

Matilda Sorsa & Saija Tikkanen

”LUONTEVA OSA TÄTÄ TYÖTÄ”

**Kuinka opinto-ohjaajat kohtaavat opiskelijoiden
henkilökohtaiset kriisit**

**Kasvatustieteen
pro gradu- tutkielma
Syyslukukausi 2013
Ohjausalan maisteriohjelma
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Sorsa, Matilda ja Tikkanen, Saija

”Luonteva osa tätä työtä” – kuinka opinto-ohjaajat kohtaavat opiskelijoiden henkilökohtaiset kriisit.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2013, 82 s.

Tutkimuksessamme tarkastelemme opinto-ohjaajien kokemuksia opiskelijoiden henkilökohtaisten kriisien kohtaamisessa. Tutkimuksemme taustalla vaikutti sosiodynaaminen ja holistinen ohjauskäsitys, eli se, huomioivatko opinto-ohjaajat työssään ohjattavansa koko elämänsä. Tutkimuskysymyksemme olivat, miten opinto-ohjaajat kokevat työssään kohtaamiensa ohjattavien henkilökohtaiset kriisit, millaisia valmiuksia opinto-ohjaajat kokevat kriisien kohtaamisen vaativan ja minkälaiseen yhteistyöhön ja tukeen opinto-ohjaajat turvautuvat kohdatessaan ohjattaviensa kriisitalanteita.

Tutkimukseemme osallistui yhdeksän eri opinto-ohjaajaa. Aineisto muodostui kahdeksan opinto-ohjaajan kirjoitelmista sekä kolmesta haastattelusta. Kaksi haastattelusta olivat kirjoitelmia syventäviä haastatteluja ja yksi haastattelusta ei ollut osallistunut tutkimukseemme kirjoitelmalla. Tutkimukseemme taustalla vaikutti fenomenologia ja analyysitavaksi valitsimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Tutkimuksessamme halusimme tuoda opinto-ohjaajien oman äänen kuuluviin.

Tutkimukseemme opinto-ohjaajat edustivat sekä peruskoulun, toisen asteen lukion ja ammatillisen koulutuksen että korkea-asteen ohjauksen asiantuntijoita. Tutkimukseemme luettavuuden vuoksi käytämme tutkimuksessamme käsitteitä opinto-ohjaaja ja opinto-ohjaus riippumatta siitä, millä koulutusasteella tutkimukseemme osallistujat toimivat.

Opinto-ohjaajien toiminta kriisitalanteessa perustui inhimilliseen toimintaan, vuorovaikutukseen ja empatiaan. Myös moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi opiskelijahuoltotyöryhmän kanssa kuului vahvasti opinto-ohjaajien toimintaan kriisin kohdatessaan. Opinto-ohjaajilla ei yhtä lukuun ottamatta ollut selkeitä toimintastrategioita kriisien kohtaamiseen.

Tutkimuksessamme selvisi, että jokainen opinto-ohjaaja oli kohdannut säännöllisesti opiskelijoiden henkilökohtaisia kriisejä, ja opinto-ohjaajat kokevatkin opiskelijoiden henkilökohtaisten kriisien olevan luonnollinen osa heidän työtään. Silti opinto-ohjaajat eivät pitäneet itseään varsinaisina kriisityön ammattilaisina, vaan he kokivat roolinsa kuuntelijaksi ja aikuisena ihmisenä tukijaksi. Opinto-ohjaajat kokivat tärkeäksi roolikseen olla matalan kynnyksen auttajataho, joka tarvittaessa ohjaa eteenpäin kriisien asiantuntijalle. Opinto-ohjaajat pitivät tehtävänsä tärkeänä.

Asiasanat: Opinto-ohjaus, Kriisit, Yhteistyö, Moniammatillisuus, Sosiodynaaminen ohjaus, Holistinen ohjaus

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	1
1 OPINTO-OHJAUS JA KRIISIT	3
1.1 Opinto-ohjaajan työnkuvan taustalla	3
1.1.1 Ohjaajan ydinkompetenssialueet	4
1.1.2 Opinto-ohjaajan eettiset periaatteet	6
1.1.3 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjauksen malli	7
1.1.4 Sosiodynaaminen ohjaus.....	12
1.1.5 Ohjaus osana moniammatillista yhteistyötä.....	14
1.2 Erilaiset kriisit ohjattavan elämässä	20
1.2.1 Kriisin määrittelyä	20
1.2.2 Kriisin vaikutuksia yksilön elämään.....	23
1.3 Ohjaajan toiminta ohjattavan kriisitilanteessa	24
1.3.1 Vuorovaikutuksellinen näkökulma kriisien kohtaamiseen	24
1.3.2 Ohjaajan valmiudet kohdata opiskelijoiden kriisejä.....	26
2 TUTKIMUKSELLISIA LÄHTÖKOHTIA.....	29
2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	29
2.2 Tutkimuksen metodologisia lähtökohtia	29
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
3.1 Lähtökohtia kirjoitelmien ja haastatteluiden keruulle	33
3.2 Kirjoitelmien ja haastatteluiden keruu opinto-ohjaajilta	34
3.3 Narratiivit tutkimusaineistona.....	36
3.4. Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä	38
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
4.1 Aineiston kuvailu	43
4.2 Kriisityypit	45
4.3 Reaktiot ja tunteet.....	49
4.4 Toimintatavat	55
4.5 Yhteistyötahot	65

5	POHDINTA	69
5.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	69
5.2	Johtopäätökset.....	71
	LÄHTEET	77
	LIITE 1	83
	LIITE 2.....	84

JOHDANTO

Nuorten kehitystä ohjaavat yhteiskunnalliset sekä kulttuuriset muutokset, jotka heijastuvat nuorten elämänkentän kulmakiviin: kouluun, perheeseen ja sosiaalisiin piireihin, jotka myös vaikuttavat toinen toisiinsa. Esimerkiksi lisääntyvät avioerot ja perheiden rikkonaisuus voivat aiheuttaa nuorelle elämäkriisin, joka voi heijastua koulunkäyntiin. Peruskoulun ja lukion opiskelijoista noin 40 prosenttia kokee, että koululääkärin tai psykologin puheille on vaikeaa päästä (THL 2013), joten koulun tarjoamien matalan kynnyksen tukipalveluja tarjoavien tahojen, kuten opinto-ohjaajien rooli korostuu väistämättä myös kriisien kohtaamisessa.

Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa, kuinka opinto-ohjaajat kokevat työssään kohtaamiensa opiskelijoiden henkilökohtaiset kriisit. Henkilökohtaisella kriisillä tarkoitamme muuhun kuin suoranaisesti koulutyöhön liittyviä kriisejä, kuten traumaattisia kokemuksia tai vaikeita elämäntilanteita. Tavoitteenamme on tutkia opinto-ohjaajien omia kokemuksia ja suhtautumista kohtaamiinsa ohjattavien kriisitilanteisiin – antaa opinto-ohjaajien oman äänen tulla kuulluksi.

Tutkimuskysymyksemme sekä tutkimuksen tavoitteen muodostumiseen vaikutti näkemyksemme ohjausalan laajuudesta. Aihetta ei myöskään ole aiemmin juurikaan tutkittu, joten pidimme tärkeänä lähestyä ilmiötä, joka voisi tuoda tutkimuskentälle uutta tietoa ja ymmärrystä ohjausalasta. Läpi tutkimusprosessin meitä oli kaksi tutkijaa, ja teimme tiivistä yhteistyötä kaikissa tutkielman vaiheissa.

Ohjausalalla on vahva käsitys siitä, että oppilaitoksissakaan ohjaus ei ole vain opintojen ohjausta, vaan ohjauksessa tulisi huomioida holistisesti koko ohjattavan elämä laajana kokonaisuutena, elämänkenttänä (ks. esim. Peavy 1999). Tämän laajan ohjausnäkökulman pohjalta halusimme tutkia, kuinka opinto-ohjaajat kokevat sellaiset poikkeavat tilanteet, joissa ohjaajana joutuu selkeästi irrottautumaan opintojen ohjauksen alueelta. Päädyimme rajaamaan poikkeavat tilanteet opiskelijoiden henkilökohtaisiin kriisitilanteisiin, jolloin saimme muodostettua mielekkään ja tärkeän

tutkimusongelman. Aineiston keräsimme opinto-ohjaajilta kirjoitelmin sekä haastatteluin.

Tutkimuksemme selkeyden vuoksi tulemme käyttämään tutkimuksessamme termiä *ohjaaja* tai *opinto-ohjaaja* puhuttaessa kaikkien kouluasteiden ohjaajista, samoin ohjattavista käytämme käsitettä *ohjattava* tai *opiskelija*. Nämä valikoituivat käytettäväksi paitsi niiden ymmärrettävyyden vuoksi, myös siksi että tutkimuksemme osallistujat käyttivät kirjoitelmissaan eniten näitä käsitteitä. Lisäksi kutsumme tutkimuksessamme käsiteltyjä opiskelijoiden kriisejä tai traumaattisia kokemuksia *kriiseiksi* helpottaaksemme ja selkeyttääksemme tutkimuksemme luottavuutta.

Luvussa yksi käsittelemme tutkielmamme teoriataustaa. Ensimmäisessä alaluvussa avaamme opintojen ohjausta työnä ohjaajan kansainvälisesti tunnettujen ydinkompetenssialueiden ja opinto-ohjaajan eettisten periaatteiden kautta sekä holistista ja sosiodynaamista näkökulmaa ohjauksessa. Lisäksi tuomme esille opinto-ohjaajien yhteistyöverkostoja, jotka osaltaan tukevat opinto-ohjaajaa kriisien kohtaamisessa. Toisessa alaluvussa määrittelemme sekä kriisiä että kriisin vaikutuksia yksilön elämään, ja kolmannessa alaluvussa pohdimme ohjaajan toimintaa ohjattavan kriisitilanteissa. Toisessa luvussa avaamme tutkielman taustoja ja kolmannessa luvussa tutkielman metodologisia ratkaisuja. Tämän jälkeen analysoimme tutkielmamme tulokset ja päätämme tutkimusraporttimme pohdintaan ja esitämme tutkimuksemme pohjalta esiin nousseita jatkotutkimusaiheita.

1 OPINTO-OHJAUS JA KRIISIT

1.1 Opinto-ohjaajan työnkuvan taustalla

Ohjaustyötä voidaan kuvata hyvin laajasti, sillä ohjaustilanteet ja -suhteet muotoutuvat ohjaajan ja ohjattavan fyysisten, kielellisten sekä emotionaalisten piirteiden ja tavoitteiden myötä (Lairio & Puukari 2001). Ohjaustyön perustana on kuitenkin prosessi, jonka tavoitteena on ohjata ohjattavaa auttamaan itseään ja ”tehdä ohjattavista oman elämänsä parhaita ohjaajia”. Tällaisessa ohjaustyössä tulisi olla mukana koko koulun henkilöstö, sillä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaisesti ohjaus nähdään laajasti koko koululaitoksen yhteisenä tehtävänä ja koskevan myös persoonallisia ja sosiaalisia ohjaustarpeita (Koskinen 2012, 107-109). Kuitenkin opinto-ohjaaja on se henkilö, joka koordinoi ohjausta sekä tarjoaa yksilöllisiä ohjausprosesseja (ks. esim. IAEVG 2003).

Lairio & Puukari (2001) kuvailevat ohjausta seitsemän näkökulman kautta. Ensimmäinen ohjaustyön näkökulma on koulutus. Ohjaaja on alansa ammattilainen, mikä edellyttää ohjauksen koulutusta. Toisekseen ohjaus on aktiivista toimintaa ohjattavan hyväksi, eikä pelkästään ohjattavan ongelmien kuuntelemista. Kolmantena määritellään ohjaustyön sisällölliset kysymykset: ohjauksessa käsitellään ohjattavan henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia asioita. Neljäs ohjaustyön määritelmä on se, ketä ohjataan. Yleensä ohjattavana on ”normaali” ihminen, jonka ongelmia käsitellään suhteellisen lyhytkestoisesti tai ohjattavat tarvitsevat tietoa ja neuvoja johonkin ongelmaansa. Viidentenä ohjaustyön suuntaviivana ovat ohjaajan työskentelyperiaatteet. Ohjaaja toimii yleensä joidenkin tiettyjen periaatteiden mukaisesti käyttäen itselleen sopivia ohjauksen muotoja ja tapoja sekä teoriapohjaa. Kuudes määritelmä on ohjauksen tavoitteiden kuvaus. Ohjaussuhteen tavoitteena on ohjattavan kyky oppia tekemään henkilökohtaisia ratkaisuja ja kehittämään omia toiminta-, tunne- ja ajattelutapojaan. Viimeisenä kuvataan ohjauksen erityisaloja. Ohjaus ei ole pelkästään opinto-ohjausta, vaan ohjaajan toimenkuvana voi olla myös esimerkiksi avioliittoneuvonta tai uraohjaus.

Tämän tutkielman taustalla vaikuttaa ohjauksen sosiodynaaminen lähestymistapa, jossa keskeistä on holistinen ihmiskäsitys. Siinä ihminen nähdään kokonaisuutena, jonka tarpeita, elämää ja vaikeuksia voidaan aina tarkastella monista eri näkökulmista käsin (Vilén, Leppämäki & Ekström 2008, 33-34). Sosiodynaamisessa ohjauksessa näiden näkökulmien yhteyttä korostetaan (Peavy 2004, 19), mikä ilmenee esimerkiksi pyrkimyksenä ohjattavan elämänkentän hahmottamiseen ja huomioimiseen. Näin ajatteleva ohjaaja näkee ohjauksessa merkitykselliseksi muunkin kuin esimerkiksi opiskelijan kurssikertymän tai poissaolojen määrän. Käsittelemme tarkemmin holvistista ohjausnäkemystä alaluvussa 1.1.2 sekä sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä alaluvussa 1.1.3. Tätä ennen määrittelemme opinto-ohjaajan työnkuvaan kansainvälisen ohjaajan ydinkompetenssialueiden määritelmän (luku 1.1.1) sekä Suomen opinto-ohjaajat ry:n julkaiseman ohjaajan eettisten periaatteiden kautta (luku 1.1.2).

Suomessa opintojen ohjausta tarjotaan kaikilla koulutusasteilla. Perus- ja toisen asteen ohjauksen lisäksi myös korkeakouluilla on omat ohjaukselliset tavoitteensa ja tarkoituksensa. Tarkastelemme tässä yhteydessä opinto-ohjaajan työtä laajasti peruskoulusta aina korkea-asteelle asti, koska tutkimukseemme osallistuneet opinto-ohjaajat edustivat näitä eri koulutusasteita.

1.1.1 Ohjaajan ydinkompetenssialueet

Ohjausalan kansainvälinen järjestö IAEVG (2003) on määritellyt ohjaajan ydinkompetenssialueet (Onnismaa 2007, 200-201), jotka ovat seuraavat:

1. Omaan ammattiin ja siihen liittyvien vastualueiden hoitaminen hyvän ammattietiikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti
2. Asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen oppimiseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa
3. Asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioon ottaminen jokaisen asiakasryhmän ohjaamisessa
4. Teoria- ja tutkimustiedon käyttäminen neuvonnassa, urasuunnittelussa, ohjauksessa ja konsultaatiossa

5. Taito suunnitella, panna toimeen ja arvioida neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmia ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa
6. Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen
7. Kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden tai asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksen mukaista kieltä ja terminologiaa
8. Ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta ja opiskelumahdollisuuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä
9. Vastaanottavuus yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa kysymyksissä
10. Kyky toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa
11. Tieto elinikäiseen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä

Osa edellä määritellyistä ohjaajan ydinkompetenssialueista kytkeytyvät osittain oman tutkimuksemme teemaan, opiskelijoiden henkilökohtaisten kriisitilanteiden kohtaamiseen ohjaajan työssä. Ohjaajan kompetenssiin kuuluu opintojen ja urasuunnittelun ohjauksen lisäksi myös erilaisissa elämäntilanteissa tukeminen, taito pystyä kommunikoidaan ohjattavan tasolla, kyky toimia yhteistyössä muiden ammattilaisten, kuten opiskelijahuollon kanssa sekä ymmärtää ohjattavan erilaisia taustoja. Vaikka ydinkompetenssimääritykset osoittavat ohjaustyön olevan muutakin kuin oppimisen ja urasuunnittelun ohjausta, ja huomioivat ohjauksen olevan yksilöllistä ja kulloinkin ohjattavan tarpeisiin vastaavaa, ei määrittelyssä kuitenkaan selkeästi ilmaista ohjaajan olevan vaikeiden elämäntilanteiden tai kriisien ammattilainen. Huomioitava seikka kompetenssissa on ohjaajan oma rooli rajojensa tiedostajana. Oli ohjaaja kriisiammattilainen tai ei, hänen tulee tunnistaa ja myös itse määrittellä omat rajansa ohjaajana myös kohdatessaan opiskelijan vaikeita elämäntilanteita.

Ydinkompetenssien lisäksi IAEVG (2003; Onnismaa 2007, 200-201) on määritellyt ohjaajan erikoisosaamisalueet seuraavasti:

- Ohjattavan kulloisenkin tilanteen määrittely ja arvioiminen
- Opintojen ohjaaminen
- Ohjaus ammatinvalinnassa ja urasuunnittelussa
- Henkilökohtainen ohjaus ja neuvonta
- Tiedonhallinta sekä tiedon välittäminen

- Konsultaatio ja ohjauksen koordinointi
- Tutkimus ja arviointi
- Palvelujen ja toimenpideohjelmien hallinnointi
- Alueellinen verkostoyhteistyö
- Jatko-ohjaus työelämään sijoittumisessa

Ohjaajan erikoisosaamisalueiden tarkastelussa voidaan ydinkompetenssialueiden tapaan huomata, että ohjaus nähdään yksilöllisenä ja ohjattavan elämäntilanteen mukaan ottavana – ohjattava kohdataan elämäntilanteet huomioiden ja henkilökohtaista ohjausta tarjotaan. Myös erikoisosaamisen alueella ohjaajan nähdään muita ammattilaisia konsultoivana ja verkostoyhteistyötä tekevänä asiantuntijana. Näin ollen esimerkiksi kriisitilanteen kohdatessaan ohjaajan tulee kyetä hyödyntämään eri alojen ammattilaisten, kuten psykologien tietotaitoa ja apua työssään.

1.1.2 Opinto-ohjaajan eettiset periaatteet

Edellä kuvatut, kansainväliset ohjausalan kompetenssi- ja osaamisen määritelmät noudattavat pitkälti samoja periaatteita, jotka löytyvät Suomen opinto-ohjaajat ry:n (SOPO ry, 2009) listaamista eettisistä periaatteista, joiden perustana on taata ohjaajan asiantuntijuuden sekä ohjaustyössä oman persoonan käyttämisen myötä ohjattavan hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen sekä kunnioitus ohjattavaa kohtaan. Ohjaajan eettisiin periaatteisiin lukeutuvat seuraavat seikat:

1. Autonomia. Opinto-ohjaajan tulee kunnioittaa ohjattavan itsemääräämisoikeutta ja omia valintoja sekä tarjota riittävästi vaihtoehtoja valintojen tueksi.
2. Totuudellisuus. Rehellinen ja hienotunteinen ote ohjaustyöhön sekä ajankohtaisen, monipuolisen ja kriittisesti kerätyn tiedon jakaminen. Materiaalien lähteiden ilmoittaminen.
3. Luottamuksellisuus. Kaikissa tilanteissa ja muuttuvissa ympäristöissä luottamus on säilytettävä. Tietoja luovutetaan voimassa olevien lakien mukaisesti silloin, kun se on ohjattavan edun mukaista. Tietojen luovuttamisesta tulee keskustella

- ohjattavan kanssa etukäteen.
4. Riippumattomuus. Omien sekä muiden ihmisten ja muiden kulttuureiden arvojen tiedostaminen, jotta voidaan toteuttaa eettisesti kestävä ohjaustyötä. Omien, yhteiskunnan ja työyhteisön odotusten vaikutuksen tunnistaminen.
 5. Ammattitaidon kehittäminen. Oman työn jatkuva kehittäminen ja arviointi. Täydennyskouluttautuminen ja ajantasaisen tiedon hankkiminen ammattitaidon ylläpitämiseksi.
 6. Yhteistyö. Moniammatillinen verkostoyhteistyö koulun sisäisten ja ulkoisten toimijoiden kanssa, sekä yhteistyökumppaneiden ammattitaidon ja asiantuntijuuden arvostaminen.
 7. Oma hyvinvointi. Oman jaksamisen ylläpitäminen, oman rajallisuuden ymmärtäminen ja avun pyytäminen silloin, kun sitä tarvitaan.

Edellä listattujen eettisten periaatteiden voidaan todeta olevan kokonaisvaltaisia, koko ohjauksen kenttää koskevia asioita, joiden kulmakiviä ovat paitsi ohjattavan edun mukainen toiminta, myös ohjaajan asiantuntijataso määrittely sekä ohjauskentän rajaaminen pois esimerkiksi terapiatyöstä. Kuten edellisessä luvussa kuvatut ohjaajan ydinkompetenssi- ja erikoisosaamisalueet (IAEVG 2003), myös ohjaajan eettiset periaatteet korostavat moniammatillista yhteistyötä, omien rajojen määrittämistä, luottamuksellisuutta sekä ohjattavan kohtaamista yksilöllisesti. Nämä periaatteet vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, kuinka ohjaaja kohtaa työssään opiskelijan henkilökohtaiset kriisit. On myös huomioitava, että verkostoyhteistyön korostamisesta huolimatta ohjaajien tulee ottaa huomioon tietosuojalaki, jonka mukaan ohjattavaa koskevia tietoja ei tule luovuttaa eteenpäin ellei se ole välttämätöntä ja ohjattavan etujen mukaista. Näin ollen voidaan sanoa, että ohjaajan eettiseksi toiminnaksi kriisitilanteissa luetaan herkkyys ohjattavan yksilöllisiin elämäntilanteisiin, ohjattavan huomioiminen ja kunnioittaminen sekä ohjattavan anonymiteetin säilyttävä moniammatillinen yhteistyö.

1.1.3 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjauksen malli

Ohjaus nähdään nykyaikana hyvin laajana käsitteenä – ohjauksella ei tarkoiteta vain koulussa annettavaa, opintoihin liittyvää opinto-ohjausta, vaan ohjaus nähdään tavoitteellisena ja usein lyhytkestoisena toimintana ohjattavan auttamiseksi ja

tukemiseksi henkilökohtaisissa, sosiaalisissa, ammatillisissa ja koulutuksellisissa asioissa (Lairio & Puukari 2001). Vaikka koululaitokset instituutioina tarjoavatkin oppilaan- ja opintojenohjausta, nähdään ohjauksen ulottuvan koskemaan ohjattavan koko elämänkenttää myös opintojen ulkopuolisissa asioissa. Näin ollen oletamme, että myös kriisit ovat mahdollinen osa ihmisen elämää, jota ei voida sulkea ohjaustilanteiden ulkopuolelle.

