

”Tää eettisyys on jo niinku opon työn ytimessä”
Opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista

Kaisa Jaakonaho ja Merja Manninen

Ohjausalan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jaakonaho, Kaisa & Manninen, Merja. 2019. "Tää eettisyys on jo niinku opon työn ytimessä", opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Ohjausalan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 85 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä erilaisista tavoista, joilla opinto-ohjaajat käsittävät ohjaustyön eettiset ristiriidat ja miten he ovat niitä ratkaisseet. Tuomalla esille käsityksiä haluamme nostaa keskusteluun ohjaustyötä tekevien näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta.

Tutkimus edustaa laadullista ja aineistolähtöistä tutkimusperinnettä. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkimusaineisto kerättiin fokusryhmäkeskusteluihin. Näihin osallistui 12 opinto-ohjaajaa, jotka työskentelivät eri kouluasteilla. Fokusryhmäkeskusteluja järjestettiin kolme.

Tämän tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajien käsitykset ohjaustyön eettisistä ristiriidoista kiteytyvät neljään erilaiseen käsitystapaan. Eettiset ristiriidat voidaan nähdä joko 1) haastavina, 2) herättelevinä, 3) neuvoteltavissa olevina tai 4) ratkaistavissa olevina. Eettisten ristiriitojen käsitystapojen erot ilmenivät kahdeksan eri ulottuvuuden kautta, joita olivat tunnistaminen, ohjaustarpeet, arviointipositio, luottamuksellisuus, opettajayhteisön jäsenyys, rakenteissa toimiminen, ammatillisuuden rajat sekä arvonäkökulmat.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opinto-ohjaajien käsitykset ohjaustyön eettisistä ristiriidoista vaihtelivat suuresti. Eroavaisuudet osoittavat, että käsitykset eivät ole jumiutuneet eettisten ristiriitojen tunnistamiseksi vaan kuvastavat myös ymmärrystä opinto-ohjaajan autonomiasta sekä toimintamahdollisuuksista. Tuloksista käy ilmi, että eettiset ristiriidat kuuluvat ohjaustyöhön, ja että eettisyys on opinto-ohjaajan työn ytimessä. Tuloksia voidaan hyödyntää ohjaustyössä ja ohjauksen koulutuksessa.

Asiasanat: Opinto-ohjaaja, käsitykset, ohjaus, eettinen ristiriita, eettisyys ohjauksessa, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	OHJAUSTYÖ	8
	2.1 Ohjauksen määrittelyä	8
	2.2 Opinto-ohjaus	10
	2.3 Hyvän ohjauksen kriteerit	12
3	EETTISYYS OHJAUKSESSA	15
	3.1 Eettiset ongelmat ja ammattieettinen toiminta.....	15
	3.2 Valta ja ohjaus.....	17
	3.3 Eettiset ohjeistukset	19
4	OHJAUKSEN FILOSOFINEN PERUSTA	22
	4.1 Ohjaustyön yhteiskunnallinen arvokonteksti.....	22
	4.2 Arvolähtökohdat, moniarvoisuus ja maailmankatsomukset	24
	4.3 Eettinen ohjaus ja eettinen ohjaaja.....	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	6.1 Fenomenografia.....	30
	6.1.1 Fenomenografian tarkoitus.....	32
	6.1.2 Fenomenografian näkökulmia	32
	6.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	33
	6.3 Aineiston analyysi	37
7	TULOKSET	42
	7.1 Eettiset ristiriidat ovat haastavia	43
	7.2 Eettiset ristiriidat ovat herätteleviä	46

7.3 Eettiset ristiriidat ovat neuvoteltavissa olevia.....	49
7.4 Eettiset ristiriidat ovat ratkaistavissa olevia	51
7.5 Tulosten yhteenveto	54
8 POHDINTA.....	56
8.1 Tulosten tarkastelu	56
8.2 Johtopäätökset	62
8.3 Jatkotutkimushaasteet	66
8.4 Tutkimuksen luotettavuus	68
8.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset	74
8.6 Loppusanat	75
LÄHTEET	77
LIITTEET.....	83
Liite 1 Suostumuslomake.....	83
Liite 2 Taustatiedot	85

1 JOHDANTO

Ohjaustyötä tehdään erilaisissa arvokonteksteissa ja niistä tietoiseksi tuleminen vaatii ohjaajalta aktiivista omakohtaista tutkimista. Yhteisöt, joissa toimimme sekä yhteiskunta, jossa elämme, ovat arvosuuntautuneita ja menossa sillä hetkellä yleisesti hyvänä pidettävään suuntaan. Opinto-ohjausta tehdään kouluissa, jotka ovat aina osa suurempaa kokonaisuutta, muun muassa yhteiskunnallisia kehityssuuntia ja koulutuspolitiikkaa. Ohjauksen eettisenä tavoitteena on opiskelijan vahvistaminen ja rohkaiseminen sekä itsensä paremmin ymmärtämiseen ohjaaminen. Opiskelijan autonomisen ajattelun, osallisuuden tukemisen sekä potentiaalain kehittämisen ja vapauttamisen nähdään ohjauksessa olennaisena. Holistinen näkökulma, eli opiskelijan elämän näkeminen kokonaisuudessaan on tärkeää. Ohjauksella pyritään tekemään hyvää ja välttämään tekemästä vahinkoa. Tärkeää on oikeudenmukaisuus, opiskelijoita tulisi kohdella tasapuolisesti. Ohjaustyön eettiset ristiriidat haastavat opinto-ohjaajaa kohtaamaan monien to- tuuksien maailman, joka on sosiaalisesti konstruoitu. (Laine 2013, 62-63; Rogers 1967; Peavy 1999; McLeod 2007, 226.)

Ohjausalan tutkimuksiin tutustuessamme huomasimme tutkimuksellisen aukon liittyen ohjaustyötä tekevien käsityksiin eettisistä ristiriidoista. Kiinnostus aihetta kohtaan on herännyt mielessämme ohjausalan maisteritutkinnon opinnoissa ja jo sitä ennenkin. Pohtiessamme yhteisen gradun tekemistä, mielessämme pyöri monenlaisia aiheita muun muassa liittyen arvoihin, vallankäyttöön ohjauksessa ja ammatilliseen toimijuuteen. Tarkasteltuamme aihioita ja pähkäiltyämme niitä hyvän tovin päädyimme teemaan, jonka koimme paitsi itsellemme, myös muille alan opiskelijoille sekä alalla työskenteleville hyödylliseksi. Aloitimme tutkimuksen tekemisen aikana, jolloin yhteiskunnassa tapahtui useita isoja koulutuspoliittisia muutoksia, mutta emme halunneet ankkuroida tutkimuksemme aihetta edeltä määriteltyyn tai yksittäiseen rajattuun aihealueeseen. Olimme kuitenkin kiinnostuneita kuulemaan, näyttäytyvätkö nämä teemat opinto-ohjaajien käsityksissä, kun tutkitaan ohjaustyön eettisiä ristiriitoja yleisesti. Yksi ohjausalan maisteriohjelman tavoitteistakin on, että opiskelija ”osaa

toimia ohjausta tarvitsevien ihmisten hyväksi eettisesti kestävällä tavalla” (Ohjausalan maisteriohjelma n.d.). Myös ohjausala määrittävissä kansainvälisissä ohjeistuksissa tuodaan esiin ohjaajan eettisyys ja arvotietoisuus. Näiden edellä mainittujen tekijöiden sekä ohjausalan työkokemuksen kautta koemme, että aiheen tutkiminen käytännön näkökulmasta, kentän ääni esiin tuoden, on olennaista. Päädyimme lähestymään aihetta vahvasti aineistolähtöisesti. Halusimme selvittää, millaisin eri tavoin opinto-ohjaajat kokevat ja käsittävät ohjaustyön eettiset ristiriidat.

Tässä hetkessä yhteiskunnan ja koulutuksen moninaiset muutokset haastavat opinto-ohjaajat etsimään ammatillista identiteettiään. Muutosten myötä syntyneitä uudenlaisia eettisiä ongelmia on tärkeää tuoda esille ja ottaa niihin kantaa. Opinto-ohjaajat ovat tärkeä ammattiryhmä, joilla olisi mahdollisuus vaikuttaa osaltaan yhteiskunnan kehityksen suuntaan, tuomalla esille ajankohtaisia eettisiä kysymyksiä. (Parkkinen, Puukari, Lairio 2001, 39.) Eettinen keskustelu haastaa ottamaan kantaa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tuomalla esille opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista haluamme osaltamme nostaa keskusteluun ohjaustyötä tekevien näkemyksiä ja kokemuksia työnsä eettisistä haasteista, niissä toimimisesta sekä niiden ratkaisemisesta.

Tutkimuksessamme tarkastelemme opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Tähän teemaan liittyviä tutkimuksia on tehty Suomessa verrattaen vähän. Matkosken ja Peltosen (2016) gradututkimus lähestyy samoja teemoja ennalta määriteltyjen eettisten dilemموjen kautta. Parkkisen (2013) väitöskirjatutkimuksessa on tutkittu opinto-ohjaajaksi opiskelevien maailmankatsomuksen hahmottamista ja se sisältää monia meidänkin tutkimukseemme läheisesti liittyviä teemoja.

Tarkasteltuamme erilaisia tutkimusmenetelmiä valitsimme fenomenografian, koska meitä kiinnosti paitsi eettisten ristiriitojen luonne, myös se millaisin erilaisin tavoin eettisiä ristiriitoja voi käsittää. Nämä näkökulmat ovat keskeisiä fenomenografiselle tutkimukselle. Fenomenografia ei arvota käsityksiä paremmuusjärjestykseen vaan kaikki käsittämisen tavat nähdään tärkeinä ja otetaan

mukaan tarkasteluun. (Ks. Marton 1988a.) Tutkimuksen aineisto kerättiin järjestämällä kolme fokusryhmäkeskustelua, joihin pyydettiin opinto-ohjaajia eri kouluasteilta.

Seuraavissa luvuissa tuomme ensin esiin tutkimuksen teemaan yleisesti liittyviä asioita, ohjaustyötä, ohjauksen eettisiä ristiriitoja sekä ohjauksen filosofista perustaa. Sen jälkeen kuvailemme tutkimustehtävän ja -kysymyksen (luku 5) sekä kuinka olemme tutkimuksemme toteuttaneet (luku 6). Luvussa 7 tuomme esiin tutkimuksen tulokset fenomenografisen menetelmän mukaisesti tulostaulukkona sekä tekstiin avattuna. Luvussa 8 pohdimme tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä pyrimme tuomaan ilmi uusia näkökulmia tuottavia johtopäätöksiä. Lopuksi pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita (luku 8.3) sekä tutkimuksen luotettavuutta (luku 8.4) Pyrimme tuomaan esille mahdollisimman läpinäkyvästi kaikki tutkimuksemme vaiheet, jotta lukija pystyy arvioimaan prosessin kulkua ja tuloksiin johtanutta työskentelyä mahdollisimman tarkasti.

Oppilasta ja opiskelijaa ohjaavista ammattilaisista käytetään eri kouluasteilla nimikkeitä oppilaanohjaaja sekä opinto-ohjaaja. Käytämme tutkimuksemme säännönmukaisesti nimikettä `opinto-ohjaaja`. Ohjauksessa olevista ihmisistä, ohjattavista, oppilaista ja opiskelijoista, käytämme tutkimuksessa jatkossa yhtenäistä nimitystä `opiskelija`.

2 OHJAUSTYÖ

Ohjauksen ja ohjaustyön maailma on laaja. Työmarkkinoilla tulee vastaan useita ohjaajan nimikkeellä toimivia ammattilaisia, ja heidän koulutustaustansa sekä työympäristönsä saattavat vaihdella laajasti. On uraohjausta, opinto-ohjausta, ammatinvalinnan ohjausta. Ohjausta toteutetaan eri ympäristöissä ja erilaisille kohderyhmille. (Ks. mm. Vehviläinen 2015.) Tutkimuksemme kohteena on erityisesti opinto-ohjaajat ja heidän työnsä koulumaailmassa. Kuvaamme alkuun yleisellä tasolla kuinka erilaisilla tavoilla ohjausta määritellään ja tämän jälkeen kerromme hieman opinto-ohjaajan työstä sekä koulumaailmassa tehtävää ohjausta määrittelevistä laeista ja muista ohjeistuksista.

2.1 Ohjauksen määrittelyä

Ohjaukseen liittyen on olennaista ymmärtää, että ohjaus ei ole jotain, mitä ihmiselle tehdään. Se ei ole ihmiseen kohdistuva toimenpide. Ohjaus voi toteutua vain, jos sitä kaipaava ja tarvitseva ihminen haluaa sen tapahtuvan. (McLeod 2007, 12.) Onnismaan (2011, 26-27) mukaan ohjaustyön erottaa neuvonnasta ja tiedottamisesta se, että ohjattavan itse osallistuu aktiivisesti omien ongelmien ratkaisemiseen. Tässä näkemyksessä korostuu myös jaettu asiantuntijuus, jossa ohjattavan on oman tilanteensa ja ratkaisujensa asiantuntija, ja ohjaajan asiantuntijuus kohdistuu ohjausprosessiin (Onnismaa 2011, 27). Toisin sanoen ohjauksen lähtökohta on hyvin vahvasti yksilölähtöinen ja tilaa antava.

R. Vance Peavyn (1999, 27) mukaan keskeistä ohjauksessa on toivon ja tuen antaminen ohjattavalle sekä auttaminen toiminnan suunnittelussa ja asioiden selvittämisessä. Tämä on nähdäksemme erittäin keskeistä ohjauksessa. Ohjaus antaa yksilölle tilaisuuden pohtia elämäänsä: sitä millaisia seurauksia valinnoilla on ja millaisia valintoja tehdä tulevaisuudessa (Peavy 1999, 18). Tärkeitä yhteisiä tekijöitä lukuisten eri ohjausmenetelmien välillä on Peavyn (1999, 19) mukaan viisi:

(1) ohjaussuhde tarjoaa tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa, (2) asiakkaalle annetaan tarvittaessa asiallista ja oikeaa tietoa, (3) asiakkaita autetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteistaan ja tulevaisuudestaan, (4) asiakkaita autetaan tunnistamaan voimavarojaan ja rajoituksiaan, (5) asiakkaita autetaan tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia. Heitä autetaan käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. Kertovalla kielellä ilmaistuna asiakkaita autetaan löytämään oma äänensä ja toimintamahdollisuutensa tarinoissa, joita he kertovat ja luovat.

Ohjaus on siis kokonaisvaltaista, tavoitteellista toimintaa, jossa toiminnan keskipisteenä on ohjattava ja hänen tilanteeseensa paneutuminen tukea ja toivoa antaen. Toivo on ohjauksessa läsnä paitsi ohjattavan myös ohjaajan puolelta. Toivo voi kohdistua ohjauksen lopputulemaan, tulevaisuuteen suuntautumiseen tai pohdinnan alla oleviin valintoihin. Toiveet voivat olla myös epärealistisia ja ohjaajan olisi hyvä tunnistaa ohjattavan toiveet, ottaa ne puheeksi ja yrittää päästä yhteisymmärrykseen siitä, millainen ohjattavan ymmärrys on omasta tilanteestaan ja siihen liittyvistä toiveista. (Larsen, Stegge, Edey & Ewasiw 2014.)

Ohjaus on myös tulevaisuuteen suuntautunutta. Vehviläinen (2014, 20) tuo ilmi, että ohjauksen ytimessä on tulevaisuusperspektiivi, jota hahmotetaan josain toiminnallisessa kontekstissa, aito kontakti ohjattavan kokemukseen, sekä näiden myötä mahdollisuus toivottuun muutokseen. Vehviläisen (2014, 52) mukaan ohjaus edellyttääkin ohjattavalta paitsi tulevaisuussuuntautuneisuutta, myös itsereflektiokykyä ja toimintakykyä. Ohjaus on siis sellaista toimintaa, jossa ohjattavan oletetaan olevan autonominen ja oppimiseen tähtäävään työskentelyyn kykenevä (Vehviläinen 2014, 51). Vehviläinen (2014, 96) kuvaakin ohjausprosessia oppimisprosessiksi. Yksi ohjauksen tärkeä ominaisuus on reflektointitaito, jossa huomio käännetään ohjattavan omiin kokemuksiin ja toimintaan. Reflektiossa näitä kokemuksia ja toimintaa pohditaan, niihin otetaan etäisyyttä ja niitä voidaan myös arvioida kriittisesti. Kriittinen reflektio on sitä, kun ohjattava pohtii omaa asemansa ja omien vaikutteidensa vaikutusta omaan reagointiin, toimintaan ja tulkintoihin. Syvimmillään tällaisen kriittisen itsereflektion myötä ohjattavan maailmankuva ja arvomaailma voivat muuttua. (Vehviläinen 2014, 46-47.)

Peavy (1999) lähestyy ohjausta konstruktivistisen viitekehyksen kautta. Konstruktivistisen ohjaajan toiminnan pilareita on hänen mukaansa se, että oh-

jaaja ymmärtää, että yksilöt konstruoivat maailmaa kukin omalla tavallaan ja kokevat maailman kukin omalla tavallaan. Ohjaajan tulee tiedostaa myös se, että yksilö rakentaa/konstruoi elämäänsä vuorovaikutuksen kautta sosiaalisissa suhteissa, ja että kieli ja sanat ovat merkitystä ja todellisuutta rakentavia välineitä. Peavy (1999, 43) korostaa myös ihmisen toimijuutta ja toteaa, että ohjauksen keskiössä tulisi olla ymmärrys siitä, että ihminen ilmentää toiminnallaan omaa elämänkokemustaan ja henkilökohtaisia merkityksiään. Konstruktivistisen ohjaajan tulee myös ymmärtää, että minuus on metaforinen käsite, joka muotoutuu erilaisissa merkityskokonaisuuksissa. Näistä merkityskokonaisuuksista käytetään myös termiä elämänkenttä ja siihen sisältyy tietoiseen elämänkokemukseen sisältyvät merkitykset, jotka ovat rakentuneet tärkeiden kokemusten, ihmisten, suhteiden ja uskomusten myötä (Onnismaa 2011, 34). Työelämä ja oppiminen, läheisyys ja ihmissuhteet, terveys ja ruumiillisuus sekä henkisyys ja maailmankatsomukselliset asiat ovat elämänkentän neljä eri aluetta, jotka Peavyn (1999, 44) mukaan luovat minuuden eksistentiaalisen ytimen. Tällä ytimellä on suuntaa näyttävä vaikutus yksilön valinnoille ja toiminnalle. Ohjaajan tulee myös huomata, että yksilö näkee elämänsä tietystä näkökulmasta, jota sen hetkinen elämäntilanne värittää. Konstruktivistinen ohjaus on myös kulttuurikeskeistä toimintaa. (Peavy 1999, 42-47.) Konstruktivismin kautta ohjaus kuvastuu laajasti ymmärtävänä, muiden elämänkokemuksen ja sen merkityksen huomioivana, holistisena toimintana. Opinto-ohjauksen näkökulmasta on kiinnostavaa, kuinka eri elämän osa-alueita otetaan huomioon koulun ohjauksen käytännöissä sekä esimerkiksi laeissa, jotka määrittävät opinto-ohjausta.

2.2 Opinto-ohjaus

Opinto-ohjaus kietoutuu elämän eri vaiheisiin. Koulua käydään läpi lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuudenkin moninaisten kehitysvaiheiden ja roolimutosten myllerryksessä, jolloin myös koulun ohjauksessa erilaiset asiat korostuvat. (Lerkkanen & Virtanen 2005.) Opinto-ohjaajia toimii niin peruskoulussa ja aikuisten perusopetuksessa, toisella asteella lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä

korkeakouluissa ja kansanopistoissa. Kokonainen elämän ja opintojen skaala on siis katettuna.

Opetushallituksen määritelmässä oppilaanohjauksesta perusopetuksessa (2019) oppilaanohjaajan työn kerrotaan keskittyvän kehittämään oppilaiden “valmiuksia selviytyä muuttuvissa elämäntilanteissa, opintojen nivelvaiheissa sekä työuran siirtymissä”. Lukiossa opinto-ohjaajan tehtävänä on “tukea opiskelijan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, tarjota aineksia itsetuntemuksen ja -ohjautuvuuden lisääntymiseen sekä kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen” kun taas ammatillisessa koulutuksessa tuki kohdistuu vahvasti opintojen ja työelämätaitojen kehittämiseen, jatko-opintoihin ja työelämään siirtymiseen sekä uralla etenemiseen (Opinto-ohjaus lukiossa 2019; opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa 2019). Näiden määritelmien lisäksi voisimme todeta, että ohjausharjoiteluissa eri kouluasteilla opinto-ohjaajan työhön on kuulunut myös vahvasti opiskelijoiden henkilökohtaista tukemista, joissain tapauksissa myös muissa kuin suoraan opintoihin liittyvissä asioissa, sekä vahva yhteistyö koulun opettajien ja opiskelijahuoltoryhmän kanssa. Vuorinen (2005, 8) viittaa Nykäseen ja Vuoriseen (1991) todetessaan, että opinto-ohjaajat toimivat usein myös “uudistusten tulkkeina ja toimeenpanon vauhdittajina”. Näin ollen opinto-ohjaajan työ näyttäytyy laajana kokonaisuutena paitsi opiskelijoiden ohjauksen asiantuntijana myös koko kouluyhteisön hyväksi toimimisena.

Miten lait sitten määrittelevät tätä laajaa kokonaisuutta, jota opinto-ohjaajat työssään toteuttavat? Perusopetuslaissa (628/1998) tuodaan ilmi, että opetukseen osallistuvan on oikeus saada paitsi opetussuunnitelman mukaista opetusta, myös oppilaanohjausta ja muuta koulunkäynnin ja oppimisen tukea heti kun tarve siihen ilmenee. Lukiolaki (714/2018) taas määrittelee opinto-ohjauksen paitsi oppimäärään sisältyväksi temaattiseksi kokonaisuudeksi myös opintoihin tai jatko-opintoihin liittyväksi säännölliseksi ja tarpeiden mukaiseksi henkilökohtaiseksi tueksi. Ammatillisen koulutuksen puolella opiskelijan on oikeus saada “henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opinto-ohjausta” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Ammattikorkeakoululaissa (932/2014) ja yliopis-

tolaissa (558/2009) opinto-ohjaus mainitaan vain pintapuolisesti, kun laki määrittelee opetuksen ja ohjauksen järjestettävän siten, että opinnot on mahdollista suorittaa määräajassa. Perusasteella ja toisella asteella siis nähdään lainkin mukaan tärkeäksi, että opiskelija saa tarvitsemaansa tukea, kun sitä tarvitsee. Korkeakouluissa opinto-ohjaus näyttäytyy lakien näkökulmasta lähinnä keinona edistää opintojen loppuun saattamista. Joissain ammattikorkeakouluissa on nimettyjä opinto-ohjaajia, yliopisto-opetuksen puolella ohjaus tapahtuu pääasiassa tiedekuntien lehtoreiden sekä koulutussuunnittelijoiden toimesta.

2.3 Hyvän ohjauksen kriteerit

Hyvän ohjauksen kriteerit (2014) on opetushallituksen laatima suositus, jolla pyritään kehittämään ja varmistamaan perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen ohjauksen laatua. Suosituksessa ohjaus nähdään jatkuvana, vuorovaikutteisena ja tavoitteellisena kaikkien oppilaitoksessa työskentelevien yhteisenä työnä. Ohjauksen merkitys on ohjattavan hyvinvoinnin kannalta suuri, sillä hyvinvoinnin lisääminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen ovat ohjauksen keskiössä. Ohjaus on opetushallituksen (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014) mukaan jatkumo perusopetuksesta toisen asteen loppuun saakka, jossa muun muassa siirtymä- ja nivelvaiheiden ohjaus nähdään erityisen merkityksellisenä. Näissä siirtymävaiheissa toimiva ja tiivis yhteistyö opetuksen ja koulutuksen järjestäjien välillä on olennaista. Myös perheen, ystävien ja harrastusten merkitys ohjattavan elämässä huomioidaan. Ohjattavan valmentaminen työelämää ja aktiivista yhteiskunnassa toimimista varten on yksi koulun tehtävistä ja siksi koulun ja ohjauksen suhde yhteiskuntaan voidaan nähdä tiiviinä. Hyvän ohjauksen kriteereissä (2014) ohjausta kuvataan 12 eri teeman kautta (Kuvio 1. Hyvän ohjauksen teemat). Kunkin teeman ja niihin liittyvien kriteerien toteuttamisesta on kirjattu suositukseen sekä perusopetuksen, lukiokoulutuksen että ammatillisen koulutuksen osalta. Tarkastelemme tutkimuksemme kannalta oleellisia teemoja.

Riittävä ja monipuolinen ohjaus	Aktiivisuuden, osallisuuden ja vastuullisuuden tukeminen	Ohjaus on yhteistä työtä
Osaava ja ammattitaitoinen henkilöstö	Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen	Ohjaussuunnitelma
Koulutuksen nivelvaiheet	Ohjaus koulutukseen ja uravalintoihin liittyvien päätösten tukena	Työelämätaidot ja työelämään tutustuminen
Vuorovaikutteinen yhteistyö ohjauksen tukena	Ohjauspalveluista tiedottaminen	Hyvän ohjauksen kriteerit osana paikallista laatujärjestelmää

Kuvio 1. Hyvän ohjauksen teemat (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014).

