

Liisa Uusitalo-Arola  
Lasse Salmi  
Katri Kanninen



# LYHYTTERAPIAT OPISKELUVALMENNUKSESSA

Kognitiivis-analyyttisen ja ratkaisukeskeisen terapian soveltaminen

Kuntoutusta kehittämässä 21 | 2020

## Kirjoittajat

Liisa Uusitalo-Arola, kouluttajapsykoterapeutti, PsL  
Shortum oy  
etunimi.sukunimi@shortum.fi

Lasse Salmi, kouluttajapsykoterapeutti, M.Sc  
Stepbystep-palvelut oy  
etunimi.sukunimi@stepbystep.fi

Katri Kanninen, kouluttajapsykoterapeutti, PsT  
Shortum oy  
etunimi.sukunimi@shortum.fi

[www.kela.fi](http://www.kela.fi)

ISBN 978-952-284-102-5

ISSN 2489-849X

URI <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020112492797>

Helsinki 2020

# Sisältö

Tiivistelmä.....	5
1 Johdanto.....	6
1.1 Opiskelukyky ja sen tukeminen .....	6
1.2 Lyhytterapeuttisten menetelmien mahdollisuudet opiskelukyvyn tukemisessa .....	8
2 Kognitiivis-analyttinen työote: pintaa syvemmälle .....	11
2.1 Aktiivista osallistumista muutokseen .....	12
2.2 KAT-prosessi etenee vaiheittain .....	13
2.3 Kohti suurempaa mielen joustavuutta .....	14
2.4 KAT opiskeluvalmennuksessa.....	16
3 Kognitiivis-analyttisen valmennusprosessin kuvaus.....	21
3.1 Startti .....	22
3.1.1 Ensimmäinen tehtävä: suhteen luominen ja käsityksen saaminen opiskelijan tilanteesta.....	22
3.1.2 Tapausjäsenitys ja tavoitteiden asettaminen .....	24
3.2 Tsemppi .....	25
3.3 Lopetus .....	28
3.4 Seuranta.....	29
4 Ratkaisukeskeinen työote: vahvistetaan hyvää.....	30
4.1 Muutos perustuu asiakkaan voimavaroihin.....	31
4.2 Muutos ratkaisukeskeisessä työskentelyssä .....	33
4.3 Ratkaisukeskeinen työtapo opiskeluvalmennuksessa .....	34
5 Ratkaisukeskeisen valmennusprosessin kuvaus.....	35
5.1 Yhteisen kielialueen muodostaminen .....	35
5.2 Opiskelijan omien tavoitteiden muodostaminen .....	36
5.3 Taitojen vahvistaminen onnistumisten tutkimisella.....	38
5.4 Toimivien ratkaisutapojen kartoitus.....	38
5.5 Positiivisten poikkeusten tunnistaminen ja hyödyntäminen .....	39
5.6 Verkoston ja tukijoukkojen rakentaminen .....	40
5.7 Tehtäväksiantojen ja harjoitusten toteuttaminen.....	42
5.8 Tarvittaessa ohjaaminen muihin päihde- tai mielenterveyspalveluihin.....	43

6	Koulutukset, joilla mahdollistettiin menetelmien soveltaminen opiskeluvalmennuksessa.....	43
6.1	Opiskeluvalmentajien koulutus ja oppimistavoitteet.....	43
6.2	Opiskeluvalmentajien KAT-painotteisen koulutuksen oppimistavoitteet.....	45
6.3	Viisipäiväinen versio KAT-koulutuksesta.....	46
6.4	Viisipäiväinen versio RATKES-koulutuksesta.....	47
6.4.1	Koulutuksen rakenne.....	48
6.4.2	Koulutuksen tavoitteet.....	48
7	Koulutuksellinen työnohjaus ja kuvaus sen toteutuksesta.....	50
7.1	Koulutuksellinen työnohjaus KAT-näkökulmasta.....	50
7.2	Koulutuksellinen työnohjaus RATKES-näkökulmasta.....	51
8	Johtopäätökset ja suositukset.....	52
8.1	Arviointia opiskeluvalmennuksen päätavoitteiden toteutumisesta.....	52
8.2	Arviointia menetelmien toimivuudesta.....	55
8.3	Palvelun arviointia kokonaisuutena.....	57
8.4	Palvelun monistettavuus.....	59
	Lähteet.....	60

## Tiivistelmä

Toisen asteen opiskelijoilla opintojen keskeyttäminen on yleistä. Taustalla on usein monenlaisia psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia. Tämän vuoksi Kelan Opiskeluvalmennus-projektissa (2016–2020) kokeiltiin kahden lyhytpsykoterapeuttisen menetelmän soveltuvuutta kestoaltaan rajatussa opiskelijoiden ohjauksessa. Menetelmät olivat kognitiivis-analyttinen (KAT) ja ratkaisukeskeinen (RATKES). Tässä julkaisussa kuvataan lyhyesti näiden menetelmien perusperiaatteet ja työtavat sekä miten niitä sovellettiin opiskeluvalmennuksessa.

Opiskeluvalmennuksen teoreettisena viitekehysenä oli opiskelukykymalli. Opiskeluvalmennuksen tavoitteena oli vahvistaa ja tukea opiskelijan opiskelukykyä sekä ehkäistä opintojen keskeytymistä. Opiskelukyvyn tukemiseksi kummastakin menetelmästä valittiin työkaluja tukemaan, syventämään ja rakentamaan opiskeluvalmentajien työskentelyä. Projektissa työskennelleet kahdeksan opiskeluvalmentajaa koulutettiin jompaankumpaan menetelmään. He osallistuivat kuntoutuskokeilujen ajan myös opiskelemansa menetelmän työnohjaukseen. Projektissa opiskeluvalmennusta sai enintään 80 opiskelijaa ajalla 1.3.2018–30.3.2020.

Opiskeluvalmennus suunniteltiin ennaltaehkäiseväksi matalan kynnyksen palveluksi. Ennako-oletuksista poiketen kokeiluun ohjautui odotettua moniongelmaisempia opiskelijoista. Osa aloitetuista valmennusprosesseista keskeytyi, mutta saattoi silti olla keskeytyneenäkin hyödyksi opiskelijalle. Opiskeluvalmennus toimii ennaltaehkäisevänä, tukea antavana sekä palveluihin ohjaavana palveluna kustannustehokkaasti.

Valmentajien ja valmennettavien kokemus lyhytterapeuttisten menetelmien sovellettavuudesta opiskeluvalmennuksessa oli myönteinen. Niiden käyttöä ja edelleen kehittämistä kannattaa jatkaa kuntoutuksessa ja ohjauksessa.

**Avainsanat:** kuntoutus, opiskelu, valmennus, oppimisvalmennus, lyhytterapia, ratkaisukeskeinen terapia, kognitiivis-analyttinen psykoterapia, opiskelukyky, opiskelijat

# 1 Johdanto

Koulutus toimii porttina yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Opiskelun päättäminen peruskoulututkintoon kasvattaa syrjäytymisen riskiä, kuten myös toisen asteen opintojen keskeytyminen. Koulutus on parasta suojaa syrjäytymistä vastaan myös silloin, kun huono-osaisuuden vaikutus on huomioitu (Sipilä ym. 2011). Opintojen keskeyttäminen on tavallisinta ammatillisessa koulutuksessa. Lukiokoulutuksen keskeyttää vuosittain noin kolme prosenttia opiskelijoista, mutta keskeyttäjäistä puolet siirtyy ammatilliseen koulutukseen. Tilastokeskuksen mukaan nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen sen sijaan keskeytti 7,3 % opiskelijoista lukuvuonna 2015–2016 (Flinkman 2019).

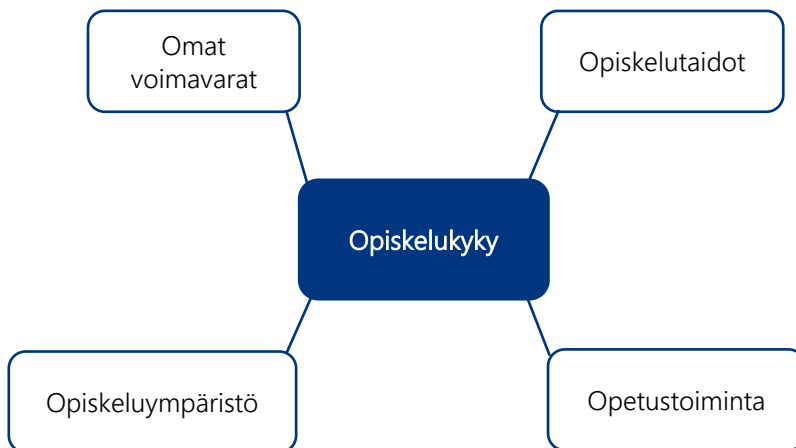
Opintojen keskeytymisen ja tähän liittyvän syrjäytymisriskin kasvun taustalla on vaikuttamassa niin laajempiin yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin, opintoihin ja niiden järjestämiseen, kuin opiskelijan omaan elämäntilanteeseen ja terveydentilaan liittyviä seikkoja.

Opiskelijoille on tarjolla apua niin opintojen ohjauksen kuin opiskeluterveydenhuollon ja kuntoutuksenkin muodossa. Usein apu ei kuitenkaan kohtaa tarvitsijaa toivotulla tavalla. Avun ja tuen mahdollisuuksista ei olla tietoisia, niitä pitäisi osata itse pyytää, tuki ei ole riittävän laaja-alaista, käytännönläheistä tai oikein kohdentuvaa. Toisin sanoen apu ei aina muotoudu opiskelijan tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla.

Opiskeluvalmennus-projektia (2016–2020) edeltäneessä kirjallisuuskatsauksessa (Korkeamäki ym. 2015) on käsitelty Suomessa ja muualla kehitettyjä tuen ja ohjauksen malleja. Opiskeluvalmennus on yksi yritys luoda entistä joustavampia matalan kynnyksen palveluita opiskelun ja työelämään siirtymisen kriittisiin kohtiin.

## 1.1 Opiskelukyky ja sen tukeminen

Kunttu (2011) on lähestynyt opiskelun edellytyksiä opiskelijan työkyvyn eli opiskelukyvyn näkökulmasta. Opiskelukykyä kannattelevat tekijät voidaan koota opiskelukykymalliin (kuvio 1, s. 7).

**Kuvio 1.** Opiskelukykymalli.

Lähde: Kunttu 2011.

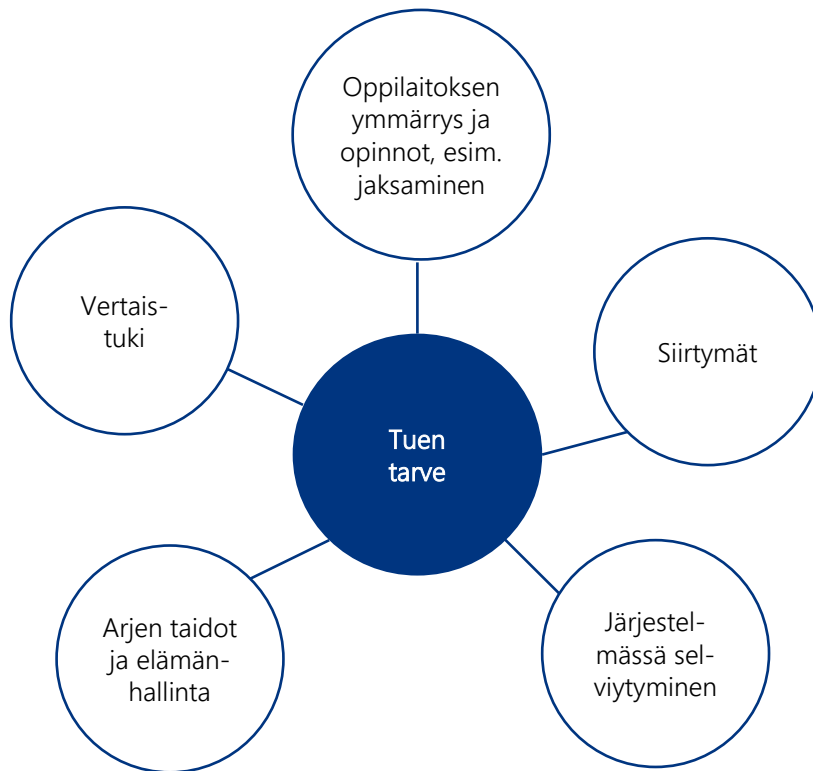
Opiskelukyvyn eri osa-alueista opiskelu ympäristöä ja opiskelutaitoja tuetaan ja kehitetään muun muassa opiskelijahuollon, opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen keinoin. Selkeisiin pulmiin opiskelijan omissa voimavaroissa voidaan antaa tukea kuntoutuksen, esimerkiksi kuntoutuspsykoterapian ja neuropsykologisen kuntoutuksen avulla. Aikuistuvien nuorten opintojen päätökseen saamista ja työelämään siirtymistä on pyritty tukemaan erilaisten kohdennettujen palveluiden ja erilaisia tuen ja kuntoutuksen mahdollisuuksia koordinoivien palveluiden, kuten Ohjaamoiden, avulla.

Sandelinin (2015) tekemässä selvityksessä (ks. kuvio 2, s. 8) tuli esiin, että olemassa olevista palveluista huolimatta opiskelijat kokivat tarvitsevansa oppilaitoksilta enemmän konkreettista tukea opintojensa etenemiseen. He myös toivoivat oppilaitoksilta ymmärrystä yksilölliselle tilanteelleen. Erityisen haavoittuvaksi opiskelijat kokivat tilanteensa opintojen työharjoittelujaksoissa, opintoihin ja työelämään liittyviin siirtymävaiheissa sekä palvelujen ja tukien hakemisessa. Oppilaitosten edustajat kuvasivat yksin pärjäämään joutumista näissä tilanteissa jopa heitteillejätöksi.

Samassa selvityksessä opiskelijat toivoivat tukea myös arjen ja elämän hallintaan. He kaipaivat erityisesti vertaistukea, kun taas oppilaitosten edustajat arvioivat, että opiskelijat saattaisivat hyötyä sosiaalityöntekijän tyyppisestä tukihenkilöstä. Tukihenkilö voisi esimerkiksi ohjata opiskelijoita muutostilanteissa etsimään itselleen intensiivisempää tukea, jos oppilaitoksen tukitoimet eivät riitä varmistamaan opiskelijan etenemistä. Selvityksessä ei käytetystä ryhmähaastattelumenetelmästä johtuen ehkä kuitenkin

saatu kuuluviin kaikkein suurimmassa putoamisvaarassa olevien, monenlaisista ongelmista kärsivien opiskelijoiden ääntä.

**Kuvio 2.** Tuen tarve opintojen aikana.



Lähde: Sandelin 2015.

## 1.2 Lyhytterapeuttien menetelmien mahdollisuudet opiskelukyvyntukemisessa

Opintojen etenemistä hidastavat erityisesti erilaiset oppimisvaikeudet, sairaudet ja vammat. Psykkiset pulmat ovat yksi merkittävimmistä opintojen keskeytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Vastaavasti opiskelukyvyntukimuodoista määrällisesti eniten tarjotaan kuntoutuspsykoterapiaa. Kuntoutuspsykoterapialla pyritään turvaamaan työelämässä pysyminen tai sinne siirtyminen, työhön paluu tai opintojen edistyminen. (Korkeamäki ym. 2015.)

Myös neuropsykologisen kuntoutuksen tavoitteena on opiskelu- tai työkyvyn parantaminen ja palauttaminen ja sen seurauksena opintojen edistyminen tai loppuun saattaminen, työelämään siirtyminen,



työelämässä pysyminen tai työhön paluu. Ammatillisen kuntoutuksen tavallisin muoto taas on koulutus. (Korkeamäki ym. 2015.)

Palvelut eivät aina kohdennu opinnoissaan takertelevan nuoren tarpeisiin toivotulla tavalla. Esimerkiksi kuntoutuspsykoterapian yhtymäkohta sekä työn ja opintojen arkeen, että muihin palveluihin voi jäädä löyhäksi. Palvelu- ja tukimuotojen viidakossa luoviminen voi osoittautua psyykkisistä, neuropsykiatrisista tai sosiaalisista pulmista tai oppimisvaikeuksista kärsivälle opiskelijalle ylivoimaiseksi tehtäväksi. Kuntoutuspsykoterapia vaatii sitoutumista työskentelyyn, jonka luonnetta nuoren voi olla vaikea hahmottaa. Terapiaan hakeutumisprosessi on suhteellisen raskas ja edellyttää psykiatrista diagnoosia, eikä palvelua ole kattavasti saatavissa. Myöskään neuropsykologinen kuntoutus ei kohdennu aina parhaalla mahdollisella tavalla niihin asioihin, jotka edistäisivät opiskelijan valmistumista ja siirtymistä työelämään.

Niin kirjallisuuskatsauksessa kuin esiselvityksessäkin päädyttiin samaan lopputulemaan: on olemassa tarve joustavalle tukimuodolle, joka huomioi opiskelijan elämän kaikki keskeiset osa-alueet. Tarvitaan palvelua, joka auttaa opiskelijaa opintojen ja työelämään siirtymisen haasteissa laaja-alaisesti. Lisäksi palvelun tulee tukea nuoren oman toimijuuden kehittymistä sekä neuvokkuuden ja voimavarojen löytämisen että toimijuuden esteiden tunnistamisen ja purkamisen kautta. Lyhytterapiat näyttäytyivät tässä lupaavana mahdollisuutena.

Lyhytterapioilla tarkoitetaan Suomessa yleensä terapiamuotoja, joiden kesto on rajattu korkeintaan 25 tapaamiseen. Lyhytterapioiden teoreettisten orientaatioiden kirjo on laaja, tällä hetkellä käytännössä kaikista perinteisistä psykoterapiamuodoista on olemassa myös kestoaltaan rajattu muoto. Lisäksi on runsaasti olemassa runsaasti integratiivisia, useita eri terapiamuotoja yhdisteleviä lyhytterapioita.

Yleisesti voi sanoa, että lyhytterapioille on yhteistä

- neuvotteleva yhteistyösuhde enemmän kuin hoitosuhde
- tavoitteellisuus
- asiakkaan voimavarojen ja taitojen hyödyntäminen
- aktiivinen uudenlaisten toiminta- ja suhtautumistapojen etsiminen
- realistinen optimismi
- arkielämän verkostojen vahvistaminen
- oleelliseen ja mahdolliseen keskittyminen
- ajan hyödyntäminen huolellisesti

- työskentelyn räätälöiminen asiakkaan tarpeisiin, valmiuksiin ja tavoitteisiin sopivaksi
- työkalupakin luominen: asiakas saa käyttöönsä keinoja hyödynnettäväksi erityisesti hankalissa tilanteissa
- rajallisuuden ja keskeneräisyyden hyväksyminen.

Sen paremmin lyhyt kuin pitkäkään psykoterapia ei ole ihmelääke. Silti eri tutkimusten mukaan 62–88 % terapiassa kävijöistä kokee saavansa terapiasta apua. Parhaimmillaan asiakas saa pitkäkestoista apua jo yhdellä käynnillä. Kaksi kolmannesta saa apua 14 käynnillä. Noin kolmannes ei saa apua tai vointi jopa heikkenee. Avun saamiseen vaikuttaa usea asia: asiakkaan elämäntilanne, hänen terapiaan kohdistamansa odotukset, terapeutin henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot, sekä lopulta myös terapeuttiset tekniikat. (Lambert 2013.) Terapiasuuntauksella ja tekniikoilla on kuitenkin merkitystä vasta silloin, kun edellä mainitut, ratkaisevammalla tavalla asiat ovat kunnossa.

Kaikissa psykoterapioissa pyritään asiakkaan oman toimijuuden vahvistamiseen, vaikka käsitys tähän johtavasta prosessista voi olla erilainen. Toimijuuden vahvistamisen näkökulmasta lyhytterapeuttisten menetelmien soveltaminen opiskeluvalmennuksen kaltaiseen työskentelyyn vaikuttaa siis luontevalta. Myös kokeilussa mukana olleet kaksi lyhytterapeuttista lähestymistapaa jakavat tämän yhteisen perustavoitteen.

Opiskeleva nuori elää yhtä elämänsä tärkeimmistä siirtymistä nuoruudesta aikuisuuteen, opinnoista työelämään. Molemmissa opiskeluvalmennuksissa hyödynnetyissä terapiamuodoissa ihminen nähdään suhteessa ympäristöönsä, jota hän jatkuvasti tulkitsee ja jonka viestien valossa hän myös näkee itsensä. Tässä on yksi tärkeimmistä opiskeluvalmennukseen sisältyvistä myönteisen muutoksen mahdollisuuksista. Jos maailman ja oman roolinsa onnistuu näkemään aikaisemmasta poikkeavassa, mahdollistavassa ja myönteisessä valossa, voi elämässä aueta aivan uudenlaisia ovia.

