

Johanna Korkeamäki  
Ilja Salakka  
Piia Pietilä  
Lotta Hautamäki



# OPIKELUVALMENNUS OPIKELIJAN TUKENA AMMATILLISISSA OPINNOISSA

Kelan lyhytterapiamuotoisen opiskeluvalmennuksen arviointi

Kuntoutusta kehittämässä 22 | 2020

## Kirjoittajat

Johanna Korkeamäki, tutkija, VTM, HuK  
Kuntoutussäätiö  
etunimi.sukunimi@kuntoutussaatio.fi

Ilja Salakka, psykologitutkija, PsM  
Kuntoutussäätiö  
etunimi.sukunimi@kuntoutussaatio.fi

Piia Pietilä, psykologitutkija, PsM  
Kuntoutussäätiö  
etunimi.sukunimi@kuntoutussaatio.fi

Lotta Hautamäki, erikoistutkija, VTT  
Kuntoutussäätiö  
etunimi.sukunimi@kuntoutussaatio.fi

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

ISBN 978-952-284-103-2

ISSN 2489-849X

URI <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020112492798>

Helsinki 2020

# Sisältö

Tiivistelmä.....	5
1 Johdanto.....	6
2 Tausta.....	6
2.1 Opintojen keskeyttäminen terveys- ja toimintarajoitteiden vuoksi.....	6
2.2 Opiskeluvalmennus nuorten opiskelua tukevana toimintamallina.....	8
2.3 Opiskeluvalmennuksen kehittämisprojekti Kelassa.....	10
2.3.1 Kohderyhmä ja suorapäätöksellä hakeutuminen.....	10
2.3.2 Opiskeluvalmennuksen rakenne.....	11
3 Arviointitutkimuksen toteutus.....	13
3.1 Arviointitutkimuksen lähtökohdat.....	13
3.2 Kelan opiskeluvalmennuspalvelun vaikutusoletukset.....	14
3.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	15
3.4 Aineisto ja menetelmät.....	16
3.4.1 Opiskelijoiden aineistot.....	17
3.4.2 Opiskeluvalmentajien aineistot.....	19
3.4.3 Kelan ratkaisuasiantuntijat.....	20
3.4.4 Oppilaitosten edustajat.....	21
3.4.5 Analyysimenetelmät.....	21
3.5 Eettiset kysymykset.....	22
4 Valmennuksen kohderyhmät ja valmennukseen ohjautuminen.....	22
4.1 Valmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden aikaisemmat opiskelukokemukset ja taustatiedot.....	23
4.2 Tuen tarve ammatillisissa opinnoissa.....	26
4.3 Opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistaminen ja valmennukseen ohjautuminen.....	28
4.4 Suullinen käsittely ja suorapäätös ilman diagnoosia.....	32
4.5 Valmennuksen oikea-aikaisuus ja keskeyttäminen.....	36
4.6 Yhteenveto.....	39
5 Opiskeluvalmennuspalvelun rakenne ja toimivuus.....	39
5.1 Valmennuksen sisältö ja tavoitteiden asettaminen.....	40
5.2 Opiskeluvalmennuksen aikainen verkostotyö ja yhteistyö eri tahojen kanssa.....	41
5.2.1 Yhteistyö Kelan kanssa.....	41

5.2.2	Opiskeluvalmennuksen aikainen verkostotyö .....	42
5.3	Opiskelijoiden muut palvelut valmennuksen aikana.....	45
5.4	Valmennuksen rakenne, kesto ja toteutustavat.....	47
5.5	Yhteenveto.....	50
6	Kokemukset lyhytterapiamenetelmistä.....	50
6.1	Opiskeluvalmentajien koulutus lyhytterapiamenetelmiin, työnohjaus ja työparityöskentely.....	51
6.2	Lyhytterapiamenetelmät opiskeluvalmennuksen tukena .....	52
6.3	Lyhytterapiaa menetelmien merkitys valmentajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa.....	54
6.4	Lyhytterapiamenetelmien soveltuvuus opiskeluvalmennukseen.....	56
6.5	Lyhytterapiamenetelmistä koettu hyöty.....	59
6.6	Yhteenveto.....	62
7	Opiskeluvalmennuksen koetut hyödyt ja vaikutukset.....	62
7.1	Opiskelijoiden valmennuksesta kokema hyöty ja vaikutukset opintojen etenemiseen, opiskelukykyyn ja myönteisiin muutoksiin .....	62
7.2	Opiskelijoiden tuen tarpeet ja jatkopolut valmennuksen jälkeen.....	67
7.3	Opiskeluvalmennuksen tarpeellisuus, vahvuudet ja valmennuksen kehittämistarpeet.....	71
7.4	Yhteenveto.....	73
8	Johtopäätökset ja suositukset .....	74
8.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset .....	75
8.1.1	Valmennuksen kohderyhmät ja valmennukseen ohjautuminen.....	75
8.1.2	Opiskeluvalmennuspalvelun rakenne ja toimivuus .....	76
8.1.3	Kokemukset lyhytterapiamenetelmistä.....	77
8.1.4	Opiskeluvalmennuksesta koettu hyöty ja opiskeluvalmennuksen tarpeellisuus .....	79
8.2	Tulosten pohdinta ja opiskeluvalmennuksen implementointi .....	80
8.3	Tutkimuksen rajoitukset .....	84
8.4	Kehittämisehdotukset .....	86
	Lähteet.....	88

## Tiivistelmä

Kelan Opiskeluvalmennus-projekti toteutettiin vuosina 2016–2020. Sen tavoitteena oli vahvistaa opiskelijan opiskelukykyä ja ehkäistä opintojen keskeyttämistä ammatillisissa opinnoissa. Valmennuksen menetelminä hyödynnettiin yksilöllistä tavoitteenasettelua (GAS), lyhytterapiamenetelmiä ja verkostotyötä. Lyhytterapiamenetelmistä käytettiin kognitiivis-analyttista (KAT) ja ratkaisukeskeistä (RATKES) työotetta. Valmennusta toteutti neljä palveluntuottajaa kahdella eri paikkakunnalla. Tässä arviointitutkimuksessa tarkastellaan Kelan opiskeluvalmennuspalvelun toimeenpanoa ja koettua hyötyä valmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden, palvelua toteuttaneiden opiskeluvalmentajien sekä valmennukseen ohjanneiden ratkaisuasiantuntijoiden ja oppilaitosten edustajien näkökulmasta.

Tutkimuksella oli kaksi yleistä tutkimustehtävää: 1) selvittää kuntoutusetuuden suullisen hakemisen toimivuutta ja kartoittaa valmennuksen kohdentumista myös niille opiskelijoille, joilla ei ole asiaan kuuluvaa lääkärinlausuntoa, ja 2) selvittää opiskeluvalmennuspalvelun toimivuutta ja soveltuvuutta opiskelukyvyn edistämässä. Arviointiaineistona hyödynnetään tutkimusosioon suostumuksensa antaneiden opiskelijoiden osallistumistilastoja (n = 45) ja valmennuksen päätyttyä toteutettuja lomakekyselyitä (n = 18). Lisäksi tietoa kerättiin kyselymenetelmin opiskeluvalmentajilta (n = 6), etuuskäsittelijöiltä (n = 12) ja oppilaitosten yhteyshenkilöiltä (n = 15). Laadullinen aineisto koostuu opiskelijoiden (n = 9) alku- ja seuranta-haastatteluista (n = 17) sekä opiskeluvalmentajien (n = 8) alku- ja seuranta-haastatteluista (n = 14). Lisäksi haastateltiin Kelan ratkaisuasiantuntijoita (n = 4).

Arviointitutkimuksen perusteella kokemukset opiskeluvalmennuksesta olivat myönteiset, ja palvelua pidettiin eri kohderyhmien keskuudessa tarpeellisena. Valmennukseen ohjautuminen oli haasteellista. Valmennuksen avulla tavoitettiin erityisesti opiskelijoita, joilla oli pitkäaikaisia terveyteen ja oppimiseen liittyviä ongelmia. Valmentajien kokemukset lyhytterapiamenetelmien hyödyntämisestä osana valmennusta olivat myönteisiä. Osalla opiskelijoista valmennus toteutui kuitenkin käytännönläheisenä opiskelun tukena. Arviointitutkimuksen perusteella palvelun laajemmassa implementaatiovaiheessa on tarpeen kiinnittää erityistä huomiota ja resursseja ohjautumiseen sekä opiskeluvalmennuksen räätälöintiin vastaamaan kaikkien opiskelijoiden tarpeita.

**Avainsanat:** opiskelijat, opiskelu, valmennus, oppimisvalmennus, kuntoutus, lyhytterapia, toisen asteen koulutus, ammatilliset oppilaitokset, opiskelukyky, GAS-menetelmä, arviointitutkimus

# 1 Johdanto

Kela tukee taloudellisesti opiskelijoita sekä opintotuen että kuntoutusrahan muodossa. Erityisesti nuorisotakuun myötä Kela on kehittänyt nuorille ja nuorille aikuisille suunnattuja palveluita. Ryhmämuotoisia OPI-kuntoutuskursseja tarjotaan lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskeleville nuorille. NUOTTI-valmennus on erityisesti työn ja koulutuksen ulkopuolella oleville suunnattu yksilöllinen palvelu. Kelalla ei ole kuitenkaan ollut suoraan opiskelijoille suunnattuja ammatillisen kuntoutuksen palveluita.

Kelan Opiskeluvalmennus-projekti toteutettiin vuosina 2016–2020. Sen tavoitteena oli vahvistaa opiskelukykyä ja ehkäistä opintojen keskeyttämistä ammatillisessa koulutuksessa. Kohderyhmänä olivat 16–29-vuotiaat opintotukea tai kuntoutusrahaa saavat nuoret. Valmennuksessa hyödynnettiin yksilöllistä tavoitteenasettelua, lyhytterapeuttista viitekehystä ja tehtiin verkostotyötä erityisesti oppilaitosten kanssa.

Tässä arviointitutkimuksessa tarkastellaan Kelan Opiskeluvalmennus-projektin toimeenpanoa ja koettua hyötyä valmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden, palvelua toteuttaneiden opiskeluvalmentajien sekä valmennukseen ohjanneiden ratkaisuasiantuntijoiden ja oppilaitosten edustajien näkökulmasta. Opiskeluvalmennuspalvelua lähestytään kompleksisena interventiona, jossa vaikuttavia osatekijöitä on paljon ja ne ovat suhteessa toinen toisiinsa. Tutkimus tuottaa tietoa palveluun ohjautumisesta ja tuen tarpeen tunnistamisesta, opiskelukyvyyn vahvistamisesta ja opintojen keskeyttämiseen liittyvistä tekijöistä sekä kuntoutuksen keinoista tukea kouluttautumista ja opiskelua.

## 2 Tausta

### 2.1 Opintojen keskeyttäminen terveys- ja toimintarajoitteiden vuoksi

Kelan Opiskeluvalmennus-projektin tavoitteena oli pyrkiä ehkäisemään ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien 16–29-vuotiaiden nuorten opintojen keskeyttämistä. Opintojen keskeyttäminen on suhteellisen yleinen ilmiö, esimerkiksi Nuorisobarometrin 2017 kyselyaineistossa 15–29-vuotiaista 17 prosenttia on jättänyt tutkintoon johtavan koulutuksen kesken (Myllyniemi ja Kiilakoski 2017). Lukuvuonna 2017/2018 5,4 prosenttia opiskelijoista keskeytti tutkintotavoitteisen koulutuksen eikä jatkanut tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Keskeyttäminen on yleisintä nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa (8,7 %) (Tilastokeskus 2020). Ammattiin opiskelevien kyselytutkimuksessa jopa 95 prosenttia

uskoo kuitenkin valmistuvansa eikä keskeyttämistä juuri suunnitella (Amisbarometri 2019). Suurin osa nuorista aloittaa koulutuksen jossain oppilaitoksessa, ja koulutuksen keskeyttäminen on suurin syy niin sanottuun pudokkuuteen. Kymmenen vuoden seurannassa opintonsa keskeyttäneistä suurin osa oli mukana työelämässä, mutta merkittävä osa kuitenkin myös työvoiman ulkopuolella (Aho ja Mäkiäho 2014).

Mielenterveysongelmat, muut terveysongelmat ja oppimisvaikeudet ovat merkittäviä opintojen keskeyttämiseen yhteydessä olevia tekijöitä (Condra ym. 2015; Mikkonen ym. 2018). Ruotsalaisessa tutkimuksessa nuorten parissa työskentelevät ammattilaiset pitivät etenkin hoitamattomia mielenterveysongelmia opintojen keskeyttämisen riskitekijänä (Lövgren ym. 2020). Yleisimmät mielenterveysongelmat, kuten masennus ja ahdistuneisuus, puhkeavat kaikkein todennäköisimmin ikävaiheessa 15–24, joka on keskeistä aikaa koulutuksen hankkimisen kannalta (esim. Kessler ym. 2005).

