

Miina Kannisto

**”JOS LAPSI LÄHESTYISI MINUA, KOITTAISIN
VASTATA, MUTTA EN TIEDÄ AIHEESTA
LÄHES MITÄÄN”**

Seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa

TIIVISTELMÄ

Miina Kannisto: ”Jos lapsi lähestyisi minua, koittaisin vastata, mutta en tiedä aiheesta lähes mitään”
Seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2021

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja - opiskelijoiden käsityksiä seksuaalisuudesta ja seksuaalikasvatuksesta. Lisäksi selvitettiin heidän valmiuksiaan kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulutusta kehitettäessä.

Seksuaalisuutta ja seksuaalikasvatusta määritellään monin tavoin. Tämä tutkimus pohjautui Maailman terveysjärjestön (WHO) laajaan määrittelyyn seksuaalisuudesta sekä määritelmään seksuaalikasvatuksesta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka sisälsi taustatietojen lisäksi avoimia kysymyksiä. Aineisto koostui 23 vastaajan ilmauksista. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä.

Tutkimuksen tuloksina laadittiin kuvauskategorioiden pohjalta seksuaalisuutta, seksuaalikasvatusta ja valmiuksia kuvaavat kuvauskategoriajärjestelmät, jotka ilmensivät opiskelijoiden käsityksiä kyseisistä ilmiöistä.

Seksuaalisuus näyttäytyi tuloksissa ihmisen omana käsityksenä hänen seksuaalisesta identiteetistään, tuntemuksina, joita koetaan kehossa ja mielessä sekä parisuhteena ja lisääntymisenä. Seksuaalikasvatus ilmeni tuloksissa kasvattajana toimimisena, jolloin kasvattajan vahva rooli muodostuu aktiivisen toiminnan kautta, sekä minäkuvan tukemisena, tukemisen tapahtuessa kasvattajan asenteiden ja arvojen välityksellä. Tutkimuksen tuloksissa valmiudet muodostuivat tunteesta valmiuksien riittävydestä, valmiuksien riittämättömyydestä sekä yhteistyöstä, joka suuntautui koulutukseen toiveina ja perheisiin niiden huomioimisena.

Tutkimuksen tulosten perusteella voitiin todeta, että varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoilla oli monipuolisesti käsityksiä siitä, mitä seksuaalisuus ja seksuaalikasvatus ovat, mutta vaihtelevasti valmiuksia kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa, sillä koulutus ei valmiuksia tarjonnut.

Avainsanat: seksuaalisuus, seksuaalikasvatus, varhaiskasvatus, valmiudet, fenomenografinen analyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Seksuaalisuus	7
2.1.1	<i>Lapsen seksuaalisuus</i>	7
2.1.2	<i>Lapsen seksuaalinen kehitys</i>	8
2.2	Seksuaalikasvatus	10
2.2.1	<i>Seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa</i>	11
2.2.2	<i>Seksuaalikasvattajana varhaiskasvatuksessa</i>	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1	Tutkimustehtävä.....	15
3.2	Metodologinen lähestymistapa	15
3.3	Tutkimustapa.....	17
3.4	Fenomenografinen analyysi.....	18
4	TUTKIMUSTULOKSET	25
4.1	Seksuaalisuus kuvauskategorioina	25
4.2	Seksuaalikasvatus kuvauskategorioina	26
4.3	Valmiudet kuvauskategorioina	27
4.4	Seksuaalisuus kuvauskategoriajärjestelmänä	28
4.5	Seksuaalikasvatus kuvauskategoriajärjestelmänä	29
4.6	Valmiudet kuvauskategoriajärjestelmänä	31
5	POHDINTA	34
5.1	Johtopäätökset ja pohdinta	34
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	39
5.3	Tutkijan asema suhteessa tutkimukseen ja tutkittaviin	40
5.4	Jatkotutkimusaiheita	41
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	49

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ESIMERKKI ALUSTAVISTA KATEGORIOISTA JA MERKITYSYKSIKÖISTÄ	20
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI ERI INFORMANTTIEN ILMAUSTEN RYHMITTELYSTÄ MITÄ-JA MIKSI-NÄKÖKULMAAN SEKÄ VÄRIKOODAUSTA ERI TEEMOJEN MUKAAN	22
TAULUKKO 3.	ESIMERKKI ILMAUSTEN JAKAMISESTA KATEGORIOIKSI	22
TAULUKKO 4.	ESIMERKKI KEHOKATEGORIAAN LIITTYVISTÄ ERILAISISTA ILMAUKSISTA	23

KUVIOT

KUVIO 1.	ERILAISET KUVAUSKATEGORIOIDEN ABSTRAKTIOITASOT ULJENSIA (1989) MUKAILLEN (HUUSKO & PALONIEMI, 2006, S. 167.)	19
KUVIO 2.	SEKSUAALISUUS KUVAUSKATEGORIOINA	25
KUVIO 3.	SEKSUAALIKASVATUS KUVAUSKATEGORIOINA	26
KUVIO 4.	VALMIUDET KUVAUSKATEGORIOINA	27
KUVIO 5.	SEKSUAALISUUS KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄNÄ	28
KUVIO 6.	SEKSUAALIKASVATUS KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄNÄ	30
KUVIO 7.	VALMIUDET KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄNÄ	32

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen opettaja kohtaa työssään monenlaisia seksuaalisuuteen liittyviä tilanteita, joissa hän antaa lapsille seksuaalikasvatusta sekä tiedostaen että tiedostamattaan (Kangaskoski 2016, s. 197). Tämä tapahtuu käytetyn kielen ja valittujen sanojen, mutta myös kehonkielen välityksellä, ja siihen vaikuttavat kasvattajan omat arvot, asenteet, tunteet ja tiedot aiheesta. Valitettavasti ne saattavat sisältää ennakkoluuloja ja vääriä uskomuksia. Kysymyksen yllättäessä jo kasvattajan kehollinen reagointi saattaa antaa lapselle mielikuvan siitä, ettei aikuinen ole valmis käsittelemään asiaa tai asiassa itsessään on jotain väärää tai pahaa eikä siitä voi puhua.

Seksuaalikasvatuksen tulisi olla osa varhaiskasvatusta, sillä seksuaalinen kehitys on osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kuten Maailman terveysjärjestö (WHO) määrittelee (2010, s. 22). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (Vasu) ei suoraan anna ohjeita seksuaalikasvatuksesta, mutta Vasu sisältää kuitenkin seksuaalikasvatukseen liittyviä aihepiirejä. Väestöliitto (2020a) on tehnyt suosituksen kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien tueksi, jossa suositellaan, että kunnat lisäävät sanan kehotunnekasvatus tai seksuaalikasvatus paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiinsa. Suositus sisältää WHO:n standardien (2010, s. 35–36) mukaiset ohjeistukset seksuaalikasvatuksen osa-alueista yhdistettynä Vasuun. Myös SuPer -liitto on tehnyt vetoomuksen (Koivuranta, ym., 2019), jonka mukaan seksuaalikasvatuksen pitäisi olla osa päivittäistä varhaiskasvatusta ja sisältyä selkeästi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Tämä tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilökunnalle on taattava koulutusta, joka tarjoaa tietoa lapsen seksuaalikehityksestä ja valmiuksia kohdata ja tukea lapsia ja heidän vanhempiaan tälläkin kehityksen osa-alueella.

Seksuaalikasvatukselle tärkeää on varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaaminen, ja toivottavaa onkin, että seksuaalikasvatusta tarjoavat henkilöt olisi koulutettu tehtävänsä. Pelkkä tiedon lisääminen ei riitä, vaan

seksuaalikasvatusta antavien henkilöiden tulee olla avoimia ja motivoituneita, olla tietoisia arvoistaan, työstää omaa ihmiskäsitystään sekä asenteitaan seksuaalisuutta kohtaan. (WHO, 2014, s. 32.)

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden ajatuksia seksuaalisuudesta ja seksuaalikasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimus antaa tietoa myös varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden valmiuksista kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa, joten se pyrkii tuomaan ilmi mahdollisia koulutuksen kehittämistarpeita.

Seksuaalisuutta ja seksuaalikasvatusta on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin paljon, mutta suuri osa tutkimuksesta liittyy nuoriin tai aikuisiin. Susanne Ingman-Friberg ja Raisa Cacciatore (2016a, s. 15) toteuttivat Väestöliitossa tutkimuksen varhaiskasvatuksen henkilöstölle vuonna 2013 ja vanhemmille vuonna 2014 tutkien 0–6-vuotiaiden lasten seksuaalikasvatusta sekä seksuaaliterveyden tukemista ja suojaamista. Tämän Laseke-tutkimukseksi kutsutun tutkimuksen pohjalta kirjoitettiin kirja *Keho on leikki*.

Mäkisen ja Teikarin (2013, s. 66–67) toteuttamasta pro gradu -tutkielmasta *Luokanopettajien valmiudet seksuaalikasvatukseen*, kävi ilmi, että helpoimpia opettaa olivat ihmissuhteisiin ja tunteisiin liittyvät aiheet ja hankalampia seksiin ja seksuaalisuuden ilmentämiseen liittyvät aiheet. He totesivat myös, ettei opettajankoulutus tarjoa opiskelijalle riittävästi tietoa ja taitoa standardien mukaisen seksuaalikasvatuksen järjestämiseen.

Ammattikorkeakoulun puolella teemaan liittyviä opinnäytetöitä on tehty runsaasti. Ruohomäen ja Ruohosen (2019, s. 69–70) opinnäytetyössä *Puhutaanko etupyllystä ja nippelistä? Tampereen ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen päteväytyvien sosionomiopiskelijoiden kokema osaaminen pienten lasten seksuaalikasvatuksessa* selvisi, että vaikka osaaminen on kiitettävää ja asenne hyvä, opiskelijoilla on silti tarve saada lisää opetusta seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista.

Henkilökohtaisesti koen aiheen tutkimisen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Oman kokemukseni mukaan varhaiskasvatuksen opettaja -opinnoissa lapsen seksuaalisuutta, seksuaalista kehitystä, seksuaalikasvatusta ja seksuaalikasvattajana toimimista ei suoraan käsitellä, vaikka joillakin kursseilla niihin liittyviä asioita sivutaankin.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Seksuaalisuus

Jokainen ihminen syntyy ainutkertaiseksi ja merkitykselliseksi, seksuaaliseksi olennoiksi. Seksuaalisuus on kasvava ja kehittyvä ulottuvuus sekä oleellinen osa elämää. (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2011, s. 5; WHO, 2010, s. 22–23.) Seksuaalisuuteen liittyvät yksilöllisesti ja moninaisesti biologia, tunteet ja tuntemukset ja sitä voi ilmentää muun muassa mielipiteiden, arvojen ja ihmissuhteiden kautta (Ilmonen & Korhonen, 2016, s. 110).

WHO (2010, s. 16) on ehdottanut seksuaalisuudelle laajaa määritelmää, joka huomioi monia eri puolia:

”Seksuaalisuus on keskeinen osa ihmisyyttä kaikissa elämän vaiheissa, ja se käsittää sukupuolen, sukupuoli-identiteetin ja sukupuoliroolit, seksuaalisen suuntautumisen, erotiikan, mielihyvän, sukupuolisuhteet ja lisääntymisen. Seksuaalisia kokemuksia ja seksuaalisuuden ilmenemismuotoja ovat ajatukset, fantasiat, halut, uskomukset, asenteet, käyttäytyminen, seksuaalisuuden harjoittaminen, roolit ja suhteet. Vaikka seksuaalisuus voi pitää sisällään kaikki nämä ulottuvuudet, ihminen ei aina koe tai ilmennä niitä kaikkia. Biologiset, psykologiset sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset, eettiset, lailliset, historialliset, uskonnolliset ja hengelliset tekijät vaikuttavat vuorovaikutuksessa seksuaalisuuteen.”

Seksuaalisuus voidaan määritellä hyvin monin eri tavoin ja se saatetaan tulkita jopa seksin synonyymiksi. Määrittely on sidoksissa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, jossa sitä määritellään. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2011, s. 5, 7.) Seksuaalisuudesta puhuttaessa on oleellista, että seksuaalisuus käsitteenä määritellään, jotta kaikki kuulijat ja keskustelijat ymmärtävät, mistä puhutaan (Bildjuschkin, 2015a, s. 9).

2.1.1 Lapsen seksuaalisuus

Kosunen, Cacciatore ja Hervonen (2003, s. 209) toteavat, että vaikka seksuaalisuus onkin läsnä ihmisen koko elämän ajan, se ilmenee ja vaikuttaa eri

tavoin henkilöstä, iästä ja tilanteesta riippuen. Seksuaalisuus kuuluu myös pienen lapsen normaaliin kehitykseen, ja aikuisen tehtävänä on suojella ja tukea tätä kehitystä tarjoamalla malli positiivisesta läheisyydestä, hyvästä itsetunnosta sekä opettamalla rajoja yksityisyyteen ja sopivaisuuteen liittyen. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela, 2000, s. 7; Ilmonen & Korhonen, 2016, s. 111). Seksuaalisen hyvinvoinnin pohja luodaan jo varhaislapsuudessa (Riihonen, ym., 2016, s. 54.)

Lapsen seksuaalisuus on eri asia kuin aikuisten seksuaalisuus. Aikuiset saattavat antaa lapsen käytökselle seksuaalisia merkityksiä oman aikuisen kokemusmaailmansa lähtökohdista, vaikka lapsen näkökulman omaksuminen olisi olennaista. Seksi kuuluu aikuisille eikä pienellä lapsella ole tarvetta sille. (WHO, 2010, s. 22; Riihonen, ym., 2016, s. 48.)

Flanagan (2014, s. 161) toteaa, että vanhemmat ja kasvattajat tulkitsevat lasten puheita ja tekoja oman, aikuisen seksuaalisen näkökulmansa kautta, mikä on varsin ymmärrettävää, mutta myös epäreilua lasten kannalta. Jos aikuinen yllättää lapset tilanteesta, jossa lapset näyttävät toimivan tai puhuvan iälleen sopimattomasti ja seksuaalisesti, aikuisen olisi hyvä nopean reagoinnin sijaan rauhoittua, havainnoida ja reflektoida tilannetta. Aikuisen reagoidessa tilanteeseen ankarasti ja tuomitsevasti korostaen lasten epänormaalia ja poikkeavaa seksuaalisuutta, hän samalla rajoittaa ja kaventaa lasten identiteettiä. (Flanagan, 2014, s. 161.)

Pienen lapsen seksuaalisuuteen kuuluvat hellyyteen, läheisyyteen, viestintään ja nautintoon liittyvien valmiuksien harjoittelu, joiden kautta luodaan seksuaalista minäkuvaa, rakennetaan vahvaa itsetuntoa ja positiivista kehonkuvaa koko elämää varten (Kosunen ym, 2003, s. 209).