Kelan harkinnanvaraisen kuntoutuksen varojen käyttöä koskevassa suunnitelmassa vuosille 2016–2018 kuntoutuksen kehittämisen yhdeksi painopistealueeksi oli määritelty nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Kehittämistoiminnan tavoitteena on kehittää erityisesti lapsille, nuorille ja nuorille aikuisille uusia kuntoutusmalleja, joiden tavoitteena on parantaa kuntoutujan toiminta- ja/tai opiskelukykyä. Tältä pohjalta toteutettiin Opiskeluvalmennus-projekti. Siinä kokeiltiin avomuotoista kuntoutusta yksilöllisinä valmennuskertoina joko kasvokkain tai etävalmennuksena. Opiskeluvalmennuksessa sovellettiin sekä kognitiivis-analyttisen että ratkaisukeskeisen terapian työtapoja.

Projektissa opiskeluvalmennusta sai enintään 80 opiskelijaa ajalla 1.3.2018–30.3.2020. Opiskeluvalmentajia oli kahdeksan. Opiskeluvalmennuksen tavoitteena oli vahvistaa ja tukea opiskelijan opiskelukykyä sekä ehkäistä opintojen keskeytymistä. Opiskeluvalmennuksen avulla edistettiin opiskelijan mahdollisuuksia jatkaa ja suunnitella opintojaan sekä saada valmiuksia työelämään suuntautumiseen opintojen jälkeen.

Opiskeluvalmennuksen avulla

- tunnistettiin ne opiskelukyvyn osa-alueet, jotka heikentävät opintoihin sitoutumista tai opintojen eteenpäin viemistä
- harjoitettiin ja tuettiin opiskelukyvyn alentuneita osa-alueita yksilöllisen kuntoutussuunnitelman mukaisesti
- autettiin opiskelijaa saavuttamaan hänen tarvitsemansa erityistuki (esim. erityisopetus) oppilaitoksesta sekä mahdollinen hoito- ja kuntoutus (esim. psykoterapia) opiskelijahuollon kautta
- tuettiin opiskelijaa, oppilaitoksen vastuuopettajaa tai vastuuhenkilöä ja opiskelijan läheisiä/omaisia jakamaan tietoa opiskelujen etenemisen haasteista sekä hyödyntämään valmennuksessa toimivaksi havaittuja keinoja ja opiskelijan voimavaroja.

Seuraavassa kuvataan opiskeluvalmennuksessa hyödynnetyt kaksi lyhytterapeuttista lähestymistapaa ja valmennusprosessin keskeiset piirteet. Sen jälkeen edetään tarkastelemaan opiskeluvalmentajien koulutusta ja työnohjausta. Julkaisun loppuun paneudutaan kokoamaan projektista saadut opit, niin kuin ne näyttäytyivät meille opiskeluvalmentajien kouluttajina ja työnohjaajina, sekä esitetään ideoita ja kehitysehdotuksia tulevaisuuden varalle.

## 2 Kognitiivis-analyttinen työote: pintaa syvemmälle

Miten myönteisen muutoksen voi saada käyntiin suppeilla resursseilla ja rajatussa ajassa, tästä kysymyksestä sai alkunsa kognitiivis-analyttinen terapia (KAT). Brittiläinen psykiatri ja psykoterapeutti Anthony Ryle tuskastui psykoterapioiden koulukuntaisuuteen, maallikolle läpitunkemattomaan kielenkäyttöön ja yleiseen jähmyteen. Sen vuoksi hän kehitti uudenlaista, joustavasti strukturoitua sekä asiakkaan ja työntekijän aitoon yhteistyöhön perustuvaa terapiamuotoa.

KAT otti ensiaskeleensa 1970-luvulla ja on siten yksi varhaisimmista integratiivisista, eri terapiamuotoja yhdistävistä asiakastyön malleista. Monien kehitysvaiheittensa jälkeenkin KAT on säilyttänyt keskeiset peruspiirteensä. Niitä ovat yksilöllinen tapausjäsenitys, rajattukestoisen prosessin rakenteistaminen aloitus-, työskentely- ja lopetusvaiheeseen sekä relationaalinen, vuorovaikutustapahtumista ammentava työote. Näitä kaikkia toteutettiin soveltaen myös opiskeluvalmennuksessa.

KAT sai alkunsa opiskelijahuollossa, jossa Ryle toimi psykiatrina, ja sitä on sittemmin Britanniassa sovellettu muun muassa vakavista oppimisvaikeuksista kärsivien nuorten ohjauksessa (Lloyd ja Clayton 2014). Australiassa puolestaan on kertynyt jo parinkymmenen vuoden ajalta kokemusta vakavista tunne-elämän säätelyn vaikeuksista kärsivien nuorten auttamisessa KATIin perustuvan ryhmä- ja yksilöohjausmallin kautta (Chanen ym. 2008 ja 2009). Suomessa on tehty opiskeluvalmennusta lähellä olevaa ohjaustyötä muun muassa Polku-hankkeessa (Leiman 2007a ja b; Leiman 2015), Toimijuuden tuki -hankkeessa (Koivuluhta ja Kauppila 2015) sekä IT-alan opiskelijoiden ryhmäohjauksessa (Koivuluhta ja Puhakka 2013).

## 2.1 Aktiivista osallistumista muutokseen

KATissa jokaisen ajatellaan olevan oman kehityshistoriansa tuote. Siksi asiakkaan tilannetta pyritään lähestymään puhtaalta pöydältä, mahdollisimman vähin ennako-oletuksin. Koska luotettavaa tietoa asiakkaan kokemuksesta voi saada vain häneltä itseltään, työntekijä pyrkii ensi hetkestä aitoon ja tasa-vertaiseen yhteistyöhön hänen kanssaan. Toisen puolesta tietämistä ja teoriaan nojautuvia tulkintoja vältetään. Sen sijaan tehdään yhteenvetoja ja yritetään yhdessä ymmärtää, mikä asiakasta aidosti houkuttelee ja motivoi (Ryan ja Deci 2000), ja mitä toisaalta piilee pulmien taustalla ja mikä estää niiden korjaantumisen.

KATissa työskennellään aina tavoitteita kohti. Tavoitteiden määrittelyssä asiakkaan osuus on samalla tavalla keskeinen kuin lähtötilanteen hahmottamisessakin. Kuten kansanviisaus sanoo, kannettu vesi ei kaivossa pysy. Eteenpäin pääseminen vaatii asiakkaan aktivoitumista ja ponnistelua omassa asiassa, ja siksi tavoitteiden on oltava asiakkaalle kiinnostavia, kannustavia ja realistisia. Työntekijän roolina on toimia prosessissa avustajana, kannustajana, myönteisenä mallina ja pallotteluseinänä myös tunnemielessä.

Asiakas saattaa myönteisesti yllättyä siitä, miten merkittävä osuus hänellä itsellään on omassa toipumisessaan ja edistymisessään. KAT teettää työtä, mutta myös antaa vahvan kokemuksen siitä, miten omia asioita voi ratkoa pala kerrallaan. Viime kädessä tavoitteena onkin, että asiakas oppii omaksi terapeutikseen tai ohjaajakseen.

KATtia ja siitä johdettua lyhytterapeuttista työtettä (Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015) hakeutuvat tyyppillisesti opiskelemaan terveydenhuollon ja sosiaalialan ammattilaiset, joiden työ mahdollistaa kestoltaan rajatun asiakastyön tai suorastaan vaatii sitä. Kun aikaa on rajatusti, on työskentelysuhteen rakentaminen ja asiakkaan tilanteen jäsentäminen aloitettava ensitapaamisen ensi minuuteilla. Tapausjäsenyyksen tekeminen ja yhteisen työskentelyn kaaren hallitseminen, aloituksesta keskivaiheen kautta lopetukseen ja seurantaan, on oma taitonsa. Työntekijälle tämä on haastavaa, mutta osaamisen kasvaessa usein myös erittäin tyydyttävää. Prosessien hahmottaminen kokonaisuuksina vähentää myös työntekijän psyykkistä kuormaa.

## 2.2 KAT-prosessi etenee vaiheittain

KAT-työskentelyssä edetään toistuvia toiminta-, ajattelu- ja kokemistapoja koskevista havainnoista näiden jäsentyneen kuvauksen kautta kohti uudenlaisen toiminnan suunnittelua ja käytäntöön viemistä. Jäsennyksessä tähdätään Eellsin ym. (1998) kuvaamien hyvän tapausjäsenyyksen periaatteiden mukaisesti pintaa syvemmälle. Uusien askelien suunnittelussa taas hyödynnetään tapausjäsenyykseen koottua ymmärrystä.

Hyvän jäsenyyksen keskeiset kriteerit (Eells ym. 1998):

1. Miten hyvin jäsenyys ottaa huomioon erilaisia nykytilannetta selittäviä tekijöitä?
2. Tyydytäänkö jäsenyksessä kuvailemaan tilannetta vai päästäänkö siinä kiinni myös taustalla vaikuttaviin ilmiöihin?
3. Vastaako jäsenyys asiakkaan kokemusmaailmaa? Missä määrin asioista puhutaan asiakkaan kielellä? Auttaako jäsenyys asiakasta ymmärtämään tilannettaan entistä paremmin?

Kun jäsenyys tavoittaa pulmia aiheuttavat, ylläpitävät ja niiden ratkeamista jarruttavat tekijät tarpeeksi monipuolisesti, jatkotyöskentelyssäkin päästään kiinni oleelliseen. Samalla selviää, millaista lisäapua tarvitaan, jos yhteinen aika, osaaminen tai muut resurssit eivät riitä kaikkien pulmien ratkomiseen. Tämä

jälleen lisää työntekijän ja asiakkaan hallinnan tunnetta. Kun jäsenitys yltää pintaa syvemmälle, vältetään nojautuminen epärealistisen yksinkertaiseen ongelmanratkaisumalliin. Liian suoraviivainen tavoitteisiin pyrkiminen tuottaa vain turhautumista silloin, kun pulmien syvemmät syyt ovat esimerkiksi luottamisen vaikeudessa, oppimisen ja hahmottamisen pulmissa tai vaikeassa elämäntilanteessa.

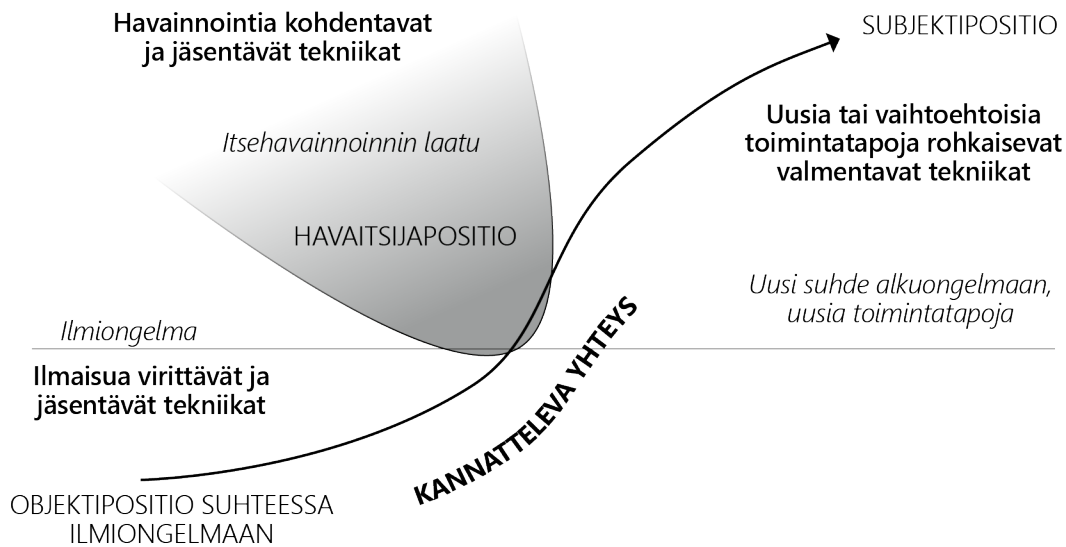
Samalla kun asiakkaan tilannetta jäsennetään, luodaan yhdessä tavoitteet. Työntekijä auttaa asiakasta arvioimaan tavoitetasot oikein, toisin sanoen hän pyrkii tunnistamaan yhdessä asiakkaan kanssa tämän lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1978; Vygotski 1982) tarkoitetaan sitä toiminnan aluetta, jolla asiakas ei vielä pysty toimimaan itsenäisesti, mutta jonka hän kuitenkin työntekijän avustamana hallitsee. Harjoituksen, ohjauksen sekä oman pohdinnan ja arvioinnin kautta uusi toiminta vähitellen sisäistyy ja muuttuu osaksi asiakkaan omaa, itsenäisessä käytössä olevaa repertuaaria. Näin toivotaan tapahtuvan myös oppimisprosessille, joka usein mallintuu asiakkaan omaksi tavaksi lähestyä elämän uusia solmukohtia.

## 2.3 Kohti suurempaa mielen joustavuutta

KAT-terapian mukaan myönteinen muutos tarkoittaa liikettä kohti monipuolisempaa, joustavampaa ja tilanteen vaatimukset paremmin huomioivaa tapaa toimia arjen tehtävissä ja ihmissuhteissa (Ryle ja Kerr 2002). Muutos tapahtuu hyvän työskentelysuhteen varassa. Hyvä yhteistyösuhde on molemminpuolisen kuuntelun ja neuvottelun tulos. Käytännössä se ilmenee yksimielisyytenä työskentelyn tavoitteista ja keinoista sekä luottamuksen sävyisenä, myönteisenä tunneilmapiirinä (Bordin 1979).

Muutostyöskentelyssä voidaan hyödyntää hyvin monenlaisia keinoja ja menetelmiä sen mukaan, mikä missäkin työskentelyn vaiheessa palvelee parhaiten asiakasta. Alkuvaiheessa tarvitaan tekniikoita, jotka virittävät ja jäsentävät asiakkaan ilmaisua. Työskentelyn keskivaiheessa tarvitaan havainnointia kohdentavia ja jäsentäviä tekniikoita. Työskentelyn loppupuolella painottuvat uusia tai vaihtoehtoisia toimintatapoja valmentavat tekniikat (ks. kuvio 3, s. 15). Integraatiivisessa hengessä työntekijä voi hyödyntää lähes kaikkea aikaisemmin oppimaansa – KAT luo kehikon, jonka puitteissa voi arvioida, mitä prosessin osaluuetta ja vaihetta kukin menetelmä edistää.

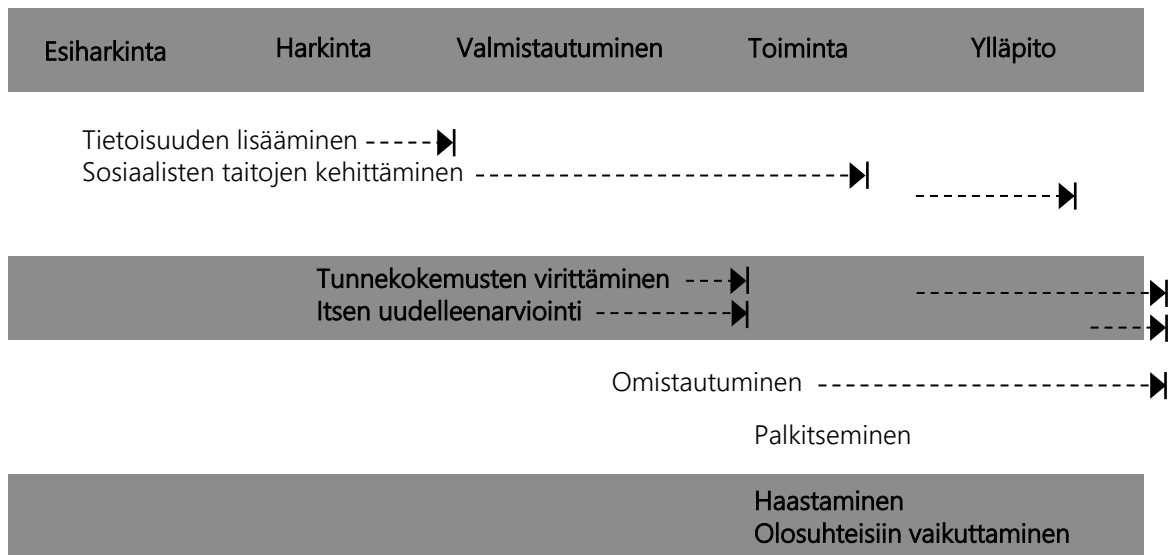
Kuvio 3. Psykoterapian metamalli.



Lähde: Leiman 2012, 83; ks. Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015, 63.

Norcross (2010) on pohtinut erilaisten muutostekijöiden hyödyllisyyttä muutoksen eri vaiheissa (ks. kuvio 4, s. 16). Esiharkintavaiheessa on paras keskittyä tietoisuuden lisäämiseen käsillä olevasta pulmasta. Harkintavaiheessa kasvatetaan tietoisuutta pulman ulottuvuuksista, mikä johtaa myös tunnekokemusten virittämiseen ja itsen uudelleenarviointiin. Kun harkinnasta siirrytään valmistautumisen kautta kohti toimintaa, omistautuminen auttaa keskittämään voimat muutoksen suunnitteluun. Toimintavaiheessa yhtä lailla itsen haastaminen kuin onnistumisista palkitseminen ovat tarpeen riittävän energiatason ylläpitämiseksi. Samalla voi tulla ajankohtaiseksi vaikuttaa myös ympäröiviin olosuhteisiin. Koko prosessin ajan on tarpeen kiinnittää huomiota sosiaalisiin taitoihin, sillä tämä on paras tapa varmistaa muutoksessa tarpeellinen sosiaalinen tuki. Ylläpitovaihe tarkoittaa usein prosessin toistamista pienimuotoisesti, jolloin muutostekijöitä on tarpeen aktivoida uudelleen tilanteen mukaan.

**Kuvio 4.** Millaiset tekijät hyödyttävät missäkin muutoksen vaiheessa eniten.



Lähde: Norcross 2010, ks. Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015, 134.

Myönteisen muutoksen ydin on KATtilaisittain siinä, miten asiakas kokee suhteensa elämänsä tärkeisiin asioihin tai ihmisiin. Kun kokemus esimerkiksi opiskelusta tai suhteesta auktoriteettihahmoihin muuttuu, muuttaa tämä myös sisäisen puheen. Asiakas alkaa nähdä uudenlaiset roolit ja aikaisemmasta poikkeavan toiminnan mahdolliseksi. Viime vaiheessa koko identiteettiä kantava kertomus saa uusia sävyjä ja kokemus itsestä muuttuu valoisammaksi. Matka kulkee avuttomuuden sävyisestä kokemuksesta kohti toimijuutta ja tunnetta, että oman elämänsä asioihin voi vaikuttaa itse. Jäsennyksellä on koko työskentelyn läpi tärkeä rooli muutoksen suunnannäyttäjänä ja dokumenttina.

## 2.4 KAT opiskeluvalmennuksessa

KATista valittiin opiskeluvalmennukseen sen keskeiset elementit: kartan muotoon tehtävä tapausjäsenyys, rajattukestoisen työskentelyn prosessimalli sekä jäsenyyttä kannattelevat kolme käsitettä. Edellä kerrottiin tapausjäsenyyksen roolista rajattukestoisen valmennuksen tai työskentelyn kokonaisuudessa. Tässä jaksossa avataan jäsenyyksessä keskeisiä käsitteitä erityisesti siten, kuin ne näyttäytyvät opiskeluvalmennuksessa ja luodaan syvällisempi silmäys myös prosessiin.



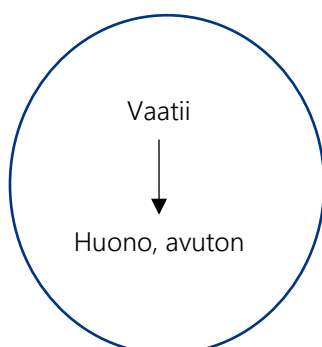
KATilainen tapausjäsenitys nojautuu biopsykososiaaliseen malliin (Engel 1977), jossa pyritään huomioimaan asiakkaan elämässä vaikuttavia asioita laajasti, temperamenttipiirteistä terveydentilaan ja sosiaaliseen ympäristöön asti. Tapausjäsenityksen ydin on silti asiakkaan oman kokemuksen, hänen toiveittensa, tavoitteittensa, resurssiensa, pelkojensa ja pulmiensa jäsentämisessä. Tyypillisesti meillä itsekullakin on elämässämme 2–3 emotionaalisesti värittyä teemaa, jotka tulevat näkyville eri elämäalueilla. Teemat jatkavat muotoutumistaan ja muuntumistaan läpi elämän, mutta ovat esillä jo nuoruudessa. Näitä teemoja jäsennetään vastavuoroisen asetelman, toimintatavan ja minätilan käsitteillä.

**KATin kolme käsitettä.** Kognitiivis-analyttisessä terapiassa asiakkaan tapaa kokea itsensä ja toiset sekä toimia ympäristössään kuvataan kolmen käsitteen avulla. Nämä ovat

- vastavuoroinen asetelma
- toimintatapa
- minätila.

KAT perustuu kahden persoonan psykologiaan. Tämän ajattelutavan mukaan mikään mielessä ei synny tyhjästä, vaan niin ajatukset, tunteet kuin toimintakin viriävät vastauksena siihen, millaisena henkilö kokee suhteensa vastassaan olevaan ihmiseen tai asiaan. Sen, millaisena me jonkin ihmisen tai asian koemme (positio) ja oman vastakokemuksemme (vastapositio) yhdistelmää kutsutaan **vastavuoroiseksi asetelmaksi** (ks. kuvio 5). Opiskelija esimerkiksi näkee toisen vaativana ja kokee itsensä avuttomaksi tai huonoksi.

