ja niin mä varmasti itsekin olen pitkälti toiminut totta kai. (H2)

Mutta toi OPSihan on aika laaja ja vähän semmoinen, että sen nyt voi tulkita ihan miten vaan. Niin mä oon hyötynyt paljon enemmän siis siitä Setan oppaasta opettajille ja kasvatäjille. Se on mun mielestä paljon selkeämpi ja parempi, että niinku mun mielestä kaikkien opettajien pitäisi kyllä tutustua siihen ja se on kyllä aika silleen omasta aktiivisuudesta kiinni. (H5)

**Seksuaalikasvatuksen järjestäminen.** Seksuaalikasvatuksen ei koettu olevan siidoksissa tiettyihin oppiaineisiin. Opettajat kertoivat seksuaalikasvatuksen olevan osa kaikkea opetusta. Kaikki opettajat kuitenkin toivat esiin, että seksuaalikasvatusta on luonnollisempaa toteuttaa tiettyjen oppiaineiden tunneilla, kuten ympäristöopissa, liikunnassa ja uskonnossa. Opettajat korostivat seksuaalikasvatuksen kuitenkin useimmiten tapahtuvan oppiaineesta riippumatta, kun tarve

siihen nousee erilaisista oppilaiden keskinäisistä ja luonnollisista tilanteista tai keskusteluista.

Aika monesti ne tilanteet, nää tällaiset seksuaalikasvatushetket, niin ne tulee just silleen että jaaha nyt meillä on tällainen asia ja ilmiö käsillä, että no eipä siinä ruvetaanpa keskustelemaan. (H3)

Mä oon ajatellut, että mä niihin vastaan, koska koska noi vaikka heittää vitsiä niin on ne jostain tullu niille se ajatus siihen, että todennäköisesti haluaa kuitenkin tietää siihen jonkinlaisen vastauksen. (H4)

Enemmän se on tolleen, että ne aiheet nousee niinku orgaanisesti vaan siinä niiltä oppilailta itseltään tulee ne asiat. (H5)

### 6.3 Luokanopettajien näkemys kodin ja koulun yhteistyöstä seksuaalikasvatuksessa

Opettajat kertoivat kodin ja koulun tekevän vähäistä yhteistyötä seksuaalikasvatuksen osalta. Opettajien näkemysten mukaan vastuu seksuaalikasvatuksesta on pääosin yhteinen, mutta osa aiheista on enemmän kodin ja osa koulun vastuulla (taulukko 3).

#### Taulukko 3

*Luokanopettajien tapoja toteuttaa seksuaalikasvatusta alakoulussa*

Alaluokka	Yläluokka
Yhteistyötä tehdään Yhteistyötä ei tehdä Opettaja viestii kotiin Yhteistyötä tehdään käytännön järjestelyissä Kodilla toiveita seksuaalikasvatukseen	Seksuaalikasvatuksen yhteistyön luonne
Koululla suurempi vastuu Oppilaan henkilökohtaisten asioiden vastuu kodilla Yhtä suuri vastuu	Seksuaalikasvatusvastuun jakautuminen

**Seksuaalikasvatuksen yhteistyön luonne.** Opettajat kuvailivat seksuaalikasvatuksen yhteistyön luonnetta laajasti. Kolme opettajista kertoi, että yhteistyötä seksuaalikasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa ei ole kodin ja koulun välillä. Kodin ei koettu olevan aktiivinen osapuoli yhteistyössä. Kuitenkin kaksi opettajaa kertoi seksuaalikasvatuksen tapahtuvan yhteistyössä kodin kanssa.



Kodin aktiivinen yhteistyö vaikutti positiivisesti näiden opettajien toteuttamaan seksuaalikasvatukseen.

Ehkä jonku verran tämmöisiä yhteydenottoja, niinku siitä näkökulmasta, että jos käytetään rumina sanoina. Mutta kun oon ollut aika pitkään siellä alkuopetuksen puolella niin ei, ei ihan hirveästi (ole yhteistyötä). Että lähinnä ne liittyy just näihin tämmöisiin, että jos ollaan menossa uimahalliin niin sitten. (H3)

Hienoa miten perheetkin ottaa sillai koulun siihen itselleen niinku kanssakulkijaksi noissa asioissa. (H1)

Kaikki haastateltavat kertoivat viestivänsä kotiin koulussa käsitellyistä asioista yleisellä tasolla esimerkiksi viikkokirjeiden muodossa. Suoraan seksuaalikasvatuksesta kukaan haastateltavista ei kertonut viestivänsä, ellei jokin tilanne sitä ehdottomasti vaatinut.

No ei oo tullu mitään sellasta, et ois jotenkin yhteisesti käyty läpi, että miten sitä koulussa niinku toteutetaan tai myöskään niinku toiveita (kodilta). (H4)

Kolme opettajista kertoi kodin tai oppilaiden itse toivoneen käsiteltäväksi jotain tiettyä seksuaalikasvatuksen teemaa, jolloin opettaja on voinut reagoida siihen. Nämä olivat usein jollain tapaa ajankohtaisia tai perheen henkilökohtaisia aiheita, joita koti toivoi käsiteltävän myös koulussa.

Mutta sillai, että he sitten pyysi että koulussa vielä mennään ja käydään läpi ja katotaan miten siinä toimitaan. (H1)

Yks näist sateenkaariperheistä anto mulle semmosen, että heil on niinku kaikenlaist materiaali jos halua käsitellä opetuksessa niinku erilaisist perheistä ja sellasesta niin sain heiltä vähän jotain. (H2)

Kodin ja koulun välillä tehtävä yhteistyö liittyi kuitenkin vain seksuaalikasvatuksen aiheisiin, jotka koskivat lähinnä käytännön järjestelyjä esimerkiksi kuu-kautisten alkamista tai koetun sukupuolen vaikutuksia.

Ja sitten mä niille vanhemmille siitä sitten soitin [...] jotenkin sitten kysyin, että miten te olette yleensä toiminut, jos olette mennyt vaikka uimahalliin. Ja ne vanhemmat oli onneksi tota itsekin miettinyt ja sitten nyt ollaan niinku puhuttu yhteisesti, että he kotona juttelee sen lapsen kanssa nyt ennakoiden jo uintia. Että sitten hän niinku menisi sinne ikään kuin sinne poikien puolelle. Harkittiin myös sellaista vaihtoehtoa, että siellä olisi joku kolmas tila, mutta sitten taas se tuntuu varsinkin näin pienten oppilaiden kohdalla vähän ja ne vanhemmat oli myös sitä mieltä, että se tuntuu vähän semmoiselta eristämiseltä. (H3)

Kodin kulttuuri koettiin myös osittain koulun seksuaalikasvatukseen negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Osa haastateltavista työskenteli hyvin monikulttuurisessa koulussa, minkä takia he kokivat kodin ja koulun erilaisen arvomaailman vaikuttavan rajoittavasti koulun seksuaalikasvatukseen.

