

SEKSUAALIKASVATTAJAKSI KASVU
LUOKANOPETTAJAOPINTOJEN AIKANA

Pro Gradu – tutkielma

Laura Junttila

0445513

Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2020

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	5
2 SEKSUAALIKASVATUS.....	7
2.1 Seksuaalikasvatuksen määritelmä.....	7
2.2 Seksuaalikasvatuksen tarve muuttuvassa maailmassa.....	9
2.3 Seksuaalikasvatuksen ajoittaminen ja tyyli.....	10
2.4 Seksuaalikasvatusta ohjaavat asiakirjat ja ilmiöt.....	12
2.5 Seksuaalikasvatuksen laadun ja riittävyyden arviointi.....	13
3 SEKSUAALIKASVATTAJUUTEEN KASVU.....	15
3.1 Seksuaalikasvattajuus.....	15
3.2 Minäpystyvyys.....	17
3.2.1 Minäpystyvyyden määritelmä.....	17
3.2.2 Opettajan minäpystyvyyden erityispiirteitä.....	20
3.3 Kokemuksen muodostuminen.....	23
4 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN TAUSTA JA METODOLOGIA.....	26
4.1 Tieteenfilosofia.....	26
4.2 Fenomenografia.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI.....	31
5.1 Tutkimustehtävä.....	31
5.2 Tutkimusaineiston hankinta.....	31
5.3 Tutkimuksen kulku.....	33
5.4 Aineiston analyysi.....	36
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	40
6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kasvu seksuaalikasvattajina opintojen aikana.....	40
6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden seksuaalikasvatuksen luonne.....	43
6.2.1 Merkityksellisyys kiinnostuksen ruokkijana.....	43
6.2.2 Perehtyneisyyden tarve.....	44
6.3 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys seksuaalikasvattajina.....	47
6.3.1 Tunteet.....	47

6.3.2 Arvokkaaseen rooliin kasvu ilman kilpailua.....	48
6.3.3 Aktiivinen toiminta.....	49
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	52
7.1 Kokemukset.....	52
7.2 Minäpystyvyys.....	55
8 POHDINTA.....	58
Lähdeluettelo.....	60
Liite 1	
Liite 2	
Liite 3	

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Seksuaalikasvattajaksi kasvu luokanopettajaopintojen aikana

Tekijä/-t: Laura Junttila

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 65, liitteitä 3

Vuosi: 2020

Tiivistelmä: Tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden kasvua seksuaalikasvattajiksi opintojen aikana. Kasvua tarkasteltiin Banduran (1994; 1997) minäpystyvyysteorian ja Rauhalan (2005) kokemuksen olemuspuolien teorian avulla. Tutkimus toteutettiin fenomenografisella otteella kyselylomaketutkimuksen keinoin. Aineisto koostui kahdeksasta Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijan vastauksesta.

Tutkimuksessa havaittiin, että seksuaalikasvatuksen harjoittelu on opinnoissa vähäistä. Tämä opiskelijoiden vahvan kiinnostuksen lisäksi johti kuitenkin aktiiviseen omatoimiseen harjoitteluun. Opiskelijat toivovat opintoihinsa lisää seksuaalikasvatuksen harjoittelua, koska he pitävät aihetta ajankohtaisena, merkittävänä ja vaikuttavana. Opiskelijat korostivat seksuaalikasvatuksen tärkeyttä erityisesti oppilaiden kannalta.

Opiskelijoiden minäpystyvyys seksuaalikasvattajina ilmeni hyvänlaatuisena. Tämä tulos viittaa siihen, että vaikka minäpystyvyyden uskotaan kehittyvän onnistumiskokemuksien, välillisten kokemuksien, sanallisen vahvistuksen ja fyysis-emotionaalisen tilan avulla, voidaan näiden kokemusten ollessa vähäisiä minäpystyvyyttä kehittää muillakin keinoilla. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden oman aktiivisuuden, kiinnostuksen, arvopohjan ja tehtäväorientaation tulkittiin selittävän minäpystyvyyden hyvää tasoa.

Avainsanat: seksuaalikasvatus, minäpystyvyys, opettajankoulutus, opiskelijat, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Johdanto

Seksuaalikasvatus perustuu ihmisoikeuksiin, yleissivistykseen ja mahdollisuuteen tehdä valintoja hyvän elämän eteen. Ihminen on seksuaalinen koko elämänsä ajan, joten sitä koskeva laadukas ja kattava kasvatustyö on tarpeellista. Tasapainoinen seksuaalisuus on ihmiselle merkittävä voimavara ja osa kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Seksuaalikasvatus ylettyy laajemmalle alueelle kuin sille eräälle, varmasti monien mieleen jääneelle biologian oppitunnille. Niinkin arkiset asiat kuin ihmissuhteet ja käyttämämme kieli ovat osa seksuaalisuutta. Esimerkiksi jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet, kuten ystävyysuhteet, muokkaavat käsityksiämme seksuaalisuudesta. Seksuaalisuus on myös osa huomattavasti laajempia ilmiöitä kuten politiikkaa ja kulttuuria.

Seksuaalikasvatus ja siihen liittyvät aiheet puhuttavat sekä kansallisella, että kansainvälisellä tasolla. Suomessa julkista keskustelua on käyty viime vuosina esimerkiksi translaista ja tasa-arvoisesta avioliittolaista. Kansainvälisistä lähihistoriaan sijoittuvista seksuaalisuuteen liittyvistä keskusteluista huomiota herätti erityisesti #metoo. Internet sisällöntuotantoinen ja informaatiokulkuineen on myös lisännyt seksuaalikasvatuksen tarvetta. Vaikka runsaaseen määrään mediasisältöä mahtuu arvo- ja asennevärittynyttä keskustelua ja jopa misinformaatiota, on tietomäärällä positiivinenkin puoli. Seksuaalikasvatus on siirtynyt internetiin erilaisten tukipalvelujen ja seksologien sosiaalisen median kanavien kautta, joita sekä lapset, nuoret, että heidän kasvattajansa voivat hyödyntää.

Näiden lukuisten kytkösten vuoksi seksuaalikasvatus on aiheena relevantti ja sen tarve jatkuva. Aiheen moniulotteisuuden ja merkityksellisyyden tunnistamiseen ja käsittelyyn kaivataan työkaluja myös opettajakoulutukseen, sillä opettajat ovat yksi tyypillisimpiä formaalia seksuaalikasvatusta järjestäviä tahoja. Onnistuneen seksuaalikasvatuksen järjestäminen vaatii herkkyyttä ja perehtymistä, koska aihetta on pitkään varjostanut hiljennemisen kulttuuri, jopa tabun leima. Jos seksuaalikasvatusta ei tule pohtineeksi

etukäteen, voi yllättävässä tilanteessa tulla reagoineeksi kehnosti tai ilman pedagogista perustetta. Harjoittelemattomuus jättää mahdollisesti myös aukkoja itsevarmuuteen, mikä taas voi heijastua ammatti-identiteettiin ja työntoteutukseen. Hyvillä tietotaidoilla varustettu ja taustatyönsä tehnyt opettaja seksuaalikasvattajana valaa oppilaisiinsa itseluottamusta, arvostusta ja halua pitää itsestään huolta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia seksuaalikasvattajuuteen kasvusta. Tutkimuksessa kartoitetaan miten opiskelijat valmistautuvat tulevaan rooliinsa opintojen aikana ja miten he kokevat seksuaalikasvattajuuden. Fokuskeksi valittiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset, koska opiskelijoina he ovat vielä yliopiston tuen piirissä. Tutkimus herättää parhaimmillaan opiskelijan pohtimaan seksuaalikasvattajuuttaan vielä opintojen aikana, jolloin hän voi halutessaan kehittää rooliaan yliopiston henkilökunnan tuella ennen valmistumistaan. Tällaiset kasvattajaksi kasvun ja opettajaopiskelijoiden näkökulmat tuovat uutta näkemystä seksuaalikasvatustutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa selvitetään ensisijaisesti, kuinka paljon mahdollisuuksia luokanopettajaopiskelijat saavat opintojensa aikana kehittääkseen minäpystyvyyttään seksuaalikasvattajina. Näiden kokemusten pohjalta voidaan myös tehdä päätelmiä minäpystyvyyden laadusta, mutta fokus säilytetään silti mahdollisuuksissa päästä minäpystyvyyden kehittymisen alueelle ja kasvussa seksuaalikasvattajana.

Menneisyydessä opettajien minäpystyvyyden tutkimusperinne on ollut monimetodista. Opettajien minäpystyvyyttä tutkittaessa on toivottu lisää laadullista, pitkäikäistä ja tulkitsevaa tutkimusotetta (Klassen, Tze, Betts & Gordon 2011, 23-24). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografiaa, jotta laadullista ja tulkitsevaa tutkimusotetta saadaan lisättyä minäpystyvyydetutkimuksen kentälle.

Tutkimustulokset tuottavat parhaillaan tietoa koulutuksen järjestäjille luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisesta. Ne auttavat myös kartoittamaan tulevien luokanopettajien nykytilannetta ja ajatuksia seksuaalikasvattajuudesta, mikä taas voi osaltaan ennakoita tulevaisuuden koulun seksuaalikasvatusta.

2 Seksuaalikasvatus

Tämän pääluvun tarkoituksena on avata seksuaalikasvatuksen luonnetta, merkitystä ja toteutusta. Näin saadaan kattava käsitys siitä, miten tärkeään ja vaativaan rooliin luokanopettajaopiskelijat valmistautuvat opintojensa aikana. Luku valottaa myös luokanopettajia koskettavia seksuaalikasvatuksen tulevaisuuden haasteita, kuten sen muuttuvaa luonnetta ja kasvavaa tarvetta.

2.1 Seksuaalikasvatuksen määritelmä

Seksuaalisuudelle ja seksuaalikasvatukselle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää. Ala on poikkitieteellinen, ja eri tieteiden tuodessa omaa käsitteistöään mukaan ja alan kehittyessä elävät vanhat ja uudet termit päällekkäin. Kaikki käännöksetkään eivät ole vakiintuneita kielten välillä. Käytetyt termit voivat sisältää myös arvolatauksia, sukupuolikäsityksiä, problematisointia ja vallitsevan kulttuurin vaikutusta. Kuitenkin järjestöt kuten International Planned Parenthood Federation (IPPF), World Health Organization (WHO), Pan American Health Organization (PAHO) ja World Association for Sexual Health (WASH) ovat tehneet työtä kattavan ja yhtenäisen seksologiakäsitteistön eteen. Länsimaissa tyypillistä on käsitteiden dikotomisuus ja rationalismin korostaminen. (Ilmonen & Nissinen 2006, 20-25) Tämän vuoksi yksiselitteinen käsite on haastava, vaikka se kattaa monia hyvin arkipäiväisiäkin asioita. Tämän voi huomata myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014): termi *seksuaalisuus* sanajohdannaisineen mainitaan alakoulun osalta vain kolmesti (liite 1), vaikka asiakirja on täynnä seksuaalikasvatukseen kuuluvaa asiasisältöä. Aihealueet tulee vain pystyä tunnistamaan.

Seksuaalisuus käsittää muun muassa sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, nautintoon, erotiikkaan, sukupuolisuhteisiin ja lisääntymiseen liittyvät ulottuvuudet. (WHO Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa, lyhennetään jatkossa tässä tutkimuksessa lähdemerkintöihin WHO, 2006, 17). Seksuaalisuutta ilmenetään ja koetaan yksilöllisesti. Seksuaalisuuteen kuuluvat myös arvot, normit, tabut, myytit, asenteet ja käsitteet (Ilmonen & Nissinen 2006, 24-25). Seksuaalikasvatuksen tarkoituksena on tiedottaa, opettaa ja asennekasvattaa yksilöä näistä teemoista tieteellisellä tiedolla hyvinvoinnin tueksi (WHO 2006, 20).

Seksuaalikasvatuksen yhteydessä puhutaan tyypillisesti termistä kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus, eli *comprehensive sexuality education* (UNESCO.org, 12). Se viittaa seksuaalikasvatuksen määritelmän, olemuksen ja ilmenemisen laajuuteen ja kirjavuuteen. Seksuaalikasvatuksessa yhdistyvät Euroopan seksuaalikasvatuksen standardien mukaan kognitiivinen, emotionaalinen, sosiaalinen, vuorovaikutteinen ja fyysinen näkökulma (WHO 2006, 19). Nämä alueet on huomioitava siis myös käytännön kasvatustyössä. Aiheet ovat siis opettajuuden näkökulmasta niin laaja-alaisia, että niiden käsittelyä on luontevaa jatkaa useamman oppiaineen parissa. Jos seksuaalikasvatus sisällytetään tietyn oppiaineen sisään, aihetta tarkastellaan helposti vain tietystä näkökulmasta (WHO 2006, 12).

Seksuaalikasvatuksella tavoitellaan tasa-arvoon, suvaitsevaisuuteen ja turvallisuuteen tärkeitä lopputuloksia. Niitä ovat muun muassa moninaisuuden kunnioittaminen ja tiedostaminen, pääsy asianmukaiseen tietoon ja palveluihin, vastuullinen käytös, elämäntaidot parisuhteen ja seksuaalisuuden käsittelyyn, normien ja arvojen tarkastelu kriittisesti ihmisoikeuksien kautta, kommunikaatiotaidot ja kyky muodostaa vastavuoroisia ja kunnioittavia suhteita. (WHO 2006, 28) Seksuaalikasvatuksella on siis suuri merkitys hyvinvoinnin lisääjänä ja hyvän elämän tavoittelussa. Sillä voidaan lisätä myös yhdenvertaisuutta oppilaitoksissa ja oppilaitoksista käsin (THL.fi). Seksuaalikasvatus vaikuttaa myös yksilön persoonallisuuden kehittymiseen. (WHO 2006, 3)

Näiden edellä mainittujen termien, sisältöjen ja merkitysten avulla voimme saada kuvan seksuaalikasvatuksen määritelmän laajuudesta. Määrittelyn kohdistuessa näin laajaan ilmiöön, on luonnollista, että sen vaikutukset ja tarvekin ovat laajat ja monisyiset.

2.2 Seksuaalikasvatuksen tarve muuttuvassa maailmassa

Maailman terveysjärjestön eli WHO:n Euroopan seksuaalikasvatuksen standardeissa korostetaan lasten ja nuorten seksuaalikasvatuksen merkitystä tulevaisuuden muuttajana: heitä kasvattamalla näemme muutokset tulevaisuuden maailmassa. Seksuaalisuuden luonnetta tulee korostaa voimavarana: usein seksuaalisuudesta ja seksistä puhutaan riskien kautta, mikä ei takaa tarvittavien taitojen oppimista. (WHO 2006, 3) Tämä voi olla perua lähihistorian tilanteesta.

Elämme historiallisesti poikkeuksellista aikaa, sillä vielä noin 1960-luvulle asti seksi ja seksuaalisuus olivat aiheita, joista hiljettiin. Yksi merkittävimmistä lähihistorian murroksista oli 1960-luvulla, kun ehkäisyvälineet ja ulkomailta levinneet eroottiset romaanit tulivat markkinoille ja julkinen keskustelu naisten oikeuksista kasvoi. (Kontula 2006, 27-28) Valtaosa nykyisistä seksuaalikasvattajan ammatissa tai roolissa toimivista henkilöistä on joko sitä sukupolvea, jonka oma vanhempi tai isovanhempi kuuluu ennen 1960-luvun murrosta syntyneeseen sukupolveen. Tämä tarkoittaa sitä, että nykyisillä seksuaalikasvattajilla ei ehkä ole omasta lapsuudesta kumpuavaa riittävää, jatkuvaa ja asianmukaista seksuaalikasvatusta, koska omilla vanhemmilla tai heidän vanhemmillaan ei ole välttämättä ole ollut jakaa sen kokemusta (Cacciatore 2006, 205).

Kulttuurissamme elää edelleen haitallisia jäänteitä historiasta. Esimerkiksi naisiin voi edelleen kohdistua käsitys vähäisestä nautinnosta, seksuaalisuuden kontrolloinnista tai madonna-huora-dikotomiasta (Väisälä 2006a 242-243). Miehet taas voivat kärsiä seksuaalisuuden kautta määrittelyn, penispenetraatio-seksiskriptistä ja oletuksesta olla aktiivinen ja aina valmis. (Väisälä 2006b, 241-242) Purkaaksemme tällaisia käsityksiä, jotka eivät hyödytä ketään, tarvitaan seksuaalikasvatusta.

Seksuaalikasvatuksen ja sen kehittämisen tarpeeseen vaikuttavat myös globalisaatio ja moderni media (WHO 2006, 7). Julkinen keskustelu seksuaalisuudesta sisältää sekä arvoja, että tietoa (Kontula 2006, 29). Erityisesti internet ja media tuovat mukanaan omia seksuaalisuuteen liittyviä ongelmia. Näitä ovat esimerkiksi grafiikka seksuaalisesta aktiivisuudesta, nettikiusaaminen ja seksiviestien lähettäminen (UNESCO.org, 24). Rajoittamaton pääsy internetiin altistaa ikätasolle sopimattomalle materiaalille ja jopa väärän tiedon

leviämislle. Turvataidot ja globalisaatio on kuitenkin onneksi huomioitu nykyisissä ope-
tussuunnitelman perusteissa (POPS 2014).

Avoimempaan suuntaan kehittynyt ilmapiiri on kuitenkin nykypäivää vain joissain
maissa. Kulttuurin, ajan, koulutuksen ja talouden vaikutus seksuaalisuuteen suhtautumi-
seen ja seksuaalikasvatukseen on valtava. Seksuaalineuvontaan sisältyy siis erityistä tu-
kea kaipaavia ryhmiä. Heitä ovat muun muassa vammaiset, pitkäaikaissairaat, sijaishuol-
lossa olevat nuoret, vankilaan tai yhdyskuntaseuraamukseen tuomitut ja seksi- ja erotiik-
katoöntekijät. (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 66) Erityisesti seksuaalikasvatusta tarvi-
taan nuorille, joilla on HIV, humanitäärisen kriisin valtaamat tai köyhät elinolot, vamma
tai vaikeus. Myös sateenkaarinnuoret kuuluvat tähän ryhmään, erityisesti niissä maissa,
joissa lainsäädäntö tai kulttuuri-ilmapiiri eivät ole hyväksyviä heitä kohtaan.
(UNESCO.org, 25) Näihin ryhmiin kuuluvia henkilöitä voi olla myös luokanopettajan
opettavana, jolloin tiedon tarve ylettyy seksuaalineuvonnasta myös seksuaalikasvatuk-
seen.

2.3 Seksuaalikasvatuksen ajoittaminen ja tyyli

Kehityopsykologia on osoittanut, että ihminen on seksuaalinen koko elämänsä ajan
(WHO 2006, 22). Seksuaalikasvatus on siis elinikäinen prosessi, mutta se on lapsuudessa
ja nuoruudessa merkityksellisintä (WHO 2006, 29). Tämän perusteella seksuaalikasvatus
tulisi aloittaa syntymästä, koska lapsi alkaa ilmentää ympäristönsä vaikutusta ja olemus-
taan seksuaalisena olentona jo kauan ennen muodollista kasvatusta ja opetusta. Esimer-
kiksi niin sanottu kyselyikä esiintyy tyypillisesti jo ennen koulun alkua. On siis tärkeää,
että myös huoltajia tuetaan heidän seksuaalikasvattajuudessaan (Klemetti & Raussi-
Lehto 2016, 46).

