

**"Miten kamalan isoja ne erot ovat ja miten ihmeessä me  
voisimme niihin yhteiskunnassa vaikuttaa."  
Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus nuorten parissa  
toimivien opinto-ohjaajien näkökulmasta  
Heidi Jänkälä ja Marju Myllylä**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Ohjausalan maisteriohjelma  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Jänkälä, Heidi ja Myllylä, Marju. 2023. "Miten kamalan isoja ne erot ovat ja miten ihmeessä me voisimme niihin yhteiskunnassa vaikuttaa." Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 88 sivua.**

Tutkimuksemme tarkoituksena oli hahmottaa nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien toteuttamaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Tarkastelimme opinto-ohjaajien kuvaamia käsityksiä, käytännön työtapoja ja haasteita koskien tätä lähestymistapaa. Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjausnäkökulma haastaa ohjausalan toimijoita huomioimaan yksilöllisen näkökulman lisäksi sosiaalisten ja rakenteellisten tekijöiden vaikutukset ohjauksessa ja ohjattavien elämässä.

Tutkimusaineisto koostui kirjoituskutsulla kerättyjen peruskoulussa ja toisella asteella toimivien opinto-ohjaajan kirjoituksista. Analysoimme saamamme seitsemän kirjoitusta teoriaohjaavalla temaattisella analyysillä.

Havaitsimme ohjaajien korostavan yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa kriittistä tiedostamista ja sen tukemista sekä rakenteellisen eriarvoisuuden haastamista ja moninaisuuden huomioimista. Haasteeksi ohjaajat kokivat resurssien rajallisuuden ja ohjaustyöhön kohdistuvat ristiriitaiset odotukset.

Tuloksemme toivat esille opinto-ohjaajien työhön liittyvän tasapainoilun toivon luomisen ja eriarvoisuuden esiin tuomisen välillä, jotteivat lannistaisi nuoria liikaa. Ohjaajien toiminnassa korostuivat yksilön ja koulun tasolla toimiminen, mutta yhteiskunnallisen tason näkökulmat jäivät vähemmälle huomiolle. Lisäkoulutuksella voidaan vahvistaa ymmärrystä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisesta.

Asiasanat: yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, nuorten opinto-ohjaus, kriittinen tiedostaminen

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 YHTEISKUNNALLISESTI TIEDOSTAVA OHJAUS .....</b>	<b>9</b>
2.1 Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen määrittelyä .....	10
2.2 Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käsitteitä .....	12
2.3 Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen vieminen käytäntöön.....	18
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>25</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>28</b>
4.1 Tutkimusaineisto.....	28
4.2 Aineiston keruu kirjoituskutsuna.....	28
4.3 Aineiston analyysi.....	31
4.4 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>39</b>
5.1 Käsitteitä yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta .....	39
5.1.1 Kriittinen tiedostaminen .....	40
5.1.2 Nuoren tilanteen huomioiminen .....	43
5.1.3 Rakenteellisten vaikutusten huomioiminen.....	45
5.2 Työtavat yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa .....	47
5.2.1 Kriittisen tiedostamisen tukeminen.....	48
5.2.2 Nuoren tilanteen tukeminen.....	51
5.2.3 Rakenteiden haastaminen .....	55
5.2.4 Moninaisuuden huomioiminen .....	56
5.3 Haasteet yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa ...	59

5.3.1	Resurssien rajallisuus.....	60
5.3.2	Ohjaustyöhön kohdistuvat odotukset.....	61
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
6.1	Tulosten tarkastelua aiemman tutkimuksen valossa.....	63
6.2	Yleistä pohdintaa tulosten pohjalta .....	69
6.3	Tutkimuksen arviointi.....	74
6.4	Jatkotutkimusaiheita ja soveltaminen käytäntöön.....	79
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>80</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>87</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteiskuntakriittiseen ohjausnäkökulmaan liittyvässä kirjallisuudessa keskustellaan monesti siitä, kuinka opinto-ohjauksessa on vallalla yksilön ominaisuuksia, valintoja ja itseohjautuvuutta korostava lähestymistapa (esim. Hooley ym., 2019a; Souto, 2020b; Vehviläinen & Souto, 2021). Tämän näkökannan nurjana puolena voidaan pitää sitä, että se jättää usein sosiaaliset tekijät ja erot sekä yhteiskunnan rakenteisiin liittyvät eriarvoistavat tekijät vähemmälle tarkastelulle. Osalle nuorista nämä tekijät, kuten sosioekonominen tausta, sukupuoli tai etnisyys saattavat olla hyvinkin keskeisiä ja heidän elämäänsä ohjaavia, vaikka he eivät välttämättä edes aina tiedosta sitä eivätkä ehkä ainakaan koe voivansa vaikuttaa siihen (ks. Hodgkinson & Sparkes, 1997). Souto (2020a; 2020b, s. 214) tuo esille, että opinto-ohjaajat ovat usein pidättyväisiä ottamaan puheeksi perhesuhteet, elämäntilanteen ja etenkin kokemukset syrjinnästä tai rasismista, vaikka nämä tekijät ohjaavatkin nuorten elämää ja suunnanottoja. Vahvasti yksilön haluihin ja toiveisiin keskittyvä ohjausnäkökulma ei välttämättä tavoita nuoria, joilla kaikki valintoihinsa liittyvät avaimet eivät todellisuudessa ole yksin omissa käsissä.

Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus, joksi tässä pro gradu -tutkielmassa kutsumme yhteiskuntakriittistä ohjausnäkökulmaa, ja josta muun muassa Hooley ja kumppanit (2018a; 2019a; 2021) sekä Souto (2020a; 2020b) ovat kirjoittaneet, tekee näkyväksi eriarvoistavien elämäntilanteiden ja rakenteellisten tekijöiden merkittävän vaikutuksen opinto- ja urapolkuihin. Aiempien tutkimusten valossa vanhempien koulutustaustalla on merkitystä nuorten koulutusvalintaan ja sen tukemiseen (esim. Vanhalakka-Ruoho ym., 2018). Maahanmuuttotaustaisilla huoltajilla taas saattaa olla vähän tietoa Suomen koulutusjärjestelmästä ja heikompi kielitaito, mikä heikentää osaltaan myös nuorten saamaa tukea opinnoissa (Antikainen ym., 2015, s. 136–138). Maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkujen on myös havaittu eriytyvän vähitellen suhteessa valtaväestöön toiselta asteelta eteenpäin (esim. Jahnukainen ym., 2019). Ammattialojen sukupuolen

mukainen jakautuminen on vahvaa Suomessa ja koulutusjärjestelmä on osaltaan vaikuttamassa eri aloista annettaviin sukupuolittuneisiin mielikuviin ja siten myös nuorten tekemiin alavalintoihin (Tanhua, 2019). Tällaiset ilmiöt eriyttävät ja eriarvoistavat nuorten koulutus- ja urapolkuja, mitä yhteiskunnallisesti tiedostavalla ohjauksella voidaan osaltaan osoittaa ja pyrkiä tasaamaan. Yhteiskunnallisesti tiedostavalla ohjauksella tarkoitammekin tässä tutkimuksessa sosiaalisten erojen ja moninaisuuden tiedostamista ja huomioimista ohjauksessa sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman toteutumista ohjaustyössä.

Perusteita tälle lähestymistavalle löytyy eri opetussuunnitelmista, joissa opinto-ohjaajia ohjataan sen pariin ja jopa odotetaan tämänkaltaista toimintaa. Ohjausalan koulutusten opetussuunnitelmissa opinto-ohjaaja nähdään yhteiskunnallisena toimijana, jonka tulisi huomioida yhteiskunnalliset eronteot ja niiden vaikutus urapolkuihin, ja jonka yhtenä tehtävä on edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa (Elinikäisen ohjauksen verkkolehti, 2020). Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa tuodaan esiin opinto-ohjauksen rooli koulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämässä sekä syrjäytymisen ehkäisemisessä (Opetushallitus, 2014, s. 513; 2019, s. 27). Lisäksi Opetushallituksen (2023, s. 11) luomissa hyvän ohjauksen kriteereissä ohjauksen yhdeksi tehtäväksi määritellään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen, jonka toteutumiseksi ohjaajan tulee tiedostaa sekä omat että yhteiskunnan arvot, uskomukset ja normit, ja jota hän voi viedä käytäntöön muun muassa kulttuurista moninaisuutta huomioimalla, kielitietoista ohjausta toteuttamalla ja sukupuolten tasa-arvoa edistämällä.

Hooley ja kollegansa (2021) puhuvat siitä, kuinka ohjaus ei voi ratkoa kaikkia yhteiskunnan rakenteellisia epäkohtia, mutta voi auttaa ihmisiä tulemaan tietoisiksi niistä ja toteuttamaan toimijuuttaan niistä huolimatta. He tarjoavat tähän pyrkivän ohjauksen tueksi muun muassa kriittisen tietoisuuden rakentamista yhdessä asiakkaiden kanssa, eriarvoisuuden nimeämistä sekä normien, oletusten ja valtasuhteiden kyseenalaistamista. Hooleyn ja kumppaneiden (2021) mukaan näiden suuntaviivojen avulla ohjauksen tavoitetta on mahdollista laajentaa kos-

kemaan myös yhteiskunnallisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä eikä vain koulutus- ja työmarkkinasiirtymien tukemista. Souto ja Sotkasiira (2022) tuovat tutkimuksessaan esiin, kuinka kriittisen tiedostamisen tulisi olla vahva osa ohjausalan ammattilaisten ajattelua. He esittävät myös, että ohjauskäytäntöjen tulisi yhä vahvemmin pyrkiä ajamaan asiakkaan etua myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta.

Koemme että, yhteiskunnallisesti tiedostava ohjausote on olennaista opinto-ohjaajien työssä, jotta ohjauksella voitaisiin vastata tasa-vertaisesti erilaisista lähtökohdista tulevien nuorten tarpeisiin ja edistää ohjauksen oikeudenmukaisuuden toteutumista yhä laajemmin. Kiinnostuksemme tätä aihetta kohtaan on herännyt jo aiemmissa opinnoissa ja vahvistunut nykyisten ohjausalan opintojemme myötä. Uskoaksemme monet opinto-ohjaajat näkevät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen ohjaustyössä tärkeänä, mutta käytännön työtä tekevien puheessa tulee välillä esiin kiire ja resurssien vähäisyys syynä siihen, ettei tähän liittyviä aiheita voitaisi tarpeeksi käsitellä ohjauksessa. Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus ei näkemyksemme mukaan ole kuitenkaan erillistä tai muusta ohjaustyöstä irrallista toimintaa, jota pitäisi erikseen toteuttaa, vaan tapa toimia ja huomioida, tiedostaa ja ottaa puheeksi. Olisikin mielestämme hyödyllistä lisätä tietämystä siitä, miltä tällainen ohjausajattelu ja -toiminta näyttäisi käytännössä sen erilaisten toteutustapojen kautta. Siksi olemmekin halunneet tässä tutkimuksessa tarkastella yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta lähemmin.

Tämän laadullisen tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen näyttäytymistä nuorten opinto-ohjauksessa. Olemme kiinnostuneita opinto-ohjaajien käyttämistä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen työtavoista- ja menetelmistä, sekä niistä haasteista, joita he tähän liittyen kokevat. Myös opinto-ohjaajien käsitykset liittyen yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen ovat kiinnostuksemme kohteena. Tarkastelemme kyseisiä aiheita teoriaohjaavan temaattisen analyysin avulla. Ajattelempa, että tietoisuus yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta voisi lisätä myös laajemmin

sen toteuttamisen mahdollisuutta ohjausallalla ja voisi osaltaan edistää sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa ja kestävämpää yhteiskuntaa.



## 2 YHTEISKUNNALLISESTI TIEDOSTAVA OHJATUS

Opinto- ja uraohjauksen asiakastyön ideologiassa painottuu usein yksilökeskeisyys, johtuen osittain siitä, että sen juuret ovat pitkälti psykologiassa. Yksilön korostamiseen on varmasti vaikuttanut osaltaan myös nyky-yhteiskunnan kilpailua ja pärjäämistä korostava retoriikka. Kyseisen ajattelumallin mukaan valinnanmahdollisuuksien kirjo on laaja ja jokainen omaa avaimet oman onnellisen tulevaisuuden rakentamiseen (Wikstrand, 2019, s. 216). Vahvasti yksilöllisyyttä painottava lähestymistapa johtaa tahattomastikin yksilön vastuuttamiseen valinnoissaan. Vaarana ainoastaan yksilön ominaisuuksiin keskittyvässä ohjauksessa on, että yksilön valintoihin vaikuttavia ja eriarvoisuutta tuottavia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia tekijöitä ei huomioida. Tämän näkemyksen vastapainona yhteiskuntakriittinen ohjausnäkökulma haastaa ohjaustoimijoita ottamaan huomioon sekä tuomaan esille myös eriarvoisuutta tuottavat valtasuhteet ja rakenteelliset tekijät (Hooley & Sultana, 2016; Souto, 2020b). Kyseinen näkemys peräänkuuluttaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman huomiointia ja edistämistä ohjauksessa (ks. Hooley ym., 2018b). Tällaisessa ohjauksessa pyritään huomioimaan sekä yksilön hyvä että sosiaalinen, kollektiivinen hyvä (Sultana, 2014).

Tässä luvussa tarkastelemme tutkielmamme teoreettista taustaa käsittelemällä ensin yhteiskuntakriittiseen ohjausnäkökulmaan liittyviä termejä ja tuomalla esiin oman valintamme niiden suhteen tämän tutkimuksen osalta. Määrittelemme sitten yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta tarkemmin aiemman kirjallisuuden valossa ja siihen läheisesti liittyvien käsitteiden avulla. Lopuksi tuomme esille näkökulmia aikaisemmista tutkimuksista yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen viemisestä käytäntöön sekä haasteista, jotka siihen liittyvät. Kyseisessä osiossa esittelemme myös Hooleyn, Sultanin ja Thomsenin (2021) so-

siaalisesti oikeudenmukaisen ohjauksen toteuttamisen suuntaviivat, jotka yhdessä muun esitellyn kirjallisuuden kanssa muodostavat tutkielmamme teoreettisen viitekehityksen.

## 2.1 Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen määrittelyä

Yhteiskuntakriittistä ohjausnäkökulmaa kutsutaan alan kirjallisuudessa hieman erilaisin, mutta toisiaan muistuttavin termein. Muun muassa Hooley kumppaneineen (2019b; 2019c) käyttävät usein termiä *emancipatory career guidance*, joka viittaa vapauttavaan tai voimaannuttavaan ohjausnäkökulmaan. Siitä voitaisiin suomeksi käyttää myös sanaparina emansipatorinen uraohjaus, vaikka tätä ei suomeksi kirjallisuudessa kovin paljon näe käytettävän. Englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyy välillä termi *social justice approach to career guidance*, jonka suomenkielinen vastine lienee sosiaalisesti oikeudenmukainen lähestymistapa uraohjaukseen (Hooley ym. 2021; Vehviläinen & Souto, 2021) sekä *socially just guidance*, joka on suomeksi sosiaalisesti oikeudenmukainen ohjaus (Hooley ym., 2021; Vehviläinen & Souto, 2021). Myös *societally conscious guidance praxis* esiintyy kirjallisuudessa, samoin kun sen suomenkieliset vastineet yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus tai yhteiskunnallisesti tietoinen ohjaus (Souto & Vehviläinen, 2019; Vehviläinen & Souto, 2021). Joissain teksteissä kyseiseen ohjaussuuntaukseen viitataan termeillä kriittinen uraohjaus tai yhteiskuntakriittinen ohjaus (Souto 2020a; 2020b).

Olemme tässä pro gradu -tutkielmassa päätyneet käyttämään tutkimuksemme kohteena olevasta ohjausnäkökulmasta termiä yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus, sillä se esiintyy suomenkielisessä alan kirjallisuudessa ja keskustelussa. Se pitää jo terminä sisällään aiheen kannalta olennaiset seikat eli yhteiskunnallisen näkökulman ja tiedostamisen. Näemme, että nimenomaan tiedostaminen on keskeinen edellytys ja lähtökohta yhteiskunnallisen näkökulman tuomiseksi opinto- ja uraohjaukseen. Tiedostamisen ja tietoiseksi tekemisen avulla voidaan ohjauksessa tukea ihmisiä tarkastelemaan kriittisesti heidän elämässään

ja yhteiskunnassa vallitsevia olosuhteita, jotta niiden vaikutusta opinto- ja urapolkuihin voidaan yhdessä ymmärtää, arvioida ja tarvittaessa myös muuttaa (Hooley ym., 2021).

Sisällöllisesti edellä mainitut eri yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen nimitykset ovat lähellä toisiaan ja viittaavat keskenään samankaltaiseen ohjausnäkömykseen, jonka tavoitteena ei ole ainoastaan yksilön tukeminen koulutus- ja työmarkkinasiirtymissä, vaan myös yhteiskunnallisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen (Hooley ym., 2018b; 2019c). Tämä ohjausnäkökulma pyrkii myös kyseenalaistamaan monia sisäänkirjoitettuja ja osittain tiedostamattomia ajattelumalleja, kuten ohjauksen asemaa työmarkkinoiden palvelijana ja ohjauksen vahvaa yksilökeskeisyyttä (Hooley ym., 2018b). Hooley ja kollegansa (2018b, s.20) ovat määrittäneet ohjauksen tavoitteet uudella tavalla, jotta myös ohjauksen laajempi konteksti, olosuhteet ja rakenteiden tiedostaminen tulisi tavoitteissa huomioiduksi. Heidän määritelmänsä on seuraavanlainen:

Uraohjaus tukee yksilöitä ja ryhmiä saamaan enemmän irti työstä, vapaa-ajasta ja oppimisesta sekä pohtimaan paikkaansa maailmassa ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan. Keskeinen keino tässä on kehittää yksilöiden ja yhteisöjen kykyä analysoida ja problematisoida olettamuksia ja valtasuhteita, verkostoitua ja rakentaa solidaarisuutta sekä luoda uusia ja jaettuja mahdollisuuksia. Uraohjaus voimaannuttaa yksilöitä ja ryhmiä kamppailemaan kuviteltavissa olevan maailman puolesta. Uraohjauksella voi olla monia muotoja, ja se voi perustua monenlaisiin teoreettisiin traditioihin. Sen ytimessä on kuitenkin mahdollisuus tavoitteelliseen oppimiseen, joka auttaa yksilöitä ja ryhmiä tarkastelemaan työtä, vapaa-aikaa ja oppimista kriittisesti uuden tiedon ja kokemusten valossa sekä toimimaan tämän pohjalta sekä yksilöinä että yhteisöinä. (Hooley ym., 2018b, s. 20, suomenos Souto, 2020b, s. 212.)

Kuten tämä määritelmä tuo esiin, yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus on monitahoinen konsepti. Se ei keskity vain yksilöön, vaan huomion kohteena on lisäksi ryhmät ja yhteisöt ja myös niiden tietoiseksi tekeminen eriarvoisuutta tuottavista rakenteista. Määritelmällä haastetaan ohjaustoimijoita tukemaan ihmisten yhdenvertaisia mahdollisuuksia hyvän elämän tavoittelemisessa sekä yksilöllisen että kollektiivisen toiminnan avulla (Hooley ym., 2018b; Souto, 2020b). Kyseinen määritelmä ei pyri kumoamaan aikaisempia ohjauskäytänteitä, vaan laajentamaan niitä ja ottamaan uusia kriittisiäkin näkökantoja ohjaukseen sosiaalista oikeudenmukaisuutta tukevalla tavalla (Hooley ym., 2018b, s. 20–21).

## 2.2 Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käsitteitä

**Tietoiseksi tekeminen.** Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen keskiössä on tiedostaminen ja yhteiskunnallinen tietoisuus, kuten edellä mainitsimme ja termi tuo esiin. Tämän käsitteen taustalla on englanninkielinen käsite *conscientisation*, joka on lähtöisin Paolo Freiren (1970/2005) kriittisen pedagogiikan näkemyksestä. Yhteiskunnallinen tiedostaminen on sen mukaan aktiivista toimintaa, tietoiseksi tekemistä tai tiedostamaan saattamista. Useat tutkijat, jotka tarkastelevat ohjausta yhteiskuntakriittisestä näkökulmasta, ovat ammentaneet ja ammentavat tästä käsitteestä (ks. Hooley ym., 2019a). Heidän mukaansa tietoiseksi tekeminen on yksi keskeinen keino kohti ohjausta, jossa kyseenalaistetaan vallalla olevia käsityksiä esimerkiksi uraan liittyen sekä näiden käsitysten tuottamaa eriarvoisuutta (Hooley ym., 2019c). Hooley ja kollegat (2019c, s. 249) toteavat, että tietoiseksi tekemisen myötä opinto- ja uraohjauksen yhtenä tehtävänä on auttaa yksilöitä ymmärtämään niitä eri tapoja, joilla vallitsevat sosiaaliset olosuhteet ja rakenteet vaikuttavat heidän urapolkuihinsa. Ajattelemme tämän yksinkertaisimmillaan näyttäytyvän ohjaajan työssä sosiaalisten ja yhteiskunnallisten kysymysten tunnistamisena, puheeksi ottamisena ja pohtimisena yhdessä ohjattavien kanssa.

Tiedostaminen ja tietoiseksi tekeminen ei kohdistu vain ohjattaviin, vaan kattaa myös ohjaustyön ja ohjaustoimijat, joiden tulisi kriittisesti tarkastella käsityksiään ja oletuksiaan liittyen ihmisiin, yhteiskuntaan sekä omaan maailmankuvaansa. Heidän tulisi tulla tietoisiksi omista taustaoletuksistaan ja siitä, kuinka ympäristö sekä yhteiskunnassa vallalla olevat ajattelumallit muokkaavat heidän ajatteluaan, tavoitteitaan ja ohjaustyönsä toimintatapoja. Hooley kollegoineen (2019c) tuo esiin uusliberalismin keskeisenä opinto- ja urapolkuihin sekä ohjaustyöhön vaikuttavana ideologiana, jonka vaikutuksia ja mahdollisia haittoja ei välttämättä ilman kriittistä tarkastelua tule huomanneeksi. Kriittinen tiedostaminen (*critical awareness*), joksi tietoiseksi tekemistä voidaan myös kutsua, peräänkuuluttaa tarkastelemaan tämänkaltaisia taustanäkemyksiä ja niiden vaikutuksia ohjaustyöhön sekä laajemmin sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (Hooley ym., 2019c, s.250; Souto & Sotkasiira, 2022, s. 578).

**Refleksiivisyys.** Kriittinen tiedostaminen ja tietoiseksi tekeminen ovat hyvin lähellä refleksiivisyyden (*reflexivity*) käsitettä, joka usein käytännössä edeltää tietoiseksi tulemistä. Kriittinen reflektio, jota refleksiivisyyden voidaan ajatella olevan, pyrkiiin kriittiseen tiedostamiseen (ks. Maksimovic & Nordentoft, 2019). Ohjausalan ammattilaiset saattavat usein kohdata ohjaustyössä ristiriitoja, joita heidän työhönsä vaikuttavat erilaiset agendat ja taustaoletukset aiheuttavat. Ohjaustyöhön kohdistuu paineita työmarkkinoiden ja koulutuspolitiikan taholta ja ohjaajien odotetaan tukevan ohjattaviensa sopeutumista näissä vallitseviin olosuhteisiin, vaikka ohjattavan edun kannalta toisenlainen lähestymistapa saattaisi olla tarpeen. Maksimovic ja Nordentoft (2019, s. 232–242) esittävätkin, että ohjausalan toimijoiden tulisi kriittisesti reflektoida niitä taustaoletuksia ja ideologioita, jotka vaikuttavat ohjauksen teoriaan, toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin ja itse ohjaustyöhön sekä myös sitä, miksi niillä on hallitseva asema. Kirjoittajien mukaan tällaisen refleksiivisyyden avulla ohjaajien on mahdollista paremmin edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ohjaustyössä sekä välttää uusintamasta sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta normalisoivia näkemyksiä.

Myös Toiviainen ja Brunila (2021) nostavat esiin kriittisen reflektion tarpeellisuuden ohjaustyössä sekä nuorten että ohjausalan ammattilaisten osalta. Heidän mukaansa kriittisen reflektion avulla voitaisiin paremmin tarkastella, mitä vaikutuksia vallalla olevilla, ohjaustyön taustalla vaikuttavilla ajattelumalleilla on nuorten opinto- ja urapolun siirtymiin ja siten saavuttaa kriittinen tietoisuus niistä laajemmista yhteiskunnallisista rakenteista, joissa ohjaustyö tapahtuu. Refleksiivisyys voidaankin siis nähdä tärkeänä osana eettisesti kestävämpää ja sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa ohjaustyötä ja sen tulisi muotoutua osaksi ohjauksen käytäntöjä. Maksimovic ja Nordentoft (2019, s. 242) painottavat kuitenkin, että refleksiivisyyttä ei pitäisi pitää vain työkaluna tai ohjaustyötä parantavana tekniikkana, vaan sen tulisi olla jatkuvaa oman ohjaustyön oletusten ja ajatusten tarkastelua.

**Sosiaalinen oikeudenmukaisuus.** Tietoiseksi tekeminen ja refleksiivisyys ovat tärkeitä elementtejä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmien tuomisessa osaksi ohjaustyötä (ks. Hooley ym., 2019c; Maksimovic & Nordentoft,

2019). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus on laaja käsite, joka ohjaukseen yhdistettynä liittyy läheisesti juuri yhteiskunnallisesti tiedostavaan näkemykseen, sillä sen keskeisenä tavoitteena voidaan pitää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä. Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus ikään kuin rakentuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen ja eriarvoisuuden vähentämisen päälle.

Sosiaalisella oikeudenmukaisuudella on useita määritelmiä riippuen kontekstista ja määrittelijästä. Yleisellä ja pelkistetyllä tasolla sen voidaan ajatella tarvoittavan yhdenvertaisia mahdollisuuksia kaikille yhteiskunnan jäsenille. Oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa mahdollisuudet, resurssit ja palvelut jakautuvat tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti (Arthur ym., 2009, s. 22). Useimmissa yhteiskunnissa tämä ei kuitenkaan toteudu, vaan joillakin yksilöillä tai ryhmillä on paremmat mahdollisuudet saavuttaa taloudellista, koulutuksellista tai uraan liittyvää menestystä kuin toisilla, koska osalla ryhmistä on vähemmän valtaa ja heihin saattaa kohdistua syrjintää tai muita sarron muotoja (Arthur ym., 2009, s. 22). Youngin (1990) mukaan oikeudenmukainen yhteiskunta on sellainen, jossa syrjintä ja sorto poistetaan ja sitä kautta mahdollistetaan kaikkien ihmisryhmien saavuttaa täysi potentiaalinsa. Young siis esittää, että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden piiriin ei tulisi kuulua ainoastaan ihmisten perustarpeet, vaan myös mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, pitäen sisällään koulutuksen ja työsuhteen. Hänen mukaansa yhteiskunnan ja sen instituutioiden, joiden rakenteissa sorto ja syrjintä syntyy, tulisi pyrkiä poistamaan yksilöiden osallisuuden esteet. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ei ole siis vain epätasa-arvon ja sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden huomioimista, vaan myös aktiivista toimintaa näitä tukevien rakenteiden haastamiseksi.