Tietysti meillä se monikulttuurisuus asettaa niinku siihen sen oman tällöisen näkökulmansa, että kaikissa kulttuureissa on vähän tai toisessa on vielä tiukemmat rajat siitä, että mitä voidaan puhua. (H3)

Ja joka vuosi tulee tällöisiin, että mä en halua, että mun lapsi on tällöisessä mukana. Mä en halua että mun lapsi kuulee tällöisestä homoasioista tai niinku että monet pitää esimerkiksi noita sukupuolen moninaisuuteen kuuluvia asioita niinku jonain ideologiaa ja että eihän nyt koulussa tällöisiä asioita että herranjestas, niin on semmosta. [...] Niin mä vaan kertakaikkiaan en kertois siitä kotiin yhtään mitään, koska se olisi aivan satavarma, että siis sitten joku. Koska siis meidän alueella on hyvin paljon semmoista, että jos ne (huoltajat) saa tietää, että on vaikka joku halloven-juhla tai joku, vaikka olisi sitten jotain korvaavaa toimintaa, niin ne ei vaan tuo niitä lapsia kouluun silloin. (H5)

**Seksuaalikasvatusvastuun jakautuminen.** Seksuaalikasvatusvastuun nähtiin olevan yhteinen kodin ja koulun välillä.

No kyl mä jotenkin näkisin, että olisi hyvä, että puhuttaisiin asioista niin kun ihan kotona sekä koulussa. Että mä en sellasta rajanvetoa siinä lähtisi sillä tavalla tekemään. (H3)

Totta kai siis kodeilla on tosi tärkeä rooli tässä. Se on tosi surullista, jos se jää vaan koulun vastuulle tai että jos koulu on vaikka eka paikka missä lapsi voi niinku puhua ylipäätään seksuaalisuudesta tai [...] kyllä siinä on mun mielestä molemmilla paikoilla on iso vastuu. (H2)

Kuitenkin moni opettajista koki, että on koulun vastuulla turvata jokaisen lapsen seksuaalikasvatus ja välittää tietoa, jota kaikki oppilaat eivät kotoa välttämättä saa.

Mut ehkä mä näen sen koulu vastuun just siinä, että annetaan niinku tietoa niistä mitä kotona ei tule, että tavallaan sitten se on jotain kautta välittynyt se tieto. Ja sitten kuitenkin niinku tavallaan, että kaikille on saatavilla jonkinlaista seksuaalikasvatusta, koska sitä ei kaikille kuitenkaan välttämättä kotonakaan ole ihan varsinaisen niinku paljon, että se tulee jossain. Että sitten ne lapset ei niinku jää ilman sitä taustoista huolimatta. [...] Mä aina havahdun siihen, miten jotenkin mustavalkoista se vaan on joillekin ja sitten sitä niinku vaan itsellä tulee sellainen olo, että harmittaa että ne lapset on tosi ristiriitaisessa tunnelmassa varmaan, koska ne kuulee täällä tiettyä ja kotona se vastaanotto on tosi erilaista, että ne voi ne lapset mennä tai niinku pienetki lapset kohdata tosi isoja ristiriitoja. Ne ei oikein tiedä sitten välttämättä, että mitä ajatella. Ehkä ajattelen sen vaan niinku lasten kannalta, että oikeasti ne on ihan sekaisin niistä asioista, mutta toisaalta myös mun tehtävä niinku kertoa asioita mitä kotona ei kerrota. (H4)

Siis vanhemmathan on aina pääkasvatusvastuussa niistä lapsistaan, että se tuppaa välillä ehkä unohtumaan. Mutta jos se olisi vaan kodin vastuulla niin siis meidän koulun oppilasta suurin osa ei saisi kyllä minkäänlaista seksuaalikasvatusta. (H5)

Vastuu oppilaiden henkilökohtaisista seksuaalisuuteen tai identiteettiin liittyvistä asioista nähtiin kahden opettajan toimesta olevan selkeästi kodilla. He kokivat, että henkilökohtaisten asioiden käsittely ei kuulu koululle.

Mutta sitten kun se menee siihen henkilökohtaisesti, jonkun tietyn lapsen niinkun asiaan, niin musta se ei ole koulun asia. (H1)

## 7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli saada tietoa luokanopettajien näkemyksistä alakoulun seksuaalikasvatuksesta. Pyrimme saamaan kuvan siitä, millaisena luokanopettajat seksuaalikasvatuksen näkevät. Halusimme selvittää, millaista seksuaalikasvatusta luokanopettajat toteuttavat, miten he sitä toteuttavat ja tekevätkö he yhteistyötä kotien kanssa.

Tuloksemme osoittivat, että opettajat suhtautuvat myönteisesti alakoulussa tehtävään seksuaalikasvatukseen. Tätä tulosta tukevat monet tutkimukset (ks. Burns & Hendriks, 2018; Depauli & Plaute, 2018; Kontula, 2010; Ramiro & de Matos, 2008; Mkumbo, 2012; Shibuya ym., 2023) Tutkimustuloksia on myös saatu opettajien negatiivisesta suhtautumisesta seksuaalikasvatukseen esimerkiksi Etelä-Afrikasta (Smith & Harrison, 2018) ja Intiasta (Bibina ym., 2023). Suomessa suhtautuminen seksuaalikasvatukseen on yleisesti liberaalia (Lähdesmäki & Pelttonen, 2000; Parker, 2009). Seksuaalikasvatusta ja sen erilaisia aiheita tulisikin lähestyä positiivisella otteella ja myönteisestä näkökulmasta (Bittner & Meisert, 2021; Greenberg ym., 2017, s. 440; WHO & BZgA, 2010). Myönteinen suhtautuminen seksuaalikasvatusta kohtaan on merkittävä tekijä laadukkaan seksuaalikasvatuksen toteutumisessa, mikä näkyi myös tutkimuksemme tuloksissa.

Tutkimuksemme mukaan opettajat näkivät seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltaisena osana opetusta. Seksuaalikasvatuksen tulee olla kattavaa ja kokonaisvaltaista läpi lapsen koko elämän, jotta se onnistuu tehtävässään (SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). Länsimaissa seksuaalikasvatus on muuttumassa kohti kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa, jossa seksuaalikasvatus nähdään laajana koko koulun tehtävänä, eikä erillisenä ohjelmana, jota ammattilaiset toteuttavat (Ketting ym., 2016; Kontula, 2014; Thomas & Aggleton, 2016, s. 15–16), mikä näkyi myös meidän tutkimuksemme tuloksissa. Seksuaalikasvatuksen kokonaisvaltainen näkökulma on virallisesti otettu osaksi seksuaalikasvatuksen toteuttamista ja suunnittelua esimerkiksi Virossa, Ruotsissa ja Norjassa (Ketting ym., 2016).

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että opettajat olivat tietoisia seksuaalikasvatukseen liittyvistä aiheisällöistä ja käyttivät erilaisia opetustapoja. Aiheisällöistä tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä turvataidot olivat opettajien mielestä olennaisimpia aiheita alakoulun seksuaalikasvatuksessa. Opetusmenetelmistä keskustelu ja erilaiset draaman keinot koettiin luontevimpina tapoina seksuaalikasvattaa. Monipuoliset opetusmenetelmät sekä oppilaiden osallistaminen edesauttavat seksuaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamista (SIECUS, 2021). Opettajien koulutustausta kuitenkin vaikuttaa vahvasti opetuksen sisältöihin ja toteutustapoihin (WHO & BZgA, 2010). Martínezin ym. (2012) tutkimuksessa pyrittiin löytämään keinoja kokonaisvaltaisemman seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen kouluissa. He ehdottavat, että opettajankoulutuksen tulisi panostaa enemmän seksuaalikasvatuksen ymmärtämiseen, ja samalla koulujen tulisi osoittaa enemmän resursseja seksuaalikasvatukseen sekä hankkia siihen materiaaleja (Martínez ym., 2012). Esimerkiksi Alankomaissa toteutettiin kaikille opettajille tarkoitettu yhtenäinen ja laaja verkkopohjainen lisäkouluttautumissivusto, jonka tarkoituksena oli tukea opettajien seksuaalikasvatustyötä (Schutte ym., 2016). Myös erilaisia erityisasiantuntijoita, kuten terveysalan ammattilaisia, voitaisiin käyttää tukemaan koulun tekemää seksuaalikasvatusta (Martínez ym., 2012). Tutkimuksessamme selvisi, että luokanopettajat tekevät monialaista yhteistyötä seksuaalikasvatuksessa esimerkiksi kouluterveydenhoitajien ja -kuraattorien kanssa. Suomessa noin kolmasosa kouluista tekee yhteistyötä seksuaalikasvatuksen opetuksessa kouluterveydenhoitajan kanssa, ja noin kymmenes kouluista hyödyntää seksuaalikasvatuksessa myös muita ulkopuolisia asiantuntijoita (Kontula, 2010).