Osa mielenterveysongelmista kehittyy vähitellen, joten diagnoosin saamisessa voi mennä aikaa eivätkä nuoret itse välttämättä yhdistä toimintakyvyn muutoksia mielenterveysongelmiin. Mielenterveysongelmat voivat heijastua opintoihin monin tavoin, esimerkiksi ongelmina keskittymisessä tai motivaatiossa. Mielenterveysongelmia kokevilla opiskelijoilla voi olla vaikeuksia täyttää opintoihin liittyviä vaatimuksia, kuten osallistua tunneille, pitää kiinni tehtävien määräajoista ja työskennellä muiden opiskelijoiden kanssa. Mielenterveysongelmiin liittyy usein aaltoileva toimintakyky, joka voi vaikeuttaa opiskelijalle sopivien tukimuotojen löytymistä. (Condra ym. 2015.) Myös neurokirjoon (oppimisvaikeudet, tarkkaavuusongelmat ja autismin kirjo) kuuluvien opiskelijoiden kohdalla diagnoseihin liittyvät ongelmat voivat viivästyttää tukitoimia tai omien tukitarpeiden esille nostamista (Winberg ym. 2019).

Kansainvälisissä tutkimuksissa oppilaitosten on nähty olevan heikosti valmistautuneita tukemaan mielenterveysongelmia ja erilaisia oppimisen vaikeuksia kokevia opiskelijoita ja oppilaitosten tarjoama tuki näyttäisi vaihtelevan (Condra ym. 2015; Korkeamäki ym. 2015). Samanlaisia havaintoja on myös Suomesta (esim. Salminen 2019; Korkeamäki 2010). Opintojen edistymistä voidaan kuitenkin tukea edullisesti ja yksinkertaisesti, esimerkiksi lisäämällä joustavuutta kurssien suorittamisessa ja työmäärässä ja antamalla lisäaikaa kokeiden ja tehtävien suorittamiseen (Condra ym. 2015).

Oppilaitosten henkilökunnan asennoitumisessa tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan on vaihtelua. Suurin osa suhtautuu mielenterveysongelmia kokeviin opiskelijoihin myönteisesti, mutta myös negatiivisista asenteista on raportoitu. Osin kyse näyttäisi olevan vaikeuksista tehdä tarvittavia opiskelujärjestelyjä. (Miettinen 2014; Condra ym. 2015.) Mielenterveysongelmiin näyttäisi liittyvän kielteisempiä asenteita

kuin esimerkiksi oppimisvaikeuksiin tai fyysisiin toimintarajoitteisiin. Mielensterveysongelmista voi olla myös vaikeampi kertoa oppilaitoksessa kuin muista vaikeuksista. (Olney ja Kim 2001.) Virallisen tukijärjestelmän ohella myös epävirallista tukea oppilaitoksesta ja läheisiltä on pidetty tärkeänä, ja sen merkitys näyttäisi korostuvan tilanteissa, joissa muuta opiskelun tukea on vähemmän saatavilla (Winberg ym. 2019).

## 2.2 Opiskeluvalmennus nuorten opiskelua tukevana toimintamallina

Kela tukee opiskelijoita opintotuen ohella myös kuntoutuksella. Ammatillisen kuntoutuksen ja esimerkiksi kuntoutuspsykoterapian tavoitteena on tukea työ- ja opiskelukykyä. Kelalla ei kuitenkaan ole suoraan opiskelijoille suunnattua yksilöllistä kuntoutuspalvelua. Kelan muuhun kuntoutukseen osallistuu paljon opintonsa keskeyttäneitä opiskelijoita (ks. esim. Harkko ym. 2019; Miettinen ym. 2019; Haapakoski ym. 2020). Erilaiset valmennukset, kuten työhönvalmennus ja sopeutumisvalmennus, ovat pitkään olleet osa Kelan järjestämää kuntoutusta, mutta opiskelijoille ei ole ollut tarjolla erillistä valmennus- tai kuntoutuspalvelua. Sekä ammatillisena kuntoutuksena toteutuvan nuoren kuntoutusrahan että kuntoutuspsykoterapian on nähty sellaisenaan olevan riittämättömiä tukemaan opiskelijoita (Härkäpää ym. 2014; Salminen 2019).

Opintojen keskeyttämisen ehkäisyn on nähty edellyttävän sekä laajalle opiskelijajoukolle suunnattuja palveluita että kohdennettua tukea (Lyche 2010). Opiskelijoille, joilla on vakavia mielensterveysongelmia, on kehitetty erityisiä tuetun opiskelun (supported education) malleja. Näitä luonnehtii yksilöllisen tuen tarjoaminen opiskelijoille ja niiden tavoitteena on sekä tukea opiskelijoiden koulutukseen pääsyä että siellä valmistumista. Ideaalitulanteessa tukea tarjotaan opiskelijalle hänen yksilöllisen tarpeensa mukaan. (Esim. Korkeamäki ym. 2015; Lövgren 2020.) Tuetun opiskelun mukaisia malleja on sovellettu myös laajemmalle kohderyhmälle, esimerkiksi neurokirjoon kuuluville opiskelijoille (Winberg ym. 2019).

Opiskelun tueksi on myös kehitetty lyhytkestoisia valmennuksia. Valmennus on toimintaa, jossa lähtökohtana on laajasti määritelty kohderyhmä, jolla ei tarvitse olla lääketieteellistä diagnoosia. Valmennuksessa olennaista on yksilöllinen tavoitteiden asettaminen ja hyvä vuorovaikutus valmentajan ja valmennettavan välillä. Opiskelijoille on tarjottu esimerkiksi elämäntaitovalmennusta. (Esim. Lefdahl-Davis ym. 2018.) Myös oppimisvaikeuksiin ja tarkkaavuusongelmiin (ADHD/ADD) on kehitetty lyhytkestoista valmennusta (esim. Parker ja Boutelle 2009; Reiterä-Paajanen ja Haapasalo 2010; Ahmann ym. 2018). Sekä



valmennuksia että tuettua opiskelua on kehitetty sekä oppilaitosten sisällä että niiden ulkopuolella (esim. Korkeamäki ym. 2015).

Kelan toteuttaman esiselvityksen perusteella opiskelijat tarvitsevat oppilaitoksista sekä konkreettista tukea opintojen edistämiseen että ymmärrystä opiskelijan tilannetta kohtaan. Tukea tarvitaan opintojen ohella työssäoppimis- ja työharjoittelujaksoihin sekä työelämään liittyviin siirtymävaiheisiin. Opiskelijat toivoivat tukea myös arjen- ja elämänhallintaan. Myös vertaistuki nähtiin hyödyllisenä. Oppilaitosten näkökulmasta opiskelijoilla on myös palveluohjauksellista tarvetta, joka painottuu erilaisiin muutostilanteisiin. Tukea toivottiin etenkin tilanteisiin, jossa oppilaitosten tukitoimet eivät ole sellaisenaan riittäviä tukemaan opiskelijoita. Selvityksen mukaan oppilaitosten tarjoamassa tuessa voi olla suurtakin vaihtelua. (Sandelin 2015, sit. Pelkonen ym. 2018, 5).

Tämän arviointitutkimuksen kohteena oleva opiskeluvalmennus muistuttaa erilaisista valmennusmal-leista eniten elämäntaitovalmennusta (life coaching), jota on käytetty monissa eri tilanteissa ja eri asia-kasryhmissä. Elämäntaitovalmennuksessa voidaan käsitellä mitä elämänalueita tahansa, ja valmennuk-sen teema määrittyy sen mukaan, mitä osallistuja haluaa ottaa esille. (Esim. Lefdahl-Davis ym. 2018). Tässä tutkittavassa Kelan Opiskeluvalmennus-projektissa kokeiltiin erityisesti lyhytterapiamenetelmien hyödyntämistä osana opiskelijoiden valmennusta. Projektissa kokeiltiin kognitiivis-analyttista (KAT) ja ratkaisukeskeistä terapiaa (RATKES). Molempien lyhytterapeutistien viitekehysten lähtökohtana on ra-jattu aika, hyvä yhteistyösuhde sekä työskentely erilaisten (psykkisten) ongelmien parissa ilman vahvaa nojautumista lääketieteellisiin diagnooseihin. Menetelmiä ovat hyödyntäneet myös muut ammattilaiset kuin pitkän koulutuksen saaneet psykoterapeutit. (Esim. Franklin 2015; Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015.)

Kognitiivis-analyttinen (KAT) psykoterapia on eri terapiamuotoja yhdistelevä (integroiva) tapa toteuttaa terapiaa. Alun perin kognitiivis-analyttisen terapian tavoite on ollut yleistajuistaa psykoanalyysin ha-vaintoja kasvuiän kokemusten vaikutuksista suhtautumisessa itseen ja ihmissuhteisiin. Sen lyhyttera-peuttisessa sovelluksessa nojataan erityisesti yksilölliseen tapausjäsennykseen työskentelyn lähtökoh-tana, aikarajallisuuden hyödyntämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen. (Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015.)

Ratkaisukeskeinen lyhytterapia (RATKES) on alun perin kehitetty perheterapian yhteydessä, mutta on nykyisin yleisesti käytössä esimerkiksi sosiaalityössä. Ratkaisukeskeiselle lyhytterapialle on ominaista on-gelmanratkaisu asiakkaan resursseihin ja sosiaaliseen ympäristöön nojaten. Tärkeää on terapeutin ja asiakkaan yhteinen merkityksenmuodostus, asiakkaan vahvuuksiin keskittyminen, tavoitteellisuus,

myönteinen tulevaisuusorientaatio ja henkilökohtaiset valinnat. Ratkaisukeskeistä menetelmää on hyödynnetty myös koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä, ja sen on nähty toimivan hyvin oppilaitoksissa nuorten kanssa työskennellessä. (Franklin 2015; Franklin ym. 2018.)

Kela on kehittänyt suorapäätöstä ilman lääketieteellistä diagnoosia. Erityisesti nuorten kohdalla vaatimusta lääketieteellisestä diagnoosista kuntoutuksen perustana on pidetty ongelmallisena (Tuusa ja Ala-Kauhaluoma 2014; HE 133/2018). Opiskeluvalmennus-projektin aikana 16–29-vuotiaiden nuorten oikeus päästä ammatilliseen kuntoutukseen ilman lääketieteellistä diagnoosia kirjattiin kuntoutuslakiin (L 566/2005). Ennen lainsäädäntöuudistusta kehitettiin uutena kuntoutuspalveluna NUOTTI-valmennus, jonka tavoitteena on tukea koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevia nuoria. Myös koulutuksen keskeyttämisvaarassa olevat opiskelijat voivat hakeutua NUOTTI-valmennukseen. Opiskeluvalmennuksen kehittämissuunnitelmassa (Pelkonen ym. 2018) kuvattu rakenne on ollut taustalla NUOTTI-valmennuksen kehittämisessä.

## 2.3 Opiskeluvalmennuksen kehittämisprojekti Kelassa

Kelassa käynnistettiin vuonna 2016 kehittämisprojekti, jonka tarkoituksena oli kehittää lyhytterapeuttisia työskentelymenetelmiä käyttävä valmennus keskeyttämisvaarassa olevien ammattioppilaitoksissa opiskelevien nuorten tueksi. Valmennuksen kohderyhmät, suorapäätöksen kokeileminen palveluun ohjautumisessa, tapaamisten määrä ja kesto sekä valmentajilta edellytettävä koulutus ja työkokemus määriteltiin Kelan kehittämissuunnitelmassa (Pelkonen ym. 2018). Projektin tavoitteena oli, että opiskeluvalmennusta saa yhteensä enintään 80 opiskelijaa kahdella eri paikkakunnalla, Tampereella ja Kuopiossa. Projekti käynnistyi palveluntuottajien valinnalla ja alkuvaiheessa valmennusta toteutti kahdeksan opiskeluvalmentajaa neljällä eri palveluntuottajalla. Opiskelijoiden enintään 10 kuukauden valmennusjaksot toteutettiin 1.3.2018–30.3.2020.

### 2.3.1 Kohderyhmä ja suorapäätöksellä hakeutuminen

Opiskeluvalmennus oli tarkoitettu 16–29-vuotiaille nuorille ja nuorille aikuisille, jotka opiskelivat ammatillisessa koulutuksessa Tampereen ja Kuopion seuduilla. Kohderyhmä oli rajattu kolmeen Kelan etuutta saavaan ryhmään: alkuperäisenä kohderyhmänä olivat (1) opintorahaa tai -tukea saavat nuoret, joilla

opinnot ovat viivästyneet ja vaarassa keskeytyä sekä (2) ammatillisen koulutuksen ammatillisena kuntoutuksena saavat opiskelijat. Lisäksi kohderyhmään lisättiin projektin aikana (3) nuoren kuntoutusrahan saajat.