2.1.2 Lapsen seksuaalinen kehitys

Lapsen seksuaalinen kehitys etenee yksilöllisesti ja vaiheittain, sillä siihen vaikuttavat lapsen oma kehitysaikataulu, temperamentti sekä lapsen ympäristö ja kokemukset. Korteniemi-Poikela ja Cacciatore ovat kehittäneet seksuaalisuuden kehittymistä kuvaavaan mallin seksuaalisuuden portaista. Alle kouluikäisille lapsille portaita on neljä ja jokainen niistä on tärkeä omine kehitystehtävineen, joiden ratkaisu auttaa lapsen seuraavalle portaalle. (Riihonen ym., 2016, s. 50–51.)

Ensimmäisellä *Olen ihana!* -portaalla 0-4 -vuotiaiden lasten kehityksessä olennaista ovat lapsen kokema läheisyys, hoiva, turvallisuus ja hellyys kiintymyssuhteissa. Lapsi tutustuu vähitellen omaan kehoonsa, hyväksyy sen ja iloitsee löydöistään. Tärkeää on, että lapsi tietää oikeutensa koskemattomuuteen ja samalla oppii kunnioittamaan myös toisten kehoa. (Riihonen, ym., 2016, s. 51.)

Toisella, *Tykkäyskaveri*-portaalla, lapsi on 2-8 -vuotias ja hän oppii, mitä ovat ystävyys, yksityisyys ja rajat. Lapsi kokee paljon positiivisia tunteita ja haluaa ilmaista niitä. Tärkeää on keskustella tunteista ja siitä, miltä tuntuu, kunnioittaa ja arvostaa toista, sekä hänen kehoaan ja oikeuttaan koskemattomuuteen. (Riihonen, ym., 2016, s. 51–52.)

Riihosen ym. (2016, s. 52) mukaan kolmas porras on *Vanhemman ihailu*. 3–9-vuotiailta lapsilta riittää rajattomasti rakkautta kaikille, usein eniten omalle vanhemmalle. Aikuisen tehtävä on tukea lapsen tunnetta ja tarjota kokemus siitä, että tunne hyväksytään, sekä suojata lasta ja asettaa rajat. Lasta kiinnostaa, miten vauvat saavat alkunsa, ja sukupuoliin tutustutaan havaintojen ja leikkien kautta. Lapsi ei välttämättä koe olevansa sukupuolta, jonka edustajana hänestä puhutaan. Tärkeää on, että lapsen annetaan puhua asiasta tuomitsematta ja tulla hyväksytyksi sellaisena kuin hän on. (Riihonen, ym., 2016, s. 52.)

Tällä portaalla moni lapsi huomaa sukupuolielinten koskettelun eli unnutuksen tuottavan mielihyvää ja sen lisäksi se voi toimia lapselle rauhoittumisen ja itsesäätelyn tukikeinona vahingoittamatta häntä. (Riihonen, ym., 2016, s. 52.)

Neljännellä portaalla *Idoli ihastuttaa* 6-12 -vuotiasta lasta. Lapsi ihastuu saavuttamattomaan henkilöön, josta haaveilu tarjoaa hänelle nautintoa, mutta ei vaadi häneltä mitään. Lapsen itsetunto saa rakennusaineita unelmoinnin kautta. Aikuisen tehtävänä on tukea lapsen haaveita ja tunteita halveksimatta niitä. Samalla aikuinen voi vahvistaa lapsen todellisuudentajua ja auttaa ymmärtämään, ettei jokaisesta tarvitse tulla julkkista voidakseen olla ihailtu ja rakastettu. (Riihonen, ym., 2016, s. 52.)

Riihosen ym. (2016, s. 51, 54) mukaan portaat jatkuvat tästä nuoruuden portaisiin, jotka johtavat vähitellen aikuisen täysipainoiseen, nautinnolliseen seksuaalisuuteen. Lapsuuden kehitysprosessi on monivaiheinen ja sen tavoitteena on aikuisena fyysisen, toiminnallisen ja psyykkisen kypsytyksen tavoittaminen, jossa seksuaalisuus on vain yksi osa kokonaisuutta.

2.2 Seksuaalikasvatus

Seksuaalikasvatusta on määritelty monin eri tavoin. WHO (2010, s. 19) määrittelee lapsille jo varhaislapsuudesta alkaen tarjottavan seksuaalikasvatuksen tarkoituksiksi seksuaalisen kehityksen tukemisen ja suojelun, minkä lisäksi sen tulee olla ikään nähden sopivaa ja perustua kansainvälisesti hyväksytyihin ihmisoikeuksiin.

”Seksuaalikasvatuksessa lapset ja nuoret hankkivat tiedot, taidot ja positiiviset arvot, joita he tarvitsevat ymmärtääkseen seksuaalisuuttaan ja nauttiakseen siitä, luodakseen turvallisia ja tyydyttäviä suhteita ja ottaakseen vastuuta omasta ja muiden seksuaaliterveydestä ja hyvinvoinnista.” (WHO 2010, s. 19.)

Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2011, s. 6) mainitsevat seksuaalikasvatuksen olevan jokaisen seksuaalioikeus. Seksuaalioikeudet ovat ihmisoikeuksia ja kuuluvat myös lapsille (Bildjuschkin, 2015a, s. 9). Tärkeimpiä lapsen seksuaalioikeuksia ovat oikeus kehittyä omassa tahdissaan, turvassa, kenenkään häiritsemättä, omanlaiseensa seksuaalisuuteen, oikeus kokea olevansa arvokas ja hyväksyty omana itsenään sekä oikeus saada oikea-aikaista, sopivan tasoista tietoa. Aikuisen velvollisuus on tuoda nämä oikeudet lapsen tietoon sekä suojata ja turvata lapsen oikeuksia. (Ilmonen & Korhonen, 2016, 111–112.) Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksessa, joka on laadittu vuonna 1989, mainitaan muun muassa lapsen oikeus ilmaista mielipiteensä ja saada tietoa (s. 13–14) sekä lapsen oikeus suojeluun (s. 14–15).

Pienet lapset oppivat arvoja, asenteita, tietoja ja taitoja aluksi lähinnä vanhemmiltaan ja muilta perheenjäseniltä. Tällöin seksuaalikasvatus on useimmiten tiedostamatonta ja epävirallista. Oppiakseen näkemään seksuaalisuuden positiivisena voimavarana lapset tarvitsevat lisäksi virallista seksuaalikasvatusta, oikeaa tietoa oikeaan aikaan. Heillä on myös oikeus saada seksuaalikasvatusta, joka tukee ja suojelee heidän seksuaalista kehitystään. (WHO, 2010, s. 8.)

Cacciatoren ja Ingman-Fribergin (2016, s. 64) mukaan seksuaalikasvatus tapahtuu joka päivä arjessa, muun elämän keskellä ja ohessa eikä se ole vain yksittäinen tuokio tai hetki. Sinkkonen (2007, s. 1012) toteaa, että lapset elävät joka puolelta rönsyävän seksuaalisuuden ympäröiminä, joten on tärkeää, että

lasten kanssa käsitellään seksuaalisuuteen liittyviä aiheita jo ennen kuin lapsi niistä itse kysyy (Cacciatore & Ingman-Friberg, 2016, s. 66).

Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016b, s. 82) kertovat tutkimuksestaan, josta kävi ilmi, että sanat seksuaalisuus ja seksuaalikasvatus herättävät lasten vanhemmissa sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisissa negatiivisia mielikuvia. Sanoista tulee mieleen seksi, mikä yhdistettynä lapsiin herättää ahdistusta ja torjuntaa ja suorastaan estää seksuaalikasvatuksen toteutumista.

Lasten seksuaalikasvatusta edistääkseen ja ikävien mielikuvien syntymistä ehkäistäkseen Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016b, s. 83–85) pohtivat jo vuonna 2016, olisiko sanan seksuaalikasvatus tilalla parempi käyttää esimerkiksi termiä kehotunnekasvatus. Sana ei luo mielleyhtymää aikuisten seksiin kuten seksuaalikasvatus ja se kertoo paremmin siitä, mistä seksuaalikasvatuksessa on kysymys pienten lasten kohdalla: tiedon saamisesta omaan kehoon, sen suojaamiseen ja koskemattomuuteen liittyen sekä tunnetaidoista; miten voi tunnistaa ja ilmaista tunteita.

Cacciatore ym. (2020, s. 7–8) toteavat tutkittuaan asiaa, että tosiaan jo pelkkä käsitteen vaihtaminen kehotunnekasvatukseksi voi edistää lapsille suunnatun seksuaalikasvatuksen toteutumista, sillä se vähentää ennakkoluuloja aiheetta kohtaan. Lapsikeskeisen sanan ei ole tarkoitus kiertää, väistää tai peitellä käsitteen merkitystä, vaan antaa mahdollisuus nimenomaan lapsuuden seksuaalikasvatukselle ja erottaa se aikuisen seksuaalisuudesta.

2.2.1 Seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa

Bildjuschkinin ja Ruuhilahden (2011, s. 8–9) mukaan seksuaalisuuden perusta muodostuu ihmiskäsityksestä ja arvoista, jotka mahdollistavat ihmiselle oman identiteetin ja seksuaalisuuden löytämisen. Ihmiskäsityksessä on kyse siitä, miten ihmisyyys määritellään, millainen ihminen on. Seksuaalisuuteen liitettynä ihmiskäsitys muodostuu esimerkiksi ajatuksista moninaisuutta, normaaliutta ja epänormaaliutta kohtaan. Arvoihin liittyy eettinen näkökulma ja ne auttavat ihmistä toimimaan oikein. Arvoja opitaan vanhemmilta, ne voivat olla yhteisöllisiä tai kulttuurisia, ja niihin saattaa liittyä ristiriitoja, mikäli ne eivät ole keskenään samansuuntaisia. (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2011, s. 11.)

Varhaiskasvatuksessa työn arvoperustan määrittelee varhaiskasvatuksen ohjaava asiakirja, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (2018, s. 20), jonka mukaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään, hänen ihmisarvoaan tulee kunnioittaa ja kasvattajien tulee tukea lapsen kasvua sivistyneeseen ihmisyyteen. Lapsella on oikeus ilmaista itseään ja tulla ymmärretyksi, hänellä on oikeus hyvään opetukseen ja hoivaan sekä oikeus leikkiä ja oppia leikin kautta. Lapsella on oikeus rakentaa omaa identiteettiään ja käsitystään maailmasta. Varhaiskasvatus edistää sukupuolisensitiivisesti yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta ja suhtautuu monimuotoisiin perheisiin ammatillisesti, avoimesti ja kunnioittavasti, jotta jokainen lapsi saa tuntea oman perheensä olevan arvokas. (Vasu, 2018, s. 20–21.)

Vaikkei Vasussa mainita sanoja seksuaalisuus, seksuaalikasvatus tai kehotunnekasvatus, asiakirjan sisältö aiheineen mahdollistaa kuitenkin seksuaalikasvatuksen tarjoamisen lapsille varhaiskasvatuksessa (Väestöliitto, 2020b). Väestöliitto (2020d) on koonnut Vasusta WHO:n määrittelemien seksuaalikasvatuksen kahdeksan pääteeman mukaista aihetta ja toteaa seksuaalikasvatuksen olevan sisäänkirjoitettuna Vasuun. Lisäksi ainakin 22 Suomen kuntaa on liittännyt paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan seksuaali- tai kehotunnekasvatukseen liittyvää ohjeistusta. (Väestöliitto, 2020b.)

2.2.2 Seksuaalikasvattajana varhaiskasvatuksessa

Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2011, s. 6) toteavat, että seksuaalisuuden ymmärtäminen mittavana osana ihmisyyttä vaatii seksuaalikasvattajalta perehtymistä aiheeseen ja ymmärrystä, sekä oman seksuaalisuutensa kohtaamista ja sen työstämistä. Seksuaalikasvatuksen laatuun vaikuttavat huomattavasti kasvattajan asiantuntemus ja osaaminen. Motivaatio, avoimuus ja omat asenteetkin ovat tärkeässä asemassa, sillä kasvattaja toimii roolimallina lapsille (WHO, 2010, s. 32).

Väestöliiton Laseke-tutkimuksen mukaan (Kangaskoski, 2016, s. 204) monille varhaiskasvatuksen työntekijöille hämmennystä aiheuttavia aiheita seksuaalikasvatuksessa ovat muun muassa avoin unnutus sekä se, mikä on normaalia lapsen seksuaalisuudessa ja mikä ei. He myös kummastelevat, miksi

heidän pitää toteuttaa seksuaalikasvatusta pienten lasten kanssa ja eikö sitä voisi jättää kokonaan vanhempien tehtäväksi.

Guderin ja Alabayn (2018, s. 138, 143, 148) mukaan lapset kysyvät vanhemmiltaan seksuaalisuuteen liittyen eniten tyttöjen ja poikien fyysisistä eroista sekä lapsen saamisesta. Kun vanhempien vastauksia tutkittiin, selvisi, että vanhempien vastauksista vain pieni osa perustui tieteeseen ja useimmiten ne olivat vältteleviä tai perustuivat hengellisiin uskomuksiin tai sosiaalisiin stereotyyppioihin.

Vanhempien välttelevät vastaukset johtuivat tietämättömyydestä, väärin vastaamisen ja lasten harhaanjohtamisen pelosta tai he eivät kokeneet lasten seksuaalikasvatusta tarpeelliseksi. Lisäksi vanhemmat kokivat häpeää lasten seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä kohdatessaan (Guder & Alabay, 2018, s. 148). Stonen ym. (2013; Guder & Alabay, 2018, s. 148) mukaan vanhemmat kokivat lasten kysymyksiin vastatessaan vaikeana lapsen viattomuuden säilyttämisen ja he olivat tietämättömiä siitä, millainen on lapsen ikätasoon sopiva vastaus. Lisäksi vastaaminen tuntui heistä epämukavalta.

Kankkunen ja Takala (2016, s. 187–188) mainitsevat, että Laseketutkimuksen perusteella lasten seksuaalisuus ja seksuaalikasvatus ovat hankalia puheeksi otettavia aiheita, sillä jokainen vanhempi ja kasvattaja kantaa mukanaan myös omaa seksuaalihistoriaansa. Seksuaalikasvatus on saattanut olla sanatonta tai häpeällistä, tai virallista seksuaalikasvatusta ei ole ollut ollenkaan. Myöskään kasvattajan ammattiin valmistavassa koulutuksessa aiheesta ei ole saatu tietoa.