Arthur ja kumppanit (2009, s. 23) tiivistävät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kolmen pääperiaatteen mukaan: resurssien ja mahdollisuuksien tasapuolinen ja oikeudenmukainen jakautuminen, suora toiminta sarron ja marginalisaaion vähentämiseksi yhteiskunnassa sekä kaikkien yhteiskunnan jäsenten inklusio ja osallisuus, mikä tekee heidän täyden potentiaalinsa saavuttamisen mahdolliseksi. Arthur (2014) lisää näihin vielä ihmisen kehittymisen ja potentiaalain edistämisen sekä ihmisten osallistamisen yhteistyöhön päätöksenteossa.

Guo (2010) lisää näkemyksiin sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta käsitteen *re-cognitive justice* tai *recognitional justice* (tunnistava tai huomioiva oikeudenmukaisuus), joka peräänkuuluttaa eri ryhmien huomioimista yhteiskunnassa. Eri sosiaalisten ja kulttuuristen ryhmien, niiden välisten erojen ja yhtäläisyyksien sekä myös niihin kohdistuvien erilaisten syrjinnän muotojen tunnistaminen on olennaista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta (Guo, 2010; Sultana, 2014).

**Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja ohjaus.** Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden määritelmät eivät ole absoluuttisia ja siten näkemykset sen suhteesta ohjaukseen saattavat myös erota toisistaan. Opinto- ja uraohjauksen on kuitenkin mahdollista ottaa kantaa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, mihin juuri yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen puolestapuhujat kehottavat. On hyvä huomioida eroavaisuudet näkemyksissä, mutta ei ole tarkoituksenmukaista keskittyä vain niihin, vaan löytää eri tapoja sosiaalisen oikeudenmukaisuuteen toteuttamiseen ohjauksessa (Hooley ym., 2018b, s. 5). Kansainvälinen ohjausalan järjestö IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) onkin esittänyt vetoimuksen, että sosiaalinen oikeudenmukaisuus tulisi asettaa ydinarvoksi ohjausalalla (Hooley & Sultana, 2016). Olennaista on myös lisätä tietoisuutta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tärkeydestä ohjauksessa organisaatio- ja instituutiotasolle yksittäisten ohjausalan ammattilaisten lisäksi (Arthur ym., 2009).

Sultana (2014, s. 326) toteaa, että mikä tahansa näkemys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta onkaan taustalla, sen vaikutukset ohjaustyöhön tulee huomioida laajemmasta näkökulmasta kuin missä toiminta tapahtuu. Yksilöä tukiessa tulee tiedostaa myös taustalla vaikuttavat rakenteelliset tekijät ja pyrkiä vaikuttamaan niihin, mikäli mahdollista ja tarpeen. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta tulisikin ohjauksessa tukea eri tasoilla, joita ovat mikrotaso (yksilö ja ryhmä), mesotaso (instituutiot ja organisaatiot) ja makrotaso (sosiaaliset ja poliittiset systeemit) (Thomsen 2012; Sultana, 2014).

Arthur (2014) korostaa myös eri tasoilla toimimisen tärkeyttä. Hänen mukaansa ohjausalan ammattilaisten on syytä laajentaa näkemystään ja tarkastella

sosiaalista oikeudenmukaisuutta yksilö-, organisaatio- sekä yhteiskunnallisella tasolla eri valtahierarkioiden ja syrjinnän havaitsemiseksi. Hän lisäksi painottaa, että pelkästään esteiden tunnistaminen ei riitä, vaan ohjausalan toimijoiden tulisi toiminnallaan haastaa rakenteita, pyrkiä poistamaan esteitä ja tarjoamaan ihmisille toivoa sekä heidän tilanteelleen olennaisia palveluita.

**Normikriittisyys.** Wikstrand (2019, s. 226) esittää, että normikriittisyys (*norm criticism*) voisi toimia keinona sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tukemisessa opinto- ja uraohjauksessa, sillä sen avulla on mahdollista paremmin ymmärtää, analysoida sekä haastaa ohjaustyön taustalla vaikuttavia eri näkemyksiä ja diskursseja, jotka yleensä nähdään itsestäänselvyyksinä. Normikriittisyys onkin itsestään selvänä pidettyjen asioiden, normien ja arvojen kriittistä tarkastelua, ja siihen sisältyy ajatus tällaisten asioiden muuttamisesta sekä toisin tekemisestä (Wikstrand, 2019). Wikstrandin (2019, s. 221–222) mukaan normikriittinen lähestymistapa tarkoittaa huomion kohdistamista siihen, miksi jotkut yksilöt, ryhmät tai piirteet hyväksyvät tai ei hyväksytä tietyissä tilanteissa, ja miten tällaiset jaottelut vaikuttavat meihin ja asemaamme suhteessa muihin ihmisiin. Hänen näkemyksensä mukaan nämä käsitykset vaikuttavat myös ihmisten uriin ja siten haastavat ohjauksen ammattilaiset huomioimaan ja purkamaan niitä työsäähän. Normikriittisyys onkin yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen läheisesti liittyvä käsite ja samalla lähikäsite kriittiselle tiedostamiselle sekä refleksiivisyydelle, sillä toimiakseen normikriittisyys ainakin osittain edellyttää myösnäiden toteutumista.

Normikriittistä lähestymistapaa on mahdollista hyödyntää ohjauksen näkökulmasta monin eri tavoin. Normikriittisyyden avulla voidaan haastaa muun muassa sukupuolten mukaan jakautuneita näkemyksiä koulutuksista ja ammateista. Wikstrand (2019) kuvaa tärkeäksi ensinnäkin tiedostaa omia, ohjausmateriaalien, työympäristön ja poliittisen päätöksenteon käsityksiä sekä puhe- ja toimintatapoja ja purkaa näiden kautta mahdollisesti tapahtuvaa syrjintää. Hänen mukaansa on myös tärkeää tiedostaa oma asemansa ja kantansa suhteessa muihin sekä se, miten ne välittyvät teoissa ja puheissa. Lisäksi Wikstrand (2019) esittää, että normikriittisyys auttaa huomioimaan sitä, miten normit syntyvät. Hän



tuo esiin myös refleksiivisyyden suhteessa normikriittisyyteen ja kuinka sen avulla on mahdollista tuoda näkyväksi, miten normit ovat sosiaalisesti rakentuneita, ja kuinka omaa ja ohjattavien toimintaa on syytä reflektoida. Normikriittisyyden kautta ohjaajat voivat siis haastaa ja laajentaa ohjattaviensa näkökulmia ja sitä kautta lisätä ohjattaviensa tietoutta ja ymmärrystä heidän todellisista toimintamahdollisuuksista yhteiskunnassa (Wikstrand, 2019).

**Intersektionaalisuus.** Normikriittisyys perustuu intersektionaalisuuden näkökulmalle, joka liittyy yksilöiden sosiaalisen aseman muodostumiseen yhteiskunnassa. Kimberlé Crenshawn (1989) aikanaan esittelemällä intersektionaalisuuden käsitteellä tarkoitetaan yksilön identiteettiin samanaikaisesti vaikuttavia useita sosiaalisia tekijöitä, joiden perusteella yksilön sosiaalinen asema määrittyy tilannekohtaisesti yhteiskunnan rakenteissa. Näitä sosiaalisia tekijöitä ovat muun muassa etnisyys, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, sosioekonominen tausta, vammaisuus ja uskonto, joiden perusteella ihmisen identiteetti muodostuu yksilöllisesti (ks. Hooley ym., 2019b; Souto & Sotkasiira, 2022; Wikstrand, 2019). Wikstrand (2019) tuo esille, että tämä useamman sosiaalisen tekijän yhtäaikainen vaikutus ihmisen asemaan näkyy myös esimerkiksi opinto- ja uraohjauksen kontekstissa. Hooley kollegoineen (2019b) sekä Souto ja Sotkasiira (2022) pitävätkin olennaisena, että tämä näkökulma huomioidaan paremmin ohjauksessa, jotta voidaan luoda sosiaalisesti oikeudenmukaisempia ohjauskäytänteitä ja tukea yhä useamman ohjattavan toimijuutta urapolullaan. Toisaalta Hooley kollegoineen (2019b) tuo tässä myös esille, että liiallinen painotus identiteettien yksilöllisyyteen voi osaltaan johtaa liian yksilökeskeiseen ajattelutapaan. Tämä voidaan heidän mukaansa välttää tiedostamalla yksilöllisten kokemusten moninaisuus ja samanaikaisesti kaikkia ihmisiä yhdistävät kokemukset ja päämäärät. Moninaisuuden huomioinnilla ja intersektionaalisuudella ohjauksessa he viittaavatkin juuri ihmisten kokemusten ja heissä vaikuttavien sosiaalisten tekijöiden moninaisuuden tiedostamiseen.

Oman näkemyksemme mukaan yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa kriittinen tiedostaminen on perustana sen toteuttamiselle, kuten myös Hooley kollegoineen (2019c) on tuonut esille. Ajattelemme, että Wikstradin (2019)

esittelemällä normikriittisyydellä voidaan tukea yleisten oletusten ja rakenteiden haastamista myös opinto- ja urapolkuihin liittyvässä pohdinnassa. Yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa myös intersektionaalisuuden (Crenshaw, 1989; Souto & Sotkasiira, 2022) esiin nostama sosiaalisten tekijöiden ja niistä johtuvien kokemusten moninaisuuden tiedostaminen on mielestämme olennaista. Näemme, että yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus on keskeinen lähestymistapa ohjaukseen ja siten kuuluu kaikkeen ohjaustyöhön. Jaamme ohjausalan koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa (Elinikäisen ohjauksen verkkolehti, 2020) nousevan ajatuksen ohjaajasta yhteiskunnallisena toimijana, joka pyrkii sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen ohjaustyössään sekä aktiivisesti ajamaan ohjattaviensa etua.

### **2.3 Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen vieminen käytäntöön**

Edellä esiin tuodut yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen läheisesti liittyvät ja sitä määrittelevät käsitteet sivuavat myös niitä tapoja, joilla tätä ohjausnäkökulmaa on mahdollista viedä käytäntöön. Ymmärrys laajemmasta kontekstista sekä ohjaustyöhön vaikuttavista rakenteista ja tekijöistä on tärkeää, samoin kun tämän käsityksen vieminen ohjauskäytänteisiin, mutta se ei ole välttämättä helppoa tai selkeää (Hooley & Sultana, 2016). Yleisesti ottaen ohjaustyön asiantuntijat haluavat varmastikin edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja ajattelevatkin usein tekevänsä niin, mutta käytäntö voi olla monimutkaisempi ja haasteitakin esiintyy (ks. Arthur ym., 2009). Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamiseen ei olekaan yhtä ainoaa oikeata tapaa tai käsikirjaa, mutta sitä tukevia keinoja on useita. Tuommekin seuraavaksi esiin näihin käytänteisiin liittyviä näkemyksiä aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden kautta.

McMahonin ja kumppanien (2008) tutkimuksessa kävi ilmi, että australialaiset ohjaajat hyödynsivät myös sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvissä ohjaustilanteissaan yleisiä ohjaus- ja vuorovaikutustaitojaan sekä ongelmanratkaisukykyä ja verkostojaan. Ohjaajien mainitsemat interventiot kyseisissä tilanteissa olivat lähinnä yksilötason ratkaisuja, kun taas esimerkiksi asiakkaiden työ-

ja opiskeluyhteisöjen, valtion tai yhteiskunnan tason ratkaisut saivat vain muutamia mainintoja. Samanlaisia havaintoja teki myös Arthur kollegoineen (2013) kanadalaisten ohjaajien kohdalla, jotka nimesivät edellä mainitut taidot ja verkostot olennaisiksi voimavaroiksi tukiessaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista asiakkaidensa tilanteissa.

Suomalaisessa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa on tuotu esiin muun muassa ohjausvuorovaikutuksen merkitystä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen osalta. Souto (2020a) tarkasteli tutkimuksessaan maahanmuuttotilanteista nuorten ja heidän opinto-ohjaajiensa välistä vuorovaikutusta ja havaitsi, että ohjaus on usein ratkaisukeskeistä, jolloin vaikeiden asioiden käsittely jää vähemmälle tai sitä jopa vältetään. Etenkin perhesuhteet, elämäntilanne sekä kokemukset syrjinnästä ja rasismista olivat aiheita, joita käsiteltiin vähän ohjauksessa (Souto, 2020a). Souto (2020b) on myös havainnut, että yleisesti ottaen oppilaitosten opinto-ohjauksessa ei oteta riittävästi huomioon nuorten erilaisia lähtökohtia, etenkin liittyen yhteiskunnallisesti eriarvoistaviin lähtökohtiin, kuten köyhyys ja perhetausta. Nuorilta odotetaan usein itsenäisiä päätöksiä ja korostetaan yksilöllisen, ”oman jutun” löytämistä, jolloin erilaisten sosiaalisten tekijöiden vaikutus opinto- ja urapolkuihin ikään kuin häivytetään (Souto, 2020a). Vaikeiden asioiden välttely ohjaajan taholta aiheuttaa sen, että vastuu tällaisten asioiden esiintuomisessa jää nuorelle itselleen, mitä voidaan pitää kohtuuttomana vaatimuksena, sillä nuori ei osaa välttämättä itse sanoittaa niitä (Souto, 2020a; 2020b). Muutoinkaan koko elämänkulkua ei usein huomioida ohjauksessa, vaan katse on lähinnä seuraavassa siirrossa ja valinnassa, mikä omalta osaltaan sulkee pois yhteiskunnallisten kysymysten työstämisen (Souto 2020a).

Vehviläinen ja Souto (2021) tuovat artikkelissaan esiin keinoja, joita ohjauksessa voitaisiin käyttää edellä mainittujen asioiden huomioimiseksi tai välttämiseksi. He nostavat esiin sensitiivisen aloitteellisuuden ja rohkeuden vaikeidenkin aiheiden esiintuomisessa, sillä saattaa olla tarpeen tehdä aktiivisesti tilaa hankalille aihepiireille, jotka voivat olla hyödyllisiä ja oleellisia nuoren kannalta. Joskus pelkkä kuunteleminen voi olla paras tapa tukea nuorta, vaikka ei olisikaan mahdollista antaa selkeitä ratkaisuehdotuksia mahdollisiin mieltä askarruttaviin

asioihin (Vehviläinen & Souto, 2021). Vehviläinen ja Souto (2021) nostavat esiin myös yhteistyön ja tuen tärkeyden eri kollegojen taholta sekä ohjaajan omien etuoikeuksien tunnistamisen ja hankalienkin tunnereaktioiden tiedostamisen.

Souto ja Sotkasiira (2022) ovat puolestaan tarkastelleet suomalaisten ohjauksen ammattilaisten työssään hyödyntämiä intersektionaalisia ja antirasistisia lähestymistapoja erilaisista etnisistä taustoista tulevien asiakkaiden tukemisessa. Antirasismilla he viittaavat Lloydin (2012) määritelmään, jossa painottuu pyrkimys etnisyyden kannalta eriarvoistavien rakenteiden esille tuomiseen ja haastamiseen sekä Seikkulan (2020) mukaisesti sorrettuihin ryhmiin kuuluvien ihmisten tietouden hyödyntämiseen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Souton ja Sotkasiiran (2022) tutkimuksessa ohjaajat kyseenalaistivat vallitsevia eriarvoistavia käsityksiä esimerkiksi huomioimalla useamman sosiaalisen tekijän yhtäaikaisen vaikutuksen asiakastilanteissa, käyttämällä moninaisuutta huomioivia termejä ja valitsemalla työkielen tietoisesti asiakkaan kielitaidon eikä ulkonäön perusteella. Samalla he pyrkivät huomioimaan omat tilannekohtaiset valta-asemansa ja omien sosiaalisten yksilötekijöidensä vaikutukset asiakkaiden kokemaan lähestyttävyyteen. Ohjaajat pyrkivät myös toteuttamaan ohjaustaan vallitsevia ohjaustilojen käytänteitä ja valtarakenteita rikkoen esimerkiksi kohtaamalla asiakkaita ja heidän läheisiään näiden kannalta lähestyttävämmissä tiloissa, osa myös taukojensa aikana. Ohjaajat huomioivat myös oman tietoisuutensa rajallisuuden ja järjestivät esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille kohdennettavia ohjauspalveluja yhteistyössä heidän edustajien kanssa.

Arthurin ja kumppaneiden (2013) tutkimat kanadalaiset ohjaajat toivat taas esille tarpeen kehittää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi keskeisenä pitämäänsä *advocacy* -termillä kutsuttua työtapaa, jonka voisi kääntää suomeksi asiakkaiden aseman puolustamiseksi tai puolelle asettumiseksi. *Advocacy* on ohjauksen yhteydessä määritelty ohjaajien toiminnaksi, jolla tuetaan asiakkaiden hyvinvointia ja ehkäistään ulkoisten ja rakenteellisten esteiden vaikutusta siihen (Toporek & Liu, 2001). Kutsumme termiä tässä tutkimuksessa asiakkaiden puolelle asettumiseksi. Myös Souto ja Sotkasiira (2022) havaitsivat suomalaisoh-

jaajien pyrkivän toteuttamaan tällaista työtapaa. Se näkyi heidän mukaansa yksilötyössä esimerkiksi siinä, että ohjaajat tukivat asiakkaitaan byrokratian haasteiden kanssa toimimisessa. Ohjaajat kokivat ristiriitaa siinä, että pyrkivät toisaalta luomaan asiakkailleen toiveikkuutta, mutta sitä haastoivat suomalaisen koulutusjärjestelmän, työelämän ja työllisyyspalveluiden rakenteet. Rakenteellisella tasolla ohjaajat toivatkin esille, että yksi ohjauksen rakenteisiin ja asiakkaiden asemaan laajemmin vaikuttava keino oli rakenteita muuttavaan poliittiseen toimintaan osallistuminen. Tämä oli yleisempää kolmannella sektorilla toimivilla, kun taas julkisella sektorilla toimivat korostivat uudenlaisten työmenetelmien kehittämistä työssään.

Singh ja kollegat (2010) löysivät yhdysvaltalaisilta opinto-ohjaajilta seitsemän toisiinsa linkittyvää strategiaa asiakkaiden puolelle asettumisessa. Näihin kuuluivat harkittu puuttuminen rakenteisiin, tietoisuuden lisääminen, haastavien aiheiden käsittely, yhteistyösuhteiden tietoinen rakentaminen (esim. huoltajat, kollegat, muut ammattilaiset), asemansa puolustamisen opettaminen oppilaille, tilastollisen tiedon hyödyntäminen ja tiedottaminen ohjaajan roolista puolelle asettujana. Viviers kollegoineen (2021) tutki samoin kanadalaisten opinto- ja uraohjaajien toteuttamaa asiakkaiden puolelle asettumista osana ohjauksellista yhteistyötä. Yksi sen toteuttamistapa oli hyvien suhteiden luominen vaikutusvaltaisiin tahoihin työpaikalla nuorten tilanteiden ja ohjauksen päämäärien edistämiseksi. Ohjaajat toivat muille esille oman ammatillisen näkökulmansa merkityksellisyyttä tilastoidulla tiedolla ja tekemällä moniammatillista yhteistyötä. Ohjaajat puhuivat myös mahdollisuuksien avaamisesta niin yksilön kuin yhteisön tasolla koulun rajoituksista huolimatta ja tarvittaessa yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Viviersin ja kollegojen (2021) tutkimat ohjaajat kokivat kuitenkin asiakkaiden puolelle asettumista rajoittavaksi vaikutusmahdollisuuksien, koulutuksen ja taloudellisten resurssien vähäisyyden sekä rehtorin tuen puutteen. Toimintaansa tukevaksi he kokivat päinvastoin yhteistyön, jolla saa työlleen tukea muilta tahoilta. Nämä tulokset ovat samankaltaisia Arthurin ja kollegojen (2009) havaitse-

mien kanadalaisten ohjaajien kokemien sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän ohjauksen haasteiden kanssa. He tunnistivat ohjaajien nostamiksi haasteiksi tuen, ajan, koulutuksen, toimintamahdollisuuksien ja rahoituksen rajallisuuden.

Hooley ja hänen kollegansa (2019c; 2021) ovat esitelleet ajatuksia sosiaalisesti oikeudenmukaisemman ohjauksen suuntaviivoista, jotka voivat toimia tukena sosiaalisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden teemojen huomiomisessa opinto- ja uraohjauksessa. Artikkelissaan *Five signposts to a socially just approach to career guidance* Hooley kollegoineen (2021) esittelee viitekehyksen, jonka avulla yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta on mahdollista toteuttaa. Tämä viitekehys sisältää viisi suuntaviivaa, jotka yhdistävät yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen teoriaa, käytänteitä ja käsityksiä (Hooley ym., 2021). Kyse ei siis ole yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käytänteiden käsikirjasta, mutta määritellyt suuntaviivat voivat ohjata ohjausalan asiantuntijoita toteuttamaan tämänkaltaista ohjausta.

Hooley ja kollegat (2021) korostavat, että tämä viitekehys suuntaviivoineen ei ole kaiken kattava, ja muitakin keinoja yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen on varmasti olemassa. Tässä tutkielmassa se toimii kuitenkin aiemmin esiin tuomamme kirjallisuuden kanssa teoreettisena viitekehyksenä tarkastellessamme yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Monet aiemmin tässä teoriaosuudessa esittelemämme käsitteet ja tutkimukset linkittyvät suuntaviivojen kanssa.

**Kriittisen tietoisuuden rakentaminen.** Ensimmäisen suuntaviivan, kriittisen tietoisuuden rakentamisen, keskiössä on jo aiemmin tarkasteltu tietoiseksi tekemisen (*conscientisation*) käsite. Ohjauksen avulla on mahdollista tukea ihmisiä tulemaan tietoisiksi heidän ympärillään vallitsevista olosuhteista ja rakentamaan kriittistä tietoisuutta niiden vaikutuksista heidän opinto- ja urapolkuihinsa (Hooley ym., 2021). Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen näkökulmasta nämä olosuhteet ovat usein rakenteellisia, ja olennaista on auttaa ihmisiä kriittisesti tarkastelemaan, miksi näitä rakenteita on, ja keitä ne palvelevat (Hooley ym., 2021). Kriittisen tietoisuuden rakentamisen avulla pyritään samalla tukemaan ihmisiä harjoittamaan toimijuuttaan sekä yksilötasolla että kollektiivisesti

(Hooley ym., 2021). Myös ohjaajan oman kriittisen tietoisuuden rakentaminen on ohjaustyön kannalta olennaista. Ohjaajan on tärkeä ymmärtää ympärillään olevan eriarvoisuuden rakenteita sekä tarkastella omia näkökantojaan ja taustojaan (Hooley ym., 2019c).

**Eriarvoisuuden ja huonon kohtelun nimeäminen.** Toisen suuntaviivan mukaan ohjauksella on tärkeä rooli auttaa ihmisiä tunnistamaan ja nimeämään yhteiskunnan tuottamia epäoikeudenmukaisuuksia, joita he kohtaavat (Hooley ym., 2021). Tällaiset rakenteelliset sarron muodot (esim. riisto, syrjäyttäminen, voimattomuus, kulttuurinen imperialismi ja väkivalta), kuten Hooley ja kumpant (2021) niitä Youngia (1990) lainaten kuvaavat, saattavat haitata ihmisten uratoiveita ja hyvän elämän tavoittelua. Siksi ohjauksessa olisikin syytä käsitellä asiakkaiden tai asiakasryhmien kohtaamaa eriarvoisuutta ja huonoa kohtelua, kuten syrjintää, sekä yhdessä etsiä keinoja näiden ehkäisemiseksi (Hooley ym., 2021).

**Normien kyseenalaistaminen.** Kolmas suuntaviiva ehdottaa, että ohjauksessa voitaisiin kyseenalaistaa ja haastaa itsestään selvänä pidettyjä normeja, oletuksia ja valtasuhteita (Hooley ym., 2019c; 2021). Monet sosiaalisesti rakentuneet tavat ja odotukset ovat aikojen kuluessa muuttuneet, mutta sellaisia on runsaasti edelleenkin, eikä niiden läsnäoloa välttämättä tiedosteta tai havaita. Tällaiset normeina tai luonnollisina pidetyt asiat saattavat liittyä muun muassa käytettyihin sanoihin ja termeihin, toimintatapoihin tai eri instituutioihin, ja vaikka niillä tarkoitettaisiinkin hyvää, ne saattavat vahvistaa eriarvoisuutta (Hooley ym., 2021). Siksi normien kyseenalaistaminen, mikä kumpuaa aiemmin esiin tuomastamme normikriittisyydestä, on yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa olennaista, jotta eriarvoisuutta aiheuttavia asioita voidaan tarkastella kriittisesti ja problematisoida, sekä pyrkiä vaikuttamaan niihin.

**Yhteistyöhön rohkaiseminen.** Neljännen suuntaviivan tarkoituksena on rohkaista yhteistyöhön ja kollektiiviseen toimintaan ohjauksessa (Hooley ym., 2021). Ohjauksen yhteydessä voidaan tukea ihmisiä toimimaan ja ratkaisemaan yhdessä rakenteellisia haasteita, jotka ovat heille yhteisiä, mutta eivät välttämättä

ratkaistavissa yksilötasolla (Hooley ym., 2021). Erilaiset näkemykset ja kokemukset sekä jaettu haasteiden tarkastelu voivat rikastuttaa ratkaisumahdollisuuksia niin ohjaussalan ammattilaisten keskinäisessä kuin asiakkaiden välisessä yhteistyössä (Hooley ym., 2021).

**Eri tasoilla työskentely.** Viidentenä suuntaviivana Hooley ja kumppanit (2021) painottavat eri tasoilla työskentelyä olennaisena osana yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta, kuten edellä kerroimme myös Arthurin (2014) ja Sultanin (2014) tuoneen esiin. Näitä tasoja, joita ovat mikro-, meso- ja makrotasot, tarkastelemalla voidaan hahmottaa ja osoittaa myös yksilöllisten kokemusten yhteyttä laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Hooley ym., 2021). Yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa ei ole syytä valita millä näistä tasoista toimii, vaan on tärkeää pitää ne kaikki tähtäimessä (Hooley ym., 2021). Vaikka ei ole välttämättä mahdollista toimia samanaikaisesti kaikilla tasoilla, ymmärrys eri tasoista ja niiden vaikutuksesta ohjaukseen sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, on tärkeää. Hooley ja kollegansa (2021) tuovat lisäksi esiin, kuinka ohjaajan yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen sitoutuessaan tulisi ottaa aktiivinen rooli asiakkaan edun ajamisessa laajemminkin. Asiakkaan puolelle asettuminen (advocacy), jota aiemmin tässä luvussa kuvasimme, tulee paremmin mahdolliseksi juuri yhteistyön ja eri tasoilla toimimisen kautta (Hooley ym., 2021).