Tutkimuksemme mukaan opettajalla itsellään nähtiin olevan merkittävä vaikutus seksuaalikasvatuksen toteutumisen määrään ja laatuun. Tutkittavat kokivat, että seksuaalikasvatukselle ei ole suomalaisessa alakoulussa tarkkoja ohjeita tai suuntaviivoja, jolloin seksuaalikasvatuksen toteutus riippuu luokanopettajan omista näkemyksistä ja tiedosta. Allenin (2009) tekemän tutkimuksen mukaan seksuaalikasvattajan parhaiksi ominaisuuksiksi koettiin vahva ja ajankoh-

tainen sisältöosaaminen, kokemus seksuaalikasvattajana toimimisesta, sensitiivisyys ja kyky ymmärtää nuoria. Opettajat kokivat oppilaantuntemuksen olevan tärkeä etu seksuaalikasvatuksessa (Bramhagen & Lundström, 2022). Jos opettajat olivat saaneet riittävän koulutuksen seksuaalikasvattajana toimimiseen, he kokivat seksuaalikasvatuksen luontevaksi roolikseen ja näkivät sen tärkeäksi osaksi opetusta (Walker ym., 2021). Monet opettajat kokivat riittävän koulutuksen saamisen kuitenkin ongelmalliseksi, koska joutuvat täydentämään osaamistaan itsenäisesti (Walker ym., 2021). Suomessa ne yläkoulun opettajat, jotka opettivat seksuaalikasvatusta luonnollisuuden ja suvaitsevaisuuden kautta, tunsivat olonsa itsevarmaksi sekä käyttivät monipuolisia opetusmenetelmiä, edistivät eniten oppilaiden seksuaalitiedon lisääntymistä (Kontula, 2010).

Kuitenkaan useissa maissa luokanopettajat eivät tarjoa vaikuttavaa seksuaalikasvatusta (Goldman & Coleman, 2013). Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että koulujen seksuaalikasvatus on laadultaan erittäin vaihtelevaa (Carrion & Jensen, 2014). Tutkimukset osoittavat, että seksuaalikasvatuksen toteutumista koulussa rajoittaa tai estää opettajien ajan puute, valmiin materiaalin niukkuus, kodin ja koulun arvomaailmojen ristiriidat, selkeiden ohjeiden puuttuminen, opettajan oma häpeä ja epämukavuus aiheesta sekä se, että opetussuunnitelma ei tue opettajan seksuaalikasvatustyötä (Cummings ym., 2021; Cumper ym., 2023; Johnson ym., 2014; Thomas & Aggleton, 2016). Jotkut opettajat välttelevät aktiivisesti seksuaalikasvatuksen aiheita opetuksessaan, sillä kokevat olevansa epäpäteviä aiheen saralla (Goldman & Coleman, 2013), vaikka näkisivät sen opetuksen olevan tärkeää (Barr ym., 2014). Tämä näyttäytyi myös oppilaille opettajan epävarmuutena ja puutteellisena seksuaalikasvatuksena (Pound ym., 2016). Duffyn ym. (2012) tutkimus osoitti tutkittavien opettajien olevan haluttomia opettamaan seksuaalikasvatusta, ja he olivat valmiita siirtämään vastuun ulkopuolisille toimijoille. Tämä voi kieliä siitä, että opettajat kokevat olevansa ylikuormittuneita opetusvastuissaan (Duffy ym., 2012). Opettajat eivät yksinkertaisesti koe olevansa mukavuusalueella puhuessaan seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista (Haberland & Rogow, 2015). Toisaalta Johnsonin ym.

(2014) sekä Kontulan (2010) tutkimuksissa on saatu tuloksia myös siitä, että opettajat kokevat olonsa luonnolliseksi opettaessaan seksuaalikasvatusta ja tunsivat olevansa siihen myös tiedollisesti valmiita. Nämä tutkimustulokset tukevat tutkimuksemme tulosta siitä, että opettajalla itsellään on merkittävä vaikutus seksuaalikasvatukseen ja yksilöllisiä eroja on huomattavasti.

Tutkimuksemme osoitti, että opettajat eivät juuri suunnittele tekemäänsä seksuaalikasvatusta. Seksuaalikasvatuksen suunnittelua ei ohjannut opetussuunnitelma eikä kuntien tai koulujen omat seksuaalikasvatussuunnitelmat. Tämä on yhteiskunnallisesti merkittävä tulos, sillä tutkimusten mukaan suunniteltu seksuaalikasvatus on vaikuttavampaa ja merkityksellistä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Kirbyn ym. (2007) tutkimuksen mukaan suunniteltu seksuaalikasvatus paransi selkeästi lasten ja nuorten seksuaalikäyttäytymistä sekä -terveyttä. Koulun johdon sekä opetuksesta päättävien toimijoiden tuella on vahva vaikutus seksuaalikasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (UNESCO, 2018). Goldman (2010) toteaa, että olisi tärkeää toteuttaa laadukasta seksuaalikasvatusta alakoulusta alkaen. Jos opettaja ei suunnittele etukäteen johdonmukaista ja yhtenäistä seksuaalikasvatusta, voi se ennemmin hämmentää kuin opettaa oppilaita (Carrion & Jensen, 2014). Opettajan itsenäisyyttä ja vapautta suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan kutsutaan autonomiaksi (Tirri & Kuusisto, 2019). Opettajalla on vahva yksilöllinen vaikutus siihen, millaista seksuaalikasvatusta luokassa toteutetaan esimerkiksi hänen näkemyksiensä, puhe-tyyliensä sekä käyttöteorioiden kautta (Abbott ym., 2016; Bildjuschkin, 2015; Kontula, 2014). Opettajien luonteenpiirteet, asenteet, minäkuva sekä asema voivat vaikuttaa seksuaalikasvatukseen eksplisiittisesti sekä piilo-opetussuunnitelmana (Bowden ym., 2003). Näin ollen opettajien autonomia voi aiheuttaa suuria eroja opetukseen, jota myös tutkimuksemme tulokset tukivat. Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa opettajat kokivat vapauden opetuksen suunnittelussa haasteelliseksi ja suureksi vastuuksi, kun opetussuunnitelma ei määrittänyt opetuksen aihesisältöjä tai tavoitteita (Ormond, 2017). Toisaalta tällainen vapaus antaa myös paljon mahdollisuuksia opetuksen suunnitteluun esimerkiksi oppilaiden

omien intressien huomioimisessa (Ormond, 2017). Suomessa opettajien autonomiaan sekä ammattietiikkaan luotetaan vahvasti (Heikkinen, 2018), jolloin riskinä on myös laaja vaihtelu seksuaalikasvatuksen sisällöissä yksittäisistä tietoisuista kokonaisvaltaisempaan ja jatkuvaan seksuaalikasvatukseen. Seksuaalikasvatuksen laajuus voi vaikuttaa merkittävästi yksilön hyvinvointiin ja kehitykseen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on käytössä koko valtion tason julkaisu, jossa on ohjeita ja suosituksia koulun seksuaalikasvatuksen toteuttamiseksi esikoulusta lukioon saakka (Greenberg ym., 2017, s. 440). Myös Englannissa tuore lakiuudistus velvoittaa kaikkia peruskouluja opettamaan 'suhdekasvatusta' (relationships education) ja kaikkia toisen asteen oppilaitoksia opettamaan suhde- ja seksuaalikasvatusta (Cumper ym., 2023). Alankomaissa on käytössä yksi laajimmista ja liberaaleimmista koulupohjaisista seksuaalikasvatusohjelmista, joka on tuottanut positiivisia tuloksia (Weaver ym., 2005).