Koska monet lapset viettävät suuren osan arjestaan varhaiskasvatuksessa, on varhaiskasvatuksen työntekijöiden rooli lasten kasvattajana merkittävä. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan jäsenet eivät ole välttämättä saaneet koulutuksestaan valmiuksia käsitellä lapsen seksuaalisuutta eikä se ole kuulunut monen nykyaikuisen kotikasvatukseenkaan, joten he toteuttavat seksuaalikasvatusta täysin omista lähtökohdistaan, toteaa Kangaskoski. (2016, s. 187.) Balter ym. (2018, s. 40) myötäilevät toteamalla, että koulutuksen puutteen vuoksi kasvattajat toteuttavat seksuaalikasvatusta käyttämällä ”tervettä järkeä” sekä omakohtaisia kokemuksiaan.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen vanhempia heidän kasvatustyössään sekä toimia lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi,

johon liittyvät myös lapsen seksuaalinen kehitys ja seksuaalikasvatus. Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen, vanhempien kanssa keskustellaan lapsen kasvusta ja kehityksestä, kodin tavoista, arvoista ja ajatuksista. Tällöin on hyvä ottaa puheeksi myös lapsuuden seksuaalikasvatus ja pohtia yhdessä vanhempien kanssa, miten sitä voisi lapsen kohdalla toteuttaa. (Kankkunen & Takala, 2016, 186–188.)

Seksuaalikasvatuksen tulee olla suunnitelmallista ja laadukasta. Jotta tämä mahdollistuu, täytyy asiaa ennakoida luomalla valtakunnallinen sekä päiväkotikohtainen suunnitelma seksuaalikasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa sekä sisällyttää lasten seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutuksiin. (Kangaskoski, 2016, s. 199.)

Barrin ym. (2014, s. 397) tutkimus osoittaa, että hyvin koulutetut opettajat ovat avain vaikuttavaan seksuaalikasvatukseen. Mikäli valmiuksia ei ole tai niitä on vain vähän, opetussuunnitelman seksuaalisuuteen liittyvät, hankalat aiheet jätetään käsittelemättä, vaikka niitä pidettäisiin tärkeinäkin.

Laadukkaan seksuaalikasvatuksen tarjoaminen lapsille varhaiskasvatuksessa edellyttää muun muassa opettajankoulutuksen opetusohjelman seksuaalikasvatukseen liittyvien osaamisalueiden kehittämistä (WHO, 2014, s. 24–25). Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa käsiteltäviksi aihealueiksi sopivat WHO:n seksuaalikasvatuksen standardien mukaiset kahdeksan aihetta: keho ja kehitys, tunteet, läheisyys, hyvä olo ja itsetunto, ympäristö ja muut ihmiset, hyvinvointi ja terveys, lisääntyminen, normit ja tavat sekä oikeudet (Väestöliitto, 2020c). Tiedon tarjoamisen lisäksi koulutuksessa keskustellaan opiskelijoiden arvoista ja asenteista sekä mahdollisesta epävarmuudesta aihetta kohtaan. Myös opiskelijoiden tunteista, uskomuksista, kokemuksista ja tavoista keskustellaan ja pyritään tunnistamaan, miten omat käsitykset välittyvät arjen puheessa ja toiminnan tavoissa. (WHO, 2014, s. 24; Kalliokoski & Karvinen, 2020, s. 14.) Lisäksi on tärkeää tutustuttaa opiskelijat materiaaleihin ja opetusmetodeihin, joiden avulla he voivat käsitellä seksuaalikasvatuksen teemoja lasten kanssa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 13) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma elää tutkimusprosessin aikana ja sen eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa. Tulkintaa jatketaan koko prosessin ajan ja tutkimusongelmakin saattaa muuttua aineiston myötä. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma ei ole muuttunut aineiston saamisen myötä, mutta tutkimuskysymyksiä on muotoiltu hiukan uudelleen ja aineiston pariin on palattu lukuisia kertoja.

Tutkimukseni tavoite on selvittää Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden ajatuksia ja asenteita liittyen seksuaalisuuteen ja seksuaalikasvatukseen sekä valmiuksia käsitellä seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta tulevassa työssään varhaiskasvatuksessa. Pysin myös lisäämään ymmärrystä tutkittavan ilmiön tärkeydestä ja tuomaan esiin mahdollisia kehittämistarpeita varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä seksuaalisuus on varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden mielestä?
2. Mitä seksuaalikasvatus on varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden mielestä?
3. Millaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoilla on kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa?

3.2 Metodologinen lähestymistapa

Tutkimukseni on empiirinen kyselytutkimus, jonka lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 14–15) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla tekstiä, joka on syntynyt tutkimuksen tarpeista tai täysin tutkijasta riippumattomasti.

Laadullisessa tutkimuksessa oleellista ei ole aineiston suuri koko tai laajuus, vaan keskittyä voidaan varsin pieneen aineistoon analysoimalla sitä perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Aineistoon olen tutustunut lukemalla sitä läpi, sillä kuten Eskola ja Suorantakin (1998, s. 110) toteavat, tutkijan on hyvä tuntea aineistonsa läpikotaisin.

Alkujaan ajattelin analysoida aineistoni sisällönanalyysilla, kunnes kiinnostuin diskurssianalyysista. Käytin paljon aikaa siihen tutustumiseen, mutta sekään ei tuntunut oikealta tavalta. Lopulta löysin fenomenografian, joka tutkii ihmisten käsityksiä heitä ympäröivästä maailmasta ja sitä, miten käsitykset rakentuvat (Syrjälä, ym., 1996, s. 114). Koska tutkimuksessani käsittelen nimenomaan opiskelijoiden käsityksiä, koin fenomenografian sopivan tutkimukseni analyysin tavaksi mainiosti.

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka kehittäjänä pidetään Ference Martonia. Marton tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla ja esitti, että tietty ilmiö voidaan ymmärtää, käsittää ja kokea vain rajallisella määrällä tapoja, ja fenomenografian avulla nuo käsitysten erot ovat löydettävissä ja kuvattavissa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163.)

Fenomenografinen aineisto on yleensä kirjallisessa muodossa tai muokattu tekstiksi ja kysymyksenasettelu on avointa, jotta erilaisten käsitysten on mahdollista ilmetä tekstistä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty avoimin kysymyksin kyselyllä ja on siten valmiiksi kirjallisessa muodossa.

Fenomenografista ihmiskäsitystä Syrjälä ym. (1996, s. 121–122) kuvaavat luonnehtimalla ihmistä tietoiseksi olennoiksi, joka kokee ja selittää itselleen kokemuksiaan, mikä auttaa jälleen ymmärtämään uusia kokemuksia. Näin hän tietoisesti rakentaa käsityksiä ilmiöistä ja kielen avulla ilmaisee käsityksensä.

Huusko ja Paloniemi (2006, s. 165) mukailevat Martonia käsitellessään fenomenografisen tutkimuksen tapaa kuvata henkilöiden käsityksiä todellisuuden ilmiöistä eikä todellisuutta sellaisenaan. Tällaista tulkintaa kuvataan fenomenografiassa käsitteillä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulmassa on kyse siitä, millaisena maailma tai ilmiö näyttäytyy. Toisen asteen näkökulmassa ollaan syvemmin kiinnostuneita siitä, miten yksilö käsittää ja kokee todellisuuden, sekä tutkittavien ajattelun muodoista

ja kokemuksellisuudesta (Rissanen, s. 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan tarkoitus tuottaa yksilötason kuvauksia vaan löytää erilaisia käsityksiä, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä sekä toisistaan eroavia. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165.)

3.3 Tutkimustapa

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 62) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään useimmiten haastattelulla, kyselyllä, havainnoiden ja dokumenteista keräten. Tämän tutkimuksen aineiston olen kerännyt anonyymilla puolistrukturoidulla Microsoft Forms -kyselylomakkeella. Valitsin aineiston keräämisen tavaksi lomakekyselyn muun muassa vallitsevan Covid-19-pandemian takia, sillä sähköisesti lähetetty lomake ei vaadi lähikontaktia haastateltavan kanssa ja se säilyttää tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin. Jos haluamme tietää, mitä joku ajattelee tai miksi hän toimii, kuten toimii, kannattaa kysyä asiaa häneltä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63).

Alun perin aion lähettää tutkimuspyynnön sähköpostilla kaikille Tampereen yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleville, mutta tämä olikin mahdotonta nykyisten tietosuojavaatimusten tähden. Asian selvittelyn pitkittyessä tutkimuksen alkuperäinen aikataulu meni täysin uusiksi. Lopulta tutkimuspyyntöä, ja sen mukana kyselylomaketta ja tietosuojailmoitusta, jaettiin ainejärjestö Itun Itulaiset Facebook-ryhmässä sekä eri vuosina aloittaneiden opiskelijoiden WhatsApp -ryhmissä. En itse kuulu kyseisiin WhatsApp -ryhmiin, joten jouduin pyytämään muita opiskelijoita välittämään tutkimuspyynnön näihin ryhmiin enkä voinut varmistaa sen perille menemistä. Itulaiset Facebook-ryhmän kautta tavoitin kuitenkin eri vuosina opiskelun aloittaneita opiskelijoita.

Lomakekyselyn ongelmaksi saattaa muodostua pieni vastaajien määrä ja avoimien kysymysten vastaukset voivat olla hyvin niukkoja, jolloin kannattaa pohtia, antaako tutkimus ylipäänsä vastauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64–65). Koska varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoita on Tampereen opistossa satoja, pelkäsin, että saatan saada hyvinkin paljon vastauksia, jolloin analysoinnista tulee raskasta ja monimutkaista. Tutkimuspyynnön levittämisen haasteet kuitenkin rajasivat tutkimusjoukkoa niihin opiskelijoihin, jotka ovat jäsenenä Itulaiset Facebook-ryhmässä tai eri vuosina

aloittaneiden WhatsApp -ryhmissä. Lisäksi uusin tutkimuspyyntöni vain kerran Itulaiset -ryhmässä.

Kyselyn lomake oli auki yhdeksän päivän ajan keräten vastauksia yhteensä 25, joista kaksi rajautui tutkimuksen ulkopuolelle. Toinen sen vuoksi, ettei vastaaja opiskele varhaiskasvatuksen opettajaksi ja toinen siksi, ettei kysymyksiin ollut vastattu. Vastauksia sain siis 23 kappaletta ja tulokset alkoivat kylläntyä, joten mielestäni määrä on tutkimukseen varsin riittävä.

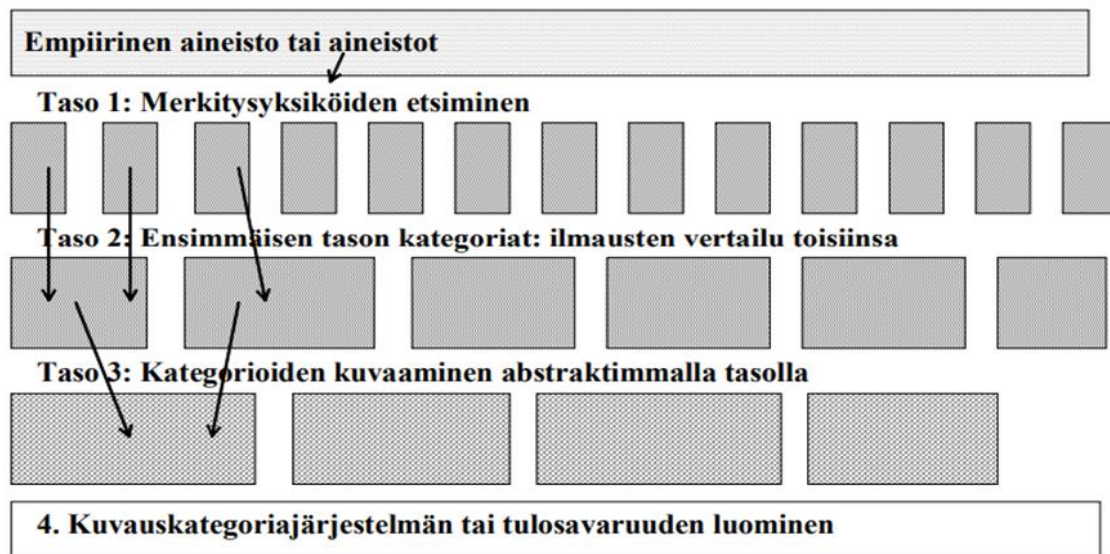
Kun haastatellaan lomakkeen avulla, kysytään vain tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta oleellisia asioita, ohjeistavat Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 65). Kyselyn ensimmäinen kysymys oli, *opiskeletko varhaiskasvatuksen opettajaksi Tampereen yliopistossa*, ja mikäli siihen vastasi kyllä, kyselyä pääsi jatkamaan. Vastauksen ollessa kieltävä, kysely päättyi siihen. Toinen taustakysymys oli *minä vuonna olet aloittanut opintosi*. Muita taustatietoja vastaajilta ei kysytty anonyymiteetin säilymisen vuoksi.

Tutkimuksen muut kysymykset olivat kaikki avoimia kysymyksiä, joihin oli mahdollista vastata lyhyesti tai pitkästi. Osa kyselyn (liite 1) vastauksista olikin hyvin lyhyitä muutaman sanan vastauksia, toiset taas hyvin pitkiä ja reflektiivisiä.

3.4 Fenomenografinen analyysi

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, sillä en ole käyttänyt aineiston käsittelyssä valmiita teorioita. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa annetaan aineiston puhua puolestaan ja nostetaan siitä lähteviä teemoja käsittelyyn eikä anneta etukäteisolettamusten tai teorian vaikuttaa liikaa siihen, mitä aineistosta haetaan (Eskola & Suoranta 1998, s. 111).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto toimii kategorisoinnin perustana ja tulkintaa tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Lisäksi tarvitaan kuitenkin myös teoreettista perehtyneisyyttä, ja tiedostetaan tutkijan omien käsitysten vaikutus tulkintaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166).



KUVIO 1. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Uljensia (1989) mukailten (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167.)

Aloitin aineistoni analyysin tutustumalla siihen ja lukemalla sitä läpi. Luin fenomenografista analyysia käsittelevää kirjallisuutta, jotta saisin yleiskuvan siitä, mistä analyysin tekemisessä on kyse. Varsinaisen tutkimuskirjallisuuden ulkopuolelta löysin Pia Haapaniemen pro gradu -tutkielman vuodelta 2013, jossa hän käsitteli fenomenografisen analyysin lähtökohtia ja antoi selkeitä ja yksityiskohtaisia esimerkkejä analyysin tekemisestä. Hänen ohjeistuksensa auttoivatkin analyysissä eteenpäin.

Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 166–167) mukaan fenomenografista aineistoa käsitellään kokonaisuutena ja analyysi etenee vaiheittain jokaisen vaiheen vaikuttaessa seuraaviin, kohti käsitteellisiä kuvauskategorioita. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta merkitysyksiköitä, jotka ovat tutkijan määrittelemiä ajatuksellisia kokonaisuuksia, eivät välttämättä yksittäisiä sanoja tai lauseita. Järvinen ja Karttunen (1997, s. 168) muistuttavat, että ilmauksia sijoitellessa on huomioitava niiden alkuperäinen konteksti, mutta myös merkitysyksikkö, johon ilmaus sijoitetaan.