Suuntaviivojen tarkoituksena ei ole häivyttää yksilötasolla toimimista tai väheksyä yksilöohjauksen tärkeyttä, vaikka ne nostavatkin esiin myös muut tasot ja painottavat, kuinka yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen ei tulisi keskittyä ainoastaan ohjaajan ja asiakkaan väliseen vuorovaikutukseen (Hooley ym., 2019c, s. 254–255). Suuntaviivat pyrkivät kannustamaan ohjausta suuntaan, jossa yksilöä autetaan näkemään, kuinka henkilökohtainen, organisationaalinen ja poliittinen taso ovat kaikki sidoksissa toisiinsa (Hooley ym., 2019c, s. 254–255). Tärkeää on kuitenkin samalla luoda ja ylläpitää toivoa eikä keskittyä liaksi rakenteellisiin haasteisiin, jotta ohjauksella ei luotaisi voimattomuutta, vaan myös mahdollisuuksia (Hooley, ym. 2019b; 2019c).



### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme aiheena on nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien toteuttama yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus. Tässä tutkielmassa hahmotamme yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen sosiaalisia eroja ja moninaisuutta tiedostavaksi ja huomioivaksi ohjaustoiminnaksi, jolla pyritään edistämään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista. Tarkastelemme opinto-ohjaajien kuvaamia käsityksiä, käytännön työtapoja ja haasteita koskien yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Pyrimme selvittämään, millaisia käsityksiä opinto-ohjaajat tuovat esille yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen liittyen. Tavoitteenamme on myös tarkastella, millaisia työtapoja opinto-ohjaajilla on yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa sekä mitä haasteita siihen liittyy. Näiden näkökulmien tarkastelun kautta pyrimme saamaan kokonaisvaltaisempaa käsitystä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisesta nuorten parissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä nuorten parissa toimivilla opinto-ohjaajilla on yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta?
2. Millaisia työtapoja nuorten parissa toimivilla opinto-ohjaajilla on yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa?
3. Millaisia haasteita nuorten parissa toimivat opinto-ohjaajat kokevat yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa?

Tutkimuksemme asemoituu konstruktivistisen tieteenfilosofisen ajattelun piiriin. Siihen kuuluvia tieteellisiä lähestymistapoja yhdistää Kekäleen ja Puusan (2020) mukaan ajatus ihmisten sosiaalisen todellisuuden ja asioille antamien merkitysten sosiaalisesta ja kielellisestä rakentumisesta vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja, että ne ovat tulkinnanvaraisia. Tutkimuksemme antaa tilaa nuorten

parissa toimivien opinto-ohjaajien näkemyksille ja kokemuksille yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta.

Olemme rajanneet tutkimuksemme yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen hahmottamiseen ja käytäntöihin, sillä aiemmassa ohjausalan tutkimuksessa aiheen tärkeyttä on tuotu esille, mutta kovin paljon käytännön esimerkkejä ei ole kuitenkaan esitetty, etenkin nuorten opinto-ohjaukseen liittyen. Koemme tärkeäksi saada lisää ymmärrystä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käytännön toteuttamisesta ja siitä, miten opinto-ohjaajat pyrkivät työssään huomioimaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja puuttumaan eriarvoisuuteen. Emme tässä tutkimuksessa keskity vain tiettyihin sosiaalisiin tekijöihin (esim. sukupuoli, etninen tausta tms.), vaikka ne esiintyisivätkin aineistossa muita enemmän. Tarkastelemme yleisellä tasolla kaikkia sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten mahdollisuuksiin ja valintoihin heidän opinto- ja urapoluillaan. Haluamme tällä mahdollistaa monipuolista kuvaa tutkimusaiheestamme.

Olemme halunneet rajata tutkimuksemme nuorten parissa toimiviin opinto-ohjaajiin, sillä koemme, että yhteiskunnallisesti tiedostavalla ohjausotteella voi olla tärkeä rooli erityisesti nuorten elämässä ja niissä valinnoissa ja suunnanotoissa, joita he kyseisessä elämänvaiheessa tekevät. Emme ole kuitenkaan rajanneet nuoruutta tarkkojen ikäryhmien mukaan, sillä ohjattavien iällä ei ole niinkään suuri merkitys tutkimuksemme kannalta kuin sillä, miten opinto-ohjaajat heidän kanssaan toimivat. Kohderyhmämme opinto-ohjaajat työskentelevät peruskoulussa ja toisella asteella.

Ohjaus on käsitteenä laaja ja pitää sisällään monenlaista ohjausta uraohjauksesta kouluissa tapahtuvaan opinto-ohjaukseen. Tässä tutkimuksessa viittaamme ohjauksella opinto-ohjaukseen, joka tapahtuu peruskoulussa tai toisella asteella. Siihen sisältyy henkilökohtaista ohjausta, pienryhmäohjausta tai luokkamuotoista ohjausta. Suomen opinto-ohjaajat eli SOPO ry:n (2023) mukaan henkilökohtaisen ohjauksen tavoitteeksi on mainittu peruskoulussa ja lukiossa oppilaan tai opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, oppimisen ja opiskelun taitojen harjoittelu sekä jatko-opintoihin ja urasuunnitteluun liittyvä ohjaus.

Ammatillisessa koulutuksessa taas ohjaus keskittyy opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun tukemiseen. Pienryhmäohjausta toteutetaan kyseisillä kouluasteilla tarvittaessa ja se voi olla esimerkiksi opiskelutaitoihin tai jatko-opintoihin erityisesti keskittyvää ohjausta. Lisäksi SOPO ry:n (2023) mukaan sekä peruskoulussa että lukiossa luokkamuotoinen ohjaus tarkoittaa pääsääntöisesti opetussuunnitelman mukaisen opetuksen järjestämistä. Luokkamuotoinen ohjaus ei korostu ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan työtehtävissä, vaan siinä painottuu opintoihin hakeutumiseen ja opintojen suorittamiseen liittyvä ohjaus. Ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjaajan työnkuva vaihtelee oppilaitosten mukaan. Kaikilla kouluasteilla opinto-ohjaajan työhön kuuluu vahvasti myös moniammatillinen yhteistyö sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoon liittyvä yhteistyö (SOPO ry, 2023). Ohjaus pitää siis kyseisillä koulutusasteilla sisällään monia aiheita, mutta sen keskiössä ovat jatkokoulutukseen liittyvät valinnat ja työelämään siirtymisen tukeminen. Ajattelemme kuitenkin, että ohjaus voi olla kokonaisvaltaista eikä vain seuraavan siirron tekemiseen keskittyvää, pitäen sisällään eri elämän osa-alueet, kuten opiskelun, työn ja vapaa-ajan (vrt. Hooley ym., 2018b).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme koostui nuorten parissa toimivilta opinto-ohjaajilta sähköisellä kirjoituskutsulla pyydytyistä kirjoituksista. Vapaamuotoisia kirjoituksia oli yhteensä seitsemän ja ne vaihtelivat pituudeltaan yhdestä sivusta kolmeen sivuun. Yhteensä kirjoitettua aineistoa kertyi hieman yli 14 sivua. Olemme numeroineet kirjoitukset 1-7 ja tässä tutkimuksessa kirjoittajiin viitataan lyhenteillä K1- K7.

Kirjoittajat toimivat kaikki opinto-ohjaajina, osa peruskoulussa ja osa toisella asteella lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Taustatietoina keräsimme heidän työpaikkansa lisäksi tiedot siitä, miten kauan he ovat toimineet opinto-ohjaajina ja, millä koulutustaustalla sekä, millaisissa oppilaitoksissa he työskentelevät. Työvuodet vaihtelivat alle vuodesta 13 vuoteen. Oppilaitoksia kuvatesaan opinto-ohjaajat kertoivat oppilaidensa tulevan moninaisista taustoista sosioekonomisen aseman ja etnisyyden suhteen ja osassa kouluja korostuivat oppimisen haasteet. Taustatietona emme kysyneet ohjaajien maantieteellistä sijaintia, sillä aiheemme kannalta sillä ei ollut merkitystä ja oppilaitokset voivat erota sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta saman paikkakunnankin sisällä.

### 4.2 Aineiston keruu kirjoituskutsuna

Tutkimuksemme aineistonkeruun toteutimme sähköisenä kirjoituskutsuna (Liite 1) nuorten parissa toimiville opinto-ohjaajille. Esitimme kirjoituskutsun Webropol-kyselyn muodossa sähköpostin välityksellä nykyisille Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän ammattikorkeakoulun sekä Itä-Suomen yliopiston ohjausalan opiskelijoille. Sen lisäksi laitoimme kutsun opinto-ohjaajien Facebook-sivuille ja välitimme kutsua myös Suomen opinto-ohjaajat ry:n alueyhdistysten kautta heidän jäsenilleen. Ensimmäisen keruukierroksen aikana saimme vastauksia kovin vähän, minkä vuoksi välitimme kutsun edellä mainittujen kanavien lisäksi toisella kertaa myös kohdennetusti muutamille tuntemillemme opinto-ohjaajille.

Valitsimme kirjoituskutsun aineistonkeruumetodiksi, koska olemme kiinnostuneita opinto-ohjaajien näkemyksistä ja heidän omista työtavoistaan. Kirjoituskutsulle onkin olennaista juuri tutkittavan omakohtaiset kokemukset ja niiden dokumentointi itsekirjoitetun kirjoitelman kautta (Pöysä, 2021). Konstruktivismi näkyy kirjoituskutsujen osalta siinä, että itsekirjoitetuilla teksteillä tavoitellaan kirjoittajien antamia merkityksiä tutkitulle aiheelle ja heidän tulkintaansa siitä (Helsti, 2005, s. 154). Koimmekin, että kirjoituskutsu voi toimia virittelynä aiheen omakohtaiseen pohtimiseen ja tarjota kirjoitusprosessin kautta sille tilaisuuden. Lisäksi ohjaajia pystyttiin sähköisen kutsun avulla saavuttamaan valtakunnallisesti ja maantieteellisestä sijainnista riippumatta, mikä lisäsi mahdollisuuksia monipuoliselle aineistolle.

Tutkimusaiheemme yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus voidaan kokea idealistisen sekä tiedostamista ja reflektointia vaativan luonteensa vuoksi opinto-ohjaajien keskuudessa haastavaksi toteuttaa tai ainakin rakenteellisten ilmiöiden käsittelyssä yksittäiset ohjaajat saattavat kokea ymmärrettävästi riittämättömyyttä. Ajattelemmekin, että kirjoittamisen avulla opinto-ohjaajat saivat tilaa kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan vapaasti, myös mahdollisista aiheeseen liittyvistä epävarmuuksista tai haasteista. Kirjoituskutsu mahdollisti anonymiteetin säilyttämisen myös meihin tutkimuksen toteuttajiin päin, sillä keräsimme sähköiset kirjoitelmat nimettömästi ja tunnistetietojen häivyttämistä kutsussa painottaen. Tämän ajattelimme osaltaan voivan madaltaa kynnystä tutkimukseen osallistumiseen ja ajatusten avoimeen ilmaisuun.

Kirjoituskutsun huolellisella laatimisella on suuri merkitys, sillä sitä on haastavaa kontrolloida jälkeenpäin. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 85) sekä Pöysä (2021) ovat todenneet, esimerkiksi liian monitulkintainen kutsu ja kysymykset tai epäselvä aiheen avaaminen voivat saada vastaajat kirjoittamaan keskenään liian erilaisia tekstejä, joita meidänkin olisi haastavaa analysoida vertailukelpoisina aineiston osina. Pyrimmekin välttämään tätä kutsussamme perehtymällä ensin tarpeeksi kattavasti tutkimusaiheeseemme liittyvään teoriaan ja aiempaan tutkimukseen ja sitten kuvaamaan kutsussa opinto-ohjaajille, mitä me

ymmärrämme tutkimallamme aiheella. Kerroimme, että tarkoitamme yhteiskunnallisesti tiedostavalla ohjauksella sosiaalisten erojen ja moninaisuuden tiedostamista sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman toteutumista ohjaustyössä. Tukikysymyksissä tarkensimme vielä, että tässä ohjauksen lähestymistavassa ohjaajat ovat voineet esimerkiksi pohtia yhteiskunnallisia olosuhteita, normeja ja oletuksia nuorten kanssa tai omia olettamuksia, asemaa ja organisaation tuomia vaatimuksia. Lisäksi kysyimme, ovatko he käsitelleet työssään nuorten kohtaamaa eriarvoisuutta tai huonoa kohtelua yksilön, koulun tai laajemmin yhteiskunnallisen toiminnan tasolla. Lisäksi kerroimme kutsussa, että ohjaajien käytännön kokemuksella tuotettu tieto lisää ymmärrystä aiheesta.

Kirjoituskutsun huolellisen laatimisen kannalta tarkastelimme myös muita tutkimuksia, joissa aineistonkeruu on toteutettu samalla menetelmällä, vaikkakin aiheet erosivat omasta tutkimuksestamme. Erityisesti perehdyimme Keppon (2020) pro gradu -työhön, jossa hän keräsi sähköisen kirjoituskutsun avulla isovanhempien kokemuksia isovanhemmudesta ja lapsiperhearjesta. Hyödynsimme myös Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (2023) kirjoituskeruiden esitteitä mallina oman kirjoituskutsumme luomiseen. Varsinkin Keppolta (2020, s. 21–23) saimme ideoita erityisesti tukikysymysten hahmotteluun sekä Webropol-pohjan pilotointiin, mikä on osa laatimisen huolellisuutta.

Pöysän (2021) mukaan kirjoituskutsussa kirjoittaja pystyy itse valitsemaan tapansa kirjoittaa ja ilmaista aiheita sekä tarvittaessa muokkaamaan vastaustaan ennen sen lopullista palauttamista. Vastaamisen helpottamiseksi loimmekin Webropol-pohjaamme mahdollisuuden muokata vastausta ennen lähettämistä. Vaihtoehtoisesti ohjeistimme käyttämään jotakin tekstinkäsittelyohjelmaa ennen tekstin liittämistä kyselypohjaan vastaukseksi. Ohjeistus kirjoittamiseen oli kokonaisuudessaan saatavilla myös Webropol-pohjassa, millä osaltaan helpotimme kirjoitusprosessia. Pöysä (2021) on myös todennut, että tutkittavat muokkaavat tapansa kertoa asioista lukijaa ja käsiteltävää aihetta ajatellen. Tämän huomioimme siten, että kutsumme ohjeistus piti myös sisällään ajatuksen siitä, ettemme oleta kirjoittajien tuovan esille vain onnistumisia ja ideaaleja, vaan myös

haastavia tilanteita. Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 86) huomauttavat myös, että vastausten pituus ei välttämättä ole riittävää tutkimuksen mielekkyyden kannalta. Tähän olemme kuitenkin pyrkineet vaikuttamaan kutsun ohjeistuksessa antamalla tekstin minimi- ja maksimisivumäärällä.

Kirjoituskutsuun aineistonkeruumetodina liittyi edellä mainittujen lisäksi muutamia keskeisiä haasteita. Ensinnäkin kirjoituskutsuun vastaamiseen vaaditaan eri tavalla aikaa ja muita resursseja kuin suullisesti tuotettu tieto tai lyhyempiä vastauksia sisältävät kyselyt. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 86) tuovatkin esille, että kutsuun vastaamiseen sitoutuminen on usein haastatteluun osallistumista heikompaa ja saattoi karsia vastaajia omassakin tutkimuksessamme. Kirjoituskutsuumme liitetyt tukikysymykset voidaan kuitenkin ajatella rinnasteisina kyselyjen avoimille kysymyksille, joiden yhteydessä Dillman ja kollegat (2014, s. 131) pitävät erityisen tärkeänä sitä, että määritellään vastaajalle, mitä niissä halutaan käsiteltävän ja korostetaan vastausten merkityksellisyyttä. Näin tutkittavia saataisiin motivoitua vastaamaan enemmän vaivannäköä vaativiin kysymyksiin ja, kuten aiemmin mainittu, korostimme tätä omassakin kutsussamme. Lopuksi aineistonkeruumme ajankohta loppuvuoden kiireissä osoittautui myös lisähaasteeksi, mutta ratkaisimme sen pidentämällä kutsuumme määräaika ja jaoimme kutsua uudelleen ja kohdennetummin saadaksemme riittävästi vastauksia.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Aineistomme analysoinnissa otimme vaikutteita useammasta laadullisesta analyysimenetelmästä. Hyödynsimme analyysissa ensinnäkin teoriaohjaavan sisälönanalyysin lähtökohtia ja teemoittelimme aineistoa tutkimuskysymystemme pohjalta. Teemoittelussa käytimme temaattisen analyysin toimintatapoja. Tar kastelimme analyysissa opinto-ohjaajien kirjoituksillaan tuottamaa kuvausta siitä, miten he toteuttavat yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta ja, miten he tulivat samalla kuvanneeksi tapaansa hahmottaa tätä ohjauksen lähestymistapaa

ja siihen liittyviä haasteita. Ajattelimme sisällönanalyysin soveltuvan tutkimuksemme laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117, 122) mukaan sen avulla on tarkoitus tuottaa aineistosta harkitulla analyysillä tutkittua ilmiötä selkeyttävä kooste, jossa säilyy aineiston tarjoaman tiedon ydin ja, josta voidaan tehdä johdonmukaista tulkintaa.

Päädymme teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin siksi, että hahmotamme yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta erityisesti aiemmin mainittujen Hooleyn ja kollegojen (2019c; 2021) mukailemien suuntaviivojen ja muiden teoreettisten käsitteidemme kautta, mutta samalla pyrimme pysymään avoimina aineistostamme mahdollisesti nouseville muille näkökulmille aiheeseen. Teoriaohjauksessa sisällönanalyysissa aineistoa analysoidaan ensisijaisesti siitä nousevien ilmausten kautta, jotka suhteutetaan valittuun teoreettiseen viitekehykseen vasta aineiston alustavan ryhmittelyn jälkeen ja niin jätetään tilaa myös teorian ulkopuolisten näkökulmien esiin nostamiselle ryhmittelyssä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–110, 133–135).

Koska tutkimuskohteenamme ovat opinto-ohjaajien käsitykset yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta ja sen toteuttamisen työtavat sekä siihen liittyvät haasteet, meille oli analyysin kannalta tarkoituksenmukaisinta teemoitella niitä heidän tuottamistaan kirjoituksista. Teemoittelu voidaan nähdä yhtenä sisällönanalyysin tapana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104–105), jossa etsitään tutkimusaiheeseen liittyvää aihepiiriä ilmentäviä ilmaisuja ja jaotellaan näitä aineistosta eri teemojen alle (Eskola & Suoranta, 1998, s. 174; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107). Tällainen aineiston työstämisen tapa auttoi meitä löytämään yhtäläisiä hahmotuksia opinto-ohjaajien kuvaamista käsityksistä, työtavoista ja haasteista sekä liittämään ne aihekohtaisesti omiin teemoihinsa. Juhilan (2021) mukaan teemoittelun tarkoituksena ei ole kuitenkaan poimia aineistosta valmiiksi mietittyjä teemoja tai liittää tiettyä teemaa tiettyyn aineiston osaan tai tiedonantajaan. Teemoittelussa löytyneet teemat eivät omassakaan tutkimuksessamme muodostuneet vain tietyn kirjoittajan tekstistä, vaan useamman kirjoittajan tuottaman kuvauksen kautta.



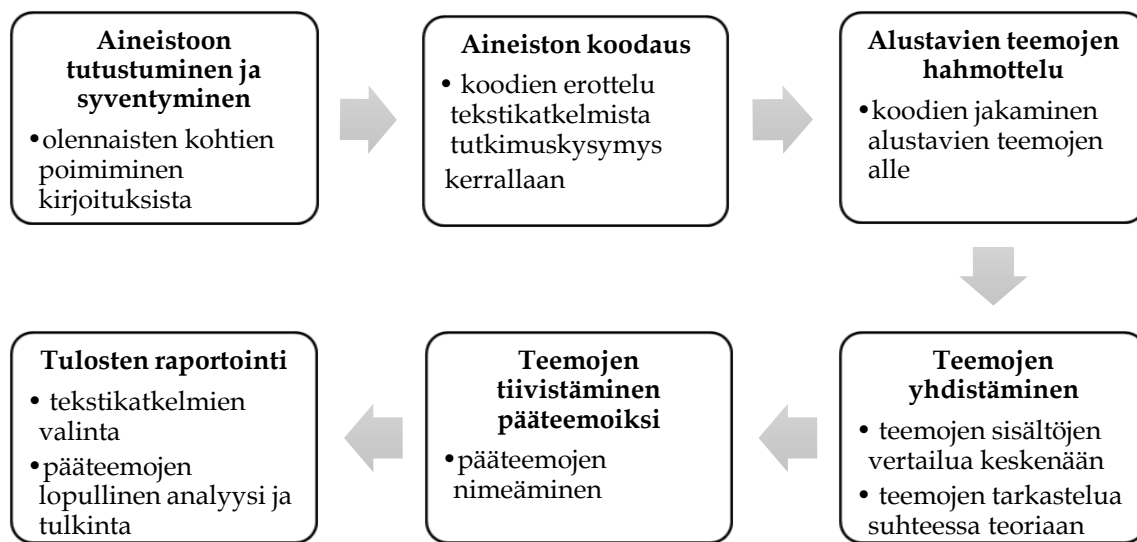
Sisällönanalyysissa ja teemoittelussa haasteen aiheuttaa se, ettei niille ole kovinkaan selkeitä toimintatapoja. Esimerkiksi Elo ja Kyngäs (2007, s. 113) kuvaavat sisällönanalyysin etenemisen riippuvan tutkijan kyvykkyydestä tarkastella aineistoa ja tutkimusaiheen kannalta sopivimmasta tavasta edetä aineiston kanssa. Teemoittelun systemaattisemman toteuttamisen tueksi valitsimmekin seurata Braunin ja Clarken (2006) kuvausta temaattisen analyysin toteuttamisesta pitäen samalla mielessä teoriaohjaavan sisällönanalyysin idean analyysin linkityksistä teoriaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 141, 143) ovat tuoneet esille, että temaattinen analyysi voidaan nähdä omana laadullisen analyysin muotoon, mutta toisaalta Braunin ja Clarken (2006) mukaan se saatetaan esittää tutkimuksissa hämäävästi juuri teemoittelun avulla toteutettuna sisällönanalyysinä. Raja näiden menetelmien välillä ei siis ole selkeä. Braun ja Clarke (2006) kuvaavat temaattisen analyysin olevan kuitenkin joko aineisto- tai teorialähtöistä, jolloin teoriaohjaavuus veisi meitä siis määritelmällisesti sisällönanalyysin teemoittelun suuntaan. Hyödynnämme kuitenkin suurilta osin Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin prosessimallia, sillä analyysi etenee molemmissa menetelmissä samankaltaisesti.

Braunin ja Clarken (2006) kuvauksen mukaisesti olemme aluksi lukeneet koko aineiston läpi, mikä toimi pohjana analyysille. Sitten koodasimme eli pelkistimme aineistosta tutkimuskysymys kerrallaan niiden kannalta relevantteja tekstikatkelmia ja sen jälkeen hahmottelimme mahdollisia teemoja. Koodit ja tekstipätkät liitettiin samalla tiettyihin teemoihin. Seuraavassa vaiheessa yhdistelimme teemoja ja samalla vertailimme niiden sisältöjä keskenään sekä suhteessa teoriaan. Tämän jälkeen yhdistelimme teemoja edelleen tiiviimmiksi kokonaisuuksiksi ja annoimme niille lopulliset nimet. Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käsityksiin liittyviä pääteemoja oli kolme ja ne nimettiin kriittiseksi tiedostamiseksi, nuoren tilanteen huomioimiseksi ja rakenteellisten vaikutusten huomioimiseksi. Työtappoihin liittyvät neljä pääteemaa olivat osin samankaltaisia käsityksien teemojen kanssa ja ne nimettiin kriittisen tiedostamisen tukemiseksi, nuoren tilanteen tukemiseksi, rakenteiden haastamiseksi ja moninaisuuden huomioimiseksi. Haasteisiin liittyviä pääteemoja oli kaksi: resurssien

rajallisuus ja ohjaustyöhön kohdistuvat odotukset. Ennen tulosten raportointia valitsimme vielä kutakin teemaa kuvaavat tekstikatkelmat. Analyysiprosessimme kulku on kuvattu alla kuviossa 1.

### Kuvio 1.

*Analyysiprosessin kulku (vrt. Braun & Clarke, 2006)*



Braun ja Clarke (2006) määrittelevät teemat aineistossa esiintyviksi merkityksellisiksi ja tutkimuskysymysten kannalta relevanteiksi aiheiksi, mutta niiden merkityksellisyys ei kuitenkaan määriy siitä, kuinka paljon ne esiintyvät aineistossa. He kuvaavat, että temaattista analyysia voidaan tehdä semanttisella tasolla analysoiden sitä, mitä aineistossa suoraan ilmenee tai latentilla tasolla siten, että tarkastellaan aineistossa esiintyvien ilmausten taustalta mahdollisesti löytyviä teemoiksi määriteltäviä aiheita ja ajattelutapoja. Jälkimmäinen on heidän mukaansa usein käytössä konstruktivistisissa lähestymistavoissa, mitä omakin tutkimuksemme edustaa. Huomasimmekin tarkoituksenmukaiseksi tarkastella myös opinto-ohjaajien kirjoituksista välittyviä piilevämpiä ilmaisuja erityisesti koskien ohjauksikäsitteitä, mutta myös työtapoja ja haasteita. Tämä johtuu siitä, että kirjoituskutsussamme ei ole kysytty suoraan ohjaajien käsityksiin liittyviä näkökulmia, vaan tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet opinto-ohjaajien kirjoitusten sisällön myötä. Havaitsimme nimittäin, että ohjaajien kuvatessa käyttämiään

työtapoja, he osoittivat samalla, miten hahmottavat sen linkittyvän yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen lähtökohtiin ja tuottivat myös kuvausta haasteista työtapoihin liittyen. Olemme kuitenkin koodanneet aineistosta ohjaajien yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käsityksiksi sellaisia tekstikatkelmia, joissa ohjaajat kuvaavat pyrkimyksiään, aikomuksiaan ja ohjauksen tapaansa yleisemmin. Työtapojen ja niiden haasteiden kohdalla taas olemme koodanneet aineistokatkelmia, joissa ohjaajat ovat kuvanneet selkeämmin omaa ohjaustoimintaansa ja siihen liittyneitä haasteita.

