

**Nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien
taustatekijöiden rooli lukion ohjauskeskustelussa**

Eija-Mari Karjalainen ja Anna Laine Ojamies

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan maisteriohjelma
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karjalainen, Eija-Mari ja Laine Ojamies, Anna. 2021. Nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden rooli lukion ohjauskeskustelussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 93 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään lukion ohjauskeskustelussa, ja millainen rooli nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyllä on ohjauskeskustelussa opinto-ohjaajien näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa lukion opinto-ohjaajaa. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että lukion opinto-ohjaajilla oli nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyyn kolme erilaista lähestymistapaa: (1) niitä käsitellään nuoren aloitteesta, (2) niitä käsitellään opinto-ohjaajan aloitteesta tai (3) niitä ei käsitellä lainkaan. Taustatekijöistä nousi tutkimuksessa esille kolme kategoriaa: läheiset, kulttuuri, uskonto ja yhteisöt sekä yhteiskunta. Eri taustatekijöiden käsittelyllä nähtiin ohjauskeskustelussa erilaiset roolit. Yhteiskunnan vaikutuksen käsittelyllä nähtiin olevan ohjauskeskustelussa merkittävin rooli työllistymisen ja koulutusvalintojen ajankohtaisuuden vuoksi. Opinto-ohjaajien käsityksissä oli hajontaa siinä, minkä nähtiin olevan läheisten sekä kulttuurin, uskonnon ja yhteisöjen vaikutuksen käsittelyn rooli ohjauskeskustelussa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyn rooliin tulisi kiinnittää huomiota lukion ohjauskeskustelussa.

Asiasanat: opinto-ohjaus, lukio, nuoret, tulevaisuudenvalinnat, autonomia, kriittinen ajattelu, kasvatustieteen filosofia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TAUSTATEKIJÖIDEN ROOLI OHJAUSKESKUSTELUSSA	9
	2.1 Ohjauksen määrittelyä	10
	2.2 Instituutio asettaa raamit ja tavoitteita ohjaukselle	15
	2.3 Yhteiskunnan roolin huomioiminen ohjauksessa	19
	2.4 Ohjauskeskustelun havainnointi ja läsnäolon taito	25
	2.5 Pedagoginen ohjaus ja nuoren tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavien taustatekijöiden kriittinen reflektointi	30
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	41
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
	4.1 Tutkimukseen osallistujat	43
	4.2 Aineiston keruu.....	43
	4.3 Aineiston analyysi	45
	4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	47
5	TULOKSET	50
	5.1 Nuoren tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely lukion ohjauskeskusteluissa	50
	5.2 Taustatekijöiden käsittelyn rooli lukion ohjauskeskusteluissa	54
	5.2.1 Läheiset taustatekijänä	54
	5.2.2 Kulttuuri, uskonto ja yhteisö taustatekijänä	61
	5.2.3 Yhteiskunta taustatekijänä	66
6	POHDINTA	72

6.1 Tulosten tarkastelu	72
6.2 Johtopäätökset	74
6.3 Jatkotutkimushaasteet	82
LÄHTEET	85
LIITTEET	90

1 JOHDANTO

Tutkielmamme aihe on ajankohtainen. Talous ja nuoret TAT -foorumi julkaisi toukokuussa 2021 Nuorten tulevaisuusraportti -tutkimuksen, josta kävi ilmi, että vaikka tyttöjen kiinnostus esimerkiksi johtajuuteen on kasvussa, nuoria kiinnostavien alojen jakauma on edelleen hyvin sukupuolittunut. Nuorten tulevaisuusraportin mukaan esimerkiksi vanhempien koulutustausta vaikuttaa merkittävästi nuorten koulutusvalintoihin: ”Tutkimuksesta käy ilmi, että yliopistotutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsista jopa 81 % aikoo peruskoulun jälkeen hakeutua lukioon, ammatillisen tutkinnon suorittaneiden lapsista puolestaan 36 %.”

On huomattava, että vaikka vanhemmat vaikuttavat merkittävästi siihen, millaisia tulevaisuudenvalintoja nuori tekee, näitä valintoja uusinnetaan hienovaraisesti ja ”äänettömästi”. Suomalaisnuoret osaavatkin sanoittaa valintansa ”omana juttunaan”, vaikka rakenteet vaikuttavat taustalla. (Herranen & Souto 2016.) Koulutusvalintoja tutkiessa herää kysymys, toteutuuko Suomessa oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo, kun nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat monet tekijät: yksilön aiempi koulumenestys, koulutusjärjestelmän kahtiajako ja monet sosiaalis-kulttuuriset tekijät käytäntöineen, kuten vanhempien sosioekonominen asema, perheen suhtautuminen koulutukseen, kaverit sekä paikkakuntien ja eri alojen imago (Herranen & Souto 2016).

Segregoituneita koulutuslavalintoja ja työmarkkinoita pyritään purkamaan esimerkiksi sukupuolitietoisella ohjauksella, joka on nostettu lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS) yhdeksi ohjauksen tehtävistä (LOPS 2019, 351–352). Ohjauksen yleisiksi tavoitteiksi taas on määritelty, että opiskelija esimerkiksi tunnistaa arvojen, uskomusten ja merkittävien ihmisten vaikutuksen valintoihin ja päätöksiin. Tämä uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön syyslukukaudella vuonna 2021. Kiinnostuimme tutkimaan, kuinka opinto-ohjaajat käsittelevät näitä valintoihin ja päätöksiin vaikuttavia tekijöitä ohjauskeskusteluissa ja millainen rooli näillä teemoilla ohjauskeskustelussa on.

Tutkielmassamme tutkimme sitä, miten nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään lukion ohjauskeskustelussa. Tutkimuksen kohderyhmäksi rajasimme lukion opinto-ohjaajat, sillä heidän tehtävänä on tukea nuorta hänen ollessaan keskeisessä nivelvaiheessa elämässään ja isojen tulevaisuudenvalintojen äärellä. Voi myös ajatella, että lukioikäinen on keskimäärin kykeneväinen kriittiseen itsereflektioon, eli tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden kriittinen reflektio on mahdollista.

Haastatteluilla selvitämme, miten lukion opinto-ohjaajat käsittelevät seuraavia nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä: läheiset, kulttuuri, uskonnot ja yhteisöt sekä yhteiskunta. Selvitämme, miten taustatekijät nousevat keskusteluun. Tutkimme myös sitä, millainen rooli eri taustatekijöiden käsittelyllä on lukion ohjauskeskusteluissa, eli mitä nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavista taustatekijöistä käsitellään ikään kuin luontevana osana ohjauskeskustelua ja onko joidenkin taustatekijöiden kanssa haasteita.

Tutkielmamme osoittaa, että syksyllä 2021 käyttöön otetun LOPSin tavoitteissa on kirjauksia, jotka tuottavat joillekin opinto-ohjaajista haasteita. Tämä on syytä ottaa huomioon niin yksilö- kuin organisaatiotasolla. Tutkielmamme osaltaan täydentää aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että ohjaajat pitävät haasteellisena tiettyjen aihepiirien nostamista ohjauskeskusteluun. Tuloksemme vahvistavat jo aiemmin tehtyjä havaintoja siinä, että tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat taustatekijät eivät välttämättä nouse lainkaan keskusteluun, ellei nuori itse nosta teemoja esille. (Souto 2020a, Jahnukainen, Kalalahti & Kivirauma 2019, Vehviläinen 2014, Vehviläinen & Souto 2021.) Osoittautui, että on tarpeellista tutkia lähemmin muun muassa sitä, miksi kaikki ohjaajat eivät käsittele taustatekijöitä lukion ohjauskeskustelussa.

Tutkielmassa asetamme tarkasteluun seuraavat kysymykset: Missä roolissa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely on lukion ohjauskeskustelussa? Minkälaisia tavoitteita lukion

opetussuunnitelman perusteet asettavat nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelylle? Minkälaiset tavoitteet pedagogiselle ohjaukselle on asetettu tutkimuskirjallisuudessa?

Opinto-ohjaajien on tärkeä pohtia sitä, mitä opinto-ohjaus on ja miten sitä tulisi tehdä. Yhtä oikeaa vastausta ei ole, sillä erilaisia toimivia ohjauksen suuntauksia ja käytänteitä on paljon (mm. Spangar, Pasanen & Onnismaa 2000; Vehviläinen 2014, Peavy 1999). Vehviläisen (2014) mukaan on tärkeää, että ohjaaja tiedostaa oman positionsa, eli erilaiset ohjaukseen kohdistuvat, ristiriitaisetkin tavoitteet, ja myös erilaiset orientaatiot, miten ohjaustilanteessa ohjaajana voi suuntautua. Vehviläisen ja Soudon (2021) mukaan tutkiva orientaatio on ohjauksessa tärkeä, jotta voidaan päästään miksi-kysymysten avulla kriittisesti refleктоimaan erilaisia tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä.

Laajan aiheemme keskiössä on kriittinen ajattelu ja kriittinen reflektio. Kriittisen ohjausorientaation piirissä kyseenalaistetaan, että ohjaus olisi asiakkaan hyvän elämän tukemista sellaisena kuin tämä itse sen näkee. Ihminen ei ole muista riippumaton, erillinen tai täysin järkevä olento, joka aina haluaisi itselleen hyvää elämää tai edes tietäisi, mitä se on. (Laine, Parkkinen & Puukari 2018, 240–241.) Opinto-ohjaaja pyrkii pedagogina herättelemään nuoren ajattelemaan itse. Länsimaisen filosofian piirissä ajatellaan, että aitoon ihmisyyteen, eli autenttisuuteen, kasvaminen on oman itsensä ja asemansa löytämistä suhteessa toisiin. (Laine ym. 2018, 236.)

Vastuulliseksi ja autonomiseksi kasvaminen ovat länsimaissa vahvasti ihmiskuvaan ja maailmankatsomukseen liittyviä arvotavoitteita, jotka heijastuvat myös ohjaukseen (Laine ym. 2018). Autonomisuuteen kasvuun kuuluu muun muassa itsereflektion, konteksti-kriittisyyden, eettisyyden ja aidon yhteisöllisyyden opettelua (Malinen & Laine 2009). Autonomisuuden eri ulottuvuudet ilmaisevat painotukseltaan suhdetta toisiin ihmisiin, yhteisöihin, kulttuureihin ja maailmanlaajuiseen kehitykseen. Nämä kaikki ulottuvuudet – läheiset, yhteisöt/kulttuurit ja yhteiskunta – ovat relevantteja ohjauksellisia teemoja, sillä ne vaikuttavat taustatekijöinä nuoreen ja siihen, millaisia

tulevaisuudenvalintoja hän päätyy tekemään. Laine ja Malinen (2009, 17) painottavat autonomisuuden kasvun tärkeyttä ja ajankohtaisuutta: sitä tarvitaan, jotta pärjätään muuttuvassa ja epävarmassa yhteiskunnassa.

2 TAUSTATEKIJÖIDEN ROOLI OHJAUSKESKUSTELUSSA

Tutkimuksessamme tarkastelemme sitä, miten nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään ohjauskeskustelussa ja millainen rooli eri taustatekijöiden käsittelyllä on lukion ohjauskeskustelussa. Luvussa 2.1 käymme läpi erilaisia ohjauksen määritelmiä, eli hahmotamme sitä, että ohjaustyössä käsiteltävään asiaan voi ottaa monenlaisesta näkökulmia: Tarkasteluun voidaan ottaa spesifi ongelma, yksilön elämänkenttä tai auttaa näkemään vaikutussuhteita vielä laajemmin ja opettaa kritisoimaan niitä.

Luvussa 2.2 esittelemme, miten lukio instituutiona asettaa ohjaukselle tavoitteita, painotuksia ja myös rajoja. Esittelemme, minkälaisia tavoitteita lukion opetussuunnitelman perusteet asettavat ohjaukselle liittyen nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyyn.

Luvussa 2.3 esittelemme, miten yhteiskunnalliset kehityssuunnat heijastuvat ohjaustyöhön ja nuoren tulevaisuudenvalintoihin. Tuomme esiin, että koulutusvalinnat ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti jännitteinen ilmiö, johon liittyy myös normatiivista painetta. Tämän vuoksi yhteiskunnallisten teemojen tulisi olla olennainen osa ohjausta ja nuoren tulevaisuudenvalintoja tulisi tarkastella monesta näkökulmasta.

Luvussa 2.4 esittelemme erilaisia ohjauksen orientaatioita, joita toimivassa ohjauskeskustelussa tulisi vaihdella sujuvasti. Tuomme esiin, että ohjaajat ovat arkoja nostamaan tiettyjä aihepiirejä ohjauskeskusteluun. Myös lisäkysymysten kysyminen ja ongelman tutkiminen saattaa jäädä ratkaisukeskeisen orientaation ja tulosvetoisen ohjaamisen jalkoihin.

Lopuksi tarkastelemme, minkälaiset tavoitteet pedagogiselle ohjaukselle on asetettu tutkimuskirjallisuudessa. Esittelemme, kuinka nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä voidaan

ohjauskeskustelussa tarkastella miksi-kysymyksiä kysymällä. Tutkiva ote ja kriittinen reflektio ovat olennainen osa ohjausta.

2.1 Ohjauksen määrittelyä

Ohjauksen käsitteen, tavoitteiden ja tehtäväkentän erilaisia määritelmiä on satoja (Parkkinen 2013, 49). Ohjauksen kirjallisuudessa viitataan paljon psykologisiin ja kasvatustieteellisiin teorioihin, mutta myös filosofinen ohjaus ja yhteiskuntakriittisesti orientoituneet ohjauksen suuntaukset ovat kasvattaneet suosiotaan (Parkkinen 2013, 55; Laine ym. 2018, 237).

Ohjauksen voi ymmärtää kapeassa tai laajassa mielessä. Laajassa mielessä ohjaus voi olla esimerkiksi auttamis- ja neuvontatyötä, jolla pyritään edistämään ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia, oppimista ja kasvua (Parkkinen 2013, 49). Kapeasti määritellen ohjaus voi olla esimerkiksi spesifien uraan liittyvien ongelmien ratkomista. Tutkielmamme kannalta relevantimpia ovat sellaiset ohjauksen suuntaukset, jotka määrittelevät ohjauksen laaja-alaisesti (esim. Peavy 2000).

Tutkielmassa tarkastelemme ohjausta lukiokontekstissa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjauksen tehtävä on määritelty varsin laajaksi, eli ohjauksen tulee tarjota opiskelijalle mahdollisuus hankkia sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee paitsi opiskelussa ja työelämässä, myös elämässä. LOPSissa ohjaus kuvataan myös pedagogiseksi prosessiksi. (LOPS 2019, 351–352.) Vehviläinen (2014, 59) kirjoittaa, että itse asiassa ohjaussuhteessa sitoumuksen luonne on ytimeltään pedagoginen, sillä ohjaaja asettuu aina tavalla tai toisella ohjaukseen tulevan oppimis- tai kasvuprosessin palvelukseen. Vehviläinen (2014, 12) määrittelee 'laaja-alaisen ohjauksen' siten, että ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ihmisen oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ihmisen toimijuus vahvistuu.

Suomeen ohjaus on rantautunut niin sanotun *counselling*-liikkeen myötä. Tämä ohjaus- ja auttamistyön piirissä muotoutunut liike määrittelee ohjauksen

sanoilla ”aikaa, huomiota ja kunnioitusta”. (Vehviläinen 2014, 38; Spangar ym. 2000, 7.) Counselling-liikkeellä viitataan siihen, kun 1900-luvun puolivälissä toisesta maailmansodasta siviilielämään palanneet sotilaat tarvitsivat muun muassa koulutukseen ja työelämään liittyviä palveluita, ja näitä palveluita alkoivat tarjota pääasiassa psykologit. Tällöin ohjauksen merkitys korostui, ja eri alueisiin liittyviä palveluita syntyi runsaasti erityisesti Yhdysvalloissa. (Spangar ym. 2000, 8.) Ohjaus yleisesti tunnustettuna, toisten auttamiseen tähtäävänä sosiaalisena toimintana alkoi kuitenkin kehittyä jo 1800-luvulla yhteiskunnallisena vastauksena ihmisen tarpeisiin (Peavy 2000, 15).

AmmatINVALINNAOHJAUS perustui pitkään Platonin Valtio-teoksen ajatukseen, jonka mukaan yhteiskunnassa ”oikea mies” tulisi saada ”oikealle paikalle”. Ohjauksessakin pyrittiin siis ”tieteellisyyteen” ja systemaattisuuteen. Monet näistä yleistyneistä ura- ja uranvalintateorioista ovat nyttemmin osoittautuneet aikansa tuotteiksi. (Spangar ym. 2000, 8.) Tätä auttamisalojen testausintoa ja luokittelutaipumusta oli murtamassa 1950-luvulla esimerkiksi Rogers, yksi humanistisen psykologian tutkimussuunnan perustajista. Rogersin terapia on asiakaslähtöistä, ja hänen humanistinen lähestymistapansa on säilyttänyt vetovoimansa tähän päivään saakka. Tällainen asiakaslähtöinen humanistinen ajattelutapa korostaa yksilöiden hyvää, ja se on hallitsevana myös suomalaisessa ohjauskirjallisuudessa. (Laine ym. 2018, 238.)

Spangar, Pasanen ja Onnismaa (2000, 8) kirjoittavat, että sodanjälkeinen kehitys ohjaus- ja lyhytterapiasuuntauksissa vei pohjaa kaikkietäältä asiantuntijalta. Onkin tärkeää huomioida, että ihmistyön itsestään selväksi lähtökohdaksi on, ainakin periaatteessa, tullut asiakkaan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, kirjoittajat jatkavat. Ajattelutapa voidaan nähdä osana hallitsevaa konstruktionistista paradigmaa ohjauksen alalla. Konstruktionistisella tarkoitetaan tässä väljästi kaikkia niitä ajattelutapoja, joissa korostuu oppijan ja asiakkaan perspektiivin ja elämismaailman ottaminen toiminnan lähtökohdaksi, kirjoittavat Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 249–250). Paradigman filosofisina kehyksinä voimme tunnistaa esimerkiksi Rogersin ja Peavyn teorit, joiden taustalla on

vaikutteita hermeneutiikasta, fenomenologiasta ja eksistentialismista, kirjoittajat jatkavat.

Kuten Rogers, myös Peavy painottaa asiakaskeskeisyyttä: jokainen ihminen on asiantuntija suhteessa omaan elämäänsä. Peavy kehitti ammatinvalinnan ja urakehityksen ohjauksen menetelmän, jota hän kutsui sosiodynaamiseksi ohjaukseksi (engl. SocioDynamic Counselling). Peavyn näkemys ohjauksesta on laaja-alainen, eli hän mieltää ohjauksen elämänsuunnittelun menetelmäksi. (Peavy 2000, 23; Vehviläinen 2014, 38.) Peavy kuvaa ohjausta yhteiskonstruointiprosessiksi, jossa asiakas ja ohjaaja työskentelevät tiiminä, joka tutkii asiakkaan elämänkenttää. Elämänkenttä on Peavyn (1999, 86–101) keskeinen käsite, ja sillä hän viittaa kokonaisvaltaiseen elämänymmärrykseen ja painottaa sen hahmottamisen tärkeyttä.

Peavyn (1999, 18–25) mukaan ohjaus on laajimmillaan tilan luomista hyvän elämän tarkastelulle, elämänpolkujen ja mielekkäiden valintojen hahmottamista ja jäsentämistä. Peavyn ohjauksessa painoarvoa saavat paitsi ihmisten sosiaalisten suhteiden merkitys, myös maailmankatsomuksellisten kysymysten, kuten arvojen ja uskomusten, pohdinta. Peavyn ohjauksen periaatteissa näkyikin hänen kiinnostuksensa filosofiaan. Maailmankatsomuksellisten kysymysten käsittelyn keskeisyys näkyikin nimenomaan filosofisessa ohjauksessa, josta on Parkkisen (2013, 55) mukaan tullut yksi merkittävimmistä ohjausalan kehityssuunnista. Filosofisen ohjauksen tavoitteena on hahmottaa ihmisen maailmankatsomusta, jäsentää hänen elämää koskevia filosofisia kysymyksiä ja tukea muutoksessa ja päätöksenteossa, kirjoittaa Parkkinen (2013, 48). Jo antiikin Kreikassa filosofeilla oli keskeinen asema yhteisön elämänkysymysten ja konfliktien käsittelyssä ja ratkaisemisessa. Nykyistä kiinnostusta voidaan pitää antiikin arvojen ja käytäntöjen uudelleen löytämisenä, Parkkinen (2013, 55) analysoi.

Myös monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtana nähdään pyrkimys ymmärtää ihmisen maailmantulkinnan viitekehystä, kirjoittaa Parkkinen (2013, 53). Monikulttuurinen ohjaus on ohjausalan kentällä yksi uusista ja merkittävistä suuntauksista. Tutkielmamme kannalta olennaista on myös se,

että monikulttuurinen ohjaus auttaa syventämään ymmärrystä kulttuurin ja kulttuurierojen vaikutuksesta ihmisten elämään. (Korhonen & Puukari 2013, 8.) Kulttuurien ja yhteisöiden vaikutuksen merkitys yksilön valintoihin nostetaan siis tässä ohjauksen suuntauksessa erityisesti esiin.

Olemme tässä luvussa tuoneet esille, että ohjauksen teorioissa on nähtävissä vahvana perusohje, ettei ohjaajan tehtävä ole antaa asiakkaalle oikeita vastauksia. Sen sijaan ohjaaja auttaa häntä elämän suunnan etsimisessä ja pyrkii vuorovaikutukseen, jossa ihminen kokee tulevansa arvostetuksi juuri sellaisen kuin on. (Laine ym. 2018, 235; 239–240.) Taustalla on eettinen periaate, jonka mukaan jokainen on loppujen lopuksi vastuussa omasta elämästään. Vastuulliseksi ja autonomiseksi kasvaminen on länsimaissa vahvasti ihmiskuvaan ja maailmankatsomukseen liittyvä arvotavoite, ja Suomessa vahvoina pidetyt ohjauksen teoriat tukevat tätä suuntaa, kirjoittava Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 249–250).

Kriittisen ohjausorientaation piirissä kyseenalaistetaan, että ohjaus olisi asiakkaan hyvän elämän tukemista sellaisena kuin tämä itse sen näkee. Ihminen ei ole muista riippumaton, erillinen tai täysin järkevä olento, joka aina haluaisi itselleen hyvää elämää tai edes tietäisi, mitä se on. (Laine ym. 2018, 240–241.) Näin suuntautuneen ohjauksen mukaan ohjaajan tulee ottaa vastuu siitä, että asiakkaan oma hyvän elämän pohdinta tulee kriittisesti punnituksi sekä tuo siihen uusia, vaihtoehtoisia näkökulmia, kirjoittavat Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 241–242). Näin paljastetaan asiakkaan tulevaisuuteen kohdistuvien halujen tai tavoitteiden taustavaikuttimia.

Autonomisuuden ideaan sisältyy tässä mallissa olennaisesti tavoite, että ihminen oppisi ajattelemaan kriittisesti itse, paitsi ympäröivää elämismaailmaansa, yhteiskuntaa ja vallitsevia käytäntöjä, myös omia uskomuksiaan ja arvolähtökohtiaan. Jotta voisi vapautua sisäisistä ja ulkoisista voimista, jotka rajoittavat hänen hyvää elämäänsä yhdessä toisten kanssa, on ihmisen tiedostettava ne. [...] Vapauden merkitykseen kytkeytyy vahva eettinen sisältö. Ihminen voi elää itsemääräävänä ja vastuullisena elämästään vain, jos hän ei omaksu sosiaalisen kasvatusyhteisönsä elämäntapaa automaattisesti ja pidä sitä itsestäänselvyytenä. (Laine ym. 2018, 242.)

Vastuun ja autonomian kysymykset nousevat erityisesti esiin, kun kyse on nuoren ihmisen ohjaamisesta. Vaikka ohjaaja kunnioittaa ihmisen omaa

päätävältä, on ohjaajalla kuitenkin myös kasvatuksellinen ote työhönsä (Laine ym. 2018). Ohjausta pedagogiikkana käsittelemme luvuissa 2.4 ja 2.5.

Palaan luvun alussa esitettyyn Vehviläisen huomioon siitä, että ohjausta koskeva tutkimustieto on sirpaloitunut eri kenttien ja tieteenalojen ympärille. Ohjaajana voikin joutua pohtimaan, milloin jotain eteen tulevaa ilmiötä olisi mielekästä tutkia psykologisena, milloin pedagogisena, milloin sosiaalisena ja milloin poliittisena, kiteyttää Vehviläinen (2014, 36). Erilaisia ohjauksen teorioita on mahdollista jaotella esimerkiksi sen mukaan, minkä nähdään olevan ohjauksen työn keskiössä: Nähdäänkö ohjauksen keskiössä yksilö vai onko näkökulma laajempi? Perinteisiä ohjauksen suuntauksia, joiden juuret ovat psykologisissa malleissa (esim. Rogers), on kritisoitu siitä, etteivät ne ota riittävästi huomioon sen kontekstin vaikutusta, jossa päätökset tehdään. ”Perinteisen ohjauksen” ongelmana voidaan pitää, että se uusintaa systemaattisia eroja eli ylläpitää olemassa olevia asetelmia. (Hooley, Sultana & Thomsen 2018.)

Mikäli yksilö nähdään keskeiseksi agentiksi ohjaustoiminnassa, saatetaan ummistaa silmät yhteiskunnallisilta ongelmilta ja rakenteelliselta epätasa-arvosta liittyen esimerkiksi rotuun, yhteiskuntaluokkaan ja sukupuoleen, kirjoittavat Brunila ja Rossi (2018). Mikäli näitä yhteiskunnan rakenteellisia epäkohtia ei huomioida, saatetaan niistä aiheutuvista ongelmista alkaa vastuuttaa yksilöitä, kirjoittajat jatkavat. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teoria nostaa keskiöön ohjaustyön yhteiskunnalliset vastuukysymykset: ohjaustyötä tekevä on osaltaan vastuussa yhteiskunnallisen epätasa-arvon uusintamisesta, mikäli hän ohittaa ohjaustyössään yhteiskunnan rakenteelliset ongelmat – esimerkiksi sen, että mahdollisuuksien tasa-arvo ei tosielämässä toteudu. Tämän ohjauksen suuntauksen mukaan ohjauksellisten ongelmien paikantamisessa tulee katsoa laajemmalle kuin vain ohjaukseen tulevaan yksilöön, sillä muuten päädytään aina vain ”hoitamaan oireita”. (Hooley ym. 2018.)

2.2 Instituutio asettaa raamit ja tavoitteita ohjaukselle

Ohjauksen kohteena olevat prosessit ovat monenlaisia ja ne riippuvat paljon siitä, millaisessa instituutiossa niitä toteutetaan (Vehviläinen 2014, 49). Tutkielmassamme tarkastelemme ohjausta lukiokontekstissa, joten on syytä ottaa huomioon, kuinka lukio instituutiona määrittää ohjaustoiminnan luonnetta, eli esimerkiksi ohjauksen tavoitteita ja ohjauskeskusteluissa käsiteltäviä asioita. Vehviläisen (2014, 49–50) mukaan ohjausosaamisen ytimen muodostaa se, että yksilöillä ja yhteisöillä on ymmärrys siitä, ”minkälaisia ovat ohjauksen kohteena olevat prosessit, millaisia vaiheita ja lainalaisuuksia niissä on, ja miten niitä kulloisissakin olosuhteissa voisi ja kannattaisi tukea ja edistää”.