Koska toteutin tutkimukseni kyselylomakkeella, suurin osa vastauksista vastasi suoraan kysymykseen ja vastauksissa oli melko vähän mitään

tutkimuksen kannalta ylimääräistä. Näin ollen jokseenkin jokainen ilmaus on tutkimuksen kannalta merkittävä.

Kyselylomakkeeni varsinaisista kysymyksistä ensimmäinen vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, toinen ja kolmas kysymys antavat vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen ja neljäs ja viides kysymys kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin ensin jokaista kyselyn kysymystä erikseen, etsin merkitysyksiköitä, ilmauksia, joilla informantit vastasivat tutkimuskysymyksiin ja muodostin alustavia kategorioita.

TAULUKKO 1. Esimerkki alustavista kategorioista ja merkitysyksiköistä

Alustava kategoria	Merkitysyksikkö
Keho	kehon tuntemusta, omia tuntemuksia
	kehontuntemusta
	kokonaisvaltainen kokemus omasta kehosta ja sen rajoista

Seuraavaksi loin uuden Excel-tiedoston jokaista vastaajaa eli informanttia varten. Jokaiseen tiedostoon kopioin yhden informantin ilmaukset, joita tarkastelin erikseen. Haapaniemi (2013, s. 54) lainasi omassa tutkimuksessaan Giorgin (1988) fenomenologisen analyysimenetelmän vaihetta, jossa alkuperäisilmaisut käännetään tutkijan yleiselle kielelle. Tämä tarkoittaa, että ilmaus muutetaan ensimmäisestä persoonasta kolmanteen persoonaan. Käännöksellä osoitetaan, että kyseessä ei ole enää suora lainaus vaan se voi sisältää tutkijan tulkintaa ja sen tarkoitus on tavoittaa ilmauksen keskeinen sisältö. Päätin kokeilla kääntämistä, jotta tavoitan ilmauksien sisällön ja merkityksen. Monen vastauksen kohdalla kääntäminen selkiyttikin vastausta.

Alkuperäisilmaus:

Vaikeaa tunnistaa. Sanoisin, että minimaalisesti minkäänlaisia valmiuksia, mutta ei se voi pitää paikkansa. Viisivuotinen koulutukseni on varmasti jättänyt jonkinlaisen jälkensä arvoihini ja asenteisiini. En vain osaa tunnistaa niitä tässä ja nyt.

Käännös:

Hän kokee, että hänen on vaikeaa tunnistaa koulutuksesta saamiaan valmiuksia seksuaalikasvatukseen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Hän toteaa saaneensa minimaalisesti minkäänlaisia valmiuksia, mutta ei usko sen pitävän paikkansa. Hän uskoo viisivuotisen koulutuksen jättäneen varmasti jonkinlaisen jäljen hänen arvoihinsa ja asenteisiinsa. Hän ei vain osaa tunnistaa niitä tässä ja nyt.

Myöhemmin tiivistin käännökset vielä Haapaniemen (2013, s. 55) esimerkin mukaan Perttulan (1995) laajennuksen mukaisesti, mikä tarkoittaa ilmauksien muuttamista passiiviin, jolloin subjektiivinen kokemus ei ole enää nähtävissä. Kaikkien ilmausten ollessa kirjoitettuna samaan muotoon, niitä on helpompi lukea ja vertailla toisiinsa.

Laajennus:

Koetaan vaikeaksi tunnistaa koulutuksen antamia valmiuksia seksuaalikasvatukseen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Sanotaan, että valmiuksia on minimaalisesti, muttei uskota sen pitävän paikkansa. Viisivuotisen koulutuksen uskotaan jättäneen jonkinlaisen jäljen arvoihin ja asenteisiin, niitä vain ei osata tunnistaa tässä ja nyt.

Analyysin tekemisessä käytin lopulta kuitenkin alkuperäisiä ilmauksia, mutta palasin käännöksiin ja niiden laajennuksiin ajoittain vertailllessani ilmauksia kategorioita varten. Analyysin loppuvaiheessa muutin kaikki ilmaukset passiiviin ja yksinkertaistin niitä.

Martonin (1994) ja Häkkisen (1996; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168) mukaan analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään kategorioiksi sekä pyritään tunnistamaan variaatioita ja määrittämään kategorioiden rajat tunnistamalla samanlaisia ja erilaisia ilmauksia. Niikko (2003, s. 34) ohjeistaa tutkijaa lisäksi etsimään rajatapauksia ja harvinaisuuksia sekä pyrkimään ymmärtämään merkitysyksiköitä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Lisäksi on tarkoitus selvittää kriteeri, jolla kategorioita määritetään.

Analyysin toisessa vaiheessa loin Excel-tiedoston jokaiselle kyselyn viidelle varsinaiselle kysymykselle ja liitin kaikkien informanttien kysymystä koskevat ilmaukset niihin. Jaoin ilmaukset tiedostoon mitä- ja miten-näkökulmiin, jolloin mitä-näkökulma suuntaa ajattelun kohteeseen ja miten-näkökulma rajaa ajattelun kohdetta, kuten Uljens (1989) Haapaniemen (2013, s. 33) mukaan esittää: *se, miten näemme, määrittää siis mitä näemme*. Niikko (2003, s. 19) lisää, että mitä-näkökulma viittaa kohteen sisältöön, esimerkiksi mitä seksuaalisuus on. Miten-

näkökulma taas kohdistuu käsitykseen ajatuksesta toimintana, esimerkiksi miten seksuaalisuutta voi toteuttaa. Tarkastelin ilmauksia ja ryhmittelin niitä sen mukaan, miten ne suhtautuivat kulloiseenkin kysymykseen. Ryhmittelyssä käytin apuna värejä.

TAULUKKO 2. Esimerkki eri informanttien ilmausten ryhmittelystä mitä- ja miksi-näkökulmaan sekä värikoodausta eri teemojen mukaan

Mitä on seksuaalisuus?	Miten se toteutuu?
eri asioita eri ihmisille	siihen liittyy paljon itse koettuja asioita ja ajatuksia, kokemuksia
osa ihmisen hyvinvointia	seksin ja henkisen hyvinvoinnin kautta
kehon tuntemista	omiin intiimipaikkoihin tutustumista
kiinnostus	sen osoittamista vastakkaista tai samaa sukupuolta kohtaan
sukupuoli	että tietää sen

Loin ilmauksista kategorioita tunnistuen samanlaisia ja erilaisia ilmauksia, jotka kuvaavat käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä. Kävin samalla tavalla läpi kaikki viisi kysymystä yhdistellen ilmauksia ja rajaten kategorioita.

TAULUKKO 3. Esimerkki ilmausten jakamisesta kategorioiksi

Kategoria	Mitä on seksuaalisuus?
Ihmisyys	osa ihmisyyttä
	ihmisyyteen kuuluvaa
Identiteetti	sitä, mitä olemme
	käsitys siitä, kuka ja millainen ihminen on suhteessa toisiin ihmisiin.
	oleellinen osa minuuttamme

Tästä edetään kolmanteen vaiheeseen, jossa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja niiden välisiä suhteita tarkennetaan niiden sisältöjä auki kirjoittamalla. Kategorioista etsitään käsitysten erityispiirteitä, joihin viitataan aineistolainauksilla, joissa oleellista on laadullinen vaihtelu eikä niinkään määrällinen. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168–169.) Kategorioita

muodostettaessa täytyy huolehtia siitä, ettei ilmauksia soviteta väkisin tiettyihin kategorioihin vaan luodaan riittävä määrä kategorioita (Syrjälä, ym., 1996, s. 146). Niikon (2003, s. 36) mukaan kategoriat pelkistetään informanttien ilmauksista ja kuvataan niiden ydinmerkitysten termeillä tai vaihtoehtoisesti tutkija konstruoi ne. Kolmas vaihe toimii pohjana neljännen vaiheen kuvauskategoriajärjestelmän luomiselle (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168).

Analyysin kolmannessa vaiheessa rajasin kategorioita entisestään. Esimerkiksi kysymyksessä *Mitä seksuaalikasvatus on varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden mielestä?* kehoon liittyviä ilmauksia oli yhteensä 40. Ne olivat kuitenkin sisällöltään hyvin erilaisia, osa keskittyen lapsen turvallisuuteen, yksityisyyteen ja koskemattomuuteen, toiset tietoon kehon osista sekä yleisesti kehollisuudesta. Lisäksi ilmauksissa oli runsaasti toistoa.

TAULUKKO 4. Esimerkki kehokategoriaan liittyvistä erilaisista ilmauksista

Keho	lapsi saa itse päättää kehostaan
	lapsen kehollisuuden tukemista kunnioittavasti ja sensitiivisesti
	lapsen ohjaaminen, mikäli lapsi toimii keholleen tai mielelleen epäterveellisesti tai haitallisesti
	opetellaan kivaa kaverin koskettamista ja luvan kysymistä
	opetetaan, että ketään ei saa koskea ilman lupaa
	opetetaan tunnistamaan uikkarialue

Niikon (2003, 36–37) mukaan analyysin neljännessä vaiheessa kategorioita yhdistellään laajemman tason kuvauskategorioiksi, jotka sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiireet. Niille ominaista ovat relationaalisuus, kokemuksellisuus ja sisältöorientoituneisuus, ja koska ne kuvaavat ilmiötä yleisellä tasolla, niistä voidaan saada kuvaa kulttuurisista ajattelutavoista.

Tutkija tulkitsee informanteilta saatua tietoa, heidän ilmauksiaan todellisuutta koskevista käsityksistä ja rakentaa kuvauskategorioita oman tulkintansa pohjalta (Niikko, 2003, s. 37). Lopullisen analyysin pohjalta luodaan kuvauskategoriajärjestelmä, joka voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa systeemissä kategorioiden erot ovat sisällöllisiä ja kuvauskategoriat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Vertikaalisessa systeemissä kuvauskategorioita voidaan luokitella niiden välisen tärkeyden,

yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkkisessa systeemissä kyse on kuvauskategorioiden eri tasoisuudesta rakenteen tai sisältönsä suhteen. (Niikko, 2003, 36–38.)

Fenomenografiassa on oleellista, että lopulliset tulokset kuvataan arkikielellä, jotta alkuperäisten ilmausten merkitys ja kokemus säilyvät. Tuloksiin kuvauskategorioiden yhteyteen liitetäänkin yleensä suoria lainauksia, jotta tutkimusta lukeva voi seurata tutkijan ajattelua ja perusteluja. (Niikko, 2003, s. 39.)

Analyysin neljännessä vaiheessa jatkoin kategorioiden muodostamista ilmauksista, kunnes jokaiseen kysymykseen jäi jäljelle 5–10 kategoriaa. Pysin tiivistämään ilmaukset mahdollisimman tiiviiseen, mutta kuvaavaan muotoon, joka käsittelee kattavasti kyseistä ilmiötä.

Tämän jälkeen yhdistin vielä toisen ja kolmannen eli seksuaalikasvatukseen liittyvien kysymysten kategoriat sekä neljännen ja viidennen kysymyksen eli valmiuksiin liittyvien kysymysten kategoriat, jotta sain kategoriat vastaamaan suoraan kolmeen tutkimuskysymykseeni.

Kuvauskategoriat ovat pituudeltaan yhdestä muutamaan lauseeseen ja ne sisältävät kyseiseen kategoriaan kuuluvien käsitysten ominaispiirteet sekä empiirisen ankkuroinnin aineistoon (Niikko, 2003, s. 37). Liitin jokaisen kuvauskategorian yhteyteen kuvaavia alkuperäisilmauksia. Esimerkiksi:

Kuvauskategoria:

Valmiudet koetaan heikoiksi, sillä koulutuksesta ei ole saatu valmiuksia tai niitä on saatu varsin vähän eikä käytännön kokemusta aiheesta ole.

Alkuperäisilmauksia:

Jos lapsi lähestyisi minua, koittaisin vastata, mutta en tiedä aiheesta lähes mitään.

En mitään, joskus kerran mainittiin uimapukualue -ilmaisu.

Kuvauskategoriat perustuvat informanttien kokemukseen ja ne painottavat tutkittavan ilmiön merkitystä, kuvaten ilmiötä yleisemmällä tasolla (Niikko, 2003, s. 37).

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tein erilliset analyysit kaikille kolmelle tutkimuskysymykselleni ja loin niistä kuvauskategorioita, jotka esitän seuraavaksi kuvioina. Sen jälkeen esittelen jokaisen teeman horisontaaliset kuvauskategoriajärjestelmät, joissa kaikki kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja kategorioiden erot ovat lähinnä sisällöllisiä ja laadullisia. Kuvauskategoriajärjestelmät kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä tutkittavista ilmiöistä. Kaikista teemoista muodostettiin myös kuvio jäsentämään kategorian sisältöä.

4.1 Seksuaalisuus kuvauskategorioina

Kuvauskategoria	Sisällön kuvaus	Alkuperäisilmauksia
Luonnollinen osa	Seksuaalisuus on luonnollinen osa ihmisen kasvua ja kehitystä, oleellinen osa hänen identiteettiään ja osa ihmisen fyysistä ja henkistä hyvinvointia.	Luonnollinen osa ihmistä. Osa kasvua ja kehitystä. Osa ihmisen hyvinvointia.
Ihmiskeho ja hyvinvointi	Seksuaalisuuteen liittyvät oman kehon tunteminen, oikeus sen rajojen määrittelyyn sekä yksityisyyteen. Se on kiinnostusta ja kunnioitusta toisten kehoja kohtaan. Seksuaalisuuteen liittyy vapaus mielihyvän ja nautinnon ilmaisemiseen ja kokemiseen.	Kokonaisvaltainen kokemus omasta kehosta ja sen rajoista. Jokaisella on oikeus omaan nautintoon.
Sukupuoli ja moninaisuus	Seksuaalisuuteen kuuluvat biologisen sukupuolen ja sukupuoli-identiteetin tietäminen ja ilmentämisen tavat sekä seksuaalinen suuntautuminen ja moninaisuus.	Biologinen sukupuoli ja sukupuoli-identiteetti. Kiinnostus omaan ja toisten sukupuoleen..
Parisuhde ja lisääntyminen	Seksuaalisuus johtaa pariutumaan ja lisääntymään.	Lisääntyminen. Johtaa pariutumaan.
Tunteet	Seksuaalisuuteen kuuluvat tunteet.	Tunteita. Tunnetta.

