



**TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
ÅBO YRKESHÖGSKOLA**

**Opinnäytetyö**

**SEKSUAALIOPETUS 9-16 -VUOTIAILLE  
KEHITYSVAMMAISILLE**

**Noora Lukumies  
Heidi Luoti  
Tiia Rantalaiho**

**Hoitotyön koulutusohjelma**

**2009**

Koulutusohjelma: Hoitotyö	
Tekijät: Lukemies Noora, Luoti Heidi ja Rantalaiho Tiia	
Työn nimi: Seksuaaliopetus 9-16 –vuotiaille kehitysvammaisille	
Suuntautumisvaihtoehto: Terveystieteiden Terveystieteiden	Ohjaajat: Pelander Tiina Uuttu Jaana
Opinnäytetyön valmistumisajankohta: Toukokuu 2009	Sivumäärä: 69 + 21 Liitettä
<p>Autismin kirjoon kuuluvia kehityshäiriöitä ovat autismi, Aspergerin oireyhtymä, Touretten syndrooma, Rettin oireyhtymä ja disintegratiivinen kehityshäiriö (Seppälä 2007 [viitattu 9.10.2008]). Näille yhteisiä piirteitä ovat kommunikaatiovaikeudet, ongelmat vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa (Virtanen 2000, 20). ADHD määritellään yläkäsitteeksi erilaisille tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöille, joille ominaista on käyttäytymisen impulsiivisuus, kärsimättömyys ja vaikeus keskittyä (Leslie ym. 2008, 163; Michelsson ym. 2000, 17). Kehitysvammaisen oppilaan oppimisvaikeuksia pyritään helpottamaan erilaisin keinoin, kuten strukturoimalla opetus (Ikonen &amp; Suomi 1998b, 161-163), tukemalla oppimismotivaatiota (Ikonen &amp; Höylä 1999, 213-214) ja valitsemalla jokaiselle sopivat kommunikaatio- (Matero 2004a, 228) ja opetusmenetelmät (Ikonen &amp; Suomi 1998b, 155) sekä jokaiselle sopiva oppimateriaali (Fadjukoff 2003, 168-169).</p> <p>Seksuaalisuuden määritelmässä olennaista on seksuaalisuuden moninaisuus: seksuaalisuus on koko elämän kestävä ja kehittyvä ominaisuus, johon vaikuttavat monet tekijät (Bildjuschkin &amp; Ruuhilahti 2008, 10-11). Kehitysvammaisilla vamma voi vaikeuttaa seksuaalisuuden ilmaisemista ja kokemista, ja kehitysvammaisten seksuaalitiedot ovat usein puutteellisia, joten seksuaalisuudesta on tärkeä antaa tietoa kehitysvammaisille (Niinivirta 2008). Seksuaaliopetukseksi määritellään seksuaalitiedon opettaminen ryhmälle (Bildjuschkin &amp; Ruuhilahti 2008, 16).</p> <p>Projekti sai alkunsa toukokuussa 2008, jolloin Hakastaron koululta tuli pyyntö seksuaaliopetustuntien pitämisestä. Hakastaron koulu on Salossa sijaitseva peruskoulu 6-18 -vuotiaille kehitysvammaisille (Rintala 9.9.2008, henkilökohtainen tiedonanto). Projektin tehtävä oli toteuttaa oppitunnit murrosikään, puhtauteen ja seurusteluun liittyvistä asioista ja tavoitteena on lisätä Hakastaron koulun oppilaiden tietotasoa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista. Edellä mainitut oppituntien aiheet valikoituivat Hakastaron koulun tarpeiden ja kirjallisuuskatsauksen perusteella. Oppitunteja pidettiin kolme kahdelle eri ryhmälle, jotka olivat selvästi eritasoisia.</p> <p>Jatkossa tietoa kehitysvammaisten seksuaaliopetuksesta ja kehitysvammaisille suunnattua seksuaalikasvatusmateriaalia tarvittaisiin lisää kaikkien kehitysvammaisten parissa työskentelevien ja kehitysvammaisten läheisten saataville. Kehitysvammaisille suunnattua seksuaaliopetusta tulisi lisätä, jotta kehitysvammaisten tietotaso seksuaalisuudesta lisääntyisi. Lisäksi seksuaaliopetukseen liitettyllä turvakasvatuksella voitaisiin mahdollisesti ehkäistä hyväksikäyttötapauksia.</p>	
Hakusanat: Autismi, ADHD, Kehitysvammaisuus, Seksuaalisuus, Seksuaaliopetus	
Säilytyspaikka: Turun ammattikorkeakoulun kirjasto, Salo	

Degree Programme: Nursing	
Authors: Lukumies Noora, Luoti Heidi and Rantalaiho Tiia	
Title: Sexual Education for 9-16 Years Old Intellectually Disabled Pupils	
Specialization line: Health Care	Instructors: Pelander Tiina Uuttu Jaana
Date: May 2009	Total number of pages: 69 + 21 Appendices
<p>Autism, Asperger's Syndrome, Tourette Syndrome, Rett Syndrome and Disintegrative Disorder belong to Autism Spectrum Disorders (Seppälä 2007 [referred 9.10.2008]). Problems in communication, interaction and social relationships are characteristic of these disorders (Virtanen 2000, 20). ADHD is behavioral and hyperactivity disorder which includes hyperactivity, impulsivity and inattention (Leslie et al. 2008, 163; Michelsson et al. 2000, 17). Persons with intellectual disabilities have problems in learning and the aim is to ease these problems with different methods such as structured education (Ikonen &amp; Suomi 1998b, 161-163), supporting learning motivation (Ikonen &amp; Höylä 1999, 213-214) and choosing appropriate communication (Matero 2004a, 228) and teaching methods (Ikonen &amp; Suomi 1998b, 155) and proper learning material (Fadjukoff 2003, 168-169).</p> <p>Sexuality can be defined in many ways. It is a holistic term and it continues developing person's whole life. (Bildjuschkin &amp; Ruuhilahti 2008, 10-11.) Intellectually disabled people might have difficulties in expressing and experiencing sexuality so it is important to inform them about sexual matters (Niinivirta 2008). Sexual education is defined to educate sexual matters to the group (Bildjuschkin &amp; Ruuhilahti 2008, 16).</p> <p>This project was started in May 2008 on request of Hakastaro school to give sexual education. Hakastaro school is a primary school for 6-18 years old intellectually disabled pupils (Rintala 9.9.2008, personal information). The purpose of this project was to implement lessons in puberty, hygiene and relationship related topics. The goal is to increase knowledge of sexual matters among the pupils at Hakastaro school. The three lectures were arranged to two different classes and the subjects of these lectures were puberty, hygiene and relationships. The subjects were chosen based on the needs of Hakastaro school and literature review.</p> <p>Information about the sexual education and the sexual education material to the intellectually disabled are needed more in the future. Sexual matters should be taught more to intellectually disabled pupils so the knowledge of sexual matters would increase. Furthermore safety education linked to sexual education might prevent sexual abuse of intellectually disabled persons.</p>	
Keywords: Autism, ADHD, Intellectually Disabled, Sexuality, Sexuality Education	
Deposited at: Library, Turku University of Applied Sciences, Salo	

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>KEHITYSHÄIRIÖT</b>	<b>9</b>
	2.1 Autismin kirjo	10
	2.2 ADHD	14
<b>3</b>	<b>KEHITYSVAMMAISTEN OPPIMINEN</b>	<b>16</b>
	3.1 Oppimista vaikeuttavat tekijät	16
	3.2 Oppimista edistävät tekijät	19
	3.2.1 Kommunikaatiota tukevat ja korvaavat menetelmät	20
	3.2.2 Strukturointi	22
	3.2.3 Opetusmenetelmät	23
	3.2.4 Oppimateriaali	24
<b>4</b>	<b>KEHITYSVAMMAISTEN SEKSUAALISUUS JA SEKSUAALIOPETUS</b>	<b>27</b>
	4.1 Seksuaaliopetuksen sisältö	28
	4.1.1 Kehitysvammainen nuori ja murrosikä	31
	4.1.2 Ihastumisesta seurusteluun	32
	4.1.3 Turvakasvatus	34
	4.1.4 Oman puhtauden hoitaminen	36
	4.2 Hyvän opettajan ominaisuuksia	37
<b>5</b>	<b>PROJEKTIN TEHTÄVÄ JA TAVOITE</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>PROJEKTIN EMPIIRINEN TOTEUTUS</b>	<b>40</b>
	6.1 Suunnitelmavaihe	40

6.2 Toteutusvaihe	41
6.2.1 Ensimmäinen tunti: Murrosiän muutokset	42
6.2.2 Toinen tunti: Hygienian hoitaminen	46
6.2.3 Kolmas tunti: Parisuhde ja läheisyys	51
6.3 Lopetusvaihe	55
<b>7 PROJEKTIN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS</b>	<b>56</b>
<b>8 POHDINTA</b>	<b>60</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>64</b>
<b>LIITTEET</b>	
Liite 1 Päiväjärjestys	
Liite 2 Toimeksiantosopimus	
Liite 3 Projektilupa-anomus	
Liite 4 Ensimmäisen oppitunnin teoriaosa	
Liite 5 Naisen kehitys	
Liite 6 Miehen kehitys	
Liite 7 Ikäjana	
Liite 8 Palapeli	
Liite 9 Palapelin ihmishahmot	
Liite 10 Toisen oppitunnin teoriaosa	
Liite 11 Miehen hygienian hoito	
Liite 12 Naisen hygienian hoito	
Liite 13 Alapesu	
Liite 14 Sukupuolielimet	
Liite 15 Kuukautissuojan vaihtaminen	
Liite 16 Kolmannen oppitunnin teoriaosa	
Liite 17 Lähestymistavat	

Liite 18 Rakkautta ja mustasukkaisuutta

Liite 19 Ehkäisyneuvola

Liite 20 Masturbaatio

Liite 21 Tunteiden ilmaiseminen

## **TAULUKOT**

Taulukko 1 Tuntisuunnitelma - Murrosiän muutokset, ryhmä I	43
Taulukko 2 Tuntisuunnitelma - Murrosiän muutokset, ryhmä II	45
Taulukko 3 Tuntisuunnitelma - Hygienian hoitaminen, ryhmä I	47
Taulukko 4 Tuntisuunnitelma - Kuukautissiteen vaihtaminen, ryhmä I tytöt	47
Taulukko 5 Tuntisuunnitelma - Hygienian hoitaminen, ryhmä II	50
Taulukko 6 Tuntisuunnitelma - Parisuhde ja läheisyys, ryhmä I	52
Taulukko 7 Tuntisuunnitelma - Parisuhde ja läheisyys, ryhmä II	54

## 1 JOHDANTO

Seksuaalisuus on ihmisen kokonaisvaltainen ominaisuus (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 1999, 176; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 10; Kosunen 2007, 120; Niinivirta 2008; Virtanen 2002, 21). Kehitysvammaisilla ongelmat sosiaalisuudessa, kommunikatiivissa, käyttäytymisen hallinnassa ja aistitoiminnoissa voivat vaikuttaa seksuaalisuuden kokonaisvaltaiseen kokemiseen (Ikonen & Suomi 1998a, 56; Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2002, 20; Seppälä 2007 [viitattu 9.10.2008]). Näistä ongelmista saattaa aiheutua poikkeavaa seksuaalista käyttäytymistä, ja sen vähentämiseksi seksuaaliopetuksen antaminen kehitysvammaisille on tärkeää (Niinivirta 2008). Aihe on tärkeä myös terveydenhoitajan työn kannalta, koska terveydenhoitaja kohtaa työssään kehitysvammaisia lapsia sekä nuoria, ja on hyödyllistä tuntee kehitysvammaisuuden piirteitä. Lisäksi opettaminen ja ohjaaminen ovat osa terveydenhoitajan työtä, ja aiheena seksuaalisuus on sellainen, josta terveydenhoitajan tulee käytännön työssä tietää laajasti.

Projekti alkoi toukokuussa 2008, jolloin saatiin aihe Hakastaron koululta. Hakastaron koulu on Salossa sijaitseva peruskoulu kehitysvammaisille lapsille ja nuorille, missä oppilaiden ikäjakauma on 6-18 vuotta (Rintala 9.9.2008, henkilökohtainen tiedonanto). Turun ammattikorkeakoulun Salon toimipisteen opiskelijoita toivottiin toteuttamaan seksuaaliopetustunteja, jotka voisi toteuttaa esimerkiksi opinnäytetyönä. Pyynnön taustalla oli Hakastaron koululla ilmenneet ongelmat oppilaiden seksuaalikäyttäytymisessä.

Työssä on käsitelty Hakastaron koululla yleisimmin esiintyviä kehityshäiriöitä, joita ovat autismin kirjon kuuluvat kehityshäiriöt sekä ADHD. Työn ulkopuolelle on jätetty muut kehitysvammat ja kehityshäiriöiden taustalla olevat lääketieteelliset syyt. Työssä on tarkasteltu kehitysvammaisten oppimista ja opettamista kirjallisuuden avulla, ja seksuaalisuuteen liittyvistä asioista on käsitelty niitä, joista oppitunnit ovat koostuneet. Seksuaaliopetusta ja sen sisältöä on käsitelty sekä yleisellä tasolla että kehitysvammaisten tarpeet huomioiden.

Projektin tehtävä oli toteuttaa oppitunnit murrosikään, puhtauteen ja seurusteluun liittyvistä asioista Hakastaron koulun oppilaille. Projektin tavoitteena on lisätä Hakastaron koulun oppilaiden tietotasoa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista.



## 2 KEHITYSHÄIRIÖT

Kehityshäiriöillä tarkoitetaan yksilön kehityksessä ilmeneviä poikkeavuuksia, jotka aiheuttavat ongelmia henkilön jokapäiväisissä toiminnoissa. Poikkeavuuksia saattaa ilmetä esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja arkipäivän toiminnot voivat olla kaipa-alaisia sekä kaavamaisia. (Terveyskirjasto 2009 [viitattu 24.3.2009].) Kehitysvammaisuus puolestaan voidaan määritellä sellaiseksi fyysiseksi tai psyykkiseksi vajavuudeksi, joka rajoittaa pysyvästi yksilön suorituskykyä arjessa (Kaski ym. 2002, 20). Sitä voidaan toisaalta pitää yläkäsitteenä eri tavalla ilmeneville ja erilaisista syistä johtuville vaikeuksille oppia ja hoitaa jokapäiväisiä toimia. Kehitysvammaisuudessa älyllisten toimintojen heikkous tarkoittaa puutteita päättelykyvyssä, ymmärryksessä, kyvyssä tehdä havaintoja ja ratkaista ongelmia. (Seppälä 2007 [viitattu 9.10.2008].)

AAMR:n eli American Association on Mental Retardationin määritelmän mukaan kehitysvammaisuus on tämän hetkisen toimintakyvyn huomattava rajoittuneisuus, jolle on ominaista keskimääräistä heikompi älyllinen suorituskyky. Lisäksi siihen kuuluu ongelmia vähintään kahdella seuraavalla osa-alueella: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona toimiminen, sosiaaliset taidot, itsehallinta, terveys, turvallisuus, oppimiskyky sekä rajoituksia vapaa-ajassa ja työelämässä. Määritelmän mukaan kehitysvammaisuus ilmenee ennen 18 vuoden ikää. (Ikonen 1999a, 85; Kaski ym. 2002, 21; Seppälä 2007 [viitattu 9.10.2008].)

Björquist (2006, 14) on puolestaan määritellyt kehitysvammaisuutta kolmesta eri näkökulmasta. Psykologinen määritelmä määrittää kehitysvammaisuuden älykkyydosamäärän perusteella. Kun älykkyydosamäärä on alle 70, puhutaan tämän määritelmän mukaan kehitysvammaisuudesta. Sosiaalisen määritelmän mukaan henkilö on kehitysvammainen silloin, kun hän ei selviä yksinään arkisista toimista, kuten kaupassa käymisestä ja hygienian hoitamisesta. Lääketieteellinen määritelmä yhdistää kaksi edellistä ja lisää siihen vielä biologisen näkökulman. Sen mukaan kehitysvammaisuus johtuu biologisesta ominaisuudesta, esimerkiksi kromosomipoikkeavuudesta, joka näkyy ulospäin heikkona suoriutumisenä arjessa. (Björquist 2006, 14 [viitattu 30.1.2009].)

Kehitysvammaisuus ja kehityshäiriöt ovat lähekkäisiä käsitteitä, ja jatkossa käytetäänkin termiä kehitysvammaisuus. Seuraavissa kappaleissa käsitellään autismin kirjoon kuuluvat oireyhtymät sekä ADHD, jotka ovat yleisimmät diagnoosit Hakastaron koulun oppilailla. Oppilailla on lisäksi lieviä ja keskivaikeita oppimisvaikeuksia. (Kotiluoto 18.2.2009, henkilökohtainen tiedonanto.)

## 2.1 Autismin kirjo

Autismia ja autisminkaltaisia keskushermoston kehityshäiriöitä nimitetään yhteisesti autismin kirjoksi (Autismisäätiö 2009a [viitattu 27.1.2009]). Autismin kirjon käsite sisältää autismin, Aspergerin, Rettin ja Touretten oireyhtymät sekä disintegratiivisen kehityshäiriön (Seppälä 2007 [viitattu 9.10.2008]). Autismin kirjon oireyhtymiä esiintyy kaikkialla maailmassa, ja koko maailman väestöstä vähintään 1 %:lla ajatellaan olevan jokin autismin kirjoon kuuluvista kehityshäiriöistä (Autismisäätiö 2009a [viitattu 27.1.2009]). Sullivanin ja Caterinon (2008, 382) mukaan maailmassa yhdellä syntyneellä lapsella 152:sta on autismin piirteitä, ja autisteista suurin osa on poikia.

**Autismi** on keskushermoston kehityshäiriö, jonka vaikutukset näkyvät käytöksessä. Se ilmenee yksilöllisesti, mutta keskeiset vaikeudet ovat kommunikaatiossa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, käyttäytymisessä sekä aistitoiminnoissa. Näistä vaikeuksista aiheutuvat autistisen erityispiirteet, joita ovat puuttuva tai poikkeava vuorovaikutus, verbaalisen sekä nonverbaalisen kehityksen häiriöt, stereotyyppinen käyttäytyminen ja poikkeavat reaktiot aistiärsykkeisiin. (Gillberg 2000, 15; Sullivan & Caterino 2008, 382; Virtanen 2000, 20.) Erityispiirteitä voi esiintyä henkilöllä useampia samanaikaisesti tai ongelmia voi olla vain yhdellä osa-alueella (Gillberg 2000, 15).

Puolet autisteista ei opi puhetta ollenkaan, ja niillä, jotka oppivat, on vaikeuksia kommunikaatiossa. Vaikeudet ilmenevät puheen ymmärtämisessä, tuottamisessa ja oikein käyttämisessä. Autisti ei ymmärrä, missä ja miten puhetta voisi käyttää eikä sisäistä puhetta sosiaalisen kanssakäymisen välineeksi. Lisäksi autisti ymmärtää asiat konkreettisesti, joten vertauskuvien avulla asioita ei pidä selittää. Autistilla on ongelmia myös suunnitella ja kuvitella asioita mielessään sekä ymmärtää ja tuottaa ilmeitä ja eleitä.

Keskustelun aloittaminen, lopettaminen, ylläpitäminen sekä asiassa pysyminen tuottaa vaikeuksia. (Adolfsson & Thiger 2008, 3 [viitattu 21.2.2009]; Ikonen & Suomi, 1998a, 57-58; Kaski ym. 2002, 124-125; Virtanen 2000, 22.) Autisteille tavallista on myös kai-kupuhe, jolla tarkoitetaan aikaisemmin kuullun osittaista tai täydellistä toistamista, ja usein autisti välttää persoonapronominien käyttämistä. Vaikeudet näkyvät jo varhaislapsuudessa jokittelussa ja kestävät läpi elämän. (Gillberg 2000, 20, 22; Sullivan & Caterino 2008, 382-383.)

Autistin on vaikea olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa muun muassa kommunikaatio-ongelmien vuoksi. Autisti ei kykene ymmärtämään toisen ihmisen tunteita tai ajatuksia tai välttämättä edes sitä eroa, joka on ihmisten ja eläinten sekä elottomien asioiden tai esineiden välillä. (Gillberg 2000, 17; Virtanen 2000, 21.) Omien ja toisten tunteiden tunnistaminen on vaikeaa, jonka vuoksi myös niiden ilmaisu on puutteellista. Vuorovaikutusongelmien vuoksi autisti kokee toiset ihmiset usein ärsyttävinä, ja siksi käyttäytyy aggressiivisesti tai vetäytyy vuorovaikutuksesta. (Ikonen & Suomi 1998a, 56, 58; Virtanen 2000, 21.) Monet autistit kokevat silmiin katsomisen vuorovaikutustilanteessa ärsyttäväksi (Adolfsson & Thiger 2008, 2 [viitattu 21.2.2009]).

Sääntöjen ja sopimuksien ymmärtäminen on vaikeaa, minkä vuoksi autisti toimii oman mielensä mukaan. Autisti ei myöskään ymmärrä puheen merkitystä sosiaalisissa suhteissa. Sosiaalinen vuorovaikutus voi olla eristäytyvää, passiivista tai aktiivista mutta erikoista. Eristäytyvä sosiaalinen käyttäytyminen on yleisintä, ja se ilmenee omissa oloissa olemisena, vaikeutena sopeutua yhteiselämään muiden kanssa ja selviytyä arjesta, jos rutiinit muuttuvat. Eristäytyvät autistit tarvitsevat paljon apua ja heidän kielelliset valmiutensa ovat heikot. Autistit, jotka luokitellaan vuorovaikutustaidoiltaan passiivisiksi, kommunikoivat ja oppivat paremmin kuin eristäytyvät autistit. He pystyvät kohtalaiseen vuorovaikutukseen, jos ympäristö tukee heitä. Äkilliset muutokset ovat kuitenkin vaikeita. Aktiivinen mutta erikoinen vuorovaikutus ilmenee lähes normaalina sosiaalisena kanssakäymisenä, mutta kirjoitettujen sekä kirjoittamattomien sääntöjen noudattaminen on vaikeaa, jonka vuoksi käytös on usein itsekeskeistä, estotonta ja hämmentävää. (Ikonen & Suomi 1998a, 56-58; Virtanen 2000, 21.)

Autisteille tyypillinen stereotyyppinen käytös tarkoittaa liikkeen tai liikesarjan toistamista esimerkiksi käsien taputtelua, esineiden pyörittelyä tai itsensä heijautamista. Näiden käytösmallien rituaalimainen toistaminen päivittäin on autistille tärkeää kuten muutkin päivärutiinit. Mikäli autistin normaaliin päiväjärjestykseen tulee muutoksia, hän ei välttämättä pysty toistamaan stereotyyppisiä käytösmallejaan oudoissa tilanteissa. Tällöin häneltä puuttuu toimintamalli, mikä aiheuttaa hänelle vaikeasti hallittuja tunteiden purkauksia. (Kaski ym. 2002, 125; Kerola 2003, 171; Sullivan & Caterino 2008, 383; Virtanen 2000, 23-24.) Jos autisti kuitenkin käyttää rutiininomaisesti samaa käytösmallia uudessakin tilanteessa, voi se tuottaa hänelle ongelmia ja muille hämmennystä. Autistisen jäsentymättömälle ja rituaaliselle käyttäytymiselle löytyy harvoin mitään selitystä, vaikka autisti itse kokee sen tarkoituksenmukaiseksi. (Ikonen & Suomi 1998a, 59; Virtanen 2000, 23-24.)

Autistien aistitoiminta voi poiketa usealla tavalla normaalista. Aisti voi ottaa liikaa informaatiota vastaan, vääristää tietoa, toimia puutteellisesti (Virtanen 2000, 25), olla yli- tai aliherkkä tai olla reagoimatta kokonaan tiettyihin ärsykkeisiin (Autismisäätiö 2009b [viitattu 27.1.2009]). Liikaa informaatiota vastaanottava aisti aiheuttaa viestitulvan aivoihin, eivätkä aivot kykene käsittelemään mitään tulleesta informaatiosta. Aistikanavan vääristäessä tietoa autisti voi esimerkiksi tuntea kutinaa ja raapia itseään, vaikka mikään ei aiheuttaisikaan kutinaa. Aistikanavan toimiessa puutteellisesti aivot eivät saa tarpeeksi informaatiota, eikä vahvaa aistimusta synny. Edellä olevista syistä autistin käsitys ulkomaailmasta sekä omasta itsestään ei välity realistisena. (Virtanen 2000, 25; Ikonen & Suomi 1998a, 60-61.) Kun aisti toimii yliherkästi, pienestäkin ärsykkeestä syntyy vahva aistimus, ja vastaavasti aliherkästi toimiva aisti ei reagoi kunnolla vahvaankaan ärsykkeeseen. Tästä johtuen toista ääntä autisti ei välttämättä siedä ollenkaan ja toista taas rakastaa. Auringon valo voi ärsyttää, haju- ja makuaisti voivat olla tarkkoja tai valikoivia sekä tuntoaisti voi toisessa kehonosassa olla herkkä ja toisessa taas aliherkkä. (Autismisäätiö 2009b [viitattu 27.1.2009].) Kuulo- ja tuntoaistimukset ovat usein autisteilla häiriintyneempiä kuin haju- ja näköaistimukset (Gillberg 2000, 26; Kaski ym. 2002, 125).

Gillberg (2000, 155) on luonnehtinut **Aspergerin oireyhtymän** olevan joko kontakti- ja käyttäytymisongelmien yhdistelmä, poikkeava persoonallisuus, autismin lievä muoto tai normaalitasoisten ja lahjakkaiden henkilöiden autismi. Aspergerin oireyhtymässä vuorovaikutusongelmat muistuttavat piirteiltään autismia, mutta esiintyvät lievempänä. Asperger-henkilöt oppivat puhumaan ja saattavat vaikuttaa hyvinkin taitavilta, mutta verbaalinen ja nonverbaalinen vuorovaikutus on kuitenkin ongelmallista: he eivät ymmärrä nonverbaalisia viestejä eivätkä vastavuoroisuuden periaatetta. Motoriikaltaan Asperger-henkilöt ovat kömpelömpiä kuin autistit. Asperger-henkilöt voivat olla älyllisesti hyvin lahjakkaita, ja heillä saattaa olla erikoisia kiinnostuksen kohteita, joihin he uppoutuvat täydellisesti. (Björquist 2006, 14-15 [viitattu 30.1.2009]; Gillberg 2000, 155-162; Ikonen & Suomi 1998a, 65-68; Sullivan & Caterino 2008, 383; Virtanen 2000, 26.)

**Rettin oireyhtymää** esiintyy ainoastaan tytöillä, ja se alkaa ilmetä 7-24 kuukauden iässä, jolloin lapsi menettää kaikki oppimansa motoriset taidot sekä kommunikaatiotaidot tai vain osan niistä. Lapsen käytös muuttuu autistimaiseksi, kädet tekevät pakonomaista liikettä sekä hengitys voimistuu. (Gillberg 2000, 166-167; Ikonen & Suomi 1998a, 64; Kaski ym. 2002, 70.) Lihaksisto muuttuu ensin hypotoniseksi ja myöhemmin voi esiintyä spastisuutta. Vuorovaikutus ja leikki estyvät, mutta kiinnostus toisiin ihmisiin säilyy. (Ikonen & Suomi 1998a, 64.) Rettin oireyhtymän ulkoisia erityispiirteitä ovat hidastunut pään kasvu, vartalon liikkeiden epävarmuus ja käsienpesuliikkeet (Kaski ym. 2002, 70).

**Touretten syndrooma** on neurologinen oireyhtymä, joka alkaa jo lapsuudessa ja jolle on ominaista tahdosta riippumattomat, toistuvat liikkeet ja äännähdykset eli ticsit. Motoriset pakkoliikkeet voivat olla vaikeusasteeltaan vaihtelevia. Ne voivat olla esimerkiksi silmien räpsytystä, kurkun kurlausta ja nuuskimista. Äänelliset nykimisoireet ovat hallitsemattomia vokaalien huudahduksia tai joskus jopa kokonaisten sanojen epäsoivaa toistamista tilanteeseen nähden. Liitännäisoireina voi olla erilaisia keskittymishäiriöitä, ylivilkkautta, pakko-oireita ja impulsiivisuutta. Myös oppimisvaikeutta ja kömpelyyttä esiintyy. (Christner & Dieker 2008, 45; Gillberg 2001, 6-7; Suomen Tourette-yhdistys ry, 2007, [viitattu 28.1.2009].) Henkilö voi olla tietoinen ticseistään, ja voi toisinaan estää hetkellisesti ticsien tulemisen, mutta pitkään pidättäminen ei kuitenkaan

onnistu (Christner & Dieker 2008, 45). Touretten syndroomaa sairastavat ovat usein älykkyydeltään normaalilahjaisia ja useiden tutkimusten mukaan voivat olla jopa hie-  
man keskitasoa lahjakkaampia (Gillberg 2001, 61).

**Disintegratiiviselle kehityshäiriölle** ominaista on lapsen kehityksen taantuminen noin kolmen tai neljän vuoden iässä. Taantuminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti muutaman kuukauden aikana, ja seurauksena ovat kommunikaatiokeinojen ja sosiaalisten taitojen katoaminen, virtsarakon ja suolen hallinnan menettäminen, motoristen taitojen heikkeneminen sekä ylivilkkaus ja levottomuus. Taantumiskauden jälkeen lapsen tila vakiintuu ja alkaa muistuttaa autismia. (Autismi- ja Aspergerliitto ry [viitattu 31.3.2009].)

## 2.2 ADHD

ADHD eli Attention Deficit Hyperactivity Disorder tarkoittaa lievää aivotoiminnan häiriötä, ja on yläkäsite monille erilaisille tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriölle. Ongelmia esiintyy useilla eri osa-alueilla liittyen tarkkaavaisuuteen, ylivilkkauteen, impulsiivisuuteen, motoriikkaan, hahmottamiseen, oppimiseen, muistiin, puheeseen ja kieleen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Leslie, Lambros, Aarons, Haine & Hough 2008, 163; Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2000, 17, 33-40, 42, 49-50, 52.) MBD eli Minimal Brain Dysfunction on ADHD:n tapaan yläkäsite monille tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöille, joten sen voidaan ajatella olevan rinnakkainen käsite ADHD:n kanssa. Nykyisin ADHD on syrjäyttänyt MBD-termin käytön. (Michelsson ym. 2000, 11, 17.)

Tarkkaavaisuushäiriön oireita ovat esimerkiksi yksityiskohtien huomiotta jättäminen, unohtelu sekä tehtävien kesken jääminen. Ylivilkkaus esiintyy muun muassa vaikeutena pysyä paikoillaan, jatkuvana puhumisena sekä raajojen heilutteluna. Impulsiivisuus ilmenee kärsimättömyytenä, toisten keskeyttämisenä sekä asioiden sanominen niitä ajattelemta. Motoriikan ongelmat voivat ilmentyä hienomotoriikan tai karkeamotoriikan ongelmina. Hahmottamisen vaikeudet tarkoittavat sitä, että henkilö ei osaa tulkita oikein eri aistien tuomaa informaatiota. Oppimisvaikeuksia esiintyy kaikilla eri kognitiivisten taitojen osa-alueilla, esimerkiksi ongelmaratkaisutaidoissa. (Leslie ym. 2008, 163;

Michelsson ym. 2000, 33-40, 49-50.) Henkilöllä on vaikeus muistaa tietoja, taitoja ja tilanteita. Ongelmia on myös puheen ja kielen alueella, esimerkiksi kielen kehitys voi olla viivästynyt ja sanavarasto suppea sekä ääntämisvirheitä voi esiintyä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on ongelmia, koska henkilöllä on muun muassa vaikeus ymmärtää tunneilmaisuja ja noudattaa sääntöjä. (Michelsson ym 2000, 42, 52.)