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen toteutuu hyvän ohjauksen teemojen mukaan sen kautta, että opinto-ohjausta tulisi kehittää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Ohjauksen myötä ohjattavan luottamus tasavertaisiin mahdollisuuksiin koulutuksessa ja työmarkkinoilla kasvaa. (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014.) Tämä teema liittyy mielestämme olennaisesti ohjauksen etiikkaan, sillä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus tulevat useasti esille muun muassa puhuttaessa ohjauksen eettisistä ohjeistuksista. Näistä kerromme lisää luvussa 3.3.

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjällä tulee olla ohjaussuunnitelma, jossa on määritelty ohjauksen tavoitteet, toteutus, työnjako, vastuut, arviointi ja johtaminen (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014). Nämä asiat auttavat paitsi kuvaamaan koulussa tehtävää ohjaustyötä ja eri toimijoiden vastuuta, myös parhaimmillaan rajaamaan kunkin toimijan omaa tonttia. Opinto-ohjaajilla onkin näyttänyt ohjausharjoitteluiden ja tekemämme ohjaustyön perusteella olevan paljon työtä sen

rajaamisessa, mikä heidän työhönsä kuuluu ja mikä on esimerkiksi aineenopettajan tai ryhmänohjaajan vastuulla. Opinto-ohjaajille näyttää kouluissa helposti kaatuvan moni ohjauksellinen elementti, vaikka ohjaus on opetushallituksen (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014) mukaan kaikkien oppilaitoksessa toimivien yhteistä työtä. Tähän viittaa myös teemoista löytyvä vuorovaikutteinen yhteistyö, joka on Hyvän ohjauksen kriteerien (2014) mukaan osallistavaa, suunniteltua ja säännöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välillä että eri ammattilaisten välillä. Verkostotyön tulee olla suunniteltua ja aktiivista ja eri toimijoiden vastuut tulee olla selkeästi määritelty ja kaikkien osapuolten tiedossa.

Opetushallituksen hyvän ohjauksen kriteerien (2014) mukaan riittävän ja monipuolisen ohjauksen keskiössä on riittävät resurssit, jotta ohjattava voi saada riittävästi monipuolista ohjausta yksilöllisen tarpeen mukaan koko opintojensa ajan. Resursseihin liittyen todettakoon, että nykyinen hallitus on linjannut vahvistavansa opinto-ohjausta kaikilla kouluasteilla ja perusopetuksen oppilaanohjaukseen on jo luvattu lisäresursseja (Vuorinen 2019). Resurssikeskusteluun liittyy myös Suomen opinto-ohjaajat (Sopo) ry:n ajama 200 ohjattavan raja, jotta ohjaus voisi toteutua laadukkaasti ja jokaiselle opiskelijalle olisi käytettävissä riittävästi aikaa (Nurmi 2019.) Tämä liittyy mielestämme vahvasti myös pääteemaamme, ohjaustyön eettiset ristiriidat, sillä oman kokemuksemme myötä yksi iso ristiriita on ollut se, että ei ole ollut riittävästi aikaa hoitaa opiskelijan asiaa, tai ohjauksessa on ollut liiallinen kiireen tuntu.

3 EETTISYYS OHJAUKSESSA

Seuraavissa luvuissa tuomme esiin eettisiin ristiriitoihin, ammattieettiseen toimintaan sekä valtaan liittyviä seikkoja. Esittelemme myös opinto-ohjaukselle luotuja eettisiä ohjeistuksia.

3.1 Eettiset ongelmat ja ammattieettinen toiminta

Moraali tarkoittaa ihmisen käsitystä oikeasta ja väärästä. Etiikka on oma tieteenalansa, oppi, joka tutkii oikeaa ja väärää ja sen tavoitteena on yrittää ymmärtää oikeaan ja väärään liittyviä käsityksiä. Etiikka viittaa myös niihin moraalikäsitteisiin, joista ihminen on tietoinen ja joihin hän on sitoutunut. Etiikkaan liittyy vahvasti reflektio, eli pohdinta oikeasta ja väärästä. Jos yksilöllä on jokin moraalinen ongelma, hän ei tiedä, kuinka tilanteessa tulisi toimia oikein. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 13.) Tällaisia oikeaan ja väärään liittyviä kysymyksiä kutsutaan eettisiksi ongelmiksi.

Räikän (2004, 12) mukaan eettiset ongelmat voidaan jakaa esimerkiksi viiteen ryhmään. Ensimmäinen näistä ryhmistä on kiistoihin liittyvät ongelmat, joissa esimerkiksi tietyn teon tai käytännön hyväksyttävyyys aiheuttaa erimielisyyttä ihmisten välillä. Toisessa ryhmässä eettiset ongelmat kumpuavat päätöksentekoon liittyvistä tilanteista, joissa ei pystytä päättämään kuinka tilanteessa tulisi eettisesti toimia oikein. Kolmannessa ryhmässä eettiset ongelmat pohjautuvat siihen, että ihmisen on vaikea perustella omia eettisiä mielipiteitään. Neljäs ryhmä kuvaa velvoitteiden ristiriitaan liittyviä ongelmia, joissa esimerkiksi tietyn ammatin harjoittajan velvollisuuden toteuttaminen saattaa aiheuttaa eettisesti ongelmallisia tilanteita ja ratkaisuja. Viides eettisten ongelmien ryhmä sisältää valvontaan liittyviä ongelmia, jolloin yleisesti tiedettyjen ja tuomittavien eettisten ongelmien (kuten lahjonta ja ympäristön pilaaminen) estäminen ei syystä tai toisesta näytä onnistuvan. (Räikkä 2004, 12-15.) Edellä mainituista viidestä ryhmästä voimme kuvitella neljän ensimmäisen kuvaavan laajasti useissa erilaisissa ammateissa vastaantulevia eettisiä ristiriitatilanteita.

Muita eettisten ristiriitojen ryhmittelyjä on esimerkiksi Matkosken ja Peltonen (2016) gradututkielmassaan viittaama Nashin (1990) määritelmä. Tässä määritelmässä eettiset dilemmat on jaoteltu A- ja B-tyyppiin kuuluviksi: A-tyypin dilemma on kyseessä, kun oikea eettinen toimintatapa ei ole selvillä, kun taas B-tyypin dilemma kuvaa tilannetta, jossa oikea toimintatapa on selvillä, mutta päätetään toimia sen vastaisesti. A-tyypin dilemma kuvaa Nashin (1990), johon Matkoski ja Peltonen (2016) viittaavat, mukaan moraalista epävarmuutta ja B-tyypin dilemmaa kuvaa omien arvojen tai sääntöjen vastaista toimintaa. Tämä jaottelu luo mielenkiintoista kuvaa siitä, miten eri ammattiteissa toimivat yksilöt voivat kokea jonkin tilanteen joko eettisesti epäselväksi tai toimivansa tiedossa olevia sääntöjen tai omien arvojen vastaisesti. Onkohan tällöin kyse eettisten ohjeistusten epäselvyydestä vaiko siitä, että työntekijä ei tiedosta tai puolusta omia näkökulmiaan ja mielipiteitään eettisissä tilanteissa?

Ammattietiikka kuvailee ammattialalle luotua kuvausta ammatillisesta toiminnasta, ja sen luonteesta joko oikeana ja hyvänä tai vääränä ja pahana. Ammattieettinen koodisto sisältää ammattikunnan sopimat periaatteet, ohjeet ja säännöt, jotka sisältävä suuntaviivoja siihen, millaista ammatillista toimintaa pidetään toivottavana ja millaista vältettävänä. (Juujärvi ym. 2007, 13.) Työtilanteiden ristiriidat kuuluvat Onnismaan (2011, 117) mukaan vahvasti auttamistyöhön ja niitä tulisi pohtia sekä koko organisaation ja ohjausammattilaisten kesken, mutta myös ohjaustilanteissa. Kuitenkin käytännössä ohjaustyössä tulee päivittäin ristiriitatilanteita, joiden käsitteleminen ei ole työn arjessa aina mahdollista. Tämä voi johtaa työssä jaksamisen haasteisiin (Onnismaa 2011, 122).

Juujärven ym. (2007, 16-17) mukaan ammatillisen ongelmanratkaisun täytyy pohjautua "mahdollisimman totuudelliseen tietoon tilanteeseen liittyvistä tosiasioista, eli faktoista". Totuudellisen, eli faktuaalisen tiedon lisäksi tarvitaan pohdintaa oikeasta ja väärästä, jotta voidaan puhua eettisestä ongelmanratkaisusta. Jos ongelma ratkeaa pelkästään faktatiedon pohjalta, ei kysymyksessä ole eettinen vaan faktuaalinen ongelma. Toisaalta faktuaalisen tiedon lisääntyminen voi poistaa eettisen ongelman, esimerkiksi tilanteessa, jossa tietoa jonkin toimin-

tatavan haitoista on tullut tutkimusten kautta ilmi. Ammattietiikan näkökulmasta moraalisten ongelmien ratkaisu pohjautuu reflektioon ja sitä kautta koostuneeseen näkemykseen oikeasta ja väärästä. (Juujärvi ym. 2007, 13.) Eettisten ristiriitojen ja eettisesti haastavien tilanteiden kohtaaminen työssä vaatiikin eettistä päätösten ja valintojen tekemistä. Ammattilaisten tulisi olla avoimia sen suhteen mitä he työssään tekevät, mutta olla myös kykeneviä ilmaisemaan se, miksi he ovat päättäneet toimia kuten toimivat. (Cross & Wood 2005, 47.)

Ammattieettisessä toiminnassa keskeistä on Juujärven ym. (2007, 28) mukaan myös se, että työntekijän omat arvot kytkeytyvät vahvasti omaan ammattidentiteettiin. Myös Parkkinen, Puukari ja Lairio (2001, 32) tuovat esiin arvojen ja eettisten kysymysten keskeisyyden ohjaustyössä. Heidän mukaansa sekä ohjaajan että ohjattavan arvot, kuin myös koko maailmankatsomus vaikuttavat siihen, kuinka he lähestyvät ohjauksessa käsiteltäviä teemoja. Erityisen tärkeää on, että ohjaaja itse tunnistaa ja ymmärtää omat arvolähtökohtansa riittävän syvällisesti. (Parkkinen ym. 2001, 32.)

3.2 Valta ja ohjaus

Työelämän eettiset kysymykset liittyvät Ikonen-Varilan (2005, 95) mukaan useimmiten valtaan ja vallankäyttöön. Erilaisiin ammatteihin on liitetty yhteiskunnallista, legitimoitua valtaa, ja "vallankäytön mahdollisuuteen liittyy myös vastuu" (Ikonen-Varila 2005, 95). Onnismaa (2011, 113) kuvailee ammatillisen etiikan liittyvän vahvasti ammatteihin, joissa käytetään valtaa ja toteutetaan erilaisia valintoja. Ammatin etiikkaan vaikuttaa hänen mukaansa myös se, kuinka tunnepitoisesti ammatinharjoittajan työn tuloksiin suhtaudutaan. Vehviläinen (2014, 20) toteaa, että tärkein ohjaajan eettinen periaate on se, että hän ei vie ohjausta eteenpäin omia päämääriään ajatellen vaan "asettuu ohjattavan prosessin palvelukseen". Ohjaustilanteessa ohjaajalle syntyy uskottuna olemisen myötä valtaa, kun ohjaaja pääsee osalliseksi ohjattavan henkilökohtaisista elämäkokemuksista ja pohtii hänen kanssaan elämän tärkeitä kysymyksiä.

Vallan, kontrollin ja voimattomuuden kysymykset ovat McLeodin (2003, 520) mukaan jatkuvasti läsnä ohjauksessa, ohjattavan kertomissa tarinoissa, ohjaajan ja ohjattavan välisessä suhteessa ja näiden lisäksi myös ohjausorganisaation, ohjaajan ja ohjattavan muodostamassa asetelmassa. Valta voi siis ilmetä paitsi ohjaajasta ohjattavaan kohdistuvana vallankäyttönä, myös taustaorganisaation luoman paineen kautta koko ohjauksen toteutumiseen vaikuttavana tekijänä.

Ohjausorganisaatio voi aikaan saada ohjaustyölle muitakin haasteita kuin vallan ja kontrollin ilmentymiä. McLeod (2003, 425) kuvailee erilaisia rooliristiriitoja, joita ohjaaja voi työssään kohdata. Nämä ristiriidat voivat johtua esimerkiksi siitä, että ohjattavaksi tulee ystävä, sukulainen tai tuttu ja näin ollen ohjaajan rooliin, eli tietyn aseman omaavan odotettuun käyttäytymiseen tietyssä sosiaalisessa ympäristössä voi tulla vääristymä, sillä näissä muissa ihmissuhderooleissa vallitsevat odotukset ja käyttäytymisen tavat voivat tulla autenttisen ohjaussuhteen tielle. Ohjausorganisaation tai työnantajan aiheuttama rooliristiriita voidaan nähdä sen aseman kautta, jossa ohjaustyötä tekevä on suhteessa työnantajaansa tai ohjauksesta maksavalle taholle. Jos ohjaaja työskentelee jollekin virastolle tai organisaatiolle, hänet voidaan nähdä tuon tahon edustajana. Jos taas ohjattavan oma työnantaja maksaa ohjauksesta, on ohjaajalla ja tuolla maksava tahon välillä jonkinlainen suhde. Roolien ristiriitoja voi siis ilmetä paitsi ohjaussuhteessa, myös suhteessa työnantajaan. (McLeod 2003, 425-426.)

Ohjaaja ei voi välttyä useilta eri rooleilta työnsä puitteissa. Rooli ohjaajana on vain yksi osa niistä useista rooleista, joita työntekijällä on työpaikallaan. Yhtenä suurena roolina oman ammattiroolin ohella on kollegan ja työkaverin rooli. (McLeod 2003, 425-426.) Opinto-ohjaajat voivat olla työpaikoillaan ainoita ammattinsa edustajia, mutta tekevät läheistä yhteistyötä koulun muun henkilöstön kanssa. Oleellista olisi, että yhteistyö toimii varsinkin opiskelijahuoltoja toteuttavien ammattilaisten kanssa, jotta opiskelijan etu ja hyvinvointi opinnoissa voi toteutua. Opinto-ohjaajan voidaan myös nähdä olevan osa opettajayhteisöä. Opetustuntien määrä vaihtelee työpaikan mukaan. Me emme uusina opinto-ohjaa-

jina koe lähtökohtaisesti olevamme opettajia, vaikka pedagogiset opinnot kuuluvat opintoihimme. Opintojen ohjaus on paljon enemmän kuin opotuntien pitäminen, sillä henkilökohtainen ohjaus on suuressa roolissa. Harjoitteluissa ja työelämässä olemme päässeet toteamaan, että tämä opinto-ohjaajan roolin moninaisuus ja jakautuminen pedagogiseen ja ohjaukselliseen työhön saattaa olla epäselvä muille työyhteisön jäsenille ja aiheuttaa työhön ristiriitoja.

3.3 Eettiset ohjeistukset

Onnismaan (2011, 113-114) mukaan ammattieettisillä koodeilla ja ohjeilla voi olla useita erilaisia tarkoituksia. Ne voivat toimia apukeinona erilaisissa työtilanteissa tai kuvata ammattia määrittäviä periaatteita. Tällöin eettisten ohjeiden ja koodien merkitys muuttuu käytännön tilanteiden tukemisesta työn tarkoituksen kertomiseen. Onnismaa (2011, 115) näkee ongelmallisena sen, että ammattieettiset ohjeet on useimmiten ilmaistu hyvin yleismaailmallisina sääntöinä ja suunta-
viivoina, jolloin niiden soveltaminen on vaikeaa yksittäisissä tilanteissa. Hänen mukaansa etiikka voitaisiin nähdä sääntöjen ja ohjeiden sijasta resurssina ja työvälineenä ohjausprosessin eri vaiheissa. Käytännön kannalta eettisillä ohjeistuksilla on merkitystä vain, jos ongelmatilanteita reflektoidaan työyhteisön sisällä ja pyritään ohjeistusten avulla sopimaan yhteisistä linjauksista (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001, 39).

Suomen opinto-ohjaajat (Sopo) ry on koonnut opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet (2009), jossa opinto-ohjauksen peruseriaatteiksi on määritelty "ohjattavan kunnioittaminen sekä ohjattavan hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen". Eettisiksi periaatteiksi on kirjattu itsemääräämisoikeus, totuudellisuus, luottamuksellisuus, riippumattomuus, ammattitaidon kehittäminen, yhteistyö ja opinto-ohjaajan oma hyvinvointi. Periaatteissa käydään pääkohdittain, mutta melko suppeasti läpi, mitä kukin periaate tarkoittaa (Kuvio 2. Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet).

ITSEMÄÄRÄÄMISOIKEUS	Opinto-ohjaaja kunnioittaa ohjattavan itsemääräämisoikeutta. Opinto-ohjaaja tuo vaihtoehtoja esille monipuolisesti ja kunnioittaa ohjattavan omia valintoja.
TOTUUDELLISUUS	Opinto-ohjaaja toimii rehellisesti ja hienotunteisesti. Opinto-ohjauksessa annettavan tiedon on oltava ajankohtaista, monipuolista ja tiedon kriittiseen arviointiin ohjaavaa. Ohjausmateriaalin tekijä on tuotava esiin.
LUOTTAMUKSELLISUUS	Opinto-ohjaus on luottamuksellista. Luottamuksellisuus on säilytettävä myös muuttuvissa ohjausympäristöissä. Tietoja voidaan luovuttaa, mikäli se on ohjattavan edun kannalta välttämätöntä. Tällöin pyritään ensin keskustelemaan ohjattavan kanssa. Tietojen luovutuksessa noudatetaan voimassa olevia lakeja.
RIIPPUMATTOMUUS	Opinto-ohjaajan on tiedostettava omat arvonsa sekä yhteiskunnan ja muista kulttuureista tulevien arvoja, jotta hän voi antaa eettisesti kestäväää ohjausta. Opinto-ohjaaja tiedostaa omien, työyhteisönsä ja muun yhteiskunnan odotusten vaikutukset työhönsä.
AMMATTITAITON KEHITTÄMINEN	Opinto-ohjaaja arvioi ja kehittää omaa työtään. Hän huolehtii ammattitaitonsa päivittämisestä osallistumalla täydennyskoulutukseen ja hankkimalla ajantasaista tietoa.
YHTEISTYÖ	Opinto-ohjaajan työ edellyttää yhteistyötä koulun sisällä ja ulkopuolella eri toimijoiden kanssa. Opinto-ohjaaja kykenee moniammatilliseen yhteistyöhön ja arvostaa muiden ammattitaitoa ja osaamista.
OMA HYVINVOINTI	Opinto-ohjaaja huolehtii omasta hyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan. Opinto-ohjaaja tunnistaa oman rajallisuutensa ja on valmis hakemaan apua, kun sitä tarvitsee.

Kuvio 2. Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet (2009).

Sopo ry:n eettiset periaatteet jäävät nähdäksemme sille tasolle, jota Onnismaa (2011, 115) kuvaa ongelmallisena. Käytännön sovellutukset jäävät uupumaan ja periaatteiden soveltaminen tällaisenaan on haastavaa. Laajempi ohjeistus samankaltaisista ohjaustyön eettisistä linjauksista löytyy muun muassa ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön IAEVG:n (The International Association for Educational and Vocational Guidance) eettisistä periaatteista (IAEVG Ethical Guidelines 2017). Tässä ohjeistuksessa eettiset periaatteet on tuotu käytännön tasolle ja niiden merkitys ja sisältö on kuvattu auki tarkasti. Toinen kansainvälinen esimerkki laajasta eettisestä ohjeistuksesta on ASCA:n (American School Counselor Association) eettiset standardit koulun ohjaajille (ASCA Ethical Standards for School Counselors 2016).

Näillä eettisillä ohjeistuksilla luodaan tietynlaista kuvaa siitä ammatista, jota se koskee. Ammattien ja alojen kuvaukset tuovat usein esiin markkinointimielessä niitä puolia, jotka saavat alaa pohtivan kiinnostumaan alasta ja tutustumaan siihen enemmän. Jos tällaisia eettisiä ohjeistuksia olisi samassa yhteydessä nähtävillä, voisi mielikuva alasta muuttua, mahdollisesti konkreetisti realistisempaan suuntaan. Ohjeistusten tarkastelu ja niiden pohtiminen olisi hyvä tapa etenkin alan opinnoissa, jotta opiskelijan mieleen piirtyy kuva myös ammatin eettisestä puolesta ja mahdollisista eettisistä risteyskohdista.

4 OHJAUKSEN FILOSOFINEN PERUSTA

Seuraavaksi syvennämme ohjauksen filosofisen perustan ulottuvuuksien kuvausta. Tuomme esille sitä, miten arvot liittyvät ohjaukseen ja kuinka ohjaus on arvotavoitteista yhteiskunnallista toimintaa. Tuomme esille maailmankatsomusten sekä eettisten kysymysten suhdetta ohjaukseen ja erityisesti ohjauksen eettisyyteen. Haluamme lopuksi vielä avata avoimesti sitä, mistä tämän hetkinen oma ymmärryksemme eettisestä ohjauksesta ja eettisesti toimivasta opinto-ohjaajasta kumpuaa.

4.1 Ohjaustyön yhteiskunnallinen arvokonteksti

Sosialisaatioparadoksi, eli yksilön ja yksilöllistymisen sekä yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden välinen jännite on ohjaukseen keskeisesti liittyvä näkökanta (Pikkarainen 2018, 23-24). Vehviläisen (2014, 28) mukaan niin sanottu kasvattajan paradoksi on ohjausta keskeisesti määrittelevä ominaisuus. Hän viittaa Immanuel Kantiin, joka on muotoillut ohjaukseen liittyvän ongelman näin: ”Miten kasvatetaan yksilö itsenäiseksi ja kulttuuria uudistavaksi, kun hänet samalla kuitenkin sosiaalistetaan vallitsevaan kulttuuriin ja kasvattajakin on tämän saman kulttuurin tuote. Miten kasvatuksessa yhdistetään vapaus ja pakko?” (Vehviläinen 2014, 28). Ohjaus arvotavoitteisena yhteiskunnallisena toimintana on sidoksissa aikakauden poliittisiin suuntauksiin. Koulutuspolitiikka nostaa ytimekseen eri aikoina erilaisia tavoitteita. Nämä tavoitteet, kuten esimerkiksi taloudellisen kilpailukyvyyn edistäminen ja tehokkuus, vaikuttavat myös ohjaajien toimintaan. Ohjauksessa joudutaan kohtaamaan tilanteita, joissa yhteiskunnan tahotila ja opiskelijan toiveet ovat ristiriidassa keskenään. Yksilön hyvän ja yhteiskunnan hyvän ollessa keskenään ristiriidassa, tulee ohjaajan valita kohta, johon hän asettuu tuolla akselilla. ”Ohjaajan olisi tärkeää pyrkiä hahmottamaan kriittisesti sitä, millaisia odotuksia ja ihanteita yhteiskunta asettaa ihmisen kasvulle yhteiskunnan jäseneksi.” (Laine, Parkkinen & Puukari 2018, 238.) Tulisi pohtia

sitä, millainen on tämän hetken ihmiskäsitys sekä millaisille uskomuksille se perustuu ja miten ihmisen arvo määräytyy. Mikä on hyvä ihminen tässä ajassa ja miten sellaiseksi ohjataan. Jotta ohjaaja ei toimisi vain ulkoisten vaateiden mukaan tai kuten ajattelee, että näin on aina tehty, tulee oma suhde työnsä päämääriin sekä tarkoitukseen jokaisen ohjaajan ratkaista. On tärkeää pohtia sitä, mitkä ovat ohjaustyön arvot ja tavoitteet, mihin suuntaan ohjataan sekä millaista hyvää tavoitellaan. (Laine ym. 2018, 238.) Omien arvojen tunnistamisen lisäksi tulee ohjaajan myös pohtia, näkeekö hän niiden vaikutuksen ohjaukseen ja voiko ohjauksessa toimia eettisesti, jos ohjaajan omat arvot törmäävät ohjattavan arvojen kanssa (ks. Elliot 2011; Karaman, Schmit, Ulus & Oliver 2018).

Koulutuksessa ja kouluissa on aina mukana poliittinen ulottuvuus. Mikäli koulu päätettäisiin hahmottaa vastuullisuuteen kasvattavana, näkyisi sen poliittisuus avoimen, dialogisen sekä kriittisen kansalaisyhteiskunnan luomisena. Nykyisin yhteisesti tunnustettua arvoperustaa ei ole olemassa. Tämän hetken moraalista tilannetta kuvaa yhtenäisyyden sekä pysyvyyden puute. Yhteisöjen toimivuus ei enää juurikaan rakennu selkeän, yhteisen ja julkilausutun arvomaailman kannattimille. Riittäviä yhteistoiminnan edellytyksiä voidaan kuitenkin saavuttaa vastuullisuutta korostamalla ja siihen dialogisesti kasvattamalla. (Saukkonen & Moilanen 2018, 287-288.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, kuinka oppilaat kasvavat katsomuksellisesti, kielellisesti, kulttuurisesti sekä uskonnollisesti moninaiseen maailmaan. Oppilaita tulisi tukea tunnistamaan omia ammatillisia kiinnostuksen kohteitaan sekä tekemään jatko-opintovalintansa omista lähtökohdistaan ja perustellusti, roolimallien vaikutukset tiedostaen. Oppilaita tulisi ohjata ymmärtämään omien valintojensa merkityksestä itsen lisäksi myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle sekä luonnolle. Toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi oppilaan kohtaamaan koulutyön laatuun. Toimintakulttuuri on muotoutuva tapa toimia, jota voidaan muuttaa ja kehittää, ja joka tulee näkyväksi etenkin yhteisön käytänteissä. Se rakentuu muun muassa vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä, pedagogiikasta, ammatillisuudesta, oppimisympäristöistä, johtamisesta, suunnittelusta, työn organisoinnista,

toteuttamisesta ja arvioinnista, sekä ”työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta.” (POPS 2014, 19, 22-24.)