Institutionaalisuus tuo ohjaussuhteeseen tavoitteellisuuden (Vehviläinen 2014, 60). Suomen lukioissa tapahtuvan opinto-ohjauksen yleiset tavoitteet on määriteltä valtakunnallisesti lukion opetussuunnitelman perusteissa. Vuonna 2019 Opetushallituksen päättämien lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan laadittu opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2021, ja sen toteutuksessa näkyvät myös paikalliset painotukset.

Lukiossa tapahtuvan opinto-ohjauksen ensimmäiseksi yleiseksi tavoitteeksi on määriteltä tukea opiskelijan uskoa tulevaisuuteen ja antaa hänelle rohkeutta vaikuttaa siihen (LOPS 2019, 352). Tämän jälkeen on listattu yksitoista erilaista opiskelijan kasvuille asetettua tavoitetta, joista osa liittyy yksilön henkilökohtaisten taitojen, kuten opiskelu-, elämänsuunnittelun- ja arjenhallintaitojen vahvistamiseen, oman osaamisen ja vahvuuksien sanottamiseen, sekä osa erilaisten taitojen, voimavarojen ja toimijuuden arviointiin. Tutkielmamme kannalta keskeinen lukion opinto-ohjauksen tavoite on, että opiskelija tunnistaa arvojen ja uskomusten ja itselleen merkittävien ihmisten vaikutusta valintoihin ja päätöksiin.

Opinto-ohjausta toteutetaan lukiossa kurssimuotoisesti, ja myös näillä kahdella kurssilla OP1 ”Minä opiskelija” ja OP2 ”Jatko-opinnot, työelämä ja tulevaisuus” on omat määritellyt tavoitteensa. OP1-kurssilla painottuvat opiskelutaitoihin ja opintojen suunnitteluun liittyvät tavoitteet, eli miten

kurssivalinnat vaikuttavat mahdollisuuksiin hakeutua jatko-opintoihin. Tämän lisäksi mainittakoon tavoite tunnistaa ja sanottaa omia vahvuuksiaan, osaamistaan ja kiinnostuksenkohteitaan sekä tunnistaa tapoja edistää hyvinvointia ja toimintakykyä.

OP2-kurssilla painottuvat tulevaisuuden suunnittelu ja koulutusvalintojen, yrittäjyyden ja työllistymisvaihtoehtojen tuntemus. Näiden lisäksi kehitetään itsereflektiota: syvennetään osaamista itsetuntemuksen, osaamisen tunnistamisen sekä elämänsuunnittelu- ja elämänhallintataitojen osalta. Tämän lisäksi mainitaan tavoite, että opiskelija tuntee työelämän ja työllistymisen eri muotoja sekä ymmärtää yhteiskunnan ja talouden muutosten merkitystä työllisyyden näkökulmasta. (LOPS 2019, 353 – 354.) OP2-kurssilla on siis tavoitteena myös hahmotella sitä, miten muuttuva yhteiskunta vaikuttaa osaltaan opiskelijan tulevaisuudenvaihtoehtoihin.

Lukion opinto-ohjaus kattaa koko elämänkentän. Opinto-ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, tarjota aineksia itsetuntemuksen ja -ohjautuvuuden lisääntymiseen sekä kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen. (Opetushallitus.) Tavoitteissa painottuvat kuitenkin eniten sellaisten tietojen ja taitojen kartuttaminen, joita opiskelija tarvitsee paitsi menestyäkseen opinnoissaan, myös siirtyessään jatko-opintoihin ja työelämään. Vehviläinen (2014, 16) kirjoittaa, että ohjaukselle on muodostunut jälkimodernissa yhteiskunnassa tärkeä tehtävä: sen avulla yritetään kiinnittää ihmisiä yhteiskuntaan. Samalla heitä autetaan rakentamaan elämänsä ja toimintaansa niin, että se on mielekästä ja omien arvojen mukaista, Vehviläinen jatkaa. Ohjaustoiminnassa onkin mukana erilaisia intressejä:

Esimerkiksi kouluinstituutioiden sisällä toteutuvaa ohjausta suuntaavat selvästi tieteellisen asiantuntijuuden institutionaaliset tavoitteet. Koulun tarjoama opinto-ohjaus taas auttaa oppijaa löytämään oman suuntansa koulutuspolulla, mutta samalla pyritään huolehtimaan siitä, että valinta ei kokonaan jäisi tekemättä ja että valinta tehtäisiin perustellusti. (Vehviläinen 2014, 16.)

Lukion opinto-ohjauksen tehtävän kuvauksessa avataan näitä opinto-ohjaukseen kohdistuvia erilaisia intressejä: opinto-ohjauksen tehtävä on yhdistää lukiota yhteiskuntaan ja työelämään. Tavoitteena on, että opinto-ohjauksessa kehittyvät tiedot ja taidot edistävät osaavan työvoiman saatavuutta

sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä (LOPS 2019, 351). Ohjaussuhde on siis institutionaalinen suhde (Vehviläinen 2014, 59). Institutionaalisuus asettaa paitsi tavoitteita ja painotuksia, myös rajoja. Instituutio siis osaltaan rajaa sitä, mikä on mahdollista, eli mitkä ovat ne puitteet, jotka määrittävät työskentelyä. Tällaisia ovat esimerkiksi päätökset siitä, kuinka usein voidaan tavata ja kenen kutsusta ja kuinka paljon aikaa ohjaukseen on ylipäättään käytössä. (Vehviläinen 2014, 17; 60; 100.) Tämä osaltaan määrittää sitä, kuinka syvällisesti ohjaustilanteessa on mahdollista käsitellä asioita, kuten tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä.

Vehviläisen (2014, 17) mukaan ohjaajan on tärkeää hyväksyä, että ohjaustilanteissa on monentyyppisiä, sinänsä oikeutettuja päämääriä, joita voidaan joutua sovittelemaan yhteen. Opinto-ohjauksen tuloksellisuuteen voikin ottaa eri näkökulmia, kirjoittaa Vehviläinen (2020, 203–205). Tuotosnäkökulmassa ohjauksen onnistuminen merkitsee yksiselitteisesti tietyn tuloksen tai tuotoksen syntymistä (esim. kuinka moni saa jatko-opiskelupaikan, löytää työpaikan, välttää syrjäytymisen tai valmistuu ajoissa). Tästä näkökulmasta ohjaus pyrkii varmistamaan, että tulos syntyy instituutioiden odottamalla tavalla: tutkinnot valmistuvat ja jatko-opiskelupaikka löytyy. Onnistunut ohjaus on tästä näkökulmasta sitä, että tuotos syntyy ("homma on hoidettu") ja ohjauksen resurssit suunnataan niin, että näihin tuloksiin päästään.

Prosessinäkökulmasta ohjauksen päämäärä ei jäsennyt tyyppituotoksesta käsin, vaan siinä ajatellaan, että yksilöiden elämissä tapahtuu prosesseja, joita voi edistää ohjauksella (kasvu-, oppimis-, muutos-, ongelmanratkaisu- ja suunnanotto prosessit). Näitä prosesseja yksilö voi edistää myös lähipiirinsä tukemana. Ohjauksen vaikuttavuus voidaan osoittaa tutkimalla, miten ohjauksella on pystytty vaikuttamaan prosessin kannalta keskeiseen muuttujaan, tai sitten nojataan ohjauksessa olevan ja ohjaajan kokemuksiin prosessissa tapahtuneesta kehityksestä. (Vehviläinen 2020, 203–205.)

Suomalaisessa julkisessa keskustelussa opinto-ohjausta pidetään usein toimintana, jossa institutionaalisen agendan mukaisesti kuljetaan ongelmista ratkaisuihin – tätä tulosvetoista ajattelua taas kritisoivat ohjauksen tutkijat (Vehviläinen 2020, 204–205). Ohjauksen tuloksellisuuden pohtiminen palautuu kysymykseen: miksi ohjataan? Vehviläisen (2014, 203–204) mukaan ohjausta koskevien ratkaisujen tekeminen edellyttää seuraavien kysymysten pohdintaa: mitä ongelmaa ohjaus ratkoo, mitä hyvää se tuo, mitä arvoa se ylläpitää sekä minkä arvon suunnassa käytännössä voidaan toimia?

Ohjaajana olisikin syytä olla rehellinen sen suhteen, että ohjaukseen kohdistuu erilaisia intressejä ja että myös ohjaajalla on joitain institutionaalisen velvoitteen kautta tulevia intressejä ohjaustilanteeseen: institutionaalisia kohtaamisia leimaa nimittäin ammattilaisen vastuu hoitaa tehtäviään asianmukaisesti ja toimia velvoitteiden ja institutionaalisten tavoitteiden määräämällä tavalla (Vehviläinen 2014, 99). Tämän vuoksi olisi suotavaa, että ohjaustilanteessa pystyttäisiin läpinäkyvään pohdintaan eri osapuolten tarkoituseristä ja näiden tärkeysjärjestyksestä. Vehviläisen mukaan ohjaustilannetta ja näitä intressiristiriitoja tulisi tarkastella reflektiivisesti. (Vehviläinen 2014, 16.)

On ohjauksen ammatillisuuden tärkeä perusta muistaa, että ohjauskeskusteluun tulevan omat päämäärät ja tavoitteet ovat ensisijaisia (Vehviläinen 2014, 16; 2020, 205). Tutkielmamme kannalta on sen lisäksi tärkeää huomioida, että lukiossa kaikella toiminnalla on myös pedagoginen tehtävä: opinto-ohjauksessa tulee huomioida myös opetustoiminnalle asetetut laajemmat tavoitteet. (Lisää ohjauksesta pedagogisena prosessina luvussa 2.5)

Tässä luvussa olemme esitelleet yleisiä ja kurssikohtaisia tavoitteita, jotka on asetettu ohjaukseen tulevalle opiskelijalle. Edellisten lisäksi lukion opinto-ohjauksella on oppiaineena tarkoitus edistää myös laaja-alaisia tavoitteita, joihin voidaan pyrkiä esimerkiksi ryhmäohjauksen keinoin. Näiden laaja-alaisen tavoitteiden mukaan opiskelijan tulee kartuttaa muun muassa seuraavia taitoja: vastuullisena kansalaisena toimiminen, yhteiskunnallinen ja

vuorovaikutusosaaminen, eettinen ja ympäristöosaaminen, globaali- ja kulttuuriosaaminen sekä tiedon kriittiseen tarkastelu. (LOPS 2019, 352.)

2.3 Yhteiskunnan roolin huomioiminen ohjauksessa

Ohjaus on arvotavoitteista, yhteiskunnallista toimintaa, joka on sidoksissa aikakauden poliittisiin suuntauksiin, kirjoittavat Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 246). Tässä luvussa esittelemme, miten yhteiskunnalliset kehityssuunnat heijastuvat ohjaustyöhön ja nuoren tulevaisuudenvaihtoihin. Esittelemme, miksi yhteiskunnallisten teemat ovat olennainen osa ohjausta.

Kuten luvussa 2.2 esiteltiin, ohjaus on institutionaalista toimintaa, ja sille on määritelty yhteiskunnallinen tehtävä, joka on auttaa ihmisiä kiinnittymään yhteiskuntaan. Yhteiskunnalliset instituutiot antavat ohjaukselle suuntia ja odotuksia (Vehviläinen 2014, 18). Ammatilliset instituutiot, kuten koulutus, hoitavat erilaisia eri elämänalueiden tehtäviä, mutta ne myös osallistuvat eri elämäntien ja ihmisten välisten suhteiden muovaamiseen. Instituutiot siis ylläpitävät yhteiskunnan normeja, odotuksia ja keskustelua siitä, millaista on ”hyvä” ja ”normaali” elämä, muistuttaa Vehviläinen (2014, 18).

Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 237) kirjoittavat, että kaikissa yhteiskunnissa on painetta yksilön ohjaamiseen yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvoihin, normeihin ja ajattelutapoihin ilman niiden kriittistä tarkastelua. Tällainen ohjaus on valmiiden mallien ja suuntien antamista ja yksisuuntaista tiedonjakamista. (Lisää sopeuttavasta ohjauksesta luvussa 2.5.) Yhteiskuntien ohjauspalveluissa onkin kyse myös yhteiskunnallisesta ja poliittisesta toiminnasta, vallasta ja perinteen voimasta suhteessa kaikkeen uuteen sekä instituutioiden ja yhteisöjen voimasta suhteessa yksilöihin, kirjoittajat kiteyttävät. Vehviläinen (2020, 203–204) kirjoittaa, että ohjaukselle esitetään jatkuvasti vaatimuksia, jotka nousevat rakenteellisista yhteiskunnallisista ongelmista. Näin on ollut esimerkiksi amisreformin, lukiouudistuksen ja peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen suhteen, hän listaa.

Lukiossa tapahtuvassa opinto-ohjauksessa koulutuspoliittinen ohjaus näkyy siinä, mitä lukion opetussuunnitelman perusteisiin kirjataan. Vuoden 2019 LOPSin mukaan opinto-ohjaus-oppiaineen tehtävästä on kirjattu seuraavasti:

Opinto-ohjaus yhdistää lukiota yhteiskuntaan ja työelämään. Sen avulla edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. Sukupuolitietoisella ohjauksella pyritään purkamaan segregoituneita koulutuslavalintoja ja työmarkkinoita. (LOPS 2019, 351.)

Opetussuunnitelmiin kirjatuihin tavoitteisiin näkyy se, mitä kulloinkin pidetään tärkeinä yhteiskunnassa edistettävänä asioina. Opinto-ohjaaja on kyseisen instituution ammattilaisena vastuussa tehtävien asianmukaisesta hoitamisesta ja veloitettu toimimaan institutionaalisten tavoitteiden määräämällä tavalla (Vehviläinen 2014, 99). Tästä kirjoitimme luvussa 2.2.

LOPSissa näkyvä Suomen kansallinen koulutuspolitiikka seuraa kansainvälisiä painotuksia, koska elämme globaalissa maailmassa. Silvennoinen ja Kinnari (2015, 76) kirjoittavat, että Suomessa nähdään hyvin vahvana kansallisen koulutuspolitiikan päättäjien halu noudattaa muissa maissa toteutettuja uudistuksia ja seurata ylikansallista valtavirtaa. Esimerkiksi LOPSin laaja-alaisiin tavoitteisiin kirjattu elinikäinen oppiminen on esimerkki termistä, joka on tullut kansainvälisestä koulutuspolitiikasta (Vuorinen & Kettunen 2020).

Silvennoisen ja Kinnarin mukaan ajan henkeen kuuluu olennaisesti, että koulutusta koskevia päätöksiä perustellaan koulutuksen oletetuilla vaikutuksilla kilpailukykyyn globaaleilla markkinoilla. Tällaisen uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä koulutus on alettu keskeisesti sitoa yhteiskunnan taloudellisen tuottavuuden takaajaksi (mm. Vuorikoski & Räisänen 2010, 71; Laine Ojamies 2019, 9). Laajemmin ajateltuna uusliberalismi vaikuttaa koulutukseen poliittisena ohjauksena paitsi opetussuunnitelmien myös opettajankoulutuksen ja yleisten koulutukseen liittyvien ihanteiden kautta (mm. Silvennoinen & Kinnari 2015, Vuorikoski & Räisänen 2010, Nussbaum 2011).

Ohjauksen puolella vaikutus näkyy Brunilan ja Toiviaisen (2021) mukaan siten, että uusliberalismi mahdollistaa yksilöön keskittyvän täsmäohjauksen. Kirjoittajien mukaan sommitelmat, jotka kehystävät moniammatillista tukea ja ohjausta, ovat avanneet mahdollisuuksia uusille uusliberalistisille täsmähallinnan mekanismeille. Täsmäohjauksen keskiössä on nuoren haavoittuvuus, resilienssi ja tulevaisuuspotentiaali, ja se jättää yhteiskunnalliset ja rakenteelliset ongelmat laajalti huomiotta, kirjoittajat jatkavat.

Toiviainen ja Brunila (2021) tuovat esiin sen, kuinka uusliberalistisessa yhteiskunnassa yksilöstä tehdään omasta pärjäämisestä ja oppimisesta vastuutettu tehokas yksilö, jonka arvo on se, että hän tuo taloudellisen panoksensa ja pitää yhteiskunnan kilpailukykyisenä. Onkin osoitettu ongelmalliseksi, että opinto-ohjauksessa käytettävä käsitteistö (kuten elinikäinen oppiminen) ja tulostavoitteellisuus ovat peräisin uusliberalistisesta diskurssista (Vehviläinen & Souto 2021, Hooley ym. 2018).

Ohjaustyössä on sama paradoksi kuin kaikessa pedagogisessa toiminnassa, jossa pyrkimyksenä on yhteiskunnallisten ehtojen alaisuudessa vaikuttaa toisen ihmisen kasvuun, vaikkapa autonomiaa tukevaakin, kirjoittavat Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 238). Yksi ohjauksen tehtävä voikin olla tutkia ja puntaroida näitä eri odotuksia ja normeja, ottaa niihin arvioivaa etäisyyttä ja myös kritisoida niitä (Vehviläinen 2014, 18). Laineen, Parkkisen ja Puukarin (2018, 238) mukaan erityisesti ristiriitatilanteissa ohjauksessa tulisi pystyä pohtimaan, mitä ongelmaa ohjaus ratkoo ja mitä arvoja se ylläpitää. Tulisi pohtia, millaisia odotuksia ja ihanteita yhteiskunta asettaa ihmisen kasvulle yhteiskunnan jäseneksi.

On hyvä huomioda, ettei esimerkiksi autonomisuus ole yleismaailmallinen ohjauksen tavoite, vaan hyvin länsimaalainen:

Autonomisuus ja laajasti ottaen ihminen yksilönä ja hänen suhteensa muihin ihmisiin nähdään eri kulttuureissa eri tavoin. Yksilökeskeinen ajattelu ja autonomisuuden merkitys korostuu länsimaissa, kun taas yhteisöllisissä kulttuureissa ihmisen minuuksien määrittäminen vahvemmin yhteisön mukaisesti. (Puukari & Launikari 2005; Laine ym. 2018, 243.)

Koulutuspolitiikassa on viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana siirrytty yksilöllisiä koulutuksellisia oikeuksia ja mahdollisuuksien tasa-arvoa

korostavaan ajatteluun, kirjoittavat Herranen ja Souto (2016, 196). Tästä on seurannut muun muassa se, että opinto-ohjauksen ideaaleissa korostuu vahvasti yksilöllisyyden ihanne, kirjoittajat (2016, 197) jatkavat. He kirjoittavat, että ajan henkeen kuuluu, että haluamme yksilöiden olevan tiedostavia, ajattelevia, tahtovia, toimivia olentoja, jotka sekä kantavat vastuunsa valinnoistaan että kykenevät myös perustemaan ne omien ajatustensa ja tavoitteidensa pohjalta.

Onko ohjaus sitten nykypäivänä liian yksilökeskeistä? Tämä on Soudon (2020b, 212) mukaan yksi keskeisistä kysymyksistä, jotka ovat hallinneet eurooppalaista kriittistä ja akateemista keskustelua uraohjauksesta. Kritiikkiä on esitetty esimerkiksi Suomessakin vallalla olevaa life design -mallin mukaista ohjausajattelua kohtaan, jonka on tutkittu sisältävän uusliberalistisesta diskurssista tuttuja elementtejä (Hooley ym. 2018, 15). Mallin on kritisoitu olevan sokea yhteiskunnan rakenteellisille ongelmille: se ei tarjoa välineitä sen ymmärtämiseen, että yhteiskunnan valtasuhteet, normit ja rakenteellinen epätasa-arvo vaikuttavat yksilöihin, kirjoittavat Vehviläinen ja Souto (2021).

Nuorten puhetta koulutusarvoinnoista tutkineet Herranen ja Souto (2016) pohtivat mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista suomalaisten nuorten tulevaisuudenvaihtoihin liittyen. He pohtivat, toteutuuko oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo, kun opiskelijan koulutusvalintoja tutkitusti ohjaavat myös muut asiat:

[...][T]oteutuuko oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo [...], kun opiskelijaksi hakeutumista (jo toiselle asteelle) ohjaavat paitsi yksilön aiempi koulumenestys, välillisesti myös monet sosiaalis-kulttuuriset tekijät käytäntöineen – kuten vanhempien sosioekonominen asema ja perheen suhtautuminen koulutukseen, kaverit, paikkakuntien ja eri alojen imago – sekä koulutusjärjestelmämme sisäinen kahtiajako? (Herranen & Souto 2016, 198.)

Ohjauksen yksilökeskeinen painotus poissulkee sosiaalisten, kulttuuristen ja laajemmin yhteiskunnallisten kysymysten työstämisen osana ohjausta. Samalla ohjauksessa ei tule mahdolliseksi käsitellä yksilöä ympäröiviä valtasuhteita ja sitä, kuinka ne vaikuttavat yksilön toimijuuteen ja hänelle avautuviin tai poissulkeviin mahdollisuuksiin. (Souto 2020a.)

Herrasen ja Soudon tutkimuksessa (2016, 213) selvisi, että nuorten tekemien koulutusvalintojen taustalla on paljon yhteisöllistä ja yhteiskunnallista työstöä – tulos on linjassa muiden muassa Herrasen ja Harisen (2007) ja Hodkinsonin ja Sparkesin (2006) tekemien havaintojen kanssa. Osoittautui, että esimerkiksi epätavanomaisen koulutusvalinnan tekeminen vaatii yksilöltä paljon. Suomalainen koulutusjärjestelmä on nimittäin näennäisesti avoin ja tasa-arvoinen, mutta myös kahtiajakautunut ja hierarkkinen (jako ”arvostettuun henkiseen työhön” ja ”vähemmän arvostettuun ruumiilliseen työhön”) (Herranen ja Souto 2016, 198). Esimerkiksi lukiota käyvän nuoren oletetaan jatkavan opintojaan ensisijaisesti korkeakouluasteen koulutuksessa.

Herranen ja Souto (2016, 220) tutkivat nuoria, jotka valitsevat niin sanotun epätyypillisen jatko-opintopaikan. Kävi ilmi, että se kun nuori ”valitsee toisin”, eli esimerkiksi haluaa hyvillä arvosanoilla ammatillisen koulutuksen, saattaa herättää vahvoja reaktioita. Tämä kertoo siitä, että meillä on norminmukaisia käsityksiä siitä, mitkä ovat missäkin tilanteessa sopivia tulevaisuudenvalintoja. On tutkittu, että Suomessa lukiota pidetään lukijoiden ja koulussa menestyvien paikkana ja ammatillista koulutusta taas niiden ”toisten” paikkana (Paju 2011). Toisin valitsemisella – ja oikeudenmukaisella koulutusmahdollisuuksien tasa-arvolla – näyttääkin olevan kova hinta, eli se vaatii nuorelta kovan tahdon lisäksi valmiutta sosiaaliseen erottautumiseen, kiteyttävät Herranen ja Souto (2016, 211; 213).

Voikin kysyä, kuinka monella 16-vuotiaalla tai vähän vanhemmalla nuorella on valmiutta, rohkeutta ja muita resursseja epätavanomaisen ja sosiaalisesti jossain määrin toisarvoisen, mutta itselle mielekkäältä tuntuvan toisin valinnan tekemiseen? Jos nuoren tekemän toisin valinnan legitimoit ja sen tekemiseen nuorta kannustaa ainoastaan pieni vähemmistö, yleensä nuoren vanhemmat, asettaa tämä mielestämme erityisen haasteen oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiselle. (Herranen & Souto 2016, 220–221.)

Koulutusvalinta on ilmiönä sosiaalisesti ja kulttuurisesti jännitteinen, ja siihen liittyy usein myös normatiivista painetta, mahdollisesti myös tavanomaisuuksien haastamista ja kyseenalaistamista, kirjoittavat Herranen ja Souto (2016, 203). Olisikin tärkeää, että tulevaisuudenvalintoja tarkasteltaisiin useista erilaisista näkökulmista. Edellisestä esimerkistä käsin on ymmärrettävä,

kuinka ongelmallista on, jos ei oteta huomioon sitä, että yksilön dispositiot (haluamiset, toiveet, ennakoinnit ja pystyvyysuskomukset) ovat yhteiskunnallisesti rakentuneita. Tämä juuri on yksilökeskeisen ohjauksen ongelma: yksilön päämäärät otetaan annettuina yhteiskunnan sopeutumisen näkökulmasta. Näin ohitetaan se, miten esimerkiksi yksilön sukupuoli, ihonväri, uskonto ja yhteiskuntaluokka edelleenkin vaikuttavat yksilölle avautuvaan toimintahorisonttiin. (Souto 2020a, Vehviläinen & Souto 2021.) Soudon (2020a) tutkimuksessa maahanmuuttotilastaiset nuoret kuitenkin kokivat, että nämä teemat usein ohitettiin ohjauskeskustelussa.

Ohjauksen tarkastelunäkökulmana tulee yksilön sijasta olla se rajapinta, jossa yksilö kohtaa yhteiskunnan ja ympäristön (Vehviläinen 2020, Hodgkinson & Sparkes 2006, Vehviläinen & Souto 2021). Ohjauksen kohdeilmiöt, kuten urasiirtymät, työn laatu, elintavat ja hyvinvointi, syntyvät yksilön ja ympäristön kohtaamisessa. Yksilöllisyyttä korostava ohjaus sulkee ulos paitsi yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät, myös perhesuhteisiin liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat ohjausprosessiin ja nuoren toimijuuden mahdollisuuksiin, kirjoittaa Souto (2020a). Tutkimukset osoittavat, että perhesuhteet ja elämäntilanne ovat asioita, joita ei välttämättä käsitellä lainkaan ohjauskeskustelussa (Souto 2020a, Jahnukainen ym. 2019). Yhteiskunnallisten teemojen kuten eriarvoisuuden nostaminen ohjauskeskusteluun edellyttääkin ohjaajalta sensitiivistä aloitteellisuutta eli rohkeutta ottaa puheeksi jotain sellaista, mitä nuori ei itse osaa sanoittaa (Souto 2020b, 214; Vehviläinen & Souto 2021). Lisää ohjauksen orientaatioista luvussa 2.4.

Hooleyn, Sultanin ja Thomsenin (2018) mukaan uraohjauksella tulisi tukea paitsi yksilöiden myös ryhmien yhteiskunnallista tietoisuutta ja toimintavalmiutta. Tämän pohdinnan tulisi ulottua laajasti erilaisiin konteksteihin, joissa tulevaisuudenvalintoja tehdään, eli työhön, vapaa-aikaan ja oppimiseen, kirjoittaa Souto (2020b, 213). Näillä keinoin ohjausalan ammattilaiset voisivat kiinnittää vakavammin huomiota eriarvoisuutta tuottaviin valtasuhteisiin ja pyrkiä vahvistamaan sekä yksilöiden, ryhmien että yhteisöjen yhdenvertaisia mahdollisuuksia tavoitella hyvää elämää ja

yhteiskunnallista osallisuutta. Hooley, Sultana ja Thomsen esittävät huolen siitä, että yksilökeskeisyyden korostuminen nuorten uraohjauksessa jättää nuoret liian yksin, sosiaalisista ja yhteiskunnallisista kiinnikkeistä irralleen käsittelemään heihin kohdistuvia paineita ja syrjään sysäämisen kokemuksia (Souto 2020b, 215).