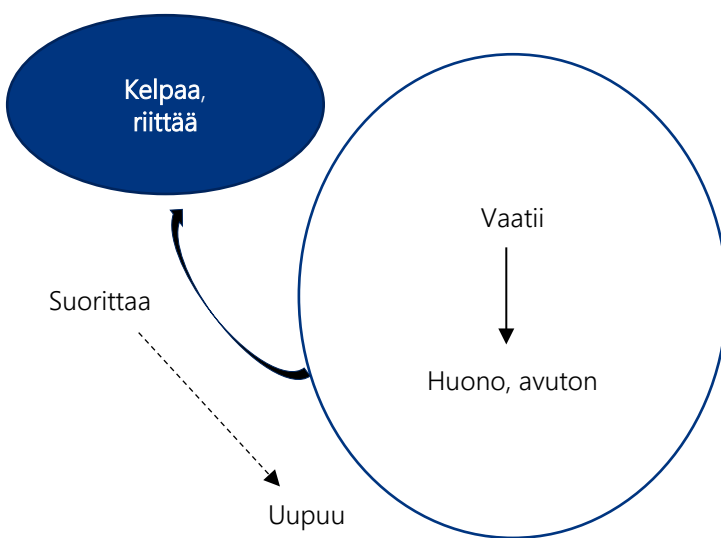
**Kuvio 5.** Vastavuoroinen asetelma.



Jos opiskelija on jo aikaisemmin oppinut tunnistamaan, sietämään ja käsittelemään myös hankalia tunteita joko omin avuin tai sosiaalista tukea hakien, epävarmuuden tunne on ohimenevä.

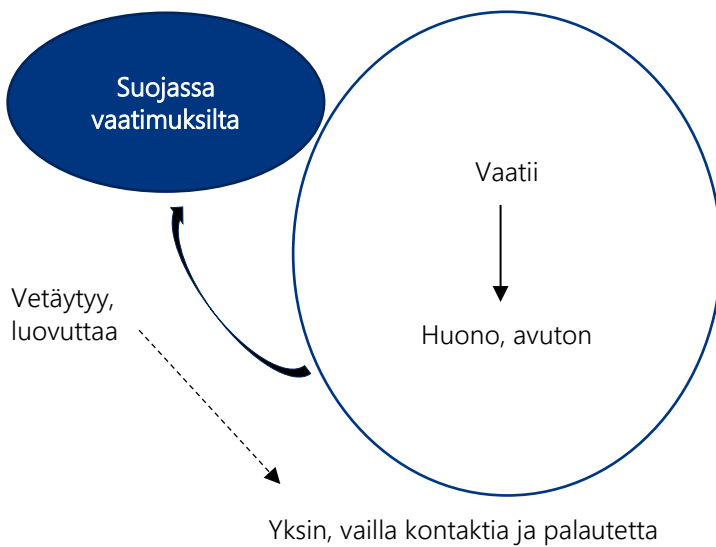
Vastavuoroinen asetelma siihen liittyvine tunteineen ja ajatuksineen voi kuitenkin jäädä huomaamatta nopeasti ja automaattisesti heräävien ja toteutuvien **suojaavien toimintatapojen** vuoksi (ks. kuvio 6). Päällisin puolin pärjäävä, mutta sisäisesti epävarma opiskelija ei ehkä tule ollenkaan tietoisiksi perimmäisistä tuntemuksistaan jos pakonomainen suorittaminen ja suoriutuminen pitää nämä poissa tietoisuudesta. Suorittaminen toimii silloin suojaavana toimintatapana siihen asti, että esimerkiksi uupumus pakottaa hänet pysähtymään.

**Kuvio 6.** Vastavuoroinen asetelma, suorittaminen suojaavana toimintatapana ja uupuminen seurannaisongelmana.



Toisella opiskelijalla taas epävarmuuden kokemus saattaa olla niin voimakas, että suojaavaksi toimintatavaksi muotoutuu luovuttaminen ja vetäytyminen koko opiskeluympäristöstä (ks. kuvio 7, s. 19). Silloin opiskelija ei välttämättä tule lainkaan tietoisiksi niistä voimavaroista ja lahjoista, joita hänellä olisi käytettävissään.

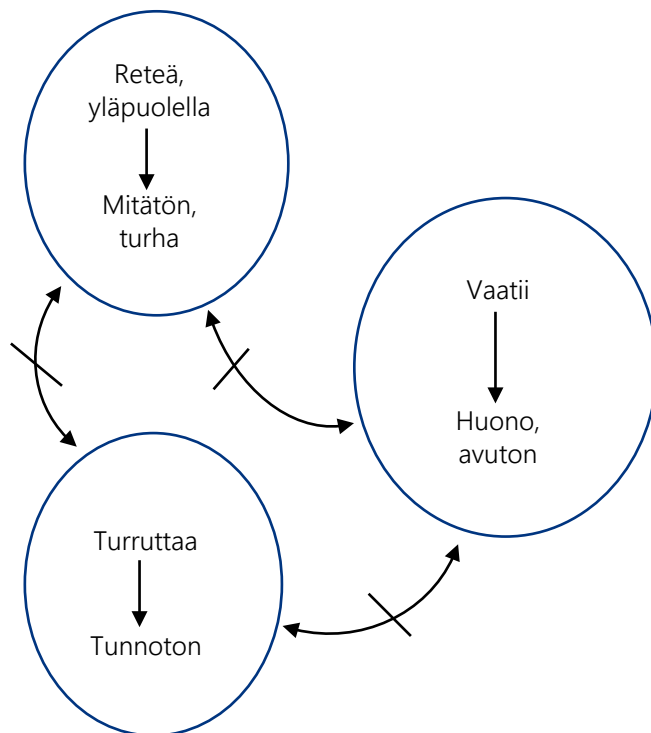
**Kuvio 7.** Vastavuoroinen asetelma, vetäytyminen suojaavana toimintatapana ja yksinjääminen seurannaisongelmana.



Kolmannelle epävarmuuden kokemus voi olla niin kivulias tai uhkaava, että hänen mielensä on kehittännyt suojakeinoon minätilan vaihtumisen (ks. kuvio 8, s. 20). Minätilan vaihtuessa koko mielenmaisema äkillisesti tai liukuen vaihtuu toiseksi; epävarmuutensa kanssa kamppaileva opiskelija onkin äkkiä räyhäkkään reteä tai aivan poissaoleva, kuin häntä ei koskettaisi mikään. Yksi minätilavaihdosten hankalimmista puolista on, että ne tekevät kokemuksesta katkoksellista. On vaikeaa ymmärtää itseään, kun mielialat ja se mitä asioista ajattelee, vaihtelevat hallitsemattomasti, eikä ole helppo palauttaa mieleensä mitä ajatteli ja tunsii toisessa tilassa ollessaan.

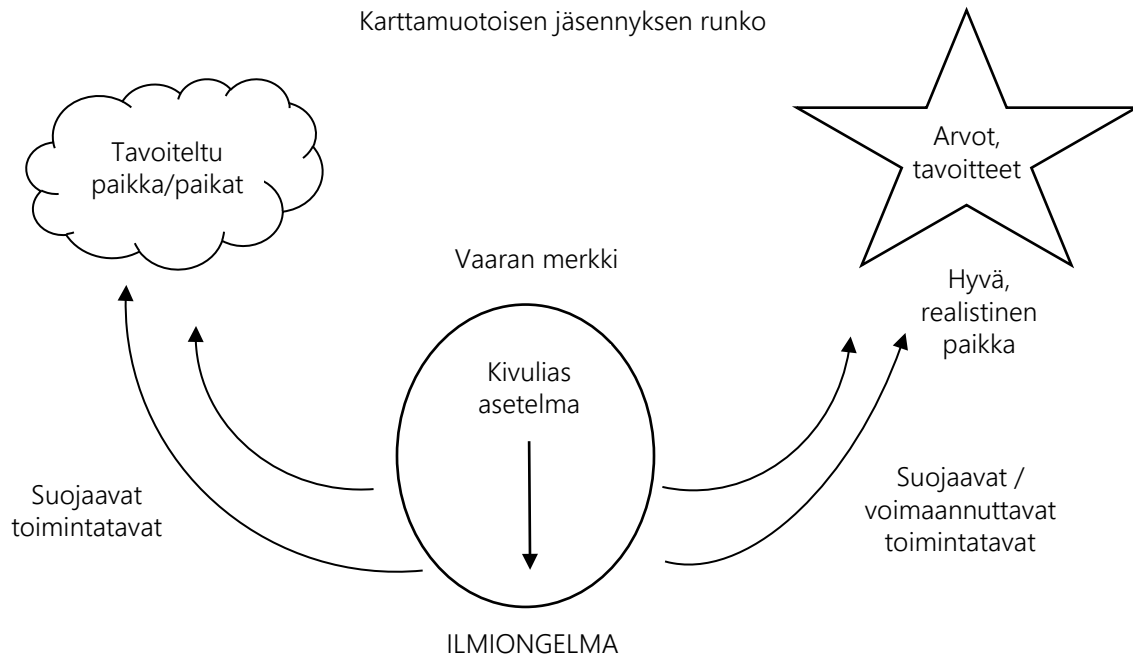
Erytisesti nuorimmilla opiskelijoilla taipumus jyrkkiinkin minätilojen ja mielialojen vaihteluihin voi liittyä normaaliin nuoruusiän kehitykseen. Murrosiän jälkeen kovin voimakkaasti vaihtelevien tai kuten masentuneella, paikoilleen jumiutuvien minätilojen taustalla kuitenkin on usein psyykkisiä ongelmia. Päihteiden käyttö voimistaa taipumusta, vaikka opiskelija saattaa käyttää niitä juuri päinvastaisessa tarkoituksessa, hankalia olotiloja hallitakseen tai lievittääkseen.

**Kuvio 8.** Vastavuoroinen asetelma ja minätilavaihtelu psyykkisen selviytymisen keinona.



Suojaavat toimintatavat palvelevat selviytymistä. Siitä huolimatta ne ovat ongelmallisia, koska ne pyrkivät toteutumaan jäykästi samanlaisina ja joskus hyvinkin pienen tilannevihjeen herättäminä. Silloin uudet kokemukset usein vain vahvistavat aikaisempia käsityksiä. Elämä näyttäytyy vaihtoehdottomana ja käsitys itsestä muotoutuu kapeaksi, esimerkiksi opiskelija näkee itsensä joko menestyjänä tai luuserina. Muut puolet itsestä voivat jäädä huomaamatta, ja pahimmillaan koko elämä alkaa pyöriä vaikeilta tunteilta ja hankailta tilanteilta suojautumisen ympärillä.

Tapausjäsenyykseen kokonaisuudessaan kuuluu toiveiden, tavoitteiden ja luontaisten sekä opittujen vahvuuksien kartoittaminen (ks. kuvio 9, s. 21). Nämä sekä jo olemassa olevat, pidemmän tähtäimen tavoitteita palvelevat toimintatavat kirjataan karttamallisissa oikeaan laitaan – länsimaisen ajattelutavan mukaisesti menosuuntaan.

**Kuvio 9.** Karttamuotoisen jäsenyyden runko.

Lähde: Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015, 122.

Opiskelijaa houkutellessaan havainnoimaan omia toiveitaan, pelkojaan ja toimintatapojaan myönteisen uteliaisuuden hengessä. Karttaa piirrettäessä luodaan samalla yhteisen havainnoinnin ja reflektion paikkaa. Sieltä voi ikään kuin lintuperspektiivistä tarkkailla, mitä erityisesti haastavissa tilanteissa tapahtuu. Tästä edetään rakentamaan ja testaamaan vaihtoehtoisia, opiskelijan toiveita ja tavoitteita edistäviä toimintamalleja. Tavoitteet rakennetaan portaittain, pienimmän oikeansuuntaisen askeleen periaatteen mukaan ja opiskelijan lähikehityksen vyöhykettä tunnustellen.

### 3 Kognitiivis-analyttisen valmennusprosessin kuvaus

Opiskelijoitten tarpeet ovat yksilöllisiä, mutta KATtia hyödyntävän valmennuksen perusrakenne pysyy samana. Rakenne luo turvaa. Se auttaa hahmottamaan valmennuksen sisältöjä, vaiheita ja ajoitusta sekä räätälöimään valmennusta opiskelijan tarpeiden mukaan. Jokaisella valmennuksen vaiheella on omat opiskelijan itseymmärrystä, voimaantumista sekä hänen toimijuutensa ja taitojensa kehittymistä tukevat

tehtävänsä. Myös valmennustapaamisilla on toistuva perusrakenne. Rakenne tekee tapaamisista ennakoitavia ja nostaa sisällön etualalle. Rakenteen avulla myös varmistetaan, etteivät hankalat asiat jää puhumatta.

## 3.1 Startti

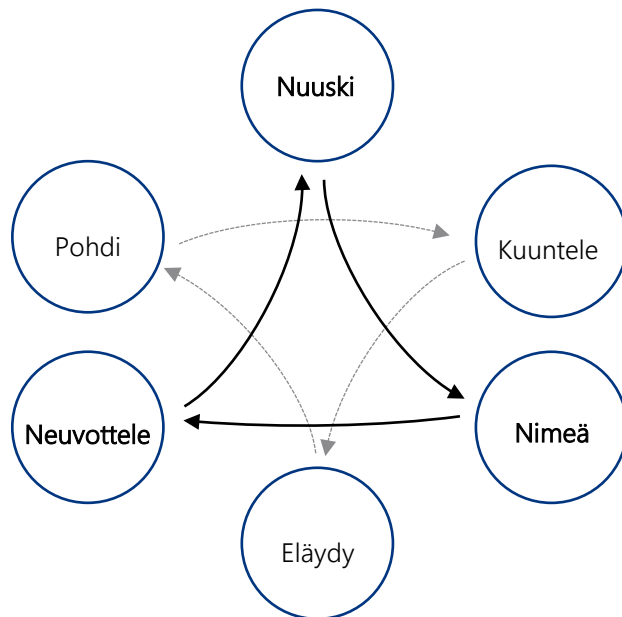
Starttivaihe on 2–3 ensimmäistä tapaamista kasvokkain, noin viikon välein. Starttivaiheessa

- luodaan kontakti, luottamus, yhteistyösuhde
- luodaan opiskelijan kanssa yhteinen käsitys tämän tilanteesta
- sovitaan siitä, minkä asioiden kanssa työskennellään
- asetetaan tavoitteet ja sovitaan, miten työskentelyssä edetään ja miten seurataan edistymistä
- viritetään realistista toiveikkuutta ja sovitaan, miten ongelmatilanteissa toimitaan.

### 3.1.1 Ensimmäinen tehtävä: suhteen luominen ja käsityksen saaminen opiskelijan tilanteesta

Opiskeluvalmentajan ensimmäisenä tehtävänä on saada kontakti opiskelijaan. Opiskelijalle yhteistyöhön asettuminen voi olla haastavaa, ja valmentajan on varauduttava tekemään työtä kontaktin eteen. Tämä onnistuu parhaiten, kun opiskeluvalmentaja pyrkii omassa mielessään asettumaan opiskelijan asemaan ja ilmaisee hyväksyvänsä tämän kokemuksen sellaisena kuin se on. On tärkeää selvittää, näkeekö opiskelija itse tilanteensa samalla vai eri tavalla kuin esimerkiksi vanhemmat tai opettajat. Vain sellaisia asioita, joihin opiskelija itse motivoituu ja joihin hän valmentajan avulla pystyy tarttumaan, kannattaa ottaa aktiiviseen työstöön valmennuksessa.

Työskentely lähtee liikkeelle siitä, mitä opiskelija kertoo tilanteestaan ja niistä ajatuksista ja tunteista, joita tämä hänessä herättää. Keskustelu etenee noudattaen periaatetta ”nuuhki-nimeä-neuvottele” (ks. kuvio 10, s. 23). Opiskeluvalmentajan on oltava valpas huomaamaan, mikä on opiskelijalle aidosti tärkeää. Opiskeluvalmentaja auttaa nimeämään asioita, kokemuksia ja tunteita. Neuvotteleva ja kuunteleva ote aktivoi opiskelijaa, auttaa häntä ymmärtämään itseään ja lisää hänen itsearvostustaan. Samalla avautuvat valinnan ja toisin toimimisen mahdollisuudet myös haastavissa tilanteissa.

**Kuvio 10.** Aktiivisen kuuntelun prosessi.

Lähde: mukailen Potter 2013, ks. Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015, 114.

Alusta alkaen opiskeluvalmentaja sanoittaa, ”puhuu ääneen” yhteistä neuvottelua ja omaa toimintaansa. Tämä on osa valmennukseen sisältyvää pedagogista otetta, jonka tavoitteena on alusta asti auttaa opiskelijaa luomaan itselleen uudenlaisia, havainnointiin ja harkintaan perustuvia ratkaisumalleja hankaliin tilanteisiin. Yhteistyön kannalta on tärkeää, että molemmat oppivat ymmärtämään, miten toinen ajattelee. Tietoa hankitaan käsillä olevan tilanteen kannalta oleellisista asioista. Yleensä on tärkeää saada käsitys ainakin näistä:

- Elämäntilanne: perhe, sosiaalinen verkosto koulussa ja sen ulkopuolella, harrastukset, psyykinen hyvinvointi.
- Mikä opinnoissa sujuu? Missä opiskelija on hyvä, mistä hän on kiinnostunut?
- Millaiset asiat ovat opiskelijalle vaikeita? Missä ja miten vaikeudet näkyvät? Esimerkiksi opinto-suoritusten tasossa vai poissaoloina?
- Milloin vaikeudet alkoivat? Mihin opiskelija itse näkee niiden liittyvän? Näkeekö hän yhteyksiä elämäntilanteeseen?
- Kuka opiskelijaa on auttanut ja miten? Suhteet ja suhtautuminen opettajiin ja muihin auttajiin, kuten vanhempiin, sisaruksiin, kavereihin, terapeutteihin ja muihin vastaaviin?

- Millaisia tunnelmia vaikeudet herättävät? Millainen on hänen toimijuuden asteensa? Missä määrin opiskelija kokee olevansa uhri-asemassa?
- Millaisia toimintamalleja vaikeudet ja niihin liittyvät tunteet käynnistävät? Näkyykö negatiivisia tai jämähtäneitä toimintakehiä? Entä näiden positiivisia poikkeuksia, toimivien ratkaisujen ituja tai ulospääsyjä?
- Miten opiskelija onnistuu hyödyntämään resurssejaan ja vahvuuksiaan?
- Onko opiskelija motivoitunut meneillään oleviin opintoihinsa? Onko hän oikealla alalla? Missä hän näkee itsensä parin vuoden päästä?
- Arjenhallinta: Esimerkiksi rytmit, netti, pelaaminen, pikavipit, itsestä huolenpito, päihteet. Samaan aikaan sekä etsitään sitä mikä toimii, että koetetaan tunnistaa omien tavoitteiden suuntaisen toiminnan esteitä.

Jos opiskelijalla on jokin diagnoosi, pyritään käytännön tasolla ymmärtämään mihin ja miten se vaikuttaa ja mihin se ei vaikuta esimerkiksi keskittymisessä ja itsensä ilmaisussa.

### 3.1.2 Tapausjäsenitys ja tavoitteiden asettaminen

Yleensä heti ensitapaamisella aloitetaan mäppääminen eli karttatyöskentely. Sitä voi luonnehtia myös aktiiviseksi kuunteluksi kynä kädessä. Mäppäys käynnistyy siten, että opiskeluvalmentaja kirjaa keskustelussa esiin nousevia kokemuksia ja toimintatapoja molempien nähtävillä olevalle paperille. Tämä on joustava ja yhteistyöhön kutsuva työskentelytapa, joka tekee huomaamatta jääneitä asioita näkyviksi ja antaa niihin uudenlaisia näkökulmia. Ensimmäiset mäppäykset voivat olla hyvin tunnustelevia ja kokeilevia, mutta vähitellen niistä muodostetaan kartta (ks. kuvio 9).

Ensimmäisissä tapaamisissa voidaan mäppäämisen ohella käyttää muitakin opiskelijan tilannetta jäsentäviä ja kontaktiin pääsyä helpottavia välineitä, kuten kortteja, elämänkentän tai elämänviivan piirtämistä. Starttivaiheen työskentely tiivistyy opiskeluvalmentajan ja opiskelijan yhdessä tekemään tilanteen uudelleenmäärittelyyn eli tapausjäsenitykseen. Tapausjäsenityksessä kuvataan, mistä opiskelijan tilanteessa näyttää olevan kysymys. Tästä edetään yhteiseen tavoitteenasetteluun ja työskentelysuunnitelmaan. Tavoitteiden asettamisessa käytetään Kelan kuntoutuksessa GAS-menetelmää.