Braunin ja Clarken (2006) huomion mukaisesti omassakin analyysissämme huomasimme osan katkelmista liittyvän useampaan tutkimuskysymykseen ja niiden teemavaihtoehtoihin, jolloin koodasimme katkelmat alustavasti niihin kaikkiin. Emme myöskään rajanneet teoreettisen viitekehiksemme mukaisesti teemoja mihinkään tiettyyn erontekojä tuottavaan sosiaaliseen tekijään (esim. sukupuoli, etninen tausta tms.), vaikka osa niistä esiintyisikin aineistossa muita enemmän. Braunin ja Clarken (2006) mukaan olennaista on myös kiinnittää huomiota mahdollisiin ristiriitaisuuksiin aineistossa, sillä niiden ottaminen osaksi analyysia ja kuvaaminen auki on myös merkityksellistä analyysin kannalta. Näitä havaintoja kuvaamme tarkemmin tulosten pohdinnassa.

Helenius ja kollegat (2015) puhuvat teoriasta ja tutkimuksen rajauksesta koko tutkimuksen läpi käytettävänä heijastuspintana, jonka kautta voidaan tarkastella ja kuvata yleisemmällä tasolla aineistosta nousevaa tietoa sekä sen tulkitsemisessa käytettyjä ratkaisuja. Teoriaohjaavassa analyysissämme tämä näkyi esimerkiksi siinä, että peilasimme löytyneitä teemoja ja niistä tehtyjä tulkintoja Hooleyn ja kollegojen (2019c, 2021) jäsenyykseen ja muihin teoreettisiin käsitteisiimme. Pohdimme myös, kuvastavatko teemat varmasti tutkimuksemme rajauksen mukaisesti juuri yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta ja sen käytänteitä, sillä ohjaajien teksteissä ilmeni myös yleisesti ohjaukseen liittyviä käytänteitä ja käsityksiä. Näitä jouduimme erityisesti peilaamaan suhteessa teoreettiseen tietoon tutkimusaiheestamme.

Braunin ja Clarken (2006) analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa tarkastellaan muodostettujen teemojen erottumista selkeästi toisistaan, niiden sisällöllistä yhteneväisyyttä ja tarpeeksi kattavaa kuvausta koko aineistosta. Lisäksi valittujen tekstikatkelmien tulisi heidän mukaansa tukea analyysillä tehtyjen havaintojen ja teemojen perustelua ja päinvastoin. Omassa tutkimuksessamme olemmekin tarkastelleet analyysissä löytyneiden teemojen kattavuutta ja erottuvuutta toisistaan koko aineiston valossa ja tutkimuskysymys kohtaisesti. Samoin olemme pohtineet tarkkaan eri teemojen kuvaamiseen ja perusteluun valitsemiamme aineistokatkelmia. Huomasimme varsinkin 1. ja 2. tutkimuskysymyksen teemojen linkittyvän toisiinsa, sillä ohjaajien käsitykset yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta liittyivät paljolti kuvaukseen heidän työtavoistaan. Tämän takia osa tekstipätkistä koodattiin sekä ohjausajatteluun että työtapoihin tai haasteisiin ja samoja tekstikatkelmia otettiin myös tulosten raportointiin kuvaamaan useampaakin teemaa. Niiden kohdalla pyrimme kuitenkin perustelemaan niistä löytyneet useammat eri näkökulmat.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttaminen saattoi olla opinto-ohjaajille aiheena henkilökohtainen ja sen vuoksi valitsimme kerätä aineiston anonyymisti ilman tunnistetietoja. Kirjoituskutsu mahdollistaakin anonymisoituna mahdollisesti arkaluontoisena koetun tutkimusaiheen käsittelemisen, kun kokemuksistaan voi kertoa vapaammin kuin esimerkiksi haastattelijan läsnä ollessa ja kirjoittaja voi myös valita kirjoittamiselle häiriöttömän ajankohdan (Apo, 1995, s. 176; Eskola & Suoranta, 1998, s. 124; Helsti, 2005, s. 150; Kuula, 2011, s.174; Pöysä, 2021). Vaikka lähetimme toisella keruukierroksella kutsun myös kohdenetusti muutamille tuntemillemme opinto-ohjaajille, ei heitä pystytty tunnistamaan Webropol-pohjamme mahdollistaman anonyymien vastaamisen kautta. Emme näin voineet itsekään tietää, mitä kautta vastaukset lopulta tulivat, sillä kutsua oli jaettu useissa paikoissa ja eri tavoin.

Aineistonkeruun yhteydessä annoimme tietosuojailmoituksen osallistujien antamien tietojen käytöstä ja aineiston hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksestamme emme pyytäneet erillistä tutkimuslupaa, mutta aineistonkeruutapana kirjoituskutsu perustuu vapaaehtoisuuteen ja olemme tuoneet sen esille myös kirjoituskutussamme. Arvioimme myös, ettei tutkimukseen osallistumisesta voi koitua minkäänlaista haittaa osallistujille, sillä esimerkiksi tunnistaminen ei ole aineiston julkaistuista osista mahdollista ja aihe ei ollut ohjaajille epämiellyttävä (Kuula, 2015a).

Tutkimuksemme aihe on itsessään tietystä ideologisesta ajattelusta kumpuavaa (Hooley, 2019b), jolloin meidän oli tutkijoina tärkeää säilyttää tietynlainen kriittisyys, jotta emme lähde arvottamaan aineistoamme tai kyseistä ohjausajattelua yksiselitteisesti muita paremmaksi. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollutkaan tuoda yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen lähestymistapaa esille tuomien muunlaista ohjaajien työtä, vaan osoittaa tällaisen ohjauksen mahdollisuudet matalammalla kynnyksellä ja sen merkityksellisyys osana kaikenlaista ohjausta. Meidän oli myös tärkeää tiedostaa tutkimusaiheeseemme liittyvät mahdolliset sokeat pisteet. Analyysivaiheessa tutkimukseemme valikoitunut teoreettinen viitekehys ja siihen perehtyneisyys vaikutti varmasti tapaamme tarkastella aineistoa. Pyrimmekin tietoisesti refleктоimaan sitä, missä määrin Hooleyn ja kollegojen (2019c, 2021) kuvaus yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen suuntaviivoista sekä muut teoreettiset käsitteemme ohjasivat teemojen muodostamista ja tulkintaa. Heleniuksen ja kollegojen (2015) mukaan tutkijan on oltava tietoinen valintojensa vaikutuksesta tutkimuksen kulkuun myös analyysin aikana, mikä näkyi ratkaisujemme osalta siinä, että tiedostimme ohjaajien kirjoituksista löytyneiden yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käsitysten olevan enemmän latentin analyysin tulosta.

Näiden lisäksi on tärkeää pyrkiä huomioimaan, että toimimme, esimerkiksi Kuulan (2015b) kuvaamien tutkimuksen hyvien käytäntöjen mukaisesti eli raportoimme tutkimuksessa tehdyt valinnat avoimesti ja perustellen. Tutkimuksen raportointia tehdessämme pyrimme kiinnittämään huomiota Kuulan (2015b)

mukaisesti siihen, että muiden kirjoittajien työtä kunnioitetaan asianmukaisilla lainauskäytännöillä ja välttäen plagiointia.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme ja tulkitsemme tutkimuksen temaattisen analyysin tuloksia. Tarkastelemme tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan, kuten olemme tehneet analyysissäkin, ja tuomme esille kustakin tutkimuskysymyksestä nousevat pääteemat ja niihin sisältyvät aihealueet. Käytämme teemojen esittelyssä niiden sisältämiä aiheita kuvaavia aineistokatkelmia. Avaamme aluksi ohjaajien kirjoituksissa nousseita yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta kuvaavia käsitteitä, sitten työtapoja ja lopuksi tuomme esille ohjaajien yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen liittämiä haasteita.

### 5.1 Käsitteitä yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitimme, miten opinto-ohjaajat hahmottavat yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Tunnistimme aineistosta kolme pääteemaa, jotka ovat kriittinen tiedostaminen, nuoren tilanteen huomioiminen ja rakenteellisten vaikutusten huomioiminen. Kyseiset teemat näyttäytyivät opinto-ohjaajien kirjoituksissa keskeisimpinä yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta kuvaavina osa-alueina. Tarkastelemme näitä pääteemoja yksitellen ja kuvaamme niihin sisältyneitä aiheita omien alaotsikoidensa alla. Taulukossa 1 pääteemat, niiden sisällöt ja tulkinta ovat esitetty tiivistettynä.

#### Taulukko 1.

*Yhteenveto käsitysten tuloksista*

Pääteemat	Sisältö	Tulkintaa
<b>Kriittinen tiedostaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohjaajan tietoisuus omasta ja nuoren taustasta sekä vaikutukset ohjaukseen</li> <li>Nuoren tietoiseksi tekeminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiedostamisella vältetään sokeutuminen muiden kohtaamalle eriarvoisuudelle</li> <li>Eri tasot tiedostamisessa; ohjaajan toiminta, laajemmin ohjaus osana yhteiskunnan rakenteita</li> <li>Ohjaajan ja nuoren tietoisuus sosiaalisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä keskeistä valintojen pohtimisessa</li> </ul>

<b>Nuoren tilanteen huomioiminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toivon luominen</li> <li>• Nuoren puolelle asettuminen</li> <li>• Moninaisuuden huomioiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Myönteiset tulevaisuuden näkymät haasteidenkin keskellä</li> <li>• Nuoren etu ja sen tukeminen keskiössä</li> <li>• Nuorten kohtaamisessa läsnä erilaiset sosiaaliset tekijät ja niiden huomiointi</li> </ul>
<b>Rakenteellisten vaikutusten huomioiminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rakenteiden haastaminen</li> <li>• Eriarvoisuuden huomioiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohjaaja yhteiskunnallisena toimijana</li> <li>• Rakenteelliset epäkohdat, kuten alojen sukupuolittuminen, vaativat aktiivista haastamista</li> <li>• Eriarvoistavat lähtökohdat uravalinnoissa huomioitava ja pyrittävä vaikuttamaan</li> </ul>

### 5.1.1 Kriittinen tiedostaminen

Kriittinen tiedostaminen jakautui aineiston pohjalta kahteen osa-alueeseen, jotka liittyivät ohjaajan omaan kriittiseen tiedostamiseen ja nuoren tietoiseksi tekemiseen. Ohjaajan omaan tiedostamiseen liittyen kirjoituksissa erottui opinto-ohjaajien oman aseman, toiminnan ja ajattelun näkökulmat sekä nuorten erilaisten tilanteiden tiedostaminen. Ohjaajan oman tiedostamisen merkitys yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen osana tuotiin esille useassa kirjoituksessa. Ohjaajat pohtivat omaa asemaansa ja sen vaikutusta ajatteluunsa sekä näiden kriittisen tarkastelun tärkeyttä ohjauksessa, kuten oheisessa esimerkissä yksi opinto-ohjaajista tuo ilmi.

Oma tausta on antanut minulle monia etuoikeuksia ja suojannut minua monilta epätasavaroisuuksilta. En kuitenkaan pidä niitä itsestäänselvyyksinä ja pyrin tunnistamaan omaa ajattelua ja uskomuksia sekä kyseenalaistamaan niitä. K2

Edellisessä esimerkissä ohjaaja tuo esille myös, kuinka omien etuoikeuksien tiedostaminen on keskeistä, jotta voi ymmärtää oman kokemusmaailman mahdolliset erot muihin nähden. Oman aseman pohtimisella voidaan välttää sokeutuminen muiden kohtaamalle eriarvoisuudelle. Ohjaajat osoittivat myös tiedostavansa asemansa vaikutuksen toteuttamaansa ohjaukseen.

Kuvaisin omaa ohjaustani siten, että pyrkimyksenä on reflektoida oman taustani ja positioni merkitystä ja vaikutusta ohjaustilanteeseen. K7



Kun tutustuin yhteiskuntatieteiden tutkimukseen, etenkin uuteen hallintamentaliteettiin, en voinut olla tuolloin yhdistämättä opinto-ohjauksen ammattia tähän uuteen tapaan hallita yksilöitä. Opinto-ohjaaja ammattilaisena on hyvä esimerkki uudenlaisen vallan ajurista. K3

Viimeisin esimerkki osoittaa ohjaajan tiedostaneen positiionsa liittyvän valtaasetelman. Hän kuvaa ymmärtäneensä ohjauksen yhteiskunnallisesta näkökulmasta osaksi laajempaa järjestelmää, jolla vaikutetaan yksilöiden toimintaan. Kirjoituksissa näkyivät erilaiset tasot oman aseman hahmottamisessa; osa ohjaajista tarkastelee asemaansa omasta taustastaan käsin ja pohtii sen vaikutusta ohjaukseen, kun taas osa huomioi ohjauksen linkittymisen yhteiskunnan rakenteisiin laajemmin. Oman aseman tiedostamiseen liittyi kirjoituksissa ajatus kriittisen tarkastelun tärkeydestä, jotta voitaisiin huomioida myös oman aseman vaikutukset ohjattavien nuorten kannalta.

Paikansimme aineistosta osana ohjaajien kriittisen tiedostamisen osa-aluetta myös nuorten erilaisten tilanteiden ja taustojen tiedostamisen, jolla tarkoitamme, että ohjaajat huomioivat ohjattavien nuorten lähtökohdat sekä niiden heijastumisen ohjauksessa käsiteltäviin aiheisiin. Useat opinto-ohjaajat toivat esille pyrkimyksensä huomioida nuori taustoineen ja sovittaa ohjaustilanne sen mukaisesti. Ohjaajat tiedostivat myös nuorten taustojen vaikutukset urapohdintoihin, kuten seuraava katkelma tuo esiin.

Omassa ohjaustyössäni pyrin ottamaan huomioon opiskelijoiden taustat ja sovittamaan ohjauspuheen kunkin tilanteen mukaiseksi erityisesti henkilökohtaisessa ohjauksessa. Mielestäni on todella tärkeää huomioida nuori ja kysyä häneltä itseltään ajatuksia hänen urapohdintaansa vaikuttavista tekijöistä. K2

Joissakin kirjoituksissa tuli esille myös nuorten erilaisten tilanteiden tiedostaminen ja huomioiminen yhteiskunnallisen tason toimissa.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta mielestäni hyvä uudistus on oppivelvollisuuden pidentäminen, joka on mahdollistanut toisen asteen opintojen maksuttomuuden. Sen avulla on tuettu ja monipuolistettu esimerkiksi erilaisista taloudellisista lähtökohdista tulevien yksilöiden mahdollisuusrakenteita toisen asteen opintoihin liittyen. Samalla tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on hyvä uudistus, jonka avulla voidaan tukea erilaisia nuoria, jotka kaipaavat enemmän tukea ja ohjausta opintoihin ja jatko-opintosuunnitelman tekemiseen. K4

Yllä olevassa katkelmassa kirjoittaja tuo esille ohjaukseen liittyviä uudistuksia, joiden hän kokee tukevan yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Hän näkee

oppivelvollisuuden laajentamisen ja tehostetun oppilaanohjauksen tasaavan nuorten taustoista johtuvia eroja heidän koulutuspoluillaan.

Opinto-ohjaajat ilmaisivat nuorten erilaisten taustojen ja lähtökohtien tiedostamisen olevan keskeistä, jotta he voivat ohjauksessaan huomioida ne sekä niiden vaikutukset nuorten opinto- ja urapolkuihin, ja sitä kautta paremmin toteuttaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Tämän saattaa toteutuakseen vaatia ohjaajan oman toiminnan kriittistäkin tarkastelua sekä myös yhteiskunnalliselta tasolta lähteviä toimia.

Toinen osa-alue, jonka tunnistimme aineistosta kriittiseen tiedostamiseen liittyen ohjaajan oman tiedostamisen ohella, oli nuoren tietoiseksi tekeminen. Kirjoittajat kokivat yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen kannalta olevan tärkeää tehdä myös nuoret tietoisiksi erilaisista sosiaalista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä, joilla saattaa olla vaikutusta heidän koulutus- ja uravalintoihinsa, mutta joita he eivät välttämättä automaattisesti tiedosta. Tällaisena aiheena aineistossa näyttäytyi muun muassa alojen sukupuolittuminen, josta useat opinto-ohjaajat kirjoittivat eri tavoin.

Jo opintojen aikana minua ihmetytti alojen vahva segregoituminen sukupuolten mukaan ja olenkin ottanut yhdeksi henkilökohtaiseksi missiokseni tuoda sitä näkyväksi ja sanoittaa sitä. Mielestäni on naurettavaa, että nykypäivän Suomessa alat ovat segregoituneet sukupuolen mukaan niin vahvasti. Asiaan tutustumisen myötä olen huomannut, kuinka rakenteellinen ongelma tämäkin on. K6

Yllä olevassa sitaatissa kirjoittaja kuvailee, kuinka hänen tavoitteenaan on saattaa nuoret tietoisiksi alojen sukupuolittuneisuudesta ja sen ongelmallisuudesta. Opinto-ohjaajan on siis mahdollista ja tarpeenkin auttaa nuoria tarkastelemaan kriittisesti rakenteellisia epäkohtia ja niiden vaikutuksia.

Ohjaus ei yksin pysty oikaisemaan yhteiskunnan eriarvoisuutta kannustamalla esimerkiksi naispuolisia opiskelijoita miesvaltaisille aloille. Silti ohjaus on ehdottomasti mukana luomassa tietoisuutta epäkohdista ja pyrkiä kannustamaan opiskelijoita mahdollisimman riippumattomiin valintoihin. Tuodaan tilanne mahdollisimman näkyväksi, jotta yksilö pystyy tekemään mahdollisimman valistuneen päätöksen. K7

Edellisessä lainauksessa kirjoittaja sivuaa myös sukupuolittuneita aloja ja nostaa esiin ohjauksen roolin epäkohtien esiin tuomisessa ja tietoisuuden lisäämisessä. Kirjoittaja näkee tämän olennaisena, jotta nuori pystyisi tekemään päätöksiä tie-

dostaen niihin vaikuttavat tekijät. Ohjaajan rooli näyttäytyy kirjoituksessa erityisesti yksittäisen nuoren tiedostamisen, ja sitä kautta päätöksenteon tukemisena, eikä välttämättä laajempaan kriittisen tiedostamisen edistämisenä.

Kirjoittaja jatkaa seuraavassa katkelmassa samasta aihepiiristä tuoden erityisesti sosioekonomiset tekijät ja perhetaustan esiin:

Samaten kuvaisin, että on ok ja joskus myös toivottavaa, jos ohjauskeskustelu siirtyy käsittelemään opiskelijan omaa kokemusta esimerkiksi sosioekonomisten tekijöiden vaikutusta hänen omaan kokemusmaailmaansa, miten esimerkiksi perhetausta vaikuttaa siihen, millaiset asiat opiskelijalle näyttäytyvät mahdollisina tai jäävät omien valinnanmahdollisuuksien ulkopuolelle. K7

Hän kuvailee, kuinka on tärkeää, että opinto-ohjaaja ottaa esille tai antaa mahdollisuuden nuorelle käsitellä ohjauksessa omia kokemuksiaan, perhetaustansa ja lähtökohtiaan, jotta ne tulevat näkyviksi. Sitä kautta nuoren on mahdollista tulla tietoisiksi niiden vaikutuksista omiin valintoihinsa ja etenkin näkemyksiinsä omista valinnanmahdollisuuksista. Ohjaajan on tällöin mahdollista auttaa nuorta tarkastelemaan omia näkökantojaan sekä auttamaan laajentamaan niitä.

### 5.1.2 Nuoren tilanteen huomioiminen

Nuoren tilanteen huomioimiseksi nimetystä pääteemasta löysimme toivon luomiseen, nuoren puolelle asettumiseen ja moninaisuuden huomioimiseen liittyviä aiheita. Osa ohjaajista toi kirjoituksissaan esille pyrkimyksensä antaa nuorille positiivista tulevaisuudennäkymää luomalla toivoa, mistä esimerkkinä on seuraava katkelma:

Ohjaajana minun pitää yllä pitää ja luoda toivoa tulevaisuudesta. K2

Toivon luominen tulevaan näyttäytyi ohjaajille tärkeänä myös tilanteissa, joissa nuorten suunnitelmat saattavat vaatia vaivannäköä tai tie kohti päämääriä ei näyttäydy selkeänä.

Maahanmuuttajaoppilaita olen ohjannut sekä lukioon että ammatilliseen koulutukseen ja kaikille olen halunnut korostaa sitä, että kannattaa unelmoida isosti - kovalla työllä voi päästä ihan mihin vain, vaikka joutuisikin kulkemaan mutkan kautta. K5

Edellä ohjaajan toteamus kuvastaa ajatusta siitä, että lähtökohdista riippumatta hän kannustaa nuoria pyrkimään haluamaansa suuntaan. Samalla hän kuvaa

tuovansa esille myös realiteetteja unelmien saavuttamisen tiellä, mitä myös osa muista kirjoittajista toi esille. Ohjaajien ajattelusta kumpuaa siis näkemys positiivisen tulevaisuudenasenteen tukemisen merkityksellisyydestä, vaikka käsittelisivätkin mahdollisia haasteita tulevaan liittyen.

Nuorten tilanteen huomioimisen merkityksellisyyttä kuvastaa myös ohjaajien kirjoituksista löytämämme ajatus nuorten puolelle asettumisesta. Tähän liittyi ohjaajien kuvaama pyrkimys nuoren edun ajamiseen, mikä saattoi vaatia ohjaajan tukea haastavan tilanteen selvittämiseen. Seuraavassa esimerkissä ohjaaja kuvaakin olennaiseksi osoittaa nuorelle tukea ja helpottaa vaikeita tunteita epäselvässä tilanteessa, kun koulupaikka ei auennutkaan:

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa tuntuu joskus siltä, että heidän on vaikea päästä haluamiinsa jatko-opintoihin, jos kielitaito on hieman heikko tai jos he joutuvat soveltuvuus- ja pääsykokeisiin. Joskus on soitettu yhteishaun tulosten tultua yhdessä oppilaan kanssa oppilaitokseen ja kysytty, mikä oli päällimmäisin syy siihen, että ovet opintoihin eivät auenneet. Näin oppilaalle tulee olo, että välitän opinto-ohjaajana hänestä. Oppilaan harmi myös usein helpottaa paremmin, kun joku oppilaitoksen päästä on konkreettisesti kertonut, miksi opiskelupaikka jäi saavuttamatta. K5

Nuoren tilanteen huomioiseen liittyen kirjoittajien kuvauksessa oli löydettävissä myös ajatus moninaisuuden huomioimisesta osana yhteiskunnallisesti tiedostettavaa ohjausta. Yleisemmällä tasolla ohjaajat kuvasivat tätä ohjaustilanteiden rakentamisena siten, että pyritään osoittamaan arvostusta ja hyväksyntää kaikille nuorille. Tätä eräs kirjoittaja kuvasi seuraavasti:

Toivoisin, että voisin työssäni tukea moninaisuutta; pyrin luomaan jokaiselle ohjattavalle turvallisen ilmapiiri ja arvostetun olon ohjauskeskusteluihin ja oppitunneille. K4

Eritellymmän moninaisuuden huomioiminen liitettiin esimerkiksi etniseen taustaan ja kielelliseen moninaisuuteen kouluissa.

Etnisyys ja monikulttuurisuus ovat vahvuuksia ja niiden tuomia etuja pitää voida tuoda esille ohjauksessa K3

Olen pyrkinyt ohjauksessani huomioimaan moninaisuutta esimerkiksi siten, että olen pyrkinyt kielitietoiseen ohjaukseen. Ohjauksessani on oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomen kieli. Heidän kielitaitonsa saattaa olla hyvin eritasoista: osa käyttää suomen kieltä sujuvasti päivittäin ja osa vasta opettelee suomen kielen alkeita ja haluaa käyttää ohjauskeskusteluissa englannin kieltä. K4

Ensin esiteltyssä katkelmassa kirjoittaja osoittaa näkevänsä etnisen moninaisuuden tuovan voimavaroja, joita on hyvä käsitellä myös ohjauksessa. Jälkimmäisessä ohjaaja taas kuvaa pyrkivänsä kielitietoiseen ohjaukseen, mihin liittyen hän tuo esille tunnistavansa nuorten erilaiset kielitaidon tasot ja pyrkivänsä sovittamaan ohjaustaan niiden mukaisesti. Lisäksi muita moninaisuuden huomioimisen kohdalla esiin nostettuja sosiaalisia tekijöitä olivat sukupuoli ja seksuaalisuus. Kaiken kaikkiaan moninaisuuden huomioiminen näyttäytyi ajatuksena tiedostaa, että nuorten kohtaamisessa niin yksilö- kuin ryhmäohjauksessa ovat läsnä erilaiset sosiaaliset tekijät ja ne vaativat huomiointia osana ohjausta.

### **5.1.3 Rakenteellisten vaikutusten huomioiminen**

Kolmannelle pääteemalle, joka kuvaa edellisten ohella opinto-ohjaajien käsityksiä yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta, annoimme nimeksi rakenteellisten vaikutusten huomioiminen. Tätä pääteemaa kuvasti ohjaajien kirjoituksissa kohdat, joissa käsiteltiin rakenteellisia tekijöitä ja eriarvoisuutta sekä niiden läsnäoloa nuorten opinto- ja urapoluilla. Kirjoituksissa tuli näiltä osin esille, vaikka ei aina aivan suoraan, tarve rakenteellisten vaikutusten haastamiseen ja eriarvoisuuden huomioimiseen ohjauksessa, jotta sitä olisi mahdollista toteuttaa sosiaalisesti oikeudenmukaisella tavalla. Tämä pääteema sivuaa osittain myös kriittisen tiedostamisen pääteemaa. Siinä missä kriittisen tiedostamisen teemassa pääpaino on ohjaajan tietoisuuden vahvistamisessa ja nuoren tietoiseksi tekemisessä, tässä teemassa painopiste on rakenteellisten ja eriarvoistavien tilanteiden sekä lähtökohtien huomioimisessa ja niiden haastamisessa.

Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja tuo hieman epäsuorasti esiin kuinka rakenteellisten tekijöiden, joita tässä kohdassa edustaa sukupuolittuneet alat, haastaminen on tärkeää, jotta ei uusinnettaisi niistä aiheutuvia yhteiskunnallisia ongelmia.

Kun yksilöille antaa vapauden, he tekevät yhteiskunnallisesti tyypillisiä valintoja ainakin sukupuolen suhteen. Ohjattavan rationaalisuuden yliarvioiminen elämänvalintoja tekemänä yksilönä, johtaa helposti yhteiskunnallisten ongelmien jatkumiseen. K3

Kirjoittaja antaa ymmärtää, että ohjaajan tehtävänä on yhdessä ohjattavan kanssa haastaa eriarvoistavia rakenteellisia tekijöitä, jotta niiden kielteisiä vaikutuksia olisi mahdollista vähentää. Rakenteiden haastamisen tärkeyden tuo esiin myös seuraava ohjaaja:

Mielestäni on tärkeää, ettei tulisi sokeaksi omalle toiminnalle ja omille sanoille; ettei esimerkiksi tue rakenteita tai väsy niiden rikkomiseen. K4

Vaikka edellinen kirjoittaja sivuaa myös oman toiminnan kriittistä tiedostamista, näkyy katkelmassa ajatus laajemmasta rakenteita haastavasta ohjaustoiminnasta. Kirjoituksissa tulikin välillisesti esiin ohjaajan rooli yhteiskunnallisena toimijana, jonka tehtävänä ei ole ainoastaan toimia yksittäisen ohjattavan tukena, vaan pyrkiä huomioimaan ja tuomaan esiin rakenteista lähteviä epäkohtia sekä kyseenalaistamaan niitä, jotta asioita olisi mahdollista myös muuttaa.