Seksuaalikasvatusvastuu nähtiin tutkimuksemme mukaan kodin ja koulun yhteiseksi. Eri tutkimuksissa on kuitenkin saatu ristiriitaisia tuloksia asiasta. Robinsonin ym. (2017) sekä Weaverin ym. (2002) tutkimuksissa saatiin selville, että suurin osa alakouluikäisten lasten huoltajista ajattelee seksuaalikasvatusvastuun olevan yhteinen kodin ja koulun välillä. Kuitenkin Cummingin ym. (2021) tutkimuksen mukaan opettajat ajattelivat, että koululla on päävastuu lasten seksuaalikasvatuksesta, jotta voidaan turvata lapsille oikeaoppista tietoa. Myös Kaasinen (2016) toteaa, että koululla on merkittävä rooli lapsen tietopohjaisena seksuaalikasvattajana. Opettajat kokivat, että vanhemmat voivat tuntea olonsa epämuksiksi seksuaalikasvatuksen aiheita käsitellessään, eivätkä he luottaneet kaikilla vanhemmillä olevan oikeanlaista tietoa aiheesta (Cumming, 2021). Fentahunin ym. (2012) tutkimuksessa todettiin, että myös huoltajat ajattelivat seksuaalikasvatusvastuun olevan enemmän koululla, ja oikean tiedon seksuaalisuuteen liittyen tulisi tulla koululta. O'Donnellin ym. (2007) tutkimuksessa selvisi, että huoltajien tarjoama seksuaalikasvatus on usein riittämätöntä, jolloin kodin ulkopuolelta saatava seksuaalikasvatus on välttämätöntä. Tutkimuksemme mukaan opettajat kokivat yhteistyön kodin ja koulun välillä tärkeäksi, mutta se oli kui-



tenkin laadultaan heikkoa. Yhteistyötä tehtiin vain, jos aihe oli oppilaalle ajan-kohtainen. Kodin ja koulun yhteistyö oli käytännön tasolla vähäistä. Shibuyan ym. (2023) tutkimuksessa nousi esiin tarve määrittää ja selkeyttää huoltajien ja opettajien yhteistyön luonnetta seksuaalikasvatuksessa. Huoltajien kanssa olisi hyvä keskustella heidän roolistaan seksuaalikasvatuksessa (Martínez ym., 2012).

**Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.** Olennainen osa tutkimuksen toteuttamista sekä hyvää tutkimuskäytäntöä on tutkimuksen luotettavuuden arviointi (Aaltio & Puusa, 2020, s. 177; Hirsjärvi ym., 2016, s. 232). Olemme seuranneet huolellisesti hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2023), mikä takaa parhaiten tutkimuksen luotettavuuden (Kuula, 2015). Tutkimuksen toteuttaminen on tarkoin kuvattu vaihe vaiheelta, mikä on tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 214; Hirsjärvi ym., 2016, s. 232; Miles ym., 2014, s. 311). Myös aineiston keräämiseen ja analyysiin liittyvät tekijät on kuvattu yksityiskohtaisesti ja ne on tehty lukijalle näkyväksi esimerkiksi taulukoiden avulla (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181; Hirsjärvi ym., 2016, s. 232; Mertens, 2015, s. 267; Miles ym., 2014, s. 311). Jotta lukija voi arvioida tutkimuksemme tulkintoja, olemme perustelleet tekemämme tulkinnat ja rikastuttaneet tutkimuksen tuloksia suorilla haastatteluotteilla (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178; Eskola & Suoranta, 1998, s. 216; Hirsjärvi ym., 2016, s. 233).

Tutkimuksemme mittaustulosten toistettavuus eli reliabiliteetti on vahvaa, sillä tutkijatriangulaatio on toteutunut tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180; Eskola & Suoranta, 1998, s. 69; Hirsjärvi ym., 2016, s. 231–233; Krippendorff, 2019; Miles ym., 2014, s. 299; Metsämuuronen, 2009, s. 254; Patton, 2002, s. 247). Näin ollen kaksi eri arvioijaa on päätynyt samanlaisiin, ei-sattumanvaraisiin tuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180; Hirsjärvi ym., 2016, s. 231; Metsämuuronen, 2009, s. 254). Myös tutkimusvaiheiden yksityiskohtainen kuvaaminen mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden (Eskola & Suoranta, 1998, s. 234; Krippendorff, 2019).

Tutkimuksemme validiteetti eli se, miten hyvin tutkimus mittaa haluttua

ilmiötä toteutuu, sillä saimme tietoa suoraan tutkitun kohderyhmän kokemuk-  
sista (Krippendorff, 2019; Miles ym., 2014, s. 313). Tutkimuksemme teoreettiset  
määritelmät, aineistonkeruumenetelmä sekä analyysimenetelmä olivat tarkoi-  
tuksenmukaisia ja sopivat tutkimaamme ilmiöön, mikä lisää tutkimuksemme si-  
säistä validiteettia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210; Hirsjärvi, 2016, s. 231). Tut-  
kimme aitoa sosiaalisen maailman ilmiötä (Miles ym., 2014, s. 11), jolloin saimme  
haastattelujen kautta autenttisen kuvan opettajien kokemuksista (Aaltio &  
Puusa, 2020, s. 183). Teemahaastattelu mahdollisti ennakoimattomien näkemys-  
ten esiin tulemisen, sillä siinä ei ole tarkkoja kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme,  
2017, s. 48). Laadullinen tutkimus pyrkii saavuttamaan laajan ja rikkaan käsityk-  
sen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, jolloin haastattelu on validein tapa  
saada tietoa (Puusa & Julkunen, 2020, s. 195). Haastattelun luottamusta lisää hy-  
vän haastattelurungon valmistelu (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 48), mikä on myös  
meidän teemahaastattelumme etu (ks. liite 1). Tutkittava ilmiö on laaja koko-  
naisuus, jolloin haastattelun joustavuus antoi tutkittaville mahdollisuuden tuoda  
esiin haluamiaan asioita ilmiöstä ilman tarkkoja rajoitteita (Hirsjärvi & Hurme,  
2017, s. 34–35).