Lasten kanssa kannattaa käyttää sekä heille tuttuja, että virallisia termejä (Ilmonen & Nis-
sinen 2006, 26). Aikuisen esimerkillä ja puhettavalla on väliä, koska lapsi omaksuu tavan
puhua seksuaalisuudesta: ”*Omanarvontunne kehittyy ja kehollinen ja seksuaalinen itse-
tunto ja minäkuva kehittyvät sen mukaan, miten kehosta puhutaan, miten sitä*

kohdellaan.” (Cacciatore 2006, 205). Lapsilla on luontainen halu oppia, onnistua ja tulla hyväksytyksi (Cacciatore 2006, 209), mikä näkyy myös seksuaalisessa kasvussa.

Seksuaalikasvatuksessa on huomioitava oppilaiden, perheiden ja jopa lähitahojen osallistaminen, interaktiivisuus, jatkuvuus, monialaisuus, tilannelähtöisyys ja mukautus sukupuolen mukaan. (WHO 2006, 31) Näiden tavoitteiden vastaista seksuaalikasvatusta olisi siis esimerkiksi opettajalähtöinen ja luennoiva opetus yhden oppiaineen sisällä ilman yhteyttä vallitseviin arjen tilanteisiin ja huomiota sukupuoleen. Tämä voi käydä toteen, ellei seksuaalikasvatukseen ole perehdytty tai kasvattajuutta ei ole tuettu.

Kokonaisvaltaisuuden lisäksi yksi seksuaalikasvatuksen voimasanoista on ikätasoisuus. Rinnalla käytetään myös termiä kehitystasoisuus, sillä se viittaa lasten eri aikaiseen kypsymiseen ja valmiuteen siirtyä uuteen kehitystehtävään. (vaestoliitto.fi-A) Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin ikätasoisuus-termiä, koska tutkimus on sidoksissa koulu maailmaan ja samalla ikin perustuviin vuosiluokkiin. Lasten seksuaalikasvatuksessa oleellista on erotus aikuisten seksuaalikäyttöön (Cacciatore 2006, 205). Lasta ei saa altistaa ikätasolle sopimattomalle aiheille tai kokemuksille, sillä ne ovat lapselle käsittelemättömiä (Cacciatore 2006, 222-223). Ikätasoisuuden ja käsiteltävien aiheiden sopivuuden arviointiin hyvä työkalu on lapsen toiminnan tarkkailu (vaestoliitto.fi-B).

Seksuaalikasvatus oppilaitoksissa alkoi yleistyä Suomessa 1980-luvulla (Kontula 2006, 31). Seksuaalikasvatus voidaan jakaa kolmeen eri ohjelmatyyppiin: pidättäytymisohjelmaan, pidättäytymistä, turvaseksiä ja ehkäisyä käsittelevään ohjelmaan ja kokonaisvaltaiseen, laajaan seksuaalikasvatuksen ohjelmaan. Tutkimusten mukaan ensimmäisenä mainittu vaikuttaa negatiivisimmin seksuaalikäyttöön. (WHO 2006, 13) Pidättäytymisohjelma ei ole suomalaisessa yhteiskunnassa pedagogisesti perusteltu, sillä opetuksen tavoitteena ei ole antaa valmista mallia seksuaalisesta käytöksestä tai seksuaalisuuden toteuttamisesta. Suomessa tavallisempia olisivat siis toinen ja kolmas malli oppilaitoksesta ja opetuksen järjestämistavasta riippuen.

Virallisen eli esimerkiksi oppilaitoksista, asiantuntijoilta ja luotettavista medialähteistä saatavaa seksuaalikasvatuksen lisäksi on olemassa niin sanottua informaalia eli epävirallista seksuaalikasvatusta. Se tarkoittaa arkipäiväisempiä kasvatus- ja vuorovaikutustilanteita. Sitä on esimerkiksi muiden kanssa keskustelu ja median kulutus. Epävirallisen ja virallisen seksuaalikasvatuksen tulisi täydentää toisiaan. (WHO 2006, 8)

2.4 Seksuaalikasvatusta ohjaavat asiakirjat ja ilmiöt

Seksuaalisuus on vuorovaikutuksessa lukuisiin ilmiöihin, kuten sosiaalisuuteen, talouteen, politiikkaan, etiikkaan, historiaan, uskontoihin ja hengellisyuteen. (WHO 2006, 16) Seksuaalisuus on täten erottamaton osa arkipäiväämme ja makroympäristöämme. Kun puhumme edellä mainituista aiheista, puhumme siis myös seksuaalisuudesta ja päinvastoin.

Valta seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvistä asioista oli pitkään länsimaissa kirkolla (Ilmonen & Nissinen 2006, 21). Suomessa rippikouluun ja Prometheus-leirille kuuluu seksuaalikasvatuksen sisältöjä (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 48). Vaikka kirkon vaikutuksen voi edelleen havaita, näyttää valta siirtyneen nykyajan länsimaissa lääketieteelle. Lääketieteellä onkin ollut merkittävä vaikutus seksuaalisuuden normittamiseen (Ilmonen & Nissinen 2006, 21). Seksuaali- ja lisääntymisterveyskäyttäytymisen tutkimusta on leimannut heteronormatiivisuus, eikä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen seksuaali- ja lisääntymisterveyskäyttäytymisestä ole juuri tietoa, koska väestötutkimuksissa ei tavata kysyä seksuaalista suuntautumista tai kokemusta omasta sukupuolesta. (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 31) Nämä ovat esimerkkejä vallitsevan kulttuurin ja seksuaalisuuden vuorovaikutuksesta.

Seksuaalisuus esiintyy myös ihmisoikeuksissa ja lainsäädännössä. Seksuaalioikeuksien julistuksen ohjaavat arvot ovat myönteisessä ympäristössä kasvu, turvallisuus, syrjimättömyys, seksuaalisuus ihmisen ydinosana, vapaus, lainmukaisuus ja kunnioitus. Julistus painottaa, että lasten ja aikuisten oikeudet ovat erit, ja lasten kehitys ja yksilöllisyys on ehdottomasti huomioitava kasvussa. (IPPF.org) Seksuaalioikeudet ovat ihmisoikeuksia. Seksuaalioikeuksien artikkelit käsittelevät oikeutta tasa-arvoon, osallisuuteen, elämään, yksityisyyteen, autonomiaan, laintunnustukseen, ilmaisuun, terveyteen, tietoon, luotettavuuteen ja avioitumis- ja perheenperustusvalintoihin. (IPPF.org)

Seksuaalikasvatusta sisältyy koulupäivien arkipäiväisiin ja ohimeneviin kasvatustilanteisiin, kuten puhutteluun ja suhtautumiseen. Seksuaalikasvatus esiintyy myös suomalaisen koulutuksen virallisissa asiakirjoissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 15-16) kuvaa arvopohjassaan oppilaan arvokkaana ja omanlaisenaan

yhteiskunnan jäsenenä, joka oppii luomaan suhdetta itseensä, muihin ja ympäristöönsä kunnioittaen samalla ihmisoikeuksia ja tasa-arvon periaatteita. Seksuaalikasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaa muun muassa omasta yksilöllisyydestään iloitsemista, sosiaalisten suhteiden muodostamista ja kunnioitusta moninaisuutta ja erilaisuutta kohtaan. Myös koulun ja kodin yhteistyö on huomioitu arvopohjassa (POPS 2014, 15-16).

Seksuaalikasvatuksen teemoja ja tavoitteita löytää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) myös laaja-alaisista tavoitteista ja erityisesti ympäristöopin oppiainesisällöistä. Vaikka moni tärkeä aihealue on katettu, puuttuvat esimerkiksi nautinnon ja ulkonäköön suhtautumisen näkökulmat. Koulut voivat tosin täydentää seksuaalikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä oppilaitoksen omilla opetussuunnitelmillaan. Tämän lisäksi koulussa voi vallita virallisten linjausten rinnalla piilo-opetussuunnitelma, joka vaikuttaa seksuaalikasvatukseen. On tapauskohtaista, minkä laatuinen vaikutus on.

2.5 Seksuaalikasvatuksen laadun ja riittävyyden arviointi

Seksuaalikasvatuksen pakollisuus ei ole tae laadukkuudesta (WHO 2006, 12). Sen laatua ja riittävyyttä voidaan arvioida tutkimustulosten lisäksi eurooppalaisen seksuaalikasvatuksen standardien (WHO 2006) ja kouluarvioinnin avulla. Laatu ja riittävyys ovat kuitenkin subjektiivisia: eri seksuaalisuuden osa-alueet tulevat ajankohtaisiksi eri ihmisille eri aikaan. Tavoitteena voi kuitenkin pitää, että tieto kertautuisi ja sitä olisi saatavilla mieluummin aiemmin kuin liian myöhään. Klassikkokaunokirjallisuudessa liian myöhäisen seksuaalikasvatuksen seurauksia käsitellään esimerkiksi Stephen Kingin *Carriessa* (1974): päähenkilö pelästyy kuukautistensa alkua, ja joutuu reaktionsa ja tietämättömytensä vuoksi kiusatuksi.

Seksuaalisuuteen liittyä monia yksityisiä alueita, joiden ilmaisusta jokainen saa päättää itse, mutta yhteisestä tiedosta ei tulisi vaieta, jotta virheellisiä luuloja ja myyttejä ei pääsisi syntymään. Empiirisen seksologian uranuurtajat kritisoivat tietämättömyyden ja kaksinaismoralismin aiheuttavan pahimmat ongelmat seksuaalisuuden saralla (Ilmonen & Nissinen 2006, 23). Tämä näkyy esimerkiksi stereotyyppisissä sukupuolirooleissa.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) korostaakin seuraavaa: ”*Sosiaali- ja terveydenhuollon, opetuksen ja kasvatuksen sekä soveltuvin osin myös muiden alojen ammattihenkilöt jakavat seksuaalikasvatuksen ja palvelujen yhteydessä ajantasaista, ei-kaupallista, normikriittistä ja näyttöön perustuvaa materiaalia.*” (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 42) Paikkansa pitämätön ja puolueellinen tieto heikentää turvataitoja samalla tavalla kuin tietämättömyys.

Peruskoulussa seksuaalikasvatusta arvioidaan pääasiassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) avulla ympäristöopin oppiaineen arviointikriteerien avulla. Yleisten arviointiperusteiden mukaan oppilaan arviointi ei saa kohdistua henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (POPS 2014, 48). Arvioinnissa käsitellään seksuaalikasvatusta tieteenalojen kokemisen merkityksellisenä, sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpidon, kysymystenasettelun, turvataitojen ja hyvinvoinnin edistämisen ja käsitteiden oikean käytön kautta (POPS 2014, 240). Joidenkin näiden osa-alueiden arviointi voi olla kuitenkin vaikeaa, esimerkiksi oppilaiden kokeman seksologian merkityksen mittaaminen. Ratkaisutakseen vastaavia kysymyksiä, tulee opettajia tukea seksuaalikasvattajaksi kasvussa.

Tehokkaan opetussuunnitelman kehittämisen kulmakiviä ovat seksuaalikasvatuksessa asiantuntijoiden, perheiden ja yhteisön mukaan ottaminen, arviointi, resurssien hyödyntäminen, selkeä tavoitteenasettelu, looginen eteneminen, kriittisen ajattelun harjoittaminen, kontekstilähtöisyys, suostumuksen ja elämäntaitojen käsittely ja tieteellinen tieto riskeistä ja ehkäisystä, ympäristön vaikutus ja palvelujen saatavuudesta tiedottaminen. (UNESCO.org, 91) Koulut voivat itse päättää seksuaalikasvatusta koskevasta kehitystoiminnan käytännön toteutuksesta.

3 Seksuaalikasvattajuuteen kasvu

3.1 Seksuaalikasvattajuus

Opettajan ei ole tarkoitusta ottaa seksuaalikasvattajan roolia täysin itselleen, vaan tukea osaltaan muiden seksuaalikasvattajatahojen, kuten perheiden, työtä (Nykänen 1996, 13). Opettajan rooli seksuaalikasvattajana on kasvatuksen asiantuntija ja esimerkki, jopa edustamansa sukupuolen malli. Näin vaikutusvaltainen ja merkittävä rooli vaatii siis taustatyötä. Opettajan tulee itse reflektoida omaa seksuaalisuuttaan ja seksuaalikasvattajuuttaan, sekä niihin liittyviä käsityksiä, arvoja ja asenteita (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 49). On hyvä esimerkiksi pohtia, että millaista seksuaalikasvatusta on itse saanut tai miten lähipiirissä on suhtauduttu seksuaalisuuteen. Pohdinta on aiheellista myös ympäröivän kulttuurin vaikutuksen huomaamisen ja työssä kohdattavan monikulttuurisuuden kannalta, joka kuuluu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) arvopohjaan. Opettajan tulee olla itsensä tuntemisen lisäksi tietoinen myös lasten seksuaalisen kehityksen perusasioista (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 49).

Koska tässä yhteydessä seksuaalikasvattaja on opettaja, vastaa hän opetuksen järjestämisestä ja arvioinnista ohjaavien asiakirjojen ja opetussuunnitelmien mukaisesti. Oppilasta on opastettava ilmaisussa, avunpyynnössä ja tiedotettava käsillä olevista palveluista. Yksilöllisessä huomioinnissa hyödynnetään oppilaantuntemusta ja havainnointia. Seksuaalikasvattajalla on tärkeä rooli realiteettien hahmottamisessa, jotta epätodennukaisia tai mahdottomia käsityksiä ja tavoitteita ei muodostuisi. (Klemetti & Raussi-Lehto 2016, 49)

Seksuaalikasvatukseen järjestämiseen tarvitaan opettajan ammatissa formaalia koulutusta. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa seksuaalikasvatusta käsitellään pakollisissa opinnoissa kursseilla *Koulutuksen sukupuolistavat käytännöt* (XNTU1517, 3 op) ja *Luonnontieteen oppimisen ja opettamisen perusteet* (LAPE1211, 2 op). Ensimmäisenä mainitussa syvennyttään sukupuolen ja koulutuksen yhteyteen, jälkimmäisessä taas

ympäristöoppiin opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Nämä kurssit ovat pakollisia luokanopettajaopiskelijoille. Lapin yliopisto on kansallisestikin tunnettu sukupuolentutkimuksesta, mutta keväällä 2020 irtisanottu sukupuolentutkimuksen lehtorin tehtävä on muuttanut kyseisen oppiaineen opintomahdollisuuksia (Lautala & Komonen 2020, 14-19). Luokanopettajaopiskelijat voivat kurssien lisäksi käsitellä seksuaalikasvatusta opetusharjoitteluiden tai mahdollisten sijaistusten yhteyksissä. Omaa kiinnostusta seksuaalikasvatukseen voi tuoda esiin niissä kurssitöissä, joihin sisältyy omavalintaisuutta. Yliopiston tarjoama lisäkoulutustarjonta vaihtelee. Seksuaalikasvattajuuteen liittyy kuitenkin monia taitoja, joita harjoitellaan yli kurssirajojen, kuten reflektointia ja monimuotoisuuden kohtaamista.

Se, miten tietoa ja taitoa hyödynnetään, on persoonallisuudesta, energiatasosta, moraali-käsityksestä ja tahtotilasta riippuvaista. Siksi samasta koulutuksesta valmistuvat ilmentävät erilaisia oppimistuloksia. Kaikki eivät myöskään tarvitse valmistuttuaan samoja taitoja. (Niemi & Tirri 1996, 157) Komulainen (2010, 50) näkee opettajankoulutuksessa haasteena sen, että opiskelijoita opetetaan kuten heidän opettajiaan on opetettu. Seksuaalikasvatuksen näkökulmasta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi luvussa 2.2 *Seksuaalikasvatuksen tarve muuttuvassa maailmassa* kuvailtua riittämättömän seksuaalikasvatuksen jatkumoa.

Informaalit tilanteet vaikuttavat myös opettajan seksuaalikasvattajuuteen. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi perheen, ystävien, opiskelutovereiden ja työyhteisön jäsenien kanssa käyty vuorovaikutus. On tapauskohtausta, millainen vaikutus informaaleilla tilanteilla on. Tämän vuoksi reflektointi ja opetuksen toteutuksen pedagogiset perusteet ovat avainasemassa, etteivät ympäristöstä omaksutut luulot, mallit ja ajatustavat päädy opetukseen ilman harkintaa ja tutkiskelua.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhemmat toivovat seksuaalikasvatuksessa yhteistyötä sen sijaan, että koulu ottaisi täyden vastuun, koska koti on luonnollinen paikka oppimiselle (Nykänen 1996, 28). Samalla havaittiin, että useimmat vanhemmat eivät tiedä alakoulun seksuaalikasvatuksen sisältöjä, ja täten toivovat ajantasaista tiedotusta (Nykänen 1996, 39). Ihanteellisinta olisi, että oppilaat olisivat tiedoissaan aina yhden kehitysvaiheen nykyistä edellä, ja että ketään ei pilkattaisi tietämättömyyden vuoksi

(Nykänen 1996, 13). Opettaja ratkaisee seksuaalikasvatuksesta tiedottamisen ja kodin osallistamisen parhaaksi katsomallaan tavalla.

Seksuaalikasvattajuus on siis roolinottoa, oppiaineiden hallintaa, kasvatustilanteiden järjestämistä ja oman kehityksen arviointia suhteessa menneeseen ja tulevaan. Kasvu tähän rooliin vaatii opettajakoulutuksessa tapahtuvan muodollisen koulutuksen lisäksi tasapainotusta ympäristön ja virallisten linjausten välillä. Opettajien motivointi, koulutus ja tutkiminen ovat Euroopan seksuaalikasvatuksen standardien keskiössä (WHO 2006, 12). Ketään ei tulisi painostaa seksuaalikasvatukseen, ja seksuaalikasvattajana toimivalla tulisi olla tarpeeksi tukea roolissa toimimiseen (WHO 2006, 32). Seksuaalikasvattajan tukiverkon osa-alueita ovat esimerkiksi henkilöstön välinen tuki, ulkoiset lähteet, opetusympäristö, palvelut ja politiikka (WHO 2006, 34). Seksuaalikasvatukseen voi löytää tukea esimerkiksi yritysten ja järjestöjen tarjoamien materiaalien kautta. On kuitenkin muistettava, ettei seksuaalikasvattajana tule koskaan valmiiksi, kuten ei monessa muusakaan roolissa. Tärkeintä on, että yksilö kokee pystyvänsä onnistumisiin ja haasteista selviämisiin.