4.2 Arvolähtökohdat, moniarvoisuus ja maailmankatsomukset

Ohjauksessa on läsnä ihmisen elämän kokonaisuus. Puolimatkan (1995, 128) mukaan arvot ovat paitsi tärkeitä ja olennaisia, niiden motivoivalla luonteella on keskeinen merkitys. Yksilön tulisi kokea elämänsuunnitelmansa perustana olevat arvot aidosti merkityksellisiksi. (Puolimatka 1995, 128.) Jotta ohjaaja pystyisi aidosti auttamaan opiskelijaa löytämään arvonsa, tulisi ohjaajan itse tuntea ensin omat arvonsa.

Kaikki inhimillinen toiminta on sellaista, jossa näkyy vaikutuksia yksilön ajattelun perusteista sekä todellisuuden tulkinnan lähtöoletuksista. Ammatillisen toiminta ei ole neutraalia vaan sisältää tiedostettuja ja tiedostamattomia arvolähtökohtia sekä perusoletuksia. (Parkkinen ym. 2001, 23.) Arvojen merkitystä ohjaussuhteessa on tärkeää pohtia. Arvottavat tunneasetteet ovat perheeltä ja muilta elämämme ihmisiltä opittuja. Arvottamiseen kuuluu aina tunteet, tunnereaktiot kohdatessamme tietyn tyyppisiä asioita tai luonnostellessamme tulevaa toimintaamme. Arvottaminen tunnereaktion ohjaa erityisesti havainnointiimme sekä toimintaamme, mutta vähäisemmin tietoista ajatteluamme. Arvottamistapojen erilaisuus aiheuttaa paljon ongelmatilanteita. Ongelmallista on se, että olemme usein sokeita itsellemme. Ohjauksessa ei ole suotavaa toimia autopilotilla, kuten aina on ollut tapana, kyseenalaistamatta. Sokeaa toimintaa välttääkseen tulisi omia arvottamisen tapojaan pyrkiä tiedostamaan kriittisen reflektion kautta. On haastavaa, mutta mahdollista toimia niin, ettei sokeasti ohjaa opiskelijaa omien arvojensa suuntaan tai yhteiskuntaan kyseenalaistamatta sopeuttaen. Ohjaajan on mahdollista tehdä oma arvovalinta ja pyrkiä tulemaan tietoiseksi ajattelun tasolla ” ohjaustyönsä eri ulottuvuuksiin kietoutuvista arvoista” (Laine 2013, 63). Täysin sopeuttava ohjaus, joka tähtää kyseenalaistamatta ohjattavien sopeuttamiseen yhteiskuntaan sekä vallitseviin tapoihin on sokeaa toimintaa. Yhteiskunnan moninaisten suuntautumistapojen ja intressien, samoin

kuin ohjattavien arvojen tiedostaminen, on mahdollista vain pyrkimyksenä ja osittain toteutuvana. Emme siis koskaan pääse täysin selville itsestämme, toisistamme, saati ympäröivän yhteiskunnan eri arvotavoitteista. Tiedostamiseen pyrkivä asenne on kuitenkin tärkeää, se kun mahdollistaa pidättäytymisen autopilotiohjauksesta ja vapauttaa näkemään muita vaihtoehtoja. (Laine 2013, 61-63.)

Arvojen moninaisuus on tyypillistä monikulttuurisille yhteiskunnille. Moniarvoisuus haastaa käsitykset vastuuseen kasvattamisesta ja hyvästä elämästä. Meillä on erilaisia tapoja hahmottaa hyvää elämää ja todellisuutta. Ohjaajana voi ajatella olevansa kanssakulkija, joka auttaa opiskelijaa ymmärtämään omia ja toisten lähtökohtia elämän jäsentämisessä. Ohjaajana tulisi siis pyrkiä tiedostamaan omat lähtökohdat, hahmottaa erilaisia näkökulmia ja kehittää itselleen toisia arvostava perus asennoituminen. (Laine ym. 2018, 244.) Saukkonen ja Moilanen (2018, 288) viittaavat Williamsin (2008) ajatuksiin, joiden mukaan yhteiskunnallisissa instituutioissa, kuten kouluissa, määrittyvät ne suhteet ja roolit, joiden perusteella hahmotamme itsemme ja toisten vastuita eri asioista. Näissä institutionaalisissa määrittelyissä on kuitenkin aina puutteensa, ne eivät ole aukottomia. Moniarvoisessa yhteiskunnassa oman roolin ja aseman mukainen toiminta ei riitä, eikä se että tehdään kuten ennenkin on tehty, tai että jokainen vain täyttää velvollisuutensa. On neuvoteltava toisten kanssa siitä, mitä yksin ja yhdessä on tehtävä. (Saukkonen & Moilanen 2018, 288.) Moniarvoisessa yhteiskunnassa ja ohjauksessa arvorelativismi ei toimi, kaikki arvot eivät ole yhtä toimivia. Arvoabsolutismikaan ei toimi. (Laine ym. 2018, 244-245.) Fanaattisuus ja erilaisten arvolahtokohtien omaavien ihmisten torjunta on pelottava ja jo päätänsä nostanut ilmiö.

Kasvatuksen ja sitä kautta ohjauksen arvonäkökulma ei ole objektiivinen, vaan se määräytyy ajan hengen ja muiden siihen vaikuttavien tekijöiden mukaan. Erilaiset maailmankatsomukset ja niiden varaan rakentuvat ihmiskäsitykset muovaavat ohjauksen luonnetta. (Puolimatka 2010, 24, 27.) Maailmankatsomus on osuva käsite ohjauksen tutkimukseen, sillä se kuvaa koko inhimillisen kokemuksen kirjoa, sisältäen arvot, uskomukset, tunteet, tiedot sekä kokemuk-

set, joiden kautta ihminen hahmottaa todellisuutta. Ohjattavan maailmankatsomusta hahmottamalla ohjaaja voi ymmärtää ohjattavaa syvemmin sekä rakentaa hänen tarpeitansa huomioon ottavaa ohjausprosessia. Maailmankatsomusta tarkastelemalla voidaan auttaa ohjattavaa ymmärtämään itseään ja arvojaan sekä tavoitteitaan paremmin ja tekemään niiden mukaisia valintoja ja suunnitelmia. Tämä lisää eheyttä sekä autonomiaa. Ohjaajan tulee tiedostaa oma maailmankatsomuksensa hyvin, jotta hän on kykenevä auttamaan ohjattavaa hahmottamaan omaansa. Tämä tulisi huomioida ohjaajien koulutuksessa opetussuunnitelmassa ja pedagogiikassa, ”jotka tähtäävät opiskelijoiden maailmankatsomuksellisen ajattelun hahmottamiseen ja syventämiseen.” (Parkkinen 2013, 174.)

4.3 Eettinen ohjaus ja eettinen ohjaaja

Eettiset ristiriitatilanteet ovat monimutkaisia ja ohjattavat ainutlaatuisia. Tarviin omakohtaista ja syvällistä etiikan ymmärrystä. Ohjauksen etiikassa on kyse etenkin ohjaajan perusasetteista ohjattavaa ja työtään kohtaan sekä tavasta, jolla hän suuntautuu elämään. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 183.) Ohjauksen eettisyyteen kuuluu nähdäksemme myös syvyysuunnassa rakkaus. Rakkaus eettisen tahdon ytimenä voi auttaa tavoittamaan korkeamman eettisen tietoisuuden tason. Rakkauden voidaan ajatella olevan eettisyyden ydin ja ihmisen eettisen hyvyyden pohjaavan rakkauteen. (Puolimatka 2011, 97-99.)

Hahmotamme eettisen ohjauksen identiteettiä, jossa yhdessä konstruoinnilla ja omakohtaistamisella molemmilla on kiistaton merkityksensä ja jonka tarkoituksena on auttaa ohjattavaa kirkastamaan omista arvolähtökohdistaan omat tavoitteensa ja elämänsuunnitelmansa, mutta myös lopulta tehdä ohjaaja tarpeettomaksi tälle prosessille. Puolimatka (2010, 51) kuvaa kriittisten valmiuksiemme kehittymisen olennaisuutta. Sokraattisen menetelmän avulla epä-tietoisuudesta voi kasvaa ymmärrystä. Vastatessaan taitavan ohjaajan kysymyksiin ohjattava voi löytää itse vastauksia kysymyksiin jo omaavansa tiedon pohjalta, jota hän ei ole vielä oppinut soveltamaan ajattelussaan. (Puolimatka 2010, 51.) Nähdäksemme kriittinen ajattelu on keskeisen tarpeellista paitsi ohjaajalle,

mutta sen lisäksi jotakin sellaista, jota ohjaajan tulisi pyrkiä vahvistamaan myös ohjattavassa.

Jokainen ihminen on monikerroksinen. Ohjaukseen tuleva nuori pitää sisälleen tulivuoren ja ulospäin näkyy pintaa. Hahmotamme eettisen ohjaajan joksikin sellaiseksi, joka tiedostaa vastuunsa kohdatessaan tuon toisen ihmisen ja uskaltautuu syvyysperspektiiviin, ei katso ohi eikä väistä ohjattavan sanoessa jotain, joka niin sanotusti tulee iholle. Eettinen ohjaaja ei määrittele toista ihmistä ennalta. Bahtin (1991, 93-95) on todennut, että ihmisessä on aina jotakin, minkä vain hän itse voi löytää ja mikä ei alistu ulkopuolelta tulevaan määrittelyyn ja että jos vierailta huulilta löytyy totuus itsestä vailla todellista dialogisuutta, tuo niin sanottu totuus muuttuu yksipuoliseksi ja ihmistä alistavaksi valheeksi. Huttunen (1999, 2-3) nostaa esille Martin Buberin ajatuksia, joiden mukaan dialogissa olennaista on yhteys. Buberin minä-sinä suhteessa kaksi erilaista persoonaa aidosti kohtaavat ja ihminen sijaitsee minän ja sinän välissä, kohtaamisessa. Keskustelu, kohtaaminen, ajatukset, näkemykset ja toistensa kohtelu tasavertaisina ihmisinä on tärkeää. Buberin minä-se ajattelussa puolestaan kohtaamisen toisen osapuoli on subjekti ja toinen objekti. Subjekti valitsee jo ennakkoon suhtautumistapansa objektiin, määrittelee hänet ikään kuin ulkoapäin. Tässä tilanteessa objekti on kohde, jolla ei ole todellista mahdollisuutta määritellä itse itseään ja joka ei tule kuulluksi. Buberin mukaan jokainen voi itse valita, ryhtyykö monologisiin vai dialogisiin suhteisiin ja tunnustaako hän ennen kaikkea toisen toisouden. (Huttunen 1999, 2-3.)

Meihin on tehnyt vaikutuksen opintojemme luennolla esitetty Søren Kierkegaardin ajatelma. Haluamme nostaa tämän ajattelman esille raporttiimme, sillä se kiteyttää niin kokonaisvaltaisesti sen, mistä eettisessä ohjauksessa on mielestämme kyse. Peavy (2006, 46) tuo esiin Kierkegaardin (1848) sanoman seuraavalla tavalla:

On ensin vaivauduttava selvittämään, missä toinen on ja on aloitettava sieltä. Jokainen joka ei hallitse tätä on itse harhan vallassa koettaessaan auttaa muita. Jotta voisin auttaa toista ihmistä, minun pitää ensin ymmärtää enemmän kuin hän – mutta ihan ensimmäiseksi minun pitää kyllä ymmärtää, mitä hän ymmärtää. Jos en sitä tiedä, suuremmasta ymmärryksestäni ei ole hänelle apua - - Lopulta kaikki aito auttaminen perustuu nöyryymiseen: auttajan on ensin nöyryyttävä ja varottava nostamasta itseään autettavansa yläpuolelle. Auttaminen ei tarkoita vallankäyttöä - - vaan palvelemista.

Seuraavaksi pääsemme kiinni itse tutkimuskysymykseen sekä tutkimuksen toteuttamisen kuvaukseen. Sen jälkeen tuomme tulososiossa esille, millaisia käsityksiä aineistomme opinto-ohjaajilla on ohjaustyön eettisistä ristiriidoista.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYYS

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä opinto-ohjaajilla on ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Koimme tämän teeman merkitykselliseksi ja tarpeelliseksi, sillä tutkimusta ohjausalan ammattilaisten eettisistä käsityksistä on tehty hyvin vähän.

Olimme lähtökohtaisesti kiinnostuneita opinto-ohjaajien näkemyksistä, eli laadullisesta aspektista, emme teeman määrällisestä hahmottamisesta. Tahdoimme tutkia sitä, millaisin erilaisin tavoin opinto-ohjaajat hahmottavat työnsä eettisiä puolia ja siksi valitsimme tutkimuksen kohteeksi käsitykset. Käsitusten tutkimiseen otollinen tutkimusmenetelmä on fenomenografia, jonka avulla voimme tutkia yksilöiden laadullisesti erilaisia käsityksiä halutusta ilmiöstä ja kuvata käsitysten variaatiota (Marton & Booth 1997).

Tätä tutkimusta lähdimme tekemään vahvasti aineistolähtöisyyden kautta, perehtymättä etukäteen laajasti erilaisiin teorioihin tai aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija tarvitsee tietoa tutkittavan ilmiön luonteesta ja peruskäsitteistä, mutta teoriaa ei käytetä käsitysten luokitteluun tai hypoteesien asettamiseen ja testaamiseen. Teoreettinen perehtyneisyys tutkimuksen teemoihin on kuitenkin välttämätöntä. (Ahonen 1994, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Mielessämme oli vahvasti ajatus siitä, että me tutkijoina emme etukäteen määritä sitä, mikä aineistossa on tärkeää (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Tutkimuksen teoriaosuus on siis muotoutunut niiden perusteemojen pohjalta, joita tulemme käsittelemään tutkimuksessa, eli ohjaus, opinto-ohjaajan työ, eettisyys ohjauksessa, ammattietiikka sekä ohjauksen filosofinen perusta. Teoriaosuus on tarkentunut pohdinnan yhteydessä.

Opinto-ohjaajien käsityksiä eettisistä ristiriidoista selvitimme seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millaisia käsityksiä opinto-ohjaajilla on ohjaustyön eettisistä ristiriidoista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen, eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, kuinka erilaisia ilmiöitä ymmärretään. Täydellistä tieteellistä ymmärrystä siitä, kuinka ihmiset kokevat maailman on mahdotonta saavuttaa, mutta laadullisella tutkimuksella voidaan päästä sellaiseen tulokseen, jolla on merkitystä ja joka avaa uusia ymmärtämisen mahdollisuuksia. (McLeod 2001, 2, 4.) McLeodin (2001, 1) mukaan laadullinen tutkimus tarjoaa joustavia ja sensitiivisiä menetelmiä elämän sosiaalisten aspektien avaamiseen tavalla, joka tuo uusia näkökulmia esille.

Ohjausalan tutkimuksessa laadullisten tutkimusmenetelmien käyttämistä kannatetaan vahvasti (McLeod 2001). Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan laadullisten menetelmien kautta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä on mahdollista tuoda ilmi laajempia näkökulmia. Kettusen ja Tynjälän (2018) kokemuksen mukaan fenomenografia on hyödyllinen työväline ohjausalan tutkimuksen ja kehittämisen kentällä, sillä sen avulla voidaan tavoittaa erilaisia tapoja, joilla ihmiset käsittävät todellisuutta.

6.1 Fenomenografia

Fenomenografian keskeinen ajatus on, että ihmiset kokevat ja ymmärtävät samoja ilmiöitä eri tavoin (Marton, 1988b). Fenomenografia on siis kiinnostunut selvittämään käsitysten sisällöllisiä eroja (Marton & Pong 2005). Fenomenografista lähestymistapaa on käytetty muun muassa tutkittaessa ohjaajien käsityksiä sosiaalisen median käyttöön liittyvistä taidoista ohjauksessa (Kettunen 2017).

Fenomenografia on luonteeltaan laadullinen lähestymistapa ja sen juuret ovat vahvasti empiirisessä tutkimuksessa. Ensimmäiset fenomenografiaa käsittelevät artikkelit ilmestyivät 70-luvulla, mutta vasta 90-luvulla menetelmän tietoteoreettista ja filosofista pohjaa alettiin laajemmin kehittämään. Fenomenografian pohjimmaisena tavoitteena on ollut kuvata ihmisten erilaisia tapoja käsittää, kokea ja ymmärtää oman elämismaailmansa ilmiöitä (Åkerlind 2005b; Marton

1988b.) Fenomenografian lähtökohdista, sovellettavuudesta ja analyysimenetelmistä on tutkijoiden keskuudessa vallalla monenlaisia käsityksiä. Fenomenografia on myös vuosien varrella kohdannut kritiikkiä, joka on osittain johtunut menetelmän luonteen väärinymmärtämisestä ja sen menetelmällisten vaatimusten tiedostamattomuudesta. (Åkerlind 2005b.) Hellan (2003, 317) mukaan fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu myös siitä, että metodisia toteutustapoja ei ole raportoitu riittävästi.

Fenomenografian kehittymisen myötä tavoitteena on ollut entistä enemmän oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtäminen. (Hella 2003; Marton & Booth 1997.) Tämän muutoksen myötä on fenomenografian pohjalta ja osin sen rinnalle kehittynyt variaatioteoria, joka tarjoaa viitekehyksen käsittämisen tapojen erojen ymmärtämiseen (Paloniemi & Huusko 2016). Näin ollen fenomenografia on ajan saatossa kehittynyt suuntaan, jossa käsitysten kuvaamisen ja esiin tuomisen tasosta on päästy sen kuvaamiseen, kuinka "ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa" (Hella 2003).

Fenomenografia poikkeaa fenomenologiasta paitsi syntyperänsä takia myös siksi, että ne lähestyvät yksilön kokemuksia eri tavoin. Fenomenologiassa pyritään löytämään jonkin ilmiön ydin yksilön kokemuksia tutkimalla, kun taas fenomenografiassa keskeinen tutkimuksen tavoite on etsiä ja hahmottaa laadullisesti erilaisia tapoja kokea ja ymmärtää tiettyä ilmiötä. Toinen oleellinen ero näiden lähestymistapojen välillä on se, että fenomenologiassa tutkimuksen kohteeksi on rajattu välitön kokemus, kun taas fenomenografiassa ei tehdä eroa kokemuksen ja käsittämisen välillä. (Marton 1988a.)

Fenomenografisen tutkimuksen pohjalla on empiirinen aineisto ja sitä lähestytään aineistolähtöisesti. Teoreettinen perehtyneisyys on välttämätön osa tutkimusta, mutta varsinainen teorianmuodostus tapahtuu tutkimusprosessin aikana. Teoriaa ei siis käytetä runkona tutkimukselle eikä aiempia teorioita testata fenomenografisella tutkimuksella. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisesta analyysistä olemme kirjoittaneet lukuun 5.3.

6.1.1 Fenomenografian tarkoitus

Fenomenografian tarkoituksena on tuoda esiin erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät jotakin ilmiötä. Tähtäimessä ei ole niinkään jonkin yksittäisen ilmiöön liittyvän ominaispiirteen kirkastuminen vaan erilaisten ilmiötä kuvaavien näkökulmien variaation ja sen rakentumisen tutkiminen ja kuvaaminen. (Marton & Booth 1997, 117, 121.) Kiinnostuksen kohteena ovat ne yhteydet (relations), jotka ilmenevät ihmisten sekä ympäröivän maailman välillä (Marton 1988a, 144).

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin kaikki erilaiset ymmärtämisen tavat, joita ihmisellä tai ryhmällä ihmisiä on jostain ilmiöstä. Yksilön oma kokemusmaailma edustaa fenomenografiassa yhtä osaa kaikkien erilaisten kokemistapojen maailmasta, eli kollektiivisesta kokemuksesta (Marton 1995, 173–174). Kaikki käsitykset hyväksytään, eikä ajatella, että jokin käsitys tai ymmärrys maailmasta tai tietyistä ilmiöistä olisi oikein ja joku toinen väärin tai väärinymmärretty. (Marton 1988a, 145.) Yksilöiden erilaiset tavat ymmärtää maailmaa tai jotain tiettyä ilmiötä ovat Martonin (1988a, 146) mukaan kiinnostavia itsessään eikä hänen mukaansa yksilön käsitystä ja kokemusta jostain asiasta voi irrottaa toisistaan. Fenomenografinen tutkimus huomioi sen, että yksilöllä voi olla samasta ilmiöstä useita eri käsityksiä ja että käsitykset voivat vaihdella ajan myötä ja erilaisissa tilanteissa (Kettunen & Tynjälä 2018).

6.1.2 Fenomenografian näkökulmia

Fenomenografiassa ajatteluprosessia ja sen sisältöä kuvataan mikä ja miten -näkökulmien avulla. Mikä-näkökulma kuvaa merkitysulottuvuutta, joka viittaa ajattelun kohteisiin. Miten-näkökulmassa korostuu rakenneulottuvuus, jolla viitataan toimintaan, ajatteluprosesseihin. Näitä kahta näkökulmaa ei voi erottaa toisistaan ja niitä tutkimalla voidaan ymmärtää sitä, mitä jonkin ilmiön käsittämiseen liittyy. (Huusko & Paloniemi 2006, 164-165; Marton & Pang 1999, 4-5.) Käsityksen (conception) merkitys fenomenografiassa sisältää siis sen, kuinka yksilö määrittelee jonkin ilmiön nimenomaisen merkityksen, mutta myös ilmiön

rakenteellisen aspektin, eli kuinka yksilö hahmottaa ilmiöön liittyviä ominaisuuksia. Nämä kaksi näkökulmaa ovat kietoutuneita toisiinsa. Näin ollen jonkin asian käsittäminen ja hahmottaminen (conceptualising) on fenomenografiassa erilaista kuin fenomenologian tavoittelema välitön kokemus (experiencing) ja sen ytimeen tähtääminen. Kaikki nämä osat ovat kuitenkin läsnä, kun yksilö elää maailmassa ja saa kokemuksia erilaisista ilmiöistä. (Marton & Pong 2005, 335-336; Marton & Booth 1997, 114.)

Fenomenografiassa käytetään käsitteitä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma, jotka kuvaavat sitä, kuinka tarkastelemme maailmaa. Ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidumme kohti maailmaa ja esitämme siitä käsityksiä ja näkemyksiä. Fenomenografinen tutkimus tähtää toisen asteen näkökulmaan, jossa ei pyritä kuvaamaan sellaisina kuin ne ovat, vaan sellaisina kuin ne ilmenevät tutkittaville henkilöille. (Marton 1981, 177-178.) Fenomenografia pitää lähtökohtana sitä, että on olemassa yhteinen todellisuus, joka koetaan ja käsitetään yksilöllisesti. Tällöin tutkimuksen avulla voidaan saada tietoa niistä erilaisista tavoista, joilla todellisuutta jäsennetään, ymmärretään ja käsitteellistetään. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

6.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimusaineistomme koostuu kolmesta fokusryhmäkeskustelusta, jotka toteutuivat tammi-maaliskuussa 2019. Kolmesta keskustelusta kaksi järjestettiin Keski-Suomessa ja yksi Etelä-Pohjanmaalla. Osallistujat valittiin harkinnanvaraisesti, joka on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa, sillä valitsemalla tutkittavaan ilmiöön perehtyneitä henkilöitä voidaan varmistaa aineiston rikkaus (Patton 2002, 230; Hirsjärvi 2004, 155). Tutkimukseen osallistuvien valintakriteerinä oli se, että he työskentelivät opinto-ohjaajina ja että heillä oli kokemusta ohjaustyöstä. Osallistujien valinnassa pyrittiin varmistamaan se, että saisimme haastateltavaksi opinto-ohjaajia, jotka työskentelevät eri koulutasoilla, joiden työkokemuksen pituus vaihtelee, edustavat eri sukupuolia ja heidän ikänsä vaihtelee. Näiden asioiden toivoimme varmistavan sen, että saisimme haastateltavaksi

henkilöitä, joilla olisi mahdollisimman erilaisia kokemuksia ilmiöstä (Kettunen & Tynjälä 2018.)