### 3 KEHITYSVAMMAISTEN OPPIMINEN

Oppiminen on aivoissa tapahtuvaa toimintaa, ja tämän vuoksi yksilön oppimisvalmius on riippuvainen hänen aivojensa ominaisuuksista. Oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa luodaan uusia taitoja ja asioille uusia merkityksiä. Oppimisella ei kuitenkaan tarkoiteta pelkästään tietojen ja taitojen hankkimista, vaan myös jo olevien, kenties virheellistenkin, taitojen ja tietorakenteiden korjaamista. Kehitysvammaisen, kuten kenen tahansa muunkin, oppimiseen vaikuttaa hänen aiempi oppimishistoriansa eli se, millaisen oppimistavan hän on omaksunut, millaiset tieto- ja taitovarastot hänellä on uuden oppimisen pohjaksi ja miten hän on oppinut luottamaan omiin kykyihinsä oppijana. (Ikonen 1999a, 63, 74.) Kehitysvammaisten oppiminen kuitenkin eroaa muiden oppimisesta, koska heillä esiintyy erilaisia ongelmia, joita käsitellään kappaleessa 3.1 Oppimista vaikeuttavat tekijät. Kappaleessa 3.2 keskitytään kehitysvammaisten oppimista edistäviin tekijöihin.

#### 3.1 Oppimista vaikeuttavat tekijät

Oppimista vaikeuttavat tekijät ovat monimuotoisia. Ne voidaan ryhmitellä tunne-elämän häiriöihin, havaintotoimintojen häiriöihin, symbolisaation häiriöihin, tarkkavaisuuden häiriöihin ja muistin toiminnan häiriöihin. Lisäksi oppimista vaikeuttavat puhevamma, kuulovamma, näkövamma ja motoriset ongelmat. Samalla henkilöllä voi olla ongelmia useilla alueilla tai ongelmat voivat olla erilaisia sekoituksia näistä. (Ikonen 1995, 17-19.) Opettamisessa tulee kuitenkin huomioida jokaisen yksilöllinen tapa oppia, vaikka mitään erityisiä oppimista vaikeuttavia tekijöitä ei olisikaan: toiset oppivat paremmin näköaistin avulla eli ovat visuaalisia oppijoita, toiset oppivat kuuloaistin perusteella eli ovat auditiivisia oppijoita ja toiset oppivat parhaiten tekemällä eli ovat kinesteettisiä oppijoita (Ikonen 2001b, 112).

Erilaiset **tunne-elämän häiriöt** vaikeuttavat oppimista. Oppilaalta voi esimerkiksi puuttua itsekontrolli, jolloin hän toimii täysin impulsiivisesti, ja voi muun muassa saada raivokohtauksia ilman syytä. Keskittymiskyky voi olla heikko, eikä oppilas jaksakaan tällöin



keskittyä opetettaviin asioihin kunnolla. Toisaalta oppilas voi olla hiljainen ja vaipua omiin ajatuksiin niin syvästi, ettei pysty seuraamaan opetusta. (Ikonen 1995; 21-22.)

**Havaintotoimintojen häiriöt** ilmenevät aivojen kyvyttömyytenä tunnistaa, erotella ja tulkita eri aistien tuomaa informaatiota. Tämä vaikuttaa oppilaan havaintoihin ympäristöstä, ja todellisuus voi vääristyä. Ongelmat eivät ole aisteissa, vaan aivojen kyky prosessoida aistien tuomaa informaatiota on jostakin syystä heikentynyt tai muuttunut. Loogisesti tämä vaikeuttaa oppimista. (Ikonen 1995, 22-23.)

**Symbolisaation häiriöt** esiintyvät konkreettisten ja abstraktien asioiden päättelyongelmana. Kielikuvien ymmärtäminen saattaa tuottaa vaikeuksia, esimerkiksi omenainen vartalo voidaan ymmärtää kirjaimellisesti. Lukemisessa saattaa esiintyä ongelmia, koska kirjainten erottaminen toisistaan voi olla vaikeaa. (Ikonen 1995, 23-24.)

**Tarkkaavaisuus** voi olla joko riittämätöntä tai liiallista. Riittämätön tarkkaavaisuus tarkoittaa sitä, että oppilas ei kykene keskittymään kunnolla mihinkään. Liiallista tarkkaavaisuutta puolestaan on se, että oppilas kiinnittää huomiota kaikkiin mahdollisiin ympärillä oleviin ärsykkeisiin, olivat ne asian kannalta oleellisia tai eivät. Esimerkiksi ulkoa kuuluva liikenteen meteli voi viedä huomion opittavalta asialta. (Ikonen 1995, 25.)

**Muistin ongelmat** voivat esiintyä joko muistiin painamisessa tai muistista hakemisessa. Muistin ongelmat eivät selkeästi näy ulospäin, mutta ovat tulkittavissa erilaisissa toiminnallisissa tilanteissa. Jos muistissa on ongelmia, on oppimisessakin ongelmia, koska asioiden mieleen painaminen ei onnistu tai oppilas ei pysty palauttamaan aikaisemmin opittua asiaa mieleensä. Pitkäkestoisen muistin ongelmat vaikeuttavat esimerkiksi pitkien laskutehtävien suorittamista, koska oppilas unohtaa tehtävän alkuosan päästessään sen loppuun. Muistin toiminta vaikuttaa myös kielen ja puheen kehitykseen, kuten kykyyn lukea ja kirjoittaa. (Ahonen 2008 [viitattu 4.12.2008], 1-3; Ikonen 1995, 25-26.)

**Puhevammaksi** määritellään kyvyttömyys kommunikoida kielen välityksellä riittävästi. Viivästynyttä puheenkehitystä kutsutaan dyslaliaksi, ja se voi johtua monesta eri syystä.

(Kaski ym. 2002, 163.) Dyspraksialla tarkoitetaan puhe-elinten motorisen ohjauksen vaikeutta, jolloin puheesta tulee vaikeaselkoista (Ayres 2008, 166; Kaski ym. 2002, 164). Dysartria puolestaan on sanojen ja kirjainten ääntämiseen tai puherytmiin liittyvä häiriö. Sekä dyspraksia että dysartria vaikeuttavat puheen tuottamista ja siitä johtuen vaikeuttavat myös puheen kehittymistä. (Kaski ym. 2002, 164.)

Dysfasia tarkoittaa puheen ja kielellisen kehityksen viivästyistä tai häiriötä, joka voidaan havaita aikaisintaan kaksivuotiailla lapsilla. Dysfaatikolla puhe on niukkaa ja epäselvää. (Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry b [viitattu 4.12.2008]; Kaski ym. 2002, 162-163; Matero 2004b, 149-152.) Dysfasiaa on kolmea eri vaikeusastetta: lievä, keskivaikea ja vaikea. Lievässä dysfasiassa puheen ja kielen kehitys on viivästynyt, puheessa esiintyy muun muassa äännevirheitä sekä ongelmia sanojen hahmottamisessa. Keski- vaikeassa dysfasiassa puhe on melko epäselvää ja kieliopissa on ongelmia, ja vaikeasta dysfasiasta kärsivät tarvitsevat yleensä jo puhetta tukevia tai korvaavia menetelmiä. (Matero 2004b, 149-152.)

Afasialla tarkoitetaan kielellis-kognitiivisten toimintojen häiriötä. Sitä ei esiinny synnynnäisesti, vaan sillä tarkoitetaan jo kehittyneen puhe-, kirjoitus- tai puheenymmärysykyvyn menetystä. Siitä huolimatta älykkyys ja ajattelu voivat toimia normaalisti. (Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry a [viitattu 4.12.2008]; Kaski ym. 2002, 163; Kiesiläinen 2007 [viitattu 4.12.2008]; Matero 2004b 156-157.) Afasia voidaan jakaa karkeasti kahteen eri tyyppiin: Lurian afasialuokituksen mukaan ekspressiiviseen ja reseptiiviseen afasiaan. Ekspressiivisessä afasiassa puheen tuottaminen on häiriintynyt, kun taas reseptiivisessä afasiassa puheen ymmärtäminen on selvästi heikentynyt. (Matero 2004b, 157-161.)

**Kuulovamma** voi olla täydellinen kuurous tai se voi olla eriasteinen kuulemisen vaikeus, jolloin puhutaan huonokuuloisuudesta. Kuulovamma vaikuttaa kielen kehitykseen, ja huonokuuloisuus vaikeuttaa oman äänen säätelyä sekä äänensävyjen tulkintaa. (Ikonen & Höylä 1999, 224-225; Kaski ym. 2002, 159-160; Matero 2004c, 340-343.) Kuurous määritellään sellaiseksi kuulovammaksi, ettei henkilö edes kuulokojeen avulla ky-

kene käyttämään kuuloaistiaan. Kommunikaatio on tällöin ainoastaan näköaistin varassa. (Kaski ym. 2002, 160-162; Matero 2004c, 340-346.)

**Näkövamma** voi tarkoittaa joko heikentyntä näkökykyä tai sokeutta. Näkövamma heikentää tiedon saantia ympäristöstä ja vaikeuttaa ympäristöön sopeutumista, koska suurin osa ympäristön informaatiosta saadaan näköaistin avulla. Vaikeuksia voi ilmetä lukemisessa ja kirjoittamisessa, kasvojen ilmeiden havaitsemisessa, arkiaskareista suoriutumisessa ja liikkumisessa. Näkövammaisille kuulo- ja tuntoaistit ovat hallitsevia tiedon vastaanottamisessa. (Ikonen & Höylä 1999, 222-223; Malm 2004, 298-302.)

**Motoriset häiriöt** pahentavat muita oppimisvaikeuksia, mutta eivät välttämättä häiritse lukuaineiden omaksumista. Hyperaktiivisuus on yleisin motoriikan häiriön muoto, joka ilmenee levottomuutena, arvaamattomuutena ja sattumanvaraisena toimintana. Käytös ei välttämättä ole huonoa, mutta jos sitä on liikaa, se voi olla häiritsevää. Aktiivisuus voi olla myös alentunutta eli hypoaktiivista. Oppilas on tällöin haluton, hiljainen ja toimeton. Tällainen oppija ei aiheuta häiriötä luokassa, mutta ongelmat vaikuttavat oppilaan omaan oppimiseen. Koordinaatiossa voi myös olla puutteita, joten ongelmia voi esiintyä koordinaatiota vaativissa motorisissa taidoissa, kuten juoksemisessa ja pallon heittämisessä. Kävely voi olla jäykkää tai kömpelöä ja kirjoittaminen sekä piirtäminen ja muut hienomotoriikkaa vaativat taidot vaikeita. Perseveraatio on myös yksi motoristen ongelmien muodoista. Se tarkoittaa käyttäytymisen automaattista ja tahatonta toistamista, esimerkiksi vaikeutta edetä asiasta toiseen keskustelussa tai saman kirjaimen toistamista kirjoittaessa. (Ikonen 1995, 19-21.)

### 3.2 Oppimista edistävät tekijät

Hyvä oppimismotivaatio edistää oppimista. Motivaatio voidaan määritellä monella eri tavalla. Ikonen & Höylän (1999) mukaan se on halu tehdä jotakin joko ulkoisen palkkion tai sisäisen tahdon vuoksi. Motivaatio ohjaa käyttäytymistä, ja oppilaan ollessa motivoitunut saavuttamaan jokin päämäärä, hän on valmis ponnistelemaan sen saavuttamiseksi. Kehitysvammaisten oppimismotivaatio on monesti alentunut, koska heillä on runsaasti epäonnistumisen kokemuksia ja turhautumisen tunteita oppimisesta. Tämän vuok-

si kehitysvammaisten oppimismotivaatioon tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Lisäksi huomiota oppimismotivaatioon tulee kiinnittää, koska hyvällä motivaatiolla opittuja asioita voi oppilas hyödyntää käytännössä paremmin. (Ikonen & Höylä 1999, 213-214.)

Motivaation (Ikonen & Höylä 1999, 213) lisäksi oppimista edistävät esimerkiksi kommunikaatiota tukevat menetelmät (Matero 2004a, 228), strukturointi, erilaiset opetusmenetelmät (Ikonen & Suomi 1998b, 155, 161) ja oikeanlainen oppimateriaali (Fadjukoff 2003, 168). Edellä mainittuja keinoja, joilla voidaan vastata kehitysvammaisten oppimisvaikeuksiin, esitellään seuraavissa kappaleissa.

### 3.2.1 Kommunikaatiota tukevat ja korvaavat menetelmät

Kommunikaatio on oppimisen perusta. Kommunikaatiota ovat puhuttu kieli ja nonverbaalinen viestintä, ja ne ovat kiinteässä yhteydessä keskenään. Jos puheen käyttäminen opetuksessa ei ole mahdollista, käytetään kommunikaatiota tukevia ja korvaavia menetelmiä. (Matero 2004a, 228.) Menetelmän valinta on hyvin yksilöllistä, ja siinä tehdään laaja-alaista yhteistyötä eri tahojen kanssa, jotta löydettäisiin jokaiselle parhaiten sopiva kommunikaatiomenetelmä (Kaski ym. 2002, 214-215). Lisävammat, esimerkiksi näkö- tai kuulovamma, vaikeuttavat kehitysvammaisen oppimista. Opettajan on tiedettävä, millä tavalla lisävamma vaikuttaa oppilaan oppimiseen, jotta voisi suunnitella opetuksessa käytettävät menetelmät ja välineet oppimista palveleviksi. (Ikonen & Höylä 1999, 222.)

Esinekommunikaatio voi helpottaa asioiden ymmärtämistä. Siinä jonkin esineen sovi-taan tarkoittavan tiettyä tekemistä: esimerkiksi tynny voi tarkoittaa nukkumista. Kuvia käytetään samaan tapaan kommunikaation tukena, mutta esineet ovat konkreettisempia kuin kuvat. Puhetta tukemaan on kehitetty suuri joukko erilaisia kuvajärjestelmiä. Näitä ovat esimerkiksi Picture Communication Symbols eli PCS-kuvamateriaali, Pictogrammit, Bliss-symbolit ja Sig-symbolit. Yhteistä näille kaikki on kuvien selkeys ja yksinkertaisuus. (Mårtensson 2000, 21, 23-27 [viitattu 18.3.2009].)

Esine- ja kuvakommunikaatiota kehittyneempää kommunikaatiota on erilasten käsi-merkkien käyttäminen puheen tukena. Ele- ja viittomakommunikaation taustalla ovat luonnolliset eleet ja ilmeet. Tuki- eli selkoviittomia käytetään vahvistamaan puhetta, ja niiden avulla puheesta viitotaan avainsanat. Yksittäiset merkit viitotaan selkeästi, ja niistä puuttuu varsinaisen viittomakielen kieliopilliset rakenteet. Yksi tukiviittoma tarkoittaa yhtä sanaa tai asiaa. (Mårtensson 2000, 27-28 [viitattu 18.3.2009].)

Nykytekniikka on tuonut paljon uusia mahdollisuuksia kommunikaation tukemiseen ja korvaamiseen kehittämällä erilaisia elektronisia laitteita, kuten kommunikaattoreita. Kommunikaatiolaitteissa on yleensä elektroniset symbolitaulut, joista osoitetaan asia, joka halutaan sanoa. Tämän jälkeen kommunikaattori ilmaisee asian joko pelkällä kuvaviestillä tai siihen liitetyllä tietokonepuheella. Elektronisia kommunikaatiovälineitä käytettäessä kommunikaatiosta ei saa puuttua vuorovaikutuksellisuutta ja toisen ihmisen kohtaamista. Nonverbaalista viestintää tulee apuvälineistä huolimatta käyttää. (Mårtensson 2000, 31-32 [viitattu 18.3.2009].)

Näkövammaisen kanssa kommunikoidessa tulee hyödyntää kuulo- ja tuntoaistia, ja esimerkiksi ympäristöstä tulee kertoa tarkasti. Opetuksen helpottamiseksi voidaan käyttää erilaisia äänikirjoja, pistekirjoja, elektronisia kirjoja sekä heikkonäköisillä erilaisia apuvälineitä, kuten suurennuslaseja, isotekstisiä kirjoja ja kirkkaita valoja (Malm 2004, 322-323). Kuulovammaisen kanssa kommunikoidessa kommunikaation apuna voidaan käyttää luonnollista elekieltä, symboleja ja tukiviittomia. Puheen tulee olla selkeää ja havainnollista, ja käskyt tulee esittää yksinkertaisesti. Jos oppilaalla on sekä kuulo- että näkövamma, voi yhteisen kommunikaatiomenetelmän löytäminen olla vaikeaa. Voimakkaiden värien ja kontrastien käyttö, suoraan korvaan puhuminen ja samanaikaisesti eri ilmaisukeinojen, kuten kuvien, viittomien, eleiden, ilmeiden ja symbolien käyttäminen voi helpottaa kuulonäkövammaisen kanssa kommunikoimista. (Ikonen & Höylä 1999, 222-223, 225-227.)

Autistille on tyypillistä välttää kaukoistien eli näkö- ja kuuloaistin käyttämistä, joten lähiaistien, kuten haju-, maku- ja tuntoaistien suosiminen kommunikaation apuna on tärkeää. Jos autisti ei opi puhetta lainkaan, kommunikaation avuksi voidaan yrittää opet-

taa esimerkiksi kuvakieltä, ilmeitä ja eleitä. Dysfasiasta ja afasiasta kärsivien oppilaiden kohdalla kommunikaation apuna käytetään muun muassa viittomia ja bliss-symboleja. (Ikonen & Höylä 1999, 232-233.) Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöstä kärsivän oppilaan kanssa kommunikaatiota helpottaa sen tapahtuminen ympäristössä, jossa ei ole ylimääräisiä virikkeitä. Tällöin oppilas pystyy paremmin keskittymään olennaiseen. Selkeät ohjeet, suoraan silmiin katsominen ja yhden asian kerrallaan sanominen auttavat asian ymmärtämisessä. Kysymyksiä esittäessä opettajalta vaaditaan pitkäjänteisyyttä, koska vastausta voi toisinaan joutua odottamaan kauankin. Oppilaita tulee rohkaista kuvailemaan asioita, tunteita ja tapahtumia ja kommunikaation apuna voidaan käyttää runoja, loruja ja laulua. (Michelsson ym. 2000, 78, 80, 119.)

### 3.2.2 Strukturointi

Strukturointi tarkoittaa asioiden ja tilanteiden rakentamista kehitysvammaisille helpommin ymmärrettäviksi, toistuviksi ja usein näköaistiin perustuviksi. Sekä aika, tila, työskentely että henkilöt pitää strukturoida. (Ikonen & Suomi 1998b, 161, 165-171.) Kehitysvammaiset kokevat maailman pirstaleisena ja kaoottisena, mutta opetustilanteen strukturointi tekee opetuksesta kehitysvammaiselle vähemmän kaoottisen (Ikonen & Suomi 1998b, 161-163; Virtanen 2000, 28-29). Opetuksen strukturi on tärkeää myös vuorovaikutuksesta pois pyrkiville oppilaille sekä stereotyyppisesti käyttäytyville kehitysvammaisille (Kerola 2003, 204-205), koska strukturoitu opetusympäristö luo selkeät rajat ja turvallisuutta. Tällöin kehitysvammaisten on helpompi osallistua ja keskittyä opetukseen. (Ikonen & Virtanen 2003, 160; Kerola 2003, 204-205.)

**Ajan strukturoiminen** on tärkeää, koska aika on abstrakti käsite ja kehitysvammaisen on vaikea sitä ymmärtää. Ajan voi ilmaista konkreettisesti esimerkiksi kuvin. Koulussa kehitysvammaisen aikakäsitystä selkeyttää päiväjärjestys taululla (Liite 1), johon päivän tapahtumat on ilmaistu kuvien avulla. Kuvat kertovat, mitä tehdään, missä tehdään, milloin tehdään, kenen kanssa, kuinka kauan, milloin tehtävä on valmis ja mitä tehdään seuraavaksi. (Ikonen & Suomi 1998b, 165-167.)

Se, miten ympäristö rakentuu, vaikuttaa siihen, miten oppilas kykenee toimimaan opetustilassa. **Tilaa strukturoimalla** ympäristö voidaan muokata oppimista edistäväksi. Tämä tarkoittaa opetustilan rakentamista kehitysvammaisten oppimistarpeita vastaavaksi huomioiden jokaisen oppilaan omat tarpeet ja ominaisuudet. (Ikonen & Suomi 1998b, 168.) Tila pyritään järjestämään niin, että jo järjestely kertoo oppilaalle sen, mitä hänen tulee tehdä. Erilaisten tehtävien tekoa ja tapahtumia varten on omat paikkansa, esimerkiksi välituntitila erotetaan selkeästi opetustilasta. Eri ärsykkeiden vaikutus tulee huomioida tilaa suunnitellessa, kuten häiritsevät äänet ja kirkkaat valot sekä muut aistiärsykkeet, jotka vievät huomion pois olennaisesta. (Virtanen 2000, 29.)

**Työskentelyn strukturoinnilla** tarkoitetaan sitä, että toimitaan tilanteen vaatimalla tavalla sekä kerrotaan selkeästi, milloin jokin toiminta alkaa ja milloin päättyy (Ikonen & Suomi 1998b, 169-170; Virtanen 2000, 30). Jos tilanne niin vaatii, keskeytetään työskentely ja mennään välitunnille (Rintala 9.9.2008, henkilökohtainen tiedonanto). Työskentelyä helpottava strukturointi lisää myös onnistumiskokemusten määrää, jolloin motivaatio samalla kasvaa (Ikonen & Suomi 1998b, 170).

**Henkilöstruktuurissa** oppilaille kerrotaan etukäteen, keitä opetustilanteessa on mukana. Varsinkin ennestään tuntemattomien ihmisten osallistuessa opetukseen on oppilaiden valmistaminen tärkeää, jotta oppilaiden huomio ei kiinnittyisi opetuksen sijasta pelkästään uusiin henkilöihin. Hiljalleen oppilas oppii tietämään, mitä kunkin henkilön kanssa tehdään. (Ikonen & Suomi 1998b, 171.)

### 3.2.3 Opetusmenetelmät

On tärkeää valita jokaiselle sopiva opetusmenetelmä, jotta ei tehtäisi turhaa työtä, vaikutettaisi negatiivisesti oppilaaseen ja saataisiin oppilaan mielenkiinto pysymään aiheessa. Opetusmenetelmää valittaessa on lisäksi mietittävä oppilaan vahvoja alueita, jotta niitä voitaisiin hyödyntää ja korvata niillä puuttuvia taitoja, sekä sitä kautta mahdollistettaisiin opitun taidon hyödyntäminen tosielämässä. Oikein valittu opetusmenetelmä pitää yllä oppilaan motivaatiota, ja harjoitukset tuntuvat mielekkäiltä sekä kiinnostavilta. (Ikonen & Suomi 1998b, 155, 158-159.) Taidon hyödyntämistä oikeissa ti-

lanteissa edesauttaa harjoittelu mahdollisimman realistisessa ympäristössä (Fadjukoff & Juvonen 2003, 133; Ikonen 1999b, 292; Ikonen 1999c, 388).

Taitojen opettamisella pyritään yksilön adaptiiviseen käyttäytymiseen. Adaptiivinen käyttäytyminen tarkoittaa yksilön sisäistä sopeutumista muuttuvaan ympäristöön; yksilön sisäinen maailma kohtaa ja täsmää ulkoisen, muuttuvan todellisuuden kanssa. Tällöin yksilö kykenee myös toimimaan järkevästi eri tilanteissa. Jotta adaptaatiota tapahtuisi, yksilön sisäinen maailma on jatkuvassa aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Ikonen 1999b, 249, 256.)

### 3.2.4 Oppimateriaali

Oppimateriaalia ei tule käsittää vain kirjaksi, vaan rajana on ainoastaan mielikuvitus; kaikkia ympäristön asioita ja esineitä voi hyödyntää monipuolisesti oppimateriaalina. Oppimateriaalia valittaessa tulee huomioida kohderyhmän kyvyt ja tarpeet. Hyvä oppimateriaali antaa mahdollisuuden yhdistää teorian ja käytännön, sekä se hyödyntää oppilaan arkielämän asioita uuden omaksumisessa. (Fadjukoff 2003, 168-169; Fadjukoff 1999, 424-426.) Oppimateriaalin on oltava ajantasaista, ja hyvä materiaali mahdollistaa oppilaan osallistumisen opetukseen konkreettisesti käsillä tekemiseen. Osallistuminen voi olla esimerkiksi kirjoittamista, piirtämistä tai leikkaamista ja muiden toiminnallisten tehtävien tekemistä. (Anderson 2005, 25 [viitattu 21.2.2009].)

**Kuva** on tärkeä osa oppimateriaalia. Se täydentää puhetta sekä tekstiä ja luo uusia merkityksiä niille. Kuva voi myös selkeyttää vaikeita asioita ja luoda esteettisiä elämyksiä, joiden lisäksi se vie tekstiä eteenpäin. Kuvan tulkitsemisessa oppilasta tulee ohjata, koska kehitysvammaisilla voi olla ongelmia siinä. He eivät välttämättä osaa hahmottaa kokonaisuutta, vaan takertuvat kuvassa epäolennaisiin pikkuasioihin. Kuvaa tulkittaessa nimetään ja tunnistetaan ensin kuvan asia, minkä jälkeen tulkitaan eri asioiden suhteita ja vertaillaan niitä: suurempi, pienempi, alla, päällä ja niin edelleen. Se, miten kuvaa tulkitaan, riippuu oppilaan kokemuksista ja kypsyydestä. (Fadjukoff 2003, 170-171; Fadjukoff 1999, 427-428.)



Koska oppiminen on kehitysvammaisille vaikeaa, on oppimateriaalinkin oltava normaalia selkeämpää. **Selkomateriaalilla** tarkoitetaan materiaalia, joka on yksinkertaista ja helposti ymmärrettävää. Siinä asia on ilmaistu lyhyesti ja ilman ylimääräisiä koukeroita, ja se on tarkoitettu oppilaille, joilla on käsitys- ja hahmotuskyvyssä ongelmia. Selkomateriaali voi olla kirjoitetun kielen lisäksi puhuttua kieltä, kuvia ja esineitä, ja niitä voidaan käyttää toisia täydentävästi. (Fadjukoff 2003, 168-172; Fadjukoff 1999, 424-428; Rix 2004, 58.)

Selkokuvan tarkoitus on täydentää, selkeyttää ja tiivistää tekstin sisältöä. Kuvan tehtävä on monipuolistaa havaintoja, ohjata oppilasta tekstin sisältöön ja palauttaa mieleen muistoja. Kuvaa käytetään harvoin yksinään, ja siihen liitetäänkin usein kielellisiä ilmaisuja. Kuvaa voidaan käyttää myös apuna toimintojen ohjaamisessa: selkokuvien sarja kertoo oppilaille, mitä tapahtuu ja missä järjestyksessä. Selkokuvia katsellessa kuvien katselustrategia on tärkeä, jotta oppilaan huomio kuvassa ei kiinnittyisi epäolennaiseen. Kuvasta käsitellään samoja asioita kuin tavallisestakin kuvasta. (Fadjukoff 2003, 170-171; Fadjukoff 1999, 427-428, Kettunen & Niittunen 2004 [viitattu 26.11.2008].)

Kehitysvammaiselle myös puheen ymmärtäminen voi olla vaikeaa, koska varsinkin nopeassa puheessa sanat sekoittuvat ja artikulointi voi olla epäselvää. Selkokielen periaatteita voidaan siis soveltaa myös puhuttuun kieleen: rauhallinen puherytmi, ydinsanojen korostaminen ja selkeät sanavalinnat. (Harjunpää 2005, 27; Rix 2004, 59.) Selkoteksti on helposti ymmärrettävää. Se on kirjoitettu isolla fontilla, ja lauseet ovat lyhyitä sekä selkeitä. Vertauskuvia ja vaikeita sivistyssanoja selkotekstissä ei käytetä. (Fadjukoff 1999, 427; Rix 2004, 58.)

Selkoesineet ovat muodoltaan yksinkertaisia eli niissä ei saisi olla turhia röyhelöitä tai turhia liikkuvia osia. Värien tulisi olla kirkkaita ja selkeitä, eikä kuviollisia ja kirjavia pintoja pitäisi käyttää. Hyvät selkoesineet ovat mahdollisimman realistisia, eivätkä ne siten johda oppilasta harhaan. Kooltaan hyvä selkoesine on sellainen, että se on helppo nähdä, siitä on hyvä pitää kiinni ja sitä on hyvä käsitellä. Mahdollisuuksien mukaan

voidaan huomioida esineissä oppilaiden henkilökohtaiset mieltymykset, kuten värit, muodot ja materiaalit. (Fadjukoff 2003, 171-172; Fadjukoff 1999, 428-429.)

**Koritehtävät** ovat osa kehitysvammaisten opetusta. Se on työskentelytapa, jossa tehtävät on jäsennetty koreihin. Koritöiden tekemiseen on osoitettu aina sama paikka, joka on rauhallinen nurkkaus, jossa häiritsevät tekijät on minimoitu. Tehtävät tehdään yksi kerrallaan, ja kussakin korissa on niihin tarvittavat välineet. (Haverinen, Kujanpää & Norvapalo 2001, 23; Matero 2004a, 226.) Täten oppilaan huomio suunnataan olennaiseen ja niiden avulla lapsi opetetaan tekemään tehtäviä itsenäisesti alusta loppuun, kertaamaan opittuja asioita ja keskittymään (Haverinen ym. 2001, 23; Peltomaa, Sorsa, Leminen & Purho 2005, 25 [viitattu 26.11.2008]). Koritehtävien avulla voidaan harjoitella muun muassa omatoimisuutta, päivittäisiä taitoja, esimerkiksi hygienian hoitamista, ja sosiaalisia taitoja, kuten tunteiden tunnistamista sekä tilanne- ja käytösvastaavuutta (Haverinen ym. 2001, 23). Lapsen ikä, kehitystaso ja yksilölliset tarpeet määräävät koritehtävien sisällön (Haverinen ym. 2001, 25; Peltomaa ym. 2005, 25 [viitattu 26.11.2008]). Koritehtävien sisältöä on harjoiteltava myös käytännössä, jotta opeteltavat taidot yleistyisivät arkipäiväiseen käyttöön. Koritehtävät ovat tarkoitettu erityisesti autistisille huomioiden heidän ongelmansa kokonaisuuden hahmottamisessa ja tapahtumien peräkkäisyyden ymmärtämisessä. (Haverinen ym. 2001, 7, 25.)

## **4 KEHITYSVAMMAISTEN SEKSUAALISUUS JA SEKSUAALIOPETUS**

Seksuaalisuutta on vaikea määritellä, koska se on koko elämän kestävä ja kehittyvä prosessi, joka ilmenee eri tavoin eri ikäkausina ja jokainen kokee sen omalla tavallaan. Seksuaalisuuden kehittymiseen vaikuttavat perimä, kasvatus, kulttuuri sekä yksilön omat kokemukset, ja seksuaalisuuteen kuuluu niin fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen, kulttuurinen kuin älyllinenkin ulottuvuus. Seksuaalisuuden pitäisi olla ihmiselle aina mahdollisuus ja positiivinen asia. (Aaltonen ym. 1999, 176-177; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 10-11; Kosunen 2007, 119-121; Niinivirta 2008; Virtanen 2002, 21-22.)

Cacciatoren (2006, 205) mukaan seksuaalisuus on olennainen osa ihmisyyttä koko elämän ajan. Seksuaalisuus ei ole tekemistä, vaan se on olemista ja valtava voimavara, joka pakottaa toimimaan. Lapsi, nuori ja aikuinen saavat seksuaalisuudesta voimaa tavoitella oman kehon mielihyvää ja ihmissuhteissa läheisyyttä, hellyyttä ja turvaa. Nautinto ja tunteet ovat myös seksuaalisuuden kokemista. (Cacciatore 2006, 205.)