KUVIO 2. Seksuaalisuus kuvauskategorioina

Seksuaalisuutta kuvattiin hyvin monin erilaisin käsittein yksittäisistä sanoista pitkiin pohdintoihin. Kaikkein eniten oli ihmiskehoon liittyviä ilmauksia.

4.2 Seksuaalikasvatus kuvauskategorioidena

Kuvauskategoria	Sisällön kuvaus	Alkuperäisilmauksia
Arkinen kasvatusyhteistyö	Seksuaalikasvatus on parhaimmillaan arjessa tapahtuvaa sukupuolisensitiivistä arvo- ja kehotunnekasvatusta, jota toteutetaan lapsentasoisesti ja rehellisesti puhumalla, ja yhteistyössä kotien kanssa.	Läsnä arjessa. Arvokasvatusta Kerrotaan asioista lapsille sopivalla tavalla. Tehdään yhteistyötä kotien kanssa.
Ihmiskeho ja hyvinvointi	Seksuaalikasvatuksessa havainnoidaan omaa ja toisten kehoja, opetellaan kehon osia ja tuetaan lapsen kehollisuutta kunnioittavasti ja sensitiivisesti. Seksuaalikasvatus sisältää turvakasvatusta.	Uimapukualue. Yksityisyyden rajat ja jokaisen kehon koskemattomuus. Neuvoja siihen, miten toista tulee koskea kauniisti.
Minäkuva	Tärkeää on, että lapsi saa kokemuksen siitä, että juuri hän on arvokas, tärkeä, ainutlaatuisen ja korvaamaton. Hän riittää ja hänen ajatuksillaan on merkitystä, hänet hyväksytään juuri sellaisena kuin hän on. Aikuinen ei määrittele sukupuoli-identiteettiä lapsen puolesta.	Ei ole tyttöjen ja poikien juttuja, jokainen saa toteuttaa itseään. Kaikki hyväksytään juuri sellaisina kuin he ovat.
Avoin keskustelu	Seksuaalikasvatus on lasten kysymyksiin vastaamista, lasten huomioiden hyväksymistä ja avointa keskustelua niistä. Keskustelujen aiheina ovat muun muassa keho, koskettaminen, uimapukualue, sukupuolet, vessarauha, lisääntyminen, yksityisyys ja unnutus, rakkaus, moninaisuus ja erilaiset perheet.	Vastataan lasten kysymyksiin. Keskustellaan moninaisuudesta. Käydään läpi unnutusta.
Koetaan vieraaksi	Seksuaalikasvatus koetaan vieraaksi, sillä vaikuttaa, ettei sitä juuri toteuteta eikä sen toteuttamiseen ole saatavilla yhteisiä neuvoja eikä menetelmiä.	Ei tunnu olevan saatavilla yleisiä, yhteisiä neuvoja/metelmiä seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen. En tiedä siitä kovin paljon.

KUVIO 3. Seksuaalikasvatus kuvauskategorioidena

Seksuaalikasvatusta kuvattiin runsaasti aikuisen toiminnan kautta käyttäen erilaisia verbejä, kuten opetetaan, keskustellaan ja käsitellään. Monet vastauksista olivat hyvin pitkiä ja asiaa syvällisesti pohtivia. Toisaalta vastauksista kävi ilmi myös seksuaalikasvatuksen vieraus.

4.3 Valmiudet kuvauskategorioidena

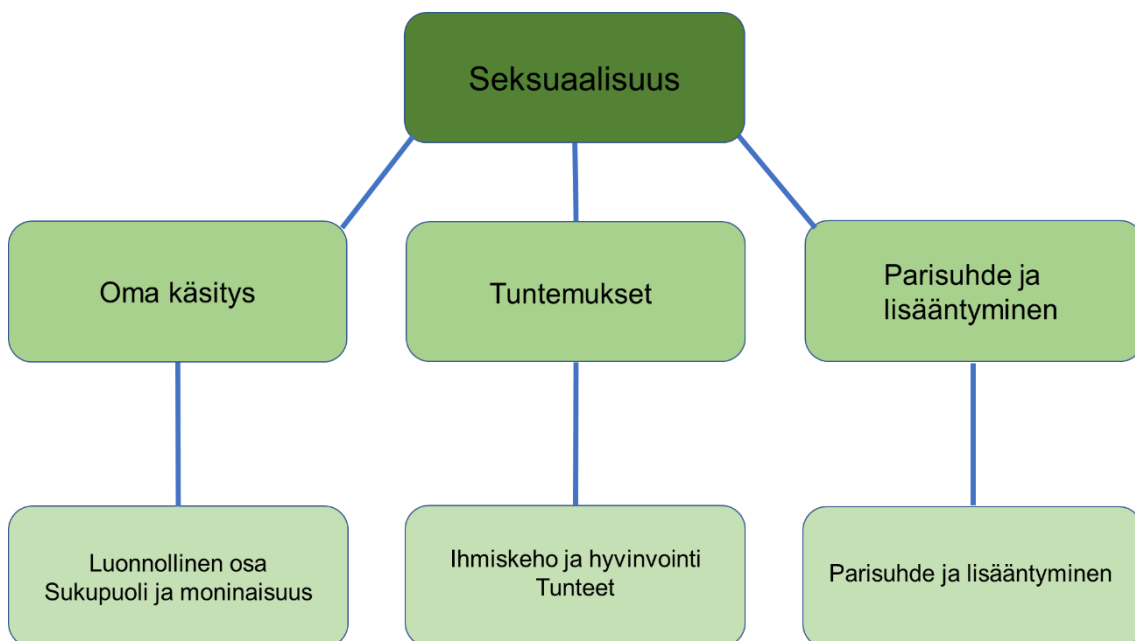
Kuvauskategoria	Sisällön kuvaus	Alkuperäisilmauksia
Hyvät valmiudet	Uskotaan, että omat valmiudet ovat hyvät. Valmiuksia on saatu harjoittelusta, vapaa-ajalla sekä töiden kautta. Koulutuksessa mainittuja aiheita: arvot, asenne, tasa-arvo, moninaisuus, yhdenvertaisuus, koskemattomuus ja sukupuolisensitiivisyys.	Paljon on ollut jo omasta takas. Uskon omaavani hyvät valmiudet.
Usko valmiuksien paranemiseen	Uskotaan, että työelämä antaa lisää valmiuksia. Todetaan, että aihetta täytynee opiskella itsenäisesti, mutta kaivataan myös konkreettisia vinkkejä ja materiaaleja.	Paljon oppii varmasti vasta siinä vaiheessa, kun alkaa työskentelemään varhaiskasvatuksen kentällä.
Epävarmuus omista valmiuksista	Valmiuksia on jonkin verran ja seksuaalisuus varhaiskasvatuksessa tiedostetaan, mikä koetaan hyväksi aluksi. Lisää itsevarmuutta kaivataan, ja toivotaan, että työelämässä osataan toimia oikein uusien asioiden edessä.	Koen, että parantamisen varaakin olisi, ja itsevarmuutta näissä asioissa ja niistä oikein puhumiseen kaipaisin lisää.
Kuvauskategoria	Sisällön kuvaus	Alkuperäisilmauksia
Heikot valmiudet	Valmiudet koetaan heikoiksi, sillä koulutuksesta ei ole saatu valmiuksia, niitä on saatu varsin vähän tai saatuja valmiuksia on vaikea tunnistaa, eikä käytännön kokemusta aiheesta ole.	Koulutus antaa mielestäni huonot valmiudet. Jos lapsi lähestyisi minua, koittaisin vastata, mutta en tiedä aiheesta lähes mitään.
Toiveet koulutukselle	Seksuaalikasvatukseen olisi tärkeää panostaa varhaiskasvatuksen koulutuksessa, sillä varhaiskasvatuksen opettajilla on hyvin erilaisia käsityksiä seksuaalisuudesta ja lähestymistapoja seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa.	Opettajilla on kuitenkin hyvin erilaiset käsitykset ja lähestymistavat seksuaalikasvatukseen... Nyt olisi tärkeää panostaa tämän asian opetukseen varhaiskasvatuksen koulutuksessa.
Perheiden huomioiminen	Seksuaalisuuden käsittely vanhempien kanssa vaatii sensitiivisyyttä sekä perheen kulttuuritaustojen huomioimista. Vanhempia voidaan kannustaa käsittelemään aihetta myös kotona.	Lapsen oman seksuaalisuuden puheeksi ottaminen vanhempien kanssa on aina herkkä aihe

KUVIO 4. Valmiudet kuvauskategorioidena

Valmiudet jakaantuivat laajasti hyvistä huonoihin ja kaikkeen siltä väliltä. Sen lisäksi teemassa käsiteltiin koulutuksen ja perheen roolia.

4.4 Seksuaalisuus kuvauskategoriajärjestelmänä

Teema jakaantui kolmeen yläkategoriaan, joita ovat oma käsitys, tuntemukset sekä parisuhde ja lisääntyminen. Oma käsitys -kategoriassa on kyse sellaisista seksuaalisuuteen liittyvistä asioista, joista ihminen luo kehittyessään ja kasvaessaan itselleen jonkinlaisen käsityksen. Hän tunnistaa oman biologisen sukupuolensa ja määrittelee sukupuoli- ja seksuaali-identiteettinsä sekä kokee muuttuvan seksuaalisuuden osana itseään. Käsityksen muodostumiseen vaikuttavat kokemukset, sillä ihminen oppii ympäristöstään kokemuksen kautta, sekä tiedon lisääntyminen ja havainnot. (WHO, 2010, s. 23–24).



KUVIO 5. Seksuaalisuus kuvauskategoriajärjestelmänä

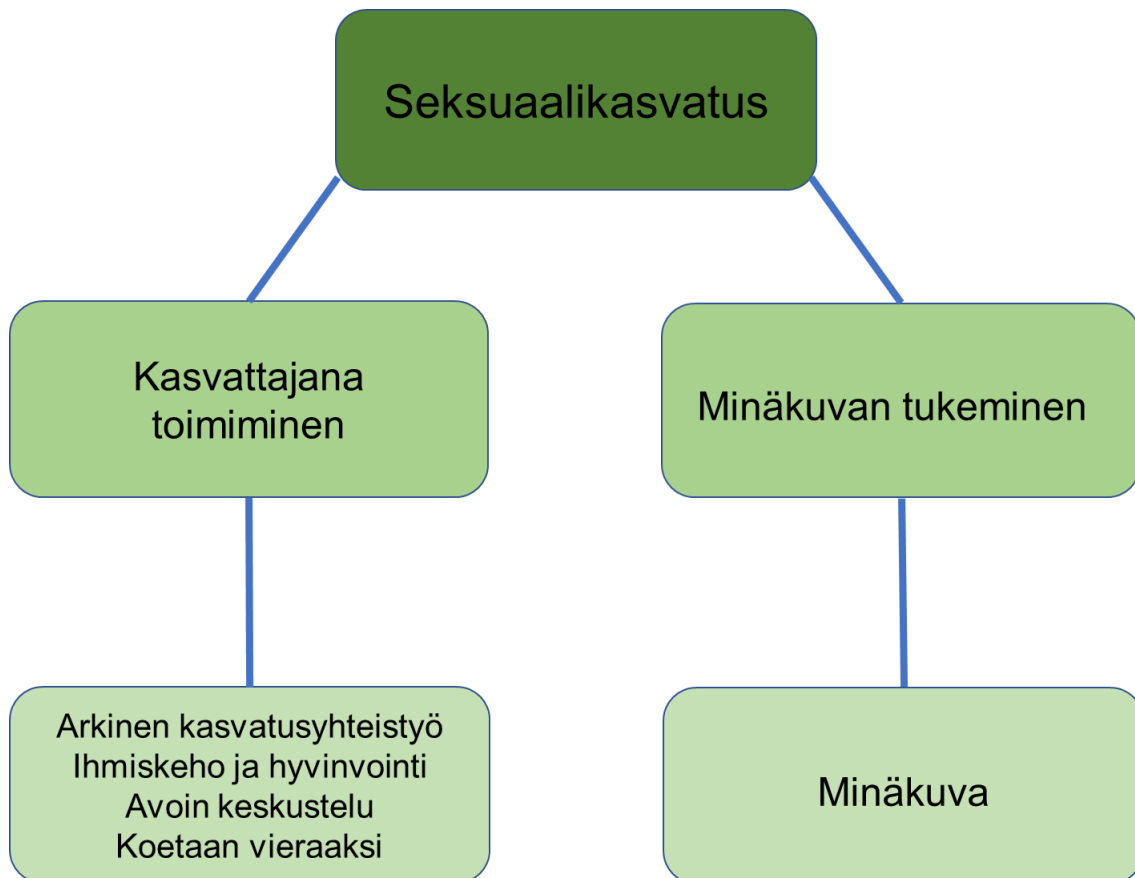
Tuntemukset -kategoriassa sisältyvät tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu sekä ihmiskehoon ja sen reaktioihin liittyvät tuntemukset, nautinto, mielihyvä. Nämä kaikki yhdistyvät tuntemuksiksi, jotka kietoutuvat yhteen konkreettisesti kehossa ja abstraktisti mielessä. Ihmisen seksuaalisuus on kasvava ja kehittyvä alue, joten välillä kannattaa keskittyä omiin tuntemuksiin ja tarkastella niitä rauhassa. Samalla on mahdollista oppia ymmärtämään erilaisia tuntemuksia. (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2011, s. 5, 15.) Seksuaalisuuteen liittyy valtavasti tunteita, jotka voivat olla sidoksissa aikaan, asuinpaikkaan ja kulttuuriin ja ne rakentuvat

vuorovaikutuksessa ihmisen ympäristön kanssa. Seksuaalinen halu tuntuu kehossa ja voi herättää monenlaisia tunteita. Ihminen valitsee lopulta itse, millaisen merkityksen seksuaalisuudelle ja siihen liittyville tunteille ja tuntemuksille antaa ja miten niihin suhtautuu. (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2011, s. 44).

Parisuhde ja lisääntyminen luovat oman kategoriansa. 4–6-vuotiaat lapset ovat erittäin kiinnostuneita lisääntymisestä ja saattavat kysyä aikuisilta erittäin suoraan asiaan liittyviä kysymyksiä (WHO, 2010, s. 26). Samassa iässä lapset myös ihastuvat ja saattavat haaveilla aikuisuuden parisuhteista. Monet aikuisten parisuhteiden vuorovaikutustaidot harjoitellaan jo lapsuudessa, toisaalta omiin opittuihin tapoihin voi vaikuttaa myös myöhemmin eivätkä ne automaattisesti määritä aikuisuuden parisuhteiden laatua. (Riihonen ym., 2016, s. 50, 52.)