Suorapäätöstä kokeiltiin mahdollistamalla opiskeluvalmennukseen hakeutuminen kolmella eri tavalla. Ensisijaisena hakeutumisväylänä oli Kelan ratkaisuasiantuntijoiden yhteydenotto kuntoutuspäätöksen tai opintotukea koskevan selvityspyynnön perusteella. Tämän ohella opiskelija saattoi itse olla yhteydessä Kelaan opiskeluvalmennuksen aloittamiseksi. Projektin kuluessa myös oppilaitokset alkoivat ohjata tukea tarvitsevia opiskelijoita opiskeluvalmennuksen piiriin. Puhelimitse tapahtuvassa haastattelussa opiskelijalle kerrottiin opiskeluvalmennuspalvelusta ja hänet haastateltiin, jonka perusteella tehtiin päätös ja lähetettiin opiskelijan tiedot palveluntuottajalle. Opiskelija ja palveluntuottaja sopivat ensimmäisestä käynnistä opiskeluvalmentajan ja tämän työparin kanssa.

### 2.3.2 Opiskeluvalmennuksen rakenne

Opiskeluvalmennuksen kesto oli ajallisesti rajattu, ja tapaamiskertoja oli enintään 15. Ensimmäisestä käynnistä alkoi opiskeluvalmennuksen aloitusvaihe, jonka aikana opiskelija ja opiskeluvalmentaja päättivät, jatketaanko valmennusta. Aloitusvaiheen aikana tehtiin myös GAS-tavoitteet valmennukselle yhdessä opiskelijan kanssa. Aloitusvaihetta seurasi 6–9 kerran tsemppivaihe. Valmennuksen päätösvaihe oli kolme kertaa. Opiskeluvalmennuspalvelun rakenne on kuvattu tarkemmin taulukossa 1 (s. 12).

Opiskeluvalmentajien ammattipätevyys on määritelty palvelukuvauksessa. Projektin opiskeluvalmentajat edustivat monipuolisesti erilaisia taustoja. Yleisin taustakoulutus oli sosionomi tai terveydenhuollon koulutus. Lisäksi osalla oli myös aiempaa terapiakokemusta ja psykoterapiakoulutus. Kehittämissuunnitelmassa edellytettiin kokemusta nuorten kanssa työskentelystä. Valmentajilla oli työkokemusta muun muassa ammatillisesta kuntoutuksesta ja lastensuojelusta.

**Taulukko 1.** Opiskeluvalmennuksen rakenne.

Valmennuksen vaihe	Toteutus
Valmennustarpeen havaitseminen	Toimeksiannot Kelan etuuksista Oppilaitosten ohjaus Opiskelija hakeutuu itse
Haastattelu ja suorapäätös	Ratkaisuasiantuntija arvioi nuoren tilanteen ja tekee päätöksen valmennuksesta
Opiskeluvalmennuksen aloittaminen	Opiskelijalle valitaan palveluntuottaja, joka ottaa yhteyttä opiskelijaan viiden päivän kuluessa
Starttivaihe (kolme tapaamista kuukauden aikana)	Työparitapaaminen, GAS, tarvittaessa verkostoneuvottelu Jatkosta sopiminen, tarvittaessa (opiskelu)terveydenhuoltoon ohjaaminen
Tsemppivaihe (6–9 tapaamista 3–6 kuukauden aikana)	Työskentely tavoitteiden mukaisesti Etäkuntoutus
Päätösvaihe (kolme valmennuskertaa 2–3 kuukauden aikana)	Tavoitteiden tarkastelu Suositus verkostotapaamisen järjestämisestä oppilaitoksen kanssa Tuen jatkuvuuden varmistaminen
Verkostotapaamiset	1–5, joista ainakin yksi oppilaitoksessa
Yhteydenotot tapaamisten välillä	Opiskelijaa kohden varataan 1 työtunti
Tapaamiskerran kesto	45 tai 90 min, korkeintaan 5 kertaa 90 min
Valmennuksen kokonaiskesto	6–9 kk, myöhemmin 10 kk
Koulutus ja työnohjaus	Koulutus 7 päivää ja työnohjaus 10 kertaa

Palveluun valitut opiskeluvalmentajat saivat ennen palvelun alkua seitsemän päivän koulutuksen joko kognitiivis-analyttisestä tai ratkaisukeskeisestä lyhytterapiasta (12/2017–2/2018). Kaksi koulutuspäivää olivat molemmille ryhmille yhteisiä. Lisäksi palveluun kuului työnohjaus (10 x 2,5 tuntia ajalla 3/2018–3/2020). Projektissa olevat palveluntuottajat osallistuivat palvelun kehittämistyöhön. Opiskeluvalmennus-projektin aikana järjestettiin projektiryhmälle, opiskeluvalmentajille, työnohjaajille ja tutkijoille yhteisiä työkokouksia. Myös Kelan ratkaisuasiantuntijat ja oppilaitosten edustajat osallistuivat yksittäisiin työkokouksiin.

Projektin aikana yksi valituista palveluntuottajista lopetti toimintansa kokeilupaikkakunnalla. Kyseisellä palveluntuottajalla valmennuksessa aloittaneet opiskelijat samoin kuin toinen valmentajista siirtyivät toiselle palveluntuottajalle. Opiskeluvalmennuksen asiakastyö päättyi hieman suunniteltua aiemmin, sillä koronaepidemian vuoksi käynnissä olevat valmennukset päätettiin. Opiskeluvalmennuksen toteutusta ja käytettyjä lyhytterapiamenetelmiä kuvataan tarkemmin erillisissä Opiskeluvalmennus-projektin julkaisuissa (Huumonen ym. 2020; Uusitalo-Arola ym. 2020).

## 3 Arviointitutkimuksen toteutus

### 3.1 Arviointitutkimuksen lähtökohdat

Kuntoutusintervention arvioinnissa voidaan erottaa kaksi pääaluetta: kuntoutuksen toteutuksen ja toimeenpanon arviointi sekä kuntoutuksen vaikutusten arviointi. Ne liittyvät kiinteästi toisiinsa, sillä kuntoutuksen vaikutusten arviointi edellyttää tietoa kuntoutuksen prosessin toteuttamisesta ja toimeenpanosta (Härkäpää ym. 2018, 19–22). Kuntoutuksen prosessin ja vaikutusten arvioinnissa olennaista on huomioida kuntoutuksen kompleksisuus verrattuna vaikkapa suoraviivaisempiin sairauden hoidon interventioihin. Kuntoutuksessa vaikutukset tapahtuvat aina suhteessa erilaisiin yksilöllisiin, organisaatioihin liittyviin, sosiaalisiin ja poliittisiin tekijöihin (esim. Blamey ja Mackenzie 2007). Härkäpää ym. (2018) määrittelevät nämä kontekstitekijät yksilöllisiin tai ympäristötekijöihin, jotka vaikuttavat kuntoutujan mahdollisuuksiin saada hyötyä toiminnasta. Varsinaisten vaikuttavuustutkimusten ohella on pidetty tärkeänä kerätä tietoa kuntoutujien vaikutuskokemuksista, koetusta hyödystä ja palvelukokemuksista. Myös tavoitteiden arviointia on pidetty tärkeänä kuntoutuksen yksilöllisten vaikutusten arvioinnin kannalta. (Härkäpää ym. 2018.)

Tämän monimenetelmäisen arviointitutkimuksen tavoitteena oli kuvata opiskeluvalmennuspalvelun toimeenpanoa ja sen koettuja vaikutuksia tästä näkökulmasta kompleksisena interventiona, jonka arvioinnissa ei ole mielekästä pyrkiä mittaamaan intervention eri osa-alueiden vaikutusta. Opiskeluvalmennusta voi pitää monella tapaa kompleksisena, sillä sen työtavoissa yhdistyvät jo vaikuttaviksi todetut lyhytterapeuttiset interventiot opiskelijan saamaan muuhun tukeen opinnoissa ja elämäntaidoissa. Opiskelijalla saattoi olla opiskeluvalmennuksen rinnalla myös muita palveluja, ja opintojen keskeyttämisen taustalla oli monenlaisia syitä.

Arvioinnin tärkeänä lähtökohtana oli tuoda esiin moninäkökulmaisesti interventioon osallistuneiden valmentajien, opiskelijoiden, oppilaitosten edustajien ja Kelan työntekijöiden kokemuksia kokeillusta opiskeluvalmennuspalvelusta. Tämänkaltainen arviointitutkimus antaa laaja-alaisesti tietoa kokeiltavan uudenlaisen palvelun toteutuksesta ja toimivuudesta varsinaisen palvelun kehittämisen tarpeisiin. Arviointitutkimuksen lähtökohtana ovat olleet Kelan määrittelemät tiedontarpeet ja alustava tutkimusasetelma. (Ks. myös Ukkola ja Seppänen-Järvelä 2020.)

## 3.2 Kelan opiskeluvalmennuspalvelun vaikutusoletukset

Opiskeluvalmennuksen tavoitteena oli vahvistaa ja tukea opiskelijan opiskelukykyä ja ehkäistä opintojen keskeytymistä. Kehittämissuunnitelman (Pelkonen ym. 2018) mukaan opiskeluvalmennuksen avulla pyrittiin edistämään opiskelijan mahdollisuuksia jatkaa sekä suunnitella opintojaan ja saada valmiuksia työelämään suuntautumiseen opintojen jälkeen. Opiskeluvalmennuksen avulla toivottiin saavutettavan seuraavia vaikutuksia:

- Tunnistetaan ne opiskelukyvyyn osa-alueet, jotka heikentävät opintoihin sitoutumista tai opintojen eteenpäin viemistä.
- Harjoitetaan ja tuetaan opiskelukyvyyn heikentyneitä osa-alueita yksilöllisen kuntoutussuunnitelman mukaisesti.
- Autetaan opiskelijaa saavuttamaan hänen tarvitsemansa erityistuki (esim. erityisopetus) oppilaitoksesta sekä mahdollinen hoito- ja kuntoutus (esim. psykoterapia) opiskelijahuollon kautta.
- Tuetaan opiskelijaa, oppilaitoksen vastuuopettajaa tai vastuuhenkilöä ja opiskelijan läheisiä tai omaisia jakamaan tietoa opiskelujen etenemisen haasteista sekä hyödyntämään valmennuksessa toimivaksi havaittuja keinoja ja opiskelijan voimavaroja.

Lisäksi kehittämissuunnitelmassa on kuvattu opiskeluvalmennuspalvelun keskeiset työskentelymenetelmät:

- tavoitteiden asettaminen GAS-menetelmällä (Goal Attainment Scaling)
- lyhytterapeuttiset menetelmät (KAT ja RATKES)
- monialainen yhteistyö ja verkostotyö
- suorapäätös ilman lääkärinlausuntoa.

Kaikissa Kelan avo- ja laitospuolisissa kuntoutuspalveluissa edellytetään GAS-menetelmän käyttöä tavoitteiden asettamisessa (Kela 2017). GAS-tavoitteiden asettamista on nuorten ja nuorten aikuisten kohdalla tutkittu vähän, mutta nuoret näyttäisivät kuitenkin suhtautuvan myönteisesti tavoitteenasetteluun. Yksilöllinen tavoitteiden asettaminen on nähty tärkeänä palveluiden kehittämisen kannalta etenkin mielenterveyskuntoutuksessa. (Esim. Korkeamäki ym. 2020.)

Opiskeluvalmennus-projektissa haluttiin myös kokeilla lyhytterapeuttisia menetelmiä. Kehittämissuunnitelmassa ei ole perusteltu näiden menetelmien valintaa osaksi valmennusta, mutta niitä käytetään

yleisesti myös muiden ammattilaisten kuin koulutettujen psykoterapeuttien toteuttamissa valmennuksellisissa interventioissa ja rajattu aika sopii hyvin valmennukselliseen palveluun. Lyhytterapian tuottamien myönteisten lopputulosten kannalta on pidetty tärkeänä työntekijän ja asiakkaan vuorovaikutussuhdetta (esim. Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015). Kaikki opiskeluvalmennukseen osallistuneet valmentajat saivat koulutusta ja työnohjausta näiden menetelmien käytössä ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luomisessa. Luottamuksellisen suhteen muodostaminen nuoreen on tärkeää, mutta sen saavuttaminen lyhyessä ajassa voi olla haastavaa (ks. esim. Määttä ja Määttä 2015; Toiviainen 2017).

Monissa tutkimuksissa on raportoitu, kuinka omien tukitarpeiden esille nostaminen ja tuen saaminen oppilaitoksesta voi olla joissakin tilanteissa hankalaa opiskelijalle (Korkeamäki ym. 2015). Kehittämissuunnitelmassa nostetaan esille yhtenä valmennuksen menetelmistä monialainen yhteistyö ja verkostotyö eri tahojen kanssa. Opiskeluvalmennuksessa tärkeää oli valmentajien ja oppilaitosten ammattilaisten välinen yhteistyö sekä Kelan ratkaisuasiantuntijoiden ja valmentajien välinen yhteistyö. Kelan ratkaisuasiantuntijoilla oli lisäksi erityinen rooli opiskelijoiden ensimmäisenä kontaktina opiskeluvalmennuspalveluun. Kehittämissuunnitelmassa painotetaan myös opiskeluvalmennuksen toteutumista opiskelijan arkiympäristössä, mitä on pidetty tärkeänä kuntoutuksessa.