Myöhemmin tässä julkaisussa kuvattavien hyvän tavoitteen ominaispiirteiden (SMART) lisäksi huomioidaan, että jokainen tavoite:

- on opiskelijalle ajankohtainen
- osuu opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeelle, eli on saavutettavissa opiskelvalmentajan avulla, vaikkei vielä omin avuin onnistukaan
- on sellainen, jossa opiskelvalmentaja pystyy tavalla tai toisella auttamaan
- sisältää liikkuma- ja kasvunvaraa
- perustuu opiskelijan tilanteen laaja-alaiseen arvioimiseen (vrt. opiskelukyky malli).

Lisäksi kannattaa huomioida se mahdollisuus, että tavoite muuttuu kehityksen myötä. Valmennuksen alkuvaiheessa tärkeältä vaikuttanut tavoite saattaa muuttua muotoaan tai vaihtua toiseksi, kun opiskelija alkaa nähdä tilanteensa laajemmassa perspektiivissä.

## 3.2 Tsemppi

Tsemppivaiheessa on 6–9 tapaamista. Osa tapaamisista voi toteutua etäkuntoutuksena. Tsemppivaiheessa

- räätälöidään opiskelvalmennusta opiskelijan tarpeisiin
- havainnoidaan opiskelijan toimintaa ystävällisessä hengessä ja linkitetään havaintoja kasvavaan ymmärrykseen tämän arvoista, vahvuuksista ja kipukohdista
- tunnistetaan, nimetään ja havainnoidaan tunteita, etsitään keinoja vaikeiden tunteiden kanssa pärjäämiseen
- viedään oivalluksia käytäntöön, harjoitetaan vaihtoehtoja ja uudenlaista toimintaa.

Valmennustapaamisia pyritään jatkamaan välittömästi starttivaiheen jälkeen. Tsemppivaiheessa tapaamisten sisältö rakentuu yhdessä luotuihin tavoitteisiin. Tässä vaiheessa opiskelvalmentaja voi käyttää joustavasti aikaisempaa menetelmäosaamistaan. Keskivaiheen työskentelyä ohjaa viisi periaatetta. Jos kaikki menee hyvin, opiskelijasta tulee niiden toteuttamisen myötä asteittain yhä enemmän oma valmentajansa. Periaatteet ovat nämä:

1. Työskentelyssä edetään asetettuja tavoitteita kohti räätälöidysti asiakkaan tarpeiden ja voimavarojen mukaan. Sitä siis ohjaa paitsi tapausjäsenitys, myös ymmärrys siitä, miten akuutiksi asiakas muutostarpeen kokee, sekä hänen käytettävissään olevat voimavarat. Ei vaadita liikaa eikä liian vähän. Ollaan realistisen toiveikkaita. Tavoitellaan vain sellaista, missä valmennus voi tukea ja mihin valmentajan taidot riittävät.
2. **Perustavanlaatuisen hyväksyvä suhtautuminen** opiskelijaan heikkouksineen kaikkineen. Tavoitteena on kokemuksesta oppiminen ja opiskelijan asteittainen vastuunotto omasta edistymisestään opinnoissaan ja asioittensa haltuun ottamisessa. Kritiikin tai hyvää tarkoittavan, mutta sokean patistelun, varoittelun tai kannustuksenkaan kohteena ollessa ei harkinta ja uusien mahdollisuuksien tuottaminen onnistu.
3. Jäsentelevä ote; **tunnistetaan asioiden yhteyksiä**. Esimerkiksi, miten tietyt tunnetilat saavat opiskelijan turvautumaan vakiintuneisiin suojaaviin toimintatapoihinsa, kuten haastavien tilanteiden välttelyyn tai päihteisiin.
4. **Tunnetyöskentely**. Tiedetään, että kaikki pysyvä muutos edellyttää kosketuksen saamista omiin tunteisiin. Periaatteena on siis hyväksyvä suhtautuminen tunteisiin, niiden kohtaaminen ja tunnesäätelykeinojen kehittäminen ja harjoittelu. Terapeuttiseen työskentelyyn kuuluvaa tunteitten herättelyä sen sijaan pitää harkita erittäin tarkkaan.
5. **Oivallukset siirretään käytäntöön**. Mikään muutos ei tapahdu pelkästään ajatuksissa. Uusien taitojen harjoittelu, onnistumisen kokemusten saaminen ja uusien keinojen löytäminen takapakkien ja haasteiden kohtaamiseen ovat erityisen tärkeitä. Harjoittelua voi ja kannattaa toteuttaa sekä työhuoneoloissa että asiakkaan omassa elämänympäristössä. Osa harjoittelusta tapahtuu kotitehtävien muodossa.

Muutosta ja tavoitteiden saavuttamista seurataan jokaisella tapaamiskerralla GAS-menetelmää hyödyntäen. Kullekin tavoitteelle laaditaan konkreettiset ankkurit ja asteikko, jonka mukaan edistymistä voidaan seurata.

Mitä hankalampia opiskelijan ongelmat ovat, sitä enemmän työskentelyssä tarvitaan rakenteita ja kannattelua, siis erityisen konkreettista jäsenystä, tavoitteenasettelua ja suunnitelman laatimista. Lisäksi tarvitaan selkeää tapaamisten rakennetta ja niiden sopimista, sekä myös riittävää yhteydenpitoa tapaamisten välillä.

Vaikka KAT-työskentelyssä keskitytään tiiviisti siihen, mikä opiskelijan elämässä synnyttää ja ylläpitää ongelmia, samaan aikaan huomataan ja huomioidaan jatkuvasti myös sitä, missä opiskelija onnistuu ja mitä hän jo osaa. Tämä on joka tapauksessa se perusta, jonka varaan uusi oppiminen rakentuu. Samoin opiskelijan sosiaalisen verkoston ja kaikkien muidenkin voimavarojen huomaaminen ja vahvistaminen on tärkeää.

Tsemppivaiheessa kotitehtävien avulla voidaan edistää valmennusprosessia usealla tavalla. Niiden avulla voidaan

- tukea oman toiminnan, ajattelun ja motivaation lähteiden havainnoimista
- tukea tunne- ja kokemuksellista työskentelyä
- tukea uuden toiminnan virittämistä ja ylläpitämistä.

Kotitehtäviin voi sisältyä esimerkiksi ajatusten tai toiminnan systemaattista havainnointia, harjoitteita haastavissa tilanteissa heräävien tunnereaktioiden kohtaamiseen ja hallintaan, mindfulness-harjoitteita, ajankäytön ja stressireaktioiden hallintaa, tehokkaiden työskentelytapojen harjoittelua, vuorokausirytmien ylläpitämistä tukevia harjoitteita ja niin edelleen, opiskelijan tarpeista riippuen. Opiskeluvalmennuksen harjoitteet kannattaa myös sovittaa yhteen esimerkiksi samanaikaisen erityisopetuksen harjoitteiden kanssa, niin että nämä tukevat ja vahvistavat toisiaan.

Kotitehtävistä, niistä saaduista kokemuksista ja koko valmennusprosessista on hyödyllistä pitää yhdessä kirjaa. Näin opiskelijan käyttöön kertyy yksilöllisesti koeteltu tietopankki siitä, mitä haastavissa tilanteissa kannattaa tehdä, mikä toimii ja mikä ei. Kirjaaminen myös vahvistaa reflektiota ja auttaa muistamaan läpikäytyt asiat paremmin.

Esimerkkejä kotitehtävistä:

- Piirrä elämänjana.
- Laadi sukupuu, selvitä uusi sukulainen tai hanki uutta tietoa tuntemastasi sukulaisesta, laajenna tietoisuuttasi suvustasi ja juuristasi.
- Tutustu mielenterveystalo.fi-sivustoon, valitse itsellesi sopiva omahoito-ohjelma ja tee yksi tehtävä.
- Tutustu oivamieli.fi-sivustoon tai lataa appi, ja tee yksi rentoutusharjoitus.
- Kerro itsellesi myönteisiä asioita itsestäsi.

- Pidä kirjaa tilanteista, joissa onnistuit toimimaan tavoitteesi suuntaisesti.
- Mene vaatekauppaan ja kokeile vaatetta, jota et ikinä käyttäisi – miltä se tuntuu päällä, mitä vaate kertoisi sinusta?
- Kirjoita ajatuksesi muotoon "minulle tulee ajatus, että..." (esim. olen huono liikunnassa). Toista lausetta ääneen, ja totea että se on ajatus, ei välttämättä tosiasia. Voit kokeilla sanoa lauseen eri äänensävyillä ja -painoilla.
- Ota kuvia asioista, jotka tuottavat sinulle iloa.
- Puhu uudelle ihmiselle koulussa, bussipysäkillä, kaupassa, naapurille yms.
- Käy uudessa paikassa (esim. kahvila, metsä, kirpputori, kirjasto).
- Kulje uutta reittiä – kävele reittiä, jota et ole ennen kävellyt.

### 3.3 Lopetus

Valmennuksen päätösvaiheeseen voi lukea 2–3 viimeistä valmennustapaamista. Tavoitteena on, että ainakin kaksi viimeistä toteutuvat kasvokkain. Opiskeluvalmennuksen päätösvaiheessa tärkeää on

- valmennusprosessin kertaaminen
- mitä on saatu aikaan, mikä jäi kesken
- suhtautuminen eroihin ja menetyksiin, toimintatavat erotilanteissa
- jatkon suunnittelu.

Valmennuksen päätösvaiheessa opiskeluvalmentaja ja opiskelija arvioivat tavoitteiden saavuttamista sekä pohtivat yhdessä, millaista tukea opiskelija tarvitsee jatkossa opiskeluidensa etenemiseen. Tavoitteena on, että opiskelijalla olisi valmennuksen päättyessä riittävästi omia voimavaroja ja tukiverkostoja pärjäämiseen arjessaan ja keinoja edetä omissa suunnitelmissaan. Jos tähän ei opiskeluvalmennuksessa päästä, niin lopetusvaiheessa on pohjustettava riittävät tuki-, ohjaus- tai kuntoutusmahdollisuudet.

Yksi tyypillinen päätösvaiheen teema on opiskelijan suhtautuminen eroihin ja menetyksiin. Tätä kannattaa tutkailla riittävän aikaisessa vaiheessa, sillä opiskelija saattaa suojautua eron tunnelmilta myös jättämällä valmennuksen kesken.

Päätösvaiheessa ja tavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa on tärkeää tunnistaa myös se, mikä jäi vielä kesken, sillä lyhyessä työskentelyssä keskenjääviä asioita on aina. Tavoitteena ei useinkaan voi olla ongelmien tai oireiden poistuminen kokonaan, vaan ennen muuta uudenlainen suhde ongelmiin ja niitä aiheuttaviin asioihin. Tämä taas usein johtaa itse ongelmienkin helpottumiseen. Samoin suhtautuminen ongelmien tai oireiden hallinnan opettelemiseen tulee mutkattommaksi.

Tästä seuraa, että yhteistyötä leimaa rajallisuuden ja harmaiden sävyjen hyväksyminen ja kaikesta saavutetusta iloitseminen. Ei eletä toiveiden tulevaisuudessa, jossa kaikki asiat ovat ratkenneet, vaan ollaan tässä ja nyt, ja kurkotetaan hahmotettavissa olevaan tulevaisuuteen ja valmistaudutaan sen haasteisiin mahdollisimman hyvin.

**Valmennuspalaute** on lopetusvaiheen tärkeä työkalu. Palaute laaditaan kirjeeksi, jossa summataan yhdessä kuljettua matkaa, opittuja ja vakiinnutettuja asioita, tulevaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia, ja niitä keinoja, joilla asiakas voi kohdata tulevan suistumatta aikaisempiin ei niin toimiviin selviytymiskeinoihinsa. Loppukirjeeseen kirjataan ne konkreettiset askeleet, joiden kautta opiskelija voi auttaa itseään, ja mistä hän voi hakea tukea jatkossa. Myös opiskelija tekee oman yhteenvetonsa valmennusprosessista ja antaa palautetta valmentajalleen.

### 3.4 Seuranta

Opiskeluvalmennus-projektin kokeiltavassa kuntoutusmallissa ei ollut seurantavaihetta. Tässä kuvataan, miten KATissa seuranta voidaan toteuttaa. Seuranta on tilannekatsaus tarpeen mukaan. Se voidaan toteuttaa esimerkiksi yhden, kolmen tai kuuden kuukauden kuluttua valmennuksen päättymisestä, seuranta voi olla 1–2 tapaamista etäkuntoutuksena tai kasvokkain. Seurantavaiheessa olennaista on

- sen vahvistaminen, mikä toimii parhaiten
- mahdolliset uudet tukitarpeet.

Seurantatapaamisia kannattaa järjestää vähintään yksi, vaikka opiskelija näyttäisi pärjäävän hyvin. Seurannan on todettu parantavan tulosten pysyvyyttä ja vaikuttavuutta, minkä ajatellaan johtuvan siitä, että se pidentää opiskeluvalmentajan ja tämän antaman tuen läsnäoloa opiskelijan mielessä ja auttaa myös muistamaan uudet toimintatavat niin pitkään, että nämä ehtivät vakiintua paremmin.

Jos seurannassa ilmenee, että uusi valmennusjakso voisi olla tarpeen, esimerkiksi muuttuneen elämäntai opiskelutilanteen vuoksi, tilanne kartoitetaan ja valmennuksen fokus määritellään uudelleen ja luodaan uusi suunnitelma. Jos yhteistyösuhde on toiminut hyvin ja opiskeluvälmentäjän taidot istuvat opiskelijan tarpeisiin, on mielekästä jatkaa työskentelyä saman valmentajan kanssa.

## 4 Ratkaisukeskeinen työote: vahvistetaan hyvää

Ratkaisukeskeisessä opiskeluvälmennuksessa sovellettiin osia ratkaisukeskeisen työskentelyn työmenetelmistä. Ratkaisukeskeinen työtapo kehittyi 1970-luvulla Yhdysvalloissa inhimillisten ja laaja-alaisten ongelmien ratkaisuun, kun mekaanisesta ongelmanratkaisusta siirryttiin myönteisempään, ratkaisuja aktiivisesti rakentavaan lähestymistapaan (De Jong ja Berg 2013). Ratkaisukeskeisen työtapon esi-isänä voidaan pitää amerikkalaista psykiatria, Milton H. Erikssonia. Hän pyrki laatimaan räätälöidysti asiakkaalle oman hoidollisen lähestymistavan, jossa käytettiin hyväksi kaikkia sellaisia seikkoja, jotka olennaisesti liittyivät asiakkaan elämäntilanteeseen. (Furman 1986.)

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa alkoi kehittyä 1970-luvun puolessa välissä Jay Haleyn toimiessa eräänlaisena moottorina. Milwaukeeen syntyi Brief Family Center, koulukunta, joka johdonmukaisesti kehitti ratkaisukeskeistä ajattelua. Lähtökohtana ratkaisukeskeisyydessä oli se, että terapeutti ja asiakas sopivat yhdessä yhteisistä tavoitteista. Terapia päättyy, kun nämä asetetut tavoitteet on saavutettu. Ryhmä muutti painopisteen pois ongelmista, alkaen tutkia poikkeuksia eli sellaisia tilanteita, joissa ongelmia ei esiintynyt tai joissa ongelma ei tuntunut ongelmalta. (de Shazer 1995.)

Ratkaisukeskeinen työtapo on saanut Suomessa poikkeuksellisen suosion sosiaali- ja terveys- sekä terapia- ja työhyvinvointialoilla. Tunnetuimpina ratkaisukeskeisen psykoterapian uranuurtajina Suomessa voidaan pitää psykiatri Ben Furmania ja sosiaalipsykologi Tapani Aholaa. (Hirvihuhta ja Litovaara 2003.) Kun ratkaisukeskeinen terapia sai jalansijaa Suomessa 1990-luvulla, niin erot perinteisiin terapiamuotoihin, kuten esimerkiksi psykoanalyysi, psykodynaaminen, kognitiivinen, olivat paljon isommat kuin nykyään. Ratkaisukeskeinen terapia pyrki toimimaan aiemmin korostetun asiakaskeskeisesti ja sen periaatteiden eroja perinteisiin terapiamuotoihin voitiin kuvata, kuten taulukossa 1 (s. 31).

**Taulukko 1.** Perinteiset terapiamuodot ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa.

Perinteiset terapiamuodot	Ratkaisukeskeinen lähestymistapa
Terapeutti neuvoo asiakasta asiantuntijana.	Asiakas on asiantuntija. Terapeutin tehtävä on kysyä kysymyksiä.
Terapeutilla on teoria tarvittavasta muutoksesta.	Asiakkaan teoria muutoksesta on aktiivisen yhteisen tutkimisen kohde.
Käydään keskusteluja siitä, mitä asiakas ei välttämättä halua eli ongelmasta.	Käydään keskusteluja siitä, mitä asiakas haluaa tai toivoo eli muutostoiveista.
Asiakas on vahingoittunut koettuaan trauman.	Asiakas ei pysty vielä käyttämään voimavarojaan täysipainotteisesti.
Asiakkaat nähdään joskus vastahakoisina hoidon tavoitteiden suhteen.	Asiakkaat ovat aina motivoituneita, vaikka heillä olisi eri tavoitteet kuin terapeutilla.
Muistaminen ja tunteiden esilletuominen on tärkeää hoidossa.	Hoidon tavoitteet ovat yksilöllisiä ja aina ei tarvita muistamista tai tunteiden esilletuomista.
Asiakasta, asiakkaan kertomaa tulkitaan.	Vältetään tulkintaa. Keskusteluissa otetaan esille vertailua ja tutkitaan yhdessä eri näkökulmia.
Menneisyys ja ongelma ovat fokuksessa.	Tulevaisuus ja ratkaisut ovat fokuksessa.
Ongelmia on aina olemassa.	Ongelman poikkeuksia on aina olemassa.
Lähtökohtana pitkä hoitosuhde.	Vaihteleva tai yksilöllinen hoitoaika.
Selviytymiskeinoja pitää oppia.	Selviytymiskeinot ovat jo olemassa ja niitä kannattaa vahvistaa.
Keskustelu painottaa oivalluksien syntymistä, kun ongelmaa työestetään terapiassa.	Oivalluksia voi tulla terapian aikana tai jälkeen.
Asiakkaan palaute ei ole tärkeää.	Palautetta kerätään ja hyödynnetään aktiivisesti.
Terapeutti määrittelee hoidon loppumisen.	Asiakas määrittelee hoidon loppumisen ajankohdan.
Hoidon tuloksellisuus määritellään ongelman vähenemisenä tai loppumisena.	Hoidon tuloksellisuus määritellään sillä, että asiakas kytkeytyy toivottuun tulevaisuuteen.

Lähde: mukaellen Bannink 2008.

## 4.1 Muutos perustuu asiakkaan voimavaroihin

Tyypillisesti ratkaisukeskeisessä työtavassa aluksi kartoitetaan asiakkaan tavoitteita ja toiveita tulevaisuudesta ja etsitään keinoja niiden mahdollistamiseksi pienin välitavoittein. Oleellista ratkaisukeskeisessä käytännössä on se, mitä muutosta asiakas haluaa. Muutos voi olla kaikkea asiakkaalle tarkoituksenmukaista ja järkevää, jota on mahdollista tukea yhteistyösuhteessa. Asiakkaan toiveet, odotukset, suunnitelmat, visiot ja unelmat ovat hyviä lähtökohtia keskustelulle siitä, mitä tehdä jatkossa eri tavalla. (Sundman ym. 2017.)

Tavoitteen on oltava ratkaisukeskeisessä työskentelyssä asiakasta motivoiva ja tavoitteen saavuttaminen tulisi olla hänelle itselleen tärkeää. Hänen on oltava kuitenkin tietoinen siitä, että tavoitteen saavuttaminen edellyttää mahdollisesti kovaa työtä ja epäonnistumiset ovat mahdollisia. Ratkaisukeskeinen työskentely olettaa, että kukaan ei ole täydellinen, myöskään ongelmamme eivät ole täydellisiä. (Ratner ym. 2012.)

Työskentelyssä nostetaan esiin pienetkin onnistumiset ja yrittämiset. Asiakkaan toimintakykyä ja omaa aktiivisuutta tuetaan arkeen liittyvän ja yhdessä havaitun edistysaskeleen huomioimisella. Työskentelyssä hyödynnetään aktiivisesti sitä, kun on jo vähän edetty kohti tavoitetta tai toivottua tulevaisuutta. Muita työskentelytavalle oleellisia piirteitä ovat positiivisuus, tulkintoja tai määrittelyitä vältetään, tasaveroisuus, positiivisten poikkeusten sekä tulevaisuuden ja nykyhetken hyödyntäminen ja kannustus. (de Shazer ym. 2006.)

Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä keskitytään nykyhetken ja tulevaisuuden tutkimiseen. Lisäksi työskentelyn avulla pyritään hakemaan nykyhetken toiveikkuutta ja toimintakykyä ja ymmärtämään uudella tavalla myös omia henkilökohtaisia kokemuksia. Esimerkiksi näkökulmaa vaihtaen: "Sinulla on ollut aikaisemmin paljon hankaluuksia koulussa, mutta nyt taitoja kehittämällä sinä voit oppia jotain uutta itsestäsi..." Näkökulman vaihtamisessa on kyse puhettavan tai ajattelutavan muutoksesta. (Mattila 2006, 183.) Työskentelyssä huomioidaan erityisesti edistymisen aktiivinen havainnointi ja siitä positiivisen palautteen antaminen. Pienet muutokset ja niiden havaitseminen herättävät asiakkaassa toiveikkuutta. Esimerkiksi todeten: "Huomaatko että olet saanut jo puolet rästitehtävistä valmiiksi...?" "Mistä kiittäisit itseäsi...?"