2.4 Ohjauskeskustelun havainnointi ja läsnäolon taito

Vehviläisen (2014, 20) mukaan oletuksena on, ettei ohjaus ole perinteen ohjaamaa toimintaa, vaan että hyvä ohjaaja osaa valita, mitkä keinot ovat kulloinkin pedagogisesti suotuisimmat. Taitavan ohjaajan osaamiseen kuuluukin tunnistaa, millaiseen ohjauksen prosessiin kulloinkin tulee lähteä. Vehviläinen (2014, 111 – 112) erottelee ohjauskäytäntöjä toisistaan sen mukaan, ohjautuuko ohjaus työskentelynä tuotoksen vai prosessin näkökulmasta.

Kuten luvussa 2.2 toimme esiin, ohjaus voi olla prosessivetoista tai tulosvetoista. Näiden erottaminen toisistaan on hyödyllistä, koska se auttaa ohjaajaa tunnistamaan mihin ohjauksessaan kiinnittää huomiota. Prosessivetoisen ja tulosvetoisen ohjauksen erottaminen toisistaan selventää myös sitä, miksi ohjaustilanteessa voi olla niin erilaisia keinovalikoimia ja erilaisia tapoja keskustella. Vehviläisen mukaan se, mikä kulloinkin on tehokasta, tarkoituksenmukaista ja viisasta toimintaa, on usein kytköksissä juuri tähän perusolettamukseen.

Vehviläinen (2014, 112) kirjoittaa, että prosessimuotoisessa ohjauksessa ohjaus etenee ennen kaikkea sen mukaan, mitä ohjauskeskusteluun tuleva ihminen tuo itse ohjauskeskusteluun omasta kokemuksestaan, toiminnastaan ja työskentelystään. Tällainen yksilön maailmasta lähtöisin oleva ohjaus vaatii yleensä paljon aikaa. Tulosvetoisessa työskentelyssä eteneminen taas on äärimuodoissaan muovattu selkeiksi, ennakoitaviksi tehtäviksi, joita ohjaaja on suunnitellut jonkin pedagogisen tai ohjauksellisen ajatuksen kannalta systemaattisesti ja joiden turvin yritetään huolehtia siitä, että tulos varmasti saavutetaan. Vehviläinen muistuttaa, että useimmissa ohjausprosesseissa on

aineksia näistä kahdesta: välillä uppoudutaan yksilön kokemukseen ja välillä mennään kohti välitavoitteita. Silti nämä erot usein erottelevat käytäntöjä hyvin erinäköisiksi ja eri rytmisiksi.

Vehviläisen (2014, 113) mukaan sen sijaan, että arvottaisi näitä kahta lähestymistapaa, tärkeää olisi tunnistaa, että kumpikin ääripää kuuluu ohjauksen kenttään: hyvässä ohjauksessa onnistutaan etsimään mielekkäitä tavoitteita ja pyrkimään niitä kohti sekä pidättäytymään liian varhaisesta tavoitteenasettelusta, jotta jää tilaa tutkimiselle ja tilanteen havainnoinnille.

Ohjaustilanteita tutkinut Vehviläinen (2014, 114–116) on huomannut, ettei ohjauksen keinoja läheskään aina valita pedagogisen harkinnan perusteella, vaan pikemmin perinteen ja totunnaisten tapojen mukaan – kiireen vuoksi keinoja ei aina edes pysähdytä puntaroimaan. Ohjaajan tulisikin hahmottaa, miksi käyttää tiettyä metodia ja millainen on hänen *orientaationsa* ohjaustilanteessa. Siinä missä ohjauksen tavoite on tietoinen ja sanoiksi puettava, orientaatio on tilannekohtaisempi eli jotain sellaista, mitä ohjaaja ei välttämättä tiedä toteuttavansa, kirjoittaa Vehviläinen. Esimerkkinä tästä on neuvominen, joka saattaa olla ohjaajalle tapa. Vehviläinen on tutkinut, että ohjaajat usein totutusti reagoivat ongelmaan, huoleen ja epätietoisuuteen neuvomalla.

Vehviläinen (2014, 116) nostaa esiin neljä erilaista orientaatiota, joita esiintyy ohjaustilanteissa: kannatteleva, tutkiva, ongelmanratkaisu- ja oppimisorientaatio. Orientaatio on tilanteessa seurattu toimintalinja, ja niitä on kaikkialla, missä on vuorovaikutusta. Kannatteleva orientaatio ilmenee siten, että ihminen valmistautuu vastaanottamaan myötätuntoisesti toisen kertomaa eli suuntautuu toisen tunnetilaan – ikään kuin kannattelee toista. Kannatteleva orientaatio on ajatuksena peräisin terapiavuorovaikutuksen tutkimuksesta, mutta sillä on paikkansa myös ohjauskeskustelussa. Orientaation avulla keskitytään tarkasti havainnoimaan keskustelua ja osoittamaan eri keinoin (esimerkiksi ilmein, elein, ilmauksin ja teoin), että yksilön tunne tai kokemus on kuultu ja empaattisesti hyväksytty.

Toinen toimintalinja, jolla keskittyä tilanteeseen ja kokemukseen, on tutkiva orientaatio, kirjoittaa Vehviläinen (2014, 117). Tutkiva tarkastelu tarkoittaa sitä, että aihepiirin eri ulottuvuuksia kartoitetaan, sillä oletuksena on, että asiat ovat monitulkintaisia ja niiden merkitykset myös osittain tiedostamattomia tai ainakin helposti arki ajattelussa ohitettuja. Tutkivan orientaation keinoja ovat tutkivat kysymykset ja muut puheen "houkuttelemisen" tavat tai ohjaajan tekemät tulkinnat, joissa pohditaan yksilön puheesta esille nousevia yhteyksiä, merkityksellisiä elementtejä ja kerrostumia, jatkaa Vehviläinen. Kannattelevan orientaation ohella kannatteleva orientaatiokin on tärkeä erityisesti terapeuttisessa vuorovaikutuksessa.

Kolmas orientaatio, ongelmanratkaisuorientaatio, taas on ominainen palvelukohtaamiselle, jossa asiakas tuo ongelman asiantuntijalle ratkottavaksi. Tässä orientaatiossa olennaisia toimintatapoja ovat muun muassa haastattelutyypit kysymyssarjat, joissa ongelmaa kartoitetaan, sekä erilaiset neuvovat, suosittelevat tai informaatiota antavat puheenvuorot, Vehviläinen (2014, 119) listaa. Hän selventää, että ohjaus ei ole pohjimmiltaan palvelukohtaamista, mutta ohjaustilanteessa voi olla palvelukohtaamisen piirteitä. Usein tutkivasta työskentelystä nousee esiin ongelmia, jotka ovat käytännöllisiä, ratkaistavissa ja joiden ratkaiseminen vie tärkeitä asioita eteenpäin, kehittää toimintaa tai opettaa.

Neljättä orientaatiota Vehviläinen (2014, 120) nimittää opettamisorientaatioksi, joka on yksinkertaisesti ohjausprosessin jäsentämistä suunnitelmallisesti eteneväksi oppimisprosessiksi. Opettamisorientaatiossa käytetään toki myös keinoja edellä mainituista orientaatioista, mutta Vehviläinen erottelee sen omaksi tyyppikseen, sillä se tuo mukaan valikoimaan omia ennakoivia keinojaan: tehtäviä, malleja ja muita oppimista helpottavia tukia. Vehviläinen kirjoittaa, että ohjauksessa opettamisorientaatio tarkoittaa sitä, että ensin täytyy hahmottaa, mitä ohjauksessa on tarkoitus oppia, minkälaista osaamista ohjauksessa kehittyy ja millaisia tehtäviä, askelia, etenemisjärjestyksiä ja toimintatapoja se edellyttää. Opettamisorientaatio onkin

tarpeen sellaisissa ohjausprosesseissa, joissa syntyy jokin tuotos, tulos tai suoritus.

Vehviläisen (2014, 121–122) keskeinen ajatus on se, että ohjauksen toimivuus perustuu siihen, että näitä erilaisia orientaatioita pystytään vaihtelevaan tilanteen kannalta sopivasti ja joustavasti. Kyse on paljolti ohjaajan kyvystä havainnoida ohjaustilannetta ja olla tilanteessa läsnä. Kannatteleva orientaatio perustuu siihen, että ihminen tarvitsee toista ihmistä kohdatakseen todellisuuden – ihminen ei voi analysoida omaa kokemustaan, jos hän kieltää siihen liittyvät tunteensa ja havaintonsa. Vehviläinen (2014, 133) on havainnut, että usein ohjauskeskustelussa olleille tärkeimpiä kokemuksia ohjauksesta ovat juuri läsnäoleva ja kannatteleva tila. On kuitenkin tutkittu, että opinto-ohjaajat eivät tunnu luottavan siihen, että pelkkä kannattelu ja kuuntelu riittäisivät: Ohjaajat eivät välttämättä esimerkiksi kysy perhetilanteesta, sillä pelkäävät, että utelemalla tulee ”sohaistua ampieispesää” (Souto 2020b, 214; Vehviläinen & Souto 2021).

Souto (2020a, 8–9; 13) havaitsi maahanmuuttotustaisten nuorten ohjausta koskevassa tutkimuksessaan, että ohjaajien on vaikea ymmärtää tai ottaa puheeksi sitä, kuinka perheen ohella suku, uskonto ja erilaiset sukupuolten välisiin suhteisiin liittyvät kanssakäymisen säännöt ovat osa nuoren elämänsuunnittelua. Niinpä maahanmuuttotustaisten nuorten ohjauksessa perhe- ja sukulaissuhteet ovat aiheita, joita ohjaajat sanovat jopa tietoisesti välttelevänsä. Koulussa toimivat ammattilaiset saattavat kiertää aihepiirejä, joissa piilee hankaluuksia, ja odottavatkin usein itseltään, että osaisivat ratkaista ongelmia, myös sellaisia, joihin ratkaisua ei välttämättä ole. Kuitenkin myös näistä ongelmista vaikeneminen vaikuttaa nuoren elämään ja sen suuntaamiseen, summaa Souto (2020b, 214).

Vehviläinen (2014, 133) huomauttaa, että usein esimerkiksi opiskeluympäristössä sosiaaliset tilanteet ovat hyvin tavoitesuuntautuneita, eli tavoite ohjaa havaintoja valikoivasti. Ohjauksessa tulee kuitenkin usein esiin tilanteita, joissa ihminen kertoo jotain vaikeaa tai kuohuttavaa. Monesti näitä ongelmia työstämällä löytyy ratkaisuja, mutta ongelmiin tulisi myös voida

pysähtyä ja käsitellä esimerkiksi kysymyksiä ongelman olemassaolosta kuten: miksi tämä on minulle vaikeaa ja mitä tästä pitäisi ajatella, kirjoittaa Vehviläinen (2014, 125–126). Ammatillaiset ovat kehittäneet erilaisia tekniikoita vastaanottaa huolia ja osoittaa empatiaa niin, etteivät toisen huolet mene omiin tunteisiin.

Ilman läsnäolontaitoa ohjaaja ei kykene myöskään tekemään havaintoja toiminnasta ja vuorovaikutuksesta eikä arvioimaan, mitä valintoja kannattaisi tehdä (Vehviläinen 2014, 123). Tutkiva orientaatio perustuu sille, että tutkitaan omaa kokemusta, tunteita, ajattelua ja toimintaa eli opitaan kääntämään tutkiva katse itseen. Itselfreflektion taitojen harjoittaminen ja perusteluiden tarkasteleminen onkin olennainen osa ohjausta: on tärkeää kysyä ”miksi?”. (Vehviläinen 2014, 136–137, 146.) Näiden kysymysten avulla päästään myös kriittisesti reflektoimaan erilaisia tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä (Vehviläinen & Souto 2021).

Vehviläinen (2014, 146) on kuitenkin törmännyt kehotuksiin vältellä miksi-kysymystä, koska sitä pidetään vaikeana: Perustelujen vaatiminen tuntuu kritiikiltä. Opinto-ohjaajien pidättäytyneisyyttä nostaa vaikeita teemoja nuorten ohjauskeskusteluun on tutkittu. Vaikeat elämäntilanteet ja yhteiskunnalliset ongelmat (kuten rasismi ja köyhyys) ovat teemoja, jotka nuorten mukaan sivuutetaan ohjauskeskustelussa (Souto 2020b, 214; Souto 2016). Tästä kertovat myös Soudon tekemät opinto-ohjaajien haastattelut ja ohjauskeskusteluiden havainnoinnit:

[...][O]ppilaitosten tuloskeskeisyyttä, esimerkiksi nopeita läpäisyajoja ja sujuvia siirtymiä korostavassa ilmapiirissä opinto-ohjaajat ottavat herkemmin puheeksi sellaisia asioita ja ongelmia, joihin heillä on valmis ja toimiva ratkaisuvaihtoehto (esimerkiksi opintojen uudelleensuunnittelu ja suuntaaminen, valinnaisaineiden ja eri koulutusvaihtoehtojen, läpikäyminen, vahvuuksien kartoittaminen). (Souto 2020b, 214.)

On osoittautunut, että monilla ohjauksen aloilla on taipumusta käyttää ratkaisuo-orientaatiota vastoin sitä, mitä ohjauksen teoriat siitä sanovat (Vehviläinen & Souto 2021). Vehviläinen ja Souto huomauttavatkin, että usein ohjauskeskusteluun tulevat ”kutsuvat ratkaisukeskeiseen orientaatioon”. Vaatiikin ohjaajalta ammatti- ja vuorovaikutustaitoja olla antamatta vastausta saman tien, jos kysymys on sellainen, johon hänellä olisi valmis vastaus.

Kärjistyneimmillään liiallinen keskittyminen ratkaisukeskeisen orientaation näkyy siinä, että nuorten vaikeat elämäntilanteet tai yhteiskunnallinen eriarvoisuus tulevat ohjauskeskustelussa puheeksi vain silloin, jos ja kun nuori itse ottaa kyseiset teemat esille, kirjoittaa Souto (2020b, 214). Tämä on iso vastuu nuorelle.

2.5 Pedagoginen ohjaus ja nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden kriittinen reflektointi

Edellisessä luvussa esittelimme erilaisia orientaatioita, joita Vehviläisen mukaan ohjaajan tulisi vaihdella joustavasti. Tässä luvussa paneudumme vielä tutkivan orientaation käyttöön ohjaustyössä, koska tutkivalla otteella voidaan nostaa tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat taustatekijät tarkasteluun.

Tutkiva orientaatio perustuu sille, että tutkimalla oman kokemuksensa, tunteidensa, ajattelunsa ja toimintansa sisältöä ja rakentumista, ihminen voi muuttaa elämäänsä, kirjoittaa Vehviläinen (2014, 139–140). Ohjauksessa tarvitaan siis tutkivaa asennetta. Luvussa 2.4 toin esiin, että ohjaajat saattavat ohjauksessa vältellä miksi-kysymyksiä, koska perusteluiden kysyminen tuntuu vaikealta (Vehviläinen 2014, 146). Miksi-kysymykset ovat kuitenkin kriittisen ajattelun ytimessä (Mezirow 1996a, 30). On ohjaajan tehtävä käyttää tutkivaa asennetta ja houkutella ohjaukseen tuleva puhumaan erilaisilla kysymyksillä (Vehviläinen 2014, 139–140; Laine 2009, 55).

Vehviläisen (2014, 139–140) mukaan orientoitumalla ohjauskeskusteluun tutkivasti voidaan tarkastelu suunnata paitsi ihmiseen itseensä myös hänen lähipiiriinsä tai laajemmin yhteiskunnallisiin teemoihin. Tässä esimerkkejä käsiteltävistä teemoista, joita Vehviläinen mainitsee: Tutkivalla otteella voidaan tarkastella erilaisia systeemisiä kokonaisuuksia (kuten perhettä, koululuokkaa tai organisaatiota) ja yksilön asemaa niissä. Keskusteluun voidaan nostaa ihmisten väliset suhteet ja niihin liittyvät odotukset ja se, millaisia vastuita, velvollisuuksia ja toisaalta oikeuksia yksilöllä on. Tarkasteluun voidaan ottaa identiteettiä, johonkin kuulumiseen ja kiinnittymiseen liittyviä kysymyksiä, eli

puhua vaikka rooleista, ulkopuolisuudesta tai toiseuden kokemuksista. Tutkivalla otteella tarkastelu voidaan kääntää myös itseen eli omiin arvoihin ja uskomuksiin, jotka kohdistuvat itseen ja muihin. Tutkivalla orientaatiolla voidaan siis nostaa erilaisia tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavia taustatekijöitä keskusteluun (Vehviläinen & Souto 2021).

Vehviläinen (2014, 138) painottaa, että ilman tutkivaa orientaatiota ohjaus ei toimi. Todellisuutemme on sekä sosiaalisesti konstruointia että aistimellisesti subjektiivisesti välittyntä, joten on perusteltua, että pyrimme tarkistamaan ja koettamaan näkemyksiämme, kirjoittaa Vehviläinen. Ohjauksen tarkastelunäkökulmaksi voidaankin yksilön sijasta ottaa se rajapinta, jossa yksilö kohtaa yhteiskunnan tai ympäristön (Vehviläinen 2020, 206). Ohjauksen tutkiva ote ammentaa erilaisista lähteistä, joista yksi on konstruktivistinen ohjaus:

Konstruktivistisessä ohjauksessa ajatellaan, että koska sosiaalinen todellisuus, ja sitä myöten ihmisen kokemus, on kielellisesti konstruointia ja siten tulkinnanvaraista, ohjauksen metodien pitää olla muotoilu tämän tulkinnanvaraisuuden käsittelyyn. Ajatellaan myös, että ihminen ei voi olla oman elämänsä aktiivinen toimija, jos hän ei rohkaistu tutkimaan sitä, millaisten tulkintojen varassa hän on keskeisiä elämänkysymyksiään ratkonut ja millaiset oletukset niitä pitävät koossa. (Vehviläinen 2014, 137.)

Luvussa 2.2 toimme esiin, että lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019, 351–354) lukion opinto-ohjaukselle on kirjattu laaja-alainen tehtävä ja tavoitteet. Opinto-ohjauksen avulla opiskelija paitsi kehittää opiskelu- ja työelämävalmiuksiaan, hän myös oppii itsereflektion taitoja, kriittistä ajattelua, joka kohdistuu paitsi saatavilla olevaan tietoon myös lähipiiriin vaikutukseen. Opinto-ohjauksen avulla opiskelija myös kehittää yhteiskunnallista osaamistaan ja oppii toimimaan vastuullisena, aktiivisena kansalaisena. Luvussa 2.2. kirjoitimme niin ikään siitä, että lukiokontekstissa opinto-ohjauksessa korostuu sen pedagoginen ulottuvuus: Opinto-ohjaajan rooli on myös tukea opiskelijaa hänen oppimis- ja kasvuprosessissaan. Opinto-ohjauksella toteutetaan siis osaltaan suomalaisen lukio-opetuksen opetus- ja kasvatustehtävää ja sitoudutaan instituution arvoihin. (LOPS 2019; Vehviläinen 2014, 12.) Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle:

Sivistykseen kuuluu taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja ratkaisuja etsien. Sivistys ilmenee huolenpitona, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toimintaan myönteisen muutoksen puolesta. Lukion sivistysihanteena on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen. (LOPS 2019, 16 – 17.)

LOPSin mukaan suomalaisen lukiokoulutuksen tehtävänä on siis laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen. LOPSin (2019, 16) mukaan yleissivistys koostuu ”arvoista, tiedoista, taidoista, asenteista ja tahdosta, joiden avulla kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun pystyvät yksilöt osaavat toimia vastuullisesti, myötätuntoisesti, yhteisöllisesti ja itseään kehittäen”.

Kriittinen ajattelu on tutkivan otteen ytimessä. Onkin hyvä selventää, mitä kriittinen ajattelu on. Tomperi (2017, 226) kirjoittaa, että kasvatuksen ja opetuksen teoriassa kriittisen ajattelun käsitettä on käytetty toisistaan erotettavissa olevissa (joskin monin tavoin toisiinsa limittyvissä) perusmerkityksissä. Ensimmäisessä käyttötavassa kriittisyydellä viitataan pyrkimykseen ajatella huolellisesti ja perusteellisesti, tavoitellen tarkkaa erottelukykyisyyttä, soveltaen kriteereitä johdonmukaisesti ja puolueettomasti, punniten todistusaineistoa, pyrkien harkittuihin ja perusteltuihin arvostelmiin, kirjoittaa Tomperi.

Toinen kriittisen ajattelun käytötapa taas tähdentää kriittisyydessä yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti problematisoivaa ja kyseenalaistavaa asennetta sekä emansipatorista pyrkimystä, kirjoittaa Tomperi (2017, 226). Tällä tavalla kriittisyydestä puhutaan kriittisen kasvatusteorian eri perinteiden, kuten kriittisen pedagogiikan tai kriittiseen teoriaan pohjautuvan kasvatustieteen piirissä, Tomperi selventää. Ideologiakritiikkiä voi Tomperin mukaan pitää sen tyypillisenä esimerkkinä. Tutkivan otteen voikin jäljittää myös aikuiskasvatuksesta (Vehviläinen 2014, 136) ja kriittisestä pedagogiikasta.

Ohjaajan tehtävänä on rohkaista asiakasta reflektioon ja toimia peilinä ja tukena hänelle, kirjoittavat Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 240). Kirjoittajien mukaan ”itsen kohtaaminen” eli reflektiivinen suhtautumista itseen ja ympäröivään maailmaan on ohjauksessa sekä ohjaajan että hänen asiakkaansa tavoite. Mitä siis reflektiolla tarkoitetaan? Tomperin (2017, 227) mukaan myös reflektiivisen ajattelun käsitteen määrittelyn suhteen nähdään samaa hajontaa

kuin kriittisen ajattelun määrittelyn suhteen: Toisinaan reflektiivisen ajattelun käsite esiintyy lähes synonyymina kriittisen ajattelun edellä esitellylle ensimmäiselle merkitysalalle, ja tällöin viitataan usein Deweyn laajoihin kuvauksiin reflektion luonteesta. Deweyn (1997) mukaan reflektio kohdistuu kuitenkin myös uskomuksiin ja tietämykseen, pyrkien ennako-oletusten ja niiden oikeutuksen problematisointiin. Näin määritellen reflektiivinen ajattelu ei ole Tomperin (2017) mukaan mitä tahansa harkintaa, vaan juurikin taustavaikuttimiin pureutumista. Kun kriittisen reflektion kohteena taas ovat omien uskomustemme ja oman tietämyksemme ennako-oletukset perusteineen ja seurauksineen, voidaan puhua itsereflektiivisyydestä – käsitettä ovat aikuiskasvatuksessa paljon soveltaneet muun muassa Brookfield ja Mezirow.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019, 351–354) opinto-ohjaukselle on määritelty useita tavoitteita, jotka liittyvät opiskelijan reflektiivisen ajattelun ja itsereflektion taitojen kehittämiseen, kuten aiemmin toin esiin. Reflektio ja itsereflektio edellä kuvattuna prosessina edellyttää tiedostavaa muutosta eli sitä, että oppii tiedostamaan, miten omat tiedot ja tulkinnat maailmasta ovat rakentuneet (Vehviläinen 2014, 136–137, Mezirow 1996a). Tiedostava muutos on sitä, kun totuttu muuttuu kyseenalaiseksi ja syntyy uutta ymmärrystä ja uudenlaisia tapoja toimia (Laine 2009, 53). Tähän aukeaa mahdollisuus, kun opiskelijalle tarjotaan avoimia tutkimuskysymyksiä ja haastetaan häntä kokeilemaan oman ajattelun kantavuutta – ”asiantuntijan” samalla vetäytyessä taka-alalle, Laine (2009, 53–55) kirjoittaa. Tällaisessa epäsuorassa pedagogiikassa toiminnan ihanteena on itseohjautuvuuteen eli autonomisuuteen kasvu sekä epävarmuuden ja jatkuvan muutoksen sietokyky.

Laineen (2009, 53) mukaan koulutuksen tavoite on ensinnä se, että reflektion ja kriittisen ajattelun avulla muutetaan kuvaa ympäristöstä, ja toiseksi, että tästä uudesta ymmärryksestä syntyy uudenlaisia tapoja toimia. Toiset kuitenkin tarvitsevat tässä prosessissa enemmän ohjausta kuin toiset (Malinen & Laine 2009, 19). Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 248) huomauttavatkin, että opiskelijat eivät aina ole valmiita omakohtaiseen

reflektiiviseen opiskeluun. Tämä johtuu kirjoittajien mukaan siitä, että elämme koulutuskulttuurissa, joka on perinteisesti perustunut tiedon välittämiseen ja oppilaitosten toimintakulttuurin ytimessä on edelleen ulkoisten suoritusten kontrolli – se ei kasvata opiskelijoita autonomiaan ja vastuun kantamiseen. Autonomiaan kasvattamisen vastakohta onkin sopeuttaminen. Sopeuttava ohjaus on yksilön ohjaamista yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvoihin, normeihin ja ajattelutapoihin ilman niiden kriittistä tarkastelua. Näin Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 237) kirjoittavat sopeuttavasta ohjauksesta:

Se olisi valmiiden mallien ja suuntien tarjoamista, yksisuuntaista tiedon jakamista. Painetta tällaiseen ohjausajatteluun on kaikissa yhteiskunnissa, koska niiden ohjauspalveluissa on kyse myös yhteiskunnallisesta ja poliittisesta toiminnasta, vallasta, perinteen voimasta suhteessa kaikkeen uuteen sekä instituutioiden ja yhteisöjen voimasta suhteessa yksilöihin. (Laine ym. 2018, 237.)

Laineen, Parkkisen ja Puukarin (2018, 236; 239) mukaan voidaan sanoa, että yksilö on potentiaalisesti autonominen eli vastuussa omasta elämästään ja itse tehdyistä valinnoista, mutta yksilöt sosiaalistetaan, kulttuurillistetaan ja kasvatetaan heteronomisiksi toimijoiksi. Heteronominen ihminen on määräytynyt ulkoa päin toisista ihmisistä, totutuista tavoista, auktoriteeteista ja uskomuksista. Hän siis toimii kuten muut yhteisön jäsenet, ja vastuukysymykset peittyvät ajatukseen ”näin meillä on täällä tapana toimia” (ks. myös Malinen & Laine 2009, 20). Heteronomiasta voidaan vapautua, jolloin autonomisuus mahdollistuu – siihen tarvitaan kuitenkin kriittinen, vapauttava elementti.

Malinen ja Laine (2009, 20–21) pitävät autenttisuutta hyvänä pedagogisena tavoitteena. Käsitteellä on pitkä historia ja se on ymmärretty eri tavoin, mutta summattuna voidaan todeta, että autenttisuutta on pidetty länsimaissa kasvu- ja sivistysihanteena:

Perusarvo jokaisen ihmisen omaa vastuuta ja itsemääräämisoikeutta korostavassa ajattelussa on *autonomiseksi* kasvaminen. Ajatuksen juuret ovat eurooppalaisen hengen historiassa, ilmaistuna ennen kaikkea 1700-luvulta alkaen valistuksen ja romantiikan ajan monissa filosofioissa ja ihmiskuvissa. Siinä hyvän elämän perusihanteena pidetään vapaata, autonomista, itsemääräävää yksilöä, joka Kantin [...] mukaan on vasta tuossa tilassaan aidosti eettinen olento. (Laine ym. 2018, 236.)