Aineistomme koko on pieni ( $n = 5$ ), jolloin tutkimuksemme tulokset eivät  
ole suoraan yleistettävissä. Rajoittava tekijä on myös vain yhden sukupuolen ko-  
kemukset seksuaalikasvatuksesta. Tutkimuksemme siirrettävyys on siis rajallista  
(Eskola & Suoranta, 1998, s. 216; Miles ym., 2014, s. 314). Perustelemme kuitenkin  
sukupuolittunutta aineistoa sillä, että luokanopettajat ovat suurimmilta osin  
naispuolisia (Opetushallitus, 2019). Tutkimuksemme tuottaa kuitenkin yhteis-  
kunnallista hyötyä ja on tarkoituksenmukainen, sillä se antaa tietoa seksuaalikas-  
vatuksesta alakoulun kontekstissa. Haastateltavien työkokemus oli monipuolista  
ja heidän työuransa olivat eripituisia, jolloin heidän kokemuksensa seksuaalikas-  
vatuksesta oli vaihtelevaa. Tällöin tutkittavat pystyivät tarkastelemaan seksuaa-  
likasvatusta laajasta näkökulmasta. Saamamme tutkimustulokset myös vahvis-  
tuivat muiden tutkimustulosten valossa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 213).

Metsämuurosen (2009, s. 202) mukaan laadullinen tutkimus perustuu pit-  
kälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan ja järkeilykykyyn. Tutkijan täydellisen

objektiivisuuden saavuttaminen, jossa tutkijan omat ennakko-oletukset eivät vaikuta tutkimuskohteen tarkasteluun ja tuloksiin, on käytännössä mahdotonta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178). Objektiivisuutta voidaan kuitenkin lisätä tunnistamalla oma subjektiivisuus, eli pyrkimällä tutkimuksen aikana tunnistamaan tutkijan omia arvoja, joilla on merkitystä tutkimuksen kulun ja lopputulosten kannalta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 179; Miles, 2014, s. 312; Mertens, 2015, s. 270). Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

On tärkeää tiedostaa yhteiskunnallinen konteksti, jossa seksuaalikasvatusta tarkastellaan. Tämänhetkinen tutkimustieto pohjautuu vielä melko paljon heteronormatiiviseen näkemykseen (ks. Pound, 2016; Oinonen & Susineva, 2019, s. 26), eivätkä tulokset näin ollen välttämättä ota huomioon sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, mikä on voinut vaikuttaa rajoittavasti tutkimukseemme. Seksuaalikasvatuksen voidaan kuitenkin nähdä olevan menossa kohti inklusiivisempaa ja kokonaisvaltaisempaa toteutustapaa (Ketting ym., 2016; Kontula, 2014; Thomas & Aggleton, 2016, s. 15–16).

**Jatkotutkimusehdotuksia.** Seksuaalikasvatuksen tarpeen sekä kokonaisvaltaisen näkökulman lisääntyessä olisi tärkeää pystyä tarjoamaan luokanopettajille toimivia työkaluja seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen kouluarjessa. Tätä voitaisiin pyrkiä selvittämään jatkotutkimuksen kautta, jossa kuvattaisiin, mitä luokanopettajat tarvitsevat konkreettisesti työnsä tueksi, jotta laadukas ja kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus voisi toteutua. Koska laajempi muutos seksuaalikasvatuksessa ei tapahdu vain yksittäisten luokanopettajien avulla, olisi olennaista tutkia, millaisia asenteita opetuksesta päättävillä henkilöillä, esimerkiksi rehtoreilla on seksuaalikasvatusta kohtaan.

Tutkimuksemme on tuottanut merkityksellistä tutkimustietoa siitä, miten luokanopettajat näkevät seksuaalikasvatuksen suomalaisessa alakoulussa. Tutkimuksemme tuo uutta ja ajankohtaista tietoa myös seksuaalikasvatuksen toteuttamisesta alakoulussa, sillä seksuaalikasvatusta Suomessa on tutkittu lähinnä yläkoulun sekä toisen asteen koulutuksen kontekstissa (ks. Kontula & Meriläinen, 2007). Luokanopettajien toteuttamasta seksuaalikasvatuksesta alakoulussa ei ole tehty vertaisarvioitua tutkimusta Suomessa. Seksuaalisuus on osa lapsen

elämää koko hänen elinikänsä ajan, jolloin alakoulun on pystyttävä tarjoamaan laadukasta ja kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta tukeakseen lapsen seksuaalista kehitystä sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia (Greenberg ym., 2017; SIECUS, 2021; UNESCO, 2018; WHO & BZgA, 2010). Koska seksuaalikasvatus on jokaisen yksilön ihmisoikeus, on suomalaisella peruskoululla ja sen opettajilla kasvatuksen asiantuntijoina suuri vastuu seksuaalikasvatuksen turvaamisessa jokaiselle lapselle.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti, (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Abbott, K., Ellis, S. J. & Abbott, R. (2016). 'We've got a lack of family values': An examination of how teachers formulate and justify their approach to teaching sex and relationships education. *Sex education*, 16(6), 678-691.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1169398>
- Alldred, P., Fox, N. & Kulpa, R. (2016). Engaging parents with sex and relationship education: A UK primary school case study. *Health education journal*, 75(7), 855-868. <https://doi.org/10.1177/0017896916634114>
- Allen, L. (2005). 'Say everything': Exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex education*, 5(4), 389-404.  
<https://doi.org/10.1080/14681810500278493>
- Allen, L. (2008). 'They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway': Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content. *Sexualities*, 11(5), 573-594. <https://doi.org/10.1177/1363460708089425>
- Allen, L. (2009). 'It's not who they are it's what they are like': Re-conceptualising sexuality education's 'best educator' debate. *Sex education*, 9(1), 33-49.  
<https://doi.org/10.1080/14681810802639814>
- Balter, A., van Rhijn, T. M., & Davies, A. W. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *The Canadian journal of human sexuality*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.3138/cjhs.251-A3>
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M. & Wilson, K. L. (2014). Improving Sexuality Education: The Development of Teacher-Preparation Standards. *The Journal of school health*, 84(6), 396-415.  
<https://doi.org/10.1111/josh.12156>

- Bibina, P. A., Mathew, A. P. & Jeyavel, S. (2023). Sex Education: School Teachers' Attitude and Implementation in Wayanad District. *Journal of psychosexual health*, 5(2), s. 89-93. <https://doi.org/10.1177/26318318231181685>
- Bigras, N., Vaillancourt-Morel, M., Nolin, M. & Bergeron, S. (2021). Associations between Childhood Sexual Abuse and Sexual Well-being in Adulthood: A Systematic Literature Review. *Journal of child sexual abuse*, 30(3), 332-352. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1825148>
- Bildjuschkin, K. (toim.). (2015). *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Työpaperi 35/2015. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 20.11.2023 osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%c3%962016\\_35\\_web\\_korjattu.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%c3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Bildjuschkin, K. & Malmberg, A. (2000). *Kerro meille seksistä: Nuoren seksuaalikasvatus*. Tammi.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (2008). *Seksiä vaatteet päällä*. Tammi.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (2010). *Puhutaan seksuaalisuudesta*. Kirjapaja.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (2012). *Mitä ihmettä?: Seksuaalikasvatusta 3-9-vuotiaille: opas ammattilaisille*. Nektaria.
- Bittner, V. & Meisert, A. (2021). Sex education meets interculturality – German biology teachers' views on the suitability of specific topics and their personal competencies. *Sex education*, 21(2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766436>
- Bowden, R. G., Lanning, B. A., Pippin, G. & Tanner, J. F., Jr. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence-only sex education curricula. *Education (Chula Vista)*, 123(4), 780.
- Bramhagen, A. & Lundström, M. (2022). Teachers' and nurses' perspective regarding sex education in primary school and influencing factors. *Scandinavian journal of educational research*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116484>