Myös oheisessa sitaatissa ilmenee kirjoittajan näkemys tarpeesta ohjaajan yhteiskunnalliselle toiminnalle eriarvoisuuden vähentämiseksi:

Kohtaamiset ja henkilökohtaiset keskustelut nuorten kanssa ovat saaneet minut ajattelemaan lähtökohtien merkitystä urapohdinnan kannalta. Miten kamalan isoja ne erot ovat ja miten ihmeessä me voisimme niihin yhteiskunnassa vaikuttaa. Miten nuori osaisi nähdä itsensä vaikkapa yliopistossa opiskelemissa vaikka tulisikin hyvinkin vaatimattomista oloista ja elämä olisi kohdellut monella tavalla epäreilusti. K2

Kirjoittaja nostaa esiin erityisesti eriarvoistavat lähtökohdat liittyen uravalintoihin. Hän pohtii niiden huomioimista ja niihin vaikuttamista sekä yhteiskunnan tasolla että myös yksittäisen nuoren kannalta.

Eriarvoistavat lähtökohdat suhteessa valinnanmahdollisuuksiin mietityttävät ohjaajaa myös seuraavassa katkelmassa:

Oppilaiden taustojen tuomia eriarvoisuuksia en ole päässyt opetuksessa käsittelemään. Itse olen kyseisiä teemoja kuitenkin pohtinut runsaasti. Erityisesti sitä, kuinka eriarvoisessa tilanteessa oppilaat voivatkaan olla omien valintojensa suhteen. Osa oppilaista voi hakea minne haluaa paikkakunnasta riippumatta. Osalle oppilaista paikkakunnan vaihdos tekisi mielenterveydelle hyvää, mutta huoltajat eivät pysty kustantamaan paikkakunnan vaihdosta [...] Näidenkin teemojen käsittelyyn oppilaiden kanssa tulisi kehittää työkalut, mutta tähän asti olen pohtinut näitä teemoja vain itsekseni sekä muiden työntekijöiden kesken. K6

Kyseinen kirjoittaja tuo esiin myös pyrkimyksensä ottaa nämä aiheet käsittelyyn ohjauksessa. Kirjoituksista kävi ilmi, että nuorten taustoista johtuvat eriarvoiset lähtökohdat jatko-opintojen äärellä pohdituttavat opinto-ohjaajia. He miettivät

kuinka aihetta olisi syytä käsitellä tai siihen vaikuttaa, mutta yhtä kaikki, näkevät eriarvoisuuden huomioimisen keskeisenä osana yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta.

## 5.2 Työtavat yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa

Toisena tutkimuskysymyksenämme tarkastelimme opinto-ohjaajien käytännön työtapoja liittyen yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen. Määritimme aineistosta neljä pääteemaa: kriittisen tiedostamisen tukeminen, nuoren tilanteen tukeminen, rakenteiden haastaminen ja moninaisuuden huomioiminen. Työtappoihin liittyvät teemat ovat samankaltaisia kuin ohjauksikäsitusten teemat johtuen siitä, että niihin liittyvät aiheet esiintyivät aineistossa sekä käytännön työtapojen kuvauksissa että myös yleisemmällä tasolla ohjauksikäsitysten osalta. Työtappojen teemat keskittyvät kuitenkin käytännön ohjaustoimintaan eikä niinkään näkemysiin siitä, mitä yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus on tai voisi olla. Kirjoituksissa esiintyi eniten juuri työtappoihin liittyvää kuvausta. Pääteemat, niiden sisällöt ja tulkinta ovat vedetty yhteen taulukossa 2.

### Taulukko 2.

*Yhteenveto työtapojen tuloksista*

Pääteemat	Sisältö	Tulkintaa
<b>Kriittisen tiedostamisen tukeminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nuoren tiedostamisen tukeminen: kysymykset, keskustelu, reflektointi, pohdinnan herättely -&gt; uravalinnan taustatekijät (perhe, yhteiskunnan odotukset, alojen sukupuolittuminen)</li> <li>Ohjaajan oman ajattelun ja aseman tiedostaminen: jatkuva reflektointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tukee nuoren toimijuutta ja auttaa tekemään tietoisia valintoja</li> <li>Ohjaajan oman aseman ja ajattelun tiedostaminen auttaa huomioimaan erilaisia lähtökohtia paremmin ja toteuttamaan yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta</li> <li>Tiedostamisen tasot: yksilön toiminta, laajemmin vallalla olevien näkemysten vaikutus</li> </ul>
<b>Nuoren tilanteen tukeminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yhteistyö: koulun sisäiset ja ulkopuoliset tahot, huoltajat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohjaajien pyrkimys nuorten edun ajamiseen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nuoren puolelle asettuminen: haasteiden tunnistaminen ja käsittely, lisätuki (esim. lisäohjaus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eri tahojen kanssa tapahtuvan yhteistyön merkitys nuorten tukemisessa</li> <li>Haastavien kokemusten käsittely niin yksilön kuin koko koulun tasolla</li> </ul>
<b>Rakenteiden haastaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Keskustelun herättely, puheeksi ottaminen, rohkaisu -&gt; sukupuolirakenteiden kyseenalaistaminen ja epätyypilliset urapolut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rakenteet ja normit tuodaan esiin, jotta niitä voidaan haastaa</li> <li>Pyrkimys laajentaa nuorten näkemyksiä opinto- ja urapoluista</li> </ul>
<b>Moninaisuuden huomioiminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eri sosiaalisten tekijöiden huomioiminen ohjauksessa: sensitiivinen ohjausote, kielitietoisuus, huoltajien huomiointi, sukupuolittietoinen ohjaus, tehostettu oppilaanohjaus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kyky tunnistaa erityistarpeita, joita huomioida sekä nuorten että huoltajien kohtaamisessa</li> <li>Huomioimisessa tietyt rajat, kun huomioitavia tekijöitä on useita</li> <li>Jatkuva mahdollisuus kehittyä</li> </ul>

### 5.2.1 Kriittisen tiedostamisen tukeminen

Opinto-ohjaajien kirjoituksista erottelimme kriittisen tiedostamisen tukemisen pääteemaan liittyen kaksi osa-aluetta, jotka olivat nuoren tiedostamisen tukeminen sekä ohjaajan oman ajattelun ja aseman tiedostaminen. Samankaltainen jaottelu oli nähtävissä myös ohjauksikäsitteiden vastaavassa pääteemassa. Työtapojen osalta kirjoitusten painopiste oli nuoren tiedostamisen tukemisessa, kun ohjauksikäsitteisiin liittyen se oli enemmän ohjaajan omassa kriittisessä tiedostamisessa. Yleisesti ottaen tämä teema näkyi vahvasti useissa teksteissä työtapojen osalta.

Nuoren tiedostamisen tukemiseen liittyen opinto-ohjaajat kuvasivat kirjoituksissaan työtapoja, joiden avulla he pyrkivät auttamaan nuoria pohtimaan ja kriittisesti tarkastelemaan koulutus- ja uravalintoihinsa vaikuttavia tekijöitä. Tällaisia työtapoja olivat muun muassa kysymysten esittäminen sekä keskustelun herättely valintojen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Ohjaajat kertoivat toteuttavansa näitä keinoja sekä luokkaohjauksessa että yksilöohjauksessa, kuten seuraavat katkelmat tuovat esiin.



Saatan kuitenkin kysyä opiskelijoilta luokkaohjauksessa sitä, mitkä asiat heidän mielestään vaikuttavat uravalintaan. Usein sieltä nousee esille yhteiskunta ja vanhemmat niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Saatamme puhua tästä yleisesti ryhmässä. K3

Yksilöohjauksessa käytän pääpiirteissään kysymyksiä ja peilaamista yhteiskunnallisen ohjauksen pohjana. Mielestäni yhteiskunnallista näkökulmaa hyödyntävät esimerkiksi kysymykset: "Miten ajattelet vanhempiesi vaikuttaneen valintoihisi?" ja "Mitä ajattelet että yhteiskunta odottaa sinulta ja miten se on vaikuttanut sinuun?" Vaikka kysymykset ovat mutkikkaita, mielestäni opiskelijat ymmärtävät ne hyvin ja tuottavat hyvää kerrontaa. Jos saan tällaiseen vastauksena hiljaisuuden, jatkan sitä ainakin jonkin aikaa, jotta opiskelijalla on aikaa miettiä kysymystä. Peilaamisessa usein toistan opiskelijan aikaisemmin sanomaa juuri esiin tulleeseen näkökulmaan. Esimerkiksi yhdeltä opiskelijaltani kysyin viime kuussa että: "Kerroit että isäsi on lääkäri ja haluat itse myös lääkäriksi, mitä ajattelet tästä?" K3

Jälkimmäisessä esimerkissä kirjoittaja pyrkii tukemaan nuoren kriittistä tiedostamista nostamalla esiin kysymysten ja peilaamisen avulla erityisesti vanhempien vaikutuksen ja yhteiskunnan odotukset liittyen uravalintoihin. Samankaltaisia työtapoja ilmentää myös seuraava sitaatti, jossa keskustelun herättelyn kautta päästään pohtimaan laajemman perheyhteisön vaikutuksia nuoren uravalintoihin.

Monesti kysyn esimerkiksi jatko-opintokeskusteluissa kysymyksen mitä vaihtoehtoista on keskusteltu kotona. Joskus sitä kautta keskustelu polveilee käsittelemään laajemmin myös esimerkiksi isovanhempien alavalintoja, koulutusmyönteisyyttä, piiloviestejä kuten opiskelijan omaa kokemusta vanhempien tai laajemman perheyhteisön asenteista jotakin tiettyä vaihtoehtoa kohtaan. K7

Samainen opinto-ohjaaja painottaa edelleen alla olevassa esimerkissä reflektoinnin merkitystä tietoiseksi tulemisen kannalta. Nuoren tietoiseksi tekeminen hänen valintoihinsa vaikuttavista tekijöistä tukee nuoren toimijuutta ja voi auttaa häntä tekemään mahdollisimman tietoisia valintoja. Toisaalta katkelman loppuosassa ohjaajan maininta itseohjautuvuudesta ja riippumattomista valinnoista viittaa enemmän yksilöä vastuuttavaan ohjausajatteluun, jonka voidaan ajatella olevan ristiriidassa yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen näkemysten kanssa.

Yleinen tavoite ohjauskeskusteluissa on tulla reflektoinnin kautta tietoiseksi ympäristön vaikutuksesta arvottamatta mitenkään alleviivaten mitään tiettyä vaihtoehtoa. Silti tiedostaminen on oleellinen tavoite, kun pyritään vahvistamaan opiskelijan itseohjautuvuutta ja suhteellisen riippumattomia valintoja. K7

Alojen sukupuolittuminen ja eri ammatteihin liittyvät sukupuolistereotyytiat tulivat selkeästi esiin ohjaajien kirjoituksissa aiheena, joka mietityttää heitä ja nä-

kyä heidän ohjauksessaan. Opinto-ohjaajat kokivat tämän olevan asia, josta nuoret on syytä saattaa tietoisiksi, jotta he voivat tehdä avarakatseisempia valintoja jatko-opintoihinsa liittyen. Tämä tulee esiin seuraavassa katkelmassa:

Nämä erilaiset ammattien oletetut sukupuolirakenteet ovat tulleet puheeksi myös ohjauskeskusteluissa. Joskus oppilaat ovat tuoneet keskusteluun jonkinlaisia omia tai läheisten ennako-oletuksia aloista [...] Tästä olemme keskustelleet ja olen varovasti pyrkinyt herättelemään ohjattavan omia ajatuksia siitä, ettei aloja voi sukupuolittaa. Olen pyrkinyt saamaan ohjattavan itse oivaltamaan tämän, samoin tukien pohdintaa hänen omista arvoistaan, vahvuuksistaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Joskus olen hienovaraisesti pyrkinyt sanoittamaan myös omaa näkemystäni siitä, että eri alat sopivat erilaisille ihmisille riippumatta sukupuolesta tai sukupuolikokemuksesta, rohkaisten oppilaita pohtimaan omia arvojaan ja toiveitaan. K4

Kirjoittaja ilmaisee yllä keskustelun, nuoren ajatusten ja pohdinnan herättelyn sekä ohjaajan omien näkemysten sanoittamisen olevan keinoja, joilla nuorta on mahdollista tukea tiedostamaan alojen sukupuolittumiseen liittyvät haasteet, mutta samalla toimimaan niistä riippumatta. Kyseinen ohjaaja pyrkii myös painottamaan nuoren arvojen, kiinnostusten ja toiveiden merkitystä uravalintojen tekemisessä, jotta nuori voisi tarkastella eri aloja normeista riippumatta.

Pohdinnan herättely, keskustelu ja kriittinen tarkastelu esimerkkien avulla ovat keinoja, joilla seuraavan esimerkin kirjoittaja pyrkii tukemaan nuorten tiedostamista liittyen stereotyyppisiin käsityksiin eri aloista ja ylipäätään tarkastelemaan näkökulmiensa taustoja kriittisesti.

Opetuksessa olen pyrkinyt herättelemään oppilaita pohtimaan omien katsontakantojensa lähtökohtia. Olen pyytänyt heitä kuvittelemaan mielessään tiettyjä ammatinedustajia (esim. sairaanhoitaja, sähköinsinööri, ammattiurheilija); miltä he näyttävät, miten asuvat, millaisia vaatteita käyttävät, mitä autoa ajavat jne. Lopuksi olen kysynyt oppilailta mitä sukupuolta heidän kuvittelemansa henkilöt edustavat. Useimmiten oppilaiden kuvittelemat henkilöt ovat olleet sukupuoleltaan hyvin stereotyyppisiä [...] Tästä olemme päässeet taas pohtimaan yhdessä sitä, miksi näin ajattelimme. K6

Toisena kriittisen tiedostamisen tukemisen osa-alueena aineistosta oli havaittavissa ohjaajan oman ajattelun ja aseman tiedostaminen. Kirjoittajat toivat esiin, kuinka heidän tulee kriittisesti ja säännöllisesti tarkastella omaa ajatteluaan ja taustaansa sekä niiden vaikutusta ohjaustyöhön. Vaikka tämä toiminta ei suoraan kohdistukaan ohjattaviin tai ole välttämättä kovin näkyvää, on se silti eroteltavissa olennaisena työtapana, jota ohjaajien on syytä toteuttaa voidakseen huomioida ohjattaviaan paremmin. Tätä kuvastaa seuraava katkelma:

Samalla olen pyrkinyt tiedostamaan sen, että oma kulttuuritaustani ja asemani eroaa erilaisista muista etnisistä taustoista. Sen vuoksi erilaiset keskustelut ja esimerkiksi sanavaiennat vaativat sensitiivisyyttä ja kärsivällisyyttä. K4

Ohjaaja tuo yllä esille, kuinka hänen taustansa ja asemansa tiedostaminen voi suoraan edesauttaa häntä huomioimaan erilaisista lähtökohdista tulevat nuoret paremmin. Oman ohjausajattelun lähtökohtien reflektointi ja tiedostaminen on säännöllistä ja jatkuvaa työtä, kuten seuraavassa sitaatissa ohjaaja toteaa:

Oman ohjaukseni taustaoletuksia olen pyrkinyt säännöllisesti reflektoidaan, eikä se työ lopu koskaan. K7

Kirjoittaja jatkaa laajentaen tiedostamisen tarvetta:

Kuten aiemmin totesin ohjaajan omien lähtöoletusten tiedostaminen ja niistä luopuminen on jatkuvaa ja toistuvaa "työtä." Kukaan ohjaaja ei saa kuvitella tekevänsä arvovapaata ohjausta, koska ohjaajan maailmankuva ja ihmiskäsitys vaikuttavat ohjauksen sisältöön todella voimakkaasti, ihmiskäsitys luo pohjan ja "tunnelman" jossa ohjaustilanne mahdollistuu tai kaatuu. Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus on myös aikasidonnaista, mikä tarkoittaa sitä, että ohjaaja ei voi koskaan täysin vetäytyä yhteiskunnasta, maailmanpolitiikan, työmarkkinapolitiikan, teknologian kehityksen tai tutkimustiedon seuraamisesta, vaikka joskus tekisikin mieli. K7

Yllä olevassa esimerkissä kirjoittaja kuvailee, kuinka omat arvot, maailmankuva ja ihmiskäsitys ovat osa omaa asemaa ja taustaa, joista ohjaajan on tarpeen olla tietoinen ohjaustyössään. Hän tuo myös esiin laajemman näkökulman tiedostamiseen liittyen; ohjaajan on syytä huomioida ja olla tietoinen muun muassa yhteiskunnassa, maailmanpolitiikassa ja työmarkkinapolitiikassa vallalla olevista ideologioista ja agendoista, joilla on myös vaikutuksensa ohjaustyöhön.

### 5.2.2 Nuoren tilanteen tukeminen

Työtapa- ja koskeva toinen pääteema nimettiin nuoren tilanteen tukemiseksi ja siitä löydetyt aiheet liittyivät yhteistyöhön eri tahojen kanssa ja nuoren puolelle asettumiseen. Tämä teema pitää sisällään nuorten puolelle asettumisen osalta samankaltaisia aiheita kuin yksi ohjaajien käsityksiin liittynyt pääteema, mutta ohjaajat kuvaavat näissä työtavoissa konkreettisemmin toimintaansa. Yhteistyössä työtapanä nimettiin niin koulun sisä- kuin ulkopuolisten tahojen kanssa työskentely. Ensimmäkin kirjoituksissa tuotiin esille oman koulun kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö, josta seuraavat katkelmat ovat esimerkkinä:

Esimerkiksi opettajayhteisön toiveet opiskelijan jatkamisesta opiskelijana ovat välillä ristiriidassa opiskelijan oman edun kanssa ja näissä tilanteissa opiskelijan etu on kirkkaasti etusijalla. Omia päätöksiä näissä tilanteissa voi pönkittää myös opokollegan kanssa, jonka kanssa onneksi jaamme hyvin selkeästi samat ohjauksen peruseriaatteen ja arvot. K7

Hankalissa tapauksissa yhteistyö muiden opettajien kanssa on tärkeää, jotta ei uuvu työssä. K5

Molemmassa katkelmassa kuvataan haastavia tilanteita, joissa kollegat, kuten toinen opinto-ohjaaja tai muut opettajat ovat olleet tukena. Ensimmäisessä katkelmassa tosin ristiriitaa oli ollut myös toisten opettajien kanssa, mihin ohjaajakollegan samoista lähtökohdista kumpuava tuki oli kirjoittajalle merkityksellistä, jotta voitiin ajaa nuoren etua. Jälkimmäisessä esimerkissä taas muut opettajat tuotiin esille tärkeänä voimavarana erityisesti haastavimmissa tapauksissa. Yhteistyötä koulun sisällä kuvattiin siis monitahoiseksi.

Yhteistyö mainittiin myös keskeiseksi erityistä huomiota vaativissa nuorten tilanteissa. Haastavista tilanteista maininnut kirjoittaja jatkaakin yhteistyöstä vammaisuuteen ja oppimisvaikeuksiin liittyvissä kysymyksissä, joissa hän kokee tärkeiksi yhteistyötahoiksi erityisopettajan lisäksi huoltajat.

Vammaistaustan tai vaikeiden oppimishaasteiden näkökulmat täytyy huomioida aina erityisen tarkasti, mikä edellyttää tiivistä yhteistyötä niin kodin kuin erityisopettajan kanssa. K5

Hän kuvaa huomioimisen edellyttävän näissä tilanteissa tiivistä yhteistyötä, mikä kuvastaa myös kyseisen ohjaajan näkevän erityisopettajan ja huoltajien antavan tärkeän panoksensa nuoren tukemiseen. Toinenkin ohjaaja korosti huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä vammaisten oppilaiden tukemisessa. Mainintoja yhteistyöstä ylipäättään oli muillakin kirjoittajilla, mutta edelliset katkelmat kirjoittanut ohjaaja kuvasi muita tarkemmin näitä erilaisia yhteistyötahoja. Hän kertoi myös, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli tarpeen esimerkiksi nuorten uravalintoihin liittyvässä pohdinnassa.

Osa nuorista haluaisi mennä ammatilliseen koulutukseen, mutta he kokevat vanhempien painostavan lukio-opintoihin. Tällöin täytyy käydä keskustelua sekä nuorten että vanhempien kanssa - usein yhteisen tapaamisen merkeissä. K5

Kyseinen esimerkki osoittaa, miten ohjaaja on ajoittain tekemisissä nuoren ja huoltajien risteävien näkemysten kanssa, mutta hänen vastuunsa on mahdollistaa keskustelu niistä. Hän mainitsi vielä toistamiseen kirjoituksessaan vammaisten nuorten tilanteisiin ja huoltajiin liittyvästä yhteistyöstä, mutta kuvasi siinä lisäksi koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä.

Joskus oppilaita ja vanhempia harmittaa kovasti, kun toisella asteella ei ole tarjolla tukea niin paljon kuin peruskoulussa, minkä vuoksi lukio-opinnot tai tavallisessa ammattikoulussa opiskelu on mahdotonta. Tutustumiskäynnit ja toisen asteen opinto-ohjaajien mukaan ottaminen jatko-opintoihin liittyviin palavereihin kuitenkin usein auttaa ja saa sekä oppilaan että vanhemman ymmärtämään erityisammattikoulun tai TUVAn olevan järkevin vaihtoehto. K5

Toinenkin kirjoittaja toi esille muiden ammattilaisten kanssa tehtävän yhteistyön.

Kun opinnot eivät etene [oppimisvaikeuksien vuoksi], yritetään ohjata ja auttaa, mutta joskus keinot loppuvat, kun nuori ei reagoi mihinkään. Silloin on viisautta katsoa eronneeksi, eikä vain roikuttaa kirjoilla, jotta seuraava taho voi auttaa eteenpäin. (Etsivä nuorisotyö tai valpas-yhteyshenkilö). K1

Hän kuvasi oppimisvaikeuksiin liittyneen haastavan tilanteen johtaneen omien tukitoimiensa riittämättömyyteen ja piti tässä tilanteessa tarkoituksenmukaisempana nuoren eroamista oppilaitoksesta, jotta tämä saatiin muiden nuorisotyön ammattilaisten tuen piiriin. Yhteistyöhön liittyvät maininnat osoittavat, miten opinto-ohjaajien yhteistyötahot riippuivat tilanteista, mutta ohjaajien kirjoituksissa oli havaittavissa pyrkimys nuoren edun tukemiseen ja muiden tahojen asiantuntemuksen hyödyntämiseen siinä.

Nuoren tilanteen tukemisen pääteemaan liittyi myös ohjaajien toteuttama nuoren puolelle asettuminen. Se näkyi nuorten tukemisena negatiivisissa kokemuksissa sekä näiden tunnistamisessa ja käsittelyssä myös muiden tahojen kanssa. Ohjaajat kertoivat käsittelevänsä nuorten kanssa näiden kokemia haastavia ja jopa syrjiviä kokemuksia erityisesti yksilöohjauksessa.

Toisinaan oppilaiden kanssa ohjauskeskusteluissa onkin tullut puheeksi heidän kokemansa syrjivät kokemukset. Olen saanut oppilailta positiivista palautetta siitä, että olen onnistunut luomaan mukavan, luotettavan ja avoimen ympäristön, jossa on pystynyt puhumaan asioista. K4

Yksilöohjauksessa puolestaan olen keskustellut useamman oppilaan kanssa sukupuoli- ja seksuaali-identiteettiin liittyvistä haasteista. Kouluissa on nykyään yhä enenevässä määrin nuoria, jotka pohtivat sitä, ovatko he omaa biologista sukupuoltaan vai jotain muuta. K5

Ensimmäisessä katkelmassa ohjaaja kertoo nuorten kokeneen hänen ohjausympäristönsä sellaisena, että he pystyvät tuomaan esille vaikeitakin kokemuksia syrjinnästä. Jälkimmäisessä katkelmassa ohjaaja osoittaa tiedostavansa yhä useamman nuoren pohtivan sukupuoli- ja seksuaali-identiteettiään ja on usean nuoren kanssa käsitellyt niihin liittyviä haasteita. Ohjaajat osoittivat kirjoituksissaan valmiuttaan käsitellä nuorten esille nostamia haastavia kokemuksia ja tiedostavansa niiden olemassaolon. Eräs ohjaaja kuvasi haastavia kokemuksia ja eriarvoisuutta käsiteltävän myös koko koulun tasolla. Hän tuo esille, että tämä työ on hänen koulussaan jatkuvaa ja sille on paikkansa tulevaisuudessakin.

Koulussamme on käsitelty mm. syrjintää ja rasismia, yksinäisyyttä ja kiusaamista koko koulun tasolla useampaan otteeseen ja työtä jatketaan myös tulevaisuudessa. K2

Nuoren puolelle asettuminen näkyi myös lisätuen antamisena nuorille esimerkiksi lisäohjauksen, tutustumiskäyntien ja koulutuskokeilujen muodossa.

Nuoret, jotka ovat jostain syystä jonkinlaisessa riskiasemassa opinto- ja urapolkua ajatellen, saavat enemmän opinto-ohjausta ja heille tarjotaan myös tarvittaessa enemmän tutustumisia tai koulutuskokeiluita toisen asteen oppilaitoksiin. K5

Kyseinen lisätuki oli kirjoittajan mukaan tärkeää tilanteissa, joissa nuorten opinto- ja urapolun jatkuminen nähtiin uhattuna. Tässä kirjoittaja pyrki hyödyntämään omia vaikutusmahdollisuuksiaan nuorten tilanteen turvaamiseksi. Samainen ohjaaja kuvasi myös muutaman tapauksen, jossa hän osoitti tiedosta-neensa nuoren tilanteen erityisyyden ja tarpeen ohjaajan tuelle nuoren edun ajami-  
miseksi.

Isossa koulussa, jossa on paljon eri taustoista tulevia oppilaita, eriarvoisuuteen ja huonoon kohteluun törmää varsin usein. Osa oppilaista on esimerkiksi miettinyt, ettei voi hakea tiettyyn kouluun ysiluokan jälkeen, jos häntä kiusannut oppilas on myös hakemassa sinne. Tällöin olen esimerkiksi ollut yhteydessä seuraavan koulun opinto-ohjaajaan ja sanonut, että oppilaita ei saa laittaa missään tapauksessa samaan opiskeluryhmään. K5

Vammaisoppilaiden ohjaus vaatii erityistä osaamista. Olen omalta osaltani vienyt eteenpäin toivetta, että kaupunkiin pitäisi rekrytoida opinto-ohjaaja, joka vastaisi pelkästään heidän ohjauksesta. Vammaisoppilaiden määrä on lisääntynyt vuosien varrella huomattavasti. K5

Ensin esitellyssä tekstissä hän kuvasi ottaneensa yhteyttä seuraavan oppilaitoksen opinto-ohjaajaan ehkäistäkseen kiusaamisen jatkumisen koulusiirtymän jälkeen. Jälkimmäisessä hän kuvaa vieneensä eteenpäin huomaamastaan tarpeesta

vammaisten oppilaiden tukemisen lisäresurssille ohjauksessa, jotta voitaisiin vastata tämän asiakasryhmän erityistarpeisiin paremmin. Ohjaaja voi siis olla aktiivisesti viemässä nuoren edun mukaista viestiä eteenpäin muillekin tahoille.