Fokusryhmäkeskusteluihin osallistui yhteensä 12 opinto-ohjaajaa. Muutama osallistuja jäi viime hetkellä pois keskusteluista henkilökohtaisten syiden vuoksi. Osallistujien ikä vaihteli 40-63 ikävuoden välillä. Työkokemus vaihteli puolesta vuodesta 28 vuoteen. Osallistujat edustivat eri koulutasoja, joilla opinto-ohjaajia työskentelee: yläkoulu, lukio, ammatillinen koulutus, aikuisten perusopetus, kansanopisto, sekä ammattikorkeakoulu. Osallistujista miehiä oli neljä ja naisia kahdeksan. Osallistujien määrän koettiin olevan riittävä gradututkimukseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulee olla sellainen määrä haastateltavia, jolla saadaan esiin ilmiötä koskevien käsitysten maksimaalinen vaihtelu. Maksimaalinen vaihtelu edustaa fenomenografiassa aineiston saturaatiota. Tyypillisesti saturaatioon on tarvittu 20-30 haastateltavaa, mutta myös pienempiä, esimerkiksi 12 ja 9 haastateltavan aineistoja on käytetty. On myös raportoitu, että saturaatiopiste on saavutettu jopa 7 tai 11 tutkittavan joukolla. (Kettunen & Tynjälä 2018; Täks, Tynjälä, Toding, Kukemelk, & Venesaar, 2014.)

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi fokusryhmäkeskustelun, sillä se näyttäytyi meille toimivana tapana kerätä empiiristä aineistoa tutkimuksemme teemasta. Fenomenografisten tutkimusten aineistonkeruuta on menestyksellä toteutettu fokusryhmäkeskusteluin muun muassa Kettusen (2017), Nykäsen (2011) ja Vuorisen (2006) väitöskirjatutkimuksissa. Martonin ja Boothin (1997, 132) mukaan yleisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa ovat haastattelut ja kirjoitetut tekstit, mutta muitakin menetelmiä käytetään. Fokusryhmäkeskustelulla (focus group interview) tarkoitetaan järjestettyä keskustelutilaisuutta, jossa kutsuttu joukko ihmisiä keskustelee fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti tietyistä aiheista. Haastattelijan rooli on toimia fasilitaattorina, eli virittää keskustelulle otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja kannustaa osallistujia keskustelemaan toistensa kanssa. Ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun ero on vuorovaikutuksen luonteessa. Ryhmäkeskustelussa keskustelu on osallistujien tehtävä, kun taas ryhmähaastattelussa vuorovaikutuskontrolli pysyy haastattelijalla. (Valtonen 2009.)

Careyn ja Asburyn (2016, 15) mukaan fokusryhmän avulla voidaan kerätä monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Ryhmäkeskustelun pohjana käytetään yleensä puolistrukturoitua rakennetta, jossa suuntaa antavilla kysymyksillä tai muilla ajatuksia herättävillä menetelmillä herätellään keskustelua osallistujien välille. Aineiston keruu keskittyy tässä menetelmässä valittuun aiheeseen, ryhmän vuorovaikutus ei ole tutkimuksen kohteena. Fokusryhmäkeskustelut koostuvat usein yhden kerran tapaamisesta, jossa osallistujat eivät tunne toisiaan, mutta heillä on jokin yhteinen kokemus. Fokusryhmäkeskustelu on hyödyllinen tilanteessa, jossa tutkitaan uusia aihepiirejä, tai kun tutkitaan monimutkaisia teemoja. Oikeanlaisen ohjauksen myötä ryhmätilanne voi edistää keskustelijoiden vilpittömyyttä ja spontaaniutta. (Carey & Asbury 2016, 15-17.) Cousin (2009, 51) toteaa fokusryhmää käyttävien tutkijoiden luottavan ryhmään osallistuvien väliseen ryhmädynamiikkaan, joka hyvin toimiessaan vaikuttaa rikastuttavasti tilanteessa rakentuvaan ymmärrykseen ja osallisuuteen sekä annettuun panokseen.

Teimme ensin koehaastattelun, eli pilotin, jossa pääsimme testaamaan paitsi fokusryhmäkeskustelun rakennetta, myös fenomenografisen aineiston keräämistä. Åkerlindin (2005a, 65) mukaan tällaisen koehaastattelun tekeminen on tärkeää, jos tutkija tekee fenomenografista tutkimusta ensimmäistä kertaa. Pilotti onnistui nähdäksemme hyvin ja haastattelun aineisto on käytetty osana tutkimustamme. Haastattelukysymys koettiin hyväksi, eikä siihen ollut tarvetta tehdä muutoksia pilotin jälkeen. Pilotti poikkesi kahdesta muusta haastattelusta siten, että siinä oli vähemmän osallistujia ja ehkä hieman enemmän monologimaisia osuuksia kuin kahdessa jälkimmäisessä haastattelussa. Pilotissa paljastui paikan päällä sellaisia yhteyksiä kahden keskustelijan välillä, joista emme olleet tietoisia etukäteen. Pohdimme, vaikuttiko tämä side jotenkin siihen, mitä asioita he toivat esille. Kuitenkin pilotissa tuotiin esille niin moninaisia näkökantoja ja he uskalsivat haastaa toistensa sanomaa, että katsoimme aineiston luotettavaksi ja käyttökelpoiseksi myös siltä osin. Pilotissa olimme erityisen varovaisia keskustelun ohjaamisessa, sillä olimme ensimmäistä kertaa asialla ja halusimme konstruoinnin lähtevän liikkeelle ja kehittyvät osallistujien tärkeiksi katsomista näkökannoista.

Osallistuimme kuitenkin tarvittaessa, jos keskustelu siirtyi selkeästi aiheen si-
vuun tai varmistelimme, että kaikki olivat saaneet sanoa sanottavansa. Pilotissa
erityisesti oli hyötyä siitä, että osallistujat olivat aluksi kirjoittaneet mieleen tul-
leita asioita ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Sillä jos niistä aiheista ei ollut vielä
aikaisemmin noussut keskustelua, niin lopuksi kaikki vielä nostivat käsittele-
mättä jääneet aiheet keskusteluun muistiinpanojensa pohjalta.

Fokusryhmäkeskustelujen alussa kerroimme osallistujille, keitä olemme,
sekä tutkimuksemme aiheen. Osallistujilla oli mahdollisuus esittää selkeyttäviä
lisäkysymyksiä, mikäli jokin oli epäselvää. Sitten pyysimme heitä pohtimaan het-
ken itsekseen, millaisia käsityksiä heillä on ohjaustyön eettisistä ristiriidoista.
Tässä vaiheessa osallistujat kirjasivat asioita paperille sen aikaa, kun he kokivat
sen tarpeelliseksi. Pilotissa ja toisessa keskustelussa kysyimme, haluaisivatko
osallistujat kerätä kirjoittamiaan mieleen tulleita asioita ennen keskustelun aloit-
tamista fläppitaululle kaikkien nähtäväksi, mutta tätä ei koettu tarpeelliseksi.
Kolmannessa keskustelussa emme tätä enää ehdottaneet. Jälkeenpäin ajateltuna
tämä oli varmaankin hyvä, koska näin aluksi kirjoitetut teemat eivät lukinneet
keskustelun suuntia. Tämän jälkeen annoimme osallistujien itse aloittaa keskus-
telun haluamallaan tavalla. Keskustelu lähti pääosin luontevasti käyntiin ja osal-
listujat keskustelivat enimmäkseen toisilleen ja toisiinsa suuntautuen. Me aset-
tauduimme hieman etäämmälle, jolloin keskustelijat pystyivät luontevasti koh-
distamaan keskustelun toisilleen. Keskustelun lipuessa johonkin muuhun kuin
tutkimuskysymyksen teemaan, ohjasimme keskustelun lempeästi takaisin aihee-
seen, mutta tätä tarvitsi tehdä äärimmäisen vähän, jos kaikissa keskusteluissa
lainkaan. Jos meille jäi epäselväksi jokin keskustelijan kommentti tai halusimme
kuulla siitä lisää, kysyimme tarkentavan avoimen kysymyksen, esimerkiksi ”voi-
sitko tarkentaa äskeistä” tai ”kertoisitko lisää”.

Fokusryhmähaastattelut äänitettiin. Jokaisen fokusryhmäkeskustelun kesto
oli noin 1,5 tuntia. Äänitteiden avulla teimme itse kirjallisen litteroinnin. Litteroi-
tuna aineiston koko oli 159 sivua kirjasintyypillä calibri ja rivivälillä 1. Litterointi
toteutettiin mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan ja siinä huomioitiin myös
varmuuden vuoksi selkeimmät äänelliset ilmaukset, kuten naurahdukset.

6.3 Aineiston analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty yksittäistä tai tiettyä menettelytapaa (Kettunen & Tynjälä 2018, 4; Marton 1988a, 154). Analyysi kuitenkin noudattaa suurelta osin laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä, kuten aineiston jakamista ja luokittelua (esim. Alasuutari 2012). Aineistoa käsitellessä ei vain erotella tai lajitella tietoa, vaan etsitään yksilöllisimpiä tunnusmerkkejä ja ilmaisuja, joilla ilmiötä kuvataan. Tutkimuksen kohteeksi otetaan ne aspektit, joiden käsittämisessä ilmenee variaatiota ja eroavuuksia. Tavoitteena on tuoda esiin erilaisia tapoja käsittää asiaa ja tuoda nämä asiat esille luoden niiden pohjalta lopulta kuvauskategorioita, jotka kuvaavat yhteistä ymmärtämistä tietyistä ilmiöistä, tietyn ryhmä sisällä ja tietyssä tilanteessa. Nämä kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen päätulos. (Marton 1988a, 146-147; Åkerlind 2005b 323.)

Fenomenografisessa analyysissä kategoriat muotoutuvat käsitysten ja ilmaisujen vertailun ja yhdistelyn kautta (Marton 1986, 43). Analyysissä etsitään ensin ilmaisuja liittyen tutkittavaan ilmiöön ja tämän jälkeen muodostamalla rakenteellisia yhteyksiä näiden käsitysten välillä. Analyysin aikana tapahtuu paljon toistoa ja vertailua sekä järjestelyä ja uudelleenjärjestelyä. (Åkerlind 2005b, 324.)

Analyysin tavoitteena on luoda kuvaus laadullisesti erilaista tavoista ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja loogisesta suhteesta näiden välillä (Marton & Booth 1997). Kuvauskategorioita havainnollistetaan niin kutsutussa tulosavaruudessa (outcome space), josta käy ilmi kuvauskategorioiden suhde toisiinsa. Tavoitteena on tuoda esiin looginen ja kattava kuvaus eri merkitysten välisistä suhteista, ei vain erilaisia ymmärtämisen tapoja. Nämä suhteet ilmenevät toisiinsa nähden hierarkkisina ja kuvaavat käsittämisen kompleksisuutta ja niiden sisältämien aspektien erilaisuutta. Parhaimmillaan tulosalue kuvaa kattavasti niitä erilaisia tapoja, joilla juuri tutkimushetkellä ja tietyn ryhmän sisällä ilmiötä yhteisesti ymmärretään. (Åkerlind 2005b, 322-323; Åkerlind 2005a, 72.) Analyysin tulos ei kuvaa käsitysten paremmuutta tai kehittyneisyyttä vaan

kollektiivisesti käsitysten kirjoja ja niiden sisältämiä aspektoja, joiden myötä rakentuu ymmärrys laadullisesti erilaisista tavoista ymmärtää samaa ilmiötä (Ahonen 1994, 119; Åkerlind 2005a, 72).

Fenomenografisessa analyysissä oleellisinta on Åkerlindin (2005b, 323) mukaan pyrkiä käsittelemään aineistoa mahdollisimman pitkään avoimin mielin ilman, että pyrkii ennalta määrittelemään aineiston sisältöä tai tekee liian nopeasti päätelmiä tutkimuksen lopputulemasta. Tutkijan tulee olla valmis jatkuvasti muokkaamaan omaa ajatteluaan reflektion, keskustelun ja uusien näkökulmien myötä. Olennaista on myös keskittyminen aineistoon ja sen kautta myöhemmin koostuviin kuvauskategorioihin kokonaisuutena eikä niinkään yksittäisiin ilmaisiin tai kategorioihin, jotta fokus pysyy tutkittavien kollektiivisessä kokemuksessa ja ymmärryksessä. (Åkerlind 2005b, 323.)

Tutkimuksemme analyysi kulki pitkälti edellä kirjattuja vaiheita pitkin. Koimme kuitenkin hankalaksi ymmärtää analyysin kulkua kokonaisuudessaan pelkän teoratiedon kautta ja saimme ohjaajaltamme Jaana Kettuselta arvokasta ja hyödyllistä tietoa siitä, kuinka fenomenografinen analyysi käytännössä toteutetaan. Tuomme esiin tarkasti analyysimme vaiheet (Kuvio 3 Analyysin kulku), jotta tulevat fenomenografiaa käyttävät gradututkijat voisivat ainakin jossain määrin välttyä siltä hämmennykseltä, jota me koimme yrittäessämme koota teorian ja aiempien tutkimusten kautta tietoa analyysin kulusta. Analyysin lopullisena tuloksena on tulosavaruus, joka löytyy luvusta 7 Tulokset. Olennaista on huomata, että fenomenografia on muuttunut ajan saatossa ja analyysi on syventynyt sisällönanalyysiltä vaikuttavasta luokittelusta käsittämisen tapojen erojen ymmärtämiseen.



Kuvio 3. Analyysin kulku

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyimme aineistoon lukemalla sen useita kertoja (3-4 kertaa) läpi kirjoittamatta muistiinpanoja ja avoimella mielellä. Tässä vaiheessa myös kuuntelimme keskustelujen äänityksiä ja pyrimme ilman kummempia tavoitteita tutustumaan aineistoon, pyrkien samalla luomaan yleiskuvaa sisällöstä. Tämän vaiheen jälkeen toinen meistä kävi aineiston läpi etsien/huomaten niitä ilmaisuja, jotka liittyivät tutkimuskysymykseen, samalla havaiten aineistossa myös yhteisesti toistuvia teemoja. Aineiston kaikki maininnat, joissa opinto-ohjaajat toivat esiin ymmärrystään ja käsityksiään eettisistä ris-tiriidoista ja niihin liittyviä asioita merkittiin korostuskynällä. Nämä ilmaisut kirjoitettiin kukin omalle post-it-lapulle ja lopulta näitä lappuja oli yhteensä noin 730.

Aloimme käydä yhdessä läpi näitä lappuja lukien, keskustellen ja pyrkien ymmärtämään, mistä merkityksestä juuri tässä ilmaisussa on kyse. Merkitysyksiköiden pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta useisiin lauseisiin. Hiljalleen laput alkoivat yhteisen pohdinnan ja aineiston uudelleen lukemisen myötä päätyä eräänlaisiin merkityskategorioihin, jotka alustavasti nimettiin lappujen sisältämän yhdistävän merkityksen perusteella. Tämä nimeäminen kuitenkin johti meitä harhaan ja huomasimme myöhemmin, että tästä olisi kannattanut pitäytyä, sillä se sai meidät hetkeksi jäämään kiinni näihin annettuihin nimiin. Erilaisia merkityskategorioita muodostui tässä vaiheessa jopa 25, jotka analyysin myötä hiljalleen yhdistyivät kahdeksaksi merkityskategoriaksi. Ennen merkityskategorioiden yhdistymistä keskustelimme pitkään jokaisen ryhmän lapuista ja niiden tulkintaan liittyvistä asioista. Pyrimme ymmärtämään sitä puhetta ja ymmärrystä mitä niihin sisältyi.

Kun koimme, että samansisältöiset merkitykset ovat hiljalleen löytämässä oman merkityskokonaisuutensa, aloimme tutkimaan kunkin kokonaisuuden sisältämiä lappuja tarkemmin. Pyrkimyksenä oli löytää puheessa ilmenevä variaatio. Vielä tässä vaiheessa laput vaihtoivat paikkaa, ja ymmärrys aineistossa olevan puheen merkityksestä syveni. Tässäkin vaiheessa palasimme tarvittaessa koko aineiston pariin ja tarkistimme ymmärrykseen tähtäävää tulkintaamme osallistujien tuottamasta puheesta. Merkityskategoriat, joista löysimme käsitysten vaihtelua, säilytimme ja tarkastelimme muita kategorioita uusin silmin. Lopulta merkityskategorioista, joista ei löytynyt käsitysten vaihtelua, osa lapuista päätyi uudelleentarkastelumme kautta muihin kategorioihin ja osa poistettiin. Prosessi eteni siten, että ryhmittelimme ja järjestimme alustavia merkityskategorioita abstraktimmiksi kokonaisuuksiksi uudelleen ja uudelleen. Tämän jälkeen aineistosta tiivistyi tarkentuneet merkityskategoriat, jotka sisälsivät käsitysten vaihtelua ja näistä muodostimme kahdeksan dimensiota, jotka nimettiin. Nämä dimensiot kuvaavat fenomenografisen tutkimuksen mitä-näkökulmaa, eli merkitysulottuvuutta, joka kuvaa ajattelun kohdetta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tämän jälkeen variaatiota tarkennettiin ja kiteytettiin, eli kävimme edelleen

dimensio kerrallaan ilmaisuja läpi ja pyrimme löytämään selkeää käsitysten erilaisuutta kunkin dimension sisältä.

Dimensioiden ja niiden sisällä olevan variaation kiteytyttyä loimme tulosvaruuden, johon nimesimme mahdollisimman hyvällä, aineistoa mukailevalla ja käsittämistä kuvaavalla tavalla jokaisen dimension sisältämät variaatiot. Sen jälkeen tarkastelimme tulosalueen luomaa kuvaa jokaisesta kuvauskategoriasta, joka näkyy tulosalueessa neljänä pystysarakkeena. Jokainen näistä pystysarakkeista sisältää kunkin dimension variaation; vasemmalla käsitys ja aspektit tutkittavasta aiheesta ovat suppeita ja oikealle siirryttäessä käsitys ja aspektit laajenevat. Lopuksi nimesimme jokaisen kuvauskategorian, joka kuvaa käsittämisen tapaa tutkitusta ilmiöstä. Kuvauskategoriat avaavat tutkimuksen mitenkänäkölmaa, eli rakenneulottuvuutta ja ajatteluprosessia (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Sekä dimensioiden, variaatioiden, että kuvauskategorioiden nimeäminen vei kauan aikaa ja pohdimme useaan otteeseen, mikä olisi selkein sana tai sanapari, joka kuvaa tätä käsittämistä. Tähän saimme arvokasta tukea Jaana Kettuselta, jonka esimerkin ja avun myötä nimeäminen onnistui mielestämme hyvin.

7 TULOKSET

Seuraavaksi tuomme esiin tutkimuksemme tulokset. Tulokset tuodaan esiin ensin yhteen koottuna tulosavaruuden sekä kuvion muodossa ja sen jälkeen yksitellen kuvauskategorioiden. Lopussa on vielä yhteenvedona jokaiseen kuvauskategoriaan liittyviä pääkohtia.

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi neljä laadullisesti erilaista tapaa, jotka kuvaavat opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista (taulukko 1.). Ohjaustyön eettiset ristiriidat käsitettiin (1) haastavina, (2) herättelevinä, (3) neuvoteltavina/ neuvoteltavissa olevina ja (4) ratkaistavina/ratkaistavissa olevina. Kategorioiden lisäksi tunnistettiin kahdeksan variaation dimensiota eli teemaa, joiden suhteen kategoriat erosivat toisistaan. Näitä olivat tunnistaminen, ohjaustarpeet, arviointipositio, luottamuksellisuus, opettajayhteisön jäsenyys, rakenteissa toimiminen, ammatillisuuden rajat sekä arvonäkökulmat.

<i>Dimensiot</i>	<i>Kuvauskategoriat</i>			
	Haastavia	Herätteleviä	Neuvoteltavia	Ratkaistavia
Tunnistaminen	Vaikeaa	Havaitsee	Tunnistaa	Tiedostaa
Ohjaustarpeet	Moninaisuus	Motivaatio	Vastuunotto valinnoista	Opintojen merkitys
Arviointipositio	Arviointikriteerien epämääräisyys	Soveltuvuuden arviointi	Suoriutumisen arviointi	Oman arviointiposition kyseenalaistaminen
Luottamuksellisuus	Laki määrittelee rajat	Rajat pohdituttavat	Rajat joustavat	Rajat mukautuvat
Opettajayhteisön jäsen	Erilainen rooli	Välissä toimiminen	Ohjausosaamisen jakaminen	Eettisyyden herättelemine
Rakenteissa toimiminen	Yhteiskunnallisten paineiden ympäröimänä	Kouluorganisaation paineiden alla	Neuvotellen	Perustellen
Ammatillisuuden rajat	Tilanteiden epämääräisyys	Riittämättömyyden tunteet	Vastuunjako yhteisöllisesti	Ammatti-identiteetin pohdinta
Arvonäkökulmat	Opiskelijan lähipiirin vaikutuspyrkimykset	Opiskelijan lähipiirin odotukset	Ohjaajan arvosuositukset	Opiskelijan arvot

Taulukko 1. Opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista

Käsitystavat kuvastavat ohjaustyön eettisiä ristiriitoja koskevan tietoisuuden laajenemista haastavien ja herättelevien kautta neuvoteltavissa ja ratkaistavissa oleviksi. Analyysin pohjalta muotoutuneet kuvauskategoriat laajenevat käsittämään useampia aspekteja, jolloin laajimpaan käsitykseen sisältyy kaikki edeltävät. Ensimmäinen kuvauskategoria kuvaa suppeinta tapaa käsittää eettisiä ristiriitoja ja neljäs kategoria peilaa monitahoisinta käsittämisen tapaa samasta ilmiöstä. Näin ollen käsitykseen ohjaustyön eettisistä ristiriidoista ratkaistavissa olevina sisältyy myös ymmärrys niiden haastavuudesta, herättelevyydestä ja neuvoteltavuudesta. Kuvio 4. kuvaa kuvauskategorioita ja niiden limittymistä lopulta toisiinsa.



Kuvio 4. Kuvauskategorioiden limittyminen

7.1 Eettiset ristiriidat ovat haastavia

Ensimmäisessä kategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähtiin *haastavina*, ulkoapäin tulevina vaikeina tilanteina. Ohjaustyön eettisten ristiriitojen tunnistaminen, hahmottaminen ja nimeäminen oli *vaikeaa*.

Onkohan sitä urautunut, kun ei tuu niitä ristiriitoja niin paljon mieleen

Ei tuu heti mieleen mitään

Opiskelijoiden ohjaustarpeet nähtiin *moninaisina* ja ohjaustyön näkökulmasta haasteellisena. Opiskelijoiden jaksamiseen ja ylisuorittamiseen liittyvät kysymykset aiheuttivat pohdintaa.