4.5 Seksuaalikasvatus kuvauskategoriajärjestelmänä

Seksuaalikasvatuksesta oli löydettävissä kaksi erilaista yläkategoriaa: kasvattajana toimiminen ja minäkuvan tukeminen. WHO:n (2010, s. 32) mukaan kasvattajien osaaminen on erityisen tärkeää seksuaalikasvatuksessa, vaikkakaan seksuaalikasvatusta antavien ei tarvitse olla korkean tason asiantuntijoita. Ihanteellista olisi, jos seksuaalikasvatusta antavat henkilöt olisi kuitenkin koulutettu tehtävänsä ja he saisivat siihen tukea. Bildjuschkinin (2015b, s. 4) mukaan seksuaalikasvattajan on jatkuvasti päivitettävä tietojaan, taitojaan ja asenteitaan, vaikka kasvatustyön pohjalla olisi jo perustietoa seksuaalisuudesta sekä seksuaalikasvatuksen toteuttamisen käytännöistä, menetelmistä ja vaikuttavuudesta.



KUVIO 6. Seksuaalikasvatus kuvauskategoriajärjestelmänä

Opiskelijoiden vastauksista muotoutuivat kasvattajana toimimisen eri puolet sen konkreettisista toteuttamisen tavoista ja metodeista alkaen, jatkuen kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön, ihmiskehon ja sen hyvinvoinnin eri ulottuvuuksien huomiointiin ja lopulta koko aiheen vierauden esille tuontiin.

Vastauksissa annettiin rooli myös lapsen omalle osallisuudelle ja äänelle häneen kohdistuvassa seksuaalikasvatuksessa, jolloin se ei ole vain aikuisjohtoista tiedon kaatamista lapseen. Seksuaalikasvattaja auttaa lasta löytämään itse tietoa, oivalluksia ja osaamista, ja niiden avulla ymmärtämään paremmin itseään ja ympäröivää maailmaa (Bildjuschkin, 2015b, s. 3).

Vastauksissa myönnettiin myös seksuaalikasvatuksen varhaiskasvatuksessa tuntuvan hyvin vieraalta ja ettei siitä tiedetä kovin paljon, sillä siihen ei ollut törmätty varhaiskasvatuksessa tai kiinnitetty siihen huomiota. Ingman-Friberg (2016, s. 49) kuvailee Laseke-tutkimuksensa päätuloksia

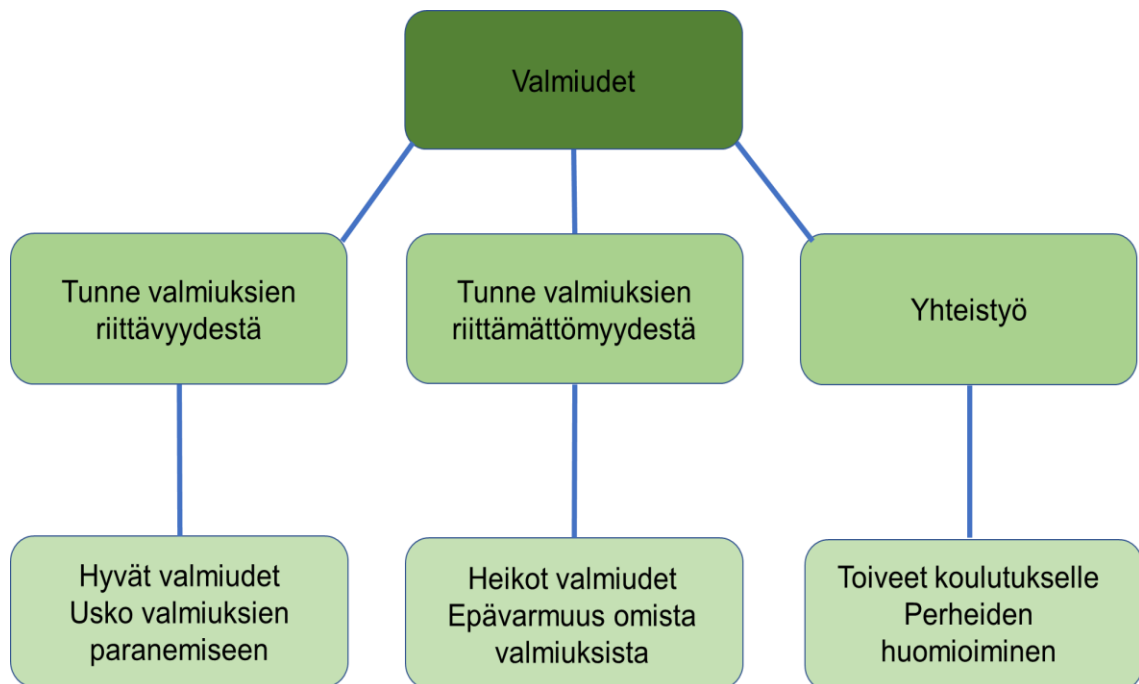
mainitseamalla joukon vastaajia, jotka kokivat seksuaalikasvatuksen vaikeaksi ja ristiriitaiseksi, sillä heillä ei ollut aiheeseen koulutusta, sen toteuttamiseen selkeää ohjeistusta eikä työyhteisössä keskusteltu asiasta.

Minäkuvan tukeminenkin on yksi kasvattajan tehtävistä, mutta alkuperäisilmauksista johdetun kuvauskategorian mukaan tässä luokassa on kyse enemmänkin kasvattajan omista asenteista, arvoista, yleisestä ajatusmaailmasta ja niiden tuomisesta arkipuheeseen ja -toimintoihin näkyväksi eikä niinkään lapsiin kohdistuvasta kasvattamistoiminnasta. Seksuaalikasvattaja pohtii omaa minäkuvaansa ja samalla tukee parhaansa mukaan lapsen positiivisen minäkuvan syntymistä ja kehittymistä.

Minäkuva syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja ympäristön vaikuttaessa siihen se kypsyy hitaasti. Läheisten ihmisten positiivinen tuki ja hyväksyntä vahvistavat itsetuntoa, joka vaikuttaa myönteisesti minäkuvaan. (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2011, s. 17, 38, 41; Spisak, 2016, s. 147.)

4.6 Valmiudet kuvauskategoriajärjestelmänä

Valmiuksiin yläkategorioita muodostui kolme: tunne valmiuksien riittävydestä, tunne valmiuksien riittämättömyydestä sekä yhteistyö. Opiskelijoiden vastauksissa oli runsaasti hajontaa suhteessa valmiuksiin, toiset kokivat valmiutensa hyvinä, toiset huonoina tai eivät edes tunnistanee valmiuksiaan. Lisäksi käsiteltiin koulutuksen merkitystä valmiuksia tuottavana instituutiona sekä yhteistyötä lasten perheiden kanssa, jolloin valmiuksia todella tarvitaan.



KUVIO 7. Valmiudet kuvauskategoriajärjestelmänä

Tunne valmiuksien riittävydestä syntyi omista, hyviksi koetuista valmiuksista sekä uskosta valmiuksien paranemiseen tulevaisuudessa. Hyvät valmiudet oli pääosin hankittu työssä, itse asiaan tutustumalla tai muuta kautta. Kukaan ei maininnut saaneensa hyviä tai riittäviä valmiuksia koulutuksesta. Kangaskoski (2016, s. 205) toteaa, että seksuaalikasvatukseen liittyvän koulutuksen pitäisi kattaa kaikki varhaiskasvatuksen työntekijät eikä vain heitä, joita asia kiinnostaa, jotta lasten oikeus saada seksuaalikasvatusta voisi toteutua varhaiskasvatuksessa.

Vastauksissa mainittiin yksittäisiä aiheita, joista oli koulutuksessa keskusteltu. Koulutuksessa aihepiirejä käsiteltiin lähinnä yleisellä tasolla, niitä ei linkitetty seksuaalisuuteen tai seksuaalikasvatukseen. Muutamia omia vahvuuksia mainittiin, kuten ettei lasten kanssa pelätä puhua kiusallisilta tuntuvista asioista.

Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2011, s. 13) toteavat, että myönteinen asenne, arvot ja ihmiskäsitys luovat pohjan kaikelle kohtaamiselle sekä seksuaalisuuden ymmärtämiselle. Myönteistä asennetta seksuaalisuutta ja valmiuksien hankkimista kohtaan tulevaisuudessa löytyi vastauksista. Työskentelyn uskotaan

opettavan lisää aiheesta, ollaan valmiita osallistumaan lisäkoulutukseen ja opiskelemaan aihetta itsenäisesti.

Opiskelijoiden vastauksista piirtyi selkeä kuva koettujen valmiuksien riittämättömyydestä. Valmiudet koettiin heikoiksi, sillä koulutus ei ollut niitä tarjonnut eikä valmiuksia välttämättä edes tunnustettu, mikä tekee seksuaalisuuden kohtaamisesta entistä haastavampaa. Vaikka valmiuksia olisikin hankittu jonkin verran omatoimisen opiskelun kautta, aihe koettiin kuitenkin vieraaksi ja lisää itsevarmuutta kaivattiin. Muutamia koettuja omia heikkouksia mainittiin, kuten unnutuksen käsittely.

Kangaskoski (2016, s. 205) toteaa varhaiskasvatuksessa vallitsevan varsin värikkäitä käytäntöjä seksuaalikasvatuksen toteuttamisen suhteen, sillä henkilökunnalla on vähän koulutusta, aineisto on vaikeaselkoista eikä yhteistä ohjeistusta ole. WHO:n (2014, s. 24–25) mukaan muun muassa seksuaalikasvatuksen aiheiden arkaluontoisuuden ja henkilökohtaisuuden vuoksi kouluttaminen on tarpeen. Myös työssä oleville olisi tarpeen kehittää täydennyskoulutusta ja järjestää mahdollisuus siihen osallistumiseen.

Kategoria yhteistyö painottaa varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen seksuaalikasvatukseen panostamisen tärkeyttä, sillä uudet opettajat vievät koulutuksesta saamiaan arvoja ja asenteita mukanaan varhaiskasvatukseen, jossa käytännöt aiheen suhteen ovat todella kirjavat. Koulutuksen sisällölle esitetään myös selkeitä aihetoiveita, esimerkiksi kehollisuutta pitäisi käsitellä enemmän muista kuin suojelun ja turvataitojen näkökulmasta, sillä arjessa kaikelle muulle on enemmän tarvetta. Näiden lisäksi tuodaan esiin yhteistyö kotien kanssa, jolloin on huomioitava perheen kulttuuritausta ja mahdollinen kielimuuri. Lisäksi perhettä voidaan kannustaa jatkamaan seksuaalikasvatuksen teemojen käsittelemistä myös kotona.

Kangaskoski (2016, s. 207) toteaa, että monikulttuurisuus näkyy Suomen päiväkodeissa, ja erilaisissa kulttuureissa seksuaalisuuteen suhtaudutaan hyvinkin eri tavoin, mikä haastaa kotien kanssa tehtävää yhteistyötä seksuaalikasvatuksen osalta. Vilposen (2015, s. 137) mukaan kasvatuksen arkea ovat arvotörmäykset kasvattajien kesken. Seksuaalikasvatuksen sisällöt on hyvä tuoda avoimesti julki myös vanhemmille, jotta säästytään ikäviltä ennakkoluuloilta ja kritiikiltä. Kasvatuskumppanuus ja ennakointi auttavat torjumaan harmillisia tilanteita.

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, varhaiskasvatuksen opettaja - opiskelijoiden ajatuksia seksuaalisuudesta ja seksuaalikasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa sekä heidän valmiuksiaan kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen aineisto on kerätty anonyymillä kyselylomakkeella, ja aineiston analyysimenetelmänä on käytetty fenomenografista analyysia. Analyysin tuloksia on kuvattu kuvauskategorioiden ja kuvauskategoriajärjestelmän avulla, jotka esittelevät erilaisia käsittämisen tapoja, joita aineistosta löytyy. Luotu kategorisointi ei ole tyhjentävä eikä sitä voi pitää yleistettävänä, sillä se on muodostettu aineiston perusteella, joka on kerätty vain tätä tutkimusta varten.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin selvittämään opiskelijoiden ajatuksia seksuaalisuudesta yleisesti. Tiivistin aineistossa ilmenneet käsitystavat viiteen kuvauskategoriaan, joista loin edelleen kolme ylätasoa: oma käsitys, tuntemukset sekä parisuhde ja lisääntyminen. Nämä kategoriat kuvaavat opiskelijoiden ajatuksia seksuaalisuudesta kertoen mitä se on, miten se toteutuu ja miten sitä toteutetaan.

Jokainen ihminen ymmärtää ja käsittää seksuaalisuuden ja siihen liittyvät asiat omalla tavallaan. Ihmisen kehittyessä hänen seksuaalisuutensaakin muuttuu ja kehittyä, joten suhde omaan seksuaalisuuteenkin muuttuu. Vähitellen syntyy käsitys omasta sukupuolesta ja omasta seksuaalisesta suuntautuneisuudesta. Samalla opitaan tuntemaan oma keho ja sen reaktiot, koetaan mielihyvää eri tavoin ja käsitellään kokemuksia ja kehollisia tuntemuksia tunteiden kautta.

Parisuhde ja lisääntyminen päätyivät analyysissä omaksi kategoriakseen siitä huolimatta, että ne olivat alkuperäisilmauksissa kumpikin vain kerran mainittuja. Nämä ovat Niikon (2003, s. 34) mainitsemia harvinaisuuksia, jotka eivät analyysissä sopineet mihinkään muuhun kategoriaan, mutta merkittävänä

ilmauksina pysyivät mukana loppuun saakka. Jos seksuaalisuus ajatellaan lapsen seksuaalisuuden kautta, on ymmärrettävää, etteivät lisääntyminen ja parisuhde kuulu siihen. Toisaalta nämä aiheet kiinnostavat lapsia, ja aikuisten seksuaalisuuteen ne monilla kuuluvat vähintään pohdintoina.

Minusta hieman yllättävää oli myös tunteisiin, seksiin ja haluun liittyvien ilmausten vähyyks. Koska kyselyn kontekstiin liittyvät lapset, saatettiin seksi ja halu jättää vastauksista sen vuoksi pois. Kyseisten ilmausten vähyyks yllättää myös sen vuoksi, että monesti seksuaalisuus tulkitaan seksin tai yhdynnän synonyymiksi (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2011, s. 5) tai ainakin miellelyhtymä on voimakas. Näissä vastauksissa tämä ei kuitenkaan näy. Ehkä vastanneet opiskelijat ovat jo niin tietoisia asioista, etteivät he sekoita seksuaalisuutta ja seksiä käsitteinä toisiinsa.