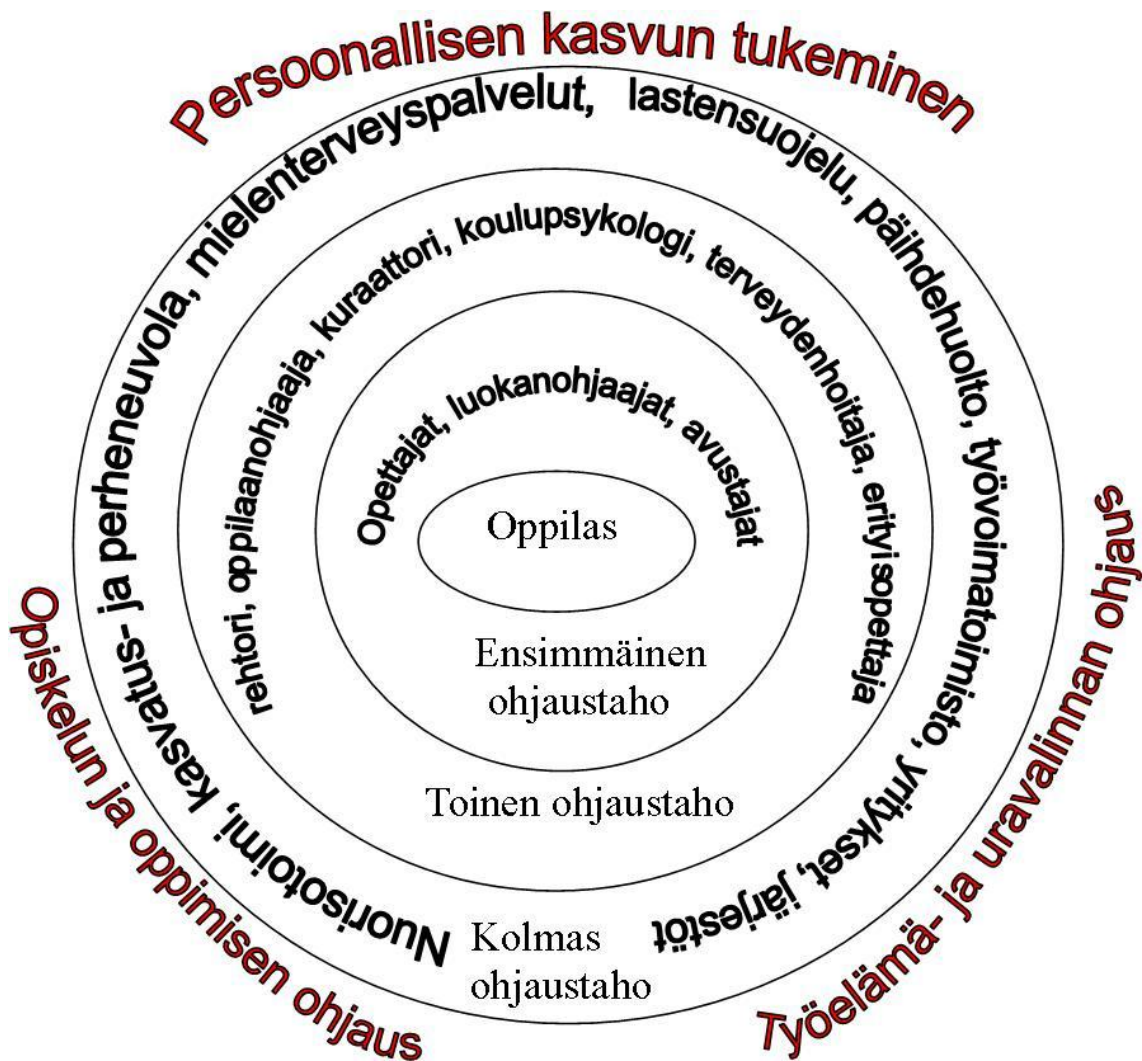
Watts & Esbroeck (1998) ovat kehittäneet Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin, joka kuvaa ohjauksen kokonaisvaltaista luonnetta nimeämällä niin eri ohjausta tarjoavia tahoja kuin yksilön tarvitsemia eri ohjauksen tasoja persoonallisen kasvun tukemisesta opiskelun ohjaukseen sekä uraohjaukseen. He ovat soveltaneet holistista ohjausmallia korkeakouluohjaukseen ja tarkastelleet sen avulla ohjauksen eri tasojen ja tahojen tarjontaa ja toteutumista korkea-asteen koulutuksessa Euroopan unionissa. Holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia on sovellettu myös alempien koulutustasojen ohjauksen järjestämistä koskeviin kuvauksiin. Useat suomalaiset perus- ja toisen asteen oppilaitokset ovatkin ottaneet mallin käyttöönsä ohjaussuunnitelmissaan.

Mallin ideana on tuoda näkyväksi eri ohjauksen tasot sekä ohjausta tarjoavat tahot, jolloin ohjauksesta voidaan luoda selkeä kokonaiskuva, vaikka toimijat ja käytännöt ovatkin oppilaitoksista riippuen usein vaihtelevia. Mallissa nähdään, että ohjausta antavat tahot eivät ole toisistaan irrallisia, vaan toisiaan tukevia toimintoja. Lähtökohdana on aina opiskelijälähtöisyys sekä opiskelijan ohjaustarpeet.

Suomessa holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia ovat käsitelleet mm. Lairio & Puukari (1999). Tutkimusraportissaan he kuvaavat ja kartoittavat suomalaisen korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalveluiden tilaa. Seuraavassa kuvaamme edellä mainittujen tutkimusten ja teosten pohjalta holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin ominaispiirteitä sekä opinto-ohjaajan roolia holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjauksen mallissa.

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (Watts & Esbroeck 1998) keskeisimpiä ajatuksia on tuoda esille ohjauksen laaja-alaisuus, jossa ohjaus ulottuu opettajista ja

opinto-ohjaajista kohti laajempia tukipalveluja. Tutkimuksemme kannalta merkittävä, mallissa korostuva seikka on erilaisten ohjauspalvelujen yhteistyömallien kuvaus. Opinto-ohjaajien yhteistyöverkostoja kuvaamme tarkemmin luvussa 1.1.5.



KUVIO 1 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli

Ohjauksen osa-alueet

Watts & Esbroeck (1998) ovat jakaneet ohjauksellisen kentän kolmeen osa-alueeseen: oppimisen ja opiskelun ohjaukseen, persoonallisen kasvun tukemiseen sekä uraohjaukseen. *Oppimisen ja opiskelun ohjauksessa* ohjattavaa tuetaan koulutukseen ja

opintoihin liittyvissä valinnoissa sekä opintojen edistymisessä. *Persoonallisen kasvun tukemisessa* ohjataan ohjattavan yksilöllisissä kehitykseen liittyvissä sosiaalisissa ja persoonallisissa kysymyksissä. Toisin sanoen ohjauksessa pyritään huomioimaan ja tukemaan ohjattavaa kaikissa niissä elämäntilanteissa ja -vaiheissa, joissa ohjattava tukea tarvitsee, kuten henkilökohtaisissa kriisitilanteissa. *Uraohjauksessa* on kyse ammatillisesta ohjaamisesta esimerkiksi ammatinvalintaan ja työelämään liittyvissä kysymyksissä sekä työelämään sijoittumisen tukemisessa.

Nämä kolme edellä mainittua ohjauksen osa-aluetta ovat kiinteä osa toisiaan, eivätkä ne ole toisistaan irrallisia. Vaikka osa-alueet onkin holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallissa (Watts & Esbroeck 1998) eritelty, kyseessä on kuitenkin kokonaisvaltainen ohjaus, jossa nämä eri ohjaukselliset näkökulmat linkittyvät ohjattavan kannalta toisiinsa jatkumon omaisesti. Jokaisella ohjattavalla ohjaustarpeet painottuvat osa-alueiden välillä yksilöllisesti ja yksilön ohjaustarpeet eri osa-alueilla voivat vaihdella elämäntilanteen muuttuessa.

Ohjauksen toimijat

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (Watts & Esbroeck, 1998) keskiössä on aina opiskelija itse. Opiskelijan ympärillä toimii eri tahoja, jotka antavat oman asiantuntijuutensa mukaista ohjausta edellä kuvattujen ohjauksen osa-alueiden välillä. Mallin mukaisesti ohjauksen toimijat on jaettu kolmeen eri tasoon.

Ensimmäisellä ohjaajuuden tasolla toimivat opetushenkilöstö sekä tuutorit, eli ne henkilöt, jotka ovat opiskelijan kanssa tiiviisti ja säännöllisesti tekemisissä opintojen ajan. Ensimmäisen tason toimijoilla ohjaus on usein osa opetustoimintaa, mutta heillä lähtökohtaisena toiminnan tavoitteena on harvoin ohjaus. Heillä ei myöskään ole asiantuntijuutta nimenomaan ohjaukseen, vaan he ovat useimmiten pedagogeja. Näin ollen opettajan rooli ei välttämättä ole opiskelijan ongelmia ratkaiseva, vaan enemmän niitä havaitseva. Tärkeää tämän tason ohjausta on jatko-ohjaus muiden ohjauksen tasojen toimijoille.

Toinen ohjauksen taso pitää sisällään ohjaus- ja opiskelujen tukihenkilöstön, eli toimijat, jotka ovat kiinteä osa oppilaitosta sekä opintoja. Opinto-ohjaaja on osa tätä tasoa yhdessä muun muassa erityisopettajan, opintosihteerin ja koulutuspäällikön kanssa. Nämä henkilöt tarjoavat opiskelijoille yksilöllistä ja henkilökohtaista ohjausta oman erityisosaamisensa näkökulmasta kaikilla ohjauksen osa-alueilla. Esimerkiksi opinto-ohjaaja antaa tukensa oman asiantuntijuutensa kautta niin oppimisen ja opiskelun ohjauksessa, persoonallisen kasvun tukemisessa kuin uraohjauksessakin.

Kolmannella ohjaustasolla on ohjauksen eri osa-alueisiin erikoistunut henkilöstö, joita ovat esimerkiksi opintopsykologi, terveydenhoitaja ja ammatinvalintapsykologi. He eivät ole välittömässä, pedagogisessa suhteessa opiskelijoihin, vaan ovat erikoistuneet antamaan ohjausta, ongelmanratkaisua ja diagnosointia omalla ohjauksen erityiseen osa-alueeseen keskittyvällä alueellaan. Tälle tasolle luetaan myös oppilaitoksen ulkopuoliset ohjausta tarjoavat tahot, kuten työvoimatoimisto sekä mielenterveystoimisto. Usein tämän tason ohjaajille ohjattavat ohjautuvat edellisten tasojen henkilöstön kautta. Esimerkiksi opinto-ohjaaja voi jatko-ohjata kriisin kohdanneen opiskelijan psykologin vastaanotolle.

Ohjausta antavat siis monen eri tason toimijat, jotka kaikki painottavat eri tavoin ohjauksen osa-alueita omalla asiantuntijuuden alueellaan. Vaikka tasoja ja toimijoita on monta, ovat Watts ja Esbroeck (1998) painottaneet ohjaustahojen välistä yhteistyötä ensiarvoisen tärkeänä, jotta ohjaus on sujuvaa ja takaa opiskelijan kokonaisvaltaisen ohjauksen sekä yksilölliset tarpeet.

Edellä kuvatun holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (Watts & Esbroeck 1998) mukaisesti toimien koululaitoksissa ohjauksen järjestäminen ja oikeanlaisen tuen opiskelijan omien tarpeiden mukaisesti on hyvin organisoitua ja koulun jokaisella opetusta ja ohjausta antavalla taholla on oma, tärkeä tehtävänsä. Myös yhteistyön tekeminen eri ohjaustasoilla ja -tahoilla on tärkeää erityisesti silloin, jos ohjattava tarvitsee tukea ja ohjausta äkillisesti esimerkiksi elämänkriisin kohdatessaan. Käytännössä esimerkiksi opinto-ohjaaja voi ohjata oppilaan eteenpäin jollekin erityiselle asiantuntijalle, vaikkapa psykologille tai mielenterveyspalveluihin. Mallin

tavoitteena on taata, että kaikissa tilanteissa ja asioissa ohjattava saa juuri sen tasoista ohjausta, kuin hän kussakin tilanteessa tarvitsee.

1.1.4 Sosiodynaaminen ohjaus

Vance Peavy (1999) on kehittänyt sosiodynaamisen ohjauksen teorian sekä menetelmän, joka tuo ohjaukseen ajatuksen yksilön konstruktivistisesta kehityksestä ja vuorovaikutuksen merkityksestä sekä koko elämänkentän huomioivasta ohjaustavasta.

Elämäni työkirja –teoksessaan (2001, 86) Peavy selvittää periaatteita, jotka muodostavat hyvän sosiodynaamisen ohjaussuhteen. Hyvä sosiodynaaminen ohjaussuhde käsittää sekä elämänkentän huomioimisen, viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä periaatteita että konstruktivistisen näkökulman ohjaukseen. Seuraavassa kaksitoista hyvän sosiodynaamisen ohjauksen piirrettä:

1. Läsnäolo. Ohjaajan tulee kyetä irtautumaan virkaroolistaan, ja kohdata ohjaustilanne ihmisenä, oman persoonansa kautta.
2. Keskustelu. Ohjaajan ja ohjattavan tulee löytää molempien kannalta mielekäs ja toimiva keskustelukulttuuri.
3. Yhteisen ymmärryksen etsiminen ja luominen, joka toimii pohjana ohjauksen onnistumiselle.
4. Turvallisen, ystävällisen ja tukea tarjoavan ilmapiirin luominen, jotta ohjauksen molemmat osapuolet tuntevat kuuluvansa osalliseksi tilanteeseen.
5. Dialogi. Ohjaaja toimii dialogisen keskustelun mallina ja edistää siten ohjauksen dialogisuutta ja vuorovaikutusta.
6. Ohjauskeskustelu. Ohjaaja vie keskustelua eteenpäin, mutta ei määritä tarkasti ohjauksessa käsiteltäviä sisältöjä.
7. Tavoitteellisuus. Ohjaustapahtumalla on tarkoituksensa, tavoitteensa ja tunnesiteensä, joissa toimitaan reflektiivisesti ja aktiivisesti.
8. Elämäkokemuksen huomioiminen ja sen pohjalta toimiminen.

9. Viestintä. Ohjaajan tulisi osata käyttää monipuolisesti erilaisia viestintätapoja ja –metodeja ohjauksessa; puhumisen lisäksi visualisointia, kirjoitusta, kunnioittavaa hiljaisuutta sekä reflektointia.
10. Yksilöllisyys. Ohjaajan tulee kyetä muokkaamaan ohjaustilanteita yksilöllisesti kunkin ohjattavan tarpeita vastaavaksi.
11. Tiedonjako. Ohjaajan tulee kyetä etsimään ja tarjoamaan ohjattavalleen hyödyllisenä ja merkityksellisenä kaikki hänen tarvitsemansa informaatio.
12. Yhteistyö. Ohjaaja ja ohjattava paitsi ratkaisevat, myös arvioivat ongelmia yhdessä. Myös ohjaukseen liittyvät päätöksenteot, tavoitteet ja suunnitelmat luodaan yhteistyönä, samoin viestinnässä ja suunnitelmien teossa toimitaan ohjaajan opastuksella vaan ei hänen jyräämänä.

Kuten edellä olevien käytännönläheisten ohjauksellisten lähtökohtien periaatteista voidaan ymmärtää, on laaja, koko elämänkentän ymmärtäminen ja käsitteleminen yksi sosiodynaamisen ohjauksen tärkeimpiä asioita. Myös viestinnän ja vuorovaikutuksen huomioiminen on tärkeää – ohjaaja nähdään ennemmin vierellä kulkijana ja opastusta antavana, kuin valmiita raameja ja vastauksia antavana auktoriteettina. Tärkeää on myös reflektointi – niin ohjaajan kuin ohjattavankin arvot ja uskomukset pohjautuvat aiempiin kokemuksiin, samoin kuin kulttuuriin ja kuulumisiinsa yhteisöihin, ja näiden tutkiminen auttaa meitä ymmärtämään itseämme paremmin. Ohjaussuhde on aina myös yhteistyösuhde, josta sekä ohjaaja että ohjaaja saavat kokemuksen ja jossa toimintaan liittyy yhteiset tavoitteet, suunnitelmat ja toiminta. (Peavy 1999.)

Tutkimuksemme kannalta Peavyn koko elämänkentän huomioiva sosiodynaaminen ohjaus on merkityksellinen. Peavyn (1999) mukaan yksilön minuus muovautuu olosuhteiden ja kokemusten myötä, ja nämä muutokset ja kokemukset sekä niiden huomioiminen ovat hyvän ohjauksen kulmakiviä. Näin ollen myös ohjattavan henkilökohtaiset kriisit kuuluvat sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta kiinteästi ohjausprosessiin, ja ohjaajan tulee olla herkkä käsittelemään ohjattavan kanssa myös elämän kriisitilanteita sekä auttaa luomaan selviytymisstrategioita. Myös Peavyn mallin mukaiset menetöt läsnäoloon, dialogiin ja ohjauksen olosuhteisiin ovat opinto-ohjaajien kriisitilanteiden kohtaamisen kannalta merkittäviä.

1.1.5 Ohjaus osana moniammatillista yhteistyötä

Moniammatillisen yhteistyön onnistuminen edellyttää asiantuntemuksen lisäksi hyviä vuorovaikutustaitoja ja halua käyttää näitä molempia. Asiantuntijuus tuotetaan ja ansaitaan moniammatillisen tiimin vuorovaikutuksessa. Tiimin jäsenillä tulisi olla erilaisia taitoja, menetelmiä ja strategioita, joilla he tuottavat asiantuntijan roolinsa eri tilanteissa, jotta he pystyisivät tuomaan oman asiantuntijuutensa tiimin käyttöön. Kaikkien tiimin jäsenten asiantuntemuksen avulla tulisi keskustelun kautta päätyä yhteiseen näkemykseen asiakkaan tilanteesta, eli prosessoida tietoa yhdessä. Oleellista on onnistunut dialogi. Näkökulmat asiantuntijoilla saattavat olla hyvinkin erilaiset, mutta yhteiseen kokonaisnäkemykseen ja yhteiseen tavoitteeseen olisi päästävää. Tästä voidaan puhua sosiaalisesti jaettuna kognitiona. (Isoherranen, 2005, 19, 23.)

Moniammatillisessa työskentelyssä osallistujien erilaisuus on voimavara, jota pitäisi pystyä hyödyntämään työntekijän, työyhteisön, organisaation, asiakkaan ja yhteiskunnan hyväksi. Moniammatillinen työ on neuvottelua tasavertaisten kumppaneiden välillä, ja sitä voidaan luonnehtia asiantuntijoiden väliseksi puheeksi ja toimintaa moniammatillisessa tiimissä oppimiskumppanuudeksi. Yksilön oppiminen on organisaation ja verkoston oppimisen edellytys, jota tarvitaan tarpeellisen asiantuntemuksen kokoamiseksi tarkoituksenmukaisella tavalla. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 208.)

Ohjauksen toimintakenttä on hyvin laaja – ohjausta tarjotaan kaikilla kouluasteilla ja niiden ylikin, ja lisäksi ohjauksellinen näkökulma kattaa niin koulutus- ja uraohjauksen, persoonallisen ohjauksen kuin oppimisen ohjaamisenkin (Ks. mm. Watts & Esbroeck 1998). Ohjauksessa työnkuva ei ole mekaanista sarjatyöskentelyä, vaan ohjauksen, kuten minkä tahansa muunkin asiantuntijuuden menestyksekkääseen toteutukseen vaaditaan erilaisten organisaatioiden ja eri ammattien osajien välistä yhteistyötä erilaisten välineiden ja sääntöjen puitteissa (Vähäaho 2002, 71).

Tämän päivän yhteiskunnan autonomisuutta ja omaa vastuuta korostava yksilöllistyminen on laajentanut ja monipuolistanut ohjaustarpeita, samoin koulutuksen

valinnaisuus ja joustavuus sekä työelämän ja tulevaisuudenkuvien monimuotoisuus. Moniammatillinen yhteistyö on avainasia muuttuviin ohjaustarpeisiin vastaamisessa. Verkostoitumista ja yhteistyötä edellyttävät myös kasvava monikulttuurisuus ja etnisten vähemmistöjen mukaan tulo ohjauksen kenttään. (Nykänen 2012, 96.) Nykypäivän ohjauksen menestyksekkääseen toteutumiseen katsotaankin aina kuuluvan moniammatillinen yhteistyö eri tahojen kanssa niin kouluinstituution sisällä kuin sen ulkopuolellakin – ohjaustyö on yhteistyötä. Tässä tarkastelemme ohjausta osana koulujen opiskelijahuoltotyöryhmää sekä muita yhteistyöverkostoja.

Opiskelijahuoltoryhmä

Opiskelijahuollon tehtävänä on lisätä opiskelijan hyvinvointia ja hyvää oppimista, sekä edistää ja ylläpitää hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä unohtamatta sosiaalista hyvinvointia (OPH 2013). Suomen laissa on määritelty peruskoulun osalta oppilashuollon järjestäminen (ks. Perusopetuslaki 31 a § (13.6.2003/477). Yhtä lailla toisen asteen oppilaitosten opiskelijahuolto on turvattu lailla (Lukiolaki 629/1998 sekä Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998).

Opiskelijahuollon toimijat ovat jokseenkin vakiintuneet suomalaisissa kouluissa. Tyypillisesti opiskelijahuoltoryhmän jäseniä ovat rehtori, terveydenhoitaja, koulupsykologi, koulukuraattori, opinto-ohjaaja sekä mahdollisesti opettajajäseniä, esimerkiksi erityisopettaja (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 165). Tämä moniammatillinen työryhmä tuo yhteen ne asiantuntijat, jotka oman erityisosaamisensa näkökulmasta voivat lisätä opiskelijan hyvinvointia esimerkiksi oppimiseen liittyvissä ongelmissa tai vaikeissa, koulunkäyntiinkin vaikuttavissa elämäntilanteissa.

Oppilaitokset laativat kansallisen opetussuunnitelman pohjalta oman oppilaitoksensa oppilashuoltosuunnitelman, johon sisältyvät myös kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. Oppilashuoltosuunnitelma laaditaan eri asiantuntijuuden alojen yhteistyön vuoksi yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon edustajien kanssa. Suunnitelmaan tulee kirjata oppilashuollon tavoitteet sekä keskeiset toimenpiteet, ja oppilashuoltotyötä

voidaan koordinoida ja kehittää moniammatillisessa opiskelijahuoltoryhmässä. Oppilashuoltotyön toteuttamiseen kuuluu siis eri alojen asiantuntijoita, mikä tekee työstä moniammatillista. Oppilashuoltotyössä tärkeitä ovat myös esimerkiksi luottamuksellisuus ja hyvä yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004.) Tähän kuuluu muun muassa se, että vanhemmilla on oikeus tietää, mitä ja milloin heidän lapsestaan puhutaan.

Oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Oppilashuollolla edistetään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004).

Myös ammatillisen koulutuksen puolella on laissa määritelty velvollisuus opiskelijahuollon järjestämiseen, ja se perustuu sekä koulutusta että sosiaali- ja terveydenhuoltoa koskevaan lainsäädäntöön. Opiskelijahuoltopalveluista vastaa koulutuksen järjestäjä, ja muista sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmä. Palveluiden tuottaminen edellyttää siis ammatillisellakin puolella eri viranomaisten ja toimijoiden välistä moniammatillista yhteistyötä, jonka avulla palveluja koordinoidaan. Opinto-ohjaajat ovat keskeisessä asemassa opiskelijan hyvinvoinnin ja opintojen etenemisen kannalta, ja opiskelijahuollon palveluiksi katsotaan terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin ja psykologin asiakastyö. Lisäksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, erityisopetus ja muut tukimuodot ovat osa opiskelijahuoltoa. (Kotamäki, Niemi, Sirkiä, Virnes, Räisänen & Hietala 2010, 19-20.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltotyön tavoitteena on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen hyvinvoinnin ylläpito ja edistäminen toinen toistaan täydentäen (OPH 2013). Yhteisöllisellä oppilas- ja opiskelijahuoltotyöllä tarkoitetaan sellaista toimintaa, jolla edistetään koulun huolenpidon ilmapiiriä, koulu yhteisön hyvinvointia sekä tervettä ja turvallista toimintakulttuuria. Yksilöllisessä oppilas- ja opiskelijahuoltotyössä työskennellään yksilön tarvitseman tuen mukaisesti tarvittaessa. Tuki on järjestetty kolmiportaisesti yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen jaotellen. Tukea voidaan tarvita joko pidempiaikaisesti tai tilapäisesti, esimerkiksi silloin kun

oppilas tai opiskelija on kohdannut elämässään sellaisen kriisin, johon hän tarvitsee tukea. Tuen suunnittelussa on mukana moniammatillinen oppilashuoltotyöryhmä.

Oppilashuollossa keskeisessä osassa on oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Hyvinvoinnin voidaan ajatella määräytyvän historiallisesti, ja elinolojen muuttuessa sen kriteeritkin muuttuvat. Hyvinvointi on tila, jossa yksilöllä on mahdollisuus perustarpeidensa tyydyttämiseen. (Koistinen 2010, 54-55.) Eri elämänvaiheiden eroista huolimatta tyytyväisyyttä elämään voidaan melko pitkälle pohtia neljästä eri näkökulmasta: millainen on yksilön sosiaalisen tuen saatavuus, hallinnan tunne, onko elämässä paljon odottamattomia tapahtumia sekä onko yksilöllä riittävä taloudellinen turva. (Sugarman 2004.) Oppilashuolto ja opinto-ohjaaja voivat olla osaltaan edesauttamassa tyytyväisyyttä elämään ainakin sosiaalisen tuen saatavuuden kannalta.

Koulun henkilökunta ohjaajina ja ohjauksen tukena.

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) yleisen tuen osiossa 4.3 kuvataan ohjauksen järjestämistä koskevia periaatteita, jossa todetaan ohjauksen olevan koko koulun yhteinen tehtävä. Myös opettajille kuuluu ohjauksen toteuttaminen opinto-ohjaajan rinnalla. Ohjauksen on kokonaisvaltaisesti oltava ennaltaehkäisevää sekä vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemista. Ohjaustoiminnan kuntakohtaisissa suunnitelmissa määritellään niin koulun henkilöstön kuin koulun ulkopuolistenkin yhteistyökumppaneiden välinen yhteistyö. Näiden ohjauksen toteuttamista koskevien periaatteiden tarkoituksena on turvata opiskelijoiden subjektiivinen oikeus saada sellaista yksilö- ja ryhmätason ohjausta kuin hän tarvitsee – niin perus- kuin toisellakin asteella. Kuitenkin ohjauksen kunta- ja koulukohtaisten ohjauksen järjestämistä koskevat suunnitelmien, työnjaon ja organisoinnin nähdään olevan heikolla tasolla, jolloin ohjaus kasaantuu pitkälti opinto-ohjaajan harteille. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että opiskelijoiden ohjaustarpeet ja –kanavat vaihtelevat huomattavasti, minkä vuoksi opinto-ohjaajan yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa on tärkeää, jotta tarpeiden mukaista ohjausta voidaan saumattomasti tarjota (Lerikkanen 2012, 46-47; Koskinen, T. 2012 96-97).