Malinen ja Laine (2009, 20–21) ovat määritelleet viisi autonomisuuden ulottuvuutta, joita voidaan pedagogisessa toiminnassa tavoitella: itsearviointi,

eksistentiaalisuus, konteksti-kriittisyys, eettisyys ja aito yhteisöllisyys. Itsearviointi autonomisuuden ulottuvuutena viittaa jo aiemmin käsiteltyyn itsereflektioon eli oman toiminnan ja sen arvo- ja uskomusperustan kriittiseen tarkasteluun. Autenttisten elämänvalintojen tekeminen edellyttää siis tietoisuutta omasta maailmankatsomuksesta – näitä teemoja käsitellään erityisesti filosofisessa ohjauksessa, josta kirjoitimme luvussa 2.1. Esimerkiksi Peavy pitää maailmankatsomuksellisia kysymyksiä merkittävinä ohjauksen kannalta, sillä niiden avulla rakennetaan minuutta (Parkkinen 2013, 51–52). Kuten luvussa 2.1 toimme esiin, myös filosofisessa ohjauksessa maailmankatsomuksen merkitys nähdään keskeisenä, sillä se ohjaa sitä, miten sekä ohjaaja että ohjauskeskusteluun tuleva hahmottavat todellisuuden ja millaisia tulkintoja siitä tehdään (Parkkinen 2013, 52).

Maailmankatsomuksellisten teemojen käsittelyä ohjauksessa tutkinut Parkkinen on huomioimut, että maailmankatsomuksellisia kysymyksiä käsitellään ohjauksessa yllättävän vähän, vaikka ne ovatkin keskeisiä itseymmärryksen kehittämisessä – ja siis hyvin relevantteja tulevaisuudenvaihtoja ajatellen. Parkkinen (2013) mukaan usein ohjauksen tavoitteiksi luetaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen sekä ihmisen itseymmärryksen ja autonomian vahvistaminen, mutta maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin tartutaan usein varsin ratkaisukeskeisellä otteella. Ongelmien ääreen pysähtymällä ohjaaja voisi auttaa ohjauskeskusteluun tulevaa tarkastelemaan arvoja kriittisesti, jolloin omien arvojen päivittämisen mahdollistuu. Pysähtyminen arvojen ääreen auttaisi myös selvittämään omien arvojen ja uskomusten taustoja ja syntymekanismia, sekä vertaamaan niitä vallitsevan kulttuurin ja yhteiskunnan arvomaailmaan. (Parkkinen 2013.) Autonomisuuden ulottuvuuksista toinen, eksistentiaalinen ulottuvuus liittyykin oman aseman selkiytymiseen verrattuna toisten asettamiin ihmisenä olemisen malleihin – se on oman äänen löytämistä ja omannäköisen elämän muovaamista. Tavoitteet liittyvät myös auktoriteettiaseman kyseenalaistamiseen, joka on keskeinen tavoite paitsi kriittiselle pedagogiikalle myös dialogisuudelle.

Autonomisoituminen on vapautumista sekä sisään että ulospäin, kirjoittavat Malinen ja Laine (2009, 21–23). Tuleekin muistaa, että vaikka autonomisuuden ensimmäiset kaksi ulottuvuutta ovat niin sanotusti sisään päin suuntautuvia, kasvu kaikilla autonomisuuden ulottuvuuksilla on aina sidoksissa toisiin ihmisiin. Eli myös oman arvo- ja uskomusperustan kriittinen tarkastelu nostaa esiin ajatusmalleja, jotka on omaksuttu omasta kasvuyhteisöstä. Näin olleen voidaan ajatella, että vapautuessa ulkoisista määräytyvyyksistä ihminen vapautuu myös sisäisestä kontrollista.

Kolmas, neljäs ja viides Malisen ja Laineen (2009, 22–23) kuvaamista autonomisuuden ulottuvuuksista suuntautuvat ulospäin ja ilmaisevat painotukseltaan ihmisen suhdetta toisiin ihmisiin, yhteisöihin, kulttuureihin, yhteiskuntaan ja laajemmin maailmanlaajuiseen kehitykseen. Ne liittyvät tavanomaisen ja totutun kyseenalaistamiseen. Konteksti-kriittisyydessä on ensisijaisesti kyse autonomisesta suhteesta ympärillä vallitseviin toimintatapoihin ja arvoihin. Näihin vallitseviin käytäntöihin otetaan etäisyyttä, arvioidaan kriittisesti ja suhteutetaan omiin ajatus- ja toimintamalleihin. Tavoitteena ei kuitenkaan ole vain kriittinen ajattelu, vaan autonomisuudella on merkitystä vasta, kun se muuttuu toiminnaksi. Tavoitteena siis on, että yksilö arvioi ensin oman kriittisen suhtautumisensa periaatteet, sitten vallitsevat periaatteet ja toimii sen jälkeen niiden vertailun perustalta.

Eettisellä toimintakyvyllä ja arvotietoisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilö toimii ja pystyy autonomisesti harkitsemaan jokaisessa valintatilanteessa, eikä siis toimi sokeasti omaksumansa tavan mukaan, Malinen ja Laine (2009, 23) kirjoittavat. Autonomisuuden eettistä ulottuvuutta on filosofian historiassa tutkinut muun muassa Immanuel Kant etiikan teoriassaan. Arvotietoisuus edellyttää ohjaajalta kykyä arvioida tilanteita ja arvoja sekä tehdä valintoja, jotka edistävät ihmisen hyvää elämää. Malinen ja Laine (2009) kehottavatkin rohkaisemaan ohjauskeskusteluun tulevaa puhumaan omasta elämästään, arvolähtökohdistaan sekä suhteuttamaan niitä toisten ihmisten arvolähtökohtiin ja käsityksiin hyvästä elämästä. Luvussa 2.1 kirjoitimme, että kriittisen ohjausorientaation mukaan ohjaajan tulee ottaa vastuu siitä, että

asiakkaan oma hyvän elämän pohdinta tulee kriittisesti punnituksi ja tuoda siihen uusia, vaihtoehtoisia näkökulmia. Edellä mainitut autonomisuuden eettinen ja konteksti-kriittinen ulottuvuus kietoutuvat näin yhteen (Malinen & Laine 2009, 23). Kriittinen ohjausorientaatio painottaa sitä, että ohjaus tähtää itsetiedostuksen kautta vapauttavaan kasvuun:

Vapauden merkitykseen kytkeytyy vahva eettinen sisältö. Ihminen voi elää itsemääräävänä ja vastuullisena elämästään vain, jos hän ei omaksu sosiaalisen kasvatusyhteisönsä elämäntapaa automaattisesti ja pidä sitä itsestäänselvyytenä. (Laine ym. 2018, 241 – 242.)

Kriittinen ohjausorientaatio pohjaa kriittisille yhteiskuntateorioille, joissa autonomisoitumiseen kuuluu olennaisena demokraattisen yhteiskunnan aktiivisen kansalaisuuden näkökulma: vain itse ajatteleva, kriittinen ihminen voi olla hyvä yhteiskunnan jäsen ja hyvän kehityksen moottori (Laine ym. 2018, 237, Dewey 1997). Yhteiskuntaan sopeutumisen sijaan ohjaus vahvistaa siis ihmisen toimijuutta (Vehviläinen 2020, 210). Kriittisen ohjausorientaation mukaan autonomisuuden ideaan sisältyy tavoite, että ihminen oppisi ajattelemaan kriittisesti itse, paitsi omia uskomuksiaan ja arvolähtökohtiaan, myös ympäröivää elämismaailmaansa ja yhteiskuntaa (Laine ym. 2018, 241 – 242). Yhteiskunnallinen ulottuvuus on tärkeä, sillä joskus toimijuuden esteet ovat ulkoisia eli yhteiskunnallisia ja rakenteellisia (Vehviläinen 2020, 210). Uraohjauksen tehtävä voikin olla voimaannuttaa yksilöitä ja ryhmiä kamppailemaan kuviteltavissa olevan maailman puolesta (Hooley ym. 2018, Souto 2020).

Palataan vielä aiemmin esitettyyn arvotietoisuuteen. Malinen ja Laine (2009, 23) kirjoittavat, että arvotietoisuus merkitsee sitä, että ohjaaja on ohjauskeskusteluun tulevan edessä velvollinen toimimaan oikeaksi katsomallaan tavalla. Tämä koskee myös ohjaajan suhdetta itseensä ja omaan työhönsä, kirjoittavat huomauttavat. Esimerkiksi instituutioiden toiminnassa saattaa olla sellaisia arvoja ja toimintatapoja, jotka on syytä asettaa kyseenalaisiksi. Ohjaaja pyrkii siihen, ettei toimi kriitikittömästi yhteisön totuttujen toimintatapojen mukaan, eikä ohjaussuhde rakennu vain valmiiden suunnitelmien varaan. On tärkeää, etteivät koulutuksen toimintatavat ja

rakenteet ehkäise ihmisen kasvua kohti yhä autonomisempaa elämää. (Malinen & Laine 2009, 18–19.) Laine, Parkkinen ja Puukari muistuttavatkin, että ohjaaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja ja vallan käyttäjä:

Ohjaaja on tietoisesti tai tiedostamattaan osallinen kehityssuuntaan, johon yhteiskunta ja ihmisen elämä ovat menossa. Tämä vuoksi paradigman valinnassa niin ohjaajien koulutuksessa kuin ohjaustyössäkin on olennaisesti kyse perustelluista arvovalinnoista. (Laine ym. 2018, 250.)

Toisin sanoen ohjaaja on itselleen ja asiakkaalleen vastuussa valinnastaan asettua johonkin kohtaan akselilla yksilön hyvä – yhteiskunnan hyvä, silloin kun nämä ovat keskenään ristiriidassa, kirjoittavat Laine, Parkkinen ja Puukari (2018, 238). Kyetäkseen vahvistamaan yksilöiden autonomisuutta ja vastuullisuutta, ohjaajan tulee valmentaa heitä tämän paradoksaalisen ja jännitteisen kentän hahmottamisessa ja jäsentämisessä, kirjoittavat lataavat. Kriittinen näkökulma tarkoittaa Laineen, Parkkinen ja Puukarin mukaan esimerkiksi sen kysymistä, mitä on olla hyvä ihminen tässä ajassa ja millainen on vallitseva ihmiskäsitys.

Luvussa 2.3 kirjoitimme, että yksilökeskeisyys on ohjauksessa korostunut. Kriittisen ohjaussuuntauksen piirissä onkin esitetty huolta siitä, että (erityisesti nuoret) ihmiset jäävät liian yksin, sosiaalisista ja yhteiskunnallisista kiinnikkeistä irralleen käsittelemään heihin kohdistuvia paineita ja syrjänsysäämisen kokemuksia (Souto 2020b, 214). Malinen ja Laine (2009, 24) kirjoittavat, että autonomisen elämän tavoittelussa yhteisön tuen merkitys onkin keskeinen:

Itsearvioinnin taidot, oman identiteetin tunnistaminen, arvotietoisuus ja tietoisuus ympäröivistä elämän konteksteista rakentuvat parhaiten yhteisöissä, jotka pyrkivät välttämään jäsentensä määrittelyä ja joissa jokainen voi etsiä ja vahvistaa omaa ääntään toisten yksilöiden tuella. (Malinen & Laine 2009, 24.)

Tämä siis tarkoittaa sitä, että autonomisuuden viides osa-alue, aito yhteisöllisyys tukee yksilön autonomisuuteen kasvua kaikilla muilla edellä mainituilla neljällä ulottuvuudella. Malinen ja Laine (2009, 24) korostavatkin, ettei autonomisuus tarkoita erillään olemista tai negatiivisissa suhteissa olemista ympäristön kanssa. Autonomisuudella ei siis kasvatustavoitteena tähdätä täydelliseen riippumattomuuteen, sillä se on paitsi mahdotonta, myös

kehno kasvatustavoite (Laine ym. 2018, Malinen & Laine 2009, Saukkonen & Rähkä 2018). Autonomisuuteen kasvua tukee aito yhteisöllisyys, jolla Malinen ja Laine (2009, 24) tarkoittavat osallistumista yhteisöihin tai ryhmiin, joissa ihmisten suhteet ovat dialogisia, luottamuksellisia ja vastavuoroisia, kirjoittavat Malinen ja Laine.

Tässä luvussa olemme käsitelleet sitä, että tutkiva ote, kysyminen ja kriittinen ajattelu ovat tärkeä osa ohjaustyötä. Olemme tuoneet esiin, että tutkiva ote ja kriittinen ajattelu ovat niitä keinoja, joiden avulla pureudutaan tulevaisuudenvalintoihin vaikuttaviin taustatekijöihin. Olemme esittäneet, että näiden taustatekijöiden käsittely on keskeistä, jotta ohjauksella voidaan edistää ihmisen pyrkimyksiä tavoitella hänelle hyvää, omannäköistä elämää. Olemme myös esitelleet, että tutkiva orientaatio kumpuaa eri lähteistä, kuten aikuiskasvatuksen teoriasta, konstruktivistisesta ohjauksesta ja psykoterapiasta. Näiden lisäksi Vehviläinen (2014, 137) mainitsee myös dialogisen vuorovaikutuksen: dialogisuus on kasvualusta tutkivalle keskustelulle. Dialogin rooli on keskeinen osa kriittisen reflektion prosessia, koska itsestään selvänä pidettyjen asioiden kyseenalaistamiseen tarvitaan ulkopuolista näkökulmaa (Mezirow 1996b, 374). Laineen (2009, 57) mukaan dialogisuuden rakennusaineita ovat läsnäolo, avoimuus, tasa-arvo, pyrkimys ymmärtää toista, aito kuunteleminen ja kysyminen. Näitä hän pitää vastavuoroisen ihmissuhteen perusominaisuuksina.

Dialogisuuden perusajatus on se, että ajattelu on yhteisöllinen prosessi – se on oman ajattelun ja toisen ajattelun välistä yhteyttä, kirjoittaa Laine (2009, 57). Taas monologinen, yksisuuntainen keskustelu koostuu erillisistä puheenvuoroista. Monologissa puheenvuorot eivät kierry hedelmällisesti toisen ympärille, vaan ohittavat sen, kieltävät tai vain jättävät sen rauhaan, kirjoittavat jatkavat. Monologi ei ole uutta luova, kun taas dialogissa opittava asia rakentuu yhteydessä toisiin (Laine 2009, 57; Buber 1993). Dialogisessa suhteessa pyritään kohtaamaan toinen tasa-arvoisesti, roolitta ja vailla auktoriteettia, mutta sellaiselle ohjaajalle, jonka asiantuntijan identiteetti on vahva, tällainen

avoimuus on vaikeaa, kirjoittaa Laine (2009, 59). Peavykin (1999) kirjoittaa, että ohjaajaan tulisi olla ”ihmiskasvoinen” suhteessa avunhakijaan.

Dialogisuuden perusajatuksessa näkyy yhteisöllinen ihmiskäsitys. Pedagoginen suhde ei siis rakennu opettajalähtöisesti valmiin suunnitelman pohjalta, mutta se ei myöskään rakennu vain opiskelijoiden ehdoilla – suhteen molemmat osapuolet muovaavat oppimistilannetta (Malinen & Laine 2009, 18–19). Tällainen avoin ja vastavuoroinen keskustelu kehittää luovan ajattelun lisäksi myös kriittisen ja reflektiivisen ajattelun taitoja, kirjoittaa Laine (2009, 58–59). Osallistujat tulevat näin haastetuiksi toisen puheen kriittiseen arviointiin ja koetteluun, ja katse kääntyy myös puhujaan itseensä ja hän alkaa pohtia kysymyksiä, kuten: mihin minun ajatukseni perustuvat, mitkä ovat lähtökohtani ja miksi minä tästä näin ajattelen? Näin kysymisen taito ja kriittinen ajattelu liittyvät yhteen. Laine (2009, 55) summaa, että omaan ajatteluun voi oppia luottamaan, kunhan siihen annetaan riittävästi mahdollisuuksia.

Olemme tarkastelleet herätteeksi pedagogisen ohjauksen keinovalikoimaa, kuinka lähestyä nuoren tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavia taustekijöitä. Kirjallisuus osoittaa, että aihe on tärkeä. Koko teorialuvun valossa aihetta tarkasteltaessa hahmottuu paitsi aiheen laajuus myös sen ajankohtaisuus ja tarpeellisuus. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että ohjauskeskusteluissa ainakin maahanmuuttotaustaiset nuoret ja ohjaajat puhuvat toistensa ohi, ja heillä on eriäviä näkemyksiä siitä, mitkä taustatekijät tulisi nostaa ohjauskeskusteluun. Tämä osoittaa, että yhteisymmärrys ja ohjauksen dialogisuus on jäänyt vaillinaiseksi. (Souto 2020a.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millaisessa roolissa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat taustatekijät ovat lukion ohjauskeskustelussa.

Tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä siitä, millä tavalla taustatekijät näkyvät lukion ohjauskeskusteluissa. Tarkastelemme taustatekijöiden roolia lukion ohjauskeskusteluissa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään ohjauskeskustelussa?
2. Millainen rooli eri taustatekijöiden käsittelyllä on lukion ohjauskeskusteluissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toteutamme tutkielmamme laadullisen menetelmäsuuntauksen keinoin, sillä tavoitteenamme on ymmärtää lukion opinto-ohjaajien käsityksiä ja syventyä yksilön kokemuksen kuulemiseen. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan näkökulmien moninaisuutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jolloin tutkimuskohteesta voidaan kartuttaa syvempää ymmärrystä (Kettunen & Tynjälä 2017).

Laadullisessa tutkimuksessa arvostetaan tutkittavan yksilöllisyyttä, toimijuutta ja näkökulmaisuutta (Juhila 2021). Pyrkimyksenä on tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti ja olla avoin uusille löydöksille, eikä niinkään todistaa olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi 2015). Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tulee sietää monimutkaisuutta, sillä ihmisten käsitykset harvoin ovat yksioikoisesti pelkistettävissä. Toisaalta tutkimuksessa on väistämättä tehtävä myös yksinkertaistuksia ja tiivistyksiä, sillä kaikkea on mahdoton kirjoittaa auki. (Juhila 2021.)

Laadullisen lähestymistavan valitseminen mahdollistaa useampien eri näkökulmien tarkastelun. Lähestymistapa mahdollistaa sen, että voimme kartuttaa sellaista ymmärrystä tutkimastamme ilmiöstä, mitä tutkimuksellamme tavoittelemme. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista myös löytää uusia työkaluja käytännön ohjaustyön kehittämiseen. (Kettunen & Tynjälä 2017.)

Laadullisessa tutkimuksessa reflektiivisyys on läsnä läpi tutkimuksen, ja tutkijan tulee olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään liittyen tutkittavaan aiheeseen (Juhila 2021). Tutkielman tekijöinä pyrimme häivyttämään itsemme taka-alalle ja suhtautumaan tutkittavaan aiheeseen mahdollisimman objektiivisesti. Tämä ei kuitenkaan koskaan ole täysin mahdollista, sillä laadullisen tutkimuksen sisältämä kuvailu on aina ”jonkun tekemää kuvailua”. Jo pelkästään tutkimusaiheen valinta on asemoitumista suhteessa tutkittavaan aiheeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2015; Eskola & Suoranta 2005, 34 – 35.)

4.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta lukion opinto-ohjaajan yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin helmi- ja maaliskuun 2021 aikana. Haastateltavat olivat Pohjois-Pohjanmaalta, Pirkanmaalta, Keski-Suomesta, Pohjois-Karjalasta ja Uudeltamaalta. Heistä kuusi oli naisia ja kaksi miehiä. Jokainen osallistuja toimi lukiossa opinto-ohjaajina. Haastateltavilta ei kysytty heidän ikäänsä tai työuran kestoa.

Aineiston tieteellistä pätevyyttä arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota sen laajuuteen eli siihen, kuinka paljon aineistoa tarvitaan, jotta se on tieteellisesti pätevää ja edustavaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullisen tutkimuksen kontekstissa haastateltavia ei tarvitse olla määrällisesti yhtä paljon kuin määrällisessä tutkimuksessa, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2001). Määrää tärkeämpää on se, keitä tutkitkaan ja millaista kokemusta tai tietoa heillä on tutkittavasta ilmiöstä (Kettunen & Tynjälä 2018, Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastateltavien määrä on pienehkö, mutta koska kyseessä on pro gradu, katsomme osallistujien määrän olevan riittävä täyttämään laadullisen tutkimuksen kriteerit. Pystymme näin kuvaamaan ilmiötä, ymmärtämään siihen liittyvää toimintaa ja antamaan ilmiölle teoreettisesti mielekkään tulkinnan (Tuomi & Sarajärvi 2018).

4.2 Aineiston keruu

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä haastatteluja. Kaikki haastattelut toteutettiin verkkovälitteisesti Zoom-sovelluksen videoyhteyden avulla. Jokaisessa haastattelussa olivat läsnä ainoastaan haastattelija ja haastateltava.

Tässä tutkimuksessa käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka on tunnetuimpia puolistrukturoiduista haastattelumuodoista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Metsämuurosen (2011, 247) mukaan puolistrukturoitu haastattelu sopii silloin, kun halutaan selvittää heikommin tiedostettuja asioita.

Puolistrukturoitu haastattelu perustuu ennalta valittuihin teemoihin, jolloin haastattelu etenee avoimesti näiden ennalta määriteltyjen keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelua tehdessä on mahdollista esittää haastateltavan vastauksia tarkentavia lisäkysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Teemahaastattelulle ominaiseen tapaan laadimme haastatteluja varten teema-alueluettelon, emme yksityiskohtaisten kysymysten luettelo (Hirsjärvi & Hurme 2015, 66). Haastattelurunkomme jakautui neljään eri teemaan: läheiset, kulttuuri ja yhteisö, yhteiskunta ja arvot (Liite 1). Jokaisella teemalla oli erilliset kysymyksensä, ja haastattelutilanteessa nämä toimivat eräänlaisina haastattelijan muistilistoina. Näiden neljän teeman lisäksi oli haastattelun alussa aiheen pariin orientoiva kysymys. Haastattelun lopussa haastateltavalta lisäksi kysyttiin, onko vielä jotain sellaista, mitä hän haluaisi tuoda esille liittyen tutkimusaiheeseen, jota ei haastattelussa ollut tullut vielä ilmi. Pyrimme näin varmistamaan, että haastateltavalla on vielä mahdollisuus ilmaista vapaasti, mitä tutkittavasta aiheesta tulee mieleen.

Aloitimme kaikki haastattelut kertaamalla osallistujille haastattelun aiheen ja tarkoituksen sekä varmistamalla, että haastateltava oli lukenut tietosuojailmoituksen. Tarvittaessa kävimme tietosuojailmoitukseen liittyvät sisällöt vielä yhdessä läpi (Liite 2). Seuraavaksi haastateltavilta kysyttiin, millaisessa roolissa haastateltavat kokivat nuoren valintoihin vaikuttavien taustatekijöiden olevan ohjauskeskustelussa. Tämän jälkeen etenimme haastattelussa teemojen mukaisesti (Liite 1). Haastattelut vaihtelivat sen suhteen, kuinka teemojen mukaisesti ne etenivät. Osan haastateltavista kanssa teemat limittyivät enemmän keskenään, eli haastateltava saattoi esimerkiksi tuoda vastauksissaan haastattelurungon viimeisenä käsiteltävän teeman käsittelyyn jo aiemmin. Joidenkin haastateltavien kanssa haastattelut taas etenivät pitkälti haastattelurungon teemojen mukaisesti. Esitimme haastattelun aikana välillä teeman ympäriltä lisäkysymyksiä tai pyysimme heitä kuvailemaan sanomaansa jonkin esimerkin kautta.

Haastatteluiden kesto vaihteli 45 minuutista tuntiin. Litteroimme jokaisen haastattelun sanatakkasti itse, lukuun ottamatta usein toistuvia täytesanoja. Yhden haastattelun kohdalla nauhoituksia joutui kuuntelemaan useaan kertaan, jotta sai kirjoitettua, mitä haastateltava sanoi. Haastattelutallenteessa oli muutama kohta, joista ei saanut selvää, ja nämä kohdat jätettiin haastattelusta pois. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 93 sivua.

4.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysointiin teemoittelemalla (Günther, Hasanen & Juhila 2021). Teemoittelun lähtökohdana voidaan pitää pyrkimystä löytää aineistosta ennen kaikkea tutkimuksen kannalta olennaiset asiat eli ne, jotka valaisevat tutkimusongelmaa (Eskola & Suoranta 2008). Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että analyysivaiheessa aineistosta tarkastellaan haastateltaville yhteiseksi nousevia piirteitä. Teemahaastattelua tehdessä on mahdollista, että teemahaastattelun teemat nousevat myös aineiston teemoittelun yhteydessä. Juhilan (2021) mukaan on kuitenkin muistettava, että teemahaastattelun teemat eivät ole sama asia kuin teemoittelusta syntyvät teemat. Todennäköisesti aineistosta nousee esille myös muita kiinnostavia teemoja, jotka voivat tuoda esiin esimerkiksi teemojen välillä esiintyviä yhteyksiä.

Aineiston analyysin alussa havaitsimme aineistomme laajuuden ja rajasimme haastatteluaineiston analyysistä yhden, arvoja käsittelevän, haastatteluosion pois. Aloitimme aineiston analyysin lukemalla aineiston useamman kerran läpi, jonka avulla pystyimme hahmottamaan keskeisimmät teemat tutkimuskysymyksiemme kannalta. Analyysimenetelmänä teemoittelun haasteena voidaan pitää tulkintaa, jota tutkielman tekijän on toteutettava etsiessään aineistosta nousevia teemoja. Analyysissa on varottava mutkia suoriksi vetäviä johtopäätöksiä.

Lähdimme hahmottelemaan teemoja tarkastelemalla haastateltavien vastausten väliltä löytyviä yhteisiä piirteitä, jotka olivat relevantteja

tutkimusaiheemme kannalta. Tulostimme haastattelut paperille, jokaisen haastattelun omana kokonaisuutenaan. Saadaksemme nostettua esiin haastateltaville yhteisiä piirteitä aineistosta, käsitelimme yhden haastattelun tekstin kerrallaan merkiten tekstin viereen, mistä haastateltava tekstissä kertoi. Tekstin viereen kirjoitettiin myös lyhyesti aineistosta sellaisia huomioita, jotka olivat oleellisia tutkimuskysymyksiemme kannalta.

Tämän jälkeen tekstin oheen kirjoitettiin, millainen teema aineistosta mahdollisesti nousi. Mahdollinen teema kirjoitettiin aineiston paperiseen versioon eri värein, jolloin tietty väri ilmaisi mahdollista teemaa. Tekstiä myös alleviivattiin aineistosta nousevien teemojen värein. Jos kaksi teemaa olivat erityisen lähellä toisiaan temaattisesti, valittiin alleviivausväriksi aiemmin väritettyä teemaa lähellä oleva väri. Näin myöhemmin oli helpompi havaita, mitkä teemat olivat lähempänä toisiaan tai kenties muodostaisivat yhteisen teeman. Tämän jälkeen tarkastelimme haastatteluista kirjoitettuja ja väritettyjä huomioita rinnakkain, ja tarkastelimme millaisia yhteyksiä huomioiden väliltä löytyi. Tarkastelimme, toimivatko haastatteluista nostetut teemat itsenäisinä vai löytyikö niille vielä jokin yhdistävä teema. Tulostetun aineiston viereen kirjoitettuja havaintoja ja värejä tarkastelemalla, havainnoista teemoja löytämällä ja niistä yhteisiä tekijöitä etsimällä hahmotimme alustavat teemat. Tämän jälkeen kaikki haastattelut värikoodattiin tekstinkäsittelyohjelmalla siten, että kullakin haastattelulla oli oma tekstivärinsä. Jokaisesta alustavasta teemasta teimme omat otsikkonsa, mihin leikkasimme ja liimasimme haastatteluista ne kohdat, jotka kuuluivat kyseiseen alustavaan teemaan.