Suorapäätöksellä ilman lääkärinlausuntoa pyrittiin tavoittamaan kohderyhmän nuoria mahdollisimman matalalla kynnyksellä, ohjaamaan heitä palveluun helpommin, käynnistämään valmennus varhaisessa vaiheessa sekä motivoimaan opiskelijoita valmennuksen alussa.

### 3.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin moninäkökulmaisesti Kelan opiskeluvalmennuspalvelun tarvetta, toimivuutta, soveltuvuutta, toimeenpanoa ja toteutusta sekä koettua hyötyä (1) opiskelijoiden, (2) opiskeluvalmentajien, (3) oppilaitosten yhteyshenkilöiden sekä (4) Kelan etuus- ja (5) ratkaisuasiantuntijoiden näkökulmista.

Tutkimuksella oli kaksi yleistä tutkimustehtävää:

1. selvittää kuntoutusetuuden suullisen hakemisen toimivuutta ja kartoittaa valmennuksen kohdentumista myös niille opiskelijoille, joilla ei ole asiaan kuuluvaa lääkärinlausuntoa
2. selvittää opiskeluvalmennuspalvelun toimivuutta ja soveltuvuutta opiskelukyvyn edistämisessä.

Tutkimustehtävät operationalisoitiin tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi, jotka on eritelty teemoittain taulukossa 2.

**Taulukko 2.** Tutkimuskysymykset aihepiirien mukaan jaoteltuna.

Teema	Tutkimuskysymys
Opiskeluvalmennuksen kohdentuminen	Kenelle opiskeluvalmennus kohdentui? Millaisia tuen tarpeita valmennukseen ohjautuneilla oli?
Opiskeluvalmennukseen ohjautuminen	Mitä kautta opiskeluvalmennukseen ohjaututtiin? Kuinka hyvin kuntoutusetuuden suullinen hakeminen ilman lääkärinlausuntoa toimi? Millaista yhteistyötä tehtiin opiskeluvalmennuksen hakemis- ja aloitusvaiheessa? Kelan eri etuuksien ratkaisuasiantuntijoiden, oppilaitosten ja muiden tuen tarpeen tarjoajien kanssa?
Opiskeluvalmennuspalvelun toimivuus, soveltuvuus ja koettu hyöty	Kuinka hyvin valmennuksen rakenne ja toteutus vastasivat opiskelijoiden tarpeita? Millaisia tavoitteita valmennukselle asetettiin? Miten lyhytterapiamenetelmät soveltuivat opiskeluvalmennukseen ja opiskelijoille? Millaista yhteistyötä tehtiin eri toimijoiden kanssa valmennuksen aikana ja miten toimivaa yhteistyötä oli? Kuinka hyvin valmennus onnistui edistämään valmennukseen osallistuvien opiskelijoiden opiskelukykyä ja minkälaisia olivat valmennuksen koetut hyödyt?

### 3.4 Aineisto ja menetelmät

Arviointitutkimus toteutettiin monimenetelmäisesti eli arvioinnissa hyödynnettiin sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja ja eri aineistoilla valotettiin eri osapuolten näkökulmia opiskeluvalmennuksesta. Monimenetelmällisyyttä ja moninäkökulmaisuuutta on pidetty hyvänä lähtökohtana kompleksisten tutkimuskohteiden ja haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten tutkimuksessa (Mertens 2015). Samoin sitä on pidetty toimivana tapana lähestyä kuntoutuksen ja kuntoutumisen monialaisuutta; sen avulla voidaan tarkastella monitoimijaisia prosesseja ja kuntoutumista tuottavia mekanismeja (Seppänen-Järvelä 2018).

Tutkimuksessa kerättiin seuraavia aineistoja: kysely opiskelijoille, kysely valmentajille, opiskelijoiden ja valmentajien haastattelut valmennuksen alussa ja lopussa, kysely ja haastattelut Kelan ratkaisuasiantuntijoille ja kysely oppilaitosten edustajille. Näitä aineistoja kuvataan seuraavassa yksityiskohtaisemmin opiskelijoiden, valmentajien, Kelan henkilökunnan ja oppilaitosten edustajien näkökulmista.



### 3.4.1 Opiskelijoiden aineistot

Taulukossa 3 on esitelty tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta kerätyt aineistot iän, sukupuolen, valmennuksessa käytetyn lyhytterapeuttisen viitekehityksen ja valmennuksen aikana saadun taloudellisen tuen mukaan jaoteltuna. Subjektiiivinen sukupuoli saatiin tietoon kyselyyn vastanneilta opiskelijoilta. Muiden opiskelijoiden kohdalla sukupuoleksi merkittiin etunimen mukainen sukupuoli. Tutkimukseen osallistui 33 opiskelijaa Tampereelta ja 14 opiskelijaa Kuopiosta.

**Taulukko 3.** Opiskelijoilta kerätty laadullinen ja määrällinen aineisto.

	Ikä [ka. (kh), vv]	Sukupuoli	Valmennuksen viitekehys	Taloudellinen tuki valmennuksen aikana
Kaikki osallistujat <sup>a</sup> (n = 47)	20,3 (2,9), 17–27	Nainen 35 (74,5 %) Mies 10 (21,3 %) Muu 2 (4,3 %)	KAT 30 (63,8 %) RATKES 17 (36,2 %)	Kuntoutusraha 20 (51,3 %) Opintotuki 16 (41,0 %) Muu 3 (7,7 %)
Osallistumistilastot <sup>a</sup> (n = 45)	20,2 (2,8), 17–27	Nainen 33 (73,3 %) Mies 10 (22,2 %) Muu 2 (4,4 %)	KAT 29 (64,4 %) RATKES 16 (35,6 %)	Kuntoutusraha 18 (48,6 %) Opintotuki 16 (43,2 %) Muu 3 (8,1 %)
Kyselylomakkeen täyttäneet (n = 18)	20,5 (3,1), 17–27	Nainen 14 (77,8 %) Mies 2 (11,1 %) Muu 2 (11,1 %)	KAT 10 (55,6 %) RATKES 8 (44,4 %)	Kuntoutusraha 9 (50,0 %) Opintotuki 7 (38,9 %) Muu 2 (11,1 %)
Haastatellut (n = 9)	22,7 (3,6), 19–27	Nainen 7 (77,8 %) Muu 2 (22,2 %)	KAT 5 (55,6 %) RATKES 4 (44,4 %)	Kuntoutusraha 3 (33,3 %) Opintotuki 6 (66,7 %)

<sup>a</sup> Puuttuvia tietoja taloudellisen tuen osalta 8. Prosenttiosuudet laskettu niiden osalta keneltä tieto on saatavissa.

### Osallistumistilastot

Opiskeluvalmentajilta kerättiin tietoa valmennusten kestosta (ajallinen ja määrällinen), peruutuksista ja keskeyttämisistä, opiskelijan ja valmentajan välisten yhteydenottojen määristä sekä käytetyistä etämenetelmistä. Valmentajat täyttivät tiedot heille lähetettyyn taulukkopohjaan jokaisen suostumuksen antaneen valmennettavan osalta.

### Kysely valmennuksen lopussa

Opiskelijat vastasivat opiskeluvalmennuksen toimivuutta ja vaikutuksia, opiskelukokemuksia sekä palveluiden tarvetta kartoittavaan kyselyyn viimeisellä valmennuskerralla. Lähes kaikki kyselyyn vastanneet

opiskelijat olivat tamperelaisia. Opiskelijat täyttivät kyselyn itsenäisesti, jonka jälkeen laittoivat sen suljettuun vastauskuoreen. Opiskeluvalmentaja postitti kyselyn Kuntoutussäätiön tutkijaryhmälle. Niiden valmennusten osalta, joissa koronaepidemian takia lopputapaamista ei voitu toteuttaa, valmentaja postitti kyselyn ja vastauskuoren opiskelijalle.

Kyselylomakkeen laadinnassa on hyödynnetty ammatillisille opiskelijoille suunnattua Amisbarometriä (2019) ja OPI-kuntoutuskurssien arviointitutkimusta (Harkko ym. 2019). Kyselyn tuloksia verrattiin Amisbarometrin (2019) tuloksiin tai OPI-kuntoutuskurssien arviointiin niiltä osin kun kysymykset vastasivat toisiaan. Kaikkien kysymysten kohdalla vertailukohtana on käytetty vain alle 30-vuotiaiden vastaajien Amisbarometri-tuloksia.

Opiskelijoita pyydettiin kirjaamaan kyselylomakkeelle omat GAS-tavoitteet ja arvion niiden toteutumista Omat tavoitteet -lomakkeen mukaan (esim. Sukula ym. 2015). Kyselylomakkeessa hyödynnettiin myös työkykypistemäärästä sovellettua opiskelukykypistemäärää oman opiskelukyvyn arvioimisessa valmennuksen alussa ja lopussa (tarkemmin esim. Harkko ym. 2019; Korkeamäki ym. 2020). Psykkistä oireilua mitattiin GAD-2-kyselyn avulla (Melartin 2012).

## Haastattelut

Haastateltavat valittiin opiskelijoista, jotka olivat ilmaisseet kiinnostuksensa osallistua haastatteluun. Valituille opiskelijoille tehtiin yksilölliset teemahaastattelut kahdessa vaiheessa, valmennuksen aikana ja valmennuksen päätyttyä. Haastatteluihin valittiin yhdeksän opiskelijaa, joista kahdeksan osallistui myös seurantahaastatteluun.

Haastateltavat olivat pääosin niitä, jotka olivat sitoutuneet opiskeluvalmennukseen. Ennen haastatteluja tutkija oli yhteydessä valmentajiin ja varmisti, että nuorten elämäntilanne mahdollisti haastattelun ja että opiskelija osallistui aktiivisesti valmennukseen. Tutkija sopi haastatteluista suurimman osan kanssa suoraan. Muutaman kanssa haastattelusta sopi valmentaja, koska tapasi opiskelijaa lähiaikoina.

Haastattelut toteutettiin palveluntuottajien tiloissa. Opiskelijoiden oli mahdollista ehdottaa toista tapaamispaikkaa, mutta opiskelijat toivoivat itse heille tuttua ja rauhallista tilaa. Ennen haastattelua tutkija kertoi tutkimuksen taustasta, tutkimuseettisistä kysymyksistä ja pyysi tietoon perustuvan suostumuksen osallistua tutkimukseen. Haastattelut kestivät 1–1,5 tuntia, ja ne nauhoitettiin opiskelijoiden suostumuksella. Haastattelut litteroitiin tekstitiedostoksi.

Opiskelijoiden alkuhaastattelut toteutettiin pääosin vuoden 2019 aikana. Kaikki alkuhaastattelut toteutuivat sovitusti ja opiskelijat suhtautuivat myönteisesti haastatteluun. Seurantahaastattelut tehtiin valmennuksen päättymisen jälkeen syksyllä 2019 ja keväällä 2020. Kaksi opiskelijoiden seurantahaastattelua tehtiin puhelimitse koronaepidemian vuoksi. Seurantahaastattelut toteutettiin opiskelijoiden kohdalla keskimäärin puolen vuoden sisällä ensimmäisestä haastattelusta.

Alku- ja seurantahaastattelut tehtiin sekä opiskelijoille että heidän valmentajilleen. Ennen seurantahaastatteluja haastattelut tehnyt tutkija luki läpi aiemmin tehdyt haastattelut ja teki muistiinpanoja niiden pohjalta. Muistiinpanojen pohjalta täydennettiin seurantahaastatteluun tutkimuksen alkuvaiheessa tehtyä haastattelurunkoa teemoilla. Huomiota kiinnitettiin asioihin, jotka olivat erityisesti nousseet keskusteluun edellisellä kerralla tai jotka olivat keskeisiä opiskeluvalmennuksen toteutuksen kannalta. Monella haastatellulla opiskelijalla oli myös käynnissä jokin opiskeluvalmennuksen rinnalla kulkeva muu prosessi, jota oli mahdollista seurata. Osa oli valmistunut ja valmistumassa opinnoistaan, jolloin haastattelussa käytiin läpi myös senhetkistä elämäntilannetta.

### 3.4.2 Opiskeluvalmentajien aineistot

#### Kysely

Opiskeluvalmentajille lähetettiin valmennusten päätyttyä kysely, jolla kartoitettiin valmentajien näkemyksiä opiskeluvalmennuksen toimivuudesta ja kehittämistarpeista. Kyselyn laadinnassa oli hyödynnetty kehittämissuunnitelman palvelukuvauksen sisältöjä (Pelkonen ym. 2018). Linkki sähköisesti toteutettuun kyselyyn lähetettiin valmentajille maaliskuussa 2020. Kaikki vuoden 2019 loppuun saakka mukana Opiskeluvalmennus-projektissa olleet valmentajat (n = 6) vastasivat kyselyyn. Kyselyyn vastanneista valmentajista neljä hyödynsi valmennuksessa kognitiivis-analyttistä ja kaksi ratkaisukeskeistä lähestymistapaa. Puolella (3/6) kyselyyn vastanneista valmentajista oli taustalla sosionomin koulutus ja muut vastaajat olivat eri terveydenhuollon koulutus pohjilta. Valmentajista kaksi työskenteli Kuopiossa ja neljä Tampereella.