Seksuaaliopetus tarkoittaa ryhmälle, esimerkiksi koululuokalle, seksuaalitiedon opettamista, ja siihen kuuluu vuorovaikutuksen mahdollisuus. Se pohjautuu opetussuunnitelmaan. Seksuaaliopetus on alakäsite seksuaalikasvatukselle, joka sisältää seksuaaliopetuksen lisäksi seksuaalivalistuksen ja seksuaalineuvonnan. Seksuaalivalistus tarkoittaa suurille ryhmille jaettua tietoa seksuaaliterveydestä ja sen hoidosta. Se voi olla esimerkiksi esitteiden jakamista. Seksuaalineuvonta tarkoittaa kahdenkeskeistä seksuaaliasioiden neuvontatilannetta esimerkiksi terveydenhoitajan vastaanotolla. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 16; Bildjuschkin & Malmberg 2000, 13-14; Karanka 2001, 23-24; Kontula & Meriläinen 2007, 9-10.)

Seuraavissa kappaleissa käsitellään seksuaaliopetusta ja siihen liittyviä aiheita. Kappaleessa 4.1 määritellään, mitä hyvä seksuaaliopetus pitää sisällään ja kerrotaan tarkemmin aiheista, jotka valittiin toteutettavien oppituntien sisällöiksi. Kappaleessa 4.2 käsitellään ominaisuuksia ja taitoja, joita kehitysvammaisten opettajalla tulisi olla.

#### 4.1 Seksuaaliopetuksen sisältö

Seksuaaliopetuksen tavoitteena on väestön hyvä seksuaaliterveys. Seksuaaliopetuksen tavoitteena on saada nuori ymmärtämään oman vastuunsa seksuaalikäyttäytymisessä sekä sisäistämään seksuaalitietoja ja -taitoja. Seksuaaliopetuksella pyritään selkeyttämään nuorelle seksuaalisuuden niin fyysinen, psyykkinen kuin sosiaalinenkin ulottuvuus, jotta nuori ymmärtäisi seksuaalisuuden ihmisen kokonaisvaltaisena ja myönteisenä ominaisuutena. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 46-47; Karanka 2001, 25.) Seksuaaliopetuksella ei pyritä kieltämään nuorten seksuaalisuutta, vaan vähentämään riskikäyttäytymistä ja antamaan välineitä tietoisiin ja vastuullisiin päätöksiin (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 48; Karanka 2001, 25; Kontula & Meriläinen 2007, 132). Seksuaaliopetuksen tavoitteena on tukea nuorta murrosiän tuomissa muutoksissa, poistaa ennakkoluuloja ja harhakäsityksiä sekä lisätä seksuaalista suvaitsevaisuutta. Lisäksi tavoitteena on ehkäistä ennenaikaisia raskauksia, sukupuolitauteja sekä hyväksikäyttöä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 48; Karanka 2001, 25.)

Seksuaaliopetuksen sisällön määrää kohderyhmä, jota opetetaan. Ennen murrosiän alkamista tulisi opettaa seksuaalisanastoa, seksuaalioikeudet, hedelmöittyminen ja raskaaksi tuleminen, myönteisyyttä toisia kohtaan, tykkäämisasioita, suvaitsevaisuutta ja perustiedot murrosiästä. Sanastosta opetetaan seksuaalisuuteen liittyvät termit, jotka kuvaavat ihmisen kehoa ja sen toimintoja. Seksuaalioikeuksien tietäminen on tärkeää, jotta voi pitää omista oikeuksistaan kiinni ja tietää, että kaikkiin ehdotuksiin ei tarvitse suostua. Hedelmöittymiseen ja raskauteen liittyvät harhaluulot tulisi oikaista ennen murrosiän alkamista, jotta lapsi tietää murrosiän muutosten merkityksen. Myös tulevista murrosikään liittyvistä muutoksista kerrotaan perustiedot, kuten rintojen, karvojen ja peniksen kasvusta. Näiden muutosten myönteisyydestä tulee kertoa. Ihastumisen tunteesta ja erilaisista tykkäämiskohteista on hyvä puhua, samoin kuin erilaisuuden suvaitsemisesta, koska jokainen on erilainen ja hyvä juuri omana itsenään. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 50-51; Kinnunen 2001, 71-79.)

Murrosiän alkamisen kynnyksellä, ennen 13:a ikävuotta, opetetaan kehittymisen yksilölliset erot, tykkäämis- ja seurusteluasioita, suvaitsevaisuutta, myönteisyyttä ja sitä, että

ketään ei saa kiusata seksuaalisuuteen liittyvillä asioilla (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 51). Murrosiän muutokset alkavat kaikilla hieman eri aikaan, ja yksilölliset erot ovat suuret, jonka vuoksi normaaliuden korostaminen on tässä vaiheessa tärkeää. Tykkäämis- ja seurusteluasioissa tärkeitä aiheita tämänikäisillä ovat se, mitä seurusteluun kuuluu, mitä itse suhteelta haluaa ja luottamus ja kateus toisten seurustelusuhteista. Suvaitsevaisuutta tulee korostaa jokaisessa seksuaalikasvatuksen vaiheessa. Jokainen on erilainen yksilö, eikä ketään saa kiusata tai syrjiä sen vuoksi. Myönteisyydellä tässä vaiheessa tarkoitetaan ohjaamista hyväksymään oma kehittyvä ja muuttuva seksuaalisuus. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 51, Kinnunen 2001 71-79, Niinivirta 2008.)

Murrosiässä, noin 13-16-vuotiaille, tärkeitä aiheita seksuaaliopetuksessa ovat seksuaalisuus ja seksi, masturbaatio, seksuaalinen minäkuva ja sen merkitys, perustiedot sukupuolitaudeista ja niiden ehkäisystä, raskauden ehkäisy, seurustelu, kehityksen eteneminen sekä seksuaalitiedon hakeminen. Seksuaalisuudesta kerrottaessa on hyvä muistuttaa, että seksuaalisuus on paljon muutakin kuin masturbaatio ja yhdyntä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 52.) Masturbaation normaaliudesta ja hyväksyttävyydestä tulee kertoa nuorille sekä lisäksi siitä, missä masturbaatio on sallittua (Kinnunen 2001, 99; Niinivirta 2008). Seksuaaliopetuksella autetaan nuorta löytämään oma seksuaalinen minäkuvansa ja rakentamaan sitä. Sukupuolitautilien ja raskauden ehkäisystä pitää antaa tietoa jo ennen tarvetta, jotta nuori tietäisi miten toimia ja mistä hakea apua, kun sitä tarvitsee. Vastuuta omasta käyttäytymisestä sekä hyvinvoinnista on myös korostettava. Seurustelu on nuorille ajankohtaista, ja keskusteluissa olisikin tärkeää käsitellä seurustelun ilojen ja pelisääntöjen lisäksi esimerkiksi eron tuomaa tuskaa, seurustelun vaikeutta ja kumppanin kaipuuta. Koska nuoret usein vertailevat kokemuksia keskenään, opetuksessa tulisi korostaa jokaisen yksilöllisyyttä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 52-53.) Nuorilla herää jatkuvasti uusia kysymyksiä seksuaalisuuteen liittyvistä asioista, jonka vuoksi oikean tiedon löytäminen tulee edesauttaa. Media, kuten mainokset ja televisio, luovat toisinaan vääriä käsityksiä ihmisen seksuaalisuudesta, joten kasvattajan on huolehdittava nuoren medialukutaidosta. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 53; Kinnunen 2001, 76-78.)

Sullivanin ja Caterinon (2008, 389) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan autisteille tarpeellisia opetuksen aiheita olisivat kehon osat ja toiminta, masturbaatio sekä henkilö-

kohtainen hygienia ja itsestään huolehtiminen. Lisäksi tulisi kertoa käyttäytymisnormeista ihmissuhteissa ja seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa sekä auttaa tunteiden ymmärtämisessä ja käsittelemisessä. Turvakasvatus, seksuaalisen häirinnän ehkäiseminen sekä ihmissuhteiden solmiminen ovat myös tärkeitä aiheita. (Sullivan & Caterino 2008, 389.)

Kehitysvammaisilla on täysin samat seksuaaliset tarpeet kuin kenellä tahansa muulla, mutta kehitysvammasta riippuen vamma voi vaikeuttaa seksuaalisuuden ilmaisemista tai vaikuttaa seksuaalisuuden kokemiseen. Kehitysvammaiset eivät välttämättä koe seksuaalisuutta niin yksityisenä asiana kuin muut, koska heidän vammansa vuoksi heidän itsemääräämisoikeutta on totuttu rajaamaan ja avustaja voi olla läsnä intiimeissäkin tilanteissa. Kehitysvammaisen fyysinen ja psyykinen kehitys voi olla epätasapainossa, eli kehitysvammaisen voi fyysisesti olla jo aikuinen, mutta psyykinen kehitys on lapsen tasolla. Toisaalta ympäristö leimaa kehitysvammaisen helposti lapseksi, eikä ymmärrä tai hyväksy kehitysvammaisen seksuaalisia tarpeita. Seksuaalisuus ei ole kehitysvammaiselle ongelma, mutta ympäristö tekee siitä sellaisen. Usein yhteiskunnassa sekä seksuaalisuus että kehitysvammaisuus ovat tabuja, joten ne yhdessä muodostavat tuplaongelman. (Niinivirta 2008.)

Kehitysvammaisilla on oikeus tietoon, hyväksyntään ja mahdollisuuksiin kaikilla seksuaalisuuden osa-alueilla niin kuin kenellä tahansa. Kehitysvammaisille annettun tiedon tulee olla asiallista, sen tulee ehkäistä ongelmien syntymistä ja auttaa kehitysvammaista löytämään oma seksuaalisuutensa sekä viihtymään sen parissa. Kehitysvammaisilla on oikeus tulla hyväksytyksi seksuaalisina olentoina sekä solmia ihmissuhteita ja rakastua, vaikka ympäristön yleiset asenteet voivatkin olla sitä vastaan. (Ilmonen 2001, 134.)

Pienetkin muutokset arkipäivän rutiineissa voivat saada aikaan kehitysvammaisen mielessä kaaoksen, ja murrosiän tuomat suuret muutokset omassa kehossa voivat olla ilman ympäristön tukea ja apua ylitsepääsemättömiä. Erityisesti kehitysvammaisille nuorille murrosiän muutosten normaaliutta tulee painottaa. Muutoksista pitää kertoa myönteisesti, ja seksuaalitoimintoihin nuori kaipaa ikään kuin lupaa, että ne ovat sallittuja ja hyväksyttäviä. (Niinivirta 2008.) Kuitenkin nuori tarvitsee asioille selkeät rajat, ja etenkin

kehitysvammaiselle on tärkeä kertoa, mikä on hyväksyttävää ja milloin – esimerkiksi itsetyydytys ei ole hyväksyttävää koululuokassa (Niinivirta 2008; Sullivan & Caterino 2008, 388).

#### 4.1.1 Kehitysvammainen nuori ja murrosikä

Kehitysvammaisilla nuorilla tapahtuu murrosiässä samat muutokset kuin kaikilla muillakin nuorilla, mutta kehitysvammaisilla toisinaan psyykinen kehitys voi tapahtua huomattavasti fyysistä kehitystä myöhemmin. Murrosikä voi kehitysvammaisille olla vaikeampaa, koska itsetunto ja itsearvostus ovat tavallista heikompia jo ennen murrosiän alkamista ja murrosiässä ne voivat heikentyä entisestään. (Niinivirta 2008; Sullivan & Caterino 2008, 383.) Monesti autistit ovat ennen murrosikää hyperaktiivisia, mutta murrosiässä autisti voikin alkaa käyttäytyä päinvastaisesti: murrosikäinen autisti on siis usein hypoaktiivinen (Adolfsson & Thiger 2008, 3 [viitattu 21.2.2009]).

Kehitysvammaiset ovat yleensä muita nuoria tietämättömämpiä murrosiän muutoksista. Tietämättömyys puolestaan lisää epävarmuutta, joka voi johtua monista asioista, muun muassa vähäisistä sosiaalisista kontakteista, heikosta tiedonhakukyvystä ja tiedonprosessointikyvystä. Vähäisistä sosiaalisista kontakteista johtuen kehitysvammaisilla nuorilla on tavallisiin nuoriin verrattuna vähemmän kokemuksia esimerkiksi seurustelusta ja seksistä. Ympäristön asenteet eivät tue eivätkä rohkaise kehitysvammaisia nuoria seurustelusuhteiden solmimiseen. Irtautuminen vanhemmista ja itsenäistyminen ovat kehitysvammaisille vaikeampia, koska kehitysvammaiset tarvitsevat vammansa vaikeudesta riippuen enemmän tai vähemmän vanhempiensa tukea. Kehossa tapahtuvista muutoksista on tärkeä kertoa, koska suuret muutokset kehossa kiinnostavat ja hämmentävät nuorta. Mikäli kehitysvammainen ei ymmärrä tapahtuvia muutoksia tai ymmärtää ne väärin, voi se aiheuttaa käyttäytymisen taantumista, takertumista entiseen lapsen rooliin sekä yllättäviä tilanteita, kuten julkisella paikalla masturboimista. (Niinivirta 2008.)

Omien tunteiden tunnistamista on tärkeä oppia jo nuorena, ja murrosiässä tunteet yleensä leiskuvat. Aikuisten käyttämät ilmaukset omille tunteilleen auttavat nuorta tunnistamaan omia tunteitaan sekä helpottavat tunteiden ilmaisemista sanoin. Nuori oppii tun-

temaan, tunnistamaan, sietämään ja kestämaan tunteitaan, jos heitä kannustetaan ja opetetaan siihen. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 117; Karanka 2001, 177.) Kehitysvammaisille, erityisesti autistisille, tunteiden tunnistaminen, käsitteleminen ja ilmaiseminen ovat vaikeita. He eivät hahmota ilmeitä ja eleitä, ja he voivat ilmaista useat tunteensa, kuten vihan ja ilon, samalla tavoin. Erilaisten aistiharjoitusten avulla kehitysvammaisen oppii tunnistamaan omat tunteensa, ja siten hän pystyy hallitsemaan niitä paremmin. (Hakola 2006, 9-10.)

#### 4.1.2 Ihastumisesta seurusteluun

Murrosiässä seurusteluasiat tulevat yleensä ajankohtaisiksi. Aivot sisältävät aistien välityksellä tullutta tietoa, kokemuksia sekä muistoja, ja näitä yhdistelemällä syntyy ihastumisen tunne (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 115). Ensimmäinen ihastumisen tunne on nuorelle suuri kokemus, ja se saa aikaan sen, että nuori ei osaa kuvitella eikä ajatella mitään muuta kuin ihastumisensa kohdetta. Mielessä pyörii paljon ajatuksia siitä, mitä ihastuksen kohde ajattelee omasta ulkonäöstä sekä luonteesta ja uskaltaako ihastuksen kohdetta lähestyä. Ihastuessaan nuori näkee ihastuksen kohteensa täydellisenä ja näkee siinä piirteitä, joita haluaisi itsessään olevan. (Jarasto & Sinervo 1999, 100-101.)

Toisinaan nuori ihastuu kaukaiseen kohteeseen, jota ei ole mahdollista lähestyä. Nuori tiedostaa, että vastarakkautta ei ole mahdollista saada, ja tämän vuoksi kaukorakkaus tuntuukin turvalliselta vaihtoehdolta konkreettiselle seurustelusuhteelle, johon nuori ei vielä välttämättä ole valmis. Kaukorakkauden avulla nuori voi tutustua omiin tunteisiinsa ja harjoitella ihastumista. (Kinnunen 2001, 111-112.)

Seurustelukumppanin löytäminen voi olla haastavaa. Kehitysvammaisilla on monesti suppea sosiaalinen piiri, ja samoja ihmisiä näkee sekä koulussa että vapaa-ajalla. Kumppanin voi tietysti löytää koulusta, töistä tai vapaa-ajan harrastuksista, mutta sosiaalista piiriä voi koettaa laajentaa esimerkiksi lehti-ilmoitusten tai Internetin keskustelupalstojen avulla. Kumppanin hakeminen Internetin keskustelupalstoilta on yleistynyt myös kehitysvammaisten keskuudessa, ja siellä kehitysvammaiset uskaltavat helpommin olla omia itseään ja tunnustaa avoimesti olevansa kehitysvammaisia. Myös flirttailu



Internetissä on helpompaa, koska ei tarvitse tulkita toisen ilmeitä ja eleitä. Ongelmia voi kuitenkin tuottaa se, että kehitysvammaiset helposti uskovat kaikkien olevan Internetissä yhtä rehellisiä kuin he itsekin ovat. Erilaisista tanssi- tai diskotapahtumista voi myös etsiä kumppania. (Björquist 2006, 27-28, 55-59, 61 [viitattu 30.1.2009].)

Seurustelu-aika on toiseen tutustumista, jolloin opitaan tuntemaan toisen arvot ja ajatusmaailma yhdessä aikaa viettämällä (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 130). Seurustelu voidaan määritellä myös kahden ihmisen väliseksi hetkien, mielipiteiden, kokemusten, tunteiden ja tuntemusten, kosketusten sekä arjen jakamiseksi (Väestöliitto [viitattu 22.1.2009]). Seurustelusuhteessa nuori saa nauttia toisen läheisyydestä ja yhteisestä ajasta, mutta omia kavereita ja harrastuksia ei kummankaan osapuolen tulisi unohtaa. Ensimmäiset seurustelusuhteet ovat harvoin pysyviä. (Cacciatore ym. 2001, 239; Jarasto & Sinervo 1999, 103.) Niihin ei välttämättä liity yhdessä olemista tai koskettelua, vaan kumppaneille riittää, että molemminpuolinen ihastus on olemassa (Väestöliitto [viitattu 22.1.2009]). Nuoren elämä pyörii oman navan ja omien odotusten ympärillä, ja mikäli seurustelusuhde ei vastaakaan odotuksia, sen aiheuttamat pettymykset voivat loukata syvästi nuoren itsetuntoa (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 129-130; Jarasto & Sinervo 1999, 102).

Seurustelutaitoja harjoitellaan läpi elämän, ja niitä opetellaan yksin sekä yhdessä kumppanin kanssa. Seurustelutaitoja ovat esimerkiksi itsensä ja toisen ymmärtäminen, puhuminen, kehuminen, kuunteleminen sekä riitelemisen ja sovinnon tekemisen taidot. Yhdessä kumppanin kanssa kokeillaan ja tehdään erilaisia asioita. Kumppanin omille tekemisille tulee oppia antamaan tilaa, ja kumppania tulee muistaa kehua aika ajoin. Oppimista vaativat myös molemminpuolinen luottamus, tunteiden jakaminen, välittäminen ja rakastaminen. Kaikki nämä taidot vaativat jatkuvaa harjoittelua, jotta pystytään solmimaan ja ylläpitämään toimiva parisuhde. (Väestöliitto [viitattu 22.1.2009].)

Kehitysvammaisuuden taso vaikuttaa siihen, miten kehitysvammainen kokee seksuaalisuuden ja miten seksuaalisuus näkyy hänen parisuhteessaan. Anderson (2005, 11) on jakanut kehitysvammaiset kolmeen tasoon sen mukaan, miten he kykenevät solmimaan ihmissuhteita ja ilmaisemaan sekä kokemaan omaa seksuaalisuuttaan. A-tason kehitys-

vammaiset ovat syvästi kehitysvammaisia, ja saavat seksuaalisen tyydytyksen positiivisista kehon tuntemuksista, kuten hieronnasta ja kylvystä. Heillä ei ole seksuaalista kanssakäymistä toisten kanssa. B-tasolle kuuluvat keskivaikeasti kehitysvammaiset, joilla seksuaalinen ajattelu on kehittyneempää kuin A-tason kehitysvammaisilla. Seksuaalisen tyydytyksen saaminen liittyy usein vain omaan itseensä ja oman kehon hyvään oloon, eikä siihen liitetä partneria. B-tasoon kuuluvalla kehitysvammaisella voi olla rakkaussuhteita, mutta seksuaalisten suhteiden solmiminen on rajoittunutta. Oman kehon koskettelu on tärkein seksuaalisen käyttäytymisen ilmenemismuoto. C-tason kehitysvammaisen on lievästi kehitysvammaisen, joka kykenee solmimaan suhteita, menemään naimisiin ja saamaan jopa lapsia. Seksuaalisen tyydytyksen saaminen liittyy parisuhteeseen ja toisen kanssa saatuun tyydytykseen. (Anderson 2005, 11 [viitattu 21.2.2009].)

Niiden kehitysvammaisten, joilla on edellytykset seksuaaliseen kanssakäymiseen partnerin kanssa, pitää huolehtia myös ehkäisystä. Anderson (2005, 20, 26) haastatteli tutkimuksessaan kahdeksaa ruotsalaista erityiskoulun opettajaa seksuaaliasioiden opettamisesta. Tutkimuksessa selvisi, että murrosikäiset kehitysvammaiset tiesivät seksitaudeista, kuten HIV:sta, ja mitä e-pillereitä ja kondomit ovat. Kehitysvammaiset eivät kuitenkaan tieneet, että kondomi suojaa sekä sukupuolitaudeilta että raskaudelta ja e-pillereitä vain raskaudelta. (Anderson 2005, 26 [viitattu 21.2.2009].) Useat lievästi kehitysvammaiset kykenevät ottamaan e-pillereitä ajallaan, mutta vaikeammin kehitysvammaisilla se voi tuottaa toisinaan vaikeuksia. Sterilisaatio on usein käytetty ehkäisymenetelmä silloin, kun henkilö ei itse kykene päättämään ehkäisystään. Tällöin toinen henkilö joutuu tekemään päätöksen hänen puolestaan, ja sterilisaatio voi tuntua liian rajulta ratkaisulta. Eettisesti parempi vaihtoehto olisi esimerkiksi ehkäisykapseli. (Eastgate 2005, 164-165.)

#### 4.1.3 Turvakasvatus

Lasten ja nuorten kohtaamia hyväksikäytön ja väkivallan tilanteita on monenlaisia, joiden kaikkien varalle ei heitä voi ohjeistaa. Olennaisinta on vahvistaa lapsessa ja nuoressa olevia suojaavia kykyjä ja taitoja. Turvataitokasvatus onkin lasten ja nuorten omien voimavarojen ja taitojen kokonaisvaltaista vahvistamista. Turvataitokasvatuksella pyri-

tään kasvattamaan itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Itseensä luottava ja itseään arvostava nuori uskoo voivansa vaikuttaa siihen, mitä hänelle tapahtuu, ja osaa pitää puoliaan, eikä anna loukata itseään tietoisesti. (Lajunen ym. 2005, 29.)

Jokaisella ihmisellä – myös kehitysvammaisilla – on oikeus koskemattomuuteen sekä oikeus päättää omasta seksuaalisuudestaan ja sen toteuttamistavoista (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 136; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 99; Karanka 2001, 229-230). Jokaisella on oikeus sanoa ei, ja kieltäytyä voi missä vaiheessa tahansa, jos toiminta rikkoo omia rajoja (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 136; Karanka 2001, 229-230). Kun kehitysvammainen ymmärtää, tietää ja tunnistaa erilaiset vaaratilanteet, hän osaa puolustautua niissä ja osaa kertoa niistä turvallisesti kokemalleen aikuiselle (Karanka 2001, 223).

Turvakasvatuksen antaminen kehitysvammaisille on tärkeää, koska he ovat muita alttiimpia muun muassa seksuaaliselle hyväksikäytölle (Niinivirta 2008; Sullivan & Caterino 2008, 385). Autismin kirjoon kuuluvista henkilöistä 16 - 25 % kertoo kokeneensa seksuaalista häirintää jossakin vaiheessa elämäänsä (Sullivan & Caterino 2008, 385). Kehitysvammaiset ovat usein tietämättömiä omista oikeuksistaan, eivät kyseenalaista asioita ja ovat liian luottavaisia toisia kohtaan, mitkä tekevät heistä helppoja kohteita hyväksikäyttäjille. Lisäksi kehitysvammaisten rajalliset sosiaaliset taidot ja puolustuskeinot tekevät heistä helppoja kohteita. Toisaalta myös heidän ulkoinen, lapsenomainen olemuksensa voi kiehtoa erityisesti pedofiilejä. Kehitysvammaiset voi olla helppo myös lahjoa seksuaaliseen kanssakäymiseen esimerkiksi makeisten avulla, eivätkä kehitysvammaiset itse näe siinä mitään väärää. Tätä kutsutaan naiiviksi prostituutioksi. (Niinivirta 2008.)

Seksuaalisella ahdistelulla tarkoitetaan henkistä tai fyysistä seksuaalisesti häiritsevää käyttäytymistä, ja seksuaalinen hyväksikäyttö taas tarkoittaa välitöntä ruumiiseen koskemista. Molemmat loukkaavat yksilön seksuaalista itsemääräämisoikeutta ja ihmisoi-keuksia. Ahdistelun tai hyväksikäytön kohteeksi voi joutua nuori tai vanha, mies tai nainen, ja ahdistelija voi myös olla kuka tahansa, jopa läheinen ihminen. Ahdistelija voi

sanoa, että teot ovat sallittuja ja niistä ei saa puhua muille, mutta todellisuudessa niistä pitää kertoa. Ahdistelu tai hyväksikäyttö voi ilmetä sukupuolta halventavina ja rivoina puheina, sukupuolielinten kosketteluna tai vaatteiden riisumisena. Ahdistelija voi pakottaa suutelemaan tai koskettelemaan hänen sukupuolielimiään tai katsomaan, kun hän riisuutuu. Ahdistelija voi ottaa alastonkuvia tai videokuvata alastomia tai yhdynnässä olevia henkilöitä. Pornon katsomiseen pakottaminen rikkoo myös seksuaalista itsemääräämisoikeutta. (Karanka 2001, 232-233.)

#### 4.1.4 Oman puhtauden hoitaminen

Puhtauden ja hygienian voidaan ajatella olevan synonyymeja toisilleen, ja niillä tarkoitetaan sairautta aiheuttavien tekijöiden välttämistä ja puuttumista. Henkilön terveys on siten yhteydessä tietyiltä osin oman puhtauden hoitamiseen, koska puhtaudesta huolehtiminen ehkäisee infektioiden syntymistä ja leviämistä. Motivaatio hygienian hoitamiseen heikkenee yleensä murrosiässä, vaikka juuri silloin puhtauden hoidon tarve lisääntyy. Nuorten hygienian hoitamiseen tulisi tämän vuoksi panostaa. Jos omasta puhtaudestaan ei huolehdi tarpeeksi, voi se aiheuttaa tulehduksia erityisesti sukuelinten alueella, varpaissa ja hampaissa. Myös allergiset oireet saattavat lisääntyä. (Hartman 2001, 11, 31 [viitattu 20.2.2009].)

Kehitysvammaisen henkilön, kuten kenen tahansa muunkin, on tärkeä kiinnittää huomiota sekä puhtauteen että muuhun itsestä huolehtimiseen. Siististi leikatut hiukset, puhdas ja ikää vastaava vaatetus sekä huolellinen hygienian hoitaminen nostavat itsetuntoa ja edistävät sosiaalisten suhteiden solmimista. Aluksi monet kehitysvammaiset tarvitsevat oman puhtauden hoitamisessa apua ja ohjausta, ennen kuin kykenevät siitä itsenäisesti huolehtimaan. Kuukautishygienian hoitamista tulisi opettaa jo ennen kuukautisten alkamista, ja alapesun opettaminen tulisi liittää osaksi opetusta. (Kaski ym. 2002, 234.)

Hartmanin (2001, 50) tutkimuksessa selvitettiin yhdeksäsluokkalaisten tietoja hygienian hoidosta. Tutkimukseen osallistui 143 oppilasta Tampereen seudulta. Kyselyn perusteella tytöillä oli kaikilla osa-alueilla paremmat tiedot hygienian hoitamisesta kuin pojil-

la, ja lisäksi hyvä koulumenestys oli yhteydessä hyviin tietoihin puhtauden hoidosta. (Hartman 2001, 50, 83-84 [viitattu 20.2.2009].)

Tutkimuksen mukaan oman puhtauden ja terveyden hoitaminen ei ole nuorten mielestä kovinkaan kiinnostava oppitunnin aihe, ellei sitä liitetä osaksi muita seksuaaliopetuksen aiheita. Silti aihe koetaan tärkeäksi. Tytöt saattavat olla poikia kiinnostuneempia seuraamaan puhtausopetusta, ja yleisesti voidaan ajatella tyttöjen hoitavan omaa puhtautaan paremmin kuin poikien omaansa. Yläasteen seitsemäsluokkalaisten tyttöjen ja toisen asteen toisen vuoden opiskelijatyttöjen on todettu pesevän käsiään ja kasvojaan ahkerasti, mutta vastaavanikäisillä pojilla käsien ja kasvojen peseminen on vähäisempää. Tyttöjen on todettu käyvän myös suihkussa useammin kuin poikien. (Hartman 2001, 32-34 [viitattu 20.2.2009].)

#### 4.2 Hyvän opettajan ominaisuuksia

Hyvä opettaja on aktiivisesti kiinnostunut opetustyöstä ja opetuksen erilaisista toteutustavoista. Opettajan tulee pohtia oppimista, opetusta ja erilaisia oppijoita koskevia käsityksiään sekä pyrkiä tekemään eettisesti oikeita ratkaisuja. Opettajan itsensä kannalta tärkeitä kysymyksiä ovat esimerkiksi ne, millainen on hänen ihmiskäsityksensä ja miten hän voi kehittää omaa opettamistaan ja oppimateriaalia sekä muuttaa niitä oppilaiden tarpeita vastaaviksi. (Ikonen 2001a, 252-253.) Opettajan tulee olla mahdollisimman konkreettinen, ja työssä apuna kannattaa käyttää esimerkiksi esineitä, kuvia ja videoita. Oppilaille tulee antaa aikaa miettiä vastausta kysymyksiin sekä prosessoida kuultua tai nähtyä. Oppilaita tulee rohkaista yrittämään teoriassa opittuja taitoja käytännössä, ja kannustaa heitä omatoimisuuteen. (Karanka 2001, 53.) Oppilaan omien valmiuksien puitteissa oppilaille annetaan vastuuta hänen omasta oppimisestaan, ja opettajan tehtävä on tällöin vain varmistua siitä, että oppilas on oppinut olennaiset asiat. Tällä tavoin kehitysvammaista oppilasta voidaan kannustaa itseohjautuvaksi yksilöksi. Kun kehitysvammaisten taitoihin luotetaan ja heille annetaan mahdollisuuksia, voi kehitysvammaisesta tulla aktiivinen tiedonhankkija. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 337.)

Hyvä opettaja pitää säännöistä kiinni, sillä säännöissä pysyminen luo turvallisuutta ja selkeyttä. On tärkeää, että kaikki työyhteisön jäsenet noudattavat samoja sääntöjä. (Ikonen 2003, 24.) Ammattitaitoinen opettaja palkitsee hyvästä suorituksesta. Palkkio voi olla konkreettinen, kuten makeinen, fyysinen, kuten olalle taputus tai sosiaalinen, kuten kehuminen. Jokaiselle oppilaalle on löydettävä juuri hänelle sopiva palkkio, koska kaikki eivät pidä samasta asiasta. Esimerkiksi olalle taputtaminen voi toisesta tuntua enemmän rangaistukselta kuin palkkiolta. (Fadjukoff & Juvonen 2003, 129-130.) Kehitysvammaisten kohdalla, kuten muidenkin, voidaan todeta hyväksi vanha lausahdus: kertaus on opintojen äiti! (Ikonen & Höylä 1999, 213; Karanka 2001, 53; Matero 2004d, 181-182; Virtanen 2000, 30.)

