



Lohilahti Suvi, Lohiniva Inka

*”Mielestäni seksuaali- ja turvataitokasvatuksen tulisi olla osa jokapäiväistä arkea.” –*

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma:

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*”Mielestäni seksuaali- ja turvataitokasvatuksen tulisi olla osa jokapäiväistä arkea.”* – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta (Suvi Lohilahti, Inka Lohiniva)

Pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2021

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Vastaavaa tutkimusta ei ole tehty varhaiskasvatuksen kontekstissa. Etenkin turvataitokasvatus on suhteellisen uusi käsite, josta on vain vähän tutkimustietoa. Tutkimuksella vastaamme kysymykseen: *Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta?*

Teoreettinen viitekehys on jaettu kahteen: pienen lapsen seksuaalisuuteen sekä seksuaali- ja turvataitokasvatukseen. Seksuaali- ja turvataitokasvatuksen ymmärtäminen vaatii ymmärrystä myös lapsen seksuaalisesta kehittämisestä ja käyttäytymisestä.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja metodologisena lähestymistapana on fenomenografia. Fenomenografian avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastasi 16 varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto on analysoitu fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallilla.

Tutkimuksen tuloksena varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset jakautuivat neljään kuvauskategoriaan: minäkuva, ihmissuhdetaidot, valmiudet suojella itseään ja toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät. Minäkuvasta varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista nousi esiin oman kehon tutkiminen, sukupuolen moninaisuus ja itsetunto. Ihmissuhdetaidoista esiin nousivat tunteet ja kommunikaatio ja valmiuksista suojella itseään kuvauskategoriasta lapselle välitettävä tieto ja lapselle välitettävät taidot. Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavissa tekijöissä nousi esiin pedagogiset näkökulmat sekä paikka ja aika.

Tutkimuksessamme nousi esiin varhaiskasvatuksen opettajien myönteinen suhtautuminen seksuaali- ja turvataitokasvatukseen. Opettajien käsitykset olivat pääosin linjassa teoriaosuudessa esiteltyjen tutkimusten kanssa.

Avainsanat: seksuaalisuus, seksuaalikasvatus, turvataitokasvatus, kehotunnekasvatus, varhaiskasvatus, fenomenografia

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Pienen lapsen seksuaalisuus</b> .....	<b>6</b>
2.1	Pienen lapsen seksuaalinen kehittyminen .....	6
2.2	Pienen lapsen tietämys seksuaalisuudesta .....	8
2.3	Pienen lapsen seksuaalinen käyttäytyminen .....	10
<b>3</b>	<b>Seksuaali- ja turvataitokasvatus</b> .....	<b>13</b>
3.1	Seksuaalikasvatus .....	13
3.2	Kehotunnekasvatus .....	18
3.3	Vanhemmat ja opettajat seksuaalikasvattajina .....	19
3.4	Turvataitokasvatus .....	22
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>26</b>
4.1	Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdat .....	26
4.2	Käsitykset tutkimuksen kohteena.....	28
4.3	Tutkimuksen eteneminen .....	29
4.4	Aineisto .....	30
4.5	Aineiston analyysi.....	32
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>38</b>
5.1	Minäkuva .....	38
5.1.1	<i>Oman kehon tutkiminen</i> .....	39
5.1.2	<i>Sukupuolen moninaisuus</i> .....	40
5.1.3	<i>Itsetunto</i> .....	42
5.2	Ihmissuhdetaidot.....	43
5.2.1	<i>Tunteet</i> .....	44
5.2.2	<i>Kommunikaatio</i> .....	46
5.3	Valmiudet suojella itseään .....	48
5.3.1	<i>Lapselle välitettävä tieto</i> .....	49
5.3.2	<i>Lapselle välitettävät taidot</i> .....	52
5.4	Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät .....	54
5.4.1	<i>Pedagogiset näkökulmat</i> .....	55
5.4.2	<i>Paikka ja aika</i> .....	59
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>62</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>68</b>

# 1 Johdanto

*”Seksuaalisuus on voimakkaasti läsnä yhteiskunnassamme. Yhtäältä jo pieniäkin lapsia ympäröi seksuaalisuuden ylitarjo, toisaalta kasvattajien vaikeneminen siitä -- he [lapset] käsittelevät seksuaalisuudesta välittyvää ristiriitaa turvallisen kasvun kannalta usein vahingollisella tavalla. Samalla puuttuu rakentava kasvatuskulttuuri seksuaalisuuden kysymyksissä”.* Näin akatemiaturkija Tuija Huuki ja lastenpsykiatri Raisa Cacciatore ottivat kantaa lasten seksuaalikasvatukseen Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusosiossa (4.2.2021). He tekivät kirjoituksessaan selväksi, ettei pelkkä tunne- ja vuorovaikutuskasvatus riitä vaan tarvitaan kaikki kouluasteet kattavaa seksuaalikasvatusta. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Toteutamme tutkimuksemme fenomenografisella lähestymistavalla.

STT:n (17.1.2020) mukaan vuonna 2019 poliisin tietoon tuli 1800 lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä. Myös sosiaalisen median yleistymisen edellisen vuosikymmenen aikana on nostanut lieveilmiöiden määrää. STT (11.1.2021) kertoo myös, kuinka vuonna 2020 Pelastakaa Lapset ry:n Nettivihje-palveluun oli tullut noin 2750 vihjettä netissä lapseen kohdistuvasta seksuaalirikollisuudesta.

Lapsen seksuaalisuudesta ja seksuaalikasvatuksesta on tehty tutkimusta jo vuosikymmeniä. Seksuaalirikosten ilmitulo on herättänyt muutkin kuin tutkijat ymmärtämään seksuaalikasvatuksen tärkeyttä. Vaikka seksuaalikasvatusta lähestytäänkin usein rikosten torjumisen näkökulmasta, se on kokonaisuutena paljon enemmän. Maailman terveysjärjestön Euroopan aluetuotoimisto & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010) ovat laatineet Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa -asiakirjan, joka kuvaa holistista seksuaalikasvatusta. Holistisessa seksuaalikasvatuksessa seksuaalisuus nähdään positiivisena voimavarana ja ongelmien ehkäiseminen on vasta toissijainen asia.

Aiempaa tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta ei ole tehty. Mäenpää (2016) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan opettajien käsityksiä seksuaalikasvatuksesta 1.–2.-luokilla. Meidän näkökulmaamme lähimpänä ovat Väestöliitossa tehdyt laajat kyselytutkimukset [LASEKE-tutkimukset] pienten lasten seksuaalisuudesta ja seksuaalikasvatukseen liittyvistä asioista sekä niiden ilmenemisestä (Cacciatore & Ingman-Friberg, 2016). Olemme tuoneet seksuaalikasvatuksen lisäksi turvataitokasvatuksen näkökulman, josta ei ole paljon tutkimustietoa löydettävissä.

Tutkimuksemme toteutetaan varhaiskasvatuksen lähtökohdista keräämällä avoimia kirjoitelmia varhaiskasvatuksen opettajilta. Varhaiskasvatuksen toteutusta ohjaa varhaiskasvatuslaki, joka on päivitetty vuonna 2018. Varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus, jossa yhdistyvät kasvatus, opetus ja hoito, mutta painotus on pedagogiikassa (Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540 § 2). Varhaiskasvatuslain ja sen asettamien tavoitteiden pohjalta on laadittu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joita varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat velvoitettuja noudattamaan.

Lähteenä olemme käyttäneet kattavasti kansainvälistä sekä kotimaista tutkimustietoa. Etenkin Raisa Cacciatoren vaikutus suomalaisessa seksuaalikasvatuksen tutkimuksessa näkyy lähteisämme. Viittaamme myös useisiin asiakirjoihin. Niiden ohjeistukset perustuvat tutkittuun tietoon, vaikka ne eivät ole itsessään tutkimusta. Nämä asiakirjat ohjaavat suomalaista kasvatusta ja opetusta, minkä vuoksi koemme niiden painoarvon tärkeäksi. Turvataitokasvatuksesta ei ole tehty paljoa tutkimusta, joten olemme käyttäneet turvataitokasvatukseen suunnattua oppimateriaalia lähteenämme. Löysimme myös joitakin kansainvälisiä tutkimuksia aiheeseen liittyen.

Päädyimme vain yhteen laajaan tutkimuskysymykseen:

- Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta?

Lukuihin kaksi ja kolme olemme keränneet tutkimustietoa pienen lapsen seksuaalisuudesta ja seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Luvussa neljä kerromme tutkimuksemme fenomenografisista lähtökohdista, avaamme aineistoamme sekä analyysimme kulkua. Luvussa viisi vastaamme tutkimuskysymykseemme peilaten teoriaa keräämäämme aineistoon. Luvussa kuusi kerromme tutkimuksemme johtopäätökset ja pohdimme luotettavuutta ja eettisyyttä.

## 2 Pienen lapsen seksuaalisuus

Tässä luvussa esittelemme pienen lapsen seksuaalisuuteen liittyviä teemoja. Pienellä lapsella tarkoitamme tutkimuksessamme 0–8-vuotiasta lasta. Vaikka tutkimuksemme kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin, emme ole sulkeneet pois vanhempia ja kodin kontekstia teoreettista taustaa esitellessämme. Esittelemme ensin Freudin teorian psykoseksuaalisesta kehityksestä ja sen jälkeen nykyaikaisemman käsityksen lapsen psykoseksuaalisesta kehityksestä. Esittelemme myös seksuaalisuuden portaat -tunnekasvatusmallista pieneen lapseen liittyvät tasot. Tuomme myös esille tutkimustuloksia liittyen pienen lapsen tietämykseen seksuaalisuudesta sekä lapsen seksuaaliseen käyttäytymiseen opettajien ja vanhempien näkökulmasta.

### 2.1 Pienen lapsen seksuaalinen kehittyminen

Kakavoulksen (1998) mukaan jo Freud korosti seksuaalisuuden läsnäoloa ihmisen koko elinkaaren ajalla ja kiinnitti huomiota myös lapsen varhaiseen seksuaaliseen kehitykseen. Hänen mukaansa varhaiset seksuaaliset tunteet etenevät ennustettavalla tavalla ja ne ovat välttämättömiä aikuisuuden persoonallisuuden muodostumiselle. Kakavoulis (1998) esittelee myös Freudin psykoseksuaalisen teorian vaiheet varhaislapsuuden osalta: ensimmäisen vuoden suullinen vaihe (*oral stage*), 1–3-vuotiailla oleva anaalivaihe (*anal stage*), 3–6-vuotiaiden fallinen vaihe (*phallic stage*) sekä kuudesta ikävuodesta puberteettiin kestävä latenssvaihe (*latency stage*). Freudin psykoseksuaalisen teorian vaiheita on kritisoitu useiden tutkijoiden toimesta (Kakavoulis, 1998). Volbertin ja van der Zandenin (1996) mukaan on kiistelty siitä, onko latenssvaihetta olemassa, sillä heidän mukaansa empiirinen tutkimus ei täysin tue sen olemassaoloa. Koko Freudin psykoseksuaalista teoriaa on kritisoitu siitä, että uudemman tutkimustiedon valossa sillä ei ole tarpeeksi tieteellisiä meriittejä (Menmuir & Kakavoulis, 1998).

Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa -asiakirjaan (Maailman terveysjärjestön Euroopan aluetoimisto [WHO] & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2010) on laadittu omat lapsen psykoseksuaalisen kehityksen vaiheet. Asiakirjassa vaiheita on yhteensä viisi ja niistä ensimmäinen ja toinen koskevat varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Vaiheet ovat nimeltään löytäminen ja tutkiminen (0–3-vuotiaat) sekä sääntöjen oppiminen, leikkiminen ja ystävyyssuhteiden muodostaminen (4–6-vuotiaat) (WHO & BZgA, 2010). Nämä vaiheet esitellään taulukossa 1.

**Taulukko 1. Lapsen psykososiaalisen kehityksen vaiheet (mukailten WHO & BZgA, 2010).**

<p>1. vaihe: 0–3-vuotiaat Löytäminen ja tutkiminen</p>	<p>Vauvat (0–1-vuotiaat): Seksuaalisuus alkaa kehittyä heti syntymän jälkeen. Vauvat havainnoivat ympäristöään kaikilla aisteillaan ja heille on tärkeää aikuisen hyväily ja silittäily. Vauvat koskevat omia sukuelimiään, mutta se ei ole tarkoituksellista, vaan enemmän sattumaa.</p> <p>Taaperot (2–3-vuotiaat): Taaperoiden identiteetti ja sukupuoli-identiteetti muovautuvat, kun he tulevat enemmän tietoiseksi itsestään, kehostaan ja sukupuolestaan. Taaperoilla on voimakas kiinnostus omaa ja toisen kehoa kohtaan. Taaperot tutkivat omaa kehoaan ja sukuelimiään tarkkaan, esittelevät niitä muille ja koskevat niihin tarkoituksellisesti, koska huomaavat sen tuntevan hyvältä. Taaperoille fyysinen kontakti on tärkeää. Taaperot alkavat oppia sosiaalisia normeja eli mikä on kiellettyä ja mikä sallittua.</p>
<p>2. vaihe: 4–6-vuotiaat Sääntöjen oppiminen, leikkiminen ja ystävyyssuhteiden luominen</p>	<p>Lapselle tulee enemmän sosiaalisia kontakteja ja hän oppii sosiaalisia sääntöjä eli miten tulee käyttäytyä. Lapset oppivat, että julkinen alastomuus ja itsensä ja muiden koskettelu on paheksuttua. Lapset jatkavat omaan ja toisen kehoon tutustumista leikin avulla. Lapset oppivat rajoja ja huomaavat, että on olemassa "rumia" sanoja, jotka aiheuttavat reaktion ympäröivissä ihmisissä. Lapset kiinnostuvat lisääntymisestä ja esittävät paljon kysymyksiä. Lasten sukupuoli-identiteetti vahvistuu ja heille muodostuu myös käsitys sukupuolirooleista. Lapset solmivat ystävyyssuhteita muiden lasten kanssa, mutta eivät erota vielä ystävyyttä, toisesta pitämistä ja rakkautta toisistaan.</p>

Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2015, s. 8) ovat kehittäneet tunnekasvatuksen mallin, jota he kutsuvat seksuaalisuuden portaaksi. He kertovat, että mallin avulla voidaan käydä läpi kokonaisvaltaisesti kehityksen vaiheet, jotka johtavat kohti vastuullista seksuaalista käyttäytymistä. Mallissa on 11 porrasta, joista neljä ensimmäistä koskee varhaiskasvatuskäisiä (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2015, s. 22–23).

Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2015, s. 49–50) kuvaavat ensimmäistä porrasta seuraavasti. Mallin ensimmäinen porttas on nimeltään Olen ihana ja se koskee 0–4-vuotiaita lapsia. Tällä portaalla lapsi hyväksyy itsensä ja maailman täysin ja tutustuu omaan kehoonsa kosketuksen avulla. Jo vauvana lapsi havaitsee vuorovaikutussuhteista välittyvän rakkauden ja ihailun, jotka auttavat rakentamaan itseluottamusta, turvan tunnetta, kehonkuvaa ja suhtautumista läheisyyteen. Hylkäämisen tunne ja kaltoinkohtelu vahingoittavat lapsen minuutta (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2015, s. 49–50).

Toista porrasta Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2015, s. 55–56) kuvaavat puolestaan seuraavasti. Mallin toinen porttas on Tykkäyskaveri ja se koskee 3–8-vuotiaita lapsia. Lapsi on hyvin avoin osoittaessaan kenestä pitää ja hän pohtii kaveruuden ja ihastumisen eroja. Lapsi on kyllä

kiinnostunut sukupuolesta, mutta tykkäyskaverin valintaan se ei vaikuta. Lapsen tunteet eivät ole vielä täysin hallinnassa ja hän vasta alkaa ymmärtää, että tunteet ovat yksilöllisiä. Lapsi haluaa oppia sosiaalisesta kanssakäymisestä, johon sisältyy erilaisia sääntöjä ja käytöstapoja (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2015, s. 55–56).

Kolmas porras on Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2015, s. 59–61) mukaan seuraavanlainen. Mallin kolmas porras on Vanhempien ihailu ja se koskee 3–9-vuotiaita lapsia. Tämä osuu samaan aikaan Tykkäyskaverin kanssa. Tällä portaalla lapsi oppii sukupuolten erot ja toistaa niitä leikin kautta. Käytössäännöt tulevat tutuiksi, vaikka lapselle ei ole aina selkeää, miksi jokin ei ole soveliasta. Lapsella on paljon rakkautta ja hän haluaa löytää sille erityisen kohteen. Tämä kohde löytyy usein vanhemmista tai lähipiirin aikuisista. Myös kielteisiä tunteita kuten mustasukkaisuutta ilmenee. Lapselle on tärkeää oppia, että kielteiset tunteet ovat osa elämää ja niistäkin selviytyy (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2015, s. 59–61).

Neljättä porrasta Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2015, s. 63–67) kuvaavat seuraavasti. Mallin viimeinen varhaiskasvatusikäisiä koskeva porras on Idoli ihastuttaa ja se koskee 6–12-vuotiaita lapsia. Edellisissä portaissa ihastuminen ja rakastuminen kohdistui perheeseen ja lähipiiriin. Tällä uudella portaalla lapsi löytää ihailun kohteita lähipiirin ulkopuolelta, koska lapselle on selvinnyt, että hän ei voi olla parisuhteessa oman vanhemman tai muun lähipiirin aikuisen kanssa. Ihastuksen kohde voi olla julkisuuden henkilö, joka on lapselle kaukainen tai joku lähempänä oleva ihminen, esimerkiksi harrastusohjaaja. Lapsi on herkässä vaiheessa ja todellisuuden ja kuvitelman raja on häilyvä hänen mielessään. Lapselle on tärkeää oppia, että kaikki aikuiset eivät ole hyviä ja voivat houkutella tai painostaa seksuaalisiin tekoihin (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2015, s. 63–67).

## **2.2 Pienen lapsen tietämys seksuaalisuudesta**

Daviesin ja Robinsonin (2010) tutkimuksen mukaan lapset keräävät jo varhaisessa iässä tietoa ympäriltään ja luovat omia kuvauksiaan sukupuolesta, ihmissuhteista ja seksuaalisuudesta. Heidän mukaansa tätä kerättyä tietoa myös jaetaan vertaisryhmissä, joissa vahvimmat lapset päättävät tiedon hyväksyttävyyden. Tämä voi johtaa hyvinkin vääristyneisiin joukkokäsityksiin lasten keskuudessa. Davies ja Robinson (2010) tähdentävät myös, että lapset täyttävät aukot tiedoistaan mielikuvituksella sekä käsityksillään populaarikulttuurista sekä arkielämästään.



Lapset ovat myös kiinnostuneita seksuaalisuuteen liittyvistä asioista. Güderin ja Alabayn (2018) tutkimuksessa lasten kysymykset seksuaalisuuteen liittyen koskivat useimmiten fyysisiä ominaisuuksia sekä raskautta. Suurin osa heidän tutkimuksessaan esille tulleista kysymyksistä fyysisiin ominaisuuksiin liittyi niin tytöillä kuin pojillakin peniksen omistamiseen tai sen pois-saolemiseen. He toivat myös esille sukupuolielinten kutsumisen oikealla, tieteellisellä, nimi-tyksellä. Myös Kurtuncun, Akhanan, Tanirin ja Yıldızin (2015) tutkimuksessa lasten yleisim-mät kysymykset seksuaalikasvatuksesta koskivat kehojen erilaisuutta sukupuolten välillä.

Gordon, Schroeder ja Abrams (1990) tutkivat Yhdysvalloissa iän ja sosiaalisen luokan vaiku-tusta lasten tietoon seksuaalisuudesta. Tutkimuksessa haastateltiin 2–7-vuotiaita kuvien avulla erilaisista seksuaalisuuteen liittyvistä asioista heidän ikätasoonsa sopivalla tavalla. Oletetusti Gordonin ja kollegoiden (1990) yksi tuloksista oli lasten iän lisääntymisen myötä kasvanut tie-don määrä. Kaksivuotiaista kuitenkin jo melkein puolet tiesivät sukupuoli-identiteettiin sekä ei-seksuaalisiin kehon osiin liittyvät kysymykset oikein (Gordon et al., 1990). Vastaavanlaisia tuloksia saivat myös Brilleslijper-Kater ja Baartman (2000) tutkiessaan 2–6-vuotiaiden tietä-mystä seksuaalisuudesta. Heidän tulostensa mukaan lasten tiedon määrä kasvoi iän noustessa ja 2–3-vuotiaista jopa 79 % erotti toisistaan kaksi eri sukupuolta. Lisäksi melkein kaikki kaksi-vuotiaat (97 %) olivat tietoisia omasta sukupuolestaan (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000).

Gordonin ja kollegoiden (1990) mukaan neljävuotiaat ja sitä nuoremmat eivät osoittaneet suurta tietämystä yksityisistä kehonosista tai hyväksikäytön ehkäisyyn liittyvistä asioista. Heidän mu-kaansa kaikkia ikäluokkia koski tiedon puute raskaudesta sekä seksuaalisesta käyttäytymisestä eivätkä puolet 6–7-vuotiaista osanneet kuvailla aiheita asianmukaisesti. Tutkijat huomasivat myös edellä mainitussa ikäluokassa vivahteita lasten kehittyneestä häveliäisyydestä, esimerk-kinä ”minä tiedän, mutta en kerro sitä sinulle” vastaukset (Gordon et al., 1990). Brilleslijper-Katerin ja Baartmanin (2000) tutkimuksessa 2–4-vuotiaista kukaan, yhtä lukuun ottamatta, ei osannut kertoa, miten vauva pääsee äidin vatsaan. Tätä vanhemmat lapset osasivat kertoa mu-nista ja siemenistä, mutta heistäkin vain muutama osasi kuvailla, kuinka siemen ja muna yhdis-tyvät (Brilleslijper-Katerin & Baartmanin, 2000).

Brilleslijper-Kater ja Baartman (2000) kertovat, että lapset, joita ei ole käytetty seksuaalisesti hyväksi, eivät osaa kertoa aikuisten seksuaalisesta kanssakäymisestä. Lapset osaavat kuitenkin kertoa omasta näkökulmastaan vanhempien välisestä fyysisestä läheisyydestä: ”äiti ja isä pus-saavat” tai ”äiti ja isä leikkivät”, mutta ilman seksuaalista aspektia (Brilleslijper-Kater ja Baart-man, 2000).

Gordonin ja kollegoiden (1990) tutkimuksessa yllättävänä tuloksena tuli ilmi, että vanhempien asenne seksuaalikasvatukseen ei vaikuta lasten tietämykseen seksuaalisuuteen liittyvissä aiheissa. Lapsen ikä, sosiaalinen luokka ja saatu seksuaalikasvatus olivat ainoita merkittäviä tekijöitä (Gordon et al., 1990).

### **2.3 Pienen lapsen seksuaalinen käyttäytyminen**

Balter, van Rhijn ja Davies (2016) jakoivat tutkimuksessaan neljän teeman alle arkipäiväiset tilanteet, joissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset havaitsivat lapsilla seksuaalisuuteen liittyvää käytöstä. Nämä teemat olivat vessatoiminta, itsensä koskettelu, leikki ja perhe-elämän vaikutus. Ammattilaisten huomioiden mukaan lapset ovat jo nuorena hyvin tietoisia sukupuolinormeista ja siitä, mikä leikki, lelu tai väri kuuluu millekin sukupuolelle, ja voivat syrjiä niitä lapsia, jotka yrittävät rikkoa näitä normeja (Balter et al., 2016).

Davies, Glacer, ja Kossof (2000) ovat tutkineet lasten seksuaalista leikkiä sekä käyttäytymistä päiväkodin henkilökunnan näkökulmasta. Heidän tulostensa mukaan yleisintä lasten seksuaalista toimintaa olivat oman genitaalialueen koskettelu, yritys koskea naisen rintaan, toisten lasten genitaalialueen katselu ja oman genitaalialueen näyttäminen. Tällainen seksuaalinen käytös ei kuitenkaan useimmiten ollut huolestuttavaa tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä (Davies et al., 2000). Davies ja kollegat (2000) kertovat kuitenkin, että nämä yleisimmätkin lapsen seksuaaliset toiminnat voivat joskus myös aiheuttaa huolta. Huolen syntymiseen vaikuttaa käyttäytymisen tiheys, lapsen käyttäytyminen toiminnan aikana, toimintaan liittyvä puheen sisältö, lapsen ikä sekä muut lapseen liittyvät tiedot (Davies et al., 2000).

Vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten reaktioita lasten seksuaaliseen käyttäytymiseen Yhdysvalloissa tutkinut Martin (2014) kuvaa osapuolten eroavaisuuksia tilanteissa, joissa lapset ovat toimineet käyttäytymisen normien ulkopuolella. Siinä missä vanhempien ajattelutapa leimasi lapsensa uhriuttaminen seksuaaliselle hyväksikäytölle, ammattilaiset näkivät epäasiallisen seksuaalisen käyttäytymisen olevan verrattavissa muihin käytöshäiriöihin, kuten puremiseen. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkivät useasti tilanteissa myös luonnollisen pedagogisen mahdollisuuden puhua aiheesta lasten kanssa (Martin, 2014). Cacciatore, Ingman-Friberg, Lainiala ja Apter (2020b) kuitenkin peräänkuuluttavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilta ja vanhemmilta vaaditaankin kykyä erottaa seksuaalisen käyttäytymisen oireilu

muusta haastavasta käyttäytymisestä sekä terveestä seksuaalisesta kehityksestä ja uteliaisuudesta, jotta he voivat varmistaa turvallisen ja terveellisen ympäristön lapsen kehitykselle.

Larssonin ja Svedinin (2002) tutkimuksessa tutkittiin 3–6-vuotiaiden lasten seksuaalisen käyttäytymisen eroavaisuuksia kodin ja päiväkodin välillä. Heidän tutkimuksensa selvä tulos oli, että vanhemmat olivat havainnoineet kotona merkittävästi enemmän seksuaalista käyttäytymistä, kuin opettajat päiväkodeissa. Tätä he perustelivat kodin mahdollisella vapaammalla ilmapiiirillä ilman päiväkodin sääntöjä ja toivottavia käyttäytymisen malleja. Päiväkodissa on myös enemmän strukturoitua toimintaa ja opettajien jatkuva havainnointi mahdollisesti johtaa vähempään seksuaaliseen leikkiin ja kokeiluun (Larsson & Svedin, 2002). Sandnabban, Santtilan, Wannäsin ja Krookin (2003) mukaan päiväkotiympäristössä tilanteita havainnoida seksuaalisen käyttäytymisen malleja on vähemmän kuin kotioloissa. Heidän mukaansa päiväkoti on myös persoonattomampi ympäristö, jossa on vähemmän yksityisyyttä levolle ja leikille. Lindblad, Gustafsson, Larsson ja Lundin (1995) taas perustelevat päiväkodin ja kodin tulosten eroavaisuuksia lasten seksuaalisessa käyttäytymisessä kontekstien erilaisilla emotionaalisilla ilmapiiireillä sekä havainnoitsijoiden erilaisilla odotuksilla. Martinin (2014) mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on kokemusta suuresta joukosta lapsia sekä mahdollisesta lisäkoulutuksesta seksuaalikasvatukseen, kun vanhemmilla taas on yleensä luonnollisesti vähemmän kokemusta edellä mainituista asioista. Siitä johtuen vanhemmille tietyt tapahtumat voivat näyttäytyä epätavallisina ja paheksuttavina, kun varhaiskasvatuksen henkilökunnalle nämä ovat osa lasten ”normaalia” käyttäytymistä (Martin, 2014).

Lindbladin ja kollegoiden (1995) kyselyssä varhaiskasvatuksen henkilökunnalle ilmeni lasten iän vaikutus heidän seksuaaliseen käyttäytymiseensä. Heidän tutkimuksessaan havainnoiduista 2–6-vuotiaista, nuoremmilla lapsilla havainnoitiin enemmän kehokontaktin hakemista eikä alastomuutta vältelty niin paljoa kuin vanhemmat lapset välttelivät. Tutkijat käyttivät myös vanhempien lasten käyttäytymisestä sanaa sivistyneempi, vertaillen ikäryhmien tapaa katella toisten lasten sukupuolielimiä. Sukupuolten välillä oli myös eroa, sillä tutkimuksen mukaan tytöt yrittävät useammin koskea naisen rintaan, sekä hakeutuvat useammin kehokontaktiin kuin pojat (Lindblad et al., 1995).

Sandnabba ja kollegat (2003) tutkivat suomalaisissa päiväkodeissa ilmenevää ikään ja sukupuoleen liittyvää seksuaalista käyttäytymistä. Heidän tutkimuksessaan ilmeni molemmilla sukupuolilla iän myötä lisääntyvää käyttäytymistä, jota oli vastakkaisesta sukupuolesta negatiiviseen sävyyn puhuminen sekä seksuaalisten ja romanttisten näkökulmien tuominen leikkeihin.

Heidän mukaansa tyttöjen keskuudessa oli yleisempää kiinnostus kotona ilmenevien suhteiden ja roolien kokeilemiseen leikeissä, kiinnostuksen ilmaiseminen muita kohtaan sekä flirttaileminen. Sitä vastoin pojille oli yleisempää itsensä koskettelu, seksuaalinen verbalisaatio sekä yleinen kiinnostus alastomuuteen. Tutkimus myös osoitti, että kehityksen myötä tietyt toiminnat, kuten vastakkaisen sukupuolen ominaisuuksista kiinnostuminen sekä nukkumiseen ja vessassa käymiseen liittyvät ongelmat, vähentyivät molemmilla sukupuolilla (Sandnabba et al., 2003). Gordonin ja kollegoiden (1990) tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu eroja tyttöjen ja poikien tiedoissa seksuaalisuuteen liittyvissä aiheissa.

### **3 Seksuaali- ja turvataitokasvatus**

Tutkimuksemme pääkäsitteet ovat seksuaalisuuden lisäksi seksuaali- ja turvataitokasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) seksuaalikasvatusta ei mainita suoraan. Edellä mainitusta asiakirjasta löytyy maininta lapsien ohjaamisesta kunnioittamaan ja suojelemaan omaa ja toisten kehoa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainitaan lasten oikeus saada tietoa turvalliseen elämään, arvostavaan kohteluun ja koskemattomuuteen. Suoraa mainintaa seksuaalikasvatuksesta ei kuitenkaan ole kummassakaan asiakirjassa. Sosiaali- ja terveysministeriö (2019) on laatinut toimenpidesuunnitelman lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä vuosien 2020–2025 aikana. Tässä Väkivallaton lapsuus -asiakirjassa esitellään neljässätoista eri luvussa henkisen ja fyysisen väkivallan sekä seksuaaliväkivallan ehkäisyä. Asiakirjan luku seitsemän käsittelee pelkästään turvataitokasvatusta ja sen lopussa asetetaan yleistavoitteeksi, että jokaisella lapsella on oikeus tuntea olevansa turvassa. Yhdeksi toimenpiteeksi on asetettu, vuoteen 2025 mennessä, Varhaiskasvatussuunnitelman, Esiopetuksen opetussuunnitelman sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisällytetty yksilöity velvoite lapsen ikätason ja kehityksen mukaisesta seksuaalikasvatuksesta (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2019).

Aloitamme seksuaalikasvatuksen esittelyn kuvailemalla lyhyesti Suomen seksuaalikasvatuksen historiaa ja Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa -asiakirjaa sekä esittelemme holistisesta näkökulmasta tuotetun monitieteellisen rungon terveelle seksuaalikasvatukselle. Nostamme myös esille kehotunnekasvatuksen, joka on vaihtoehtoinen nimitys pienen lapsen seksuaalikasvatukselle. Tämän jälkeen kuvaamme vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmia seksuaalikasvattajina. Lopuksi esittelemme turvataitokasvatuksen Suomessa tehdyn oppimateriaalin pohjalta sekä turvallisuuskasvatukseen liittyviä kansainvälisiä tutkimuksia.

#### **3.1 Seksuaalikasvatus**

Apter (2011) kuvailee artikkelissaan Suomessa seksuaalikasvatuksen historian kulkua. Hänen mukaansa seksuaalikasvatuksesta tuli pakollista kouluissa vuonna 1970 ja samoihin aikoihin myös koulujen terveydenhuolto alkoi kehittyä paremmaksi. Opettajien lisäksi myös terveydenhoitajat osallistuivat seksuaalikasvatuksen antamiseen ja seurauksena kehittyvästä yhteistyöstä nuoruusajan raskauksien ja aborttien määrät laskivat huomattavasti. Apterin (2011) mukaan 1990-luvun puolivälin laman vaikutukset pakottivat laajoihin leikkauksiin terveydenhuollosta

sekä seksuaalikasvatuksen pakollisuuden poistumiseen ja sen toteuttamisen vapaavalintaisuuteen kouluissa. Tämän myötä laskenut määrä ja laatu seksuaalikasvatuksessa johti nuorien tekemien aborttien määrän nousuun jopa puolella 90-luvun lopussa. Myös klamydiaan sairastuneiden määrä kasvoi merkittävästi. Kun näiden tekijöiden yhteys huomattiin, hyväksyttiin valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan uusi oppiaine nimeltä terveystieto, josta tuli pakollinen aine vuonna 2006 (Apter, 2011). Suomen lähihistoriassa on siis näkyvillä, että laadukkaaseen, opintosuunnitelmassa määrättyyn seksuaalikasvatukseen panostamisella ja sen kehittämällä on ollut merkitystä.

Ingman-Fribergin ja Cacciatoren (2016a) mukaan lapsen seksuaalisuus kehittyy asteittain. Heidän mukaansa seksuaalisuus on sekoitus psyykkistä, fyysistä, emotionaalista ja sosiaalista kehitystä ja pienen lapsen kohdalla painottuvat erityisesti kehonkuva, itsetunto ja tunnetaidot (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016a). Myös Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa -asiakirja (WHO & BZgA, 2010) kiinnittää huomiota samoihin asioihin. WHO:n ja BZgA:n (2010) mukaan *holistinen* eli kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus tarkoittaa ”seksuaalisuuden kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten, vuorovaikutteisten ja fyysisten näkökohtien oppimista”. Asiakirjan mukaan seksuaalikasvatuksen tavoitteena on tukea ja suojella seksuaalista kasvua aina varhaislapsuudesta läpi nuoruuden ja aikuisuuden. Asiakirjassa on haluttu lähestyä seksuaalisuutta myönteisestä näkökulmasta, jossa ensisijaista on seksuaalisuuden näkeminen positiivisena voimavarana sekä tyydytyksen ja nautinnon tuottajana ja vasta toissijaista on oppia niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan seksuaalisten ongelmien ehkäisemisessä (WHO & BZgA, 2010).

WHO ja BZgA (2010) ovat jakaneet seksuaalikasvatuksen kahdeksaan pääteemaan (kuvio 1). Nämä pääteemat on valittu, koska ne ovat merkityksellisiä seksuaalisuuden dynaamisen kehityksen kannalta. Seksuaalisuuden dynaamiseen kehitykseen kuuluu fyysisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia tekijöitä (WHO & BZgA, 2010).



**Kuvio 1. Seksuaalikasvatuksen kahdeksan pääteemaa (mukaiillen WHO & BZgA, 2010).**

Nämä WHO:n ja BZgA:n (2010) kahdeksan pääteemaa ovat asiakirjassa jaoteltuina erikseen eri ikäryhmille. Kuvaamme seuraavaksi tavoiteltavaa pienen lapsen seksuaalikasvatuksen sisältöä WHO:n ja BZgA:n (2010) pääteemojen kautta.

Seksuaalikasvatuksen standartit Euroopassa – asiakirjan (WHO & BZgA, 2010) mukaan ihmiskeho ja ihmisen kehitys sisältää kehon osien nimeämisen oikeilla nimillä, erilaisuuden ymmärtämisen ihmisissä ja kehoissa sekä myönteisen minäkuvan ja kehonkuvan rakentumisen. Hedelmällisyys ja lisääntyminen -pääteeman tavoitteena on puhua oikeilla nimillä lapsen saamiseen liittyvistä asioista sekä oppia hyväksymään erilaiset tavat tulla perheeksi ja olla perheenä. Seksuaalisuus-pääteemaan kuuluu oman kehon tutkiminen ja koskettaminen ja siitä saatava nautinto sekä fyysisen läheisyyden, hellyyden ja rakkauden osoittaminen ja saaminen. Myös seksuaali-identiteetin tiedostaminen ja epämiellyttävien tuntemuksien kertominen kuuluvat seksuaalisuuden pääteeman alle. Tunteet-pääteema sisältää myönteisten ja kielteisten tuntemuksien ymmärtämisen ja ilmaisun sekä empatian tuntemisen ja osoittamisen. Lapselle tulee myös välittää tieto, että kaikki hänen tunteensa ja niiden ilmaiseminen on oikein. Lapselle tulee myös opettaa erilaisista ihmissuhteista ja elämäntyyleistä ja puhumista ihmissuhteistaan ja perheestään. Seksuaalisuuteen, terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä asioita ovat hyvän ja huonon kosketuksen tunnistaminen ja omaan tunteeseen luottaminen. Myös toimiminen ohjeen mu-

kaan: sano ei, lähde pois ja kerro luotettavalle ihmiselle kuuluu jo pienten lasten seksuaalikasvatukseen. Lapsella on myös seksuaalisuuteen liittyen oikeuksia, joita seksuaalisuus ja oikeudet -pääteema sisältää. Jokaisella lapsella on oikeus saada turvaa ja suojelua, oikeus esittää kysymyksiä ja oikeus tutustua itseensä ja sukupuoli-identiteettiinsä. Kahdeksas pääteema on seksuaalisuutta määrittävät sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät eli arvot ja normit. Lapselle opetetaan sosiaalisia sääntöjä, sukupuolien eri rooleja ja eri ihmisten kanssa noudatettavia sosiaalisia etäisyyksiä. Lapset opetetaan myös erottamaan yksityinen ja julkinen käyttäytyminen toisistaan ja kuinka missäkin tilanteessa käyttäytyään (WHO & BZgA, 2010).

WHO:n ja BZgA:n (2010) mukaan yllä luetelluista teemoista tulisi tietojen lisäksi opettaa myös taitoja toimia erilaisissa tilanteissa sekä käyttäytymistä ohjaavia asenteita. Seksuaalisuuteen tulisi kehittää myönteinen suhtautumistapa ja vanhempien sekä kasvattajien tulisi omalla esimerkillään luoda kunnioittava, turvallinen ja erilaisuutta arvostava ilmapiiri, jossa lapsi pystyy kokemaan itsensä tärkeäksi ja arvostetuksi (WHO & BZgA, 2010).

Kettingin, Frielen ja Michielsenin (2016) mukaan holistinen seksuaalikasvatus on tulosta pitkästä kehitysprosessista, joka on saanut alkunsa Ruotsista vuonna 1942, kun seksuaalikasvatus saapui kouluihin ensimmäistä kertaa. Nykyään holistisen seksuaalikasvatuksen ydinpiirteitä löytyy mm. Ruotsin, Norjan, Alankomaiden, Belgian ja Viron seksuaalikasvatusohjelmista (Ketting et al., 2016).

Australiassa McKee ja kollegat (2010) ovat luoneet monitieteellisen rungon terveelle seksuaalikasvatukselle holistisesta näkökulmasta. He huomasivat lukiessaan seksuaalikasvatukseen liittyvää kirjallisuutta, että suurin osa keskittyi yksinomaan seksuaalisen hyväksikäytön ehkäisyyn, diagnosointiin ja hoitoon. Ryhmä oli yhtä mieltä siitä, että ei-toivottujen seksuaalisten kohtaamisten torjuminen on avainasemassa terveen seksuaalisuuden kehittämisessä, mutta se ei kata läheskään kaikkea, mitä terveeseen seksuaalikehitykseen kuuluu. Lopputuloksena syntyi monitieteellinen runko terveelle seksuaalikasvatukselle (liite 1), joka sisältää 15 osa-aluetta (McKee et al., 2010). Kaikki rungossa kuvaillut holistisen seksuaalikasvatuksen osat eivät koske pieniä lapsia, joten runko on kokonaisuudessaan liitteessä 1, ja taulukossa 2 on esiteltyinä rungon tärkeimmät osa-alueet pienten lasten näkökulmasta.



**Taulukko 2. Lyhennetty holistinen runko terveelle seksuaalikasvatukselle pienen lapsen näkökulmasta (mukaien McKee et al., 2010).**

Vapaus ei-toivotusta toiminnasta	Terve seksuaalinen kehitys tapahtuu ympäristössä, jossa lapsia suojellaan ei-toivotulta seksuaaliselta toiminnalta.
Ymmärrys suostumuksesta ja eettisestä toiminnasta yleisemmin	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lasten täytyy ymmärtää suostumuksen luonne ja monimutkaisuus, koska terve seksuaalisuus ei ole pakottavaa.
Koulutus seksuaalisen toiminnan biologisesta näkökulmasta	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset saavat täsmällistä tietoa, miten heidän kehonsa toimivat.
Ymmärrys turvallisuudesta	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat, mitä on turvallinen seksuaalinen käytäntö. Tämä sisältää mm. fyysisen turvallisuuden ja turvallisuuden kokeilla.
Ihmissuhdetaidot	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat ihmissuhdetaitoja, mukaan lukien itsevarmuutta ja vuorovaikutustaitoja.
Toimijuus	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat, että he päättävät omasta seksuaalisuudestaan ja siitä, kuka saa seksuaalista nautintoa heidän kehostaan.
Elämänmittainen oppiminen	Terve seksuaalinen kehitys alkaa jo lapsuudessa. Lapset ovat luonnostaan uteliaita omasta vartalostaan ja seksistä ja he ilmaisevat uteliaisuuttaan tutkimalla omaa vartaloaan, kysymällä kysymyksiä ja leikkimällä.
Avoin kommunikaatio	Terveeseen seksuaaliseen kehitykseen kuuluu avoin molemmin suuntainen kommunikaatio aikuisten ja lasten välillä. Lapset saavat ikätasoista tietoa seksistä ja seksuaalisuudesta ja heidän kysymyksiinsä vastataan rehellisesti.
Itsensä hyväksyminen	Terveessä seksuaalisuuden kehityksessä lapsia autetaan kehittämään positiivinen asenne omaa seksuaalisuuttaan ja kehonkuvaansa kohtaan.
Tietoisuus julkisista/yksityisistä rajoista	Terveeseen seksuaalisuuden kehittymiseen kuuluu ymmärrys lapsen omassa kulttuurissa olevista julkisista ja yksityisistä rajoista, jotka auttavat lasta hallitsemaan omaa yksityisyyttään, ymmärtämään julkista käytöstä ja neuvottelemaan näiden kahden rajoista.

Balterin ja kollegoiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset ajattelivat, että seksuaalikasvatuksen tarkoituksena on kasvattaa lapsen tietoisuutta itsestään, kehostaan, sukupuolestaan ja perheiden moninaisuudesta, vastata lasten kysymyksiin ja ehkäistä hyväksikäyttöä. Myös melkein 20 vuotta aikaisemmin tehdyssä tutkimuksessa (Kakavoulis, 1998) opettajien mielestä seksuaalikasvatuksen tavoitteina olivat lapsen tietoisuus ja tieto omasta kehosta, ajan-kohtainen informaatio, normaalit ihmissuhteet, sukupuolien erot sekä lapsen suojeleminen vaaroilta. Lisäksi tavoitteiksi nousivat seksuaali-identiteetin kehitys, seksuaalisuuden roolit, generatiivinen funktio, emotionaalinen stabiilius ja terveys, suojeleminen ennakkoluuloilta ja seksuaalisilta stereotyyppioilta (Kakavoulis, 1998).

### **3.2 Kehotunnekasvatus**

Kehotunnekasvatus on 0–8-vuotiaiden seksuaali- ja turvataitokasvatusta, joka perustuu WHO:n Seksuaalikasvatuksen standardeihin Euroopassa -asiakirjaan sekä Opetushallituksen velvoittaviin ohjeisiin (Väestöliitto, 2020). Kehotunnekasvatuksen käsitteelle emme ole löytäneet vastinetta kansainvälisistä lähteistä.

Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016b) kertovat kehotunnekasvatuksen olevan lapsen tiedon saamista omasta kehostaan sekä tietoja ja taitoja suojella ja kunnioittaa omaa koskemattomuuttaan. Heidän mukaansa kehotunnekasvatus keskittyy omaan kokemukseen omasta kehosta, mutta myös opettaa tarvittavia tunnetaitoja, kuten tykkäämisen ja mielipahan tunteiden käsitteilyyn ja näyttämiseen. Tarkoituksena on vahvistaa pienen lapsen minäkuvaa, tunteiden tunnistamista, myönteistä kokemusta läheisyydestä sekä oman ja toisen kehotunteen arvostamista ja kunnioittamista (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016b).

Cacciatore, Ingman-Friberg, Apter, Sajaniemi ja Kaltiala (2020a) ovat tutkineet tuoreessa tutkimuksessaan seksuaalikasvatuksen käsitettä ja suhtautumista siihen. He huomasivat tutkimuksessaan, että suomalaiset varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja päiväkotikäisten lasten vanhemmat liittyvät seksuaalikasvatukseen negatiivisen konnotaation. Heidän havaitsemansa negatiivinen konnotaatio ei liittynyt niinkään seksuaalikasvatuksen sisältöihin vaan seksuaalikasvatus-sanaan itsessään. He käyttivät aikaisemmin luotua käsitettä, *kehotunnekasvatus*, korvaamaan seksuaalikasvatuksen ja tutkivat sen jälkeen, miten joukko Väestöliiton seksuaaliterveyden asiantuntijoita, espoolaisia varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja rovaniemeläisiä terveydenhoitajia ottivat uuden termin vastaan. Etenkin päivittäin lasten vanhempien kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja terveydenhoitajat suosivat uutta kehotunnekasvatus-

käsitettä seksuaalikasvatuksen sijasta, koska se oli heistä neutraalimpi ja positiivisempi (Caciatore et al., 2020a).

### **3.3 Vanhemmat ja opettajat seksuaalikasvattajina**

WHO ja BZgA (2010) jakavat seksuaalikasvatuksen epäviralliseen ja viralliseen seksuaalikasvatukseen. Heidän mukaansa esimerkiksi pienelle lapselle epävirallista seksuaalikasvatusta antavat yleensä vanhemmat ja virallisesta seksuaalikasvatuksesta vastaavat terveydenhuollon, opetusalan ja psykologian ammattilaiset. Standardeissa on kuitenkin painotettu, että epävirallinen ja virallinen seksuaalikasvatus eivät ole toistensa vastakohtia vaan niiden tarkoitus on tukea toisiaan ja yhdessä muodostaa seksuaalikasvatuksen kokonaisuus (WHO & BZgA, 2010).

Lapsuuteen liitetään vahvasti sana viattomuus ja seksuaalikasvatuksen voidaan ajatella uhkaavan tätä lasten viattomuutta. Ennen kuin Rousseau julisti lapsen viattomaksi 1700-luvulla, lapsen ajateltiin olevan jumalaton ja turmeltunut ja vain ankaralla kasvatuksella hänestä voisi tulla moraalinen ihminen (Sauerteig & Davidson, 2009). Daviesin ja Robinsonin (2010) mukaan lapsi kuvataan aikuisen vastakohtaksi ja lapsuuden määrittää viattomuus. Heidän mukaansa aikuinen määrittää lapsuuden konseptin eli kuinka lapsen tulee käyttäytyä ja mitä hän saa tietää ja milloin. Silloin ohitetaan kuitenkin se, että seksuaalisuus on suuri osa jokaisen subjektiivisuutta (Davies & Robinson, 2010). Seksuaalikasvatukseen kuuluu pelko liian aikaisin paljastettavan tiedon seurauksista, lasten ja nuorten haavoittuvuus seksuaaliseen hyväksikäyttöön, ja lisäksi liiallisen tiedon pelätään johtavan liian aikaiseen seksuaaliseen toimintaan (Davies & Robinson, 2010; Merghati-Khoei, Abolghasemi ja Smith, 2014).