- Brinkmann, M. (2017). Repetition and Transformation in Learning: A Hermeneutic and Phenomenological View on Transformative Learning Experiences. Teoksessa A. F. Laros, Edward W. Taylor, T. Fuhr, E. W. Taylor, & T. Fuhr. (2017). *Transformative Learning Meets Bildung*. Sense Publishers.
- Bruess, C. E. & Greenberg, J. S. (1994). *Sexuality education: Theory and practice* (3 uud. p). WCB Brown & Benchmark.
- Brusila, P. (2006). Uhrin näkökulma. Teoksessa D. Apter, L. Väisälä, K. Kaimola & O. Ansamaa (toim.), *Seksuaalisuus* (s. 333–341). Duodecim.
- Burns, S. & Hendriks, J. (2018). Sexuality and relationship education training to primary and secondary school teachers: An evaluation of provision in Western Australia. *Sex education*, 18(6), 672-688.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1459535>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*.
- Cacciatore, R. (2006). Lasten ja nuorten seksuaalisuus. Teoksessa D. Apter, L. Väisälä, K. Kaimola & O. Ansamaa (toim.), *Seksuaalisuus* (s. 205–222). Duodecim.
- Cacciatore, R. (2007). *Huomenna pannaan pussauskoppiin: Eväitä tyttöinä ja poikana kasvamisen haasteisiin syntymästä murrosikään*. WSOY.
- Cacciatore, R., Kauppinen, P. & Ingman-Friberg, S. (2016). Turvataidot ovat lapsen oikeus. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 95–109). Duodecim.
- Carrion, M. L. & Jensen, R. E. (2014). Curricular decision-making among public sex educators. *Sex education*, 14(6), 623-634.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2014.919444>
- Carstairs, C., Philpott, B. & Wilmshurst, S. (2018). Sex education and the need for change. *Canadian Medical Association journal (CMAJ)*, 190(50).  
<https://doi.org/10.1503/cmaj.180773>
- Castelo-Branco, C., Boada, D. & Reina, M. F. (2022). Impact of Child Abuse on Sexuality. How to Prevent Short and Long-Term Consequences. *Clinical*

and experimental obstetrics & gynecology, 49(7), 165.

<https://doi.org/10.31083/j.ceog4907165>

Crowell, C. (2020). Sexual Identity. Teoksessa S. Hupp. & J. Jewell. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. Wiley-Blackwell.

Cummings, C. A., Fisher, C. M. & Reilly-Chammat, R. (2021). Improving practice: Giving voice to the experiences of sexual health education teachers. *Health education journal*, 80(8), 897-907.

<https://doi.org/10.1177/001789692111029677>

Cumper, P., Adams, S., Onyejekwe, K. & O'Reilly, M. (2023). Teachers' perspectives on relationships and sex education lessons in England. *Sex education* (ahead-of-print), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2171382>

D'Addelfio, G. (2017). Hermeneutic Phenomenology Meets Transformative Learning: Epistemological and Methodological Issues. Teoksessa A. F. Laros, E. W. Taylor, T. Fuhr, E. W. Taylor, & T. Fuhr. (2017). *Transformative Learning Meets Bildung*. Sense Publishers.

Depauli, C. & Plaute, W. (2018). Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex education*, 18(5), 511-526.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1433650>

Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A. & Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex education*, 13(2), 186-203.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>

Erkut, S., Grossman, J. M., Frye, A. A., Ceder, I., Charmaraman, L. & Tracy, A. J. (2013). Can Sex Education Delay Early Sexual Debut? *The Journal of early adolescence*, 33(4), 482-497. <https://doi.org/10.1177/0272431612449386>

Euroopan Ihmisoikeustuomioistuin. (2018). Refusal to exempt primary school pupil from sex education did not breach Convention. Euroopan Ihmisoikeustuomioistuin. Haettu 22.11.2023 osoitteesta <https://www.tageschau.de/ausland/egmr-113.pdf>



- European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education - what is it? *Sex education*, 16(4), 427-431.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos). Vastapaino.
- Fentahun, N., Assefa, T., Alemseged, F., & Ambaw, F. (2012). Parents' perception, students' and teachers' attitude towards school sex education. *Ethiopian journal of health sciences*, 22(2), 99-106.
- Flanagan, P. (2011). Making sense of children's sexuality: Understanding sexual development and activity in education contexts. *Waikato journal of education*, 16(3), 69-79. <https://doi.org/10.15663/wje.v16i3.36>
- Freud, S. (1899). *The Interpretation of Dreams*.
- Gadamer, H. & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Gewirtz-Meydan, A. & Godbout, N. (2023). Between pleasure, guilt, and dissociation: How trauma unfolds in the sexuality of childhood sexual abuse survivors. *Child abuse & neglect*, 141, 106-195.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106195>
- Goldman, J. D. (2010). Sexuality education for young people: A theoretically integrated approach from Australia. *Educational research (Windsor)*, 52(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00131881003588287>
- Goldman, J. D. & Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education: Student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex education*, 13(3), 276-290.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2012.719827>
- Greenberg, J. S., Bruess, C. E. & Oswalt, S. B. (2017). *Exploring the dimensions of human sexuality*. (6. painos.). Jones & Bartlett Learning.
- Greydanus, D. E. & Pratt, H. D. (2016). Human sexuality. *International journal of child and adolescent health*, 9(3), 291.

- Grose, R. G., Grabe, S. & Kohfeldt, D. (2014). Sexual Education, Gender Ideology, and Youth Sexual Empowerment. *The Journal of sex research*, 51(7), s. 742-753. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.809511>
- Haberland, N. & Rogow, D. (2015). Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of adolescent health*, 56(1), 515-521. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>
- Heikkinen, H. L. (2018). *Maailman parhaat opettajat ovat itsenäisiä, mutta eivät itsekäitä*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57321/heikkinenmaailmanparhaatopettajat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henriksson, C. & Friesen, N. (2012). Introduction. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi, (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. (s. 1-14). Sense.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2017). *Tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2016). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Ilmonen, K. & Korhonen, E. (2016). Oikeus omaan seksuaalisuuteen. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 110-119). Duodecim.
- Ingman-Friberg, S. (2016). Ammattilaisten ajatuksia lasten seksuaalikasvatuksesta. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 41-52). Duodecim.
- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (2016). Mitä on lapsen seksuaalisuus. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 25-31). Duodecim.
- IPPF = Kansainvälinen perhesuunnittelujärjestöjen liitto. (2010). *Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. Haettu 20.11.2023 [https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf\\_framework\\_for\\_comprehensive\\_sexuality\\_education.pdf](https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf)

- Jakoaho, A. & Savelainen, S. (2019). "Seksuaalisuushan on meissä vauvasta vaa-riin": Luokanopettajien ja terveydenhoitajien kokemuksia 3.-6.-luokkien oppilai-den seksuaaliterveyden tukemisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yli-opisto. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62835?locale-attribute=en>
- Johnson, R. L., Sendall, M. C. & McCuaig, L. A. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: The experience of Queensland teachers. *Sex education*, 14(4), 359-374. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.909351>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoi-tetaan? Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti, (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuk-sen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–20). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teok-sessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 57–60). Gaudeamus.
- Kaasinen, A. (2016). Rakkauden opettelua ja kehotunnekasvatusta seksuaalikas-vatus alakoulussa. Teoksessa K. Juuti (toim.) *Ympäristöoppia opettamaan* (s. 287–302). Helsinki: PS-kustannus.
- Kanniainen, J. (2022). *Opettajien käsityksiä alakoulun seksuaalikasvatuksesta ja sen toteuttamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202212093687.pdf>
- Kansainvälinen perhesuunnittelujärjestöjen liitto = IPPF European Network (2006). Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices. Haettu 20.11.2023 osoitteesta [https://healtheducationresour-ces.unesco.org/sites/default/files/resources/sexuality\\_education\\_eu-rope\\_reference-guide\\_policies\\_practices.pdf](https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/sexuality_education_europe_reference-guide_policies_practices.pdf)
- Kar, S., Choudhury, A. & Singh, A. (2015). Understanding normal development of adolescent sexuality: A bumpy ride. *Journal of human reproductive sci-ences*, 8(2), 70-74. <https://doi.org/10.4103/0974-1208.158594>