Opettajan on oltava käyttämänsä seksisanaston kanssa sinut, jotta kykenisi puhumaan luontevasti asioista. Käytettävien sanojen tulisi olla suomenkielisiä, koska latinankieliset nimet vieraannuttavat puhuttavasta asiasta, eivätkä oppilaat edes välttämättä tiedä, mistä puhutaan. Esimerkiksi sukupuolielimiä tarkoittavia nimityksiä on lukuisia, mutta opetuksen selkeyden vuoksi yhtä asiaa tarkoittamaan käytetään yhtä, mieluiten kaikille tuttua, nimitystä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 61; Ilmonen 2001, 34.) Nimitykset eivät saa olla yleisiä kirosanoja, ja ne eivät saa tuntua kenestäkään loukkaavilta (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 61). Nimitykset eivät myöskään saa olla kielikuvia, esimerkiksi kiveksistä puhuttaessa ei pidä puhua kasseista. Kehitysvammaiset saattavat ymmärtää kielikuvat kirjaimellisesti ja siten koko asian väärin. (Ikonen 1995, 23.)

## **5 PROJEKTIN TEHTÄVÄ JA TAVOITE**

Projektin tehtävä oli toteuttaa oppitunnit murrosikään, puhtauteen ja seurusteluun liittyvistä asioista Hakastaron koulun oppilaille. Projektin tavoitteena on lisätä Hakastaron koulun oppilaiden tietotasoa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista.

## 6 PROJEKTIN EMPIIRINEN TOTEUTUS

### 6.1 Suunnitteluvaihe

Projektilla tarkoitetaan ennalta määriteltyyn tavoitteeseen pyrkivää, harkittua ja suunniteltua hanketta, jolla on aikataulu, tietyt resurssit ja projektiorganisaatio. Kun projektin tavoite täyttyy, tulisi projektin samalla tuottaa hyötyä kohteelleen. Kaikilla projekteilla on selkeä alku ja loppu, mutta silti jokainen projekti on ainutkertainen. (Rissanen 2002, 14.)

Jos projektin haluaa toteuttaa menestyksellisesti, tulee projektin edetä järjestelmällisesti ja noudattaa projektityölle määriteltyjä vaiheita. Projekti alkaa esimerkiksi ongelman tai kehittämiskohteen havaitsemisella, jonka jälkeen projektilla lähdetään hakemaan siihen ratkaisua. Tässä vaiheessa projektin toteutusta ja tavoitteita ideoidaan, ja ideoiden perusteella projektista syntyy visioita. Ideoiden ja visioiden perusteella syntyy projektille tavoite tai tavoitteet. Tavoitteiden perusteella voidaan alkaa toteuttaa projektia, mutta käytännön toteuttamista edellyttää huolellinen suunnittelu. (Rissanen 2002, 15-16.)

Tällä projektilla oli selkeä alku, kun Hakastaron koululta tuli toukokuussa 2008 pyyntö seksuaaliopetuksen järjestämisestä. Hakastaron koulu on Salossa sijaitseva peruskoulu kehitysvammaisille lapsille ja nuorille, missä oppilaiden ikäjakauma on 6-18 vuotta (Rintala 9.9.2008, henkilökohtainen tiedonanto). Seksuaalikäyttäytymisessä oli havaittu ongelmia ja oppilaiden seksuaalitietämyksessä oli huomattu puutoksia jo oppilaiden kotona vanhempien taholta, mutta myös koulussa opettajat olivat tehneet samanlaisia havaintoja. Projektin avulla lähdettiin hakemaan apua näihin asioihin. Ideoita ja visioita projektin toteuttamisesta alkoi syntyä samalla, kun tiedonhaku käynnistyi kesällä 2008. Kun tietoa oli haettu projektin toteuttamisen pohjaksi, rajattiin aihetta ja määriteltiin projektille tehtävä ja tavoite syyskuussa 2008. Sen jälkeen laadittiin projektisuunnitelma, jossa määriteltiin projektin aikataulu. Aikataulusta tehtiin väljä, jotta projektin tekemiseen pystyttiin panostamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Projektisuunnitelma toimitettiin Hakastaron koululle 25.9.2008, jolloin tehtiin myös toimeksiantosopimus (Liite 2) sekä projektilupa-anomus (Liite 3), joka saatiin takaisin hyväksyttynä.



Syyslukukaudella 2008 kirjoitettiin teoriaosaa kehitysvammoista sekä opettamisesta, ja tammikuussa 2009 kirjoitettiin teoriaa seksuaalisuuteen liittyvistä asioista. Helmikuussa 2009 käytiin Hakastaron koululla tutustumassa opetukseen ja luokkiin, joille oppitunnit pidettäisiin. Samalla selvitettiin opetusmateriaali ja sen taso sekä ryhmien oppilasmäärät.

## 6.2 Toteutusvaihe

Projektin toteutukseen on taustaorganisaation ja projektin tekijöiden panostettava aikaa ja energiaa, sekä asetettava projektille selkeitä odotuksia. Jotta projektilla saataisiin hyviä tuloksia, on sen toteuttamiseen oltava sisäistä motivaatiota, halua ja kiinnostusta. (Rissanen 2002, 15-16.)

Projektin toteuttamiseen oli motivaatiota, halua ja kiinnostusta. Aihe koettiin mielenkiintoiseksi ja tulevaa ammattia ajatellen hyödylliseksi, mikä puolestaan lisäsi motivaatiota projektin tekemiseen. Tuntisuunnitelmia (Taulukot 1-7) alettiin tehdä helmikuun 2009 lopussa, jolloin sovittiin myös päivämäärät, milloin oppitunnit toteutettaisiin. Ensimmäinen tunti pidettiin 4.3.2009, toinen tunti 11.3.2009 ja kolmas tunti 19.3.2009. Tuntisuunnitelmat annettiin hyväksyttäväksi ryhmän I ja II opettajille aina viikkoa ennen pidettävää tuntia. Ensimmäisen tunnin suunnitelma esitettiin poikkeuksellisesti jo kaksi viikkoa ennen hiihtoloman vuoksi. Tuntisuunnitelmat esitetään kokonaisuudessaan kappaleen 6.2 lopussa.

Tunnit pidettiin kahdelle eri luokalle, jotka olivat selvästi eritasoisia. Ryhmä I käsitti 9-16 –vuotiaita tyttöjä ja poikia, joilla oli lieviä ja keskivaikeita oppimisvaikeuksia sekä autismin kirjoon kuuluvia kehityshäiriöitä (Kotiluoto 18.2.2009, henkilökohtainen tiedonanto). Ryhmään I kuului seitsemän oppilasta, joista tyttöjä oli kolme ja poikia neljä. Ryhmässä II oppilaat olivat 11-16 –vuotiaita, joilla oli keskivaikeita oppimisvaikeuksia (Kotiluoto 18.2.2009, henkilökohtainen tiedonanto). Ryhmään II piti alun perin kuulua kuusi oppilasta, mutta ensimmäisen tunnin alussa selvisikin, että oppilaita tulee lisää toisesta luokasta, jonka jälkeen ryhmässä II oppilaita oli yhteensä 12. Näistä tyttöjä oli

neljä ja poikia kahdeksan. Opetettavia asioita käsiteltiin suppeammin ja yksinkertaisemmin ryhmän II kuin ryhmän I kanssa.

Projektityöntekijöillä oli projektin suhteen selkeitä odotuksia, mutta taustaorganisaation odotukset jäivät osittain epäselviksi. Tuntien sisältöjen odotuksista keskusteltiin yhdessä muutamia kertoja, mutta ehdotukset tuntien sisällöistä tulivat enimmäkseen projektityöntekijöiden taholta. Taustaorganisaatio toi kuitenkin esille joitain ongelmia, joita toivoi käsiteltävän oppitunneilla. Koska oppituntien sisällöstä vastasivat pääasiassa projektityöntekijät, projektin toteutusvaiheessa jäi hieman epäselväksi, oliko tuntien sisältö taustaorganisaation mielestä oppilaiden tasoon sopivaa. Palautetta tuntien sisällöstä saatiin enemmän vasta, kun kaikki tunnit oli pidetty, vaikkakin ensimmäisen tunnin jälkeen luokan oma opettaja kommentoi tunnin olleen oppilaille sopiva.

#### 6.2.1 Ensimmäinen tunti: Murrosiän muutokset

Murrosiän muutokseen liittyvää teoriatietoa käsitellään Liitteessä 4. Taulukossa 1 tiivistetään ryhmälle I pidettävän oppitunnin tavoite, sisältö, käytettävät opetusmenetelmät, ajan käyttö sekä oppimisen seuranta, ja Taulukossa 2 esitetään vastaavat asiat ryhmälle II pidettävästä oppitunnista.

## Ryhmän I tuntisuunnitelma

*Taulukko 1: Tuntisuunnitelma - Murrosiän muutokset, ryhmä I*

Tavoite	Sisältö	Menetelmät	Aika	Oppimisen seuranta
Tietää murrosiän tuomia muutoksia kehossa sekä oppia hyväksymään niitä	Murrosiän tuomat muutokset ihmisen kehossa	Katsellaan piirtoheittimen avulla kuvasarjoja, jotka kuvaavat ihmisen kehitystä vauvasta aikuiseksi	Alle 10 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen ja kuunteleminen
Tietää mihin toisen kehossa saa koskea	Jokaisen keho on jokaisen oma – mihin toinen voi koskea?	Kalvojen avulla havainnollistetaan uimapukualue	2 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen ja kuunteleminen
Tunnistaa eri-ikäisiä ihmisiä, ja hahmottaa eri-ikäisten kehonkuvaa sekä oman kehitysvaiheen tunnistaminen	Kehonkuva eri-ikäisina	Vaatekuvastoista eri-ikäisten naisten ja miesten kuvien leikkaaminen, ja sijoittaminen ikäjanelle sekä ikävaiheen osoittaminen, jossa kokee itse olevansa	Tehtävän tekemiseen käytetään 15 minuuttia ja purkuun 5-10 minuuttia	Kaikki oppilaat saavat paperille leikattua ja liimatua omanlaisensa tuotoksen

### Ryhmän I tuntisuunnitelman toteutus

I Ryhmän tunnin kesto oli noin 30 minuuttia. Opettamisen tukena käytettiin kuvia ja ideoita Karankan (2001, 71, 88) oppimistehtävistä, joita muokattiin ryhmälle sopiviksi. Aluksi katseltiin piirtoheittimen avulla kuvasarjoja, jotka kuvasivat ihmisen kehitystä vauvasta aikuiseksi (Liite 5 ja Liite 6). Kuvien avulla kerrottiin, mitä ulkoisia muutoksia naisen ja miehen kehossa tapahtuu murrosiässä, ja samalla nimettiin kehon osia ja korostettiin yksilöllistä kehitystä. Lisäksi kerrottiin myös muutosten vaikutuksista elämään, kuten rintaliivien hankkimisesta ja hieman sivuttiin hygienia-asiaa, josta toisella tunnilla kerrottaisiin enemmän. Lopuksi kalvojen avulla havainnollistettiin niin sanottu uimapukualue, joka kertoo ihmisen kehosta alueen, johon toinen ei saa koskea. Tämä toteutettiin laittamalla edellä käytettyjen kalvojen päälle toinen kalvo, johon oli piirretty uima-asut. Tämän jälkeen tytöt leikkasivat vaatekuvastoista eri-ikäisten naisten kuvia ja pojat eri-ikäisten miesten kuvia, ja liimasivat ne oikeaan kohtaan A3-paperiarkille piir-

retylle ikäjanelle (Liite 7). Janalta osoitettiin se vaihe, jossa kukin koki itse olevansa. Tehtävä käytiin lopuksi yhdessä läpi, jolloin kerrattiin eri ikäkausiin ajoittuvia muutoksia.

### Ryhmän I tuntisuunnitelman toteutumisen arviointi

Ajankäyttö kokonaisuudessaan sujui suunnitelmien mukaisesti. Teoriaosuuden aikana kaikki oppilaat jaksoivat kuunnella häiritsemättä muita, ja luokan omalta opettajalta saadun palautteen perusteella opetuksen taso oli ryhmälle sopiva. Sanaston käyttö oli selkeää ja oppilaiden ymmärryskykyä vastaavaa, ja lopuksi luokan oma opettaja vielä tähdensi sellaisia asioita, joita koki tärkeiksi korostaa oman luokkansa oppilaille. Tehtävän tekeminen sujui suunnitelmien mukaan. Osa kykeni tekemään tehtävän melko itsenäisesti, mutta toisia tarvitsi auttaa ja motivoida enemmän. Vaikka tehtävä olikin tasoltaan oppilaille sopiva, toisilla oli psyykkisiä estoja sen suorittamiseen. He eivät kehoituksesta ja ohjauksesta huolimatta ryhtyneet itsenäisesti suorittamaan tehtävää, vaikka olisivat siihen teknisesti kyenneet. Tämä ei johtunut opetustavoista tai muista ympäristön vaikutuksista, vaan enemmänkin oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista. Lopuksi oppilaiden työt koottiin eteen taululle, ja rohkeimmat oppilaat tulivat tunnistamaan kuvista oman kehitysvaiheensa.

## Ryhmän II tuntisuunnitelma

Taulukko 2: Tuntisuunnitelma - Murrosiän muutokset, ryhmä II

Tavoite	Sisältö	Menetelmät	Aika	Oppimisen seuranta
Tunnistaa oma kehitysvaihe ja ymmärtää, että ihmisen keho muuttuu koko elämän ajan	Murrosiän tuomat muutokset ihmisen kehossa	Katsellaan kuvasarjoja, jotka kuvaavat ihmisen kehitystä vauvasta aikuiseksi, ja kuvasta tunnustetaan oma kehitysvaihe	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen kuvasarjoihin ja oman kehitysvaiheen osoittaminen
Tunnistaa oma kehitysvaihe ja ymmärtää, että ihmisen keho muuttuu koko elämän ajan	Jokaisen keho on jokaisen oma – mihin toinen voi koskea?	Kuvasta väritetään uimapukualue	5 minuuttia	Tehtävän suorittaminen
Tunnistaa eri-ikäisiä ihmisiä, ja hahmottaa eri-ikäisten kohonkuvaa	Kehonkuva eri-ikäisina	Palapeli	10 minuuttia	Palapelin kasaaminen

## Ryhmän II tuntisuunnitelman toteutus

II Ryhmän opetukseen käytettiin 20 minuuttia. Opettamisen tukena käytettiin kuvia ja ideoita Karankan (2001, 71, 87) oppimistehtävistä, joita muokattiin ryhmälle sopivaksi. Aluksi katseltiin kuvasarjoja, jotka kuvasivat ihmisen kehitystä vauvasta aikuiseksi (Liite 5 ja Liite 6). Kuvasarjat monistettiin jokaiselle, ja avustajan kanssa oppilaat seurasiivat kuvista opetusta. Kuvasta tunnustettiin oma kehitysvaihe, jonka jälkeen siitä väritettiin uimapukualue. Sekä miehen että naisen uimapukualueesta esitettiin oppilaille mallit. Tämän jälkeen tunnustettiin eri-ikäisiä eri sukupuolta olevia ihmisiä. Oppilaan tehtävänä oli laittaa oikeanikäinen ihminen oikeaan kohtaan tehtäväpaperia ikään kuin kokoaisi palapeliä. Tehtäväpaperina oli A3-kokoinen paperiarkki, johon oli valmiiksi piirretty ihmishahmon ääriviivat ja laitettu hahmon ikä (Liite 8). Hahmot (Liite 9) olivat paperilla ikäjärjestyksessä miehet ja naiset omissa riveissään.

## Ryhmän II tuntisuunnitelman toteutumisen arviointi

Suurin muutos suunnitelmaan tuli ryhmäkoon muutoksen vuoksi, ja toisaalta järjestelyihin vaikutti se, että ryhmässä oli valmistauduttu tunnin pitämiseen lähinnä tauluopetuksena. Tämän vuoksi pidettiin ensin lyhyt muutaman minuutin pituinen, kaikille yhteinen teoriaosa, jonka jälkeen oppilaat siirtyivät omille paikoilleen tekemään tehtäviä avustajiensa kanssa. Vasta tässä vaiheessa oppilaille jaettiin kuvasarjat, koska he eivät olisi kyenneet järjestelmällisesti tutkimaan niitä ilman avustajia. Jokaiselle kerrottiin murrosiän muutoksista heidän oman tasonsa ja tarpeidensa mukaan, jonka jälkeen he värittivät kuvasta uimapukualueen kukin omalla tyylillään. Toisille uimapukualue toi tosin mieleen vain uimisen, eivätkä he todennäköisesti osanneet yhdistää sitä haluttuun asiaan. Kun oppilaat olivat saaneet värityksen valmiiksi, heille jaettiin palapeli ja annettiin ohjeet sen tekemiseen. Lopuksi oppilaita pyydettiin tunnistamaan kuvasta oma kehitysvaihe ja mahdollisesti myös esimerkiksi se, mille kohtaa palapelissä omat vanhemmat ja isovanhemmat sijoittuvat. Aikaa meni paljon oppilaiden siirtymiseen paikasta toiseen ja yleisiin järjestelyihin, koska oli varauduttu pienempään ryhmään. Tehtävät tehtiin suunnitellussa ajassa, mutta palapeliin meni odotettua vähemmän aikaa, kun taas uimapukualueen värittäminen vaati enemmän aikaa.

### 6.2.2 Toinen tunti: Hygienian hoitaminen

Hygienian hoitamiseen liittyvää teoriatietoa käsitellään Liitteessä 10. Taulukossa 3 ja 4 tiivistetään ryhmälle I pidettävän oppitunnin tavoite, sisältö, käytettävät opetusmenetelmät, ajan käyttö sekä oppimisen seuranta, ja Taulukossa 5 esitetään vastaavat asiat ryhmälle II pidettävästä oppitunnista.

## Ryhmän I tuntisuunnitelma

*Taulukko 3: Tuntisuunnitelma - Hygienian hoitaminen, ryhmä I*

Tavoite	Sisältö	Menetelmät	Aika	Oppimisen seuranta
Tuntea erilaisia hygienian hoitoon käytettäviä tuotteita ja välineitä	Erilaiset hygienianhoitovälineet	Näytetään erilaisia hygienianhoitoon liittyviä tuotteita ja välineitä ja keskustellaan niiden käyttötarkoituksesta	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen ja keskusteluun osallistuminen
Oppia huolehtimaan omasta hygieniasta	Hygienianhoitovälineiden käyttäminen	Katsotaan kuvasarjasta, miten hygieniää hoidetaan ja oppilaat järjestävät omat kuvasarjansa	15 minuuttia	Oppilaiden onnistuminen kuvasarjojen järjestämisessä
Oppia tekemään alapesu oikein	Alapesun tekeminen	Näytetään piirtoheittimen avulla kuvat, joiden avulla keskustellaan	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen ja keskusteluun osallistuminen

*Taulukko 4: Tuntisuunnitelma – Kuukautissiteen vaihtaminen, ryhmä I tytöt*

Tunnistaa erilaisia kuukautissuojia ja oppia kuukautissuojan vaihtamiseen liittyvät vaiheet	Kuukautissuojiin ja niiden vaihtoon tutustuminen	Kuvasarjan katominen ja erilaisten kuukautissuojien esittely	3 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen
Oppia vaihtamaan kuukautissuoja	Kuukautissuojan vaihtaminen	Kuukautissuoja vaihtaminen koristehtävää mukailleen	7 minuuttia	Oppilaiden kuukautissuojan vaihdosta suoriutuminen
Tietää, miten kuukautiset merkataan kalenteriin ja oppia arvioimaan seuraavien kuukautisten alkaminen	Kuukautiskalenterin pitäminen ja seuraavien kuukautisten alkamisen arviointi	Näytetään kalenterista, miten kuukautiset merkataan, ja lasketaan seuraavien kuukautisten alkaminen edellisten perusteella	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen ja kuunteleminen ja kysymyksiin vastaaminen

I Ryhmän tunnin kesto oli kaikille yhteisessä opetuksessa 20 minuuttia, jonka jälkeen vain tytöille suunnattu osuus kesti 10 minuuttia. Kaikille yhteisessä opetuksessa käytettiin kuvia ja ideoita Karankan (2001, 95, 158-159) oppimistehtävistä sekä Bäckmanin & Hellgrenin (1994, 6) kuvaa alapesusta. Hygieniasoioiden käsittely alkoi kertaamalla edellisellä tunnilla opitut murrosiän muutokset, joiden vuoksi hygieniasta huolehtiminen on entistä tärkeämpää. Tämän jälkeen näytettiin erilaisia hygienianhoitotuotteita, kuten hiustenpesuaineita, saippuota, pesusieni, deodorantteja, parranajokone, hiusharja, rasvaa, kuukautissuojia ja hammasharja, ja havainnollistettiin niiden käyttöä. Tavarat olivat aluksi isossa mekkipussissa, josta ne otettiin esille yksitellen samalla, kun niistä kerrottiin. Sen jälkeen oppilaille näytettiin piirtoheittimen avulla kuvat (Liite 11 ja Liite 12), joista toisessa oli miesten ja toisessa naisten hygienianhoitoon liittyvä kuvasarja. Oppilaille jaettiin samat kuvat irtileikattuina: tytöille jaettiin kuvat tytöistä ja pojille pojista. Samalla, kun käytiin kuvasarjaa yhdessä läpi ja kerrottiin hygienian hoitamisesta, oppilaat järjestivät omat kuvat oikeaan järjestykseen pulpetille. Kun kuvasarjat oli käyty läpi, näytettiin lopuksi vielä kaksi kuvaa alapesuihin liittyen (Liite 13 ja Liite 14), ja näiden kuvien avulla kerrottiin oikeanlaisesta alapesun suorittamisesta.

Vain tytöille opetettiin kuukautissiteen vaihtamista. Ensiksi katsottiin jokaiselle jaetulta paperilta kuukautissiteen vaihtamisesta kuvasarjaa (Liite 15), joka käytiin yhdessä suullisesti läpi. Sen jälkeen esiteltiin erilaisia kuukautissuojia, kuten pikkuhousunsuojia, yösiteitä ja siivekkeellisiä siteitä. Konkreettisesti terveystiteen vaihtamista harjoiteltiin koritehtävää (Haverinen, Kujanpää & Norvapalo 2001, 31) mukailten. Oppilaille jaettiin alushousut, joissa oli valmiiksi kiinnitettynä ”likainen” eli tussilla osin punaiseksi väritetty terveystite. Lisäksi oppilaille jaettiin puhdas terveystite, joka heidän oli tarkoitus vaihtaa likaisen tilalle. Lopuksi näytettiin, miten kuukautiset merkataan kalenteriin, ja yhdessä oppilaiden kanssa harjoiteltiin laskemaan seuraavien kuukautisten alkamispäivä edellisten kuukautisten perusteella.



## Ryhmän I tuntisuunnitelman toteutumisen arviointi

Ajankäyttö kokonaisuudessaan oli melko hyvin suunnitelmanmukaista. Kaikille yhteiseen osioon meni ajateltu 20 minuuttia, mutta vain tytöille suunnattu osuus käytiin läpi viisi minuuttia arvioitua nopeammin. Osaan tehtävistä kului eri aika kuin alun perin suunniteltiin, mutta tunnin kokonaiskesto ei kuitenkaan vähentynyt kuin viidellä minuutilla. Oppilaat seurasivat tauluopetusta mielenkiinnolla, eivätkä häirinneet opetusta metelöinnillä. Asiat saattoivat olla ennestään jo melko tuttuja, jonka vuoksi oppilaat eivät vaikuttaneet aivan niin kiinnostuneilta kuin Murrosiän muutokset –tunnilla. Myös Hartman (2001, 32) totesi tutkimuksessaan hygieniasoioiden olevan vähemmän kiinnostavia opetuksen aiheita. Kuvasarjoja kasatessa jokainen oppilas löysi itsenäisesti oikeat kuvat ja osasi järjestää ne riviin mallin mukaisesti. Kuvia ei kuitenkaan liimattu A4-arkille, kuten aiemmin suunniteltiin, vaan ne järjestettiin vain riviin pulpetin päälle. Liimaaminen jätettiin pois, koska luokan oma aikataulu oli kiristynyt, eikä tunti olisi saanut kestää yli suunnitellun ajan. Liimapurkkien ja paperien hakeminen sekä oppilaiden luokassa liikkuminen olisi saattanut pitkittää tuntia liiaksi. Alapesusta puhuttaessa oppilaiden kiinnostus selvästi heräsi, kun piirtoheittimeltä näytettiin kuva (Liite 14) miehen ja naisen sukupuolielimistä.

Vain tytöille suunnattu osio pidettiin erillisessä varastohuoneessa, johon osallistui luokan kaikki kolme tyttöä. Kaikilla tytöillä ei vielä ollut kuukautisia. Tytöt olivat selvästi kiinnostuneita ja ottivat myös osaa keskusteluun. He katselivat kuvasarjaa tarkkaavaisesti ja harjoittelivat siteen vaihtoa reippaasti. Kalenterin avulla laskettiin yhdessä esimerkin avulla seuraavien kuukautisten alkamista edellisten kuukautisten perusteella. Oppilaille olisi voinut tästäkin tehdä vielä tehtävän. Jokaiselle olisi jaettu kalenteri, johon olisi merkattu kuukautisten alkamispäivä, ja oppilaat olisivat sen perusteella voineet itse laskea seuraavien kuukautisten arvioidun alkamispäivän. Pojille olisi voinut suunnitella omia tehtäviä, joita he olisivat voineet tehdä sillä välin, kun tyttöjen kanssa harjoiteltiin kuukautissuojan vaihtamista.

## Ryhmän II tuntisuunnitelma

Taulukko 5: Tuntisuunnitelma - Hygienian hoitaminen, ryhmä II

Tavoite	Sisältö	Menetelmät	Aika	Oppimisen seuranta
Tietää, miten omaa hygieniaa voi hoitaa ja hygienianhoitotuotteiden tunteminen	Hygienianhoitotuotteet	Tuodaan erilaisia tuotteita ja välineitä näyttille ja keskustellaan niiden käyttötarkoituksesta	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen ja keskusteluun osallistuminen
Oppia huolehtimaan omasta hygieniasta	Hygienian hoitaminen	Katsotaan kuvasarjasta, miten hygieniaa hoidetaan	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen ja avustajan kanssa kuvasta keskusteleminen
Oppia tuntemaan oman hygienian hoitamiseen tarvittavia tuotteita ja välineitä	Hygienianhoitovälineet ja oman hygienian hoitaminen	Hygienianhoitovälineiden löytäminen ja tunnistaminen muiden kuvien joukosta, ja kuvien liimaaminen A4-arkille	10 minuuttia	Oikeiden kuvien löytäminen

## Ryhmän II tuntisuunnitelman toteutus

II Ryhmän oppitunti kesti 20 minuuttia. Opetuksessa käytettiin tukena kuvia ja ideoita Karankan (2001, 158) oppimistehtävistä, joita muokattiin ryhmälle sopiviksi. Aluksi oppilaat istuivat riveissä luokan edessä, ja heille näytettiin erilaisia hygienianhoitotuotteita, kuten hiustenpesuaineita, saippuota, pesusieni, deodorantteja, parranajokone, hiusharja, rasvaa, kuukautissuojia ja hammasharja, ja havainnollistettiin niiden käyttö. Tavarat olivat aluksi isossa meikkipussissa, josta ne otettiin esille yksitellen samalla, kun niistä kerrottiin. Tämän jälkeen siirryttiin työskentelemään omille paikoille, joissa oppilaat yhdessä avustajien kanssa katsoivat kuvasarjoja, jotka liittyivät miesten ja naisten hygienianhoitoon (Liite 11 & Liite 12). Työille jaettiin kuva tyttöjen hygienian hoitamisesta ja pojille vastaava kuva poikien hygienian hoitamisesta. Kuvien avulla käytiin läpi hygienian hoitamiseen liittyviä vaiheita. Tämän jälkeen jokaisen pöydälle levitettiin

lehdessä leikattuja eriaiheisia kuvia, joiden joukossa oli myös hygieniatuotteita. Oppilaiden tehtävä oli etsiä joukosta hygienianhoitoon liittyvät kuvat ja liimata ne omalle A4-arkille.

#### Ryhmän II tuntisuunnitelman toteutumisen arviointi

Ajankäyttö kokonaisuudessaan oli suunnitelmanmukaista. Oppilaat jaksoivat kuunnella kiinnostuneena hygieniatuotteiden esittelyn ja sanoivat omiakin kommentteja. Kun oppilaat olivat siirtyneet omille paikoilleen, heille jaettiin kuvasarjat, joita he kävivät avustajien kanssa läpi kukin omaan tahtiinsa. Kun kuvasarjat oli käyty läpi, annettiin oppilaille lehdistä leikatut kuvat. Toisten oli helpompi löytää kuvien seasta hygienian hoitoon liittyvät kuvat kuin toisten. Kokonaisuudessaan tunti meni niin kuin oli suunniteltu.

#### 6.2.3 Kolmas tunti: Parisuhde ja läheisyys

Parisuhteeseen ja läheisyyteen liittyvää teoriatietoa käsitellään Liitteessä 16. Taulukossa 6 tiivistetään ryhmälle I pidettävän oppitunnin tavoite, sisältö, käytettävät opetusmenetelmät, ajankäyttö sekä oppimisen seuranta, ja Taulukossa 7 esitetään vastaavat asiat ryhmälle II pidettävästä oppitunnista.

## Ryhmän I tuntisuunnitelma

Taulukko 6: Tuntisuunnitelma - Parisuhde ja läheisyys, ryhmä I

Tavoite	Sisältö	Menetelmät	Aika	Oppimisen seuranta
Tietää, miten lähestyä vieraita ja tuttuja ihmisiä – mikä on sopivaa, ja milloin voi sanoa ei	Erilaiset lähestymistavat ja ei-sanan sanominen	Eri tilanteiden katseleminen kuvasta	7 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen ja kuunteleminen
Seurustelun pelisääntöjen tunteminen	Seurustelun kirjoittamattomat säännöt	Tarina ja sen pohjalta keskustelu	13 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen ja keskusteluun osallistuminen kysymyksiin vastaamalla
Tietää, milloin raskauden sekä sukupuolitautilien ehkäisyä tarvitaan, ja tietää, millainen kondomi on	Raskauden ja sukupuolitautilien ehkäisy ja kondomiin tutustuminen	Kuvan avulla ehkäisystä kertominen ja kondomien jakaminen oppilaille tunnin lopuksi ja kondomin tutkiminen	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen, kuunteleminen ja kondomin tutkiminen
Tietää, mitä masturbaatio tarkoittaa, ja missä se on hyväksyttävää	Masturbaatio ja sen yksityisyys	Kuvan avulla masturbaatiosta kertominen	5 minuuttia	Oppilaiden keskittyminen ja kuunteleminen

## Ryhmän I tuntisuunnitelman toteutus

I Ryhmän tunnin kesto oli 25 minuuttia. Opettamisen tukena käytettiin kuvia ja ideoita Karankan (2001, 107, 115, 134, 168-169, 205, 231) oppimistehtävistä, joita muokattiin ryhmälle sopiviksi. Aluksi katseltiin piirtoheittimen avulla kuvasarjaa, jossa oli esitetty erilaisia tunteiden ilmaisemisen tapoja (Liite 17). Kuvien avulla pohdittiin yhdessä, miten lähestytään esimerkiksi vierasta ihmistä, ystävää ja seurustelukumppania. Viimeisenä oli kuva, jossa nainen torjuu miehen lähestymisyrittä. Tämän yhteydessä kerrottiin ei-sanan sanomisesta tilanteissa, joissa joku ylittää henkilön omat rajat. Seurustelun pelisääntöihin johdatteli Palokarin (2001, 23-26) tarina Rakkautta ja mustasukkaisuutta

(Liite 18). Tarinan lopussa oli kysymyksiä, joiden pohjalta keskusteltiin seurustelun pelisäännöistä. Lisäksi keskusteltiin seurustelusuhteen päättymisestä. Ehkäisystä puhuminen liitettiin siihen, kun seurustelusuhteessa tulee yhdyntä ajankohtaiseksi, ja tästä keskusteltiin ehkäisyneuvolakuvan (Liite 19) avulla. Tämän yhteydessä oppilaille jaettiin kondomit, joihin he saivat tutustua ohjattuna. Samalla, kun mietittiin tilanteita, joissa tarvitaan ehkäisyä, puhuttiin myös masturboinnista. Masturboinnista näytettiin kuva, jossa tyttö ja poika tyydyttävät itseään soveliaassa ja epäsoveliaassa paikassa (Liite 20). Lisäksi kerrottiin, mitä masturbointi on ja missä se on hyväksyttävää.