Güntherin, Hasasen ja Juhilan (2021) mukaan tutkijan analyysi etenee ajattelemalla ja kirjoittamalla uudestaan ja uudestaan. Alustavan teemoittelun jälkeen värikoodattujen tekstien osien palat tuotiin yhteen ja haastateltavien kommentteja leikattiin ja liimattiin eri kohtiin, sillä analyysin parissa tuli jatkuvasti miettiä, mistä muodostuvat keskeiset tulokset ja mitkä vastaukset käsittelevät samaa ilmiötä. Alustavia teemoja vertailemalla ja lukemalla tekstejä useaan kertaan läpi oli helpompi karsia tutkimuksemme kannalta

epärelevanttia aineistoa. Lopulta, vertailujen ja yhdistelyn kautta, päädyimme erottelmaan neljä teemaa toisistaan.

Analyysin haasteena oli aiheiden limittyminen keskenään. Tällöin tutkijan tehtävä on pyrkiä kuuntelemaan, erittelemään ja pohtimaan aineistoa (Günther, Hasanen ja Juhila 2021). Parigradua etäyhteydellä tekevinä soitimme usein puheluita, joissa keskustelimme aineistosta ja sieltä nousevista teemoista.

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä alaluvussa tarkastelemme tutkielman eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määritellyt ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet, joita olemme noudattaneet koko tutkimusprosessin ajan (TENK 2019). Haastateltaville lähetettiin ennen haastattelua sähköpostin välityksellä tarvittavat tiedot siitä, miten haastattelu toteutetaan ja tietosuojailmoitus, jonka perusteiden pohjalta haastattelu toteutettiin. Tietosuojailmoituksessa (Liite 2) listattiin muun muassa seuraavat asiat: tutkimuksen nimi, luonne ja kesto, tutkimuksesta vastaavat tahot ja tutkimuksen tausta sekä tarkoitus. Tietosuojailmoituksella pyydettiin haastateltavalta suostumus henkilötietojen käsittelyyn ja tiedotettiin, että henkilötietojen käsittely perustuu EU:n yleiseen tietosuoja-asetukseen (artikla 6, kohta 1). Tietosuoja-ilmoituksesta kävi myös ilmi, että tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkittava tuli myös tietoiseksi oikeudesta peruuttaa antamansa suostumus ja tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli kokee, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Haastattelutilanteen alussa tutkittavalta varmistettiin, että hän oli lukenut tietosuojailmoituksen ja suostui siinä ilmaistuihin asioihin. Jos näin ei ollut, tietosuojailmoituksen sisältö käytiin läpi haastattelun alussa. Näin varmistuimme siitä, että haastateltavat tiesivät totuudenmukaisesti haastattelun

tarkoituksesta ja siitä, että tietoja käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17).

Tutkielmassamme haastateltavien anonymiteettia on suojeltu siten, että yksittäisen haastateltavan henkilöllisyyden tunnistaminen on tehty mahdottomaksi (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Tutkielmassa ei tulosten yhteydessä kerrota yksittäisten haastateltujen paikkakuntaa, nimeä tai sukupuolta. Ainoastaan kuvailtaessa haastateltavia joukkona on kerrottu haastateltavien välinen sukupuolijakauma ja eri maakunnat, joista haastateltavia on osallistunut haastatteluihin. Aineistosta on jätetty mainitsematta sellaiset asiat, jotka voisivat vaikuttaa haastateltavien tunnistamiseen. Tutkielman tekijät eivät myöskään tunteneet ketään haastateltavista etukäteen ja haastattelijat tapasi heidät ensimmäistä kertaa puhe- ja kasvoyhteydellä haastattelutilanteessa.

Olemme pohjanneet tutkimuksen teoriaosuuden tutkimuksen kannalta relevanttiin tutkimuskirjallisuuteen, jota olemme hyödyntäneet läpi tutkimusprosessin. Käytimme aikaa sen miettimiseen, mitkä ovat tutkimuksemme kannalta sopivimmat käsitteet, ja olemme pyrkinneet käyttämään niitä johdonmukaisesti läpi työmme. Pyrimme valitsemaan tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaiset tutkimusmenetelmät aineiston keräämiseen, analysointiin ja raportointiin. Kokeneellekin tutkijalle sopivan tutkimusmenetelmän valitseminen voi kuitenkin olla haasteellista, ja tutkijan tulee sen vuoksi panostaa sen miettimiseen, mikä tutkimusmenetelmä palvelee tutkimuksen tarkoitusta osuvimmin (Kettunen & Tynjälä 2018).

Aineiston analyysivaiheessa olemme pyrkinneet olemaan mahdollisimman objektiivisiä pitäen mielessä sen, että aineiston käsittelyä ohjaavat ja jäsentävät niin tutkimuskysymys kuin erilaiset tulkinnat ja lukemisen tapa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15–16). Tutkimustyötä tehdään aina oman esiymmärryksen varassa. Pyrimme siihen, etteivät omat ennakkokäsityksemme ja aikaisemmat tutkimukset liikaa vaikuttaisi tapaan, jolla aineistoa tarkastelemme (Eskola & Suoranta 2005, 17). Omat ennakkokäsityksemme ja aikaisemmat tutkimukset voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen sen

suhteen, että antaisimme aiempien tulosten ja käsitysten ohjata omaa analyysiprosessiamme. Tämän vuoksi on ollut tärkeää, että kävimme tutkielman teon aikana keskusteluita liittyen omiin uskomuksiimme ja arvostuksiimme sekä ennakkokäsityksiin ja odotuksiimme tutkielman teon suhteen – huomasimme, että meidän tapamme tarkastella aineistoa ja aihepiiriä olivat keskenään varsin erilaiset.

Aineistosta valikoitui paljon teemoittain järjestettyjä mielenkiintoisia sitaatteja. Eskola ja Suoranta (2005, 175) huomauttavat, että niistä ei välttämättä kuitenkaan saa pitkälle menevää analyysiä tai johtopäätöksiä. Olemme pyrkineet aineiston analyysin laadukkuuteen välttämällä tulkintaa yksittäisten sitaattien pohjalta, vaikka aloittelevina tutkijoina olisimme innoissamme halunneet nostaa esiin monia mielenkiintoisia yksittäisiä kommentteja, jotka myös olisivat käyneet yhteen aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimus ei kuitenkaan koskaan tarkoita haastatteluiden parhaiden palojen tai sattuvampien sanailujen julkaisemista, muistuttavat Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 9). Sitaatit lisäävät kuitenkin tutkielman luotettavuutta siten, että ne perustelevat ja avaavat tuloksia lukijalle syvemmin. Olemme pyrkineet aineiston rehelliseen tulkintaan, emmekä sanomaan yksinkertaistettuja totuuksia.

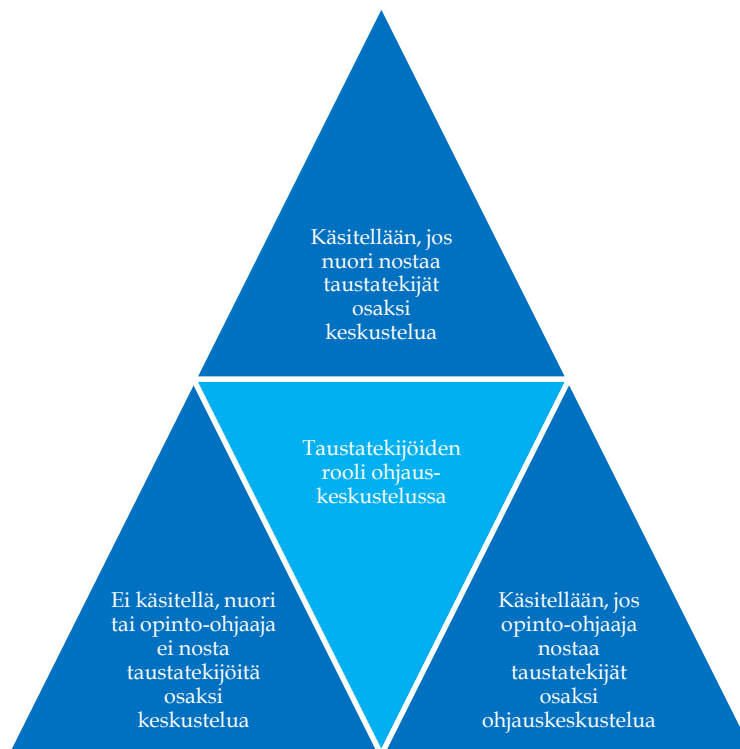
Tutkielmamme sisältää filosofista pohdintaa siitä, millaiseen ihanteeseen ohjaustyössä olisi hyvä pyrkiä. Aihe oli meistä etukäteen kiinnostava, mutta saimme mielestämme otettua aiheeseen myös tarvittavaa etäisyyttä. Eskola ja Suoranta (2005, 35) muistuttavatkin objektiivisuuden illuusiosta: hyvää tutkimusta voi tehdä myös itselle läheisestä aiheesta. Olemme pyrkineet monipuolisesti käsittelemään opinto-ohjaajan työhön kohdistuvia ristiriitaisia tavoitteita ja odotuksia, ja olemme kiinnostuneita siitä, mikä rooli jää yksilön kohtaamiselle ja maailman ihmettelyle hänen kanssaan.

5 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaamme tutkielmamme tuloksia. Tutkimuksen tulososio koostuu kahdesta luvusta, joista ensimmäisessä vastataan tutkimuskysymykseen, miten nuoren tulevaisuudenvalintoja käsitellään ohjauskeskustelussa, ja toisessa siihen, millainen rooli eri taustatekijöiden käsittelyllä on lukion ohjauskeskustelussa. Lukion ohjauskeskustelussa käsiteltävistä nuoren tulevaisuuden valintoihin vaikuttavista taustatekijöistä nousivat tuloksissa esiin läheisten rooli, kulttuurin ja yhteisön rooli, sekä yhteiskunnalliset tekijät. Edellä mainitut taustatekijät on jaettu omiksi alaluvuikseen. Teemat sivusivat välillä toisiaan, minkä vuoksi tarkempi erottelu oli joskus hankalaa. Tuloksia ja tulkintojamme havainnollistamaan on käytetty aineistositaatteja.

5.1 Nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely lukion ohjauskeskusteluissa

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin opinto-ohjaajien kolme eri lähestymistapaa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyyn lukion ohjauskeskustelussa. Yhdessä lähestymistavassa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään vain jos ohjattava nostaa ne esille ohjauskeskusteluun. Toisessa lähestymistavassa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään opinto-ohjaajan nostaessa ne osaksi ohjauskeskustelua. Kolmannessa lähestymistavassa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ei käsitellä lainkaan ohjauskeskustelussa. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Opinto-ohjaajien kolme lähestymistapaa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyyn ohjauskeskustelussa.

Taustatekijöiden käsittely nuoren aloitteesta ohjauskeskustelussa

Yhdessä lähestymistavassa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään vain jos ohjattava nostaa ne ohjauskeskusteluun. Osa opinto-ohjaajista siis koki nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyn tarpeelliseksi, jos nuori nostaa ne itse keskusteluun. Useamman haastateltavan mukaan on satunnaista ja opiskelijasta pitkälti kiinni, millä tavoin opiskelija itse lähtee käsittelemään ja nostamaan aiheita ohjauskeskusteluun.

Et jos et ole ollenkaan niinkun herkällä puhumaan tämmösistä asioista, niin onkin varmasti tosi vaikea puhua [tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavista taustatekijöistä]. Et eihän kaikki lähe keskustelemaan tän tyyppisistä, mut he ketkä pohtii ja miettii, nii lähtevät nostamaan asioita esille ja vuolaamminkin kertomaan. (H8)

Tulee semmonen tunne, että pitäiskö sitä [taustatekijöitä] sitten käsitellä jotenkin enemmän, kun jotenkin mä oon aika varovainen kyseenalaistamaan sitä [tulevaisuudenvalintoja]. Et tuota, että että se tulee tietysti niinkun et se tulee niinkun siinä esille että tää niinku vaikuttaa, mutta emmä useinkaan lähde avaamaan sen enempää. Et tietenkä jos se nuori tuo esille et sillä itellä on tosi ihan toisen tyyppiset kiinnostukset kuitenkin, nii sillonhan sitä lähetään käsittelemään. Mut jos se nuori sanoo että joo, mua kiinnostaa tää kaupallinen ala ja mä ajattelin hakee kauppatieteisiin ja mun vanhemmat on sitä. Sit mä oon sillain että aha. (H5)

Moni haastateltavista piti ohjaustilannetta paikkana, jossa nuoren ei tarvitse kantaa ympäristönsä taakkaa, ja näin ollen tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ei tarvitsisi käsitellä. Tästä huolimatta haastateltavien mukaan taustatekijöitä käsitellään, mikäli nuori tuo aiheen itse osaksi keskustelua.

Taustatekijöiden käsittely opinto-ohjaajan aloitteesta ohjauskeskustelussa

Toisessa lähestymistavassa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään opinto-ohjaajan nostaessa ne osaksi ohjauskeskustelua. Osa opinto-ohjaajista koki tärkeäksi kysyä opiskelijoilta sellaisia kysymyksiä, jotka voisivat saada nuoren pohtimaan tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä. Taustatekijöiden käsittelyä pidettiin tärkeänä, jotta nuori ymmärtää, miten tämä toimii osana ympäristöään.

Se on semmonen itsensä kannalta hyvin tärkeä palanen, koska hänen omasta ajastaanhan siinä on kysymys. Tämmönen nippa nappa alta 20-vuotias, niin jos ilman niinku pysähtymistä, asioiden miettimistä lähtevät toteuttamaan jotakin tämmöstä suunnittelematta että pyrinpä vaikka lääkikseen, ja sitten kun hän sinne sattuu pääsemään niin ainahan se tietenkä tietää että se on seuraavat kuus vuotta seittemän kaheksan vuotta ainakin ja ollaan yhtäkkiä kolmekymppisiä, ja jos vasta siinä vaiheessa huomataan, että tää ei ollutkaan mitä minä haluan tehdä niin kyllä se on mennyt hukkaan siinä se aika. (H6)

Haastateltavista ne, jotka pyrkivät nostamaan nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä osaksi ohjauskeskustelua, toivat esille, että he kokivat aina löytyvän aikaa taustatekijöiden käsittelemiselle. Nämä haastateltavat kertoivat, että heidän lukioissaan on pyritty vaikuttamaan rakenteisiin siten, että opinto-ohjaajilla on aikaa nuoren kanssa keskustelulle. Esimiehen myönteinen suhtautuminen ylityötunteihin näkyi yhden haastateltavan mukaan siten, että tämä koki voivansa käyttää enemmän aikaa sellaisten opiskelijoiden parissa, jotka tuntuivat tarvitsevan enemmän keskustelua aikuisen kanssa. Tämän lisäksi ohjattavien määrä, työnjako kollegoiden kanssa tai perinteisistä oppilaanohjauksen oppitunneista luopuminen nousivat haastateltavien vastauksissa esille esimerkkeinä

rakenteista, jotka vaikuttivat opinto-ohjaajan kokemuksen mukaan siihen, että tällä on aikaa keskustella ja käsitellä nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä.

Osa haastateltavista koki joidenkin nuorten pitävän enemmän pohtimisesta, analysoimisesta ja arvojen miettimisestä, kun taas osan koettiin olevan enemmän tekijä-tyyppisiä, jotka eivät välttämättä tartu ohjauskeskustelussa pohdintoihin. Jotkut haastateltavista toivat esille, että nuoret voivat olla erilaisia siinä, kuinka hyvin he uskaltavat puhua henkilökohtaisemmistakin aiheista, ja että osalle nuorista pohtiminen tuntuu vaikeammalta. Osa ilmaisi, että vaikka taustatekijöitä pyrittäisiin käsittelemään ohjauskeskustelussa, tehtävänä ei ole pakottaa ketään pohtimaan asioita. Ohjauskeskustelussa voidaan kuitenkin esittää ja tarjota kysymyksiä, joihin nuori voi lähteä vastaamaan syvemmin jos hän niin haluaa.

Pakkouintia on tosi vaikea tehdä, et sitä voi houkutella. Et mistä sulla on lähtösin tää tai onks sulla ollu tää ajatus jo lapsesta pitäen tai onko joku tuttu jota sä oot ihannoinu, tai onko sulla joku idoli joka antaa sulle voimia kulkee tähän suuntaan tai muuta. Mutta joskus se on ihan tyhjä tie et ne voi olla ihan silleen: No ei, mä vaan oon ajatellu näin. Tiiäkö? Sit menee ihan tällä. (H2)

Nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ei käsitellä

Kolmannessa lähestymistavassa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ei käsitellä ohjauskeskustelussa lainkaan. Tilanteessa, jossa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ei käsitellä ohjauskeskustelussa, osa haastateltavista koki keskittyvänsä enemmän yksilön vahvuuksista ja mielenkiinnon kohteista ponnistavaan keskusteluun. Osa haastateltavista piti ohjauskeskustelua voimakkaasti jatkokoulutukseen painottavana, ja tärkeäksi koettiin, että nuori ilmaisee tietävänsä, mitä tämä haluaa tulevaisuudessaan tehdä. Nuoren omatessa jo valmiita tulevaisuudensuunnitelmia ohjaustilanteet nähtiin enemmän teknisenä keskusteluna, eikä valintoihin vaikuttavia taustatekijöitä heidän näkemyksensä mukaan ole tällöin tarpeellista miettiä.

Jos nuorella on selkeä visio siitä, että hän haluaa vaikkapa kauppatieteitten maisteriksi ja on kiinnostunut siitä, niin en mä ala sitä sit kyseenalaistaa et miksi sä loppujenlopuks haluat sit kauppatieteitten maisteriksi, että onko tämä nyt sinun oma tahto vai haetko sinä ihan niinkun olosuhteiden pakosta. (H7)

Osa opinto-ohjaajista ilmaisi kokevansa taustatekijöiden nostamisen esille ohjauskeskustelussa haasteellisena. Haastateltavat pohtivat, onko opinto-ohjaajan tehtävä kyseenalaistaa yksilön valintoja. Taustatekijöiden esille nostamisen jarruna ohjauskeskustelussa näyttäytyi se, ettei opinto-ohjaaja omilla toimillaan halunnut torpata nuoren haaveita ja himmentää tämän toivoa tulevaisuuteensa.

Toisaalta sitten se kun tuntuu että on maailman vaikeinta löytää mistä se on kiinnostunut, niin haluunko mä sitten lisätä sitä epäluuloa tavallaan niinku et tavallaan kyseenalaistamaan sitten niitä taustavaikuttimia. Jos se tavallaan muuten vaikuttaa niinku nuori siltä että se on realistinen se tulevaisuudensuunnitelma, kiinnostunut siitä sun muuta nii. (H7)

5.2 Taustatekijöiden käsittelyn rooli lukion ohjauskeskusteluissa

Tutkimuksessa nuoren tulevaisuudenvaalintoihin vaikuttavista taustatekijöistä esiin nousi läheisten rooli, kulttuurin ja uskonnon rooli, sekä yhteiskunnalliset tekijät. Hajontaa oli sen suhteen, millainen rooli eri taustatekijöiden käsittelyllä oli ohjauskeskustelussa. Yhteiskunnallisten aiheiden nähtiin kuuluvan osaksi ohjauskeskustelua, kun taas läheisten, kulttuurin ja uskonnon rooli vaihteli ohjauskeskusteluissa.

5.2.1 Läheiset taustatekijänä

Läheisten roolista ohjauskeskusteluissa nousi esille läheisten vaikutus, perheen tuki, läheisten tekemien valintojen vaikutus sekä läheisten vaikutus asuinpaikkakuntaan. Haastateltavien välillä oli eroja sen suhteen, miten he kokivat läheisiä käsiteltävän nuoren tulevaisuudenvaalintoihin vaikuttavana taustatekijänä ohjauskeskustelussa. Seuraavaksi avaamme tarkemmin, millainen rooli läheisten käsittelyllä on ohjauskeskustelussa.

Läheisten vaikutus

Haastateltavien välillä löytyi eroja siinä, millä tavalla he käsittelivät läheisten vaikutusta nuoren tulevaisuudentalintoihin lukion ohjauskeskustelussa. Osa haastateltavista koki, että läheisten vaikutuksesta nuoren tulevaisuudentalintoihin voi keskustella, jos aihe nousee keskusteluun toisen käsiteltävän aiheen yhteydessä tai nuori tuo itse läheisten vaikutuksen keskusteluun. Läheisten merkitystä nuoren tulevaisuudentalintoihin pidettiin toisille merkittävämpänä kuin toisille, mutta osa haastateltavista piti läheisten merkitystä yhtä tärkeänä kaikille. Useampi haastateltavista koki, ettei läheisten vaikutusta nuoren valintoihin kuitenkaan erityisesti pohdita.

Neljäs haastateltava piti läheisten vaikutusta merkittävänä taustatekijänä nuoren tulevaisuudentalintojen kannalta ja ilmaisi, että ohjauskeskustelussa kodista ja ystävien parista heijastuu arvoja ja mielipiteitä, jotka näkyvät nuoren kanssa käydyn keskustelun taustalla. Kolmas haastateltava koki nuorten jakautuvan kahteen siinä, korostuuko perheen vai kavereiden tärkeys. Hänen mukaansa keskusteluun nousee kuitenkin aina se, miten lähin perhe suhtautuu nuoren kouluttautumiseen ja onko nuori saanut kenties vinkkejä muilta perheenjäseniltä.

Useamman haastateltavan mukaan se, miten vanhempien auktoriteetti ja heidän tahtonsa näkyy nuorten valinnoissa on vähentynyt selvästi. Nuorilla koettiin olevan voimakkaampi tarve tehdä omannäköisiä päätöksiä ja uskaltaa tehdä päätöksiä, jotka näyttävät heiltä itseltään. "Mutta kyllä sitä edelleenkin niin, et esimerkiksi saattaa tulla semmosta lausahdusta että meidän koko suku on käynyt lääketieteellisen tai koko suku on lääkäreitä." (H8) Jos nuori tuo esille alan, jota tämän vanhempi tai sisarus opiskelee, neljäs haastateltava kokee tarpeelliseksi sanoa seuraavasti:

Et mä sitten vähän et mä okei niinku tulis sitä kautta tämä vaihtoehto. mut et sitte ittehän sä opiskelet, et sunhan siitä alasta pitää olla kiinnostunu ja sähän sen työn käyt siihen että sä pääset sinne kouluun opiskelemaan että kyl. et kyl jos siitä jotain kuulee siitä keskustelusta, niin kyl siihen heti tarttuu, koska eihän voi toisten valinnoilla tehdä omia päätöksiä tai sit huomaa ehkä et ne ei oo ihan oikeita päätöksiä. (H4)

Osa haastateltavista koki vanhempien roolin näkyvän myös niin, että median nostattama keskustelu ja paine välittyy nuorille vanhempien kautta. Opinto-ohjaajien mukaan vanhemmat saattavat liiankin voimakkaasti ottaa mediassa tuodut aiheet totuuksina liittyen nuoren koulutusvalintoihin ja siihen, mitä heidän lapsensa tulisi valita, jotta nämä pärjäisivät yhteiskunnassa mahdollisimman hyvin.

Siitä, millainen rooli ohjauskeskustelussa oli kavereiden vaikutuksella nuoren tulevaisuudenvalintoihin, löytyi useita eri näkemyksiä haastateltavien kesken. Osa haastateltavista näki kaveripiirin merkityksen tärkeänä nuorelle, kun nuori pohtii tulevaisuudenvalintojaan. Kaveripiirin vaikutus ei noussut yleensä ohjauskeskusteluun sellaisena tekijänä, mikä olisi vaikuttanut suoraan siihen, mille alalle nuori päättää hakea. Kavereiden merkitys on voinut näyttäytyä tukena siten, että ollaan keskusteltu yhdessä jatkokoulutuksesta tai muista tulevaisuudenvalinnoista ja ollaan saatettu yhdessä perehtyä tarkemmin eri mahdollisuuksiin. Kavereilta nuori on voinut saada vinkkejä itselleen sopivasta alasta. Joskus kaveripiirin vaikutus on voinut näkyä siten, että nuori ei välttämättä uskalla lähteä ajattelemaan sellaista vaihtoehtoa, jota edustaa ainoana kaveripiirissään. Nuori voi ilmaista, ettei halua suunnata jonnekin, sillä kukaan hänen kavereistaan ei ole päättänyt lähteä samalle tielle.

Eräs haastateltavista kertoi yksilökeskustelun sijaan ottaneensa kavereita yhdessä ohjauskeskusteluun. Hänen mukaansa kavereiden vaikutus näkyy ohjauskeskustelussa siinä, miten nuori saa palautetta kavereiltaan. Tämä voi näkyä suoraan ohjauskeskustelussa esimerkiksi seuraavasti: Nuoren miettiessä mahdollista opiskelupaikkakuntaa, kaverit muistuttavat nuorta siitä mistä hän on kertonut pitävänsä ja kysyvät, vastaako kyseinen paikkakunta niihin ajatuksiin, joita nuori on aiemmin kertonut itsellään olevan.

En mä tiedä ehkä mä oon niin valikoinu, jotenki nauttinu siitä rekisteröinnistä et miten ne osaa niinku piilokehua toisiaan, et jos toinen sanoo vaikka et en mä voi hakee sinne lääkkikseen ja mun täytyy mennä sinne pääsykokeisiin, ja en mä pysty sinne meneen, nii sit se kaveri tietää, et oothan sä käyny muissaki pääsykokeissa. et oothan sä käyny try outeissa ja sit sä oot käyny niinku oman harrastuksen kautta peleissä ja sitte niinku tuo niinku niitä tilanteita et oothan sä nyt tehny tollasta. ja en mä voi välttämättä tietää et sä oot käyny oman lajin try outeissa, tai maajoukkuekarsinnoissa, tai niinku tällasissa henkisen prässin paikoissa, mut sit et sit niinku täydentää toisiaan. et olethan, ole nyt

rohkea. ja miks mä otan niitä abeja nykyään pareittain tai jopa kolmestaan joskus, et mitä ne saa täydentää luonnostaan siinä tilanteessa toisiaan. (H2)

Perheen tuki

Yhtenä nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskustelussa koettiin läheisiin liittyen nousevan esiin sen, millä tavoin perhe tukee nuorta tämän tulevaisuuden suunnitelmissa. Kotona saadun tuen määrä vaikuttaa haastateltavien mukaan ohjauskeskustelun luonteeseen.

Osa haastateltavista koki nostavansa keskusteluun sen, onko nuori puhunut valinnoistaan tai pohdinnoistaan vanhempiansa kanssa. Yksi haastateltava kertoi kannustavansa nuoria puhumaan ääneen kotona ja keskustelemaan ideoistaan, jotta he pääsevät työstämään ajatuksiaan pidemmälle. Hänen mukaansa on myös nuoria, jotka eivät keskustele mahdollisuuksista paljoakaan kotona, jolloin nuoresta jää ohjaajalle kuva, ettei tämä ole saanut vinkkejä tai palautetta erityisemmin lähiperheeltään. Osa nuorista tuo selkeästi esille, että he haluavat keskustella vanhempiansa kanssa ennen kuin tekevät itse isompia valintoja. Toisen haastateltavan mukaan vanhemmat peilaavat omaa työhistoriaansa usein nuoreen ja voivat näin kertoa vaikka nuorelle, mitä alaa he eivät ainakaan suosittelle tai millaista työtä kannustavat tekemään.