On myöskin osaamista siinä riittävästi - - niinku näihin asioihin, aika moninaisia asioita

Kyllä torella niinku paljo on tätä et ne on väsyksis ei mee päivää ettei terkkari jostaki tyy-pistä soita, että tämä, jutellaan täällä ja on tosi väsyksis että voitasko vähän muokata opintosuunnitelmaa

sit kun sä oot opetustilanteessa ryhmän kanssa niin se on myöskin sitten sitä diversiteettiä että hei täällä näkyy kaikenlaisia ilmiöitä, että tää masentuneisuus tai oppimisvaikeudet tai muu on vaan niin kuin pieni osa tätä, koko sateenkaarta, mitä täällä näkyy opiskelijoissa

Arviointikriteerien epämääräisyys nousi opinto-ohjaajien arviointipositioon liittyväksi keskeiseksi tekijäksi. Myös opiskelijan aiempi arviointi ja sen epämääräisyys oli keskusteluissa esillä.

en tiedä onko teille tämmöstä tullu mulle ekaa kertaa ku - - semmonen jatkuva haku ja 50 hakijaa tulee ja 20 pystyy niinku valita ja mulle tuli ekaa kertaa tämmönen eettinen tilanne, että millä perusteella mä valitsen ja kaikki oli niinku mun varassa, yksi jo vihasena soittiki mulle että miks mua ei valittu, et tämmöset et mi-mikä ne perusteet ku ne on kuitenkin aika siinä ei niin tarkkaan määritelty koska ei keskiarvolla haeta - -

tuli nyt tieto siitä, että voi antaa valintatestauksesta nollan joka tarkoittaa et se on karsiva elikkä sitten ei valita niin tää asettaa kans nyt uuden tilanteen, että mitkä on ne kriteerit sille nolalle missäkin tutkinnossa - -

Luottamuksellisuus nähtiin tässä kategoriassa *lain määrittelemänä rajoina* ja ulkoapäin määriteltyinä ominaisuuksina, jotka liittyvät dokumentaatioon, tietoturvaan sekä yksilön suojaan, joihin työssä voi tukeutua.

enhän mä näissä tilanteissa voida - - täysikäsen ihmisen tota opiskelijan puolesta niinku ja äidille sanoa mitään, tässä tapauksessa on se yksilösuoja ja henkilösuoja

Kirjaamishommaki on just eettinen kysymys, et mihin se, mitä sä kirjaat, mihin sä kirjaat, mikä on se tietoturvallinen paikka mihin sä kirjaat näitä asioita, et nää on varmaan eri organisaatioissa eri lailla

Opettajayhteisön jäsenenä huomio kiinnittyi opinto-ohjaajan ja opettajan *erilaisiin rooleihin*, sekä taustakoulutusten erilaisuuteen. Eettisten ohjeistusten nähtiin olevan ohjausalan ammattiin läheisesti liittyvä asia.

että se opettajien niinku suhde, mä oo monta ajatellu sitä, et oppilaaseen on hyvin erilainen ku opolla ku sä sanoit et se erilaisuus, et se moraali on erilainen tai se lähtökohta on erilainen ja sitte opettajat ei välttämättä tosiaan näe sitä eroa ollenkaan, siis ei ei ymmärrä mikä se on se opon tehtävä oikeesti, ja vaikee sitä on selittää

en mie muista aineenopettajakoulutuksen, jonka oon myös käynyt niin ei me puhuttu mistään eettisistä ohjeista tässä mielessä

Tässä kategoriassa rakenteissa toimimiseen liittyen opinto-ohjaajat ilmaisivat toimivansa *yhteiskunnallisten paineiden ympäröimänä*. Nämä näyttäytyivät erityisesti yhteiskunnan koulutuspolitiikan rahoituslinjauksissa sekä nopeina koulutuspoliittisina muutoksina, kuten pääsykoeuudistus. Yhteiskunnallinen paine näyttäytyi myös hallinnollisessa puheessa ilmaistuina 'pakkoina' tai 'trendeinä', joita olisi suotavaa noudattaa. Esimerkiksi välivuotia ei pidetä suotavana tai suositetaan tietyille aloille ohjaamista, kuten kone- ja tuotantotekniikkaan.

puhutaan kyllä sit jatkuvasta oppimisesta elinikäisen oppimisen tärkeydestä - - mutta sitten valtiolta ohjaa rahoitusmekanismilla tiettyyn suuntaan ja sekin luo ehkä semmosia eettisiä dilemmoja sitte sinne arkeen ja valintoihin ja opiskelijavalintoihin ja kiintiöittämiin ja kaikkeen tähän - - miten heitä saadaan pidettyä sitte mukana kelkassa ja tekemään niitä tutkintoja, josta taas apparaatti saa niinkun rahat, jolla se pyörii

on tullut kaikki valintapisteytykset ja uutta opsia tehään ja siis ihan hirveesti muutoksia - - vaikeus kaiken sen hallitsemisessa

Ammatillisuuden rajoihin liittyen painottui erilaisten *tilanteiden epämääräisyys*. Opinto-ohjaajien mukaan on vaikea tietää, milloin kannattelis opiskelijan unelmapuhetta ja milloin taas tarvitaan suoraan sanomista sekä realismipuhetta.

mut sitte mikä se heidän oma tilanne, et me tiedetään et siel on paljo asioita jotka voi olla niinkun ja onkin aitoja huolia, yksinäisyyttä saattaa olla päihdettä mielenterveysaasteita - - omaiset voi olla kaukana ystäviä ei ole

mut joskus on hirveen hankalaa et siis niinkun tottakai sitä yrittää saada sen nuoren niin kuin ite päättämään, tekemään ratkaisun. Kun tuntuu ihan mä en niinku ymmärtää, että ei se kertakaikkiaan se ei niinkun osaa ja näin ja sitten itekin on ihan ymmällään

hirvee homma että täs on kauheen vaativista asioista ja moraalisisista jutuista kysymys - - ja et ei sitte niinku kaikesta tiedetäkään ja nuorten elämismailmasta ja kaikesta se on se on kyllä haastava tehtävä että niinku päästä selville

Arvonäkökulmat ilmenivät tässä kategoriassa *opiskelijan lähipiirin vaikutuspyrkimyksinä*. Näitä pyrkimyksiä olivat lähinnä vanhempien yritykset vaikuttaa nuoren ammatinvalintaan. Opinto-ohjaajat kokivat haastekertoimen kasvavan, mikäli opiskelija tulee monikulttuurisesta perheestä. Ohjaustyö koettiin paikoin perhetyön tekemisenä.

oonhan mä saanut semmoista palautetta yhdeltä isältä et hän ei ollut yhtään tykännyt, että mä olin hänen poikansa kanssa käynyt läpi ylipäättään ammatillisia aloja

muistan semmosen keissin kun isä ajatteli et suvussa ei oo yhtään sotilaita ja nyt syntyy tyttöjä hänelle vaan ja jonku niistä pitäis valita sotilasura ja hän ei siitä luovuttanu ja tyttö oli sitä mieltä et hän haluaa kokiksi ja kyl siinä joutu niinku siihen tavallaan siihen sovitelijan rooliin jossa sitten tavallaan se oikeestaan koko perhe olis kasvatuksen nii tai ohjauksen kohteena, että miten sen isän toive nyt sitte toteutuis jollain muulla tavalla kun juuri nimenomaan tämän ihmisen kautta

ja se ei, sillon ainakaan yhtään helpompaa kun se perhe tulee vielä semmosesta kulttuurista, jossa ne kulttuuriset arvot on vielä niinku erilaiset ku meillä, että tuntuu et siihen tulee niinku vaikeuskerrointa lisää - - mutta se ei oo niinku niin helppo keskustelu enään kun ollaan semmosen suvun piirissä ja kulttuurista tullaan että perhe ja suku saa paljon päättää et se on kyllä et

7.2 Eettiset ristiriidat ovat herätteleviä

Toisessa kategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähtiin *herättelevinä*, moninaisina paineina, jotka herättävät tunnereaktioita sekä tarvetta itsereflektiolle. Opinto-ohjaajat *havaittivat* työssään eettisiä ristiriitoja. Herätteleviä tilanteita havaittiin tulleen lähiympäristön arvojen sekä yhteiskunnan arvojen kanssa. Pohdintaa aiheutti se, mikä itse asiassa onkaan eettistä ristiriitaa, mitä se tarkoittaa ohjaustyössä ja kokevatko he sellaista.

Tai en mä tiedä ristiriitoja, no on niitä ristiriitojakin

musta tuntuu, että opon työssä on ihan valtavasti semmoisia neuvoteltavia ristiriitatilanteita, et ootko sää sen nuoren puolella ja kuinka paljon

Tässä kategoriassa opiskelijoiden ohjaustarpeisiin liittyen *motivaation* vaikutus ohjattavan opiskelulle nähtiin keskeisenä. Motivaation puute saa aikaan pohdintaa opintojen sopivuudesta opiskelijalle sekä siitä, kuinka opinto-ohjaajan tulisi puuttua tällaiseen tilanteeseen.

sellasia opiskelijoita jotka kertakaikkiaan oo minkäänlaista opiskelumotivaatiota ja sitte niillä ei oo kuitenkaa tuota mitään mielenkiintoa millekään ammatilliselle väylälle lähteä hakemaan, ettei voi oikeen mihinkään lähteä vaihtaan - - lukio-opinnot ei vaan suju

niinku kauheen hankalia, että puhaltaakko poikki ja miten vahvasti puuttua siihen ja varsinki jos se on se nuori et hän ei ite niinku halua vaihtaa - - jotku niinku roikkuu vaan ja jää ei oo motivaatiota ja on katottu läpi sormien

sit kun mä kysyin, et kuinka teistä tulee sen alan ammattilaisia, jos te ootte vaan pois ammatilliselta puolelta, et siellähän on ideana se, että sää sillä omalla ajalla opiskelet ja oot työssäoppimisessa ja muuten, siitä he ei ollu yhtään huolissaan

Opinto-ohjaajan arviointipositio nähtiin tässä kategoriassa *soveltuvuuden arviointina* paitsi opintoihin valitsijan roolissa, myös ohjattavan ohjauksessa eteenpäin

seuraavaan oppilaitokseen. Opintoihin hakijat ovat usein avoimia omista taustoistaan haastattelutilanteissa ja sen koettiin olevan valitsijaa hämmentävä asia. Joissain tilanteissa se haastaa valitsijaa pohtimaan opiskelijan soveltuvuutta tai tapaa, miten parhaiten ohjata opiskelijaa eteenpäin.

ei se oo yksinkertainen kysymys mietti, niinku asettuu sen valitsijan rooliin, et nyt se otti nuo kaikki asiat esille niin onks noi nyt viime kädes sen eduksi vai haitaksi, et eihän se oo yksinkertainen asia

minä lähettävän koulun opona en ookkaa joka siinä päätän, mutta kuitenkin semmost vastuullista ohjausta siinä, että ootko miettinyt - - et ei anna liikaa kauheesti ja ohjaa ja sit se ei pääsekään - -

Luottamuksellisuuteen liittyi lain ja sääntöjen *rajojen pohtiminen*. Tässä yhteydessä pohdittiin sitä, kuinka lain määrittelemiä rajoja voisi mahdollisesti venyttää, kun ohjattavasta nousee kova huoli. Opiskelijan tilanteesta keskustellaan kollegan tai lähimpiirin kanssa pitäen samalla huolta, että luottamussuoja ei rikkoudu.

jos ajatellaan että huolen vyöhykkeet on aika niinkun hyvä semmoinen menetelmä, että onko pienestä huolesta kyse, isommasta tai muuten. Aina jos tietysti huoli herää nuoresta tai lapsesta niin tota kyllähän me ollaan velvollisia se huoli nostamaan esille

tämmöstä omaa käsittelyä on tietysti myös ja hakee varmistusta ehkä vähän kollegalta tai lähimpiiriltä, että mitä ajattelet - - tai, että miten sä itse toimit tässä tai hakee sitä varmistusta sit sille ratkaisulle

Opinto-ohjaajan rooli opettajayhteisön jäsenenä koettiin tässä kategoriassa opiskelijan ja opettajan *välissä toimimisena*. Nämä ilmenivät tilanteina, joissa opinto-ohjaajat kokivat sekä ohjattavien että opettajien toimintaan liittyen, että heidän tulisi ottaa kantaa tai viedä jotain asiaa eteenpäin.

jos ne näkee vaikka tietynlaisen opetustyylin tai tajuaa, että se opettaja niinku tekee sitä hirveen huonolla moraalilla sitä hommaa ja siitä tulee tosi paljon palautetta sulle - - sä kuulet niinkun vuosikautia siitä samasta opettajasta

mutta siinä pitää olla hirveän tarkka, että mä en pienimmästäkin asiasta vaivaa sitä - - opettajaa, että teetkö taas tän poikkeuksen - - et se luottamus säilyy, et se raja tehdä se [vaihto ryhmästä toiseen] on tosi merkittävä

tänäänki pohdin - - yks opettaja tuli mitä mä teen että - - se opiskelija ei toimi normi sääntöjen ja periaatteitten mukaan niin että katotaanko läpi sormien hyväksytäänkö tää vai mitä ja mitä siitä seuraa jos en, niin tätä mä joudun niinkun jatkuvasti opona pohtimaan opettajien kanssa ottaa kantaa ne niinku hakee tukea - -

Tässä kategoriassa opinto-ohjaajat kokivat toimivansa *kouluorganisaation paineiden alla*. Kouluorganisaation linjausten, normien, käytäntöjen sekä kirjoittamattomien sääntöjen tunnistettiin asettavan ohjaukselle raameja, joista on vaikeaa poiketa. Tilanteet, joissa opiskelijan etu edellyttäisi kouluorganisaation intressien vastaisia ratkaisuja kuvattiin herättävän pelkoa konfliktista rehtorin tai opettajakunnan kanssa.

oponahan sitä on siinä semmosen monta kertaa sellasissa eettisissä pulmakohdissa tai sellasessa risteyskohdassa jossa niinku työnantajan tai sen organisaation jota edustaa etu ja nuoren etu saattaa olla ristiriidassa ja sitte sinä työnantajan työntekijänä olet siinä ohjaamassa ja täytyy miettiä että - - tottakai siis meil on opon eettiset ohjeet ja ne on sielä seinällä mut joutuu miettimään et hei mul on annettu tämmönen, että sää nyt näin näitä että näin koska rahaa näin - - niin no eipä tietenkään tottakai sen nuoren eteen sitte ja valitaan se mutta siinä siis joutuu miettimään tyyliin toivottavasti ei tuu palautetta näin ohjasin - - huhhuh ja valmistautuu siihen ryöppyyn, mikä sit sielt ylempää voi tulla

jos mä saan kuulla sellaisia asioita, että mulla se kokonaiskuva hahmottuu, että mitä hänellä on menossa ja että se vaatis jonkinlaisia yksilöllisiä järjestelyitä, että me saatais asiat sujuvammaksi ja siellä pitäis olla jossakin joustoja, ei välttämättä isojakaan asioita, mutta jos tullaan sitten siihen tilanteeseen, että rehtori sanoo, että meillä ei tehdä näin vaan et kaikki tekevät näin, niin sit me ollaan ristiriidassa

koulussakin kumminkin on aika niinkun semmoiset normit, kirjoittamattomat säännöt miten toimitaan, miten opettajat ja henkilökunta suhtautuu opiskelijoihin ja mä sanoisin, että opettajakunta aika tarkkaan pitää myös lukua siitä, että näitten sääntöjen mukaan siten myös toimitaan. Että mulla on ainakin semmoistakin kokemusta, että sitten jos tulee uusi työntekijä, joka niinkun jotenkin rikkoo niitä, niin kyllä aika niinkun hanakasti ryhmä rupee sanomaan ei joo

Ammatillisuuden rajoihin liittyen ohjaustyön eettisten ristiriitojen kuvattiin herättävän *riittämättömyyden tunteita*. Pohdittiin sitä, missä määrin opinto-ohjaaja voi olla inhimillinen ja näyttää tunteitaan ohjausvuorovaikutuksessa. Riittämättömyyden tunteet herättelivät pohtimaan omia henkisen selviytymisen keinoja sekä tarpeita työnohjaukseen. Työn rajaaminen koettiin haastavaksi.

se on niinku eettistä et jaksais jokaiseen paneutua - - tää työhän ihan järkyttävän vaativaa - - hirveen isoista asioista kyse ja me sorkitaan niistä ja ne uskoo ja luottaa niin kauhea vastuu

et jos oma instrumentti rupee vähän rakoileen niin ootko sä silloin sitten parhaimmillas siinä ohjaustyössä, tukemassa niitä haastavia tilanteita

on ihan ammatillinen tässä vielä ja näin mutta huomaa vaan - - et kyynleet valuu ja molemilla - - ei sille vaan voi mitään. Et se miten siinä menee ja tyrskääkö ja hui hui - - et - - kyynleet valuu ja vähän pyyhittää räkä

Arvonäkökulmiin liittyen *opiskelijan lähipiirin odotukset* nousivat tässä kategoriassa keskiöön. Ne pakottivat opinto-ohjaajia pohtimaan, mikä olisi paras tapa toimia yhteistyössä vanhempien sekä muun lähipiirin kanssa.

tässä on kodin merkitys hirveen iso, mitä se koti sanoo - - lähipiirin odotukset kunkin tekemistä valinnoista ja merkityksellisistä valinnoista

isä ja äiti oli sitä mieltä, että ei 16-vuotiaana lähetä yhtään mihinkään ja sittenhän se piti korjata se haku - - ja kun on alaikäisestä lapsesta kysymys niin tota ihan niitä vanhempia-kaan ei voi sivuuttaa, että opo ja lapsi rakentaa siellä vaan omin päin jotain juttuja ja vanhempien mielestä se ei oo ok

7.3 Eettiset ristiriidat ovat neuvoteltavissa olevia

Kolmannessa kategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähtiin *neuvoteltavissa olevina*. Opinto-ohjaajan on mahdollista toimia eettisesti, yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Opinto-ohjaajat *tunnistivat* ohjaustyön monia eettisiä ristiriit-toja.

Eettisiä tilanteita tulee sen oppilaan arvojen kanssa, sit niitten kollegiaalisten arvojen kanssa, kodin kanssa, yhteiskunnan kanssa

Ohjaustarpeisiin liittyvät teemat kiertyivät käsittelemään opiskelijan *vastuunot-toa valinnoistaan*. Ohjattavien vastuunotto omista opinnoista ja valinnoista näytti usein sysäytyvän ohjaustilanteessa opinto-ohjaajan hartioille. Pohdintaa aiheutti se, kuinka valintojen tekeminen voi olla ohjattaville vaikeaa ja kuinka sitä voisi ohjauksessa tukea.

pitää itse ohjata ottamaan vastuuta siitä, että se mitä sää ajattelet, mitä kohti sää kuljet niin sää et voi kulkea sinne sattumalta, vaan sun täytyy niinkun välillä ottaa aikasi ja ajatella että mitä kohti sä oot menemässä

ne oli tehny niinku muut toivoo, ne oli tehny opettajalle niin hyvää työtä ku mahdollista kaikis aineissa ja hirveen hyvät numerot ja näin niin - - niil oli jääny kokonaan väliin se että ne pohti et mikä on heille tärkeätä tai merkityksellistä

ne joutuu tekemään aika nuorena vaikeitakin päätöksiä ja ymmärtää, että se päätöksen-teko on hankalaa

ohjattava saattaa olla sokaistunut siinä omassa ajatuksessaan niin että vaikka me opoina pyritään tuomaan niinku monipuolisesti oppilaan tai ohjattavan parasta ajatellen ne eri vaihtoehtoja esiin, koska eihän siihen koskaan oo sitä yhtä ainoa oikeaa vastausta tai näin että se täytyy kuitenkin saada se ohjattava se ratkasu tavallaan tekemään niin siinä tuota joskus on sellanen tilanne, että ohjattava ei sitä kykene sitä ratkasua tekemään taikka näitä vaihtoehtoja - - realistisesti ajattelemaan

Opinto-ohjaajan työhön kuuluu vahvasti ohjattavien *suoriutumisen arviointi* ja mahdollisten vaihtoehtojen pohtiminen tilanteessa, jossa opinnot eivät etene toivotusti. Suoriutumisen haasteisiin voi olla hankalaa puuttua, jos opiskelija itse ei tunnista haasteita suoriutumisessaan.

tää on tosi tosi hankala kun ihminen ite sanoo, et tää on hänen unelma-alansa ja unelma-ammattinsa, ja hän haluaa, mutta - - kerta kaikkiaan kun ammattitaitovaatimuksia ei saavuta

näis on niitä surullisia asioita, et me nähään tavallaan sielä opinnoissa kyllä pitkin matkaa - - et tää ei niinkun tää ihminen ei vaan - - suoriudu, mutta kun ne tulee niin pitkällä viiveellä nii me ollaan aika pitkällä sillon jo menossa

Luottamuksellisuuteen liittyy nyt pohdintaa *rajojen joustavuudesta*. Rajojen joustavuus mietityttää ja sen koetaan vaativan neuvottelua eri yhteistyötahojen välillä, myös opinto-ohjaajan itsensä kanssa suhteessa omaan toimintaansa. Tässä nousee esille myös kokemus rajojen joustamisen mukanaan tuomasta vastuusta. Tällaisille teoille selityksenä on useimmiten suuri huoli opiskelijasta. Opinto-ohjaajat ovat kuitenkin tekojensa takana ja kokevat teot eettisesti oikeutettuina.

tämmösiä kysymyksiä joskus tästä luottamuksesta että kotiin tekis mieli soittaa sitte joskus oon tehny niin, että on ollu täysi-ikänen mutta - - pakko, että on ollu niin kova huoli että mutta nää on tälläsiä vähän hankalia - - mutta kuitenkin se on se nuoren etu vaikkaki - - on jo kaheksantoista täyttäny - - mennään vaikka sitte raastupaan

oli liian monta sanotahan, että sellasta tuota niin joko joko mua rupes ohjaamaan se, että liian usein lipsahti, että opiskelija tekiki itsemurhan - - rupes sanomahan opiskelijoille, että antakaa nyt joku numero johonka soitetaan jos mulla tulee oikeesti teistä huali niin se että olis joku jollekka - - tavallaan se opiskelijoista se huoli että melekeen kaikki säännökset niinku lähti, ne niinku unohti tässä kohtaa että, mut justihin se että valitettavasti joutuu kiertämään - - niitä asioita

Tässä kategoriassa jäsenyys opettajayhteisössä syveni kattamaan opinto-ohjaajien *ohjausosaamisen jakamisen* työyhteisöön ja siihen aktiivisena osana kuulumisen. Tuotiin ilmi opinto-ohjaajien omaavan sellaista asiantuntemusta, jota olisi hyvä jakaa muillekin työyhteisön jäsenille.

että ei otakaan semmoista kukkatädin roolia, niin silloin - - se sujuu se yhteistyö ja se luottamus ja tavallaan sitä ohjaajuutta vie sinne muille

musta se on niinkun tärkeätä, että kaikki ohjataan ja omaa sitä asiantuntemusta ja näkemystä, että ei omi sitä itelleen vaan jakaa sitä, ja että kaikki ottaa vastuuta, niin silloin se ehkä toimii paremmin

silloin joutuu opona ojentamahan ja valaisemaan näitä aineenopettajia, että kyllä ammatillisiin opintoihin riittää se kun on lukio käytyinä läpille ja lukion kurssit suoritettuna,

vaikkei ylioppilaskirjotukset ois läpikään ja ammattikorkeakouluunki - - voi hakea, että siinä tietysti joutuu kollegojaki tässä vähä opastamaan

Rakenteissa toimimiseen liittyi *neuvotellen* toimiminen. Toiminta rakenteista johtuvissa eettisissä ristiriidoissa kuvailtiin tahtotilana ja työotteena, jossa koulun normeista ja käytänteistä johtuvista paineista huolimatta pyritään neuvotellen aina löytämään opiskelijalle myönteisiä ratkaisuja.

opon työhön on ihan mielettömän neuvotteleva - - et koko ajan etitään sitä, että niin no oikeasti se menis näin ja sit sun kohalla näin ja mites tässä nyt tehdään

Ammatillisuuden rajat näyttäytyivät *yhteisöllisenä vastuunjakona*. Haastavissa tilanteissa omaa jaksamista helpottavana nähtiin vastuun jakaminen yhdessä toisten ammattilaisten kanssa. Erilaisten vaihtoehtojen sekä järjestelmän tuntemisen ja tunteiden sanoittamisen kuvattiin vähentävän omaa painolastia.

ja sit sanon et onks ohjaamopalvelut tuttu sulle ja onko niin - - Onneks on näitä ohjaimoita ja poluttamoita ja muita on, joihin voi ohjata sitten myös

vähintä mitä me voidaan tehdä niin pyrkiä soittaa, me ei voida mennä oven taakse itse mut onneksi etsivä nuorisotyö

Arvonäkökulmat liittyivät tässä kategoriassa *ohjaajan omiin arvositoumuksiin* sekä laajemmin maailmankatsomukseen. Opinto-ohjaajien mukaan tarvitaan sisäistä neuvottelua, itsereflektiota, kun tunnistetaan ja punnitaan eri vaikuttimia sekä arvioidaan sitä, kenen lähtökohdista ohjausta tulisi tehdä ja mitkä ovat ne arvot, joiden mukaan valintoja tehdään.

et ku itellä tavallaan semmonen voimakas näkemys - - huomaan sen oman ajatuksensa siitä että, sitä itte tavallaan sitoutuu tiettyihin asioihin ihan toisella tavalla ku nykykuori

milläs oikeudella minä nyt ajattelen että tuo nuori itse saa valita mihin haluaa koska heidän kulttuuri on yhteisöllinen kulttuuri jossa suku ja perhe päättää vahvasti, milläs oikeudella minä nyt näitä opon eettisiä arvoja tästä seinältä luen ja mietin ja sanon jossain perhepalaverissa et hei kuunnelkaapas häntä, et se on oikeesti vaikee kysymys, toki sitte maassa maan tavalla ja niinhän sitä nyt aina niinku nostaa et jokainen itse

7.4 Eettiset ristiriidat ovat ratkaistavissa olevia

Neljännessä kuvauskategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat ymmärrettiin omaan työhön kuuluvina, kestettävänä, vastuullisesti neuvotellen sekä itsereflek-

tion ja opiskelijan hyvä edellä toimien *ratkaistavissa olevina* kysymyksinä. Eettisten ristiriitojen tunnistaminen oli opinto-ohjaajilla nyt laajasti ja monipuolisesti *tiedostavaa*. Eettisiä kysymyksiä kuvailtiin ohjaustyön ytimiksi.

me tehdään tai on saatu tehdä työtä, jossa saa puhua tällä tasolla asioista et ne on eettisiä kysymyksiä elikkä jotenkin mennä - - menee sinne ihan elämän ytimeen, että mikä on sulle hyvää ja onnellista ja sinun elämä ja sillä lailla niinkun upea ammatti on ohjauksen ammatti - - et siellä mennään sille tasolle et katsotaan paljon niinkun laajemmin ja toisen ihmisen elämää kokonaisuudesta

viisaasti jotenkin huomattu tää että tää eettisyys on jo niinkun opon työn ytimessä

täähän koko ohjaus niinku on koko ajan semmosta hirveetä eettistä

Ohjattavan ohjaustarpeet nähtiin kiteytyvän ymmärrykseen siitä, että *opintojen merkitys vaihtelee* sekä ohjattavien että opinto-ohjaajien mielessä. Opinnoilla voi olla kasvattavia ja tervehdyttäviä merkityksiä ja suoriutumisen tason ei välttämättä tarvitse olla jokaisella opiskelijalla keskitasoa.