#### Ryhmän I tuntisuunnitelman toteutumisen arviointi

Kokonaisuudessa tunti meni hieman arvioitua nopeammin. Vaikka tunti painottui lähinnä tauluopetukseen, oppilaat seurasivat opetusta mielenkiinnolla yhtä oppilasta lukuun ottamatta. Hän ei pystynyt tai halunnut seurata opetusta tarinan lukemisen aikana, eikä ottanut osaa opetukseen enää sen jälkeenkään. Heräsi ajatus, että aihe saattoi tuntua vielä kaukaiselta ja oppilas koki olonsa vaivautuneeksi. Muut kuuntelivat tarinan mielenkiinnolla ja vastailivat esitettyihin kysymyksiin kyllä- ja ei-vastauksilla. Muuta keskustelua ei kuitenkaan syntynyt. Kun oppilaille jaettiin kondomit, he alkoivat tutustua niihin innokkaasti ja yhdessä tutkittiin kondomin ominaisuuksia. Oppilaat olivat selvästi kiinnostuneita ja kokeilivat esimerkiksi venyttää kondomia oma-aloitteisesti. Tunnin aikana luokan oma opettaja sanoi välillä täsmentäviä lauseita sekä kommentteja ja yhdisti opetettavan aiheen asioihin, joita he ovat käyneet omilla tunneillaan läpi.

## Ryhmän II tuntisuunnitelma

Taulukko 7: Tuntisuunnitelma - Parisuhde ja läheisyys, ryhmä II

Tavoite	Sisältö	Menetelmät	Aika	Oppimisen seuranta
Tietää, miten lähestyä vieraita ja tuttuja ihmisiä – mikä on sopivaa, ja milloin voi sanoa ei	Erilaiset lähestymistavat ja ei-sanon sanominen	Eri tilanteiden näyttäminen kuvista	10 minuuttia	Kuvan tutkimiseen keskittyminen
Oppia tunnistamaan tunteita ilmeiden perusteella	Tunteiden tunnistaminen	Tunnistetaan tunteita kuvien avulla	5 minuuttia	Oikean kuvan osoittaminen
Tietää, mitä masturbaatio on ja missä se on sallittua	Masturbaatio ja sen yksityisyys	Rastin vetäminen väärän masturbointiympäristön päälle	5 minuuttia	Rastin vetäminen oikean kuvan päälle

## Ryhmän II tuntisuunnitelman toteutus

II Ryhmän tunnin kesto oli 20 minuuttia. Opettamisen tukena käytettiin kuvia ja ideoita Karankan (2001, 107, 179-180, 231) oppimistehtävistä, joita muokattiin ryhmälle sopiviksi. Aluksi oppilaat istuivat riveissä luokan edessä, jolloin oppilaille kerrottiin yhteisesti tunteista ja toisen ihmisen lähestymisestä. Tämän jälkeen oppilaat siirtyivät omille paikoilleen, ja heille jaettiin kuva, jossa oli esitetty erilaisia tunteiden ilmaisemisen tapoja (Liite 17). Kuvien avulla pohdittiin, miten lähestytään esimerkiksi vierasta ihmistä, ystävää ja seurustelukumppania. Viimeisenä oli kuva, jossa nainen torjuu miehen lähestymisyrittä. Tähän kuvaan liittyi ei-sanon sanominen tilanteissa, joissa joku ylittää henkilön omat rajat. Kun kuvat oli käyty läpi, kehoitettiin jokaista oppilasta näyttämään omasta paperistaan vielä pyydetty tilanne sormella, esimerkiksi ”Näytä, missä kohdetaan vieras?”. Tämän jälkeen oppilaille annettiin toinen kuva, jossa oli erilaisia tunnetiloja (Liite 21). Oppilailta kysyttiin, ketä kuvassa olevista voisi halata, ja ketkä näyttäisivät torjuvan yrityksen. Lisäksi kysyttiin, ketkä näyttäisivät ystävällisiltä ja vihaisilta. Mas-

turbaatiolle sallittujen paikkojen opettamisessa käytettiin kuvaa, jossa ihminen masturboi julkisesti ja omassa huoneessaan (Liite 20). Oppilaita pyydettiin vetämään rasti sen kuvan päälle, missä masturbaatio ei ole sallittua.

### Ryhmän II tuntisuunnitelman toteutumisen arviointi

Kokonaisuudessa aikaa kului arvioidunmukaisesti, ja tunti sujui muutenkin suunnitelmien mukaan. Toisille annetut tehtävät olivat helpompia kuin toisille, ja jokainen oppilas teki tehtävät omalla tyylillään avustajien kanssa. Luokasta puuttui jonkin verran oppilaita, joille olisi myös ollut tärkeää puhua masturbaatiosta ja siitä, missä se on sallittua. Toivotaan, että poissaolevat oppilaat saivat aiheesta tietoa jälkeenpäin.

### 6.3 Lopetusvaihe

Projektin tuottamat tulokset tulee esittää selkeästi ja antaa projektin tilaajan käytettäväksi. Projekti tulee osata myös lopettaa ajallaan, jotta se ei lähde laajenemaan enää, kun tavoitteet ovat täyttyneet ja projektista on saatu haluttu hyöty. (Rissanen 2002, 16.)

Projektin valmistuttua kirjallinen tuotos annettiin Hakastaron koululle, jossa projektista syntynyt materiaali on vapaasti käytettävissä, mikä mahdollistaa projektissa käytetyn materiaalin hyödyntämisen tulevinakin vuosina. Projekti esitettiin raportointiseminaarissa Turun ammattikorkeakoulun Salon toimipisteessä toukokuussa 2009, ja arkistoitii Turun ammattikorkeakoulun kirjastoon.

Tuntien jälkeen Hakastaron koulun opettajilta saatu palaute oli positiivista. Heidän mielestään tunnit oli osattu rakentaa ryhmille sopiviksi ja projektityöryhmän jäsenet pitivät tunnit hyvällä asenteella. Opetettaviin asioihin paneutuminen näkyi opettajien mukaan tuntien onnistumisena, ja opettajat uskoivat tunneista olleen oppilaille hyötyä.

## 7 PROJEKTIN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tämän projektin luotettavuus koostuu kirjallisuuskatsauksessa käytettyjen lähteiden luotettavuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 109), omasta toiminnasta opettajana (Atjonen 2004, 43-49) ja seksuaaliopetuksen sisällön (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 50-51) totuudenmukaisuudesta. Nämä kaikki ovat yhteydessä toisiinsa: seksuaaliopetuksen sisällön totuudenmukaisuus on riippuvainen luotettavista lähteistä, joiden perusteella opetus on suunniteltu. Lähteistä saatu tieto puolestaan tulee välittää oppilaille muuttumattomana, ja opettajan tehtävä on huolehtia tästä (Atjonen 2004, 43-49).

Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2007, 109) mukaan lähteiden luotettavuuteen vaikuttaa lähteen ikä, lähteen uskottavuus esimerkiksi kustantajan perusteella sekä se, kuinka tunnettu ja arvovaltainen kirjoittaja on. Kirjallisuuskatsauksessa tulisi käyttää mahdollisimman tuoreita lähteitä, koska uuden tiedon ajatellaan perustuvan aiempaan tietoon. Kirjailijaa voidaan pitää tunnettuna ja arvovaltaisena, jos hänen nimensä toistuu useasti sekä julkaisuiden tekijänä että muiden kirjoittajien lähdeviitteissä. Internetistä tietoa haettaessa tulee materiaali arvioida hyvin kriittisesti, koska sinne voi kuka tahansa kirjoittaa mitä vain. Elektronisen tiedonhaun myötä myös plagioinnista on tullut entistä helpompaa. Lähettä käyttäessä plagiointi on kiellettyä, eikä asiasisältöjen muuttamista sallita. Plagiointi ilmenee toisen tekijän tekstin käyttämisenä omanaan, asioiden puutteellisena esittämisenä tai epämääräisinä viittausmerkintöinä. (Hirsjärvi ym. 2007, 102-103, 109-110.)

Lähteitä valittaessa kiinnitettiin huomiota lähteen ikään, mutta mukaan valikoitui hievan vanhempiakin teoksia, jotka olivat arvovaltaisten tekijöiden tekemiä ja koska uudempiä teoksia aiheista ei ole julkaistu. Uusin tutkittu tieto on löytynyt Internetistä viitetietokantojen avulla. Lisäksi tietoa on haettu erilaisten asiantuntevien yhdistysten kotisivuilta, mutta sivuilta saatu tieto on ollut huomattavasti suppeampaa, mitä kirjoista löydetty tieto. Asiasisällöt ovat kuitenkin tukeneet toisiaan, joten vanhempien teoksien sisällön uskottiin olevan edelleen pätevää. Oppitunneilla käytetty Karankan (2001) materiaali koettiin puolestaan luotettavaksi, koska tekijä on tunnettu alallaan ja tehnyt monia teoksia kehitysvammaisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyen. Plagiointia vältettiin



asiasisältöä kuitenkin muuttamatta sekä teksti- ja lähdeviitteet merkattiin työhön asianmukaisesti.

Seksuaaliasioiden oppimisessa voidaan ajatella olevan kaksi näkökulmaa. Ideologinen oppiminen tähtää pysyvään muutokseen terveyskäyttäytymisessä, ja se voi vaatia pitkäjänteistäkin oppimista. Praktinen terveyden oppiminen tähtää kulloisenkin hetken terveysongelman ratkaisemiseen. Ideologisen oppimisen tuloksia voidaan arvioida pitkällä aikavälillä, kun taas praktisen oppimisen tulokset näkyvät nopeammin. Ideologista ja praktista oppimista voi tapahtua samanaikaisesti. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 162-163.) Tälläkin projektilla on tavoiteltu sekä ideologista että praktista oppimista oppilaiden keskuudessa. Oppimistuloksia ei tähän projektiin liittyen ollut mahdollisuus arvioida, koska oppilaita ei tunnettu ennestään eikä heitä tavattu enää tuntien jälkeen, mikä on saattanut myös olla projektin luotettavuutta heikentävä tekijä. Luotettavuutta kuitenkin on lisännyt tuntisuunnitelmien esittäminen luokan opettajille ennen tuntien pitämistä. Luokkien omilta opettajilta saatu palaute oli hyvää, ja he arvioivat opetuksen ja tehtävien olleen oppilaille ja heidän tasolleen sopivia ja hyödyllisiä.

Seksuaaliopetuksessa olisi hyvä, jos opettaja pystyisi olemaan mukana omana persoonanaan, sitoutua työhön ja tarkkailla omia asenteitaan opetettavia asioita kohtaan. Opettajan on oltava rehellinen eli oppilaille pitää antaa totuudenmukaista tietoa. Opettaja tarvitsee myös rohkeutta, koska opetustilanne voi tuoda tullessaan monenlaisia vaikeuksia. Rohkea opettaja valaa oppilaisiin voimaa selviytyä oppimisvaikeuksista huolimatta, ja erityisesti rohkeutta vaaditaan silloin, kun opetetaan eettisesti arkoja asioita. Opettajan tulee ottaa oppilaiden tunteet huomioon sekä kunnioittaa oppilaita ja olla oikeudenmukainen kaikkia kohtaan. Lisäksi opettajalla tulee olla kykyä ohjata erilaisia oppijoita työskentelemään monenlaisten oppimateriaalien parissa. Oppimateriaali tulisi osata valita tilannekohtaisesti. Rakkaus, rajat, sydän ja järki ovat opettajan työn peruspiireita. (Atjonen 2004, 43, 47-49, 142.)

Oppilaille on annettu asianmukaista ja ajankohtaista tietoa käsiteltävistä aiheista. Opettavat aiheet ovat olleet eettisesti arkoja ja osittain yhteiskunnassa tabuina pidettyjä. Tämän vuoksi näistä asioista kehitysvammaisille kertominen on vaatinut rohkeutta, ja

projektityöryhmässä tuki on ollut tarvittaessa lähellä. Opetettavista asioista on puhuttu mahdollisimman neutraalisti ja häpeilemättä, ja samalla on koetettu ottaa huomioon koko kohderyhmä ja kunnioittaa heidän yksityisyyttään. Jotta asioista on pystytty puhumaan avoimesti, on omia asenteita pitänyt miettiä opetettavia asioita sekä kohderyhmää kohtaan. Asenteista ja mieltä askarruttavista asioista on keskusteltu myös projektityöryhmän kesken. Oppimateriaali ja opetusmenetelmät on pyritty valitsemaan mahdollisimman hyvin kohderyhmälle sopivaksi, mutta näiden valitsemiseen olisi toivottu enemmän tukea taustaorganisaatiolta. Lisäksi salassapitovelvollisuus sekä oppilaiden anonymiteetti on huomioitu koko projektin aikana.

Kehitysvammaisuus on eettisesti vaikea aihe, ja siihen suhtautuminen on vaihdellut eri aikakausina ja eri kulttuureissa. Vielä nykypäivänäkin kehitysvammaisuutta voidaan hävetä ja piilotella, ja toiset voivat ajatella vammaisen lapsen syntymän olevan jopa rangaistus. (Louhiala 1995, 52.) Vammaisuutta pidetään usein ongelmana yhteiskunnassa, ja kun vammaisuuteen liitetään vielä seksuaalisuus, voidaan puhua tuplaongelmasta, joka on eettisesti hyvin haastava aihe. Yhteiskunnassa vallitsevat asenteet tekevät vammaisten seksuaalisuudesta tabun, jonka olemassa oleminen haluttaisiin kieltää. (Niinivirta 2008.) Ympäristö koettaa usein normalisoida kehitysvammaisten elämää eli elämästä koetetaan kaikin keinoin tehdä niin normaalia kuin se vamman sallimissa rajoissa vain on. Siitä huolimatta, vaikka toiset kehitysvammaiset haluaisivat aikuistuttuaan perustaa perheen ja saada lapsia, kehitysvammaisten perheen perustamiseen on suhtauduttu kriittisesti. Aiemmin kehitysvammaisille on voitu tehdä sterilisaatio pelkästään vammaisuuden vuoksi, mutta nykyään sterilisaatio vaatii jo muitakin kriteereitä. (Louhiala 1995, 53-54.)

Työn edetessä on pitänyt pohtia eettisiä kysymyksiä, kuten suhtautumista kehitysvammaisuuteen, kehitysvammaisten kohtaamiseen ja seksuaalisuuteen. Vaikka työssä ei keskitytty kehitysvammaisuuden syiden selvittämiseen, ei kehitysvammaisuuden ajatella johtuvan vanhempien pahoista teoista tai muista yliluonnollisista asioista. Kehitysvammaisuuden takana nähdään olevan lääketieteelliset syyt. Jo aihetta valittaessa suhtauduttiin kehitysvammaisuuteen avoimesti ja kunnioittavasti, vaikka tietoa kehitysvammaisuudesta ei ennestään paljoa ollut. Tietopohjan lisääntyessä ymmärrys kehitys-

vammaisia kohtaan on kasvanut, ja kun tieto kehitysvammaisten käyttäytymisen taustalla olevista syistä on selkiytynyt, ei kehitysvammaisten poikkeava käytös tuntunut niin järjenvastaiselta. Samalla rohkeus ja avoimuus kohdata kehitysvammaisia on lisääntynyt.

Kehitysvammaisten seksuaalisuudesta ei projektin alussa ollut juurikaan tietoa tai mielipiteitä. Tiedon lisääntyessä syntyi uusia näkökulmia kehitysvammaisten seksuaalisuuteen suhtautumisesta, ja asiaa pystyttiin tarkastelemaan monien eri näkemysten kautta. Kehitysvammaiset ovat seksuaalisia olentoja siinä missä kaikki muutkin, ja he ovat eettisesti tasa-arvoisessa asemassa muiden kanssa. Kehitysvammaisilla on yhtäläinen oikeus ilmaista seksuaalisuuttaan yhteiskunnan normien ja lakien puitteissa kuin muillakin.

## 8 POHDINTA

Projektin tehtävä oli toteuttaa oppitunnit murrosikään, puhtauteen ja seurusteluun liittyvistä asioista Hakastaron koulun oppilaille. Aiheet valittiin koulun tarpeiden perusteella sekä kirjallisuuskatsauksesta saadun tiedon mukaan (ks. Bildjuschkin & Malmberg 2000; Sullivan & Caterino 2008). Aluksi koottiin aiheista teoriaa, ja lisäksi suunniteltiin pidettävät oppitunnit ja laadittiin niissä käytettävät materiaalit Karankan (2001) teoksen pohjalta. Materiaalin kuvat ja tehtävät olivat selkeitä ja aiheelle sopivia. Projektin tavoitteena on lisätä Hakastaron koulun oppilaiden tietotasoa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista.

Projektin tehtävä toteutui suunnitelmienmukaisesti ja aikataulussa. Tuntien määrä ja sisältöjen pääpiirteet pysyivät suunnitellussa, vaikka oman ajankäytön arvioiminen oli ajoittain vaikeaa. Tunteja pidettäessä tutustuttiin oppilaisiin ja opittiin hiljalleen tunnistamaan heidän erityispiirteitään. Oppilaista tunnistettiin ominaisuuksia, joista on saatu tietoa kirjallisuuskatsausta tehdessä. ADHD diagnoosin saaneet oppilaat eivät jaksaneet pysyä kauaa paikallaan tai keskittyä kuuntelemiseen ja tehtävien tekoon (ks. Michelsson ym. 2000). Autismin kirjoon kuuluvista oppilaista osa reagoi voimakkaasti esimerkiksi aggressiivisella käyttäytymisellä seksuaaliopetuksen aiheuttamaan muutokseen päiväjärjestyksessä. Osa taas vetäytyi omiin oloihinsa, eikä kommunikoinut tuntien aikana muiden kanssa. (ks. Ikonen & Suomi 1998; Kaski ym. 2002.)

Teoriaosan tietojen avulla oppilaiden käyttäytymistä pystyttiin ymmärtämään paremmin ja sen kautta hyödyntämään teoriaa käytännössä oppilaiden oppimisen tukena. Oppilaat alettiin nähdä erilaisina oppijoina, ja huomattiin, millaisia erityistarpeita kullakin oppilaalla on. Ryhmästä esimerkiksi tunnistettiin niitä oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta kuin muut ja huomioitiin erilaiset kommunikaatiotavat, kuten kommunikaattorin käyttäminen. Tunneilla tehtyjen havaintojen perusteella seuraavien tuntien materiaalia muokattiin oppilaille sopivammaksi, koska materiaalin muokkauksen oppilaiden tarpeita vastaavaksi on todettu olevan tarpeellista (ks. Fadjukoff 2003).

Opetuksessa käytettiin paljon kuvia puheen tukena, koska kuvan on osoitettu olevan tärkeä kehitysvammaisten oppimista tukeva tekijä (ks. Fadjukoff 2003). Oppimateriaali kokonaisuudessaan oli selkomateriaalia, koska oppiminen on kehitysvammaisille yleensä normaalia vaikeampaa ja selkomateriaali helpottaa oppimista (ks. Rix 2004). Ikonen (1995) totesi kehitysvammaisten ottavan vertauskuvat kirjaimellisesti, ja tämä huomattiin oppitunneilla uimapukualueesta puhuttaessa. Toisilla ajatus uimapukualueesta toi mieleen vain uimisen.

Tarpeen mukaan oppitunneilla puhuttiin kullekin oppilaalle yksityisesti juuri hänelle tarpeellisista asioista, koska kehitysvammaisten opetuksessa yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää (ks. Ikonen & Suomi 1998b). Uimapukualueen yhteydessä tähdennettiin yhdelle pojalle erityisesti sitä, ettei luokkakaveriin saa koskea, ja murrosiän muutoksista puhuttaessa eräälle tytölle korostettiin rintaliivien käytön normaaliutta ja tärkeyttä. Vaikka oppilaiden tarpeita osattiinkin tunnistaa, oli hyvä, että opettaja täsmensi välillä asioita ja linkitti ne yhteen jo opitun kanssa, koska tuntee oppilaat paremmin ja tietää, mitä he ovat aiemmin opiskelleet.

Ennen seksuaaliopetuksen pitämistä tulee olla sinut oman seksuaalisuuden kanssa ja omat seksuaalisuuteen liittyvät asenteet ja uskomukset tulee selvittää itselle. Ennen tuntien pitämistä suositeltaisiinkin omaan seksuaalisuuteen tutustumista, sen hyväksymistä ja seksuaalisuuteen liittyvien asenteiden pohtimista. Tätä varten on kehitetty erilaisia tehtäviä, joita löytyy esimerkiksi Ilmosen (2001) materiaalista.

Jo projektin alkuvaiheessa olisi hyvä sopia, kuka kustantaa opetuksessa käytetyn materiaalin, kuten esimerkiksi tarvittavat tulostukset, kondomit ja kuukautissuojat. Kun tämä on sovittu, on helpompi miettiä tunneilla käytettävää materiaalisältöä. Opetusta olisi hyvä seurata ennen omien oppituntien pitämistä, kunnes on saatu riittävän hyvä käsitys oppilaiden tavanomaisesta oppitunnista ja hieman tutustuttu oppilaiden oppimistyy-leihinkin. Tällöin pidetyistä oppitunneista saataisiin mahdollisimman samanlaisia kuin oppilaiden jokapäiväiset tunnit. Kun oppilaiden arkirutiinit pysyvät mahdollisimman muuttumattomina, oppilas pystyy keskittymään paremmin uuden asian omaksumiseen (ks. Ikonen & Virtanen 2003).

Sekä opettaminen että kehitysvammaisuus olivat aluksi melko vieraita aiheita. Tämän vuoksi ei projektin alkuvaiheessa osattua kysellä taustaorganisaatiolta tarvittavia asioita, jotka olisivat osaltaan voineet helpottaa tuntien järjestämistä. Tunteja suunniteltaessa oli ongelmallista miettiä, minkälainen materiaali on kohderyhmän tasoon sopivaa. Oppilaiden tiedoista ja taidoista ei ollut tietoa ennestään ja oppilaiden ikäjakauma luokassa oli suuri, joten tuntien asiasisältöjäkin oli aluksi vaikea miettiä. Tuntien ja tehtävien suunnittelun helpottamiseksi olisi hyvä selvittää, mitä oppilaat ovat aiemmin aiheista oppineet ja mitä aiheisiin liittyvää he ovat lähiaikoina opetuksessa käsitelleet. Myös oppilaiden mielenkiintoa eri aiheisiin voisi selvittää, mikä helpottaisi tuntien sisällöstä päättämistä. Tietoja ja mielenkiinnon kohteita voisi oppilaiden kehitystasosta riippuen selvittää joko kyselylomakkeella tai luokan oman opettajan välityksellä.

Olisi hyvä, jos seksuaalisuusasioista olisi keskusteltu oppilaiden kanssa omien opettajien taholta oppituntien jälkeen, jotta oppilaille ei jäisi epäselvyyksiä tai väärinkäsityksiä. Asioista keskustelu on jälkeinpäin myös tärkeää, koska pidetyt oppitunnit olivat melko lyhyitä sekä asiaa oli paljon ja oppilaille myös kertaus on tärkeää. Asiat ovat hyödyllisiä jokapäiväisessä elämässä ja kaikkien olisi hyvä tietää niistä, vaikka ne eivät vielä olisi-kaan kaikille ajankohtaisia. Toivotaan, että projekti antaa Hakastaron koulun opettajille pohjan keskustella seksuaalisuudesta luokkiensa oppilaiden kanssa tulevinakin vuosina.

Kirjallisuuskatsausta ja tuntisuunnitelmia tehdessä huomattiin se, että ajantasaista suomenkielistä tietoa kehitysvammaisten seksuaaliopetuksesta ja kehitysvammaisten seksuaalikasvatusmateriaalia on melko vähän saatavilla. Kehitysvammaisten seksuaaliopetuksesta tarvittaisiinkin lisää tietoa. Kaikkien niiden, jotka ovat kehitysvammaisten kanssa tekemisissä, tulisi saada tietoa kehitysvammaisten seksuaaliopetuksesta silloin, kun sitä tarvitsee. Myös kehitysvammaisille suunnattua seksuaalikasvatusmateriaalia tulisi olla enemmän saatavilla, varsinkin erityiskoulujen käytettävissä, jotta asioista olisi helpompi keskustella oppilaiden kanssa. Kehitysvammaisille suunnattua seksuaaliopetusta olisi tärkeä lisätä ja kehittää tulevaisuudessa, jotta kehitysvammaisten tietotaso seksuaalisuudesta olisi kehitysvammaisen rajoitteet huomioon ottaen lähes samaa luokkaa

kuin valtaväestöllä. Lisäksi seksuaaliopetukseen liitettyä turvakasvatuksella voitaisiin mahdollisesti välttää kehitysvammaisiin kohdistuvaa hyväksikäyttöä.

## LÄHTEET

### Kirjallisuus

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Painosalama Oy.
- Ayres, A. J. 2008. Aistimusten aallokossa – sensorisen integraation häiriö ja terapia. Juva: WSOY.
- Bildjuskin, K. & Malmberg, A. 2000. Kerro meille seksistä – Nuoren seksuaalikasvatus. Helsinki: Tammi.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. 2008. Seksiä vaatteet päällä. Helsinki: Tammi.
- Bäckman, N. & Hellgren, H. 1994. Nuoren naisen puhtauden opas. Helsinki: Hakapaino oy.
- Cacciatore, R. 2006. Lasten ja nuorten seksuaalisuus. Teoksessa Apter, D., Väisälä, L. & Kaimola, K. (toim.) Seksuaalisuus. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 205-225.
- Christner, B. & Dieker, L. 2008. Tourette Syndrome – A Collaborative Approach Focused on Empowering Students, Families and Teachers. Teaching Exceptional Children. 5/2008. 44-51.
- Eastgate, G. 2005. Sex, consent and intellectual disability. Australian Family Physician 3/2005. 163-166.
- Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 167-178.
- Fadjukoff, P. 1999. Oppimateriaali oppimisen tukena. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 424-436.
- Fadjukoff, P. & Juvonen, J. 2003. Opetusohjelman laadinta. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 125-136.
- Gillberg, C. 2001. Touretten oireyhtymä – oireina tahattomat lihasnykäykset ja äännähdykset. Juva: WS Bookwell Oy.
- Gillberg, C. 2000. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Helsinki: Hakapaino Oy.



Hakola, R. 2006. Haasteena tunteet. *Ketju* 2/2006. 8-11.

Harjunpää, L. 2005. Selkokieltä myös puheviestinnässä. *Ketju* 1/2005. 27.

Haverinen, H., Kujanpää, S. & Norvapalo, P. 2001. Koritehtävät 2. Haukarannan koulu. Autististen palvelukeskus. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.

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

Ikonen, O. 2003. Oppilaslähtöinen opetus turvallisessa yhteisössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetus suunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 23-33.

Ikonen, O. 2001a. Millaista pedagogiikkaa tarvitaan? – On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS: Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 252-292.

Ikonen, O. 2001b. Oppimisvalmiudet ja oppimistavat. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS: Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 96-144.

Ikonen, O. 1999a. Oppimisesta. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 63-108.

Ikonen, O. 1999b. Opetuksen lähtökohdat ja opetusmenetelmät. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 248-334.

Ikonen, O. 1999c. Sosiaalinen kasvatus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 384-407.

Ikonen, O. 1995. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Erilainen oppija 1 – Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY. 13-27.

Ikonen, O. & Höylä, N. 1999. Oppilaan oppimisvalmiudet ja opettaminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 211-247.

Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 335-361.

Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2001. Mukauttaminen. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS: Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 145-187.

- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998a. Autismi: esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Juva: WSOY. 53-72.
- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998b. Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Juva: Ateena kustannus Oy, 154-187.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Oppimisympäristö ja yksilö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 155-166.
- Ilmonen, T. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta: oma seksuaalisuuteni – oma ammatillisuuteni. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar –seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. 2002. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY.
- Kerola, K. 2003. Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa: Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Tammer-paino Oy. 168-188.
- Kerola, K. 2003. Strukturoitu opetus. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 203-211.
- Kinnunen, S. 2001. Tytöt, pojat & seksi – Kuinka tuen lapsen seksuaalista kasvua. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kontula, O. & Meriläinen, H. 2007. Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos – Katsauksia E 26/2007. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kosunen, E. 2007. Seksuaalisuudesta virtaa. Teoksessa Huttunen, J. & Mustajoki, P. (toim.) Elämä pelissä. Jyväskylä: Duodecim. 119-131.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2005. Turvataitoja lapsille – Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Leino-Kilpi, H. & Välimäki, M. 2003. Etiikka hoitotyössä. Juva: WS Bookwell Oy.

- Leslie, L., Lambros, K., Aarons, G., Haine, R. & Hough, R. 2008. School-Based Service Use by Youth With ADHD in Public-Sector Settings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 3/2008. 163-177.
- Louhiala, P. 1995. *Terveys, arvot ja oikeudet*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malm, M. 2004. Näkövammaisuus. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. (toim.) *Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet*. Porvoo: WSOY. 298-339.
- Matero, M. 2004a. Autismi. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. (toim.) *Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet*. Porvoo: WSOY. 219-235.
- Matero, M. 2004d. Kehitysvammaisuus. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. (toim.) *Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet*. Porvoo: WSOY. 165-203.
- Matero, M. 2004b. Kielelliset häiriöt ja AAC. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. (toim.) *Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet*. Porvoo: WSOY. 130-164.
- Matero, M. 2004c. Kuulovammaisuus. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. (toim.) *Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet*. Porvoo: WSOY. 340-359.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. *MBD ja ADHD: Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen*. Juva: PS-kustannus.
- Niinivirta, M. 2008. Oikeus seksuaalisuuteen – autismin kirjo ja seksuaalisuus. Luento. Eskoon palvelukeskus. 27.8.2008.
- Palokari, S. 2001. Niinan kevätjuhlayllätys. Teoksessa: Karanka, I. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Porvoo: Paino K-Print.
- Rissanen, T. 2002. *Projektilla tulokseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rix, J. 2004. Building on similarity: a whole class use for simplified language materials. *Wstminster Studies in Education*. 1/2004. 57-68.
- Sullivan, A. & Caterino, L. 2008. Addressing the Sexuality and Sex Education of Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Education and Treatment of Children*. 3/2008. 381-394.
- Toppari, J. & Nántö-Salonen, K. 2000. Kasvu ja fyysinen kehitys. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Jyväskylä: Duodecim. 104-107.

Virtanen, J. 2002. Kliininen seksologia. Vantaa: WSOY.

Virtanen, P. (toim.) 2000. Autististen lasten opettaminen. Kehittyvä koulutus 4/2000. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

### Sähköiset lähteet

Adolfsson, L. & Thiger, S. 2008. Det händer inte mig?! – Om att leva med ett autistiskt utvecklingsstört barn. Höskolan I Borås. [viitattu 21.2.2009]. Saatavissa: [http://dspace.bib.hb.se:8080/dspace/bitstream/2320/3835/1/2008\\_49.pdf](http://dspace.bib.hb.se:8080/dspace/bitstream/2320/3835/1/2008_49.pdf).