Työntekijän rooli ratkaisukeskeisessä terapiassa on tukea asiakkaan olemassa olevaa hyvinvointia ja terveyttä, vaikka tilanne hoidollisesti olisi määritelty sairauskeskeisesti. Hyvä esimerkki tästä on masennuksen ratkaisukeskeinen hoitokäytäntö, jossa asiakkaan arjen toimintakyvyn lisääminen saattaa olla isomassa roolissa kuin itse masennuksen syntymekanismien tunnistaminen.

Myös ratkaisukeskeisessä opiskeluvalmennuksessa työskentely sisälsi positiivisen, asiakasta kunnioittavan ja tasaveroisen työskentelyn. Asiakas oli asiantuntija, myös ratkaisuiden suhteen. Työntekijä tarjosi mahdollisuudet löytää ratkaisuvaihtoehtoja, mutta ei tuottanut niitä.

Albert Bandura kehitteli 1970-luvun lopussa teoriaa minäpystyvyyssuskomuksista. Ne ilmaisevat yksilön odotuksia ja uskoa siitä, että hän voi suorittaa menestyksellisesti tietyn toiminnon tai tehtävän. Banduran



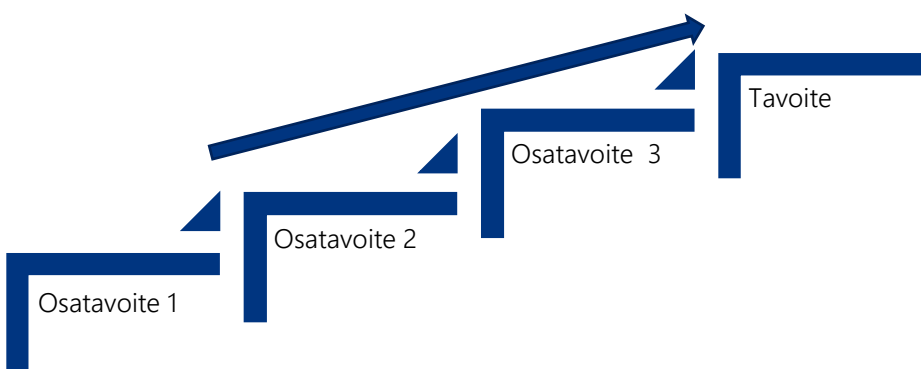
mukaan ihminen pyrkii minimoimaan tai unohtamaan kokemukset, jotka ovat ristiriidassa hänen aikaisempien uskomustensa kanssa. Sitä vastoin kokemukset, jotka ovat yhteneväisiä hänen uskomustensa kanssa, hän kokee merkittävänä ja muistamisen arvoisena. (Bandura 1997, 82.) Esimerkiksi opiskeluvalmennuksessa tavoitteena oli se, että asiakas pystyi valmennuksen aikana haastamaan ja muuttamaan ”mitä edes yrittää, kun en kuitenkaan opi” -uskomustaan.

Ratkaisukeskeisessä opiskeluvalmennuksessa tutkittiin tietoisesti asiakkaan nykyhetkessä piileviä voimavaroja. Tavoitteena oli esimerkiksi ratkaisukeskeisillä poikkeuskysymyksillä kytkeä niitä opiskelukykyteen siten, että asiakkaan itsepystyvyyssusko lisääntyy. Aikaisempia, muista haasteellisiksi koetuista tilanteista selviämistä voitiin hyödyntää tietoisesti ja olettaa näiden taitojen siirtovaikutusta nykyhetkeen ja opiskelukykyyn. Esimerkiksi, milloin opiskelu oli ollut helpompaa ja miten sen ajanjakson olosuhteet, taidot ja muut mahdollisuudet voidaan aktivoida nykyhetkessä. Kysymyksillä luodaan mahdollisuus nähdä mahdollisuuksia. Ratkaisukeskeisillä kysymyksillä pyrittiin opiskeluvalmennuksessa luomaan tilanteita, jossa asiakkaan luoma negatiivinen identiteettimääritelmä muuttuu positiivisemmaksi, esimerkiksi ”minä en osaa opiskella” -määritelmän sijaan ”minun pitää opetella minulle oikea tapa opiskella”.

## 4.2 Muutos ratkaisukeskeisessä työskentelyssä

Muutos toteutuu ratkaisukeskeisessä työskentelyssä usein vaiheittain ja sen vuoksi asiakkaille kuvataan muutosta yleisimmin muutoksen portailla (ks. kuvio 11). Päämääränä on, että asiakas ymmärtää, että tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan konkreettiset osatavoitteet, joiden avulla edetään kohti tavoitetta. Ratkaisukeskeisen työtavan muutosprosessi perustuu tavoitteen määrittelyyn, sen pilkkomiseksi osatavoitteiksi sekä tarvittavien toimintatapojen tutkimiseen yhdessä asiakkaan kanssa.

**Kuvio 11.** Tavoiteportaatt ratkaisukeskeisessä työskentelyssä.



Ratkaisukeskeisen työtavan taustalla vaikuttavat muun muassa perheterapia, systeemiteoria, kybernetiikka ja sosiaalinen konstruktionismi. Systeemiteoreettinen näkökulman mukaan kaikki vaikuttaa kaikkien, jolloin yksikin tapahtuva muutos saa aikaan toisia muutoksia. Systeemiteorian mukaan pienetkin liikahdukset johonkin suuntaan saattavat olla alkuja suurille muutoksille. (O'Hanlon ja Weiner-Davis 1990.) Terapiassa voidaan työskennellä osatavoitteiden kanssa, koska niillä on oletusluonteisesti myönteinen vaikutus sekä asiakkaan nimeämään pääongelmaan että myös päätavoitteeseen.

Kybernetiikka vaikuttaa siihen, että asioita ei tulkita, vaan päätelmät perustuvat aina havaintoihin. Muutos mahdollistuu, kun asiakas tekee myönteisempiä havaintoja. Ratkaisukeskeisydessä tämä merkitsee vuorovaikutuksen ohjaamista. Pyritään siihen, että ei toistettaisi sellaisia ratkaisuyrityksiä, jotka eivät aikaisemmin ole toimineet, vaan etsitään sellainen keino, mikä toimii ja minkä asiakas saa itse toimimaan. Muutos perustuu työskentelyssä yhdessä asiakkaan kanssa tehtyjen havaintojen perusteella uusien, asiakkaan toimintakykyä paremmin tukevien, näkökulmien tai toimintatapojen kartoittamiseen.

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tarkasteltuna todellisuuden voidaan ajatella rakentuvan kielellisessä vuorovaikutuksessa (Berger ja Luckman 1994). Todellisuudesta voidaan konstruoida useita eri versioita: elämästämme ei niinkään ole olemassa absoluuttisia totuuksia, vaan pikemminkin erilaisia selitystapoja ja kertomuksia. Tavoitteena on luoda ja mahdollistaa kielen avulla todellisuuksien kokemusten tai näkökulmien muutosta, jotka tukevat paremmin asiakkaan senhetkistä toimintakykyä ja toiveikkautta.

### 4.3 Ratkaisukeskeinen työtapa opiskeluvalmennuksessa

Ratkaisukeskeisiä perinteisiä kysymystekniikoita ovat esimerkiksi ihmekysymykset, uudelleenmäärittelyt ja näkökulman vaihtamiset, poikkeuskysymykset, asteikkokysymykset sekä selviytymiskysymykset. Opiskeluvalmennukseen ei valittu pelkästään perinteisiä ratkaisukeskeisen terapian kysymystekniikoita ja työtapoja. Työtapavalinnat tehtiin yhdessä asiakkaan kanssa asiakkaan elämäntilanteen, GAS-menetelmän tavoitemahdollisuuksien, opiskelukyvyyn sekä laaditun strukturoidun palvelujakson tarpeet huomioiden.

Ratkaisukeskeisen työtavan kysymystekniikat olivat käytössä koko opiskeluvalmennusjakson aikana kaikissa sen tapaamiskerroilla. Sen lisäksi laadittiin prosessimalli, jossa valmennuksen sisällöissä painottui seuraavat teemat:

- yhteisen kielialueen rakentaminen
- tavoitteiden systemaattinen muodostaminen ja arviointi
- taitojen vahvistaminen onnistumisten tutkimisella
- toimivien ratkaisutapojen kartoitus
- positiivisten poikkeusten tunnistaminen ja hyödyntäminen
- verkoston ja tukijoukkojen rakentaminen
- tehtäväksi antojen ja harjoitusten toteuttaminen
- tarvittaessa ohjaaminen muihin päihde- tai mielenterveyspalveluihin.

## 5 Ratkaisukeskeisen valmennusprosessin kuvaus

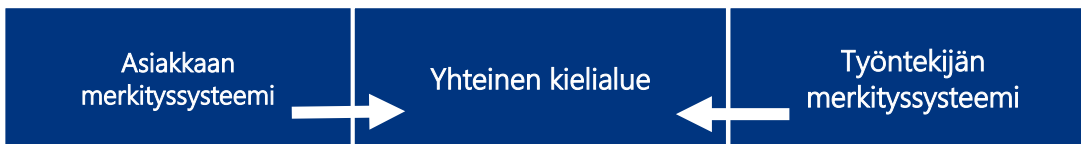
Opiskeluvalmennusprosessi jaettiin 15 tapaamiskerran aikana kolmeen eri prosessivaiheeseen, jotka olivat ”startti”, ”tsemppi” ja ”lopetus”. Prosessivaiheet eroteltiin, koska haluttiin helpottaa opiskeluvalmentajien prosessin kuljetusta rakenteen avulla. Ratkaisukeskeisiä työtapoja on tässä luvussa kuvattu opiskeluvalmennuksen prosessin vaiheiden mukaan, miten niitä startti-, tsemppi- ja lopetusvaiheissa on projektissa käytetty. Lisäksi opiskeluvalmennuksen etenemisestä on kerrottu prosessivaiheiden mukaan.

### 5.1 Yhteisen kielialueen muodostaminen

Yhteinen kielialue määriteltiin opiskeluvalmennuksessa dialogisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi. Tavoitteena oli, että jokaisella dialogiin osallistujalla on tasavertainen mahdollisuus esittää mielipiteensä omasta näkökulmastaan ilman muiden keskeytyksiä tai syyllistävää sävyä. Tukemalla moniäänisyyden toteutumista dialoginen menetelmä sallii uusien ja joskus yllättävienkin näkökulmien esille tulemisen. (Varto 1994.) Dialogissa puhekuppaneilla on pyrkimys yhteisten merkitysten luomiseen ja saamaan yhteisesti jaettu näkemys käsiteltävästä asiasta (ks. kuvio 12, s. 36). Suhteen luomisen perusta on kytkeytyminen keskustelukumppaneihin heidän kielialueellaan. (Haarakangas 1997.) Opiskeluvalmennuksessa

nähtiin, että yhteisen kielialueen tietoinen rakentaminen soveltuu erityisen hyvin juuri opiskelua vaikeuttavien tilanteiden tarkasteluun ja niiden poistamiseen, koska se tekee koetut ongelmat kaikille näkyviksi ja siten käsiteltäviksi. Tavoitteena oli myös luoda yhteinen kielialue oppilaitoksen, oppilaan ja opiskeluvalmentajan yhteistyötä tukemaan.

**Kuvio 12.** Yhteinen kielialue.



Käytännön yksilövalmennuksessa opiskeluvalmentajan painotuksena oli luoda yhteinen kielialue myös dialogisesti. Esimerkiksi koulutuksessa opiskeluvalmentajat harjoittelivat sovittamaan ensimmäiset kommentit niihin sanoihin, mitä toiset sanoivat. Tämä tapahtui esimerkiksi toistamalla sanasta sanaan jokin osa toisen puheenvuorosta. (Seikkula ja Arnkil 2011.)

**Starttivaiheessa** oli tärkeää muodostaa nuoren ja opiskeluvalmentajan välille toimiva vuorovaikutussuhde strukturoidussa ja kestoaltaan rajatussa palvelussa. Opiskeluvalmentaja pyrki käyttämään yhteistyössä asiakkaan sanoja. Keskeisiä painopisteitä starttivaiheessa olivat asiakkaan ja valmentajan tutustuminen, dialoginen vuorovaikutus ja asiakkaan kannustaminen.

**Tsemppivaiheessa** opiskeluvalmentajan ja asiakkaan kumppanuutta ja tasaveroisuutta vahvistettiin, ylläpitämällä yhteistä kielialuetta. Yhteisen kielialueen toimivuus havaittiin tärkeäksi harjoitusten toimivuuden mahdollistajana.

**Lopetusvaiheessa** dialogisen vuorovaikutuksen tarkoituksena oli vahvistaa asiakkaan itsepystyvyyden tunnetta sen jälkeen, kun palvelu päättyy.

## 5.2 Opiskelijan omien tavoitteiden muodostaminen

Opiskeluvalmennuksessa käytettiin tavoitteen asettelussa, seurannassa ja arvioinnissa soveltaen GAS-menetelmää. Opiskeluvalmennuksen asiakkaalta kysyttiin, millainen hänen opiskelukykynsä on ja tarvittaessa myös laajemmin, millainen hänen toimintakykynsä on. Lisäksi kysyttiin, millaista muutosta hän

toivoo. Tämän jälkeen tavoitteelle annettiin nimi ja otsikko. Tavoitteen nimi saattoi olla esimerkiksi ”käyn koulussa, pelaan vähemmän, pidän itsestäni huolta, liikun”. Tämän jälkeen kutakin tavoitetta kuvaamaan valittiin selkeä indikaattori eli osatavoite, joka oli arvioitavissa. Indikaattori oli käyttäytyminen, tunnetila, taito tai prosessi, joka selkeimmin edustaa edistymistä tavoitteen suuntaan. Se oli opiskeluvalmennuksessa usein määrällinen, kuten koulussa käyntikerrat, liikunta, harrastuskerrat viikossa, unen kesto tai sanallisesti kuvattu muutos valmennettavan toiminnassa. Tavoitteen tunnistaminen perustui haastateluun ja opiskelijan tilanteen kokonaisvaltaiseen selvittämiseen. Tavoitteille asetettiin realistinen aikataulu.

Opiskelija on oman elämänsä asiantuntija, mutta opiskeluvalmennuksen tavoitteen tarkka tunnistaminen ja määrittäminen edellyttävät valmennuksen toteuttajilta hyvää ammattitaitoa kyseisen valmennusmuodon toteuttamisesta ja vaikuttavuudesta.

**Starttivaiheessa** painottui tavoitteiden laadinta ja siinä huomioitiin erityisesti GAS-menetelmän SMART-tavoitteen asettamista. Tavoitteen laatiminen edellytti tavoitteen tunnistamista, nimeämistä, sille asetettua indikaattoria ja asteikon laadintaa. Tavoitteet laativat asiakas ja opiskeluvalmentaja yhdessä, ja niiden laadintaan ja arvioimiseen voivat osallistua perhe ja lähiomaiset. SMART-menetelmän mukaisesti tavoitteiden on oltava

- Specific – tarkkoja, koska selkeästi määritelty tavoite on helpompi saavuttaa
- Measurable – mitattavia, jolloin määritellyt tavoiteindikaattorit määrittävät tavoitteen onnistumisen
- Attainable – saavutettavia eli onnistumiseen pitää olla realistiset mahdollisuudet
- Relevant – merkityksellisiä, tavoitteen saavuttamisen pitää viedä kehitystä oikeaan suuntaan
- Time-bound – aikataulutettuja eli tavoitteilla pitää olla takarajat tai vähintäänkin tarkistuspäivät.

(Sukula ym. 2015.)

**Tsemppivaiheessa** tavoitteita ja tavoiteindikaattoreita arvioidaan suhteessa asiakkaan edistymiseen, opiskeluvalmennuksen mahdollisuuksiin sekä siihen mitä uutta tavoitteiden asettamisessa opitaan yhteistyön aikana.

Yhteistä tavoitteiden seurantakokemusta ja yhteistyötä hyödynnettiin **lopetusvaiheessa**, muutoksen ja palvelun arvioinnissa. GAS-menetelmää hyödynnettiin opiskeluvalmennuksessa myös jatkotuen tarpeen arvioinnissa.

### 5.3 Taitojen vahvistaminen onnistumisten tutkimisella

Onnistumisten havainnoinnilla mahdollistetaan myös lapsuusiän jälkeen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Sosioemotionaaliset taidot edistävät kouluun sopeutumista, mikä puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja johtaa hyviin oppimistuloksiin (Pulkkinen 2002). Työmenetelmänä käytettiin sovellusta, joka on tunnettu ratkaisukeskeisenä arvostavana haastatteluna, tähtihetkihaastatteluna tai onnistumis-analyysinä. Esimerkki opiskeluvalmentajien soveltamasta haastattelumallista (Helsingin Psykoterapiainstituutti 2016): "Kerro tilanne, johon liittyy onnistumisen kokemus, mikä tahansa pienikin asia."

- Miten tarkalleen silloin teit? Miten sait sen aikaan konkreettisesti?
- Mitä taitoja sinulla on täytynyt olla, että olet voinut onnistua tuossa (siinä)?
- Millä tavalla olet oppinut tuollaiset (nämä) asiat?
- Jos nämä taidot vahvistuvat edelleen, niin mitä uutta ne voivat mahdollistaa tulevaisuudessa?

Tämä työtapa toistui kaikissa prosessin vaiheessa. Opiskelijaa vahvistettiin tunnistamaan omia roolejaan tekijänä, taitoja omaavana, oppivana sekä tulevaisuuteensa aktiivisesti vaikuttavana. Tavoitteena on myös mahdollistaa jonkun olemassa olevan muun taidon siirtyminen opiskelun hyödyksi. Esimerkiksi, jos opiskelija on hyvä pelaamaan roolipeliä, hän määrittelee siinä käyttämiään taitoja valmennuksessa. Opiskeluvalmentajan avulla opiskelija pohtii, miten hän voisi hyödyntää näitä taitoja opiskelussa. Työskentelyn painopiste oli aina siinä, mitä asiakkaan elämässä oli hiljattain mennyt hyvin, esimerkiksi kehnosta opiskelutilanteesta huolimatta.

### 5.4 Toimivien ratkaisutapojen kartoitus

Arvioimalla yhdessä asiakkaan kanssa toimivia ja ei niin toimivia ratkaisuyrityksiä, pyrittiin opiskeluvalmennuksessa ehkäisemään se, että asiakas ei yhä uudelleen pyri ratkaisemaan tilannetta samoilla vanhoilla keinoilla, vaan arvioi yhteistyössä niiden hyödyllisyyttä aktiivisesti. Tavoitteena oli mahdollistaa uusien ratkaisuyritysten ideointia ja kokeilua. Esimerkki opiskeluvalmentajien soveltamasta Mental Research Institutun (MRI) haastattelumallista:

- Mikä ratkaisuyritys tai tekeminen on toiminut ja tuottanut toivottua muutosta opiskelun suhteen?
- Mikä ei ole toiminut?
- Mitä voisit tältä pohjalta tehdä toisin jatkossa, jotta toivottu muutos mahdollistuisi?

Tavoitteena on vahvistaa opiskelijan kokemusta siitä, että hänen tekemisensä ovat avainasemassa toivotun muutoksen suuntaisessa työskentelyssä. Samalla halutaan välttää toistuviin ratkaisuyrityksiin turhautuminen.

**Starttivaiheessa** opiskeluvalmentaja ja asiakas kartoittivat yhdessä, mitä ratkaisukeinoja asiakas oli kokeillut ennen opiskeluvalmennusta.

**Tsemppivaiheessa** pyrittiin ehkäisemään sitä, että asiakas ei yhä uudelleen pyri ratkaisemaan tilannetta samoilla vanhoilla keinoilla, vaan aktiivisesti arvioi yhteistyössä jatkuvasti niiden toimivuutta. Tavoitteena oli myös mahdollistaa uusien ratkaisuyritysten ideointia ja kokeilua valmennuksen aikana.

**Lopetusvaiheessa** koottiin tietoa siitä, mitkä olivat asiakkaan ratkaisumallit yhteistyön alussa ja miten ne ovat muuttuneet opiskeluvalmennuksen aikana. Myös laadullinen muutos arvioitiin, eli se miten asiakkaan näkökulmat ovat muuttuneet. Yhteistyön loppuvaiheessa kerättiin yhteen ne uudet ratkaisutavat, joita asiakkaan kannattaa jatkaa tulevaisuudessa.

## 5.5 Positiivisten poikkeusten tunnistaminen ja hyödyntäminen

Poikkeusten löytäminen ja havainnollistaminen tuottavat asiakkaan kyvykkyyttä korostavaa aineistoa. Merkittävä poikkeus tarkoittaa, että asiakkaan mielestä olennaisesti parempaa tilannetta. Se viittaa myös siihen, että tilanne on jo joskus ollut hänen hallinnassaan. Sen vuoksi haastattelijan perusasenteena on poikkeuksia ja niiden aikaansaamisen keinoja koskeva ihmettely. (Riikonen ja Vataja 2009.)