McGinn, Stone, Ingham ja Bengry-Howell (2016) ovat tutkineet vanhempien tulkintoja lapsen viattomuudesta. Heidän tutkimuksessaan useat vanhemmat määrittivät lapsen viattomuutta olettaen lasten olevan ”epäseksuaalisia” olentoja. Viattomuutta kuvattiin heidän tutkimuksessaan myös tiedon tai tietoisuuden puutteeksi. Heidän keräämässään aineistossa viattomuutta verrattiin myös joulupukkiin sekä hammaskeijuun uskomiseen ja totuuden kuulemisen tai anomaisista tarinoista ajateltiin tuhoavan lapsuuden viattomuuden samalla tavalla kuin liiallisen seksuaalisen tiedon saamisen. McGinin ja kollegoiden (2016) aineistosta nousi esille myös vaikeus kuvata lapsen viattomuuden päättymisen määrittelyä. Viattomuuden vastakohta on syyllinen, mutta tutkimukseen osallistuneet vanhemmat eivät kuitenkaan ajatelleet lapsen olevan syyllinen seksuaaliseen käyttäytymiseen tai tietoon, vaikka hän ei olisikaan enää vanhemman mielestä viaton (McGinn et al., 2016).

Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016a) kertovat, että vanhempia huolettava vääränlainen seksuaalikasvatus, jota esimerkiksi varhaiskasvatuksessa voisi olla. Vääränlaista seksuaalikasvatusta he kuvasivat muun muassa haikarasaduiksi, perityksi häpeäksi, ahtaiksi sukupuolirooleiksi, vääriksi asenteiksi ja saarnaamiseksi eli pohjimmiltaan vanhemmat ovat huolissaan ikätasolle sopimattomasta ja ahdistavasta kasvatuksesta (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016a).

Daviesin ja Robinsonin (2010) mukaan vanhemmat kokevat seksuaalikasvatuksen vaikeaksi, mutta tarpeelliseksi aiheeksi. Syiksi heidän tutkimuksessaan koettiin tarvittavien tietojen ja taitojen puute sekä kommunikointi haastavasta aiheesta tarpeeksi vaikuttavasti. Lisäksi osa tutkimukseen osallistuneista tunsivat olevansa ”huonoja vanhempia” muiden keskuudessa, jos he keskustelisivat lastensa kanssa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista. Myös McGinnin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa selvisi vanhempien ymmärrys ja halu välittää oikeaa ja tarpeellista tietoa seksuaalisuudesta ilman lasten syyllistämistä, vaikka sitä ei kykenisikään itse välttämättä täysin antamaan. Morawska, Walsh, Grabski ja Fletcher (2015) puolestaan ovat tutkineet Australiassa vanhempien itsevarmuutta ja kommunikaation keinoja keskustella lastensa kanssa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista. Heidän tutkimuksensa tuloksista ilmeni, että vanhemmat kokevat itsensä yleisesti päteviksi keskustelemaan edellä mainituista aiheista, vaikka jotkin aihealueet koetaankin epämukaviksi ja vaikeiksi puhua omien lasten kanssa. He toivat tuloksissaan esille myös vanhempien uskomuksen, että he ovat tärkein ja suurin tiedonlähde lastensa seksuaalikasvatuksessa (Morawska et al., 2015).

Morawskan ja kollegojen (2015) tutkimuksessa tärkeimmät aiheet vanhempien mielestä lastensa seksuaalikasvatuksessa olivat seksuaalisen hyväksikäytön ehkäiseminen sekä positiivisen minä- ja kehokuvan kasvattaminen. Brilleslijper-Katerin ja Baartmanin (2000) tutkimuksessa helpoiksi aiheiksi keskustella lastensa kanssa vanhemmat kokivat sukuelinten erilaisuuden sekä raskauden ja synnyttämisen. Vaikeimpia aiheita olivat lasten hyväksikäyttö, seksuaalinen yhdyntä sekä seksuaalisuus itsessään. Noin puolet lasten vanhemmista kertoi ottavansa seksuaalikasvatuksen esille vasta kun lapsi oli kysynyt aiheeseen liittyen (Brilleslijper-Kater ja Baartman, 2000).

Kulttuurien välillä esiintyy myös luonnollisesti eroavaisuuksia vanhempien suhtautumisessa seksuaalikasvatukseen. Iranissa toteutettu tutkimus (Merghati-Khoei et al., 2014) vanhempien ymmärryksestä lastensa seksuaalisuudesta toi selvästi esille kulttuurissa perityn vaikenemisen seksuaalisuudesta. Vaikka vanhemmat olivat huolissaan uuden sukupolven tiedon tarpeesta monimediasta saadun sisällön takia, tunnistavat he toimivansa lapsuudestaan saatujen mallien

mukaan. Yhteiskunnallinen muutos kohti modernimpaa aikakautta sai heidät tuntemaan itsensä erillisiksi lapsistaan (Merghati-Khoei et al., 2014).

Vaikka vanhemmat ovat lasten pääasiallisia kasvattajia, on kuitenkin nähtävä se tosiasia, että arjessa lapsi voi viettää enemmän aikaa varhaiskasvatuksessa kuin perheensä kanssa. Kokeemukset varhaiskasvatuksesta ovat tärkeitä lapsen kehitykselle ja useimmiten opettajilla on objektiivisempi asenne lapsen havainnoijana kuin vanhemmilla (Larsson & Svedin, 2002).

WHO ja BZgA (2010) näkevät kasvattajien osaamisen keskeisenä osana seksuaalikasvatusta. Osaavaksi kasvattajaksi he luokittelevat sellaisen henkilön, joka on saanut seksuaalikasvatukseen liittyvää koulutusta, suhtautuu aiheeseen avoimesti ja on motivoitunut antamaan seksuaalikasvatusta. Koulutuksen järjestäjän on puolestaan huolehdittava, että seksuaalikasvatuksesta annettu koulutus on suunnattu oikein; pienten lasten kanssa työskentelevät tarvitsevat erilaista koulutusta kuin murrosikäisten kanssa työskentelevät. Kasvattajilla ja rakenteellisilla puitteilla on iso merkitys seksuaalikasvatuksen laadun kannalta (WHO & BZgA, 2010).

Varhaiskasvatuksen henkilökunta voi myös kokea lasten seksuaaliseen toimintaan liittyvät asiat vaikeina aiheina keskustella vanhempien kanssa. Larssonin ja Svedinin (2001) tutkimuksessa haastatelluista opettajista osa kertoi tunteneensa häpeää keskustellessaan lapsen seksuaalisuuteen liittyvästä toiminnasta vanhempien kanssa tai päiväkodin ulkoisessa maailmassa. Balterin ja kollegoiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisia huolestuttaa seksuaalikasvatuksessa ikätasoisuuden ja lisäkoulutuksen tarpeen lisäksi vanhempien reaktiot ja asenteet. Tutkimuksessa nousi erityisesti esiin, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset joutuvat tasapainottelemaan perheiden toiveiden ja lasten tiedontarpeen välillä. Suurin osa tutkimuksen varhaiskasvatuksen ammattilaisista halusi tarjota lapsille tietoa lempeällä tavalla, mutta välttää liian graafisen ja vaikean tiedon päätymistä lasten tietoisuuteen. Myös täysin seksuaalikasvatuksen vastaisia mielipiteitä esiintyi: pieni osa vastaajista ei halunnut toteuttaa minkäänlaista seksuaalikasvatusta, koska se ei heidän mielestään sopinut alle kouluikäisille lapsille (Balter et al., 2016).

Väestöliitossa tehtiin vuosina 2013 ja 2014 kaksi laajaa pienten lasten seksuaalikasvatusta kartoittavaa LASEKE-tutkimusta (Cacciatore & Ingman-Friberg, 2016). Ensimmäinen suunnattiin varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja toinen vanhemmille. Ammattilaisten vastauksista ilmeni laaja käsitysten ja suhtautumisten kirjo. Koulutusta aiheeseen oli valtaosan mielestä saatu liian vähän tai ei ollenkaan ja tietotaito oli täysin oman mielenkiinnon varassa.

Ingman-Fribergin ja Cacciatoren (2016a) mukaan seksuaalikasvatuksessa on kyse terveyden edistämisestä. He näkevät, että varhaiskasvatuksen ja neuvolan työntekijät ovat erittäin tärkeässä asemassa edistämässä lasten terveyttä, koska he tavoittavat lapset ja heidän vanhempansa. Ammattikasvattajilta ja neuvolan työntekijöiltä löytyy koulutusta lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen, mutta koulutus seksuaalikasvatuksesta voi olla riittämätöntä (Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016a).

### **3.4 Turvataitokasvatus**

Seksuaalikasvatuksen rinnalla kulkee turvataitokasvatus ja usein niiden sisällöt limittyvät keskenään. Turvallisuus on Niemelän (2000) mukaan inhimillinen peruspyrkimys, joka voidaan nähdä myös perustarpeena ja jonka tyydytys on hyvinvoinnin perusta. Niemelä (2000) kuvaa myös Kaufmanin ajatuksia mukaillen, että turvallisuuden tarve ilmenee suojautumisen ja puolustautumisen tarpeena ulkoisia vaaroja kohtaan, jatkuvuuden ja järjestyksen tarpeena sekä pyrkimyksenä sisäiseen henkiseen tasapainoon. Turvataitokasvatus voidaankin nähdä keinona vastata lapsen turvallisuuden tarpeeseen ja antaa keinoja kohdata pelottaviakin tilanteita.

Niemelän (2000) mukaan ihmissuhteisiin liittyvä sosiaalinen ja yhteisöllisen turvallisuuskäsitys koskee ihmisen elämään kuuluvaa lähipiiriä ja yhteisöjä, kuten perhettä, päiväkotia, harrastuksia ja asuinalueita. Näissä yhteisöissä turvattomuutta voivat aiheuttaa kiusaaminen, ilkivalta, henkinen ja fyysinen väkivalta sekä äärimuotona seksuaalirikokset (Niemelä, 2000). Turvataitokasvatuksen avulla lapsi oppii taitoja toimia näissä yhteisöissä. Turvataitojen opettamisella on tarkoituksena ehkäistä lapsen kohtaamaa kiusaamista, väkivaltaa ja häirintää sekä antaa keinoja toimia pelottavissa tilanteissa (Lajunen, Ahl, Andell, Laakso & Ylenius-Lehtonen, 2019).

Turvataitojen avulla lapset pystyvät hahmottamaan, missä omat rajat menevät sekä missä toisten ihmisten rajat ovat. Cacciatore, Kauppinen ja Ingman-Friberg (2016) kertovat turvataitoja olevan esimerkiksi kosketuksen säännöt, uimapukusääntö sekä kolmen kohdan sääntö. Nämä taidot ovat lapsen selviytymistaitoja (Cacciatore et al., 2016).

Cacciatore ja kollegat (2016) kuvaavat kosketuksen sääntöä seuraavasti. Kosketuksen säännön mukaan kosketuksen tulee olla vapaaehtoista ja tuntua kaikista mukavalta, myös jälkeensä. Kosketus ei saa olla myöskään salaisuus. Kosketuksen säännön mukaan lapselle opetetaan, että ei ole väärää tuntemuksia, kosketuksesta saa kieltäytyä ja apua täytyy hakea tarvittaessa. Hipaisut ja silittelyt ovat usein sallittuja ja kaikista osapuolista mukavia, mutta liiallisessa määrin ne

voivat tuntua epämukavalta. Satuttaminen ei ole sallittua paitsi silloin, kun on pakko paeta toisen kosketusta. Oma turvallisuus menee ystävällisyyden ja kohteliaisuuden edelle. Näistä on tärkeää kertoa lapselle, koska lapset vasta opettelevat vuorovaikutusta toisten kanssa (Cacciatore et al., 2016).

Uimapukusääntöä Cacciatore ja kollegat (2016) kuvaavat seuraavasti. Uimapukusäännön mukaan toista ei saa koskea uimapukualueen sisällä oleviin paikkoihin ilman toisen lupaa ja hyvää syytä. Omia sukuelimiä ei tarvitse antaa kenenkään koskettaa, jos ei halua. Niitä ei ole myöskään pakko näyttää tai katsoa eikä niistä tarvitse puhua, jos se tuntuu epämukavalta. Yhteisestä sopimuksesta voidaan tutkia ja katsoa toisen uimapukupaikkoja, mutta myös kesken kaiken saa kieltäytyä ja lopettaa, vaikka ensin olisi suostunut. Tällä tavalla jo pieni lapsi saa oikean käsityksen seksuaalisesta väkivallasta ja ymmärtää sen olevan kiellettyä (Cacciatore et al., 2016).

Cacciatoren ja kollegoiden (2016) mukaan kolmen kohdan sääntö opettaa lasta toimimaan oikealla tavalla pelottavassa tilanteessa. Jämäkkä ja kuuluva *Ei*, tilanteesta poistuminen ja turvaliselle aikuiselle kertominen ovat keinoja, joita voi soveltaa kaikkiin epämiellyttäviin tai ahdistaviin tilanteisiin (Cacciatore et al., 2016). Selviytymistaitojen avulla lapsi oppii tunnistamaan uhkaavia tilanteita, saa valmiuksia ja rohkeutta toimia jämäkästi sekä osaa kertoa huolistaan luotettavalle aikuiselle (Lajunen et al., 2019).

Lajunen ja kumppanit (2019) tuovat kuitenkin esille, ettei turvataitokasvatus ole pelkästään selviytymiskeinoja, vaan sen tarkoituksena on tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä. He ovat yhdistäneet oppimateriaalissaan turvataitokasvatuksen tunnetaitokasvatukseen. Tunnetaitojen lisäksi turvataitokasvatuksen tavoitteena on lisätä lapsen itsearvostusta ja itseluottamusta, vahvistaa sosiaalisia taitoja ja hyviä kaverisuhteita sekä lisätä lapsen tietoisuutta omasta kehostaan ja itsemääräämisoikeudestaan (Lajunen et al., 2019).

Lajunen ja kollegat (2019) tuovat tuottamassaan oppimateriaalissa esille myös internettiin liittyvät turvataidot. Sähköisten viestintävälineiden ja sosiaalisen median kautta tapahtuva häirintä on kasvava ilmiö ja sen kohteeksi voi joutua sukupuolesta ja iästä huolimatta. Yhä nuoremmat lapset ovat vaarassa altistua kehitystään haittaavalle sisällölle älypuhelimien tuoman helppouden seurauksena (Lajunen et al., 2019). Varhaiskasvatuksessa tähän voidaan varautua ennaltaehkäisevästi opettamalla mediaan ja siellä toimimiseen liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita.

Turvataito käsitteenä esiintyy vain suomalaisessa oppikirjamateriaalissa, mutta vastaavia taitoja opetetaan ja tutkitaan myös muualla maailmassa. Kenny, Wurtele ja Alonso (2012) ovat

toteuttaneet Yhdysvalloissa henkilökohtaista turvallisuutta parantavaa Kids Learning About Safety [KLAS] -ohjelmaa 3–5-vuotiaiden latinalaisamerikkalaistaustaisten lasten ja heidän huoltajiensa kanssa. Tähän KLAS-ohjelmaan kuului yhteensä kymmenen tunnin mittaista opituntia yleisestä ja henkilökohtaisesta turvallisuudesta erikseen lapsi- ja huoltajaryhmille. KLAS-ohjelmaa arvioitiin mittaamalla erikseen jokaisen lapsen osaamista kolme kertaa: ennen ohjelman aloittamista, ohjelman suorittamisen jälkeen ja kolme kuukautta ohjelman loppumisen jälkeen. KLAS-ohjelman arviointi koostui viidestä osiosta: henkilökohtaista turvallisuutta koskevasta kyselystä, jossa keskityttiin lasten tietämykseen seksuaalisesta hyväksikäytöstä ja asenteisiin seksuaalisuudesta; ”Mitä jos” -tilannetestistä, jossa keskustelemalla mitattiin lapsen tunnistus- ja reagointitaitoja hypoteettisiin hyväksikäyttötilanteisiin; auto-, liikenne-, tuli- ja aseturvallisuutta koskevasta kyselystä; hyvä/paha kosketus -kyselystä, jossa mitattiin kykeneekö lapsi tunnistamaan epäasiallisen kosketuksen ”hyvän” ja ”pahan” ihmisen toimesta ja eri kehonosien oikeiden nimien tietämystä. Tutkimuksessa lasten tulokset paranivat kaikissa osioissa, kun verrattiin ennen ja jälkeen ohjelman mitattuja tuloksia. Kolmen kuukauden jälkeen toteutetuissa mittauksissa lasten tulokset olivat pysyneet pääosin samoina kuin ohjelman jälkeen mitattuna kaikissa muissa osioissa paitsi kehonosien oikeiden nimien tietämyksessä (Kenny et al., 2012). Kenny (2009/2010) on tutkinut KLAS-ohjelmaa aiemminkin, mutta ilman kontrolliryhmää ja kolmen kuukauden jälkeen tapahtuvaa tietojen jälkitemausta. Aiemman tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin linjassa uudemman tutkimuksen kanssa, jossa on käytetty kontrolliryhmää (Kenny et al., 2012; Kenny, 2009/2010).

Kenny (2009) on tutkinut myös Parents as Teachers of Safety [PaTS] -ohjelmaa ja sen toimivuutta. PaTS muistuttaa monilta osin KLAS-ohjelmaa: sillä on samoja tavoitteita ja se käyttää osittain samoja materiaaleja. Molemmille ohjelmille on yhteistä opettaa niin lapsia kuin heidän huoltajiaan ja molempien tulokset ovat olleet lupaavia (Kenny, 2009; Kenny, 2009/2010; Kenny et al., 2012). Uudemmassa KLAS-tutkimuksessa Kenny ja kollegat (2012) kuitenkin toteavat, että tehdyn tutkimuksen perusteella ei voida tietää, ehkäiseekö KLAS-ohjelmaan osallistuminen seksuaalista hyväksikäyttöä.

Vastaavanlainen laaja 5–7-vuotiaiden turvallisuustaitoja edistävä tutkimus on suoritettu myös Australiassa Whiten ja kollegoiden toimesta (2018). Heidän tutkimukseensa osallistui 611 lasta, jotka jaettiin *Learn to be safe with Emmy and friends<sup>TM</sup>* -ohjelmaan sekä kontrolliryhmään. Tutkimuksessa osallistujat testattiin ennen ohjelmaa, ohjelman jälkeen ja kuuden kuukauden



päästä uudelleen. Ohjelmaan osallistuneiden lasten tiedot ja taidot paranivat huomattavasti suo-  
jaavan käyttäytymisen osalta verrattuna kontrolliryhmään. Kartutettu tietotaito säilyi myös kuu-  
den kuukauden päähän (White et al., 2018).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta, joten toteutamme tutkimuksemme fenomenografisella lähestymistavalla, sillä se mahdollistaa käsitysten syvemmän tutkimisen. Tässä luvussa esittelemme ensin fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia ja peilaamme omaa tutkimustamme niihin. Sen jälkeen avaamme teoriaa käsityksistä tutkimuksen kohteena. Kuvaamme tutkimuksemme etenemistä Ahosen (1994) neljän vaiheen kautta, jonka jälkeen kerromme aineistostamme sekä sen hankkimisesta. Lopuksi esittelemme aineistoamme analyysia fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin avulla.

### 4.1 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdat

Fenomenografia on kasvatustieteiden piirissä syntynyt laadullinen lähestymistapa (Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenografiaa käsittelevän artikkelin julkaisi ensimmäisen kerran Ference Marton (1981) Göteborgin yliopistossa. Fenomenografian etymologinen termi tarkoittaa jonkin asian ilmenemistä jollekin ja se johtuu kreikan kielen sanoista *feinemon* (appearance) ja *graphein* (description) (Niikko, 2003, s. 8). Kakkorin ja Huttusen (2014) mukaan vaikka nimestään huolimatta fenomenografia ei ole fenomenologiasta lähtenyt käytännön sovellus, on sillä kuitenkin yhteys niin fenomenologiaan kuin hermeneutiikkaankin. Filosofiselta perustaltaan fenomenografia sijoittuu edellä mainittujen välimaastoon (Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenografinen tutkimus tuottaa kvalitatiivisuuden lisäksi relationaalista, kokemuksellista ja sisältökeskeistä tutkimustulosta (Marton, 1988).

Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus on ennen kaikkea kuitenkin empiiristä tutkimusta, jossa kerätään empiirinen aineisto. Kerätystä aineistosta tehdään johtopäätöksiä ja lopuksi niitä kuvataan (Ahonen, 1994). Tutkimuksemme aineisto on empiiristä ja siitä saatuja tuloksia avaamme luvussa viisi. Teemme myös johtopäätöksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin peilaten. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tehdä todellisuutta kuvaavia väitelauseita, vaan kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006). Niikko (2003, s. 31) kuvaakin fenomenografista tutkijaa oppijaksi, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakenteita. Seksuaali- ja turvataitokasvatus ovat aiheita, jotka jakavat mielipiteitä. Tutkijoina emme arvos-tele varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä, vaan lähestymme aineistoa uteliaina oppijina, jotta löytäisimme mahdollisimman paljon erilaisia merkityksiä ja niiden rakenteita.

Häkkinen (1996, s. 13) vertailee fenomenografian suhdetta Silvermanin laadullisen tutkimuksen kriteereihin ja erityisesti seuraavaksi esitetyt kriteerit sopivat hänen mielestään fenomenografiseen tutkimukseen. Ensimmäisenä kriteerinä on, että sosiaalisia ilmiöitä tulisi tarkastella toimintatapoina eikä keskittyä vain etsimään syitä niille. Toiseksi yhteiskunnan jäsenet käyttävät näitä ilmiöitä ja niiden teorioita jäsentämään omaa todellisuuttaan. Tutkimuksen sosiaalisen kentän tulisi määräytyä arkipäivän ymmärryksen perusteella (Häkkinen, 1996, s. 13). Häkkisen (1996, s. 13) esittelemät kriteerit täyttyvät tutkimuksessamme. Tutkittavaksi ryhmäksi valikoitui varhaiskasvatuksen opettajat ja tutkittavaksi sosiaalisiksi kentäksi varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen ympäristössä seksuaali- ja turvataitokasvatuksen toteuttaminen on mahdollista ja tutkittavilla on mahdollisesti kosketuspintaa siihen. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat pedagogisessa vastuussa ja heidän toimintatapansa rakentavat päiväkodin arkea. Tutkimuksemme ei pyri selvittämään syitä tutkimukseen osallistuneiden käsityksiin seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta, vaan tarkoituksenamme on ymmärtää kuinka he jäsentelevät näitä ilmiöitä sekä mitkä ovat heidän käsityksensä.

Niikon (2003, s. 14) mukaan fenomenografian lähtökohtana on vain yhden maailman ja yhden todellisuuden olemassaolo, jota yksilöt kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Maailma ja todellisuus eksistoiivat kuitenkin hänen mukaansa myös yksilöiden ulkopuolella, sillä todellisuus yksilön sisäisen maailman ja ulkoisen maailman välillä ei eroa mitenkään. Fenomenografian keinoin ei kuitenkaan Niikon (2003, s. 14–15) mukaan voida täysin kuvata maailmaa ja todellisuutta sellaisenaan, joten tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset, joiden avulla voidaan luoda kuvaa todellisuudesta. Ihmisten käsitykset eivät kuitenkaan ole vertailtavissa itse todellisuuden kanssa, sillä ihmiselle ”oikea” todellisuus on aina käsitettyä todellisuutta (Niikko, 2003, s. 14–15).

Niikko (2003, s. 23, 25) kiteyttää fenomenografian peruskiinnostukseksi kuvata kokemisen variaatioita toiseen asteen näkökulmasta. Hän kuvaa toisen asteen näkökulman päämääräksi paljastaa tapojen variaatioita kokea ja käsittää kyseessä olevaa ilmiötä. Näitä variaatioita hierarkisoidaan ja tutkimusanalyysissä saadut kategoriat ja kuvauskategoriat heijastavat käsitysten kokonaisvariaatiota. Niikon (2003, s. 24–25) mukaan ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkittaessa kuvataan todellisuuden ulottuvuutta suoraan tutkijan oman kokemuksen kautta, eli tutkimuksen painopiste on kohteessa ja tutkijan omassa kokemuksessa. Huomioita ei kuitenkaan kiinnitetä kokemukseen itseensä. Toisen asteen näkökulmassa taas kuvataan todellisuuden ilmiötä tutkittavien ihmisten näkökulmasta kokea ja käsittää sitä (Niikko, 2003, s. 24–25). Tut-

kimuksessamme kuvaamme todellisuuden ilmiötä, eli seksuaali- ja turvataitokasvatusta, nimenomaan toisen asteen näkökulmasta. Tutkimuksen kohteenamme ei ole omat käsityksemme ilmiöstä, vaan luomme kokonaisvariaatiota varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä. Seuraavassa luvussa avaamme teoriaa käsityksien rakentumisesta.