Kyllä ne niinku usein peilaa sitä omaa työhistoriaa siihen omaan nuoreen. et hei älä nyt tälle alalle lähde, et tääl on aika matala palkka ja vaihtelevat työt ja vuorotyötä ja ja sellaseen niinku realistisia näkemyksiä. Mut sit on niinku niitä jotka niinku tsemppaa, jotka tuo esille sitä, et kokeileppas tätä, et tää on nykyään tosi laaja ja sä voit sijoittua moneen tehtävään, et vaik ite olis ollu hyvin samassa firmassa pitkään tai samassa työtehtävässä, nii ne kuitenkin sille nuorelle avaa sitä sen koulutuksen kautta et sul on laajat mahikset. (H2)

Vanhemmista keskusteleminen tulee mukaan ohjauskeskusteluun kahdeksannen haastavan mukaan esimerkiksi silloin, jos vanhempi on pettynyt tai nuori on tekemässä toisenlaista valintaa kuin vanhemmat odottavat. Joidenkin haastateltavien mukaan ristiriitatilanteet voivat olla haastaviakin, jos opinto-ohjaajana kokee olevansa jonkinlaisessa välikädessä tilanteessa, jossa

nuori ja vanhempi ovat eri mieltä siitä, mitä nuoren tulisi tulevaisuudessa tehdä.

Et tämmösessä tilanteessa saatan monesti kysyä, et onko kotona vaikka joku joka on painostanut lukion jälkeen niinku, tai tiedostamatta painostaa tai koet sen painostamisena, että vaikka pitää pyrkiä heti sinne yliopistoon. Nuori sanoo että joo, kyllähän vaikka koko ajan isovanhemmat, isoäiti soittaa ja ainoa asia mitä se haluaa tietää on että menethän tänä keväänä vaikka sinne arkkitehdiksi opiskelemaan vaikka. Nuori sanoo sitten että en, että kyllä minä oikeesti haluan lähteä pariksi kolmeksi vuodeksi maailmalle, et saattaa olla tämmösiä nää mitä vahvistusta sille omalle valinnalle haetaan siitä keskustelusta. (H6)

Haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että nuoren tulisi saada tehdä itse omat päätöksensä koskien omaa tulevaisuuttaan. Useampi haastateltava koki kohtaavansa harvoin tilanteita, jossa kotona odotetaan nuoren tekevän enemmän mitä hän itse haluaisi tehdä. Yksittäisiä tapauksia kuitenkin tunnistettiin.

Hyvin yksittäisiä on ne jotka sanoo et äiti haluaa et mä meen sinne. No mitä sä sitte itte haluat? No usein se on sitten vielä niin kypsytön se ajatus, että ne ei osaa sitä ehkä vielä kyseenalaistaa, mutta useinhan ne on sitte sellasia jotka jotka on aika hyviä koulussa ja niillä on monta sellasta vaihtoehtoa mihin vois hyvin päästä opiskelemaan ja että jollain arvoilla on sitte, et vanhemmilta tulee ehkä se toive että että pitäis hakea nyt jollekii ikäänku arvostetulle alalle, mutta sit se ehkä se koulutodellisuus onki aika paljon miten sitä nyt sanoisi, et vaativaksi osoittautunut et sinne. Niin niitten kanssa kipuillaan ehkä vähän enemmän. (H4)

Osa haastateltavista nosti esille positiivisen palautteen merkityksen, jolla voi olla suurtakin merkitystä siinä, millaisia polkuja nuori näkee itselleen mahdolliseksi tulevaisuudessa. Perheen rooli voi nousta ohjauskeskustelussa esille silloin, kun nuori miettii, mikä häntä on kannustanut puskemaan eteenpäin.

Läheisten tekemien valintojen vaikutus

Toisena nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä läheisten valintojen koettiin nousevan esille lukion ohjauskeskustelussa. Haastateltavat kertoivat, että läheisten valinnat saattoivat tulla keskustelussa ilmi esimerkiksi kysyttäessä, mistä nuori on saanut idean tulevaisuuden suunnitelmilleen. Haastateltavista moni koki, että jotkut nuoret voivat helposti ottaa mallia perheenjäsenten tai sukulaisten esimerkistä, sillä

kyseinen polku on perheessä jo valmiiksi tuttu. Viides haastateltava pitää esimerkin pohjalta toimimista helpompana ratkaisuna nuorelle. Kuudennen haastateltavan mukaan vanhempien vaikutus voi tulla helposti ilmi tilanteissa, missä nuori ei ole oikein varma, minne hän haluaisi suuntautua:

Et on tällasia nuoria jotka tulee ja alottaa ettei oikein tiedä minne menis, mutta minä vaikka pyrin nyt sinne lääkkiseen, tai hammaslääkäriks opiskelemaan ja minä kysyn sit et aa mistä tämmönen on tullu. Niin ne saattaa vaikka sanoa, että vanhemmat on tai serkku on tai setä tai tati on. Tai kyl mä heiltä näin kysyn että onko tuo puhtaasti sinun oma aito henkilökohtainen toive että sinä pääset sinne, vai onko se sellanen sun eetoksen mukana tuoma ajatus jonka oot omaksunu ilman että oot koskaan pysähtyny itse miettimään, että onko tämä niinkun aidosti sitä mitä minä haluan seuraavaks opiskella. (H6)

Joidenkin haastateltavien mukaan sisarusten esimerkit vaikuttavat nuoren valintoihin useammin kuin vanhempien. Nuori saattaa tuoda sisarusten esimerkit useammin keskusteluun mukaan, kun hän miettivät jatkokoulutussuunnitelmiaan.

Et ne sisarusten esimerkit on mun mielestä yleisempiä ku vanhempien. Eli joku joku sisaruksista opiskelee jotakin ja hän on ehkä innostunut siitä alasta, tai ehkä joku hyvä kaveri niin sit siitä välittyy hyvin positiivinen kuva nuorelle ja sit hän ajattelee, et okei et ehkä mäkin voisin tykätä ehkä tommosesta. et tää on tosi yleistä. (H5)

Suurin osa haastateltavista tuo esille sen, että he ohjauskeskusteluissa ovat huomanneet korkeasti koulutettujen vanhempien lasten haluavan myös korkeakoulutetuille aloille. Kuudes haastateltava puhuu vanhempien lisäksi koko suvun välittämästä henkisestä ilmapiiristä ja siitä, miten suvun antama malli voi toimia laajempaan vaikuttimena nuoren valintoihin. Hän näkee nuoren saavan vanhemmiltaan henkistä pääomaa, millä on vaikutusta nuoren tulevaisuudenvaihtoihin. Hän nostaa esimerkiksi ulkomailla opiskelun. Jos suvussa on ollut ulkomailla työskennelleitä ja opiskelleita, on nuori hänen kokemuksensa mukaan usein ajatellut eri tavoin tulevaisuuttaan.

Ehkä se perhetausta tulee sitten tämmösissä että nuorella jolla on hyvin asiat kotona vaikka nii se saattaa haaveillakin tämmösiä myös koska hänellä on kokemus siitä että kyllä ne asiat aina jollain tavalla ratkeaa että et et, on myös hyvin kulttuurisia, toimeentulevia perheitäkin joitten, en tarkoita nyt välttämättä taloudellista vaan tällasta henkistä kapasiteettia että mikä tahansa on ok, kunhan on siihen itse tyytyväinen. Semmosia on myös olemassa ja tämmösillä nuorilla on matalampi kynnyys heittäytyä tämmösten ajatusten ja ideoiden varaan, että minäpä teen tämmöstä nyt muutaman vuoden ajan koska ne kyllä asiat aina jollakin tavalla ratkeaa. (H6)

Jotkut haastateltavat kertoivat nuoren tuovan ohjauskeskustelussa esiin sen, että hän haluaa säilyttää saman elintason, mikä hänen vanhemmillaan on ollut. Näin oli erityisesti niissä tapauksissa, kun haastateltavalla oli kokemusta työskentelystä alueella, jossa nuoret tulevat perheistä, joissa on keskimääräistä korkeampi varallisuus. Elintason saavuttaminen saattoi näyttäytyä merkitykselliseltä myös silloin, jos nuoren vanhempi on ollut sellaisessa työssä, jossa tulonsaanti on epävarmempaa. Tällöin vanhemmalta on voinut tulla selkeä viesti nuorelle, että kyseiselle alalle ei kannata hakeutua.

Jos jompikumpi vanhemmista on vaikka taiteilija, nii sitten saattaa olla hyvin vahvana nuorella se et vanhemmat on sanoneet että älä ikinä ala tälle alalle, että ei tässä voi elättää itseään. (H5)

Vastavuoroisesti jos vanhemmat välittävät myönteistä kuvaa tietystä alasta ja tuovat esille jonkun alan työllisyystilanteen, saattaa nuori selkeämmin ilmaista kiinnostuksensa kyseistä alaa kohtaan. Nuori saattaa silloin avata ohjauskeskustelussa tilannetta ohjaajalle ja sanoa, että on saanut vanhemmilta hyvän kuvan kyseisestä alasta.

Läheisten vaikutus asuinpaikkakuntaan

Kolmantena nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskusteluissa läheisten vaikutus nousi esiin nuoren miettiessä asuinpaikkakuntaan liittyviä kysymyksiä. Useamman haastateltavan mukaan nuori saattoi tuoda itse ohjauskeskustelun aiheeksi läheisten vaikutuksen siihen, millä paikkakunnalla hän haluaa asua lukion jälkeen. Lukion jälkeen muutto jollekin paikkakunnalle opiskelemaan saattoi tuntua mahdolliselta esimerkiksi siitä syystä, että kyseisellä paikkakunnalla asui sukulaisia tai ystäviä. Yksittäisissä tapauksissa näyttäytyi vanhempien vaikutus nuoren valintoihin: Toinen vanhemmista ei esimerkiksi halua lapsensa muuttavan eri paikkakunnalle kuin missä vanhempi itse asuu.

Kahdeksas haastateltava kertoi, että joskus vanhemman sairaus on vaikuttanut nuoren päätökseen pysyä lukion jälkeen samalla paikkakunnalla

toiseen kaupunkiin muuttamisen sijaan. Pienemmän kaupungin ollessa kyseessä valinta vaikuttaa suoraan jatkokoulutusvalintoihin. Haastateltavat kertoivat keskustelewansa nuoren kanssa myös siitä, keille on tärkeä pysyä tutussa ympäristössä läheisten lähellä, vaikka se tarkoittaisi, että on vähemmän vaihtoehtoja opiskelupaikkojen suhteen. Osalla taas pesäeron ottaminen kotipaikkakuntaan voi näkyä voimakkaana.

Haastateltavat kokivat, että paikkakunnan houkuttelevuutta lisää nuorelle se, että joku läheinen löytyy paikkakunnalta. Tällöin uusi paikkakunta tuntuu turvallisemmalta muuttokohteelta. Jotkut haastateltavat nostivat esille sen, etteivät koe kaveripiirin vaikutuksen näkyvän nuoren alavalinnassa lukiovaiheessa. Paikkakunnan valitsemisessa kavereista voi kuitenkin saada turvaa, jos kaverit vaikka päättävät hakea samalle paikkakunnalle opiskelemaan. Kavereilla ja seurustelukumppaneilla koettiin olevan vaikutusta nuoren tulevaisuudenvaihtoihin paikkakunnan suhteen:

Ku sit mä aina kysyn kans sitä et mihin ne hakee, mihin kaupunkiin ja sit siinäki keskustelussa tulee sit sitä et aina tota tunneksä sieltä ketään. Ja että oot sä menossa ihan vieraaseen kaupunkiin ja tunneksä sieltä ketään ja tota siinä kohtaa tullaan no no aika usein on niin et poikakaveri hakee kans tai tyttökaveri hakee kans sinne. (H1)

Ehdottomasti tulee, et jos kysymys on et jos nuori tulee tänne et päätän keskeyttää lukion, ja siirtyä ammatilliselle puolelle. Nii sit se voi olla tota sille et se voi sit tulla kaverille, joka jää tänne, ettei se niinku lähtis perään, koska kaveri lähti. Et kovasti on voinu olla sellasta. Sit täytyy jutella niiden kanssa siitä et mitä sä haluat itse. (H3)

5.2.2 Kulttuuri, uskonto ja yhteisö taustatekijänä

Tässä luvussa käsittelemme aluksi sitä, millainen rooli kulttuurin, yhteisön ja uskonnon käsittelyllä on ohjauskeskustelussa. Tämän jälkeen tuomme esille, millaiset seikat nousivat ohjauskeskusteluun kulttuurin, yhteisön ja uskonnon piiristä nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavina tekijöinä.

Kulttuurin vaikutus

Kulttuurin, uskonnon ja yhteisön vaikutuksesta nuoren tulevaisuudenvaihtoihin liittyvien teemojen käsittelyyn ohjauskeskustelussa suhtauduttiin eri tavoin haastateltavien parissa. Suurin osa haastateltavista ei

kokenut tarvetta näiden teemojen esille nostamiseen ohjauskeskustelussa, ellei nuori itse tuonut niitä keskusteluun. Osa piti teemojen käsittelyä tärkeänä, mutta teemoihin liittyvää pohdintaa koettiin ohjauskeskusteluissa tapahtuvan verrattain vähän. Pohdintaa koettiin tapahtuvan enemmän oppitunneilla, katsomusaineiden parissa ja muualla elämässä.

Siis aika vähän puhutaan, et jos vaikka miettii maahanmuuttajataustasia, niin tuota lopujenlopuks aika vähän. Enemmän tulee sit jos on tällasia perhepalavereita voi tulla sit jotain tän tyyppistä asiaa. (H3)

Seitsemännen haastateltavan mukaan kulttuuri nousee keskusteluun mukaan, jos nuori nostaa sen itse keskusteluun. Hän kokee kulttuuriin tai yhteisöön liittyvät kysymykset herkiksi, ja ohjaaja ei halua vaikuttaa siltä, että tekisi oletuksia nuoresta. Hän näkee, että nuoren autonomia voi tulla loukatuksi, jos ohjaaja olettaa yhteisön tai kulttuurin ohjaavan nuoren valintaa.

En ehkä suoraan lähestyisi ohjattavaa tuollaisella kysymyksellä, että ootko miettinyt miten sun kulttuuri vaikuttaa jos se tavallaan tulee vaikka keskustelun myötä esille, jos se nuori alkaa vaikka pohtimaan että haluanko mä sittenkään tänne, tai on pohtinut näitä kahta vaihtoehtoa että mikä mua kiinnostaa, niin sitten voi miettiä sitä, mutta jälleen kerran, jos se intialainen poika, niin kuin monesti käy, jos se intialainen poika haluaa insinööriksi, niin en mä ala sitä tavallaan erikseen kyseenalaistamaan, mutta katsotaan sitten niitä eri vaihtoehtoja. (H7)

Toinen haastateltava koki kulttuurista ja uskonnosta keskustelun ilmapiirin vapaana. Hän kokee nuoren tuovan avoimesti esiin, jos oma uskonto tai yhteisö on omaan tulevaisuudenvalintaan vaikuttavassa asemassa. Ensimmäinen haastateltava toi esiin sen, miten turvapaikanhakijoiden kanssa tietyt reunaehdot ovat oleellisia, kuten ammatin pikainen löytyminen pysyvää oleskelulupaa varten - näin kulttuuriset teemat nousevat käsittelyyn ohjauskeskustelussa.

Jotenkin niinku et mä jotenkin nään tän lukion keskusteluilmapiirin vapaana, et ne nuoret puhuu keskenään siitä [uskonnosta] ja et ne meille aikuisille puhuu ihan tavallisilla sanoilla teitittelemättä että näin tää on. (H2)

Sit tulee niinku sellaset reunaehdot niitten [turvapaikanhakijoiden] kohalla että jos ei oo pysyvä oleskelulupaa, on pakko saada ammatti nopeesti, vaikka ois hirveen lukiokelpoinen ja älyttömän fiksu ja vitsi tuo ois tosi hyvä täällä, tää veis liian kauan hänen pitää lähteä pois ja lähtee ammatti hankkii nopeen, ku sit ku on ammatti ni saa paremmin sen oleskeluluvan, että ihan sellasenkin asiat tulee niinku. (H1)

Yhden haastateltavan mukaan nuoret eivät välttämättä osaa aina suoraan sanottaa, miten oma kulttuuritausta tai yhteisö vaikuttaa omiin valintoihin. Joskus nuoresta huomaa, jos kulttuuri tai yhteisö vaikuttaa nuoren tulevaisuudenvalintoihin selkeästi. Tällöin tarkentavien kysymyksien avulla saa käsiteltyä enemmän aihetta.

Kyllä sen vaikutuksen pystyy sieltä rivienvälistä lukemaan ja sitten tietenkin kysyn tarkentavia kysymyksiä kun huomaan, että nuori ei osaa itse sanoittaa tai hahmota, että mihin hän on menossa tässä omassa kertomuksessaan, mutta tietenkään en voi koskaan kysyä semmoista kysymystä tai antaa semmoista kommenttia mikä sitten saattaisi vaikuttaa siihen lopputulokseen, että kyllä se täytyy täysin siitä ohjattavasta itsestään se ajatus, että mitä hän haluaa ja minne hän on matkalla. (H6)

Ne kulttuuritekijät on ehkä tuota aika tavallaan nehän on niitä sisäänrakennettuja, et siihen on varmaan itekin hirveen hankala tiedostaa että mitkä itellä on semmosia et jotenkin sitten niinku tulee ehkä enemmän jos se tulee niin sitä kautta että esittää just sen miksi kysymyksen, et sanoo et ootko sä miettiny näitä muita vaihtoehtoja ees. (H5)

Sukupuoleen kohdistuvat odotukset

Yhtenä nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskusteluissa koettiin kulttuuriin, yhteisöön ja uskontoon liittyen nousevan sukupuoleen kohdistuvat odotukset. Odotukset saattoivat liittyä perheen perustamisen ajankohtaan ja siihen, millainen rooli nuorella tulee olla perheessä ja millainen koulutus ja ammatti nähdään hyvänä eri sukupuolille.

Useimmat haastateltavat nostivat esiin sen, että yhteisö tai kulttuuri, johon nuori kuuluu vaikuttaa erilalla sukupuolesta riippuen: naispuolisiin nuoriin kohdistuu tulevaisuudenvalintoihin liittyen erilaisia odotuksia kuin miespuolisiin nuoriin. Naispuolisiin nuoriin kohdistuvat odotukset, joita haastateltavat toivat esille, liittyivät suurempaan vastuuseen perheen parissa, hoiva-ammatteihin hakeutumiseen ja vähäisempään koulutuksen arvostamiseen. Yksi haastateltavista kertoi, että on idealistisesti saattanut kannustaa nuoria pohjoismaiseen, itsenäisempään naisihanteeseen, vaikka lopulta yhteisön tai kulttuurin vaikutus on osoittautunut vahvemaksi.

Et heil oli vaan ajatuksenaki et nyt ku käy koulun loppuun, et naimisiin mennään siellä eikä tytön tarvi kouluttautuu... (H1)

Etä naisen tehtävä on jäädä kotiin tekemään lapsia nii, tytöt vaan tuo sen esille, tai et sellaset ammatit on hyväksytyjä siinä kulttuurissa siihen, no et mä meen tonne lasten ja perhe sinne työn linjalle ja must tulee lastenhoitaja, et selkeesti näkee et tietyt ammatit on niinku hyväksytyjä siinä yhteisössä, kulttuurissa. (H1)

Tuo ohjausjuttu koskettaa sillä tavalla et se on ihan huvittavaa et mulleki on käyny näin et mä oon hirveesti laittanu näin idealistisesti kauheena ohjannu nuorta ja silloin nuorempana ja idealistisesti maahanmuuttajatyttöjä, mihin alalle sä löytäisit, sä lähtisit ja menisit ja kauheena niinku et mä voimaannutan sut täällä ja mä teen susta tällasen pohjoismaisen naisen ja sä oot kohta ihan tämmönen voimahahmo ja näin ni sitte on käyny niin ku samantien se on valmistunu meiltä se on viety Iraniin ja naimisiin. (H1)

Uskonnollisten yhteisöjen vaikutukset koulutusvalintoihin

Toisena nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskusteluissa koettiin kulttuuriin, yhteisöön ja uskontoon liittyen nousevan esiin uskonnolliset yhteisöt. Useamman haastateltavan mukaan uskonnolliset yhteisöt vaikuttavat merkittävästi nuoreen, jos hän on selkeästi osa jotain yhteisöä. Tämä voi näkyä esimerkiksi nuoren suvussa ja yhteisössä olevana tapana lähteä vuodeksi opiskelemaan lukion jälkeen uskontoonsa liittyviä asioita ja näin kasvamaan yhteisönsä sisällä. Haastateltavien mukaan nuoret kertovat avoimesti valintojensa takana olevista uskonnollista tekijöistä. Näin toinen haastateltava kuvaa sitä, miten valinta voi näkyä nuoren puheessa ja toiminnassa:

Et meiltä hyvin usein nuoret lähtee korkeakouluun taikka sitten lähtee toiselle asteelle, mut johonkin niinku koulutukseen kohti. kohti sitä omaa ammattia ja ja ja, vois sanoo jopa että uraa. Jotenki sitä koulutuspolkua lukion jälkeen mutta uskonnolliset yhteisöt tuo siihen oman mausteensa, koska niillä ei puhuta koulutusurasta. vaan se on oman elämän löytäminen ja siinä eteneminen. ja se saattaa ilman koronaa tarkoittaa ulkomailla työskentelyä, tai vapaaehtoistyötä ulkomailla, että se on ihan oma maailma. (H2)

Viides haastateltava kertoi, että huomattessaan nuoren tulevan tietystä uskonnollisesta yhteisöstä hän ei lähde ehdottamaan ammattia, jonka näkee olevan ristiriidassa sen yhteisön aatteiden kanssa, johon nuori kuuluu.

Et mä en kyllä ikinä kysy semmoselta nuorelta, jonka mä tiedän tulevan vaikka sellasesta yhteisöstä missä mä tiedän että ei vaikka naispappeutta hyväksytä, niin en mä ikinä kysy että haluaksä papiksi. Mä en vaan halua kysyä sitä. Mä voin kysyä, et ooksä miettiny teologista, mut en mä kysy siltä että haluaksä papiksi. Sit jos se nuori lähtis sitä jotenkin käsittelemään niin sit mä voisin lähteä mukaan. (H5)

Vaikka uskonnollisten yhteisöjen vaikutusta nuoren tulevaisuudenvalintoihin pidettiin selkeänä, useampi haastateltava ei kokenut uskonnollisten yhteisöjen

nousevan usein ohjauskeskustelussa puheenaiheeksi. Aiheesta keskustelun koettiin lähtevän nuoresta itsestään liikkeelle.

Kulttuurista nousevat paineet koulutuksen ja ammatin valintaan

Kolmantena nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskustelussa koettiin kulttuuriin, yhteisöön ja uskontoon liittyen nousevan kulttuurista nousevat paineet statusta nostavan opiskelupaikan valintaan. Osa haastateltavista toi esiin sen, että tiettyjen kulttuurien vaikutus saattaa tulla esille jossain määrin voimakkaampana arvolatauksena perinteisesti arvostettuja ammatteja kohtaan. Jotkut haastateltavat kokivat kulttuuritaustan näkyvän tavoitteellisina suunnitelmina, jotka tähtäävät arvostettuun ammattiin. Tärkeänä pidetään yhteiskunnallisen statuksen saavuttamista tai hyvän aseman säilyttämistä:

Näkyä sitten aasialaistaustaisia opiskelijoita, niin heillä on sitten todella kovat paineet kotoota sitten menestyä. On se malli se työnteosta, että ankara se malli. Et sellasella tavalla, että sitä opiskeluvaihtoa ei tehdä, ja että siinä vaikuttaa hyvin paljon se perheestä saatu, osana perhettä, et se näkyy se malli on ehkä erilainen. (H7)

Sitten jos nuori on esimerkiksi kiinalaistaustainen, niin siinä ei sitten ole tämmöistä että siellä vaan haettaisiin semmoista mahdollisimman hyvää, eli se on paljon suoraviivaisempaa mun havaintojen mukaan. Esimerkiksi vaikka niin että hän haluaa töihin vaikkapa teknologiakylään tuonne jonnekin teknologiayritykseen ja jotta sinne pääsisi olisi hyvä opiskella vaikkapa tietojenkäsittelytieteitä tai joku insinööripuolen tutkinto tehdä ja sitten lähdetään tavoittelemaan jo suoraan lukioon tullessa että pääsisi tänne yliopistoon opiskelemaan vaikka diplomi-insinööriksi, että mennään niin kuin junavaunu eteenpäin kerta kerralta. (H6)

Se näyttää siltä tavalla että joissain kulttuureissa on todella tärkeää se kun se aseman säilyttäminen, tai sellanen, et sanotaan et Suomessa useimmat opiskelijat kuitenkin sanoo et vanhemmat sanoo vaikka tyyliin et tee vaan mitä haluat, et se on suurimman osan vastaus et vaikka on sit näitä tosi vaativiakin vanhempia. mut sit taas näissä muissa kulttuureissa on huomannu sen että tota et ollaan hirveen tarkkoja siitä et on tää tietynlainen hirveen tärkeä, et on tää tietynlainen ranking siitä et mihinkä niinkun meidän lapsi voi mennä tai niinku, sillain että taso säilyy. (H3)

Osa haastateltavista koki teemojen käsittelyyn liittyvät tilanteet haastavina, jos tästä aiheutui ohjaajan näkökulmasta nuorelle vaikeuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä tulevaisuutensa suhteen. Yhden haastateltavan mukaan kovat odotukset opiskelijan menestystä kohtaan voivat näkyä nuoren hyvinvoinnissa. Jos opinto-ohjaaja huomaa nuoresta, että tähän kohdistuvat kovat odotukset,

jotkut haastateltavat kokivat tärkeäksi avata suomalaisen koulutusjärjestelmän mahdollisuuksia.

Ne on nyt sillee et ite koen ne aika haastaviksi, koska tavallaan kuitenkin jos olis tärkeätä et se nuori tekee ne omat päätökset ja ja sais niitä onnistumisen kokemuksia ja näin. Nii sit et näin et miten niihin saa sitte. (H4)

Siinähan tulee sitten esille ehkä eniten, että ne paineet alkaa sitten selkeesti näkyä että alkaa tulla keskittymiskyvyttömyyttä, itkuisuutta, väsyneisyyttä, sekä tytöillä että pojilla..tota aika paljon tulee avattua sitten niitä tavallaan niitä mahdollisuuksia mitä suomalainen koulujärjestelmä antaa, et täydellistä todistusta ei tartte, et vaikka ois seiskan todistus niin moneen paikkaan voi päästä ja jos ei nyt pääsiskään sinne Harvardiin niin sitten se suomalainen yliopisto voi olla ihan hyvä ja sieltä voi päästä eteenpäin. (H7)

5.2.3 Yhteiskunta taustatekijänä

Tässä luvussa käsittelemme sitä, millainen rooli yhteiskunnallisten teemojen käsittelyllä nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavana taustatekijänä on ohjauskeskustelussa. Ohjauskeskusteluun nousi yhteiskunnallisista teemoista yhteiskunnan vaikutusten käsitteleminen, sukupuoliroolit ja perheen perustaminen, koulutukseen hakemiseen liittyvät muutokset, työllistyminen, ilmastonmuutos ja korona-pandemian vaikutukset.