et pitääkö kaikkien saada keskitasoa - - voisko sitte vaan valmistua ihan niinku vaan semmosilla tosi huonoilla paperilla, kuitenkin on varmasti saanut paljon enemmän yleissivistävää mitä sais ammatillisella puolella - - voisko se kuitenkin olla hyvä, et he sais tehdä sitä, he oppis kuitenkin enkkua enemmän

toisaalta niin, onko se sitte huono niin, että paljonhan siinä on kasvettu ja kypsytty ja opittu, että tekee lukion kurssit ja saa täysin jatko-opintokelpoisuuden, tai ei täysin, mutta moneen paikkaan

ja sit siinä voi olla niinku muitaki itekki törmään just tuohon samaan ajatteluun et nyt ei oikeen etene kannattasko olla meillä kannattasko lähtee johonki eteenpäin mut sit ku sillä voi olla muitaki merkityksiä sillä koulussa olemisella ku se opintojen eteneminen - - voiaanki sit jotenki itselleen tai perheelle tai sille nuorelle perustella se et okei nää ei nyt oikeen etene mutta tääl on nyt tää kaveri x ja nyt sen - - paniikkihäiriö onki pikkusen helppottanut et ne voi olla niinku tälläisiä tervehtymisen ohjelmia et sit taas niittenki huomaa minen ja seki on niinku ihan hyvä syy

Opinto-ohjaajien käsitys arvioinnista tiivistyi *oman arviointiposition kyseenalaistamiseen*. Arviointi koettiin eettisenä pulmana ja sen nähtiin luovan haasteita ohjaustyölle. Aineistosta nousi esiin kyseenalaistus siitä, kenellä on oikeus arvioida opiskelijan suoriutumista tai soveltuvuutta ja pohdinta arvioinnista kääntyi *oman arviointiposition reflektointiin*.

soveltuvuus on - - opolle semmonen eettinen pulma, kuka minä olen, mikä minä olen arvioimaan kuinka hän sit siellä pärjää

että mikä on se - - riittävän hyvä ja voidaanko me sanoa sitä - - niin ei tavislukiolaisellekaan sanota, että ei oo riittävän hyvä

Sit ne [hakijat, joilla on masentuneisuutta] keskeyttää ja ne on hirveesti teettää töitä - - niin ansa itselleen - - niin ettei tota oteta, kun me tiedetään se keskeyttää - - valitettavasti totta, mutta miten vois antaa aina mahdollisuus

Tässä kategoriassa luottamuksellisuuteen liittyi luottamuksellinen suhde ohjattavan kanssa toimiessa. Tässä *rajat mukautuvat* ja niistä voidaan neuvotella opiskelijan kanssa ohjaustilanteessa. Rajojen mukautuminen tarvittaessa on opinto-ohjaajien mukaan opiskelijan edun mukaista ja se nähdään muokkaavan opiskelijan opintopolkua sujuvammaksi.

minä puhun monesti niinkun opettajan kanssa en minä oo välttämättä pyytänyt lupaa siltä taikka tulee esille joku ja sitten että jotta sitä nuorta ymmärrettäis paremmin niin minkä verran mä nyt sitte voin kertoa

siinä kohtaa et mei voida niinku tuoda esille niitä haasteita mitä opiskelijan suhteen on, meidän pitää saada se opiskelija ite kertomaan - - että tuota niin siinä kohtaa on muuten niin monta kertaa aika aika vaikia tilanne me kyllä useimmiten me saadaan opiskelija kertomaan itte tai niin että se on vähän niinku sellanen että opettaja vauhdittaa siinä vieressä työpaikalla että - - kertoisiksä nyt ja kertoisiksä vielä vaikka sitte ku sul oli vielä se joku - - koska se siinä tuota niin niin nähään kuitenkin että se on opiskelijan etu

Opettajayhteisön jäsenenä oleminen tässä kategoriassa oli yhteistyössä muiden kanssa toimimista sekä *eettisyyden herättelemistä*. Opinto-ohjaajat ilmaisivat, että rooli eettisten asioiden esiin nostajana vaatii rohkeutta. Toisaalta oman työroolin keskiössä todettiin olevan suhde opiskelijaan, ei kollegoihin.

se opo monesti on vähän semmoinen eettinen hälytyskello myöskin

näissä eettisissä kysymyksissä ja nyt oponaki niin se vaatii aika paljon semmoista suoraselkäsyyttä ja rohkeutta moni tilanne - - nähän on juuri niitä kohtia missä niin kuin pitäis itsestään löytyy se rohkeus puolustaa oikeaksi katsomaa asiaa, kuraahan siitä nimitäin tulee - - mutta niinkun se vaatii aika paljon semmonen niinkun eettisen suoraselkäsen toiminnan yhteisten sääntöjen mukaan pelaamista, vähän niin kuin sellaista niinkun poliisi-roolia, eikä se nyt välttämättä aina oo niin kiva rooli

Rakenteissa toimiminen kuvattiin mahdollisuuksina ratkaista eettisiä ristiriitoja neuvotellen ja *perustellen*. Ilmaisuihin nousi esiin oivalluksia siitä, kuinka opinto-ohjaaja voi valita toimivansa eettisesti kestäväällä tavalla, vaikkei se olekaan helppoa. Reflektointi koettiin tarpeelliseksi ja opiskelijan etu edellä toimiminen rakenteista tulevista paineista huolimatta ohjauksen ytimeksi.

mulle on arvo se, et mä oon niitten pienten puolella - - et siis jos rehtorin kanssa joudun kiistaan siitä niin mä perustelen, että mä oon, että mulle on arvokasta se, että mä yritän edistää ikään kuin sen oppilaan hyvää, sitä hyvää elämää

Ammatillisuuden rajoihin liitettiin *ammatti-identiteetin pohdinta*, johon on sisäistetty armollisuus sekä reflektion tarve. Eettisten asioiden reflektointi koettiin ammatti-identiteetin ytimessä olevana eettisenä suuntimena, jonka varassa eettisissä ristiriidoissa voi navigoida riittävän hyvällä tavalla. Oman työnsä ytimen tunnistamisen koettiin auttavan ammatillisten rajojen määrittelyssä.

mut jos - - työpäivän päätteeksi voi kattoo itseensä peilistä ja todeta et tänään tein parhaani - - se riitti tänään tähän ja näin se on - - mä oon tällä filosofialla

jos aattelee niinku opoa semmosena ammatti-identiteettinä niin tuota, niin siinä on pakko, jo ihan koulutuskin ohjaa ihanasti siihen, että siinä on reflektoidaan näitä asioita aika perinjuurin ja syntyy se semmonen kokemus - - että tää on tärkeä ja sun pitäis aina niinkun pysähtyä jossakin kohti niin kuin pohtimaan miksi minä teen näin - - niin silloin se olis esimerkiksi tässä kohtaa aina se opiskelijan etu mikä vie, mut sit pitäis opolla olla - - helppohan näistä on, helpompi ehkä puhua näistä arvoista ja tällaisista periaatteista, mut pitäis niin kuin haastaa itsensä miettimään omaa toimintaa, et sitä mie niin kuin aatteleen, et semmonen niin kuin peilin eteen meneminen tarpeeksi usein on hyvä työkalu siinä, että hei toiminko niin kuin puhun tai mikä oli se olennainen ja mitä minä juuri teen.

se olis hirveen hyvä, että itsellä olis semmoinen - - kuntoilutapa et niin kuin pitäis sen semmoisen instrumentin silleen kunnossa et fokus, mitä tehdään, kenelle ja sen pohtiminen, että ehkä ne on niitä työkaluja millä ne, sit ne - - ristiriitatilanteissa, et hei tää oli se pointti, muistatko itselleen puhuu et - - tällä tavalla, että sitä pitää vaan pitää kiireestä ja kaikesta huolimatta niinkun yllä sitä että itse tietää mitkä ne on ne perusperiaatteet, miksi mä teen, kenen puolesta - - siinä niistä voi sitten niissä vaara/hankalissa tilanteissa ammentaa näistä, yrittää ratkaista tietysti yhdessä kaikkien muitten kanssa, ei yksin

Arvonäkökulmat ilmentyivät tässä kategoriassa *opiskelijan arvojen* ensisijaisuutena. Merkityksellisenä nähtiin opiskelijan oikeus omannäköiseen elämään, jonka lähtökohtana ovat hänen arvonsa sekä maailmankatsomuksensa.

että ei vaikuta se oma näkemys sieltä niin se onki justiin se mikä pitää mun mielestä tiedostaa - - tunnistaa tosi tarkkaan - - ittestänsä - - ja sitä pitää niinkun vähän siinä mutustella aina. Ihminen on ihminen, se on aika inhimillistä, että ne omat näkemykset sieltä meinaa tunkea - - mutta siinä pitää olla tarkkana et kuitenkin luoda mahdollisuuksia

mutta eihän se ole kysymys siitä, että onko ne arvot samat kuin minulla. Vaan kysymys on siitä, että tällä lapsella on kuitenkin oikeus siihen omannäköiseen elämään

7.5 Tulosten yhteenveto

Ensimmäinen käsittämisen tapa rakentuu käsityksistä, joissa eettisiä ristiriitoja pidetään ohjaustyössä haastavina. Tässä kategoriassa eettisiä ristiriitoja kuvataan usein ulkoapäin tulevana haasteina sekä vaikeina tilanteina. Toisessa käsittämisen tavassa ohjaustyön eettisiä ristiriitoja pidetään herättelevinä. Keskustelijat

tuovat esille moninaisia paineita, joista nousee tunnereaktioita sekä tarvetta itse-reflektiolle. Ensimmäisen ja toisen kategorian välillä käsitys laajenee eettisten ristiriitojen aiheuttajista pohtimaan myös opinto-ohjaajaa itseään tarkemmin.

Toisen ja kolmannen kategorian välillä tapahtuu merkittävä muutos, variaatio. Ensimmäisessä kategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähdään haastavina ja toisessa herättelevinä. Kolmannessa kategoriassa käsitykset syventyvät kattamaan myös toimintamahdollisuuksia. Kolmannessa käsittämisen tavassa ohjaustyön eettiset ristiriidat käsitetään neuvoteltavissa olevina. Tämän käsityksen mukaan opinto-ohjaajan tahtotilan tulisi ohjaustyön eettisissä ristiriidoissa olla itsereflektioon kykenevä ja neuvottelevaan asenteeseen sekä toimintatapaan pyrkivä. Ohjaustyön eettisiä ristiriitoja ei kuvata enää pelkästään haastavina ja herättelevinä, vaan neuvoteltavissa olevina sekä yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa toimintamahdollisuuksia sisältävinä. Tutkimuksemme tulosten neljäs käsittämisen tapa korostaa ohjaustyön eettisiä ristiriitoja ratkaistavissa olevina. Eettiset ristiriidat ymmärretään omaan työhön kuuluvina ja kestettävänä vastuullisesti neuvotellen. Itsereflektion avulla ja opiskelijan hyvä edellä toimien eettiset ristiriidat voidaan ratkaista riittävän hyvin.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä opinto-ohjaajilla on ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Tarkastelemme tutkimuksen tuloksia vertaillen niitä ensin aiempaan tutkimukseen ja teorian tietoon. Tarkoituksena on luoda tulosten ja aiemman kirjallisuuden välille dialogia synteesiä rakentaen, eli lisäten ymmärrystä tutkimastamme aiheesta. Tämän jälkeen esitämme päätelmiä tästä kaikesta ja pohdimme hieman tutkimuksen merkittävyyttä sekä hyödynnettävyyttä. Sen jälkeen pohdimme jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä ratkaisuja ja lopuksi arvioimme vielä koko tutkimusprosessia loppusanojen muodossa.

8.1 Tulosten tarkastelu

Opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista kuvataan tutkimuksessa neljän laadullisesti erilaisen, joskin toisiinsa yhteydessä olevan kuvauskategorian avulla. Tutkimuksen tulokset paljastavat sen, että opinto-ohjaajien käsitykset ohjaustyön eettisistä ristiriidoista ovat erilaisia. Käsitystavat kuvastavat ohjaustyön eettisiä ristiriitoja koskevan tietoisuuden laajenemista haastavista ja herättelevistä neuvoteltavissa ja ratkaistavissa oleviksi. Kategorioiden eroja kuvaavia teemoja ovat tunnistaminen, ohjaustarpeet, arviointipositio, luotamuksellisuus, opettajayhteisön jäsenyys, rakenteissa toimiminen, ammatillisuuden rajat sekä arvonäkökulmat. Tulokset kuvaavat opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista kollektiivisella tasolla, tuoden syvempää ja kattavampaa ymmärrystä opinto-ohjaajien erilaisista kokemuksista ja käsityksistä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Laadullinen analyysi tuotti kategoriakokonaisuuden, joka kuvaa tulosvaruuden muodossa opinto-ohjaajien erilaisia käsityksiä. Inklusiivisesta rakennehierarkiasta johtuen joitain käsityksiä voidaan pitää täydempinä ja monimutkaisempina kuin toisia (Åkerlind, 2005a). Painotamme tulosten neljännen kategorian merkitysten käsittelyä. Tämä siitä syystä,

että neljäs kategoria sisältää kaikki edeltävät kategoriat ja kuvaa laajinta ymmärrystä.

Ensimmäisestä kategoriasta kuvastuu näkemys ohjaustyön eettisistä ristiriidoista ulkopuolelta tulevina haasteina. Nuo haasteet ovat jotakin, mitä työssä tulee paljon vastaan ja ne eivät tunnu mukavilta. Tulosten ensimmäinen kategoria eli käsitys ohjaustyön eettisistä ristiriidoista haastavina kuvaa ymmärrystä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista tilanteina, joissa varmuus oikeasta toimintatavasta ei ole selvillä. Aihepiirin aiemmissa tutkimuksissa Matkoski ja Peltonen (2016) viittaavat Nashiin (1990), joka on jakanut eettiset dilemmat A-tyyppiin, jossa oikea toimintatapa ei ole selvillä ja B-tyyppiin, jossa toimintatapa on selvillä mutta sitä vastaan toimitaan. A-tyypissä on siis läsnä eettinen epävarmuus ja B-tyypissä omia arvoja tai sääntöjä vastaan toimiminen. Tuloksemme ovat linjassa Nashin määrittelemän A-tyypin kanssa, sillä tulosten ensimmäinen kategoria kuvastaa juuri sitä, kuinka opinto-ohjaajat kohtaavat monenlaisia tilanteita työsäännön, joissa oikea toimintatapa ei ole selvillä ja siitä aiheutuu eettistä epävarmuutta. Räikkä (2004, 12-15) on todennut, että eettiset ongelmat kumpuavat päätöksentekoon liittyvistä tilanteista, joissa ei pystytä päättämään kuinka tilanteessa tulisi eettisesti toimia oikein. Juujärvi ym. (2007, 13) on tuonut esille, että jos yksilöllä on jokin moraalinen ongelma, hän ei tiedä, kuinka tilanteessa tulisi toimia oikein. Tällaisia oikeaan ja väärään liittyviä kysymyksiä kutsutaan eettisiksi ongelmiksi. Tulosten ensimmäisessä kategoriassa eettiset ristiriidat nähdään tilanteina, jotka haastavat päätöksentekoa ja joissa ei ole varmuutta oikeasta toimintatavasta, joten ne ovat linjassa Räikän ja Juujärven ym. sanoman kanssa. Eettisyyden ytimen voidaan ajatella olevan siinä, että varmuutta oikeasta toimintatavasta ei ole, vaan se vaatii aina puntarointia ja tuottaa parempia tai huonompia valintoja. Näin ollen epävarmuus oikeasta toimintatavasta sisältyy kaikkiin neljään kategoriaan.

Toisessa kategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähdään moninaisina herättelevinä eturistiriitatilanteina. Toinen kategoria eroaa ensimmäisestä siten, että siinä opinto-ohjaajat tunnistavat itsereflektion tarpeen ja opinto-ohjaajaan itseensä liittyviä aspekteja, muun muassa omaavansa yhteiskunnallista valtaa

omasta asemastaan johtuen. Juujärvi ym. (2007, 13) on sanonut moraalisten ongelmien ratkaisun pohjautuvan reflektioon, ja sitä kautta muodostuneeseen käsitykseen oikeasta ja väärästä. Laine (2013, 63, 65) kuvaa tietoisiksi tulemistä mahdollisuudeksi vapautua sokeasta toiminnasta ohjauksessa. Hän nostaa esille etäisyyttä ottavan kriittisen ja reflektiivisen ajattelukykyämme. Juujärven ym. ja Laineen toteamukset kirkastavat tulosten toisen kategorian sanomaa, koska niissä kuvataan samankaltaista ymmärrystä eettisistä ristiriidoista reflektointia ja tiedostamista edellyttävinä kysymyksinä. McLeod (2003, 520) on kuvannut vallan ilmenevän taustaorganisaation luoman paineen kautta koko ohjauksen toteutumiseen vaikuttavana tekijänä. Parkkisen ym. (2001, 38) mukaan ongelmia voi ilmetä ohjattavan ja organisaation välisissä eturistiriidoissa. Ikonen-Varila (2005, 95) on sanonut työelämän eettisten kysymysten liittyvän useimmiten valtaan sekä vallankäyttöön, ja että erilaisiin ammatteihin on liitetty yhteiskunnallista, legitimoitua valtaa. Tulosten toisessa kategoriassa kuvataan samankaltaista ymmärrystä, kuin McLeod, Parkkinen ym. ja Ikonen-Varila esittävät, sillä siinä tunnustetaan koulujen normien peilaavan yhteiskunnallista puhetta ja valtaa, sekä havaitaan opiskelijan ja organisaation välisiä eturistiriitoja. Opinto-ohjaaja nähdään yhteiskunnallisena vallankäyttäjänä, jonka on oleellista pysähtyä pohtimaan toimintaansa vaikuttavia tekijöitä säännöllisesti.

Kolmannessa kategoriassa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähdään neuvoteltavissa olevina. Tässä kohdassa tapahtuu merkittävä käänne, sillä opinto-ohjaajien käsitykset laajenevat haastavista ja herättelevistä itsensä, opiskelijan ja hänen lähipiirinsä sekä kouluuyhteisön kanssa neuvoteltavissa oleviksi. Tässä kategoriassa keskeisenä nousee esille se, että eettiset ristiriidat nähdään moninaisina tilanteina, joissa on toimintamahdollisuuksia. Neuvottelu, yhteistyö ja vastuunjako ovat merkityksellisiä aspekteja. Onnismaan (2011, 117) mukaan auttamistyöhön kuuluvia työtilanteiden ristiriitoja tulisi pohtia koko organisaation ja ohjausammattilaisten kesken. Ohjaustyön ongelmatilanteet ovat ainutlaatuisia ja monimutkaisia, joten ratkaisut eivät löydy suoraan eettisistä ohjeistuksista. Tarvitaan dialogia työyhteisössä ja verkostoissa, joiden avulla otetaan kantaa ja mää-

ritellään linjauksia (Onnismaa 2011, 117.) Onnismaan näkemykset kuvaavat samantapaista ymmärrystä kuin tulosten kolmas kategoria, sillä molemmissa tuodaan esille neuvottelun tärkeys organisaation ja toisten ammattilaisten kanssa ohjaustyön eettisistä ristiriidoissa ratkaisun etsimisessä. Tuloksissamme korostuu tämän lisäksi myös neuvottelevuus opiskelijan lähipiirin kanssa.

Neljännessä kategoriassa opinto-ohjaajat näkevät ohjaustyön eettiset ristiriidat ratkaistavissa olevina. Eettiset ristiriidat ymmärretään omaan työhön kuuluvina, kestettävänä, vastuullisesti neuvotellen sekä itsereflektion ja opiskelijan hyvä edellä toimien riittävän hyvin ratkaistavissa olevina. Keskeisenä nousi esille armollisuus ja se, että riittää kun pyrkii parhaimpaansa. Oman maailmankatsomuksen tunnistaminen koetaan merkitykselliseksi, jotta omat arvostukset eivät pääsisi salakavalasti vaikuttamaan ohjausvuorovaikutuksessa. Parkkinen ym. (2001, 39) ovat todenneet eettisillä ohjeistuksilla olevan käytännön kannalta merkitystä vain silloin, jos ongelmatilanteita reflektoidaan työyhteisön sisällä ja pyritään ohjeistusten avulla sopimaan yhteisistä linjauksista. Ohjaajan itse tulisi tunnistaa ja ymmärtää omat arvolähtökohtansa riittävän syvällisesti. (Parkkinen ym. 2001, 32, 39.) Lairio, Puukari ja Nissilä (2001, 183) ovat todenneet koulujen arjessa elävän jokapäiväisen etiikan vaativan epävarmuutta sisältävää aitoa keskustelua, oman toiminnan kriittistä reflektiota sekä valmiutta kyseenalaistaa oletettuja itsestänselvyyksiä. Ohjauksen etiikassa on kyse etenkin ohjaajan perusasenteista ohjattavaa ja työtään kohtaan sekä tavasta, jolla hän suuntautuu elämään. (Lairio ym. 2001, 183.) Laine ym. (2018, 246) ovat esittäneet, että jotta ohjaaja ei toimisi vain ulkoisten vaateiden mukaan tai ajatellen, että näin on aina tehty, tulee hänen ratkaista oma suhteensa työnsä päämääriin ja tarkoitukseen. On tärkeää pohtia sitä, mitkä ovat ohjaustyön arvot ja tavoitteet, mihin suuntaan ohjataan sekä millaista hyvää tavoitellaan. (Laine ym. 2018, 246.) Neljännen kategorian näkemykset heijastelevat samankaltaista ymmärrystä, kuin Parkkisen ym., Puukarin ym. sekä Laineen ym. esille tuoma syvälinen tunnistamisen tarve, joka on keskeisenä edellytyksenä sille, että tilanteet olisivat eettisesti ja kestävästi ratkaistavissa. Cross & Wood (2005, 47) ovat todenneet, että eettisissä ristiriidoissa tilanteiden kohtaamisessa vaaditaan kykyä tehdä päätöksiä ja valintoja

sekä esittää perusteluja. Tämän tutkimuksen tuloksissa eettisyyden herättely ja perustellen toimiminen työyhteisössä koetaan merkitykselliseksi, joten siltä osin ne ovat linjassa Crossin ja Woodsin sanoman kanssa. Puolimatkan (1995, 188-190) mukaan vallitsevia käsityksiä ja arvostuksia olisi hyvä kyseenalaistaa. Kriittisyys tarkoittaa sitä, että olemassa olevia asiointiloja arvioi, eikä vain ota niitä annettuina. Arviointi ja valmius muutokseen on vastakohta pysähtyneisyydelle ja passiiviselle hyväksynnälle. Olisi hyvä uskaltautua tutun ulkopuolelle, ”olemassa olevan tilanteen ja mahdollisten maailmojen väliseen jännitteeseen” (Puolimatka 1995, 189). Kriittisyudessa ei ole kyse utopistisesta haaveellisuudesta tai mistään jäärpäisyydestä, vaan kriittinen ihminen luo rakentavia muutosehdotuksia, eikä jäljittele ympäristönsä näkemyksiä passiivisesti niihin mukautuen. (Puolimatka 1995, 188-190.) Tulosten neljäs kategoria on yhtenäinen edellä kuvattun kanssa, sillä siinä kuvastuu opinto-ohjaajien käsityksiä arvioinnin, kriittisyyden sekä mahdollisten maailmojen hahmottamiseen liittyen sekä ymmärrystä niiden merkityksellisyydestä ohjaustyössä.

Neljännessä kategoriassa tunnistetaan arvojen keskeinen merkitys. Yksilön tulisi kokea elämänsuunnitelmansa perustana olevat arvot aidosti merkitykselliseksi (Puolimatka 1995, 128). Oppilaita tulisi tukea tunnistamaan omia ammatillisia kiinnostuksen kohteitaan sekä tekemään jatko-opintovalintansa omista lähtökohdistaan ja perustellusti, roolimallien vaikutukset tiedostaen (POPS 2014, 19, 22-24). Tuloksissa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähdään ratkaistavissa olevina opiskelijan arvoja, tavoitteita sekä oikeutta omannäköiseen elämään kunnioittaen, eli ne ovat yhteneväiset Puolimatkan ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa tältä osin. Laineen ym. (2018) mukaan moniarvoisessa yhteiskunnassa ja ohjauksessa arvorelativismi ei toimi, kaikki arvot eivät ole yhtä toimivia. Arvoabsolutismikaan ei toimi. Yhteisöissä ja yhteiskunnassa tarvitaan yhteisiä perusperiaatteita ja filosofisen ohjauksen keinoin voisi olla mahdollista tiedostaa syvemmin omaa maailmankatsomusta ja tukea dialogisen suhteen rakentumista ihmisiin, joilla on erilainen maailmankatsomus. (Laine ym. 2018, 244-245.) Tarvitaan omakohtaista ja syvällistä etiikan ymmärrystä (Puukari ym. 2001,

183). Sopo ry:n laatimissa opinto-ohjaajan työn eettisissä periaatteissa (2009) riippumattomuuden periaatteen mukaan on tiedostettava omat ja yhteiskunnan arvot, sekä muiden kulttuurien arvoja, jotta voi antaa eettisesti kestävästä ohjauksesta (Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet 2009). Tuloksissa tunnistetaan erilaisen arvonäkökulmien suhde ohjaukseen eettisiin ristiriitoihin sekä tarve omakohtaiselle reflektiolle eettisyyden ymmärtämiseksi. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että moniarvoisen yhteiskunnan ohjauksessa ei ole yhteisesti tunnustettua kaikkiaan tilanteisiin sopivaa valmista eettistä ratkaisua, vaan tarvitaan jatkuvaa kriittistä reflektiota sekä kykyä yhdessä toisten kanssa pohtia ratkaisuja.