Opettajat ovat opinto-ohjaajien tärkeitä yhteistyökumppaneita kouluissa. Aineenopettajien lisäksi koulun henkilökuntaan kuuluu vaihtelevasti useita ammattilaisia, jotka ovat niin ikään opinto-ohjaajan kumppaneita ohjaustyön laadukkaassa toteuttamisessa. Koulun johtamisella on tärkeä osuus ohjauksessa, sillä rehtori osaltaan vastaa normeista, ohjeista ja ohjauksen arvottamisesta kouluissa. Luokanvalvojilla ja ryhmänohjaajilla on selkeä, määritelty rooli opiskelijoidensa tukemisessa. Myös erityisopettaja ja tukioppilaiden ohjaaja ovat tärkeitä opinto-ohjaajan yhteistyökumppaneita. Opettajakunnan lisäksi erilaiset koulun tukipalveluja tarjoavat eli opiskelijahuoltoryhmässä toimivat tahot ovat merkittäviä opinto-ohjaajan yhteistyökumppaneita ja ohjauksen toteuttajia koulussa. Näitä ovat esimerkiksi kuraattori, psykologi ja terveydenhoitaja. (Väyrynen 2012, 117-121.)

Oppilashuoltotyö, kuten ei ohjaustyökään kuulu vain edellä mainituille koulun tukipalveluhenkilöstölle, vaan kaikille kouluyhteisössä työskenteleville. Oppilashuoltotyötä ei tehdä pelkästään oppilashuoltoryhmässä, vaan kaikilla oppilaitoksen henkilökuntaan kuuluvilla on osansa oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitämisessä ja edistämässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004.) Opiskelijahuoltoa on kaikki kouluyhteisön henkilökunnan tekemä ohjaustyö, ja erityisesti ryhmänohjaajien panos opetuksen ja opiskelijahuollon välisen sillan rakentajana on merkityksellinen. Tämä ei kuitenkaan aina toteudu ihanteellisesti, ja erityisesti muun kuin opiskelijahuoltoryhmään kuuluvan henkilökunnan osallistumista opiskelijahuoltoon tulisi vahvistaa. (Kotamäki, Niemi, Sirkiä, Virnes, Räisänen & Hietala 2010, 19-20.)

Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot

Opinto-ohjaajan moniammatillinen verkostoyhteistyö ulottuu edellä kuvattujen koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden lisäksi myös useisiin tahoihin, jotka eivät ole osa koulun jokapäiväistä toimintaa. Eräs huomattava, esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittu yhteistyötaho on oppilaan vanhemmat. Vanhempien rooli sekä tiedonantajina että vastaanottajina ja osallistujina päätöksentekoon on merkittävä. Esimerkiksi kriisin kohdanneen nuoren tilanteessa

vanhempien osallisuus ja mukaan ottaminen voivat auttaa ohjaajaa ymmärtämään nuoren tilannetta paremmin.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden alueellisiin konteksteihin kuuluvat monet organisaatiot, jotka ovat osa opinpolun eri vaiheita ja opiskelijan vaihtuvia elämäntilanteita. Sivistyspalvelut, sosiaalipalvelut, terveystyöpalvelut, nuoris- ja vapaa-ajan palvelut sekä työ- ja elinkeinoelämänpalvelut muodostavat yhdessä opiskelijan kaikkien opintojen vaiheiden kanssa sen verkoston, joiden välillä moniammatillista ohjausyhteistyötä toteutetaan. Tavoitteena on jatkumo, jossa ohjaukselliset palvelut ulottuvat opiskelijan saataville opinpolun kaikissa vaiheissa ja jopa sen yli. (Nykänen 2012, 99-100.) Organisaatioiden välisten yhteistyösuhteiden lisäksi opinto-ohjaajien verkostot voivat olla henkilösuhteisiin perustuvia (Nykänen 2012, 105), esimerkiksi opinto-ohjaajakollegoiden konsultointia.

Koulun ulkopuolelle ulottuvan ohjauksellisen moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on taata opiskelijan saataville kaikki se tuki ja palvelut, joita hän erilaisissa kysymyksissä ja elämäntilanteissaan tarvitsee (Nykänen 2012, 103). Holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallin (Watts & Esbroeck 1998) mukaisesti myös kouluinstituution ulkopuolelta tarjottava tuki on kiinteä osa opiskelijoiden ohjauksessa.

Edellä olemme pyrkineet kuvaamaan opinto-ohjaajan työnkuvaa niiltä osin kuin koemme työnkuvan tarkastelun olevantutkimuksemme kannalta merkityksellistä – millaisten kompetenssien ja eettisten periaatteiden kautta opinto-ohjaajat oletettavasti toimivat, holistisen ja sosiodynaamisen ohjausajattelun vaikutusta kohdatessa opiskelijan henkilökohtaisia kriisejä sekä sitä, millaiset yhteistyöverkostot opinto-ohjaajan tukena on kriisitilanteen kohtaamisessa. Seuraavassa osiossa tarkastelemme sitä, millaisia kriisejä ohjattavan elämässä esiintyy.

1.2 Erilaiset kriisit ohjattavan elämässä

1.2.1 Kriisin määrittelyä

Yksilön elämässä kriisejä voivat aiheuttaa useat erilaiset tilanteet, ja jokainen kohtaa elämänsä aikana tilanteita, jotka hän kokee kriiseiksi. Tilanteiden voimakkuus vaihtelee, ja eri ihmiset saattavat kokea saman asian eri tavalla, riippuen muun muassa yksilön aiemmista elämäkokemuksista tai tuen saatavuudesta (Cameron 2008, 143). Ikävien elämäntapahtumien lisäksi myös positiiviset elämänmuutokset, kuten lapsen syntymä tai avioliitto, voivat olla kriisejä ja aiheuttaa yksilölle stressiä (Poijula 2007, 19). Tällaisia positiiviseen elämänmuutoksen liittyviä kokemuksia emme kuitenkaan tässä tutkielmassa lue mukaan kriisin määrittelyyn.

Kriisi voidaan määritellä eri teorioista käsin, ja niistä kukin korostaa eri puolia kriisin kokemisessa ja siitä selviytymisessä. Poijulan (2007, 28-29) mukaan tämän päivän käytetyin teoria on *integroidun kriisin teoria*, jossa yhdistetään kriisissä olevan tarpeisiin soveltuvia erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Poijula määrittelee kriisin tarkoittavan ratkaisua, käänntekeväää muutosta, vaarallista taitekohtaa tai mahdollisuutta yksilön elämässä. Kriisitilan aiheuttaa havaittu uhka, menetys tai vaikeus. Kaikissa stressiä aiheuttavissa tilanteissa on mahdollista, että tietyt tasapainottavat tekijät voivat saada aikaan tasapainon palautumisen ja kriisin välttämisen. Näitä tasapainottavia tekijöitä ovat tapahtuman realistinen havaitseminen, tuen saaminen tilanteessa sekä oikeiden ratkaisukeinojen löytäminen. Yhden tai useamman tasapainottavan tekijän puuttuminen voi aiheuttaa kriisin puhkeamisen ja estää ongelman ratkaisemisen. (Poijula 2007, 28-29.)

Palosaari (2008, 22-26) erottelee kriisit *kehityskriiseihin, elämäkriiseihin ja äkillisiin kriiseihin*. Nämä kaikki kolme kriisityyppiä voivat olla osana ihmisen elämää myös yhtä aikaa. Tällöin reaktiot menevät limittäin, ja asioiden purkaminen ja toipuminen ovat vaativampia kuin esimerkiksi ainoastaan elämäkriisin kohdatessa.

Kriisityypeistä kehityskriisit ovat ehkäpä helpoimmin kohdattavissa, sillä ne ovat luonnollinen osa yksilön elämää. Eri ikäkausiin liittyviin kehityskriisien haasteisiin osataan varautua ja siksi niihin pystytään yleensä vastaamaan esimerkiksi koulu- ja opiskelijaterveydenhuollossa. Myös opetushenkilöstöllä on tietoa koulutusasteensa oppilaiden kehitykseen liittyvistä luonnollisista tapahtumista. (Palosaari 2008, 23-24.)

Toisin kuin kehityskriisit, elämäkriisit ja äkilliset kriisit ovat yllättäviä tapahtumia, ja niihin varautuminen on vaikeaa. *Elämäkriisillä* tarkoitetaan elämäntulkun kuuluvia pitkäaikaisia rasisustilanteita, joita ei satu kaikille. Tällaisia ovat esimerkiksi pitkäaikaissairaus ja pitkään harkittu avioero, ja lapselle ja nuorelle myös vanhempien avioero voitaneen lukea tällaiseksi. Elämäkriiseihin voi saada apua esimerkiksi mielenterveystoimistoista sekä erilaisista terapioista. (Palosaari 2008, 23-24.)

Äkillisillä kriiseillä viitataan äkillisiin, yllätyksellisiin ja epätavallisen voimakkaisiin tapahtumiin, jotka tuottaisivat kärsimystä lähes kenelle tahansa. Näistä käytetään usein myös traumatisoivan kriisin käsitettä (vrt. Poijula 2007, 39-41). Tällaisia äkillisiä, traumatisoivia kriisejä voivat olla esimerkiksi onnettomuudet sekä odottamaton irtisanominen tai ero puolisoista. Tällaisen kriisityypin kohtaaminen edellyttää erilaista osaamista kuin kehitys- tai elämäkriisien kohtaaminen, sillä reaktiokulku ja palautumissysteemit ovat erilaisia kuin muissa kriisityypeissä. Äkillisessä ja voimakkaassa kriisissä yksilön aivojen ja kehon toiminta muuttuu, sillä biologispohjaiset suojautumisjärjestelmät aktivoituvat automaattisesti. Tämän seurauksena myös ihmisen käyttäytyminen ja kokemistapa muuttuvat, vieläpä usein erilaiseksi kuin persoonallisuuden pohjalta voisi olettaa. Sekä fyysiset että psyykkiset reaktiot voivat olla voimakkaita, ja myös muutoksista palautuminen on voimakas prosessi. (Palosaari 2008, 24-26.)

Äkillisissä kriiseissä yksilön kokemisen ja toipumisen kannalta merkityksellistä on asianmukaisen tuen lisäksi se, onko kriisin aiheuttanut onnettomuus vai johtuuko kriisi toisen ihmisen toiminnasta. Esimerkiksi raiskaukset ja pahoinpitelyt tulevat toisen ihmisen taholta, ja ne vaikuttavat eri tavalla intimitetin rajoihin, minäkuvaan ja mahdollisesti myös läheisiin tunnesuhteisiin kuin esinemaailmasta tulevat

onnettomuudet. Äkillisten kriisien kohtaamiseen voi saada valmiuksia esimerkiksi erillisillä koulutuksilla, ja usein erikoiskoulutettuja kriisityöntekijöitä on esimerkiksi terveyskeskuksissa. (Palosaari 2008, 26.).

Pojjula (2007, 39-41) puolestaan kirjoittaa traumaattisista kriiseistä, joihin hän laskee väkivallan, seksuaalisen trauman, muut loukkaantumiset tai traumat sekä trauman todistamisen ja traumaattisen tiedon saamisen. Muut loukkaantumiset ja traumat käsittävät Poijulan määritelmässä muun muassa ruumiillisen sairauden diagnosoinnin, joten Palosaaren (2008, 23-24) kuvaamat elämänkriisit voitaisiin tämän mukaan lukea ainakin osittain myös traumaattisiksi kriiseiksi. Muut Poijulan kuvaamat traumaattiset kriisit täyttävät Palosaaren (2008) äkillisten kriisien tunnusmerkit.

Pojjulan mukaan näin rajattuna traumaattiset kriisit ovat yleisiä, ja yli 2/3 lapsista kokee näihin lukeutuvan trauman 16. ikävuoteen mennessä. Hänen mukaansa juuri lapsilla on kaikista ikäryhmistä suurin vakavan trauman kokemisen riski. Traumankaltaisia vaikutuksia voi olla myös monilla *kielteisillä elämäntapahtumilla*, kuten vanhemman irtisanomisella, vaikka ne eivät suoraan täyttäisikään trauman tunnusmerkkejä. Tapahtuman lisäksi myös ympäröivät ja tapahtuman jälkeiset olosuhteet voivat vaikuttaa siihen, miten traumaattinen tapahtumasta tulee. (Pojjula 2007, 39-40, 45.) Esimerkiksi se, miten lähellä olevat ihmiset suhtautuvat yksilön kriisiin kokemukseen, voi vaikuttaa trauman syntyyn tai voimakkuuteen. Kriisin vähättely tai kokemuksen huomiotta jättäminen voi tehdä yksilön kokemuksesta entistä vaikeamman, kun taas tukeminen ja ymmärtäminen voivat olla merkittävä apu toipumisessa ja vaurioiden minimalisoinnissa.

Tässä tutkielmassa viittaamme jatkossa sanalla ”kriisi” Palosaaren (2008, 24-25) kuvaamiin *elämänkriiseihin* ja *äkillisiin kriiseihin* sekä Poijulan (2007, 40) mainitsemiin *kielteisiin elämäntapahtumiin*, jotka voivat aiheuttaa traumankaltaisia vaikutuksia. Tätä määrittelyä tukee myös se, että esimerkiksi Fonsecan (2008, 40-44) opinto-ohjaajien kohtaamiin kriiseihin keskittyvässä tutkimuksessa mainitut kriisitilanteet voidaan nähdä lukeutuvan näihin kategorioihin.

1.2.2 Kriisin vaikutuksia yksilön elämään

Traumaattisesta kokemuksesta voi seurata ali- tai ylivireystila, joka johtuu autonomisen hermoston toiminnasta, eli on tahdosta riippumatonta. Ihmisellä on synnynnäisenä eloonjäämisen rakenteet, joihin lukeutuvat muun muassa ylivireys, taistelu, pako, jähmettyminen, täydellinen alistuminen ja toipuminen. Yksilön huomattessa uhan, puolustautuminen aktivoituu ja joko parasympaattinen tai sympaattinen hermosto aktivoituu. Sympaattisen hermoston aktivoitumisesta seuraa ylivireyden tila, kun taas parasympaattisen hermoston aktivoituessa vireystila laskee voimakkaasti, ja yksilö joutuu alistumisen tilaan. Mikäli yksilö ei traumatisoitumisen jälkeen palaudu normaalitilaan, hän voi olla jatkuvassa yli- tai alivireystilassa, mikä voi näkyä erilaisissa psyykkisissä ja fyysisissä toiminnoissa. (Poijula 2007, 40-41.)

Traumaattiset kriisit voivat aiheuttaa kokijalleen stressiä, jolla on sekä psyykkisiä että fyysisiä vaikutuksia, ja ne voivat ilmetä äkillisesti, viivästyneesti tai kroonisesti. Lapsilla stressin kokeminen ilmenee eri kehitysvaiheissa eri tavoin, ja myös yksilölliset erot vaikuttavat stressin kokemiseen ja ilmenemiseen. Traumaattisen kriisin kokeminen voi aiheuttaa lisäksi masennusta, eroahdistusta ja muita psyykkisiä häiriöitä, ja ne voivat näkyä sekä lyhyen että pitkän aikavälin kehityksessä, elämänkulussa, myöhemmissä fyysisen terveyden riskeissä ja haavoittuvuutena elämän tulevissa stressitilanteissa. Lähes kaikki traumalle altistuneet kokevat jonkinasteisia reaktioita. (Poijula 2007, 20, 26, 38-41.) Kriiseillä ja traumatisoitumisella on siis hyvin laajat ja mahdollisesti myös pitkäaikaiset vaikutukset yksilön elämään.

Sugarman (2004, 54) kirjoittaa elämän käännekohdista, jotka vaikuttavat elämän suuntaan merkittävästi. Käännekohdat ovat aina myös siirtymiä, ja hänen mukaansa ohjaajat ja terapeutit ovat usein mukana juuri tällaisissa tilanteissa yksilön elämässä. Käännekohdat jättävät jäljen yksilöön, muuttavat hänen elämänsä jollakin tavalla. Suurin osa tässä tutkielmassa käsitellyistä kriiseistä on juuri tällaisia käännekohtia, ja se, miten ulkopuoliset kriisiä läpikäyvän kohtaavat, on merkityksellistä paitsi kriisistä toipumiselle, myös myöhemmille tapahtumille elämässä.

Kriisin kohtaaminen voi näkyä opiskelijan koulutyöskentelyssä jopa kuukausien ajan. Tällöin opettaja ei välttämättä osaa yhdistää aiemmin tapahtunutta sillä hetkellä ilmeneviin vaikeuksiin, vaan saattaa moittia opiskelijaa hänen toimistaan. Tilanteen ratkaisemisen kannalta olennaista olisi kuitenkin selvittää taustalla painavat kriisiin liittyvät ongelmat. (Dyregrov & Raundalen 1997, 22.) Opettajat tarvitsisivatkin tarpeeksi tietoa kriisien vaikutuksesta yksilön elämään, jotta he pystyisivät kohtaamaan oppilaan rakentavasti ja mahdollisesti ohjaamaan hänet eteenpäin esimerkiksi psykologia tapaamaan. Koulu on paikka ja yhteisö, jossa lapsi ja nuori viettää suuren osan ajastaan, ja koulun henkilökunnan negatiivinen suhtautuminen kriisin kohdannutta oppilasta kohtaan voi myös heikentää hänen suhdettaan koulunkäyntiin (Dyregrov & Raundalen 1997, 116), ja sillä voi olla kauaskantoiset seuraukset yksittäiselle opiskelijalle. Ymmärtämällä ja tukemalla kriisin kohdannutta opiskelijaa tarpeeksi kauan voitaisiin mahdollisesti välttyä koulunkäynnin laiminlyömiseltä.

Sekä Cameron (2008, 145) että Sugarman (2004, 54) avaavat myös sitä näkökulmaa, jonka mukaan kriisit ja käännekohtat saattavat lisätä yksilön itseymmärrystä ja tuoda uusia näkökulmia yksilön elämän muihin asioihin. Kriisit tarjoavat koettelemustensa lisäksi siis myös mahdollisuuden henkiseen kasvuun, ja ehkäpä joiltakin osin jopa entistä parempaan elämään esimerkiksi lisääntyneen itsetuntemuksen myötä.

1.3 Ohjaajan toiminta ohjattavan kriisitilanteessa

1.3.1 Vuorovaikutuksellinen näkökulma kriisien kohtaamiseen

Opiskelijoiden henkilökohtaisten huolien kohtaamista opinto-ohjaajan työssä on vuorovaikutuksen näkökulmasta tutkinut Sanna Vehviläinen (2000, 221-251). Vehviläisen tutkimus perustuu keskusteluanalyysiin ohjaavan koulutuksen yksilöohjaustilanteista. Vehviläinen toteaa huolten esittämisen olevan ”normaalitilasta” poikkeamista, jonka jälkeen on vuorovaikutuksellisesti vaikea siirtyä muihin aiheisiin. Institutionaalisessa, tavoitteellisessa keskustelussa ”normaalitilanteeseen” palaamiseksi eivät riitä arkikeskustelussa mahdolliset affektiiviset päivittelyt, ”kyllä se siitä” – tyyppiset kannustamiset tai ”poisnauramiset”. (Vehviläinen 2000, 226-227.) Tällainen

reagointi vähätelisi ja ehkä jopa mitätöisi ohjattavan kokemusta, joka saattaa olla hyvinkin rankka riippumatta siitä, kuinka vakavana ohjaaja kokemuksen näkee. Lisäksi kriisin ollessa akuutti tai erityisen vaikea, ei ohjattava välttämättä edes kykene käsittelemään ohjauskeskustelussa tavallisesti käsiteltäviä asioita (vrt. Cameron 2010, 144-45). Vehviläinen (2000, 230) toteaaakin, että huolesta pois siirtyminen edellyttää, että asia on saatu kuljetettua kohti jonkinlaista ratkaisua, ongelman laimenemista, häviämistä tai positiivista ennustetta.

Vehviläisen tutkimuksessa opiskelijoiden huolet koskevat heidän fyysistä tai psyykkistä terveyttään, heidän omaan kurssitoimintaansa liittyviä asioita tai työvoimahallinnon kanssa asiointia. Osa huolista on siis selkeästi ohjaajan oman asiantuntijuuden ja työnkuvan ulkopuolisia asioita. Vehviläinen määrittelee aineistostaan vuorovaikutuksellisesti kuudenlaisia tapoja vastaanottaa opiskelijan huolia. Näitä ovat *a) empatian, yllättyneisyyden ja affilaation ilmaukset*, joissa ongelma tunnustetaan ja tunnustetaan, sekä samaistutaan huolenkertojan tunnetilaan *b) neuvot*, *c) avuntarjoukset*, joissa tarjoudutaan ratkomaan ongelmaa opiskelijan puolesta tai ottamaan jokin osuus asian ratkaisemisessa, *d) vastaväitteet*, jolloin esitetään ongelmaa koskevia vastakkaisia näkemyksiä, joiden nojalla ongelma vähenee tai häviää, *e) normalisointi*, jossa ongelmana käsitelty asia esitetään normaalina tai luonnollisena, ja joka voi sisältää esimerkiksi osapuolten etäisyyden vähentämistä ongelman tai kokemuksen jakamista, ja *f) formulointi*, jossa ongelmasta esitetään muokattu tulkinta, jota tarjotaan huolen kertojan vahvistettavaksi, ja jota kohdellaan sen jälkeen työskentelykelpoisena versiona esitetystä ongelmasta. Vehviläisen aineistossa formulointi ei esiinny usein huolenkerronnan yhteydessä, minkä hän tulkitsee yhdeksi havainnollistavaksi tekijäksi sille, että ohjaus ei ole terapiaa. (Vehviläinen 2000, 228-233.)

Vehviläisen mukaan ohjaajat yhdistelevät näitä responsseja reagoidessaan huolenkerrontaan, ja niistä syntyy kolme erilaista orientaatiota vastaanottaa ohjattavan huolet. Näitä ovat *a) opiskelijaa aktivoiva responssi*, jolloin ohjaaja pyrkii siirtämään vastuun ongelman ratkomisesta opiskelijalle itselleen, ja huolta siis käsitellään ongelmana, jolle voidaan vielä tehdä jotakin *b) välitön avun tarjoaminen*, jolloin ohjaaja pyrkii ongelman suoraan poistamiseen tai sen vaikutuksen vähentämiseen ja *c) huolen*

käsittely agendan ulkopuolisena. Aktivoiva responsi vaikuttaisi Vehviläisen aineiston mukaan seuraavan silloin, kun ohjattavan huoli kuuluu ohjaajan asiantuntijuuden alueelle, ja sitä esitetään ohjaajan tarjoaman agendan sisällä. Välitöntä apua aineistossa tarjotaan puolestaan asioissa, jotka tulevat ohjaajan mandaatin ulkopuolelta. Huolia kuitenkin käsitellään vakavina ja seuraamuksellisina elämänongelmina, joilla on vaikutusta myös meneillä oleviin opintoihin. Tutkimuksen tapauksissa ohjaajat viittaavat aina asianmukaiseen muuhun auttajaan, mutta myös normalisoivat ongelmaa, lohduttavat opiskelijaa tai pyrkivät olemaan opiskelijan apuna asian ratkaisemisessa, mikäli ohjattavan huolen aihe kuului heidän asiantuntijuutensa ulkopuolelle. Huolen käsittelyä agendan ulkopuolisena Vehviläinen ei artikkelissaan käsittele laajemmin, vaan keskittyy tutkimaan kahta ensimmäistä orientaatiota. (Vehviläinen 2000, 233-243.)

1.3.2 Ohjaajan valmiudet kohdata opiskelijoiden kriisejä

Fonseca (2008) tutki väitöstutkimuksessaan yhdysvaltalaisen opinto-ohjaajien valmiuksia opiskelijoiden erilaisten kriisitilanteiden kohtaamiseen. Hän tarkasteli esimerkiksi kriisikoulutusten vaikutusta sekä sitä, kuinka usein ja millaisia kriisejä opinto-ohjaajat kohtaavat. Fonseca toteutti tutkimuksensa kvantitatiivisesti, ja tutkimusjoukko käsitti 210 vastaajaa. Tutkimuksessa ei siis menty kovin syvälle opinto-ohjaajien kokemuksissa, vaan kartoitettiin enemmänkin määrällisesti eri tekijöitä kriisien kohtaamisissa. Tutkimuslomakkeen kysymykset koskivat muun muassa opinto-ohjaajien koulutustaustaa sekä sitä, miten he kokevat olevansa valmistautuneita eri kriisitilanteisiin. Opinto-ohjaajilta kysyttiin ennalta määriteltyjen kriisitilanteiden lisäksi muita kriisitilanteita, jotka he kokivat tässä yhteydessä tärkeiksi mainita. Ennalta määriteltyjä tilanteita olivat muun muassa surun ja menetyksen kohtaaminen, väkivalta, itsemurha ja terrorismi. Opinto-ohjaajat itse mainitsivat kriisitilanteiksi esimerkiksi raskauden, avioeron, opettajan kuoleman ja kouluampumisen.