3.2 Minäpystyvyys

3.2.1 Minäpystyvyyden määritelmä

Tässä tutkimuksessa seksuaalikasvattajuuteen kasvua tarkastellaan minäpystyvyyden näkökulmasta. Banduran minäpystyvyysteoria (*self-efficacy theory*) kuvaa ihmisen luottamusta omiin kykyihinsä suoriutuakseen halutusta tehtävästä. Sen vaikutus näkyy ihmisen tunteissa, ajatuksissa, motivaatiossa ja käytöksessä. Vahva minäpystyvyys tukee tavoitteiden saavuttamista ja hyvinvointia. (Bandura 1994, 1-3) Minäpystyvyys eroaa itsetunnosta (*self-esteem*) ja itseohjautuvuudesta (*self-regulation*) siten, että minäpystyvyys on tekemiseen keskittyvää, kun taas itsetunto korostaa olemista ja itseohjautuvuus tavoitteiden saavuttamisstrategiaa (positivepsychology.com). Pelkästään hyvä itsetunto ei riitä onnistuneeseen suoritukseen tai selitä ansiokkuutta halutussa tehtävässä (Bandura, 1997, 11).

Opettajien kehittymistä ja suoriutumista tutkittaessa minäpystyvyysteoria on ollut suosittu lähtökohta. Myös opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä on tutkittu runsaasti (Knoiblauch & Woolfolk Hoy 2008). Opettajien minäpystyvyytutkimuksia on lukuisia vuosikymmenien ajalta, mutta niitä varjostavat keskittymättömyys opettajien minäpystyvyyden lähteisiin, jatkuvat mittaus- ja konseptointiongelmien, vähäiset todisteet minäpystyvyyden vaikutuksesta opiskelijoiden tuloksellisuuteen ja epävarmasta relevanssista käytännön opetustyöhön. (Klassen ym. 2011, 21) Opettajan pystyvyyden mittaamiseksi on esitetty lukuisia eri mittareita (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001), mutta mikään ei nouse ylitse muiden. Minäpystyvyytutkimuksissa on pohdittu, miten tämän suuren määrän tutkimuksia saisi parhaiten siirrettyä käytäntöön (Klassen ym. 2011, 40).

Opettajien minäpystyvyyden tutkimiseen on kaivattu fokuksista minäpystyvyyden lähteisiin (Klassen ym. 2011, 39). Minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyyden rakentuu omista aiemmista osaamiskokemuksista, välillisistä kokemuksista sosiaalisissa tilanteissa, toisten antamasta sanallisesta vahvistuksesta ja fyysis-emotionaalisesta tilasta (Bandura 1994, 1-3; Bandura 1997, 81-115). Tässä tutkimuksessa näitä neljää osa-alueita kutsutaan minäpystyvyyden nelijakoiksi. Nelijakoa on pidetty teoreettisesti hyödyllisenä, mutta niiden todellisen vaikutuksen tutkimiseen kaivataan lisätutkimusta (Klassen ym. 2011, 39), mihin tämä tutkimus pyrkiikin.

Osaamiskokemukset ovat ehkä suurinta palautetta mitä yksilö voi saada taidoistaan: hän havaitsee heti, onko taito riittävä suoriutumiseen. Arvioidakseen osaamistaan ihminen analysoi muun muassa haasteen vaikeutta ja kontekstia, vaivan määrää ja kehityksen aikajanaa. Ihminen pystyy myös säätelemään sitä, minkä aiempien kokemusten ja vallitsevien vaikutteiden hän antaa vaikuttaa kuvaan omasta osaamisestaan. (Bandura 1997, 80) Minäpystyvyyden voi siis kehittyä hyvänlaatuisiksi luottamalla omiin kykyihin aikaisempien onnistumisten valossa.

Yksilöllisyyden vastavoimaksi tarvitaan yhteisö ja kulttuuri, jotta ideoita on mahdollista kehittää ja hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti (Rauhala 2005, 85). Välilliset eli toisen käden kokemukset tarkoittavat sosiaalisia tilanteita, joissa yksilö voi verrata ja mallintaa omaa toimintaansa suhteessa muihin saadakseen tietoa omasta pystyvyydestään. Se taas voi herättää yksilön motivaation ja tarjota uusia kognitiivisia malleja tai toimintatarkoituksia (Bandura 1997, 86-88). Seksuaalikasvattajuuttaan harjoittavan

luokanopettajaopiskelijan käytännön läheisimmät oppimismahdollisuudet löytynevät paikallisista opetusharjoittelusta. Opetusharjoittelussa opettajaopiskelija pääsee paitsi hankkimaan onnistumiskokemuksia, myös näkemään välillisiä kokemuksia asiantuntijan eli ohjaavan opettajan toiminnasta (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 183). Opetusharjoittelu tukee siis erityisesti minäpystyvyyden nelijaon kahden ensimmäisen osa-alueen kehittymistä, ja hyvällä palautteenantotekniikalla myös kolmatta.

Sanallinen vahvistus on nelijaon kolmas osa, ja viittaa toisten ilmaisemaan toiveikkuteen ja uskoon yksilön pystyvyydestä. Tutkimuksissa on havaittu, että mitä enemmän pystyvyyssuskomuksia pystytään kohottamaan sanallisella vahvistuksella, sitä enemmän vaivaa yksilö on valmis näkemään. (Bandura 1977, 101-102) Ihminen tarvitsee ulkoista palautetta, koska itsearviointi voi olla rajoittunutta (Bandura 1997, 104). Kehu ei kuitenkaan ole palaute, ja tarpeeton ylistys paljastuu yksilölle usein nopeasti, koska hän kykenee vertaamaan itseään muihin ja täten erottamaan turhat kehut (Tirri 2017).

Viimeinen nelijaon osa-alue on fyysis-emotionaalinen tila. Se tarkoittaa yksilön vallitsevaa tunnetilaa ja fysiologista olotilaa. Bandura (1994, 3; 1997, 107) kirjoittaa, että ihmisillä on tapana tulkita oman kehon reaktioita ja tunnetiloja suoriutumisen linssien läpi: jännitys voidaan nähdä esimerkiksi omaa suoriutumista heikentävänä tekijänä tai merkkinä omasta vajavuudesta. Nimenomaan emotionaalille tai fyysiselle tilalle annettulla merkityksellä on väliä pystyvyyden kannalta (Bandura 1997, 108). Fyysis-emotionaalinen tila voi siis aiheuttaa yksilölle eri tulkinnan pystyvyydestä, kuin miltä se ulkopuolisille vaikuttaa. Esimerkiksi sivusta katsojalle suoritus voi vaikuttaa hyvältä, mutta kokemus voi olla toimijalle eri vaikkapa epävarmuuden kokemuksen vuoksi.

Kun minäpystyvyys alkaa rakentua, alkaa se esiintyä sisäisissä prosesseissamme, kuten kognitioissa, motivaatiossa ja valikoivuudessa. Minäpystyvyyden kognitiivinen ulottuvuus näkyy siinä miten tehtäväorientoituneita, sitoutuneita ja korkealle tähtääviä olemme. Mahdollisten onnistumisten ja epäonnistumisten kuvittelu ja arviointi on esimerkiksi kognitiivista minäpystyvyyden ilmenemistä. (Bandura 1994, 4-7) Tällainen arvelu säätelee myös motivaatiota.

Motivaatioon sidotut prosessit näkyvät siinä, miten asetamme tavoitteita ja odotuksia perustuen ajatuksemme omaa osaamistamme kohtaan. Motivaation paljastaa myös sisukkuus ja ajatteleeko epäonnistumisen johtuvan vaivan puutteesta vai huonosta osaamisesta.

Minäpystyvyys näkyy tavassamme suhteuttaa stressitekijöitä ja uhkia suorituksessamme, eli se aiheuttaa valikoivuutta. Välttelemme tilanteita, joiden arvioimme ylittävän selviytymiskeinomme. (Bandura 1994, 4-7) Tällaisia ajatuksia kuvataan termillä minäpystyvyysuskomukset. Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat motivaatioon, koska ne muokkaavat yksilön pyrkimyksiä ja odotuksia lopputulemasta. Se, miten yksilö pystyy vakuuttamaan itsensä osaamisestaan, vaikuttaa siihen mitä taitoja valitsemalla ja hyödyntämällä hän pyrkii ratkaisemaan kohdatun ongelman. Jos uskomus omasta pystyvyydestä on heikko, riittää se peittoamaan erinomaisetkin taidot. (Bandura 1997, 35-37) Näin uskomukset voivat vääristää pystyvyyden todellista toteutumista fyysis-emotionaalisen tilan tavoin.

Minäpystyvyys on täten joukko kognitiivisia, sosiaalisia, emotionaalisia ja käytöksellisiä taitoja, joita yksilö hyödyntää parhaillaan joustavasti ja lomittain. Tehokas ja onnistunut toiminta vaatii siis paljon enemmän kuin tiedon siitä mitä tehdä ja motivaation toimia. (Bandura 1977, 36-37) Minäpystyvyyden ilmeneminen on kaikkien näiden tekijöiden välillä erittäin tilannekohtaista. Opettajia tutkittaessa onkin todettu, että heidän ajatuksensa minäpystyvyydestä ovat tilanteeseen sidottuja (Ashton & Webb 1986, 138).

3.2.2 Opettajan minäpystyvyyden erityispiirteet

Minäpystyvyyden on todettu olevan yksi niistä muuttujista, jotka vaikuttavat opettajan tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen (Gibson & Dembo 1984, 569). Hyvänlaatuinen minäpystyvyys voi siis tukea työntekoa ja jopa imagoa. Opettajien minäpystyvyyden on todettu kasvavan viiden ensimmäisen työvuoden aikana (George, Richardson & Watt 2018). Klassenin ja Chiun (2010, 747) tutkimus tuki väitettä, että opettajien minäpystyvyys kasvaa jopa kahteenkymmeneenkolmeen työvuoteen asti.

Tutkimuksissa on havaittu, että jos luokanopettajaopiskelija kokee käytännönläheisiä, oikean opetusmaailman esimerkkejä ja pystyy luomaan yhteyden teorian ja käytännön välille, nousee heidän minäpystyvyytensä luokan hallintaa ja oppilaiden osallistamista kohtaan. Luokan ongelmakäytös taas laskee samaista kokemusta. (Juuti, Christophersen, Elstad, Solhaug & Turmo 2018, 433) Esimerkiksi Holzberger, Philipp ja Kunter (2013) ovat

tutkineet opettajien minäpystyvyyden laadun pysyvyyttä, ja totesivat, että opettajat muokauttavat minäpystyvyyksensä opetusprosessien lopputulemien mukaisiksi.

Minäpystyvyyden on siis todettu näkyvän opettajan työn toteutuksessa. Esimerkiksi opettajat, joilla on korkeammat minäpystyvyyssuskomukset itsestään, hallitsevat luokan, aktiivisesti tiedollisia toimintoja ja tukevat oppilaitaan paremmin niin itsensä, kuin oppilaidensa mielestä (Holzberger ym. 2013). Korkean ja matalan minäpystyvyyden omaavien opettajien välillä on havaittu erilaista toimintaa luokassa. Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat käyttivät enemmän aikaa koko luokan ohjaukseen, valmisteluun ja paperitöihin kuin matalan minäpystyvyyden omaavat. (Gibson & Dembo 1984, 577) On myös havaittu, että ne opettajat, joiden minäpystyvyys näyttäytyi korkeampana, nähtiin oppilaiden toimesta pätevämpinä ja kunnioitetumpina. Tämän arveltiin johtuvan opettajien näkyvästä itseluottamuksesta, tai koska pystyvyyssuskomusten nähtiin olevan osittain oppilasaineksesta peräisin. (Miller, Ramirez & Murdock. 2017) Tämän valossa ei ole siis yllättävää, että minäpystyvyys yhdistetään helposti itseluottamukseen.

Opettajat kokevat vastuuta oppilaiden ja opiskelijoiden onnistumisesta (Aho 1986, 146; Ashton & Webb 1986, 121). Edelleen on kuitenkin kiistanalaista, miten minäpystyvyys vaikuttaa oppilaisiin. Opettajat uskovat tutkimuksen mukaan oman yritteliäisyytensä vaikuttavuuteen, mutta tunnistavat myös ulkoisten tekijöiden, kuten oppilaan kotitaustan, vaikuttavan oppimistuloksiin (Gibson & Dembo 1984, 573-574). On kiistanalaista, vaikuttaako opettajien minäpystyvyys oppilaiden oppimistuloksiin. Ashtonin ja Webbin (1986) tutkimuksen mukaan vaikuttaa, Mahlerin, Großschedlin ja Harmsin (2018) ei.

Minäpystyvyys luokan hallinnassa ja ohjeistuksessa lisää tutkimusten mukaan työn tyydyttävyyttä opetustyössä. Opetustyön stressin on todettu vaikuttavan negatiivisesti opettajien työn tyydyttävyyden kokemukseen ja minäpystyvyyteen. (Klassen & Chiu 2010, 747-748) Minäpystyvyys voi siis kohottaa kokemuksia joistain työn osa-alueista, tai laskea niiden vaikutuksesta.

Koulun organisointi, johtaminen ja eetos rakentavat ja ylläpitävät opettajan minäpystyvyyttä. Opettajista muodostetut opetusryhmät, mentorointi, eri ikäiset opettajat samassa ryhmässä ja yhteiset, selkeät tavoitteet paransivat minäpystyvyyttä. (Ashton & Webb 1986, 120) Tällaiset työmuodot olisivat eduksi myös koulun seksuaalikasvatuslinjan suunnittelussa ja toteutuksessa. Vaikuttavin merkitys opettajan minäpystyvyyteen oli

Tschannen-Moranin ja McMasterin (2009) tutkimuksen mukaan sellaisten kokemusten kautta, jossa tukena oli valmentavalla tyylillä toimiva ja erityisesti sanallista vahvistusta antava osapuoli. Seksuaalikasvattajaksi kasvussa tämä voisi toteutua esimerkiksi opetusharjoittelussa ohjaavan opettajan avulla.

Aiemmissä luvuissa on käsitelty opetusharjoittelua käytännön harjoittelun ja minäpystyvyyden kautta, mutta kasvun kannalta tärkeä osa-alue on itsereflektoinnin harjoittelu. Opetusharjoittelun reflektoinnin päämääränä on ymmärtää toimintaa ja luoda uusia toimintamalleja (Krokmors 1997, 38). Opettajaksi kasvussa turvalliseksi koetulla ohjaussuhteella on suuri merkitys, sillä näin opettajaopiskelija saa vapautettua energiaansa oppimiseen ja kehittymiseen hänen itsensä pönkittämisen sijaan. (Ojanen 1993, 102-103). Opettajaopiskelija tarvitsee ohjaajaa opettajantyön dynaamisten ja kompleksisten tilanteiden jäsentelyyn (Blomberg 2009, 117). Kasvussa sosiaalisuudella ja vuorovaikutuksella on siis merkittävä rooli, kuten minäpystyvyydenkin muodostumisessa.

Opetusharjoittelussa opiskelija on erityisen herkistynyt palautteelle, koska se on yhteydessä persoonallisuuden, ammatti-identiteetin ja minäkuvan muodostumiseen (Turunen ym. 2009, 183). Identiteetti ei ole pysyvä ominaisuus, vaan jatkuvasti luotava ja ylläpidettävä prosessi, joka vaatii yksilöltä reflektointiprosesseja (Niemi & Tirri 1996, 158). Tämä pätee myös ammatti-identiteettiin ja sen kehitykseen. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajakoulutuksessa painotetaan usein taitoja persoonallisuuden ja ammatillisen kehittymisen sijaan (Ojanen 1993, 104-105).

Vaikka opettajan ammatillinen kehitys vaatii jatkuvuutta, ei kehitys ole itseisarvo vaan sen tulee aina tähdätä johonkin (Niemi 1995, 25). Niemi (1995, 25) esittää hyvän kysymyksen siitä, että haluaako opettaja edes aina muuttua? Opettajan ammatillista kasvua korostetaan usein yksilön näkökulmasta, mutta sosiaalisella ulottuvuudella todetaan jälleen olevan merkittävä vaikutus (Komulainen 2010, 61). Vaikka jatkuva kehitys on ihailtavaa, on se käytännössä myös kuluttavaa. Banduran (1997, 34-35) mukaan yksilön opettellessa uutta taitoa, hän tarvitsee erityisesti tietoa ja kognitiivista opastusta. Kun taito kehittyy, se alkaa rutinoitumaan ja kognitiivisen kontrollin tarve laskee. Kun opittu taito ei enää riitä ratkaisemaan seuraavaa haluttua haastetta, sykli alkaa uudestaan, kunnes uusi toimintatapa rutinoituu. (Bandura 1997, 34-35) Yksilön kehitys voi siis perustua siihen, kuinka usein hän valitsee kuormittaa itseään kognitiivisesti. Ihmisen käyttäytyminen

vaikuttaa suuresti toiminnan lopputulokseen, myös kasvun kohdalla. Ihmisen ei nähdä minäpystyvyysteorian valossa toimivan pelkästään ulkoisten palkintojen ja rangaistuksien mukaan, vaan itsemääritellyllä tehtäväsuuntautumisella nähdään olevan suuri vaikutus (Bandura 1997, 22).

Seksuaalikasvattajaksi kasvu minäpystyvyyden kautta määritellään tässä tutkimuksessa prosessina tietystä ajassa, tässä tapauksessa luokanopettajaopintojen aikana. Prosessina taas pidetään uusien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimista, tai vastaavasti aiemmin omaksuttujen sellaisten vahvistumista. Ihmisellä nähdään olevan luontainen kehittymisen tarve, koska uusi kokemus herättää ajatuksen siitä, ettei aiheesta ole tarpeeksi tietoa, ja täten aiheuttaa niin sanotun täydentämisen tarpeen (Rauhala 2005, 86). Maailmankuvaan ei haluta jättää aukkoja, vaan sisäiset merkitysrakenteet järjestäytyvät uudestaan. (Rauhala 2005, 86) Vaikka yksilöt kokisivat näennäisesti saman tilanteet, voivat kokemus, siitä syntyneet käsitykset ja niille annetut merkitykset poiketa toisistaan suuresti. Saman tilanteen tarkastelu myöhemmällä iällä voi näyttäytyä myös eriltä kuin se oli kokemushetkellä, ja saada jopa uusia merkityksiä.

3.3 Kokemuksen muodostuminen

Oleellista tämän tutkimuksen kannalta on, että yksilö on altistunut kasvun mahdollisille kokemuksille ja reflektoinut niitä tietoisesti. Täten kokemus on sekä keskeinen käsite, että tutkittava kohde. Käsitteistä juuri kokemuksen nähdään olevan ikään kuin saateenvarjokäsitem tai linssi, joiden läpi muita pääkäsitteitä tarkastellaan: mikä on tutkimushenkilön kokemus seksuaalikasvattajuudesta, minäpystyvyydestä tai kasvusta? Kokemuksen käsite on vakiintumaton eri alojen välillä (Toikkanen & Virtanen 2018, 9), kuten on tutkimuksen toinenkin pääkäsite seksuaalikasvatus. Yksi määritelmä kokemukselle on kokonaisvaltainen reaktio tapahtumaan tai tilanteeseen (Boud, Keogh & Walker 1985, 18).

Kokemus on yhtä aikaa yksilöllinen ja yleisesti tunnistettava, jopa ihmisiä yhteen tuova ilmiö (Toikkanen & Virtanen 2018, 9). Kokemukset voivat muistuttaa toisiaan, jos niiden

kokijat tulevat samoista taustoista (Tökkäri 2018, 66). Kokemuksen nähdään olevan liikkeelle paneva voima, josta syntyy käsityksiä ja sitä kautta merkityksiä. Vaikka kokemusta käsitellään myöhemmin lisää myös tutkimuskohteena, on tämän luvun tarkoituksena luoda kokemukselle teoreettinen määritelmä ja lähtökohdat sen tarkastelulle.