- Ketting, E. (2018). Sexuality education: The silent revolution in Europe. *The European journal of contraception & reproductive health care*, 23(5), 319-320.  
<https://doi.org/10.1080/13625187.2018.1506573>
- Ketting, E., Friele, M. & Michielsen, K. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European journal of contraception & reproductive health care*, 21(1), 68-80.  
<https://doi.org/10.3109/13625187.2015.1050715>
- Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (2011). *Saanko olla totta?: Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 260–270). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B. & Martin, C. E. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B. & Martin, C. E. (1953). *Sexual Behavior in the Human Female*.
- Kirby, D. B. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior. *Sexuality research & social policy*, 5(3), 18-27. <https://doi.org/10.1525/srsp.2008.5.3.18>
- Kirby, D. B., Laris, B. & Rolleri, L. A. (2007). Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of adolescent health*, 40(3), 206-217.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.143>
- Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex education*, 10(4), 373-386.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2010.515095>
- Kontula, O. (2014). Challenges and progress in holistic sexuality education of teenagers in Finland. Teoksessa M. Kenny (Ed.) *Sex Education: Attitude of Adolescents, Cultural Differences and Schools' Challenges* (s. 93-129). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Kontula, O. & Meriläinen, H. (2007). *Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa*. Väestöliitto.

- Korhonen, R. & Kärkkäinen, A. (2020). *Alakoulun seksuaalikasvatus opettajien kokema-*  
*mana*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Haettu 20.11.2023 osoit-  
teesta [https://erepo.uef.fi/bitstream/han-](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22298/urn_nbn_fi_uef-20200504.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
[dle/123456789/22298/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20200504.pdf?sequence=1&isAllo-](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22298/urn_nbn_fi_uef-20200504.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
[wed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22298/urn_nbn_fi_uef-20200504.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. M. & Lillsunde,  
P. (2019). *Väkivallaton lapsuus: Toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan*  
*väkivallan ehkäisystä 2020–2025*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja:  
2019:27. Haettu 22.11.2023 osoitteesta [https://julkaisut.valtioneu-](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM_2019_27_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y)  
[vosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM\\_2019\\_27\\_J.pdf?se-](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM_2019_27_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y)  
[quence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM_2019_27_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. (2010). *Portaita pitkin: Lapsen ja nuoren*  
*seksuaalisuuden kehittyminen: opas vanhemmille*. WSOY.
- Kosunen, E., Cacciatore, R. & Hervonen, A. (2003). Seksuaalisuus elämänkaa-  
ressa. 119(3), s. 209–216. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4.  
uud. p.). SAGE.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*.  
Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkö-  
kulma. Teoksessa A. Laajalahti, R. Valli, J. Aaltola, & S. Herkama, (2018).  
*Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*  
*teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. p.) (s. 29–50). PS-kus-  
tannus.
- Lastensuojelulaki. (13.4.2007/417). Haettu 21.11.2023 osoitteesta  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A  
Comparison of Historical and Methodological Considerations. *Internation-*  
*ational journal of qualitative methods*, 2(3), 21-35.  
<https://doi.org/10.1177/160940690300200303>

- Liimatainen, L., Paalanen, T. & Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (2013). *From taboo to health and human rights: Development of professional expertise in sexual health promotion*. JAMK University of Applied Sciences.
- Liinamo, A. (2000). Seksuaalikasvatus Suomessa. Teoksessa O. Kontula & I. Lottes (toim.), *Seksuaaliterveys Suomessa* (s. 221–236). Tammi.
- Lipiäinen, P. (2016). *Seksuaalikasvatus alakoulun kontekstissa: Miten ympäristöopin oppikirjat vastaavat seksuaalikasvatuksen sisältöihin ja tavoitteisiin?* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51803/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201611024554.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lähdesmäki, S. & Peltonen, H. (2000). Sex education in the school. Teoksessa I. Lottes & O. Kontula (2000). *New views on sexual health: The case of Finland*. (s. 203-212). Population Research Institute: Family Federation of Finland.
- Malin, H. M. & Saleh, F. M. (2014). *Sexual Development and Behavior in Children and Adolescents*. <https://doi.org/10.1093/med/9780199945597.003.0003>
- Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A. & Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: Teachers' views of obstacles. *Sex education*, 12(4), 425-436. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4. uud. p.). SAGE Publications, Inc.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. laitos.). International Methelp.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. uud. p.). Sage.
- Miller, T. & Birch, M. (2012). *Ethics in qualitative research*. SAGE.

- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: Views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex education*, 3(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/1468181032000119122>
- Mkumbo, K. A. (2012). Teachers' attitudes towards and comfort about teaching school-based sexuality education in urban and rural Tanzania. *Global journal of health science*, 4(4), 149-158. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v4n4p149>
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimuseetiikan ABC*. Tammi.
- O'Donnell, L., Wilson-Simmons, R., Dash, K., Jeanbaptiste, V., Myint-U, A., Moss, J. & Stueve, A. (2007). Saving Sex for Later: Developing a parent-child communication intervention to delay sexual initiation among young adolescents. *Sex education*, 7(2), 107-125. <https://doi.org/10.1080/14681810701264441>
- Oinonen, M. & Susineva, A. (2019). *Seksuaalikasvattajan käsikirja*. Hivpoint.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2019). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019>
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions: The challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of curriculum studies*, 49(5), 599-619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Parker, R., Wellings, K. & Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex education*, 9(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/14681810903059060>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. uud. p.). Sage.
- Perolahti, V. & Tammekann, S. (2022). *Alakoulun seksuaalikasvatus 2020-luvuntutkimuksessa*. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/140362/PerolahtiTammekann.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pound, P., Langford, R. & Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative

synthesis of young people's views and experiences. *BMJ open*, 6(9).

<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011329>

Pulverman, C. S., Kilimnik, C. D. & Meston, C. M. (2018). The Impact of Childhood Sexual Abuse on Women's Sexual Health: A Comprehensive Review. *Sexual medicine reviews*, 6(2), 188-200.

<https://doi.org/10.1016/j.sxmr.2017.12.002>

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

Puusa, A. & Julkunen, P. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–202). Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti, (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.

Ramiro, L. & de Matos, M. G. (2008). Perceptions of Portuguese teachers about sex education. *Revista de saúde pública*, 42(4), 684–692.

<https://doi.org/10.1590/S0034-89102008005000036>

Ranto, M. & Vuorela, V. (2021). "Joskus lapsen aloitteesta, joskus aikuisen aloitteesta - sopivan hetken tullen.": Huoltajien käsityksiä alakouluikäisten lasten seksuaalikasvatuksesta. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Haettu 21.11.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/82972/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202209074499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Robinson, K. H., Smith, E. & Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education, *Sex Education*, 17(3), 333-347.