## Haastattelu

Opiskeluvalmentajille tehtiin alku- ja seurantahaastattelu. Haastatteluissa tarkasteltiin niiden valmennettavien valmennusprosesseja, jotka olivat osallistuneet opiskelijoiden haastatteluosuuteen. Lisäksi selvitettiin opiskeluvalmennukseen ohjautumista ja valmennusprosessia yleisellä tasolla. Valmentajilta kysyttiin myös valmennukseen liittyviä kehittämissuhteita.

Valmentajien alkuhaastattelut (n = 8) tehtiin pääosin keväällä 2019. Kaksi ratkaisukeskeistä valmentajaa lopetti kokonaan keväällä 2019. Heidän valmennuksensa siirtyivät kahdelle muulle valmentajalle. Valmentajien seurantahaastattelut (n = 6) toteutettiin pääosin keväällä 2020, kun tutkimukseen valittujen opiskelijoiden opiskeluvalmennukset olivat päättyneet. Kolmen valmentajan seurantahaastattelu tehtiin puhelimitse. Kaikki Opiskeluvalmennus-projektin valmentajat haastateltiin ainakin kerran. Alku- ja seurantahaastattelujen toteutusta ja sisältöä on kuvattu myös luvussa 3.4.1.

### 3.4.3 Kelan ratkaisuasiantuntijat

Kelan ratkaisuasiantuntijoiden näkemyksiä opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamisesta osana eri etuuskien ratkaisutyötä kartoitettiin kyselymenetelmin. Ratkaisuasiantuntijoille toimitettiin esimiesten välityksellä sähköpostitse linkki kyselyyn syyskuussa 2019.

Kyselyyn vastanneista ratkaisuasiantuntijoista (n = 12) 5 työskenteli itäisessä vakuutuspiirissä ja 7 keskisessä vakuutuspiirissä. Vastajista 8 raportoi työskentelevänsä yhden etuuden ja 4 kahden etuuden parissa. Vastajat työskentelivät opintotuki-, kuntoutus-, kuntoutusraha- ja toimeentulotukikäsittelijöinä. Kyselyyn vastanneet ratkaisuasiantuntijat olivat tehneet opiskeluvalmennukseen liittyvän toimeksiannon tyypillisimmin 1–5 opiskelijalle, vähimmillään ei yhdellekään ja enimmillään yli 10 opiskelijalle.

Suorapäätöksestä vastanneita Kelan ratkaisuasiantuntijoita haastateltiin puhelimitse kesäkuussa 2019, kun opiskelijoiden ohjaus Opiskeluvalmennus-projektiin oli päättymässä. Osallistujilta (n = 4) varmistettiin haastattelun alussa suostumus haastatteluun osallistumiseen ja haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, jossa keskeiset teemat olivat opiskeluvalmennuksen kohderyhmät, haastattelu ja suorapäätöshakemus, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä opiskeluvalmennusta koskevat kehittämissuhteet.

### 3.4.4 Oppilaitosten edustajat

Oppilaitosten edustajien näkemyksiä opiskeluvalmennuksen toteutuksesta, kehittämistarpeista ja yhteistyön toimivuudesta selvitettiin kyselymenetelmin. Kysely toteutettiin toukokuussa 2019, jolloin opiskelijoiden ohjaaminen hankkeeseen oli loppusuoralla. Kysely toteutettiin sähköisenä. Kyselylinkki lähetettiin sähköpostitse hankkeen projektipäällikön toimittaman listan perusteella. Lisäksi kyselyn saatteessa kehoitettiin jakamaan kyselyä eteenpäin valmennettavien parissa työskenteleville oppilaitosten työntekijöille.

Kyselyyn vastasi 15 ammatillisten oppilaitosten edustajaa. Eniten vastaajia työskenteli kuraattorina ( $n = 6$ ) ja toiseksi eniten opinto-ohjaajana ( $n = 3$ ). Muut vastaajat työskentelivät erilaisissa opetukseen, opetuksen koordinointiin ja opiskeluhooltoon liittyvissä tehtävissä. Noin puolet vastaajista ( $n = 8$ ) oli ohjannut opiskeluvalmennuksen piiriin vähintään yhden opiskelijan.

### 3.4.5 Analyysimenetelmät

Monimenetelmällisyys toteutui arvioinnin toteutuksessa eri tavoin. Aineiston keräämisen vaiheessa eri aineistoista haettiin syötteitä uusien aineistojen keräämiseen. Esimerkiksi opiskeluvalmennuksen toteutamisesta sairauslomalla saatiin syöte haastattelulta nuorelta ja teemaa kierrätettiin opiskeluvalmentajien ja ratkaisuasiantuntijoiden haastatteluissa. Samoin oppilaitosten kysely toteutettiin juuri ennen ratkaisuasiantuntijoiden haastatteluja ja kyselyssä esiin nousseita teemoja kysyttiin haastatteluissa. Ennen opiskelijoiden ja valmentajien seuranta-haastatteluja jo kerätty aineisto käytiin läpi ja sieltä poimittiin esiin keskeisiä teemoja seuranta-haastatteluihin. Haastatteluja hyödynnettiin myös kyselyaineistojen laa-  
timisessa.

Aineistot analysoitiin erikseen, mutta niistä saadut tulokset integroitiin yhteen raportin tuloksiksi. Kaikki kyselyaineistot sekä osallistumistilastot analysoitiin käyttäen IBM SPSS Statistics -ohjelmiston versiota 26. Analyyseissä ja aineiston kuvailussa käytettiin pääosin frekvensseinä ja prosentteina ilmaistuja osuuksia kulloisestakin vastaajaryhmästä. Soveltuvien osin hyödynnettiin myös Studentin t-testiä sekä kategoristen muuttujien kohdalla Fisherin testiä. Tilastollisen merkitsevyyden rajana pidettiin arvoa  $p < 0,05$ . Prosenttiosuuksia ja tilastollisia tunnuslukuja verrattiin myös Amisbarometrin ja OPI-arvioinnin tuloksiin, mutta tilastollista merkitsevyyttä näiden erojen suhteen ei testattu. Haastatteluaineistot analy-

soitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin koodaamalla aineisto arvioinnin näkökulmasta keskeisiin teemoihin. Koodaamisen apuna käytettiin Atlas.ti-ohjelmistoa. Opiskelijoiden haastatteluista kirjoitettiin analyysivaiheessa anonymisoidut ydinkertomukset. Näin voitiin tarkastella opiskelijoiden kokemuksia kontekstissaan.

### 3.5 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat nuoret henkilöt, joilla useimmilla oli erilaisia mielenterveyden tai oppimisen ongelmia. Tutkimusosuuteen osallistuminen oli vapaaehtoista. Opiskelijat saivat opiskelevalmentajilta kirjallista ja suullista tietoa tutkimusosuudesta tutkijaryhmän ohjeistuksen mukaisesti, jonka jälkeen osallistujat allekirjoittivat suostumuksen. Kyselylomakkeessa informoitiin opiskelijoita vielä uudelleen. Haastatteluihin osallistuneita informoitiin tutkimuksesta ennen haastattelun alkua ja heiltä pyydettiin osallistumisesta tietoon perustuva suostumus. Opiskelijan luvalla keskusteltiin valmentajan kanssa hänen opiskelevalmennuksestaan. Kaikki haastateltavat olivat täysi-ikäisiä. Haastateltavat saivat osallistumisestaan elokuvalipun tai vastaavan pienen palkkion.

Tutkimusaineisto pseudonymisoitiin analyysivaiheessa. Tulosten raportoinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että haastatellut opiskelijat, valmentajat ja etuuskäsittelijät eivät ole tunnistettavissa. Kelan tutkimuseettinen toimikunta on antanut tutkimukselle puoltavan lausunnon 16.11.2017 (diarinumero 6/1/500/2017).

## 4 Valmennuksen kohderyhmät ja valmennukseen ohjautuminen

Tässä luvussa tarkastellaan opiskelevalmennukseen hakeutuneiden opiskelijoiden tukitarpeita ja aiempia opiskelukokemuksia sekä opiskelevalmennuksen ohjautumista. Arviointiaineistojen avulla tarkastellaan, kenelle opiskelevalmennus kohdentui ja millaisia tuen tarpeita valmennukseen ohjautuneilla oli. Valmennuksen kohdentumisen näkökulmasta opiskelijoita verrataan mahdollisuuksien mukaan ammattiin opiskelevien kyselytutkimukseen Amisbarometriin (2019). Lisäksi tarkastellaan opiskelevalmennukseen ohjautumista ilman lääketieteellistä diagnoosia ja valmennuksen myöntämistä Kelan suorapäätöksenä.

## 4.1 Valmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden aikaisemmat opiskelukokemukset ja taustatiedot

Kela teki yhteensä 69 myönteistä päätöstä opiskeluvalmennuksen aloittamisesta. Opiskeluvalmennuksessa aloittaneista suurin osa oli naisia. Osa opiskelijoista ( $n < 10$ ) sai uuden myönteisen päätöksen yhden palveluntuottajan lopetettua opiskeluvalmennuksen. Pieni osa ( $n < 5$ ) sai eri syistä johtuen jatko-päätöksen Opiskeluvalmennus-projektin aikana. Suostumuksen opiskeluvalmennuksen tutkimusosioon osallistumisesta antoi yhteensä 47 opiskelijaa. Perustiedot suostumuksen antaneista löytyvät taulukosta 3. Tutkimusosioon suostumuksen antaneiden opiskelijoiden keski-ikä oli 20,3 vuotta. Opintotukea ja kuntoutusrahaa saavia tavoitettiin alkuperäisen suunnitelman mukaisesti lähes yhtä paljon.

Kaikkien opiskeluvalmennuksen päätösvaiheessa kyselyyn ( $n = 18$ ) vastanneiden opiskelijoiden äidinkieli oli suomi. Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista opiskeli kolmatta vuotta (10/17, 58,8 % vastaajista), mutta vaihtelua oli välillä 1–4 opiskeluvuotta. Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat jakaantuneet useille eri opiskelualoille. Eniten oli sosiaali- ja terveysalan (6/18) ja media-alan (3/18) opiskelijoita. Valtaosa (13/18, 72,2 %) oli suorittanut muita opintoja peruskoulun jälkeen. Näitä opintoja olivat tyypillisesti VALMA eli ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus, kymppiluokka sekä ammatilliset ja lukio-opinnot. Peruskoulun kaikkien aineiden keskiarvo kyselyn täyttäneillä oli 7,7 ( $n = 17$ ,  $kh = 0,8$ , vaihteluväli 6,4–9,0).

Haastateltujen opiskelijoiden kohdalla aiempi opintojen keskeyttäminen oli tavallista. Suurimmalla osalla haastatelluista opiskelijoista oli taustallaan useita keskeytyksiä ennen nykyisiä opintoja. Opintoja oli keskeytetty sekä itselle mieluisissa opinnoissa että vähemmän omaehtoisesti valituissa opinnoissa. Kolmella haastateltavalla ei ollut perusasteen jälkeistä tutkintoa. Kenenkään opiskelijan opiskelupolku ei ollut edennyt täysin suoraviivaisesti. Kymppiluokka ja valmentava koulutus olivat tavallisia, samoin erilaiset välivuodet ennen opintoja. Kokemukset aiemmin saadusta tuesta olivat vaihtelevia. Sekä opintotukea että kuntoutusrahaa saavien opiskelijoiden kokemukset olivat samantyyppisiä, ja molemmilla kohderyhmillä oli taustallaan erilaisia pitkäaikaisia terveyteen ja oppimiseen liittyviä ongelmia.

Opintojen keskeytymisen taustalla oli erilaisia terveysongelmia, oppimiseen liittyviä vaikeuksia sekä tuen puutetta oppilaitoksesta. Keskeytysten taustalla oli yleensä useampi kuin yksi tekijä, eikä uusien opintojen keskeyttämisen taustalla ollut useinkaan samat tekijät. Mielenterveysongelmat olivat yleisin opinto-

jen keskeyttämisen syy, sen jälkeen muut terveysongelmat ja oppimisessa koetut ongelmat. Kaksi haastateltavaa kertoi vakavasta koulukiusaamisesta keskeyttämisen taustalla. Myös pitkät koulumatkat olivat vaikuttamassa keskeyttämiseen. Sairauslomalle jääminen oli myös johtanut keskeyttämiseen. Osan kohdalla keskeyttämistä olivat suositelleet terveydenhuollon toimijat tai läheiset. Myös oppilaitoksesta tarjottiin mahdollisuutta aloittaa syksyllä uudelleen "puhtaalta pöydältä". Osa keskeyttäneistä nuorista olisi halunnut jatkaa opintojaan, mutta esimerkiksi lukiossa ei suostuttu riittävästi keventämään lukujärjestystä.