Neljännän kategorian käsitys ohjaukseen eettisistä ristiriidoista ratkaistavissa olevina kuvastaa dialogisuuden merkitystä ohjauksessa. Tulosten mukaan opiskelijalla on oikeus itse määrittellä itsensä ja tavoitteensa, ohjaaja ei saa tietää ja päättää ennalta opiskelijan puolesta. Opiskelija ei ole objekti, johon kohdistetaan toimia, vaan ohjauksessa yhdessä konstruoidaan opiskelijan parhaaksi. Huttunen (1999, 2-3) nostaa esille Buberin ajatuksia, joiden mukaan dialogissa olennaista on yhteys. Buberin minä-sinä suhteessa kaksi erilaista persoonaa aidosti kohtaavat ja ihminen sijaitsee minän ja sinän välissä, kohtaamisessa. Buberin mukaan jokainen voi itse valita, ryhtyykö monologisiin vai dialogisiin suhteisiin ja tunnustaaako hän ennen kaikkea toisen toiseuden. (Huttunen 1999, 2-3.) Bahtin (1991, 93-95) on todennut, että ihmisessä on aina jotakin, minkä vain hän itse voi löytää ja mikä ei alistu ulkopuolelta tulevaan määrittelyyn. Mikäli totuus itsestä löytyy vierailta huuilta vailla todellista dialogisuutta, tuo niin sanottu totuus muuttuu yksipuoliseksi ja ihmistä alistavaksi valheeksi. (Bahtin 1991, 93-95.) Peavy (2006, 46) nostaa esille Kierkegaardin (1848) ajatuksia, joiden mukaan auttaminen ei ole hallitsemista ja vallankäyttöä, vaan palvelemista. Tärkeintä on pyrkiä lähtemään liikkeelle ohjattavan ymmärryksestä. (Peavy 2006, 46.) Tuloksissa tuodaan esille dialogista kohtaamista, toiseuden tunnistamista, ohjaajan pyrkimystä ymmärtää opiskelijan ymmärrystä sekä opiskelijan oikeutta itse määrittellä, mikä on hänen hyvä elämä. Siltä osin ne ovat linjassa Buberin, Bahtin sekä Kierkegaardin sanoman kanssa.

8.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opinto-ohjaajien käsitykset ohjaustyön eettisistä ristiriidoista kuvaavat oman autonomian haasteita sekä tarvetta pohtia autonomiaa uhkaavista tilanteista herääviä tuntemuksia ja ongelmia. Lähestymistapa, jossa ohjaustyön eettiset ristiriidat nähdään haastavina ja usein ulkopuolelta tulevina viittaa ymmärrykseen, jossa eettiset ristiriidat koetaan vaikeuksina, joihin ei voi itse kovin paljon vaikuttaa. Käsitys heijastelee neuvottomuuden kokemusta, kun epävarmuus oikeasta toimintatavasta luo ahdistuksen tunteita. Ohjaustyön eettiset ristiriidat nähdään jonakin negatiivisena, hankalana, epä-määräisenä, epävarmuutta luovana, vastuun taakkaa lisäävänä, omaa jaksamista uhkaavana sekä omia vaikutusmahdollisuuksia vähentävänä. Jonakin, josta on vaikea saada kiinni ja jossa ulkoapäin, kuten yhteiskunnasta ja opiskelijan lähi-piiristä, tulee painostusta. Ulkopuolisten puitteiden ja toisten ihmisten koetaan uhkaavan mahdollisuuksia toimia siten, kuten ohjaajana itse ajattelee, että olisi oikein. Opinto-ohjaajat huomaavat itseensä kohdistuvan vallankäyttöä yhteiskunnan taholta, mutta myös sen, että ovat itse vallankäyttäjiä. Välissä toimimisen ikävistä tuntemuksista sekä riittämättömyyden tunteista tunnistetaan heräävän tarve reflektioon.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että käsitykset ohjaustyön eettisistä ristiriidoista neuvoteltavissa ja ratkaistavissa olevina osoittavat opinto-ohjaajien kykyä toimia sillanrakentajina, eettisen keskustelun herättäjinä sekä tienraivaajina dialogisuuden edistämiseksi. Opinto-ohjaajien asenne muuttuu positiivisempaan suuntaan kuvauskategorioiden välillä. Samalla käsitys omista toimintamahdollisuuksista ja autonomiasta kaikkineen vahvistuu. Tunteet ovat mukana kaikissa kategorioissa, mutta kolmannessa ja neljännessä kategoriassa korostuu myös analyyttinen ajattelu, päättely, ongelmanratkaisukyky sekä päätösten tekeminen. Ensimmäisessä kategoriassa valinta on vaikeaa (kuinka toimia eettisessä ristiriitatilanteessa), neljännessä kategoriassa valinnan tekemiselle löydetään argumentit, joihin pystyy sitoutumaan siitäkin huolimatta, että valmiita, hyviä ja

aina toimivia ratkaisuja ei ole olemassakaan. Matka uhasta mahdollisuuteen kulkee eettisten ristiriitojen haasteiden tunnistamisesta, reflektion heräämiseen ja sen kautta omien toimintamahdollisuuksien merkityksellisyyden löytämiseen. Lopulta kaikki täydentyy ja kristallisoituu sen hyväksymiseen, että eettiset ristiriidat kuuluvat väistämättä ohjaustyöhön ja että eettisyys on opinto-ohjaajan työn ytimessä. Riittävän hyvät ratkaisut hämmennystä ja epävarmuutta aiheuttaviin tilanteisiin koetaan olevan mahdollista löytää, kun toimitaan armollisesti, opiskelijan hyvä edellä, neuvotellen yhteistyössä sekä omaa autonomiaa ja toimintamahdollisuuksia reflektoiden ja tunnistaen.

Eroavaisuudet käsityksissä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista osoittavat, että opinto-ohjaajien käsitykset eivät ole jumiutuneet pelkästään paikallaan pysyväksi eettisten ristiriitojen tunnistamiseksi vaan kuvastavat myös paljolti ymmärrystä opinto-ohjaajan autonomiasta sekä toimintamahdollisuuksista. Eroavaisuudet käsityksissä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista kuvastavat myös opinto-ohjaajien eettistä herkkyyttä, kykyä ja halua pyrkiä erottamaan oikea väärästä ja hyvä pahasta. Sen lisäksi ne kuvastavat opinto-ohjaajien kykyä soveltaa ja mukauttaa toimintaansa kulloinkin parhaaksi katsomallaan tavalla. Eroavaisuudet opinto-ohjaajien käsityksissä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista osoittavat, että pystyäkseen yhdessä opiskelijan kanssa avartamaan mahdollisuuksia, ei riitä se, että vain tunnistaa näitä ristiriitoja. Sen lisäksi tarvitaan kykyä pohtia luottamuksellisuutta, erilaisia ohjaustarpeita, kollegiaalisuutta, rakenteissa toimimista, omaa arviointipositiota, ammatti-identiteettiä ja ammatillisuuden rajoja sekä erilaisia arvonäkökulmia, laajemmin maailmankatsomuksia sekä kulttuurisiin ynnä muihin liittyviä syviä uskomuksia. Nämä ovat läsnä ohjaustilanteessa, ohjaajassa ja opiskelijassa sekä heidän välillään. Reflektoinnin ja tiedostamisen lisäksi neuvottelu yhteistyössä, sekä perustellen tehdyt ratkaisut voivat johtaa lopputuloksiin, jotka voidaan kokea riittävän hyviksi itselle ja toisille kohdistetun armollisuuden kautta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että eettiset ristiriidat ovat osa ohjaustyön arkea. Tutkimuksen tulosten perusteella on mahdollisuus tehdä sellainen johtopäätös, että omasta hyvinvoinnistaan huolehtiakseen on hyväksyttävä se, että riittävän hyvä riittää.

Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esille sitä moninaisuutta ja kriittisiä eroja, joilla opinto-ohjaajat käsittävät ohjaustyön eettisiä ristiriitoja, mutta myös sitä käsitystä, kuinka eettiset ristiriidat ilmenevät ohjauksessa ja mitä vaikutuksia niillä on opinto-ohjaajaan itseensä, hänen jaksamiseensa ja kykyynsä toimia. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on yksi opinto-ohjaajan työn eettisistä periaatteista (2009) ja sille on selkeästi syynsä, sillä ohjaustyön eettisten ristiriitojen koetaan vaikuttavan merkittävästi omaan hyvinvointiin ja jaksamiseen työssä. Ohjaustyö koetaan vastuulliseksi ja kiireiseksi. Ohjaustyön eettiset ristiriidat tulevat lähelle ja koskettavat syvästikin. Vaatii voimavaroja kohdata rankkoja tilanteita, jaksaa neuvotella ja katsoa itseään rehellisesti peiliin omia maailmankatsomuksellisia todellisuuskäsityksiä ja asenteita tunnistaen. Voimavarojen lisäksi tarvitaan myös rahallisia resursseja, jotta ohjaus voi toteutua laadukkaasti ja monipuolisesti opiskelijan tarpeen mukaan (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014). Ohjaustyön eettiset ristiriidat ovat luonteeltaan monitahoisia ja valmiit eettiset ohjeistukset eivät vielä takaa varmuutta oikeasta toimintatavasta. Epätietoisuus oikeasta toimintatavasta aiheuttaa opinto-ohjaajalle huolta, epävarmuutta ja kuormitusta. Tutkimuksen tulosten ja fokusryhmäkeskustelujen perusteella teimme huomion, että opinto-ohjaajat saattaisivat hyötyä eettisistä eettisten ristiriitojen läpi käymisestä yhdessä toisten opinto-ohjaajien kanssa. Toisten käsitysten kuuleminen haastaisi mahdollisesti omia ajatuksia, avartaisi uusia näkökulmia ja helpottaisi omaa jaksamista. Keskustelijat ilmaisivat tarvetta tällaiselle. Jäimmekin pohtimaan, kuinka ohjausalan ammattilaisille voitaisiin järjestää enemmän tilaisuuksia ajatella yhdessä ääneen näitä asioita. Turvalliset keskustelufoorumit tiedon lisääjinä, taakan jakajina, luovien yhdessä ajateltujen ratkaisujen tuottajina edistäisivät myös tämän tutkimuksen tuloksissa tärkeimmäksi koetun etua eli opiskelijan hyvää. Vertaistuen lisäksi työnohjaus voisi olla hyödyllistä, jotta opinto-ohjaajat pääsisivät käsittelemään käytännössä esiin tulleita eettisiä ristiriitoja, sitä miten niissä on toimittu tai miten niissä voitaisiin toimia jatkossa. Eettisten ristiriitojen avoin käsittely työyhteisössä sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, vaikkapa vanhempainilloissa, voisi tulosten perusteella olla myös

hyödyllistä. Tutkimusta tehdessämme jäimme pohtimaan, kuinka opinto-ohjaajien ajankohtainen käsitys eettisistä ristiriidoista saataisiin enemmän mukaan tämän hetken keskusteluun ja voitaisiin näin mahdollisesti vaikuttaa yhteiskunnan kehityksen suuntaan. Opinto-ohjaajat ovat tärkeä ammattiryhmä, joiden ääntä soisi kuultavan enemmän esimerkiksi opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvässä keskustelussa sekä tehtäessä moninaisia koulutuspoliittisia päätöksiä.

Tämä tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisia erilaisia käsityksiä tämän ai-neiston opinto-ohjaajilla tässä hetkessä on ohjaustyön eettisistä ristiriidoista sekä siitä, millä eri tavoilla nuo ristiriidat näyttäytyvät ohjaustyössä. Koulutuksen avulla voidaan edistää opinto-ohjaajien ammatillista kompetenssia. Tutkimuk-sen tulokset ovat hyödynnettävissä ohjausalan koulutuksen suunnittelussa ja jo olemassa olevien ohjaajien lisäkoulutuksessa. Ohjausalan ammattilaisten, kou-luttajien ja opiskelijoiden on hyvä olla tietoisia ammattikunnan sisällä olevista moninaisista ohjaustyön eettisiin ristiriitoihin liittyvistä käsityksistä, jotta tiedos-tavalla toiminnalla näitä voidaan myös kehittää ja täydentää. Tämä olisi tärkeää huomioida ohjausalan koulutuksessa. Laadulliset havainnot ja niiden pohjalta muodostunut tulosavaruus voivat toimia pedagogisena työkaluina, joiden avulla voisi olla mahdollista kehittää opinto-ohjaajien eettistä osaamista sekä arvioida näiden käsitysten kehittymistä. Tulosavaruutta voidaan käyttää teoreettisena ja pedagogisena välineenä pyrittäessä tukemaan hierarkiassa ylempien käsitysten kehittymistä. Tulosavaruus voi myös toimia keskustelun virittäjänä aiheeseen ja tiedostamisen avulla voidaan ohjausalan koulutuksessa pyrkiä tukemaan hierar-kiassa ylempien käsitysten kehittymistä eli muutosta haastavista ratkaistavissa oleviksi.

Tämän matkan tehneinä haluamme tuoda esille vielä muutaman hedelmän oppimastamme. Tutkittuamme opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista ohjaus näyttäytyy meille yhä enemmän avoimuutena, käytännön auttamistyönä, kohtaamisena, itsen ja toisen arvon tunnustamisena, haluna ja asenteena yhteistyöhön sekä ohjattavan parhaaksi toimimisena yhteisölle kestä-vällä tavalla. Erilaiset arvonäkökulmat ja eturistiriidat pakottavat pohtimaan oh-jauksessa, mitä on hyvä elämä ja kuka siitä saa päättää. Ohjauksen ammatissa

mennään elämän ytimeen, pohditaan yhdessä holistisella tavalla mikä opiskelijalle on hyvää ja onnellista elämää. Opiskelijat ovat prioriteettilistan kärjessä, pitää löytää rohkeus itsestään puolustaa oikeaksi katsomaansa asiaa. Olisi hyvä, jos opiskelijalle tulee sellainen olo, että hän saa olla oma itsensä ja hän kokee, että opinto-ohjaaja on hänen puolellaan. Ohjaustyössä joutuu kohtaamaan eettisiä ristiriitoja. Nähdäksemme ajoittain olisi hyvä miettiä, omaksuuko ohjaajana esimerkiksi koulutuspolitiikan tämän hetken ajatuksen matematiikasta kaikkein tärkeimpänä aineena ja indoktrinoiko sen sellaisenaan opiskelijoille. Vai voisiko ottaa hieman etäisyyttä ja palata ohjauksen eettisyyden juurille. Pohdiskella yhdessä opiskelijan kanssa hänen elämäänsä kokonaisuutena, nähdä tulevaisuus alati muuttavana, elämä jonain sellaisena, johon on kuitenkin mahdollista myös vaikuttaa, ei pelkästään mukautua. Yhteistyössä neuvotellen, työn ydin oivaltaen, reflektoiden pystyy löytämään mahdollisuuksia toimia eettisesti hyvällä tavalla opiskelijan ja yhteisön hyväksi oma ammatillinen jaksaminen ja hyvinvointi säilyttäen.

8.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin fenomenografisella lähestymistavalla opinto-ohjaajien käsityksiä ohjaustyön eettisistä ristiriidoista. Tutkimusprosessin aikana nousi esiin useita tapoja jatkaa ja laajentaa tutkimusta.

Tämän tutkimuksen perusteella nähdään, että opinto-ohjaaja on muun muassa arviointipositionsa kautta myös yhteiskunnallinen vallankäyttäjä, halusipa sitä tai ei. Tutkimus opinto-ohjaajasta yhteiskunnallisena vallankäyttäjänä voisi tuoda esiin sellaisia аспектеja ohjaustyöstä, joita olisi tärkeää tiedostaa ja tarkastella nykyistä enemmän.

Tässä tutkimuksessa tunnistettiin moniarvoisuuden, pluralistisen ajan erityisiä haasteita ohjaukselle. Tutkimuksen tuloksissa tälle ajalle tyypillinen monikulttuurisuus näyttäytyy paitsi koulun arkea rikastuttava tekijänä, myös uudenlaisia eettisiä haasteita eteen tuovana asiana. Maahanmuuttajanuoret ovat usein

kohdanneet traumaattisia asioita, opiskelijan elämäntarina saattaa aueta yhtäkkiä, opinto-ohjaajalla huoli voi nousta rajustikin ja oman kompetenssin sekä jakamisen rajat tulla vastaan. Yksi kiinnostava tutkimusaihe olisi ohjaukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvien jännitteiden tutkiminen. Miten kulttuurisensitiivinen ohjaus sekä ohjauksen eettiset periaatteet keskustelevat keskenään? Kuka ottaa vastuun? Missä menee ohjauksen rajat? Tutkimusta tulisi tehdä ohjaajien kokemuksia tarkastellen, hyödyntäen esimerkiksi fenomenografiaa tai muita laadullisia menetelmiä.

Ohjaustyön eettisten ristiriitojen tarkastelu nosti esiin koulutuspolitiikan ja sen ohjaamien rahoitusmekanismien vaikutusta ohjaukseen. Ohjausalan tutkimukseen mahtuisi lisää tarkastelua opinto-ohjaajasta toimimassa globaalien, yhteiskunnallisten sekä kouluorganisaation arvosuuntausten ja paineiden puristuksissa. Tutkimuksen tuloksista nousee esille nopeat koulutuspoliittiset muutokset, kuten tuntijakokokeilu, opetussuunnitelman päivitykset sekä pääsykoeuudistus, joista ei välttämättä ole kerätty palautetta lainkaan. Soveltuvuuskokeista luopumisen seurauksia, ylioppilaskirjoitusten tulosten korostumista korkeakouluun valituksi tulemisessa suhteessa opiskelijoiden jaksamiseen ja hyvinvointiin, sekä matematiikan osaamisen erityistä painottamista suhteessa opiskelijan minäkäsityksen rakentumiseen olisi kiinnostavaa tutkia. Kaiken kaikkiaan ohjauksen eettisyyttä suhteessa näihin koulutuspoliittisiin dogmeihin olisi nähdäksemme tärkeää tarkastella enemmän.

Tutkimuksen tulosten perusteella yksi kiinnostava tutkimusaihe olisi oppilashuoltolain muutosten vaikutukset ohjauksen näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset toivat esille tilanteita, joissa oppilashuoltolain asettamien tarkat rajat tietojen jakamiselle ja toisaalta huoli opiskelijasta asettuvat välillä vastakkain. Kuinka löytää sellainen toimintatapa, että opiskelijan turvallisuus ja hyvinvointi pystytään takaamaan, mutta samalla myös hänen yksityisyytensä suojaamaan. Tutkimusta voisi tehdä ohjaajien kokemuksia tarkastellen laadullisilla menetelmillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että eettiset kysymykset ovat ajankohtaisia ja ohjauksen ytimessä olevia teemoja. Ohjaustyön eettisyyttä käsittelevää tutkimusta olisi mielestämme hyvä tehdä enemmän. Eettisten ristiriitojen ei tarvitse olla

heikkona kohtana ohjauksessa, vaan silloin kuin niistä uskalletaan puhua ja niitä tarkastella avoimesti, voidaan lisätä tietoisuutta asiasta ja myös löytää uusia sekä yhteisesti hyväksytyjä toimintamahdollisuuksia. Koulutus muovaa opinto-ohjaajia ja arvot ja eettisyys kietoutuvat yhteen. Tutkimuksen tulosten perusteella yksi kiinnostava tutkimusaihe olisi tutkia ja vertailla ohjauskoulutusten arvotavoitteita. Millaisia arvoja eri ohjauskoulutusten tavoitteet pitävät sisällään? Miten nämä tavoitteet poikkeavat eri paikoissa toisistaan? Käsitelläänkö ohjauskoulutuksissa yhteisvastuuta, painotetaanko autonomiaa vai mistä niissä on kyse? Millaista ihmiskäsitystä valitut tavoitteet heijastelevat?

8.4 Tutkimuksen luotettavuus

Lähdimme tutkimaan aihetta, joka aidosti kiinnosti meitä ja jonka koimme alalamme keskeiseksi, ajankohtaiseksi sekä sellaiseksi, jota ei voi nostaa liiaksi esille. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärrykseen tutkijaa kiinnostavasta ja alalle tärkeästä sekä ajankohtaisesta aiheesta. Mietimme aihetta ja tutkimuskysymystä pitkään. Tiedostamme sen, että tutkimuksemme tulokset heijastelevat juuri näiden keskusteluiden ja näiden osallistujien siinä hetkessä tehtyjä ilmauksia ja että jossain toisessa hetkessä ja toisten osallistujien kesken olisi esille voinut tulla toisenlaisiakin käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulosten eli käsitystapojen luotettavuus perustuu tutkimusprosessin kaikkien vaiheiden laadukkaaseen toteuttamiseen. Tuomme nyt esille pohdintaamme siitä, kuinka olemme tuohon tutkimuksen kaikkien vaiheiden laadukkaaseen toteutukseen pyrkineet. Eskola ja Suoranta (1998) kuvailevat tutkijaa itseään keskeiseksi tutkimusvälineeksi, jolloin myös laadullisuuden kriteeri on lähtökohtaisesti tutkija itse. Kuvaamme seuraavaksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä teemoja sekä myös meidän tutkijoiden omaa positiota ja vaikutustamme tutkimukseen kriittisesti reflektoiden.

Åkerlind (2005b) kertoo laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kietoutuvan samojen validiteetin ja reliabiliteetin teemojen ympärille myös fenomenografisessa tutkimuksessa. Validiteettiin kuuluu Åkerlindin (2005b, 330-

331) mukaan sekä vuorovaikutuksellinen puoli että pragmaattinen, käytännöllinen puoli. Vuorovaikutuksellisen validiteetin voisi varmistaa sillä, että tutkijat ovat päätyneet sellaiseen tulokseen, jota voivat puolustaa. Niin sanottua oikeaa tulosta tai tulkintaa ei pyritä saavuttamaan vaan löytämään mahdollisimman perusteltu, puolustettava tulos. Tätä tutkimustulosten perusteltavuutta voisi varmistaa tutkimusyhteisön sekä tutkimukseen osallistuneiden näkökulma tuloksiin. (Åkerlind 2005b, 330.) Toisaalta Åkerlind (2005b, 330-331) perustelee sitä, että haastateltujen palaute ei ole välttämätöntä fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä tavoitteena ei ole tuoda yksittäisen ihmisen ymmärrystä esiin vaan erilaisten ymmärrysten joukkoa. Tähän tutkimukseen osallistuneet ovat toivoneet saavansa lukea tutkimuksen raportin sen valmistuttua ja ilomielin sen heidän kanssaan jaamme, emme niinkään palautteen takia, vaan siksi, että tiedämme heidän panostaneen keskusteluihin ja tuoneen arkojakin asioita rohkeasti esille. Työmme voi toimia heille toivottavasti ymmärrystä avaavana, mutta myös herättelevänä työkaluna arjen työhön. Koemme tutkimuksen tulosten olevan vahvasti aineiston mukaisia sekä tutkimusmenetelmän asianmukaisella soveltamisella saavutettuja. Aiempi kirjallisuus aiheesta on esittänyt samankaltaisia päätelmiä kuin mihin meidän tutkimuksessamme on päädytty, tämäkin lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

Toinen Åkerlindin (2005b, 331) esiin tuoma validiteetin luonne on vahvasti käytännöllinen näkökulma tutkimukseen: Millaista hyötyä tutkimuksen tuloksista on ja millä tavalla ne ovat merkityksellisiä tutkimuksen tarkoitettulle kohderyhmälle? Onko tutkimus tuottanut uutta käytännöllistä tietoa? Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä ja ne voivat olla merkityksellisiä kohderyhmälle käytettynä muun muassa koulutuksessa pedagogisena työkaluna. Tutkimus tuo esille tuoretta näkemystä aiheeseen sekä kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

Lincoln ja Guba (1985) tuovat ilmi neljä käsitettä, joiden riittävän saavuttamisen kautta voidaan näyttää toteen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Nämä ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus

(dependability) ja vahvistettavuus (confirmability) (Lincoln & Guba 1985). Uskottavuus kuvaa aineistosta tehtyjen tulkintojen perusteltavuutta sekä tulkintaprosessin perusteellisuutta. Uskottavuus on myöhemmissä tutkimuksissa jaettu vielä kolmeen osaan, joista ensimmäinen on sisältöön liittyvä uskottavuus, joka tarkoittaa tutkijan tietämystä ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme riittävään esiymmärrykseen tutkimastamme aiheesta erityisesti aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymällä. Toinen on kommunikaatioon liittyvä uskottavuus, joka sisältää sen, että tutkija pystyy käymään vakuuttavaa keskustelua ja argumentointia tulkitsemiensa tulosten pohjalta, eli vastaavat kuin Åkerlindin (2005b) kuvaama vuorovaikutuksellinen validiteetti. Pohdintaosiossa olemme tuoneet esille tätä tulkitsemiemme tulosten keskustelua ja argumentointia aiemman kirjallisuuden kanssa. Olemme rajanneet keskustelun tutkimuksemme keskeisiin johtopäätöksiin ja aiemman kirjallisuuden kanssa kirkastaneet ja syventäneet oivaltamaamme ja tavoitelleet synteesiä, jotta tulosten anti tulisi esille mahdollisimman selkeästi ja olisi arvioitavissa sekä herättämässä keskustelua jatkossa. Kolmas viittaa metodin uskottavuuteen, eli ovatko tutkimuksen tavoitteet olleet linjassa valitun toteutustavan kanssa. (Lincoln & Guba 1985.) Tutkimuksen kärkenä olemme pitäneet kaikissa vaiheissa tutkimustehtävän ja aineiston välistä kanssakäymistä tutkijan harkinnan eli ajattelutyön kautta. Menetelmän hallinta on tärkeää, mutta pyrkimys menetelmän puhtaaseen toteuttamiseen ei saa nähdäksemme mennä aiheen ja aineiston edelle. Menetelmä on väline, joka oikein sovellettuna auttaa saamaan luotettavaa tutkimusta tai paremminkin uutta ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Fenomenografia oli meille entuudestaan tuntematon, kokonaan uusi menetelmä. Tutkimusta tehdessämme kävimme myös keskustelua siitä, että olisiko jokin muu tutkimusmenetelmä, kuten meille entuudestaan tutut fenomenologia tai sisällönanalyysi, toiminut paremmin tämän tutkimuskysymyksen ja aineiston käsittelyyn. Tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että fenomenografian avulla saavutamme parhaiten vastaukset tutkimustehtäväämmä. Jouduimme kaikesta huolimatta kamppailemaan sisäistämiemme sisällönanalyysin ja fenomenologian oppien puskiessa pintaan etenkin tuloksien tulokinnassa, tulosten raportoinnissa sekä pohdinnassa. Uuden omaksuminen on

edennyt prosessinomaisesti, se on vaatinut kovaa työtä, tiedostamista sekä epävarmuuteen uskaltautumista. Lopulta koemme, että olemme löytäneet ja osanneet toteuttaa riittävällä tavalla fenomenografisen tutkimusmenetelmän mahdollisuuksia ja että tutkimuksen tavoitteet ovat olleet linjassa valitsemamme toteutustavan kanssa. Olemme tutkineet sitä mitä olemme luvanneet tutkia ja raportoineet tutkimuksen vaiheista asianmukaisesti.