Parhaiten opinto-ohjaajat kokivat Fonsecan (2008, 49-51) tutkimuksessa olevansa valmistautuneita surua ja menetyksiä kohdanneen opiskelijan kohtaamiseen, päihteiden käyttöön liittyvän kriisin kohtaamiseen sekä väkivallan uhrien kohtaamiseen. Vähiten

valmiuksia heillä mielestään oli terrorismin uhrin tai vakavasti sairastuneen kohtaamiseen. Opinto-ohjaajat, jotka olivat saaneet kriiseihin liittyvää koulutusta tai toimineet pitkään ohjaajina, kokivat olevansa muita vastanneita paremmin valmistautuneita kriisissä olevan opiskelijan kanssa työskentelyyn.

Fonsecan (2008, 49-51) mukaan aiempi tutkimus viittaa siihen, että opinto-ohjaajat ovat usein koulussa keskeisessä asemassa kriisien koskettaessa opiskelijoita. Hän esittääkin, että tämän vuoksi opinto-ohjaajat tarvitsisivat nykyistä enemmän kriisikoulutusta. Lisäksi Fonseca suositteli sekä oman tutkimuksensa että esittelemiensä aiempien tutkimusten perusteella opinto-ohjaajan kuulumista koulun kriisiryhmään, sillä siinä tarjoutuu mahdollisuus perehtyä kriiseihin ja niiden kohtaamiseen

Myös Cameron (2008, 142) tarkastelee ohjaajan kriisien ymmärtämisen merkityksestä kriisin kohdanneen ohjattavan auttamisessa. Kriisien tuntemus voi olla hyödyksi esimerkiksi siten, että ohjaaja kykenee teoriaan pohjaten miettimään, millainen apu ohjattavalle olisi tarpeen. Cameron korostaa opiskelijan kriisin kohtaamisessa myös empaattisuuden ja ohjattavan asiaan keskittymisen merkitystä.

Usein kriisissä olevan ohjattavan auttaminen vaatii nopeita toimia, mutta ohjaajan on myös varottava tekemästä liian paljon, sillä ohjattavalle voi olla hyödyksi, että häntä itseään tuetaan hoitamaan asioita (Cameron 2008, 142). Tarpeellisen pitkän tuen ja toimien määrittäminen on varmasti haasteellista, sillä riskit tällaisissa tilanteissa ovat suuret. Yksi tärkeimmistä ohjaajan toimiin vaikuttavista tekijöistä on kriisin vakavuusaste, sekä luonnollisesti ohjattavan henkinen kunto ja kriisin kokemiseen vaikuttavat muut tekijät. Vastaan voi tulla esimerkiksi tilanteita, joissa ohjaaja on ensimmäinen, jonka ohjattava kohtaa järkyttävän uutisen kuultuaan. Tällöin ei ehkä ole tarkoituksenmukaista toimia siten, että ohjattava saisi hallinnan tunnetta toimimalla itse, vaan ohjaajan on syytä pysyä opiskelijan rinnalla riittävän pitkään, ainakin siihen saakka, kunnes ohjattava on varmuudella esimerkiksi psykologin palveluiden piirissä. Osa tilanteista on kuitenkin vähemmän akuutteja, jolloin rajanveto voi olla vaikeampaa.

Oli ohjattavan kohtaama kriisi mikä tahansa, empatian osoittaminen on yksi tärkeimmistä ohjaajan toimista. Cameron (2008, 77) tähdentää, että empatiaa ei osoiteta kysymyksillä, vaan enemmänkin lämpimällä ja ymmärtäväisellä asenteella. Empatia ei myöskään ole tunnetila, vaan asenne. Ohjattavalle on merkityksellistä, että hän kokee tunteidensa olevan hyväksytyjä. Cameron toteaa myös, että kriisissä olevan ohjattavan kohtaamisessa oleellista on kuunnella reagoiden, jolloin esimerkiksi empatian osoittaminen mahdollistuu. Tärkeää on myös, että ohjaaja ei yritä viedä keskustelua muihin asioihin, vaikka se olisi alun perin ollut tavoitteena, sillä kriisitilanteessa ohjattava ei kykene keskittymään muihin asioihin. Ohjattavan selviytymistä edesauttaa myös se, että ohjaaja pystyy omien verkostojensa kautta järjestämään ohjattavalle hänen tarvitsemaansa apua ja tukea. (Cameron 2008, 6-7, 144-145.) Tärkeää olisi kuitenkin muistaa, että toista voi auttaa helpommin, jos ei itse mene kuiluun toisen perässä, vaan on paikalla vetämässä toista sieltä ylös. Erityisen voimakkaasti ohjattavan kokemukset voivat vaikuttaa ohjaajaan, mikäli hänellä itsellään on omassa elämänhistoriassaan samankaltaisia tapahtumia. Siksi on äärimmäisen tärkeää, että ohjaaja on käsitellyt perusteellisesti oman historiansa ja siinä mahdollisesti tapahtuneet traumaattiset kokemukset.

2 TUTKIMUKSELLISIA LÄHTÖKOHTIA

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, miten opinto-ohjaajat kokevat työssään kohtamansa opiskelijoiden henkilökohtaiset kriisit. Aineiston keräsimme opinto-ohjaajilta ja lähestyimme sitä laadullisin tutkimusmenetelmin, sillä koimme tässä tutkielmassa tärkeäksi ja olennaiseksi nimenomaan subjektiivisten kokemusten tarkastelun.

Tutkimuskysymyksemme muodostuivat seuraavasti:

1. Miten opinto-ohjaajat kokevat työssään kohtamiensa ohjattavien henkilökohtaiset kriisit?
 - a. Millaisia tunteita ja reaktioita nämä tilanteet herättävät?
 - b. Miten opinto-ohjaajat toimivat näissä tilanteissa?
2. Millaisia valmiuksia opinto-ohjaajat kokevat kriisien kohtaamisen vaativan?
3. Minkälaiseen yhteistyöhön ja tukeen ohjaajat turvautuvat kohdatessaan ohjattaviensa kriisitilanteita?

2.2 Tutkimuksen metodologisia lähtökohtia

Tutkielmassamme pyrimme kartoittamaan opinto-ohjaajien työssään kohtaamia aitoja tilanteita sekä kokemuksia opiskelijoiden henkilökohtaisista kriiseistä ja vaikeista elämäntilanteista siten, että ohjaajille itselleen merkitykselliset asiat pääsisivät esille. Aineiston keräsimme opinto-ohjaajilta vapaamuotoisina kirjoitelmina, joissa pyysimme heitä kertomaan jostakin tietystä kohtaamastaan kriisitilanteesta tai kokemukstaan aiheesta yleisellä tasolla. Kirjoitustyötä helpottaaksemme annoimme vastaajille mahdollisuuden hyödyntää kirjoitelmapyyntöä esittämiämme apukysymyksiä, mutta niiden käyttö oli vapaaehtoista. Vastaajien kirjoitustyyliä tai kirjoitelmien pituutta emme ohjeistaneet tai rajoittaneet, sillä tahdoimme näin antaa vastaajille mahdollisuuden mahdollisimman vapaaseen kertomiseen sekä itselleen

merkityksellisten kokemusten esille nostamiseen. Tämän lisäksi haastattelimme muutamaa kirjoitelmapyyntöömme vastannutta opinto-ohjaajaa saadaksemme entistä syvemmän kuvan opinto-ohjaajien kokemuksista ohjattavien kriisien kohtaamisessa.

Kirjoitelmapyyntöissä esitetyt apukysymykset todennäköisesti ohjailivat jonkin verran vastaajien kirjoitelmia, vaikka niiden pohjalta vastaaminen ei ollutkaan pakollista (vrt. Laitinen ja Uusitalo 2008, 115). Toisaalta apukysymyksemme olivat suurimmaksi osaksi avoimia jättäen näin tilaa kirjoittajan merkityksellisiksi kokemille asioille. Esittämistämme apukysymyksistä yksi, ”*Kenen yhteistyötahon puoleen käännyt/olisit voinut kääntyä ohjattavan kriisitilanteen hoidossa (kuraattori, OHR, kriisikeskukset jne.)?*”, poikkesi muista kysymyksistä siten, että mahdollisen kokemuksen lisäksi kysymyksellä kartoitettiin opinto-ohjaajien käsityksiä yhteistyöverkostoistaan sekä niiden mahdollisuuksista auttaa opinto-ohjaajaa tai opiskelijaa kriisitilanteissa.

Haastatteluissa puolestaan kysymysten taustalla oli opinto-ohjaajan oma aiempi kertomus kokemuksistaan, joten haastattelutilanteissa esittämämme kysymykset olivat tarkemmin kohdistettuja, joskin yhä suurimmaksi osaksi avoimia. Tästä poikkeuksena oli yksi haastattelu, jossa haastattelimme opinto-ohjaajaa, joka ei ollut aiemmin kirjoittanut meille kokemuksistaan. Tällöin kysymystemme taustalla vaikuttivat jo muodostuneet käsityksemme ilmiöstä, mitkä puolestaan olivat syntyneet teoriataustaan perehtymisestä sekä muiden opinto-ohjaajien kirjoitelmista ja haastatteluista. Tämän haastattelun pohjana käytimme kysymyksiä samoista teemoista kuin muidenkin opinto-ohjaajien haastatteluiden kohdalla. Tarkemmin kuvaamme aineistonkeruun toteutumista ja onnistumista luvussa 3.2.

Enimmiltä osin tutkimuksemme kohdistuu opinto-ohjaajien omiin kokemuksiin, joten tutkimuksemme on fenomenologisia piirteitä. Analyysivaiheessa huomioimme kuitenkin muun muassa sen, kuinka usein tiettyjä ilmaisuja narratiiveissa esiintyy ja minkä kouluasteiden opinto-ohjaajat millaisistakin kokemuksistaan kertovat. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tarkastella näitä yhtäläisyyksiä tai eroja säännönmukaisesti vertaillen, vaan meillä on vahva pyrkimys tavoitella

aineistonkeruutavallamme sekä pohdinnallamme kokemuksen äänen esilletuomista ja ilmiön ymmärtämistä.

Kirjoitelmissa opinto-ohjaajien oma ääni kuuluu siten, että he kertovat niistä ajatuksista ja tunteista, jotka ovat olleet heille henkilökohtaisesti merkityksellisiä heidän kohdatessaan työssään ohjattaviensa kriisejä. Näiden kertomusten, narratiivien, taustalla vaikuttavat jokaisen kertojan yksilölliset kokemukset ja merkitykset, jotka ovat muotoutuneet heidän elämänhistorioidensa aikana. Samalla heidän vastauksensa kuitenkin kertovat myös jotakin yhteisöistä, esimerkiksi suomalaisesta yhteiskunnasta, koulutuksen kentästä sekä opinto-ohjaajan roolista, sillä yhteisöt vaikuttavat vääjäämättä yksilön kokemuksiin. (Laine 2007, 28-31; Koskinen 2011, 268-270.) Tutkimuksemme taustalla on siis ajatus siitä, että nämä yksittäiset tapaukset voivat avata hieman opinto-ohjaajien kokemusmaailmaa ohjattavien henkilökohtaisten kriisien kohtaamisessa suomalaisessa koulumaailmassa, vaikka laajoja yleistyksiä emme pystykään tekemään.

Tutkielmassamme tulkinnan kohteena ovat opinto-ohjaajien kirjoitetut ja puhutut kertomukset omista kokemuksistaan opiskelijoiden kriisien kohtaamisesta. Emme voi kohdata näitä kertomuksia ilman aiempia näkemyksiämme ja kokemuksiamme aihepiiristä, vaan meillä tutkijoilla on ollut prosessin alusta lähtien aiheesta jonkinlainen esiymmärrys. Esiymmärryksessämme on esimerkiksi ajatuksia siitä, millaista opinto-ohjaajan työ on, millaista oppilashuoltotyötä eri kouluasteilla voidaan tarjota ja minkälaisia tunteita toisten ihmisten vaikeiden elämäntilanteiden kohtaaminen voi aiheuttaa. Esiymmärryksemme aiheesta myös osaltaan sai meidät valitsemaan juuri tämän aiheen ja muodostamaan tutkimuskysymyksemme valitsemallamme tavalla. (Laine 2007, 31-37.)

Esiymmärryksessämme on meidän kahden tutkijan välillä sekä yhtäläisyyksiä että eroja, mihin vaikuttavat esimerkiksi opiskelutaustamme ja henkilökohtaiset historiamme. Aineistomme analyysin ja raportoinnin kannalta oleellista oli, että pyrimme tulemaan tästä mahdollisimman tietoisiksi. Sen tiedostaminen vaatii meiltä kriittistä itsereflektiota, jonka avulla meillä oli mahdollisuus tarkkailla esiymmärryksemme

vaikutusta tekemiimme valintoihin ja tulkintoihin. Meidän oli tiedostettava oma kokemisemme, jotta pystyimme mahdollisimman hyvin näkemään toisen kokemuksen (Judén-Tupakka 2007, 85 Perttula 2009, 143).

Tulkintojemme avaaminen ja pohtiminen yhdessä lisäsivät mahdollisuuksiimme kriittiseen ja reflektiiviseen tarkasteluun niin itseämme kuin aineiston tulkintaa kohtaan. Pyrimme suhtautumaan avoimesti aineistossa ilmaistuihin kokemuksiin, sekä ottamaan etäisyyttä ja jopa kyseenalaistamaan ensimmäisen, spontaanisti mieleen nousevan tulkinnan, kuten Laine (2007, 34) kehottaa. Tässä on ollut hyvänä apuna se, että meitä tutkijoita ja tulkitsijoita on kaksi, joten olemme voineet keskustella esiin nousevista asioista keskenämme. (Laine 2007, 31-37.) Oma ymmärryksemme kehittyi jatkuvasti lukiessamme ja tulkittessamme aineistoa, ja tämä kehittyminen puolestaan vaikutti siihen, miten ymmärsimme aineistoa siihen uudelleen palatessamme. Tämä vaikutti myös tutkimukseemme liittyviin haastatteluihin, jotka teimme melko myöhäisessä vaiheessa kirjoitelmien lukemisen ja teoriataustan kirjoittamisen jälkeen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Lähtökohtia kirjoitelmien ja haastatteluiden keruulle

Tutkimuksemme kohteena ovat kokemukset, joten oli selvää, että emme voisi saada tavoittelemaamme tietoa kvantitatiivisin menetelmin. Aineisto olisi kerättävä siis siten, että laadullinen lähestymistapa olisi mahdollinen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruutapoja on useita, ja monista vaihtoehdoista päädyimme siihen, että keräisimme aineistomme kirjoitelmina eri kouluasteiden opinto-ohjaajilta. Koska saimme kirjoitelmia opinto-ohjaajilta useilla eri foorumeilla esitetyistä kirjoitelmapyyntöistä huolimatta melko vähän, syvensimme teemaa haastatteleamalla muutamaa kirjoitelmapyyntöön vastannutta.

Alkuperäistä ajatustamme aineiston keräämistä kirjoitelmina puolsi se, että voisimme saada aineistoa eri puolilta Suomea, mitä pelkät haastattelut eivät olisi resurssiemme rajoissa mahdollistaneet. Myös tutkielman tekoon käytettävissä oleva aika vaikutti siihen, että päätimme alun perin kerätä aineiston kirjoitelmina, emmekä esimerkiksi haastatteluina. Pidimme kuitenkin mahdollisena sitä, että mikäli emme saisi tarpeeksi vastauksia kirjoitelmina, voisimme lisäksi haastatella joitakin opinto-ohjaajia, jolloin haastattelun pohjana toimisi kirjoitelmapyyntö. Yhtenä vaihtoehtona ajattelimme olevan myös kirjoitelmapyyntöön vastanneiden haastattelun, jolloin pääsisimme aiheessa mahdollisesti entistäkin syvemmälle.

Tutkimuskysymyksiä muodostaessamme ja aineistonkeruutapoja pohtiessamme uskoimme opinto-ohjaajilla olevan tutkimuksemme aihepiiriä koskettavia kokemuksia jaettavanaan (vrt. Kujala 2007, 15). Kerronnalla on myös todettu olevan terapeuttisia vaikutuksia, joten ajattelimme olevan mahdollista, että joitakin opinto-ohjaajia motivoisi vastaamaan mahdollisuus jäsentää ja pohtia omia, ehkä vaikeitakin kokemuksiaan (esim. Kujala 2007, 18; Heikkinen 2001, 125; Kohonen 2011, 199; Riessman 2008, 7-9, 29).

3.2 Kirjoitelmien ja haastatteluiden keruu opinto-ohjaajilta

Kirjoitelmapyyntömme julkaistiin Opettaja-lehdessä sekä Finnopo-internetsivustolla. Lisäksi pyyntömme välitettiin usean eri kaupungin ja oppilaitoksen sähköpostilistalla ja lähetimme myös suoria pyyntöjä opinto-ohjaajille sähköpostin välityksellä. Näin pyrimme tavoittamaan mahdollisimman kattavan joukon eri opintoasteiden opinto-ohjaajia koko Suomen alueelta. Eri kanavilla julkaistuista kirjoitelmapyyntöistä huolimatta ne eivät tuottaneet tutkimukseemme aineistoa, vaan kaikki kirjoitelmillaan tutkimukseemme osallistuneista opinto-ohjaajista olivat henkilökohtaisella sähköpostiviestillä tavoitettuja. Kirjoitelmia saimme yhteensä kahdeksalta opinto-ohjaajalta. Taustatietoina kirjoitelmissa kysyimme opinto-ohjaajien iän sekä sen, kuinka pitkään he ovat työskennelleet ohjaajina. Kysyimme myös, millä kouluasteella vastaajat työskentelevät sekä heidän sukupuolensa. Taustatietoja vastaajajoukosta esittelemme luvussa 4.1.

Saamamme kahdeksan kirjoitelman aineisto ei ollut sellaisenaan tarpeeksi kattava, joten meidän täytyi punnita yrittäisimmekö kerätä lisää kirjoitelmia, haastattelisimmeko aineiston täydentämiseksi muutamia, ei aiemmin vastanneita opinto-ohjaajia, vai syventäisimmekö jo saamiamme kirjoitelmia haastattelemalla meille kirjoittaneita opinto-ohjaajia. Päädyimme siihen, että lopputuloksen kannalta mielekkäintä olisi haastatella jo kirjoitelmapyyntöön vastanneita. Lisäksi heidän haastattelujensa saaminen olisi todennäköisesti helpompaa kuin uusien haastateltavien löytäminen tai uusien kirjoitelmien kerääminen. Haastateltavat kirjoittajien joukosta valitsimme sillä perusteella, että koimme erityisesti näissä kirjoitelmissa olevan lisää ammennettavaa, sillä vastaajat mainitsivat yleisellä tasolla useamman esimerkin erilaisista kohtaamistaan kriiseistä. Näissä kirjoitelmissa oli myös selkeästi erotettavissa esimerkkitapaus, josta opinto-ohjaajat kertoivat, ja josta heräsi mielessäme lisäkysymyksiä. Kahden kirjoitelmapyyntöön vastanneen opinto-ohjaajan lisäksi haastattelimme lopulta myös yhtä opinto-ohjaajaa, joka ei ollut vastannut kirjoitelmapyyntöön. Tähän päädyimme, sillä totesimme ylimääräisen haastattelun tuovan tutkimukseemme sellaista lisäarvoa, joka joko vahvistaisi aiemmissa kirjoitelmissa ja haastatteluissa esiin nousseita ilmiöitä tai tuovan uutta näkökulmaa aiheeseemme.

Kirjoitelmapyyntöön kysymyksenasettelussa pyrimme siihen, että se antaisi opinto-ohjaajille tilaa ja mahdollisuuden kertoa juuri niistä asioista, jotka he ovat kokeneet kriisitilanteiden käsittelyssä merkityksellisiksi. Kirjoitelmapyyntöissä toivoimme, että opinto-ohjaajat kertoisivat jostakin heille erityisesti mieleen jääneestä kriisitilanteesta tai kriisitilanteiden kohtaamisesta yleisesti. Molemmilla melko yleisillä kysymyksillä voisimme saada vastauksia tutkimuksemme pääkysymykseen, eli siihen, millaisia kokemuksia opinto-ohjaajilla on kohtaamistaan ohjattavien henkilökohtaisista kriiseistä. Kirjoitelmapyyntöissä esitimme lisäksi apukysymyksiä, joita vastaajilla oli mahdollista käyttää kirjoitelmiensa tukena, mikä ei kuitenkaan ollut pakollista. Apukysymysten taustalla oli ajatus siitä, että ne voisivat herätellä kirjoittajien muistikuvia tapahtumista, ja saattaisivat helpottaa kirjoitustyön aloittamista ja jäsentelyä. (vrt. Laitinen & Uusitalo 2008, 118.) On kuitenkin mahdollista, että runsas apukysymysten määrä ohjaili opinto-ohjaajien vastauksia tarkoitettua enemmän.

Haastatteluissa kysymyksemme olivat hieman kirjoitelmapyyntöä tarkempia ja haastateltaville henkilökohtaisesti suunniteltuja, sillä ne pohjautuivat suurimmaksi osaksi informantin aiemmin kirjoittamaan aineistoon. Esittämiemme kysymysten taustalla vaikutti myös lisääntynyt ymmärryksemme opinto-ohjaajien kohtaamista kriiseistä, sillä kirjoitelmapyyntöön laatimisen jälkeen olimme perehtyneet aihepiirin teoriaan ja saamiimme kirjoitelmiin. Jokaiselta haastateltavaltamme esimerkiksi kysyimme, onko heidän suhtautumisensa kriiseihin muuttunut uran alkutaipaleelta nykypäivään, sillä muutama opinto-ohjaaja oli pohtinut sitä oma-aloitteisesti kirjoitelmassaan. Ilman opinto-ohjaajien pohdintaa tuskin olisimme osanneet esittää tätä kysymystä, joka osoittautui varsin hedelmälliseksi tutkimuskysymyksemme kannalta.

Haastatteluja teimme yhteensä kolmelle opinto-ohjaajalle kahdessa Suomen suurimpiin lukeutuvassa kaupungissa. Yhden haastattelun teimme yhdessä, ja molemmat haastattelivat yhtä opinto-ohjaajaa itsenäisesti. Vaikka haastattelut osaltaan pohjautuivat opinto-ohjaajien aiemmin laatimiin kirjoitelmiin, kysyimme jokaisen haastattelussa osittain samoja kysymyksiä. Näitä olivat kysymykset tarpeesta opinto-ohjaajien kriisikoulutukselle, tärkeimmistä yhteistyökumppaneista kriisitilanteissa sekä opinto-

ohjaajan tärkeimmistä ominaisuuksista kriisitilanteiden tullessa vastaan. Kahdessa kirjoitelmaan pohjautuvassa haastattelussa palasimme myös ohjaajan kirjoitelmassa esittelemään esimerkkitapaukseen, jolloin saimme entistä laajemman käsityksen toiminnasta ja tunteista yksittäisten tapausten kohdalla. Kaikissa haastatteluissa käsitelimme myös yleisesti ohjaajan omia tuntemuksia ja toimintaa kriisitilanteissa. Kolmas haastattelumme, joka ei siis pohjautunut haastateltavan omaan kirjoitelmaan, sai runkonsa kahden muun haastattelun yleisistä kysymyksistä sekä kirjoitelmapyyntöön kysymyksistä.

Haastatteluja varten laadimme etukäteen väljän rungon niissä käsiteltävistä teemoista (ks. Liite 2), ja laadimme teemojen alle myös muutamia apukysymyksiä, joita voisimme tarvittaessa käyttää. Pyrimme pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina, ja antamaan tilaa opinto-ohjaajien omalle kerronnalle, kuten kirjoitelmapyyntöissämme. Aloitimme haastattelun helpoilla ja avoimilla kysymyksillä, jotta keskustelu alkaisi mahdollisimman luontevasti ja vapaamuotoisesti (esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55). Haastattelujen edetessä mukana oli myös tarkentavia ja jopa yksityiskohtaisia kysymyksiä, mutta pääpaino oli selkeästi avoimissa kysymyksissä ja vapaassa kerronnassa. Tämän vuoksi näemme haastattelujemme muistuttavan lähinnä puolistrukturoitua teemahaastattelua (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Puusa 2011, 81-82.), jonka voidaan nähdä olevan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Ennen haastatteluja vietimme hetken hieman tutustuen ja keskustellen haastateltavien kanssa vapaamuotoisesti, mikä auttoi ainakin haastattelijoina virittäytymään haastattelutilanteeseen. Toivoaksemme tämä vaikutti positiivisesti myös luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseen (vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41-42).