Opiskelijoiden kyselyvastaukset vahvistavat käsitystä keskeyttämisen yleisyydestä. Vastaajista suurin osa (15/18, 83,3 %) oli keskeyttänyt vähintään yhden koulutuksen peruskoulun jälkeen, kolmasosa vastaajista (6/18, 33,3 %) oli keskeyttänyt vähintään kaksi koulutusta. Tyypillisimmin keskeyttämiseen oli johtanut kyselyn avovastausten perusteella kiusaamiskokemukset, masennus tai jaksamisen ongelmat sekä motivaation puute tai opintojen soveltumattomuus itselle. Muita yksittäisiä raportoituja syitä olivat erilaiset terveydelliset ja mielenterveydelliset syyt.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista suurin osa (15/18, 83,3 %) raportoi tulleen kiusatuksi joko nykyisten tai aiempien opintojen aikana niin, että se oli vaikuttanut heidän opiskeluunsa. Sen sijaan pienempi osa opiskelijoista (3/18, 16,7 %) raportoi tulleen kiusatuksi nykyisten ammattiopintojen aikana. Vertailukohtana Amisbarometrin (2019) perusteella 20,2 % ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista oli kokenut joutuneensa muiden opiskelijoiden ja 12,5 % opettajien kiusaamaksi ammatillisten opintojensa aikana.

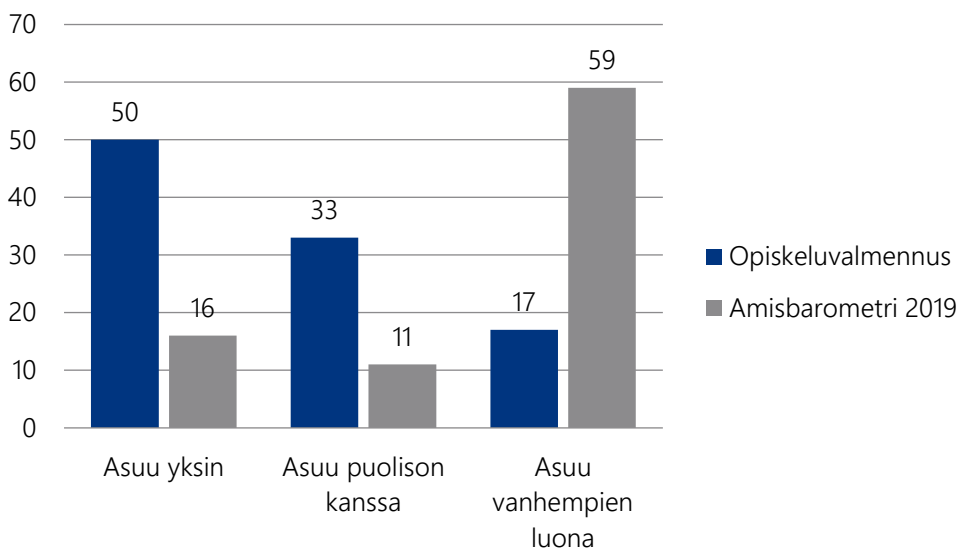
Useimmilla opiskelijoista oli jokin pitkäaikainen sairaus tai oppimisvaikeus (taulukko 4, s. 25). Suurimmalla osalla tämä oli joko mielenterveyden tai käyttäytymisen häiriö, tai muu pitkäaikainen sairaus, kuten tuki- ja liikuntaelinsairaus, hengityselinten sairaus tai jokin neurologinen sairaus. Myös oppimisvaikeuksia oli todettu lähes puolella opiskelijoista. Suurin osa opiskelijoista (16/18, 88,9 %) oli saanut tuki- tai erityisopetusta ala- tai yläasteella tai ammatillisten opintojen aikana, muut vastaajista eivät kokeneet tarvinneensa tukiopetusta. Valmennuksen suunnitellusti päättäneet arvioivat loppukyselyssä asteikolla 0–10 opiskelukykynsä olleen valmennuksen alussa 3,67 (vaihteluväli 0–8).



**Taulukko 4.** Opiskelijoiden kyselyssä raportoimat sairaudet ja vaikeudet (n = 18).

	Kyllä	Ei
Mielenterveyden tai käyttäytymisen häiriö	14	4
Jokin muu pitkäaikainen sairaus	11	7
Todettu oppimisvaikeus	7	11

Opiskelijoiden kyselyyn vastanneissa oli enemmän yksin tai puolison kanssa asuvia ja vähemmän vanhempien kanssa asuvia kuin ammattiin opiskelevissa yleisesti (kuvio 1). Opiskelijoilta kysyttiin myös korkeimmasta koulutuksesta, minkä jompikumpi vanhemmista on suorittanut. Opiskelijoiden vanhemmista lähes puolella (8/18, 44,4 %) ainakin toinen oli suorittanut korkeimmillaan korkeakoulututkinnon, kolmannes (6/18, 33,3 %) ammatillisen perustutkinnon tai opisto-/ylioppilastutkinnon ja pienempi osa (2/18, 11,1 %) peruskoulun (tai kansa-/keskikoulun). Osa vastaajista (2/18, 11,1 %) ei osannut kertoa vanhempiensa korkeinta koulutustasoa.

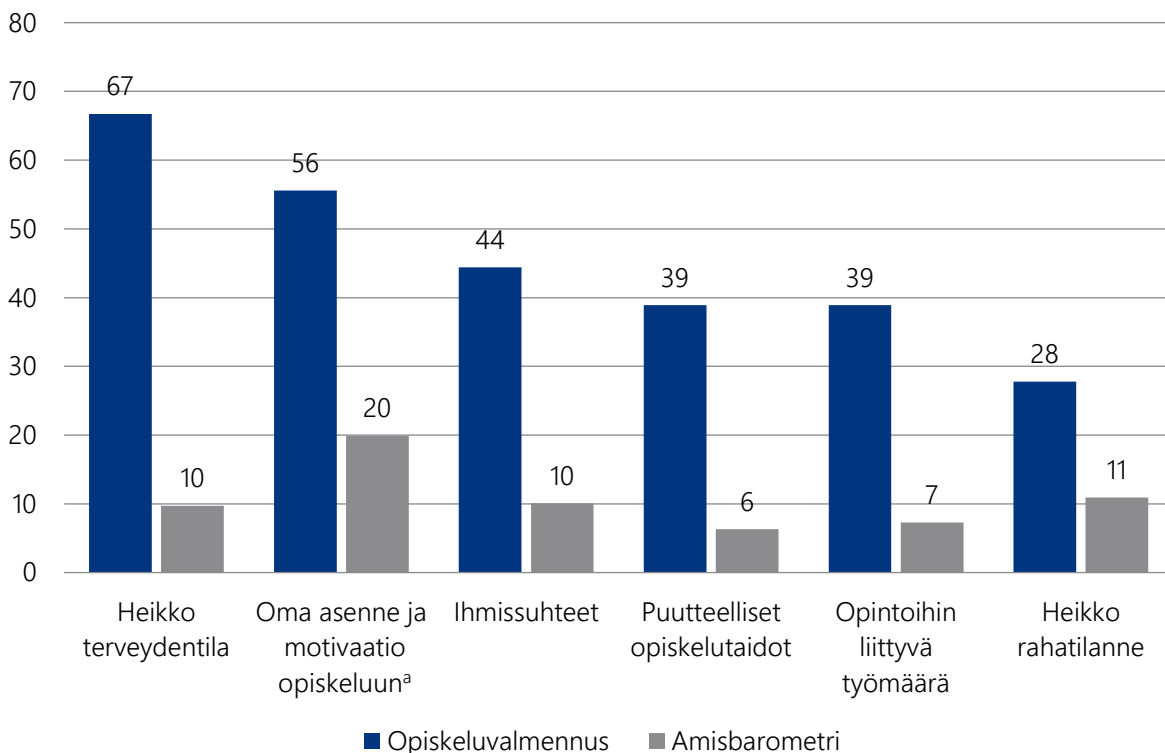
**Kuvio 1.** Opiskelijoiden asumistilanne (%) opiskelijoiden kyselyvastausten (n = 18) ja Amisbarometrin (2019) mukaan tarkasteltuna.

Taloudellisen tilanteensa puolet (10/18, 55,6 %) kyselyyn vastanneista opiskelijoista arvioi kohtalaiseksi. Muut vastaukset jakautuivat tämän ympärille melko huonosta erittäin hyvään. Kyselyyn vastanneista hieman yli neljäsnes (5/18, 27,7 %) teki opintojen ohella töitä.

## 4.2 Tuen tarve ammatillisissa opinnoissa

Opiskelijat vastasivat valmiiksi luokiteltuihin kysymyksiin siitä, mitkä tekijät ovat hidastaneet opintojen etenemistä ammatillisten opintojen aikana. Kuviossa 2 on esitetty ne opintoja hidastaneet tekijät, joissa kyllä-vastauksia oli 5 tai enemmän ja verrattu näiden tekijöiden suhteellista osuutta Amisbarometrin (2019) vastaavaan. Opiskelijoiden kyselyssä kaikki osa-alueet kohosivat huomattavasti merkittävämmiksi opintoja hidastaviksi tekijöiksi kuin ammattiin opiskelevien keskuudessa yleisesti. Osuuksia verratessa on kuitenkin syytä muistaa, että Amisbarometrissa eri vaihtoehtoja oli huomattavasti enemmän kuin tämän tutkimuksen kyselyssä, mikä saattaa pienentää yksittäisen osa-alueen osuutta vastauksissa. Merkittävimmiä opintoja hidastaneiksi tekijöiksi nousi siis heikko terveydentila sekä oma asenne ja motivaatio opiskeluun. Lisäksi erikseen mainittuja yksittäisiä opintoja hidastavia tekijöitä olivat erilaiset opiskelijoiden kokemaan epävarmuuteen liittyvät seikat sekä opiskeluympäristöön liittyvät tekijät.

**Kuvio 2.** Opintoja hidastaneet tekijät (%) opiskelijoiden kyselyvastausten (n = 18) ja Amisbarometrin (2019) mukaan tarkasteltuna.



<sup>a</sup> Amisbarometrin vuoden 2017 tulos. Ei kysytty vuonna 2019.

Poissaolot nykyisistä opinnoista olivat yksi merkittävä syy, miksi valmennukseen hakeuduttiin. Haastatelluilla opiskelijoilla oli taustalla esimerkiksi ahdistuneisuutta, joka vaikeutti kouluun lähtöä, tai vaikeutta herätä aamulla aikaisin alkaviin opintoihin. Poissaoloista seurasi helposti opintojen jäämistä rästiin. Myös opinnoissa jaksaminen oli yksi valmennukseen hakeutumisen syy, ja osalla haastatelluista oli lyhyitä sairauslomia taustallaan. Jossain määrin kuvattiin myös opiskeluryhmään liittyvää ulkopuolisuutta ja yksinäisyyttä. Tästä kertoivat etenkin ne opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa toisen asteen tutkintoa taustallaan ja jotka olivat muita opiskelijoita vanhempia. Ulkopuolisuuden tunne oli myös yksi stressin aihe opinnoissa. Opinnoissa koetut ongelmat, kuten lyhyet sairauslomat, myös pudottivat helposti opiskeluryhmästä.

Haastatellut opiskelijat kertoivat myös erilaisista oppimiseen liittyvistä ongelmista, kuten lukemisen ja yleisemmin oppimisen työläydestä, vaikeuksista teoriapainotteisissa opinnoissa ja keskittymisvaikeuksista. Toisaalta esimerkiksi lukiossa koetut ongelmat eivät välttämättä olleet ongelmia ammatillisissa opinnoissa, joissa lukemista oli vähemmän eikä vieraan kielen taitoja vaadittu yhtä paljon. Kaikilla oppimiseen liittyviä ongelmia ei ollut, vaan osalla oli taustallaan hyväkin koulumenestys. Vaikeuksia saattoi kuitenkin tuottaa vaativuus omia koulutöitä kohtaan, vaikka sitä ei välttämättä olisi koulussa vaadittu. Yksi opiskelijoista kuvasi, kuinka teki esimerkiksi koulutehtävästä useamman version, mutta jätti ne palauttamatta opettajalle, koska ei ollut mihinkään tyytyväinen.