Ihmisen kokemuksellisessa kokonaisuudessa on eri olemuspuolia: tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen. Tajunnallisuuden kokemussisältöjä ovat tieto, tunne, usko, intuitio ja tahto. ”*Kaikki ne voivat olla tietoisuusasteeltaan, selkeydeltään ja kielelliseltä ilmaistavuudeltaan eritasoisia*”. (Rauhala 2005, 29) Tajunnassa annamme asioille merkityksiä, jotka muodostavat verkostoja ja subjektiivisen maailmankuvan (Rauhala 2005, 30). Rauhala (2005, 30) nimittää konstituutiota merkityksen kehkeytymiseksi, eli prosessiksi, jossa uutta tulkitaan osaksi omaa maailmankuvaa. Jos tämä prosessi tapahtuu realistisesti, ihminen saavuttaa korkeamman vastaanotto- ja tulkintakyvyn (Rauhala 2005, 31). Yksi tärkeimpiä tällaisten merkitysten ominaisuuksista on intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus. Lähes kaikki tietoiset henkiset merkitykset ovat luonteeltaan tällaisia (Rauhala 2005, 33).

Olemuspuolena kehollisuus viittaa orgaaniseen olemukseen. Kehon merkitys on kuitenkin usein länsimaissa väheksytty, koska se nähdään perinteisesti mielen vastakohtana, suorituksen välineenä ja säilöpaikkana. (Rauhala 2005, 35-36) Banduran (1994; 1997) minäpystyvyysteorian fyysis-emotionaalinen ulottuvuus kytketään tässä teoriassa keholliseen olemuspuoleen. Olemuspuolena situationaalisuus tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta ja suhdetta fyysiseen ja ei-aineelliseen ympäristöön ja elämäntilanteeseen. (Rauhala 2005, 39-41) Kun annamme merkityksen situaatiossa, se vaikuttaa vasta kun se saavuttaa tajuntamme, jota taas voidaan ajatella säilöttävän kehossa (Rauhala 2005, 41). Näin kehollisuus ja situationaalisuus ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa.

Kokemusta seuraa prosessointivaihe, jota parhaimmillaan seuraa reflektio (Boud ym. 1985, 18-19). Ihmisen suhde ympäröivään maailmaan on kaksisuuntainen, molemmat vaikuttavat toisiinsa (Rauhala 2005, 83). Kaikki suodattuu kuitenkin ihmisen yksilöllisen tulkinnan kautta (Rauhala 2005, 85). Aiemmat kokemukset vaikuttavat uuden kokemuksen syntyyn ja tulkintaan (Boud ym. 1985, 21; Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 27). Esimerkiksi aiemmin koetut tunnereaktiot voivat herätä uuden tilanteen muistuttaessa jotain

jo koettua tilannetta (Boud ym. 1985, 22). Resurssit vaikuttavat myös kokemuksen muo-
dostumiseen (Ojala ym. 2009, 27).

4 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta ja metodologia

4.1 Tieteenfilosofinen tausta

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsityksistä, merkityksistä ja kokemuksista. Tarkoituksenmukaisimmaksi suuntaukseksi valikoitui fenomenografia, erityisesti tutkijaposition ja tutkimuskohteen sopiessa yhteen tutkimuksen tarkoitukseen. Fenomenografia ei kuitenkaan ole varsinaisesti tieteenfilosofinen suuntaus, vaan tutkimuksellinen ote. Tämän vuoksi tieteenfilosofiset lähtökohdat tuli johtaa muista suuntauksista.

Tutkimustavaltaan ja nimeltään fenomenografiaa muistuttaa fenomenologia. Fenomenologiassa tarkastellaan tietoisuutta ja aistimuksia (Smith, 2018). Fokuksena ovat kokemusten ja aistimusten merkitykset, erityisesti ensikäden sellaiset. Tutkijan asema on avoin ja hypoteesiton. (<https://koppa.jyu.fi-B>) Erityisesti tutkijaposition piirteet ovat tässä tutkimuksessa samanlaiset. Fenomenologiassa pyritään eriävien tulkintojen ja ilmenemistapojen riisumiseen tarkastelukohteesta, jotta jäljelle jäisi vain objektin kiistattomin ydinolemus (Backman & Himanka 2014, 3-4). Fenomenografiassa tutkitaan kuitenkin tätä koko kokemusten ja merkitysten vaihtelukirjoa. Tutkimuksessa ei pyritä objektiiviseen yleistyksen seksuaalikasvattajaksi kasvun luonteesta.

Tutkimuksen tietokäsitys taas on konstruktivistinen. Konstruktivismissa uskotaan, että tutkijat ja tutkimushenkilöt rakentavat tietoa ja totuutta. Niitä ei suuntauksen mukaan ole maailmassa muuttumattomina tai valmiina. Tietoa ja totuutta *konstruoidaan*, eli rakennetaan. (koppa.jyu.fi-A) Konstruktivismilla nähdään olevan viisi pääpiirrettä: aktiivinen toimijuus, järjestys, itseys, sosiaalis-symbolinen yhteys (eli ihminen ei voi olla olemassa ilman liittymistä sosiaalisuuteen ja symboliikkaan) ja elämänkaarikehitys (Mahoney 2004, 360-363). Tämä viisijako näkyy myös tässä tutkimuksessa. Aktiivinen toimijuus ilmenee tutkimushenkilöiden kasvussa ja siihen johtavassa toiminnassa. Järjestystä voi havaita tutkittavien kasvutarinoiden ajallisuuden tai merkityksellisyyden mukaan. Itseys

näkyä tutkimuksen kiinnostuksena yksilölliseen kokemukseen ja käsitykseen. Sosiaalisymbolinen yhteys tulee esiin kasvun sosiaalisessa puolessa, esimerkiksi kuvailuna tuen saannista vertaisilta ja opettajilta. Elämänkaarikehitys taas liittyy siihen, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppimisesta sekä menneisyydessä, että tulevaisuudessa.

Yhteistä fenomenologialle ja konstruktivismille on laadullinen tutkimussuuntaus ja kulttuurin merkityksen korostaminen tiedon rakentumisessa (koppa.jyu.fi-B). Fenomenologian ja konstruktivismin suuntauksia voidaan pitää hieman eri suuntiin tähtäävinä, muttei toisiaan poissulkevinä, koska konstruktivismi tutkii, miten rakennamme maailmaa ja fenomenologiaa kiinnostaa miten olemme maailmassa tai miten havainnoimme sitä (Ronkainen 1999, 80-81). Molemmat näkökannat yhdistyvät tässä fenomenografisessa tutkimuksessa. Konstruktivismin vaikutus näkyy erityisesti tiedon rakentumisen tavassa ja fenomenologian piirteet tutkimukseen osallistuvien vastausten kuvatessa heidän reflektioitaan. Koska opettajan ammatillisessa kehityksessä korostuvat konstruktivistinen luonne, reflektio, yksilölliset kokemukset ja tavoitteellisuus (Komulainen 2010, 49), sopivat nämä suuntaukset myös tämän vuoksi tutkimukseen.

Subjektiiivisuus ja kiinnostus sitä kohtaan saa tyypillisesti kritiikkiä siitä, että yksilöllisten kokemusten sijoittaminen tieteeseen tuntuu selkeää mitattavuutta korostavista tieteesuunnista vaikealta (Varto 1992, 27-28). Tämä aiheuttaa kysymyksiä siitä, mikä on rationaalista ja riittävän objektiivista ollakseen tieteellistä (Varto 1992, 115). Tässä tutkimuksessa tähän kritiikkiin vastataan ajatustavalla, jossa parasta tietoa saadaan kysymällä asiasta henkilöiltä itseltään. Täten erilaiset kokemukset ovat relevantti tiedonlähde ja tutkimuskohde.

4.2 Fenomenografia

Fenomenografiassa tutkitaan kokemuksia ja käsityksiä samasta ilmiöstä. Tarkoituksena on tuoda ilmi eroja, vaihtelua ja konteksti, joissa ne syntyvät. (Cousin 2009, 183) Fenomenografialle tyypillisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, vielä tarkemmin sanottuna syvä haastattelu puolistrukturoiduilla kysymyksillä (Cousin 2009, 190-192). Jos

kyseessä on kyselylomake, tulisi sen olla mahdollisimman avoin (Cousin 2009, 197). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään jälkimmäistä vaihtoehtoa.

Fenomenografiassa kuten fenomenologiassakaan tutkijalla ei ole hypoteesia, mutta ennako-oletukset tutkittavasta aiheesta kirjataan eettisyyden vuoksi nähtäville. Näin saadaan kuva siitä, että mistä taustoista käsin tutkija tulkitsee aineistoaan. (Cousin 2009, 189) Ihmistieteissä kun ei voi ihmisenä täysin etäännyä tutkimuskohteesta (Varto 1992, 115) Hyvänä käytäntönä olisi myös pyytää toista tutkijaa tarkistamaan taustaoletukset (Cousin 2009, 196). Tutkijan nähdään itsensäkin tuottavan tietoa, joten fenomenografiassa on tärkeää erottaa, mikä tutkimustulos on aineistosta peräisin ja mikä on tutkijan tulkintaa.

Fenomenografiassa ei uskota Rauhalan (2005) teorian mukaisesti, että tutkittavan kokemuksia voisi tulkita täysin ilman tutkijan kokemusta. Tämä on myös yksi fenomenografiaan kohdistuvista kritiikeistä. Tässä tutkimuksessa asia ratkaistiin niin, että tutkimuksen ohjaaja arvioi tutkijan ennakkokäsitykset etukäteen, ja tulosluvussa tutkijan ja tutkittavan tuottama tieto merkittiin selkeästi erilleen.

Fenomenografiassa pohditaan tutkittavan taustoja. Koska huomio on kokemuksissa, ei tutkittavan kategorisointia yleensä pidetä relevanttina. (Cousin 2009, 191) Kokemusten konteksti on kuitenkin oleellinen tekijä tutkimuksen kannalta, joten jää tutkijan päätettäväksi mistä taustoista ollaan tutkimuksen kannalta kiinnostuneita. Tyypillistä on kuitenkin käsitellä jokaisen tutkittavan henkilön tuottamaa vastausta omana yksilöllisenä ja kokonaisena tekstinään (Cousin 2009, 194). Tässä tutkimuksessa taustoja kartoitettiin kysymällä opintojen vaiheesta ja omasta kiinnostuksesta aihetta kohtaan. Tutkimuksen rajaus vaikutti tutkimushenkilöiden taustoihin sen verran, että he olivat kaikki saman yliopiston opiskelijoita.

Koska ihmisen antamat merkitykset voivat olla suhteiltaan moninaisia, kuten toisiaan täydentäviä tai ristiriitaisia, voi niitä tutkia vain tajunnan omilla merkitystasoilla (Rauhala 2005, 34). ”*Merkityksen syntyä, erikoislaatua ja tehtävää voidaan tehdä ymmärrettäväksi analysoimalla yhden merkityksen syntyä tilanteissa ja sen sijoittumista persoonan maailmankuvaan.*” (Rauhala 2005, 112) Nämä viittaavat myös fenomenografiassa tärkeään käsitteeseen ja tarkastelukohtaan eli kontekstuaalisuuteen. Konteksti liittyy tiiviisti situationaalisuuteen (Rauhala 2005, 109). Muun muassa ammattilaisen ymmärrys (tässä:

tulevan luokanopettajan ja seksuaalikasvattajan) nähdään tilanteisiin sitoutuneena ja kokemuksiin perustuvana (Ojanen 1993, 108-109).

Ronkainen (1999, 33) muistuttaa kontekstuaalisuuden avaavan jatkokysymyksiä siitä, mitkä diskurssit tarkasteltavasta aiheesta ovat mahdollisia, pakollisia tai ovatko kaikki niistä edes kaikille avoimia. Tämä tarkoittaa huomion kohdistamista siihen, että jokainen kokemus ja merkitys syntyy tietyssä tilanteessa, ajassa ja paikassa. Jotta kaikille tutkittavien diskursseille olisi tilaa, tulisi aineistonkeruu järjestää mahdollisimman avoimeksi ja tutkittavien henkilöiden tuottamaa tietoa kunnioittavaksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 34) kirjoittavat ihmisten tutkimisen perusteista näin: ”- *Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys, eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luoteeltaan.*” Tämä ote kannusti tutkimusprosessin ja sen lähtökohtien erityiseen pohdintaan. Fenomenografian mukaan kenelläkään ei ole välitöntä tietoa maailmasta (Cousin 2009, 184). Se tarkoittaa, ettei kenelläkään ole ensi käden tietoa, vaan kaikki kokemamme suodattuu aiempien kokemustemme pohjalta. Rauhalan (2005, 85) mukaan se aiheuttaa sen, ettei ketään muuta voi koskaan tavoittaa täysin. Fenomenografian kytkeytyessä konstruktivismiin ja fenomenologiaan saamme kysymyksen siitä, että olemmeko itse maailmamme rakentajia vai rakentamia (Henriques, Hollway, Urwin, Venn & Walkerdine 1984, 96). Yksiselitteistä vastausta siitä kumpi on oikea tapa ajatella ei ole. Tulokintaan vaikuttavat muun muassa asenteet, mielentila ja kieli. Tämä tietokäsitys näkyy tässä tutkimuksessa taustojen kartoittamisena, kontekstuaalisuuden huomiointina ja selkeänä merkintänä siitä kenen muodostamasta tiedosta tai tulkinnasta on kyse.

Fenomenografia on tässä tutkimuksessa relevantti suuntaus, koska se antaa yksilöllisille kokemuksille, käsitteille ja merkityksille halutun arvon. Konstruktivistinen tieteenfilosofin tausta antaa tutkittavalle ja tutkijalle vallan tiedon muodostuksessa. Tällainen ”*aktiivinen rakentaja*”-rooli sopii yhteen tutkimuksessa hyödynnetyn minäpystyvyysteorian kanssa. Gordon (2005, 119) käyttää termiä toimijuuden tunto viittaamaan kokemusta itsestä subjektina, päättäjänä ja toteuttajana. Vaikkei se ole tämän tutkimuksen kannalta terminä tärkeässä roolissa, kuvaa se oivallisesti tutkimuksen näkökantaa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin toimijana ja kokijana. Nämä kuvaukset valottavat

onnistuneesti tutkimuksen (ja tutkijan) ihmiskäsitystä. Tässä tutkimuksessa ihmisen nähdään operoivan maailmasta, joka on hänen itsensä rakentama edellisten kokemusten, arvojen, asenteiden ja tunnetilojen pohjalta. Täten jokaisen näkemys maailmasta on tutkimukseni mukaan uniikki, ja siten tutkimisen arvoinen.

5 Tutkimuksen toteutus ja analyysi

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksella on yksi pääkysymys ja kaksi tarkentavaa kysymystä:

1. Millaista kasvua seksuaalikasvattajina luokanopettajaopiskelijoissa tapahtuu opintojen aikana?
 - 1.1 Miten luokanopettajaopiskelijat kuvailevat seksuaalikasvattajuuttaan ja siihen johtaneita tekijöitä?
 - 1.2 Miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys seksuaalikasvattajana ilmenee?

Vaikka tutkimuksessa ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita luokanopettajaopintojen vaikutuksesta ja opinnoissa kulkee myös ajallinen rajaus, hyväksytään vastauksissa muodollisen koulutuksen lisäksi informaaliin tilanteiden vaikutus. Jos vastauksessa tällainen tilanne on kuvailtu merkittävänä, on sen merkitys tunnustettava. Lisäksi kasvu on jatkuvaa ja lomittaista, eikä yhdellä osa-alueella tapahtuvaa kasvua voi irrottaa täysin muusta elämästä.

5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella (liite 2), joka luotiin Google Forms-ohjelmalla. Kysymyslomake valikoitui sopivimmaksi aineistonhankintatavaksi, koska se mahdollisti vastaajille omin sanoin kerronnan ja ilmaisun muokkaamisen itselle mieluisimpaan muotoon. Kysymyslomake antaa aikaa miettiä vastausta rauhassa, mikä on vastaajille

edullista, jos kysymys on ajatuksia herättävä tai jos aihetta ei ole tullut pohtineeksi aiemmin. Sosiaalisessa tilanteessa, kuten haastattelussa, vastaaja voisi kokea painetta vastata nopeasti ja kattavasti, mikä voisi häiritä vastaamista. Kysymyslomake oli erinomainen valinta myös yksityisyyden takaamiseksi.

Kyselylomaketta levitettiin tutkijan omien luokanopettajaopiskelijakontaktien ja Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön viikkokirjeen ja Facebook-ryhmän kautta. Ainejärjestön puheenjohtaja antoi luvan lomakkeen levittämiseen ja julkaisi sen edellä mainituilla kanavilla. Lomaketta levitettiin useamman kanavan kautta, koska sopivien tutkimushenkilöiden löytäminen oli aluksi hidasta. Koska vastaajat olivat täysi-ikäisiä ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, toimi kyselylomakkeeseen vastaaminen itsessään tutkimusluvan antamisena.

Tällaisessa tutkimuksessa riittävänä aineiston määränä pidetään sitä, kun aineisto lakkaa tuottamasta uusia kuvauskategorioita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Tämän periaatteen vuoksi tarvittavaa vastausmäärää ei määritelty ennalta. Aineistoa kertyi kahdeksan henkilön tuottamana, ja jokainen henkilö tuotti jokaiseen kysymykseen vastauksen. Yksi vastaus hylättiin, koska se oli kopio jo saapuneesta vastauksesta, mikä tulkittiin tarkoituksettomana lomakkeen uudelleenlähetyksenä. Vastausten pituus vaihteli henkilöittäin. Osa halusi vastata kysymyksiin tiiviisti, osa hyödynsi mahdollisuuden pohtia kysymyksiä laajemmin. Itselle luontevaan tekstin määrään ja tuottamistapaan kannustettiin lomakkeen ohjeistuksessa.

Subjekti terminä viittaa vallan antamiseen tekijälle (Ronkainen 1999, 28). Tässä tutkimuksessa valta ja tiedonhaltijan rooli annettiin Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoille. Heidät nähtiin oman kasvunsa ja minäpystyvyytensä arvioinnin asiantuntijoina. Tutkimus rajattiin Lapin yliopiston opiskelijoihin, sillä on luontevaa hankkia tietoa ihmisiltä, joilla on formaalin koulutuksen sisällöiltä samat lähtökohdat. Vastavalmistuneet opettajat rajattiin ulkopuolelle, koska tutkimuksessa haluttiin keskittyä henkilöihin, joilla on mahdollisuus vaikuttaa oman seksuaalikasvattajuutensa ja minäpystyvyytensä kehittymiseen vielä opiskeluaikana.