Seksuaalisuuden alkuperäisilmaukset kattoivat kaikki WHO:n määrittelemien seksuaalikasvatuksensa kahdeksan pääteeman mukaista aihetta, painottuen kuitenkin vahvasti kehoon liittyviin ilmauksiin. Kehoa käsitteleviä ilmauksia löytyi aineistosta 21, sukupuoleen liittyviä ilmauksia oli 12, ja erilaisia tunteita ja niihin liittyviä ilmauksia oli 11 kappaletta. Muita asioita käsitteleviä ilmauksia oli yhdestä kahdeksaan ja yhteensä erilaisia aiheita oli mainittu 21 kappaletta.

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa. Tässäkin kategoriassa tiivistin aineistosta ilmenneet käsitystavat viiteen kuvauskategoriaan, joista jatkoin luomalla kaksi ylätasoa kategoriaa: kasvattajana toimiminen sekä minäkuvan tukeminen. Nämä kategoriat kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä seksuaalikasvatuksesta varhaiskasvatuksessa sekä sitä, miten se toteutuu ja miten sitä toteutetaan.

Opiskelijat ymmärsivät seksuaalikasvatuksensa varhaiskasvatuksessa lähinnä kasvattajana toimimisena. Erilaisia käsittelyn tapoja käsiteltävien aiheiden mainittiin alkuperäisilmauksissa lähes sata kertaa. Vaikka seksuaalikasvatus ymmärrettiin ensisijaisesti aikuisen toiminnan kautta, vastauksista ilmeni lapsen roolin ja osallisuuden tärkeys toiminnassa. Lapsen huomiot, havainnot ja kokemukset hyväksytään ja niitä käsitellään avoimesti keskustellen, lapsen kysymyksiin vastataan ja häntä kuunnellaan. Kaikki tämä aikuisen toiminta tukee lapsen minäkuvan muodostumista, hän saa kokemuksen siitä, että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on, ja hänen ajatuksillaan ja

teoillaan on merkitystä. Tähän liittyvät myös lapsen omat ajatukset ja käsitykset hänen omasta kehittyvästä seksuaalisuudestaan.

Suorastaan yllättävän runsaasti alkuperäisilmauksissa käsiteltiin ihmiskehoa, ja siihen nähden hyvin vähän tunteita ja parisuhdetta. Sama ilmiö näkyi myös seksuaalisuutta käsittelevissä vastauksissa. Tämä saattaa kuvastaa opiskelijoiden omia kokemuksia seksuaalikasvatuksesta. Aikanaan lukion terveystiedon tunneilla käsiteltiin ehkäisyvälineitä ja seksitauteja, mutta asioista, joita olisi hyvä kokea ennen ehkäisyvälineiden käyttöä ja seksitautien saamista, ei mainittu juuri mitään. Toisaalta Mäkisen ja Teikarin (2013, s. 66–67) mukaan osa seksuaalikasvatuksen aihealueista on helpompia opettaa kuin toiset. Helpoiksi he kokivat juuri ihmissuhteisiin ja tunteisiin liittyvät aiheet ja hankaliksi seksiin ja seksuaalisuuden ilmentämiseen liittyvät aiheet.

Jos seksuaalikasvatusta antava henkilö ei ole itse sinut oman seksuaalisuutensa kanssa tai kokee valmiutensa toteuttaa seksuaalikasvatusta heikoiksi, hänen voi olla helpompi opettaa konkreettisia asioita. Esimerkiksi kehon osien ja uimapukualueen käsittelyyn löytyy selkeitä materiaaleja eikä niiden opettaminen vaadi kovin syvällistä itsetutkiskelua opettajalta. Abstraktien ja enemmän tietoa vaativien aiheiden käsittely saattaa jäädä, mikäli ne tuntuvat henkilökohtaisilta, vaikeilta ja epämiellyttäviltä opettaa.

Kehotunnekasvatus on ollut minulle käsitteenä tuttu jo pitkään, sillä olen opiskellut seksuaalikasvatusta itsenäisesti. Suhtauduin siihen kuitenkin ennakkoluuloisesti ja koin sen keksimällä keksityksi sanaksi, joka ei vastaa terminä seksuaalikasvatusta, jolla on virallisempi kaiku. Tästä syystä päätin käyttää tutkimuksessani kehotunnekasvatuksen sijaan termiä seksuaalikasvatus. Lisäksi kehotunnekasvatus lienee sanana monille vieras, joten uskoin tutkittavieni ymmärtävän paremmin termin seksuaalikasvatus.

Tutkimuksen edetessä syvennyin kehotunnekasvatukseen käsitteenä paremmin ja aloin ymmärtää, miksi se on käyttökelpoinen termi nimenomaan kuvaamaan lapsuuden seksuaalikasvatusta, jossa käsitellään kehoa, tunteita, tunteuksia ja turvataitoja (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016b, 84). Termi kannattaa ehdottomasti ottaa käyttöön niin koulutuksessa, varhaiskasvatuksessa kuin täydennyskoulutuksessakin, mikäli sen ansiosta yhä useammat kasvattajat uskaltavat toteuttaa kehotunnekasvatusta varhaiskasvatuksessa.

Kolmannen tutkimuskysymykseni avulla pyrin selvittämään opiskelijoiden valmiuksia kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa. Tiivistin aineistossa ilmenneet käsitystavat kuuteen kuvauskategoriaan, joista muodostin kolme ylätasoon kategorioita: tunne valmiuksien riittävydestä, tunne valmiuksien riittämättömyydestä sekä yhteistyö. Nämä kategoriat kuvaavat opiskelijoiden ajatuksia heidän valmiuksistaan, siitä mitä ne ovat, miten ne toteutuvat, miten niitä toteutetaan ja mikä niihin vaikuttaa.

Vastaajat, jotka kokevat valmiutensa hyviksi, kertovat saaneensa ne muualta kuin koulutuksesta. Valmiuksien riittäviksi kokemiseen ovat vaikuttaneet oma kiinnostus aihetta kohtaan, aiheen opiskelu vapaa-ajalla ja aiempi työkokemus. Monilta vastaajilta löytyy myös uskoa valmiuksien paranemiseen tulevaisuudessa.

Vastaajista 10 mainitsee, ettei ole saanut koulutuksesta valmiuksia ja viisi ei myönnä saaneensa valmiuksia, mutta mainitsee jonkun koulutuksessa käsitellyn aihepiirin. Loput kertovat saaneensa koulutuksesta vähän valmiuksia tai luettelevat koulutuksessa käsitellyjä aihepiirejä, kuten tasa-arvo, yhdenvertaisuus, moninaisuus ja sukupuolisensitiivisyys. Lisäksi huomautetaan, ettei aiheita ole nivottu seksuaalikasvatukseen. Heikoiksi omat valmiutensa kokee 11 vastaajaa, joista osalla on kuitenkin uskoa valmiuksien paranemiseen tulevaisuudessa. Loput ovat hiukan epävarmoja valmiuksistaan.

Muutamassa vastauksessa ei käsitelty varsinaisesti omia valmiuksia ollenkaan, vaan esiin nostettiin koulutuksen merkitys valmiuksien tarjoajana sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, jossa hyvien valmiuksien merkitys korostuu. Vastauksissa korostettiin, että koulutuksessa pitäisi käsitellä enemmän seksuaalisuutta ja seksuaalikasvatuksen teemoja. Näistä aiheista nousi valmiuksiin yhteistyökategoria.

Kyselylomakkeessa kysyin vastaajien opintojen aloitusvuotta ja analysoin valmiuksia suhteessa aloitusvuoteen, koska ajattelin, että siitä saattaisi syntyä mielenkiintoisia tuloksia. Pitemmän opiskelleella on paljon erilaisia opintoja takana ja ensimmäistä vuottaan opiskeleva ei ole vielä käynyt kaikkia samoja kursseja. Toisaalta kurssit ja niiden sisällöt ovat muuttuneet, joten ensimmäisen vuoden opiskelijalla saattaakin olla paljon enemmän valmiuksia tuovia opintoja kuin kauemmin opiskelleella. Saadut tulokset eivät kuitenkaan olleet merkittäviä.

Väestöliitto (2020a) suosittaa kuntia lisäämään sanan kehotunnekasvatus tai seksuaalikasvatus paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja 22 Suomen kuntaa on jo näin toiminutkin (Väestöliitto, 2020b). SuPer -liiton vetoituksen (Koivuranta, ym., 2019) mukaan seksuaalikasvatus pitäisi liittää osaksi päivittäistä varhaiskasvatusta ja sen tulisi sisältyä selkeästi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Vasu (2018, s. 7) on varhaiskasvatuksen velvoittava asiakirja, jonka mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan. Mikäli valtakunnalliseen Vasuun tai paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjataan seksuaalikasvatus tai kehotunnekasvatus, on varhaiskasvatusyksiköiden velvollisuus myös tarjota sitä lapsille. Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoilla on kuitenkin erittäin vaihtelevasti valmiuksia seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen, eikä niitä ole saatu koulutuksesta.

Guder & Alabay, (2018, s. 148) toteavat vanhempien enimmäkseen välttelevän lasten seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä ja Kangaskoski (2016, s. 187) muistuttaa monien lasten viettävän suuren osan päivästänsä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole kuitenkaan koulutuksensa pohjalta riittävää asiantuntemusta ja osaamista käsitellä seksuaalisuutta yhtenä lapsen kehityksen osa-alueista, vastata lasten kysymyksiin ja toteuttaa seksuaalikasvatusta, vaikka kiinnostusta asiaan olisikin.

Balterin ym. (2018, s. 36) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön haluttomuus toteuttaa seksuaalikasvatusta liittyi koulutuksen puutteeseen, yleisiin yhteiskunnallisiin jännitteisiin suhteessa seksuaalikasvatukseen sekä työpaikoilla yhteisesti sovittujen käytäntöjen puutteeseen. Barrin ym. (2014, s. 397) mukaan opettajankoulutus voi vaikuttaa opettajien tietoihin ja käsityksiin seksuaalikasvatuksen tärkeydestä, samoin kuin siihen, miten helppona tai vaikeana he kokevat seksuaalikasvatuksen toteuttamisen.

Tutkimukseni mukaan on tärkeää ja perusteltua tarjota lapsille jatkuvaa, standardien mukaista, kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta jo varhaislapsuudesta lähtien. Toteutuakseen tämä vaatii kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajien tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman kehittämistä seksuaalikasvatuksen osalta, sillä opiskelijat kokevat tietonsa ja taitonsa melko huonoiksi, osin vaillinaisiksi ja riittämättömiksi. Välineitä tähän

kehittämistyöhön tarjoavat esimerkiksi WHO:n luomat seksuaalikasvatuksen standardit toteuttamisohjeineen sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, jonka kanssa yliopiston varhaiskasvatuksen opettajien tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman tulisi olla samassa linjassa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 113–114) toteavat, tutkimusetiikkaan voidaan suhtautua eri tavoin. Sen voidaan ajatella liittyvän vain tutkimuksen tekniseen puoleen, kuten tutkimushenkilöiden informoimiseen ja tutkimusmenetelmien luotettavuuteen. Toisaalta se voidaan nähdä kokonaan metodologisena asiana, jolloin kaikki tutkimukseen liittyvät päätökset, alkaen tutkimusaiheen valinnasta, ovat samalla moraalisia valintoja. Rolininkin (2002, s. 93) mukaan tutkija joutuu tutkimusta tehdessään tekemään monia metodologisia valintoja, jotka saattavat samalla vaatia moraalista pohdintaa. Tieteellisen tutkimuksen tavoite on saavuttaa totuudenmukaista, informatiivista ja merkityksellistä tietoa valitusta tutkimuksen kohteesta.

Niikon (2003, s. 39–40) mukaan fenomenografinen tutkimus ei pyri absoluuttiseen totuuteen luotettavuutta arvioitaessa. Eri kategoriat ovat tutkijan pitkällisen analyysin tuotteita eikä toinen tutkija pysty toistamaan tutkimusta samoin eikä välttämättä lopulta päädy samoihin kuvauskategorioihin. Fenomenografiassa on kyse tutkijan oppimisprosessista, sillä hän pyrkii prosessissa oppimaan käsittelemästään ilmiöstä toisten kokemusten ja käsitysten kautta.

Itse koen oppineeni valtavasti niin fenomenografisesta prosessista ja analyysistä kuin käsittelemistäni ilmiöistäkin. Pyysin muutaman tutkimuksen ulkopuolisen henkilön tarkastelemaan kuvauskategorioitani ja pohtimaan mahdollista kuvauskategorija järjestelmää. Kävi selväksi, että jokainen tarkastelee ja analysoi aineistoa omista lähtökohdistaan, jolloin tulokset voivat olla täysin erilaisia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 111) esittävät, ettei laadullinen tutkimus tarkoita automaattisesti tutkimuksen olevan samalla laadukasta. Laadukkaan ja eettisesti kestävä tutkimuksesta tekevät muun muassa luotettavat, tarkoituksenmukaisesti argumentoidut lähteet, laadukas tutkimussuunnitelma,

toimiva tutkimusasetelma sekä asiallinen ja avoin raportointi. Tutkimusraportissa tuleekin avoimesti kertoa tutkimuksen aikana tehdyistä valinnoista ja siitä, miten niihin päädyttiin, liittyi niihin eettistä pohdintaa tai ei (Vilkkä, 2015, s. 131). Tässä tutkimuksessa olen parhaani mukaan pyrkinyt laadullisen tutkimuksen lisäksi tekemään laadukasta tutkimusta käyttämällä luotettavia lähteitä ja argumentoimalla niitä asiallisesti. Olen pyrkinyt selvittämään avoimesti tekemäni valinnat ja analyysin vaiheet sekä kuvaamaan niitä esimerkein, jotta lukija pystyy seuraamaan vaiheita.

5.3 Tutkijan asema suhteessa tutkimukseen ja tutkittaviin

Tutkija on tutkimuksensa luoja ja valintojen tekijä. Pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta, täytyy huomioida lisäksi tutkijan asemaa suhteessa tutkimukseen ja tutkittaviin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119.) Ponto (2013, s. 2) kuitenkin huomauttaa, että tutkijan asema on jatkuvassa muutoksessa suhteessa ympäristöön ja tutkittavaan. Ovatko tutkijan havainnot luotettavia ja puolueettomia? Tulkitseeko hän tutkittavien vastauksia omien arvojensa tai näkemystensä kautta vai osaako hän tarkastella niitä objektiivisesti? (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119.) Tällöin objektiivisuuden katsotaan olevan yksilön ominaisuus, jonka avulla hän pystyy neutraalisti tarkastelemaan tutkimusilmiötä ja tekemään siitä päätelmiä omien arvojensa vaikuttamatta tuloksiin. (Jukola, 2016, s. 291.)

Alasuutari (2011, s. 197) toteaa, että tutkimus tukeutuu yleensä aiempaan tutkimukseen tai tutkijan aiempiin kokemuksiin. Rolin (2002, s. 100) esittää, ettei tutkijan ole mahdollista kuitenkaan toistaa kaikkia aiempien tutkijoiden tieteellisiä tuloksia eikä hän voi varmistua kaikista tutkimuksensa taustaoletuksista henkilökohtaisesti, vaan hänen täytyy uskoa niiden olemassaoloon, mikäli tiedeyhteisö on ne hyväksynyt.