## 4.2 Käsitteet tutkimuksen kohteena

Niikkoa (2003, s. 25–26) mukaillen, toisen asteen näkökulmasta katsottuna tärkeitä käsitteitä fenomenografiassa ovat kokemus (noesis) ja käsitys (noema). Hän kuvaa kokemusta on prosessiksi, josta syntyy käsityksiä, jotka puolestaan heijastavat kokemusta. Käsitteet ovat ihmisen abstrakteja tapoja liittää itsensä ympäröivää maailmaan. Käsitteiden ominaisuuksiin kuuluu myös niiden esireflektiivinen luonne. Esireflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilön kokemukset ovat hänen tajunnassaan, vaikka hän ei olisikaan niistä vielä tietoinen (Niikko, 2003, s. 25–26).

Häkkisen (1996, s. 23) mukaan käsitysten muodostaminen on aina konstruktivistista toimintaa, sillä käsitteet muodostuvat aina aiempien käsitysten pohjalta. Tämän mukaan ihmisen aiemat tiedot ja kokemukset toimivat siis uusien käsitysten rakennus pohjana. Kaikki, mitä ihminen on kokenut elämänsä aikana, on läsnä käsitysten rakentumisen prosesseissa (Niikko, 2003, s. 25). Ahonen (1994) kuvaa käsitystä dynaamiseksi ilmiöksi, sillä ihminen voi muuttaa käsityksiään useitakin kertoja vain lyhyen ajan sisällä. Käsitys ei myöskään ole sama asia kuin mielipide, sillä se on vahvemmin kiinni ihmisessä; ihmisen itsensä itselleen rakentama kuva omien kokemusien perusteella (Ahonen, 1994). Häkkinen (1996, s. 23) on kuvannut käsityksiä myös tulkintaskemoiksi, sillä ne ohjaavat ihmisten tapaa etsiä merkityksiä ilmiöille, joita he havainnoivat ympäröivässä maailmassa.

Käsitteet voidaan ymmärtää myös merkityksenantoprosesseina (Huusko & Paloniemi, 2006). Näitä merkityksenantoprosesseja voidaan Häkkisen (1996, s. 26) mukaan kuvata fenomenografiassa mikä ja miten näkökulmilla, joista ensimmäinen viittaa käsitteeseen ajatustuotteena ja jälkimmäinen taas ajatustoimintana. Nämä kaksi näkökulmaa ovat tiukasti kietoutuneita yhteen ja ihminen nähdään tässä prosessissa intentionaalisenä olentona, jonka ajattelutoiminta on aina suuntautunut johonkin kohteeseen (Häkkinen, 1996, s. 26). Niikon (2003, s. 17) mukaan intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että maailmaa kuvataan sellaiseksi kuin tietty ryhmä yksilöitä

sen kokee. Niikko (2003, s. 17) viittaa myös Uljensiin tuomalla esille sisältöteorian sovelluksen. Ihmisen henkinen toiminta on intentionaalista vain, jos sillä on sisältö. Ei ole siis olemassa kohteettomia henkisiä toimintoja (Niikko, 2003, s. 17).

Häkkinen (1996, s. 27) tuo esille Svenssonin näkökulman käsitysten reflektoinnin edellytyksistä. Jotta yksilö kykenee refleктоimaan omia käsityksiään, tulee hänen olla tietoinen käsityksistä ajatustoimintoina. Tätä tietoisuutta omista käsityksistä pidetään Svenssonin näkökulman mukaan myös ennakkoodellytyksenä sille, että yksilö kykenee kuvailemaan omia käsityksiään käsityksinä. Käsitykset siis ilmentävät yksilön toimintaa ja suhdetta maailmaan (Häkkinen, 1996, s. 27).

### **4.3 Tutkimuksen eteneminen**

Ahonen (1994) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen etenemistä neljällä vaiheella. Ensimmäinen vaihe on huomion kiinnittäminen asiaan, josta on nähtävillä useita eri käsityksiä (Ahonen, 1994). Huomasimme omissa työpiireissämme ja harjoitteluissa, että opettajien käsitykset seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta vaihtelivat. Toiset opettajat kokivat seksuaali- ja turvataitokasvatuksen tärkeäksi osaksi opettajan työtä ja lasten seksuaalisuuden luonnolliseksi osaksi heidän kehitystään. Toisille seksuaali- ja turvataitokasvatusta näyttäytyi vaikeana aiheena, jota mieluusti välteltiin, ja esimerkiksi sukuelimiin viitattiin vessasanoina, joista oli sopivaa puhua vain vessassa. Seuraamme myös aktiivisesti alan keskustelupalstoja, joissa seksuaali- ja turvataitokasvatusta on noussut useita kertoja keskustelun aiheeksi. Myös keskustelupalstoilla on näkynyt samanlainen laaja kirjo erilaisia käsityksiä ja suhtautumisia seksuaali- ja turvataitokasvatukseen kuin työpiireissämme ja harjoitteluissa. Näistä lähtökohdista päätimme ottaa varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta tutkimuksemme kohteeksi.

Ahosen (1994) kuvaamassa toisessa vaiheessa tutkijat perehtyvät aiheeseen ja sen teoreettisiin lähtökohtiin ja jäsentävät siihen liittyviä näkökohtia. Teoreettinen perehtyneisyys antaa Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa. Paneudimme pelkästään seksuaali- ja turvataitokasvatuksen teoreettisiin lähtökohtiin ennen kuin keräsimme tutkimusaineiston. Etsimme erilaisia tietokantoja apuna käyttäen tietoa seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta tehdystä tutkimuksesta. Mitä enemmän syvennyimme aiheeseen, sitä selvemmäksi kävi, että meidän on kasvatuksen lisäksi tiedettävä myös lapsen seksuaalisuudesta ja sen kehityksestä. Lopulta päädyimmekin jakamaan teoreettisen viitekehiksemme kahden

pääotsikon alle: pienen lapsen seksuaalisuus ja seksuaali- ja turvataitokasvatus. Laaja teoriaan perehtyminen auttoi myöhemmin aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa.

Ahosen (1994) esittämä kolmas vaihe on tutkimuksen aineiston kerääminen. Niikon (2003, s. 23) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään usein aineistona yksilöllisiä teema-haastatteluja, joissa kysymysten asettelu on mahdollisimman avointa ja vähän strukturoitua. Fenomenografia sallii kuitenkin myös kirjallisten tuotosten analysoinnin (Niikko, 2003, s. 23). Tätä tutkimusta varten keräsimme aineiston kirjallisesti Webropol-lomakkeilla avoimena kirjoitelmana. Aineistoa kerättiin vuoden 2021 helmi-huhtikuussa Oulusta ja Tornioista varhaiskasvatuksen opettajilta. Vastauksia avoimeen kirjoitelmaan saimme yhteensä 16. Pyrimme avoimella kysymyksen asettelulla antamaan opettajille tilaa vastata laajasti. Esittelemme aineiston tarkemmin luvussa 4.4 Aineisto.

Neljäs ja viimeinen vaihe Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisessa on käsitysten luokittelu niiden merkitysten perusteella. Käsitysten erilaisuutta selittääkseen tulee ne koota vielä ylemmän tason merkitysluokiksi (Ahonen, 1994). Käsitysten luokittelua teimme Uljensin fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin avulla, jonka Niikko (2003, s. 34) esittelee. Analyysia ja sen etenemistä esittelemme tarkemmin luvussa 4.5 Aineiston analyysi.

#### **4.4 Aineisto**

Keräsimme tutkimuksemme aineiston kirjallisesti Webropol-lomakkeilla (liite 2 ja liite 3) Oulusta ja Tornioista. Aluksi tarkoituksemme oli kerätä vastauksia ainoastaan oululaisilta varhaiskasvatuksen opettajilta, mutta laajensimme tutkimusta myös torniolaisiin varhaiskasvatuksen opettajiin, sillä emme saaneet tarpeeksi vastauksia Oulusta. Lomake oululaisille varhaiskasvatuksen opettajille oli auki helmi-huhtikuussa ja torniolaisille varhaiskasvatuksen opettajille huhtikuussa. Molempiin kaupunkeihin haimme tutkimusluvut varhaiskasvatusjohtajalta. Vastauksia tuli yhteensä 16: 12 oululaisilta ja neljä torniolaisilta varhaiskasvatuksen opettajilta.

Lomakkeessa oli kolme kohtaa. Ensimmäisessä kohdassa kysyimme opettajan virkaikää eli kuinka kauan hän on toiminut varhaiskasvatuksen opettajana. Vastausvaihtoehdot olivat 0–5, 6–10, 11–15, 16–20 ja yli 20 vuotta. Eniten vastauksia saimme yli 20 vuotta opettajana toimineilta, heitä oli kahdeksan. Toiseksi eniten saimme vastauksia 0–5 vuotta opettajana toimi-

neilta, heitä oli viisi. 6–10 vuotta opettajana toimineita oli yksi ja 11–15 vuotta opettajana toimineita oli kaksi. 16–20 vuotta opettajana toimineita ei vastannut avoimeen kirjoitelmaamme ollenkaan.

Toisessa kohdassa lomaketta kysyimme, oliko opettaja saanut lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä, seksuaalikasvatuksesta; kyllä, turvataitokasvatuksesta; kyllä, seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta; en kummastakaan ja en osaa sanoa. Suurin osa opettajista ei ollut saanut lisäkoulutusta kummastakaan; heitä oli 12. Kolme opettajaa oli saanut lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta ja yksi opettaja pelkästään turvataitokasvatuksesta. Kukaan ei ollut saanut lisäkoulutusta pelkästään seksuaalikasvatuksesta ja kukaan ei vastannut en osaa sanoa. Kaikki opettajat, jotka olivat vastanneet saaneensa lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta tai turvataitokasvatuksesta olivat oululaisia opettajia. Tämän uskomme johtuvan siitä, että Oulussa meneillään oleva Turvallinen Oulu -hanke on kouluttanut oululaisia opettajia. Torniossa vastaavanlaista hanketta ei ole ollut.

Lomakkeen kolmannessa kohdassa opettajia pyydettiin vastaamaan avoimeen kirjoitelmaan seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Kirjoitelman pituudelle ei ollut vaatimuksia. Kirjoitelman tukena oli kolme apukysymystä, joita sai halutessaan käyttää. Apukysymykset olivat:

- Mitä seksuaalikasvatus mielestäsi on?
- Mitä turvataitokasvatus mielestäsi on?
- Minkälaisissa tilanteissa ja miten koet toteuttaneesi seksuaali- ja turvataitokasvatusta varhaiskasvatuksessa?

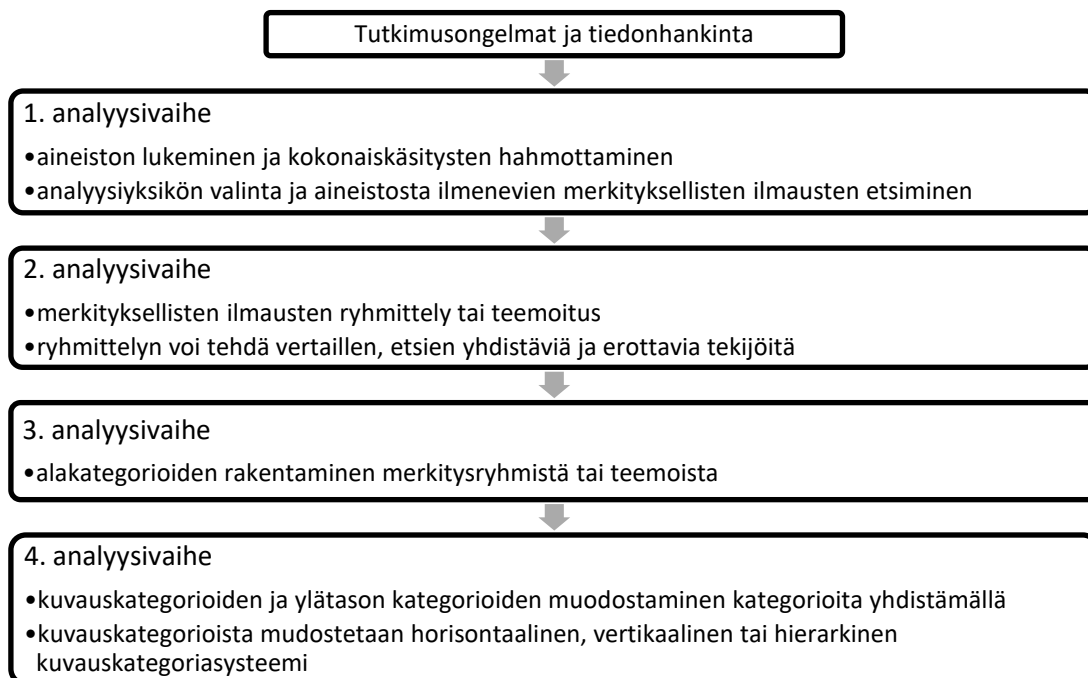
Vastanneita opettajia oli 16, mutta yhden vastaus oli tyhjä. Muiden vastausten pituudet vaihtelivat kahdesta rivistä kahteen sivuun.

Kuten aiemmin kirjoitimme, alun perin tarkoituksemme oli kerätä vastauksia vain oululaisilta varhaiskasvatuksen opettajilta. Tieto kyselystä opettajille lähti varhaiskasvatusjohtajan kautta, joka välitti viestiämme kunnallisen ja yksityisen puolen varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille, ja he välittivät viestiä eteenpäin opettajille. Oulun varhaiskasvatusjohtaja välitti viestimme eteenpäin kaksi kertaa. Kun vastauksia oli edelleen kovin vähän, päätimme laajentaa kyselyä myös Tornioon. Tornion varhaiskasvatuspäällikkö välitti viestimme kerran eteenpäin johtajille. Vastauksia tuli lopulta yhteensä 16 ja ne olivat sisällöltään tarpeeksi laajoja tutkimuksemme tarkoitusta varten, joten päätimme, että emme pyydä Tornion varhaiskasvatuspäällikköä jakamaan viestiämme toista kertaa eteenpäin.

Vastausten saamisen lisäksi sähköinen kyselylomake sisältää muitakin haasteita. Niikon (2003, s. 32) mukaan kirjallisena tuotoksena kerätyn aineiston haasteena on dialogisuuden puute sekä epäselvien vastausten ymmärtäminen, koska niitä ei voi tarkentaa vastaajalta. Jouduimme ajoittain pohtimaan aineistoa lukiessamme, mitä opettaja oli tarkoittanut vastauksellaan. Olemme pyrkineet siihen, että emme tulkitse liikaa rivien välistä opettajien vastauksia. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan myös kysymyksenasettelun avoimuus on keskeisintä aineistonkeruussa, jotta erilaiset käsitykset saavat tilaa tulla näkyviksi. Emme pyri tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksenamme on saada selville käsityksen eroja tietyssä ryhmässä (Huusko & Paloniemi, 2006). Koemme, että olemme asettaneet kysymyksenannon avoimeksi omassa avoimessa kirjoittelussamme. Apukysymykset olivat avoimia ja lisäksi niiden käyttö kirjoituksen apuna oli vapaaehtoista. Opettajat ovat siis voineet käyttää niitä ohjaamaan kirjoitustaan, mutta tilaa on annettu myös kysymysten ulkopuolisille ajatuksille.

#### 4.5 Aineiston analyysi

Niikon (2003, s. 34) kuvaama Uljensin fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimalli on varsin yleinen keino toteuttaa analyysiä. Kuviossa 2 esitellään tämä analyysimalli.



**Kuvio 2. Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimalli (mukailen Niikko, 2003, s. 55).**



Niikon (2003, s. 34) mukaan ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistoa luetaan useita kertoja, jotta tutkija löytää ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmaisuja teksteistä. Analyysiyksiköksi voidaan valita joko yksittäinen sana, lause, kappale tai koko teksti (Niikko, 2003, s. 34).

Aloitimme ryhmittelyn lukemalla tekstejä useita kertoja ja teimme samalla alustavaa merkityskategorialistaa. Listaan laitoimme tutkimusongelman asettelun kannalta merkittäviä sanoja ja sanaryhmiä. Tämän jälkeen luimme tekstit vielä uudelleen ja perehdyimme jokaiseen tarkemmin. Poimimme teksteistä suoria ilmauksia muistilapuille. Jokainen ilmaus sai oman muistilappunsa ja laput numeroitiin kirjoittajien mukaan. Kuvaamme analyysin etenemistä vaihe vaiheelta analyysissä syntyneen ihmissuhdetaidot-kuvauskategorian kautta (taulukko 3). Ensimmäisessä analyysin vaiheessa löydettyjä ilmaisuja olivat esimerkiksi *”huomataan lapsi myös sanallisesti, silitellään ja kehutaan”* ja *”etsimme keinoja tunnistaa, nimetä ja säädellä tunteita”*.

Niikon (2003, s. 33–34) mukaan mallin toisessa vaiheessa löydettyistä ilmaisuista muodostetaan ryhmiä tai teemoja, jotka luodaan vertailemalla ilmaisuja toisiinsa sekä paneutumalla jokaiseen ilmaisuun tutkimusongelman näkökulmasta. Ryhmittelyn tavoitteena on löytää erilaisuuksia, samanlaisuuksia sekä rajatapauksia, että harvinaisuuksiakin (Niikko, 2003, s. 33–34). Järjestelimme muistilapuille kirjoitetut ilmaukset ensin sanayhteyden perusteella alustaviin ryhmiin. Syntyneitä ryhmiä olivat esimerkiksi tunteet, kosketus sekä kielellinen vuorovaikutus.

Kolmas analyysin vaihe on kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla (Huusko & Piloniemi, 2006). Niikon (2003, s. 34) mukaan tässä vaiheessa luodaan myös kriteerit, joiden mukaan muodostettuja ryhmiä määritellään. Loimme valmiista ryhmistä pienempiä ja tarkemmin rajattuja ryhmiä. Tätä ryhmittelyä tehdessämme luimme tekstejä uudestaan, jotta ilmaisun merkitys ja sanayhteys tulisi myös ilmi. Joidenkin ilmaisujen kohdalla jouduimme pohtimaan pitkään, mitä kirjoittaja on todella tarkoittanut, jotta jaottelumme ei pohjautuisi oletuksille. Jotkin ilmaisut vaihtoivat useasti ryhmää ja ryhmiä yhdistyi ja hajosi useita kertoja. Esimerkkeinä kolmannen vaiheen ryhmistä ovat tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen sekä kielellinen ja kehollinen kommunikaatio.

Neljäs vaihe Uljensin mallissa on laaja-alaisten kuvauskategorioiden luominen ja ylätason kategorioiden tunnistaminen (Niikko, 2003, s. 36). Toiseksi kuvauskategoriaksi muodostui ihmissuhdetaidot ja alla kuvatussa taulukossa (taulukko 3) on näkyvillä esimerkki analyysin kulusta sen sisältöä hyödyntäen. Ihmissuhdetaidot jakaantuvat kahteen ylätason kategoriaan: tunteisiin

ja kommunikaatioon. Tunteet jakautuvat tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen sekä kommunikaatio kielelliseen ja keholliseen kommunikaatioon että lasten välisiin suhteisiin.

**Taulukko 3. Esimerkki analyysin kulusta.**

Kuvauskategoria	Ylätason kategoria	Alatason kategoria	Alkuperäinen ilmaus
Ihmissuhdetaidot	Tunteet	Tunteiden tunnistaminen	"myös huomaamaan tunteitaan ja tunnistamaan niitä" "etsimme keinoja tunnistaa, nimetä ja säädellä tunteita"
		Tunteiden ilmaiseminen	"harjoittelemmme säännöt, miten olla -- miten osoitetaan, että tykkää tai että on iloinen tai on vihainen"
	Kommunikaatio	Kielellinen kommunikaatio	"huomataan lapsi myös sanallisesti, silitellään, kehutaan" "turvataitokasvatuksessa nimetään kehon osat, puhutaan avoimesti --"
		Kehollinen kommunikaatio	"osoitetaan lapselle fyysistä hellyyttä" "harjoitellaan hellää kosketusta, piirretään kirjaimia, numeroita, muotoja toisen selkään"
		Lasten väliset suhteet	"valmiina aina auttamaan heitä hoksaamaan asioita: mitä saa ja ei saa tehdä, laittamalla rajat, selvittämällä ongelmallanteita ratkaisukeskeisesti, tarjoamalla heille mahdollisuus etsiä vaihtoehtoja ja ratkaisuja"

Huusko ja Paloniemi (2006) kuvaavat Niikkoa lainaten, että kuvauskategorioista voidaan rakentaa joko horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Horisontaalisessa järjestelmässä erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä, ja ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Vertikaalinen järjestelmä puolestaan mahdollistaa kategorioiden väli-

sen tärkeyden tai yleisyyden esille tuomisen. Hierarkkisessa järjestelmässä kategoriat ovat toisiinsa nähden eri tasoisia teoreettisuudeltaan, laaja-alaisuudeltaan tai sisällöllisen kehittyneisyyden perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006).

Kuvauskategoriajärjestelmäksi valitsimme horisontaalisen järjestelmän, sillä tuomme esille eri näkökulmia tarkastella opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Esitimme aineistolle *mitä* ja *miten* kysymykset, joiden pohjalta loimme kuvauskategoriat. Emme tuo esille minkään kategorian paremmuutta tai tärkeyttä yli toisen. Kuvauskategoriat *minäkuva, ihmishuhtaidot* ja *valmiudet suojella itseään* vastaavat kysymykseen *mitä* ja *kategoria nimeltään toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät* vastaa kysymykseen *miten*. Kaikki kuvauskategoriat sekä niiden ylä- ja alataso-kategoriat ovat näkyvillä taulukossa 4.

**Taulukko 4. Kuvauskategoriat, ylätason kategoriat ja alatason kategoriat.**

Kuvauskategoria	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Minäkuva	Oman kehon tutkiminen	
	Sukupuolen moninaisuus	Biologinen sukupuoli
		Sukupuoli-identiteetti
	Itsetunto	Itsensä arvostaminen
Toisen arvostaminen		
Ihmissuhdetaidot	Tunteet	Tunteiden tunnistaminen
		Tunteiden ilmaiseminen
	Kommunikaatio	Kielellinen kommunikaatio
		Kehollinen kommunikaatio
Valmiudet suojella itseään	Lapselle välitettävä tieto	Kehon osien nimeäminen
		Lapsen itsemääräämisoikeus
	Lapselle välitettävät taidot	Toimintaohjeet
		Luottamus aikuiseen ja turvallisuuden tunteeseen
Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät	Pedagogiset näkökulmat	Ikätasoisuus
		Opettajuus
		Yhteistyö vanhempien kanssa
	Paikka ja aika	Ympäristö
		Tilannesidonnaisuus
		Toistuvuus

Niikon (2003, s. 35) mukaan analyysiä tehdessä ei olla kiinnostuneita merkitysten määrästä tai esiintyvyydestä, vaan merkitysten laadullisesta erilaisuudesta. Tutkijan tulee astua ulos omista kokemuksistaan ja nähdä aineisto ja ilmiö tutkittavan näkökulmasta (Niikko, 2003, s. 35). Jotakin merkittäviä esiintyvyyksiä olemme kuitenkin tuoneet myös määrällisesti esille tuloksissa. Pääasiallisesti tuomme erityispiirteet esille suorien lainausten avulla (Huusko & Paloniemi, 2006).

Analyysia tehdessämme huomioimme jatkuvasti Ahosen (1994) kriteerin mukaisesti, että fenomenografista tutkimusta ei käytetä teorian ja käsitysten luokitteluun ennakolta, eikä teoriasta

johdettujen hypoteesien testaamiseen. Tällainen malli johtaisi uuden ja tärkeän tiedon kadottamiseen, jotka avoimella käsittelyllä on mahdollista saada aineistosta (Ahonen, 1994).

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset. Tutkimuksessamme haluamme selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Kaikki luvut tässä osiossa vastaavat tutkimuskysymykseemme: Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta?

Opettajien vastausten perusteella muodostimme neljä kuvauskategoriaa, jotka ovat minäkuva, ihmissuhdetaidot, valmiudet suojella itseään sekä toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät. Ensimmäiset kolme kuvauskategoriaa vastaavat kysymykseen mitä seksuaali- ja turvataitokasvatus on ja viimeinen kuvauskategoria vastaa kysymykseen miten seksuaali- ja turvataitokasvatusta toteutetaan. Jokainen kuvauskategoria muodostaa oman alaluvun.