Tuen saaminen opintoihin oli kuitenkin vaihtelevaa. Kuntoutusrahaa saava opiskelija, jolla ei ollut perusasteen jälkeistä tutkintoa, kuvasi tuen saamista seuraavasti:

”Aika vaihtelevasti [saanut tukea opintoihin], et niin todella vaihtelevasti, et toisinaan ihan ok ja toisinaan eipä oikeestaan yhtään mitään, et nyt tuo [ammatillisessa koulutuksessa] on kyllä oikeen hyvin. Siis erityisopettajalla mä oon käynyt useamman kerran ja aikasempi oma opettaja on kans auttanu ja kuraattorikin on auttanu siinä mielessä, että on just semmosia eri näkökulmia ja semmosii keinoja ja ohjannu semmosiin paikkoihin, et ehkä osais auttaa vähän enemmän.” (Opiskelija, KAT)

Tuen vaihtelevuudesta kertoi myös toinen opiskelija, joka oli saanut aiempiin opintoihinsa kuntoutusrahaa. Hänen kohdallaan aiemmat opiskelut olivat alkaneet sujua vasta, kun yksittäinen erityisopettaja kiinnitti huomiota keskittymisvaikeuksiin. Myös nykyisissä opinnoissa omien tukitarpeiden esille nostaminen oli hankalaa.

Työssäoppiminen oli myös yksi opinnoissa vaikeaksi koettu asia, joka vähintään jännitti suurta osaa haastatelluista opiskelijoista. Työssäoppiminen koettiin myös sosiaalisesti vaativaksi. Toisaalta ne nuoret, jotka kokivat oppimisessa ongelmia, pitivät usein työssä oppimista teoriaopintoja helpompina. Yleisesti haastatellut opiskelijat kertoivat olevansa motivoituneita opiskelemaan ja pitivät kouluttautumista tärkeänä tulevaisuuden työmahdollisuuksien parantumiseksi. Valmentajat nostivat lisäksi esille elämänhallintaan, oman alan löytämiseen ja oppilaitoksesta tuen saamiseen liittyviä tekijöitä:

”Elämänhallinta, päivärytmi, rahankäyttö on yks hyvinkin iso, asioiden hoito, että ei saa hoidettua. – – Aika paljon liittyy henkilösuhteisiin ja sen sellasiin koulussa. Eli luokkahenkeen, opettajiin. Useesti vähän on taustalla myös sitä lottoomista, että onks tää mun ala. – – Henkilökunnan kans on koulussa vaikeuksia ja niistä on käyty ihan juttelemassa opiskelijoitten kans tuolla kouluissa. Ja tuen riittämättömyys on semmonen, että opiskelija kokee, että haluais enemmän tukea, mutta ei saa sitä haluamallaan tai tarvitsemallaan tavalla.” (Opiskelijavalmentaja, RATKES)

Opiskeluvalmennukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat samantyyppisiä pitkäaikaisia terveyteen ja oppimiseen liittyviä ongelmia, useita koulutuksen keskeytyksiä ja koulukiusaamista, kuten on havaittu myös OPI-kuntoutuskurssille osallistuneilla ja NUOTTI-valmennukseen osallistuneilla nuorilla (Harkko ym. 2019, Miettinen ym. 2019). Myös nuorten kuntoutusrahaa koskevassa tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota tuen vaihtelevuuteen oppilaitoksissa (Salminen 2019).

### 4.3 Opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistaminen ja valmennukseen ohjautuminen

Opiskeluvalmennuksen alkuperäisenä tavoitteena oli tunnistaa tukea tarvitsevat opiskelijat Kelan opintotuki- ja kuntoutusetuuksien käsittelyn yhteydessä. Tämä tavoite ei kuitenkaan täysin toteutunut, sillä valmennukset käynnistyivät hitaasti ja aloittaneita opiskelijoita oli vähän. Hankkeen aikana kohderyhmän kriteereitä muutettiin lisäämällä nuorten kuntoutusrahan saajat kohderyhmään ja myös oppilaitokset alkoivat ohjata opiskelijoita valmennukseen.

Kelan ratkaisuasiantuntijoille suunnattuun kyselyyn vastanneista enemmistö (8/12, 66,7 %) koki valmennukseen ohjattavien tuen tarpeen tunnistamisen melko helpoksi. Kuitenkin kolmannes vastaajista (4/12)

koki tuen tarpeen tunnistamisen melko vaikeaksi. Vastaajista kukaan ei kokenut tuen tarpeen tunnistamista erittäin helpoksi tai erittäin vaikeaksi. Tuen tarpeen tunnistamisen kannalta vaikeaksi koettiin kohderyhmän liiallinen rajautuminen kriteerien suuren määrän myötä sekä se, että tietoa opintojen heikon etenemisen syistä ei ollut. Toisaalta osa vastaajista koki kohderyhmän ja ohjeistuksen selkeäksi, ja aiempaa tietoa ja kokemusta pidettiin valmennukseen ohjattavien tunnistamista helpottavana tekijänä.

Kyselyn avovastausten perusteella Kelan eri etuuksien ratkaisuasiantuntijoiden rooli keskittyi ennen kaikkea opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamiseen ja valmennukseen soveltuvuuden selvittämiseen. Toimeksiannon tekemisen jälkeen ratkaisuasiantuntijoiden yhteys asiaan usein katkesi, eikä heille tullut tietoa siitä, oliko opiskelija lopulta aloittanut opiskelvalmennuksen. Osa ratkaisuasiantuntijoista piti opintojen etenemisen seurantaan ennen kaikkea oppilaitoksen tehtävänä, mutta joissain vastauksissa korostui myös ratkaisuasiantuntijoiden mahdollisuus omalta osaltaan edistää tuen tarvetta vaativien opiskelijoiden tunnistamista.

Tuen tarpeen tunnistamisen jälkeen suullisesta käsittelystä ja suorapäätöksestä vastanneet ratkaisuasiantuntijat perehtyivät opiskelijan tilanteeseen, ottivat heihin yhteyttä ja kertoivat mahdollisuudesta hakea opiskelvalmennukseen. Ratkaisuasiantuntijoiden haastatteluissa nostettiin esille vaikeudet nuorten tavoittamisessa ja motivoitumisessa valmennukseen, vaikka nuoria pyrittiin tavoittamaan eri keinoin. Erityisesti opintotukea saavia, mutta osittain myös kuntoutusrahaa saavia opiskelijoita oli vaikea tavoittaa puhelimitse. Vaikka sekä miehiä että naisia oli tavoiteltu palveluun, ratkaisuasiantuntijan mukaan naiset olivat kiinnostuneempia lähtemään mukaan palveluun:

”Mä luulen, et se on tää itse pärjääminen ja semmonen, että minä ite haluan hoitaa omat asiani. Ja sitte se, että mitä hyötyä siitä on. Pojat ei välttämättä ole esimerkiksi tottunu tän tyyppiin asioihin, jos ei oo käyny vaikka terapiassa tai koulupsykologilla tai -kuraattorilla, niin ei oo välttämättä tottunu siihen, että jonku tyyppin kanssa tehään yhteistyötä ja mietitään haasteita mitä siinä koulunkäynnissä on.” (Kelan ratkaisuasiantuntija.)

Tavoitetuista nuorista erityisesti opintotukea saavat eivät olleet motivoituneet lähtemään mukaan valmennukseen opintojen alussa, vaikka taustalla olivat keskeytyneet opinnot, vaan suhtautuivat luottavasti opintojen sujumiseen. ”Et ne, mitä on sitte tavoitettu, että kun ne opinnot on vasta alkamassa, niin ne ei nyt nää välttämättä tarpeelliseksi sitä, että ei mul oo nyt tässä kohtaa viel mitään hätää, tai että mä uskon, että mä oon nyt tästä [opiskelualasta] kiinnostunut.”

Ratkaisuasiantuntijat kokivat valmennuksen tarjoamisen oikea-aikaisesti hankalana, sillä myös oppilaitoksista saatava tieto opintojen viivästymisistä saattoi tulla siinä määrin myöhässä, että keskeyttäminen oli jo tapahtunut. Tarvetta ylimääräiselle tuelle ei aina ollut, sillä osalla nuorista taas oli vahvat tukiverkot ja esimerkiksi tukihenkilö.

”Sitten on ollut opintotuen puolelta sitäkin, et on ollu todella paljon osuvia toimeksiantoja mutta sitten näillä nuorilla on ollutkin niin vahvasti jo niitä muita tukiverkostoja, että on kokenu sitten, että että ne on riittäviä, et ei enää lisää halua siihen. Koulun puolelta on ollu paljon tukee, osalla on ollu tukihenkilö kunnan puolelta tai sosiaalitoimen kans on ollu niin ja on ollut niitä terveydellisiä tutkimuksia lähdetty selvittää, että on katottu ettei halua vielä tässä vaiheessa sitte sitoutua enää valmennukseen lisäks, et on koettu et se ei oo ollu oikeeaikasta sitte.” (Kelan ratkaisuasiantuntija)

Kelan sisäisen yhteistyön kannalta yhtenä ohjautumista hankaloittavana tekijänä nähtiin myös erilaisten muutosten ja kehittämisprojektien yleisyys Kelassa sekä kriteerien tiukka raja-asuinpaikan ja koulutusmuodon mukaan. Myös NUOTTI-valmennuksen tuleminen palveluvalikoimaan saattoi vaikuttaa sopivien opiskelijoiden löytymiseen, sillä NUOTTI-valmennukseen sisältyi kuntoutusraha ja oli siksi osalle opiskelijoista houkuttelevampi vaihtoehto. Nuoret ja oppilaitokset myös tunsivat NUOTTI-valmennuksen paremmin: ”Haasteena tietenkkin on vielä se, että NUOTTI-valmennuksessa saa kuntoutusrahan sille valmennuksen ajalle ja opiskeluvalmennuksessa sitä porkkanaa ei ole, ni tietenkkin sekin on tuonu omat haasteensa, koska puskaradio kyllä toimii opiskelijoitten välillä.” Toisaalta NUOTTI-valmennusten alkaminen oli myös tuonut ratkaisuasiantuntijoille kokemusta nuorten tavoittamisesta ja haastattelusta.

Opiskelijoiden kyselyyn vastanneista lähes kaikki (17/18, 94,4 %) kokivat valmennukseen hakeutumisen helpoksi. Suurin osa opiskelijoista (12/18, 66,7 %) oli kuullut valmennuksesta oppilaitoksen edustajalta. Vastaajista kolme oli ohjautunut valmennukseen Kelan yhteydenoton perusteella, lisäksi valmennuksesta oli kuultu OPI-kuntoutuskurssin ja erillisen ilmoituksen välityksellä. Opiskelijoiden haastattelujen perusteella opiskeluvalmennukseen hakeuduttiin myös TE-palvelujen avulla. Vaikka Kelan ohjaamia opiskelijoita oli vähän, olivat ne haastateltujen opiskelijoiden kohdalla olleet osuvia: opiskelijat, jotka olivat aloittaneet valmennuksen Kelan tavoittamina, ilmaisivat tutkimushaastattelussa myös haluttomuutta tai vaikeutta nostaa omia tukitarpeita esille oppilaitoksessa.

Haastatellut valmentajat kokivat, että oppilaitosten kanssa tehtävään yhteistyöhön olisi pitänyt varata erillisiä resursseja ohjauksen tehostamiseksi. Myös ratkaisuasiantuntijoiden ja valmentajien välillä olisi voinut olla enemmän yhteistyötä. Valmentajien mukaan nuorten tavoittamiseksi olisi hyvä hyödyntää erilaisia vaihtoehtoisia tapoja ottaa yhteyttä (esimerkiksi chatit), sillä puhelinasiointi ei ole kaikille nuorille mieluinen tapa toimia. Valmennukseen osallistuneet opiskelijat nostivat esille paremman tiedottamisen valmennukseen hakeutumiseksi itsenäisesti.

Oppilaitosten tuleminen mukaan ohjaamaan opiskelijoita nähtiin onnistuneena muutoksena, sillä opiskelijat olivat tällöin jo kuulleet valmennuksesta etukäteen ja olivat motivoituneempia haastatteluun.

”Jos oppilaitoksesta tuli meille yhteydenotto, nääh nuoret oli sit jo tietosia tästä palvelusta ja heille oli siellä oppilaitoksen taholla kerrottu, niin kyllä heidän kans oli huomattavan paljon helpompi viedä sitten sitä haastattelua eteenpäin. Ja ne oli hyvin paljon motivoituneempia kyllä tähän myös sitten lähtemään, kun se oli jo tutumpi ja tietyllä tavalla heitä oli lämmitelty jo tälle ajatukselle.”  
(Kelan ratkaisuasiantuntija.)

Valmentajat nostivat ensimmäisissä haastatteluissa opiskeluvalmennukseen ohjautumisen ja asiakastyön hitaan käynnistymisen olleen yksi Opiskeluvalmennus-projektin isoimmista ongelmista. Valmentajat kokivat, että projektin loppuvaiheessa tuli paremmin valmennukseen soveltuvia opiskelijoita. Sekä osa vastuuetuuskäsittelijöistä että valmentajista koki, että pidempi ohjausaika (kaksi vuotta) projektiin olisi ollut hyvä. Valmentajat kokivat oppilaitosten roolin opiskelijoiden ohjaamisessa tärkeänä.