Esimerkki opiskeluvalmentajien soveltamasta haastattelumallista:

- Milloin tätä ongelmaa ei ole tai ole ollut?
- Milloin se vaikuttaa tai on vaikuttanut vähemmän?
- Miten tapahtunutta ongelman vaihtelua kannattaa hyödyntää juuri nyt?

Haastattelussa pohditaan yhdessä opiskelijan kanssa positiivisia poikkeuksia. Mietitään yhdessä, miten opiskelija voi nykyhetkessä hyödyntää aiempien tilanteiden mahdollisuuksia, joissa hän on voinut aikaisemmin ajoittain osallistua opiskeluun aktiivisesti.

**Starttivaiheessa** tutkittiin ongelmien vaihtelua. Esimerkiksi sitä, milloin ongelma on hankalimmillaan, millaisissa tilanteissa ongelma on pienempi tai ongelmaa ei ole.

**Tsemppivaiheessa** tunnistettiin myönteisiä poikkeamia ylläpitävää toimintaa. Asiakkaan kanssa keskusteltiin esimerkiksi siitä, mitä hän konkreettisesti teki silloin, kun ongelma oli vähäisempi. Millä tavalla hän sai aikaan sen, että ongelma oli vähäisempi.

**Lopetusvaiheessa** tutkittiin toisin tekemisen mahdollisuuksia. Pohdittiin asiakkaan kanssa esimerkiksi sitä, että mitä hänen kannattaa lisätä tai vähentää tulevaisuudessa. Lisäksi keskusteltiin, mitä toimivaa tai ihan uutta hänen kannattaa tehdä tulevaisuudessa.

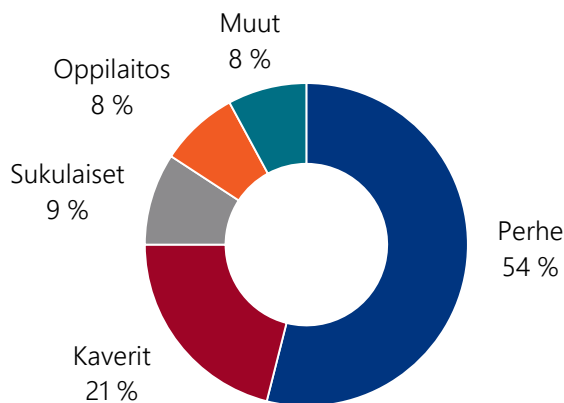
## 5.6 Verkoston ja tukijoukkojen rakentaminen

Ratkaisukeskeiseen työtapaan kuuluu kannustusjoukkojen luominen ja hyödyntäminen. Asiakkaan verkostot ja läheiset pyrittiin näkemään voimavaroina, jotka voivat tukea asiakasta oikeaan suuntaan. Opiskeluvalmennuksessa hahmotettiin asiakkaan tavoitetta tukevien, jo toimivien ja jatkossa rekrytoitavien tukijoukkojen nykytilanne. Sen pohjalta tehtiin tarvittava suunnitelma verkostokartan avulla.

Asiakkaan kanssa määriteltiin tukijoukko piirakkakuvion avulla (ks. kuvio 13, s. 41), esimerkiksi perheenjäsenet, kaverit, sukulaiset, keitä oppilaitoksesta kuuluu verkostoon ja keitä muita sopivia henkilöitä on tukena. Pohdittiin verkoston jäsenten etäisyyttä tai läheisyyttä. Lisäksi tarkasteltiin toivottuja määrällisiä ja laadullisia muutoksia verkostossa. Asiakkaan kanssa samalla ideoitiin, miten muutokset voitaisiin toteuttaa.



**Kuvio 13.** Esimerkki verkostosta rengaskaaviona esitettynä.



Opiskeluvalmennuksessa tarvittiin usein moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillinen verkosto tukee opiskelijaa varsinkin, jos hänellä on esimerkiksi terveyteen liittyviä haasteita elämässään. Moniammatillisen yhteistyön työmenetelmänä sovellettiin tulevaisuuden muistelu -työtapaa. Tulevaisuuden muistellulla pyrittiin luomaan opiskelijaa kannustavia tulevaisuuden visioita ja myös tuottamaan pohjaa tavoitteiden asetteluun ja arviointiin. Lisäksi opiskeluvalmentajia kannustettiin moniammatillisissa tapaamisissa ottamaan aktiivinen nuoren puolestapuhujan rooli verkostotapaamisissa. He sovelsivat esimerkiksi tällaista haastattelumallia (Kokko 2007):

- Kuvitellaan, että vuosi on kulunut ja asiat sujuvat nyt hyvin.
- Mikä teitä nyt tällä hetkellä ilahduttaa?
- Mistä asiasta olitte huolissanne silloin vuosi sitten?
- Mitkä (tekemiseen liittyvät) asiat saivat silloin vuosi sitten huolenne vähenemään pikkuhiljaa?

Verkosto kartoitettiin **starttivaiheen** työskentelyssä sosiaalisen verkostokartan avulla. Tarpeen mukaan sitä laajennettiin tai tiivistettiin asiakkaan itse ollessa verkostonsa aktiivinen arvioija. Lisäksi rakennettiin yhteydet verkostoon. Asiakkaan GAS-tavoitteille määriteltiin tukijoukkoja eli kannustavia arjen tukijoita tai esimerkiksi oppilaitoksen työntekijöitä.

**Tsemppivaiheessa** verkostotyötä toteutettiin ja arvioitiin siten, että asiakas oli koko ajan keskiössä. Asiakkaan tarpeiden mukaisesti sitä edelleen supistettiin, laajennettiin tai tiivistettiin.

**Lopetusvaiheessa** yhteistyön lopussa määriteltiin, millainen verkosto ja tukijoukot ovat tarpeen lähitulevaisuudessa. Asiakasta kannustettiin olemaan jatkossakin aktiivinen verkostonsa käyttäjä.

## 5.7 Tehtäväksiantojen ja harjoitusten toteuttaminen

Tehtäväksiantojen ja harjoitusten tarkoituksena oli mahdollistaa positiivinen palaute sekä aktivoida asiakas työskentelemään tai harjoittelemaan myös tapaamisten välillä. Harjoitusvaihtoehtoja oli erilaisia erityyppisiin tilanteisiin. Esimerkkinä vaiheittain etenevästä seurantatehtävästä opintotehtävien suorittamisesta kotona (ks. taulukko 2). Tehtävässä opiskelija seuraa opintotehtäviensä tekemistä päivittäin viikon ajan. Hän arvioi, miten vaikealta asia tuntuu asteikolla 0–10 ja mitkä tekijät vaikuttivat tekemiseen helpottavasti tai haitaten.

**Taulukko 2.** Seurantatehtävä opintotehtävien tekemisestä.

Seuraa opintotehtävien tekemistä viikon ajan päivittäin.  
Määrittele vaikeusaste sekä tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen.

Viikon-päivä	Vaikeusaste asteikolla 0–10	Minkä tekeminen tai ajatteleminen helpotti tehtäviin ryhtymistä?	Minkä tekeminen tai ajatteleminen haittasi tehtäviin ryhtymistä?
ma			
ti			
ke			
to			
pe			
la			
su			

Tämän jälkeen opiskelija jatkoi työskentelyä opiskeluvälmentajan kanssa. He pohtivat yhdessä sitä, minkä asian tekeminen tai ajatteleminen helpotti opiskelijaa tehtävään ryhtymisessä. Lisäksi opiskelija mietti, miten hän voisi mahdollistaa näitä asioita enemmän arjessaan.

Esimerkkejä muista tehtävistä opiskelijan arkeen:

- voimauttavat valokuvat, niiden koonti olemassa olevista tai kuvaamine.
- kirje tulevaisuuden minältä minulle tähän päivään, ideana on neuvoa itseä tulevaisuudesta käsi.
- voimavarahaastattelu kaverille: tutustutaan toisten voimavaroihin
- kuvataiteen, kirjoittamisen tai muun luovan tavan hyödyntäminen tapaamiskerroilla sekä tapaa-  
miskertojen välillä
- arjen muuttamisen kokeilut, esimerkiksi opiskelutekniikkaan liittyen
- opiskelutyylin tunnistamisen seurantatehtävät.

Kaikissa opiskeluvalmennuksen vaiheissa, startti, tsemppi ja lopetus, tehtäväksiantojen ja harjoitusten tavoitteena oli aktivoida asiakasta tapaamisten välillä. Tavoitteena oli pääteemojen mukaisen työskentelyn laajentaminen asiakkaan arkeen. Pääteemat olivat: positiivisen palautteen mahdollistaminen, yhteisen kielialueen luominen, taitojen esille tuominen ja niiden vahvistaminen, toimivien ja ei-toimivien ratkaisuyritysten kartoitus, positiivisten poikkeusten tunnistaminen ja hyödyntäminen.

## 5.8 Tarvittaessa ohjaaminen muihin päihde- tai mielenterveyspalveluihin

Opiskeluvalmennuksen tuki on rajallinen. Opiskeluvalmentajan ja asiakkaan työskentelyergonomian näkökulmista varmistettiin, että palveluiden rajaukset ja palvelujärjestelmä ovat tuttuja. Projektin työohjauksissa selvisi opiskeluvalmennuksen käytännön kokemuksista se, että valmennukseen valitun kohde-ryhmän tarve ulkopuoliselle avulle saattoi usein olla isompi kuin mitä opiskeluvalmennus voi tuottaa palveluna. Prosessivaiheissa painottuivatkin esimerkiksi palveluohjaustarpeen arviointi.

**Sekä startti- että tsemppivaiheessa** arvioitiin yhdessä sitä, voiko opiskeluvalmennus palveluna vastata asiakkaan akuutteihin hyvinvointihaasteisiin. Tarvitaanko jotain muuta, palvelua, esimerkiksi päihde- tai mielenterveyspalveluita opiskeluvalmennuksen ohkeen tai sitä korvaamaan.

Opiskeluvalmennuksen **loppuvaiheessa** varmistettiin, että asiakkaalla on riittävästi tietoa hakea oikeaa apua jatkossa.

# 6 Koulutukset, joilla mahdollistettiin menetelmien soveltaminen opiskeluvalmennuksessa

## 6.1 Opiskeluvalmentajien koulutus ja oppimistavoitteet

Kognitiivis-analyttisessä ja ratkaisukeskeisessä lyhytterapiassa on monia yhteneväisyyksiä. Vaikka terapiasuuntauksilla on eri teoriaperusta, niin käytännössä tavoitellaan samankaltaisia terapeuttisia muutoksia. Painotuksessa löytyy erojakin. KAT-työskentelyssä tavoitellaan pinnan alle yltävää ymmärrystä asiakkaan tilanteeseen ja ponnistetaan tulevaan tämän pohjalta. Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä tut-

kitaan aluksi asiakkaan olemassa olevia ja piileviäkin voimavaroja. Tämän jälkeen terapeuttisessa yhteistyössä asetetaan asiakkaan toimintakykyä konkreettisesti tukevia tavoitteita. Ongelman syntymekanismien ymmärtämistä ei vältellä, mutta sen todentaminen ei ole terapeuttisessa työskentelyssä itsetarkoitus. Käytännön tasolla molempia menetelmiä sovellettaessa kuitenkin toimitaan hyvin samankaltaisesti, esimerkiksi:

- pyritään tasaveroiseen vuorovaikutukseen
- nähdään asiakas oman tilanteensa parhaana asiantuntijana
- houkutellaan näkyviin ja vahvistetaan asiakkaan voimavaroja
- kiinnitetään huomio onnistumisiin
- työskennellään tavoitteellisesti
- nähdään pienten voittojen merkitys.

Suurin ero menetelmien välillä on kenties siinä, että KATissa pyritään ymmärtämään asiakasta myös historiansa kautta. KAT-menetelmän mukainen jäsenitys seisoo nykyhetkessä ja katsoo eteenpäin, mutta hakee ymmärrystä asiakkaan toimintatavoille myös tämän menneistä, nurjistakin kokemuksista. KAT on kuitenkin vahvasti integratiivinen terapiasuuntaus, ja on ollut luontevaa sisällyttää siihen myös muun muassa ratkaisukeskeisiä ja hyväksymis-omistautumisterapian (HOT) työtapoja (Harris 2012).

Käytännön tasolla merkittävin ero on työskentelytapojen tavassa hahmottaa työskentelyn eteneminen. KATin pitkälle rakenteistetussa mallissa alkuvaiheessa painottuu jäsenitys. Halutaan selvittää, mistä lähdetään liikkeelle ja jäsenityksestä edetään varsinaisen työskentelyvaiheen kautta loppuvaiheeseen. Vaiheilla nähdään kullakin oma merkityksensä.

Ratkaisukeskeinen työskentely on eri tavalla prosessinomaista kuin KAT. Siinä pyritään löytämään asiakkaan toimintakykyä tukevia näkökulmanmuutoksia ja oivalluksia käyttämällä ratkaisukeskeisiä menetelmiä. Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä ei ole perinteisesti pyritty yhtä selkeästi kuin KAT:ssa ymmärtämään, mistä ongelma johtuu tai rakenteistamaan asian käsittelyä eri vaiheisiin. Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä painottuu koetun ongelman logiikan rikkominen löytämällä myönteisempiä näkökulmia kuin ongelman ymmärtäminen.

Ratkaisukeskeisessä työtavassa on kuitenkin vuodesta 2006 alkaen enemmän alettu painottaa prosessinomaista työskentelyä, koska siitä tuli silloin Kelan kuntoutuspsykoterapian yksi suuntaus. Kuntoutuspsykoterapiassa on asiakkailla lievien mielenterveysongelmien lisäksi enemmän kompleksisia, pitkäkestoisempia ongelmia, joiden hoito vaatii terapeutiltakin prosessinomaista työtapaa.

Opiskeluvalmennuksessa ratkaisukeskeinen työtapa rakenteellistettiin tukemaan projektin hallintaa, opiskeluvalmentajien koulutusta ja osaamista sekä asiakkaiden hahmotusta saatavasta palvelusta. Koulutuksen tavoitteet ja rakenne perustuivat siihen, että ratkaisukeskeiseen työtapaan koulutetut opiskeluvalmentajat osasivat käyttää perinteisiä ratkaisukeskeisiä kysymystekniikoita. Koulutuksessa tavoitteena oli, että he osaavat soveltaa niitä, asiakkaan sen hetkiset tarpeet huomioiden, prosessinomaisessa 1–15 tapaamiseen perustuvassa asiakastyössä.

Käytännön tasolla, niin KATissa kuin ratkaisukeskeisessäkin työtavassa, vaiheet kuitenkin usein liukuvat toistensa sisään ja niiden kesto voi poiketa ohjeellisesta, mikä on odotettavissakin missä hyvänsä asiakaslähtöisessä työskentelytavassa. Näiden yhtäläisyyksien ja erojen myötä myös valmentajien koulutuksen oppimistavoitteet muodostuvat osin samankaltaisiksi, osin toisistaan eroaviksi.

## 6.2 Opiskeluvalmentajien KAT-painotteisen koulutuksen oppimistavoitteet

Lähtökohtana oli, että opiskeluvalmentajaksi valmentautuvalla oli jo soveltuva pohjakoulutus ja kokemusta työskentelemisestä nuorten kanssa. Koulutuksen yleistavoitteena oli antaa työntekijälle valmiudet valmennustyöskentelyn syventämiseen ja kohdentamiseen KATtilaisin lyhytterapeuttisin keinoin. Tätä varten tulevan opiskeluvalmentajan tarvitsi saada haltuun KATin keskeinen käyttöteoria ja käsitteet sekä päästä harjoittelemaan näiden soveltamista koulutuksen ja sitä seuraavan koulutuksellisen työnohjauksen puitteissa.

Koulutuksen keskeisiä sisältöjä olivat:

- peruskäsitteet: vastavuoroinen asetelma, suojaavat toimintatavat, minätila
- opiskelijan tilanteen jäsentäminen pintaa syvemältä, mäppääminen
- opiskelijan osaamisen ja voimavarojen tunnistaminen ja vahvistaminen
- valmennuksen fokuksen löytäminen

- tavoitteiden muodostaminen ja edistymisen seuranta yhteistyössä opiskelijan kanssa
- valmennusprosessin rakenteen hahmottaminen ja ajanhallinta prosessin sisällä
- palveluohjauksen tarpeiden tunnistaminen
- työskentelysuhteen haasteiden selvittäminen
- verkostojen tunnistaminen, virittäminen ja hyödyntäminen
- jäsenyyden hyödyntäminen verkostotyössä.

Opiskeluvalmennus-projektiin liittyvä menetelmäkoulutus kesti seitsemän päivää ja se toteutettiin joulukuun 2017 ja helmikuun 2018 välisenä aikana. Kaksi koulutuspäivästä oli yhteisiä Ratkes-ryhmän kanssa.

KAT-kouluttajina toimivat kouluttajapsykoterapeutit Liisa Uusitalo-Arola ja Katri Kanninen. Seuraavassa kuitenkin esitetään koulutuksesta viisipäiväinen versio, jollaista on toteutettu viime vuosina hyvällä menestyksellä myös nuorten kanssa työskentelevien parissa.

### 6.3 Viisipäiväinen versio KAT-koulutuksesta

Lähikoulutusjaksot ovat vahvasti vuorovaikutteisia periaatteella, että kaikkea mistä puhutaan, pyritään myös harjoittelemaan käytännössä. Jokaiseen koulutusjaksoon sisältyy ennakkotehtäviä/-lukemistoa, itseopiskeluaineistoa ja yksin sekä pienryhmässä tehtäviä välitehtäviä. Osa koulutuksesta voidaan toteuttaa etäopetuksena.

**Koulutuksen ensimmäisenä ja toisena päivänä** aiheina ovat työskentelyn käynnistäminen ja opiskelijan tilanteen jäsentäminen. Tarkemmin teemoina ovat:

- pintaa syvemmälle eli ilmiongelmasta kohti työskentelyn fokusta
- neuvottelevan työotteen rakentaminen ja nuoren toimijuuden tukeminen
- työskentelyn rakentaminen nuoren vahvuuksien varaan
- nuoren tilanteen visuaalinen jäsentäminen, fokuksen löytäminen ja tavoitteenasettelu
- verkoston huomioiminen jäsenyysvaiheessa
- lyhyen muutokseen tähtäävän valmennusprosessin rakentaminen: starttivaihe, tsemppivaihe (keskivaihe), lopettaminen ja seuranta
- GASin hyödyntäminen alkuarvioinneissa ja seurannan välineenä.

Koulutuksen **kolmantena ja neljäntenä päivänä** käsitellään keskivaiheen työskentelyä ja verkostojen hyödyntämistä. Teemoina ovat:

- opiskeluvalmentajien aikaisemman osaamisen hyödyntäminen osana KAT-työskentelyä
- keskivaiheen työskentelyn perusmenetelmät
- lintuperspektiivi opinnoissa ja vapaa-ajalla syntyviin tilanteisiin
- valmennuksen oivallusten siirtäminen opintoihin ja arkielämään
- sosiaalisten verkostojen vahvistaminen
- taitoharjoittelun mahdollisuudet: ongelmanratkaisu, avunhakeminen ja vuorovaikutustaidot
- palveluohjauksen mahdollisuudet ja tarve.

Koulutuksen **viidentenä päivänä** aiheena ovat työskentelysuhteen pulmatilanteet, valmennuksen päättäminen ja seuranta. Tarkemmin teemat ovat:

- yhteistyön haasteiden kanssa työskentely
- hyvän lopetuksen ennakoiminen ja rakentaminen
- yhteenvedon laatiminen.

Oheislukemistona käytetään kirjaa Kanninen ja Uusitalo-Arola (2015) Lyhytterapeuttinen työote, sekä muuta soveltuvaa kirjallisuutta.

## 6.4 Viisipäiväinen versio RATKES-koulutuksesta

Projektin puitteissa koulutus sisälsi kaksi koulutuspäivää yhdessä KAT-koulutusryhmän kanssa. Pelkästään ratkaisukeskeiseen työtapaan perustuvia koulutuspäiviä oli viisi. Ratkaisukeskeinen koulutus perustui yhteistoiminnallisuuteen ja ratkaisukeskeisen työtavan kokemukselliseen oppimiseen. Koulutus sisälsi monimuotoisia opetuskeskusteluita, työtapojen harjoittelua sekä myös oppimistehtäviä.

Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana oli, että koulutuksen sisältö tarkentui palveluntuottajien valinnan jälkeen, kun palveluntuottajiksi valittujen peruskoulutus ja työkokemus olivat selvillä. Lisäksi tarkoitus oli, että koulutus voidaan toteuttaa sisältöjä kohdentamalla mille tahansa ammattiryhmille.