Jotta opintojen aikaista kehitystä pystyttiin arvioimaan, ohjeistettiin tutkimukseen osallistumaan sellaisia henkilöitä, jotka sijoittuvat opintojensa vaiheessa puolivälin ja loppuvaiheen välille. Näin henkilöillä nähtiin olevan tarpeeksi kokemuspohjaa ja vertailupintaa

reflektoidakseen kasvuaan seksuaalikasvattajana. Tämän vuoksi tutkimuksen taustakysymyksenä kysyttiin opintojen vaihetta. Kysymystä ei esitetty vuosikurssiin tukeutuen, koska sen ei nähty ilmaisevan opintojen vaihetta todenmukaisesti, koska opintoja on mahdollista suorittaa omantahtisesti.

Eettisessä tiedonkeruussa on huomioitava anonymiteetti. Itse tutkijana en tavannut tutkimukseen osallistujia, vaan he vastasivat minulle sähköisen lomakkeen kautta. Tämä vähensi vastaajien tunnistettavuutta entisestään. Tutkijana olin vastuussa niiden tunnistettavien tekijöiden häivyttämisestä, jotka mahdollisesti ilmenivät vastauksista. Häivyttäminen täytyi kuitenkin tehdä vastaajan tuottamaa tietoa kunnioittaen niin, ettei mitään oleellista tietoa karsittu samalla pois ja että vastauksen sisältö ei muuttunut.

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen kannalta hyvää tietoa on eettisyyden lisäksi mahdollisimman puhtaasti omaa kokemusta ja käsitystä ilmaiseva tieto, eli ei esimerkiksi muiden mielipiteen kautta muodostettu vastaus. Tutkimukseen osallistujia pyydettiin vastaamaan kyselyyn yksin. Vastaajan ja tutkijan tuottama tieto ilmaistiin huolellisesti erillisinä. Lisäksi hyvänä tietona pidettiin tutkimuskysymyksiin ja lomakkeen kysymyksiin vastaavaa tietoa, eli onnistuneen ja selkeän kysymyksenasettelun tulosta.

5.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin Lapin yliopiston kotikaupungissa Rovaniemellä vuonna 2020. Tutkimuksen kulkua ohjasivat eettisen tieteenteon periaatteet ja luvussa 4 *Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta ja metodologia* esitellyt fenomenografinen ote ja tietokäsitys. Tutkimuksen päätarkoitus oli siis ensisijaisesti kuvailla seksuaalikasvattajaksi kasvun ilmiötä. Kokemusten, merkitysten ja käsitysten ollessa oleellinen osa tutkimusta, jokaisen tutkimuskysymyksen tuli huomioida ne.

Tutkimuksen pääkäsitteet operationalisoitiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta (taulukko 1). Koska tutkimuskysymyksissä oltiin kiinnostuneita siitä, miten minäpystyvyys

ja kasvu rakentuvat, keskityttiin kysymyksissä kartoittamaan opiskelijan saaneita minäpystyvyyden kartuttamisen ja kasvun mahdollisuuksia. Tutkimuskysymykset ja operationalisoinnit määrittivät siis kysymysten aiheet. Koska lomake haluttiin pitää kompaktina, yhdistettiin osa operationalisoinneista keskenään yhteensopivuuden mukaan. Kun kaikki operationalisoinnit oli katettu tiiviissä ja vastaajalle ymmärrettävässä muodossa, pidettiin lomakkeen aiheisältöä ja jaottelua onnistuneena.

Taulukko 1: Pääkäsitteiden operationalisointi

KOKEMUS	SEKSUAALI-KASVATTAJUUS	KASVU	MINÄPYSTYVYYS
Tajunnallisuus Kehollisuus Situationaalisuus ”Kokemus synnyttää käsityksen, ja sille annetaan merkitys”	Oppiaineksen hallinta Kasvatustilanteiden järjestäminen Roolinotto Nykytilanteen ja tulevaisuuden näkymien arviointi	Kehitys-prosessi ajassa Uuden oppiminen Vahvistaminen Kokemuksien kartuttaminen Reflektiokyky	Luottamus suoriutumiseen Toimintakeskeisyys Onnistumiskokemukset Välilliset kokemukset Sanallinen vahvistus Fyysis-emotionaalinen tila Tunteet, ajatukset, motivaatio ja käytös

Koska tutkimushenkilöiden haluttiin tutkimuskysymysten valossa myös kuvailevan seksuaalikasvattajuuttaan ja minäpystyvyyden ilmenemistä, huomioitiin ne lomakkeen muodostuksessa. Tarkoituksena oli päästä käsiksi vastaajan sisäiseen maailmaan. Mitä enemmän tutkimushenkilö kuvailisi kokemaansa ja niistä heränneitä tunteita ja ajatuksia, sen parempi. Fenomenografisen otteen mukaisesti lomakkeesta tehtiin puolistrukturoitu, ja kysymykset olivat mahdollisimman avoimia. Täten siis johdattelua ja tiukasti rajattuja kysymyksiä vältettiin. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista käyttää kyselypohjaista metodia, jos halutaan saada selville käytöstä ennakoivia asioita (Jyrinki 1977, 68). Kuitenkaan aina vastaaja ei tunnista tai halua kertoa syitä toimintansa takana. (Jyrinki 1977, 69). Tämä käytöstä ennakoiva periaate tukee kyselylomakevalintaa ja tutkimuksen kysymyksenasettelua, sillä tutkimus tuottaa tietoa luokanopettajien nykytilan

lisäksi heidän tulevaisuuden näkymistään. Fenomenografisessa tutkimuksessa on huomioidava sen rajallisuus: tämä tutkimus tuottaa tietoa tietystä ajasta, paikasta ja tilanteesta. Tällä tutkimuksella ei siis tuoteta yleistettävissä olevaa tietoa.

Ennen aineistonkeruuta kyselylomake pilotoitiin kahden tutkimuksen kriteerejä vastaavan henkilön avulla. Palautteen perusteella kysymysjärjestystä muutettiin ja lomakkeen yhteyteen lisättiin vastaajien tueksi seksuaalikasvatuksen tiivistetty määritelmä. Pilottivastaajat kokivat, että ilman määritelmän tukea vastaaja voisi jäädä epävarmaksi siitä, mitä kysymyksillä halutaan tarkalleen tietää. Paranneltu kyselylomake (liite 2) ja tutkimusta koskevat ennako-oletukset (liite 3) lähetettiin arvioitavaksi tutkielman ohjaajalle ennen varsinaista aineistonkeruuta.

Eettinen tieteenteko näkyy tutkimuksessa aiheeseen perehtymisessä, suunnittelussa, toteuttamisessa ja raportoinnissa (koppa.jyu.fi-C). Perehtyneisyys näkyy parhaiten luvuissa 2-4, sillä niissä käsitellään tutkimuksen lähtökohtia ja teoreettista viitekehystä. Niistä käy ilmi, miksi seksuaalikasvatus on laajuudessaan ja monipuolisuudessaan tärkeä aihe, miten seksuaalikasvattajaksi kasvua tutkitaan edellisten tutkimusten ja tämän tutkimustehtävän valossa, ja mihin periaatteisiin ratkaisut nojaavat. Tutkimussuunnitelma on alkujaan tutkijan oma tienviitta, jota kehitetään ohjauksen avulla. Suunnitelmallisuus käy ilmi siitä, miten työ on pohjustettu, miten etenemisestä on päätetty ja miten valinnat perustellaan. Nämä valinnat on aukikirjoitettu erityisesti tähän päälukuun. Tutkimuksen toteutus on koko työn pituinen raportti johdannosta metodologisiin valintoihin ja pohdintaan. Raportointi on tehty rehellisesti myös virheistä ilmoittaen. Pääperiaatteena on, että tutkimus olisi halutessa toistettavissa.

Tutkimuksen laadukkuutta, hyödyllisyyttä ja tutkijan aiheeseen perehtyneisyyttä arvioitiin näiden tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Prosessi auttoi paljastamaan, millaista tietoa tutkijana arvostan, millainen tietokäsitykseni on ja onko tietoni keruulla tai esittämistavalla mahdollisesti piilotettu agenda. Lukijalla on myös täten mahdollista huomata ne tutkijan piilokäsitykset, jotka eivät tule suoraan esiin tai ovat jopa itselle tiedostamattomia.

Tiedon luotettavuutta luodaan fenomenografiassa esittelemällä jokaista väitettä ja tulkin-
taa kohti se ote aineistosta, josta on kyse (Cousin 2009, 190). Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa tyylä, jossa esitellään ensin väite, sitten ote aineistosta johon väite viittaa,

perustellaan tulkinta ja lopuksi yhdistetään se johonkin laajempaan teoriaan tai ilmiöön. Tällaisella erottelulla tutkimuksessa voi osoittaa ymmärtäneensä fenomenografian tavoitteen pyrkiä erottamaan tutkittavan ja tutkijan näkemykset toisistaan. Tulkintaosuus taas vastaa konstruktivismiin tapaa antaa tiedon konstruoijan ja konstituojan roolin myös tutkijalle.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysityyppi on fenomenografisen otteen mukaisesti aineistolähtöinen. Fenomenografinen analyysi etenee tyypillisesti niin, että aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja sen pohjalta luodaan teoreettiset käsitykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92-94). Aineistosta tehdyistä tutkimustehtävän kannalta oleellisista havainnoista muodostetaan kuvauskategorioita. Niitä tulee olla riittävä määrä, ja ne eivät saa olla päällekkäisiä. (Cousin 2009, 185) Riittävien kuvauskategorioiden muodostumiseksi aineistoa analysoitiin sitä mukaan, kun sitä saatiin Eskolan ja Suorannan (1996, 35) saturaation periaatteen mukaisesti.

Fenomenografia on saanut kritiikkiä kuvauskategorioiden hierarkkisuudesta ja binäärisyydestä. Koska havainnot pyritään järjestelemään ja luokittelemaan, pelätään monimutkaisempien löydösten ja harmaasävyjen jäävän helposti pois. (Cousin 2009, 187-188) Tämän ongelman ratkaisu jättää tutkijalle paljon vastuuta. On totta, että lopullisesta tutkimuksesta jää aina jotain pois, kun aineistoa pelkistetään. Jos nämä karsintapäätökset noudattavat tutkimuksen periaatteita ja tarkoitusta, ei karsinnan nähty olevan ongelma, vaan päinvastoin väistämätöntä. Toisinaan fenomenografiassa ollaan huolissaan myös emotionaalisen tason huomioinnista (Cousin 2009, 188). Tässä tutkimuksessa tämä ongelma nähtiin olevan ratkaistavissa, koska kysymyksenasettelu ohjaa tutkimaan myös tutkimushenkilöiden emotionaalista ulottuvuutta.

Aineiston analyysia varten luotiin tarkoituksenmukaiset analyysikysymykset. Pääkysymystä ”*Millaista seksuaalikasvattajiksi kasvua luokanopettajaopiskelijoissa tapahtuu opintojen aikana?*” selvitettäessä aineistolta kysyttiin suoritetuista opinnoista,

oppimismahdollisuuksista ja -kokemuksista ja sosiaalisesta näkökulmasta (taulukko 2). Näiden yläkäsitteiden nähtiin kattavan ja purkavan päätutkimuskysymyksen ja sen operationalisoidut käsitteet. Yläkäsitteet muodostettiin jälkikäteen analyysikysymysten perusteella analyysiprosessin selkeyttämiseksi. Näin aineistoa oli helpompi analysoida osissa.

Taulukko 2: Pääkysymyksen analyysikysymykset

SUORITETUT OPINNOT	OPPIMISMAHDOLLISUUDET	SOSIAALINEN NÄKÖKULMA
Missä vaiheessa vastaajan opinnot ovat?	JA -KOKEMUKSET	Millaista tukea ja palautetta vastaaja on saanut muilta?
Mitä seksuaalikasvatukseen liittyviä kurseja vastaaja on suorittanut tai aikoo suorittaa?	Miten vastaajalla on ollut mahdollista harjoitella seksuaalikasvatuksen pitoa?	Millaisia vuorovai- kutustilanteita sek- suaalikasvatuksen harjoitteluun on liit- tynyt?
Mitkä oppimistilanteet vastaaja yhdistää seksuaalikasvattajana kasvuun?	Mitä oppimiskokemuksia vastaajalla on? Mitä oppimistarpeita vastaajalla on?	Millainen vastaaja näkee olevansa suhteessa muihin?

Tukikysymystä ”Miten luokanopettajaopiskelijat kuvailevat seksuaalikasvattajuuttaan ja siihen johtaneita tekijöitä?” selvitettiin analysoimalla vastaajan kuvaa itsestään seksuaalikasvattajana ja oppimista suhteessa aikaan. Aineistolta kysyttiin muun muassa, mitä kasvun edistäjiä ja haasteita vastaaja kuvailee ja mitä tunteita hänellä herää seksuaalikasvattajuutta tai itseään koskien. Tässä vaiheessa kiinnitettiin siis erityistä huomiota vastaajan omakuvaan ja itsereflektointiin. Aineistosta analysoitiin myös, paljastuiko niistä asenteita tai arvoja, koska ne ovat merkittävä osa seksuaalikasvattajan identiteettiä. Analyysikysymyksillä kysyttiin millaisia menneisyyden, nykyisyyden tai tulevaisuuden kuvia vastaajilla on harjoittelusta ja oppimisesta. Näin saatiin kuva siitä, mitkä tekijät ovat

johtaneet vastaajan seksuaalikasvattajuuden luonteeseen ja kasvuun sellaiseksi, kuin se vastaushetkellä ilmeni.

Bandura (1994; 1997) kirjoittaa, että minäpystyvyys ilmenee tunteissa, ajatuksissa, motivaatiossa ja käytöksessä. Aineisto luokiteltiin näiden ilmenemismuotojen perusteella kuvaamaan minäpystyvyyden esiintymistä, jotta tutkimuksen tukikysymykseen ”*Miten minäpystyvyys seksuaalikasvattajana ilmenee luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa?*” saatiin vastaus. Tämän tukikysymyksen ratkaisemiseksi käytetyt analyysikysymykset on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3: Tarkentavan kysymyksen analyysikysymykset

<p>TUNTEET</p> <p>Mitä tunnesanoja vastaajat käyttävät?</p> <p>Esiintyykö vastauksissa verbi ”tuntua”, missä yhteydessä?</p> <p>Mitä tunteiden esittämistä tai pidättämistä kuvaavia ilmaisuja vastaajat käyttävät?</p>	<p>AJATUKSET</p> <p>Ilmentääkö vastaus tehtävä- vai kilpailuorientaatiota? Keskittyykö vastaaja omaan prosessiinsa vai muihin vertailuun?</p> <p>Onko vastaaja sitoutunut?</p> <p>Mitä tavoitteita vastaajalla on?</p> <p>Arveleeko vastaaja (epä)onnistumisia?</p>
<p>MOTIVAATIO</p> <p>Onko vastaaja kiinnostunut aiheesta vai ei?</p> <p>Mikä on vastaajan syy toimia?</p> <p>Miten aktiivinen vastaaja on?</p>	<p>KÄYTÖS</p> <p>Mihin toimintaan vastaaja on osallistunut?</p> <p>Miten vastaaja on vuorovaikutuksessa muiden kanssa?</p>

Analyysiprosessi alkoi koko aineiston läpiluennalla. Aluksi vastauksia silmäiltiin kokonaiskuvan saamiseksi, minkä jälkeen siirryttiin syvempään lukutyylisiin. Jokaista vastausta käsiteltiin omana tekstinään. Tutkimukseen vastanneille henkilöille annettiin tunnuksella H1-8. Jokainen teksti käytiin läpi analyysikysymysten avulla. Kysymyksiin vastaavat kohdat kirjattiin ylös erilliselle tiedostolle, jotta tarkastelu olisi helpompaa. Näin muodostettiin myös kokonaiskuva vastaajan kokemuksista ja niihin liittyvistä taustoista.

Kun jokaisen vastaajan tekstistä analysoitu yllä mainittu vastausteksti oli valmis, aloitettiin syväluke uudestaan. Teksteistä poimittiin vastauksissa toistuvia kokemuksia, käsityksiä ja ilmauksia. Kun ne oli havaittu, tutkittiin jokaisesta tekstistä, mitkä tekijät tai taustat liittyivät juuri sen vastauksessa mainitun osasen ilmenemiseen. Näin saatiin esiin vastausten vaihtelu. Vaihtelut järjestettiin loogiseen muotoon, esimerkiksi laadun tai määrän mukaan. Tulosluvussa nämä kategoriat ja niiden sisäiset vaihteluvälit on esitelty vastaavien aineiston otteiden kanssa. Otteet on esitetty täysin alkuperäisissä muodoissaan.

Analyysissä huomattiin, että joihinkin vastauksiin sopi myös muissa analyysin vaiheissa käytetty analyysikysymys. Esimerkiksi vastaajat saattoivat kuvailla kiinnostuksensa sijaan enemmän tunteitaan tai arvopohjaansa. Tällöin vastausta analysoitiin myös niitä tekijöitä koskevilla analyysikysymyksillä, jotka olisivat muuten olleet käytössä vastaanalyysin muussa vaiheissa.

6 Tutkimustulokset

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kasvu seksuaalikasvattajana opintojen aikana

Tutkimuksessa analysoitiin yhteensä kahdeksan tekstiä. Vastaajista yksi ilmoitti olevansa kolmannella vuosikurssilla, mikä on opinto-oppaan ohjeistetussa etenemisjärjestyksessä kandidaattitason opintoja. Kaikki muut vastaajat ilmaisivat olevansa maisterivaiheessa joko suoraan, opintopisteiden tai Pro gradu-tutkielman työstämisen kautta. On kuitenkin huomioitava, että pelkkä opiskeluvuosien määrä ei kerro opintojen vaihetta eritahtisten suoritusten vuoksi. Taustakysymys opintojen vaiheesta kuitenkin varmisti, että jokainen vastaaja sopi tutkimuksen kriteereihin.

Vain kolme vastaajaa osasi nimetä kurssin, jolla on harjoitellut seksuaalikasvatusta, tässä tapauksessa *Koulutuksen sukupuolistavat käytännöt* (3 op). Tämä kurssi kuuluu toisen opintovuoden sisältöihin (Autti 2018, 66), eli kaikkien vastaajien oletettiin suorittaneen kurssin heidän opintojensa vaiheeseen nähden. Seksuaalikasvatustilanteita tunnistettiin neljässä vastauksessa. Opiskelijan itse suorittamia harjoittelutilanteita nimettiin neljässä vastauksessa ja yleinen aiheeseen perehtyminen seitsemässä. Seksuaalikasvatuksen esiintyminen opetusharjoittelussa nostettiin esiin neljässä vastauksessa, sijaistamisessa kahdesti, tutkielman teossa kahdesti ja opiskelun ohella työskentelyssä kerran.

Opinnoissa esiintyi vastausten perusteella palautteen saannin puutetta. Yksi vastaaja kertoi saaneensa kerran palautetta sanavalinnoista, toinen kertoi saaneensa kehuja rohkeudesta.

”Lähinnä liittyen tyttö ja poika -termien käyttöön, jota tulisi välttää.”

- H5

-

”Vain kasvatustilanteista olen saanut kehuja, kun uskallan lähteä niihin.”