Ahonen, T. 2008. Kielihäiriöt ja oppimisvaikeudet nuoruusiässä. Dysfasiaseminaari. Jyväskylä. [viitattu 4.12.2008]. Saatavissa: [http://www.stroke.fi/files/294/Timo\\_Ahonen\\_Kielihairiot\\_ja\\_oppimisvaikeudet\\_nuoruusiassa.pdf](http://www.stroke.fi/files/294/Timo_Ahonen_Kielihairiot_ja_oppimisvaikeudet_nuoruusiassa.pdf).

Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry a. Afasia. [viitattu 4.12.2008]. Saatavissa: <http://www.stroke.fi/index.phtml?s=61>.

Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry b. Dysfasia. [viitattu 4.12.2008]. Saatavissa: <http://www.stroke.fi/index.phtml?s=40>.

Anderson, A-C. 2005. Sexualundervisning på särgymnasiet. Stockholms Universitet. [viitattu 21.2.2009]. Saatavissa: [www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_su\\_diva-662-1\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-662-1_fulltext.pdf).

Autismi- ja Aspergerliitto ry. Disintegratiivinen kehityshäiriö. [viitattu 31.3.2009]. Saatavissa: <http://www.autismiliitto.fi/index.phtml?s=57>.

Autismisäätiö 2009a. Autismin kirjo [viitattu 27.1.2009]. Saatavissa: <http://www.autismisaatio.fi/?s1=6&s2>.

Autismisäätiö 2009b. Autismin tyypillisimpiä tunnusmerkkejä [viitattu 27.1.2009]. Saatavissa: <http://www.autismisaatio.fi/?s1=6&s2=30>.

Björquist, E. 2006. I sökandet efter kärlek – möjligheter och hinder med att träffa en partner för personer med Aspergers syndrom eller intellektuella funktionshinder. Höskolan I Halmstad. [viitattu 30.1.2009]. Saatavissa: [http://www.gr.to/download/18.5edf71c21132ea5763e8000492/i\\_sokandet\\_efter\\_karlek.pdf](http://www.gr.to/download/18.5edf71c21132ea5763e8000492/i_sokandet_efter_karlek.pdf).

Hartman, A-M. 2001. Henkilökohtainen hygienia, puhtaus ja kauneudenhoito – monivaihtotestien laadinta. Jyväskylän yliopisto. [viitattu 20.2.2009]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9646/ahartman.pdf?sequence=1>.

Kettunen, K-M. & Niittunen, M. 2004. Kuva kehitysvammaisten opetuksen tukena. [viitattu 26.11.2008]. Saatavissa: <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/eped/artikkelit/kettunenniittunen.htm>.

Kiesiläinen, A. 2007. Afasia. Lääkärin käsikirja. Duodecim. [viitattu 4.12.2008]. Saatavissa: [http://www.terveysportti.fi.ezproxy.turkuamk.fi/ltk/tk.koti?p\\_haku=dyslalia](http://www.terveysportti.fi.ezproxy.turkuamk.fi/ltk/tk.koti?p_haku=dyslalia).

Mårtensson, A. 2000. Tapaustutkimus erään vaikeasti kehitysvammaisen pojan kommunikaatiotaidoista ja vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä. Jyväskylän yliopisto. [viitattu 18.3.2009]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7815/amartensson.pdf?sequence=1>.

Peltomaa, J., Sorsa, M., Leminen, J. & Purho, H. 2005. Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoitossa – opas. Kontiolahden kunnan monistamo. [viitattu 26.11.2008]. Saatavissa: [http://www.isonetti.net/varhaiskasvatus/Erityinen\\_osaksi\\_arkea.pdf](http://www.isonetti.net/varhaiskasvatus/Erityinen_osaksi_arkea.pdf).

Seppälä, H. 2007. Kehitysvammaisuuden määritelmä. Kehitysvammaliitto [viitattu 9.10.2008]. Saatavissa: <http://verneri.net/yleis/tietopankki/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on.html>.

Suomen Tourette-yhdistys ry 2007. Mikä on TS? [viitattu 28.1.2009]. Saatavissa: <http://www.tourette.fi/>.

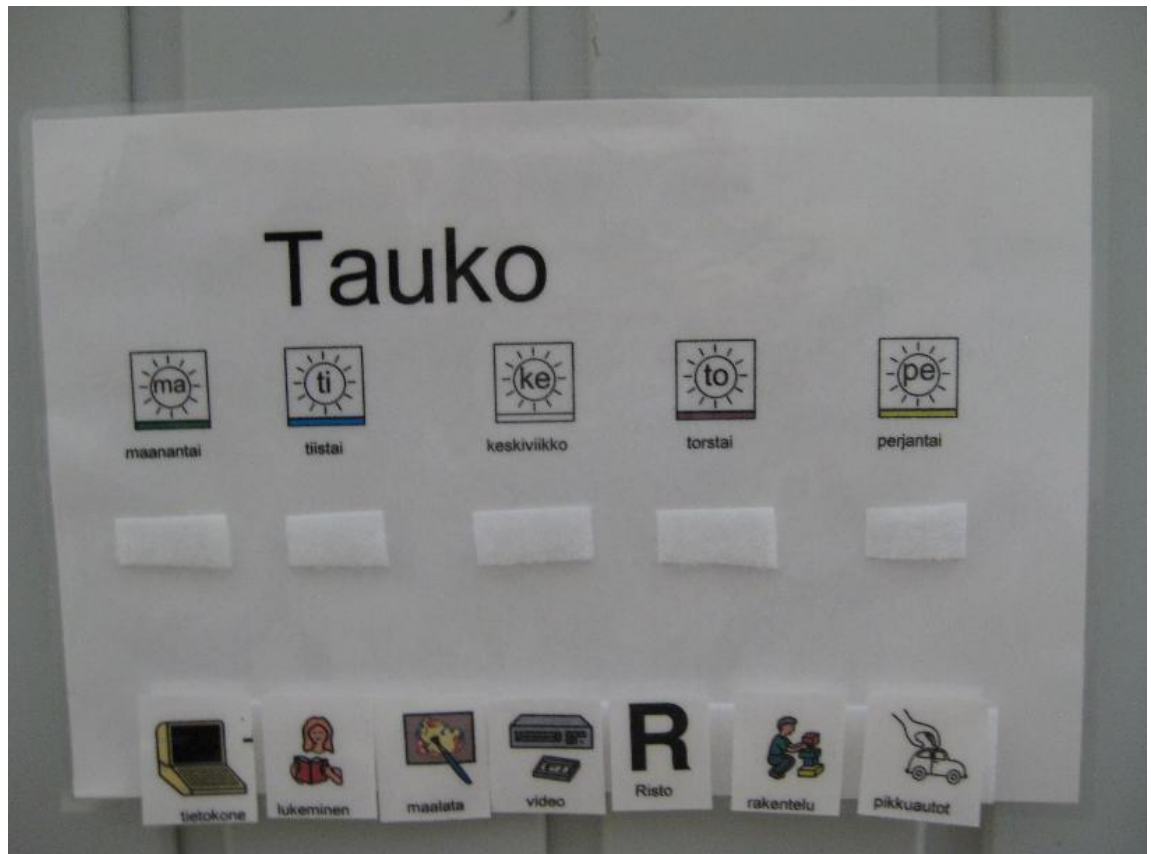
Terveyskirjasto 2009. Lapsuusiän laaja-alainen kehityshäiriö. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. [viitattu 24.3.2009]. Saatavissa: [http://www.terveysportti.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=ltt01872&p\\_ylataso=&p\\_osio=&p\\_haku=lapsuusi%20laaja-alainen%20kehitysh%E4iri%F6](http://www.terveysportti.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=ltt01872&p_ylataso=&p_osio=&p_haku=lapsuusi%20laaja-alainen%20kehitysh%E4iri%F6).

Väestöliitto. Seurustelu. [viitattu 22.1.2009]. Saatavissa: [http://www.vaestoliitto.fi/seksuaaliterveys/seksuaaliterveysklinikan\\_nettipa/nuoret/tietopankit/ihmissuhteet/seurustelu/](http://www.vaestoliitto.fi/seksuaaliterveys/seksuaaliterveysklinikan_nettipa/nuoret/tietopankit/ihmissuhteet/seurustelu/).

#### Haastattelut ja henkilökohtaiset tiedonannot

Kotiluoto, R. luokanopettaja. Henkilökohtainen tiedonanto 18.2.2009. Hakastaron koulu.

Rintala, R. rehtori. Henkilökohtainen tiedonanto 9.9.2008. Hakastaron koulu.





## OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS

## Sopijaosapuolet:

Toimeksiantajan nimi Liitta Rintala

Toimeksiantajan osoite Halkastaron katu 6

Yhteyshenkilö/asema Liitta Rintala

Yhteystiedot puh. 044 7789539 e-mail liitta.rintala@salvi.fi

Opiskelija: Tiia Ranta-Kiho

Yhteystiedot puh. 040 7775087 e-mail rantakiho@netmail.com

Osoite Narsarkatu 5B 7 24100 Salo

Osapuolet ovat tänään sopineet toimeksiannosta seuraavaa:

Opinnäytetyön aihe:	<u>Seksuaali-ohjaus nuorille kehitysvammaisille</u>
Alkamisaika:	<u>20.5.2008</u>
Työ on valmis:	<u>31.5.2009</u>
Muuta:	<u>Tiedon ja opetusmateriaalin kerääminen</u> <u>oppituntien suunnittelu ja pitäminen</u>

Opinnäytetyön ohjaajana Turun AMK:ssa toimii TIINA RANTAKIHO  
Puh. 044 9025486

Päiväys ja allekirjoitukset:

25.7.2008  
Päiväys

Liitta Rintala  
Toimeksiantajan edustaja

Tiia Ranta-Kiho  
Opiskelija

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
 Terveysala, Salo  
 Ylhäistentie 2  
 24130 SALO  
 Puh. 010 5536100  
 Fax. 010 5536179

**ANOMUS OPINNÄYTETYÖNÄ TOTEUTETTAVASTA PROJEKTISTA**

Projektin nimi	Seksuaaliohjaus nuorille kehitysvammaisille
Projektitehtävä	Tehtävä on ohjata seksuaalisuuteen liittyviä asioita kehitysvammaisille nuorille peruskoululaisille.
Projektin kuvaus	Tiedon ja opetusmateriaalin kerääminen  oppituntien suunnitteleminen ja pitäminen  teoriapohjan tekeminen erityispedagogiikasta, kehitysvammaisuudesta sekä seksuaalisuudesta
Projektin toteuttamisajankohta	Kevätlukukausi 2009
Projektin arvioitu valmistumisajankohta	31.5.2009
Projektisuunnitelma hyväksytty	25.9.2008
Projektin ohjaajat	Milla Poutanen puh 044 9075430 Hanna Mäkelä puh -
Sitoudumme toteuttamaan projektimme projektisuunnitelmassa esitettyjen vaiheiden puitteissa ja siten, että projektin osallistuvien henkilöiden anonymiteetti säilyy.	
Projektin tekijät	Terveystieteiden STASCOE (ryhmä) Tina Ranta-Aho (nimi) Varsinaisenkatu 5 B7 (osoite) 0910 7775087 (puhelinnumero)

Anomus käsitelty 25.9.2008  
 lupa myönnetty  
 lupa eväty, peruste \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: 

Anomus ja projektisuunnitelma toimitetaan yhtenä kappaleena, josta toimeksiantaja lähettää kopiot yhdelle opiskelijalle, yhdelle ohjaavalle opettajalle ja kullekin työhön osallistuvalla toimipisteelle. Alkuperäinen jää toimeksiantajalle. Valmis työ toimitetaan toimeksiantajalle sovitulla tavalla.



### Naisen sukupuolielinten anatomia

Naisen sukupuolielimiin kuuluvat munasarjat, munanjohtimet, kohtu, emätin ja ulkoiset sukupuolielimet. Munasarjat ovat kiveksiä muistuttavat noin viisi senttimetriä pitkät pallukat, jotka sijaitsevat lantion alueella kummallakin puolella kohtua. Niissä kypsyy yksi munasolu kuukaudessa eli yhdessä kuukautiskierrossa. Lisäksi munasarjat tuottavat hormoneja, jotka säätelevät sukupuolielinten toimintaa ja murrosiässä tapahtuvia muutoksia. Kun munasolu on tarpeeksi kypsä, se irtoaa eli tapahtuu ovulaatio. Irrottuaan munasarjoista munasolu kulkeutuu kohti kohtua munanjohtimia pitkin. Munajohtimet ovat ohuet ja pitkät putket, jossa munasolu matkaa kohti kohtua kolme-viisi vuorokautta. Kohtu on kananmunankokoinen, päärynänmuotoinen ontto lihas, joka sijaitsee alavatsalla peräsuolen ja virtsarakon välissä. Kohdussa hedelmöittynyt munasolu kehittyy sikiöksi. Emätin yhdistää kohdun ulkoisiin sukupuolielimiin. Emätin on kuusi-kymmenen senttimetriä pitkä, lihaseinäinen putki, jonka sisäseiniä peittävät limakalvot. Limakalvo muodostaa emättimen suulle poimun, jota kutsutaan immenkalvoksi, ja tavallisesti se repeytyy ensimmäisessä sukupuoliyhdynnässä. (Karanka 2001, 83-84; Nienstedt, Hänninen, Arstila & Björkqvist 2004, 441-446, 452.) Ulkoiset sukupuolielimet löytyvät reisien välistä häpykarvoituksen alta. Uloimpana ovat ulkoiset häpyhuulet, joissa häpykarvoitus kasvaa. Niiden sisällä ovat sisemmät häpyhuulet, jotka voivat näkyä uloimpien välistä. Niissä ei kasva karvoitusta. Sisempien häpyhuulten välissä on emättimen aukko sekä virtsaputkensuu. Virtsaputken suu on emättimen aukon yläpuolella. Häpykieli eli klitoris sijaitsee virtsaputken aukon yläpuolella, sisempien häpyhuulten yhtymäkohdassa. Klitoris on naisen tuntoherkin kohta, joka kovenee kiihottuessa samalla tavoin kuin miehen penis. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela, Ryyänen, Ryyänen & Apter 2001, 99-100; Karanka 2001, 83-84; Nienstedt. ym. 2004, 452.)

### Miesten sukupuolielinten anatomia

Miesten sukupuolielimiin kuuluvat kivespussit ja kivekset, lisäkivekset, siemenjohtimet, erilaiset suk rauhaset ja siitin. Kivekset sijaitsevat kivespussissa kehon ulkopuolella ja ovat halkaisijaltaan muutaman sentin kokoiset. Miehen suku solut eli siittiöt syntyvät kiveksissä ja kypsyvät lisäkiveksissä. Lisäkiveksistä lähtevät siemenjohtimet, jotka yh-

tyvät virtsaputkeen lantion sisällä. Siittiöt kulkevat ejakulaatiossa eli siemensyöksyssä siemenjohtimia pitkin virtsaputkeen, ja matkalla joukkoon sekoittuu eri rauhasen tuottamia eritteitä, joista muodostuu sperma. Ejakulaatio tapahtuu, kun mies laukeaa kiihottuneesta tilasta eli saa orgasmin. Spermaa tulee tällöin ulos muutama millilitra virtsaputkea pitkin peniksen päästä. Penis eli siitin on pehmeää sidekudosta, ja sen pään muodostaa pyöreähkö, tuntoherkkä terska, jota peittää kokonaan tai osittain liikkuva esinahka. Esinahka on ulkopuolelta ihon ja sisäpuolelta limakalvon peittämä poimu. Peniksen sisällä on paisuvauskudosta, joka miehen kiihottuessa täyttyy verellä ja paisuu saaden aikaan erektion eli peniksen jäykistymisen. Erektiossa penis kasvaa, kovenee ja nousee pystyyn, ja samalla myös kivekset kohoavat ylöspäin. (Cacciatore ym. 2001, 69-73; Karanka 2001, 82-83; Nienstedt ym. 2004, 433-441.) Aikuisen miehen penis on lepotilassa keskimäärin kuusi-yhdeksän senttimetriä ja erektiossa 12,5-17,5 senttimetriä, mutta yksilölliset erot suuria (Cacciatore ym. 2001, 71).

### Murrosikä

Murrosikä eli puberteetti tarkoittaa tytön kasvamista naiseksi sekä pojan kasvamista mieheksi, ja siihen liittyvät fyysiset ja psyykkiset muutokset molemmilla. Murrosikä alkaa tytöillä keskimäärin 11-vuotiaana, mutta vaihteluväli voi olla 9-vuotiaasta 16-vuotiaaksi, kun taas pojilla murrosikä alkaa keskimäärin kaksi vuotta myöhemmin (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 74; Kosunen 2000, 123).

### Murrosiän muutokset tytöillä

Tytöillä murrosiän ensimmäisiä merkkejä ovat rintarauhasen suureneminen, kasvupyrähdys eli nopean pituuskasvun vaihe ja häpykarvoituksen ilmaantuminen. Rintarauhasen suureneminen on yleensä ensimmäinen murrosiän merkki, mutta yksilöllinen vaihtelu on suurta. (Aaltonen ym. 1999, 56; Cacciatore ym. 2001, 94, 99, 105; Kinnunen 2001, 100; Laine 2005, [viitattu 11.8.2008].) On melko tavallista, että toinen rinta kasvaa toista nopeammin ja rinnat voivat aikuisenakin olla hieman erikokoiset (Cacciatore ym. 2001, 95; Kinnunen 2001, 100). Muita murrosiässä tulevia muutoksia ovat lantion leveneminen, rasvakudoksen lisääntyminen, ihon ja hiusten rasvoittuminen, ihokarvojen

kasvaminen, hikoilun lisääntyminen ja hienhajun ilmaantuminen (Bildjuschkin & Malmberg 2001, 74). Tytön lantio levenee, jotta synnytys olisi tulevaisuudessa mahdollinen, ja rasvakudosta kertyy erityisesti reisiin sekä pakaroihin (Cacciatore ym. 2001, 97). Ihon rasvoittumisen vuoksi iholle voi alkaa ilmestyä finnejä ja näppylöitä (Bildjuschkin & Malmberg 2001, 74; Kinnunen 2001, 100). Ihokarvoja alkaa ilmestyä erityisesti kainaloihin, mutta vasta häpykarvoituksen kasvamisen jälkeen. Myös muut ihokarvat vahvistuvat ja tummenevat. (Aaltonen ym. 1999, 56; Bildjuschkin & Malmberg 2001, 74; Kinnunen 2001, 100.)

Valkovuodon ilmeneminen ennustaa kuukautisten eli kuukautisvuodon alkamista (Cacciatore ym. 2001, 103; Bildjuschkin & Malmberg 2000, 74; Kontula ym. 2001, 19). Kuukautisten alkaminen eli menarke ajoittuu kaksi vuotta murrosiän ensimmäisten merkkien jälkeen kasvupyrähdyksen ollessa loppuillaan, jolloin rintarauhaset sekä häpykarvoitus ovat jo varsin kehittyneet. (Aaltonen 1999, 57; Karanka 2001, 92; Laine 2005, [viitattu 11.8.2008].) Keskimäärin tämä tapahtuu 13-vuotiaana (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 74; Karanka 2001, 91). Kuukautiskierron alkaminen tarkoittaa sitä, että tyttö voi teoriassa tulla raskaaksi, ja tämän vuoksi kuukautisia pidetään rajapyykkinä naiseksi tulemisen tiellä (Kinnunen 2001, 101). Munasolu irtoaminen eli ovulaatio tapahtuu hormonien vaikutuksesta suunnilleen kuukautiskierron puolivälissä, jolloin raskaaksi tulemisen eli munasolun hedelmöittymisen mahdollisuus on suurin. Mikäli hedelmöittymistä ei tapahdu, vuotaa kohdun limakalvo ulos emättimen kautta kuukautisverenä, ja uusi limakalvo alkaa kasvaa. (Aaltonen ym. 1999, 59-60; Cacciatore ym. 2001, 103; Karanka 2001, 92.) Kuukautiskierron pituus lasketaan kuukautisvuodon alkamisesta seuraavan kuukautisvuodon alkamiseen, ja se on keskimäärin 28 vuorokautta, mutta yksilölliset erot ovat suuret. Kierron pituus voi vaihdella 23-35 vuorokauden välillä. (Tiitinen 2008, [viitattu 21.1.2009].)

#### Murrosiän muutokset pojilla

Pojilla murrosiän muutoksia ovat pituuskasvun ja painon lisääntyminen, hartioden leveneminen, lihasten voimistuminen, ihon ja hiusten rasvoittuminen, hien hajun ilmaantuminen sekä runsas hikoilu, häpy-, parta- ja muiden ihokarvojen kasvaminen, kivesten

sekä kivespussien suureneminen, peniksen kasvu ja siemensyöksyjen alkaminen (Bildjuschkin & Malmberg 2001, 74). Äänenmurros ajoittuu samaan aikaan kasvupyrähdysten kanssa, ja silloin pojan ääni muuttuu matalammaksi kurkunpään suurenemisen vuoksi. Äänenmurroksen aikana äänen korkeus saattaa vaihdella yllätyksellisestikin. (Cacciatore ym. 2001, 81; Kinnunen 2001, 96.) Pojilla iho muuttuu paksummaksi ja ihon rasvoittumisen vuoksi finnejä voi ilmestyä (Aaltonen ym. 1999, 62). Murrosiässä myös pojilla rinnat saattavat hieman kasvaa ja aristaa vilkkaan hormonitoiminnan vuoksi (Kinnunen 2001, 97). Karvojen kasvu alkaa häpykarvoituksesta, joka on aluksi hentoa, ohutta sekä vaaleaa ja muuttuu myöhemmin tuuheaksi, kiharaksi, tummemmaksi ja karkeaksi. Rinta- ja partakarvat kasvavat myöhemmin murrosiän loppupuolella tai vasta sen loputtua. (Cacciatore ym. 2001, 80-81.) Kivesten ja kivespussien kasvaminen on pojilla yleensä murrosiän ensimmäinen merkki, jonka jälkeen noin vuoden kuluttua alkaa peniksen kasvaminen. Se kasvaa pituutta, paksunee ja sen päästä kehittyy tuntoherkkä terska. (Aaltonen ym. 1999, 61; Cacciatore ym. 2001, 65, 71.) Siemensyöksyt alkavat pojilla noin 14-vuotiaana (Aaltonen ym. 1999, 62; Bildjuschkin & Malmberg 2000, 74; Cacciatore ym. 2001, 78; Kontula ym. 2001; Toppari & Näntö-Salonen 2000, 106). Yleensä ensimmäinen siemensyöksy koetaan yöllä unen aikana, ja herätessä penis voi monesti olla jäykistynyt eli erektiossa (Cacciatore ym. 2001, 80; Karanka 2001, 98; Kinnunen 2001, 98). Siemensyöksyjen alkaminen merkitsee pojilla sukukypsyyden saavuttamista (Aaltonen ym. 1999, 62; Cacciatore ym. 2001, 78).

## LÄHTEET

Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.

Bildjuschkin, K. & Malmberg, A. 2000. Kerro meille seksistä – Nuoren seksuaalikasvatus. Helsinki: Tammi

Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., Ryyänen, J., Ryyänen, A. & Apter, D. 2001. Legopalikoista leopardikalsareihin – pojan matka mieheksi. Väestöliitto. Porvoo: Tammi.

Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

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

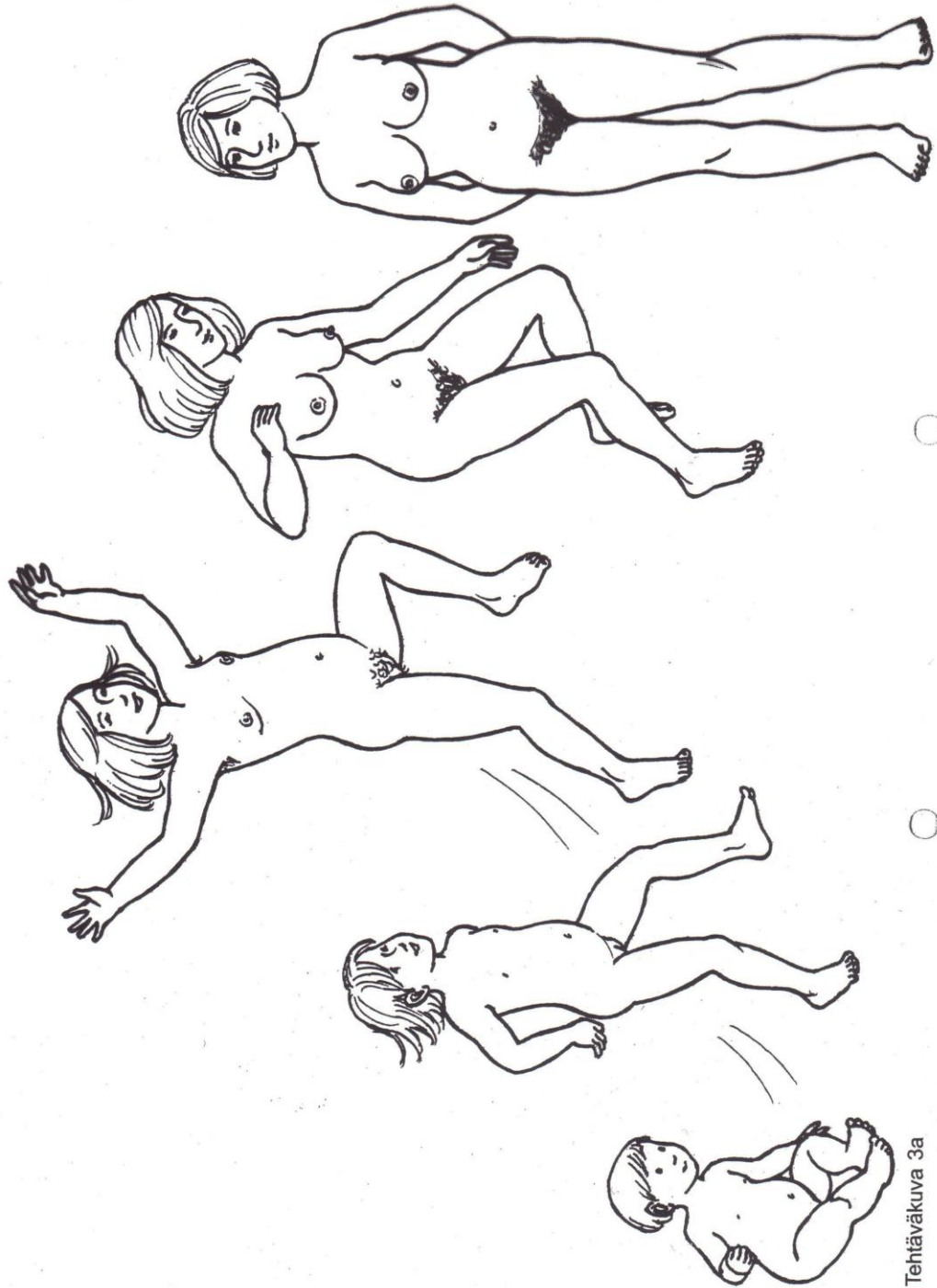
Kontula, O., Cacciatore, R., Apter, D., Bildjuschkin, K., Törhönen, M., Koski, S. & Tiilo, L. 2001. Koululaisten tiedot seksuaaliterveydestä. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos – Katsauksia E 11/2001. Helsinki.

Kosunen, E. 2000. Seksuaalisuus. Teoksessa Terho, P., Ala- Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Duodecim, 122-132.

Laine, T. 2005. Tytöstä naiseksi – murrosiän normaali kehitys ja sen tavallisimmat poikkeavuudet. Duodecim. [viitattu 11.8.2008]. Saatavissa: [http://www.terveysportti.fi.ezproxy.turkuamk.fi/ltk/ltk.koti?p\\_haku=viiv%E4stynyt%20murrosik%E4](http://www.terveysportti.fi.ezproxy.turkuamk.fi/ltk/ltk.koti?p_haku=viiv%E4stynyt%20murrosik%E4).

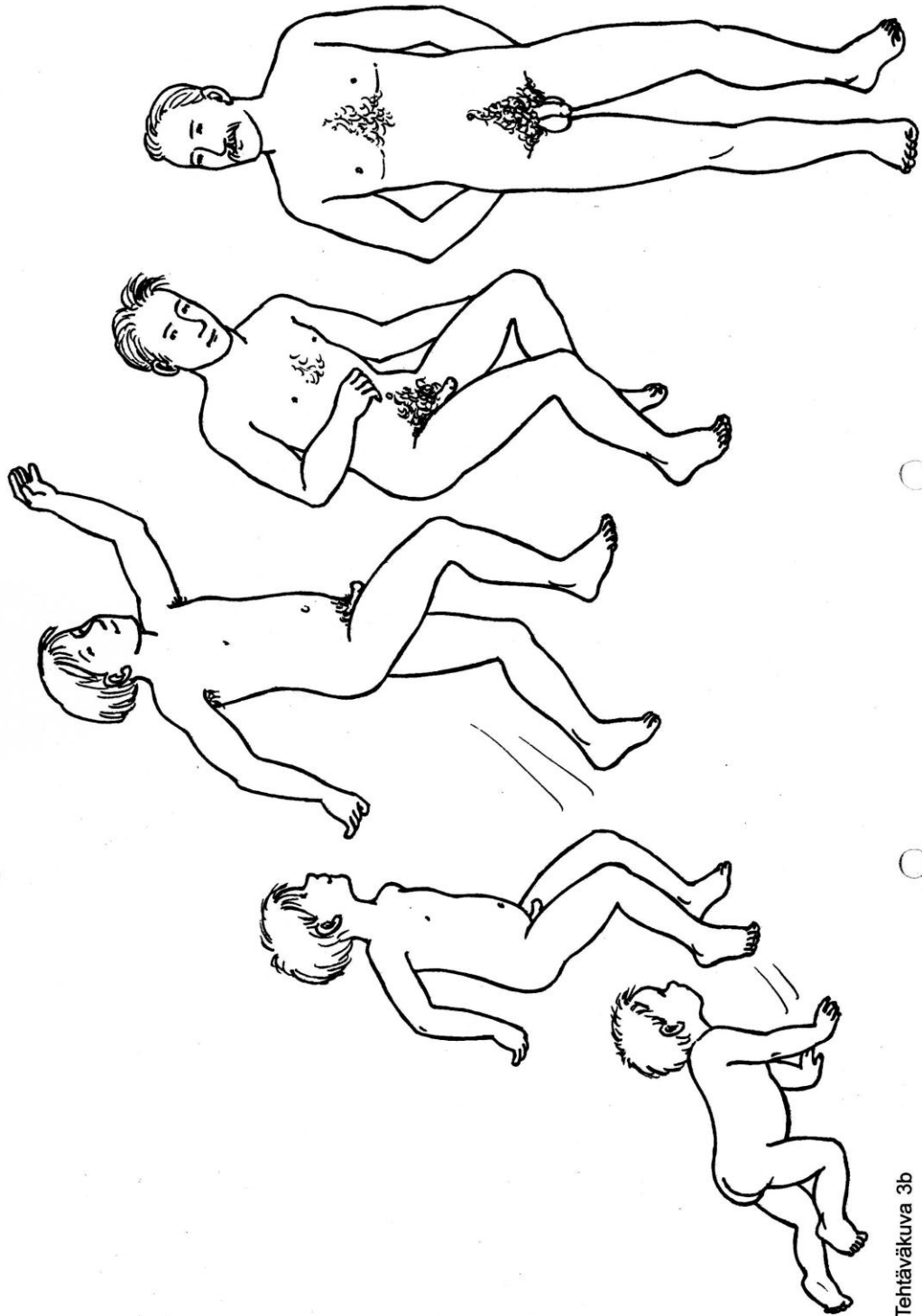
Nienstedt, W., Hänninen, O., Arstila, A. & Björkqvist, S-E. 2004. Ihmisen fysiologia ja anatomia. Porvoo: WSOY.

Tiitinen, A. 2008. Normaali kuukautiskierto. Lääkärikirja Duodecim. [viitattu 21.1.2009]. Saatavissa: [http://www.terveysportti.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_haku=ovarium&p\\_artikkeli=dlk00158](http://www.terveysportti.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_haku=ovarium&p_artikkeli=dlk00158).