Tulokset on esitetty yhdistämällä teoriaa ja aineistosta nousseita sitaatteja. Tuloksissa on näkyvillä vain osa teksteistä nousseista sitaateista, koska kyseessä on laadullinen tutkimus ja sitaattien eksakti määrä ei ole olennaista.

### 5.1 Minäkuva

Minäkuva on tutkimuksemme ensimmäinen kuvauskategoria ja sen alla on kolme ylätasoon kategoriaa. Ylätasoon kategoriat ovat oman kehon tutkiminen, sukupuolen moninaisuus ja itsetunto. Sukupuolen moninaisuus ja itsetunto sisältävät molemmat kaksi alatasoon kategoriaa, kun taas oman kehon tutkiminen ei sisällä ollenkaan erillistä alatasoon kategoriaa (taulukko 5). Keltikangas-Järvisen (1994 s. 34) määritelmän mukaan minäkuva on ihmisellä oleva pysyvä käsitys siitä, minkälainen hän on. Valitsemamme alakategoriat käsitämme tutkijoina lapsen minäkuvan rakennuspalikoiksi.

**Taulukko 5. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä minäkuvasta.**

Kuvauskategoria	Ylätasoon kategoria	Alatasoon kategoria
Minäkuva	Oman kehon tutkiminen	
	Sukupuolen moninaisuus	Biologinen sukupuoli
		Sukupuoli-identiteetti
	Itsetunto	Itsensä arvostaminen
		Toisen arvostaminen

Opettajat 4 ja 6 ovat mielestämme tiivistäneet tämän kuvauskategorian hyvin omista vastauksissaan. Opettaja 4 kuvaa seksuaalikasvatuksen olevan seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvän tiedon lisäämistä lapselle. Esimerkkeiksi hän kuvaa oman kehon tuntemuksen, yksilöllisyyden arvostamisen sekä tyttöjen ja poikien välisen erottelevat ja yhdistävät tekijät. Opettaja 6 kuvaa seksuaalikasvatuksen tavoitteeksi itsensä ja kehonsa hyväksymisen sekä muiden ihmisten ja ihmisten erilaisuuden hyväksymisen. Lisäksi hän mainitsee, että lasta tulee tukea kehonkuvan ja itsetunnon muodostamisessa.

*O4 ”Seksuaalikasvatus on kaikkeen seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvän tiedon lisäämistä lapselle. (Oman kehon tuntemusta, yksilöllisyyden arvostamista ja tyttöjen ja poikien erotteluun liittyvät tai yhdistävät tekijät ym.)”*

*O6 ”Seksuaalikasvatuksen tavoitteena on, että lapsi hyväksyy itsensä ja kehonsa, hyväksyy toiset lapset ja heidän välisensä erot. Lapsen oman kehonkuvan ja itsetunnon muodostumista tuetaan, katsotaan itseä peilistä, tutkitaan vartalon osia.”*

Larun, Riihosen ja Cacciatoren (2016) mukaan lapsen psyykkinen kasvu ja kehitys pitävät sisällään ymmärrystä omasta itsestään eli minäkuvasta sekä tunteista, ajatuksista ja kokemuksista itseensä liittyen. He tuovat myös esille, että kehitys tapahtuu aina suhteessa muihin ihmisiin.

### 5.1.1 Oman kehon tutkiminen

Minäkuvan ensimmäinen ylätasoinen kategoria on oman kehon tutkiminen, jolle ei ole erillisiä alatasoinen kategorioita. Jo pienet vauvat tutkivat omaa kehoaan ja sukuelimiään sattumanvaraisesti ja lapsen kasvaessa se muuttuu tarkoituksenmukaisemmaksi (WHO & BZgA, 2010).

Omaan kehoon liittyvät tutkimukset ovat yksi yleisimmistä ammattilaisten havainnoimista seksuaalisesta toiminnasta (Davies et al., 2000; Balter et al., 2016). Myös Väestöliiton LASEKE-tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että ammattilaisten mielestä yksi tärkeimmistä asioista opettaa lapsille ovat oma keho ja siihen liittyvät asiat (Ingman-Friberg, 2016). Opettaja 7 tuo esille, että lapsen kehon hahmottaminen tapahtuu tutkimalla ja kaikkeen tutkimiseen tulisi suhtautua neutraalisti. Hän tarkentaa myös, että näille tutkimuksille tulisi kuitenkin osoittaa soveliaat paikat. Opettaja tuo esille lopussa oman kehon tutkimuksen jokapäiväisyyden ja perustelee sitä lapsiryhmänsä ikäjakaumalla. Opettaja 11 puolestaan puhuu lapsen unuttamisesta.

*O7 ”Lapsen kasvaessa oman kehon hahmottaminen ja siihen tutustuminen tapahtuu tutkien, ja tässä kohti pidän tärkeänä, että kaikkeen lapsen kehon tutkimiseen*

*suhtaudutaan samalla lempeydellä neutraalisti. -- Toki lapsen kasvaessa on tärkeää myös neuvoa soveliaat paikat tutustua näihin [oman kehon osat] tarkemmin, mutta työskentelen itse alle 3v. parissa ja meillä lapsen omatoimiset oman kehon tutkimukset ovat osa jokapäiväistä.”*

O11 ”*Ryhmässäni on lapsi, joka unnuttaa päivittäin nukkariaikaan, ja se aiheuttaa usein keskustelua tiimissäni tai lasten kesken.”*

Opettaja 11 nostaa lainauksessa esille sanan unnutus. Unnuttamisella tarkoitetaan pienen lapsen omaa sukuelinten koskettelua, jonka tarkoituksena on usein mielihyvän, lohdun tai turvallisuuden tunteiden hakemista tai ihan vain ajankulua (Laru, 2016). Opettaja 11 oli ainoa, joka nosti unnuttamisen osaksi vastaustaan. Larssonin ja Svedinin (2002) tutkimuksessa vertailtiin kodin ja päiväkodin havaintoja lasten seksuaalisesta käytöksestä. Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista noin 40 % kertoi havainneensa kotona lapsensa unnuttamista, kun taas päiväkodissa sama havainto oli tehty vain noin 4 % lapsista. On siis mahdollista, että useakaan ammattilainen ei ole kohdannut unnuttamista urallaan tai ei ole osannut antaa nimeä lapsen toiminnalle.

### 5.1.2 Sukupuolen moninaisuus

Toinen minäkuvan ylätasoon kategoria on sukupuolen moninaisuus, jonka olemme jakaneet biologiseen sukupuoleen sekä sukupuoli-identiteetin alakategorioihin. Sukupuolen käsite jaetaan pääsääntöisesti kahteen: biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen (Syrjänen & Kujala, 2010). Opettajien vastauksissa tuli ilmi vahvasti biologiseen sukupuoleen liittyviä ilmaisuja. Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen lisäksi sukupuolta voidaan määrittää myös laajasti kulttuurisesta ja psykologisesta näkökulmasta (Ylitapio-Mäntylä, 2012). Tällöin voidaan tarkaan kaksijakoisuuden sijaan tarkastella sukupuolta jatkumona, jonka toisessa päässä on feminiinisyys ja toisessa maskuliinisyys (Saloheimo, 2016). Saloheimon mukaan ihminen voi sijoittua eri aikoina jatkumon eri kohtiin ja paikka voi vaihdella jopa tilanteittain.

**Biologinen sukupuoli.** Sukupuoleen liittyvät käsitykset nousevat esille vastauksissa tyttöjen ja poikien ja heidän eroavaisuuksien esille nostamisella. Opettajat 2 ja 13 tuovat ilmi, että sukupuoliä on kaksi, mutta jokainen on erilainen ja sitä tulee kunnioittaa. Opettaja 14 kuvaa tarkemmin tyttöjen ja poikien fyysisiä eroavaisuuksia ja kuvailee myös sukupuolen määrittämät roolit.



O2 *”tutustutaan erilaisuuteen- on tyttöjä ja poikia, on erinäköisiä ihmisiä -lapset ovat kaikki erilaisia”*

O13 *”Jokaisen kunnioitus sukupuolesta huolimatta. Edelleen puhuisin lapsille tyttöistä ja pojista, mutta erilaisuutta kunnioittaen.”*

O14 *”Tytöt ja pojat ovat fyysisesti erinäköisiä ja eri tavalla ”toimivia” (esim. wc-käynnit). Tyttöistä voi tulla aikuisina äitejä ja pojista isiä.”*

Ylitapio-Mäntylän (2012) mukaan biologinen sukupuoli määritetään lapsen syntymähetkellä ja sitä määrittävät geneettiset, anatomiset sekä hormonaaliset tekijät. Jos lapsen syntymähetkellä ei saada sukupuolta selville fyysisten ominaisuuksien perusteella, puhutaan intersukupuolisuu-  
desta (Ylitapio-Mäntylä, 2012).

Syrjäsen ja Kujalan (2010) mukaan sosiaalisella sukupuolella tarkoitetaan sitä, että sukupuoli muotoutuu sosiaalisesti tekemisen kautta. Lapset kokeilevat erilaisia asetelmia, niin maskulii-  
nisiä kuin feminiinisiäkin. Kun lapset sosiaalistuvat sukupuoleen, he oppivat mitä omaan suku-  
puoleen liittyviä sääntöjä ja tehtäviä on olemassa. Ihminen tarvitsee sosiaalisia kategorioita,  
joten sosiaaliseen sukupuoleen liittyvät roolit, käyttäytyminen ja identiteetin rakentuminen ovat  
tarpeellisia (Syrjäsen & Kujala, 2010).

**Sukupuoli-identiteetti.** Sukupuoli-identiteetti esitettiin vain opettaja 11:n vastauksessa seksuaalikasvatuksen aiheita esitellessä.

O11 *”voidaan keskustella seksuaalisuudesta, sukupuolista, sukupuoli-identiteetistä sekä omasta ja muiden kehosta.”*

Syrjäsen ja Kujalan (2010) mukaan psyykkisellä sukupuolella tarkoitetaan lapsen omaa tietoi-  
suutta sukupuolesta. Sukupuoli-identiteetti puolestaan on lapsen sisäinen kokemus omasta su-  
kupuolestaan (Saloheimo, 2016). Syrjäsen ja Kujalan (2010) mukaan sukupuoli-identiteetin  
muotoutuminen jatkuu läpi elämän ja siihen vaikuttavat niin kulttuuriset kuin biologisetkin  
asiat. Lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi voi kokeilla ja tutustua  
vastakkaisen sukupuolen rooleihin leikin kautta, mutta käyttäytyä oman sukupuoli-identiteet-  
tinsä mukaisesti halutessaan (Syrjäsen & Kujala, 2010). Saloheimo (2016) kertoo, että jo pieni  
lapsi voi kokea syntymässä määritetyn sukupuolen vääräksi. Hän kuvaa myös, että ihminen voi  
kokea itsensä sukupuolettomaksi tai muunsukupuoliseksi sekä myös kaksi- tai monisukupuol-  
liseksi.

Koska edellä mainittu opettaja 11 ei määrittele tarkemmin vastauksessaan mitä tarkoittaa sukupuoli-identiteetillä, emme voi myöskään kuvata hänen käsitystään sukupuoli-identiteetistä sen tarkemmin.

### 5.1.3 Itsetunto

Kolmantena ylätasoinen kategoriana minäkuvassa on lapsen itsetunto, joka jakaantuu itsensä sekä toisen arvostamiseen. Keltikangas-Järvinen (1994, s. 18) määrittelee hyvän itsetunnon olevan sitä, kun ihmisen minäkuvassa positiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin negatiivisten ominaisuuksien määrä. Hän alleviivaa myös sitä, että hyvän itsetunnon omaavalla ihmisellä on ”totuudenmukainen” minäkuva ja hän näkee myös omat heikkoutensa (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 18).

**Itsensä arvostaminen.** Itsetuntoa voidaan kuvata myös itsearvostukseksi. Itseään arvostava ihminen ei anna muiden loukata itseään ja kykenee puolustautumaan ja pitämään kiinni oikeuksistaan. (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 19) Useat opettajat nostivat esille lapsen itsearvostuksen, itsensä kunnioittamisen, jokaisen kehon hyvyden tai itseluottamuksen seksuaali- ja turvataitokasvatukseen kuuluvaksi teemaksi. Opettaja 13 kuvaa terveen itsetunnon ja itsensä arvostamisen olevan kaiken perusta.

O13 *”Terve itsetunto ja itsensä arvostaminen ja kunnioittaminen on kaiken perusta.”*

O2 *”Turvataitokasvatusta toteutetaan opettamalla lapsia pienestä asti kunnioittamaan ja arvostamaan monenlaisuutta, tasa-arvoa, ainutlaatuisuutta ja omaa kehoa.”*

Lapsen itsetunto alkaa rakentumaan jo syntymästä lähtien, kun häntä hoidetaan ja rakastetaan ja hänen tarpeisiinsa vastataan riittävästi ja täsmällisesti (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 149–151). Myös McKeen ja kumppaneiden (2010) holistisen seksuaalikasvatuksen rungossa yhtenä osa-alueena on itsensä hyväksyminen. Osa-alue kuvaa, että terveessä seksuaalisuuden kehityksessä lapsia autetaan kehittämään positiivinen asenne omaa seksuaalisuuttaan ja kehonkuvaansa kohtaan (McKee et al., 2010). Opettajien lainauksissa viitataan lapsen oman arvostuksen lisäksi myös toisten ihmisten kehojen ja erilaisuuden kunnioittamiseen ja arvostamiseen.

**Toisen arvostaminen.** Liitämme lapsen itsetunto ylätasoinen kategoriaan myös toisten arvostamisen, sillä Keltikangas-Järvisen (1994, s. 21) mukaan itsetunnoltaan vahva ihminen pystyy

myös arvostamaan toista ihmistä, hänen osaamistaan ja antamaan tunnustusta tämän mielipiteille. Opettaja 4 kuvaa toisen kehon arvostamisen sisältyvän turvataitokasvatukseen. Opettaja 7 mukaan kasvattajien tehtävänä on opettaa lapsia kohtelemaan omaa ja toisen kehoa huomaavaisesti. Opettaja 11 esittää myös keinoja opettaa kunnioitusta omaa ja toisen kehoa kohtaan.

O4 *”Turvataitokasvatukseen sisältyy mielikuvieni mukaan toisen kehon arvostaminen.”*

O7 *”On meidän kasvattajien tehtävä opettaa lapselle, että omaa ja toisen kehoa tulee kohdella huomaavaisesti.”*

O11 *”Turvataitokasvatuksen avulla opitaan kunnioittamaan omaa ja toisen kehoa esimerkiksi sadun keinoin tai keskustelun kautta.”*

## 5.2 Ihmissuhdetaidot

Ihmissuhdetaidot ovat tutkimuksemme toinen kuvauskategoria ja sen alla on kaksi ylätasoa kategoriaa. Ylätasoa kategoriaa ovat tunteet ja kommunikaatio. Näiden ylätasoa kategorioiden alla on viisi alatasoa kategoriaa (taulukko 6). McKee ja kollegat (2010) ovat nimenneet ihmissuhdetaidot yhdeksi osa-alueeksi holistisessa seksuaalikasvatuksen rungossaan. Heidän mukaansa terveeseen seksuaaliseen kehitykseen kuuluu ihmissuhdetaidot ja niiden kehittäminen, jotta lapsi voi muodostaa hyviä ihmissuhteita ja kommunikoida niissä.

**Taulukko 6. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ihmissuhdetaidoista.**

Kuvauskategoria	Ylätasoa kategoria	Alatasoa kategoria
Ihmissuhdetaidot	Tunteet	Tunteiden tunnistaminen
		Tunteiden ilmaiseminen
	Kommunikaatio	Kielellinen kommunikaatio
		Kehollinen kommunikaatio
		Lasten väliset suhteet

Useat opettajat mainitsivat vastauksissaan jotain ihmissuhdetaidoista. Opettaja 2 kuvaa vastauksessaan hyvin kuvauskategoriamme sisältöä.

O2 *”edistämällä lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja kaverisuhteita”*

WHO ja BZgA (2010) ovat nostaneet seksuaalisuuden vuorovaikutteisten näkökohtien oppimisen yhdeksi holistisen eli kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen tarkoitukseksi. WHO:n ja BZgA:n (2010) seksuaalikasvatuksen pääteemoiksi on myös otettu osioita, jotka käsittelevät ihmissuhdetaitoja. Voidaan siis nähdä, että ihmissuhdetaidot ovat teoriankin pohjalta tärkeä osa lapsen seksuaalista kehitystä.

### 5.2.1 Tunteet

Ihmissuhdetaitojen ensimmäinen ylätasoinen kategoria on tunteet, jonka alakategorioita ovat tunteiden tunnistaminen ja tunteiden nimeäminen. Tutkimukset, joihin perehdyimme teoriaosuutta varten, nostivat usein esiin tunteet osana seksuaali- ja turvataitokasvatusta. Tunteet ovat yksi WHO:n ja BZgA:n (2010) seksuaalikasvatuksen pääteemoista. Tunteiden ja seksuaalikasvatuksen yhteydestä kertoo myös se, että Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2015, s. 8) luoma seksuaalisuuden portaat -seksuaalikasvatusmateriaali on tekijöidensä mielestä nimenomaan tunnekasvatusmalli. Kehotunnekasvatus, joka on 0–8-vuotiaiden seksuaali- ja turvataitokasvatusta (Väestöliitto, 2020), on sisällyttänyt jo nimeensä tunteet. Myös Lajunen ja kollegat (2019) ovat yhdistäneet turvataitokasvatuksen tunnetaitoihin omassa oppimateriaalissaan.

**Tunteiden tunnistaminen.** Usea opettaja nosti esiin vastauksissaan tunteiden tunnistamisen. Esimerkiksi opettaja 3 kuvaa vastauksessaan rakkautta ja kertoo, kuinka hän on keskustellut toisten rakastamisesta lasten kanssa.

*O3 ”Olemme keskustelleet muun muassa toisten rakastamisesta ja siitä, että jokainen on rakkautta arvoinen, ja että kuka vain voi rakastaa ketä vain.”*

WHO:n ja BZgA:n (2010) esittämän lapsen psykoseksuaalisen mallin 2. vaiheessa kerrotaan, että 4–6-vuotiaana lapset solmivat ystävyysuhteita, mutta eivät vielä erota ystävyyttä, ihastumista ja rakastumista toisistaan. Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2015, s. 8) tunnekasvatusmalli seksuaalisuuden portaat kuvaa ensimmäisellä portaalla sitä, kuinka jo pieni vauva havaitsee vuorovaikutussuhteissa rakkautta. Myös kolmannella portaalla kerrotaan lapsen rakkautta ja siitä, kuinka hän haluaa löytää sille erityisen kohteen. Opettaja 3:n vastauksesta käy ilmi hänen kertoneen lapsille, että rakkautta kohde voi olla kuka vain. Kauppisen (2016b) mukaan on tärkeää opettaa lapselle erilaisista perhemuodoista avoimesti, jotta lapsi voi turvallisesti ja myönteisesti huomioida ympäristöään.

Opettaja 10 puolestaan kuvailee vastauksessaan, kuinka lapsen kasvua ja kehitystä tukee tunteista puhuminen. Hän ei nimeä mitään yksittäistä tunnetta vaan puhuu tunteista yleisesti.

*O10 ”Lapsen arvostaminen, hänen kannustaminen ja tukeminen, kehon osien nimeäminen ja tunteista puhuminen tukevat lapsen kasvua ja kehitystä.”*

Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2015, s. 55–56) seksuaalisuuden portaat -mallin toisen portaan mukaan lapsi ei vielä täysin hallitse tunteitaan ja hän ei välttämättä ymmärrä, että muut eivät tunne samoja tunteita samaan aikaan kuin hän. Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016b) mukaan kehotunnekasvatus keskittyy nimensä mukaisesti kehoon ja tunteeseen. He näkevät yhtenä tunnekasvatuksen tavoitteena vahvistaa lapsen tunteiden tunnistamista. Myös WHO ja BZgA (2010) ovat seksuaalikasvatuksen kahdeksassa pääteemassa nostaneet tunteiden tunnistamisen esille. He ovat painottaneet erityisesti niin kielteisten kuin myönteistenkin tunteiden ymmärtämistä.

**Tunteiden ilmaiseminen.** Tunteiden tunnistamista hieman harvinaisempaa oli opettajien vastaukset tunteiden ilmaisemisesta. Opettaja 2 kertoo vastauksessaan, että he harjoittelevat sääntöjä, jotka säätelevät käyttäytymistä. Hän kertoo, että lasten kanssa harjoitellaan kertomaan tykkämisestä sekä iloisuuden ja vihaisuuden tunteista.

*O2 ”harjoittelemme säännöt, että miten olla, miten halataan, miten osoitetaan, että tykkää tai että on iloinen, tai on vihainen”*

WHO:n ja BZgA:n (2010) tunteet-pääteeman alla kerrotaan, että lapselle tulee välittää tieto siitä, että kaikki hänen tunteensa ja niiden ilmaiseminen on oikein. Opettaja 2 on maininnut myönteisenä tunteena iloisuuden ja kielteisenä tunteena vihaisuuden. Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2015, s. 59–61) seksuaalisuuden portaat -tunnekasvatusmallin kolmannella portaalla lapsi oppii, että yhteisössä on käytössään tunteiden ilmaisemiseen. Heidän mukaansa lapsella on paljon tunteita, joita hän haluaa ilmaista erityisen tärkeille ihmisille. He nostavat esiin myös lapsen kielteiset tunteet, kuten mustasukkaisuuden.

Opettaja 12 mainitsee aikuisen auttavan lasta, jos lapsen oma tunteiden säätely ei vielä onnistu.

*O12 ”Harjoittelemme myös asioista ja tunteista puhumista. Jos lapsi ei kykene itse säätämään tunnetta, aikuinen auttaa.”*

Opettajat mainitsivat tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen suhteellisen harvoin verrattuna siihen, kuinka paljon tunteet nousivat esiin tutkimuskirjallisuudesta.

## 5.2.2 Kommunikaatio

Ihmissuhdetaitojen toinen yläkategoria on kommunikaatio, jonka alakategorioita ovat kielellinen kommunikaatio, kehollinen kommunikaatio ja lasten väliset suhteet. McKee ja kollegat (2010) nostavat avoimen kommunikaation yhdeksi terveeseen seksuaalikasvatukseen osa-alueeksi.

**Kielellinen kommunikaatio.** Kielellistä kommunikaatiota opettajat kuvasivat erilaisista näkökulmista. Kielellinen kommunikaatio on tärkeä osa vuorovaikutusta, joka puolestaan on yksi WHO:n ja BZgA:n (2010) esille tuoma näkökohta holistisessa eli kokonaisvaltaisessa seksuaalikasvatuksessa.

Moni opettaja puhuu lapsen ja aikuisen välisestä kielellisestä kommunikaatiosta. Erityisesti korostuu aikuisen tapa puhua lapselle. Esimerkiksi opettaja 6 puhuu lapsen huomaamisesta sanallisesti. Hän yhdistää sanallisuuden kosketukseen. Opettaja 10 korostaa varhaista vuorovaikutusta.

O6 *”Huomataan lapsi myös sanallisesti, silitellään, kehutaan.”*

O10 *”Varhainen vuorovaikutus ja sen tärkeys on oleellista lapsen suhtautumisessa itseensä.”*

McKee ja kollegat (2010) ovat nostaneet ihmissuhdetaidot yhdeksi osaksi kokoamaansa monitieteellistä runkoa seksuaalikasvatuksesta. He kuvaavat ihmissuhdetaitoihin kuuluvan itsevarmuutta ja vuorovaikutustaitoja. Heidän mukaansa lapsena opitut vuorovaikutustaidot auttavat elämän eri vaiheissa muodostettavissa ihmissuhteissa ja sopivassa iässä myös seksisuhteissa.

Cacciatore ja kollegat (2016) puolestaan puhuvat vuorovaikutustaidoista kosketuksen säännön yhteydessä. Heidän mukaansa on tärkeää kertoa lapsille selkeästi sääntöjä, joiden mukaan toimia, koska lapset vasta opettelevat vuorovaikutusta.

Muutama opettaja mainitsee myös lasten kysymykset osana seksuaali- ja turvataitokasvatusta. Opettajan 11 mukaan lapset voivat esittää kysymyksiä esimerkiksi silloin, kun toiset lapset eivät toimi odotettujen sukupuolinormien tavoin.