- H3

Loput vastaajat eivät olleet koskaan saaneet palautetta seksuaalikasvatuksen pidosta. Neljä vastaajaa oli saanut välillisen kokemuksen seksuaalikasvatuksen pidosta. Sosiaalista tilanteita ja kanssakäymistä oli lasten, ohjaavien opettajien, harjoittelukollegojen, vanhempien, sekä vapaa-ajalla käydyn kurssin osallistujien kanssa. Lasten kanssa vuorovaikutusta oli neljällä vastaajalla, ohjaavan opettajan kanssa kahdella, harjoittelukollegan kanssa kahdella, vanhempien kanssa yhdellä ja vapaa-ajan kurssin kautta yhdellä. Kaksi vastaajaa kertoi harjoittelussa tapahtuneista vuorovaikutuksista, joista ei selvinnyt erikseen, kenen kanssa vuorovaikutus oli tapahtunut. Kolme vastaajaa ei kokenut olleensa opintojensa aikana missään vuorovaikutuksessa seksuaalikasvatustilanteita tai niiden harjoittelua koskien.

Kukaan vastaajista ei uskonut, että yliopisto tarjoaisi heille lisää oppimismahdollisuuksia seksuaalikasvatusta koskien ennen valmistumista, vaikka viidellä oli toiveita asiaa kohtaan. Kaksi vastaajaa ajatteli koulutusmahdollisuuksissa vertaisiaan. Ensimmäinen heistä pohti eriyttämistä:

”En usko, että yliopiston puolelta tulee mitään erillistä valmistavaa harjoittelua seksuaalikasvatusta varten, mutten sitä erityisesti itse kaipaakaan. Toisille se voisi olla ehkä hyvä juttu, jos ei ole itsellä valmiuksia hakea tietoa ja oppia siten.”

- H7

Toinen heistä taas korosti itsensä lisäksi muiden vertaistensa tarvitsevan työkaluja seksuaalikasvatuksen pitoon. Hän oli itse kiinnostunut aiheesta ja halukas oppimaan lisää, mutta koki, että aihe oli monille opiskelutovereille hankala:

”Myös koen, että kollegani tarvitsevat kipeästi koulutusta aiheesta, sillä monella on epämukavaa opettaa aiheesta ja sen normalisoiminen esimerkiksi kurssilla antaisi paljon työkaluja minulle ja kollegoilleni työelämää varten.”

- H3

Vastaajien ajattelua ja oppimista pystyi hahmottamaan vastauksista, joissa he ilmaisivat tietojaan. Esimerkiksi H1 osasi antaa kuvauksen seksuaalikasvatusta ympäröivästä tiedosta ja H3 taas seksuaalikasvatuksen sisällöistä:

”Seksuaalikasvatuksen määritelmä on laaja ja sen ei tarvitse välttämättä aina koskea seksuaalisuuteen liittyviä asioita. Myös itsetuntoon ja -varmuuteen liittyvät asiat ja itsetuntemus liittyvät siihen.”

- H3

Kaikki ne luokanopettajaopiskelijat, joilla oli jo jotain käytännön kokemusta seksuaalikasvatuksesta, osasivat luetella vastaavasti seksuaalikasvatuksen sisältöalueita. Tämä päti myös niissä tilanteissa, joissa vastaaja ilmoitti, ettei tiedä omasta mielestään vielä tarpeeksi. Luokanopettajaopiskelijat sivusivat oman perehtyneisyytensä lisäksi myös sitä, mistä oppilaat ovat heidän käsityksiensä mukaan perillä. Aiheista nousi esiin esimerkiksi porno ja yhteiskunnallisesta ilmapiiristä suvaitsevaisuus:

” Uudet sukupolvet ovat koko ajan myönteisempia erilaisuutta kohtaan.”

- H5

Luokanopettajaopiskelijat arvioivat myös sitä, ketkä eivät tiedä seksuaalikasvatuksesta. Omien ja kanssaopiskelijoiden tietojen ohella arvioitiin vanhempien tietämystä:

”Pitää olla kieli keskellä suuta ja ymmärtää se, etteivät kaikki ymmärrä aihetta. Joidain vanhempia voi jopa ärsyttää että asioista puhutaan.”

- H1

Tämä tulkittiin tarpeena olla ymmärtäväinen ja itse perillä seksuaalikasvatuksesta, mikäli muut sidosryhmät eivät sattuisi olemaan yhtä myönteisiä aiheen käsittelyä kohtaan. Se, että luokanopettajaopiskelijat arvioivat muidenkin tietämystä näin aktiivisesti, kertoo seksuaalikasvatuksen hahmottamisesta isompana kokonaisuutena kuin ainoastaan heidän tehtävänään.

6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden seksuaalikasvattajuuden luonne

6.2.1 Merkityksellisyys kiinnostuksen ruokkijana

Luokanopettajaopiskelijoiden oman kiinnostuksen kuvailun erityispiirteenä oli aiheen merkityksellisyyden kautta peilaaminen. Kun vastaajia pyydettiin kuvailemaan omaa kiinnostusta seksuaalikasvatusta kohtaan, kuusi heistä eli selkeä valtaosa kirjoittikin alleviivaten omien intressien sijaan aiheen merkityksestä lapsille, nuorille ja yhteiskunnalle.

Luokanopettajaopiskelijat yhdistivät seksuaalikasvatukseen monia arvoja. Herkkyys sukupuoliin moninaisuutta ja niitä koskeviin kielellisiin valintoihin nousi esiin kahdessa vastauksessa. Yksi vastaaja kertoi, että tämä näkyi myös käytännön teoissa:

”Olen esimekiksi sijaisuuksia tehdessä ja harjoitteluissa törmännyt tilanteisiin, joissa oppilaille on puhuttu siitä, ettei sukupuolella ole merkitystä. Muun muassa wc tilojen sukupuolisymbolit on peitetty ja vessat ovat olleet kaikkien käytössä sukupuolesta riippumatta.”

- H5

Tasa-arvo ja moninaisuus mainittiin neljässä vastauksessa. Sensitiivisyys ja aiheen herkkyys nousi esiin kahdessa vastauksessa. Rohkeus ja uskaltaminen esiintyi kahdessa vastauksessa, avoimuus taas neljässä. Kaksi kertaa eri vastauksissa mainittuja arvoja olivat asianmukainen ajoittaminen, aiheen ajankohtaisuus nykyajassa, lapsilähtöisyys ja nopea reagointi tai ongelmiin puuttuminen. Kerran mainittuja arvoja olivat ymmärtäväisyys ja oikeus asianmukaiseen tietoon.

”On kuitenkin lapsen ja nuoren oikeus saada kuulla asioista tutkimustenmukaista ja 2020-luvun tietoa (vrt. Esim. Uskonnollinen tieto 1990-luvulta).”

- H1

Seksuaalikasvatuksen arkipäiväisyydestä ja koko koulutaipaleelle sijoittumisesta kirjoitettiin kolmessa vastauksessa suoraan ja yhdessä epäsuoraan. Vastauksissa otettiin esiin myös ihanteellinen aloitusajankohta:

”Olen kiinnostunut aiheesta koska mielestäni seksuaalikasvatus tulee aloittaa mahdollisimman varhain (päiväkodissa)”

- H4

Vaikka luokanopettajaopiskelijat kuvailivat kiinnostustaan pitkälti merkityksellisyyden kautta, olivat he myös pääsääntöisesti kiinnostuneita seksuaalikasvatuksesta. Kuusi vastaajaa ilmaisi vastauksessaan omaa kiinnostusta. Tätä tapahtui esimerkiksi tutkielman kirjoittamisen ja sosiaalisen median käytön kautta. Eräs vastaaja kirjoitti myös pitkän aikavälin kiinnostuksesta:

”[...] tiedän aiheesta jo ihan kiitettävästi ja luonnollista kiinnostuneisuutta minulla on paljon. Olen pienestä asti uskaltanut kysellä paljon ja halunnut lukea aiheesta.”

- H3

Näiden kuuden suoraan kiinnostustaan ilmaisevan vastaajan lisäksi oli seitsemäs vastaaja, joka ei ilmaissut suoraan erityistä tai omaa kiinnostusta, mutta kirjoitti opiskelleensa aiheetta kuitenkin omatoimisesti. Kahdella vastaajalla olisi kiinnostusta syventäviin opintoihin yliopistossa, *”vaikka sivuaineenkin verran”* (H1). Muuten oppimistavoitteet keskittyivät enemmän perustasoon perehtymiseen ja tietojen päivittämiseen.

6.2.2 Perehtyneisyyden tarve

Luokanopettajaopiskelijat olivat yhtenäisesti sitä mieltä, että seksuaalikasvatuksen pitoon tarvitaan perehtymistä. Seksuaalikasvatusta raamittaviin opetussuunnitelmiin viitattiin kahdella eri tapaa. Ensimmäinen tapa oli viittaus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kantaan seksuaalikasvatuksesta, kun vastaaja pohti velvoittaako se seksuaalikasvatuksen pitoon. Toinen maininta koski Lapin yliopiston luokanopettajalinjan opetussuunnitelmaa, kun vastaaja muisteli, mitä kursseja hän oli aiheesta suorittanut:

”Vain opinto-oppaan kurssit joissa ei tainnut olla juurikaan seksuaalikasvatukseen liittyviä kursseja.”

- H5

Opiskeltuja seksuaalikasvatuskursseja kuvailtiin tässä siis opinto-oppaan etenemisen mukaan. Oman oppilaitoksen opinto-opasta kohtaan osoitettiin myös tietämystä:

”Koulutuksen sukupuolistavat käytännöt on liipannut lähimpänä seksuaalikasvatusta. Muuten ei ole seksuaalikasvatukseen liittyviä kursseja tarjolla.”

- H3

Perehtymisen tarvetta ilmaistiin sekä opiskelijan oman aktiivisuuden, että yliopiston tuen kautta. Omaa aktiivisuutta korosti kolme vastaajaa, ja toiset kolme yliopistolta kaivattua tuen tarvetta. Paneutumisen tärkeydestä kirjoitettiin kahdessa vastauksessa niin, ettei ilmaisusta käynyt erikseen ilmi mihin kategoriaan ne kuuluivat.

Opiskelijan omaa aktiivisuutta korostavista vastauksista löytyi myös kaksikko, jotka epäilivät, että jos yliopisto tarjoaisi seksuaalikasvatuksesta kursseja, saattaisivat ne olla ainakin heille itselleen tarpeettomia:

”Toisaalta oma kiinnostukseni ja sitä kautta kirjallisuuden lukeminen ja aiheesene perehtyminen oli varmasti jo opintoja aloittaessa sellaisella tasolla, ettei kaikille sama peruskurssi olisi antanut minulle mitään uutta.”

- H1

”Tämä on sellainen aihe, josta voi oppi ää paljon sillä, että ihan itse omatoimisesti ottaa selvää.”

- H7

Samat vastaajat kuitenkin ilmaisivat tyytyväisyyttä seksuaalikasvatuksen harjoitteluun työkokemuksen ja itsenäisen opiskelun kautta. Kun luokanopettajaopiskelijat pohtivat perehtyneisyyttään, tulivat menneisyyden kokemukset esiin. Perehtyneisyyttä peilattiin jopa lapsuudesta asti:

”Ei ole muistikuvia omilta ala-asteajoilta, että miten on opetettu jos on edes opetettu.”

- H8

Perehtyneisyyttä oli kartutettu sellaisissa koulutuksen ulkopuolisissa tai informaaleissa tilanteissa kuten töissä, sosiaalisessa mediassa, vapaa-ajan kursseilla, itseopiskelulla tai

yleisesti elämän varrelta, jos oma kiinnostus ulottui erityisen pitkälle aikavälille. Niiden osuus oli merkittävä seksuaalikasvattajaksi kasvun kannalta.

Luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat kasvuunsa eri tavoin. Harjoittelukokemukset tai niiden määrä ei paljastanut etukäteen asennoitumista. Kaksi vastaajista ei ollut aloittanut seksuaalikasvatuksen käytännönharjoittelua. Heistä ensimmäinen epäili osaamistaan, vaikka omaa kiinnostusta löytyi. Toinen taas suhtautui asiaan niin, että hänellä olisi ajatus toiminnan toteuttamisen periaatteista, mikäli hän joutuisi seksuaalikasvatusta toteuttamaan:

”Mikäli se kuuluu OPSiin (en muista), niin sitten se pitää osata toteuttaa asiallisesti, rohkeasti ja avoimesti.”

-H2

Ne, jotka olivat saaneet jo käytännön harjoitusta, pohtivat kasvuaan oppimistarpeiden, kartutetun kokemuksen ja kiinnostuksen kautta. Niistä vastaajista, joilla oli jo jotain kokemusta seksuaalikasvatuksen pitämisestä, vähemmän kokemusta omaavat toivoivat enemmän formaalia koulutusta aiheesta. Selkeimmät ja konkreettisimmat oppimistavoitteet oli näillä vastaajilla, joilla oli vain hieman kosketuspintaa seksuaalikasvatuksen piitoon.

Pelkkään tiedontasoon (perustaso tai syventävä taso) viittaavat oppimistavoitteet tulivat niiltä, joilla ei ollut lainkaan kokemusta ja epäilevin asenne, tai niiltä, joilla oli muualta kuin yliopisto-opinnoista hankittu syvempi perehtyneisyys. Niitä vastaajia, jotka eivät nimenneet spesifejä oppimistavoitteita, yhdisti vastaukset siitä, ettei seksuaalikasvatus juuri herätä tunteita. Eniten lisää perehtymistä toivovia yhdisti oma kiinnostus.

Kukaan vastaaja ei nimennyt esteitä oppimiselleen tai kasvulle. Edes vähäistä harjoittelua ei kuvailtu oppimista estävänä tai haittaavana tekijänä. Vastauksista ei käynyt muutenkaan ilmi negatiivista suhtautumista tai toivottomuutta omaa kasvua kohtaan.

6.3 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys seksuaalikasvattajina

6.3.1 Tunteet

Seksuaalikasvatus herätti luokanopettajaopiskelijoissa monia tunteita, pääasiassa myönteisiä. Seksuaalikasvatuksen pitoa kuvailtiin ”hyvänä” tai ”kivana” kahdessa vastauksessa. Uskaltaminen ja jännitys esiintyivät kahden vastaajan vastauksessa.

Seksuaalikasvatus ei aina kuitenkaan herättänyt erityisiä tunteita. Yksi vastaajista ei kuvaillut mitään tuntemuksia, koska hän koki, ettei osaa sanoa miltä hänestä tuntuisi, koska hänellä ei ollut käytännön kokemusta. Toinen vastaaja, joka ei myöskään ollut harjoitellut seksuaalikasvatuksen pitoa käytännössä, arveli mahdollisia tuntemuksiaan:

”Ihan ok, en usko että minua nolottaisi.”

- H2

Kokemuksen määrä ei kuitenkaan ennustanut suhtautumista. Toinen vastaaja, joka oli perehtynyt aiheeseen omatoimisesti, ilmaisi myös neutraaliutta seksuaalikasvatusta kohtaan:

”Minusta se tuntuu ihan samalta, kuin muukin opetus- ja kasvatustyö koulussa.”

- H7

Myönteisten ja neutraalien tunteiden lisäksi vaihtelusta löytyivät myös negatiiviset tunteet. Ne yhdistettiin kuitenkin muihin kuin opiskelijoihin itseensä, tässä tapauksessa vanhempiin ja kanssaopiskelijoihin:

” Joitain vanhempia voi jopa ärsyttää [...]”

- H1

”[...] monella on epämukavaa opettaa aiheesta”

- H3

Tunteista kysyttäessä moni vastaajista viittasi merkityksellisyyden kokemukseen ja kiinnostukseen varsinaisten emootioiden sijaan. Nämä vastaukset siirrettiin ajattelun ja motivaation ilmenemisen kategorioihin.

6.3.2 Arvokkaaseen rooliin kasvu ilman kilpailua

Minäpystyvyyden ilmenemistä ajattelussa lähestyttiin ensisijaisesti kognitioiden tunnistamisen kautta. Luokanopettajaopiskelijat osoittivat vastauksissaan kykyä havainnoida, arvioida ja vertailla oppimistaan. Ajattelua analysoitaessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat ilmentävät minäpystyvyyttään tehtäväorientaatiolla kilpailuorientaation sijaan, harjoittelun laatua arvioimalla ja seksuaalikasvattajan roolin arvostuksella.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat seksuaalikasvattajuuden arvokkaana ja vaikutusmahdollisuuksia sisältävänä. Kaikissa paitsi yhdessä vastauksessa mainittiin seksuaalikasvatuksen tärkeys tai muutosvoima:

”Tässä on aihe, johon tasapäästäminenkin sopii: kaikki ansaitsevat samat lähtökohdat.”

- H1

Vastauksissa kirjoitettiin niin opettajan roolista, seksuaalikasvatuksen laajemmasta merkityksestä ja lapsen lähtökohtien vaikutuksesta seksuaalikasvatuksen toteutumiseen. Seksuaalikasvatuksen onnistumisesta oltiin selkeästi kiinnostuneita. Esimerkiksi H1 pohti sekä kotitaustojen vaikutusta lapsen seksuaalikasvatuksen ja seksuaalikasvatuksen vaikutusta lapseen.

”Tasa-arvoa on myös se, että kaikki ansaitsevat seksuaalikasvatusta riippumatta siitä, millaisesta perheestä ovat ja millaisia arvoja ja asenteita näissä perheissä on.”

- H1

Luokanopettajaopiskelijat pohtivat siis oppilaiden lähtökohtia heidän oman vaikutuksensa lisäksi. Viidessä vastauksessa otettiin esiin sensitiivisen ja perehtyneen lähestymistavan tärkeys lapsia ja nuoria seksuaalikasvattaessa. Tämä näkyi tavoitteena toimia asiallisesti, lapsilähtöisesti, nopeasti reagoiden ja sanavalintoja miettien:

”Aiheet on aika herkkiä, niin ei haluttaisi sanoa juttuja tyhmästi vaan oikealla tavalla.”

- H8

Vaikuttavuuden tunnistamisen lisäksi toiminnalle nimettiin syitä. Seksuaalikasvatuksen nähtiin olevan myös ajankohtaista, mikä vaikutti luokanopettajaopiskelijoiden perehtymisen tarpeeseen:

”Aihe on hyvin pinnalla tällä hetkellä, joten olisi hyvä olla vielä paremmin perillä asioista”

- H5

”Erittäin tärkeä aihe kasvaville lapsille ja nuorille. [...] Kurseja tulisi olla enemmän seksuaalikasvatukseen liittyen ja siihen tulisi perehtyä kunnolla.”

- H6

Vastaavia ilmauksia ajankohtaisuudesta ja sen tuomasta painoarvosta oli maininta yhteensä viidessä vastauksessa. Lasten etu mainittiin kuudessa vastauksessa, ja se tulkittiinkin yhdeksi tärkeimmäksi seksuaalikasvatuksen lähtökohdaksi opiskelijoille.

Vastauksista ilmeni, että luokanopettajaopiskelijat vertailivat itseään toisiinsa hyvin vähän. Vain erittäin perehtyneet osasivat arvella tietävänsä aiheesta enemmän kuin vertaisensa. Kukaan vastaajista ei ilmaissut vertailevansa itseään muihin negatiivisessa mielessä.