3.3 Narratiivit tutkimusaineistona

Kirjoitelmat ja haastattelut, joista tutkimuksemme aineisto koostuu, ovat kerrontaa, narratiiveja. Opinto-ohjaajien kertomukset eivät voi kertoa täydellistä, objektiivista totuutta opiskelijoiden kriisien kohtaamisesta, mutta subjektiivisia katkelmia ja säikeitä

siitä kylläkin (Heikkinen 2001, 121; Laitinen & Uusitalo 2008, 115; Riessman 2008, 29). Narratiivisessa aineistossa oleellista on informantin oma merkityksenanto (Heikkinen 2001, 129), ja tieto nähdään subjektiivisena, jolloin se on ajasta, paikasta ja kertojasta riippuvaista. Yhden, objektiivisen totuuden sijaan on monia todellisuuksia, jotka rakentuvat kunkin yksilön merkityksenantoprosessista käsin (Kohonen 2011, 197). Tiedostamme, että meille kerrotuissa narratiiveissa avautuu yksi näkökulma kuvattuihin tapahtumiin, ja että se on riippuvaista yksilön omasta merkityksenannosta ja muistikuvista sekä on luonteeltaan myös ajan ja paikan sävyttämää. Myös oma tulkintamme opinto-ohjaajien kertomuksista on vain yksi versio totuudesta (Kohonen 2011, 97), ja siihen vaikuttavat meidän omat aiemmat käsityksemme ja kokemuksemme.

Narratiivisessa aineistossa yksilön henkilökohtaisen merkityksenantoprosessin huomioiminen on tärkeää. Pyrimme takaamaan sen siten, että opinto-ohjaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa omin sanoin heille merkityksellisistä tapahtumista ja tunteista haluamassaan laajuudessa. Samoin haastatteluissa pyrimme pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina, ja pysymään haastattelijoina mahdollisimman neutraaleina. Analyysi- ja raportointivaiheissa ymmärryksemme narratiivien kerronnan ja tulkinnan subjektiivisuudesta näkyy siinä, että emme tähtää laajoihin yleistyksiin. Ajattelemme kuitenkin, että opinto-ohjaajien yksittäiset kertomukset voivat kertoa myös jotain yleistä opinto-ohjaajien kokemuksista ohjattavien kriisitilanteista, sillä kertomukset ovat vahvasti sidoksissa tiettyyn kontekstiin, kuten suomalaiseen koulumaailmaan ja kulttuuriin. Esimerkiksi oppilaitoksen ja opinto-ohjaajan roolin taustalla vaikuttava lainsäädäntö luo jossain määrin pohjaa sille, miten kriisitilanteita voidaan kohdata ja hoitaa riippumatta siitä, mikä yksilön subjektiivinen kokemus on.

3.4. Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Analyysimenetelmän teoriaa

Tutkimuksemme aineistonkeruu sekä analyysi noudattavat laadullisen tutkimuksen periaatteita. Analysointimenetelmää pohdittaessa päädyimme sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on tyypillinen tapa analysoida aineistoa laadullisessa tutkimuksessa, ja monet laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvatkin sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysin tavoitteena on saada selkeä ja tiivis kuvaus aineistosta, jonka avulla voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Sisällönanalyysi jaetaan induktiivisen, deduktiivisen sekä abduktiivisen päättelyn termein aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin peruslähtökohtana on muodostaa analyysiyksiköt aineistosta esiinnousseiden käsitteiden myötä, jolloin pyritään irtautumaan teorioiden tai muiden ennako-oletusten kahleista. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aiemman tiedon nähdään vaikuttavan analyysiin ja ohjaavankin sitä, mutta teoriaa ei ole tarkoitus testata vaan antaa sen tukea analyysia, joka syntyy aineiston mukaisesti. Teorialähtöinen sisällönanalyysi on perinteisesti luonnontieteellistä tutkimusta – aiemmat tutkimukset ja teoria muodostavat pohjan tutkimukselle, jossa tämän aiemman tiedon pohjalta luotuja hypoteeseja testataan uusissa konteksteissa eli tutkimuksen aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 14, 97-100.)

Tutkimuksemme kannalta relevantein lähestymistapa oli mielestämme teoriaohjaava lähestymistapa. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin tavoin tutkimuksemme etenee abduktiivisesti, eli aineistoa käsitellään aineiston ehdoilla edeten, mutta kuitenkin teoreettisesta viitekehyksestä saatujen käsitteiden avulla. Teoriaohjaavassa analyysissä teorian vaikutus analyysissä on tunnistettavissa, mutta analyysissä ei ole tarkoitus testata teoriaa. Toisin sanoen teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston yläkäsitteistön muodostumiseen vaikuttaa myös teoria ja ennakkokäsitykset, mutta alaluokat luodaan aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 117-118.) Esimerkiksi analysoidessamme opinto-ohjaajien kohtaamia kriisejä jaottelimme ne

Palosaaren (2008) ja Poijulan (2007) määritelmien perusteella *äkillisiin kriiseihin, elämänkriiseihin ja kielteisiin elämäntapahtumiin*.

Analyysin eteneminen

Järjestääksemme aineistoa numeroimme saamamme kirjoitelmat satunnaisessa järjestyksessä 1-8 ja haastattelut liitimme kirjoitelmiin niin, että esimerkiksi kirjoitelma 4, johon yksi haastatteluista liittyi, sai koodin 4a kun taas haastattelu koodin 4b. Haastattelu, johon ei kuulunut kirjoitelmaa, sai numeron 9. Nämä koodaukset kulkivat mukana läpi prosessin. Tutkielmassa esiintyvien lainausten yhteydessä ilmoitamme tämän numeron sekä onko lainaus peräisin kirjoitelmasta vai haastattelusta (esim. ”opo 4, haastattelu). Informanttien taustatiedot, kuten työvuodet oppilaanohjaajina, ovat nähtävissä taulukossa 2.

Vastauksia tutkimuskysymyksiimme lähdimme etsimään kirjoitelmista sekä litteroiduista haastatteluista. Vastausten teemoittelussa ja kategorisoinnissa jouduimme usein pohtimaan kriittisesti sitä, minkä yläkäsitteen tai jopa tutkimuskysymyksemme alle aineistosta poimimamme käsitteet ja ilmaisut kuuluvat. Esimerkiksi etsiessämme vastauksia tutkimuskysymykseemme ohjaajien toimintatavoista merkitsimme tahoillamme aineistosta mielestämme tähän kysymykseen vastaavat kohdat. Tämän vaiheen jälkeen jaoimme poimimamme kohdat toistemme kanssa, ja tarkastelimme kriittisesti erityisesti eroavaisuuksia tulkinnoissamme, mutta myös yhteneväisesti poimimiamme kohtia. Jouduimmekin analyysia tehdessämme toteamaan, että teemoittelussa ja kategorisoinnissa moni nimetty asia olisi voinut esiintyä myös toisessa teemassa ja kategoriassa, aivan kuten opinto-ohjaajien vastauksissakin esille nousseet seikat liittyivät usein vahvasti toisiinsa ollen osin päällekkäisiä ja moniselitteisiä. Löysimme kuitenkin lopulta perustellun paikkansa jokaiselle kategorian osalle.

Ohjaajan toimintaan liittyvässä tutkimuskysymyksessä toiminnan erottaminen tunteista ja reaktioista oli joidenkin käsitteiden kohdalla haasteellista, ja analyysin edetessä, lukiessamme tekstejä yhä uudelleen, saatoimme vielä vaihtaa käsitteen toiseen yläkategoriaan kuuluvaksi. Tähän vaikutti pääsääntöisesti se, että pyrimme tulkitsemaan

poimimiemme kohtien kontekstia kokonaisuudessaan, ja useammilla lukukerroilla kuvaukset avautuivat meille yhtä laajemmin. Merkitystä oli varmasti myös ymmärryksemme kehittyemisellä ilmiön ja sen taustatekijöiden suhteen tutkimusprosessimme edetessä. Useimmiten olimme käsitteiden sijoittelusta yksimielisiä, mutta välillä jouduimme myös perustelemaan omia eriäviä mielipiteitämme, mikä pakotti meidät kyseenalaistamaan tulkintojamme. Kaikkien eriävien tulkintojen kohdalla pohdiskelimme ensin asiaa tahoillamme, minkä jälkeen keskustelimme näkemyksistämme ja päätimme käsitteelle mielestämme perustelluimman paikan. Samalla tavalla jouduimme pohtimaan myös useiden alempien käsitteiden paikkaa. Missään vaiheessa emme kuitenkaan hylänneet aineistosta poimimiamme kuvauksia, vaan ainoastaan saatoimme muuttaa niiden paikkaa eri yläotsikon alle.

Listasimme tällä tavoin itsenäisesti sekä yhdessä pohtien tutkimuskysymystemme ja teorian avulla muodostamiemme yläkategorioiden alle kaikki kirjoitelmista löytämämme käsitteet, jotka niihin mielestämme kuuluivat. Keräämämme käsitteet yhdistelimme kussakin kategoriassa erilaisiin teemoihin. Esimerkiksi reaktioiden ja tunteiden kategoriassa teemoittelimme ilmaisut henkilökohtaiseen ja ammatilliseen ulottuvuuteen. *Helpotuksen tuen saamisesta* määrittelimme kuuluvan ammatilliseen ulottuvuuteen, kun taas *liikituksen* koimme henkilökohtaiseen ulottuvuuteen kuuluvaksi, sillä siinä ei viitattu ohjaajan työhön, vaan enemmänkin inhimilliseen reaktioon, joka on riippumaton henkilön ammatista tai koulutustaustasta. Nämä teemat jaoimme molemmissa ryhmissä vielä alakategorioihin sen mukaan, olivatko tunteet ja reaktiot välittömiä vai vaikuttivatko ne ohjaajan kokemuksiin pidempiaikaisesti. (ks. Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003, 93-95.)

Tällaisen analyysiketjun myötä saimme jäsennettyä vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiimme. Koska tutkimuksemme koostui sekä opinto-ohjaajien kirjoitelmista että myöhemmin kerätyistä syventävistä haastatteluista, eteni myös tutkimuksemme analyysi monivaiheisesti. Aloittaessamme ensimmäisen kerran aineiston kategorisointia, meillä oli aineistona ainoastaan kahdeksan kirjoitelmaa, mikä myöhemmin täydentyi kolmella haastattelulla informanttiemme määrän lisääntyessä

yhdellä. Kaikki haastattelut tehdessämme olimme jo keränneet kirjoitelmat – näin ollen analyysiprosessimme oli jo alkanut haastatteluita tehdessämme. Syventävien haastattelujen myötä saimme jatkettua, lisättyä ja täydennettyä sisällönanalyysiamme myös niiltä osin, joiden analyysin olimme jo aloittaneet.

Ensin määritimme tärkeimmät yläkategoriat, joiden pohjalta muodostimme myöhemmin alakategorioita (ks. Alasuutari 1996). Tärkeimmät yläkategoriamme muodostimme siitä käsityksestä, jonka olimme luoneet hahmotellessamme tutkimuksemme teoreettista viitekehystä. Esimerkiksi kriisien määrittelyssä koimme asialliseksi nimetä yläkäsitteet Poijulan (2007) nimeämien kriisityyppien mukaan äkillisiin kriiseihin, elämäkriiseihin ja kielteisiin elämäntapahtumiin ja opinto-ohjaajien suoran toiminnan analysoinnissa nostimme yläkäsitteiksi vuorovaikutuksen, yhteistyön ja opiskelijan opinnoissa tukemisen siksi, että ne korostuivat opinto-ohjaajien kertomusten lisäksi IAEVG:n (2003) nimeämässä ydinkompetensseissa.

Seuraavassa esimerkki luokittelustamme:

TAULUKKO 1 Analyysin kulku – ”suora toiminta” teeman rakentuminen ilmaisuista lähtien.

Teema	Yläkategoria	Alakategoria	Ilmaisu
Suora toiminta	Opinnoissa tukeminen	Opintojen uudelleen suunnittelu	<i>"Opiskelut on suunniteltu ihan uusiksi, kevennetyllä ohjelmalla."</i> Opo 4, haastattelu
		Ohjattavan auttaminen neuvotteluissa opettajien kanssa	<i>"Etsin open käsiini, selitin tilanteen ja lähetin opiskelijan hänen luokseen"</i> Opo 6, kirjoitelma.

On huomattava, että analysoidessamme aineistoa, joka koostuu pääosin kirjoitelmista, perustuu aineiston kategorisointi aina meidän omiin tulkintoihimme eikä näin ollen ole yhtä suoraviivaista ja yksiselitteistä kuin esimerkiksi numeerisen aineiston kategorisointi (Heikkinen 2001, 121-122). Tulkintojemme taustalla vaikuttavat kuitenkin myös omat aiemmat kokemuksemme ja käsityksemme esimerkiksi ohjauksesta, Suomen koulutusjärjestelmän toimintakentistä sekä kriiseistä. Pyrimme analyysissämme kuitenkin objektiiviseen tarkasteluun, mikä on laadullisen tutkimuksen kannalta oleellista. Kuten Grönfors (1985, 161) onkin todennut: ”Sisällönanalyysi ... tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin”. Tässä tutkimuksessa pyrimme mahdollisimman objektiiviseen tarkasteluun meidän kahden tutkijan välisen konsensuksen avulla.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 Aineiston kuvailu

Saamamme kahdeksan kirjoitelmaa olivat pituudeltaan 1-3 sivua, ja yhtä lukuun ottamatta kaikki kertoivat esimerkin jostakin tietystä kriisitilanteesta. Kaikissa kirjoitelmissa kriisien kohtaamista opinto-ohjaajan työssä oli pohdittu myös yleisellä tasolla. Kaikki kirjoitelmat vastasivat hyvin sitä, mitä kirjoitelmapyyntöissä olimme tavoitelleet. Opinto-ohjaajat kuvasivat kohtaamiaan kriisitilanteita sekä reflektoivat omaa toimintaansa kuvailemissaan tilanteissa. Kirjoitelmissa näkyi jokaisen vastaajan persoonallinen näkökulma kriisitilanteiden kohtaamiseen, vaikkakin löysimme kirjoituksista myös paljon yhteneväisiä ajatuksia tai tapoja, joihin nojaten he kriisitilanteissa toimivat.

Tekemämme haastattelut olivat kestoaltaan 45-65 minuutta ja litteroituina 6-8 sivua. Emme litteroineet haastatteluja sanasta sanaan, sillä emme kokeneet sen olevan tarkoituksenmukaista tutkimuskysymystemme kannalta. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, joten järkevää oli litteroida kohdat, jotka käsittelivät tutkimuksemme aihepiiriä. Haastatteluista jäi siis litteroimatta pieniä pätkiä, jotka eivät liittyneet millään tavalla tutkimuksen aiheeseen. Säilytimme haastattelujen tallenteet läpi tutkimusprosessin, jotta tarvittaessa olisimme pystyneet palaamaan niihin esimerkiksi tarkistaaksemme litteroinnissa mahdollisesti esiintyvät epäselvyydet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Haastateltavat myös lupasivat, että tarvittaessa voimme ottaa uudelleen yhteyttä, mikäli lisäkysymyksiä ilmenee. Tarvetta tälle ei kuitenkaan tullut.

TAULUKKO 2 Vastaajien taustatiedot

Vastaaja	Vastaustyyppi	Sukupuoli	Työvuodet	Kouluaste
Opo 1	Kirjoitelma	Mies	2 vuotta	2. aste, ammatillinen
Opo 2	Kirjoitelma	Nainen	13 vuotta	Peruskoulu
Opo3	Kirjoitelma	Nainen	29 vuotta	2. aste, ammatillinen
Opo 4	Kirjoitelma + haastattelu	Nainen	24 vuotta	Ammattikorkeakoulu
Opo 5	Kirjoitelma	Nainen	5 vuotta	Peruskoulu
Opo 6	Kirjoitelma + haastattelu	Nainen	19 vuotta	2. aste, lukio
Opo 7	Kirjoitelma	Mies	20 vuotta	Peruskoulu
Opo 8	Kirjoitelma	Nainen	4 vuotta	Peruskoulu + 2. aste, lukio
Opo 9	Haastattelu	Nainen	9 vuotta	2. aste, lukio

Tutkimuksemme osallistui yhteensä yhdeksän opinto-ohjaajaa, joista naisia oli seitsemän ja miehiä kaksi. Nimesimme vastaajat järjestysnumeroin, esimerkiksi ”Opo 1” selkeyttääksemme työskentelyämme sekä tutkimusraporttimme luettavuutta. Taulukkoon 2 kokosimme sellaiset taustatiedot, jotka oleellisesti auttoivat meitä jäsentämään aineistoa sekä ymmärtämään vastaajia heidän taustojaan vasten. Lisäksi taustatiedot selkeyttävät lukijalle tutkimusaineistomme kokonaisuutta. Kirjoitelmapyyynnössä emme kysyneet opinto-ohjaajien mahdollista muuta koulutusta, joka jälkeenpäin ajateltuna olisi saattanut osoittautua mielenkiintoiseksi taustatekijäksi.

Vastaajina oli kaikkien kolmen koulutusasteen opinto-ohjaajia, joista valtaosa eli viisi vastaajaa työskenteli toisen asteen oppilaitoksissa. Peruskoulutaustalla vastasi kolme opinto-ohjaajaa ja yksi ammattikorkeakoulun opinto-ohjaaja. Jotkut vastaajista olivat aiemmin työskennelleet myös muilla kuin sen hetkiselällä koulutusasteellaan, mutta jätimme huomioimatta edelliset kouluasteet taulukossamme, sillä koimme sen olevan irrelevantti yksityiskohta tutkimuksemme kannalta, koska kaikki opinto-ohjaajat valikoivat kerrottavakseen kohtamiaan kriisitilanteita juuri siinä työssä, jota he sillä hetkellä tekivät. Työkokemusta vastaajilla oli vaihteleva määrä kahdesta vuodesta aina 29 työvuoteen asti. Vastaajajoukkomme edustaa siis kirjavasti kaikkia koulutusasteita

sekä eri työuran vaiheissa olevia opinto-ohjaajia, vaikka tutkimuksemme tulokset eivät olekaan yleistettäviä.

4.2 Kriisityypit

Aineistostamme kävi ilmi, että opinto-ohjaajat kohtaavat laajan kirjon opiskelijoiden henkilökohtaisia kriisejä riippumatta siitä, missä työskentelevät ja millä kouluasteella. Kriisityypit, niiden näyttäytyminen koulussa ja opiskelijoiden oireilu ilmenevät kuitenkin aineistomme perusteella kouluasteilla hieman eri tavoin. Karkeasti voitaneen jaotella peruskoulun opinto-ohjaajien kohdanneen enemmän kriisejä, jotka kohdistuvat kodin tai lähipiirin ongelmiin, onnettomuuksiin tai sairauksiin, kun taas toisen ja kolmannen asteen opinto-ohjaajat käsittelevät useammin opiskelijoiden psyykkisiin ja fyysisiin ongelmiin sekä elämänhallintaan liittyviä kriisejä. Erilaiset kriisityypit vaikuttivat myös opinto-ohjaajien konkreettiseen toimintaan. Näin ollen erilaiset kriisit ja ohjattavien ikävaiheet näkyivät myös opinto-ohjaajien toimintamalleissa eri kouluasteilla, jota käsittelemme tarkemmin luvussa 4.4 sekä opinto-ohjaajien yhteistyöverkostoja käsittelevässä luvussa 4.5.

Opinto-ohjaajat kohtaavat ohjattavien henkilökohtaisia kriisejä vaihtelevan usein. Moni opinto-ohjaajista ei osannut nimetä tarkasti, kuinka usein kriisejä kohtaavat, vaan kriisitilanteiden ilmeneminen oli enemmän satunnaista. Kaikilla oli kuitenkin kokemusta erilaisista kriisitilanteista, ja opinto-ohjaajat huomioivat kriisien vaihtelevan ikäkaudesta toiseen. Aineistomme perusteella saimme kuitenkin käsityksen, että opinto-ohjaajat ovat säännöllisesti tekemisissä opiskelijoiden henkilökohtaisten kriisien kanssa, eikä kukaan opinto-ohjaaja kokenut, etteikö kriisien kohtaaminen kuuluisi heidän työhönsä.

”Niitä on niin paljon.”

Opo 9, haastattelu

Kaikkiaan poimimme aineistostamme 25 erilaista opinto-ohjaajien mainitsemaa kriisiä, joista osa oli tarkasti kuvattuja kriisitilanteita ja osa käsitteistä kuvasi kriisiä laajemmin, yleisemmällä tasolla. Useimmiten opinto-ohjaajat toivat esille läheisen kuoleman (8), elämännhallinnalliset ongelmat (4), läheisen itsemurhan (4), läheisen sairauden (3) ja kotiongelmat (3). Useammin kuin kerran mainittiin myös vanhempien päihteidenkäyttö (2) sekä raiskaus (2).

Erilaiset kriisit jaoinme teoriaosiossa esille nousseiden Palossaaren (2008, 24-25) ja Poijulan (2007, 40) kriisimääritelmien mukaisesti kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat *äkilliset kriisitilanteet*, *elämäkriisit* sekä *kielteiset elämäntapahtumat*. Kriisityypeistä muodostimme seuraavan taulukon (Taulukko 3), jonka sisältöä avaamme tässä analyysiosiossa. Analyysissämme huomioimme muun muassa sen millä kouluasteilla opinto-ohjaajat kuvasivat kutakin kriisiä kohdanneensa.

Erilaisten kriisityyppien jakautuminen opinto-ohjaajille oli jossain määrin sidoksissa siihen, millä koulutusasteella he työskentelevät. Peruskoulun opinto-ohjaajat kohtasivat pääsääntöisesti äkillisiä kriisejä, kuten raiskauksia ja onnettomuuksia. Eniten kohdattiin kuitenkin kodin piiriin ja perhedynamiikkaan liittyviä elämäkriisejä sekä kielteisiä elämäntapahtumia, kuten avioeron aiheuttamia ongelmia tai vanhempien päihteidenkäyttöä. Elämännhallintaan tai psyykkisiin ongelmiin liittyviä elämäkriisejä opinto-ohjaajat eivät juurikaan kohdanneet peruskouluissa.

TAULUKKO 3 Opinto-ohjaajien työssään kohtaamat ohjattavien henkilökohtaiset kriisit kriisityypeittäin

ÄKILLINEN KRIISI	ELÄMÄNKRIISI	KIELTEISET ELÄMÄNTAPAHTUMAT
Onnettomuus		
Oppilaan kuolema	Elämänhallinta	Ihmissuhdeongelmat
Läheisen kuolema	Läheisen sairastuminen	Seurustelusuhteen
Läheisen itsemurha	Psyykkiset ongelmat	päätyminen
Oppilaan itsemurha	Psyykkiset sairaudet	Perheen tuen puute
Ei-toivottu raskaus	Sosiaaliset paineet	Perheenjäsenen työttömyys
Lemmikin kuolema	Kotiongelmat	
Tulipalo	Vanhempien	
Kolari	päihteidenkäyttö	
Toisen ihmisen kautta		
Tappoyritys		
Raiskaus		
Ampumistapaus		
Pahoinpitely		
Perheväkivalta		
Perheenjäsenen väkivaltainen kuolema		
Insesti		

Toisen asteen opinto-ohjaajat puolestaan kohtasivat tasaisesti niin äkillisiä kriisejä, elämänkriisejä kuin kielteisiä elämäntapahtumiakin. Elämänkriiseistä psyykkiset ongelmat toistuivat opinto-ohjaajien vastauksissa, samoin elämänhallintaan liittyvät ongelmat, kuten itsenäistymisen vaikeudet. Toisen asteen opinto-ohjaajat kohtasivat usein kuolemaa ja sairautta – joko ohjattavan itsensä tai ohjattavan läheisen menehtymiseen tai sairastumiseen liittyviä äkillisiä kriisejä. Toisen asteen opinto-ohjaajat toivat esille myös sen, että kriisitilanteet näkyvät koulussa usein runsaina

poissaoloina, arvosanojen romahtamisena sekä uupumuksena. Toisin kuin peruskoulun oppilaanohjaajat, toivat toisen asteen opinto-ohjaajat esille myös niitä seurauksia, joita kriisitilanne saattaa aiheuttaa, esimerkiksi masennusdiagnoosin tai itsetuhoisia ajatuksia.

”Pitää olla aikuinen ja itsenäinen liian varhain.”

Opo 6, kirjoitelma

Osa toisen asteen opinto-ohjaajista pohti kirjoitelmissaan syitä sille, miksi heidän opiskelijoillaan ilmenee edellä mainittuja kriisejä. Kaksi opinto-ohjaajaa alleviivasi monen elämänhallintaan liittyvän kriisin koskevan erityisesti tyttöjä ja nuoria naisia, mikä johtuu heidän valtavista paineistaan esimerkiksi ulkonäön ja menestymisen suhteen. Myös itsenäistymiseen liittyvät paineet aiheuttivat opinto-ohjaajien mukaan opiskelijoiden elämänkriisejä.