Tehtäväkuva 3a

Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

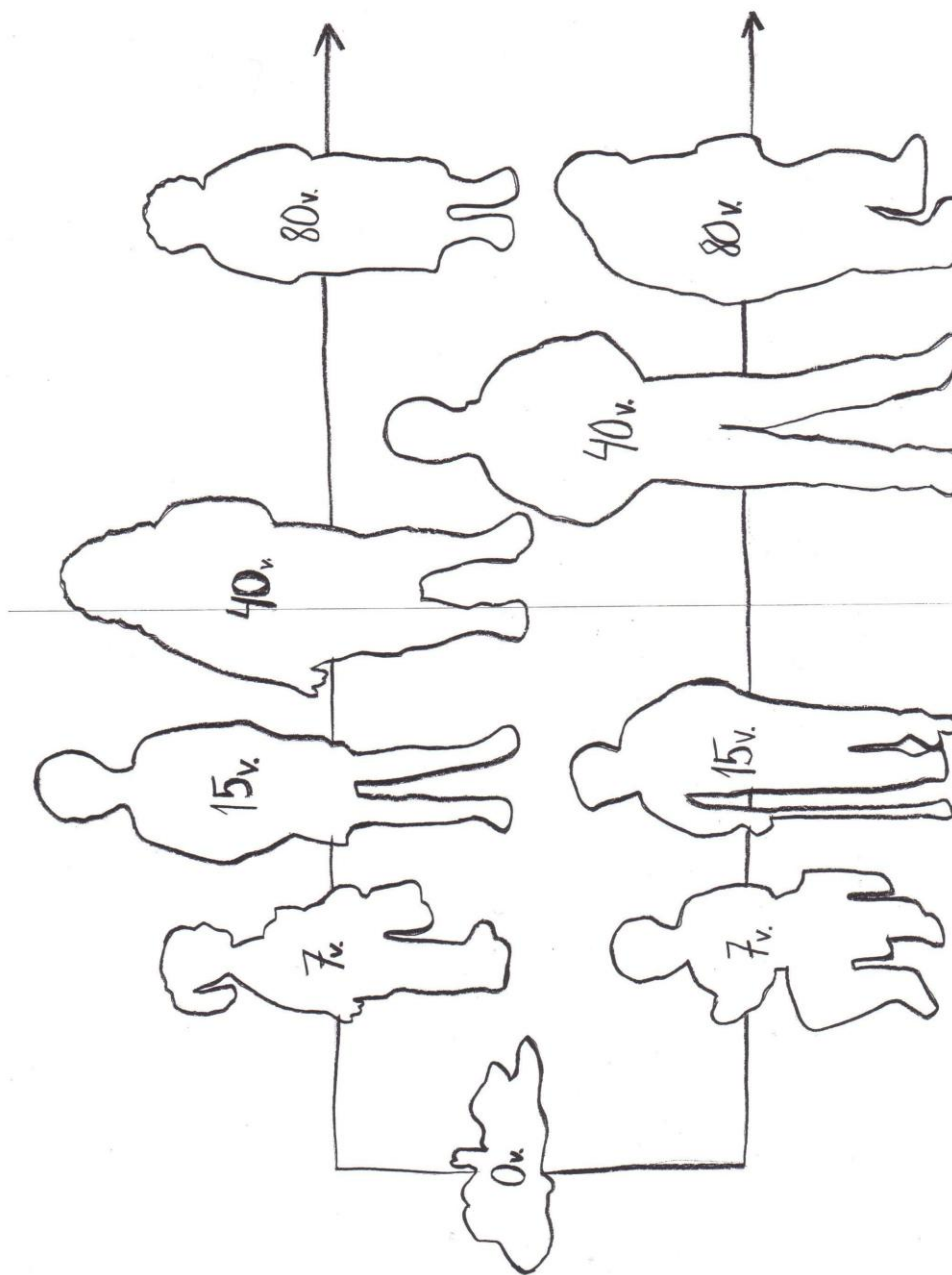


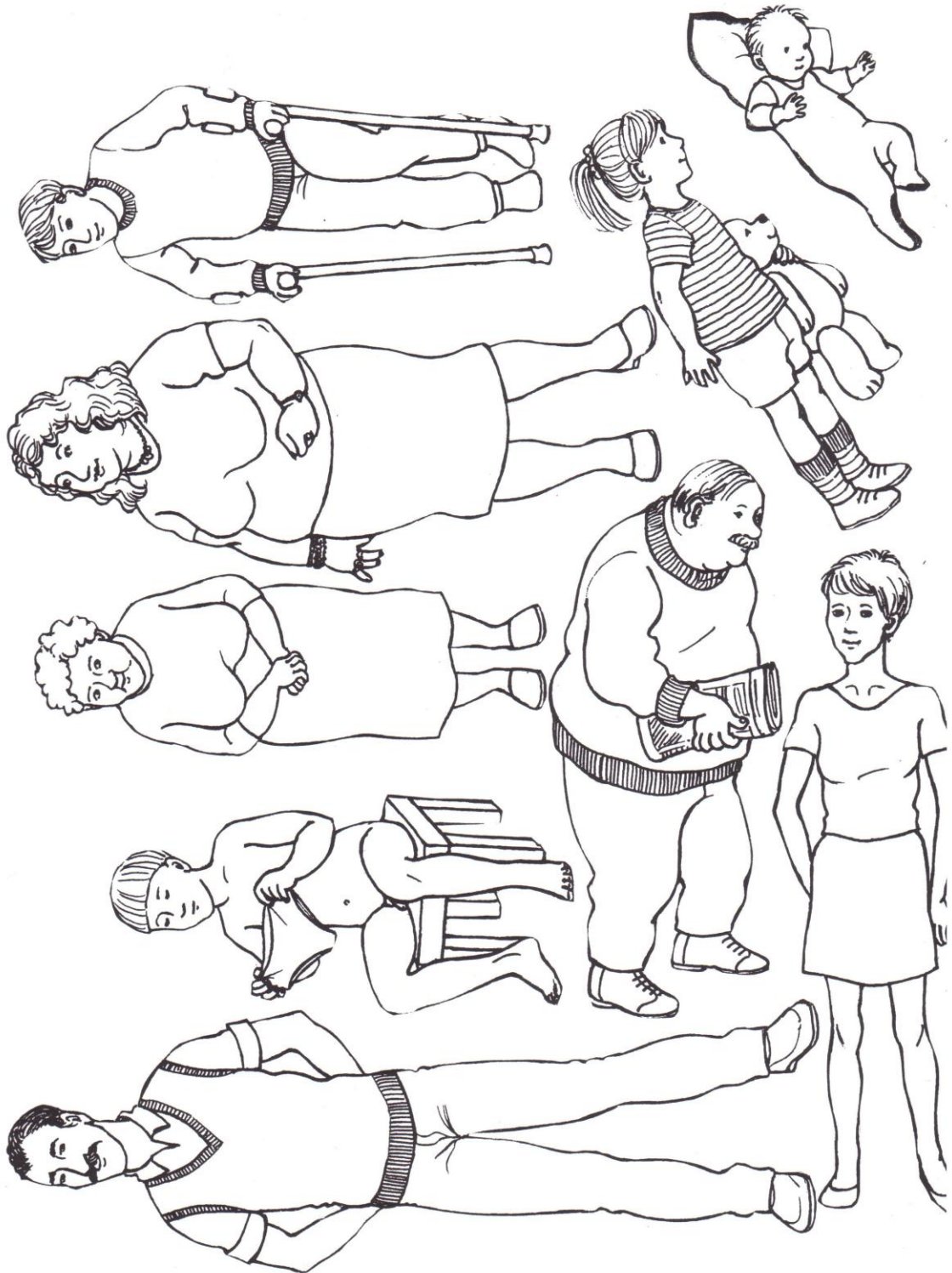
Tehtäväkuva 3b

Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.









Mukaillen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

## Puhtauden ja henkilökohtaisen hygienian hoitaminen

Puhtaus ja hygienian hoito korostuvat murrosiässä, koska hormonitoiminta aiheuttaa kehossa monenlaisia muutoksia. Hien erityis lisääntyy ja sen haju voimistuu, joten suihkussa käyminen ja vaatteiden vaihtaminen ovat entistä tärkeämpiä. (Kinnunen 2001, 97.) Puhtaan ja siistin henkilön lähellä on toisen miellyttävämpi olla kuin likaisen ja hoitamattoman, joten omaa hygieniaa ei hoideta ainoastaan itsensä vuoksi (Karanka 2001, 157). Kun olo on puhdas, myös itseluottamus lisääntyy. Suihkussa käymistä suositellaan päivittäin, koska murrosikäinen hikoilee enemmän, ja murrosiässä ihon ja hiusten rasvoittuminen lisääntyy. Suihkun jälkeen vaihdetaan puhtaat vaatteet, harjataan hiukset ja laitetaan kainaloihin deodoranttia. Kasvojen iho vaatii aiempaa tehokkaampaa puhdistusta asianmukaisilla tuotteilla – ei saippualla, ja kasvojen ihoa tulee myös muistaa rasvata pesun jälkeen ihonhoitotuotteilla. Myös ulkoliikunta ja terveellinen ravinto auttavat ihon hyvinvoinnissa. Hampaiden pesu on osa luonnollista puhtautta ja ne tulisi harjata kaksi kertaa päivässä. Alapesun tärkeyttä on korostettava sekä tytöille että pojille. Poikia muistutetaan esinahan alta pesemisestä, ja tyttöjä opastetaan pesemään häpyhuulten poimut. Erityisesti kuukautisten aikaan alapesut on tehtävä huolellisesti. (Aaltonen ym. 1999, 162-164; Karanka 2001, 93, 98, 163-164.) Murrosikäisten jalkojen kasvu on nopeaa, joten on tärkeää käyttää oikein kokoisia ja muotoisia kenkiä. Jalkojen ihosta on huolehdittava, ja jalkojen pesu päivittäin on aiheellista (Aaltonen ym. 1999, 164). Poikien tulee muistaa myös ajaa parta ja viikset tarvittaessa (Karanka 2001, 164).

## Kuukautissuojan vaihtaminen

Kuukautissuojia ovat sekä terveysiteet että tamponit. Siteet kiinnitetään pikkuhousuihin tarralla, ja toisissa siteissä on lisäksi siivekkeet, jotka auttavat sidettä pysymään paikallaan. Siteet ovat ohutta vanua, ja niitä on olemassa erikokoisia. Tamponit ovat imukykyistä vanua ja muotoiltu emättimeen työnnettäviksi. Tamponi työnnetään emättimeen joko sormen tai asettimen avulla, ja emättimestä jää roikkumaan tamponin naru, josta tamponin voi vetää pois. Tamponeitakin on olemassa eri paksuisia erilaisille vuodoille. (Gravelle & Gravelle 1998, 37-38.) Terveysiteiden ja tamponin käytössä ei ole juurikaan hygieenisiiä eroja, kunhan muistaa vaihtaa ne tarpeeksi usein. Terveysiteen hyvä

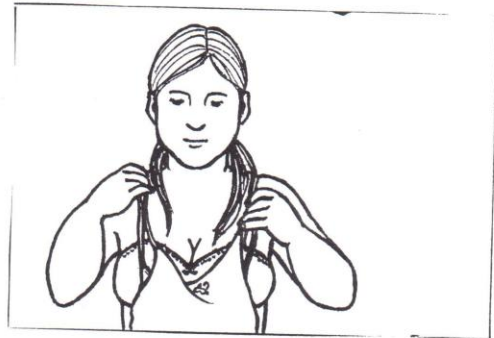
puoli on se, että sitä käytettäessä itse huomaa, milloin uusi side tulisi vaihtaa. Terveystiete voi kuitenkin erottua housujen alta, ja tamponin käyttö on huomaamattomampaa. Tamponia ei kuitenkaan suositella käytettävän niukan kuukautisvuodon aikana, vaan pikkuhousunsuoja on tällöin käytännöllisempi, jotta emätin ei kuivuisi liiaksi. Kuukautissuojia vaihdettaessa tulee muistaa hyvä käsihygienia. (Hartman 2001, 25)

## LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.
- Gravelle, K. & Gravelle, J. 1998. Mitä tytöt eivät rohkene kysyä, mutta haluaisivat tietää! Suom. Tanner, K. Juva: WSOY.
- Hartman, A-M. 2001. Henkilökohtainen hygienia, puhtaus ja kauneudenhoito – monivalintatestien laadinta. Jyväskylän yliopisto. [viitattu 20.2.2009]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9646/ahartman.pdf?sequence=1>.
- Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.
- Kinnunen, S. 2001. Tytöt, pojat & seksi – Kuinka tuen lapsen seksuaalista kasvua. Hämeenlinna: Karisto Oy.



Mukaihen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

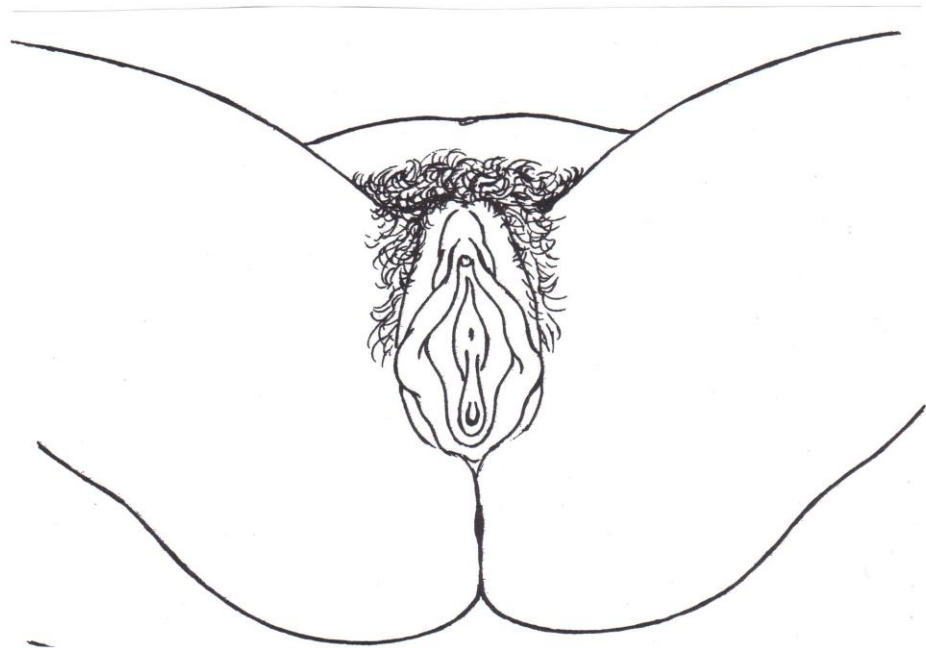
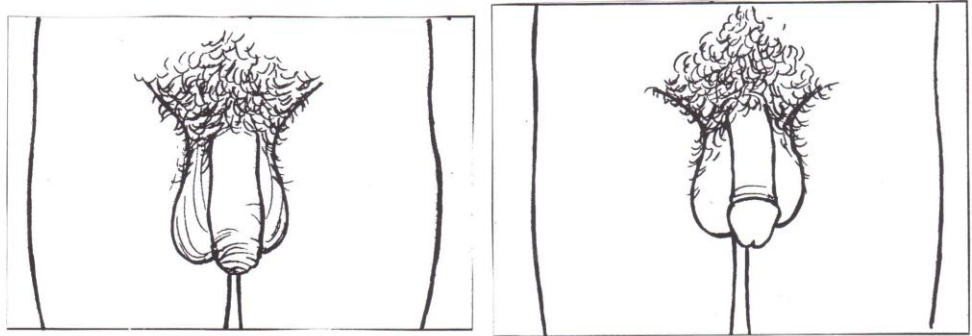


Mukaiillen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.



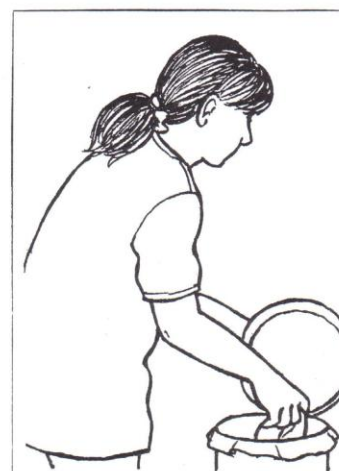


Bäckman, N. & Hellgren, H. 1994. Nuoren naisen puhtauden opas. Helsinki: Hakapaino oy.



Mukaillen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.





Mukaihen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

### Ihastumisen kohteen lähestyminen

Ihastumisen kohteen lähestymiselle on yhtä monta tapaa kuin on lähestyjääkin. Lähestymiseen ei ole oikeaa tai väärää tapaa, mutta liian hyökkäävät lähestymisyritykset yleensä torjutaan. Tuleekin muistaa, että ne asiat ja teot, joista itse pitää, eivät välttämättä olekaan toisen mieleen. Aluksi toisen kanssa voi alkaa jutella yleisistä asioista, mennä viereen istumaan ja katsoa toista silmiin. Hymyileminen, kiinnostuminen toisen jutuista ja omana itsenä oleminen ovat tärkeitä. Yleensä on kaikkein vaikein lähestyä rennosti juuri sitä ihmistä, johon on ihastunut. (Cacciatore ym. 2001, 110.) Kiinnostuksen näyttäminen sisältää usein erilaisia ilmeitä ja eleitä, ja voidaankin puhua eräänlaisesta ”koodikielestä”, jonka tulkitseminen saattaa olla vaikeaa. Varsinkin kehitysvammaisille tällaisen koodikielen käyttö ja tulkinta voi olla jopa mahdotonta. (Björquist 2006, 24, [viitattu 30.1.2009].)

### Seurustelun aloittaminen ja lopettaminen

Kun ihastumiselleen on saanut vastakaikua, voi pari yhdessä päättää seurustelevansa. Molempien on tiedettävä, missä vaiheessa suhteessa mennään ja jokaisella on omat toiveensa sekä odotuksensa seurustelusuhteelta, joten keskustelu kaikesta on tärkeää. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 129-130.) Seurustelu voi loppua useista syistä. Toinen ihminen voi olla rakastunut toiseen, kumppani voi olla uskoton tai väkivaltainen tai suhde voi olla toimimaton muista syistä. Kun haluaa erota, eron tulee olla harkittu, jotta sitä ei katuisi jälkepäin. Ero tulisi tehdä hienotunteisesti, ja siitä pitäisi keskustella toisen kanssa kasvotusten. Eron syyn pitäisi olla molemmille selvä. Kummastakaan osapuolesta ero ei välttämättä tunnu hyvälle, vaikka ero olisikin molempien mielestä oikea ratkaisu. Eron jälkeen olo saattaa tuntua merkityksettömältä, huonolta ja epäonnistuneelta, ja eroa voi joskus joutua suremaan pitkäänkin. (Karanka 2001, 214-215.)

### Yhdyntä ja raskauden sekä sukupuolitautilien ehkäisy

Yhdyntäsynonyymeja on lukuisia. Rakastelu, naiminen, nussiminen sekä paneminen tarkoittavat kaikki yhdyntää, mutta jokainen niistä tuo oman vivahteensa asiasta puhuttaessa. (Cacciatore ym. 2001, 159.) ”Ekalla kerralla” ymmärretään yleensä ensimmäinen

yhdyntä. Se voi toisinaan tehdä tytölle kipeää immenkalvon repeämisen vuoksi, mikä voi aiheuttaa pientä verenvuotoa. Tämä on kuitenkin vaaratonta ja normaalia. Yhdyntä tarkoittaa miehen jäykistyneen peniksen viemistä naisen emättimeen. Mies liikuttaa penistään naisen emättimessä edestakaisin, ja myös nainen voi liikutella itseään. Jotta yhdyntä tuntuisi molempien mielestä hyvältä, on naisen emättimen kostuttava eli naisen oltava kiihottunut. Ennen yhdyntää tapahtuvat hyväilyt, koskettelut ja suuteleminen valmistavat kehoa yhdyntään ja saavat aikaan kiihottumisen. Tätä kutsutaan esileikiksi. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 110, 112-114; Cacciatore ym. 2001, 163-167; Karanka 2001, 111-112.)

Yhdyntä päättyy yleensä miehen orgasmiin, jolloin samalla mies saa siemensyöksyn. Orgasmin aikana mies tuntee nautinnon tunteen ja lihakset supistelevat, jonka jälkeen penis menettää jäykkyytensä ja palautuu normaaliin kokoonsa. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 110; Karanka 2001, 105, 113; Lukkarinen, 2006, 121-122.) Naisen orgasmis- sa vaginan, lantion ja peräsuolen seudun lihakset supistelevat rytmisesti, ja nainen kokee suurta mielihyvän tunnetta. Orgasmin aikana sekä miehellä että naisella pulssi, verenpaine ja hengitystiheys kasvavat. Orgasmivaihe kestää noin viisi - kymmenen sekuntia. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 110; Väisälä 2006, 124-126.) Naisen on monesti vaikea saada orgasmia yhdynnässä, vaikka pornografia ja media luovatkin erilaisen kuvan. Naiset saavat ensimmäisen orgasminsa yhdynnässä keskimäärin kahden - kolmen vuoden kuluttua ensimmäisestä yhdynnästä. (Kontula ym. 2001, 38-39.)

Edellä mainittua emättimeen tapahtuvaa yhdyntää kutsutaan vaginaaliseksi. Lisäksi on olemassa anaalinen ja oraalinen yhdyntä. Anaalinen yhdyntä tapahtuu peräaukkoon ja oraalinen yhdyntä suuhun. Yhdyntätavasta riippumatta yhdyntä voi tapahtua melkein missä asennossa tahansa. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 112.)

Jo ennen ensimmäistä yhdyntää tulisi ehkäisy suunnitella valmiiksi, ja se on sekä miehen että naisen vastuulla. Ehkäisymenetelmiä on monia, ja ehkäisy tapa valitaan tarpeen mukaan. Ehkäistä voidaan sekä raskautta että sukupuolitauteja, mutta vain kondomi suo- jaa näiltä molemmilta. Kondomi on ohut, kuminen, pussimainen suojuus, joka vedetään jäykistyneen peniksen päälle ennen yhdyntää. Ennen kondomin käyttöä, kannattaa sen

paikalleen laittamista sekä pois ottamista harjoitella. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 90; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 179-180; Elomaa 1997, 11, 28, 63-65, Karanka 2001, 131, 133; Kosunen 2000, 126-130.) Kondomi otetaan varovaisesti pakkauksesta, ja varmistetaan ensin sen avautumissuunta. Ennen kondomin rullaamista peniksen päälle esinahka vedetään taakse. Kondomi rullataan aivan peniksen tyveen asti, minkä jälkeen tarkistetaan, että kondomin päähän on jäänyt siemennesteelle tarkoitettu pieni säiliö. Kun yhdyntä on ohi, vedetään penis ulos emättimestä ja pidetään samalla kondomin tyvestä kiinni niin, ettei se pääse luiskahtamaan pois. Käytetty kondomi solmitaan kiinni ja hävitetään sekajätteen mukana – ei vedetä alas WC-pöntöstä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 91-92; Elomaa 1997, 65-66; Karanka 2001, 133.) Hormonaalinen ehkäisy suojaa vain ei-toivotulta raskaudelta, ja hormonaalisen ehkäisyyn saamiseksi pitää käydä lääkärin vastaanotolla. Hormonikierukka, ehkäisyrenkas, -pillerit, -laastarit ja -kapselit ovat hormonaalista ehkäisyä ja sopivat silloin kun ihminen elää vakituisessa parisuhteessa. Raskauden ehkäisyssä ne ovat luotettavia. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 179, 181; Elomaa 1997, 31-53; Karanka 2001, 131-132; Ruusuvaara 2006, 199-201.)

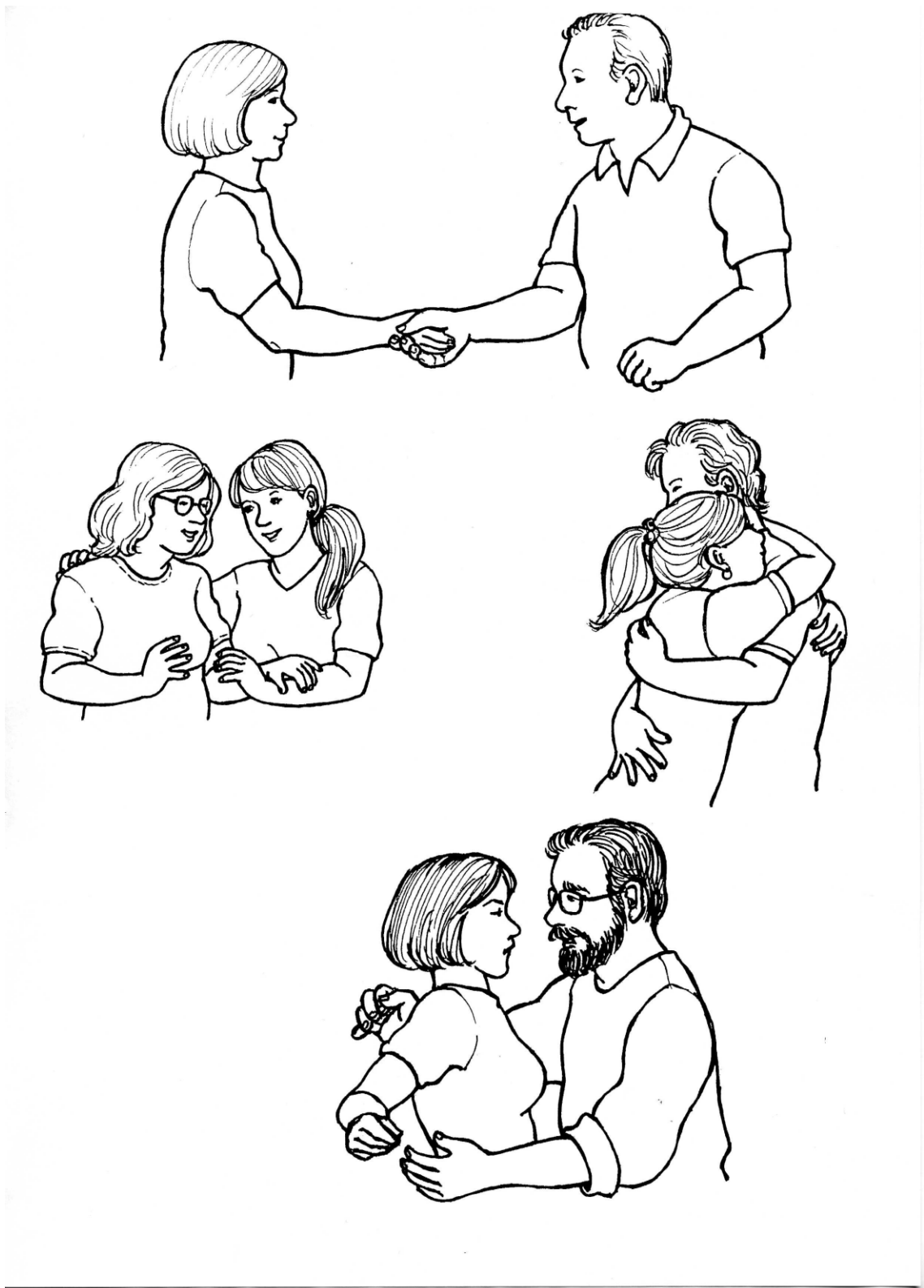
### Masturbaatio

Itsetyydytyksessä eli masturbaatiossa ihminen tuottaa itselleen seksuaalista mielihyvää unelmoimalla, koskettelemalla sukupuolielimiään ja muita kehonosia, jotka tuottavat hänelle kiihottavia tunteita. Itsetyydytyksen avulla nuori tutustuu omaan kehoonsa ja sen seksuaalisiin reaktioihin ilman raskaaksi tulemisen, sukupuolitautien tai loukatuksi tulemisen pelkoa. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 127; Karanka 2001, 104; Kontula ym. 2001, 30.) Itsetyydytystä voi toteuttaa monella tavalla ja monessa eri asennossa. Jokainen löytää kokeilemalla itselleen mieluisan tavan. Toisinaan itsetyydytyksen apuvälineinä voi käyttää erilaisia seksiapuvälineitä. (Bildjuschkin & Malmberg 2000, 128; Karanka 2001, 104.) Kehitysvammaisella itsetyydytys ei toisinaan edes onnistu ilman erilaisia seksiapuvälineitä, koska vammasta riippuen he eivät välttämättä kykene koskettamaan sukupuolielimiään tai sukupuolielimissä on tuntuu puutoksia, jolloin tavallinen kosketus ei tuota haluttua mielihyvää. Erityisen tärkeää kehitysvammaisille on kertoa, milloin ja missä saa masturboida. Paras paikka itsetyydytykselle on oma huone. Vaikka WC:ssä saakin omaa rauhaa, ei se ole masturbaatiolle tarkoituksenmukainen paikka,

koska sitä käyttävät muutkin ja se on tarkoitettu vain ulostamiseen ja virtsaamiseen. (Niinivirta 2008.)

## LÄHTEET

- Bildjuskin, K. & Malmberg, A. 2000. Kerro meille seksistä – Nuoren seksuaalikasvatus. Helsinki: Tammi
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. 2008. Seksiä vaatteet päällä. Helsinki: Tammi.
- Björquist, E. 2006. I sökandet efter kärlek – möjligheter och hinder med att träffa en partner för personer med Aspergers syndrom eller intellektuella funktionshinder. Höskolan I Halmstad. [viitattu 30.1.2009]. Saatavissa: [http://www.gr.to/download/18.5edf71c21132ea5763e8000492/i\\_sokandet\\_efter\\_karlek.pdf](http://www.gr.to/download/18.5edf71c21132ea5763e8000492/i_sokandet_efter_karlek.pdf).
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., Ryyänen, J., Ryyänen, A. & Apter, D. 2001. Legopalkoista leopardikalsareihin – pojan matka mieheksi. Väestöliitto. Porvoo: Tammi.
- Elomaa, K. 1997. Ehkäisy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.
- Kontula, O., Cacciatore, R., Apter, D., Bildjuschkin, K., Törhönen, M., Koski, S. & Tiilo, L. 2001. Koululaisten tiedot seksuaaliterveydestä. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos – Katsauksia E 11/2001. Helsinki.
- Kosunen, E. 2000. Seksuaalisuus. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Duodecim, 122-132.
- Lukkarinen, O. 2006. Miehen seksuaalianatomia ja fysiologia. Teoksessa Apter, D., Väisälä, L. & Kaimola, K. (toim.) Seksuaalisuus. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 116-122.
- Niinivirta, M. 2008. Oikeus seksuaalisuuteen – autismin kirjo ja seksuaalisuus. Luento. Eskoon palvelukeskus. 27.8.2008.
- Ruusuvaara, L. 2006. Raskauden ehkäisy ja seksuaalisuus. Teoksessa Apter, D., Väisälä, L. & Kaimola, K. (toim.) Seksuaalisuus. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 198-202.
- Väisälä, L. 2006. Seksuaalireaktiot. Teoksessa Apter, D., Väisälä, L. & Kaimola, K. (toim.) Seksuaalisuus. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 123-128.



Mukaihen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

## RAKKAUTTA JA MUSTASUKKAISUUTTA

Reija on rakastunut Hariin,  
rakastunut pikkuvarpaitaan myöten.

Kun Reija kävelee kotoa työkeskukseen,  
hän kuvittelee, että Harri kävelee vierellä.  
Reija kuvittelee, että Harri pitää kättä  
hänen ympärillään ja supattelee helliä  
ja mukavia asioita hänen korvaansa.

Kun Reija menee illalla vuoteeseen,  
hän laittaa silmät kiinni  
ja ajattelee romanttisia  
ja vähän salaisiakin asioita Harrista.