Rudoe, N. & Ponsford, R. (2023). Parental attitudes to school- and home-based relationships, sex and health education: Evidence from a cross-sectional study in England and Wales. *Sex education*, 1–18.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2257602>



- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Vastapaino.
- Santelli, J. S., Bell, D. L., Trent, M., Klein, J. D., Grubb, L., Barondeau, J., Stager, M. & North, S. (2021). School-based Sex Education in the U.S. at a Crossroads: Taking the Right Path. *Journal of adolescent health*, 69(6), 886-890.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.09.007>
- Schutte, L., van den Borne, M., Kok, G., Meijer, S. & Mevissen, F. E. (2016). Innovatively Supporting Teachers' Implementation of School-Based Sex Education: Developing A Web-Based Coaching Intervention from Problem to Solution. *Journal of medical Internet research*, 18(7).  
<https://doi.org/10.2196/jmir.5058>
- Sexuality Information and Education Council of the United States (=SIECUS). (2021). Guidelines for Comprehensive Sexuality Education (3. uud. p.). Fulton Press. Haettu 19.11.2023 osoitteesta <https://siecus.org/wp-content/uploads/2018/07/Guidelines-CSE.pdf>
- Shibuya, F., Estrada, C. A., Sari, D. P., Takeuchi, R., Sasaki, H., Warnaini, C., Kawamitsu, S., Kadriyan, H. & Kobayashi, J. (2023). Teachers' conflicts in implementing comprehensive sexuality education: A qualitative systematic review and meta-synthesis. *Tropical medicine and health*, 51(1), 18.  
<https://doi.org/10.1186/s41182-023-00508-w>
- Shtarkshall, R. A., Santelli, J. S. & Hirsch, J. S. (2007). Sex Education and Sexual Socialization: Roles for Educators and Parents. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 39(2), 116-119. <https://doi.org/10.1363/3911607>
- Slavin, M. N., Scoglio, A. A. J., Blycker, G. R., Potenza, M. N. & Kraus, S. W. (2020). Child Sexual Abuse and Compulsive Sexual Behavior: A Systematic Literature Review. *Current addiction reports*, 7(1), 76-88.  
<https://doi.org/10.1007/s40429-020-00298-9>
- Smith, K. A. & Harrison, A. (2013). Teachers' attitudes towards adolescent sexuality and life skills education in rural South Africa. *Sex education*. 13(1), 68–81. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677206>

- Suomen perustuslaki. (11.6.1999/731). Haettu 21.11.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. Haettu 14.11.2023 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Terävä, H. (29.7.2021). Seksuaalikasvatus pitäisi aloittaa jo päiväkodissa, sanoo terapeutti, joka näkee puutteellisen seksuaalikasvatuksen tulokset vastaanotollaan. Yle. Haettu 21.11.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-12035270>
- THL = Terveystieteiden tutkimuskeskus, Raussi-Lehto, E. & Klemetti, R. (2014). *Edistä, ehkäise, vaikuta: Seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma 2014–2020*. Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Thomas, F. & Aggleton, P. (2016). School-based sex and relationships education: current knowledge and emerging themes. Teoksessa V. Sundaram & Sauntson, H. (2016). *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education* (s. 13-29). Palgrave Macmillan.
- Tiessalo, P. (26.8.2018). "Pidetään se vetoketju kiinni ja rakkaudesta se hevonenkin potkii" - Nuorten seksuaalikasvatus on yhtä puutteellista, sanovat asiantuntijat. Yle. Haettu 21.11.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-10368381>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Vastapaino.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turnbull, T. van Schaik, P. & van Wercsh, A. (2010). Adolescents' preferences regarding sex education and relationship education. *Health Education Journal* 69 (3), 277–286. <https://doi.org/10.1177/0017896910369412>
- UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach (2. uud. p.). UNESCO. Haettu

31.10.2023 osoitteesta [https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education.pdf?sfvrsn=10113efc\\_29&download=true](https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true)

- Valtioneuvosto. (10.12.2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019: 31. Valtioneuvosto. Haettu 22.11.2023 osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN\\_2019\\_31.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf)
- Valtioneuvosto. (20.6.2023). Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma: Vahva ja välittävä Suomi. Valtioneuvoston julkaisuja 2023: 58. Valtioneuvosto. Haettu 22.11.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. PS-kustannus.
- Virtanen, J. (13.8.2023). Myönteisyys ja moninaisuus korvanneet pelottelun koulun seksuaalikasvatuksessa. *Helsingin Sanomat*. Haettu 21.11.2023 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009780825.html>
- Väestöliitto. (30.11.2022). Toimintasuunnitelma 2023. Väestöliitto. Haettu 22.11.2023 osoitteesta <https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2022/12/bcd41f84-toimintasuunnitelma-2023.pdf>
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. & Boyle, J. (2021). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: A systematic review of qualitative studies. *Sex education*, 21(6), 627–644. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>
- WAS = Seksuaaliterveyden maailmanjärjestö. (26.8.1999). Seksuaalioikeuksien julistus. Haettu 31.10.2023 osoitteesta <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-Sexual-Rights-2014-plain-text.pdf>
- Weaver, A. D., Byers, E. S., Sears, H. A., Cohen, J. N. & Randall, H. E. (2002). Sexual health education at school and at home: Attitudes and experiences

of New Brunswick parents. *The Canadian journal of human sexuality*, 11(1), 19-31.

Weaver, H., Smith, G. & Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: A comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex education*, 5(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/14681810500038889>

Wellings, K. M., Collumbien, M. & Mitchell, K. (2012). *Sexual Health: A Public Health Perspective*. McGraw-Hill Education.

WHO = World Health Organization. Regional Office for Europe. (2000). Definitions and indicators in Family Planning Maternal & Child Health and Reproductive Health used in the WHO Regional Office for Europe. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Haettu 31.10.2023 osoitteesta <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/108284/E68459.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

WHO. (2006). Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002. Geneva. <https://www.cesas.lu/perch/resources/whodefiningsexualhealth.pdf>

WHO: n Euroopan aluetoimisto & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung = BZgA. (2010). Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 3.2.2023 osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80220/039844e2-c540-%204e81-834e-6f11e0218246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yearwood, E. L., Pearson, G. S. & Newland, J. A. (2021). *Child Sexual Development*. <https://doi.org/10.1002/9781119487593.ch5>

Yle. (13.8.2023). Koulun seksuaalikasvatus on muuttunut moninaisemmaksi ja myönteisemmäksi. Yle Uutiset. Haettu 21.11.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20044971>

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Tutkimuksen taustatiedot:

- Tutkimuksen perustiedot
- Varmistetaan, että haastateltava on lukenut tietosuojalomakkeet ja varmistetaan suostumus
- Käydään läpi anonyymiyteen ja tietoturvaan liittyvät asiat

#### Haastateltavien taustatiedot:

- Ikä ja sukupuoli
- Opetuskokemus
- Mitä ryhmiä olet opettanut ja mitä ryhmää opettaa nyt
- Muut opettajan pätevyudet

#### Seksuaalikasvatus yleisesti

- Seksuaalikasvatus-termi
- Seksuaalikasvatukseen kuuluvat aiheisällöt
- Seksuaalikasvatuksen tavoite

#### Seksuaalikasvatus koulussa

- Opettajan oma tyyli toteuttaa seksuaalikasvatusta
- Seksuaalikasvatus osana kouluarkea
- Opetuksen suunnittelu ja sitä ohjaavat asiakirjat
- Monialainen yhteistyö

#### Seksuaalikasvatusvastuun jakautuminen

- Kodin ja koulun välinen kommunikointi seksuaalikasvatuksesta
- Yhteistyö
- Rajanveto seksuaalikasvatusvastuussa kodin ja koulun välillä