Yhteiskunnan vaikutusten käsitteleminen

Lukion opinto-ohjaajien näkemykset erosivat myös siinä, kuinka oleellisena he pitävät yhteiskunnallisia teemoja nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä ohjauskeskustelussa. Useamman haastateltavan mukaan yhteiskunnallisia teemoja käsitellään ohjauskeskustelussa. Välillä yhteiskunnalliset keskustelut nousevat nuoren, välillä opinto-ohjaajan puolelta. Osa haastateltavista koki, ettei opinto-ohjaajan tehtävä ole tuoda yhteiskunnallista keskustelua ohjauskeskusteluun, sillä yhteiskunnallisia ilmiöitä käsitellään laajemmin muilla oppitunneilla. Ensimmäisen ja toisen haastateltavan mukaan yhteiskunnalliset teemat kuuluvat kaikille.

Jälleen tulee tavallaan niinkun se, että mä en oo tavallaan omasta mielestä, se on vaikee sitten lähteä kysymään että mitkä on sitten ne yhteiskunnalliset seikat mitkä on vaikuttanu sitten.. toki nuori sitten tuo välillä niitä itse sitten esille, jotkut saattaa tulla niinku jotkut hyvin tulevaisuuspohtivat nuoret. (H7)

Yhteiskunnalliset teemat ne tulee ihan kaikille, sehän on ihan hirveen tärkeitä ihan kaikille, nehan heijastuu niissä suoravalinta-asioissa ja muissa, ne heijastuu koulutuspaikoissa ja tota ne heijastuu tota nii väkisinki. (H1)

Jotkut haastateltavat pitivät yhteiskunnallisia teemoja tärkeinä, jos ne tuntuvat nuoresta itsestään tärkeältä. Heidän mukaansa osa nuorista miettii enemmän yhteiskunnallisia ja globaaleja teemoja, kun taas osan elämä keskittyy koulun, lähipiirin ja harrastusten ympärille. Toisen haastateltavan mukaan tällaisten nuorten kanssa voi olla hankala luoda keskustelua yhteiskunnallisista teemoista, ja sen vuoksi näistä teemoista keskusteleminen voi tuntua turhalta. Kaikkien nuorten kanssa hän kokee voivansa keskustella kuitenkin nuorta kiinnostavan alan työllisyydestä ja asemasta.

Minusta ne on herkkiä yhteiskunnallisille teemoille, et sitten taas niinkun ei et jotkut on hyvin semmosia tulevaisuusorientoituneita, että osaavat miettiä ja ajatella. Mut sit taas osa nuoristahan elää hetkessä. Noniin nyt tässä, minua kiinnostaa tulen nieleminen, että mä lähden kulkemaan sitä tietä ja mä sanon sitten siihen, että hienoa, että ilmanmuuta. Että kyllä sekin tie vie sitten, kun se ala kun muuttuu niin sitten siinä se koulutettavuus niin sehän sitten muuttuu sen alan mukana. Että nyt vielä lähetään tätä päivää elämään. Että ainakin luotat siihen, että teet tämmösen elinikäinen oppiminen, se on niinku tätä meidän nykypäivää, että se on tätä meidän tulevaisuutta. Että niinku siihen vastataan siihen nykyiseen tarpeeseen mikä kulloinkin on. (H8)

Sukupuoliroolit ja perheen perustaminen

Yhtenä nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskusteluissa koettiin yhteiskuntaan liittyen nousevan yhteiskunnan välittämät arvot. Sukupuoleen liittyvät odotukset ja perheen perustaminen nousivat usein esille tällaisina arvoina. Suurin osa haastateltavista nosti esille sen, että sukupuolen nähtiin vielä vaikuttavan esimerkiksi sen suhteen, millaiset ammatit koetaan tietyille sukupuolelle sopivampana. Yksi haastateltavista mainitsi sukupuolitietoisen ohjaamisen, jolloin opinto-ohjaaja tiedostaa, ettei suosittele tulevaisuudenvaihtoja sukupuolen mukaan. Haastateltavien joukosta löytyi myös näkemys, jossa sukupuolella ei nähty olevan vaikutusta.

Jos me puhutaan ammasteista, ehkä sit se että on esimerkiksi niin että tytöille hoitoalan ammatti tuntuu jotenkin nähdään hyvin luontevana vaihtoehtona tai luokanopettajan ammatti, ylipäättään hoivaamisammattit, ei oo meidän kulttuurissa mitenkään tavattomia. Esimerkiks miehillä sit taas niinkun tekniikka siinä vaihtoehtona. No kyllä se suomalainen yhteiskunta, ja varmaan koti ja arvomaailmat on pikkasen erilaisia et

joissakin kodeissa tämmösiä vaihtoehtoja pidetään, et ne mallit on ehkä enemmän tämmösiä nuorille. (H5)

Et palaan jos puhutaan rotujen, tai sukupuolten välisten tai seksuaalisten suuntautumisten merkitys niin niin se on hyvin olematon, et nuoret on kaikki hyvin samalla viivalla. Et se millanen hän on, miltä hän näyttää on pienempi kuin se että mitä hän tekee. Et sitten se arvostus nuorten välillä pitää ottaa hyvät teot esille, jotka tulee Porschella kouluun pihalle ja kalliit takit päällä, niin ei hän sitä kymppiä paremmin ansaitse. Se tulee se arvostus siitä, että mitä hän saapi aikaseksi. (H6)

Ainevalinnat, todistusvalinta ja ensikertalaiskiintiö

Yhtenä nuoren tulevaisuuden valintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskusteluissa nähtiin korkeakouluihin pääsemiseen liittyvissä keskusteluissa opinto-ohjaajan tehtävä yhteiskunnallisen keskustelun tasapainottajana. Jotkut vanhemmat ovat omaksuneet yhteiskunnasta esimerkiksi ajatuksen siitä, että nuoren on valittava pitkä matematiikka, jos hän haluaa kouluttautua hyvin. Tällaisessa tilanteessa haastateltavat kokivat, että opinto-ohjaajan rooli on auttaa lieventämään sellaista mielikuvaa, jossa ilman pitkää matematiikkaa ei voisi päästä opiskelemaan. Ensikertalaiskiintiö ja todistusvalinta korostui vastauksissa nuoria puhututtavina asioina.

Mut eihän se oo opojen tehtävä saada nuorta korkeakouluun vaan niinkun jos tässä tilanteessa nuori ei sinne halua, niin opon tehtävä on auttaa välttämään se korkeakoulu tietenk. (H6)

Koulutus on muuttunu epävarmemmaksi, et varsinkin tää ensikertalaiskiintiö on semmonen joka pistää miettimään sitä et käytätkö tämän oljenkorren. Ja sitten jos viekö se semmoseen tilanteeseen, et oonko mä työttömänä vai et kaikki niinku liittyy tähän yhteiskunnan pyörytykseen kyllä. (H3)

Yhden haastateltavan mukaan yhteiskunnalliset ilmiöt, erityisesti oppiainevalintoihin vaikuttavat valinnat, voivat välittyä vanhemmilta ohjattaville. Useat haastateltavat kertoivat siitä, miten nuorella on paine kirjoittaa pitkä matematiikka, vaikka hän kokisi matematiikan erityisen haastavaksi itselleen. Haastateltavien mukaan vanhempien kautta nuori on saanut käsityksen, että ilman pitkän matematiikan kirjoittamista hänen on vaikeampi edetä elämässä, ja tätä kautta ohjauskeskustelussa käydään keskustelua esimerkiksi siitä, miksi yhteiskunta ja yliopisto arvottavat matematiikan korkeammalle silloinkin, kun hakukohteena on ei-matemaattinen

koulutus. Ohjauskeskusteluissa nousee esiin, miten nuoret kokevat eri oppiaineiden arvottamisen epäoikeudenmukaisena.

Ni se on aika voimakas keskustelu sieltä se yhteiskunnallinen keskustelu, minkä vanhemmat nappaa ja ne nappaa sen tavallaan väärin, koska eihän se niin ole, mä oon sanonu nuorille et jos sä tota, se joka kirjottaa ällän tai een pitkästä matikasta, nii se ei oo kilpailemassa sun kanssa yhteiskuntatieteisiin todennäköisesti he ei ole. Et se on menny jonnekin teknilliselle puolelle , koska se on niin lahjakas niissä, sitä kiinnostaa ne aineet. Et se menee niinku tonne matemaattiselle puolelle. (H1)

Noi koetaan että eri oppiaineita arvotetaan jatko-opintopisteissä eri tavalla, he kokevat sen niinkun epäoikeudenmukasena, niinku tän tyyppisiä asioita. (H5)

Opinto-ohjaajista osa koki toimivansa jossain määrin yhteiskunnan ja opiskelijan edun välimaastossa. Tärkeimmäksi koettiin toimia opiskelijan edun mukaisesti, vaikka se ei palvelisikaan yhteiskunnan etua. Opiskelijan etu voisi tarkoittaa sitä, että tavoitteena on välttää opiskelupaikan saaminen ja säilyttää etu ensikertalaisikiintiön suhteen.

Koulutusmahdollisuudet, ammatinvalinta ja työllistyminen

Nuoren tulevaisuuden valintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyssä lukion ohjauskeskusteluissa nähtiin yhteiskuntaan liittyen tuttuun ammattien ja selkeiden koulutuspolkujen vetovoima. Haastateltavat pitivät tärkeänä avata nuorille opintosuuntien ja ammattien sisältöjä ja laajentaa nuoren valintamahdollisuuksia. Nuoren voi olla vaikea hahmottaa sellaisia koulutusaloja, jotka eivät tähtää tiettyyn ammattiin, ja hahmottaa ammatteja, joiden koulutuspolku ei ole selkeä.

Kyllähän tää niinkun on olennainen kysymys, mitä mä ainakin ite pohdin ainakin, et miten pystyis laajentamaan oikeasti sitä nuoren näkemystä siihen et mitä kaikkea voi valita. Et niinkun kapeutuis tavallaan se, mistä hänellä on kokemusta, opettaja lastentarhaopettaja ja mitä vanhemmat ehkä on. Että siis mitä nuorelle sanoo, et mitä sulle sanoo pilvipalveluiden kehittäjä? Et tulevaisuudessa työllistyy erittäin hyvin. (H5)

Nii onhan niitten lukiolaisten 19-vuotiaan ohan se vaikee nähä et mihin tää filosofian maisteri niinku johtaa ja sit samaan aikaan niinku uutisista tulee, tai vaalipuheissa esille et millasia on tulevaisuuden työtehtävät ja minkälaisia tekijöitä tarvitaan ja sit jos ne vaikka selaa jostain työpaikkailmotuksia, nii kyllä nää on välillä iha pihalla et mikä tää niinku on tää juttu, et mihin tässä pitäis opiskella et se vaikuttais siihen yhteiskunnan kysymykseen. (H2)

Suurin osa haastateltavista toi esille sen, että selkeät, perinteiset ammatit nousevan usein keskusteluun, kun nuoret miettivät mahdollisia tulevaisuuden ammatteja. Turvallisuus toistui useamman haastateltavan puheessa, kun he kuvasivat, millaista ammattia nuori miettii tulevaisuudessa omalle kohdalleen.

Lähinnä et perusammateista, et onks se sellanen turvallinen ammatti. Et jos vaikka kulttuuri, et jos musiikki ja kulttuuri kiinnostaa, nii alan miettimään et haenko vaikka musiikin opettajaksi. Et opettajan tuntuu tässä tilanteessa aika turvalliselta työltä ku se niinku jatkuu. (H3)

Et monesti se lääkäri, opettaja, ehkä televisiosarjoista se lakimies on tutuimpia ja sitten tota ja sitten mahdollisesti ne vanhemmat missä omat vanhemmat toimii. (H7)

Kaikkien haastateltavien mukaan nuoren kanssa yhteiskunnallisista teemoista keskustellessa työllisyys nousee monesti esille. Haastateltavien mukaan ohjauskeskusteluissa kuulee usein sitä, miten nuoret pitävät työllistymistä epävarmana. Työllistymiseen liittyvästä epävarmuudesta huolimatta yrittäjäyys kiinnostaa nuoria. Työllisyyttä pidettiin yleisimpänä yhteiskunnallisena aiheena, joka puhututtaa nuoria. Haastateltavat kokivat nuoren hakevan opinto-ohjaajilta suuntaa siihen, mikä ala työllistäisi ja varmistaisi toimeentulon.

Harvoin ne miettii muita yhteiskunnallisia ilmiöitä, niinku kui sitä työllisyys. Must se työllisyys, työttömyys on se, et työllistynkö mä sitten, et mihin työ paikkaan mä meen, onks varmasti töitä. (H2)

Ja toki usein nousee sit esimerkiks vaikka että se työn varmuus tai epävarmuus, mut se on sillain ristiriitasta koska yrittäjäyden suosio koko ajan lisääntyy. Selkeesti näkee kyllä sen, et se on sellanen vaihtoehto et hyvin monet nuoret sanoo et halua jossain vaiheessa toimia yrittäjänä, että tavallaan niinkun käydään asiat läpi. (H4)

Ilmastonmuutos ja globaalit ilmiöt

Osa haastateltavista toi ilmastonmuutoksen ja koronan vaikutuksen ohjauskeskusteluissa esille yhteiskunnallisena ja globaalina vaikuttimina. Ilmastonmuutosta ei kuitenkaan pidetty usein nousevana taustatekijänä ohjauskeskusteluissa. Nämä haastateltavat näkivät nuoret ilmastonmuutoksen ratkaisijoina ja kannustivat heitä aloille, joissa näitä ratkaisuja saadaan aikaan.

On sit toki nuoriakin jotka miettii et no okei tämmönen ala ois tärkeä, et täällä niinku ratkastais näitä kestäväen kehityksen, biodiversiteetin ja ilmastoon liittyviä kysymyksiä. (H5)

Mut tota sellanen niinku tällanen luma-luokalla, sitä on helppo tsempata ku se on aina sellanen, et te pelastatte maailman. Tulee näitä ongelmia, te ootte niitä ongelmanratkasuja sellasta maailmanpelastusmentaliteettia on helppo rykätä niille sinne, että, tsempillaan, että kaikki nää ympäristöongelmat, et nuorethan on kiinnostuneita niistä. Niinku kanssa ja miettivät niitä ilmastojuttuja. Mä oon sitte kuka tän sitte pelastan, et en ainakaan minä, mutta te! (H1)

Korona-pandemian koettiin muuttaneen suhtautumista joihinkin ammatti-aloihin. Ravintola-ala ja kulttuuriala näyttäytyivät ohjauskeskusteluissa koronan vaikutuksen vuoksi turvattomammilta aloilta nuorille.

Myös tässä ympärillä koronan myötä on tullutkin, niin tota se, et kylhän se kotonaki näkyy et jos on se ravintoloitsijaisä joka nyt on joutunu laittaa ovea kiinni kiinni nii se sit se voi näkyy siinä et ku se nuori miettii et mikä on mulle täydellinen tai turvallinen ammatti, et mihin uskaltaa mennä. (H3)

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään lukion ohjauskeskustelussa ja minkälaisessa roolissa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely on lukion ohjauskeskustelussa. Tässä luvussa tarkastelemme ensin, miten tulokset suhteutuvat aikaisempaan tutkimustietoon. Tämän jälkeen luvussa esitämme, minkälaisia johtopäätöksiä tutkimuksemme tulosten perustella on mahdollista tehdä. Lopuksi pohdimme, minkälaisia jatkotutkimushaasteita tutkimuksestamme nousee.

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen mukaan lukion opinto-ohjaajilla oli nuoren tulevaisuuden valintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyyn kolme eri lähestymistapaa: joko niitä ei käsitellä lainkaan tai sitten niitä käsitellään joko nuoren aloitteesta tai opinto-ohjaajan aloitteesta. Tutkimuksemme osoittaa näin, että ohjauskeskustelut ovat keskenään varsin erilaisia ja opinto-ohjaajien ohjauskäytänteet vaihtelevat.

Tuloksemme ovat näin linjassa aiempien tutkimusten ja tutkimuskirjallisuuden kanssa (Souto 2020a, Jahnukainen ym. 2019, Vehviläinen 2014, Vehviläinen & Souto 2021). Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, että ohjaajat ohjaustilanteesta riippuen välttävät joidenkin tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden nostamista ohjauskeskusteluun. On tutkittu, että opinto-ohjaajat kokevat hankalana lähteä kysymään nuorelta, miksi hän on päättänyt johonkin valintaan (Vehviläinen 2014).

Tutkimuksemme mukaan nuoren tulevaisuuteen vaikuttavat taustatekijät, kuten perhesuhteet, saattavat jäädä kokonaan ohjauskeskustelun ulkopuolelle. Tuloksemme saavat tukea aiemmasta tutkimuksesta: Ohjaajat eivät välttämättä

kysy esimerkiksi perhetilanteesta – niinpä perhesuhteita ja elämäntilannetta saattavat jäädä ohjauskeskustelussa käsittelemättä (Souto 2020a, Souto 2020b, Jahnukainen ym. 2019, Vehviläinen & Souto 2021). Tutkimuksemme on linjassa aiemmin tutkitun kanssa myös yhteiskunnallisten teemojen osalta: Soudon (2020a, 2020b, 2016) tutkimustulokset osoittavat, että yhteiskunnalliset teematkin saatetaan sivuuttaa ohjauskeskustelussa.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että joissakin tapauksissa nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään ohjauskeskustelussa ainoastaan nuoren itsensä aloitteesta. Tulos on linjassa Soudon (2020b) tutkimuksessa tehtyjen havaintojen kanssa: kärjistyneimmillään jotkin teemat (kuten vaikeat elämäntilanteet tai yhteiskunnallinen eriarvoisuus) tulevat ohjauskeskustelussa puheeksi vain silloin, jos ja kun nuori itse ottaa kyseiset teemat esille.

Tutkimuksemme mukaan siinä on paljon vaihtelua, minkälaisessa roolissa opinto-ohjaajat näkevät nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyn olevan lukion opinto-ohjauksessa. Opinto-ohjaajilla oli erilaisia käsityksiä siitä, kuinka merkittävä rooli eri taustatekijöiden käsittelyllä on ohjauskeskustelussa. Taustatekijöistä yhteiskunnan vaikutuksen käsittelyllä nähtiin selkein rooli ohjauskeskustelussa, sillä työllistymistä ja koulutusvalintoja koskevat asiat ovat kaikille lukiolaisille ajankohtaisia. Tulos on ymmärrettävä, sillä näiden teemojen käsittely on määritelty lukion opetussuunnitelman perusteissa ohjauksen tavoitteiksi (LOPS 2019). Lukio on yhteiskunnallinen instituutio, ja lukion opinto-ohjaus täyttää tehtävänsä yhdistää oppilaitosta yhteiskuntaan ja työelämään.

Tutkimuksemme mukaan opinto-ohjaajien käsityksissä oli hajontaa liittyen siihen, mikä on läheisten sekä kulttuurien ja yhteisöjen vaikutuksen käsittelyn rooli ohjauskeskustelussa. Toiset ohjaajista kokivat keskustelun läheisten ihmisten vaikutuksesta nuoren tulevaisuudenvaihtoihin luontevana osana keskustelua ja toiset eivät. Tulos on siltä osin linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, että osa ohjaajista ei käsittele läheisten ihmisten vaikutusta tulevaisuudenvaihtoihin. Ohjaajat eivät välttämättä kysy perhetilanteesta, sillä

pelkäävät, että utelemalla tulee ”sohaistua ampiispesää” (Souto 2020b, 214; Vehviläinen & Souto 2021).

Tutkimuksemme mukaan kulttuurin, yhteisöjen ja uskontojen käsittelyn rooli ohjauskeskustelussa tuntui opinto-ohjaajista merkityksellisimmältä vähemmistöryhmien kuten maahanmuuttotaustaisten nuorten kohdalla, mutta aiheiden nostaminen keskusteluun koettiin vaikeaksi. Tulos on linjassa Soudon (2020a) tutkimuksen kanssa, jossa hän havaitsi, että ohjaajien on vaikeaa ottaa puheeksi sitä, kuinka perheen ohella suku, uskonto ja erilaiset sukupuolten välisiin suhteisiin liittyvät kanssakäymisen säännöt ovat osa nuoren elämänsuunnittelua.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksemme mukaan osa lukion opinto-ohjaajista ei nosta nuoren tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskusteluun. Tämä saattaa johtua siitä, että aiheet koetaan hankalaksi (Souto 2020b). Hankalaksi koettujen teemojen välttäminen ohjauskeskustelussa ajaa opinto-ohjaajat suosimaan sellaisia aihepiirejä, joihin heillä on antaa ratkaisuja. Silloin ohjauskeskustelussa pitäydytään teemoissa, jotka liittyvät opintojen suunnitteluun, jatko-opintopaikan valintaan ja vahvuuksien kartoittamiseen. (Souto 2020b.)

Tutkimustuloksemme antavat viitteitä siitä, että osa lukion opinto-ohjaajista pitää olennaisena sitä, että ohjauskeskustelussa keskitytään taustatekijöiden käsittelyyn sijaan nuoren tulevaan eli kurssivalintoihin ja jatko-opiskeluun liittyviin kysymyksiin. Ohjauskeskustelulla nähdään tällöin selkeä saavutettava tulos. Tuotosnäkökulmasta ohjautuva ohjaus pyrkii varmistamaan, että tulos syntyy instituutioiden odottamalla tavalla: tutkinnot valmistuvat ja jatko-opiskelupaikka löytyy. (Vehviläinen 2014.) Tulostavoitteet mielekkäine välitavoitteineen ryhdittävät hyvin ohjauskeskustelua, mutta tärkeää on kuitenkin pidättäytyä liian varhaisesta tavoitteenasettelusta (Vehviläinen 2014). Lukion opinto-ohjauksessa lieneekin syytä kiinnittää

huomiota siihen, ettei tuloskeskeisyys liikaa ohjaa opinto-ohjauksen käytäntöjä ja näin vie liikaa tilaa esimerkiksi nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyltä.

Hankalien aihepiirien välttäminen saattaa kertoa oppilaitoksen tuloskeskeisyydestä. Jos sujuvia siirtymiä ja nopeita läpäisyajoja pidetään tärkeinä, pidetään katse tulevassa ja esimerkiksi kartoitetaan opiskelijan vahvuuksia. (Souto 2020b.) Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että opinto-ohjaajat pitävät juuri näitä edellä mainittuja asioita ohjauksessa olennaisena.

Tutkimustuloksistamme voi vetää sellaisen johtopäätöksen, että kannustaminen ja eteenpäin katsominen on opinto-ohjaajille luontevampaa kuin tietyn nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavan taustatekijän tai ”menneiden asioiden” nostaminen ohjauskeskusteluun. Näin ajatellen ohjauskeskustelu olisi paikka, jossa nuoren ei tarvitse kantaa ympäristönsä taakkaa ja niinpä ympäristöä käsiteltäviä asioita ei tarvitsisi käsitellä. Tällaisissa ajatuksissa korostuu yksilönvastuun ja autonomisuuden kunnioittaminen, mikä on osa länsimaista ihmiskuvaa. Suomessa vahvoina pidetyt ohjauksen teoriat tukevat tällaista ajattelua. Ohjauksessa korostuu vuorovaikutus, jossa ihminen kokee tulevaisuutensa arvostetuksi juuri sellaisen kuin on. (Laine ym. 2018.)

Tutkimuksemme mukaan opinto-ohjaajista osa pitää nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyä olennaisena, jos se tulee nuoren itsensä aloitteesta. Tästä voimme tutkimuskirjallisuuden avulla vetää sellaisen johtopäätöksen, että opinto-ohjaajat pitävät tärkeänä sitä, että opiskelijan perspektiivi otetaan toiminnan lähtökohdaksi, ja ohjauskeskusteluissa huomioidaan se, että kyseessä on nuoren oma valinta. Tällaisen asiakaskeskeisyyden ja yksilön hyvän korostamisen ajatellaankin Suomessa olevan ohjaustoiminnan ytimessä. Taustalla on Rogersin ja Peavyn ajatukset ihmisen kohtaamisesta: humanistisen lähestymistavan mukaan jokainen on oman elämänsä asiantuntija ja asiakkaan itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa. (Laine ym. 2018.) Tällainen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen onkin tullut ihmistyön lähtökohdaksi (Spangar ym. 2000).

Tutkimuksemme mukaan osa opinto-ohjaajista ei nosta nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskusteluun. Tällöin ohjauksessa keskitytään enemmän yksilön vahvuuksista ja mielenkiinnon kohteista ponnistavaan keskusteluun, jossa tulevaisuudenvaihtot ovat ohjauksen päämääränä. On tutkittu, että ajan henkeen kuuluu, että haluamme yksilöiden olevan tiedostavia, ajattelevia, tahtovia, toimivia olentoja, jotka sekä kantavat vastuunsa valinnoistaan että kykenevät myös perustelemaan ne omien ajatustensa ja tavoitteidensa pohjalta (Herranen & Souto 2016). Ajankohtaiseksi onkin muodostunut kysymys siitä, onko ohjaus nykypäivänä liian yksilökeskeistä (Souto 2020b). Tutkimustuloksiamme tarkastellessa onkin syytä pohtia, onko lukion opinto-ohjauksessa fokus liikaa yksilössä. On tärkeää huomioida, että kun yksilö nähdään keskeiseksi agentiksi ohjaustoiminnassa, saatetaan ummistaa silmät yhteiskunnallisilta ongelmilta ja sen rakenteelliselta epätasa-arvolta. Mikäli näitä yhteiskunnan rakenteellisia epäkohtia ei huomioida, saatetaan niistä aiheutuvista ongelmista alkaa vastuuttaa yksilöitä. (Brunila & Rossi 2018.)

Tutkimuksemme osoittaa, että osa opinto-ohjaajista jättää nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden nostamisen ohjauskeskusteluun nuoren harteille. Se, että opinto-ohjaaja antaa nuorelle vastuun nostaa hankalat teemat ohjauskeskusteluun, antaa viitteitä myös siitä, että ohjaaja keskittyy liikaa ratkaisukeskeiseen orientaatioon (Souto 2020b). Tämän perusteella voimme vetää johtopäätöksen siitä, että ratkaisukeskeinen ajattelu vie jonkin verran tilaa nuoren tulevaisuudenvaihtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelemiseltä ohjauskeskustelussa.

Opiskeluympäristössä sosiaaliset tilanteet ovat usein varsin tavoitesuuntautuneita ja ratkaisukeskeisessä orientaatioissa pitäytytään turhan paljon (Vehviläinen 2014). Tutkimustulostemme valossa voidaan arvioida, että lukion opinto-ohjauksessa lienee syytä kiinnittää huomiota siihen, että myös aito kohtaaminen ja kuuntelu mahdollistuu ohjauskeskustelussa: Vaikeisiin ja ongelmallisiin aihepiireihin tulee olla mahdollisuus pysähtyä, sillä myös potentiaalisista ongelmista vaikeneminen vaikuttaa nuoren elämään ja sen

suuntaamiseen. Opinto-ohjaajat tarvitsevatkin esittämämme perusteella tukea siihen, kuinka olla sensitiivisesti aloitteellinen eli ottaa rohkeasti puheeksi jotain sellaista, mitä nuori ei itse osaa sanoittaa. (Souto 2020b, 214; Vehviläinen & Souto 2021.)