*”Nuoret ovat kovien vaatimusten ja paineiden alla nykyään.
On oltava nuori, menestyvä, kaunis, matkusteleva, vitsikäs, seksikäs.”*

Opo 4, kirjoitelma

Korkea-asteella kohdattuja kriisitilanteita mainittiin useita, ja niissä korostuivat erityisesti äkilliset kriisit, esimerkiksi onnettomuudet ja läheisen itsemurha tai kuolema.

Opinto-ohjaajien kohtaamat kriisitilanteet vaikuttaisivat näin ollen olevan riippuvaisia siitä, millä koulutusasteella he työskentelevät, eli viime kädessä kriisien näyttäytyminen lienee riippuvainen nuoren ikävaiheesta. Toisaalta aineistomme opinto-ohjaajat työskentelivät alueellisesti erilaisissa ympäristöissä ja erikokoisissa oppilaitoksissa, jotka saattavat myös vaikuttaa opiskelijoiden kriisien luonteeseen.

Opinto-ohjaajat kohtaavat kriisitilanteita vaihtelevalla tavalla. Kriisit saattavat tulla ilmi rutiininomaisissa ohjauskeskusteluissa, joissa kuulumisia kysyttäessä ilmenee opiskelijan kriisitilanne. Usein opiskelija oma-aloitteisesti pyytää opinto-ohjaajaan yhteyttä apua saadakseen. Toisinaan kriisitilanne ilmenee myös muualta kuin opiskelijalta itseltään, esimerkiksi vanhempien yhteydenoton, oppilashuoltotyöryhmän

tai ryhmänohjaajan kautta. Kriisityyppi ei näyttänyt kuitenkaan aineistomme perusteella vaikuttavan siihen, mitä kautta kriisi tulee opinto-ohjaajan tietoon.

4.3 Reaktiot ja tunteet

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme painottui siihen, miten opinto-ohjaajat *kokevat* kohtaamansa opiskelijoiden kriisit. Tässä keskeisessä osassa ovat ohjaajien tilanteissa kokemat tunteet sekä reaktiot, joista kysyimme kirjoitelmapyynnössämme sekä haastatteluissa. Ohjaajien kuvauksista olisi ollut vaikeaa erotella tunteita ja reaktioita toisistaan, joten analyysin ja tulkinnan kannalta oli selkeintä käsitellä näitä yhtenä kokonaisuutena.

Reaktioiden ja tunteiden teeman kohdalla pääkategorioiksi muodostimme *henkilökohtaisen* ja *ammattillisen ulottuvuuden*, jotka ovat molemmat keskeisiä tekijöitä sosiodynaamisessa ohjauksessa (Peavy 2001, 86). Alakategorioiksi näille muodostimme aineiston perusteella *välittömät tunteet ja reaktiot* sekä *vaikuttamaan jääneet tunteet ja reaktiot*. Näitä avaamme pelkistetyin ilmauksin selventääksemme kategorioiden muodostumista ja esittelemme ne tarkemmin taulukoissa 4 ja 5.

Ohjaajat nimesivät aineistossamme 30 erilaista tunnetta tai reaktiota, joita he olivat kokeneet ohjattavan kriisitilanteen kohdatessaan. Kaikissa kirjoitelmissa mainittiin useampia tunteita ja reaktioita, jotka olemme eritelleet taulukoissa 4 ja 5. Taulukoissa niputimme samaan yhteyteen muutamia samankaltaisiksi luokittelemiamme tunteita tai reaktioita, kuten ”Myötäeläminen, myötäsuru, myötätunto”, mutta kaikki aineistossamme esiintyneet tunteet on taulukoissa mainittu. Määrällisesti eniten ohjaajat kertoivat kokeneensa avuttomuuden tunteita, mikä liittyi siihen, että ohjaaja koki, ettei pystynyt itse auttamaan tai ei tiennyt mikä olisi oikea tapa auttaa opiskelijaa. Avuttomuuden tunne mainittiin kaikkiaan neljässä kirjoitelmassa tai haastattelussa.

”Millaisia tunteita koin? Myötätuntoa, surua, liikutusta, avuttomuutta, halua kuitenkin auttaa – vaikkei siihen juuri muuta mahdollisuutta ollut kuin juuri jonkin selkeän asian hoitamisessa. Paljon olen tätä tyttöä ajatellut ja toivonut, että hän tulisi käymään. En kuitenkaan ole itse ottanut yhteyttä, kun tiedän, että hän tietää tilanteensa ja jatkaa opiskelua, kun pystyy. Syvällistä apua en pysty tarjoamaan.”

-Opo 6, kirjoitelma

Jaottelimme kirjoitelmissa ja haastatteluissa ilmaistut tunteet ja reaktiot kahteen pääluokkaan: henkilökohtaiseen ulottuvuuteen ja ammatilliseen ulottuvuuteen. Kyseiseen jaotteluun päädyimme, koska opinto-ohjaajan työ on ihmistyötä, jota tehdään persoonalla, kuitenkin ammatillisuuden ollessa mukana toiminnassa (esim. ohjaajan ydinkompetenssialueet IAEVG 2003). Tunteiden ja reaktioiden eri ulottuvuuksia kysyimme kirjoitelmapyyntöissä yhtenä apukysymyksenä siten, että kokevatko ohjaajat suhtautumisensa kriiseihin olevan henkilökohtaista vai ammatillista. Kahta vastaajaa lukuun ottamatta opinto-ohjaajat pohtivat tätä kysymystä kirjoitelmissaan. Vastaajat olivat kuitenkin todennäköisesti ymmärtäneet tämän kysymyksen keskenään eri tavalla. Esimerkiksi yhdessä kirjoitelmassa opinto-ohjaaja pohti sitä, että hänen suhtautumisensa kriisiin ei ollut henkilökohtainen, sillä hän ei itse tuntenut opiskelijan läheistä joka oli kuollut. Joissakin kirjoitelmissa ohjaajat kertoivat kuitenkin vastaavissa tilanteissa kokemistaan henkilökohtaisista tunteista, kuten surusta. Muutamassa kirjoitelmassa puolestaan kuvataan sekä ammatillista että henkilökohtaista suhtautumista sitä kautta, pysyikö ammatillisuus mukana toiminnassa, vaikka voimakkaita tunnereaktioita olisikin ollut.

Henkilökohtaiseen ja ammatilliseen ulottuvuuteen liittämämme tunne- ja reaktiokuvaukset jaoinme edelleen kahteen alaluokkaan. Henkilökohtaiset tunteet ja reaktiot jaottelimme välittömiin sekä vaikuttamaan jääneisiin reaktioihin tai tunteisiin, jotka eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. Ammatillista ulottuvuutta jaottelimme sitä kautta, liittyivätkö ohjaajan kuvaamat tunteet ja reaktiot hänen omaan osaamiseensa vai opiskelijan tilanteen ratkaisemiseen. Jaottelu ei kaikkien ilmaisujen kohdalla ollut selvä, ja muutaman paikka vaihtui analyysin edetessä ja aineistoon uudelleen palatessa. Esimerkiksi *hämmästyksen* luokittelimme ensin ammatilliseen ulottuvuuteen

kuuluvaksi, mutta pohdittuamme asiaa ja tarkasteltuamme ilmaisuuden kontekstia tulimme siihen tulokseen, että näemme sen kuuluvan henkilökohtaiseen ulottuvuuteen ja siellä välittömiin reaktioihin ja tunteisiin.

Henkilökohtainen ulottuvuus

Henkilökohtaisen ulottuvuuden jaottelimme välittömiin ja pidempiaikaisiin tunteisiin ja reaktioihin, joita opiskelijoiden kriisien kohtaaminen aiheutti ohjaajille. Välittömissä reaktioissa korostuivat voimakkaat, inhimilliset tunteet kuten kauhu opiskelijalle tapahtuneesta asiasta sekä suru ohjattavan puolesta. Näiden tunteiden kuvauksissa korostui myös toisen tilanteeseen asettuminen.

TAULUKKO 4 Opinto-ohjaajien henkilökohtaiset reaktiot ja tunteet kriisitilanteen kohtaamisessa

HENKILÖKOHTAINEN ULOTTUVUUS	VÄLITTÖMÄT	Myötäeläminen, myötätunto	myötäsuru,
		Suru	
		Liikutus	
		Hämmästys, että ohjattava kertoi asiat	
		Huolestuneisuus ohjattavasta	
		Järkyttyneisyys	
		Sanattomuus	
		Kauhureaktio	
		Fyysiset reaktiot (unettomuus)	
	VAIKUTTAMAAN JÄÄNEET	Suhteellisen vahva tunneside tapauksiin	
		Kriisit jääneet mietittävään	
		Ristiriitaiset tunteet (ei heti tiennyt tapahtumasta)	

Viisi informanttiamme yhdeksästä kuvasi sekä välittömiä että vaikuttamaan jääneitä tunteita ja reaktioita. Vähemmän kuitenkin kuvattiin pidempiaikaisia kriisien kohtaamisen vaikutuksia, kuten unettomuutta sekä asian pohtimista jälkeenpäin. Vaikka pidempiaikaisia vaikutuksia mainittiin yhteenlaskettuna välittömiä vaikutuksia vähemmän, opiskelijan kriisin pohtiminen jälkeenpäin sai eniten mainintoja (4) koko henkilökohtaisen ulottuvuuden kategoriassa. Pidempiaikaiseen asian mieleen jäämiseen ohjaajat mainitsivat vaikuttavan sekä työ- että henkilökohtaisen kokemuksen siten, että kokemuksen karttuessa ohjattavien kriisit on helpompi pitää pois mielestä. Toisaalta opinto-ohjaajat myös totesivat, että yrityksistä huolimatta he eivät aina kykene jättämään asioita työpaikalle, vaan toisinaan opiskelijoiden kriisit kulkevat mielessä pidempään ja huoli opiskelijoiden selviytymisestä painaa mielessä vaikuttaen jopa omaan vireystasoon.

”Jotkut tapaukset ovat opon työn kannalta varsin haastavia ja asiat pyörivät mielessä vapaa-ajallakin. Pahimmillaan asiat ovat häirinneet omaa unensaantia ja oman mielen virkeänä pysymistä. Kuitenkin on pystyttävä ajattelemaan, ettei yksi kouluvirkamies – tässä tapauksessa opo – kykene yksittäisen oppilaan asioita yksin ratkaisemaan. Pyrin pitämään työasiat pois tunnetasolta, mutta eihän se aina täysin onnistu.”

Opo 7, kirjoitelma

Useat opinto-ohjaajien mainitsemat kriisit olivat sellaisia, joiden kuuleminen herättäisi todennäköisesti kenessä tahansa voimakkaita tunteita, sillä ne poikkeavat selkeästi arkipäivän tapahtumista eikä niitä satu kaikille, eli ovat joko *elämäkriisejä* tai *äkillisiä kriisejä*. Esimerkiksi opiskelijan perheenjäsenen väkivaltaisesta kuolemasta tai inestistä kuuleminen ovat tilanteita, joissa ohjaajien inhimilliset, jopa kauhun tunteet ovat luonnollisia. Lähes kaikki opinto-ohjaajat kuitenkin korostivat aineistossamme, että oleellista on olla päästämättä näitä tunteita ohjattavan nähtäville. Heidän mukaansa toiminnassa on pyrittävä säilyttämään ammatillisuus ja olla menemättä samalle tunnetasolle ohjattavan kanssa, vaikka toisaalta myös myötätunnon osoittaminen koettiin vastauksissa tärkeäksi.

Ammatillinen ulottuvuus

Ammatillisen ulottuvuuden jaoimme opiskelijan auttamiseen liittyviin tunteisiin ja reaktioihin sekä ohjaajan omaan osaamiseen liittyviin tunteisiin ja reaktioihin. Opiskelijan auttamiseen luokitellut tunteet ja reaktiot keskittyivät tai tähtäsivät selkeästi tilanteen ratkaisemiseen, kun taas omaan osaamiseen liittyvissä kysymyksissä ohjaajat pohtivat oman osaamisensa suhdetta hyvään tai oikeaan toimintatapaan.

TAULUKKO 5 Opinto-ohjaajien kokemat ammatilliset tunteet ja reaktiot kohdatessaan kriisitilanteita

AMMATILLINEN
ULOTTUVUUS

OPISKELIJAN
AUTTAMISEEN LIITTYVÄT

Itsehillintää olla utelematta
tapahtuneesta ylimääräistä

Helpotus tuen saatavuudesta

Auttamisenhalu

Itsehillintää pitää tunteet pois
näkyvistä

Realistiset ratkaisuvaihtoehdot

Viha ja turhautuminen
yhteistyötahoja kohtaan

OMAAAN OSAAMISEEN
LIITTYVÄT

Turhautuminen

Avuttomuus, riittämättömyys

Tietämättömyys ”oikeasta”
toiminnasta

Tilanteen haastavuuden toteaminen

Hätäntyminen siitä, miten kuuluu
toimia

Ilmaisut, joita ohjaajat käyttivät ilmaistessaan omaan osaamiseensa liittyviä tunteita ja reaktioita, olivat kaikki negatiivisia. Määrällisesti eniten kaikki tunteet ja reaktiot huomioon ottaen ohjaajat mainitsivat avuttomuuden tunteen (4) sekä sen, että ohjattavan kriisitilanne on jäänyt mietityttämään (4). Toiseksi eniten (3) mainittiin tietämättömyys oikeasta toiminnasta tilanteessa. On siis ilmeistä, että ohjattavien kriisitilanteet ovat ohjaajille tilanteita, joihin heillä ei ole selkeitä toimintamalleja, ja se heijastuu epävarmuutena siitä, miten näissä tilanteissa tulisi toimia. Toisaalta kriisitilanteet myös usein ovat sellaisia, että niihin ei ole ainoaa oikeaa tai yksiselitteisesti parasta tapaa toimia, vaan ne ovat tilannesidonnaisia. Lisäksi opiskelijoiden kertomat asiat saattavat olla niin vaikeita, että niihin ei ole helppoja tai oikeita ratkaisuja, tai että tilannetta ei pysty ratkaisemaan, vaan ainoastaan joidenkin toimien kautta ehkä helpottamaan opiskelijan opintoja tai oloa. Kuvailemastaan epävarmuudesta huolimatta ohjaajat eivät jääneet kriisitilanteissa toimeettomiksi, vaan jokaisessa kirjoitelmassa tai haastattelussa ohjaajat tekivät jotakin opiskelijoiden auttamiseksi. Toimintatapoja kriisitilanteissa käsittelemme tarkemmin luvussa 4.4.

Muutamassa kirjoitelmassa ohjaajat mainitsivat, että ovat uran alkuvaiheessa suhtautuneet kriisitilanteisiin henkilökohtaisemmin tai tunnepitoisemmin kuin vuosien ohjaukokemuksen jälkeen. Samansuuntaisia tuloksia on saanut Fonseca (2008). Suhtautumisen muutosta emme erikseen kysyneet kirjoitelmapyyntöissä, vaan ohjaajat ilmaisivat sen oma-aloitteisesti. Koska ohjaajat nostivat asian kirjoitelmissaan esille, kysyimme asiasta haastatteluissa. Kaikki kolme haastateltua opinto-ohjaajaa olivat sitä mieltä, että heidän suhtautumisensa kriisitilanteisiin on työvuosien ja oman elämäkokemuksen myötä muuttunut. Haastatteluissa mainittiin kokemuksen helpottaneen niin opiskelijan asioiden eteenpäin viemistä kuin omien voimakkaiden tunteiden pinnalle tulemisen estämistä. Opinto-ohjaajat, joilla oli alle kymmenen vuoden työkokemus ohjauksesta, toivat muita enemmän esille epävarmuuden ja avuttomuuden tunteita kertomuksissaan kuin pidempään työskennelleet ohjaajat. Myös Fonseca (2008, 47) sai tutkimuksessaan tuloksia, joissa työkokemuksen pituus korreloi positiivisesti kokemuksiin kriisitilanteisiin valmistautumisesta. Aineistomme mukaan pitkä työkokemus ei kuitenkaan täysin suojannut epävarmuuden ja avuttomuuden

tunteilta, vaan myös yli kymmenen vuotta alalla olleiden kertomuksissa ilmeni näitä tuntemuksia.

”Aiemmin, kun ei ollut niin paljon kokemusta tuli helpommin sellainen hätääntyminen, että lähti enemmän kauhistelemaan miten tällaista voi tapahtua. Oli hätääntynyt olo, avuton olo, täytyi oikein pinnistellä että pysyi mielessä mitä nyt kannattaa ja kuuluu tehdä. Alkuvaiheessa ne tulee enemmän iholle. Kun tulee kokemusta enemmän ja ammattitaito kehittyy, ne tulee kyllä iholle mutta ei jää siihen pitkäksi aikaa. Kun ne saa etäämmälle, pystyy näkemään paremmin ja toimimaan selkeämmin.”

Opo 9, haastattelu

Kaikissa vastauksissa ammatillinen suhtautuminen kriiseihin nähtiin tärkeäksi. Jokaisessa kirjoitelmassa tai haastattelussa kuvattiin sekä ammatilliseen että henkilökohtaiseen ulottuvuuteen lukeutuvia tunteita ja reaktioita, joten niitä ei koettu tai nähty toisiaan poissulkevinä. Voisi ehkä jopa sanoa, että ne ovat ohjaajien kertomuksissa saman asian, toisen kohtaamisen, kaksi tärkeää puolta, jossa ohjattavan kunnioittava, välittävä ja auttamaan tähtäävä asenne ja toiminta ovat keskiössä.

”Minä en näe tällaista ammatillista suhtautumista negatiivisena asiana. Minun mielestäni se on hyvä asia. Mielestäni se ammatillinen suhtautuminen on kiinnostusta, lämpöä, arvostusta mutta myös rajojen vetämistä ja suunnitelmallisuutta. Että on käsitys koko ajan siitä, että mitä tehdään. Se on työntekijän itsensä kannalta tärkeä asia, että jaksaa tehdä työtä. Helposti omonakin huomaa vapaa-ajallakin miettivänsä työasioita. Eihän se ole hyvä asia kenellekään. Ammatillinen suhtautuminen on siis hyvä asia, eikä niinkään kylmä rooli, ettei kiinnostaisi tai koskettaisi mitenkään.”

Opo 9, haastattelu

4.4 Toimintatavat

Eräs keskeisimmistä tutkimuskysymyksistämme oli *”Kuinka opinto-ohjaajat toimivat kohdatessaan ohjattavan henkilökohtaisen kriisin?”*. Kysymys muodosti merkittävän osan paitsi haastatteluissa ja kirjoitelmissa myös aineiston analyysissä ja tutkimusraportin loppupuolen pohdintaosiossa. Aineistossamme opinto-ohjaajat toivat ilmi joukon toimintatapoja, joita he noudattavat työskennellessään kriisin kohdanneen

ohjattavan parissa. Opinto-ohjaajat korostivat toiminnassaan *vuorovaikutusta, yhteistyötä* ja kriisin kohdanneen opiskelijan *opinnoissa tukemista*. Nämä toiminnan tavat muodostavat suuren osan myös ohjaajan ydinkompetensseista (IAEVG 2003), jolloin näistä oli luontevaa muodostaa toiminnan pääkategoriat *suoran toiminnan* teemaan. Lisäksi ohjaajan ydinkompetensseihin (IAEVG 2003) lukeutuu opinto-ohjaajan läsnäoloon ja ominaisuuksiin liittyviä piirteitä, jotka myös nousivat esille aineistossamme. Nämä liitimme teemaan *tapaan olla kriisitilanteessa*. Tarkemmin kuvaamme *suoraan toimintaan ja olemisen tapoihin* liittyviä ylä- ja alakategorioita taulukoissa 6 ja 7. Opinto-ohjaajat mainitsivat yhteensä 37 erilaista toimintatapaa kriisien yhteydessä. Valtaosa esille nousseista toimintatavoista oli kuvauksia konkreettisista, *suorista toimintatavoista*, kun taas vähemmän mainittiin henkiseen *läsnäoloon liittyviä tapoja* kohdata henkilökohtaisen kriisin parissa elävä ohjattava. Konkreettiset toimintatavat ja olemisen tavat liittyivät opinto-ohjaajien kertomusten perusteella mielestämme tiiviisti yhteen, ja molemmilla oli paikkansa kriisitilanteen kohtaamisessa.

Edellisessä analyysiosiossa käsitellyt tunteet ja reaktiot kriisitilanteen kohtaamisessa olivat jossain määrin päällekkäisiä toimintatapojen kanssa, mutta olemme pyrkineet erottamaan nämä kaksi ilmiötä toisistaan sen mukaan, kuvasiko tutkittava ilmiötä oman tunnereaktion näkökulmasta vai ohjattavan hyväksi toimimisen kautta. On kuitenkin huomioitava, että sekä tunteisiin ja reaktioihin että toimintatapoihin kuvatut seikat vaikuttavat aineistomme perusteella olevan erityisesti opinto-ohjaajien itsensä mielessä kiinteästi toisiinsa sidoksissa.

Toimintatapojen lisäksi kysyimme opinto-ohjaajilta, millaiset ominaisuudet tai toimintatavat opinto-ohjaajalla heidän mielestään kuuluisi olla kriisitilanteen kohdatessaan. Nämä ihanneominaisuudet olivat jokseenkin samankaltaisia kuin heidän kertomansa suorat toimintatavat ja olemisen tavat. Käsittelemme opinto-ohjaajien ihannekuvaa kriisitilanteessa toimimisessa tämän analyysiosion loppupuolella.

Seuraavassa käsittelemme kriisitilanteen kohtaamista teemoittelumme mukaisesti sekä suorana toimintana että opinto-ohjaajan tapana olla kriisitilanteessa. Olemme jakaneet

suoran toiminnan ja olemisen tavat erillisiksi taulukoikseen lukemisen helpottamiseksi, mutta pääpaino analyysissa on kuitenkin tuoda esille ilmiötä sekä suorana että olemisen tapaan liittyvänä toimintana yhtä saumattomasti, kuin opinto-ohjaajat tekivät aineistossamme.

Suora toiminta

Suorista toimintatavoista opinto-ohjaajilla oli merkittävästi samansuuntaisia ajatuksia opiskelijan henkilökohtaisen kriisin kohtaamisessa. Tärkeimpänä opinto-ohjaajat kokivat toimintansa olevan maalaisjärjellä varustettuna aikuisena olemista kriisitilannetta elävälle nuorelle, millä he tarkoittanevat alleviivata ohjauksen erottamista terapeutina toimimiseen. Tämä on suoran toiminnan lisäksi myös läsnäoloon liittyvä ominaisuus, jossa esille nousee ohjaajien oman toiminnan rajaamisen pohtiminen.

”Koen, että minun työtehtäviini kuuluu kuunnella oppilaiden kriisejä luottamuksellisenä aikuisena sekä toimia tarpeen vaatiessa yhteyshenkilönä/välittäjänä.”

Opo 5, kirjoitelma

Opinto-ohjaajat myös korostivat toiminnassaan opiskelijahuoltotyöryhmän sekä muiden yksittäisten koulun sisäisen tukipalvelu- sekä opettajahenkilökunnan kanssa tehtävää yhteistyötä sekä heille eteenpäin ohjaamista kriisitilanteen kohdatessaan. Yhteistyötahojen kanssa toiminen on yksi holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallin (Watts & Esbroeck 1998) kantavia teemoja, joita opinto-ohjaajat aineistomme mukaan toteuttavat työssään. Opinto-ohjaajien kuvauksissa mainittiin myös koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja, mutta maininnat näistä olivat yksittäisiä, eivätkä ohjaajat avanneet näihin liittyviä kokemuksia. Ulkopuoliset yhteistyötahot mainittiin enemmänkin mahdollisina yhteistyökumppaneina, joten ainakin ohjaajien kuvaamissa kriisitilanteissa koulun sisäisillä yhteistyökumppaneilla vaikuttaisi olleen ulkopuolisia tahoja suurempi merkitys.

TAULUKKO 6 Opinto-ohjaajien suora toiminta kriisitilanteen kohdatessaan

SUORA TOIMINTA KRIISITILANTEESSA A	VUORO- VAIKUTUS KRIISIN KOHDATESSA	Tukeminen Kuunteleminen Keskustelu Kannustaminen Kriisin taustojen selvittäminen Lohduttaminen Rauhoittelu Neuvonanto Utelemattomuus Yhteydenotto	VUORO- VAIKUTUS KRIISIN KOHTAAMISEN JÄLKEEN	Yhteyden ylläpitäminen Yhteydenpidon lopettaminen Puheeksiotto jälkikäteen Puheeksiottamatta jättäminen jälkikäteen Säännöllinen tapaaminen kriisitilanteen jälkeen
	KOULUN SISÄINEN YHTEISTYÖ	Tiedottaminen opettajille Ryhmäohjaajien kanssa keskustelu Toisaalle ohjaaminen (psykologi, terveydenhoitaja) OHR-toiminta Kriisiryhmän kokoontuminen Neuvojen pyytäminen kollegoilta	KOULUN ULKO- PUOLISET YHTEISTYÖTÄ HOT	Palaverit sosiaalitoimen tai nuorisopsykiatrian kanssa Keskustelu vanhempien kanssa
	OPINNOISSA TUKEMINEN	Opintojen uudelleen suunnittelu Ohjattavan auttaminen neuvotteluissa opettajien kanssa		

Toiminnassaan opinto-ohjaajat pitivät merkittävänä vuorovaikutusta kriisin kohdanneen opiskelijan kanssa. Sitä käsiteltiin sekä jokaisessa kirjoittelussa että haastattelussa, ja opinto-ohjaajat olivat vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa sekä kriisitilanteen kohdatessaan että sen jälkeen. Tärkeimpiä vuorovaikutustapoja oli kuunteleminen, tukeminen ja keskusteleminen, mikä kuvastaa sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita (Peavy 1999). Näitä toimintatapoja ilmeni myös Vehviläisen (2000, 228-233) ohjattavien huolenaiheita käsittelevässä tutkimuksessa. Tutkimusaineistossamme ohjaajien nimeämät vuorovaikutukselliset toimintatavat olivat samankaltaisia riippumatta siitä, millä kouluasteella he työskentelivät.