6.3.3 Aktiivinen toiminta

Omaa kiinnostusta löytyi kuudelta vastaajalta ja toimintaa ohjaava arvopohja seitsemältä. Oma kiinnostus johti lähes täysin poikkeuksetta omatoimiseen aktiivisuuteen:

*” Kävin tasaseks-kurssin joka oli maksullinen yhden iltapäivän luento [...] Pidän ai-
hetta tosi tärkeänä ja ajankohtaisena. Seuraan tasaseks-tiliä instagramissa ja se he-
rättelee hyvin ajatuksia.”*

- H8

Tällainen vapaaehtoinen kurseilla käynti ja sosiaalisen median käyttö olivat osa opinto-
jen ulkopuolista seksuaalikasvatukseen perehtymistä. Tällainen aktiivisuus nousi esiin
seitsemässä vastauksessa. Seksuaalikasvatukseen perehtymisessä ja sen harjoittelussa il-
meni kuitenkin vastapariajattelua. Ensimmäinen havaittu vastapari oli opinnoissa harjoit-
telu ja itsenäisesti suoritettu harjoittelu:

*”Melko vähän harjoitellut. Luokanopettajakoulutuksessa on paljon tärkeitä aiheita,
joita ei yksinkertaisesti kaikkia voida käytännössä harjoitella.”*

*”Tämä on sellainen aihe, josta voi oppi ää paljon sillä, että ihan itse omatoimisesti
ottaa selvää”*

- H7

Toinen vastapari oli oppitunneilla järjestettävä oppikirjanmukainen seksuaalikasvatus ja
arkipäiväinen, kasvatustilanteissa tehtävä seksuaalikasvatus. Erityisesti aiheeseen syväl-
lisemmin perehtyneet toivoivat ensimmäisenä mainittua:

*”Olen itsekin suorittanut edellämäinittuja kasvatustilanteita [harjoituksia tuokio-
muodossa] oppilaiden kanssa”*

”Oppikirjan mukaista seksuaalikasvatusta en ole koskaan päässyt kokeilemaan [...]”

- H3

Vastaparit muistuttivat siis jakoa formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Vastauksista
kävi myös ilmi, että luokanopettajaopiskelijat eivät pitäneet esimerkiksi välillisiä koke-
muksia tai välttämättä edes pelkkää kasvatustilanteiden pitoa seksuaalikasvatuksen har-
joitteluna:

*”Harjoittelussa aiheena oli murrosikä (5lk) ja harjoittelijakollega opetti aiheen. [...]”
En saanut mahdollisuuksia harjoitella [seksuaalikasvatuksen pitoa yliopistossa].”*

- H1

”Harjoittelussa tullut vastaan oppitunnilla, kun ympäristöopin tunnilla käsiteltiin seksuaalisuutta. Koulun arjessakin tulee toisinaan kasvatustilanteita, jotka voi luokitella seksuaalikasvatukseen. [...] Melko vähän harjoitellut [hän itse seksuaalikasvatusta yliopistossa]”

- H7

Nämä otteet ovat esimerkkejä siitä, että vastaajalla saattoi olla minäpystyvyyttä kehittäviä kokemuksia, mutta he eivät ilmaisseet kokeneensa sitä harjoitteluna. Vastauksissa korostettiin eniten omaa tekemistä ja toteuttamista.

7 Johtopäätökset

7.1 Kokemukset

Tutkimuksen perusteella luokanopettajaopiskelijat kasvavat opintojensa aikana aktiivisiksi, merkityksellisyyttä kokeviksi ja kiinnostuneiksi seksuaalikasvattajiksi. Rooli ilmenee opiskelijoille erityisesti vaikutusmahdollisuuksia tarjoavana. Tökkärin (2018, 66) väite samankaltaisista kokemuksista samoista taustoista tulevilta toteutui tässä tutkimuksessa.

Opiskelijat kaipaavat pääsääntöisesti lisää tukea ja harjoittelua luokanopettajakoulutuksen seksuaalikasvatukseen. Kaikkein itsenäisimmät opiskelijat eivät tosin kaipaa perustason opetusta. Näissä tapauksissa ilmeni Banduran (1997, 34-35) kuvaama rutinoituminen: itsenäisimmillä opiskelijoilla oli jo tarvittavat taidot suoriutuakseen perustason tehtävistä. Suurin osa kuitenkin kaipasi enemmän harjoitusta, ja siksi esimerkiksi ohjaustyötä kannattaisi lisätä. Opiskelijoiden kun on todettu hyötyvän mentorin tarjoamasta tuesta, erityisesti tiedon järjestäytymisprosesseissa (Blomberg 2009, 117). Luokanopettajaopiskelijoiden kuvataan myös olevan opintojensa aikana herkistyneitä palautteelle (Turunen ym. 2009, 183), mutta tässä tutkimuksessa palautteen puuttuessa lähes kokonaan, sen vaikutus ei selvinnyt.

Opiskelijat eivät koe välillisiä kokemuksia tai välttämättä edes arkisia kasvatustilanteita seksuaalikasvatuksen harjoitteluna. Tämä tulkitaan luokanopettajaopiskelijoiden arvostavan itse tekemistä ja käytännön harjoittelua, josta saadaan omakohtainen kokemus. Välillisessä kokemuksessa Rauhalan (2005, 41) mainitsemat tajunnallinen ja kehollinen kokemus voivat jäädä vajavaisemmaksi verrattuna siihen, että toimisi käytännön opetustilanteessa itse. Välillisten kokemusten kautta ei siis havaittu pääsevän prosessivaihetta pidemmälle Boudin, Keogh'n ja Walkerin (1985, 18-19) kuvailemalle reflektion tasolle, koska kokemuksesta ei koettu syntyvän oppimista.

Koulutuksessa koettuun harjoittelun puutteeseen voi myös vaikuttaa se, että kaikki opiskelijat eivät tunnista seksuaalikasvatuksen aiheita kursseista, jos niitä ei erikseen mainita. Oppimiskokemus voi olla myös itselle tunnistamaton, kuten Rauhalan (2005, 29) teoriassa esitetään mahdollisena. Opiskelija saattoi esimerkiksi kirjoittaa olevansa maisterivaiheessa, muttei maininnut kandidaattivaiheen seksuaalikasvatusta käsittelevää kurssia. Tämä voi olla merkki siitä, että aihetta on vaikeampi tunnistaa käytännössä, tai lyhyempien kurssien sisällöt unohtuvat opiskeluvuosien varrella, jos kertausta ei synny.

Koska resurssit vaikuttavat kokemukseen (Ojala ym. 2009, 27), on huomioitava juuri näiden opiskelijoiden tilanne. Tämä tutkimus kuvaa tilannetta, jossa oppilaitos tarjoaa vain yhden opiskelijoiden tunnistaman kaikille saman sisältöisen seksuaalikasvatuskurssin ja jossa opiskelijoilla on vain vähän omakohtaisia, välillisiä ja palautteen saanti kokemuksia. Opiskelijoiden vastapariajattelun harjoittelumuodoista nähdään myös vaikuttavan käsitykseen seksuaalikasvatuksen harjoittelusta. Toisaalta koettua muodollisen harjoittelun puutetta osattiin hyödyntää motivaationa omatoimiseen opiskeluun. Omatoiminen opiskelu taas voidaan tulkita luokanopettajaopiskelijoiden hyvinä opiskelutaitoina: he osaavat soveltaa pääaineensa tietoja myös itseensä. Tämän lisäksi opiskelijat hyödynsivät informaaleja tilanteita joustavasti oppimisensa tueksi.

Luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat seksuaalikasvattajan rooliin ja tehtävään vakavasti: he haluavat olla asiantuntevia, huomioivia ja avuksi. Luokanopettajaopiskelijat kokivat roolinsa seksuaalikasvattajana tärkeänä erityisesti ajankohtaisuuden ja oppilaidensa kautta, ja tähtäsivät sensitiiviseen lähestymiseen ja oman osaamisen riittävään tasoon. Ahon (1986, 146) sekä Astonin ja Webbin (1986, 1221) väite opettajien kokeemasta vastuusta oppilaiden onnistumista kohtaan ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Luokanopettajien sosiaalisten vuorovaikutusten seksuaalikasvatusta koskien keskittyessä oppilaisiin, voidaan oppilaiden kohtaamiset nähdä Rauhalan (2005, 85) teorian kaksisuuntaisena vaikutuksena maailman ja opiskelijan välillä. Opiskelijoiden henkilökohtaista kiinnostusta enemmän korostettu merkityksellisyys tulkitaan vilpittömänä oppilaista välittämisenä.

Luokanopettajaopiskelijat ymmärsivät hyvin oman vaikuttavuutensa lisäksi oppilaan perhetaustan ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksen, mikä oli yhtenevä Gibsonin ja Dembon (1984, 573-574) havaintoihin. Luokanopettajat osasivat huomioida toisten

aiemmat kokemukset ja situaatiot. Se, että luokanopettajaopiskelijat olivat toisinaan huolissaan kanssaopiskelijoiden tilanteesta, voidaan tulkita samoin, mutta ennen kaikkea empatiana. Kokemus seksuaalikasvattajaksi kasvun merkittävydestä ja tarpeesta olla itse aktiivinen voidaan tulkita Toikkasen ja Virtasen (2018, 9) kuvailemaksi yhteen tuovaksi kokemukseksi.

Seksuaalikasvatus jännitti opiskelijoita eniten ”oikein” reagoimisen vuoksi. Jännitys ei kuitenkaan ollut päällimmäinen tunne seksuaalikasvatusta kohtaan, vaan siihen liittyi myös myönteisiä tunteita ja ennen kaikkea arvokkuuden kokemusta. Seksuaalikasvatuksen pitoa kokemattomat ilmensivät neutraaleja tunteita, vähän harjoitelleet jännitystä ja innostusta, ja eniten harjoitelleet rentoutta ja luottavaisuutta. Tuntemukset eivät tämän tutkimuksen mukaan sabotoinut kasvua. Tunteet ilmensivät Rauhalan (2005) teoriasta parhaiten kehollista olemuspuolta.

Koska seksuaalikasvattajuus koettiin tärkeänä tehtävänä, liittyi siihen oppimistavoitteita. Kosketus käytäntöön oli vaikuttavin tekijä siihen, että muodostuiko opiskelijalle selkeitä tavoitteita omaa oppimista ja kasvua kohtaan. Oppimistavoitteiden määrittäminen jakautui samalla tavalla opiskelijoiden välille, kuin tunteiden ilmaisu (taulukko 4).

Taulukko 4: Opiskelijoiden käytännön harjoittelun määrän, tunteiden ja oppimistavoitteiden suhde

	Ei käytännön harjoittelua	Vähän käytännön harjoittelua	Paljon käytännön harjoittelua
Tunteiden pääasiallinen laatu	Neutraali	Jännittynyt, innostunut	Rento, luottavainen
Oppimistavoitteet	Ei oppimistavoitteita	Spesifit oppimistavoitteet sisällöistä ja taidoista	Tiedontasoa ilmaisevat oppimistavoitteet

Tunteiden ja oppimistavoitteiden suhdetta harjoittelun määrään tulkitaan lisääntyvien tietojen kautta. Kun tietoa ei ole vielä kokemuksen kautta, tunnetila on neutraali. Kun kokemusta alkaa karttua, aihepiirin laajuus valkenee. Jännitys voi aiheutua siitä, kun

ymmärtää ettei tiedä kaikkea, ja innostus taas mahdollisuudesta päästä oppimaan uutta. Tämä voidaan tulkita Rauhalan (2005, 86) kuvaamana tarpeena täydentää oma maailmankuva aukottomaksi. Runsas kokemuspohja taas tuki luottamusta haasteellisempaankin opiskeluun. Opiskelijat osoittivat myös pääosin hyvää tietämystä seksuaalikasvatuksen laajuudesta ja sisällöistä, vaikka sitä ei tässä tutkimuksessa varsinaisesti edes tutkittu.

Yksi merkittävimpiä havaintoja oli, etteivät luokanopettajaopiskelijat kilpailleet kasvusaan seksuaalikasvattajiksi, kuvitelleet epäonnistumisia tai väheksyneet itseään. He eivät vertailleet itseään lainkaan toisiinsa, vaan keskittyivät omaan yksilölliseen prosessiinsa. Luokanopettajia voi kuvailla seksuaalikasvattajina siis tehtäväorientoituneiksi. Seksuaalikasvattajuuden ei havaittu aiheuttavan sosiaalisia paineita vertaissuhteissa. Edes tuen puutetta ei nimetty esteeksi, vaan opiskelijat keksivät tapoja kiertää sen omalla aktiivisuudellaan. Tämä tulkitaan jatkuvaa oppimista, nousujohteista kasvua ja korkeaa minäpystyvyyttä edustavaksi ominaisuudeksi.

7.2 Minäpystyvyys

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, kuinka paljon mahdollisuuksia luokanopettajaopiskelijat saivat minäpystyvyyden kehittymiselle. Niitä havaittiin opiskelijoiden kokemuksista vähän, minkä voisi päätellä johtavan matalaan minäpystyvyyteen, mutta tämä tutkimus ei osoittanut siitä viitteitä. Päinvastoin, opiskelijoiden minäpystyvyys ilmeni hyvänlaatuisena.

Minäpystyvyys alkaa kehittyessään näkyä sisäisissä prosesseissa (Bandura 1994, 4-7), ja tämä kävi ilmi opiskelijoiden vastauksissa. Minäpystyvyys ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden tunteissa, ajattelussa, motivaatiossa ja käytöksessä nousujohteisena. Vaikka osa vastaajista oli huolissaan kykyjensä riittävydestä, olivat he löytäneet tapoja edistää kasvuaan. Heikompikaan minäpystyvyyssuskomus ei siis haitannut oppimista. Tutkimuksessa ei myöskään havaittu Banduran (1997, 35) kuvaamia tilanteita, joissa fyysis-emotionaalinen tila olisi peitonnut opiskelijan todellisen osaamisen tason. Opiskelijoiden

minäpystyvyyden tasoa selitettiin muun muassa Banduran (1997, 225) havainnolla, että tehtäväsuuntautuneisuus ulkoisen palkinnon sijaan parantaa minäpystyvyyttä.

Bandura (1997, 80) kirjoittaa, että yksilö voi valita ne vaikutteet, minkä antaa määritellä kokemusta osaamisestaan. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat eivät selvästikään antaneet muodollisen harjoittelun puutteen vaikuttaa kokemukseensa pystyvinä seksuaalikasvattajina. Itsearviointiin ollessa kuitenkin rajoittunutta (Bandura 1997, 104), olisi palautteen lisääminen seksuaalikasvatusta harjoitellessa opiskelijoiden eduksi. Luokanopettajaopiskelijoita tulisi tukea myös välillisten kokemusten tunnistamisessa hyödylliseksi. Niiden avulla opiskelija voisi Banduran (1997, 86-88) mukaisesti luoda uusia malleja ja ratkaisuja.

Gibsonin ja Dembon (1984, 569) mukaan hyvän laatuinen minäpystyvyys näkyy opettajissa tehokkuutena, ja sama näkyy tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoissa. Luokanopettajaopiskelijat antoivat kuvan uskosta pärjäämiseensä aktiivisuuden kautta, satunnaisesta jännityksistä ja vähäisestä formaalista koulutuksesta huolimatta. Jopa sillä vastajalla, joka oli ainoa ilman kokemusta ja selkeitä oppimistavoitteita, omai myönteisen ja toimeen tarttuvan asenteen seksuaalikasvatuksen pitoa kohtaan. Luottavainen asenne ja aktiivisuus motivaation muotona tulkitaan korkeaksi minäpystyvyydeksi.

Koulutustausta voi vaikuttaa luokanopettajien toiveeseen saada formaalia opetusta ja käytännön harjoitusta seksuaalikasvatuksen pidosta. Tämä tulkitaan muodollisen koulutuksen ja toiminnallisen harjoittelun arvostuksena. Käytännön harjoituksilla voitaisiin kasvattaa opiskelijoiden minäpystyvyyttä entisestään (Juuti ym. 2018, 433). Opiskelijan kasvanut minäpystyvyys lisäisi myös entisestään oppilaiden tukemisen taitoa (Holzberg ym. 2013), jonka opiskelijat nimesivätkin vastauksissaan tärkeäksi. Oppilaat olivat opiskelijoille selkeästi tärkeässä osassa, ja he osoittivat reflektointikykyä heidän kehitystasoaan koskien. Klemetti ja Raussi-Lehto (2016, 49) korostivatkin tätä oleellisena seksuaalikasvattajan taitona.

Motivaatio seksuaalikasvattajana toimimiseen kumpusi sekä sisäisistä että ulkoisista syistä. Luokanopettajaopiskelijoilla on pääosin vahva merkityksellisyyden tunne seksuaalikasvattajuuttaan kohtaan ja runsaasti omaa kiinnostusta, mikä kannustaa heitä myös itseopiskeluun. Aiemmin on korostettu, ettei ketään saisi pakottaa seksuaalikasvattajaksi (WHO 2006, 32), mutta opiskelijoiden ei havaittu vastustavan roolia tai

tehtävää. Vaikka kokemuksilla oli yhteneväisyyksiä, huomasi vastauksista Niemen ja Tirrin (1996, 157) mainitsevat vastaajien eri oppimistulokset, vaikka opinnot olivat lähtökohtaisesti samat kaikille.

Bandura (1994, 4-7) kirjoittaa, että se, perustelemmeko onnistumisiamme ulkoisilla vai sisäisillä syillä, kertoo minäpystyvyydestä. Seksuaalikasvatuksen harjoittelun keskittyessä omatoimiseen opiskeluun ja minäpystyvyyden ilmetessä korkeana, voidaan päätellä, että luokanopettajaopiskelijat uskovat onnistuneensa kasvussaan sisäisten syiden vuoksi.

8 Pohdinta

Tutkimus onnistui vastaamaan kysymyksiin luokanopettajien kasvusta seksuaalikasvat-
tajina, heidän seksuaalikasvattajuutensa luonteesta ja minäpystyvyyden ilmenemisestä
seksuaalikasvattajina. Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden voidaan enna-
koida järjestävän tulevaisuudessa laaja-alaista, huomioivaa ja omasta innostuksesta kum-
puavaa seksuaalikasvatusta. Tutkimus onnistui tuottamaan tietoa minäpystyvyyden läh-
teistä, kuten aiheen tutkimuskentällä on toivottu. Lisäksi saatiin tietoa luokanopettaja-
opiskelijoiden tiedoista seksuaalikasvatusta koskien, koska he ottivat sen esiin omatoimi-
sesti vastauksissaan.

Ennakkokäsitys luokanopettajaopintojen vähäisestä seksuaalikasvatuksesta ja tarpeesta
lisätyökaluihin piti paikkansa, mutta silti minäpystyvyys paljastui korkeaksi. Tämän pää-
tellään johtuvan opiskelijoiden omatoimisuudesta ja aktiivisuudesta, hyvistä opiskelutai-
doista, kiinnostuksesta ja arvokkuuden kokemuksesta. Ylipäätään tämän tutkimuksen va-
lossa näyttää siltä, että minäpystyvyyttä nelijaon mukaan kehittävät kokemukset voidaan
korvata muilla tekijöillä hyvän minäpystyvyyden tason saavuttamiseksi. Havainnon paik-
kansapitävyyttä voidaan tutkia uudella, mieluusti myös laajemmalla aineistolla. Olisi
mielenkiintoista tutkia, miten minäpystyvyys vaikuttaa osallistujien käytännön opetuk-
seen kuten Klassen, Tze, Betts ja Gordon (2011, 21) ovat pohtineet. Uuden tutkimuksen
voisi suorittaa myös jollain valmiilla minäpystyvyyssmittarilla, vaikka niiden toimivuus-
desta on käyty tiedeyhteisössä keskustelua.