Reijan rakkaus Hariin on unelma, pelkkä unelma.  
Kun Reija aamuisin tulee työkeskukseen,  
häntä odottaa tuttu näky.  
Harri istuu pakkauspöydän takana,  
ja Harrin vierellä kuhertaa Tuija,  
Harrin tyttöystävä.  
Harri laittaa laatikoita pinoon  
ja rupattelee leppoisasti Tuijalle.  
Tuija pitää kättä Harrin vyötäisillä.

Reija kävelee nopeasti Harrin ja Tuijan ohi  
ja menee kangaspuilleen.  
Hän alkaa kutoa, mutta seuraa samalla  
silmätarkkana Tuijaa ja Harria.  
Reija ihmettelee, miksi Harri tykkää Tuijasta.  
Reijan mielestä Tuija ei ole edes minkään näköinen.

Työkeskuksen ohjaaja menee Tuijan ja Harrin luo.

Hän sanoo ystävällisesti Tuijalle,

että Tuijan pitäisi tehdä työtä.

- Te ehditte olla yhdessä ruokatunnilla,

hän lisää.

Reija näkee, että Tuija lähtee naistenhuoneeseen.

Reija ryntää Tuijan perään.

Hän asettuu kädet vyötäisillä Tuijan eteen niin,

ettei Tuija pääse vessaan.

-Päästä minut menemään,

Tuija sanoo avuttomasti,

mutta Reija menee ihan lähelle Tuijan kasvoja

ja tekee rumia ilmeitä.

Tuija alkaa itkeä ja

juoksee kertomaan ohjaajalle.

Tuija ja ohjaaja tulevat vessaan,

mutta Reija on jo lähtenyt sieltä.

Reija on mennyt Harrin luokse

ja juttelee kuin mitään ei olisi tapahtunut.

Ruokatunnilla Tuija lähtee

kaupungille oman ohjaajansa kanssa.

Reija käyttää tilaisuutta hyväkseen

ja menee Harrin luo.

Harri on ystävällinen ja

pyytää Reijaa istumaan viereensä.

-Sinä olet sievä tänään,



Harri sanoo ja sipaisee Reijan jalkaa.  
Reija hymyilee.  
Hän ajattelee, että vielä hän saa  
Harrin itselleen.

Kun Tuija palaa kaupungilta,  
hän alkaa taas kuherrella Harrin kanssa.  
Reija seuraa kuhertelua mustasukkaisena  
omalta paikaltaan.  
Reija on täynnä rakkautta Harria kohtaan  
ja täynnä kateutta Tuijaa kohtaan.  
Työnteosta ei tahdo tulla mitään.  
Ohjaajakin on huomannut,  
että rakkaussasiat vaikuttavat jo  
Reijan, Harrin ja Tuijan työntekoon.

Eräänä päivänä ohjaaja  
päättää puhua Reijan kanssa.  
Reija inttää, että Harrin on oltava  
hänen kanssaan, eikä Tuijan.  
Ohjaaja sanoo, että hän ymmärtää  
Reijan tunteita.

-Mutta toisen poikaystävää  
ei voi noin vain ottaa.  
On kohteliasta jättää Harri rauhaan,  
koska Harri seurustelee Tuijan kanssa,  
ohjaaja sanoo.

-Mutta kun mä rakastan Harria,  
Reija sanoo.  
Kyyneleet alkavat valua hänen silmistään.

Ohjaaja ottaa Reijaa hellästi käsivarresta  
ja kysyy, onko Reijalla ollut poikaystävää.  
Voisiko Reija ajatella, että hän rakastuisi  
johonkin toiseen kuin Harriin?

Ohjaaja juttelee myös Harrin kanssa.  
Ohjaaja kysyy,  
kumman kanssa Harri haluaa seurustella.  
Harri sanoo, että hän rakastaa Tuijaa.  
He aikovat joskus muuttaa yhteen asumaan.

-Hyvä, että tiedät tunteesi  
Tuijaa kohtaan noin hyvin.  
Sitten ei ole oikein,  
että lähentelet Reijaa.  
Se loukkaa Tuijaa ja saa Reijan  
kuvittelemaan, että voisit olla  
myös hänen poikaystävänsä,  
ohjaaja selittää.

Harria keskustelu naurattaa.  
Hän ei voi ymmärtää,  
mitä pahaa siinä on,  
jos hän välillä halailee myös Reijaa.  
Harri väittää, että Tuija ei ole  
mustasukkainen.

-Kyllä naisystävä on melkein aina  
tuollaisesta mustasukkainen,  
Tuija ei vain tahdo näyttää sitä,  
ohjaaja sanoo.

Harri lupaa, ettei lähentele enää Reijaa,  
vaikka pitääkin häntä ystävänään.

Reija puolestaan on alkanut ajatella,  
että jospa jostain löytyisi mukava mies.  
Joku, joka rakastuisi häneen  
ja johon hän voisi rakastua.

**Tarinan pohjalta kysytyt kysymykset:**

Harri seurustelee Tuijan kanssa.

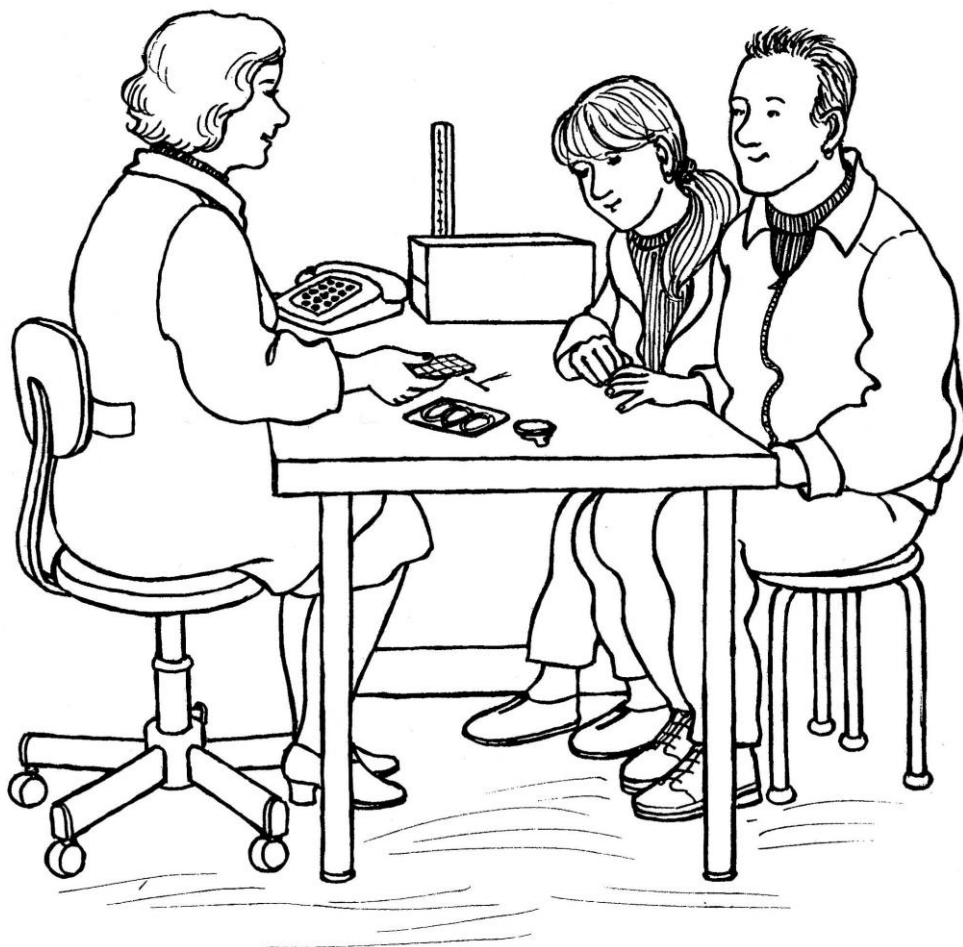
Saako Harri liehitellä samaan aikaan myös Reijaa?

Voiko Reija houkutella Harrin itselleen,  
vaikka Harri seurustelee Tuijan kanssa?

Miten Reija voisi löytää itselleen oman poikaystävän?

Mitä, jos on sopinut seurustelusta jonkun kanssa,  
mutta haluaakin erota?

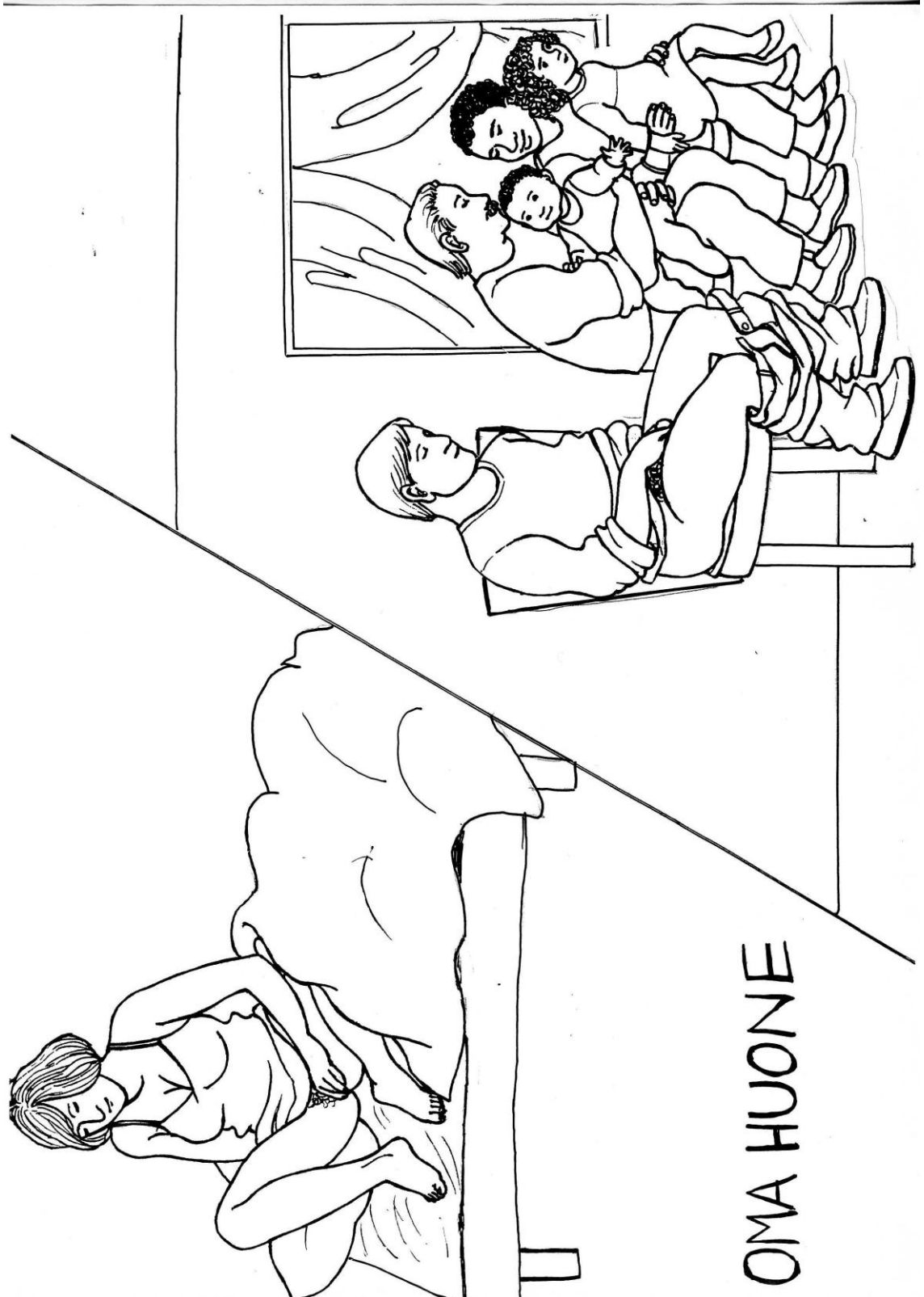
Palokari, S. 2001. Niinan kevätjuhlayllätys. Teoksessa: Karanka, I. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Porvoo: Paino K-Print.



9. Teema: Ei ainakaan vielä raskaaksi - ehkäisy

99-11000V/001

Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.



Mukaihen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.



Mukaihen Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.

Turun ammattikorkeakoulu  
Terveysala, Salo

### LAUSUNTO HYVÄKSYTYSTÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Opinnäytetyön nimi: Seksuaaliopetus 9-16 -vuotiaille kehitysvammaisille  
Title: Sexual Education for 9-16 Years Old Intellectually Disabled Pupils  
Opinnäytetyön tekijät: Noora Lukumies, Heidi Luoti ja Tiia Rantalaiho  
Koulutusohjelma/suuntautumisvaihtoehto: Hoitotyö / Terveystieteiden  
Hanke/Toimeksiantaja: TEJO / Hakastaron koulu

Arvioinnin kohde	K5	H4	H3	T2	T1	Perustelu
Aiheen valinta ja sisällön hallinta	X					Aiheen rajaus on selkeä ja perusteltu ja se on ammatillisuutta tukeva. Aiheen teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet on esitetty perusteellisesti ja ne on esitetty johdonmukaisena kokonaisuutena. Yhteydet aikaisempaan tietoon on selvät. Aikaisempia tutkimuksia on hyödynnetty huolimatta tutkimusten vähäisyydestä, lähteitä on käytetty monipuolisesti.
Menetelmän ja tutkimuksellisen lähestymistavan hallinta		X				Projektikirjallisuutta on hyödynnetty oman työn teossa. Projektin empiirinen kuvaus on kerrottu tarkasti, teoreettisia perusteluja valinnoille olisi voinut hyödyntää syvällisemmin erityisesti tuntisuunnitelmissa. Luotettavuutta ja eettisyyttä on tarkasteltu hyvin suhteessa projektiin. Pohdinnassa oman työn tuloksia integroidaan teoriaan, kehittämisehdotuksia oman työn pohjalta voisi esittää laajemmin.
Työskentelytapa	X					Tekijät olivat sitoutuneet omaan aiheeseensa koko prosessin ajan ja huolehtineet projektin etenemisestä vastuullisesti ja itsenäisesti. Tuntien suunnittelusta ja toteutuksesta vastaaminen oli erityisen kiitettävää ja oma-aloitteista. Ohjausta on käytetty hyväksi prosessin kaikissa vaiheissa, ja työ on valmistuminen puoli vuotta aikaisemmin.
Tuotos ja raportointi	X					Tuotoksena seksuaalikasvatusmateriaalia kehitysvammaisille lapsille sekä erilaisia konkreettisia tapoja opettaa asiasta. Kirjallinen raportti on kieli- ja ulkoasultaan erittäin hyvä ja viimeistelty. Suullinen esitys osoitti tekijöiden asiantuntemusta.
Käytännöllinen merkitys		X				Tuotoksella on soveltamismahdollisuuksia työelämässä kehitysvammaisten lasten seksuaaliopetuksessa, ja materiaalia voidaan hyödyntää myös laajemmin. Tekijät ovat huolehtineet tulosten markkinoinnista ja hyödyntäneet materiaalia myös muissa kouluissa.

Päiväys: 1.6.2009 Salossa

Arvioijat:

  
Tiina Pelander

  
Tiina Uuttu



**TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
ÅBO YRKESHÖGSKOLA**

**Terveydenhoitotyön kehittämistehtävä**

**KEHITYSVAMMAISTEN SEKSUAALIOPE-  
TUS ON TÄRKEÄÄ**

**Artikkeli Ketju-lehteen**

**Noora Lukumies  
Heidi Luoti  
Tiia Rantalaiho**

**Hoitotyön koulutusohjelma**

**2010**



## Johdanto

Kehitysvammaisten seksuaaliopetus on tärkeää, koska heillä on samanlaiset seksuaaliset tarpeet kuin muillakin, mutta vamma voi vaikeuttaa seksuaalisuuden ilmaisemista tai kokemista (Niinivirta 2008). Seksuaaliopetusmateriaalia ja ajantasaista suomenkielistä tietoa kehitysvammaisten seksuaaliopetuksesta on kuitenkin melko vähän saatavilla. Tämä huomattiin Lukumiehen, Luotin ja Rantalaihon (2009) Turun ammattikorkeakoulussa valmistuneessa opinnäytetyössä ”Seksuaaliopetus 9–16-vuotiaille kehitysvammaisille”, jonka pohjalta koottiin kehittämistyönä seksuaaliopetusmateriaalia kehitysvammaisille. Opinnäytetyönä toteutetut seksuaaliopetustunnit pidettiin erityiskoulussa, jossa oppilaista suurin osa on autisteja ja ylivilkkaushäiriöisiä lapsia ja nuoria. Seksuaaliopetusmateriaali jaettiin Sallossa kahden muun erityisluokan käyttöön sekä kehitysvammaisten parissa työskentelevälle toimintaterapeutille. Tämä artikkeli pohjautuu kyseiseen opinnäytetyöhön sekä kehittämistyöhön.

## Kehitysvammaisten oppiminen ja seksuaaliopetus

Ikosen (1999) mukaan oppiminen on aivoissa tapahtuvaa toimintaa, ja tämän vuoksi yksilön oppimisvalmius on riippuvainen hänen aivojensa ominaisuuksista. Kehitysvammaisten oppiminen eroaa muiden oppimisesta, koska heillä esiintyy erilaisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi häiriöt tunne-elämässä, havaintotoiminnoissa, tarkkaavaisuudessa, muistissa sekä päättelykyvyssä. Lisäksi oppimista voivat vaikeuttaa kommunikation ongelmat esimerkiksi puhevamma, kuulovamma ja näkövamma tai motoriset ongelmat. (Ikonen 1995.) Näihin oppimista vaikeuttaviin tekijöihin pyritään vaikuttamaan erilaisin keinoin, joita ovat motivaation tukeminen (Ikonen & Höylä 1999), asioiden strukturointi ja erilaisten opetusmenetelmien käyttö (Ikonen & Suomi 1998). Kommunikaatiota tuetaan erilaisin menetelmin (Matero 2004), ja valitaan kohderyhmälle sopiva oppimateriaali (Fadjukoff 2003).

Seksuaaliopetus tarkoittaa ryhmälle, esimerkiksi koululuokalle, seksuaalitiedon opettamista, ja siihen kuuluu vuorovaikutuksen mahdollisuus. Se pohjautuu opetussuunnitelmaan. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008; Bildjuschkin & Malmberg 2000.) Seksuaaliopetuksen tavoitteena on saada oppilas ymmärtämään oman vastuunsa seksuaalikäyttäytymisessä sekä sisäistämään seksuaalitietoja ja -taitoja. Tavoitteena on tukea oppilasta murrosiän tuomissa muutoksissa, poistaa ennakkoluuloja ja harhakäsityksiä sekä lisätä seksuaalista suvaitsevaisuutta. Lisäksi tavoitteena on ehkäistä ennenaikaisia raskauksia, sukupuolitauteja sekä hyväksikäyttöä. (Bildjushkin & Malmberg 2000.)

Seksuaaliopetuksen sisällön määrää kohderyhmä, jota opetetaan. Opetuksen tulisi sisältää esimerkiksi seksuaalisanastoa, seurusteluasioita sekä tietoa murrosiän muutoksista ja seksuaalioikeuksista, joiden lisäksi opetukseen sisällytetään tietoa raskauden ja sukupuolitautiin ehkäisystä. Asioista tulisi kertoa myönteiseen sävyyn. (Bildjushkin & Malmberg 2000.) Sullivanin ja Caterinon (2008) tekemän tutkimuksen mukaan autisteille tarpeellisia opetuksen aiheita olisivat kehon osat ja toiminta, masturbaatio sekä henkilökohtainen hygienia ja itsestään huolehtiminen. Käyttäytymisnormeista ihmissuhteissa ja seksuaalisuusasioissa tulisi myös kertoa, ja opetuksen tavoitteena on auttaa tunteiden ymmärtämisessä ja käsittelemisessä. Turvakasvatus, seksuaalisen häirinnän ehkäiseminen sekä ihmissuhteiden solmiminen ovat myös tärkeitä aiheita. (Sullivan & Caterino 2008.)

Kehitysvammaisilla on oikeus seksuaaliopetukseen, tietoon, hyväksyntään sekä mahdollisuuksiin kaikilla seksuaalisuuden osa-alueilla. Annetun tiedon tulee olla asiallista, sen tulee ehkäistä ongelmien syntymistä ja auttaa löytämään oma seksuaalisuutensa. Kehitysvammaisilla on oikeus tulla hyväksytyksi seksuaalisina olentoina sekä solmia ihmissuhteita ja rakastua, vaikka ympäristön yleiset asenteet voivatkin olla sitä vastaan. (Ilmonen 2001.) Kehitysvammaiset saattavat kuitenkin olla muita nuoria tietämättömämpiä seksuaaliasioista (Anderson 2005). Tietämättömyys lisää epävarmuutta, mutta epävarmuus voi johtua mistäkin asioista, kuten vähäisistä sosiaalisista kontakteista tai tiedonhakukyvyn ja tiedonprosessointikyvyn vaikeuksista. Vähäisistä sosiaalisista kontakteista johtuen kehitysvammaisilla nuorilla ei ole niin paljoa kokemusta seurustelusta ja seksistä kuin muilla ikätovereillaan.

Ympäristön asenteiden tulisi olla myönteisempiä ja rohkaisevampia kehitysvammaisten seksuaalisuusasioiden suhteen, ja irtautumista vanhemmista sekä itsenäistymistä tulisi tukea enemmän. (Niinivirta 2008.)

Kehitysvamma voi vaikuttaa seksuaalisuuden ilmaisemiseen tai kokemiseen. Seksuaalisuutta ei välttämättä koeta niin yksityisenä asiana, koska kehitysvammaisten itsemääräämisoikeutta voidaan joutua rajaamaan ja avustaja voi olla läsnä intiimeissäkin tilanteissa. Fyysinen ja psyykinen kehitys saattavat olla epätasapainossa, eli kehitysvammaisen voi fyysisesti olla jo aikuinen, mutta psyykinen kehitys on vielä lapsen tasolla. Toisaalta ympäristö leimaa aikuisen kehitysvammaisen helposti lapseksi, eikä ymmärrä tai hyväksy hänen seksuaalisuuttaan. Seksuaalisuus ei ole kehitysvammaiselle ongelma, mutta toisinaan ympäristö tekee siitä sellaisen ja unohtaa heidän seksuaalioikeutensa ja -tarpeensa. (Niinivirta 2008.)

### Seksuaaliopetuksen toteuttaminen

Opinnäytetyön tehtävä oli toteuttaa seksuaaliopetustunnit erityisopetusta tarjoavan koulun oppilaille. Projektina toteutetun työn tavoitteena oli lisätä koulun oppilaiden tietotasoa seksuaalisuuteen liittyvistä aiheista. Opetettaviksi teemoiksi valittiin teorian tiedon perusteella murrosiän muutokset, puhtaudesta huolehtiminen sekä parisuhde ja läheisyys, ja jokaisesta aihepiiristä toteutettiin yksi oppitunti kahdelle eritasoiselle luokalle. Jokainen oppitunti sisälsi muutamia tehtäviä käsiteltävästä aiheesta. Opetusmateriaali laadittiin Karankan (2001) teoksen pohjalta, ja sitä muokattiin kohderyhmälle sopivaksi.

Kehitysvammaisten oppimista vaikeuttavia tekijöitä huomioitiin seksuaaliopetusta järjestettäessä kyseisessä koulussa. Opetus pyrittiin strukturoimaan eli asiat ja tilanteet rakennettiin mahdollisimman helposti ymmärrettäviksi, toistuviksi ja näköaistiin perustuviksi (Ikonen & Suomi 1998). Ihmisen kehitystä hahmotettiin esimerkiksi aikajanan avulla sekä kuukautis-suojan vaihtamista harjoiteltiin koritehtäviä mukaillen. Opetustilanteiden rakenne toistui

kaikkina kertoina samankaltaisena, ja opetuksessa käytettiin selkomateriaalia, jonka on todettu helpottavan oppimista (ks. Rix 2004).

Opetustilanteissa tehtyjen havaintojen perusteella seuraavien tuntien materiaalia muokattiin oppilaille sopivammaksi, ja opetuksessa käytettiin paljon kuvia puheen tukena. Materiaalin muokkauksen ja kuvien käytön onkin todettu olevan tarpeellista kehitysvammaisten oppimisen kannalta (ks. Fadjukoff 2003). Tarpeen mukaan oppitunneilla puhuttiin kullekin oppilaille yksityisesti juuri hänelle tarpeellisista asioista, sillä yksilöllisyyden huomioiminen on myös tärkeää (ks. Ikonen & Suomi 1998).

Pidetyt oppitunnit onnistuivat suunnitelmien mukaisesti ja tehtävät ja materiaalit olivat kohderyhmille sopivia. Luokanopettajilta saatu palaute oli positiivista, ja oppilaat seurasivat opetusta ja tekivät tehtäviä innokkaasti. Opettajat arvioivat tunteista olleen oppilaille hyötyä, mutta oppilaiden oppimista ei pystytty mittaamaan opinnäytetyön puitteissa.

### Seksuaaliopetusmateriaalin kokoaminen ja jakaminen

Opinnäytetyötä tehdessä ilmeni se, että ajantasaista suomenkielistä tietoa kehitysvammaisten seksuaaliopetuksesta ja heille suunnattua seksuaalikasvatusmateriaalia on melko vähän saatavilla. Tärkeää olisi kuitenkin saada riittävästi materiaalia etenkin erityiskoulujen käyttöön. Kehitysvammaisten tietotaso seksuaaliasioista voisi seksuaaliopetusta lisäämällä ja kehittämällä olla lähes samaa luokkaa kuin valtaväestöllä heidän kognitiiviset taitonsa huomioon ottaen. Lisäksi seksuaaliopetukseen liitettyllä turvakasvatuksella voitaisiin mahdollisesti välttää kehitysvammaisiin kohdistuvaa hyväksikäyttöä.

Näiden tietojen pohjalta alettiin valmistella terveydenhoitajan kehittämistyönä seksuaaliopetusmateriaalia kehitysvammaisille. Ensiksi kartoitettiin aiheesta kiinnostuneita tahoja, joille materiaali jaettaisiin paperiversiona. Tämän jälkeen alettiin työstää kyseistä materiaali-pakettia. Materiaali on koostettu opinnäytetyössä käytetyistä teoretiedosta, tehtävistä ja

kuvista, joita on muokattu oppitunneilla esiin nousseiden kehittämiskohteiden pohjalta. Tehtävät on jaoteltu pidettyjen oppituntien teemojen mukaisesti, ja ne liittyvät esimerkiksi murrosiän muutosten ja ihmisen eri ikäkausien tunnistamiseen. Hygienian hoitovälineiden käyttöä, pesujen tekemistä, parranajoa ja kuukautissuojan vaihtamista harjoitellaan myös erilaisten tehtävien avulla. Parisuhde- ja läheisyysteeman tehtävät liittyvät esimerkiksi erilaisten ihmisten kohtaamiseen, ilmeiden ja eleiden tunnistamiseen sekä ei-sanan sanomiseen. Seurustelun pelisäännöistä, masturbaatiosta sekä kondomin käytöstä on omat tehtävänsä. Materiaalipaketin tehtäviä voi tarpeen mukaan muokata edelleen opetettaville ryhmille ja yksilöille sopiviksi tilanteesta riippuen.

#### Pohdinta

Seksuaaliopetusmateriaalia oli helppo lähteä markkinoimaan, sillä kaikki tahot, joihin oltiin yhteydessä, olivat heti kiinnostuneita asiasta. Kun tehtäväpaketti oli koottu ja kansitettu, se toimitettiin kahdelle erityisluokanopettajalle sekä kehitysvammaisten parissa työskentelevälle toimintaterapeutille. Kaikki ottivat tehtäväkansion kiitollisena vastaan ja suunnittelivat sen käyttöä erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa jo tämän kevään aikana. Nykyaikaisen seksuaaliopetusmateriaalin vähäinen saatavuus oli huomattu myös käytännön työssä, joten valmiiksi koottu tiivis materiaalikansio oli hyvin tervetullut.

Tehtävissä on pyritty huomioimaan erilaiset oppimisvaikeudet, joita kehitysvammaisilla esiintyy. Havaintotoimintojen ja tarkkaavaisuuden ongelmiin on vastattu muun muassa selkokuvien, jotka opetustilanteessa helpottavat havaintojen suuntaamista olennaisiin asioihin, ja siten edesauttavat oppimista. Selkeät kuvat helpottavat myös kommunikaatiota esimerkiksi kuulovammaisten ja heikkonäköisten kanssa. Tehtävistä on tehty selkeitä ja ajalliselta kestoltaan lyhyitä, jotta niihin keskittyminen onnistuisi paremmin ja tehtävien teko tuntuisi mielekkäältä.

Materiaalipakettia jakamalla pyrittiin helpottamaan työntekijöiden toteuttamaa kehitysvammaisten seksuaaliopetusta ja murtamaan kehitysvammaisten seksuaalisuuteen liittyviä tabuja. Materiaalin toivotaan antavan kehitysvammaisten parissa työskenteleville ideoita ja välineitä työstää vaikeaksi ja araksikin koettua aihetta, josta olisi kuitenkin tärkeä puhua. Uutta seksuaaliopetusmateriaalia tulisi edelleen luoda lisää erityisryhmien käytettäväksi, ja uuden materiaalin luomiseksi voitaisiin perustaa esimerkiksi monitoimijaisia työryhmiä, jotka yhdessä laatisivat erilaisia ja tämän päivän tarpeisiin vastaavia tehtäviä kehitysvammaisten seksuaaliopetusta varten. Materiaali tulisi julkaista siten, että se olisi kaikkien saatavilla.

Materiaalipakettiin liittyvä opinnäytetyö on saatavilla Turun ammattikorkeakoulusta, ja materiaalipakettia voi tiedustella sähköisenä versiona lehden toimituksesta.

## Lähteet

- Anderson, A-C. 2005. Sexualundervisning på sãrgymnasiet. Stockholms Universitet. [viitattu 21.2.2009]. Saatavissa: [www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_su\\_diva-662-1\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-662-1_fulltext.pdf).
- Bildjusckin, K. & Malmberg, A. 2000. Kerro meille seksistä – Nuoren seksuaalikasvatus. Helsinki: Tammi.
- Bildjusckin, K. & Ruuhilahti, S. 2008. Seksiä vaatteet päällä. Helsinki: Tammi.
- Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy. 167-178.
- Ikonen, O. 1999. Oppimisesta. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 63-108.
- Ikonen, O. 1995. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Erilainen oppija 1 – Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY. 13-27.
- Ikonen, O. & Höylä, N. 1999. Oppilaan oppimisvalmiudet ja opettaminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy. 211-247.
- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Juva: Ateena kustannus Oy, 154-187.
- Ilmonen, T. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar – seksuaalikasvatuksesta: oma seksuaalisuuteni – oma ammatillisuuteni. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.
- Karanka, I. 2001. Iloinen soturi ja suloinen kuningatar –seksuaalikasvatuksesta. Kehitysvammaliitto. Paino K-Print Oy.
- Lukumies, N., Luoti, H. & Rantalaiho, T. 2009. Seksuaaliopetus 9-16 –vuotiaalle kehitysvammaisille. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu.
- Matero, M. 2004. Autismi. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. (toim.) Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY. 219-235.
- Niinivirta, M. 2008. Oikeus seksuaalisuuteen – autismin kirjo ja seksuaalisuus. Luento. Eskoon palvelukeskus. 27.8.2008.

Rix, J. 2004. Building on similarity: a whole class use for simplified language materials. *Wstminster Studies in Education*. 1/2004. 57-68.

Sullivan, A. & Caterino, L. 2008. Addressing the Sexuality and Sex Education of Individuals whit Autism Spectrum Disorders. *Education and Treatment of Children*. 3/2008. 381-394.