Tärkeänä toimintatapana opinto-ohjaajat pitivät yhteistyötä koulun sisäisten asiantuntijoiden kanssa. Erityisesti opiskelijahuoltoryhmä ja psykologin palvelut olivat opinto-ohjaajille tärkeä tuki. Tarkemmin yhteistyön rakennetta ja toimintatapoja käsittelemme luvussa 4.5.

Opiskelijan elämäntilanteen huomioiva, omaehtoisen toiminnan tukeminen esimerkiksi oppimiseen liittyvissä kysymyksissä on yksi opinto-ohjaajan ydinkompetensseista (IAEVG 2003). Opintojen suunnittelu yhdessä kriisin kohdanneen opiskelijan kanssa kuuluikin osaksi opinto-ohjaajien suoraa toimintaa. Opinto-ohjaajien mukaan kriisi aiheuttaa usein opiskelijoille vaikeuksia opintojen jatkamisessa tai opiskelumenestyksen ylläpitämisessä. Opinto-ohjaajat kokivat luonnollisena tehtävänäan auttaa opiskelijaa laatimaan uusi, mahdollisesti kevennetty opiskelusuunnitelma tai olla opiskelijan tukena keskustelemassa opintojen suorittamisesta opettajien kanssa.

Olemisen tavat

Tapaan olla kriisitilanteen kohtaamisessa sekä läsnäoloon liittyen että nimettyjen ominaisuuksien osalta oli paljon yhteneväisyyksiä riippumatta opinto-ohjaajan työpaikasta: opinto-ohjaajat perusasteelta korkea-asteelle kokivat tärkeäksi läsnäoloon vaikuttavaksi tekijäksi oman toimintansa rajaamisen. He myös refleктоivat omaa toimintaansa joko kriisin kohtaamisen aikana tai sen jälkeen.

"Opiskelijan tukeminen kriisitilanteessa kuuluu työtehtäviini, mutta kriisejä käsitellessä on vaikea toimia muuna kuin omana itsenään."

Opo 1, kirjoitelma

Omaa työpanostaan kriisien kohtaamisessa ohjaajat rajasivat pois varsinaisesta kriisiammattilaisesta, esimerkiksi terapeutista. Aineistossamme korostui opinto-ohjaajien tapa ajatella itsensä maalaisjärjellä varustettuna aikuisena, joka voi läsnäolollaan ja oman persoonansa kautta toimien elää kriisitilannetta ohjattavansa kanssa. Osa opinto-ohjaajista kertoikin, etteivät he koe itseään kriisiammattilaisena, vaan henkilönä, joka tarvittaessa ohjaa eteenpäin kriisien asiantuntijalle. Näin ollen opinto-ohjaajien tapa olla kriisitilanteessa elävän nuoren tukena koostui pitkälti inhimilliseen toimintaan, eikä tiukkaan virkarooliin, joka edustaa pitkälti sosiodynaamisen ohjauksen peruslähtökohtia (Peavy 1999).

TAULUKKO 7 Tapa olla kriisitilanteessa

LÄSNÄOLO	<p>Olla saatavilla / tavoitettavissa</p> <p>Toimia omana itsenään</p> <p>Maalaisjärjellä ajattelu</p> <p>Aikuisena oleminen</p> <p>Suunnitelmallinen toiminta</p> <p>Oman toimintakentän rajaaminen</p> <p>Olla läsnä opiskelijaa varten</p>
OMINAISUUDET	<p>Empaattisuus</p> <p>Inhimillisyys</p> <p>Avoimuus</p> <p>Kiinnostuneisuus</p> <p>Luottamus ohjattavaa kohtaan</p> <p>Olla luottamuksen arvoinen</p> <p>Reflektiivinen suhtautuminen omaan toimintaan</p>

Ainoastaan yksi opinto-ohjaaja nosti esille selkeän toimintastrategian, jota hän järjestelmällisesti käyttää työskennellessään kriisin kohdanneen ohjattavan kanssa. Opinto-ohjaaja koki toimintastrategian vaikuttavan myönteisesti paitsi ohjattavan auttamisen kannalta, myös työssä jaksamisen, ammatillisuuden säilyttämisen, sopivan etäisyyden ottamisen sekä parhaan mahdollisen avun tarjoamisen kannalta. Kyseinen opinto-ohjaaja oli ainoa, joka mainitsi saaneensa koulutusta kriisitilanteissa toimimiseen toisen ammattinsa puolesta. Toisaalta emme kysyneet opinto-ohjaajilta tarkasti juuri sitä, onko heillä selkeä toimintastrategia kriisitilanteita kohdatessaan, vaan jätimme sekä kirjoitelmapyyntöissä että haastatteluissa opinto-ohjaajalle tilaa vastata haluamallaan tavalla toimintatavoistaan, jolloin spesifi kysymys toimintastrategiasta olisi voinut tuottaa toisenlaisia havaintoja toiminnasta. Halusimme kuitenkin pitää kysymyksemme laajemmalla tasolla, jotta opinto-ohjaajat voivat tuoda esille kriisitilanteiden kohtaamisen juuri omalla tavallaan.

Opinto-ohjaajat eivät myöskään tuoneet esille ennaltaehkäisevää kriisityötä tai varhaista puuttumista opiskelijoiden ongelmiin. Opinto-ohjaajat kohtasivat kriisin sitä mukaa, kun se heille ilmeni joko suoraan ohjattavalta itseltään tai joltakin yhteistyötä tekevältä taholta. Opinto-ohjaajat eivät ilmaisseet pyrkivänsä puuttumaan opiskelijan pulmallisiin tilanteisiin ennen kuin ne muodostuvat varsinaisiksi kriiseiksi. Toisaalta kysymyksen asettelumme liittyi selkeästi jo tapahtuneen kriisin kohtaamiseen eikä varhaiseen puuttumiseen. Toisaalta myös opinto-ohjaajien kohtamat kriisit olivat usein äkillisiä kriisejä, joiden ennakoiva tarkkaileminen opinto-ohjaajan työssä ei ole mahdollista.

”Mihin nyt lähden häntä ohjaamaan, koska minä en ole terapeutti.”

Opo 4, haastattelu

Vaikka opinto-ohjaajat eivät yleisesti ottaen pitäneet itseään kriisityön ammattilaisina, eivätkä uskoaksemme siitä syystä yhtä opinto-ohjaajaa lukuun ottamatta tuoneet esille selkeitä toimintastrategioita kriisin kohtaamisessa, pitivät opinto-ohjaajat silti itseään tärkeinä henkilöinä niille opiskelijoille, jotka elävät kriisitilannetta.

"Mitään muuta kaavaa kriisien kohtaamiseen ei ole, muuta kuin se, että asia on otettava tosissaan oli kriisi minkäläinen hyvänsä. Ja tämä varmaan useimpien opojen kohdalla toteutuu. Empatiaa tässä tarvitaan."

Opo 6, haastattelu

Opinto-ohjaajien kuvailemat toimintatavat sekä konkreettisella että olemuksen tasolla olivat opinto-ohjaajien kuvailemina johdonmukaisia, aineistossamme usein toistuvia sekä opinto-ohjaajalle itselleen selkeitä tapoja toimia ja kohdata kriisitilanteita.

"Jatkoin keskustelua pojan kanssa enkä alkanut herranjeesustelemaan --- Lähinnä kuitenkin kuuntelin, mitä hänellä oli sanottavanaan. Mietimme yhdessä, miten koulunkäyntiä jatketaan."

Opo 8, kirjoitelma

"En tahdo puoskaroida, mutta onneksi ei tarvitsekaan - tämäntyyppisissä tilanteissa voin vain olla aikuinen, läsnä oleva, kuunteleva, auttava."

Opo 6, kirjoitelma

Vaikka toimintatavat ja olemisen tavat kriisitilanteessa toistuivat aineistossamme, näytti opinto-ohjaajan työkokemus jonkin verran vaikuttavan suoraan toimintaan kriisitilanteessa. Ne opinto-ohjaajat, joilla oli alle kymmenen työvuotta takanaan, korostivat koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden tärkeyttä jatko-ohjauksen vuoksi sekä tärkeinä avun- ja neuvonantajina. Pitkään, yli kymmenen vuotta opinto-ohjaajina toimineet taas painottivat konkreettisemmalla tasolla omaa toimintaansa kriisin kohdanneen nuoren auttamiseksi, esimerkiksi koulunkäyntiä tukevia keinoja, kannustusta, lohduttamista ja uskon luomista tulevaisuuteen. Läsnäoloon liittyviin olemisen tapoihin opinto-ohjaajien työkokemuksella ei näyttänyt olevan merkitystä.

Se, tuleeko tieto kriisistä opinto-ohjaajalle opiskelijalta itseltään, opettajalta, ryhmänohjaajalta tai joltakin muulta taholta, ei näyttänyt vaikuttavan opinto-ohjaajien toimintatapoihin.

Opinto-ohjaajien ihanneominaisuudet kriisitilanteessa toimimisessa

*"Minun pitäisi olla se aikuinen, joka ottaa olkapäästä kiinni,
katsoo silmiin ja kysyy mitä kuuluu ihan vaan vaikka koulun
käytävällä vastaan tullessa"*

Opo 6, haastattelu

Opinto-ohjaajat kertoivat aineistossamme omasta toiminnastaan jossakin tietyssä kriisitilanteessa. Opinto-ohjaajat reflektoivat toimintaansa ja pohtivat myös sitä, millä tavoin opinto-ohjaajien tulisi yleisesti ottaen toimia opiskelijoiden kriisitilanteita kohdatessaan. Nämä ihannetoimintatavat ja -ominaisuudet olivat pitkälti päällekkäisiä sen kanssa, kuinka he todellisuudessa kertoivat toimivansa. Mainitut ihanneominaisuudet ja toiminnan tavat toistuivat kuitenkin jokaisessa opinto-ohjaajan kertomuksessa, joissa asiaa käsiteltiin. Näin saimme muodostettua aineistomme perusteella opinto-ohjaajien käsityksen ihanneominaisuuksista kriisitilanteen kohtaamisessa, jotka ovat seuraavat:

- Rauhallisuus
- Kuuntelutaito
- Vastaanottavuus
- Rajanveto
- Aikuisena oleminen
- Läsnäolo
- Empaattisuus
- Luottamuksellisuus
- Itsehillintä
- Tieto yhteistyötahoista ja niiden toiminnasta
- Auttamisenhalu

Vaikkakin opinto-ohjaajien nimeämät ihanneominaisuudet kriisitilanteen kohtaamisessa ovat jokseenkin samat kuin heidän konkreettisestikin toteuttamansa tavat toimia ja olla kriisitilanteessa, korostui ihanneominaisuuksissa erityisen paljon oman työskentelyn rajanveto. Tällä opinto-ohjaajat alleviivasivat paitsi sitä, että heidän mielestään opinto-ohjaajana heidän tehtävänsä kriisitilanteessa tulisi olla jatko-ohjaus ja irrottautuminen terapeutinomaisesta toiminnasta. Ennemminkin opinto-ohjaajat pitävät tärkeänä ominaisuutena läsnäoloa vaikeimman tilanteen ylipääsemiseksi sekä sitä, kuinka opiskelijaa voisi auttaa, ettei kriisi vaikeuta opintoja. Vaikka opinto-ohjaajien ihanne olisi pystyä rajaamaan oma toimenkuvansa kriisitilanteissa, heille oli yhtä lailla tärkeää olla tarvittaessa läsnä, kuunnella opiskelijaa ja halu auttaa opiskelijaa rajojensa puitteissa.

*"Ei opon hirveän pitkälle kuulu kuitenkaan mennä siinä
kuuntelussa --- että se pääsee sen vaikeimman tilanteen yli."*

Opo 9, haastattelu

Opinto-ohjaajien nimeämät ihanneominaisuudet näyttävät noudattavan teoriataustamme esiteltyjä opinto-ohjaajan eettisiä periaatteita (SOPO Ry 2009) sekä ohjaajan ydinkompetensseja (IAEVG 2003). Myös Cameronin (2008, 77) korostama empaattisuus kriisitilanteen kohtaamisessa nousi kirjoitelmissa ja haastatteluissa opinto-ohjaajien ihanneominaisuudeksi. Opinto-ohjaajan ihanneominaisuudet kriisitilanteen kohtaamisessa vastaavat opinto-ohjaajan eettisiä periaatteita luottamuksellisuuden, yhteistyön ja oman rajallisuuden ymmärtämisen alueilla. Ydinkompetenssien osalta opinto-ohjaajien ihanneominaisuudet ovat yhtäläisiä oman ammatillisen osaamisen ja rajojen tiedostamisessa, kommunikaation edellytyksessä sekä muiden asiantuntijoiden kanssa toimimisessa. Ihanteet myös näyttäytyvät inhimillisinä, koko elämänkentän huomioon ottavina ja vuorovaikutusta korostavina periaatteina vastaten pitkälti sosiodynaamisen ohjauksen kulmakiviä (Peavy 2004, 19).

4.5 Yhteistyötahot

Kirjoitelmapyyntöissämme kysyimme opinto-ohjaajilta siitä, keiden kanssa he tekevät yhteistyötä kohdatessaan opiskelijoiden kriisejä. Tämä oli kaikista kirjoitelmapyyntömmen kysymyksistä konkreettisimmin ja rajatuin, mutta ohjaajat kuitenkin kertoivat asiasta laajemmin kuin pelkkänä luettelona.

Yhteistyötahoista kerrottiin jokaisessa kirjoitelmassa ja haastattelussa, ja opiskelijoiden kriisejä kohdattaessa yhteistyö todettiin tärkeäksi sekä ohjaajan itsensä että opiskelijan auttamisen kannalta. Ainoastaan yhdessä kirjoitelmassa mainittiin toimimattomasta yhteistyöstä, mikä oli vaikeuttanut ohjaajan mukaan tilannetta entisestään.

Yhteistyökumppaneiden merkityksellisyys ei sikäli ole yllättävää, että etenkin perusopetuksen ja toisen asteen ohjauksessa opiskelijahuoltoryhmän toiminta on tärkeä osa ohjaajan työnkuvaa, ja tyypillisimmät opiskelijahuoltoryhmän jäsenet mainittiin kertomuksissa usein (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 165). Opiskelijoiden kriisit ovat juuri sellaisia tilanteita, joiden ratkaisemisessa tai helpottamisessa moniammatillisen tiimin asiantuntemuksesta voi olla hyötyä (OPH 2013). Useassa kirjoitelmassa erityistä kiitosta ohjaajilta saivat opiskelijahuolto sekä ryhmänä että yksittäisinä henkilöinä. Eräässä kirjoitelmassa myös kerrottiin, että heidän oppilaitoksessaan opiskelijahuoltoryhmään kuuluu tyypillisten jäsenten lisäksi tyttöjen liikunnanopettaja, jolta he saavat arvokasta tietoa ryhmädynamiikasta.

Opinto-ohjaajien mainitsemat yhteistyötahot jaottelimme koulun sisäisiin ja koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Koulun sisäisiä yhteistyökumppaneita olivat esimerkiksi yksittäiset kollegat, terveydenhoitaja ja opiskelijahuoltoryhmä. Koulun ulkopuolisista yhteistyötahoista mainittiin muun muassa sosiaalitoimi ja vanhemmat. Useimmiten yhteistyökumppaneina mainittiin ryhmänohjaajat/luokanvalvojat ja muut opettajat (8), terveydenhoitaja (6), kuraattori (4). Vähintään kaksi kertaa kerrottiin myös sosiaalityöntekijöistä, kriisiryhmästä, psykologista tai koulupsykologista, esimiehestä ja hoitolaitoksista yhteistyökumppanina.

TAULUKKO 8. Opinto-ohjaajien yhteistyötahot kriisitilanteissa

YHTEISTYÖTAHOT	OPPILAITOKSEN SISÄISET	Työkaverit	OPPI- LAITOKSEN ULKO- PUOLISET	Poliisi
		Muut opettajat		Sosiaalitoimi
		Esimies		Hoitolaitokset (esim. nuorispsykiatrien)
		Erityisopettaja		
		Erityisohjaaja		
		Kuraattori		Koti/ vanhemmat
		Kriisiryhmä		
		Terveydenhoitaja		
		Ryhmänohjaaja/ luokanvalvoja		
		Muut opiskelijat		
		Koulupsykologi/ psykologi		
		OHR		
		Opiskelijaterveyden- huolto		

Toimivan opiskelijahuollon merkitys korostui paitsi sitä kiittelevissä kertomuksissa, myös yhdessä kirjoitelmassa, jossa yhteistyön toimimattomuus oli vaikeuttanut opiskelijan kriisin käsittelyä. Opiskelijahuoltoryhmän kaikki jäsenet eivät olleet saaneet oleellisia tietoja opiskelijaa koskevista asioista, vaikka ilmeisesti osa ryhmän jäsenistä ja koulun henkilökunnasta tiesi ohjauksenkin kannalta tärkeitä tietoja tapahtuneesta. Ohjaaja koki, että hän ei ollut saanut tarpeeksi tietoa toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijan hyväksi. Hän ei myöskään kokenut saaneensa tilanteessa tukea opiskelijahuoltoryhmältä.

”En saanut ohr:ltä tukea, enkä voinut keskustella kuin tytön luokanvalvojan kanssa. Kuraattori vihjaili vain, että on tapahtunut jotain vakavaa, ja että se on poliisiasia.”

Opo 2, kirjoitelma

Epäonnistuneen yhteistyön kuvauksessa korostui paitsi sen merkitys ohjaajan ja ohjattavan kannalta, myös toimivan tiedonkulun ja yhteisten pelisääntöjen toimivuuden merkitys kriisin onnistuneessa kohtaamisessa (vrt. Isoherranen, 2005, 19, 23). Toisaalta laissa määritellään hyvin tarkkaan, kuka saa missäkin tilanteessa tietää yksittäistä oppilasta koskevista asioista, joten joissakin erityistapauksissa tietosuojalain mukaan toimiminen saattaa vaikuttaa siihen, miten opiskelijan kriisejä voidaan kohdata ja käsitellä yhteistyössä jopa oppilaitoksen sisällä. Ohjaajan kertomuksessa epäonnistuneesta tiedonkulusta huomionarvoista oli myös se, että tiedonkulun ongelmat johtivat tilanteeseen, jossa kouluasioihin liittyvä ohjaustilanne epäonnistui. Ohjaus ajoittui kriisin vuoksi täysin väärään hetkeen, eikä ohjattava pystynyt tuolloin vastaanottamaan ohjauksissa normaalisti käsiteltäviin asioihin liittyvää informaatiota, mihin vaikutti todennäköisesti muun muassa traumaattisen kokemuksen jälkeinen fyysinen yli- tai alivireystila (vrt. Poijula 2007, 40-41). Ajoituksen epäonnistuminen on saattanut osaltaan vaikuttaa ohjaajan kuvaamiin avuttomuuden tunteisiin, sillä ohjaajalla ei ollut tietoa ohjattavan kohtaamasta kriisistä, eikä hän näin ollen pystynyt ottamaan huomioon tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. (vrt. Cameron 2010, 144-45).

Harva opinto-ohjaaja koki olevansa kriisissä ensisijainen auttaja, mutta yhteistyöllä muiden asiantuntijoiden kanssa ohjaajat kokivat pystyvänsä auttamaan opiskelijaa oman asiantuntemuksensa piiriin kuuluvien asioiden osalta.

”Minulla on paljon ammattitaitoisia työkavereita (erityisopettaja, erityisohjaaja, kuraattori, muut sosiaalityöntekijät), joilta voin tarvittaessa pyytää apua ongelmien ratkaisussa.”

Opo 1, kirjoitelma

Yhteistyötahoja ja heidän toimintaansa sekä itsenäisesti että yhteistyökumppanina kuvailtiin pääasiassa positiivisesti. Myös negatiivisesta kokemuksesta kertovassa kirjoitelmassa kerrottiin lisäksi onnistuneesta yhteistyöstä. Yhteistyö oppilaitoksen sisällä nähtiin myös merkittäväksi tekijäksi oman työssä jaksamisen kannalta.

”Kriisit eivät kuormita liikaa, varsinkin kun voin ohjata nämä tapaukset psykologille, jolla varmasti on vahva ammattitaito kohdata nämä tapaukset”

Opo 6, haastattelu

Oppilaitoksen ulkopuolisia yhteistyötahoja mainittiin huomattavasti vähemmän kuin oppilaitoksen sisäisiä yhteistyötahoja. Mainintoja aineistossa saivat poliisit, sosiaalitoimi, hoitolaitokset sekä huoltajat. Huoltajien rooli aineistomme perusteella oli melko vähäinen, sillä heitä ei juurikaan aineistossa mainittu yhteistyökumppaneina kriisitilanteissa. Huoltajia koskevat maininnat esiintyivät sen sijaan kriisin kuvauksen yhteydessä tai ohjaajan omana pohdintana huoltajien roolista tai vaikutuksesta ohjattavan tilanteeseen. Edes alaikäisten kriisien kohdalla ohjaajat eivät olleet välttämättä ottaneet yhteyttä huoltajiin ohjattavan sen kieltäessä, jolloin ohjauksen eettisiin periaatteisiin lukeutuva luottamuksellisuus säilyi (SOPO ry. 2009). Luonnollisesti tämä on myös edellyttänyt ohjaajalta monia näkökulmia huomioonottavaa harkintaa siinä, millainen toiminta on ohjattavan edun mukaista, ja eettisten periaatteiden lisäksi myös lakeja on punnittava tarkasti.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksemme aihepiiri on jossakin määrin arka, vaikka informanttiemme kertomukset eivät lähtökohtaisesti perustu heidän itsensä kokemiin kriiseihin. Pääasiassa tutkimuksemme tarkoitus oli käsitellä tapahtumia, joissa on mukana arkoja, ehkä traumaattisiakin tapahtumia ja niiden kuvauksia, mutta jotka eivät välttämättä aihealueina ole arkoja kertojilleen (Hydén 2008, 123). Kirjoitelmissaan ohjaajat kuitenkin kertoivat tapahtumista, joiden taustalla oli vaikeita asioita, ja mahdollisesti myös he olivat kuvaamissaan tapahtumissa kokeneet vaikeita tunteita tai tilanteita. Tutkimuskysymykset myös käsitelivät informanttien omaa toimintaa, mikä koetaan usein arkaluontoiseksi aiheeksi. Tapahtumat olivat saattaneet myös koskettaa opinto-ohjaajia henkilökohtaisesti. Käsiteltävien aiheiden sensitiivisyys näkyi tutkielmassamme esimerkiksi siten, että kertoessamme ja tulkitessamme narratiivien tapahtumia, pyrimme välttämään sensaatiokuvausta ja tapahtumilla ”mässäilevää” raportointia. (vrt. Laitinen & Uusitalo 2008, 106; Riessman 2008, 28-29). Koimme sensaatiokuvaisuuden välttämisen myös eettisenä kysymyksenä sekä informanttejamme että heidän kertomuksissaan esiintyviä anonyymeja henkilöitä kohtaan.

Jossain määrin arkaluontoinen aiheemme edellytti meiltä sensitiivisyyttä erityisesti haastattelutilanteissa, mutta myös kirjoitelmapyyntöön muotoilussa sekä aineiston tulkinnassa. Tärkeää oli, että emme saattaneet informanttejamme noloihin tilanteisiin tai tuntemaan häpeää (Lee 1993, 5). Esimerkiksi haastatellessamme opinto-ohjaajia heidän kirjoitelmiansa pohjalta, pyrimme esittämään kysymyksemme siten, etteivät he tulkitsisi kysymyksiämme syyllistäviksi tai arvosteleviksi.