Tutkijan tutkimusaiheeseen liittyvät aiemmat kokemukset voivat värittää tutkijan ajatusmaailmaa, uskomuksia ja ennako-oletuksia. Niitä olisi hyvä tarkastella avoimesti yhdessä tutkimuksen aineiston ja tulosten kanssa ja pohtia, ovatko ne päässeet vaikuttamaan tutkijan tekemiin päätelmiin ja tulkintoihin.

Omassa tutkimuksessani tutkin joukkoa, johon itsekin kuulun, mahdollisesti henkilöitä, jotka tunnen ja aiheita, jonka koen tärkeäksi. Saatan myös kokea

tunneperäisiä reaktioita aineistoa tarkastellessani, mutta kuten Ponto (2013, s. 2) esittää, tunnereaktio ei välttämättä vähennä ammattimaisuutta tai asiantuntijuutta, vaan se on osa tutkijan persoonallisuutta.

Fenomenografisessa analyysissä tutkijan haasteena on se, miten kuvata toisten käsityksiä ilmiöistä samalla ikään kuin unohtaen tai sivuuttaen omat käsityksensä (Niikko, 2003, 47). Olen parhaani mukaan pyrkinyt sulkeistamaan omat ajatukseni tutkittavista ilmiöistä. Lopulta aineiston analyysi perustuu kuitenkin omaan tulkintaani opiskelijoiden käsityksistä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 116–117) mukaan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan luovat ihmisoikeudet. Tutkijan on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta siihen osallistuville, jotta he tietävät, mihin suostuvat ja suostumuksen täytyy olla vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen voi myös keskeyttää tai suostumuksen voi perua. Erittäin tärkeää on olla vahingoittamatta tutkittavia millään tavoin. Tämän lisäksi tutkimustietojen täytyy olla luottamuksellisia, tutkimuksen aineiston säilyttävä anonyymina ja tutkijan täytyy noudattaa tekemiään lupauksia.

Omassa tutkimuksessani pyrin rehellisyyteen ja avoimuuteen. Olen informoinut tutkittaviani ja pyytänyt heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Aineistonkeruun tapana sähköinen kyselytutkimus säilyttää vastaajien anonymiteetin eikä vastausten sisällöistä ole mahdollista päätellä vastauksen antajaa. Kaikessa tutkimukseeni liittyvässä pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä.

5.4 Jatkotutkimusaiheita

Koska seksuaalikasvatus tai kehotunnekasvatus mainitaan yhä useamman kunnan paikallisessa vasussa, voisi olla kiinnostavaa tutkia, miten seksuaali- tai kehotunnekasvatusta toteutetaan kyseisissä kunnissa vai onko käsite vain pelkkää mustetta ilman toteutusta.

Samoin voisi olla kiinnostavaa vertailla seksuaalisuuden osalta valtakunnallisen vasun tai kuntien paikallisten vasujen suhdetta varhaiskasvatuksen opettajien tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmaan.

Käytin tutkimuksessani termiä seksuaalikasvatus Väestöliiton lanseeraamaan kehotunnekasvatuksen sijaan. Olisi houkuttelevaa tutkia

opiskelijoiden, varhaiskasvatuksen henkilökunnan sekä vanhempien suhtautumista näihin termeihin ja niiden eroihin. Asiaa voisi tutkia kyselytutkimuksena tai kiinnostava voisi olla myös eläytymismenetelmä, jossa vaihtoehtoiset tarinat käsittelisivät kehotunnekasvatusta ja toinen seksuaalikasvatusta.

Oman tutkimukseni perusteella totesin, ettei varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden koulutuksessa käsitellä seksuaalikasvatusta joitakin satunnaisia mainintoja lukuun ottamatta. Mielenkiintoista olisi selvittää, mistä tämä juontaa juurensa ja onko mahdollista, että tilanne muuttuu lähitulevaisuudessa.

Seksuaalikasvatukseen liittyviä opinnäytetöitä löytyy runsaasti ammattikorkeakoulun puolelta, mutta ei juuri lainkaan yliopistosta. Vertailevaa tutkimusta voisi tehdä seksuaalikasvatukseen liittyvien opintojen suhteen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajien tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman ja ammattikorkeakoulun lastentarhaopettajan/varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyyteen tähtäävän sosionomin tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman välillä.

Omassa tutkimuksessani kartoitin opiskelijoiden valmiuksia kohdata seksuaalisuutta ja toteuttaa seksuaalikasvatusta. Jatkotutkimuksena voisi tutkia, millaisia valmiuksia varhaiskasvatuksessa työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on, ja mistä he ovat valmiutensa saaneet. Lisäksi voisi tehdä vertailevaa tutkimusta valmiuksista varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä koulutustaustasta riippumatta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. painos). Vastapaino.
- Balter, A.-S., van Rhijn, T., & Davies, A. W. J. (2018). Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-service training needs. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 27(1), (s. 33–42). Luettu 20.4.2021, <https://link.gale.com/apps/doc/A591041711/AONE?u=tampere&sid=AONE&xid=4b449eee>
- Barr, EM., Goldfarb, ES., Russell. S., Seabert. D., Wallen. M. & Wilson. KL. (2014). Improving sexuality education: the development of teacher-preparation standards. *Journal of School Health*. 2014 Jun;84(6) (s. 396-415). Luettu 20.4.2021, DOI: 10.1111/josh.12156. PMID: 24749922.
- Bildjuschkin, K. (2015a). Keskeiset käsitteet. Teoksessa K. Bildjuschkin. (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Työpaperi 35/2015. (s. 9–12). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5
- Bildjuschkin, K. (2015b). Lukijalle. Teoksessa K. Bildjuschkin. (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Työpaperi 35/2015. (s. 3–4). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (2011). *Lumme-malli. Voimaa seksuaaliseen kasvuun*. Nektaria ry. Luettu 20.4.2021, <http://www.nektaria.fi/site/lumme-malli-voimaa-seksuaaliseen-kasvuun/>
- Cacciatore, R. & Ingman-Friberg, S. (2016). Kenellä on seksuaalikasvatuksen vastuu. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. (1.-2. painos, s. 63–70). Duodecim.

- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Apter, D., Sajaniemi, N. & Kaltiala, R., (2020). An alternative term to make comprehensive sexuality education more acceptable in childhood. *South African Journal of Childhood Education* 10(1), a857.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/127815/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela, E. (2000). Vauvasta naperoiseksi. Väestöliitto. Luettu 20.4.2021,
<https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/11/6ebb8be1-vauvasta-naperoiseksi.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Flanagan, P. (2014). *Unpacking Ideas of Sexuality in Childhood: What do primary teachers and parents say?*. *Open Review of Educational Research*, 1:1, (s.160–170). DOI: 10.1080/23265507.2014.972436
- Guder, S.Y. & Alabay, E. (2018). Children's Questions and Answers of Parents: Sexual Education Dilemma. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), (s. 138–151). DOI: 10.29329/ijpe.2018.179.11
- Haapaniemi, P. (2013). *Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa*. (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto. Trepo.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), (s. 162–173). Luettu 20.4.2021, <http://elektra.helsinki.fi/libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Ilmonen, K. & Korhonen E. (2016). Oikeus omaan seksuaalisuuteen. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. (1.-2. painos, s. 110–112). Duodecim.
- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (2016a). Miksi tämä kirja. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. (1.-2. painos, s. 11–22). Duodecim.

- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (2016b). Seksuaalikasvatus on hankala sana. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. (1.-2. painos, s. 82–86). Duodecim.
- Jukola, S. (2016). Tieteen objektiivisuuden ehdoista. *Ajatus*, (73), (s. 289-297). Luettu 20.4.2021, <https://journal.fi/ajatus/article/view/67647>
- Järvinen, A. & Karttunen, P. (1997). Fenomenografia – käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.), *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. (s. 164–173). WSOY.
- Kalliokoski, W. & Karvinen, M. (2020). *Sukupuolen moninaisuus ja lapset. Opas varhaiskasvatuksessa työskenteleville ja varhaiskasvatuksen ammattilaisille moninaisten lasten ja heidän perheidensä kohtaamisesta*. (2. painos). Setä. Luettu 20.4.2021, file:///C:/Users/Miina/Downloads/Opas_varhaiskasvattajille2020%20p%C3%A4ivitetty%20verkkoon.pdf
- Kangaskoski, H. (2016). Seksuaalikasvatusta päivähoitossa. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.) *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. (1.-2. painos, s. 197–208). Duodecim.
- Kankkunen, H. & Takala, O. (2016). Varhaiskasvatus rinnalla kulkijana. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.) *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. (1.-2. painos, s. 186–192). Duodecim.
- Koivuranta, E., Korkman, J., Laajasalo, T., Ohtonen, M., Paavola, S., Pakanen, A., Repokari, L. & Ristenrauna, M. (2019, 11 lokakuuta). *Vetoomus: lasten seksuaalikasvatus osaksi päivittäistä varhaiskasvatusta*. Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer. Luettu 20.4.2021, <https://www.superliitto.fi/viestinta/tiedotteet-ja-kannanotot/vetoomus-lasten-seksuaalikasvatus-osaksi-paivittaista-varhaiskasvatusta/>
- Kosunen, E., Cacciatore, R. & Hervonen, A. (2003). *Seksuaalisuus elämänkaareissa*. 119(3), (s. 209–216). Duodecim.
- Maailman terveysjärjestö (WHO). (2010). *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille*. Terveiden ja

- hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021, <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085324>
- Maailman terveysjärjestö (WHO). (2014). *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Toteuttamisohjeet*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021, <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014092644952>
- Mäkinen, A. & Teikari, K. (2013). *Luokanopettajien valmiudet seksuaalikasvatukseen*. (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto. Trepo. Luettu 20.4.2021, <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23945>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. (Akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Ponto, H. (2013). Kohtaamisten monet kasvot – tutkijan lukuisat positiot. *Alue ja Ympäristö*, 42(1), (s. 77–78). Luettu 20.4.2021, <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64771>
- Riihonen, R., Laru, S. & Cacciatore, R. (2016). Lapsen psykoseksuaalisen kehityksen tukeminen. Teoksessa K. Bildjuschkin. (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Työpäpaperi 35/2015. (s. 47–55). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. Kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Luettu 20.4.2021, <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Rolin, K. (2002). Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*, (s. 372–383). Gaudeamus.
- Ruohomäki, J. & Ruohonen, K. (2019). *Puhutaanko etupyylystä ja nippelistä? Tampereen ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen pätevöityvien sosionomiopiskelijoiden kokema osaaminen pienten lasten seksuaalikasvatuksessa*. (Opinnäytetyö). Tampereen ammattikorkeakoulu. Theseus. Luettu 20.4.2021, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201905067809>

- Sinkkonen, J. (2007). Lapsen seksuaalista kehitystä ei pidä häiritä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*. 2007;123(9), (s. 1012-1013).
Luettu 20.4.2021, <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo96468.pdf>
- Spisak, S. (2015). Seksiä mediassa! Lasten ja nuorten mediakokemukset osaksi seksuaalikasvatusta. Teoksessa K. Bildjuschkin. (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Työpaperi 35/2015. (s. 140–149).
Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021,
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Vasu)*. (2018). Opetushallitus.
Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Luettu 20.4.2021,
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. (4. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Vilponen, T. (2015). Katsomusten huomioiminen seksuaalikasvatuksessa. Teoksessa K. Bildjuschkin. (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Työpaperi 35/2015. (s. 131–139). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 20.4.2021,
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129742/TY%C3%962016_35_web_korjattu.pdf?sequence=5
- Väestöliitto. (2020a). *Kehotunnekasvatus. Jokaisen lapsen oikeus*. Luettu 20.4.2021,
<https://peda.net/joensuu/jsv1/vinkkipankki/tjk/kl/k:file/download/7c0ba685228cfe90fe0509d75039e6a4e919ba4f/KEHOTUNNEKASVATUS.pdf>
- Väestöliitto. (2020b). *Ohjaavat asiakirjat ja tutkimukset*. Luettu 20.4.2021,
<https://www.vaestoliitto.fi/ammattilaiset/lasten-kehotunnekasvatus/vaestoliiton-kehotunnekasvatus/ohjaavat-asiakirjat/>
- Väestöliitto. (2020c). *Sisältää kahdeksan aihetta*. Luettu 20.4.2021,
<https://www.vaestoliitto.fi/ammattilaiset/lasten->

[kehotunnekasvatus/vaestoliiton-](#)

[kehotunnekasvatus/kehotunnekasvatuksessa-on-kahdeksan-aihetta/](#)

Väestöliitto. (2020d). *WHO ja Vasu*. Luettu 20.4.2021,

https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/11/93ef8594-whojavasu_uusi.pdf

Suomen Unicef. (n.d). *YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista*. Luettu 20.4.2021,

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuspyyntö ja tutkimuslomake

Seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa

Tutkimukseni tavoite on selvittää Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden ajatuksia ja asenteita liittyen seksuaalisuuteen sekä heidän valmiuksiaan opettaa seksuaalikasvatusta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, vastaukset annetaan anonyymina ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Vastaamiseen menee aikaa noin 15-20 minuuttia. Vastausaikaa on 28.3. saakka. Oheisesta linkistä löydät tietosuojailmoituksen.
https://tuni-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/miina_kannisto_tuni_fi/EansAwffWXVoh8d3P4kOxHQBBY-GxYoeb-1zmeHklZRq0Q?e=7amoZx

Lämmin kiitos osallistumisestasi!
Miina

...

* Pakollinen

1. Opiskeletko varhaiskasvatuksen opettajaksi Tampereen yliopistossa? *

Kyllä

En

2. Minä vuonna olet aloittanut opintosi? *

Kirjoita vastaus

3. Mitä seksuaalisuus mielestäsi on?

Voit vastata yksittäisillä sanoilla tai kokonaisilla lauseilla.

Kirjoita vastaus

4. Millaista mielestäsi on seksuaalikasvatus varhaiskasvatuksessa?

Kirjoita vastaus

5. Mitkä ovat mielestäsi varhaiskasvatuksessa toteutuvan seksuaalikasvatuksen ydinasiat?

Kirjoita vastaus

6. Kuvaile, millaisia valmiuksia seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen olet saanut varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksesta.

Valmiudet voivat liittyä esimerkiksi arvoihin, asenteisiin, tietoihin ja taitoihin.

Kirjoita vastaus

7. Millaisina näet omat valmiutesi seksuaalisuuden kohtaamiseen varhaiskasvatuksessa?

Kirjoita vastaus

Lähetä