O11 *”esim. lapsi esittää kysymyksen ”Miksi lapsi x leikkii kotileikissä äitiä, vaikka on poika?”*

WHO:n ja BZgA:n (2010) psykoseksuaalisen kehityksen vaiheissa kerrotaan 4–6-vuotiaiden kohdalla, että kysymysten esittäminen on osa kehitystä. Güderin ja Alabayn (2018) mukaan

lasten seksuaalisuutta koskevat kysymykset ovat usein fyysisistä ominaisuuksista ja raskaudesta.

**Kehollinen kommunikaatio.** Kielellisen kommunikaation lisäksi opettajat kuvaavat lasten kanssa kommunikointia myös kehollisesti ja kosketuksen kautta.

Opettajat kuvasivat vastauksissaan, miten aikuinen koskee lapsen. Moniin vastauksiin liitettiin mukaan positiivisia sanoja kuten hellä, hyväksyvä, lämmin ja kunnioittava. Opettajat 6 ja 12 kuvaavat kosketusta hyvin samankaltaisesti.

*O6 ”Harjoitellaan hellää kosketusta, piirretään kirjaimia, numeroita, muotoja toisen selkään.”*

*O12 ”Ajattelen, että seksuaali- ja turvataitokasvatukseen liittyy myös hyvä ja ihana kosketus. Ryhmässämme halitaan, sylitellään, rymytään, hierotaan ja silitellään paljon. Tämäkin tapahtuu aina lasten ehdoilla.”*

WHO:n ja BZgA:n (2010) seksuaalisuus, terveys ja hyvinvointi pääteeman alla kuvataan, kuinka lapselle on tärkeää oppia tunnistamaan hyvä ja huono kosketus. Cacciatoren ja kollegoiden (2016) kuvailema turvataitoihin kuuluva kosketuksen säännön avulla opetetaan lapsille, että kaiken kosketuksen tulee olla vapaaehtoista ja tuntua kaikista mukavalle. Heidän mukaansa lapset vasta opettelevat vuorovaikutusta, joten näiden asioiden kertominen heille on tärkeä osa prosessia.

**Lasten väliset suhteet.** Kolmas kommunikaation alakategoria on lasten väliset suhteet. Kielellisen ja kehollisen kommunikaation kohdalla opettajat puhuivat usein aikuisen ja lapsen välisestä toiminnasta, mutta he nostivat esiin myös lasten välistä kommunikointia.

Daviesin ja Robinsonin (2010) mukaan lapset keräävät lähistöltään tietoa sukupuolesta, ihmissuhteista ja seksuaalisuudesta. He huomasivat, että lapset jakavat tietoa keskenään, mutta vahvimmat lapset päättävät, onko tieto hyväksyttävää. Tämä voi johtaa vääristyneisiin käsityksiin.

Opettajat 2 ja 11 kuvaavat lasten välillä olevan usein ristiriitatilanteita, joita opettaja auttaa selvittämään.

*O2 ”valmiina aina auttamaan heitä hoksaamaan asioita: mitä saa ja ei saa tehdä, laittamalla rajat, selvittämällä ongelmatilanteita ratkaisukeskeisesti, tarjoamalla heille mahdollisuus etsiä vaihtoehtoja ja ratkaisuja.”*

O11 ”*Toisinaan turvataitokasvatus tulee esille esimerkiksi ristiriitatilanteita selvitäessä*”

Opettaja 4 puolestaan kertoo, että vastaan on tullut tilanteita, joissa lapset ovat näyttäneet omia sukuelimiään toisilleen.

O4 ”*Varhaiskasvatuksessa olen pitänyt pienimuotoisia seksuaali-/turvataitokasvatus hetkiä pyllyjen ja pippeleiden/pimppien näyttämisen yhteydessä*”

Daviesin ja kollegoiden (2000) tutkimuksen mukaan toisten genitaalialueiden katseleminen ja omien genitaalialueiden näyttäminen toisille on yleistä seksuaalista toimintaa lasten keskuudessa.

### 5.3 Valmiudet suojella itseään

Valmiudet suojella itseään on tutkimuksemme kolmas kuvauskategoria ja sen alla on kaksi ylätasoa. Ylätason kategoriat ovat lapselle välitettävä tieto ja lapselle välitettävät taidot. Näiden ylätason kategorioiden alla on neljä alatason kategoriaa (taulukko 7).

**Taulukko 7. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä valmiuksista suojella itseään.**

Kuvauskategoria	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Valmiudet suojella itseään	Lapselle välitettävä tieto	Kehon osien nimeäminen
		Lapsen itsemääräämisoikeus
	Lapselle välitettävät taidot	Toimintaohjeet
		Luottamus aikuiseen ja turvallisuuden tunteeseen

Melkein puolet olivat selvästi erotelleet seksuaalikasvatuksen ja turvataitokasvatuksen erilleen vastauksissaan. Lopuissa tätä erittelyä erillisten käsitteiden alle ei ollut havaittavissa, vaan niistä puhuttiin yhdessä tai ilman erillistä mainintaa. Valmiudet suojella itseään -kuvauskategoria pitää sisällään ilmauksia, jotka olivat useimmissa vastauksissa sijoitettu turvataitokasvatuksen alle. Emme kuitenkaan koe mielekkääksi erottaa seksuaalikasvatusta ja turvataitokasvatusta toisistaan analyysissa, jotta tärkeää tutkimustietoa ei rajautuisi pois. Seuraavissa lainauksissa opettajat käsittelevät turvataitokasvatuksen ja seksuaalikasvatuksen suhdetta.



O7 ”Nivon tähän samaan yhteyteen myös turvataitokasvatuksen, sillä mielestäni sen perustana on tieto siitä, mikä on sallittua, hyvää kohtelua ja kosketusta, ja mikä ei tunnu hyvältä, eikä turvalliselta.”

O10 ”Turvataitokasvatukseen liittyy paljon seksuaalikasvatuksen elementtejä, mutta samalla annetaan tietoja ja opetetaan toimimaan esim. seksuaalisen väkivallan tai kiusaamis/väkivalta tilanteessa tai rohkaistaan puhumaan vaikeista asioista.”

Opettaja 7 käsittää seksuaalikasvatuksen ja turvataitokasvatuksen välisen yhteyden, sillä hän kuvailee turvataitokasvatuksen vaativan seksuaalikasvatuksen luomaa pohjaa. Opettaja 10 puolestaan kuvaa turvataitokasvatuksen sisältävän samaa kuin seksuaalikasvatus, mutta eroavan tietojen ja toimintaohjeiden opettamisella ja asioista puhumisen rohkaisulla. WHO:n ja BZgA:n (2010) pääteemoissa on myös näkyvillä turvataitokasvatuksen aiheet, vaikka sitä ei suoraan siinä tuodakaan esille. Seksuaalisuus-pääteemassa opetetaan lapselle omien rajojen tunnistamista ja seksuaali, terveys ja hyvinvointi -pääteemassa opetetaan luottamaan omiin vaistoihinsa ja tunteisiinsa sekä toimimaan kolmivaiheisen menetelmän mukaan.

### 5.3.1 Lapselle välitettävä tieto

Ensimmäinen ylätasoinen kategoria valmiudet suojella itseään kuvauskategoriassa on lapsille välitettävä tieto, joka jakautuu kehon osien nimeämiseen ja lapsen itsemääräämisoikeuteen. YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen (1989) 13. artiklan mukaan lapsella on oikeus vastaanottaa kaikenlaista tietoa eli myös turvallisuuteensa liittyvää tietoa. Myös McKee ja kumppanit (2010) nostivat avoimen kommunikaation terveen seksuaalikasvatuksen osa-alueeksi. Heidän mukaansa lapsen tulee saada ikätasoisia tietoja seksuaalisuudesta ja heidän kysymyksiinsä tulee vastata rehellisesti.

**Kehon osien nimeäminen.** Osa opettajista kertoi vastauksissaan, että työssään he nimeävät kaikki kehon osat niiden oikeilla nimillä ja puhuvat niistä avoimesti lasten kanssa. Opettaja 7 kertoo välittävänsä omalla esimerkillään sen, että lapsille ei syntyisi häpeää kehon osia kohtaan. Opettaja 12 kertoo myös keskustelevänsä lasten kanssa kehon osista yhtä luonnollisesti kuin muistakin asioista. Kehon osista ei saa hänen mukaansa syntyä tabua.

O7 ”Omassa työssäni pyrin siihen, että kaikista kehon osista puhutaan oikeilla nimillä ja toivon välittäväni lapsille omalla käytökselläni mallia, jossa esimerkiksi sukupuolielimiin ei liity häpeää niin, että pimppi, pippeli ja pylly olisivat vessasanoja.”

O12 ”Kun lapsia alkaa kiinnostaa sukupuolielimiin liittyvät asiat, niistä jutellaan yhtä arkisesti kuin muistakin asioista. On tärkeää, että niistä ei muodostu ryhmässä tabu.”

Kirmasen (2000) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja turvaa sanoittamaan vaikeita asioita, jos lapsella ei ole vielä kykyjä siihen. Myös LASEKE-tutkimukseen osallistuneiden ammattilaisten vastauksissa tuli ilmi oikeiden sanojen käyttämisen olevan yksi tärkeimmistä seksuaalikasvatukseen liittyvistä aiheista (Ingman-Friberg, 2016). Kehon osien nimeäminen on yhteydessä myös lapsen myönteiseen minäkuvaan (WHO & BZgA, 2010).

**Lapsen itsemääräämisoikeus.** Opettajien vastauksista melkein kaikissa oli näkyvillä lapsen koskemattomuus, omien rajojen asettaminen tai jollain muulla keinoin ilmaistu se, että lapsella on oikeus päättää kosketuksesta. Ilmaisut ilmenivät usein yhdessä, joten emme kokeneet mielekkääksi erotella niitä omiksi alatasonkategorioiksi. Loimme näiden ilmaisujen alatasokategorialle nimen: *Lapsen itsemääräämisoikeus*. Opettaja 5:n lainaus tiivistääkin lyhyesti tämän alatasonkategorian sisällön.

O5 ”Seksuaalikasvatus ja turvataidot liittyvät lapsen omaan itsemääräämisoikeuteen ja koskemattomuuteen”

Omien rajojen tunteminen sekä niiden puolustaminen ja kunnioitus nousivat useita kertoja esille opettajien vastauksissa. Myös kosketuksen säännön (Cacciatore et al., 2016) teemoja käsiteltiin vastauksissa, vaikka suoraan sitä ei mainitakaan. Opettaja 13 kuvaa, että omia rajoja voidaan harjoitella erilaisilla harjoituksilla. Voidaan myös pohtia yhdessä lasten kanssa, mikä on sopiva etäisyys toiseen nähden sekä mitkä ovat omat säännöt halaukselle. Opettaja 14 tähdentää vielä kysymystä kuka saa koskea ja mihin saa koskea sekä toteaa, ettei vaatteetkaan päällä toista saa koskea ilman lupaa.

O13 ”Lasten kanssa voi tehdä harjoituksia, esim. omien ’rajojen’ kartoittamiseksi. Mikä on sopiva etäisyys toisen tulla lähelle. Saako minua halata, jos saa, niin kuka saa.”

O14 *”On tunnettava ja tiedettävä omat rajat, kuka saa koskea sekä miten ja mihin saa koskea. -- Vaatteetkaan päällä toista lasta ei voi koskea ilman lupaa.”*

Myös tarkempia ohjeita koskettamiseen esiteltiin. Uimapukusääntö opettaa, että uimapuvun alle jäävät alueet ovat yksityisiä alueita, eikä niihin saa koskea ilman lupaa (Cacciatore et al., 2016). Opettaja 15 kertoo käyttäneensä uimapukusääntöä etenkin eskareiden kanssa ja opettaja 16 kuvaa uimapukusäännön sisältöä. Ne alueet, jotka jäävät uimapuvun alle ovat yksityisiä alueita, eikä niihin saa kukaan koskea ilman lupaa.

O15 *”Uimapukusääntöä on varsinkin eskareiden kanssa käytetty.”*

O16 *”Seksuaalikasvatus on opetusta lapsille mikä on omaa, mihin ei toinen saa koskea ilman lupaa. -- se mikä jää tytöllä uimapuvun alle ja pojalla uimahousujen alle on omaa, eikä niihin paikkoihin saa koskea ilman lupaa.”*

Huomion arvoista on, ettei yksikään edellä mainituista opettajista kertonut saaneensa lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Uimapukusääntö on lyhyt ja ytimekäs ilmaisu ja se lienee helppo muistaa ja liittää seksuaali- ja turvataitokasvatukseen ilman aiheeseen liittyvää koulutustakin.

Opettaja 12 tuo esille myös opettajan position suhteessa lapsen itsemääräämisoikeuteen. Hän kuvailee ryhmänsä toimintaa, jossa lapsia ei pakoteta ei-toivottuun kosketukseen, niin kauan kun se vain on turvallista. Opettaja 4 esittää puolestaan vastakkaisen huomion. Myös opettajalla on oikeus itsemääräämisoikeuteen.

O12 *”Ryhmässäni ei koskaan pakoteta lapsia sellaiseen kosketukseen, mitä lapsi ei halua. -- Haluamme, että lapsilla säilyy oikeus omaan kehoon ja koskemattomuuteen niin pitkälle, kun se vaan on mahdollista ja turvallista.”*

O4 *”...tai koskiessa toiseen luvatta (en tarkoita seksuaalisella tavalla koskemista vaan ylipäänsä). On myös tilanteita, jossa lapsi on ottanut esim. aikuisen tissistä kiinni tms., jolloin on lapsen kanssa käyty keskustelua aiheesta.”*

Daviesin ja kollegojen (2000) mukaan yritys koskea naisen rintaan on yksi yleisimmistä lasten seksuaalisesta toiminnasta. Lindblad ja kumppanit (1995) huomasivat myös eroja sukupuolten välillä, sillä heidän tutkimuksestaan tuli ilmi, että tytöt yrittävät koskea naisen rintaan useammin kuin pojat.

### 5.3.2 Lapselle välitettävät taidot

Toinen ylätasoinen kategoria on taidot, joka jakautuu kahteen alatasoinen kategoriaan: toimintaohjeet sekä luottamus aikuisen ja turvallisuuden tunteeseen.

**Toimintaohjeet.** Turvataitokasvatuksen yksi opetettava osa-alue on kolmen kohdan sääntöön liittyvät tieto, taito ja asenne (Cacciatore et al., 2016). Opettajat ovat käsitelleet sääntöä ja siihen liittyviä asioita vastauksissaan, vaikka sanallisesti kolmen kohdan sääntöä ei ole mainittu yhdessäkään.

Opettaja 1 käsittelee toimintaohjetta yleisemmällä tasolla. Opetetaan sanomaan *ei* ja *lopeta* ja kertomaan turvalliselle aikuiselle. Lisäksi tätä ohjeistusta harjoitellaan esimerkein. Opettaja 6 tuo toimintaohjeen osaksi lapsen tunnekokemusta liian lähelle tulemisesta. Lapsella on oikeus puolustaa itseään, jos hän kokee sen tarpeelliseksi.

O1 ”Miten sanotaan *EI* ja *LOPETA*. Turvalliselle aikuiselle kertominen. – Käydään läpi tilanteita esimerkein, miten tulisi toimia ym.”

O6 ”Opetetaan sanomaan *EI*, jos lapsi kokee toisen tulevan liian lähelle”

Opettajat kuvailivat myös tarkkoja esimerkkejä siitä, mihin tilanteisiin toimintaohjeet on suunnattu. Osassa vastauksissa näkyy vieraan, tuntemattoman aikuisen pelko. Opettajat 13 ja 14 kuvailevat tilanteita, joissa lapsille on opetettu, ettei vieraiden kyytiin saa mennä. Opettajat 13 ja 5 tuovat esille myös tarkemmin, ettei kaikkiiin aikuisiin tulisi luottaa ilman ennakkoluuloja.

O13 ”Jos on tiedossa, että esim. koulun alueella on liikkunut joku auto, josta pyydetään lapsia kyytiin, olen neuvonut, että koskaan ei saa mennä kenenkään vieraan aikuisen kyytiin, vaikka hän nappaisi sinun repun ja sillä houkuttelisi, niin jätä reppu ja pakene paikalta jonkun tutun aikuisen lähelle esim. koulun sisätiloihin.”

O14 ”Jutellaan siitä, että vieraiden kyytiin ei voi mennä tai kertoa omaa nimeään tai osoitetaan tuntemattomille.”

O13 ”...pitäisi pystyä välittämään esim. sekin asia, että kaikkiiin aikuisiin ei voi luottaa.”

O5 ”Joskus lapset ovat ”yliavoimia” suhtautumisessaan vieraisiin esimerkiksi liikuttaessa päiväkodin ulkopuolella.

Kauppinen (2016a) kertoo, että aikuisenkin tulisi harjoitella puhumaan vaarallisista aikuisista ilman, että siirtää omaa pelkoaan lapselle. Hän kuvaa, että varoittelu ja pelottelukin voi olla haitallista, jos lapselle ei opeteta kuinka tällaisissa tilanteissa tulisi toimia. Myös WHO:n ja BZgA:n (2010) pääteemoissa ilmaistaan se, että lapsi tulee opettaa luottamaan vaistoihinsa sekä kolmivaiheinen toimintaohje pelottaviin tilanteisiin.

**Luottamus aikuiseen ja turvallisuuden tunteeseen.** Turvalliselle aikuiselle kertominen on osa turvaohjeita pelottavaan tilanteeseen, johon liittyviä vastauksia käsiteltiin edellisen alakaategorian alla. Osa opettajista tuo vastauksissaan tarkemmin esille luotettavan ja turvallisen aikuisen merkityksen osana turvataitokasvatusta. Opettaja 2 kuvaa luotettavalle aikuiselle huolten kertomisen olevan keino parantaa omia valmiuksia suojella itseään. Opettaja 6 esittää lyhyen ja ytimekkään ilmaisun, joka tuo esille vastaajan käsityksen siitä, että luottamus aikuiseen on osa seksuaali- ja turvataitokasvatusta.

*O2 ”Turvataitokasvatuksen avulla pyritään – parantamaan lasten valmiuksia suojella itseään eri tilanteissa (kiusaamisessa, väkivallan, alistamisen tai ahdistelun tilanteissa) ohjaamalla lasta kertomaan huolistaan luotettavalle aikuiselle.”*

*O6 ”Luottamus aikuiseen!*

Lajusen ja kollegoiden (2019) mukaan turvallinen kiintymyssuhde lapsen ja aikuisen välillä ylläpitää ja luo turvallisuuden kokemusta. Kirmasen (2000) esittelemä Bowlbyn kiintymysteoria kuvaa lapsen ja aikuisen välisen kiintymyssuhteen tärkeyttä turvallisuuden ja turvattomuuden tunteiden tasapainon rakentumisessa. Hän esittää, että kun lapsi saa halutessaan turvaa ja läheisyyttä hän voi kokea turvattomuudessa turvallisuutta ja turvattomuutta turvallisuudessa.

Opettajat toivat esille myös käsityksiä aikuiselle kertomisen taustalla olevista tekijöistä. Opettaja 3 kertoo rohkaisseensa lapsia kertomaan pelottavista ja mietityttävistä asioista. Opettajat 7 ja 12 tuovat puolestaan esille opettajien pyrkimyksen ja ymmärryksen pohjatyöstä, joka mahdollistaa vaikeistakin asioista puhumista. Heidän mukaansa ilmapiirin luominen, lapsen itsetunto ja turvallinen olo ovat tekijöitä uskaltamisen taustalla.

*O3 ”Turvallisuustaidoissa olen rohkaissut lapsia kertomaan heitä pelottavista ja mietityttävistä asioista.”*

O7 ”Pyrimme myös luomaan ilmapiirin, jossa lapsi uskaltaa kertoa, jos kohtaa epäasiallista käytöstä”

O12 ”Kun lapsella on hyvä itsetunto ja turvallinen olo varhaiskasvatusryhmässä, hän myös uskaltaa puhua pelottavista asioista aikuiselle.”

Turvallisen olon tunnetta käsittelee myös opettaja 13:n lainaus. Hän kuvaa opettajan tavoitteeksi saada lapset huomaamaan huolen aiheita ja tunnistamaan turvallisuuden ja turvattomuuden tunteen.

O13 ”Tavoitteena on herättää lapset huomioimaan ympäristöä ja havainnoimaan jos jokin asia herättää huolta tai ei tunnu hyvältä/turvalliselta.”

Turvallisuuden ja turvattomuuden tunnistaminen ja erottaminen on lapsen kehityksen kannalta tärkeää. Vain tuntiessaan olonsa turvalliseksi, lapsi kykenee käsittelemään kokemuksiaan ja tunteitaan ja oppimaan uusia asioita (Lajunen et al., 2019).

Opettaja 13 tuo esille myös turvataitojen opettamisen laajemman ulottuvuuden. Vaikka tämä ei suoraan vastaakaan tutkimuskysymykseemme, koemme tämän silti merkittäväksi tulokseksi. Vastaajan käsitys turvataidoista on eri näkökulmasta kuin kysymyksen asettelua miettiessämme sen ajattelimme olevan.

O13 ”Turvataidoista tulee mieleen paljon muutakin, mitä tässä kyselyssä ei välttämättä tarkoiteta. Jos vaikka eksyn, mitä voin tehdä.”

Opettaja kuvaa oman nimen, vanhempien nimen, kotiosoitteen sekä hätänumeroon soittamisen hyödyllisiksi turvataidoiksi. Kennyn ja kollegoiden (2012) henkilökohtaista turvallisuutta edistävässä KLAS-ohjelmassa opetettiin Yhdysvalloissa myös auto-, liikenne-, tuli- ja aseturvallisuuteen liittyviä taitoja seksuaaliturvallisuuteen liittyvien taitojen ohella. Suomessa liikenne- ja aseturvallisuuteen panostetaan etenkin alaluokilla sekä kouluissa järjestetään säännöllisesti palo- ja turvallisuusharjoituksia, vaikka nämä taidot eivät kuulu esittelemämme turvataitokasvatukseen alle.

#### **5.4 Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät**

Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät ovat tutkimuksen neljäs kuvauskategoria, ja sen alla on kaksi ylätasoa kategoriaa. Ylätasoa kategoriaa ovat pedagogiset näkökulmat sekä paikka ja aika. Näiden ylätasoa kategorioiden alla on kuusi alatasoa kategoriaa (taulukko 8).

**Taulukko 8. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä toiminnasta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavista tekijöistä.**

Kuvauskategoria	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät	Pedagogiset näkökulmat	Ikätasoisuus
		Opettajuus
		Yhteistyö vanhempien kanssa
	Paikka ja aika	Ympäristö
		Tilannesidonnaisuus
		Toistuvuus

Useat opettajat kirjoittivat seksuaali- ja turvataitokasvatuksen sisällöistä, mutta toinen mielenkiintoinen kirjoituksista esiin nouseva näkökulma oli se, miten seksuaali- ja turvataitokasvatusta pitäisi opettaa. Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät sisältää kategoriana ne opettajien ilmaukset, jotka vastaavat siis kysymykseen miten. Opettajat 10 ja 13 ovat vastauksissaan ilmentäneet juuri tätä näkökulmaa.

O10 ”*Aikuisen vastuulla on suodattaa tieto lapsen ikätasolle.*”

O13 ”*...on ammattitaitoa osata napata kiinni spontaanisti syntyvistä tilanteista ja käyttää ne hyväksi lasten ohjauksessa.*”

Daviesin ja Robinsonin (2010) mukaan aikuinen määrittää lapsen viattomuutta ja päättää, mikälaista tietoa lapselle jaetaan ja milloin.

#### 5.4.1 Pedagogiset näkökulmat

Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavien tekijöiden ensimmäisenä ylätason kategoriana on pedagogiset näkökulmat. Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä tämä tarkoittaa ikätasoisuutta, opettajuutta ja yhteistyötä vanhempien kanssa.

**Ikätasoisuus.** Useampi opettaja nosti esiin ikätasoisesti etenemisen seksuaali- ja turvataitokasvatuksessa. Ikätasoisuudella he tarkoittavat, että asiat on kerrottava lapselle tavalla, joka mahdollistaa asian ymmärtämisen. Opettaja 2 kuvaa ikätasoisuutta puhumalla lapsen tasoisesta tiedosta. Opettaja 3 puolestaan puhuu vastaamisesta lapsen iälle sopivalla tavalla.