### 5.2.3 Rakenteiden haastaminen

Rakenteiden haastaminen oli kolmas pääteema, jonka löysimme aineistosta työtapoihin liittyen. Tämä pääteema, kuten myös aiemmat työtapojen pääteemat, sivuaa yhtä ohjauksesitysten pääteemaa. Kun ohjauksesitysten osalta vastaava pääteema käsitteli rakenteiden haastamista ja eriarvoisuuden huomioimista yleisemmällä tasolla, työtapojen osalta tämä pääteema vie rakenteiden haastamisen käytännön tasolle ohjaustoimintaan.

Kirjoituksissa opinto-ohjaajat toivat esiin epätyypillisistä tai vähemmän tuntuista urapoluista keskustelemisen sekä sukupuolirakenteiden kyseenalaistamisen työtapoina, joilla he pyrkivät haastamaan rakenteita ohjaustoiminnassaan. Sukupuolirakenteet ja -stereotyyppit tulivat esiin myös kriittisen tiedostamisen pääteeman yhteydessä, mutta siellä ne liittyivät aihealueen esiin tuomiseen ja tiedostamisen tukemiseen, kun taas tässä pääteemassa ne näyttäytyvät selkeämmin haastavalla, rohkaisevalla ja rakenteita rikkovalla tavalla. Alla oleva sitaatti kuvastaa tätä:

Olen pyrkinyt myös sukupuolirakenteita rikkovaan ohjaukseen. Kun on puhuttu esimerkiksi ammattialoista tai koulutuspaikoista, olemme oppilaiden kanssa keskustelleet konkreettisesti yhdessä oppituntien yhteydessä siitä, millaisia stereotyyppisiä näkemyksiä ja rakenteita eri sukupuolille sopivista aloista yhteiskunnassamme on. Olen pyrkinyt ottamaan asian puheeksi, jotta sitä voi myös kyseenalaistaa ja rakennetta rikkoa. K4

Vaikka ohjaaja yllä kuvaa samankaltaista toimintaa kuin kriittisen tiedostamisen pääteemassa eli puheeksi ottamista ja keskustelun herättelyä, on painotus tässä kuitenkin kyseenalaistamisessa ja rakenteiden rikkomisessa. Asia tuodaan esiin, jotta sitä voidaan haastaa. Seuraavassa esimerkissä ohjaaja pyrkii haastamaan sukupuolirakenteita rohkaisemalla aktiivisesti nuoria tekemään rakenteita rikkovia valintoja.

Olen myös pyrkinyt rohkaisemaan oppilaita valitsemaan rohkeasti ammatteja, joissa heidän sukupuolensa on vähemmistössä. K5

Ohjaajat kirjoittivat myös muulla tavalla epätyypillisten tai aiemmin tuntemattomien opinto- ja uravaihtoehtojen esiintuomisesta tapana haastaa rakenteita. Alla olevassa katkelmassa ohjaaja kuvailee, kuinka hän pyrkii laajentamaan nuorten toimintahorisontteja nostamalla esiin kotiseudun ulkopuolisiakin vaihtoehtoja. Siten hän pyrkii haastamaan nuorten uravalintoihin vaikuttavia maantieteellisiä rajoja.

Olen pyrkinyt oman työni kautta tuomaan oppilaille esiin myös vaihtoehtoja, jotka eivät ole heille tuttuja. Useinhan näemme vaihtoehtoina vain sen, minkä fyysisesti näemme. Haluankin laajentaa oppilaiden mahdollisuuksien horisonttia tuomalla esiin vaihtoehtoja, joita myös seudun ulkopuolella on tarjolla. Erilaisia vaihtoehtoja pyrin tuomaan esille arvottomatta niitä millään tavalla. K6

Seuraavan katkelman kirjoittaja kuvailee, kuinka juuri epätyypillisten urapolkujen esittely nuorille on hänen tapansa haastaa usein kapeanakin näyttäytyvää jatko-opintopolkua.

Tällä hetkellä yhteiskunta ja koulutuspolitiikka asettaa nuorille todella kovia paineita nopeasta opiskelusta ammattiin ja kerralla oikein tehdyistä valinnoista. Se tuo minulle ristiriitaisia ajatuksia, koska mielestäni nuoruuteen pitää saada kuulua "haahuilua" ja omien polkujen etsintää. Siksi puhunkin paljon vain seuraavista opiskelupaikoista seuraavina askeleina kohti työelämää ja mielelläni myös kerron tarinoita epätyypillisistä urapoluista. K2

Kyseisen ohjaajan kertoman mukaan vaikuttaisi, että hän pyrkii toimillaan ja puheillaan laajemminkin haastamaan yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan tuomia vaatimuksia, jotka kohdistuvat nuorten koulutus- ja uravalintoihin.

#### **5.2.4 Moninaisuuden huomioiminen**

Työtapoihin liittyvä neljäs pääteema nimettiin moninaisuuden huomioimiseksi, sillä sen sisältämät aiheet liittyivät kielten, etnisyyden, seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuden sekä vammaisuuden huomioimiseen ohjauksessa. Moninaisuuden huomioimiseen liittyviä aiheita on teemoiteltu ohjauskäsitysten osalta nuorten tilanteen huomioimisen pääteeman alle, mutta työtapojen tarkastelun kohdalla kyseiset aiheet nousivat selvemmin esille erillisinä ohjaajien käytännön keinoina. Tässä pääteemassa kirjoituksissa painottui ohjaajien kyky tunnistaa sosiaalisiin tekijöihin liittyviä erityistarpeita, joita huomioida sekä nuorten että heidän huoltajiensa kohtaamisessa. Tästä syystä moninaisuuden huomiointi on eroteltu ohjaajien työtapojen kohdalla omaksi teemakseen.



Usean kirjoittajan kuvauksissa tuli esille kielten moninaisuuden huomiointi kielitietoisuuden toteuttamisella ohjauksessa. Kielitietoisuutta voi kirjoitusten valossa toteuttaa monella tapaa; käyttämällä useita kieliä niin ohjauksessa, oppitunneilla kuin koulun viestinnäkin ja hyödyntää esimerkiksi kortteja osana ohjausta. Tätä osoittavat seuraavat esimerkit.

Olen pyrkinyt kielitietoiseen ohjaukseen siten, että olen pyrkinyt varmistamaan ohjattavien ymmärryksen asioista ja käsitteistä huolimatta suomen kielen taidosta. Välillä on sovellettu ja käytetty myös englantia. Käytän ohjauksessa paljon vahvuuskortteja ja olen valinnut kortit, joissa vahvuudet on kirjattu suomen, ruotsin ja englannin kielillä, jotta kortit palvelisivat mahdollisimman monia ja moninaisuutta, kielitaitoon ja taustaan liittyen. Erilaiset kuvat vahvuuksista tai toiminnasta korteissa voisivat vielä tukea hahmotamista, ja sellaisia kortteja etsin vielä. K4

S2-opiskelijat ja heidän huoltajiensa huomioiminen on tärkeää koulussamme positiivisen syrjinnän näkökulmasta. Yritämme hyödyntää kielitietoista pedagogiikkaa sekä kodin ja koulun viestinnässä että oppitunneilla. Tämä vaatii ainaista harjoittelua K3

Jälkimmäisessä katkelmassa kirjoittaja kuvaa kielitietoisuutta koko koulun toimintaa yhdistäväksi pyrkimykseksi, jolloin hänen työtapansa linkittyvät osaksi laajempaa yhteistyötä koulun muiden toimijoiden kanssa. Molemmat katkelmat tuovat myös esille kirjoittajien ajatuksen siitä, että he voivat edelleen kehittyä taivoissaan huomioida opiskelijoiden sekä huoltajien mahdolliset useat kielet. Kolmaskin kirjoittaja kertoi pyrkineensä työssään tarjoamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi heidän huoltajilleen lisätukea pyytämällä tarvittaessa tulkin mukaan ohjauksiin ja hänen koulussaan on myös järjestetty juuri kyseisille oppilaille ja heidän huoltajilleen suunnattu jatko-opintoilta, jotta on voitu tarjota tarkempaa tietoa suomen koulutusjärjestelmästä.

Maahanmuuttajaoppilaille olen myös antanut usein enemmän henkilökohtaista ohjausta ja vanhempien ollessa mukana jatkosuunnitelmien tekemisessä olen tarvittaessa pyytänyt tulkin koululle. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä riittävästi suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, joten myös sitä tietoa on tarvittaessa valmistauduttava antamaan. Joskus koululla on myös pidetty erillinen jatko-opintoilta maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja heidän vanhemmilleen. K5

Toinen useammassakin kirjoituksessa mainittu moninaisuuden huomioimisen näkökulma oli sukupuolen moninaisuuden huomioiminen ohjauksessa ja oppitunneilla. Tässä kirjoittajat toivat esille käyttävänsä sukupuolineutraaleja käsitteitä ja nimiä yksilöohjauksessa ja oppitunneilla.

Oppitunneilla käytän aina ammattinimikkeitä ilman sukupuolisidonnaisuutta. En esimerkiksi puhu putkimiehestä ja sähkömiehestä vaan putkiasentajasta ja sähköasentajasta. K5

Olen pyrkinyt antamaan monipuolisia esimerkkejä eri aloista; juuri näistä sukupuolirakenteista, joita yhteiskunnallisessa puheessa nousee tiettyihin aloihin liittyen. Tällöin olen konkreettisesti kiinnittänyt huomiota siihen, etten esimerkiksi ota katsekontaktia ai-noastaan poikaoletettuihin puhuessani rakennusalaista. Tai vastaavasti katsekontaktia tyttöoletettuihin, kun puhutaan esimerkiksi kauneudenhoitoalan opinnoista. Joskus jos olen tehtävissä käyttänyt esimerkkinä keksittyä esimerkkihenkilöä, olen valinnut hänelle sukupuolineutraalin nimen, josta ei voi sukupuolta tunnistaa. Tällaisia ovat esimerkiksi Ruu, Salama, Toive ja Puolukka. K4

Jälkimmäinen kirjoittaja kuvasi kiinnittävänsä sukupuolineutraalien nimien lisäksi huomiota katsekontaktiin oppilaiden kanssa, jottei silläkään tulisi viestineeksi jonkin alan soveltuvan paremmin tietylle sukupuolelle. Hän kuvasi kirjoituksessaan pyrkivänsä huomioimaan moninaisuutta myös seksuaalisuuden ja perhekäsitysten osalta käyttäen sukupuolineutraaleja käsitteitä näihin liittyen.

Ohjauskeskusteluissa, joissa kartoitetaan yleensä oppilaan elämäntilannetta ja kuulumisia muutenkin, olen pyrkinyt muistamaan moninaisuuden yhteiskunnassamme. Esimerkiksi sukupuoli-, seksuaali- ja perhekäsitykset ovat yhä moninaisempia yhteiskunnassamme. Jos keskustelun yhteydessä sivutaan kokonaisvaltaista elämää, olen pyrkinyt välttämään kysymyksiä tyttö- tai poikaystävästä tai äidistä ja isästä. Olen korvannut sanoja esimerkiksi käyttämällä sukupuolineutraaleja käsitteitä, kuten seurustelukumppani tai huoltajat. K4

Vammaisuuden huomioiminen osana moninaisuutta nousi esille muutamassa kirjoituksessa. Seuraavassa katkelmassa ohjaaja tuo esille, miten vammaisuuteen on voinut liittyä niin nuorella kuin tämän huoltajilla haastavia kokemuksia, minkä hän pyrkii huomioimaan erityisen sensitiivisesti ohjauksessaan. Lisäksi hän kertoo tarjonneensa tällaisille oppilaille lisätukea tehostetun oppilaanohjauksen muodossa.

Esimerkiksi erilaiset vammat voivat vaikuttaa urapolkuihin, ja ovat voineet vaikuttaa myös oppilaiden ja heidän perheidensä historiaan tai kokemuksiin viranomaisista tai koulujärjestelmästä. Tällaisten oppilaiden taustojen ja jatkosuunnitelmien kannalta olennaisten tietojen käsittely vaatii myös sensitiivisyyttä. Tällaisille oppilaille olen tarjonnut henkilökohtaista tehostettua oppilaanohjausta, ja yhteistyö huoltajien kanssa on ollut mielestäni tarpeellista, kun on kyse alaikäisistä ohjattavista. K4

Vammaisuutta käsitelleissä kirjoituksissa oli ylipäätään nähtävissä, miten ohjaajat huomioivat vammaisuuden mukanaan tuomat erityistarpeet, joihin he pyrkivät parhaansa mukaan vastaamaan. Ohjauksella on kirjoituksissa myös nähtävissä tietyt rajat, joiden puitteissa moninaisuutta pystytään huomioimaan, kun

huomioitavia tekijöitä on useampia. Samalla kirjoituksissa nousi kuitenkin esille mahdollisuus jatkuvasti kehittyä näissä työtavoissa.

### 5.3 Haasteet yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä tarkastelimme haasteita, joita opinto-ohjaajat kokevat yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa. Tunnistimme aineiston perusteella kaksi pääteemaa, joita ovat resurssien rajallisuus ja ohjaustyöhön kohdistuvat odotukset. Opinto-ohjaajat kirjoittivat haasteista vähemmän kuin työtapoihin tai ohjauskäsityksiin liittyen. Paikantamamme pääteemat tulivat kuitenkin selkeinä esiin miltei kaikissa kirjoituksissa. Taulukko 3 tiivistää nämä pääteemat sisältöineen sekä tulkintoineen.

#### Taulukko 3.

*Yhteenveto haasteiden tuloksista*

Pääteemat	Sisältö	Tulkintaa
<b>Resurssien rajallisuus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohjaajan vaikutusmahdollisuuksien rajallisuus</li> <li>Tiedon ja koulutuksen puute</li> <li>Ohjausresurssien puute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lisäkoulutuksen tarve, jotta yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta voidaan toteuttaa laadukkaammin ja saada myös keinoja siihen</li> </ul>
<b>Ohjaustyöhön kohdistuvat odotukset</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus itsessään: käsitteen haastavuus ja jatkuva paine kehittymiselle</li> <li>Odotukset ja paineet yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan taholta sekä oppilaitosten sisältä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohjaajat eivät voi aina toimia itsenäisesti ja ohjaustyönsä ihanteiden mukaisesti</li> <li>Ohjausta toteutetaan työorganisaation reunaehdoissa ja niiden haastaminen voi olla vaikeaa</li> </ul>

### 5.3.1 Resurssien rajallisuus

Resurssien rajallisuuden pääteeman osalta kirjoituksista oli löydettävissä ohjaajien kuvauksia haasteista, jotka koskivat ohjaajien vaikutusmahdollisuuksien rajallisuutta, tiedon ja koulutuksen puutetta liittyen yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen sekä ohjausresurssien vähyyttä.

Ohjaajat toivat esiin, kuinka yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttaminen saattaa tuntua hankalalta, koska heillä ei ole siitä tarpeeksi tietoa. Tätä eräs ohjaaja kuvasi näin:

Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus on kuitenkin vaikeaa, etenkin kun tuntuu siltä, ettei siihen ole vielä saanut riittävää tietopohjaa / koulutusta. K3

Yllä olevassa esimerkissä kirjoittaja ilmaisee koulutuksen tarpeen liittyen yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen. Lisäkoulutus olisikin varmasti apuna tämän haasteen osalta. Saman tuo esiin ohjaaja seuraavassa katkelmassa:

Opinto-ohjaajat tarvitsevat täydennyskoulutusta asian tiimoilta ja riittävästi ohjausresursseja laadukkaana, yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamiseksi. K5

Edellisessä sitaatissa kirjoittaja mainitsee myös ohjausresurssin tarpeen liittyen yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen. Hän jatkaa aiheesta seuraavassa katkelmassa ja tuo esiin, kuinka ohjaajan työhön kohdistuu monenlaisia vaatimuksia, jotka vievät osansa itse ohjaustyöstä. Ohjausresurssit eivät siis välttämättä aina ole riittävät jokaisen nuoren kiirettömään kohtaamiseen.

Yhteiskunnan ylemmiltä tasoilta kuntiin valuu erilaisia vaatimuksia ohjaustyöhön liittyen. Esimeriksi tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on tosi hieno asia, mutta se liitettiin opinto-ohjaajan työnkuvaan ilman tarkempaa ohjeistusta. Se oli hieman turhauttavaa. Opinto-ohjaajana jouduin ottamaan itse selvää todella monista asioista sekä kamppailemaan siitä, että ohjattavia ei ole liikaa työaikaan suhteutettuna. K5

Opinto-ohjaajat kuvasivat kirjoituksissaan myös sitä, kuinka heidän vaikutusmahdollisuutensa ovat rajalliset, mikä saattaa tuoda oman haasteensa yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamiseen. Alla olevan esimerkin kirjoittaja kuvailee, kuinka hän ohjaajana ei tee päätöksiä, vaan ainoastaan esityksiä. Päätöksiä tekevät muut organisaatiossa, jolloin hänen ohjaajana ei välttämättä ole mahdollista tukea nuorta tämän kannalta parhaalla tavalla.

Lisäksi opo ei tee päätöksiä, vain esityksiä. Ja koulutusaloilla on omat päättäjensä, jotka vastaavat oman yksikkönsä taloustilanteesta. Opon esitys ajokortin suorittamisesta yhteiskunnallisena panoksena saattaa johtaa siihen, ettei sitä sallita vaan edellytetään ohjausta koko tutkintoon. Ja nuori lopettaa ilman pientä lisäbonusta, ja työllistyminenkin saattaa olla vaikeampaa. K1

Seuraavan tekstin kirjoittaja ilmaisee myös vaikutusmahdollisuuksiensa rajallisuutta ja sen tuomia riittämättömyyden tunteita:

Kyvyttömyys käsitellä näitä asioita oppilaiden kanssa tässä vaiheessa ja näillä taidoilla sekä omien vaikutusmahdollisuuksien pienuus herättää usein epätoivon ja riittämättömyyden tunteita. K6

Opinto-ohjaajilla oli kirjoitusten perusteella selkeästi halu toteuttaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta laadukkaasti ja nuorten etu edellä, mutta he kokivat, että erilaiset resursseihin liittyvät puutteet saattavat haitata tätä.

### 5.3.2 Ohjaustyöhön kohdistuvat odotukset

Toiseksi haasteiden pääteemaksi nimesimme ohjaustyöhön kohdistuvat odotukset. Näissä tunnistimme yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan, oppilaitosten sekä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen näkökulmasta kumpuavia odotuksia. Viimeksi mainittu yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus itsessään näyttäytyi kirjoituksissa haastavana ohjaustyössä, sillä muutama kirjoittaja liitti siihen paineen jatkuvalla kehittymiselle ja koko käsitteen haastavuuden osana ohjaustyötä.

Mielestäni yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjauksen haaste on se, että pysyy jatkuvasti hereillä omasta toiminnastaan ohjaajana. K4

Yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käsite on vaikea, mikä omalta osaltaan haastaa sen pohdintaa ohjauksessa. Ohjausta arvostetaan tällä hetkellä yhteiskunnassa paljon, minkä vuoksi sille asetetaan myös kovia odotuksia. K5

Jälkimmäisen kirjoittajan mainitsemat yhteiskunnasta tulevat odotukset nousivat esille useammassakin kirjoituksessa. Saman kirjoittajan seuraavaa katkelmaa on käytetty avaamaan edellistäkin haasteisiin liittyvää teemaa, mutta kirjoittaja kuvaa katkelmassa myös yhteiskunnan ylemmiltä tahoilta tulevia vaatimuksia. Kyseisen kirjoittajan mukaan tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus jäi ohjaajien työnkuvan ohjeistamisen osalta vajavaiseksi ja toi mukanaan paineen ottaa selvää asioista itsenäisesti.

Yhteiskunnan ylemmiltä tasoilta kuntiin valuu erilaisia vaatimuksia ohjaustyöhön liittyen. Esimerkiksi tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on tosi hieno asia, mutta se liitettiin opinto-ohjaajan työnkuvaan ilman tarkempaa ohjeistusta. Se oli hieman turhauttavaa. Opinto-ohjaajana jouduin ottamaan itse selvää todella monista asioista sekä kampailemaan siitä, että ohjattavia ei ole liikaa työaikaan suhteutettuna. K5

Seuraavaa katkelmassa kirjoittaja toi esille myös yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan paineen ohjauksen tavoitteille.

Tällä hetkellä yhteiskunta ja koulutuspolitiikka asettaa nuorille todella kovia paineita nopeasta opiskelusta ammattiin ja kerralla oikein tehdyistä valinnoista. Se tuo minulle ristiriitaisia ajatuksia, koska mielestäni nuoruuteen pitää saada kuulua "haahuilua" ja omien polkujen etsintää. K2

Kirjoittaja kuvaa koulutuspolitiikan paineiden olevan ristiriidassa hänen omien ohjauksellisten tavoitteidensa kanssa, mikä osaltaan haastaa hänen suhtautumistaan työhönsä.

Esimerkkinä toisenlaisesta ohjaustyöhön kohdistuvasta odotuksesta, ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja avasi tekstissään oppilaitoksen liiketoiminnan tuottamaa ristiriitaa ohjauksensa tavoitteisiin.

Ajokorttiopetus vain osatutkinnon suorittavan kohdalla on ns kannattamatonta liiketoimintaa. Vaikka ohjauksessa ei moraalisesti mietitä liiketoimintaa, kuitenkin ajatus on tarkaivossa, koska sen lauluja laulat, kenen leipää syöt. K1

Hän kuvaa oppilaitoksensa liiketoiminnan vaikuttavan hänen toimintaansa, vaikkei se sisällykään ohjauksen eettisiin päämääriin. Katkelmassa voidaan lukea ohjaajan ajatus ajokorttiopetuksen hyödystä nuorelle, vaikkei se olekaan oppilaitoksen näkökulmasta kannattavaa. Tämänkin katkelma osoittaa, miten ohjaajat eivät ole täysin itsenäisiä toimijoita, jotka voisivat toimia aina ohjaustyönsä ihanteiden mukaisesti. Ohjausta toteutetaan vahvasti oppilaitoksen tai muun työorganisaation reunaehdoissa ja niiden haastaminen voi olla yksittäiselle ohjaajalle vaikeaa.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua aiemman tutkimuksen valossa

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien toteuttamaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta heidän siihen liittämiensä käsitysten, käytännön työtapojen ja haasteiden osalta. Näiden näkökulmien tarkastelun avulla tavoitteenamme oli saada kokonaisvaltaisempi käsitys yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisesta nuorten parissa. Seuraavaksi tarkastelemme tuloksiamme aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen valossa. Vedämme yhteen ohjaajien käsityksiin ja työtapoihin liittyviä keskeisiä aihepiirejä sekä heidän nostamiaan haasteita.

Yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen liittyvissä käsityksissä sekä myös ohjaajien kuvaamissa työtavoissa kriittinen tiedostaminen painottui, sillä miltei kaikissa kirjoituksissa tätä näkökulmaa tuotiin eri tavoin esiin. Kriittisen tiedostamisen merkitys yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen perustana siten korostuukin tulostemme perusteella. Kriittinen tiedostaminen, jota voidaan kutsua myös tietoiseksi tekemiseksi, ja joka liittyy läheisesti yhteiskunnalliseen tietoisuuteen, on myös kirjallisuuden valossa yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen keskiössä (vrt. Hooley ym. 2019c; 2021). Hooleyn ja kollegoiden (2019c; 2021) määrittämässä sosiaalisesti oikeudenmukaisemman ohjauksen suuntaviivoissa kriittisen tietoisuuden rakentaminen on suuntaviivoista ensimmäinen ja se liittyy sekä ohjattavan tietoiseksi tekemiseen että ohjaajan oman tietoisuuden rakentamiseen, mitkä molemmat näkyivät tuloksissamme. Tarve ohjaajan oman aseman ja lähtökohtien kriittiselle tarkastelulle tuli selkeästi tuloksissa esiin ja se onkin yhteneväinen hyvän ohjauksen kriteereiden kanssa (Opetushallitus, 2023, s. 11), joiden mukaan ohjaajan tulee tiedostaa sekä omat että yhteiskunnan arvot, uskomukset ja normit voidakseen edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Myös Maksimovicin ja Nordentoftin (2019) mukaan kriittinen tiedostaminen ja kriittinen reflektio ovat keskeisiä, jotta oman työn taustavaikutukset voidaan tehdä nä-

kyviksi ja välttää uusintamasta sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta tukevia rakenteita. Opinto-ohjaajat eivät kuitenkaan tähän liittyen kovin vahvasti tuoneet esille laajempia yhteiskunnasta lähtöisin olevia ideologioita tai agendoja, joista Maksimovic ja Nordentoft (2019) kirjoittavat, vaan heidän näkemyksensä kriittisestä tiedostamista liittyivät enemmän heidän oman välittömän taustansa ja asemansa tiedostamiseen.

Tulokset osoittivat myös, että opinto-ohjaajien näkemyksen mukaan nuoren tietoisuus ja tietoisiksi tekeminen sosiaalisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä ovat keskeisiä koulutus- ja uravalintojen pohtimisessa. He näkivät kriittisen tiedostamisen tukevan nuoren toimijuutta ja auttavan tekemään tietoisia koulutusvalintoja. Kriittisen tietoisuuden rakentamisen suuntaviiva pitää sisällään samankaltaisia näkökulmia, vaikkakin se tarkastelee laajemmin opinto- ja urapolkuja sekä toimijuutta myös kollektiivisesta näkökulmasta (Hooley ym., 2021). Kollektiivinen toimijuus ei tuloksissa tullut ilmi. Ohjaajat kokivat selvästi, että nuoret on syytä tehdä tietoisiksi vanhempien, perheen, ja yhteiskunnan vaikutuksista koulutus- ja uravalintoihin, jotta he voivat tehdä tietoisempia valintoja. Kuten Souto (2020a) tuo tutkimuksessaan esiin, näistä vaikutuksista puhuminen onkin tärkeää yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen kannalta, mutta ei siksi, että nuoret voisivat tehdä itsenäisen, omannäköisen ja riippumattoman valinnan, vaan siksi, ettei opinto- ja urapolkuihin vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä pyritä häivyttämään. Raja näiden kahden ajattelutavan välillä voi olla välillä häilyvä, mikä tuli tuloksissakin ilmi, sillä joissain kohdissa opinto-ohjaajien kirjoitukissa tuli hieman ristiriitaisesti esiin myös yksilökeskeinen ohjausajattelu, jossa korostettiin riippumattomia koulutusvalintoja. Tämä osoittaa mielestämme kuitenkin sitä, että yksilökeskeinen ja yhteiskunnallisesti tiedostava ohjausajattelu- ja toiminta kulkevat monesti rinnakkain ohjaajien työssä eivätkä sinällään sulje toisistaan pois, vaan voidaan nähdä eri näkökulmina ohjaustyöhön.