Tutkimuksen teon eettisiä periaatteita noudatimme myös siten, että kirjoitelma- ja haastattelupyyntöissämme toimme selkeästi esille, että keräämäämme aineistoa käytetään vain tämän pro gradu -tutkielman tekoon, ja että aineisto on vain meidän nähtävissämme. Tutkimuspyyntöissämme kerroimme myös, että informanttimme ja heidän kertomuksissaan esiintyvät henkilöt eivät ole tunnistettavissa

raportoinnissamme. Esimerkiksi lainatessamme kirjoittajien tekstiä tai puhuttua kertomusta, olemme tarvittaessa poistaneet kertojan tai kertomuksessa esiintyvän tunnistamista helpottavat yksityiskohdat. (vrt. Piispa 2006, 141.) Ehdoton eettinen periaattemme luonnollisesti oli, että tutkimukseen osallistumisesta ei koidu informanteillemme millään tavalla haittaa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi reliabiliteetin ja validiteetin käsittein, joskin ne liitetään usein enemmän määrälliseen- kuin laadulliseen tutkimukseen. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustavan ja analyysin johdonmukaisuutta, ja validiteetilla viitataan tutkimuksen pätevyYTEEN, eli voiko tutkimuksessa saatuja tuloksia pitää luotettavina. Tutkimuksessamme pyrimme tuomaan selkeästi esille eri vaiheissa tekemiemme valintojen perustelut sekä metodologiset ratkaisumme, mikä avaa etenemisemme tarkoituksenmukaisuutta tutkimuskysymykseen nähden. Sekä validiteettia että reliabiliteettia pyrimme lisäksi edistämään tulkintojemme päättelyketjujen näkyväksi tekemisellä. Myös oman esiymmärryksemme tiedostaminen ja sen ilmaiseminen ovat osa tutkimuksemme luotettavuuden arviointia, sillä ne vaikuttavat aineistosta tekemiimme tulkintoihin. (Aalto & Puusa 2011, 155-157; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksessamme toteutui aineistotriangulaatio, sillä kokosimme tutkimusaineistomme samoilta henkilöiltä kahdella eri tavalla, kirjoitelmin ja haastatteluin. Eri aineistojen käyttö samassa tutkimuksessa lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä näin on mahdollista saada yhteen aineistoon perustuvaa analyysia luotettavampi käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Läpi tutkimusprosessimme läsnä oli myös tutkijatriangulaatio, sillä meitä oli kaksi tutkijaa tutkimassa samaa ilmiötä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Erityisesti aineistoa analysoidessamme tutkijatriangulaatiosta oli hyötyä, sillä pystyimme keskustelemaan tulkinnoistamme ja päätelmistämme, ja näin löytämään myös uusia mahdollisia näkökulmia, mihin emme välttämättä yksin olisi päätyneet. Aineistoa analysoidessamme huomasimme myös samojen ilmaisujen toistuvan narratiiveissa yhä uudelleen.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, miten aineistonkeruuseen valmistaudutaan, ja miten aineistonkeruu onnistuu. Haastatteluidemme teemoja ja kysymyksiä valmistellessamme pyrimme esimerkiksi pohtimaan etukäteen, miten teemoja voidaan mahdollisesti syventää sekä millaisia vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä voisimme esittää. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2011, 184-185.)

Laadullinen tutkimus on aina tilannesidonnaista, ja siksi tutkimuksemme tulokset eivät ole sellaisinaan laajasti yleistettävissä. Tulkintamme kirjoitelmista ja haastatteluista perustuvat informanttien tulkintoihin tilanteista, asioista ja ilmiöistä, joten tiedostamme, että raportointimme ei voi autenttisesti kuvata tilanteita tai kokemuksia. (Puusa 2011, 73.) Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena kuitenkin on, että se pystyisi mahdollisimman hyvin kuvastamaan informanttien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa (Aalto & Puusa 2011, 157). Uskomme, että tutkielmamme voi osaltaan lisätä ymmärrystä opinto-ohjaajien kokemuksista opiskelijoiden kriisien kohtaamisesta.

5.2 Johtopäätökset

Tutkimuksemme teon edetessä ajatus tutkimusaiheemme tärkeydestä kasvoi. Opinto-ohjaajien kokemuksia opiskelijoiden henkilökohtaisissa kriiseissä ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, joten koimme aiheen myös ohjaustutkimuksen kentällä merkittäväksi. Myös opinto-ohjaajien kokemusten kuuleminen ja niiden analysoiminen innosti meitä löytämään uusia näkökulmia ohjauksen ja kriisien ilmiöissä. Vaikka löysimmekin analyysissämme uutta tietoa, voimme todeta tutkimuksemme aiheuttaneen myös paljon kysymyksiä. Pidämme tätä tutkimuksen teon positiivisena puolena - aiheeseen pureuduttuamme esiin nousi uusia, jatkotutkimuksen arvoisia kysymyksiä. Käsillä olevassa johtopäätöksissä tarkastelemmekin mahdollisia tulevaisuuden tutkimuksen aiheita sekä pohdimme tutkimuksemme merkittävimpiä löydöksiä.

Tutkimusaiheemme - opiskelijoiden henkilökohtaisten kriisitilanteiden kohtaaminen - oli kokemuksemme mukaan hyvin perusteltu. Vaikka aihetta ei entuudestaan ole juuri tutkittu, oli kriisien kohtaaminen opinto-ohjaajille työssään tuttua.

Opinto-ohjaajien toiminnassa ja olemisen tavoissa kriisitilanteita kohdatessaan oli paljon yhtäläisyyksiä. Opinto-ohjaajat kokivat tärkeäksi tehtäväkseen olla vuorovaikutuksessa kriisitilannetta elävän ohjattavan kanssa. Vuorovaikutuksen lisäksi tärkeitä toimintatapoja oli keskustelu ja kannustaminen, opinnoissa tukeminen sekä yhteistyössä toimiminen koulun sisäisten tahojen, yleensä opiskelijahuoltoryhmän kanssa. Myös olemisen tavat olivat opinto-ohjaajille yhteisiä. Opinto-ohjaajat kokivat olevansa tärkeässä roolissa ollessaan opiskelijalle läsnä maalaisjärjellä varustettuna aikuisena. Empaattisuus ja inhimillisyys olivat opinto-ohjaajien mukaan tärkeimpiä ominaisuuksia opiskelijoiden kohtaamisessa, mistä myös Cameron (2008, 142) on kirjoittanut.

Empaattisuus ja inhimillisyys olivatkin paitsi osa opinto-ohjaajien toimintaa myös heidän nimeämänsä ihanneominaisuudet kriisien kohtaamiseen. Vaikka opinto-ohjaajat reflektoivat toimintaansa ja osa tunsivat riittämättömyyden ja turhautumisen tunteita toiminnassaan, he näyttivät todella toteuttavan itse nimeämiään ihanneominaisuuksia myös käytännössä. Opinto-ohjaajien työkokemuksella näytti olevan vaikutusta siihen, kuinka he kohtasivat opiskelijoiden henkilökohtaisia kriisitilanteita. Niitä, jotka olivat työskennelleet ohjaajina pitkään, eivät kriisit jääneet mietityttämään oman kokemuksensa mukaan liian pitkäksi aikaa. Pitkään toimineet myös kertoivat omien tunteiden ja reaktioidensa muuttuneen lievemmiksi työkokemuksen myötä. Työkokemus vaikutti myös ohjaajien toimintaan. Lyhyemmän aikaa ohjaajina toimineet turvautuivat toiminnassaan enemmän yhteistyötahoihin, kun pitkään työskennelleet toivat selkeämmin esille omaa itsenäistä toimintaansa.

Aineistomme opinto-ohjaajista ainoastaan yhdellä oli selkeä toimintastrategia kriisitilanteisiin. Opinto-ohjaajat eivät pitäneetkään itseään kriisien ammattilaisina, vaan toteuttivat toiminnassaan jo edellä mainitusti inhimillistä kuuntelijan ja läsnäolijan

roolia. Pohdimmekin, voisiko opinto-ohjaajien kriisien parissa työskentelyä helpottaa se, jos heille tarjottaisiin ohjausalan koulutuksessa perustietoa kriiseistä ja niiden kohtaamisesta.. Tämä voisi auttaa opinto-ohjaajia kehittämään itselleen toimintamalleja kriisitilanteissa sekä valaa heihin itseluottamusta poistaen riittämättömyyden, avuttomuuden ja turhautumisen tunteita. Nyt opinto-ohjaajat kokivat esimerkiksi psykologien olevan enemmän ammattilaisia kriisitilanteiden hoidossa. Opinto-ohjaajien kriisikoulutuksella saattaisi lisäksi olla vaikutusta työssä jaksamiseen, sillä esimerkiksi avuttomuuden ja riittämättömyyden tunteet osaltaan vaikuttavat myös työn kuormittavuuden kokemuksiin. Kriisitilanteiden kohtaamiseen tarjotaan toisinaan eväitä opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen avulla (esim. Oulun yliopiston täydentävien opintojen keskus), mistä tutkimuksemme perusteella voisi opinto-ohjaajille olla hyötyä. Myös Fonsecan (2008, 49) tutkimuksessa ohjaajien kriisikoulutus nähtiin tärkeäksi ja helpottavaksi tekijäksi kriisejä kohdatessa ja lisäksi Cameron (2008, 142) on todennut kriisityyppien tunnistamisen voivan olla avuksi kriisin kohdanneen ohjattavan auttamisessa. Tällöin ohjaaja kykenisi pohtimaan, tarkastelemaan ohjaajan kriisien ymmärtämisen merkityksestä kriisin kohdanneen ohjattavan auttamisessa.

Kriisitilanteita kohdattaessa yhtä ainoaa oikeaa toimintatapaa ei ole, sillä tilanteisiin vaikuttavat aina monet tekijät, eikä kahta täysin identtistä tapahtumaa ja siihen vaikuttavia olosuhteita ole. Kuten ihmistyössä yleensäkin, ohjaajan tärkein työkalu on hän itse, ja siksi vahva itsetuntemus sekä oman elämänhistorian tunteminen ja mahdollisten ongelmien käsitteleminen on tärkeää. Omat käsittelemättömät kokemukset saattavat vaikuttaa epäsuotuisasti opiskelijoiden kohtaamiseen ja parhaalla mahdollisella tavalla auttamiseen. Itsetuntemuksen kehittymiseen ja omien tunteidensa ja elämäntapahtumiensa reflektointiin opinto-ohjaajien koulutus tarjoaakin yleensä vankan perustan.

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin, minkälaisia toimintastrategioita opinto-ohjaajilla on kriisien kohtaamiseen. Tätä emme tutkimuksessamme kysyneet opinto-ohjaajilta, sillä halusimme antaa opinto-ohjaajien kertoa mahdollisimman vapaasti kokemuksistaan opiskelijoiden henkilökohtaisten kriisien kohtaamisessa. Kuitenkin toimintastrategioista suoraan kysyminen voisi tuottaa erilaisen kuvan opinto-

ohjaajien suorasta toiminnasta kriisien kohtaamisessa. Tutkimuksessamme opinto-ohjaajat vaikuttaisivat tarjoavan ohjattaville aina jonkinlaista apua, esimerkiksi ohjaamalla toisen, asiantuntevamman auttajan luo tai pyrkimällä vaikuttamaan ohjattavien hyvinvointiin ja kriisistä selviämiseen käytännön toimin esimerkiksi opiskeluihin liittyvien uudelleenjärjestelyiden kautta. Tällainen ohjaajien orientaatio tarjota välittömästi apua kriisin kohdanneelle, on löydetty myös Vehviläisen tutkimuksessa (2000, 233-243).

Myös opiskelijoiden kokemukset opinto-ohjaajien tavasta toimia kohdatessaan heidän kriisitilanteitaan voisi olla kiinnostava ja tärkeä näkökulma tutkimuksemme aihepiiriin liittyen. Opiskelijoiden kokemusten kartoittaminen voisi auttaa hahmottelemaan opinto-ohjaajilta mahdollisesti kaivattuja toimintamalleja. Tämä näkökulma täydentäisi hienosti myös holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallin (Watts & Esbroeck 1998) ajatusta siitä, että opiskelijan tarpeet ovat ohjauksen keskiössä.

Aineistossamme opinto-ohjaajat korostivat oppilaitoksen sisäisiä yhteistyökumppaneita, mutta oppilaitoksen ulkopuoliset tahot eivät vaikuttaneet olevan järin merkityksellisiä yhteistyökumppaneita opiskelijan henkilökohtaisissa kriiseissä. Opinto-ohjaajien kohtaamat opiskelijoiden henkilökohtaiset kriisit olivat kuitenkin toisinaan niin vakavia - esimerkiksi perheen sisäistä väkivaltaa tai päihteiden käyttöä tai rikoksia - että näissä tilanteissa mielestämme olisi pohdinnan arvoista kartoittaa, auttaisiko konsultointi- ja yhteistyöverkostojen ylläpitäminen yli oppilaitosrajojen opinto-ohjaajien kriisien kohtaamista. Tässä toisaalta vaikuttavat myös ohjaussuhteen luottamuksellisuus eettisenä periaatteena sekä lainsäädäntö.

Opinto-ohjaajien kohtaamissa opiskelijoiden henkilökohtaisissa kriiseissä korostui moniammatillinen yhteistyö siis koulun sisäisten asiantuntijoiden, kuten ryhmänohjaajien, opiskelijahuoltoryhmän tai psykologin kanssa. Tämä on linjassa holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (Watts & Esbroeck 1998) kanssa, jossa on määritelty ohjauksen tahot, ja jossa kuvataan eri ohjaustahojen tärkeyttä toimia yhteistyössä, jotta opiskelija saisi kaikissa elämäntilanteissa tarvitsemaansa yksilöllistä ohjausta. Holistisessa ohjauksen mallissa kuitenkin korostetaan myös oppilaitoksen

ulkopuolelle ulottuvaa verkostoyhteistyötä, joka ei ollut merkittävä osa tutkimukseemme osallistuneiden opinto-ohjaajien toimintaa opiskelijoiden kriisitilanteissa, vaan keräsi vain vähän mainintoja verrattuna oppilaitoksen sisäiseen yhteistyöhön. Yksi syy tähän voisi olla tiedonjakamisen ongelmallisuus, sillä opinto-ohjaajaa sitoo vaitiolovelvollisuus.

Opinto-ohjaajat eivät mielestään tai työnkuvansakaan puolesta ole ensisijaisia auttajia kriiseissä, mutta kohtaavat kriisitilanteita silti verrattain paljon. Kaikki vastaajat kertoivat kohdanneensa useampia kriisitilanteita, mikä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että kaikki ohjaajat tällaisiin tilanteisiin törmäisivät. Aineistossamme esiintynyt kriisitilanteiden runsas kirjo antaa kuitenkin viitteitä siitä, että jonkinlaisen kriisitilanteen kohtaaminen olisi opinto-ohjaajan työuralla enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Toisaalta taas informanteiksi saattoi valikoitua ohjaajia, jotka olivat kohdanneet erityisen paljon tai vaikeita kriisitilanteita, ja päättivät siksi osallistua tutkimukseemme (vrt. Kujala 2007, 18; Heikkinen 2001, 125; Kohonen 2011, 199; Riessman 2008, 7-9, 29.)

Opinto-ohjaajat siis vaikuttavat kohtaavan suhteellisen paljon erilaisia kriisitilanteita, vaikka ainakin nimellisesti eri kouluasteiden opiskelijoilla on käytettävissään myös sosiaali- ja terveystieteiden palveluita, kuten koulupsykologi ja terveydenhoitaja. Kuitenkin tuoreimman kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun oppilaista jopa 40% kokee lääkärin ja psykologin palveluihin olevan vaikea päästä (THL 2013). Opinto-ohjaaja sitä vastoin on yleensä opiskelijoille tuttu ja helposti lähestyttävä aikuinen oppilaitoksissa, eikä hänen tapaamiseensa yleensä tarvita perusteltua syytä, jolloin erilaisten elämäntilanteiden ilmeneminen on usein luontevaa ja luottamukseen perustuvaa opiskelijan ja opinto-ohjaajan keskusteluissa.

Uskomme vahvasti tutkimukseemme tuoneen esille tärkeän ilmiön opinto-ohjaajien työstä. Opinto-ohjaajat kohtaavat erilaisia opiskelijoiden henkilökohtaisia kriisejä sosiodynaamista ja holistista koko elämänkentän huomioivaa ohjausta toteuttaessaan. Aineistomme opinto-ohjaajien toiminta oli ihailtavan inhimillistä ja empaattista sekä opiskelijan etua ajattelevaa. Opinto-ohjaajien suhtautuminen osoitti heidän kohtaavan

kriisitilanteet tärkeänä osana työtään, ymmärtäen ohjattavien kriisien vaativan heidän toiminnaltaan paljon.

Tutkimuksemme perusteella uskomme opinto-ohjaajien roolin opiskelijoiden henkilökohtaisissa kriiseissä olevan merkityksellinen. Siksi toivomme tutkimuksemme antaneen ohjauksen kentälle huomionarvoisen ja tarpeellisen näkökulman.

LÄHTEET

Aalto, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 153 – 166.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Cameron, H. 2008. The Counselling Interview. A Guide for the Helping Professions. New York: Palgrave Macmillian.

Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. Sureva lapsi ja koulu. Tampere: Vastapaino.

Fonseca, T.A. 2008. Professional School Counselor Perception of Preparedness in Stabilizing a Student in Specific Crisis Situations: A Random Sample of American School Counselor Association Members. Mississippi State, Mississippi: Department of Counseling, Educational Psychology, and Special Education.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116 – 132.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus.

Hydén, M. 2008. Narrating sensitive topics. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou. Doing Narrative Research. London: Sage. 121 – 136.

IAEVG. 2003. International Competencies for Educational and Vocational Guidance practitioners. [viitattu 28.10.2013].

<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=5>

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrö (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62 – 90.

Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 196 – 205.

Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneissa lukiossa. Tutkimuksia 319. Helsinki: Yliopistopaino.

Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 267 – 280.

Koskinen, T. 2012. Kunnalliset opetussuunnitelmat ja ohjauksen järjestäminen. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Tampere: Juvenes Print, 107-116.

Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. 2010. Hyvää vointia. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 49. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 13 – 39.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laine T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.

Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 9-21.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisen elämäkokemuksen tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.). Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106 – 150.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 1998. 631/21.8.1998.

Lee, R.M. 1993. Doing research on sensitive topics. Great Britain: Sage.

Lerkkanen, J. 2012. Nuorten ohjaustarpeiden arviointi. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Tampere: Juvenes Print, 46-54.

Lukiolaki. 1998. 629/21.8.1998.

Nykänen, S. 2012. Ohjauksen verkostoyhteistyö. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 96-106.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

OPH 2013. Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. Opetushallitus. [viitattu 28.10.2013]. http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas

Oulun yliopiston täydentävien opintojen keskus. Koulun kriisit ja niiden kohtaaminen. [viitattu 2.11.2013]. <http://www.kotu oulu.fi/ede/koulutus/2012/koukriisit6op.html4>

Palosaari, E. 2008. Lupa särkyä. Kriisistä elämään. Helsinki: Edita.

Peavy, V. 1999. Sociodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, R. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, R.V. 2004. Sociodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 16 – 47.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.). Kokemuksen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [viitattu 28.10.2013]. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Perusopetuslaki. 2003. 477/13.6.2003.

Piispa, M. 2006. Kvantitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Esimerkkinä naisiin kohdistuvan väkivallan kyselytutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Pojjula, S. 2007. Sureva lapsi ja koulu. Helsinki: Kirjapaja.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 73 – 87.

Riessman, C. K. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Los Angeles: Sage.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22 – 56.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. [viitattu 12.2.2012]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

SOPO Ry. 2009. Opinto-ohjaajan eettiset periaatteet. [viitattu 22.10.2013]. <http://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset%20periaatteet>

Sugarman, L. 2004. Counselling and the life course. London: Sage Publications.

THL. 2013. Kouluterveyskysely. [viitattu 30.10.2013].

http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vehviläinen, S. 2000. Keskusteluanalyysia ohjausvuorovaikutuksesta: esimerkkinä opiskelijan huolten käsittely. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 221 – 251.

Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Vähäaho, T. 2002. Asiantuntijuus ja rajanylitykset. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.) Asiantuntijoiden Areenat. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. 59-80.

Väyrynen, M. 2012. Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Tampere: Juvenes Print. 117-125.

Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Brussels: VUB University Press.

LIITE 1: KIRJOITELMAPYYNTÖ

Hei!

Olemme Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman opiskelijoita ja teemme parhaillaan pro gradu –tutkielmaa aiheenamme ”Kuinka oppilaan- ja opinto-ohjaajat kokevat työssään kohtaamiensa opiskelijoiden henkilökohtaiset kriisit?”.

Tavoitteenamme on tutkia, miten opinto-ohjaajat kokevat työssään kohtaamiensa ohjattavien henkilökohtaiset kriisit, millaisia valmiuksia he kokevat niiden kohtaamisen vaativan sekä minkälaiseen yhteistyöhön ja tukeen ohjaajat turvautuvat kohdatessaan ohjattavien kriisitilanteita. Henkilökohtaisella kriisillä tarkoitamme tässä muuhun kuin suoranaisesti koulutyöhön liittyviä kriisejä, kuten traumaattisia kokemuksia tai vaikeita elämäntilanteita.

Toivomme kokemuksia ja ajatuksia kaikkien kouluasteiden oppilaan- ja opinto-ohjaajilta, jotka ovat työssään kohdanneet ainakin yhden tilanteen, jossa ohjattava on kohdannut henkilökohtaisen kriisin.

Toivomme kirjoituksia erityisesti mieleen jääneistä kriisitilanteista. Halutessanne voitte käyttää apunanne seuraavia taustakysymyksiä: Millaisen ohjattavan kriisin olet kohdannut työssäsi? Miten toimit, kun kohtasit ohjattavan kriisin? Millaisia tunteita koit kohdatessasi kriisitilanteen? Oliko reaktiosi kriisiin henkilökohtainen vai koitko kriisin selvittämisen/opiskelijan tukemisen yhtenä työtehtävistäsi? Kenen yhteistyötahon puoleen käännyt/olisit voinut kääntyä ohjattavan kriisitilanteen hoidossa (kuraattori, OHR, kriisikeskukset jne.)? Millaisia valmiuksia kriisin kohtaamisessa tarvitsit? Millaisia tunteita/ajatuksia kohtaamasi kriisitilanne on jälkeensä herättänyt? Halutessasi voit vaihtoehtoisesti kirjoittaa myös yleisellä tasolla ajatuksia ja kokemuksia kriiseistä ohjausurasi varrella. Taustatiedoiksi toivomme tietoa siitä, millä kouluasteella työskentelet sekä kuinka pitkään olet tehnyt ohjaustyötä. Mainitsethan taustatiedoissa myös sukupuolesi.

Voit kirjoittaa kokemuksistasi vapaalla tyylillä, kirjoitelman laajuuden ollessa sellainen kuin itse haluat. Kunnioitamme tutkimuksen teossa tutkimukseen osallistuvien anonymiteettia ja takaamme tunnistamattomuuden raportoinnissamme. Tulemme käyttämään aineistoa vain tähän tutkimukseen ja kaikki kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia. Vastaaamme sähköpostitse mielellämme lisäkysymyksiin.

Lämmin kiitos tutkimukseemme osallistumisesta! Toivomme kirjoituksia 25.11.2012 mennessä

osoitteeseen

matilda.i.sorsa@student.jyu.fi tai saija.e.tikkanen@student.jyu.fi

Ystävällisin terveisin,

Matilda Sorsa ja Saija Tikkanen
Ohjausalan maisteriohjelma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

LIITE 2: HAASTATTELURUNKO

Yleistä kriiseistä

- Kuinka usein olet kohdannut kriisejä opinto-ohjaajan työssäsi?
- Millaisia kohtaamasi kriisit ovat olleet?
- Kertoisitko esimerkin kohtaamastasi opiskelijan henkilökohtaisesta kriisistä? / Kuvailisitko tarkemmin kohtaamaasi kriisiä, josta kerroit kirjoitelmasasi?
- Mikä on sinun roolisi kohdatessasi henkilökohtaisen kriisin?
- Pitäisikö opinto-ohjaajille järjestää kriisikoulutusta? Olisiko/olisiko ollut hyödyllinen työssäsi?
- (Muita tarkentavia yksityiskohtaisia kysymyksiä kirjoitelmiin liittyen)

Toiminta kriisitilanteessa

- Miten toimit kohdatessasi kriisin?
- Mikä omassa toiminnassasi on mielestäsi tärkeää?
- Miten sinun tulisi mielestäsi opinto-ohjaajana toimia?

Tunteet ja reaktiot kriisitilanteessa

- Millaisia tunteita koit kohdatessasi kriisin?
- Millainen on suhtautumisesi kohdatessasi opiskelijan kriisin?
- Minkälainen tunneside sinulla on kriiseihin?

Yhteistyö kriisitilanteessa

- Kuvaile mahdollisia yhteistyötahoja ja niiden toimintaa liittyen opiskelijoiden henkilökohtaisiin kriiseihin? (Esim. OHR, koulun muut sisäiset yhteistyötahot, koulun ulkopuoliset yhteistyötahot)
- Kuinka suhtautumisesi opiskelijoiden henkilökohtaisiin kriiseihin ja niiden kohtaamiseen on muuttunut työurasi aikana?
- Ketä koulunne kriisiryhmään kuuluu? Pitäisikö sinun kuulua?