Tuloksissamme selviää, että opinto-ohjaajilla oli erilaisia käsityksiä siitä, mikä on eri nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyn rooli ohjauskeskustelussa. Yhteiskunnallisten teemojen käsittelyllä nähtiin merkittävin rooli ja voidaan tulkita, että yhteiskunnallisten teemojen käsittelyyn suhtautuminen oli neutraaleinta. Tämä johtunee siitä, että lukion opinto-ohjaukselle on asetettu oma tehtävänsä yhteiskunnassa: lukion opinto-ohjaus yhdistää lukiota yhteiskuntaan ja työelämään (LOPS 2019, 351). Yksi ohjausta määrittävä tekijä onkin se, millaisessa yhteiskunnassa ohjataan. Yhteiskunnalliset instituutiot paitsi hoitavat eri tehtäviä, ne myös ylläpitävät yhteiskunnan normeja ja odotuksia ja keskustelua siitä, mitä on tavoittelemisen arvoinen elämä (Vehviläinen 2014, Laine ym. 2018). Opinto-ohjaajat olivat yleisesti ottaen sitä mieltä, että yhteiskunnalliset teemat liittyen työllisyyteen ja koulutusvalintoihin koskettavat kaikkia lukiolaisia.

Se, että yhteiskunnallisten teemojen käsittelyllä nähdään verraten merkittävä rooli lukion ohjauskeskustelussa on positiivinen tutkimustulos, sillä uraohjauksen tehtävä on tukea yhteiskunnallista tietoisuutta ja toimintavalmiutta. Onkin tärkeää, että ohjausalan ammattilaiset kiinnittävät huomiota eriarvoisuutta tuottaviin valtasuhteisiin ja vahvistavat yhteiskunnallista osallisuutta ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia tavoitella hyvää elämää. (Hooley ym. 2018.) Lukion opinto-ohjauksen tavoitteeksi on asetettu esimerkiksi purkaa segregoituneita koulutuslavalintoja ja työmarkkinoita ja edistää tasa-arvoa (LOPS 2019).

Tutkimuksemme mukaan opinto-ohjaajien käsitykset hajaantuivat siinä, mikä on perheen ja kavereiden vaikutuksen käsittelyn rooli ohjauskeskustelussa. Yleisesti ottaen sillä, kuinka nämä asiat vaikuttavat nuoren tulevaisuudenvalintoihin, ei koettu niin merkittävää roolia, että ne nousisivat ohjauskeskusteluun yhtä usein kuin yhteiskunnalliset teemat. Tulos

on mielenkiintoinen, sillä on tutkittu, että nuoren koulutusvalintoihin vaikuttavat esimerkiksi vanhempien sosioekonominen asema, perheen suhtautuminen koulutukseen, kaverit ja paikkakuntien sekä eri alojen imago (Herranen & Souto 2016). Tuloksemme perusteella voi vetää sellaisen johtopäätöksen, että opinto-ohjaajat tarvitsevat lisäkannustusta tai työkaluja siihen, kuinka näitä asioita voisi ohjauskeskustelussa lähestyä ja kenties kuinka läheisten vaikutuksen tarkasteluun voisi syventyä. Tulos on hyvä ottaa huomioon uutta LOPSia käyttöönottaessa, sillä siihen on kirjattu tavoitteeksi se, että läheisten vaikutusta tulevaisuudenvalintoihin tarkastellaan. On hyvä huomioida, että tutkimusten mukaan nuoret osaavat perustella omat valintansa niin, että ne näyttävät heidän omina valintoinaan (Vehviläinen & Souto 2021).

Tutkimuksemme mukaan opinto-ohjaajien käsitykset hajaantuivat myös siinä, mikä on kulttuurien ja yhteisöjen vaikutuksen käsittelyn rooli ohjauskeskustelussa. Teemojen rooli koettiin merkittävämmäksi vähemmistöryhmiin (maahanmuuttotoustaist ja uskonnollisiin yhteisöt) kuuluvien ohjauskeskusteluissa, mutta puheeksi ottaminen koettiin yleisesti ottaen hankalaksi. Esimerkiksi monikulttuuriseen ohjaukseen syventyminen voisikin auttaa opinto-ohjaajia lähestymään näitä teemoja ja syventämään ymmärrystä kulttuurin ja kulttuurierojen vaikutuksesta ihmisten elämään (Puukari & Korhonen 2013).

Mielenkiintoista on, että tutkimustuloksiamme tulkittaessa voi havaita, ettei kulttuurin ja yhteisöjen käsittelyä ohjauskeskustelussa pidetty merkityksellisessä roolissa valtakulttuuriin kuuluvan nuoren kohdalla. Tämä herättää pohtimaan, onko lukion opinto-ohjaajista hankalaa lähteä kyseenalaistamaan kantaväestöön kuuluvan niin sanottuja perinteisiä valintoja? Voidaan päätellä, että yksilökeskeisessä valtakulttuurissa yhteisölliset vähemmistökulttuurit herättävät huomiota ja saavat ohjaajat miettimään, onko opiskelija riittävästi miettinyt valintaansa omalta kantilta.

Tutkimustulostemme mukaan on opinto-ohjaajia, jotka eivät koe, että kulttuuriin tai uskontoon liittyviä teemoja tarvitsisi nostaa esille

ohjauskeskustelussa, ellei nuori itse tuo niitä keskusteluun. On kuitenkin syytä huomioida, että nämä ovat relevantteja ohjauksellisia teemoja ihan kaikille, sillä nuorten koulutusvalinnat ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti jännitteisiä ja niihin liittyy usein normatiivista painetta (Herranen & Souto 2016). Mikäli nämä teemat sivuutetaan ohjauskeskustelussa, ohitetaan se, että esimerkiksi yksilön sukupuoli, ihonväri, uskonto ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat siihen, mitä mahdollisuuksia yksilö näkee (Vehviläinen & Souto 2021). Tutkimustuloksistamme voi vetää johtopäätöksen, että lukion opinto-ohjauksessa on syytä kiinnittää huomiota siihen, että kulttuurin ja yhteisöjen vaikutusta nuoren tulevaisuudenvalintoihin ei sivuuteta. Lukion opinto-ohjaajien tulee tarjota riittävästi välineitä yhteiskunnan rakenteellisten ongelmien ymmärtämiseen, joiden tiedetään vaikuttavan nuoren tulevaisuudenvalintoihin. (Vehviläinen & Souto 2021; Hooley ym. 2018.)

Tutkimuksemme mukaan osa opinto-ohjaajista nostaa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat taustatekijät ohjauskeskusteluun. Voidaan vetää johtopäätös, että nämä opinto-ohjaajat kokivat, että nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely ohjauskeskustelussa on merkityksellistä. Peavyn (1999) mukaan ohjauksessa on tärkeää auttaa asiakasta ymmärtämään sitä, miten hän toimii osana ympäristöään. Peavyn ohjausajattelussa painoarvoa saavat esimerkiksi ihmisten sosiaalisten suhteiden merkitys. Peavylaisittain voidaan ajatella, että nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa elämismaailmaansa.

Tutkimuksestamme voidaan myös johtaa syitä sille, miksi osa opinto-ohjaajista nosti nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat taustatekijät ohjauskeskusteluun. Osalla opinto-ohjaajista oli nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelyyn aina aikaa, ja syyt tällaisen ohjauksen mahdollistumiseen oli selvillä: Joko tällaisessa tilanteessa kurssipainotteisesta opetuksesta oli joustettu ja painotettu ohjauskeskusteluiden merkitystä, tai ohjattavia ei ollut liikaa, tai esihenkilö suhtautui myönteisesti mahdollisiin ylityötunteihin, joita seuraa, jos opiskelijat

saavat myös oman tarpeen mukaan tulla juttelemaan. Instituution raamit määrittävätkin sitä, kuinka usein opiskelijoita voidaan tavata ja kenen kutsusta ja kuinka paljon aikaa ohjaukseen on ylipäättään käytössä (Vehviläinen 2014).

Voidaankin kääntäen pohtia sitä, että mahdollisesti niillä opinto-ohjaajilla, jotka eivät nosta nuoren tulevaisuudentalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskusteluun, ei ole siihen tarpeeksi resursseja. Mahdollisesti kaikki opinto-ohjaajat eivät ennätä pureutumaan niihin syihin, miksi opiskelija on ottanut tietyn suunnan elämälleen. Niinpä opinto-ohjaus ehkä jää joidenkin kohdalla ”tekniselle tasolle”, ja resurssit suunnataan niiden opiskelijoiden ohjaukseen, joilla ei ole vielä ”valmiit” suunnitelmat. On kuitenkin syytä huomioida, että lukiossa toteutettavalla opinto-ohjauksella on myös pedagoginen tehtävä ja opetustoiminnalla laajemmat tavoitteet, jotka koskettavat myös opinto-ohjausta (LOPS 2019). Ohjaustoimintaan kohdistuu monenlaisia intressejä, ja tämän vuoksi ohjaaja joutuu työssään kohtaamaan myös intressiristiriitoja. Voidaan todeta, että lukion opinto-ohjaajan olisi hyvä tarkastella näitä ristiriitoja reflektiivisesti ja myös havahtua, mikäli ei työssään esimerkiksi pysty laittamaan opiskelijan intressejä etusijalle. (Laine ym. 2018, Malinen & Laine 2009, Vehviläinen 2014; 2020.)

Pohtiessamme syitä sille, miksi osa opinto-ohjaajista nostaa nuoren tulevaisuudentalintoihin vaikuttavat taustatekijät ohjauskeskusteluun ja osa ei, on syytä ottaa huomioon lukion opinto-ohjauksen kurssimuotoisuus. Kuten toimme esiin, siihen että nuoren tulevaisuudentalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä nostettiin ohjauskeskusteluun vaikutti muun muassa se, että kurssipainotteisesta opetuksesta oli joustettu tai siitä oli luovuttu. Lukiossa opinto-ohjausta tehdään pääsääntöisesti myös ryhmämuotoisesti kahdella opo-kurssilla, ja nämä kurssit ovat merkityksellisiä taustatekijöiden käsittelyn kannalta (esimerkiksi Opo2-kurssilla perehdytään yhteiskunnallisiin ilmiöihin). On mahdollista, ettei opinto-ohjaaja nosta nuoren tulevaisuudentalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskusteluun sen vuoksi, että ne ovat opo-kurssien sisältöjä, ja opinto-ohjaaja olettaa, että asioita on jo kurssilla pohdittu. Lukiokonteksti voi vaikuttaa myös siten, että opinto-ohjaajat kokevat, että

jotkut nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavista taustatekijöistä tulevat tarkasteltua muiden lukion oppiaineiden kursseilla. Lukio moniammatillisena organisaationa mahdollistaa erilaisia työnjakoja.

Tutkimuksemme osoittaa sen, että osa opinto-ohjaajista nostaa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavat taustatekijät ohjauskeskusteluun. Käsittelemällä nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskustelussa opinto-ohjaaja varmistaa, että opiskelijan oma hyvän elämän pohdinta tulee kriittisesti punnituksi sekä tuo siihen uusia, vaihtoehtoisia näkökulmia. Tuleekin muistaa, että ohjaajalla on kasvatuksellinen ote työhönsä, vaikka ohjaaja kunnioittaakin ihmisen omaa päätäntävaltaa. (Laine ym. 2018.) Esimerkiksi kriittisen ohjausorientaation piirissä kyseenalaistetaan, että ohjaus olisi asiakkaan hyvän elämän tukemista sellaisena kuin tämä itse sen näkee. Siksi tulee paljastaa asiakkaan tulevaisuuteen kohdistuvien halujen tai tavoitteiden taustavaikuttimia. (Laine ym. 2018.) Tutkimustuloksemme viittaavat siihen, että osa opinto-ohjaajista toimii näin.

Voidaan pohtia, johtuuko se, etteivät kaikki opinto-ohjaajat nosta nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskusteluun siitä, että he kokevat miksi-kysymykset hankalina. On tutkittu, että miksi-kysymyksiä myös vältellään ohjaustyössä (Vehviläinen 2014). Miksi-kysymykset ovat kuitenkin kriittisen ajattelun ytimessä, ja on ohjaajan tehtävä rohkaista asiakasta reflektioon (Mezirow 1996a). Ohjauksessa tarvitaan tutkivaa asennetta, jos halutaan kasvattaa opiskelijoita vastuunkantoon ja autonomiseen elämään, ja päästä LOPSin tavoitteisiin. (Laine ym. 2018.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) lukion opinto-ohjaukselle on kirjattu laaja-alaisia tavoitteita: Opinto-ohjauksen avulla opiskelija muun muassa oppii itsereflektion taitoja, kriittistä ajattelua, kehittää yhteiskunnallista osaamistaan ja oppii toimimaan vastuullisena, aktiivisena kansalaisena. Yksi spesifi opinto-ohjaukselle kirjattu tavoite on, että opiskelija tunnistaa arvojen, uskomusten ja itselleen merkittävien ihmisten vaikutuksen valintoihin ja päätöksiin. Itsereflektion taitojen harjoittaminen ja perusteluiden

tarkasteleminen tutkivalla otteella on olennainen osa ohjausta (Vehviläinen 2014). Tutkimustulostemme pohjalta voimme tehdä johtopäätöksen, että näiden taitojen harjoittelua osana opinto-ohjausta voisi tehostaa.

Autonomisuuden ideaan sisältyy olennaisesti tavoite, että ihminen oppisi ajattelemaan kriittisesti itse, paitsi ympäröivää elämismaailmaansa, yhteiskuntaa ja vallitsevia käytäntöjä myös omia uskomuksiaan ja arvolähtökohtiaan. Tutkimustuloksiimme pohjaten ja tutkimuskirjallisuuteen sekä LOPSiin nojaten voimme vetää johtopäätöksen, että opinto-ohjaajat voisivat enemmän painottaa ohjauskeskustelussa nuoren elämänvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden kriittistä pohdintaa. Ihminen voi elää itsemääräävänä ja vastuullisena elämästään vain, jos hän ei omaksu sosiaalisen kasvatusyhteisönsä elämäntapaa automaattisesti ja pidä sitä itsestäänselvyytenä. (Laine ym. 2018.)

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään lukion ohjauskeskustelussa ja minkälaisessa roolissa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely on lukion ohjauskeskustelussa. Tutkimusprosessin aikana nousi esiin useita kiinnostavia jatkotutkimushaasteita.

Tämän tutkimuksen perusteella jatkotutkimusta teemaan liittyen voisi tehdä useasta eri näkökulmasta. Jatkotutkimuksella voisi paneutua siihen, miksi kaikki opinto-ohjaajat eivät nosta nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä ohjauskeskusteluun. Tutkimuksella voisi selvittää opinto-ohjaajien käsityksiä siitä, pidetäänkö taustatekijöiden nostamista esimerkiksi hankalana tai epäolennaisena tai vaikuttavatko siihen muut syyt. Tutkimuksella voisi saada vastauksia esimerkiksi siihen, vaikuttaako nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden ohjauskeskusteluun nostamiseen tai nostamatta jättämiseen esimerkiksi ”oma tyyli ohjata” eli jonkinlainen opinto-ohjaajan tiedostettu ”ohjausfilosofia”.

Jatkotutkimus voisi kohdistua myös tiettyyn taustatekijään, eli tarkastella voisi yksittäin läheisten, kulttuurin ja yhteisöjen sekä yhteiskunnan vaikutuksen käsittelyä ohjauskeskustelussa. Kiinnostavaa olisi erityisesti tietää, miksi kaikki opinto-ohjaajat eivät nosta perheen vaikutuksen käsittelyä ohjauskeskusteluun, vaikka vanhempien koulutustason periytyvyys on paljon esille nostettu tema.

Nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavista taustatekijöistä yhteiskunnallisia teemoja lienee hyödyllistä tutkia lisää: Minkälaisia yhteiskunnallisia teemoja ohjauskeskusteluissa käsitellään ja miten teemat nousevat ohjauskeskusteluun? Yhteiskunnallisista teemoista olisi kiinnostavaa tietää, todetaanko ohjauskeskustelussa vain jokin yhteiskunnallinen nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttava ilmiö vai paneudutaanko teemaan ja kohdistetaanko siihen kriittistä tarkastelua.

Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi selvittää, kuinka paljon yksittäisen opinto-ohjaajan ohjauskeskustelut eroavat siinä, minkä verran nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä nostetaan keskusteluun. Tutkimuksella selvitettäisiin, minkälaisissa ohjauskeskusteluissa nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsitellään ja minkälaisissa keskusteluissa ne jäävät käsittelemättä. Onko esimerkiksi niin, ettei nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelylle nähdä tarvetta, mikäli nuori on jo päätenyt johonkin valintaan?

Jatkotutkimuksella olisi tarpeellista selvittää, haluaisivatko opiskelijat, että heidän tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä käsiteltäisiin ohjauskeskustelussa enemmän. Opiskelijoiden käsityksien tutkiminen rinnakkain opinto-ohjaajien käsityksien kanssa antaisi tietoa aiheiden käsittelyn tarpeellisuudesta. Näin voisi selvittää, kohtaavatko opinto-ohjaajat ja opiskelijat ohjauskeskustelussa. Tutkia voisi myös sitä, miksi nuori nostaa tai ei nosta eri taustatekijöitä ohjauskeskusteluun.

Tutkimuksemme osoittaa, että on tarpeen tehdä jatkotutkimusta nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelemisen roolista nimenomaan lukion ohjauskeskusteluissa. Tämä johtuu siitä, että teemat ovat

ajankohtaisia lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2019) kirjattujen tavoitteiden vuoksi. Tutkimuksella voisi esimerkiksi selvittää, kokevatko opinto-ohjaajat teemat tärkeinä, mutta eivät pysty ottamaan teemoja tarkasteluun esimerkiksi instituution käytäntöjen tai resurssien puutteen vuoksi.

Tutkimuksella voisi tulevina vuosina selvittää, kuinka opinto-ohjaajat ovat käytännössä ottaneet lukion opinto-ohjauksessa huomioon LOPSin kohdan: ”Opinto-ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija tunnistaa arvojen, uskomusten ja itselleen merkittävien ihmisten vaikutuksen valintoihin ja päätöksiin.” Näin aihe myös rajautuu ja avautuu opinto-ohjaajille konkreettisesti.

Jatkotutkimusaiheeksi tutkimuksestamme nousee myös miksi-kysymysten esittäminen ohjauskeskustelussa. LOPSiin kirjattujen tavoitteidenkin valossa olisi varmasti hyödyllistä tutkia jatkossa sitä, onko miksi-kysymysten kysyminen ohjauskeskustelussa lukion opinto-ohjaajista vaikeaa. Tutkimuksella voisi esimerkiksi selvittää, saivatko opinto-ohjaajat koulutuksessaan tarpeeksi valmiuksia nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden kriittiseen käsittelyyn.

LÄHTEET

- Brunila, K., & Rossi, L-M. 2018. Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (3), 287–298, DOI:10.1080/00131857.2017.1343115
- Buber, M. 1993 (alun perin 1923). *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Dewey, J. 1997/1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2021. *Johdanto: Analyysi ja tulkinta*. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>. (Luettu 16.06.2021.)
- Herranen, J. & Harinen, P. 2007. Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino, 88–100.
- Herranen, J., & Souto, A-M. 2016. Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 1. Jyväskylä: FERA, 195–226.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. 2006. Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. 2018. *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism*. London: Routledge.
- Hyvärinen, M. 2017. *Haastattelun maailma*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.

- Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.) 2019. Oma paikka haussa: Maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus.
- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> (Luettu 09.06.2021.)
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. 2018. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46, 1–11. DOI:10.1080/03069885.2017.1285006
- Korhonen, V., & Puukari S. 2013. Esipuhe. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 8–9.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–63.
- Laine, T., Parkkinen, J. & Puukari, S. 2018. Vastuun ja autonomian jännite ohjauksessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: FERA, 235–252.
- Laine Ojamies, A. 2019. Vieraantumisesta yhteisöllisyyteen – Aikalaiskriittinen näkökulma suomalaisten nuorten syrjäytymisongelmaan. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201912165328>. (Luettu 16.6.2021.)
- LOPS Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. (Luettu 17.6.2021.)
- Malinen, A., & Laine, T. 2009. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–35.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1996a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Oppimateriaaleja 23. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–38.

- Mezirow, J. 1996b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Oppimateriaaleja 23. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Nielsen, J. 2015. Assessment of innovation competency: a thematic analysis of upper secondary school teachers' talk. *The Journal of Educational Research*, 108 (4), 318–330.
- Nussbaum, M. C. 2011. Talouskasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-lukiossa> (Luettu 3.5.2021.)
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Parkkinen, J. 2013. Maailmankatsomus ohjauksessa: opinto-ohjaajiksi opiskelevien kokemuksia maailmankatsomuksen hahmottamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.
- Puukari, S. & Launikari, M. 2005. Multicultural counselling – Starting points and perspectives. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and institute for Educational Research, 27–41.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saukkonen, S., & Rähkä, P. 2018. Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta. Teoksessa S. Saukkonen P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: FERA, 79–95.

- Silvennoinen, H., & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukseen ja toisinoppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 64–87.
- Souto, A-M. 2016. Etnistävät toisen asteen koulutusvalinnat. Nuorisotutkimus, 34 (4), 47–59.
- Souto, A-M. 2020a. Väistelevää ohjausta – opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttotaustaisten nuorten parissa. Kasvatus, 51 (3), 317–329.
- Souto, A.-M. 2020b. Yksilöä kannattelevasti kohtaavaa, mutta yhteisöistä ja yhteiskunnallisista hierarkioista irrallaan olevaa ohjausta? Teoksessa M. Määttä & A-M. Souto (toim.) Tutkittu ja tulkittu ohjaamo, 212–217. (Luettu 25.3.2021.)
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2000. Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–11.
- TAT Talous ja nuoret 2021. Tyttöjen kiinnostus johtajuuteen nousussa, perinteinen sukupuolijakauma pätee edelleen tulevaa alaa valitessa. Tiedote 24.4.2021. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/tyttojen-kiinnostus-johtajuuteen-nousussa-perinteinen-sukupuolijakauma-patee-edelleen-tulevaa-alaa-valitessa?publisherId=66144441&releaseId=69909950>. (Luettu 30.6.2021.)
- Tiittula, L., & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään: Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 264–271.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 23.8.2021.)

- Toiviainen, S., & Brunila, K. 2021. Emerging multi-professional assemblages of precision guidance: Producing the resilient and future-oriented citizen. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*.
<https://njtcg.org/articles/10.16993/njtcg.28/>. (Luettu 12.7.2021.)
- Tomperi, T. 2017. *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia – filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: Niin & Näin.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vehviläinen, S., & Suoto, A-M. 2021. How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Online first. (Luettu 16.6.2021.)
- Vehviläinen S. 2020. Miksi ohjataan? Ohjauksen vaikutukset ja oikeutus. Teoksessa M. Määttä & A-M. Souto (toim.) *Tutkittu ja tulkittu ohjaamo. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 154, 203–211. (Luettu 23.8.2021.)
- Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Vuorikoski, M., & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4, 63–81. (Luettu 16.6.2021.)
- Vuorinen, R., & Kettunen, J. 2020. Ohjaamot eurooppalaisessa elinikäisen ohjauksen kontekstissa. Teoksessa M. Määttä & A-M. Souto (toim.) *Tutkittu ja tulkittu ohjaamo. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 154, 146–155. (Luettu 23.8.2021.)

LIITTEET

Liite 1.

Haastattelukysymykset

- Millaisia nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavia taustatekijöitä nousee ohjauskeskusteluissa esiin?

Läheiset

- Minkälainen rooli ohjauskeskustelussa on sillä, että mietitään läheisten ihmisten vaikutusta nuoren tulevaisuudenvalintoihin?
- Miten läheisten ihmisten vaikutus nuoren tulevaisuudenvalintoihin nousee ohjauskeskustelussa esille? (Ohjaajan vai nuoren itsensä aloitteesta)
- Miten keskustele ohjauskeskustelussa läheisten ihmisten vaikutuksesta nuoren tulevaisuudenvalintoihin?
- Miten tärkeänä pidät näiden teemojen käsittelyä nuoren kannalta? Ovatko teemat toisille tärkeämpiä kuin toisille? Kenelle/keille? Miksi?

Kulttuuri, uskonnot ja yhteisöt

- Minkälainen rooli ohjauskeskustelussa on sillä, että mietitään kulttuurien/uskontojen/yhteisöjen vaikutusta nuoren tulevaisuudenvalintoihin?
- Miten kulttuurien/uskontojen/yhteisöjen vaikutus nuoren tulevaisuudenvalintoihin nousee ohjauskeskustelussa esille?/
- Miten keskustele ohjauskeskustelussa kulttuurien/yhteisöjen vaikutuksesta nuoren tulevaisuudenvalintoihin?
- Miten tärkeänä pidät näiden teemojen käsittelyä nuoren kannalta? Ovatko teemat toisille tärkeämpiä kuin toisille? Kenelle/keille? Miksi?

Yhteiskunnalliset teemat ja yhteiskunnan rakenteet

- Minkälainen rooli ohjauskeskustelussa on sillä, että mietitään yhteiskunnan vaikutusta nuoren tulevaisuudenvalintoihin?
- Miten yhteiskunnan vaikutus nuoren tulevaisuudenvalintoihin nousee ohjauskeskustelussa esille? / Miten keskustele ohjauskeskustelussa yhteiskunnan vaikutuksesta nuoren tulevaisuudenvalintoihin?
- Miten tärkeänä pidät näiden teemojen käsittelyä nuoren kannalta? Ovatko teemat toisille tärkeämpiä kuin toisille? Kenelle/keille? Miksi?

Arvot ja uskomukset itsestä

- Minkälainen rooli ohjauskeskustelussa on sillä, että mietitään nuoren arvojen ja uskomusten vaikutusta hänen tulevaisuudenvalintoihinsa?
- Miten nuoren arvojen ja uskomusten vaikutus hänen tulevaisuudenvalintoihinsa nousee ohjauskeskustelussa esille? / Miten keskustele ohjauskeskustelussa nuoren arvojen ja uskomusten vaikutuksesta hänen tulevaisuudenvalintoihinsa?
- Miten tärkeänä pidät näiden teemojen käsittelyä nuoren kannalta? Ovatko teemat toisille tärkeämpiä kuin toisille? Kenelle/keille? Miksi?
- Miten koet ohjauskeskustelussa jäävän aikaa näiden eri taustatekijöiden käsittelemiselle?

Lopuksi

- Onko vielä jotain, mitä haluaisit nostaa esille? / Tuleeko mieleen jotain, mitä haluaisit kertoa lisää?

Liite 2.

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Gradut ja kandidaatintutkielmat

22.02.2021

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Nuoren tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittely ohjauskeskustelussa opinto-ohjaajan näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerätään haastatteluin.

Tutkimustulosten arvioidaan valmistuvan keväällä 2021.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

Tutkittavan nimenomainen suostumus

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät:

Anna Laine Ojamies

Eija-Mari Karjalainen

Tutkimuksen ohjaaja:

Jaana Kettunen

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opinto-ohjaajilla on nuoren tulevaisuudenvaihtoehtoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelystä ohjauskeskustelusta.

Tutkimukseen osallistuvat erikseen kutsutut henkilöt, joilla on kokemusta opinto-ohjaajan työstä. Tutkimukseen osallistuvat ovat eri lukioissa työskenteleviä opinto-ohjaajia.

Tutkimukseen osallistuu 8 tutkittavaa.

Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 45-60 minuuttia yhden päivän aikana.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Haastattelut käydään ehdottoman luottamuksellisesti ja esiin tulevia tietoja käytetään vain tutkimustarkoituksessa.

Tutkimukseen osallistuva pääsee jakamaan keskustelussa kokemuksiaan ja käsityksiään nuoren tulevaisuudenvalintoihin vaikuttavien taustatekijöiden käsittelemisen roolista ohjauskeskustelussa.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.