Tulostemme valossa nuoren tilanteen huomioimisessa ja tukemisessa opinto-ohjaajilla korostui ajatus toivon ja myönteisten tulevaisuuden näkymien merkityksellisyydestä haasteidenkin keskellä. Saman havaitsivat myös Souto ja Sotkasiira (2022) tutkimiansa ohjaajien antirasistisessa ja intersektionaalisessa



ohjaustyössä. Myös Hooley ja kollegat (2019b; 2019c) korostavat suuntaviivojen yhteydessä toivon ja mahdollisuuksien ylläpitämisen tärkeyttä, jotta pelkällä rakenteellisten tekijöiden tarkastelulla ei lannistettaisi asiakkaita. Ohjaajat kertoivat myös nuorten edun ajamisesta niin oman ohjaustoimintansa kuin koko koulun tasolla esimerkiksi tilanteissa, joihin on liittynyt syrjintää tai muita haastavia kokemuksia. Tämä on positiivinen havainto verraten Souton (2020a) huomioon haastavien aiheiden välttelyn haitoista, jolloin käsittely jää nuorten vastuulle ja elämänsäkokonaisuus huomioimatta. Haastavien kokemusten huomioiminen on tärkeää myös Souton ja Sotkasiiran (2022) mukaan, jotta niihin voitaisiin löytää laajemminkin ratkaisuja. Toisaalta juuri Souton ja Sotkasiiran (2022) tutkimuksessa havaittua poliittisen tason vaikuttamista ei tuloksissamme ilmennyt, mikä on toisaalta heidänkin tulostensa valossa ymmärrettävää julkisella sektorilla toimivien ohjaajien osalta. Lisäksi nuoren tilanteen tukemisen ja tämän puolelle asettumisen suhteen oli myös nähtävissä ohjaajan rooli nuoren viestin välittämisessä muille tahoille. Tämä onkin yhteydessä Singhin ja kollegojen (2010) havaitsemiin asiakkaiden puolelle asettumisen strategioihin tietoisuuden lisäämisen osalta sekä Viviersin ja kumppanien (2021) tutkimien ohjaajien pyrkimykseen avata mahdollisuuksia ohjattavilleen nykyisistä työnsä rajoitteista huolimatta ja yhteistyössä muiden tahojen kanssa.

Nuorten tilanteiden tukemiseksi ja heidän etunsa ajamiseksi tutkimamme opinto-ohjaajat tekevät myös useiden tahojen kanssa yhteistyötä. Tulos on yhteydessä Viviersin ja kollegojen (2021) sekä Vehviläisen ja Souton (2021) havaintoihin yhteistyön ja kollegojen tuen merkityksestä asiakkaiden puolelle asettumisessa. Lisäksi samanlaisia tuloksia olivat saaneet esimerkiksi McMahon ja kollegat (2008) sekä Arthur ja kumppanit (2013) verkostojen hyödyntämisessä sosiaalista oikeudenmukaisuutta huomioivassa ohjauksessa. Toisaalta ainoastaan Singhin ja kollegojen (2010) tutkimuksessa mainittiin eritellysti myös huoltajien kanssa tehty yhteistyö, mikä nousi tutkimillamme ohjaajilla esille useammassakin tekstissä. Hooleyn ja kollegojen (2019c, 2021) suuntaviivojen valossa taas tu-

loksissamme ei ollut nähtävissä yhteistyöhön kannustamista, eikä Souton ja Sotkasiiran (2022) raportoimaa asiakkaille ja heidän läheisilleen lähestyttävämmän ohjaustilan tai kokemusasiantuntijuuden hyödyntämistä.

Tulostemme perusteella ohjaajat myös tiedostivat ja huomioivat, että nuorten ja huoltajien kohtaamisessa niin yksilö- kuin ryhmäohjauksessa ovat läsnä erilaiset sosiaaliset tekijät. Niihin liittyvien erityistarpeiden lisäksi he mainitsivat esimerkiksi monikulttuurisuuden mukanaan tuomat vahvuudet ja resurssit yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen aiheina. Moninaisuuden huomioimisessa hyödynnettiin useita eri työtapoja; muun muassa sensitiivistä ohjausotetta, kielitietoisuutta, sukupuolitietoisuutta ja tehostettua oppilaanohjausta. Tulokset ovatkin kulttuurisen, kielellisen ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisen osalta yhteneväisiä Souton ja Sotkasiiran (2022) tutkimien antirasististen ja intersektionaalisten työtapojen sekä Opetushallituksen (2023, s. 11) hyvän ohjauksen kriteerien kanssa, vaikkakin jälkimmäisessä mainitaan lähinnä sukupuolten tasa-arvoisuus. Ohjaajat nostivat näiden lisäksi kuitenkin myös vammaisuuteen liittyvää huomioimista, mitä ei ole aiemmassa kirjallisuudessa nostettu erikseen esille. Lisäksi Souton ja Sotkasiiran (2022) tarkastelemaa intersektionaalisuutta useamman sosiaalisen tekijän yhtäaikaisena vaikutuksena asiakkaiden tilanteisiin ei ole tuloksissamme havaittavissa. Hooley kollegoineen (2019b) on kuitenkin maininnut myös tämän näkökulman merkityksellisyyden yhteiskunnallisesti tiedostavassa ohjauksessa. Intersektionaalisen näkökulman puuttumista voisi selittää se, että emme ole sitä kirjoituskutsussamme erikseen avanneet, vaan antaneet tietyt esimerkit sosiaalisista tekijöistä ja ohjaajat ovat voineet niiden ja omien kokemustensa mukaisesti tarkastella lähinnä yksittäisiä tekijöitä. Intersektionaalisuuden käsite ei myöskään välttämättä ole vielä yleisesti tunnettu ohjauksen kentällä.

Yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen liittyvissä opinto-ohjaajien käsitelyissä näkyi tulosten perusteella, että ohjaaja nähdään osittain myös yhteiskunnallisena toimijana, kuten myös ohjausalan koulutusten opetussuunnitelmat ohjaajan työtä määrittävät (vrt. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti, 2020). Kyseisten opetussuunnitelmien mukaan ohjaajan tulisi huomioida yhteiskunnalliset

eronteot ja niiden vaikutus urapolkuihin, mikä näkyi myös meidän tuloksisamme, kun ohjaajat toivat esiin eriarvoistavien lähtökohtien huomioimisen uravalintoihin liittyen ja pyrkimyksen vaikuttaa niihin. Tässä ajattelussa on nähtävissä yhtymäkohtia toisen suuntaviivan eli eriarvoisuuden ja huonon kohtelun nimeämisen kanssa. Sen mukaan ohjauksen avulla tulisi pyrkiä tukemaan ihmisiä yhteiskunnassa vallitsevien epäoikeudenmukaisuuksien tunnistamisessa ja nimeämisessä (Hooley ym., 2021). Lisäksi tulokset osoittivat, että ohjaajat kokevat rakenteellisten epäkohtien aktiivisen haastamisen tärkeäksi osaksi yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Sukupuolirakenteiden kyseenalaistamisen ja epätyypillisten urapolkujen esiintuomisen avulla ohjaajat pyrkivät laajentamaan nuorten näkemyksiä opinto- ja urapoluista sekä rohkaisemaan heitä haastamaan luonnollisina tai itsestään selvinä pidettyjä asioita. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä Wikstradin (2019) normikriittisyyteen liittyvän määritelmän kanssa. Normikriittisyys, samoin kuin tuloksemme, liittyvät läheisesti myös Hooleyn ja kollegoiden (2021) kolmanteen suuntaviivaan eli normien kyseenalaistamiseen. Siinä he tuovat esiin, kuinka ohjauksessa voitaisiin kyseenalaistaa luonnollisina tai normeina pidettyjä asioita, oletuksia ja tapoja, millaisena alojen sukupuolittuminen usein Suomessa ja nuortenkin parissa saatetaan ilman tietoista haastamista nähdä.

Ohjaajien yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen työtapojen kohdalla tuloksemme osoittavat Arthurin ja kollegojen (2013) sekä McMahonin ja kumppaneiden (2008) tavoin, että tutkimamme ohjaajat hyödynsivät yleisiksi ohjaus- ja vuorovaikutustavoiksi luokiteltavia menetelmiä ohjauksessaan. Näitä olivat esimerkiksi keskustelu, kysymykset, pohdinnan herättely ja peilaaminen. Kyseisten työtapojen tunnistamista erityisesti yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen työtavoiksi osoittivat kirjoituksissa niiden avulla käsiteltävät aiheet, sillä esimerkiksi ohjaajien mainitsemien pohdinnan herättelyn, kysymysten ja peilaamisen kautta käsiteltiin nuorten sosioekonomisen taustan tai syrjinnän kokemuksen vaikutusta heidän opinto- ja urasuunnitteluunsa.

Tulosten perusteella käy ilmi, että opinto-ohjaajat tunnistivat resurssien rajallisuuden haasteena yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisessa.

Tällä he tarkemmin ottaen tarkoittivat ohjausresurssin sekä tiedon ja koulutuksen puutetta kuin myös ohjaajan vaikutusmahdollisuuksien rajallisuutta. Kirjoituksista tunnistetut haasteet ovat samankaltaisia kuin Arthurin ja kollegoiden (2009) sekä Viviersin ja kumppanien (2021) aikaisemmassa tutkimuksessaan esiin tuomat haasteet, joita ovat muun muassa tuen, ajan, koulutuksen, toimintamahdollisuuksien ja rahoituksen rajallisuus. Ohjaajat toivatkin esiin lisäkoulutuksen tarpeen, jolla tiedon ja koulutuksen puutteeseen voitaisiin vastata, ja jonka avulla yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta on varmasti mahdollista toteuttaa laadukkaammin. Koulutuksen avulla olisi mahdollista saada keinoja sekä konkreettisia työtapoja yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamiseen, mikä varmasti vähentäisi myös tuntemuksia vaikutusmahdollisuuksien rajallisuudesta. Myös ohjausresurssin lisäämisellä olisi varmasti vaikutusta siihen, miten ohjaajat kokevat voivansa ohjauksessaan keskittyä näihin aiheisiin.

Tuloksissamme kävi haasteiden osalta ilmi erityisesti koulutuspoliittisten ja liiketaloudellisten tavoitteiden ristiriitaisuus ohjaajien ammatillisten ihanteiden ja periaatteiden kanssa. Tämän voi nähdä olevan yhteydessä Souton ja Sotkasiiran (2022) tuloksiin asiakkaiden edun ja toiveikkuuden tukemista haastavista koulutus- ja työttömyyspalveluiden organisaatioiden rakenteista. Samoin Hooleyn ja kumppanien (2018b, 2019b; 2019c) näkemys yhteiskunnassa vallalla olevien ideologioiden tuottamista haasteista sosiaalisesti oikeudenmukaisemman ohjauksen toteuttamiselle voidaan nähdä linkittyvän ohjaukseen kohdistuvien odotusten ristiriitoihin. Ohjaajat eivät siis toimi irrallaan työorganisaatioiden reunaehtoista ja yhteiskunnallisista rajoitteista, minkä osa tutkimistamme ohjaajista koki lannistavana ja herättävän riittämättömyyden tunnetta. Toisaalta Viviersin ja kollegojen (2021) tulosten mukaisesti ohjaajat voivat kuitenkin tietoisesti haastaa oppilaitosten toimintaperiaatteita tai Souton ja Sotkasiiran (2022) mukaisesti kehittää vähintään uudenlaisia työmenetelmiä rakenteiden haastamiseksi. Lisäksi hyvän ohjauksen kriteereissä (Opetushallitus, 2023, s. 11) kuitenkin painotetaan ohjattavan itsemääräämisoikeuden edistämistä ja vallitsevien yhteiskunnallisten aatteiden tiedostamista tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden

edistämiseksi, mikä osaltaan kannustaa ohjauksellisten päämäärien ajamiseen muiden tahojen odotuksista huolimatta.

## 6.2 Yleistä pohdintaa tulosten pohjalta

Opinto-ohjaajat liittivät vahvasti nuorten jatkokoulutusvalinnat yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen. Kirjoituksissa tuotiin esiin eri sosiaalisia ja rakenteellisia tekijöitä sekä nuorten taustoihin liittyviä seikkoja, jotka opinto-ohjaajat kokevat oleellisiksi nuorten koulutus- ja uravalintojen kannalta, ja joista heidän mukaansa on tärkeää keskustella ja tehdä nuoret tietoisiksi. Hooleyn ja kollegoiden (2019c; 2021) mukaan eriarvoistavilla elämäntilanteilla ja rakenteellisilla tekijöillä on merkittävä vaikutus opinto- ja urapolkuihin ja ne onkin syytä ottaa ohjauksessa puheeksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi, joten sikäli tämä näkemys yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta tuli esiin tuloksissa. Nämä tekijät tuodaan opinto-ohjaajien tekstien perusteella kuitenkin esiin vain koulutusvalintojen kautta, jolloin niiden laajemmat vaikutukset nuorten elämään saattavat jäädä pohtimatta. Myöskään itse valintojen vaikutuksista nuorten elämään ei kirjoitusten perusteella juurikaan keskustella. Kirjoituksissa oli siten osittain havaittavissa opinto-ohjaajien näkemys urasta ja uraohjauksesta seuraavaan siirtoon keskittyvänä toimintana (vrt. Souto 2020a). Tällöin Hooleyn ja kumppaneiden (2018b) uudistunut määritelmä uraohjauksesta ja sen tavoitteista, missä otetaan uran laajempi konteksti työn, vapaa-ajan ja oppimisen osalta huomioon yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla, ei juurikaan näkynyt tuloksissamme. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää, sillä tutkimukseemme osallistuneet opinto-ohjaajat toimivat peruskoulussa ja toisella asteella, joissa ohjaus usein olosuhteidenkin pakosta painottuu vahvasti seuraaviin siirtymiin.

Yhteiskunnallisen tason toimet jäivät tulostemme perusteella vähemmälle huomiolle osana yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Ohjaajien oman aseman reflektoinnin ja kriittisen tiedostamisen osalta kirjoituksissa pohdittiin kyllä laajempia linkityksiä esimerkiksi yhteiskunnan ideologioihin ja politiikkaan sekä

ohjauksen eri tasoihin, mutta käytännön toimissa yksilö- ja koulutasot korostuivat. Kirjoituksissa mainittiin myös nuorten taustojen tiedostamisessa yhteiskunnallisempi taso varsinkin ohjausta koskevien uudistusten näkökulmasta. Ohjaajat kuvasivat kuitenkin paljon yksilöllisiä toimia, joilla itse edistävät sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Toki he kuvasivat myös muiden tahojen kanssa tekemäänsä yhteistyötä, mutta näitäkin lähinnä yksittäisten nuorten tilanteiden parantamiseksi. Näyttääkin siltä, että Hooleyn ja kollegojen (2021) suuntaviivoista varsinkin kriittisen tiedostamisen suuntaviiva korostui, kun taas erityisesti yhteistyöhön kannustaminen ja yhteiskunnallisella tasolla toimimisen suuntaviivat eivät tulleet esille tuloksissamme. Havaintomme ovat samansuuntaisia McMahonin ja kumppaneiden (2008) esille nostaman ajatuksen kanssa, että ohjaukseen liittyvien rakenteellisten muutosten aikaansaamisessa ohjaajat mainitsevat työsäään helpommin yksilötason toimia, vaikka niiden toteutuminen vaatisikin myös laajemman yhteiskunnallisen tason toimintaa. Hooley kollegoineen (2019c) onkin todennut, että yksilötason keinojen lisäksi ohjauksessa on keskeistä tarkastella toimia myös organisaatioiden ja poliittisen päätöksenteon tasoilla, mikä jäi vähemmälle huomiolle tulostemme valossa.

Oman organisaatiotason ylimenevään ja useilla eri tasoilla tapahtuvaan yhteistyöhön varmastikin olisi tarvetta, jotta sosiaalista oikeudenmukaisuutta voitaisiin edistää yksilötasoa laajemmin. Moniammatillista yhteistyötä tehdään jo oman oppilaitosorganisaation sisällä, mutta yhteistyötä voitaisiin lisätä esimerkiksi hoitotahojen tai muiden oppilaitosten kanssa. Oppilaitosten, nuorisotyön ja muiden alueellisten toimijoiden muodostamien verkostojen avulla voitaisiin tuoda laajemmin näkyväksi työssä nousevaa eriarvoisuutta esimerkiksi vammaisuuden kannalta esteettömyyden kysymyksissä tai kielitaidon kannalta koulutusvaihtoehtojen rajallisuudessa. Opinto-ohjaajien keskinäisissä verkostoissa voitaisiin myös kehittää yhdessä tai jakaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistäviä työmenetelmiä kaikkien ohjaajien käyttöön. Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus voi kuitenkin monelle ohjaajalle olla haastava jo käsitteenä, kuten meidänkin tuloksistamme kävi ilmi, jolloin sen mukainen käytännön ohjaustoiminta saattaa tuntua erityisen haasteelliselta, varsinkin sen laajemmassa merkityksessä.

McMahonin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa tulikin esiin, että ohjaajat saattavat tarvita lisätukea ja -koulutusta voidakseen määrittää keinoja eri tasoilla tapahtuvan vaikuttamisen ja muutoksen edistämiseksi.

Tiedon ja koulutuksen tarve yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen osalta kävi ilmi meidänkin tuloksissamme. Yhteiskunnallisesti tiedostava ohjaus saattaa osalle ohjaajista näyttäytyä lisätaakkana ja tuntua yhdeltä ohjaukseen kohdistuvalta vaatimukselta, etenkin jos käsitys siitä on epäselvä. Näkisimmekin, että ymmärryksen lisääminen ja lisäkoulutus voisivat tehdä aiheutta tutummaksi ja auttaa opinto-ohjaajia huomaamaan, että jo melko pienilläkin keinoilla, kuten kriittisen tiedostamisen lisäämisellä, heidän on mahdollista kehittyä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen saralla. Yleisiä ja tuttuja ohjauksen työtapoja, kuten keskustelun herättelyä ja kysymysten esittämistä, hyödynnetään tässäkin lähestymistavassa, jolloin aihealueiden kautta voidaan tuoda yhteiskunnallisesti tiedostavaa näkemystä mukaan ohjaukseen. Tämän ymmärtäminen voi myös osaltaan auttaa vähentämään paineita, joita ohjaaja saattaa asiasta kokea. Näkemyksemme mukaan yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta ei tulisikaan nähdä niinkään paineena tai lisävaateena, vaan ajattelun muutoksena ja muuhun ohjaustyöhön liittyvänä tapana toimia. Tällöin siitä on mahdollista tehdä luonnollinen osa nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien työtä ja vähitellen laajentaa myös siihen liittyvää yhteistyötä eri tasoilla tapahtuvaksi ja laajempia rakenteita haastavaksi.

On kuitenkin samalla tärkeää pitää mielessä, että opinto-ohjaajat eivät voi yksinään ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia, kuten myös Hooley ja kollegansa (2021) ovat tuoneet esiin, joten sitä vastuuta ei voi heille liiaksi säilyttää, vaikka he omalta osaltaan voivatkin toimia tätä suuntaa kohti. Lisäkoulutuksen lisäksi tarvitaan varmastikin myös laajempia muutoksia, jotta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen ohjaustyön avulla ja yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttaminen eivät jäisi yksittäisten ohjaajien kiinnostuksen varaan. Souto ja Sotkasiira (2022) peräänkuuluttavatkin makrotason muutoksia, kuten intersektionaalisuuden ja antirasistisen ohjauksen näkökulmien lisäämistä ohjausalan ammattilaisten koulutukseen sekä ohjauksen toimintaperiaatteisiin.

Myös Arthurin ja kollegoiden (2013) tutkimuksen perusteella ohjaajat tarvitsevat koulutuksen lisäksi tukea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttamiseen ohjauksessa niin instituutioiden ja organisaatioiden kuin toimintaperiaatteiden luojien taholta. Saattaisi olla myös tarpeen tarkentaa ja selvemmin kirjoittaa auki yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen periaatteita ja tavoitteita esimerkiksi eri kouluasteiden opetussuunnitelmiin.

Kaiken kaikkiaan ohjaajien kirjoituksissa nousi esille yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen liittyen ajatus ja pyrkimys tasapainoon eriarvoisuuden esille nostamisen ja toivon välillä. Kuten aiemmin mainittu, Souto ja Sotkasiira (2022) ovat tuoneet esille toivon luomisen merkityksellisyyttä ohjaajille, mutta samanaikaista ristiriitaa ohjausorganisaatioiden asettamiin vaatimuksiin, joiden aiheuttamat rajoitteet on tuotava asiakkaiden tietoon. Eriarvoisuuden esiin nostaminen ja siitä tietoiseksi tekeminen voidaan nähdä tärkeänä näkökulmana ohjauksessa, mutta samalla tarvitaan myös toivon korostamista, jotta ohjattavia ei tahattomasti lannistettaisi painotettaessa rakenteiden mukanaan tuomia haasteita ja eriarvoisuutta yksilöiden opinto- ja urasuunnitteluun. Hooley ja kollegat (2019c, s.253) esittävätkin, että eriarvoisuuden tiedostamisen lisäksi on olennaista osoittaa ohjauksen asiakkaille niitä toimintamahdollisuuksia, joita edelleen on tai rakentaa niitä osana ohjaustyötä. Samaa tuovat esille erityisesti aiemmin tarkastellut tutkimukset liittyen asiakkaiden puolelle asettumiseen (esim. Singh ym., 2010; Souto & Sotkasiira, 2022; Viviers ym., 2021).

Mielenkiintoinen huomio tuloksissamme oli se, että ohjaajilla oli useita mainintoja alojen sukupuolittumisen käsittelystä osana yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Kyseinen ilmiö ja siihen liittyvät ammattien sukupuolistereotyytiat mainittiin erityisesti nuorten tietoisuuden lisäämisen ja rakenteiden haastamisen yhteydessä. Aiheen yleisyyden voisikin ajatella kumpuavan suomalaisen työmarkkinarakenteen erityispiirteestä ja tasa-arvoajattelun linkittymisestä sukupuolinäkökulmaan myös Suomen ohjauskentällä (vrt. Opetushallitus 2023, s. 11). Ohjaajien kriittinen suhtautuminen varsinkin suomalaisessa yhteiskunnassa ”normaalilta” näyttäytyviin alavalintoihin linkittyy Wikstrandin (2019) esille



nostamaan normikriittisyyteen juuri ammattialojen sukupuolijakaumassa. Ohjaajat haastavatkin nuorten ajatuksia siitä, minkä ammatin voi nähdä kellekin sopivana ja normaalina ja näin tukevat avarakatseisempia valintoja. Toisaalta sukupuolikysymysten selvästi monipuolisempi käsittely teksteissä herättää kysymyksiä moninaisuuden huomioimisen kannalta. Vaikka kirjoituksissa nousivat esille myös ohjaajien käsittelemät perhetaustaan, etnisyyteen, seksuaalisuuteen, oppimisvaikeuksiin ja vammaisuuteen liittyvät näkökulmat, jäivät ne teksteissä vähemmälle huomiolle. Kirjoituksissa ei myöskään käsitelty esimerkiksi uskonnollisen taustan kysymyksiä. Tähän mahdollisina syinä voi olla se, että ohjaajat kirjottivat lähinnä kirjoituskutsussamme mainituista aiheista ja ovat työuransa aikana kohdanneet lähinnä edellä mainittuihin tekijöihin liittyneitä tilanteita.

Huomionarvoinen seikka ohjaajien kirjoituksissa oli yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toimintaperiaatteiden rinnalla teksteissä painottunut puhe realistisista koulutusvalinnoista sekä nuorten tukeminen sopeutumaan koulutus- ja työmarkkinoiden rakenteisiin. Esimerkiksi kielitietoisuuden yhteydessä saatettiin puhua suomen kielen harjoittelun tukemisesta, minkä voi ajatella viittaavan yksilön sopeuttamiseen yhteiskunnan vallalla oleviin olosuhteisiin. Tällaiset ajatukset jäivät pohdituttamaan meitä siinä, että viittaavatko ne enemmän uusliberalistiseen ajatteluun eli mukautumiseen koulutus- ja työmarkkinoiden vaatimuksiin. Souto (2020a) onkin tuonut esille, miten ohjauksen käytänteissä saatetaan tukea vahvemmin tällaista mukautumista, esimerkiksi kielenopiskeluun tai realististen valintojen tekemiseen ohjaamisella, kuin, että muutettaisiin tällaisia rakenteita vastaamaan paremmin moninaiisiin tarpeisiin. Havainto ei sinänsä tarkoita, etteivätkö ohjaajat pyrkisi silti ajamaan nuorten etua, ainakin nykyisten olosuhteiden rajoissa. Souton (2020a) havainnot ja omat tuloksemme osoittavat kuitenkin, miten syvälle uusliberalistinen ajattelutapa on juurtunut myös ohjaajien ajatteluun yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen lisäksi.

### 6.3 Tutkimuksen arviointi

Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksessamme tehtyjä ratkaisuja sekä niiden luotettavuutta ja eettisyyttä. Aineistonkeruun osalta haasteena kirjoituskutsussa oli se, että vastaamisen vaativuus on voinut osaltaan rajata vastaajat juuri niihin, jotka kokevat aiheen erityisen merkitykselliseksi tai muuten itseään velvoittavaksi. Tässä voidaankin pohtia, jäikö kirjoittajista tarpeeksi edustava joukko jäljelle, sillä tutkimamme ohjaajat eivät välttämättä edusta opinto-ohjaajia keskimäärin. Tulokset eivät ole myöskään näin pienellä tutkittavien joukolla ja erilaisilla taustoilla yleistettävissä laajemmin kaikkiin opinto-ohjaajiin. Toisaalta Helstin (2005, s. 152) ja Pöysän (2021) mukaan kirjoituskutsujen suhteen voidaan korostaa tekstien merkitystä yksilöllisinä ja monipuolisina tiedonlähteinä tutkimusaiheeseen. Tutkimuksessamme keskeisintä olikin se, että kirjoittajat olivat motivoituneita pohtimaan ja kuvaamaan omaa työtään ja parhaimmillaan tuottivat myös keskenään erilaisia esimerkkejä, jolloin tiedonantajien sopivuuden ja edustavuuden (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 98) kannalta onkin perusteltua, että juuri aiheesta motivoituneet ohjaajat vastasivat kutsuumme.