### 6.4.1 Koulutuksen rakenne

Kouluttajina toimivat Lasse Salmi ja Varpu Lipponen. Koulutus sisälsi luento-opetusta, välitehtäviä ja soveltavia tehtäviä, harjoituksia ja opintokeskustelua. Lähipäiväopiskelun lisäksi opiskelijat tekivät orientoivan ennakkotehtävän sekä koulutuspäivien välillä välitehtäviä. Välitehtävien tarkoitus oli varmistaa taitojen ja valmiuksien toteutuminen oppimisvalmennuksen käytännön asiakastyössä. Opiskelua täydensi myös kaikki opintomateriaalit sisältävä materiaalipankki, josta löytyivät opiskeluvalmentajille työtavan työmenetelmät, harjoitukset ja lomakkeet.

Koulutuspäivät toteutuivat ennen opiskeluvalmennuksen käynnistymistä. Koulutussuunnitelmassa ja mitoituksessa oli huomioitu, että palveluntuottajat saivat koulutuksellista työhönohjausta työssään noin kuu-kauden välein. Koulutuksellisessa työhönohjauksessa ryhmä oppi omasta työstään yhdessä ja toisiaan konsultoiden. Sen avulla voitiin mahdollistaa koulutuksen tavoitteiden toteutuminen opiskeluvalmentajien työn arjessa.

### 6.4.2 Koulutuksen tavoitteet

Koulutuksessa osallistuja sai valmiuksia

- ratkaisukeskeisen valmennuksen toteuttamiseen käytännössä
- työmenetelmän soveltamiseen, asiakkaan osallistamiseen
- ratkaisukeskeiseen haastatteluun ja vuorovaikutukseen
- verkostotyöhön ja verkoston hyödyntämiseen
- toimintakyvyn huomioimiseen valmennuksessa
- työntekijän oman työhyvinvoinnin huomioimiseen
- seurantaan ja arviointiin opiskeluvalmennuksessa
- GAS-menetelmän hyödyntämiseen opiskeluvalmennuksessa.

Koulutuksen **ensimmäisenä ja toisena päivänä** aiheena on ratkaisukeskeinen työskentely asiakastyössä.

Koulutuksessa

- purettiin ennakkotehtävä, käsiteltiin ratkaisukeskeistä työmenetelmää pähkinänkuoressa,
- käsiteltiin opiskeluvalmennuksen toteutusta ja rakennetta,
- käsiteltiin ratkaisukeskeiseen psykoterapiaan perustuvia menetelmiä asiakastyössä,
- esiteltiin dialoginen vuorovaikutusta opiskeluvalmennuksessa



- käsiteltiin asiakastyön seuranta ja raportointitapoja
- välitehtävänä oli asiakastyössä onnistumisen analyysi ja poikkeuskysymyksen harjoittelu.

Koulutuksen **kolmantena ja neljäntenä päivänä** aiheena ovat verkostotyö ja verkoston hyödyntäminen.

Teemoina ovat:

- välitehtävien purku ja ratkaisukeskeisen työskentelyn teoreettiset lähtökohdat
- ratkaisukeskeinen haastattelu ja vuorovaikutus
- ratkaisukeskeinen verkostotyö ja asiakkaan verkoston hyödyntäminen
- ennakkodialogi verkostotyön menetelmänä
- ratkaisukeskeisen psykoterapiaan perustuvat menetelmät asiakastyössä
- verkkopalveluiden hyödyntäminen opiskeluvalmennuksessa
- välitehtävänä asiakastyöhön ennakkodialogi ja ratkaisukeskeinen verkostokartta.

Koulutuksen **viidentenä päivänä** teemana ovat arviointi ja valmennukselliset erityiskysymykset. Tarkemmin aiheina ovat:

- välitehtävän purku ja asiakkaan toimintakyvyn ja mielenterveyden tukeminen ratkaisukeskeisesti
- oppimisstrategiat, palaute, itsearviointi sekä arviointi ja raportointi ratkaisukeskeisesti
- valmennukselliset menetelmät 5, eli ratkaisukeskeisen psykoterapiaan perustuvat menetelmät asiakastyössä
- ratkaisukeskeiset valmennukselliset menetelmät erityistilanteissa 1–2 (esim. työskentely silloin kun huomioidaan asiakkaan mielenterveysongelmat tai päihdekäyttö)
- työntekijän työhyvinvointi Opiskeluvalmennuksessa, koulutuksen arviointi.

Koulutuspäivien aikana opetettavat ratkaisukeskeiset työmenetelmät olivat seuraavat:

- ratkaisukeskeiset peruskysymykset
- onnistumisanalyysi
- positiivisten poikkeusten huomiointi ja hyödyntäminen
- tavoitteiden laatiminen ja niiden tarkistaminen asiakkaan kanssa
- työntekijän ei tietämisen asenne työtapana
- tulevaisuuden muistelu ratkaisukeskeisenä työmenetelmänä
- ratkaisukeskeinen verkostokartta

- uudelleenmäärittelyn ja näkökulman vaihtamisen taito
- tehtäväksiannot valmennuksessa, esimerkiksi seurantatehtävät.

Opiskeluvalmentajalle suositeltiin lisäaineistoksi seuraavia julkaisuja:

- Sukula S, Vainiemi K, Laukkala T. GAS. [Menetelmästä sovellukseen](#). Helsinki: Kela, 2015. Viitattu 1.3.2020.
- Murphy JJ. Ratkaisukeskeinen oppilashuoltotyö. Saatavissa Opettajan tietopalvelusta.
- de Jong P, Berg IK. Ratkaisukeskeisen terapian oppikirja. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti, 2008.

## 7 Koulutuksellinen työnohjaus ja kuvaus sen toteutuksesta

### 7.1 Koulutuksellinen työnohjaus KAT-näkökulmasta

Lyhytterapeuttisen työskentelytavan sisäistämistä ja sovittamista opiskeluvalmennuksen puitteisiin edesautettiin koulutuksellisella työnohjauksella. Sen laajuus oli 10 kertaa 2,5 tuntia. Ohjaajana toimi Liisa Uusitalo-Arola. Alkuvaiheessa työnohjausta havaittiin, että suhteellisen pitkäkestoisessa projektissa oli mielekkäämpää jakaa työnohjaustapaamiset kahteen 75 minuutin mittaiseen tapaamiseen. Osa tapaamisista sovitettiin projektin työkokouksien yhteyteen, mutta suurin osa työnohjauksesta toteutui etäyhteydellä. Kaikkiaan työnohjaustapaamisia siis kertyi lähemmäs 20.

Koulutukselliselle työnohjaukselle määriteltiin kolme päätavoitetta:

- työskentelytavan oppiminen käytännössä, sen vakiinnuttaminen ja sisäistäminen siihen mittaan, että opiskeluvalmentaja pystyy itsenäiseen työskentelyyn ja ongelmanratkaisuun
- opiskeluvalmentajan roolin hahmottaminen suhteessa aikaisempiin tai muihin ammatillisiin rooleihin
- oman kuormittumisen säätely, mielekkäiden rajojen ylläpitäminen työssä sekä ilo ammatillisen jakamisen mahdollisuudesta.

Työnohjauksen oli tarkoitus alkaa samaan aikaan ensimmäisten valmennusprosessien kanssa, joiden puolestaan olisi ollut hyvä toteutua pian koulutuksen päättymisen jälkeen. Käytännössä viivettä kuitenkin pääsi syntymään 3–4 kuukautta. Alkuvaiheessa työnohjauksen sisällöt liitettiin suoraan koulutuspäivien teemoihin ja sisältöihin. Työnohjauksessa syvennettiin koulutuksen sisältöjä liittämällä niitä alkaneisiin valmennusprosesseihin ja niissä esiin nouseviin ilmiöihin ja haasteisiin.

Työnohjauksessa ohjaajia tuettiin hyödyntämään aikaisempaa osaamistaan osana integratiivista KAT-työskentelyä ja rikastamaan näin osaamistaan opiskelualmentajana ja ammattilaisena. Ohjauksessa oppimistavoitteet asetettiin niin koulutukseen sisältyvien yleisten, kuin kunkin yksilön kehityskaarelle sopivien tavoitteiden mukaan. Aluksi selvitettiin yhdessä työnohjauksen yleiset raamit ja yksilölliset ja yhteiset tavoitteet ja toiveet.

Oppimistavoitteet ja arviointi kulkivat käsi kädessä työnohjausprosessin läpi avoimen dialogin hengessä, prosessi oli monessa suhteessa rinnasteinen valmennusprosessien kanssa. Oppiminen ja kehitystyö toimivat kuitenkin käytännössä useaan suuntaan, työnohjauskeskustelut toimivat myös erinomaisena alustana palvelun kehittämiseksi.

## 7.2 Koulutuksellinen työnohjaus RATKES-näkökulmasta

Työnohjausta on yleisesti totuttu pitämään enemmän tai vähemmän suljettuna prosessina. Sen sijaan opiskelualmennuksen koulutuksellisessa työnohjauksessa tavoitteena oli tukea opiskelualmentajan osaamista ja tutkia yhdessä, miten työtapaa sovelletaan hyvinkin erilaisissa asiakas- ja tavoitetilanteissa. Perinteisesti työnohjauspalvelun painopisteet ovat tukea antavaa, koulutuksellista ja hallinnollista. Opiskelualmennuksen koulutuksellisella työnohjauksella tarkoitettiin työnohjausmallia, jossa ryhmä yhdessä ja toisiaan konsultoiden oppii omasta työstään. Sitä voitiin hyödyntää tietoisesti myös asiakastyön sujuvuudessa, opiskelualmentajan työhyvinvoinnin rakentamisessa ja projektin ohjauksen tukena.

Työnohjausten rakenne, työtapo ja toteutus suunniteltiin joka kerta työn ja valmennuksen tarpeita vastaaviksi. Työnohjauksen teoreettinen tausta rakentui samoille taustateorioille kuin itse ratkaisukeskeisen työotteen valmennus. Työnohjatukset toteutettiin pääasiassa ryhmä- ja parityönohjausina kasvokkaisina tapaamisina. Suunnitteluvaiheessa työnohjaus määriteltiin

- yksilötyönohjauksiksi, myös verkkotyöskentelynä
- myös ryhmä- ja parityönohjauksiksi
- ammatillisen oppimisen, kasvun ja kehityksen välineeksi
- työskentelyksi, jossa keskitytään valmennustyöstä nousseisiin kysymyksiin
- määräaikaiseksi prosessiksi, jossa tapaamiset ovat yleensä 3–5 viikon välein.

## 8 Johtopäätökset ja suositukset

### 8.1 Arviointia opiskeluvalmennuksen päätavoitteiden toteutumisesta

**Ensimmäinen opiskeluvalmennukselle asetettu tavoite oli tunnistaa ne opiskelukyvyn osa-alueet, jotka heikentävät opintoihin sitoutumista tai opintojen eteenpäin viemistä.**

Sekä opiskeluvalmentajien että työnohjaajien näkökulmasta opiskelijan omien voimavarojen merkitys tuli esille selkeästi. Merkittävällä osalla opiskeluvalmennukseen hakeutujista elämänhallinta, olosuhteet, sosiaalisten suhteiden tilanne, esimerkiksi yksinäisyys, sekä psyykinen terveys vaikuttivat niin opiskeluvalmennuksen fokukseen kuin sen tuloksiinkin. Perusasetelma oli usein se, että jos opiskelijan omat voimavarat olivat arjen kannalta kriittiset, niin opiskeluvalmennus lähinnä keskittyi voimavarojen kartuttamismahdollisuuksien tutkimiseen eikä esimerkiksi opiskelukäytäntöjen kehittämiseen.

Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että usein valmennuksen tavoitteet, työmenetelmästä riippumatta, piti asettaa opiskelijan elämässä yleisen hyvinvoinnin tai toimintakyvyn osa-alueelle. Opiskeluun liittyvä valmennus jäi painopisteeltään vähäisemmäksi. Keskeinen havainto toteutettujen koulutuksellisten työnohjauksien ja työkokouksien yhteisistä keskusteluista oli se, että opiskelijan opiskelukyvyn vaikutti elämänhallinta, sosiaaliset suhteet sekä psyykinen terveys enemmän kuin henkilökohtainen motivaatio tai halu opiskella. Konkreettisenä esimerkkinä olivat usein tilanteet, joissa opiskelija olisi halunnut opiskella ja käydä oppilaitoksessa, mutta ahdistuksen tai masennuksen tunteen takia se oli vaikeaa.

**Palvelun toinen tavoite oli, että opiskelija pääsee harjoittelemaan ja saa tukea opiskelukyvyn alentuneille osa-alueille yksilöllisen kuntoutussuunnitelman mukaisesti.**

Opiskelukyvyn alentuneet osa-alueet tulivat selkeästi esille valmennuksissa. Yksilöllisen kuntoutussuunnitelman laadintaan sovellettiin GAS-menetelmää. Projektin alussa oli selkeästi havaittavissa, että päätavoitteen tunnistamisessa oli haasteen tunnetta, koska opiskelijalla saattoi olla käytettävissä olevaan valmennusresurssiin nähden paljon ja monimutkaisia opiskelukyvyn vaikuttavia asioita elämässään.

Alentunutta opiskelukykyä pystyttiin lähestymistavasta riippumatta tukemaan konkreettisesti myös opiskeluvalmennuksen rajatun kuntoutuksen aikana, vaikka asiakkaan opiskelukyvyn vaikuttaneet ongelmat eivät olisikaan ratkenneet kuntoutuksen aikana kokonaan. Sellaiset opiskelijat, joilla oli opiskelukykyä tai se oli kohtuullinen, eli heillä ei ollut liikaa poissaoloja tai toimintakykyyn vaikuttavia yleisen hyvinvoinnin haasteita, hyötyivät selvästi enemmän opiskeluvalmennusprosesseista. Yleisesti voidaankin todeta, että työmenetelmien kohdentuminen jakaantui seuraavasti opiskelijan opiskelukyvyn ja hyvinvoinnin mukaan:

- Opiskelijan opiskelukyky ja yleinen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi olivat huonoja tai niissä oli monia ongelmia. Esimerkiksi opiskelija oli poissa opinnoista ja hänellä oli psyykinen sairaus. Opiskeluvalmennuksessa oli haasteita asettaa yhteistyölle opiskelukykyä tukeva selkeä päätavoite. Yleinen valmennuksen tuki ja suhteen syntyminen toimivat kuitenkin työmenetelmästä riippumatta hyvin. Hyötyä saattoi silti syntyä, vaikka se ei ollut niin konkreettista.
- Opiskelijan opiskelukyky ja yleinen hyvinvointi oli kohtalaista. Esimerkiksi opiskelijalla olivat opiskelut kesken, hänellä ei ollut liikaa poissaoloja eikä merkittäviä toimintakykyä rajoittavia ongelmia. Opiskeluvalmennuksella voitiin usein asettaa yhteistyölle opiskelukykyä tukeva selkeä päätavoite. Yleinen valmennuksen tuki ja suhteen syntyminen toimivat työmenetelmästä riippumatta hyvin.

**Palvelun kolmantena tavoitteena oli auttaa opiskelijaa saavuttamaan hänen tarvitsemansa erityistuki oppilaitoksesta, esimerkiksi erityisopetus sekä mahdollinen hoito- ja kuntoutus, esimerkiksi psykoterapia opiskelijahuollon kautta.**

Koulutuksellisessa työnohjauksessa selvisi usein, että opiskelijan opiskelukyky vaati moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijoiden saama erityistuki oppilaitoksista vaihteli määrältään ja laadultaan merkittävästi. Usein opiskeluvalmentajat kohtasivat tilanteita, jossa opiskelijalla oli kyllä moniammatillisia verkostoja,

mutta näiden yhteisiä linjoja oli vaikeaa tunnistaa. Tyypillinen esimerkki oli, että opiskelija saattoi käydä opettajan, opiskeluhuollon, opinto-ohjaajan, kuraattorin, psykologin ja psykoterapeutin kanssa keskusteluja opiskelukykyensä vaikuttavista asioista, mutta nämä tahot määrittivät roolinsa riippumatta toisistaan. Opiskelija saattoi esimerkiksi käydä opettajan ja opinto-ohjaajan kanssa samanaikaisesti poissaolo- ja motivointikeskusteluja, hän saattoi niin ikään samanaikaisesti käydä kuraattorin ja psykoterapeutin kanssa psyykkiseen toimintakyvyn kuntoutukseen liittyviä keskusteluja ja vielä samoja keskusteluja esimerkiksi nuorisopsykiatrian hoitoyksikössä. Näissä tilanteissa opiskelvalmennuksen tavoitetilaksi tuli tarkentaa opiskelijan verkoston toimivuutta ja rooleja.

**Palvelun neljäntenä tavoitteena oli tukea opiskelijaa, oppilaitoksen vastuuopettajaa tai vastuuhenkilöä ja opiskelijan läheisiä tai omaisia jakamaan tietoa opiskelujen etenemisen haasteista sekä hyödyntämään valmennuksessa toimivaksi havaittuja keinoja ja opiskelijan voimavaroja.**

Usein opiskelijan ja oppilaitoksen vuorovaikutus oli päätyntä opiskelijan kannalta kielteiseksi. Tilanne oli ymmärrettävä, koska usein opiskelija, oppilaitoksen vastuuopettaja tai vastuuhenkilö olivat ajautuneet tilanteeseen, jossa siihen mennessä toteutetut ratkaisuyritykset eivät olleet tuottaneet tulosta. Valmennuksen arjessa näissä tilanteissa korostui opiskelijan ja oppilaitoksen välisen vuorovaikutuksen tukeminen tai käynnistäminen, tiedon jakaminen ja yhteisen kuvan luominen niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opiskelijan opiskelukykyyn sekä asetettujen tavoitteiden toteutus.

Opiskelualmentajat tukivat mahdollisuuksiensa mukaan opiskelijaa, oppilaitoksen vastuuopettajaa tai vastuuhenkilöä ja opiskelijan läheisiä tai omaisia jakamaan tietoa opiskelujen etenemisen haasteista sekä hyödyntämään opiskelvalmennuksessa toimivaksi havaittuja keinoja ja opiskelijan voimavaroja. Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä pohtia, millainen rooli opiskelualmentajilla voisi olla yhteisen kielialueen rakentamisessa näiden toimijoiden kesken. Esimerkiksi opiskelvalmennuksissa luodut karttajäsennykset ja tavoitteiden porraskuvaukset voisivat toimia konkreettisina työkaluina, kun eri toimijat pyrkivät opiskelijan asioissa käytännön tasolla samalle sivulle.

## 8.2 Arviointia menetelmien toimivuudesta

Käytäntö paljasti menetelmien vahvuudet ja kehittämistarpeet myös tässä kokeilussa. Valmennukseen osallistuneet opiskelijat olivat usein odotettua moniongelmaisempia ja jotkut kärsivät suhteellisen hankalistakin psyykkisistä ongelmista, neuropsykiatrisista pulmista tai oppimisvaikeuksista. Opiskeluvalmentajat sovelsivat menetelmiä joustavasti myös omaan perusammattitaitoonsa nojautuen, mikä oli tarkoituskin.

Palvelun vaiherakenne muotoutui erityisesti **KAT-näkökulmasta** katsoen joustavaksi kehikoksi, jonka avulla pyrittiin pääsemään tavoitteelliseen, tapausjäsennystä hyödyntävään työskentelyyn. Joissain kohdin palvelun rakenne olisi joutanut pidemmälle kuin sen hallinnolliset raamit. KATista hyödynnettiin sen peruspiirteitä: tapausjäsennyttä, alku-keskivaihe-lopetus-rakennetta sekä kolmea keskeistä käsitettä, joiden avulla jäsennettiin opiskelijan suhdetta itseensä, muihin ihmisiin ja opintoihinsa. Erityisesti jäsennyksessä käytetty karttatyöskentely eli mäppäys koettiin hyödylliseksi, ja siinä oli aineksia myös yhteisen ymmärryksen luomisen välineeksi verkostotyöskentelyssä. Rajattukestoisessa työskentelyssä ajassa etenevä rakenne tuki opiskeluvalmentajia oman työnsä ohjaamisessa, eli käsittelyyn otettavien asioiden ja menetelmien valitsemisessa aikaraamiin sopiviksi sekä mahdollisen eteenpäin ohjauksen suunnittelussa ja ajoittamisessa. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla lopetuksen tietoinen esille ottaminen saattoi vahvistaa psyykkisen turvallisuuden kokemusta valmennuksessa. Olisi ollut toivottavaa, että palveluun olisi sisältynyt myös mahdollisuus seurantakäynteihin. Näiden tiedetään vahvistavan oppimista ja auttavan pitämään valmennuksen teemoja pidempään mielessä. KATin peruskäsitteiden hyödyntäminen auttoi syventämään työskentelyä ja antoi opiskeluvalmentajille välineitä jäsentää opiskelijan, oppilaitoksen, vanhempien ja hänen muun ihmisympäristönsä välisiä suhteita ja tapahtumia, ja myös sitä mitä valmennussuhteessa tapahtui. Kaikkineen kokemus KATin sovellettavuudesta opiskeluvalmennuksessa näytti niin lupaavalta, että sen käyttöä ja edelleen kehittämistä kannattaisi jatkaa.