Siirrettävyys kuvaa tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä, eli sitä, missä määrin tuloksia voidaan yleistää koskemaan muita yhteyksiä tai kohderyhmiä. Tähän liittyen Kettunen ja Tynjälä (2018) kuitenkin muistuttavat fenomenografian erityisestä luonteesta, jossa tilanneyhteydellä on valtava merkitys, sillä jopa samat ihmiset voivat tuoda ilmi aivan erilaisia käsityksiä eri kontekstissa. Tärkeämpää on näin ollen tutkia sitä, liittyykö tutkimustilanteeseen joitain sellaisia tekijöitä, jotka olisivat voineet vaikuttaa tutkimukseen osallistuvien käsityksiin. (Lincoln & Guba 1985.) Laadullinen tutkimus kaiken kaikkiaan ei niinkään pyri yleistettävyyteen. Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että annoimme keskustelijoille todella vapaat kädet keskusteluun, jolloin he saivat itse tuottaa omista lähtökohdistaan omia käsityksiään heijastelevaa puhetta. Esitimme alkuun vain yhden kysymyksen: Millaisia käsityksiä teillä on työnne eettisistä ristiriidoista? Tarvittaessa esitimme tarkentavia kysymyksiä, mutta kaiken kaikkiaan puuttuminen keskusteluun oli hyvin vähäistä, koska keskustelijat tuottivat paitsi hyvin ymmärrettävää myös asiassa pysyvää puhetta. Keskustelu soljui tasapuolisena itsestään. Sitä paitsi, olemme kiinnostuneita vahvasti aineistolähtöisestä tutkimuksesta, jolloin halusimme jättää keskustelijoille päätösvalan siitä, mikä itse asiassa onkaan asiaan liittyvää. Epäily ja epävarmuus ovat kulkeneet takinliepeessä kaikissa vaiheissa, vaan silti luotamme siihen, että olemme onnistuneet vangitsemaan niitä käsittämisen tapoja, jotka aineistostamme tulivat esille.

Käytimme laadulliselle tutkimukselle asianmukaista harkinnanvaraista otantaa. Pyysimme informanteiksi sellaisia henkilöitä, joiden tiesimme kykenevän ilmaisemaan itseään moninaisesti ja tuottamaan puhetta nopeassa ajassa haastavastakin ajasta. Osa informanteista oli tarkoituksella kuitenkin sellaisia

henkilöitä, joita emme olleet tavanneet koskaan aikaisemmin. Tällä kaikella pyrimme moniääniseen aineistoon, tutkimusaiheen ja menetelmän asianmukaiseen toteuttamiseen, ja sitä kautta tietysti lopulta luotettavaan tutkimukseen. Fokusryhmäkeskustelut toteutettiin käytännön syistä perjantai iltapäivisin ja jotkut informanteista ilmaisivat väsymystilaansa viikon lähetessä loppua. Pohdimme, vaikuttiko tämä jollain tavalla tuloksiin, tuskin kuitenkaan mitenkään merkittävästi. Opinto-ohjaajat tekevät paljon yhteistyötä ja kaikissa keskusteluissa oli läsnä toisilleen jo entuudestaan tuttuja, mutta toisaalta myös uusia tuttavuuksia. Pohdimme, mahtoiko tämä vaikuttaa keskusteluissa informanttien esille nostamiin asioihin. Kokemuksemme kuitenkin on, että reunaehdoista huolimatta keskustelijat toivat esille todella monipuolisesti arkaluontoisiakin asioita. Tarkistimme vielä lopuksi, että ovatko kaikki saaneet sanottua tärkeäksi kokemiaan asioita. Pilotissa oli läsnä ehkä enemmän epävarmuustekijöiden mahdollisuuksia, kuin mitä kahdessa muussa keskustelussa, joissa osallistujia oli enemmän ja olimme itse jo saaneet hieman kokemusta fokusryhmäkeskustelun toteuttamisesta.

Luotettavuus tarkoittaa Lincoln ja Guban (1985) jaottelussa sitä, miten tutkija tuo esiin lukijoille todisteita siitä, että tutkimus on edennyt loogisesti ja dokumentoitu läpinäkyvästi. Tässä luotettavuutta lisää esimerkiksi se, että haastattelussa on mukana kaksi tutkijaa, jolloin toiselle saattaa tulla mieleen jatkokysymys, joka toiselle ei mahdollisesti pälkähtäisi mieleen. Luotettavuutta varmistaa myös aineiston keruussa, litteroinnin tekemisessä sekä kuvauskategorioiden muodostamisessa käytetty huolellisuus. (Lincoln & Guba 1985.) Koemme tässä tutkimuksessa vahvuutena sen, että haastoimme kaikissa kohdissa toistemme tulkintoja ja palasimme aineistoon tutkimaan ilmaisujen ajatuskokonaisuuksia systemaattisesti kaikissa vaiheissa. Olemme keskustelleet uudelleen ja uudelleen syistä, miksi olemme tulkinneet jonkin asian tietyllä tavalla ja palanneet aina aineistoon. Omiin tulkintoihin vaikuttavien linssien vaikuttavuutta ei kait silti täysin pysty kontrolloimaan. Tutkijoina omaamme kumpikin omanlaisemme maailmankatsomuksen ja ontologisissa olettamuksissa ja näkemyksissä poikkeamme toisistamme merkittävästikin. Tämä on aiheuttanut sen, että olemme joutuneet

käyttämään todella paljon aikaa tulkintojen yhteiseen pohtimiseen ja joskus jopa niistä sanallisesti kamppailemaan. Helpommallakin olisi voinut päästä, mutta lopulta olemme tulleet siihen tulokseen, että kaikki tämä keskustelu on kirkastanut entisestään sitä, että aineiston ääni on päässyt päärooliin eikä meidän omat käsityksemme. Näin tutkijan positiota kriittisesti reflektoiden on tiedostaen, arvioiden ja toisiamme haastaen pyritty saamaan hallitun subjektiiviseksi. Olemme tutkimuksen tekijöinä vain vähän kokemusta omaavia, mutta siitäkin huolimatta olemme pyrkineet tarkkaan ja hyvää toteutukseen kaikissa vaiheissa.

Gradututkielma on tutkimusharjoitus, jossa ihmiset laittavat oman persoonansa peliin. Ihmisten keskinäinen keskustelu ja ajattelu on persoonallista. Pari-gradussa olemme pyrkineet yhteiseen ajatteluun, yhteisymmärrykseen, olemme erityisesti harjoitelleet tutkimisen ja ajattelun prosessia. Tutkimukselle on haastavaa asettaa aikatauluja ennakkoon. Analyysi ja pohdinta muun muassa ottavat sen ajan kuin ottavat, eikä sitä etukäteen oikein voi määrittää. Parin kanssa tehtävässä gradututkielmassa erilaisia toimintatapoja, eri rytmisyyttä on pakko siedä. Omaamme tutkimuksen tekijöinä erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia. Toinen on hidas prosessoija, syvyyksiin sukeltaja ja kaunokirjallinen rönsyilijä, joskin myös oivaltava pohtija ja ajattelun jäsentäjä. Toinen taas on nopea ja ytimekäs, asiaa tehokkaasti tiivistävä, täsmällinen tieteellinen kirjoittaja, erinomainen toteuttaja. Näin sekä sisällön että rakenteen hallinta löytää lopulta tasapainonsa. Molemmat ovat pedantteja, tarkkoja ja vaativia. Erilaisuuden hyväksyntää on pitänyt harjoitella. Ajattelutyö vaatii vapautta ja jonkinlaisia aikatauluraameja onnistuakseen. Olemme pyrkineet hyödyntämään molempien erilaisia vahvuusalueita.

Viimeisenä tekijänä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa sen tulosten vahvistettavuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen vaiheet ja tulosten muotoutuminen tulee olla raportoituna mahdollisimman tarkasti. Vahvistettavuus tuo ilmi myös se, että tuloksia esitellessä tuodaan ilmi sitaatteja aineistosta, jotka varmentavat aineiston ja tulosten välistä yhteyttä. (Lincoln & Guba 1985.) Tulkinnan ja analyysityön auki kuvaamista on haastavaa toteuttaa riittävästi, saati kaikenkattavasti. Olemme tuoneet esille niin paljon sitaatteja, kuin

vain tiivistykseen pyrkivässä tutkimusraportissa on mahdollista. Olemme myös tarkoituksella pyytäneet tutkimuksemme ohjaajia lukemaan raportin osia kaikissa muotoutuvissa vaiheissa ja niissä vaiheissa olemme kuvanneet aineistomme sekä nostaneet esille sitaatteja liiankin kanssa, jotta he voisivat nähdä ja arvioida sitä, kuinka tulkinnat ovat muodostuneet aineistosta käsin, eikä meidän omista käsityksistämme kumpuavina. Olemme pyrkineet analyysissä ymmärtämään sen, että työn haasteet ja vaikeudet eivät automaattisesti tarkoita samaa asiaa kuin työn eettiset ristiriidat. Esiymmärryksen sekä aineistomme perusteella olemme koettaneet löytää ne keskeiset asiat, jotka virtaavat tuloksissa ja niiden läpi. Toisen asteen näkökulman tavoittamista olemme tavoitelleet kuvailemalla asioita sellaisena kuin ne ilmenevät tutkittaville henkilöille ja saamaan ymmärrystä niistä erilaisista tavoista, joilla todellisuutta jäsennetään, ymmärretään ja käsitteellistetään (Ks. Huusko & Paloniemi 2006). Olemme tässä tutkimuksessa erityisesti halunneet tuoda aineiston ääntä esiin.

8.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen etiikka ja moraaliset valinnat kulkevat mukana koko tutkimusprosessin ajan kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja niiden peruslähtökohtia kuvaavat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemät hyvät tieteelliset käytännöt. (Kuula 2006, 11, 34; TENK 2012) Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksessa "noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä". Olemme pitäneet tämän mielessämme koko tutkimusprosessin ajan ja koemme, että olemme tehneet tarkkaa työtä, paitsi itseämme ja omaa tutkimustoimintaamme arvioiden, myös toinen toistamme haastaen. Tiedonhankintaan ja tutkimusmenetelmään liittyvää avoimuutta ja vastuullisuutta olemme pyrkineet tuomaan esiin tarkoilla kuvauksilla toteuttamistamme prosesseista niin aineiston keruun kuin menetelmänkin osalta. Olemme huomioineet muiden työn ja saavutukset viittaamalla julkaisuihin asianmukaisella tavalla. (TENK 2012.)

Tutkittaville toimitettiin tietoa tutkimuksesta EU:n yleisen tietosuojasetuksen (2016) mukaisella tietosuojailmoituksella ennen fokusryhmäkeskusteluja. Tässä tietosuojailmoituksessa tuotiin ilmi tutkimuksen luonne, tausta ja tarkoitus, tutkimuksen tekijöiden ja ohjaajien tiedot sekä tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Tietosuojailmoituksessa tuodaan tarkasti ilmi, kuinka tutkimuksessa kerättyjä tietoja säilytetään ja mihin niitä käytetään. Ilmaisimme myös tutkimuksen vapaaehtoisuuden ja sen, että siitä voi halutessaan jättäytyä pois. Osallistujat täyttivät ennen keskusteluja myös suostumuslomakkeen (liite 1) sekä taustatietolomakkeen (liite 2), joilla varmistettiin heidän halunsa olla tutkimuksessa mukana sekä koottiin olennaista tietoa osallistujista. Nämä tiedot on pidetty huolella tallessa ja ne hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. (Kuula 2006.)

Tutkimusaineistoa kerätessä olemme pitäneet huolta osallistujien yksityisyydestä muun muassa häivyttämällä osallistujien tunnistetiedot aineistoa litte-roitaessa (Kuula 2016, 109). Olemme tuoneet ilmi sellaista tietoa tutkimuksen osallistujista, jonka olemme kokeneet tutkimuksen kannalta välttämättömäksi anonymiteettiä vaarantamatta. Tunnistetietoja ei ole myöskään ollut tarpeellista säilyttää aineiston analyysiä varten. Näiden menettelyiden myötä olemme pyrkineet mahdollisimman pitkälle estämään osallistujien tunnistettavuuden (Kuula 2006, 201).

8.6 Loppusanat

Olemme vaikuttuneita ja kiitollisia siitä, kuinka avoimesti opinto-ohjaajat jakoi-vat kokemuksiaan ja käsityksiään fokusryhmäkeskusteluissa. Vaatii luottamusta kertoa, kuinka itse tulee tehtyä välillä ratkaisuja rutiininomaisesti, mietittyä että masentunut en uskalla valita opiskelijaksi, kun se kuitenkin keskeyttää ja teet-tää paljon töitä tai voiko entiselle vangille antaa mahdollisuutta, jos pelkää mui-den opiskelijoiden puolesta. Tai kuinka hämmentyy, jos opiskelija tai vanhem-mat yrittävät lahjoa opinto-ohjaajaa puoltamaan jotakin. Oli hienoa seurata lähes koko ajan tasapuolisesti soljuvaa keskustelua, jossa aika riensi. Kuulla erilaisia

näkökantoja, toistensa ymmärtämistä ja myös uskallusta haastaa ja sanoa, että itsellä on erilainen kokemus, toisenlainen käsitys. Tuntui hyvältä kuulla, että nämä opinto-ohjaajat kokivat aiheemme tärkeäksi ja halusivat käyttää kiireistä aikaansa tähän keskusteluun. Ja vaikka muutama viime hetken peruminen tuli, niin kaikki kysymämme opinto-ohjaajat suostuivat osallistujiksi aiheen kuultuaan. Koemme tämän kuvastavan sitä, että tämän aihepiirin tutkimukselle olisi tilausta ja tarvetta kentänkin näkökulmasta. Keskustelijat jälkeensä ilmaisivat, että oli hyvä saada puhua kollegoiden kanssa näistä vaikeistakin aiheista, jotka kuitenkin koskettavat kaikkia opinto-ohjaajia. Tilanne koettiin hyväksi yhteisen jakamisen, asioiden esiin nostamisen ja itselle ohjauksen keskiön kirkastamisen paikaksi. Erityisen iloisia olemme siitä, että onnistuimme yhdessä näiden opinto-ohjaajien kanssa luomaan tilanteesta turvallisen tälle avoimelle jakamiselle.

Tätä arvokkaaksi kokemaamme asiaa olemme pyrkineet parhaamme mukaan arvostamaan tekemällä erityisen huolellista työtä analyysissämme, saamaan sen aidon ja monipuolisen äänen esille tuomalla muun muassa paljon ai-neistositaatteja tekstiin näkyville sekä säilyttämään anonymiteetin kaikissa kohdin. Lämmin kiitos teille kaikille, teitte meihin vaikutuksen ja me aloittelevina ohjaajina opimme kilometrimitalta oleellista asiaa opinto-ohjauksesta sekä keinoista kohdata väistämättä eteen tulevia eettisiä ristiriitoja tulevassa työssä. Eri-tyinen kiitos myös ohjaajillemme Jaana Kettuselle ja Timo Laineelle rautaisen asi-antuntevasta ja samalla lämpimän huolehtivasta ohjauksesta tutkimuksen teke-misen harjoittelemisessa, haastamisesta sekä kysymysten esittämisestä valmiiden vastausten sijaan. Juuri tällä tavoin koimme oppivamme paljon, vaikei se ehkä ollutkaan helpoin tie. Ja kyllä me gradun tekijät opimme paljon myös toisil-tamme; syvälliset keskustelut ja toistemme tulkintojen haastaminen avarsivat ajatteluamme sekä maailmankatsomustamme. Siitäkin olemme kiitollisia, ystä-vyys on alkanut.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen & E. Syrjäinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.
- Alasuutari, P. (2012). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> Viitattu 16.10.2019.
- ASCA Ethical Standards for School Counselors. (2016). American School Counselor Association. <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf> Viitattu 6.10.2019.
- Bahtin, M. (1991). Dostojevskin poetiikan ongelmia. Helsinki: Orient Express.
- Carey, M. A. & Asbury, J-E. (2016). Focus group research. New York: Routledge.
- Cousin, G. (2009). Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches. New York: Routledge.
- Cross, M. & Wood, J. (2005). The person in ethical decision making: living with our choices. Teoksessa: R. Tribe & J. Morrissey (toim.) Handbook of professional and ethical practice for psychologists, counsellors, and psychotherapists. Hove, East Sussex; New York: Brunner-Routledge, 47-59.
- Elliot, G. R. (2011). When values and ethics conflict: The counselor's role and responsibility. Alabama Counseling Association Journal, 37 (1), 39-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954289.pdf> Viitattu 14.10.2019.
- EU:n yleinen tietosuoja-asetus. 27.4.2016/679. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=FI> Viitattu 17.10.2019.
- Hella, E. (2003). Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. Teologinen aikakauskirja 108 (4), 310-322.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita (10. osin uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Huttunen, R. (1999). Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa R. Huttunen. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153, 48-59.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvän ohjauksen kriteerit. (2014). Opetushallitus. https://opinto-polku.fi/wp/wp-content/uploads/2015/11/158918_hyvan_ohjauksen_kriteerit-1.pdf Viitattu 4.9.2019.
- IAEVG Ethical Guidelines. (2017). International Association for Educational and Vocational Guidance. <https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/09/IAEVG-EthicsNAFeb2018Final.pdf> Viitattu 6.10.2019.
- Ikonen-Varila, M. (2005). Muuttaako työelämä moraalia vai moraalitietoa? Teoksessa: A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta: Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Tampere: Tammer-Paino, 95-114.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.
- Karaman, M. A., Schmit, M. K., Ulus, I. C. & Oliver, M. (2018). International counseling students' perception of ethics. *Journal of International Students*, 8 (2), 677-695. <https://search.proquest.com/docview/2101388480>
- Kettunen, J. (2017). Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*. 46 (1), 1-11. doi:10.1080/03069885.2017.1285006
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. (2013). Arvot ohjaussuhteessa. Teoksessa: T. Laine, L. Penttinen, S. Puukari & T. Skaniakos (toim.) *Nelikymmenvuotiaan polkuja. Ohjauksen koulutusta ja tutkimusta Jyväskylän yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61-65.
- Laine, T., Parkkinen, J. & Puukari, S. (2018). Vastuun ja autonomian jännite ohjauksessa. Teoksessa: S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 235-251.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. (2001). Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa: M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 181-200.

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531> Viitattu 16.10.2019.
- Larsen, D. J., Stege, R., Edey, W. & Ewasiw, J. (2014). Working with unrealistic or unshared hope in the counselling session. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42 (3), 271-283.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2014.895798>.
- Lerkkanen, J. & Virtanen, R. (2005). Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä. Teoksessa: J. Lerkkanen (toim.) *Opinto-ohjauksen tarkoitus, opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 34-42.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Lukiolaki 10.8.2018/714. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> Viitattu 16.10.2019.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10 (2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
- Marton, F. (1988a). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. R. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer, 141-161.
- Marton, F. (1988b). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176-205.
- Marton, F. (1995). *Cognosco ergo sum reflections on reflections*. *Nordisk Pedagogik* 15(3), 165-180.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pang M. F. (1999). Two faces of variation. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction. August 24-29, 1999, Göteborg University, Sweden.
- Marton, F. & Pong, Y. W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335-34.

- Matkoski, H. & Peltonen, S. (2016). Eettiset dilemmat ja eettinen kuormittuneisuus opinto-ohjaajan työssä. Jyväskylän yliopisto, Pro gradu-tutkielma.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counseling and psychotherapy*. London: Sage.
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling*. 3. painos. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- McLeod, J. (2007). *Counselling skill*. Maidenhead: Open University Press.
- Nurmi, A. (2019). Puheenjohtajan palsta. Suomen opinto-ohjaajat ry. <https://www.sopo.fi/puheenjohtaja/> Viitattu 28.10.2019.
- Nykänen, S. (2011). Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa: Matkalla verkostojohtamiseen? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ohjausalan maisteriohjelma. (n.d.) Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/ohjausalan-maisteriohjelma> Viitattu 3.11.2019.
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet. (2009). Suomen opinto-ohjaajat ry. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/> Viitattu 22.8.2019.
- Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. (2019). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa> Viitattu 28.10.2019.
- Opinto-ohjaus lukiossa. (2019). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-lukiossa> Viitattu 28.10.2019.
- Oppilaanohjaus perusopetuksessa. (2019). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaanohjaus-perusopetuksessa> Viitattu 28.10.2019.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 2, 119–121.
- Parkkinen, J. (2013). *Maailmankatsomus ohjauksessa: opinto-ohjaajiksi opiskelevien kokemuksia maailmankatsomuksen hahmottamisesta*. University of Jyväskylä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42249>

- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. (2001). Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa: M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin: Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23–40.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Peavy, R. V. (1999). Sosiodynaaminen ohjaus. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. (2006). Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 16.10.2019.
- Pikkarainen, E. (2018). Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? Ontologista ja semioottista analyysiä. Teoksessa: S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23-43.
- POPS. (2014). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (1995). Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. (2010). Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Puolimatka, T. (2011). Kasvatus, arvot ja tunteet (2. uud. p.). Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rogers, C. (1967). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. Teoksessa: R. Leeper (toim.) Humanizing Education. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1-18.
- Räikkä, J. (2004). Moraalin kanssa: esseitä hyvästä yhteiskunnasta. Oy Unipress Ab.
- Saukkonen, S. & Moilanen, P. (2018). Kasvatus vastuullisuuteen maailmasta. Teoksessa: S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 285-290.
- TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 17.10.2019.

- Täks, M., Tynjälä, P., Toding, M., Kukemelk, H. & Venesaar, U. (2014). Engineering students' experiences of studying entrepreneurship. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 573–598. doi:10.1002/jee.20056
- Valtonen, A. (2009). Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa: J. Ruusu-
vuori & L. Tiittula. (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku-
tus. <https://www.ellibslibrary.com/book/951-768-290-9>
- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Hel-
sinki: Gaudeamus.
- Vuorinen, J. E. (2019). Opinto-ohjaus vahvasti esillä Antti Rinteen hallitusohjel-
massa. *Opinto-ohjaaja* 3/2019. Suomen opinto-ohjaajat ry., 8.
- Vuorinen, R. (2005). Opinto-ohjaajista elinaikaisen ohjauksen asiantuntijoiksi.
Teoksessa: J. Lerkkanen (toim.) *Opinto-ohjauksen tarkoitus, opinto-ohjaa-
jakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun
julkaisuja, 8-12.
- Vuorinen, R. (2006). Internet ohjauksessa vai ohjaus Internetissä?: Ohjaajien kä-
sityksiä internetin merkityksestä työvälinaikana. Jyväskylä: Koulutuksen
tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Yliopistolaki 24.7.2009/558. Finlex. [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-
tasa/2009/20090558](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558) Viitattu 16.10.2019.
- Åkerlind, G. S. (2005a). Learning about phenomenography: Interviewing, data
analysis and qualitative research paradigm. Teoksessa J. A. Bowden & P.
Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT
University Press. 63–73.
- Åkerlind, G. S. (2005b). Variation and commonality in phenomenographic re-
search methods. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321–
334.

LIITTEET

Liite 1 Suostumuslomake

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Opinto-ohjaajien käsityksiä työnsä eettisistä ristiriidoista".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Selvitykset antoi _____.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Osoite

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 2 Taustatiedot

Taustatiedot / Fokusryhmäkeskustelu

Sukupuoli Nainen___ Mies___ Muu___

Ikä _____ vuotta

Koulutustausta _____

Työkokemus opinto-ohjaajan
tai oppilaan ohjaajan työssä _____ vuotta

Kouluaste,
jolla työskentelet _____

Muu työkokemus _____