Tutkimuksen paljastaessa opiskelijoiden toiveen lisäystä tuesta seksuaalikasvatukseen,
kohdistuvat katseet myös opettajakoulutuksen ohjaaviin opettajiin. Haluaisivatko he oh-
jata seksuaalikasvatusta enemmän? Millaiset valmiudet heillä on seksuaalikasvatuksen
ohjaamiseen, kaipaavatko he tukea? Jatkossa tämän aiheen tutkiminen olisi relevanttia,
mikäli opiskelijoiden tukea halutaan lisätä. Koska opiskelijoiden kesken seksuaalikasvat-
tajan roolia pidettiin merkittävänä ja minäpystyvyys sitä kohtaan oli korkealla, olisi jat-
kossa kiinnostavaa tutkia ovatko kentällä työskentelevien opettajien kokemukset samat.

Seksuaalikasvattajuus osana opettajan ammatti-identiteettiä olisi myös tutkimisen arvoista.

Tutkimusprosessissa toisin olisi voitu toimia kyselylomakkeen kysymyksen asettelussa. Kaksiosainen kysymys toimi pilotoinnissa, muttei varsinaisessa tutkimuksessa, jolloin muutama osallistuja ohitti valitettavasti puolet viimeisestä kysymyksestä. Tästä huolimatta tutkimuksessa saatiin selville opiskelijoiden odotuksia ja tavoitteita seksuaalikasvatuksessa kehittymistä kohtaan. Fenomenografinen ote rajoittaa kuitenkin tulosten yleistävyyttä: nämä tulokset pätevät tässä situaatiossa, ajassa ja paikassa. Tutkimusta rajoitti myös aineiston koko: hyväksymällä vastauksia useammilta vuosikursseilta tai eri yliopistoista aineistosta olisi saanut laajemman. Tutkimus ei myöskään mitannut luokanopettajaopiskelijoiden todellista tietojen ja taitojen tasoa, vaan kokemuksia omasta kasvustaan. Jatkossa tutkimuksia voidaan siis tehdä laajemmalla mittakaavalla ja aktuaalista osaamista mitaten, esimerkiksi Euroopan seksuaalikasvatuksen standardeihin verraten.

Tulosten ilmentäessä luokanopettajaopiskelijoiden toiveita, voidaan niitä hyödyntää yliopisto-opintojen sisältöjen ja tarjonnan suunnittelussa. Kursseja kaivataan lisää perustasosta syventäviin opintoihin luokanopettajaopiskelijoiden omatessa runsaasti kiinnostusta ja arvostaessa muodollista opetusta kohtaan. Opetukseen toivotaan mahdollisuutta kokeilla ja toteuttaa itse seksuaalikasvatustilanteita, erityisesti oppitunteja. Palautteenannon ollessa vähäistä nykyopetuksessa, kannatetaan sen lisäämistä itsearviointin tueksi. Näillä toimilla nähdään olevan suurin vaikutus seksuaalikasvattajaksi kasvun tukemisessa.

LÄHDELUETTELO

Aho, Sirkku 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana – Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.

Ashton, Patricia T. & Webb, Rodman B. 1986. Making a difference – Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York & London: Longman.

Autti, Anne (toim.) Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018-2021. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Backman, Jussi & Himanka, Juha 2014. Fenomenologia. Saatavilla www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160881/Backman_Himanka_Fenomenologia_Filosofia_fi.pdf?sequence=1 . (Luettu 7.10.2020.)

Bandura, Albert 1994. Self-efficacy. Teoksessa Ramachaudran, V.S. (toim.), Encyclopedia of human behavior (4), s. 71-81. New York: Academic Press. Saatavilla www-muodossa: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> . (Luettu 15.6.2020.)

Bandura, Albert 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Blomberg, Seija 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksesta Blomberg, Seija, Komulainen, Jyrki, Lange, Kaisa, Lapinoja, Kari Pekka, Patrikainen, Risto, Rohiola, Ulla, Sahi, Sinikka & Turunen, Tuija (toim.) 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Boud, David, Keogh, Rosemary & Walker, David 1985. Promoting self-reflection in learning: a model. Teoksesta Boud, David, Keogh, Rosemary & Walker, David 1985. (toim.) Reflection: Turning experience into learning. Lontoo: Kogan Page.

Cacciatore, Raisa 2006. Lasten ja nuorten seksuaalisuus. Teoksesta Apter, Dan, Väisälä, Leena & Kaimola, Kari (toim.) 2006. Seksuaalisuus. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Cousin, Glynis 2009. Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches. New York: Routledge.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

George, Sindu V., Richardson, Paul W. & Watt, Helen M. G. 2018. Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62 (2), s. 217-233.

Gibson, Sherry & Dembo, Myron H. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), s. 569-582.

Gordon, Tuula 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksesta Meurman-Solin, Anneli & Pyysiäinen, Ilkka (toim.) 2005. *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus.

Holzberger, Doris, Phillipp, Anja & Kunter, Mareike 2013. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), s. 774-786.

Henriques, Julian, Hollway, Wendy, Urwin, Cathy, Venn, Couze & Walkerdine, Valerie 1984. *Changing the Subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. Lontoo: Routledge.

Ilmonen, Tuisku & Nissinen, Jussi 2006. Seksologian peruskäsitteistöä. Teoksesta Apter, Dan, Väisälä, Leena & Kaimola, Kari (toim.) 2006. *Seksuaalisuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

IPPF.org Sexual rights: an IPPF declaration 2008. Saatavilla [www-muodossa: https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf](https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf) . (Luettu 17.3.2020.)

Juuti, Kalle, Christophersen, Knut-Andreas, Elstad, Eyvind, Solhaug, Trond & Turmo, Are 2018. Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy. *Issues in Educational Research*, 28 (2). s. 422-437. Saatavilla [www-soitteessa: http://www.iier.org.au/iier28/juuti.pdf](http://www.iier.org.au/iier28/juuti.pdf) . (Luettu 15.10.2020.)

Jyrinki, Erkki 1977. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

King, Stephen 1974. *Carrie*. New York: Doubleday.

Klassen, Robert & Chiu, Ming Ming 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), s. 741-756.

Klassen, Robert, Tze, Virginia, Betts, Shea & Gordon, Kelly 2011. Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of process or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review* 23 (1), s. 21-43.

Klemetti, Reija & Raussi-Lehto, Eija (toim.) 2016. Edistä, ehkäise, vaikusta – Seksuaalija lisääntymisterveyden toimintaohjelma 2014-2020. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavilla www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116162/THL_OPAS33_VERKKO9.3.2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y . (Luettu 12.5.2020.)

Knoblauch, Dee & Woolfolk Hoy, Anita 2008. "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), s. 166-179.

Komulainen, Jyrki 2010. Ohjattu harjoittelu luokasopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Kontula, Osmo 2006. Suomalaisten seksuaalikulttuuri. Teoksesta Apter, Dan, Väisälä, Leena & Kaimola, Kari (toim.) 2006. Seksuaalisuus. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Krokkfors, Leena 1997. Ohjauskeskustelu – Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

koppa.jyu.fi-A Konstruktivismi. Saatavilla www-muodossa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/konstruktivismi> . (Luettu 15.6.2020.)

koppa.jyu.fi-B Fenomenologia. Saatavilla www-muodossa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia> . (Luettu 15.6.2020.)

koppa.jyu.fi-C Tutkimuksen toteuttaminen. Saataville www-muodossa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi>. (Luettu 11.11.2020.)

Lautala, Lotta & Komonen, Inka 2020. Kysymys sukupuolentutkimuksesta. Lapin ylioppilas lehti 3/2020 s. 14-19. Saatavilla www-muodossa: <http://lapinylioppilaslehti.fi/digi-lehti/>. (Luettu 13.11.2020.)

Mahler, Daniela, Großschedl, Jörg, Harms, Ute 2018. Does motivation matter? – The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. PLoS ONE, 13 (11), s. 1-18. Saatavilla www-muodossa: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0207252>. (Luettu 21.10.2020.)

Mahoney, Michael J. 2004. What is constructivism and why is it growing? Contemporary Psychology, 49 (3), s. 360-363. Saatavilla www-muodossa: <https://sites.google.com/site/constructingworlds/what>. (Luettu 7.10.2020.)

Miller, Angela D., Ramirez, Erin M. & Murdock, Tamera B. 2017. The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. Teaching and Education, 64, s. 260-269.

Niemi, Hannele 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, Hannele & Tirri, Kirsi 1996. Effectiveness of teacher education – New challenges and approaches to evaluation. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nykänen, Maija 1996. Näkemyksiä ala-asteen seksuaaliopetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja ER-paino Oy.

Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Teoksesta Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim) 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.

Ojanen, Sinikka 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksesta Luukkainen, Olli (toim.) 1994. Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: Suomen Harjoittelukoulujen opettajat r.y. & Werner Söderström Osakeyhtiö.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . (Luettu 3.3.2020.)

positivepsychology.com Saatavilla www-muodossa: <https://positivepsychology.com/self-efficacy/> . (Luettu 2.3.2020.)

Rauhala, Lauri 2005. Ihminen kulttuurissa – Kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät: subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.

Smith, David Woodruff 2018. Phenomenology. Zalta, Edward N. (toim) 2018. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Saatavilla www-muodossa: <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/> . (Luettu 29.8.2020.)

THL.fi Seksuaalikasvatus perusopetuksessa. Saatavilla www-muodossa https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/seksuaalikasvatus/perusopetus . (Luettu 4.3.2020.)

Tirri, Kirsi 2017. Miten antaa lapselle palautetta? Ylen aamu-TV:n haastattelu 26.9.2017. Saatavilla www-muodossa: <https://areena.yle.fi/1-4242140> . (Katsottu 27.8.2020.)

Toikkanen, Jarkko & Virtanen, Ira A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksesta Toikkanen, Jarkko & Virtanen, Ira A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press.

Tschannen-Moran, Megan & McMaster, Peggy 2009. Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching Sstrategy. The Elementary School Journal, 110 (2), s. 228-245.

Tschannen-Moran, Megan & Woolfolk Hoy, Anita 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17 (7), s. 783-805.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, Tuija, Komulainen, Jyrki & Rohiola, Ulla 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksesta Blomberg, Seija, Komulainen, Jyrki, Lange, Kaisa, Lapinoja, Kari Pekka, Patrikainen, Risto, Rohiola, Ulla, Sahi, Sinikka & Turunen, Tuija (toim.) 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tökkäri, Virpi 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksesta Toikkanen, Jarkko & Virtanen, Ira A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press.

UNESCO.org International technical guidance on sexuality education – An evidence-informed approach 2018. Saatavilla [www-muodossa: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770](https://www.muodossa:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770) . (Luettu 1.3.2020.)

vaestoliitto.fi-A Myönteinen seksuaalikasvatus. Saatavilla [www-muodossa: https://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/tietoa_vanhemmille/pienten_lasten_vanhemat/lapsijaseksuaalisuus/seksuaalikasvatuksen-paakohdat/myonteinen-seksuaalikasvatus/](https://www.muodossa:https://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/tietoa_vanhemmille/pienten_lasten_vanhemat/lapsijaseksuaalisuus/seksuaalikasvatuksen-paakohdat/myonteinen-seksuaalikasvatus/) . (Luettu 15.3.2020.)

vaestoliitto.fi-B Ikätasoinen seksuaalikasvatus. Saatavilla [www-muodossa: https://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/tietoa_vanhemmille/pienten_lasten_vanhemat/lapsijaseksuaalisuus/ikatasoinen-seksuaalikasvatus/](https://www.muodossa:https://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/tietoa_vanhemmille/pienten_lasten_vanhemat/lapsijaseksuaalisuus/ikatasoinen-seksuaalikasvatus/) . (Luettu 15.3.2020.)

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Väisälä, Leena 2006a. Naisen seksuaaliongelmät. Teoksesta Apter, Dan, Väisälä, Leena & Kaimola, Kari (toim.) 2006. Seksuaalisuus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Väisälä, Leena 2006b. Miehen seksuaaliongelmät. Teoksesta Apter, Dan, Väisälä, Leena & Kaimola, Kari (toim.) 2006. Seksuaalisuus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

WHO Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa 2010. Saatavilla [www-muodossa: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf](https://www.muodossa:https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf) . (Luettu 7.5.2020.)

LIITTEET

Liite 1: Otteet alakouluopetusta koskevista osioista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), joissa mainitaan seksuaalisuus suoraan

*”Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, **seksuaalisen suuntautumisen**, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen.”* (POPS 2014, 14)

*”Peruskouluaikana oppilaiden **käsitys** omasta sukupuoli-identiteetistä ja **seksuaalisuudesta** kehittyy. Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitetietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle.”* (POPS 2014, 28)

*”SI Minä ihmisenä: Sisältöjä valitaan siten, että ne liittyvät ihmisen rakenteeseen ja kekeisiin elintoimintoihin sekä ihmisen kasvun ja kehityksen eri vaiheisiin. Sisällöissä kiinnitetään huomiota kehityksen ajankohtaisiin muutoksiin ja niiden yksilöllisen luonteen ymmärtämiseen. Käsitellään ikäkauden mukaisesti **seksuaalista kehitystä** ja ihmisen lisääntymistä. Harjoitellaan tunnistamaan oman kehon ja mielen viestejä ja tiedostamaan omia ajatuksia, tarpeita, asenteita ja arvoja. Perehdytään terveyden osa-alueisiin ja voimavaroihin, arjen terveystottumuksiin, mielenterveystaitoihin, sairauksien ehkäisyyn ja itsehoitotaitoihin.”* (POPS 2014, 241)

Liite 2: Kysymyslomake aineistonkeruuta varten

Hei Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija,

Tervetuloa vastaamaan seksuaalikasvattajuuskyselyyn! Tähän lomakkeeseen vastaamalla kerrytät tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta seksuaalikasvattajiksi Pro Gradututkielmaani varten. Vastaajaksi kelpaavat kaikki ne Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijat, jotka ovat suorittaneet jo noin puolet luokanopettajaopinnoistaan. Täyttämällä tämän kyselyn annat luvan käyttää vastaustasi tässä tutkimuksessa.

Anonymiteettisi on suojattu tutkimuksen ajan, eikä kyselyssä kysytä tietoja, joista sinut voisi vastaajana tunnistaa. Jos kuvaillet vastauksessasi tilannetta, jonka voi yhdistää Sinuun, tutkija häivyttää sen tutkielman viimeisestä muodosta. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkija käsittelee ja säilyttää vastauksesi luottamuksellisesti.

Pyydän Sinua vastaamaan kaikkiin kysymyksiin itsenäisesti. Älä kysy muiden mielipiteitä vastauksiesi tueksi, sillä olen kiinnostunut juuri Sinun ajatuksistasi. Voit vastata kysymyksiin niin pitkästi tai yksityiskohtaisesti kuin haluat. Voit kirjoittaa tajunnanvirtaa, ranskalaisia viivoja tai kokonaisia esseetyyppisiä vastauksia. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Mukavia vastaushetkiä!

Laura Junttila, lajuntti@ulapland.fi

Ohjaaja Virpi Vaattovaara, virpi.vaattovaara@ulapland.fi

Käsitteen määrittelyn tueksi:

Seksuaalikasvatuksessa käsiteltäviä aiheita ovat mm. arvot, asenteet, ihmissuhteet, tunteet, keho ja sen toiminta, ihmisoikeudet, eri kulttuurien näkemykset, turvataidot, sukupuoli-identiteetti, seksuaaliterveys ja seksuaalinen suuntautuminen. Sillä on siis fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, henkinen ja kulttuurillinen ulottuvuus. Seksuaalikasvatuksen tavoitteena on opastaa oppilas tekemään itselleen sopivia, tietoisia ja hyvinvointia tukevia valintoja.

Taustakysymys: Missä vaiheessa luokanopettajaopintojasi olet?

(Avoin vastaus)

1 Mitä yliopiston järjestämiä seksuaalikasvatusta käsitteleviä kursseja olet suorittanut?

(Avoin vastaus)

2 Oletko seurannut opintojesi aikana vierestä, kun joku muu henkilö toteuttaa seksuaalikasvatusta? Jos kyllä, kuvaile tilannetta/tilanteita.

(Avoin vastaus)

3 Miten olet itse harjoitellut käytännössä seksuaalikasvatuksen toteutusta opintojesi aikana?

(Avoin vastaus)

4 Miltä seksuaalikasvatuksen pitäminen Sinusta tuntuu?

(Avoin vastaus)

5 Millaista ja kuinka paljon palautetta olet saanut seksuaalikasvatuksen toteuttamisesta opintojesi aikana?

(Avoin vastaus)

6 Kuvaile kiinnostustasi seksuaalikasvatusta kohtaan

(Avoin vastaus)

7 Mitä haluaisit oppia vielä seksuaalikasvatuksesta opettajan ammatissa? Uskotko, että saat yliopistolla mahdollisuuden harjoitella tätä ennen valmistumistasi?

(Avoin vastaus)

Liite 3: Teksti ennakkokäsityksistä tutkimuksen toteutusta koskien

”Taustaoletuksiani on aiheellista pohtia, koska tutkin sellaisen tutkinnon aikana tapahtuvaa kasvua, jonka olen myös itse suorittanut.

Olen suorittanut kaikki pakolliset seksuaalikasvatusta käsittelevät kurssit, joita Lapin yliopiston luokanopettajien opintosuunnitelmaan kuuluu. Olen suorittanut vapaaehtoisesti myös Ruumiillisuus ja seksuaalisuus- kurssin (5 op) sukupuolentutkimuksen sivuaineekonaisuudesta, joka tosin lakkautettiin juuri. Otin osaa myös luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön kautta tilattuun yhden iltapäivän mittaiseen TASASEKS-koulutukseen, jossa käsiteltiin opettajan roolia seksuaalikasvattajana. Olen henkilökohtaisesti siis erittäin kiinnostunut aiheesta. Kulutan alan kirjallisuutta ja mediaa vapaa-ajalla. Arvopohjaani kuuluu vahvasti tasa-arvoisuus, avoimuus ja moninaisuuden tunnustaminen.

Omalla kohdallani en ole saanut juurikaan harjoitusta seksuaalikasvatuksen järjestämisestä opintojen aikana, joten epäilen, että muillakin voi olla samanlaisia kokemuksia. Minulta on kerran jopa evätty mahdollisuus pitää seksuaalikasvatusta, koska se nähtiin paremmin sopivana luokan oman opettajan pitämänä. Vähäiset kokemukseni sijoittuvat siis lähinnä koulun arkisiin tilanteisiin, enkä ole saanut niistä erikseen palautetta. Haluan kuitenkin säilyttää kysymyksenasetteluni avoimena, enkä paljastaa omaa ennako-oletustani seksuaalikasvatuksen harjoittelun vähäisyydestä vastaajille.”

- Lähetetty tutkijan ohjaajalle arvioitavaksi 25.9.2020