**Ratkaisukeskeisessä työskentelyssä** toimivinta opiskeluvalmentajien mukaan oli suhteen muodostuminen sekä työtavan konkreettisuus asiakkaalle. Vaikka kohderyhmä vaihtui projektin alkuvaiheessa haastavammaksi, niin he pystyivät soveltamaan työtavan menetelmiä yllättävän hyvin. Suhteen luominen oli luonnollisesti hyvin tärkeä alkutyöskentelyn painotus. Siinä toimi erityisesti se, että opiskeluvalmentajat

profiloituivat asiakkaille enemmän valmentajina kuin kliinisinä asiantuntijoina. Tämän mahdollisti ratkaisukeskeisessä opiskeluvalmennuksessa käytetty käsite yhteisen kielialueen muodostuminen, jossa painotettiin tietoisesti, että muutosmahdollisuudet piilevät valmennettavassa, ei valmentajassa.

Ratkaisukeskeisessä opiskeluvalmennuksessa tavoitteen muodostamisessa toimivinta oli SMART-menetelmän soveltaminen ja sen avulla opiskelijan arjen tavoitteiden nimeäminen. SMART oli siis toimivin osa-alue toteutetussa GAS-työskentelyssä. Työnohjauksissa käsiteltyjen asiakas- ja työmenetelmäkeskustelujen perusteella voidaan olettaa, että 10–15 kerran tapaamisprosessi vaatii jatkosoveltamisen näkökulmasta enemmän valmentajien koulutusta GAS-menetelmän käyttöön.

Ratkaisukeskeisessä opiskeluvalmennuksessa työskentelyssä painotettiin toimivien ja ei-toimivien ratkaisuyritysten kartoitusta. Tämä oli selvästi hyödyllistä, koska valmennuksessa haluttiin välttää aikaisempien ei toivottujen ratkaisuyritysten toistamista. Samalla haluttiin luoda mahdollisuuksia uudenlaisten ratkaisuyritysten syntymiseen. Opiskeluvalmentajien kertoman mukaan asiakkaat toivoivat usein yhteistyön alussa, että he saavat valmennusta jo tuttuihin, toistaiseksi toimimattomiin ratkaisuyrityksiin ja ylättyivät kun valmentaja haastoikin tällä työmenetelmällä uusiin vaihtoehtoihin. Valmennuksellisesti tämä oli myös viesti myös siitä, että kaikkia konsteja ei ole vielä olemassa ja niitä kannattaa tutkia valmennuksessa. Positiivisten poikkeusten tunnistaminen ja hyödyntäminen oli opiskeluvalmennuksen työtavoista selkein ratkaisukeskeinen menetelmä. Mikäli asiakas pystyi opiskeluvalmennuksessa tunnistamaan myönteisiä poikkeuksia, niin useimmiten niitä pystyttiin hyödyntämään. Myönteiset poikkeukset eivät aina suoraan vaikuttaneet opiskelukykyyn, mutta niiden tutkiminen mahdollisti valmentajien mukaan osatavoitteiden luomista opiskelijan kanssa. Positiivisten poikkeusten tunnistaminen ja hyödyntäminen oli haasteellista niiden opiskelijoiden kanssa, joilla oli jokin akuutti elämänkriisi tai elämänhallinnan haaste. Tällöin työskentelyssä painottui enemmän aikaisempien selviytymisten tutkiminen kuin opiskelukyyn kyannalta merkittävien muiden positiivisten poikkeusten kartoitus.

Verkoston ja tukijoukkojen tarkastelu osoittautui tärkeäksi kahdesta eri näkökulmasta. Toisaalta opiskeluvalmennuksessa saatettiin havaita, että opiskelijalla oli mahdollisuuksia tukeutua olemassa olevaan verkostoon ja toisaalta saatettiin huomata, kuinka haasteellista on olla paikkakunnalle muuttanut opiskelija ilman sosiaalista verkostoa. Tukiverkosto, ja sitä kautta osallisuuden mahdollisuuksien tutkiminen, olivat tärkeässä roolissa ratkaisukeskeistä opiskeluvalmennusta, etenkin työskentelyn lopetusvaiheeseen.



Tehtäväksi antojen ja harjoitusten toteuttaminen valmennustapaamisten välillä sujui hyvin, silloin kun valmennukselle asetettu tavoite oli konkreettinen ja siihen voitiin siten antaa seurantatehtävä. Kouluttajan ja työnohjaajan näkökulmista opiskeluvalmentajien ja valmennettavien kokemus ratkaisukeskeisestä opiskeluvalmennuksesta ja menetelmän sovellettavuudesta työskentelyssä oli myönteinen. Sen käyttöä ja kehittämistä kannattaisi jatkaa.

### 8.3 Palvelun arviointia kokonaisuutena

Kaikkineen kokeilu tuotti hyödyllistä tietoa siitä, miten opiskeluvalmennus olisi hyödyllistä kohdentaa ja toteuttaa jatkossa. Jo kokeilun aikana palveluun hakeutumista helpotettiin ja selkeytettiin. Samassa yhteydessä kirkastui oppilaitosten keskeinen rooli niin palveluun ohjaamisessa kuin yhteistyökumppanina itse valmennuksen toteuttamisessa.

Sekä palvelusta tiedottamisessa, siihen hakeutumisessa, että sen toteutuksessa on kuitenkin vielä kehittämisen varaa. Jatkossa on kuvattava selkeämmin, mistä valmennuksessa on kyse ja mitä opiskeluvalmentaja osaa. Avoimia kysymyksiä liittyy muun muassa siihen, miten pitkälle opiskeluvalmentajat voivat jalkautua oppilaitoksiin, ja minkä tahon suorittamana ennakkohaastattelu on hyödyllisin, palveluntuottajan vaiko Kelan. Tiiviimpi yhteistyö opiskeluhuollon kanssa voisi myös parantaa resurssien käyttöä kokonaisuutena.

Kokeiluvaiheessa palveluun ohjautui ehkä moniongelmaisempia ja vaikeammin oireilevia opiskelijoita kuin oli ollut tarkoitus. Näiden opiskelijoiden kohdalla opiskeluvalmentajien roolissa korostui arjen kannattelu ja palveluohjaus. Kuitenkin lievemmistäkin opiskelukyvyn pulmista kärsivien opiskelijoiden kanssa valmennuksen fokus voi asettua hyvin erilaisiin asioihin, mielenterveyden pulmista peliongelmiin tai ihmissuhdevaikeuksiin.

Opiskeluvalmentajilta vaaditaan varsin laaja-alaista ammattitaitoa. Kokeilun perusteella näyttää mielestämme siltä, että sosiaalialan koulutus ja kokemus ovat hyvin sopiva tausta opiskeluvalmentajille. Laajan osaamisalueen ja rajattukestoisen työskentelypuitten vuoksi jatkuva työnohjaus tai konsultaatiomahdollisuus lyhytterapeuttisiin menetelmiin perehtyneen työnohjaajan kanssa on kuitenkin mielestämme tarpeen.

Kokeilu tuotti myös monia hyödyllisiä huomioita valmennusprosessin toteutuksesta. Parityöskentelyä pidettiin hyvänä asiana, sillä se tarjosi luonnollisen mahdollisuuden yhteiseen pohdintaan opiskelupalmentajien kesken ja turvasi palvelun jatkuvuuden esimerkiksi sairauslomien aikana. Opiskelupalmentajien aloittaminen kahden valmentajan voimin ei kuitenkaan ollut hyvä idea. Sitä ei ensinnäkään koettu tarpeelliseksi, toiseksi se oli aikataulullisesti usein vaikea järjestää ja kolmanneksi tilanne saattoi opiskelijan kannalta vaikuttaa vaativalta, kenties jopa uhkaavalta. Työparin hyödyntäminen parhaalla tavalla vaatii mielestämme vielä jatkotyöstöä.

Yleensäkin opiskelupalmentuksen toteutukseen toivottiin lisää väljyyttä ja joustavuutta. Tapaamisten määrä oli useissa tapauksissa sopiva, mutta toiveena oli, että ne voitaisiin ulottaa pidemmälle aikavälille. Toivottiin myös, että palvelu taipuisi paremmin opiskelijan konkreettisiin elämäntilanteisiin. Esimerkiksi opiskelujen katkeaminen tai oppilaitoksen vaihto ovat tilanteita, joissa valmennuksen tarve voi olla suurimmillaan, ja joihin ei palvelun pitäisi katketa. Näemme, että vähintäänkin seurannan mahdollisuus tulisi sisällyttää osaksi kaikkia opiskelupalmentusprosesseja.

Kokemuksemme mukaan opiskelupalmentuksessa oli kuitenkin selkeästi hyvin toimivia ja edelleen kehittämisen arvoisia osia. Esimerkiksi tilanteen jäsentäminen muodossa tai toisessa näytti palvelevan useimpia asiakkaita. Eteenpäin katsova, realistinen optimistinen tavoitteellisuus ohjasi voimia elämän rakentamiseen ja opiskelukyvyn kohentamiseen. Joustava rakenteistaminen auttoi hahmottamaan, missä kohtaa valmennusta ollaan menossa ja toivottavasti myös viemään asioita loppuun asti. Opiskelupalmentajien lämmin ja aktiivinen ote kannusti ja auttoi opiskelijoita vaikeiden vaiheiden yli. Valmennukseen kuuluvassa verkostotyössä on edelleen kehitettynä huomattavaa potentiaalia.

Ratkottavia kysymyksiä kuitenkin mielestämme riittää. Miten esimerkiksi tapaamisten välinen, joidenkin opiskelijoiden kohdalla tiivis, yhteydenpito nivotaan osaksi palvelua. Kokeilussa nähtiin myös ainakin yksi valmennusprosessi, jonka käynnistymistä edelsi viikkojen WhatsApp-viestittely opiskelijan ja valmentajan kesken.

Olemme sitä mieltä, että on lisäksi hyvä pohtia, miten arvioidaan opiskelupalmentuksen tuloksellisuutta. Opiskelijan näkökulmasta opintojen keskeyttäminen hänen ristiriitaiseksi tai vääräksi kokemallaan alalla voi olla erinomainen tulos. Entä Kelan tai oppilaitoksen näkökulmasta? Myös psyykinen hyvinvointi voi notkahtaa siinä vaiheessa, kun opiskelija alkaa katsoa tilannettaan silmästä silmään. Pidemmällä aikavälillä

lillä se voi kuitenkin johtaa parempaan hyvinvointiin ja opintoihin kiinnittymiseen kuin sinnittely ja ongelmien väistely. Edistyminen näyttäytyy usein tavoitteiden muuttumisena ja muuntumisena, mikä on paras tapa kuvata laadullista ja ei-lineaarista muutosta?

## 8.4 Palvelun monistettavuus

Näemme, että palvelu toimii, jos se on toteutettavissa myös kokeilujakson jälkeen. Kokemuksemme mukaan opiskeluvalmennus on osoittanut tarpeellisuutensa. Mielestämme palvelun jatkon ja toteutuksen kannalta oleelliset tekijät ovat Sipilää (1999, 74–77) mukaillen seuraavat:

- Käyttötarkoitus. Opiskeluvalmennus tukee strukturoituna käyntirajoitettuna palveluna opiskelukykyä.
- Kohderyhmä. Kohderyhmänä ovat toisen asteen opiskelijat, joilla on kohtuullisesti opiskelukykyä jo ennen opiskeluvalmennusta
- Kilpailijat. Opiskeluvalmennuksella on paljon kilpailevia palveluita oppilaitosten sisällä, kolmannen asteen palveluissa, projekteissa ja jopa lakisääteisissä palveluissa. Aluekohtaisesti on perusteltua suunnitteluvaiheessa kohdentaa palvelu ja välttää päällekkäisyyttä.
- Sopivuus strategiaan. Mielensterveys tuli esille merkittävänä ilmiönä opiskeluvalmennuksen käytännön toteutuksissa. Opiskeluvalmennuksen monistettavuus liittyy kansallisen mielensterveysstrategian ja itsemurhien ehkäisyohjelmaan 2020–2030 (STM 2020):

”Mielensterveysstrategia tunnistaa mielensterveyden merkityksen muuttuvassa maailmassa. Mielensterveys nähdään voimavaraksi, jota voidaan tukea. Mielensterveyden häiriöitä voidaan ehkäistä ja hoitaa tehokkaasti ja niihin liittyvää syrjintää ja leimaamista vähentää. Koska mielensterveyden häiriöt ovat kansanterveydellinen haaste, palvelujen (mukaan lukien päihdepalvelut) saatavuus tulee saattaa muiden sosiaali- ja terveyspalvelujen tasolle. Strategia antaa suuntaviivat päätöksenteolle sekä toiminnan ja voimavarojen suuntaamiselle. Laaja yhteistyö on tarpeellista sen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Strategiassa on viisi sisällöllistä painopistettä: mielensterveys pääomana, lasten ja nuorten mielensterveys, mielensterveysoikeudet, palvelut ja mielensterveysjohtaminen. Seurantaan ehdotetaan sekä olemassa olevia että kehitettäviä mittareita.

Strategian tavoitteita toteutetaan aluksi lisäämällä ehkäisevien ja hoitopalveluiden saatavuutta perustasolla sekä näiden ylläpitämiseksi tarvittavaa yhteistyörakennetta.”

Mielestämme opiskeluvalmennuksen tukituotteena toimii koulutuksellinen työnohjaus. Monistettavuuden näkökulmasta on hyödyllistä huomioida, että työnohjaus toimii rakenteena ja käytännön tukena samoilla työtapakohtaisilla periaatteilla, jotta se mahdollistaisi työntekijän menetelmällisen oppimisen. Lisäpalveluna kannattaa mielestämme huomioida verkostotyön mahdollisuudet ja esimerkiksi case-manager-tyyppiset palvelut. Palvelua on räätälöitävä opiskelijan opiskelukyvyyn mukaan. Jatkokehityksenä näemme sen, että koulutuksien sisällöksi kannattaa valikoida kymmenen parhaiten toimivaa elementtiä.

Pidämme opiskeluvalmennusta kustannustehokkaana, valmentaja pystyy tapaamaan noin 3–4 opiskelijaa päivässä. Käyntikertarajoitteisella palvelulla asiakkuus on lyhytkestoinen ja toimii ikään kuin palvelukatalysaattorina. Osalle opiskelijoista valmennusjakso riitti tuomaan tarvittavat muutokset opiskelukykyyn. Kiteytyksenä opiskeluvalmennus toimii ennaltaehkäisevänä, tukea antavana sekä palveluihin ohjaavana palveluna kustannustehokkaasti.

## Lähteet

- Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997.
- Bannink PF. Brief treatment and crisis intervention posttraumatic success. Solution-focused brief therapy. *Brief Treatment and Crisis Intervention* 2008; 8 (3): 215–225.
- Berger PL, Luckmann T. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus, 1994.
- Bordin ES. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice* 1979; 16: 252–260.
- Chanen A, Jackson H, McCutcheon L ym. Early intervention for adolescents with borderline personality disorder using cognitive analytic therapy. A randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry* 2008; 193: 477–484.
- Chanen A, Jackson H, McCutcheon L ym. Early intervention for adolescents with borderline personality disorder. Quasi-experimental comparison with treatment as usual. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* 2009; 43: 397–408.
- de Jong P, Berg IK. Ratkaisukeskeisen terapian oppikirja. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti, 2008.
- de Shazer S. Ratkaisevat erot. Tampere: Vastapaino, 1995.
- de Shazer S, Dolan YM, Korman H ym. More than miracles. The state of the art of solution focused therapy. New York, NY: Haworth Press, 2006.

- Eells TD, Kenjelic EM, Lucas CP. What's in a case formulation? Development and use of a content coding manual. *Journal of Psychotherapy Practice and Research* 1998; 7: 144–153.
- Engel GL. The need for a new medical model. A challenge for biomedicine. *Science* 1977; 196: 129–136.
- Flinkman W. [Hallitus haluaa toisesta asteesta uuden peruskoulun, mutta ilmaiset oppikirjat eivät tähän riitä. Leikkauksista säikky koulutuskenttä toivoo parasta mutta pelkää pahinta.](#) Helsinki: Kela, Sosiaalivakuutus, 17.9.2019. Viitattu 1.3.2020.
- Furman B. Lyhytterapia ja perheterapia. Psykiatrian uudet hoitomuodot. Helsinki: Otava, 1986.
- Haarakangas K. Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 130, 1997.
- Harris R. Onnellisuusansa. Helsinki: Duodecim, 2012.
- Helsingin Psykoterapiainstituutti. Koulutusaineistot 2016. Helsinki: Helsingin Psykoterapiainstituutti. Julkaisematon.
- Hirvihuhta H, Litovaara A. Ratkaisun taito. Helsinki: Tammi, 2003.
- Kanninen K, Uusitalo-Arola L. Lyhytterapeuttinen työote. Jyväskylä: PS-Kustannus, 2015.
- Koivuluhta M, Puhakka H. Dialogical approach applied in group counselling. Case study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 2013; 13: 187–202.
- Koivuluhta M, Kauppila PA, toim. Toimijuuden tuki. Dialoginen ohjaus. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 12, 2015.
- Kokko R-L. Tulevaisuuden muistelu -palaveri – toiveikkautta tuottava yhteistyömenetelmä. *Yhteiskuntapolitiikka* 2007; 72: 166–174.
- Korkeamäki J, Haikonen H, Poutiainen E. Opiskeluvalmennuksen kirjallisuuskatsaus. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 2015.
- Kunttu K. Opiskelukyky. Opiskelijaterveys. Helsinki: Duodecim, 2011.
- Lambert MJ. Outcome in psychotherapy. The past and important advances. *Psychotherapy* 2013; 50: 42–51.
- Leiman M. Avuttomuus ja toimijuus. Polku työmarkkinoille -osahanke. Julkaisussa: Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Joensuu: Optio työelämään, Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL, 2007a: 32–43.
- Leiman M. Dialoginen ohjaus ja neuvonta. Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Polku työmarkkinoille -hankkeen loppuraportti. Joensuu: Optio työelämään, Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL, 2007b.
- Leiman M. Psykoterapioiden yhteinen perusprosessi. Julkaisussa: Eronen S, Lahti-Nuuttila P, toim. Mikä psykoterapiassa auttaa? Integriivisen lähestymistavan perusteita. Helsinki: Edita, 2012: 71–90.
- Leiman M. Dialoginen ohjaus. Julkaisussa: Kauppila P, Silvonen J, Vanhalakka-Ruoho M, toim. Toimijuus, ohjaus ja elämäkulkku. Joensuu: University of Eastern Finland, Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 2015.
- Lloyd J, Clayton P, toim. Cognitive analytic therapy for people with intellectual disabilities and their carers. London: Kingsley, 2014.
- Mattila AS. Näkökulman vaihtamisen taito. Juva: WSOY, 2006.
- Norcross JC. Evidence-based therapy relationships. Washington, DC: APA, APA reports, 2010.
- O'Hanlon W, Weiner-Davis M. Ratkaisut löytyvät. Psykoterapian uusi suunta. Helsinki: Tammi, 1990.

- Potter S. The helper's dance list. Julkaisussa: Clayton P, Lloyd J, toim. Cognitive analytic therapy for people with intellectual disabilities and their carers. London: Kingsley, 2013: 89–95.
- Pulkkinen L. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus, 2002.
- Ratner H, George E, Iveson C. Solution focused brief therapy. 100 key points and techniques. East Sussex: Routledge, 2012.
- Riikonen E, Vataja S. Voimavarasuuntautuneet neuvonta-, ohjaus- ja terapiamuodot. Helsinki: Duodecim, Terveyskirjasto, 2009.
- Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 2000; 55: 68–78.
- Ryle A. Cognitive-analytic therapy. Active participation in change. A new integration in brief psychotherapy. Chichester: Wiley, 1990.
- Ryle A, Kerr I. Introducing cognitive analytic therapy. Principles and practice. Chichester: Wiley, 2002.
- Sandelin I. Koulutusvalmennuksen esiselvitys. Helsinki: Kela, 2015. Julkaisematon.
- Seikkula J, Arnkil T. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2011.
- Sipilä, J. Asiantuntijapalvelujen tuotteistaminen. Porvoo: WSOY, 1999.
- Sipilä N, Kestilä L, Martikainen P. Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen. Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? *Yhteiskuntapolitiikka* 2011; 76; 121–134.
- STM. [Kansallinen mielenterveysstrategia ja itsemurhien ehkäisyohjelma vuosille 2020–2030](#). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, julkaisu 6, 2020. Viitattu 1.5.2020.
- Sukula S, Vainiemi K, Laukkala T. GAS. Menetelmästä sovellukseen. Helsinki: Kela, 2015.
- Sundman P, Schwab M, Wolf F, van der Hoorn S, Wheeler J, Cabie M-C. [Theory of solution-focused practice](#). A draft in progress in September 2017. EBTA-Practice Definition Group, 2017. Viitattu 1.3.2020.
- Särkelä L, Tikkanen S, Haanpää P, toim. Kognitiivis-analyttinen psykoterapia. Helsinki: Duodecim, 2015.
- Varto J. Filosofian taito 1. Helsinki: Kirjayhtymä, 1994.
- Vygotski LS. Ajattelu ja kieli (alkuteos 1934). Espoo: Weilin+Göös, 1982.
- Vygotski LS. Mind in society. Julkaisussa: Cole M, John-Steiner V, Scribner S, Souberman E, toim. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.