O2 *”Kehotunnekasvatus sisältää lapsen tasoista tietoa kehosta, tunteista, turvataidoista ja oikeuksista.”*

O3 *”Tällöin oikeat vastaukset eivät ole tärkeitä vaan se, että vastataan lapsen iälle sopivalla tavalla.”*

Ikätason mukaan eteneminen nousi esille myös tutkimuskirjallisuudessa useasti. McKeen ja kollegojen (2010) laatima monitieteellinen runko seksuaalikasvatukselle nostaa ikätasoisuuden esille avoimen kommunikaation yhteydessä. Heidän mukaansa terveessä seksuaalikasvatuksessa lapsi saa ikätasonsa mukaista tietoa seksistä ja seksuaalisuudesta. Balterin ja kollegojen (2016) tekemän tutkimuksen mukaan yksi varhaiskasvatuksen ammattilaisia huolestuttava asia seksuaalikasvatuksessa on ikätasoisuus. Heidän tutkimuksessaan vanhemmat kokivat haastavaksi tasapainotella vanhempien toiveiden ja lasten tiedonjonon välillä.

WHO ja BZgA (2010) nostavat ikätasoisuuden myös esiin, mutta hieman erilaisesta näkökulmasta. He kiinnittävät huomionsa erityisesti kasvattajien saamaan koulutukseen ja sen sisältöihin. Heidän mukaansa on hyvin tärkeää, että kasvattajia koulutetaan seksuaalikasvatuksesta sen mukaan, minkä ikäisten lasten kanssa kasvattaja tulee toimimaan.

Ingman-Friberg (2016) kertoo LASEKE-tutkimuksen päätuloksista ammattilaisten osalta seuraavaa: ammattilaisilla oli paljon tietoa ja kokemusta seksuaalikasvatuksesta varhaiskasvatuksen ympäristöstä, mutta toisaalta puuttuva ohjeistus ja koulutus sekä tukimateriaali loivat epävarmuutta ja työhyvinvoinnin laskua. Suurin osa vastaajista koki seksuaalikasvatuksen luonnolliseksi osaksi kasvatusta, jossa täytyy huomioida lapsen ikä ja kehitystaso sekä perheiden toiveet. Pieni osa vastaajista koki aiheen ahdistavaksi ja kielteiseksi ja osan mielestä seksuaalikasvatuksen paikka ei ole varhaiskasvatuksessa (Ingman-Friberg, 2016).

Suomalaisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) seksuaalikasvatusta ei vielä ole mainittuna. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (2019) julkaisemassa Väkipollaton lapsuus -asiakirjassa yksi toimenpiteistä on saada velvoittava, lapsen ikätasoinen ja kehityksen mukainen seksuaalikasvatus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Kahdella opettajalla oli myös toisenlainen näkökulma lapsen ikään seksuaali- ja turvataitokasvatuksessa. Opettajat 2 ja 7 ovat sitä mieltä, että seksuaali- ja turvataitokasvatusta tulisi antaa jo ihan pienelle lapselle.

O2 *”Turvataitokasvatusta toteutetaan opettamalla lapsia pienestä asti...”*



*O7 "Mielestäni seksuaalikasvatus alkaa jo vauvasta..."*

WHO:n ja BZgA:n (2010) psykoseksuaalisen kehityksen vaiheiden mukaan lapsen seksuaalisuus alkaa kehittymään jo vauvasta lähtien ja siten myös seksuaalikasvatuksen tulisi alkaa jo silloin. Suomessa lapsen voi laittaa varhaiskasvatukseen, kun vanhempainrahakausi päättyy eli noin 9 kuukauden iässä. Moni opettaja oli keskittynyt vastauksissaan sen ikäisiin lapsiin, joita on opettanut. Voi olla, että opettajat eivät edes vastauksessaan miettineet pieniä vauvoja, koska he eivät ole varhaiskasvatuksessa.

**Opettajuus.** Opettajat kuvasivat vastauksissaan omaa opettajuuttansa ja tapaansa opettaa. Opettajien vastauksista heijastuu hyvin erilaisia näkökulmia seksuaali- ja turvataitokasvatukseen. Opettaja numero 7 luottaa oman esimerkkinsä voimaan ja pitää tärkeänä, että lapsille ei välittyisi häpeän tunne.

*O7 "...toivon välittäväni lapsille omalla käytökselläni mallia, jossa esimerkiksi sukupuolielimiin ei liity häpeää"*

Ingman-Fribergin ja Cacciatoren (2016a) mukaan yksi vanhempia huolestuttava tekijä varhaiskasvatuksessa saadusta seksuaalikasvatuksesta on peritty häpeä. Larssonin ja Svedinin (2001) mukaan useat opettajat kokevat häpeää puhuessaan vanhemmille lasten seksuaalisesta toiminnasta.

Opettaja 13 mainitsee taidon, jota hänen mukaansa opettajalla on oltava, jotta voi opettaa seksuaali- ja turvataitokasvatusta. Larsson ja Svedin (2001) huomauttavat, että lapset viettävät paljon aikaa varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset ovat lapselle tärkeitä.

*O13 "Aiheen käsittely vaatii taitoa, ettei herätä ahdistusta tai pelkoa."*

Opettaja 13 mainitsee myös ahdistuksen ja pelon välttämisen. Vaikka pelko on tärkeä motivaattori selviytymisstrategioiden luomiselle, pelko voi estää ja häiritä kasvua, vaikeuttaa ihmisiin luottamista, vääristää oppimista, heikentää keskittymistä sekä estää luovuuden ja leikin (Taimalu, Lahikainen, Korhonen & Kraav, 2006).

Ainoastaan opettaja 16 kertoi suoraan tekstissä, että ei ole saanut koulutusta aiheesta eikä auttavia materiaaleja ole ja siten myös hänen osaamisensa on heikkoa.

O16 ”...materiaaleja eikä koulutusta ole, enkä koe että hirveästi sitten osaamista ja taitojakaan tämän asian käsittelyyn pienten kanssa.”

WHO ja BZgA (2010) pitävät kasvattajien osaamista tärkeänä seksuaalikasvatuksen antamisessa. Olennainen osa osaamista on kouluttautuminen aiheesta. Cacciatore ja Ingman-Friberg (2016) kertovat LASEKE-tutkimuksissa tulleen ilmi, että kasvattajat kokivat koulutusta aiheeseen olevan liian vähän ja tiedon hankkiminen oli täysin oman mielenkiinnon varassa.

**Yhteistyö vanhempien kanssa.** Vain kaksi opettajaa kuudestatoista nostaa esiin yhteistyön vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ei siis ole moni opettaja miettinyt kirjoittaessaan vastausta. Myös kaksi aiheesta poimittua vastausta eroavat toisistaan.

WHO ja BZgA (2010) jakavat seksuaalikasvatuksen viralliseen ja epäviralliseen, joista opettajat antavat virallista ja vanhemmat epävirallista kasvatusta. WHO ja BZgA (2010) korostavat kuitenkin, että näiden erilaisten osien on tarkoitus tukea ja täydentää toisiaan ja toimia yhteistyössä.

O2 ”...päävastuu tästä kasvatuksesta ON vanhemmilla. Meidän osuus on tukea vanhempia.”

Opettaja kaksi korostaa vastauksessaan selkeästi vanhempien päävastuuta kasvatuksesta. Larson ja Svedin (2002) ovat samaa mieltä siitä, että vanhemmat ovat lapsen pääasialliset kasvattajat, mutta on huomattava, että lapset viettävät suuren osan arjestaan varhaiskasvatuksessa.

O10 ”Seksuaalikasvatukseen liittyy myös se miten vanhempien kanssa puhutaan asioista ja autetaan tiedostamaan lapsen kasvuun liittyviä asioita.”

Opettaja kaksi puhuu vanhempien tukemisesta kasvatuksessa ja opettaja 10 puolestaan muotoilee asian vanhempien kanssa puhumiseksi ja auttamiseksi. Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016a) pitävät varhaiskasvatuksen ja neuvolan työntekijöitä tärkeänä linkkinä vanhempiin. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen ja neuvolan työntekijöiltä löytyy tietoa lasten kasvuun ja kehitykseen, jonka avulla voi tukea vanhempia kasvatustehtävässä. Ingman-Friberg ja Cacciatore (2016a) näkevät kuitenkin, että työntekijät eivät ole välttämättä kouluttautuneet tarpeeksi seksuaalikasvatuksesta.

#### 5.4.2 Paikka ja aika

Toiminta varhaiskasvatuksessa ja toimintaa ohjaavien tekijöiden toisena ylätasoa kategoriana on paikka ja aika. Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä tämä tarkoittaa ympäristöä, tilannesidonnaisuutta ja toistuvuutta.

**Ympäristö.** Kaksi opettajaa nosti esille vastauksissaan ympäristön, joka vaikuttaa oleellisesti lapseen. Opettajat 2 ja 13 yhdistävät ympäristöön turvallisuuden tai turvattomuuden.

O2 *”Turvataitokasvatus on ajankohtainen nykyään, erityisesti siksi, että maailmasta on tullut turvattomaksi ja pelottavammaksi kuin 38 vuotta sitten. Siksi nyt on pohdittava uusia tapoja turvata lapsille rauhallinen, vapaa ja iloinen lapsuus.”*

O13 *”Tavoitteena on herättää lapset huomioimaan ympäristöä...”*

Niemelän (2000) mukaan ihmissuhteisiin kuuluva turvallisuuskäsitys koskee lähipiiriä ja yhteisöjä, kuten perhettä, päiväkotia, harrastuksia ja asuinalueita. Turvattomuuden tunnetta tulee, jos kokee kiusaamista, ilkivaltaa, henkistä ja fyysistä väkivaltaa tai seksuaalista hyväksikäyttöä. Lajunen ja kollegat (2019) nimeävät yhteisöissä toimimisen yhdeksi turvataitokasvatuksen osaksi.

**Tilannesidonnaisuus.** Useat opettajat liittivät seksuaali- ja turvataitokasvatuksen tiettyihin tilanteisiin. Arjen tilanteet nousivat esiin useissa vastauksissa. Esimerkiksi opettajat 5, 6 ja 7 kuvaavat erilaisia tilanteita, joissa he ovat toteuttaneet seksuaali- ja turvataitokasvatusta.

O5 *”Tilanteita tulee eteen vessakäynneillä, lasten leikeissä (esim. lääkarileikit), lasten keskusteluissa, kirjoja luettaessa ja niihin liittyvissä keskusteluissa.”*

O6 *”WC:ssä annetaan rauha toisella, annetaan aralle lapselle tilaisuus vaihtaa vaatteita rauhassa ilman uteliaita silmiä, jos lapsi itse haluaa.”*

O7 *”Seksuaali- ja turvataitokasvatus on osa jokapäiväistä toimintaamme -- konkreettisesti esimerkiksi vessahetkillä, mutta myös ehdottomasti päivälevolle mennessä...”*

Balter ja kollegat (2016) ovat omassa tutkimuksessaan jakaneet neljään teemaan sellaiset arkipäivän tilanteet, joissa he havaitsivat lapsilla seksuaalisuuteen liittyvää käytöstä. Nämä neljä

teemaa ovat vessatoiminta, itsensä koskettelu, leikki ja perhe-elämän vaikutus. Meidän tutkimuksemme opettajien vastauksissa korostui erityisesti vessatoiminta ja leikki. Useat opettajat ovat maininneet vain yleisesti arjen tilanteet, mutta emme voi tarkemmin tietää, mitä kaikkea he ajattelevat arjen tilanteiden sisältävän.

Vain opettajat 1 ja 12 kertovat, että heillä on tuokioita, joilla he käsittelevät turvataitoja. Molempien vastauksissa ilmenee, että mainitut tuokiot ovat viikoittaisia ja toistuvia.

O1 *"Meillä on viikoittain turva- ja tunnetaito-tuokio."*

O12 *"Turvataitokasvatustuokioita kaksi kertaa viikossa ja joka päivä arjen tilanteissa."*

Opettaja 6 kertoo myös, että heillä käsitellään turvataitoja ryhmässä. Hän ei kuitenkaan mainitse käsittelyn olevan osa tuokiota.

O6 *"Turvataitoja käydään ryhmässä läpi lasten kanssa..."*

Muutama opettaja on ottanut käyttöön seksuaali- ja turvataitokasvatukseen liittyvää materiaalia. Opettajat mainitsevat muun muassa Pikku Kakkosen ohjelmat sekä kehotunne- ja turvataitokirjat.

O7 *"Isompien lasten kanssa olemme myös tutustuneet Pikku Kakkosen ohjelmiin (Kehon osat, uimapukusääntö ym.)"*

O10 *"Toki lasten kanssa on mm. luettu kehotunnekirjoja ja keskusteltu turvataidoista ihan omina aihekokonaisuuksinaan."*

**Toistuvuus.** Joistain vastauksista käy myös ilmi seksuaali- ja turvataitokasvatuksen toistuvuus. Osa opettajista kokee, että seksuaalikasvatus on läsnä arjessa ja tavallisissa tilanteissa. Opettaja 7 kertoo seksuaalikasvatuksen jo olevan päivittäistä ja opettaja 12 sen sijaan pitäisi sitä toivotavana tilana.

O7 *"Seksuaali- ja turvataitokasvatus on osa jokapäiväistä toimintaamme..."*

O12 *"Mielestäni seksuaali- ja turvataitokasvatuksen tulisi olla osa jokapäiväistä arkea."*

Toisenlaisesta tilanteesta kertoo opettaja 16. Hänen mukaansa seksuaali- ja turvataitokasvatusta toteutetaan aika vähän arjessa.

O16 *"Aika vähän toteutetaan arjessa..."*

Tällaiseen kokemukseen vaikuttaa oleellisesti opettajan kokonaiskäsitelmä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Osa näkee seksuaali- ja turvataitokasvatuksen rakentuvan pienistä osista, jotka tulevat arjessa ilmi ja osalle se on jotain tiettyä kasvatusta ja opetusta. Molemmista näkökulmista ajattelevat opettajat voivat toteuttaakin todellisuudessa samanlaista kasvatusta omalle ryhmälleen, mutta vain toinen näkee sen osana seksuaali- ja turvataitokasvatusta.

## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä kappaleessa koostamme edeltävästä Tulokset-luvusta johtopäätöksiä peilaten esiteltyyn teoriaan. Tarkastelemme omaa tutkijuuttamme kriittisesti ja pohdimme tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden eri osa-alueita. Pohdimme lopuksi myös muita tutkimusmahdollisuuksia seksuaali-, turvataito- ja kehotunnekasvatuksen ympärillä.

Tutkimuksen tuloksissa tuli esille laaja kattaus varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. *Mitä* ja *miten* kysymykset, joiden kautta lähestyimme aineistomme, loivat selkeät kuvauskategoriat, jotka esittelivät kattavasti opettajien käsityksiä. Käsitykset siitä, mitä seksuaali- ja turvataitokasvatus ovat, pitivät sisällään lapsen kehoon, itsetunnon tukemiseen ja tunteiden säätelyyn liittyviä asioita, erilaisia kommunikaation keinoja aikuisen ja lapsen välillä sekä lapsien välisten suhteiden ohjaamista. Lisäksi opettajat toivat esille laajasti toimintaohjeita ja sääntöjä, joiden tarkoituksena on antaa lapsille valmiuksia suojella itseään.

Lapsen kehoon liittyviä käsityksiä oli verrattain paljon varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Opettajat kuvasivat lapsen oman kehon tutkimuksia, kehon osien nimeämistä, oman ja toisen arvostamista, kehoon liittyvää itsemääräämisoikeutta sekä koskettamisen erilaisia muotoja. Tämä tulos on linjassa LASEKE-tutkimuksen tulokseen, jonka mukaan ammattilaisten mielestä omaan kehoon liittyvien asioiden opettaminen on yksi tärkeimmistä aiheista (Ingman-Friberg, 2016).

Laru ja kollegat (2016) kuvaavat lapsen seksuaalisuuden koostuvan etenkin oman kehonkuvan ja kehoitsetunnon haltuunotosta, rakkauden vastaanottamista ja osoittamista sekä ymmärryksestä rajoista ja oikeuksista suhteessa omaan kehoon. Tuloksistamme nousi myös vastaavanlaisia käsityksiä. Opettajien vastaukset sisälsivät käsityksiä lapsen myönteisen kehonkuvan tukemisesta, rakkaudesta sekä omien rajojen asettamisesta.

Koska kysymyksen asettelumme oli avoin, ei syntynyt selkeää erottelua seksuaali- ja turvataitokasvatuksen välille. Emme myöskään pyrkineet siihen, ettemme asettaisi liian tiukkoja raameja vastaajille. Kuitenkin selkeästi turvataitokasvatukseen viitattuja ilmaisuja päätyi valmiudet suojella itseään -kuvauskategorian alle. Kehon osien nimeäminen, lapsen itsemääräämisoikeus, toimintaohjeet ja luottamus aikuiseseen ja turvallisuuteen pitivät sisällään kattavasti turvataitokasvatukseen liitettäviä käsityksiä. Luvussa 3.4 *Turvataitokasvatus* esitellystä teoriasta ainoastaan digiturvataidot eivät tulleet esille opettajien käsityksissä.

Kysymykseen, miten seksuaali- ja turvataitokasvatusta toteutetaan, vastaavat käsitykset liittyvät opettajien pohdintoihin kasvatuksen ikätasoisuudesta, oman opettajuuden vaikutuksesta sekä myös yhteistyöstä vanhempien kanssa. Opettajat kertoivat myös, kuinka he toteuttavat seksuaali- ja turvataitokasvatusta varhaiskasvatuksen arjessa. Useat opettajat olivat ottaneet seksuaali- ja turvataitokasvatuksen osaksi päiväkodin arkea.

Yleinen suhtautuminen opettajien vastauksissa seksuaali- ja turvataitokasvatusta kohtaan oli myönteinen. On mahdollista, että kyselyymme on vastannut sellaisia ihmisiä, jotka ovat olleet valveutuneita seksuaali- ja turvataitokasvatukseen. Tästä johtuen seksuaali- ja turvataitokasvatukseen vahvasti negatiivisesti suhtautuvien käsitykset eivät ole vahvasti näkyvissä. Häkkisen (1996, s. 28) mukaan kielellisesti ilmaistu ajatus on aina subjektiivinen eikä se aina vastaa kielellisen muodon merkitystä. Tämä johtaa siihen, että ilmausten merkitys kertoo yksilön ajattelusta vain rajoitetusti. (Häkkinen, 1996, s. 28.) Emme voi siis täysin tietää opettajien käsitystä suhteessa tutkimuskysymykseemme ja johtaa niistä lopullisia, totena pidettäviä, johtopäätöksiä.

WHO:n ja BZgA:n (2010) kahdeksasta pääteemasta ihmiskeho ja ihmisen kehitys; seksuaalisuus; tunteet; ihmissuhteet ja elämäntyyli; seksuaalisuus, terveys ja hyvinvointi; seksuaalisuus ja oikeudet sekä seksuaalisuutta määrittävät sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät nousivat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Hedelmällisyyteen ja lisääntymiseen liittyen emme yllättäen löytäneet yhtään käsitystä. Tämä oli yllättävää, sillä teoreettisessa viitekehyksessä tuomme esille Güderin ja Alabayn (2018) tutkimuksen tuloksen, jonka mukaan lasten yleisimmät kysymykset seksuaalisuudesta ovat fyysisten ominaisuuksien rinnalla nimenomaan raskauteen liittyvät asiat.

Opettajista neljäsosa oli saanut lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta tai vain toisesta niistä. Loput eivät olleet saaneet koulutusta aiheeseen liittyen uransa aikana. Näistä opettajista yksi kertoi suoraan kokevansa osaamattomuutta, koska ei ollut saanut koulutusta eikä materiaaleja työnsä tueksi toteuttaakseen seksuaali- ja turvataitokasvatusta. Esiin nousi myös käsitys siitä, että seksuaali- ja turvataitokasvatuskoulutukselle olisi todellakin tarvetta. Eräs opettaja kuvaa välittäneensä seksuaali- ja turvataitokasvatuksen oppeja ilman koulutustakin, mutta tunnistaa silti lisäopin tarpeen. Hänen mukaansa tässä ammatissa ei voi jäädä paikoilleen, vaan täytyy tehdä jatkuvaa lisäarviointia ja oppia kaikkea uutta. Näiden opettajien vastauksissa on näkyvillä käsitys lisäkoulutuksen toiveesta ja tarpeellisuudesta. Myös Mäenpää (2016) kuvaa tuloksissaan opettajien vaihtelevaa tietoa ja tarvetta lisäkoulutukselle.

Mäenpään (2016) tutkimuksessa yhtenä tuloksena oli 1.–2.- luokkien opettajien huoli lapsen liiallisesta seksuaalikasvatuksesta. Liian tiedon pelättiin luovan likaisen ja ällöttävän kuvan seksuaalisuudesta. Tutkimuksemme ei tuottanut vastaavaa tulosta. Opettajien vastauksissa oli näkyvillä ymmärrys lapsen ikätasoisesta opettamisesta ja tiedon suodattamisesta lapsen tasolle. Eräs opettaja mainitsi, että vaati opettajalta taitoa opettaa asiat ilman pelkoa ja ahdistusta.

Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) seksuaalikasvatusta ei mainitakaan suoraan, osassa kunnissa se on kirjattuna paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Muun muassa Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (Oulun kulttuuri- ja sivistyspalvelut, 2018) mainitsee kehotunnekasvatuksen ja turvataitokasvatuksen osana kiusaamiselta ja häirinnältä suojaamisen kappaletta. Voidaankin pohtia, asettaako tämä Suomen kunnat ja lapset eriarvoiseen asemaan. Varhaiskasvatusta ohjaavien opetussuunnitelmien on havaittu ohjaavan varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä seksuaalikasvatuksen tavoitteista (Menmuir & Kakavoulis, 1998).

Vastauksien mitta vaihteli hyvin paljon kahdesta sivusta tyhjästä vastauslaatikkoon ja vastauksissa oli laajasti sisällöllistä vaihtelevuutta. Emme voi tietää ovatko vastaajat tuoneet esille koko käsityksensä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Tyhjäksi jätetty vastauslaatikko voi kieliä myös aiheen vaikeudesta tai henkilökohtaisuudesta. Päiväkodeissa arki voi olla myös hektistä, eikä tutkimuspyyntöön vastaamiseen välttämättä löydä aikaa. Tutkimustamme voisi työstää järjestämällä teemahaastatteluja saman aiheen ympärillä, jolloin haastattelija pystyisi ohjaamaan keskustelua syvemmälle ja haastaisi haastateltavaa tuomaan esille omaa käsitystään. Avoin haastattelu mahdollistaa dialogisuuden ja tutkijan herkkyuden ohjata haastateltavaa reflektoimaan tutkittavan ilmiön ulottuvuuksia (Niikko, 2003, s. 23).

Aineistomme oli haasteista huolimatta kattava ja tutkittavat olivat vastanneet monipuolisesti seksuaali- ja turvataitokasvatukseen liittyen. Ahosen (1994) mukaan laadullinen aineisto ja siitä löydetyt merkitykset ovat luotettavia, jos aineisto on aitoa, eli tutkittavat ilmaisevat itseään samasta aiheesta kuin tutkija olettikin. Aineiston tulee olla myös relevanttia suhteessa teoreettisiin käsitteisiin. Toinen tutkimuksen luotettavuuden tae on Ahosen mukaan se, että johtopäätökset vastaavat siihen, mitä tutkittava on todellisuudessa tarkoittanut. Aineistoa ei siis ole ylitylittu (Ahonen, 1994). Aineiston analyysiä tehdessämme luimme huolella opettajien vastauksia ja pyrimme löytämään punaisen langan siitä, mitä opettajat todella tarkoittivat. Merkitykset,



joiden tarkoitusta emme kyenneet päättelemään vastauksista, on jätetty pois tai olemme sanoittaneet sen tuloksissa. Esimerkiksi opettajan käsitys sukupuoli-identiteetistä luvussa *5.1.2 Sukupuolen moninaisuus* on vajaa, koska emme voineet vetää johtopäätöksiä hänen vastauksestaan.

Vastaanottamamme ja analysoimamme vastaukset kattavat hyvin pienen tutkimusjoukon, joten ne eivät ole yleistettävissä. Häkkinen (1996, s. 25–26) tuo esille Uljensin esittämän kritiikin, joka kohdistuu käsitysten yleistettävyyteen. Tämän kritiikin mukaan käsitykset tulee rajoittaa juuri tutkittavaan ihmisjoukkoon, eivätkä tulokset ole valideja muilla kuin tällä ihmisryhmällä. Emme pyrkineetkään tutkimuksen aikana luomaan yleistyksiä ilmi tulleista opettajien käsityksistä.