Kirjoituskutsu mahdollisti sen, että aineistomme koostui suoraan ohjaajien kirjoittamista teksteistä ja pystyimme välttämään esimerkiksi litteroinnin tai muun aineiston muokkauksen mukanaan tuomat mahdolliset muutokset aineistoon. Pystyimme siis suorittamaan analyysin suoraan ohjaajien itse valitsemien sanavalintojen ja ilmaisujen perusteella. Lisäksi kirjoittajat olivat selvästi hyödyntäneet antamaamme ohjeistusta kirjoituskutsussa ja tekstit pitivät sisällään lähinnä tutkimuksemme kannalta olennaista ja hyödyllistä tietoa. Käytimme kutsussa oman yleisemmän määritelmämme lisäksi tarkentavia kysymyksiä ja olemme niissäkin antaneet esimerkkejä erilaisista sosiaalisista tekijöistä tai huonon kohtelun muodoista, joita opinto-ohjaajat ovat voineet työssään käsitellä. Kaikki tämä on osaltaan osoittanut aiheen määrittelyä tutkimuksemme näkökulmasta, ja määrittely on ollut siinä mielessä kattavaa, että kutsussa ovat nähtävissä varsinkin Hooleyn ja kollegojen (2019c, 2021) suuntaviivat ja muutkin keskeiset teoreettiset käsitteemme. Toisaalta erityisesti intersektionaalisuuden näkökul-

maa emme ole tähän määritelmään avanneet, mikä voi osaltaan selittää tuloksimme. Kaiken kaikkiaan pystyimme kuitenkin kutsun ja siihen vastaamisen kattavuuden avulla saavuttamaan tutkimuksemme tavoitteen tarkastella nuorten parissa toteutettavaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta kokonaisvaltaisemmin.

Tutkimuksen analyysin laadukkuuden osalta Braun ja Clarke (2006) painottavat, että erilaisiin teoreettisiin viitekehyksiin soveltuvan temaattisen analyysin tarkastelussa tutkijan on tärkeää avata, millä teoreettisella näkökulmalla aineistoon tarkastelee ja, miten se vaikuttaa analyysiin. Kuten olemme tutkimuksen toteutuksen raportoinnissa kuvanneet, valitsimme Hooleyn ja kollegojen (2019c; 2021) mukailemat suuntaviivat ja niihin liittyvät teoreettiset käsitteet tutkimuksemme viitekehyyksi, joiden valossa toteutimme teoriaohjaavaa analyysia ja näin säilytimme avoimuuden myös muille aineistosta nouseville näkökulmille. Teoreettisen tiedon syvempi tuntemus mahdollistaa Heleniuksen ja kollegojen (2015) mukaan myös sen, että tutkija pystyy havaitsemaan teoratiedon kannalta aineistosta löytyviä täysin uusia näkökulmia. Mekin pystyimme teoriaan perehtyneisyydellä havaitsemaan paremmin, mitä näkökulmia teoriasta jäi aineistomme valossa puuttumaan ja, mitä uutta aineistomme aiheeseen tarjosi tutkimuskysymystemme kannalta.

Analyysin luotettavuuden kannalta on olennaista tarkastella myös, miten tarkensimme tutkimuskysymyksiämme analyysin aikana. Kirjoituskutsu rajoittaa aineistonkeruumenetelmänä mahdollisuutta esittää tarkennuksia tiedonantajille jälkeinpäin, varsinkin kun oma aineistomme kerättiin anonyymisti. Kirjoituskutsussa ei ollut alun perin tarkemmin painotettu ohjaajien käsityksiä ja kokemuksia haasteita liittyen yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen, mutta aineistosta voitiin kuitenkin havaita kuvausta niistä ohjaajien toteuttamien työtapojen lisäksi. Päädyimme siis tekemään myös latentimpaa eli piilevämpien ilmaisu-analyysia, mikä aiheutti kuitenkin sen, että käsityksiin ja työtapoihin liittyvät teemat muodostuivat hyvin samankaltaisiksi. Siten voidaan pohtia, tuottiko tällainen analyysi lisää tietoa työtapojen tarkastelun lisäksi. Koimme kuitenkin,

että on tärkeää nostaa esille myös sitä pyrkimystä, mitä ohjaajat kuvaavat itsellään olevan aiheeseen liittyen, vaikkeivat sitä vielä työssään pääsisi toteuttamaan. Lisäksi olemme esittäneet yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen haasteet kirjoituskutsussamme vain yhtenä mahdollisena aiheena pohdittavaksi. Tämän takia ohjaajat eivät ottaneet niihin paljoa kantaa teksteissään, mutta otimme harvemmatkin maininnat osaksi analyysia tuomaan lisätietoa tutkimusaiheesta. Näillä ratkaisuilla pysyimme paremmin tavoitteessamme saada laajaa ymmärrystä yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta, vaikkemme pystyneet esittämään tarkennuksia tiedonantajillemme. Koemme, että aineistomme rikkaan kuvauksen vuoksi meidän oli mahdollista sisällyttää myös ohjaajien käsitykset ja kokemat haasteet omiksi näkökulmiksi aiheen tarkastelussa.

Itse teemoittelussa olemme hyödyntäneet teoreettista viitekehystämme ja sen sisältämiä käsitteitä erityisesti kriittiseen tiedostamiseen ja rakenteiden haastamiseen liittyvien teemojen muodostamisessa niin ohjaajien yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen liittyvien käsitysten kuin työtapojen osalta. Kyseiset teemat osoittautuivat kovin samankaltaisiksi sisällöltään, mutta niissä on myös nähtävissä hieman eri näkökulmia samaan aihepiiriin. Esimerkiksi Hooleyn ja kollegojen (2019c, 2021) suuntaviivat ohjaavat erottamaan kriittisen tiedostamisen ja eriarvoisuuden nimeämisen sekä normien kyseenalaistamisen toisistaan. He korostavat kriittistä tiedostamista perustana muille suuntaviivoille ja tuovat myös esille suuntaviivojen kokoavan yhteen tutkimuksellista ja käytännön tietoa. Toisaalta suuntaviivat eivät heidän mukaansa tarjoa kuitenkaan kaikenkattavaa tai ainoaa tapaa hahmottaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta (Hooley ym., 2021, s. 60), minkä takia olisimme voineet valita myös erilaisen teemojen jaottelun. Kuitenkin myös Wikstrand (2019) puhuu normikriittisyydestä erillisenä toimintatapana ja esimerkiksi Arthur (2014), Souto ja Sotkasiira (2022) sekä Singh ja kollegat (2010) ovat tunnistaneeet rakenteellisen eriarvoisuuden haastamisen omana osa-alueenaan sosiaalisesti oikeudenmukaisemmassa ohjauksessa. Ajattelemmekin tämän kirjallisuuden valossa, että jälkimmäiset toimintatavat

voidaan nähdä enemmänkin toiminnaksi, jossa hyödynnetään kriittistä tiedostamista ja tästä syystä olemme päätyneet erottamaan kyseiset aiheet omiin teemoihinsa.

Haasteena temaattisessa analyysissä, kuten teemoittelussa ja sisällönanalyysissä yleisestikin, on tehdä laadukasta ja johdonmukaista analyysia aineistosta. Braunin ja Clarken (2006) mukaan analyysi voi jäädä puuttumaan kokonaan, jos aineistosta poimittuja tekstipätkiä ei tarkastella syvällisemmin ja kuvata niistä analyysin avulla löydettyjä yhteyksiä ja merkityksellisyyttä tutkimuskysymysten kannalta. Samoin teemoittelussa ja yleisesti sisällönanalyysissä usein kompastutaan siihen, että päätetään tutkimuksen raportointi analyysin tuloksena syntyneeseen jäsenyykseen eikä kuvata siitä tehtäviä päätelmiä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 179–180; Salo, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Kiinnittimekin tutkimuksessamme huomioita analyysin tuloksena syntyneiden teemojen tuottamaan tietoon tutkimusaiheesta ja siihen, että kuvaisimme ja perustelisimme niistä tekemämme päätelmät tarpeeksi kattavasti auki. Tässä hyödynsimme teemojen aihepiirejä kuvaavia aineistokatkelmia, joiden avulla pystyimme perustellummin osoittamaan aineistosta tehtyjä tulkintoja tutkimuksen raportoinnissa. Tutkimuksemme analyysin toteuttamisessa ja raportoinnissa olemme myös hyödyntäneet analyysipäiväkirjaa, jotta olemme pystyneet palaamaan aiempiin havaintoihimme tulosten tulkinnan arvioinnissa ja kuvaamaan myös analyysiprosessin vaiheet mahdollisimman tarkasti auki tutkimuksen toistettavuutta ajatellen. Lisäksi Braun ja Clarke (2006) toteavat teemojen muodostamisen olevan aina tutkijan aktiivisen analyysin tulosta, vaikka tutkimusraporteissa saatetaankin puhua teemojen passiivisesta ilmaantumisesta aineistosta. Tämän mekin huomioimme raportoidessamme analyysin tuloksia, sillä tiedostimme tehneemme itse havaintoja ja tulkintaa aineistossa kuvatuista aiheista ja niiden yhdistelystä teemoiksi.

Analyysin luotettavuuden tarkasteluun vaikuttaa myös oma tietoisuutemme ja kiinnostuksemme tutkimusaiheeseen sekä oma yhteiskunnallinen asemamme. Analyysissä tapahtuvan uuden tiedon tuottamisen varmistamiseksi tut-

kijan onkin hyvä tuoda oma asemoitumisensa sekä analyysi ja sillä tuotetun tiedon reunaehdot osaksi analyysin arviointia (Helenius ym., 2015; Jackson & Mazzei, 2012, s. 12; Salo, 2015). Refleksiivisyys tutkimuksen toteuttamisen kaikissa vaiheissa, niin tutkijan roolin, tiedonantajien puheen kuin tiedon totuudellisuuden osalta, ja tämän kaiken kuvaaminen myös tutkimuksen raportoinnissa, voidaan nähdä keinona välttää laadullisen analyysin huteruus (Pillow, 2003; Salo, 2015). Olemmekin pyrkineet tutkimuksessamme irrottautumaan yleisimmistä näkemyksistä toteuttaa ohjausta ja tiedostamaan valitsemamme näkökulman yhtenä lähestymistapana ohjaukseen. Asemamme näkökulmasta olemme aiheesta kiinnostuneita ja perehtyneisyyden kautta jokseenkin tiedostavia tutkijoita, mutta samalla yhteiskunnalliselta asemaltamme etuoikeutettuja ja keskiluokkaisia korkeakouluopiskelijoita, joilla on osaltaan rajoittunut näkökulma tutkittavaan aiheeseen. Halusimmekin tietoisesti painottaa opinto-ohjaajien näkemyksiä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen toteuttamisesta, sillä he ovat parhaita kertomaan itse työstään. Pohdimme tutkimuksemme aikana myös tekemiämme valintoja suhteessa tutkittaviimme ja tutkimusaiheeseemme ylipäätään, esimerkiksi aineistokatkelmien valinnan osalta. Pyrimme tässä tietoisesti säilyttämään tutkittavien ohjaajien tuottaman tiedon ja tekemään siitä tulkintaa näkökulmamme rajallisuuden huomioiden.

Vaikka tässä tutkimuksessa keskityimme tarkastelemaan nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien toimintaa, osoittavat aiempien tutkimusten kanssa samansuuntaiset tuloksemme sen, että niitä on mahdollista hyödyntää muissakin ohjauksen konteksteissa. Toki nuorten opinto-ohjauksen voi nähdä aiheiden tasolla keskittyvän koulutussiirtymiin ja nuoruuden kehitysvaiheeseen sekä koulukontekstin asettavan omat rajoitteensa ohjaajien vaikutusmahdollisuuksille. Kuitenkin omatkin tuloksemme osoittivat, kuinka ohjaajat pääsääntöisesti käyttävät työssään yleisiä ohjauksen ja vuorovaikutuksen keinoja sekä ajavat työssään ohjauksen yleisenäkin päämääränä pidettyä pyrkimystä asiakkaan edun toteutumiseen. Tässä mielessä tuloksemme ovat saaneet vahvistusta ja ovat hyvin siirrettävissä myös muihin ohjauskonteksteihin ja hyödynnettävissä ainakin tietyin sovelluksin erilaisten asiakasryhmien parissa.

## 6.4 Jatkotutkimusaiheita ja soveltaminen käytäntöön

Tutkimuksessamme on tarkasteltu nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien toteuttamaa yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. Tuloksemme osoittavat, että monenlaisia työtapoja voidaan hyödyntää tällaisen lähestymistavan toteuttamisessa ohjaustyössä, niin yleisten ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen kuin erityistarpeita, normeja ja rakenteiden vaikutuksia tiedostavan ohjauksen kautta. Tutkimuksemme keskiössä ovat olleet käytännöt ja siinä mielessä tuloksiamme on helppoa soveltaa sellaisenaan ohjaustyössä ja myös tietyin muokkauksin erilaisen asiakasryhmien parissa. Lisäksi tulostemme valossa nykyiseen opinto-ohjaajien koulutukseen sekä työssä olevien lisäkoulutukseen olisi hyödyllistä sisällyttää enemmän yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen lähestymistapaa, mihin myös omat tuloksemme antaisivat hyviä käytännön esimerkkejä.

Jatkotutkimuksen kannalta olisikin kiinnostavaa tarkastella, miten opinto-ohjaajien ohjauksessa olevat nuoret ovat kokeneet tällaisen lähestymistavan, esimerkiksi sen vaikutukset omien toimintamahdollisuuksien tai tietoisuuden laajenemiseen. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten eri koulutusasteilla ja ohjauksen muissa konteksteissa, esimerkiksi korkeakouluissa tai TE-palveluissa, tällaista ohjauksen lähestymistapaa voidaan toteuttaa ja liittyykö siihen joitakin erityisiä haasteita. Tutkimuksemme toteutettiin laadullisten tutkimusmenetelmien avulla, ja aiheeseen liittyen olisi Suomessa tarvetta myös määrällisen analyysin avulla toteutetulle tarkastelulle. Määrällisellä tutkimuksella voitaisiin tutkia vaikkapa, millaisia mielipiteitä tähän lähestymistapaan liittyy; esimerkiksi miten moni ohjaaja kokee lähestymistavan tärkeäksi tai merkitykselliseksi työssään. Lisäksi voitaisiin tutkia, tunnistavatko ohjaajat yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen työtapoja työssään. Ylipäätään jatkotutkimuksen avulla saatava lisätieto yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta mahdollistaisi kyseisen lähestymistavan laajemman ymmärryksen ja toteuttamisen sekä edistäisi sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa ja kestävämpää ohjaustoimintaa. Tässä tärkeänä lähtökohotana on tiedostaa kehittymisen mahdollisuus, jota eräs kirjoittaja kuvasi seuraavasti: ”Tärkeää on kuitenkin myös muistaa se, että olemme keskeneräisiä ja aina voi kehittyä entistä yhteiskunnallisesti tiedostavammaksi ohjaajaksi.”

## LÄHTEET

- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M., & Wiman, S. (2015). Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. (Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus; Nro 17:2015). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <http://karvi.fi/publication/maahanmuuttajataustaiset-oppijat-suomalaisessa-koulutusjarjestelmassa/>
- Apo, S. (1995). *Naisen väki: Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta*. Hanki ja jää.
- Arthur, N. (2014). Social justice and career guidance in the Age of Talent. *International Journal for Educational Vocational Guidance, 14*, 47–60.
- Arthur, N., Collins, S., McMahon, M., & Marshall, C. (2009). Career Practitioner's Views of Social Justice and Barriers for Practice. *Canadian Journal of Career Development, 8*(1), 22–31.
- Arthur, N., Collins, S., Marshall, C., & McMahon, M. (2013). Social Justice Competencies and Career Development Practices. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 47*(2), 136–154.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1*, 139–167.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*, (4. painos.). Wiley.
- Elinikäisen ohjauksen verkkolehti (20.4.2020). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ohjausalan opetussuunnitelmissa. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-122>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.



- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group.
- Guo, S. (2010). Toward recognitive justice: emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 149–167.  
<https://doi.org/10.1080/02601371003616533>
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S.-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: Reflektiota ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Hogbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa*. (s. 191–217). Tampere University Press.
- Helsti, H. (2005). Hedelmällisen tiedon jäljillä - teemakirjoitukset tutkimuksen lähteinä. P. Korkiakangas, P. Olsson, & H. Ruotsala (toim.), *Polkuja etnologian menetelmiin*. Ethnos.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18(1), 29–44.  
<https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36(1), 2–11.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018a). *Career Guidance for Social Justice. Contesting Neoliberalism*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018b). The neoliberal challenge to career guidance. Mobilising research, policy and practise around social justice. Teoksessa T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (toim.), *Career Guidance for Social Justice. Contesting neoliberalism* (s. 1–27). Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019a). *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019b). Representing Problems, Imagining Solutions. *Emancipatory Career Guidance for the Multitude*.

- Teoksessa T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (toim.), *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude* (s. 1–14). Taylor & Francis Group.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019c). Towards an Emancipatory Career Guidance. What Is to Be Done? Teoksessa T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (toim.), *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude* (s. 247–257). Taylor & Francis Group.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59-66.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. New York: Sage.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (2019). Lopuksi: Mitä tiedämme ja mitä pitäisi tietää maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuksesta? Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, J. Kivirauma & L. Holmberg (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. (s. 415-426). Gaudeamus.
- Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat: realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (luku 2). Gaudeamus.
- Keppo, N. (2020). "Hetki, tässä ja nyt" – Isovanhempien ajatuksia isovanhemmudesta sekä lapsiperheen arkeen osallistumisesta. [Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72618>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuula, A. (2015a). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Luku 2.5. Ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit. Vastapaino.

- Kuula, A. (2015b). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Luku 1.7. Hyvän tieteellisen käytännön loukkaukset. Vastapaino.
- Lloyd, C. (2012). Anti-racism, social movements and civil society. Teoksessa F. Anthias & C. Lloyd (toim.), *Rethinking anti-racisms. From Theory to practice* (s. 60–77). Routledge.
- Maksimovic, T., & Nordentoft, H. M. (2019). Reflexivity and Social Justice. Career Guidance and Counselling in a Post-Socialist Context. Teoksessa T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (toim.), *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude* (s. 232–244). Taylor & Francis Group.
- McMahon, M., Arthur, N., & Collins, S. (2008). Social justice and Career Development: Views and Experiences of Career Development Practitioners. *Australian Journal of Career Development*, 17(3).  
<https://doi.org/10.1177/103841620801700305>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus
- Opetushallitus. (2023). *Hyvän ohjauksen kriteerit*. Hyvä ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Opetushallitus.
- Pillow, W. S. (2003). "Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research". *Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196.  
<https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Pöysä, J. (2021). Kirjoituskutsut. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Hogbacka (toim.). *Umpikujasta oivallukseen*.

- Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Seikkula, M. K. (2020). *Different antiracisms: Critical race and whiteness studies perspectives on activist and NGO discussions in Finland.* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/319742>
- Singh, A. A., Urbano, A., Haston, M., & McMahon, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world. *Professional School Counseling, 13*(3), 135–145. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.135>
- Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (10.3.2023). Vastaa keruisiin. <https://www.finlit.fi/fi/arkisto/vastaa-keruisiin>
- Souto, A.-M. (2020a). Väistelevää ohjausta - opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttotaustaisten nuorten parissa. *Kasvatus 51*(3), 317–329.
- Souto, A.-M. (2020b). Yksilön kannattelevasti kohtaavaa, mutta yhteisöistä ja yhteiskunnallisista hierarkioista irrallaan olevaa ohjausta? Teoksessa M. Määttä & A.-M. Souto (toim.), *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo: Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyönteessä* (s. 212–217). Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto.
- Souto, A.-M., & Sotkasiira, T. (2022). Towards intersectional and anti-racist career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling, 50*(4), 577–589. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2073583>
- Souto, A.-M., & Vehviläinen, S. (2019). Miten opinto- ja uraohjaus kohtaa maahan muuttaneet nuoret? Kohti yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta. SETSTOP-seminaari, University of Eastern Finland, 3.4.2019.
- Sultana, R. G. (2014). Career guidance for social justice in neoliberal times. Teoksessa G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, & T. Watts (toim.), *Handbook of career development: International perspectives* (s. 317–334). Springer.
- Suomen opinto-ohjaajat – SOPO ry (2023). Opinto-ohjaajien työnkuvat eri kouluasteilla. <https://www.sopo.fi/yhdistys/aineistot/>

- Tanhua, I. (27.2.2019). Miksi sukupuoli vaikuttaa alavalintaan? SEGLI-hankkeen tutkimus. <https://www.kaikkienduuni.fi/miksi-sukupuoli-vaikuttaa-alavalintaan#osio2>
- Thomsen, R. (2012). Guidance in communities – A way forward? *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 28, 39–45. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2806>
- Toiviainen, S., & Brunila, K. (2021). Emerging Multi-Professional Assemblages of Precision Guidance Producing the Resilient and Future-Oriented Citizen. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.16993/njtcg.28>
- Toporek, R. L., & Liu, W. M. (2001). Advocacy in counseling: Addressing race, class, and gender oppression. Teoksessa D. B. Pope-Davis, & H. L. K. Coleman (toim.), *The intersection of race, class, and gender in multicultural counseling* (s. 285–413). Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonon, J., Koski, L., Tamminen, M., & Tuononen, M. (2018). Nuori ja perhe – toimintakäytäntöjä, merkityksenantoja ja suunnanottoja koulutussiirtymissä. *Nuorisotutkimus* 2 (36), 19–34.
- Vehviläinen, S., & Souto, A.-M. (2021). How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational Vocational Guidance*, 22, 449–466. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09467-2>
- Viviers, S., Dionne, P., & Supeno, E. (2021). Guidance counsellors' work as a transformative activity: Supporting social justice through advocacy. *British journal of guidance & counselling*, Julkaistu ennakkoon verkossa. 1–16. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1946010>
- Wikstrand, F. (2019). Norm Criticism. A Method for Social Justice in Career Guidance. Teoksessa T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (toim.), *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude* (s. 216–231). Taylor & Francis Group.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

## LIITTEET

### Liite 1. Kirjoituskutsu

Hei opinto-ohjaaja!

Olemme Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriopiskelijoita ja teemme parhaillaan pro gradu -tutkielmaamme. Olemme kiinnostuneita saamaan tietoa nuorten parissa toimivien opinto-ohjaajien työkäytännöistä yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen näkökulmasta. Osallistumisesi antaisi arvokasta tietoa aiheesta tutkimustamme varten. **Toivomme** sinun kirjoittavan siitä, miten Sinä toteutat moninaisuutta huomioivaa ja yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta omassa työssäsi.

Voit kirjoittaa omin sanoin kokemuksistasi ja ajatuksistasi (n. 1-6 sivua). Voit esimerkiksi kuvailla tilannetta/ tilanteita, joissa yhteiskunnallisesti tiedostavalle ohjausotteelle on ollut tarvetta. Voit myös kertoa, miten olet kokenut onnistumista tai kyvyttömyyttä näissä tilanteissa. Lisäksi voit kuvailla käyttämiäsi työmenetelmiä- tai välineitä, jotka mielestäsi ilmentävät yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta omassa työssäsi. **Kirjoitathan 31.1.2023 mennessä.**

**Yhteiskunnallisesti tiedostavalla ohjauksella tarkoitamme** sosiaalisten erojen ja moninaisuuden tiedostamista ja huomioimista ohjauksessa sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman toteutumista ohjaustyössä. Rakenteelliset tekijät linkittyvät nuorten urapolkuihin ja -valintoihin, vaikkei niitä välttämättä tiedosteta. Ohjausalan tutkimuksessa aiheen tärkeyttä on tuotu paljon esille, mutta käytännön esimerkkejä ei niinkään, minkä vuoksi olemme tähän aiheeseen tarttuneet. Ajatteleme, että asiasta ovat parhaita kertomaan ohjausalan ammattilaiset itse. Siksi kokemuksiesi jakaminen olisi tärkeää ja arvokasta tietoa, jotta yhteiskunnallisesti tiedostavan ohjauksen käytännöistä saataisiin syvempää ymmärrystä.

Voit käyttää **kirjoittamisen tukena** seuraavia kysymyksiä yhteiskunnallisesti tiedostavasta ohjauksesta oman työsi reflektointiseksi:

- Oletko pohtinut nuorten kanssa henkilökohtaisessa ohjauksessa, pienryhmäohjauksessa tai luokkamuotoisessa ohjauksessa yhteiskunnallisia olosuhteita, normeja ja oletuksia (esim. sukupuoleen, perhetaustaan, vammaisuuteen, oppimishaasteisiin tai etnisyyteen tms. liittyen) ja niiden vaikutusta heidän opinto- ja urapolkuihinsa? Millä tavoin olet sen tehnyt?
- Oletko pohtinut oman ohjauksesi taustalla vaikuttavia oletettaviksi, asemaasi ohjaajana ja organisaation tuomia vaatimuksia työllesi? Millaisia ajatuksia se on herättänyt ja miten se on heijastunut työhösi?

- Oletko käsitellyt työssäsi nuorten kohtaamaa eriarvoisuutta tai huonoa kohtelua (esim. saavutettavuutta, syrjintää, rasismia, väkivaltaa) opinto- ja urapolun näkökulmasta ja/tai keinoja näiden ehkäisemiseen? Millä tavoin olet sen tehnyt? Oletko toiminut esimerkiksi yhdessä nuorten ja/tai kollegojen kanssa tai laajemmin koko kouluorganisaation tai yhteiskunnallisen ja poliittisen toiminnan tasolla?
- Millaisia haasteita yhteiskunnallisesti tiedostavaan ohjaukseen mielestäsi liittyy?
- Mitä muita ajatuksia sinulla herää sosiaalisten erojen ja moninaisuuden huomioimisesta ohjauksessa sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ohjaustyössä?

Kirjoitathan niin, ettei kirjoituksestasi voida tunnistaa yksittäisiä henkilöitä (asiakkaita tai työntekijöitä) tai työpaikkaasi. Vastaamalla annat suostumuksesi käyttää vastauksiasi tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistutaan anonyymisti. Kirjoitelmat käsitellään luottamuksellisesti ja tutkittavien henkilöllisyys ja tiedot eivät tule esiin missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto hävitetään asianmukaisesti. Tutkimuksen valmistuttua, se on luettavissa Jyväskylän yliopiston tietokannasta, pro gradu -tutkielmien arkistosta.

**Voit kirjoittaa alla olevan linkin kautta 31.1.2023 asti.**

<https://link.webropolsurveys.com/S/314F5C361BB1587D>

Kiitos mielenkiinnosta osallistua tutkimukseen!

Olethan yhteydessä meihin, jos sinulla herää kysyttävää tutkimukseen liittyen:

Heidi Jänkälä, [heidi.m.i.jankala@student.jyu.fi](mailto:heidi.m.i.jankala@student.jyu.fi)

Marju Myllylä, [marju.a.myllyla@student.jyu.fi](mailto:marju.a.myllyla@student.jyu.fi)