Ahosen (1994) mukaan tutkijan oma subjektiivisuus eli omat aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimukseen tiedostamattakin. Nämä odotukset tulisi tiedostaa ja ottaa huomioon jo tutkimusta tehdessä, sillä ne vaikuttavat aineiston hankintaan sekä johtopäätösten tekoon. Ahonen (1994) kutsuu tätä hallitukseksi subjektiivisuudeksi ja se on yksi luotettavuuden takeista. (Ahonen, 1994) Tiedostimme aikaisemmin koulutuksesta saadun tiedon ja olemme pohtineet sen vaikutusta tutkimuksemme sisältöön ja johtopäätöksiin joka vaiheessa. Emme myöskään pyrkineet Ahosen (1994) huomion mukaisesti tulosluvussa testaamaan aikaisempaa teoriaa tai ennalta johdettua hypoteesia.

Vaikka Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten erojen syyt eivät ole tutkimuksen kohteena, ovat käsitysten ilmenemisyhteydet tärkeitä ymmärtää. Raportoinnin luotettavuutta lisää, kun tiedostetaan käsitysten erilaisuus eri asiayhteyksissä (Huusko & Paloniemi, 2006). Häkkisen mukaan Haastattelun aikana ihminen voi muuttaa tai strukturoida käsityksiään uudelleen riippuen kysymysten asettelusta tai tilanteen kontekstista. Tästä johtuen käsityksiä ei tule pyrkiä liittämään tutkittaviin henkilöihin, vaan tavoitteena on pyrkiä luomaan kuvauksia erilaisista tavoista hahmottaa maailmaa. (Häkkinen, 1996, s. 25.) Koska keräsimme vastaukset Webropol-lomakkeella, joka ei tallenna vastaajista mitään henkilötietoja, pystyimme pitämään vastaajien henkilöllisyyden piilossa itseltämme, joten automaattisesti käsitysten liittäminen henkilöihin oli mahdotonta. Anonyymius voi myös helpottaa vastaamista. Webropol-palvelu on yliopiston tutkijayhteisössä yleisesti hyväksytty tapa kerätä tietoa, joten koimme sen olevan tietoturvallinen. Emme ole jakaneet opettajien vastauksia ulkopuolisille ja tiedämme kaikkien tiedostojen sijainnin verkossa ja paperisena. Kun saamme tutkimuksen päätökseen voimme tuhota vastaukset asianmukaisesti.

Myös lukijan tulee pystyä arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta lukuprosessin aikana. Ahosen (1994) mukaan tämän takia kuvaus tutkimusprosessista tulee olla mahdollisimman seikkaperäisesti esiteltyä. Näkyvillä tulisi olla teoreettiset lähtökohdat sekä niiden linkittyminen tutkimustuloksiin, tutkimukseen osallistuneet henkilöt sekä tutkimustilanne ja aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet sekä kulku. Teoreettiset lähtökohdat esittelemme luvussa 2. *Pienen lapsen seksuaalisuus* ja luvussa 3. *Seksuaali- ja turvataitokasvatus*. Näihin lukuihin olemme koonneet kattavasti kansainvälisiä ja kotimaisia lähteitä. Luvussa 5. *Tulokset* olemme pyrkineet liittämään jo esiteltyä teoriaa tutkimustuloksiin. Aineistosta nousi kuitenkin myös aiheita, joita teoreettinen viitekehys ei kattanut, joten olemme myös tuoneet lisää aikaisemmin mainitsema- tonta teoriaa näkyviin tuloksissa. Luvussa 4. *Tutkimuksen toteutus* on näkyvillä aineiston, hen- kilöiden ja tutkimuksen asetelman esittely sekä aineiston keräämisen ja tulkintaprosessin peri- aatteet ja kulku. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, s. 26) esittävät menetelmien huolellisen selostamisen olevan osa eettisiä lähtökohtia tutkimukselle. Toinen lähtökohta eettisesti toteute- tulle tutkimukselle heidän mukaansa on, ettei toisten tutkijoiden tekstejä saa plagioida. Olemme käyttäneet tässä pro gradu -tutkielmassa läpi tekstin johdonmukaisesti APA6-viitteidenhallin- tatyylä, joten kaikki lähteet ja viittaukset ovat selkeästi näkyvillä ja uudelleen löydettävissä.

Olemme toteuttaneet tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota, eli olemme molemmat osallis- tuneet aineiston keruuseen, sekä erityisesti tulosten analysointiin ja tulkitsemiseen (Hirsjärvi et al., 2010, s. 233). Olemme työstäneet tutkimustamme yhdessä ja keskustelleet ja pohtineet jo- kaista vaihetta ja osiota useasta eri näkökulmasta. Hirsjärven ja kollegoiden (2010, s. 27) eet- tisten periaatteiden mukaisesti molempien nimet ovat näkyvillä tutkimuksessa, emmekä ole vä- hätelleet toisen työpanosta suullisesti tai kirjallisesti.

Mainitsimme jo aiemmin, että mahdollinen jatkotutkimus voisi kohdistua myös varhaiskasva- tuksen opettajien käsityksiin seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta, mutta toteutustapana olisi sähköisen kyselylomakkeen sijaan teemahaastattelu. Tällöin voisimme syventyä enemmän haastateltavien käsityksiin ja ohjata keskustelua kysymyksen asettelun mukaisesti.

Toinen mahdollinen jatkotutkimus voisi olla suunnattu turvataitokasvatukseen. Turvataitokas- vatuksen syvemmälle tutkimiselle on selkeästi tarvetta, koska se on vasta viime vuosina noussut laajempaan tietoisuuteen ja opettajien kouluttaminen siihen on koko Suomen mittakaavassa vasta aluillaan. Mahdollinen jatkotutkimus voisi olla myös kohdistunut varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin nimenomaan kehotunnekasvatuksesta. Kehotunnekasvatus on pienten

lasten seksuaalikasvatusta ja käsitteenä vasta muutamia vuosia vanha. Kehotunnekasvatuksen koulutuksen vaikutus käsityksiin olisi myös mielenkiintoinen lähestymistapa.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114–158). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Apter, D. (2011). Recent development and consequences of sexuality education in Finland. BZgA. *Sexuality Education Forum. Sexuality education and Family Planning*, 2, 3–8.
- Balter, A., van Rhijn, T. & Davies, A. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30–40.
- Brilleslijper-Kater, S. N. & Baartman, H. E. M. (2000). What do Young Children Know About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 Years. *Child Abuse Review*, 9, 166–182.
- Cacciatore, R. & Ingman-Friberg, S. (2016). Väestöliitossa tehty Laseke-tutkimus. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 32–40). Helsinki: Duodecim.
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Apter, D., Sajaniemi, N. & Kaltiala, R. (2020a). An alternative term to make comprehensive sexuality education more acceptable in childhood. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1).
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Lainiala, L. & Apter, D. (2020b). Verbal and Behavioral Expressions of Child Sexuality Among 1–6-Year-Olds as Observed by Daycare Professionals in Finland. *Archives of Sexual Behaviour*, 49, 2725–2734.
- Cacciatore, R., Kauppinen, P. & Ingman-Friberg, S. (2016). Turvataidot ovat lapsen oikeus. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 95–109). Helsinki: Duodecim.
- Davies, C. & Robinson, K. (2010). “Hatching babies and stork deliveries: risk and regulation in the construction of children’s sexual knowledge.” *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 249–262.
- Davies, S. L., Glacier & Kossof, R. (2000). Children’s sexual play and Behavior in Pre-school Settings: Staff’s Perceptions, Reports, and Responses. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1329–1343.
- Gordon, B. N., Schroeder, C. S. & Abrams J. M. (1990). Age and Social-Class Differences in Children’s Knowledge of Sexuality. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(1), 33–43.

- Güder, S. & Alabay, E. (2018). Children's Questions and Answers of Parents: Sexual Education Dilemma. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 138–151.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huuki, T. & Cacciatore, R. (4.2.2021). Seksuaalikasvatusta pitää antaa tarpeeksi ajoissa. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007780777.html>
- Huusko, M & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Ingman-Friberg, S. (2016). Ammattilaisten ajatuksia lasten seksuaalikasvatuksesta. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 41–58). Helsinki: Duodecim.
- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (2016a). Mitä on lapsen seksuaalisuus. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 25–31.) Helsinki: Duodecim.
- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (2016b). Seksuaalikasvatus on hankala sana. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 82–86). Helsinki: Duodecim.
- Kakavoulis, A. (1998). Early Childhood Sexual Development and Sex Education: A Survey of Attitudes of Nursery School Teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55–70.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O. & Värri, V. (toim.), *Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (s. 367–401). Tampere: Tampere University Press.
- Kauppinen, P. (2016a). Miten kertoa hyväksikäytön riskistä. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 243–250). Helsinki: Duodecim.
- Kauppinen, P. (2016b). Monenlaiset perheet. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 167–173). Helsinki: Duodecim.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kenny, M. C. (2009). Child Sexual Abuse Prevention: Psychoeducational Groups for Pre-schoolers and Their Parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 24–42.

- Kenny, M. C. (2009/2010). Childhood Sexual Abuse Prevention Education with Latino Families. *Social Work Forum: Social Work Practice with Latino Children and Families*, 42/43, 26–40.
- Kenny, M. C., Wurtele, S. K. & Alonso, L. (2012). Evaluation of a Personal Safety Program with Latino Preschoolers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 368–385.
- Ketting, E., Friele, M. & Michielsen, K. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 21, 68–80.
- Kirmanen, T. (2000). Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa: Niemelä, P. & Lahikainen A. R. (toim.), *Inhimillinen turvallisuus* (s. 119–146). Tallinna: Vastapaino.
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. (2015). *Seksuaalisuuden portaat*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kurtuncu, M. Akhan, L. U. Tanır, İ. M. & Yıldız, H. (2015). The sexual development and education of preschool children: knowledge and opinions from doctors and nurses. *Sex Disability*, 33, 207–221.
- Lajunen, K., Ahl, N., Andell, M., Laakso, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (2019). Tunne- ja turvataitoja lapsille – perusteita ja periaatteita. Teoksessa: Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (toim.) *Tunne- ja turvataitoja lapsille: Tunne- ja turvataitokasvatuksen opimateriaali* (s. 11–21). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Larsson, I. & Svedin, C. G. (2002). Teachers' and parents' reports on 3- to 6-year-old children's sexual behavior—a comparison. *Child Abuse and Neglect*, 26, 247–266.
- Laru, S. (2016). Pienten lasten itsetyydytys – näkyvää ja hämmentävää. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 223–231). Helsinki: Duodecim.
- Laru, S., Riihonen, R. & Cacciatore, R. (2016). Lapsen psykoseksuaalisen kehityksen tukeminen. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (toim.) *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 113–119). Helsinki: Duodecim.
- Lindblad, F., Gustafsson, P. A., Larsson, I. & Lundin, B. (1995). Preschoolers' Sexual Behavior at Daycare Centers: an Epidemiological Study. *Child Abuse and Neglect*, 19(5), 569–577.
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa: Niemelä, P. & Lahikainen A. R. (toim.), *Inhimillinen turvallisuus* (s. 21–37). Tallinna: Vastapaino.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

- Maailman terveysjärjestön (WHO) Euroopan aluetoimisto & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2010). *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa: Suunta- viivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Martin, K. A. (2014). Making sense of children’s sexual behaviour in child care: An analysis of adult responses in special investigation reports. *Child Abuse & Abuse*, 38, 1636–1646.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa: Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (s. 141–161). Lontoo: Falmer.
- McGinn, L., Stone, N., Ingham, R. & Bengry-Howell, A. (2016). Parental interpretations of “childhood innocence”. *Health Education*, 116(6), 580–594.
- McKee, A., Albury, K., Dunne, M., Grieshaber, S., Hartley, J., Lumby, C. & Mathews, B. (2010). Healthy Sexual Development: A Multidisciplinary Framework for Research. *International Journal of Sexual Health*, 22(1), 14–19.
- Menmuir, J. & Kakavoulis, A. (1998). Sexual Development and Education in Early Years: A Study of Attitudes of Pre-school Staff in Greece and Scotland. *Early Child Development and Care*, 149(1), 27–45.
- Merghati-Khoei, E., Abolghasemi, N. & Smith, T. G. (2014). “Children are Sexually Innocent”: Iranian Parents’ Understanding of Children’s Sexuality. *Arch Sex Behav*, 48, 587–595.
- Morawska, A., Walsh, A., Grabski, M. & Fletcher, R. (2015). Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality. *Sex Education*, 15(3), 235–248.
- Mäenpää, V. (2016). ”Opettajakaan ei sais olla liian innokas seksuaalikasvatuksessa”: Opettajien käsityksiä seksuaalikasvatuksesta 1.–2. luokilla. University of Oulu.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Oulun kulttuuri- ja sivistyspalvelut. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ja Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*.
- Saloheimo, A. (2016). Äijätyttöjä ja prinsessapoikia. Teoksessa: Ingman-Friberg, S. & Cacciato, R. (toim.), *Keho on leikki: Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 147–157). Helsinki: Duodecim.
- Sandnabba, N. K., Santtila, P., Wannäs, M. & Krook, K. (2003). Age and gender specific sexual behaviors in children. *Child Abuse and Neglect*, 27, 579–605.

- Sauerteig, L., & Davidson, R. (2009). Shaping the Sexual Knowledge of the Young: Introduction. Teoksessa: Sauerteig, L., & Davidson, R. (toim.), *Shaping sexual knowledge: A cultural history of sex education in twentieth century Europe* (s. 1–15). New York: Routledge.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2019). *Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025*. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM\\_2019\\_27\\_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM_2019_27_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- STT. (17.1.2020). Poliisi tilastoi viime vuonna 1800 lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä – Seksuaalirikoksista tehtyjen ilmoitusten määrä kasvoi jälleen. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11162325>
- STT. (11.1.2021). Pelastakaa Lapset sai viime vuonna lähes 3000 vihjettä lapsiin netissä kohdistuvista epäillyistä seksuaalirikoksista. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11730898>
- Syrjänen, E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 25–40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taimalu, M., Lahikainen, A. R., Korhonen, P. & Kraav, I. (2006). Self-reported fears as indicators of young childrens well-being in societal change: a cross-cultural perspective. *Social Indicators Research*, 80, 51–78.
- Varhaiskasvatuslaki. (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Volbert, R. & van der Zanden, R. (1996). Sexual Knowledge and Behavior of Children up to 12 Years – What is Age-appropriate? Teoksessa: Davies, G., Lloyd-Bostock, S., McMurrin, M. & Wilson, C. (toim.), *Psychology, Law, and Criminal Justice: International Developments in Research and Practice* (s. 198–215). Berlin: De Gruyter.
- Väestöliitto. (2020). Lasten kehotunnekasvatus. Haettu 2.5.2021 osoitteesta <https://www.vaestoliitto.fi/ammattilaiset/lasten-kehotunnekasvatus/>
- White, C., Shanley, D. C., Zimmer-Gembeck, M. J., Walsh, K., Hawkins, R., Lines, K. & Webb H. (2018). Promoting young children’s interpersonal safety knowledge, intentions, confidence, and protective behavior skills: Outcomes of a randomized controlled trial. *Child Abuse and Neglect*, 82, 144–155.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. (1989).



Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa:  
Ylitapio- Mäntylä, O. (toim.), *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s.  
15–29). Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liite 1

Holistinen runko terveelle seksuaalikasvatukselle (mukaillen McKee et al., 2010).

Vapaus ei-toivotusta toiminnasta (Freedom from Unwanted Activity)	Terve seksuaalinen kehitys tapahtuu ympäristössä, jossa lapsia suojellaan ei-toivotulta seksuaaliselta toiminnalta.
Ymmärrys suostumuksesta ja eettisestä toiminnasta yleisemmin (An Understanding of Consent and Ethical Conduct More Generally)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lasten täytyy ymmärtää suostumuksen luonne ja monimutkaisuus, koska terve seksuaalisuus ei ole pakottavaa. Heidän täytyy oppia ihmissuhteiden eettisyydestä ja siitä, miten toisia kohdellaan eettisesti hyväksyttävästi.
Koulutus seksuaalisen toiminnan biologisesta näkökulmasta (Education About Biological Aspects of Sexual Practice)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset saavat täsmällistä tietoa, miten heidän kehonsa toimivat.
Ymmärrys turvallisuudesta (An Understanding of Safety)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat, mitä on turvallinen seksuaalinen käytäntö. Tämä sisältää fyysisen turvallisuuden, suojan sukupuolitaudeilta ja turvallisuuden kokeilla.
Ihmissuhdetaidot (Relationship Skills)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat ihmissuhdetaitoja, mukaan lukien itsevarmuutta ja vuorovaikutustaitoja. Näitä taitoja lapset oppivat käyttämään ihmissuhteissa ja myöhemmin sopivan ikäisinä myös seksisuhteissa.
Toimijuus (Agency)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat, että he päättävät omasta seksuaalisuudestaan ja siitä, kuka saa seksuaalista nautintoa heidän kehostaan. He ymmärtävät oikeutensa, eivät taivu ryhmäpaineen alla ja ottavat vastuun omasta toiminnastaan.
Elämänmittainen oppiminen (Lifelong Learning)	Terve seksuaalinen kehitys alkaa jo lapsuudessa, jatkuu läpi nuoruuden ja ei lopu edes aikuisena. Lapset ovat luonnostaan uteliaita omasta vartalostaan ja seksistä ja he ilmaisevat uteliaisuuttaan tutkimalla omaa vartaloaan, kysymällä kysymyksiä ja leikkimällä. Kaikki tämä toiminta on normaalia ja tervettä eikä vaikuta haitallisesti seksuaalisuuden kehittymiseen.
Sietokyky (Resilience)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset kehittävät toimijuuttaan siten, että heidän sietokykynsä paranee ja huonot seksuaaliset kokemukset ovat opettavia eivätkä tuhoavia.
Avoin kommunikaatio (Open Communication)	Terveeseen seksuaaliseen kehitykseen kuuluu avoin molemmin suuntainen kommunikaatio aikuisten ja lasten välillä. Lapset saavat ikätasoista

	tietoa seksistä ja seksuaalisuudesta ja heidän kysymyksiinsä vastataan rehellisesti.
Seksuaalisen kehityksen ei tulisi olla 'aggressiivista, pakottavaa tai ilotonta' (Sexual Development Should Not Be 'Aggressive, Coercive, or Joyless')	Terveen ja epäterveen seksuaalisen kehityksen välillä on selvä ero. Terve seksuaalinen kehitys on hauskaa, leikkisää ja kepeää. Epäterve seksuaalinen kehitys on aggressiivista, pakottavaa ja ilotonta.
Itsensä hyväksyminen (Self-Acceptance)	Terveessä seksuaalisuuden kehityksessä lapsia autetaan kehittämään positiivinen asenne omaa seksuaalisuuttaan ja kehonkuvaansa kohtaan.
Tietoisuus ja hyväksyntä siitä, että seksi on miellyttävää (Awareness and Acceptance That Sex Is Pleasurable)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat ymmärtämään, että on hyväksyttävää nauttia seksuaalisuudesta eikä tuntea siitä häpeää.
Ymmärrys vanhempien arvoista ja sosiaalisista arvoista (Understanding of Parental and Societal Values)	Terveessä seksuaalisessa kehityksessä lapset oppivat seksuaalisuuden ympärillä olevia sosiaalisia ja vanhempien arvoja, jotka auttavat heitä tekemään tietoisia päätöksiä omasta seksuaalisuudestaan suhteessa niihin.
Tietoisuus julkisista/yksityisistä rajoista (Awareness of Public/Private Boundaries)	Terveeseen seksuaalisuuden kehittymiseen kuuluu ymmärrys lapsen omassa kulttuurissa olevista julkisista ja yksityisistä rajoista, jotka auttavat lasta hallitsemaan omaa yksityisyyttään, ymmärtämään julkista käytöstä ja neuvottelemaan näiden kahden rajoista.
Kykeneväisyys välillisessä seksuaalisuudessa (Competence in Mediated Sexuality)	Terveellisessä seksuaalisessa kehityksessä lapset kehittävät taitoja päästä käsiksi, ymmärtää, kritisoida ja luoda välitettyjä seksuaalisuuden esityksiä suullisessa, visuaalisessa ja suorituskäytössä mediassa

## Liite 2



### Oululaisten varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (\*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Tervetuloa vastaamaan pro gradu -tutkielmamme kyselyyn!

Olemme maisterivaiheen varhaiskasvatuksen opiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa oululaisten varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Aiheen kartoittaminen on tärkeää, koska aikaisemmat tutkimukset aiheesta ovat kohdistuneet kouluikäisten lasten seksuaali- ja turvataitokasvatukseen. Haluamme tutkia nimenomaan oululaisia varhaiskasvatuksen opettajia ja heidän käsityksiään, koska Oulussa on viime aikoina panostettu aiheeseen esimerkiksi Turvallinen Oulu -hankkeen ja sen järjestämien koulutusten kautta.

Toteutamme tutkimuksen avoimena kirjoitelmana anonymisti lomakkeen kautta. Ennakkotietona kysymme mahdollista lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta, mutta olemme kiinnostuneita kaikista vastauksista huolimatta siitä, oletko lisäkouluttautunut tai et. Avoimen kirjoitelman tukena on apukysymyksiä, joita voi hyödyntää vastauksen kirjoittamisessa, mutta niitä ei ole pakko käyttää. Kirjoitelman pituudelle ei ole vaatimuksia, kaikki vastaukset ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta. Toivomme, että juuri Sinulta löytyy aikaa vastata tutkimukseemme ja täten edistää pro gradu -tutkielmaamme.

Jos Sinulla herää kysymyksiä tutkimukseemme liittyen, meihin voi ottaa yhteyttä sähköpostitse.

Suvi Lohilahti, Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma, [suvi.lohilahti@student.oulu.fi](mailto:suvi.lohilahti@student.oulu.fi)  
Inka Lohiniva, Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma, [inka.lohiniva@student.oulu.fi](mailto:inka.lohiniva@student.oulu.fi)

Taustatiedot

**1. Virkaikä \***

Kuinka monta vuotta olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana (ent. lastentarhanopettaja)?

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- yli 20 vuotta

**2. Oletko saanut lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta? \***

- Kyllä, seksuaalikasvatuksesta
- Kyllä, turvataitokasvatuksesta
- Kyllä, seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta
- En kummastakaan
- En osaa sanoa

**3. Avoin kirjoitelma seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta \***

Vastaa avoimeen kirjoitelmaan seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta. Voit käyttää halutessasi apuna alla olevia apukysymyksiä. Kirjoitelman pituudelle ei ole vaatimuksia.

- Mitä seksuaalikasvatus mielestäsi on?

- Mitä turvataitokasvatus mielestäsi on?

- Minkälaisissa tilanteissa ja miten koet toteuttaneesi seksuaali- ja turvataitokasvatusta varhaiskasvatuksessa?


## Liite 3



### Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (\*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Tervetuloa vastaamaan pro gradu -tutkielmamme kyselyyn!

Olemme maisterivaiheen varhaiskasvatuksen opiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Aiheen kartoittaminen on tärkeää, koska aikaisemmat tutkimukset aiheesta ovat kohdistuneet kouluikäisten lasten seksuaali- ja turvataitokasvatukseen.

Toteutamme tutkimuksen avoimena kirjoitelmana anonyymisti lomakkeen kautta. Ennakkotietona kysymme mahdollista lisäkoulutusta seksuaali- ja turvataitokasvatuksesta, mutta olemme kiinnostuneita kaikista vastauksista huolimatta siitä, oletko lisäkouluttautunut tai et. Avoimen kirjoitelman tukena on apukysymyksiä, joita voi hyödyntää vastauksen kirjoittamisessa, mutta niitä ei ole pakko käyttää. Kirjoitelman pituudelle ei ole vaatimuksia, kaikki vastaukset ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta. Toivomme, että juuri Sinulta löytyy aikaa vastata tutkimukseemme ja täten edistää pro gradu -tutkielmaamme.

Jos Sinulla herää kysymyksiä tutkimukseemme liittyen, meihin voi ottaa yhteyttä sähköpostitse.

Suvi Lohilahti, Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma, suvi.lohilahti@student oulu.fi  
Inka Lohiniva, Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma, inka.lohiniva@student oulu.fi

Taustatiedot

#### 1. Virkaikä \*

Kuinka monta vuotta olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana (ent. lastentarhanopettaja)?