Oppilaitosten edustajille lähetettyyn kyselyyn vastanneista hieman yli puolet (8/15) oli ohjannut opiskeluvalmennuksen valintahaastatteluun vähintään yhden opiskelijan. Heistä kaikki pitivät tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamista valintakriteerien perusteella melko tai erittäin helppona. Niistä vastaajista, jotka olivat ohjanneet opiskelijoita valintahaastatteluun, puolet (4/8) koki ohjaamisen melko tai erittäin helpoksi, ja puolet melko tai erittäin vaikeaksi. Avovastausten perusteella vaikeaksi koettiin etenkin Kelan työntekijän tavoittaminen puhelimitse. Osassa vastauksista kuitenkin nousi esiin, että tämä oli lähinnä Opiskeluvalmennus-projektin alkuvaiheen ongelma. Yli puolet vastaajista (7/12) koki saaneensa tarpeeksi tietoa ja perehdytystä tuen tarvetta vaativien opiskelijoiden tunnistamiseksi ja ohjaamiseksi palvelun piiriin. Osa vastaajista (5/12) ei ollut saanut tukea lainkaan tai olisi kaivannut sitä lisää.

## 4.4 Suullinen käsittely ja suorapäätös ilman diagnoosia

Kun opiskelijoista oli tehty toimeksianto Kelan sisällä tai opiskelija otti yhteyttä oppilaitoksen ohjaamana tai itsenäisesti, ratkaisuasiantuntijat haastattelivat puhelimitse tavoittamansa opiskelijat ja tekivät päätöksen opiskeluvalmennuksen myöntämisestä. Kaikki varsinaiseen haastatteluun edenneet opiskelijat saivat myönteisen päätöksen opiskeluvalmennuksesta. Ratkaisuasiantuntijat olivat saaneet kahden kerran mittaisen Skype-koulutuksen motivoivasta haastattelusta ja hyödynsivät valmista kysymyslistaa haastattelussa.

Ratkaisuasiantuntijat näkivät suullisen käsittelyn olevan ”uutta Kelaa”, jossa oltiin tiiviimmässä kontaktissa asiakkaaseen ja hänen tilannettaan myös tarkasteltiin aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Erityisesti opintotuen suhteen tämän nähtiin olevan uusi toimintatapa, kun taas kuntoutuksessa kokonaisvaltaisempi tarkastelu oli tehty jo aiemmin. Puhelintyöskentely oli ratkaisuasiantuntijoille tavallinen tapa työskennellä, ja monilla oli taustallaan pitkä työkokemus Kelassa. Koulutuksessa oli käsitelty motivoivaa haastattelua, mutta lyhyen puhelun aikana motivointi oli kuitenkin haasteellista. Ratkaisuasiantuntijat kuvasivat lyhyen koulutuksen antina dialogisuuden, ”että miten kysyt kysymyksiä tai miten keskustele tai miten kuuntelet”.

Opiskelijoille suunnatun kyselyn ja opiskelijoiden haastattelujen perusteella Kelan ratkaisuasiantuntijan ennen valmennuksen alkua tekemään haastatteluun suhtauduttiin myönteisesti, ja opiskelijat kokivat saaneensa haastattelun yhteydessä riittävästi tietoa valmennuksesta. Osaa Kelan työntekijän toteuttaman haastattelun kysymyksistä pidettiin henkilökohtaisina, mutta Kelaa kuitenkin luotettavana tahona. Yhtenä kehittämisehdotuksena nousi kuitenkin mahdollisuus keskustella hakemisesta kasvokkain.

Nuoren haastatteluun oli yleensä varattu tunti aikaa, mutta joskus haastattelu oli jaettu kahteen osaan, jos opiskelija oli jännittänyt kovasti. Ratkaisuasiantuntijat toivat esille, että nuoret eivät välttämättä osanneet tai halunneet kertoa kaikkea heti puhelimesta, vaan oli tärkeää, että haastattelulle ”on se kunnan aika”. Valmis kyselylomake ei täysin toiminut, vaan ratkaisuasiantuntijat yrittivät avata joitakin kysymyksiä nuorille selkeämmiksi.

”Abstraktien asioiden kertominen voi olla hyvin vaikeeta, että mitä sillä haetaan. Aika usein sitten on pitänyt avata, että mitä tarkoittaa voimavarat esimerkiksi. Et no, mites sä jakset. Mutta ne on tärkeitä sen opiskelukyvyyn näkökulmasta, tärkeitä kysymyksiä kyllä.” (Kelan ratkaisuasiantuntija)



Ratkaisuasiantuntijat kertoivat, kuinka luottamuksen saavutettua nuoret kertoivat myös arkaluonteisista asioista.

Aika lailla sen on jo tienny siinä vaiheessa, kun nuoren kanssa keskustelee, et kyl tää tarttee jeesiä, että siinä se opiskelun keskeytyminen esimerkiksi on ihan hollilla. Et sitte tietysti se kohderyhmä, kun on monenlaista ihmistä, niin kaikilla on vähän omanlaisensa haasteet ja omanlaisensa lähtötilanteet. – – Joku, joka opiskelee esimerkiksi opintotuella, niin hän on erilaisista lähtötilanteista kun nuori, joka opiskelee nuoren kuntoutusrahalta, koska siellä voi olla jo olemassa isoja haasteita. (Kelan ratkaisuasiantuntija)

Vaikka terveydelliset haasteet saattoivat olla suurempia nuoren kuntoutusrahan saajilla, heillä oli kuitenkin aiempaa kokemusta tuen saamisesta, minkä nähtiin helpottavan valmennukseen osallistumista. Vaikka ratkaisuasiantuntijoiden kokemus nuorten haastatteluista oli pääosin myönteinen, toimintakyvyn arviointiin liittyvät haasteet nousivat kuitenkin esille puhelimitse tehdyssä lyhyessä haastattelussa:

”Semmosen arvioiminen on ihan hirveen vaikeeta, et koska nehän ei välttämättä kerro mulle ihan nyt kaikkee kuitenkaan, mitä sitten siinä elämässä on menossa, sehän voi olla, että se avautuu ehkä vasta sille valmentajalle sen muutaman tapaamisen jälkeen, kun he on saanu luotua jonkunlaisen sellasen luottamuksellisen suhteen siihen. Kun toisethan on hyvin tietysti ujoja, arkoja, sulkeutuneita ja sitte ne vastaukset on hyvinkin niukkoja.” (Kelan ratkaisuasiantuntija)

Myös toinen ratkaisuasiantuntija oli kokenut, että toimintakykyyn liittyvät asiat olisivat voineet olla tarkemmin haastattelua ohjaavassa kyselylomakkeessa.

”Kyllä siellä sitä sairautta aika monen kohalla pohjalla on kuitenkin. Matalalla kynnyksellä toki tähän pääsee, mutta mietin, että vieläkö pitäs laajemmin kartottaa sitä tilannetta. Ja haittaako se, jos siellä se sairaus sitten on? Et ei se varmaan haittana ole ollut, jos koetaan, että nuori kuitenkin pystyy hyötymään siitä 15 kerran käynneistä.” (Kelan ratkaisuasiantuntija)

Valmentajat pitivät ratkaisuasiantuntijoiden ennen opiskeluvalmennusta toteuttamaa esivalintaa pääosin toimivana: lähes kaikki (5/6 vastaajista) pitivät esivalintaa melko tai erittäin hyvin toimivana. Avovastauksissa nostettiin kuitenkin esiin, että esivalinnasta huolimatta valmennukseen ohjautui useita opiskelijoita, joille valmennus ei soveltunut. Haastattelujen perusteella myös oppilaitosten ohjaamina tuli

opiskelijoita, joiden toimintakyky ei ollut valmentajien arvion mukaan riittävä valmennukseen. Valmentajat kokivat, että myös he voisivat tarvittaessa toteuttaa ennakkohaastattelun tai -arvioinnin, mikäli se sisältyisi palvelukuvaukseen.

Valmentajien kyselyn perusteella valmentajilla oli jonkin verran haasteita valmennukseen ohjautuneiden opiskelijoiden tavoittamisessa. Vastaajista suurin osa (4/6) piti opiskelijoiden tavoittamista melko helppona ja pienempi osa (2/6) haastavana. Kukaan vastaajista ei pitänyt opiskelijoiden tavoittamista erittäin helppona. Avovastauksista tulee ilmi, että osan opiskelijoista kanssa yhteydenpito ennen valmennusta sujui ongelmitta. Osaa opiskelijoista oli kuitenkin suuria vaikeuksia tavoittaa niin puhelimitse kuin tekstiviestillä. Yhdeksi syyksi tähän nostettiin se, että monilla opiskelijoilla ei esivalinnasta huolimatta vaikuttanut olevan motivaatiota opiskelvalmennukseen. Ratkaisuksi tavoitettavuuden ongelmiin ehdotettiin esimerkiksi sitä, että opiskelijoilla olisi valmentajan yhteystiedot jo valmiiksi, jotta nämä vastaisivat helpommin puheluihin. Vastausten perusteella kuitenkin yhteydenpidossa oli joidenkin opiskelijoiden kohdalla ongelmia myös myöhemmin valmennuksen aikana.

Ratkaisuasiantuntijat näkivät suullisen käsittelyn ja suorapäätöksen ilman diagnoosia nopeuttavan valmennukseen pääsyä. Myös valmentajien haastatteluissa nostettiin esille vaikeus päästä koululääkärille ja erityisesti erikoissairaanhoidon oli pitkä jonotusaika. Valmentajilla oli myös muiden kuntoutuspalveluiden kohdalla kokemusta siitä, kuinka vaatimus B-lausunnosta oli voinut vaikeuttaa kuntoutukseen pääsyä. Kyselyvastausten perusteella valmentajat pitivät heille etukäteen opiskelijoista toimitettuja tietoja pääosin riittävinä yhteydenoton ja valmennuksen aloittamisen kannalta. Avovastausten perusteella jotkut valmentajat olisivat kuitenkin toivoneet hieman enemmän etukäteistietoja opiskelijan ohjautumisesta ja terveydentilasta.

Valmentajien kohdalla keskustelu diagnooseista ja B-lausunnoista herätti osittain ristiriitaisia ajatuksia, mutta hakeutumista ilman lääketieteellistä diagnoosia pidettiin kuitenkin valmennukseen soveltuvana. Ratkaisuasiantuntijoiden mukaan suurin osa opiskelijoista oli antanut luvan oman B-lausunnon lähettämiseen valmentajalle. Haastattelujen perusteella vakiintuneemmat kuntoutuksen palveluntuottajat pitivät lääkärinlausuntoja tärkeämpinä, koska olivat tottuneet niitä käyttämään. Vaikka diagnoosit antoivat tietoa opiskelijan tilanteesta, ne saattoivat myös vaikuttaa opiskelijaa kohtaan oleviin ennakkokäsityksiin. Valmentajat kokivat, että heillä oli ammattitaitoa selvittää opiskelijan vaikeuksia ilman diagnoosia.

Haastattelija: "Miten sä koet, että oliko se riittävää etukäteisinformaatiota?"

"Koen todella riittävänä, aika vähäsellä on se mitä etukäteisinfoo tarvii mun mielestä aikuisesta ihmisestä, he on kyllä kykeneväisiä kertomaan sen minkä haluavat kertoa. Ne on vähän epikset jaot, että ne vanhat peilaushommat pomppailee, en ihan kauheesti niitä lueskele. Kyllä ihmiset sit ne asiat kertoo, mitä he kokevat tarpeelliseksi." (Opiskelijavalmentaja, RATKES)

Toinen valmentaja koki, että myös aika helpotti asioiden esille nostamista, kun valmennus eteni:

"Kyllä yleensä valmennuksessa sit tulee esille ne haasteet. Että kyllä yleensä kun luottamus syntyy, niin kyllä he sitten kertookin." (Valmentaja, KAT)

Osa haastatelluista nuorista, joilla oli useita diagnooseja, näkivät mahdollisuuden hakeutua valmennukseen ilman diagnoosia tärkeänä. He pitivät mahdollisena, että eivät olisi hakeutuneet valmennukseen, mikäli diagnooseja olisi vaadittu, sillä lääkärintodistuksen hankkiminen oli työlästä ja mahdollisesti maksullista. Lisäksi omien asioiden selittäminen vieraalle lääkärille tuntui epämukavalta. Haastateltujen opiskelijoiden näkökulmasta opiskeluvalmennuksen maksuttomuus oli tärkeä tekijä palvelun saavutettavuuden näkökulmasta.

"Se että ensinnäkin sua ei jo heti alussa, että ahaa toi on nyt masentunu ja tolla on sitä ja tavallaan ei heti kategorisoida sillai, niin ku joku sairaus ei luokittele sua et tarvitsetko sinä vai etkö sinä tarvitse. Sit se et ihan semmonenkin et lääkärintodistuskin maksaa ja jollekin tuiki tuntemattomalle lääkärille sitten kertoo että joo mä tarvitsen sen lääkärinlausunnon että mun elämä on ollu vähän vaikeeta ja mulla on sitä tätä ja tuota ja voitko nyt vaan kirjottaa sen ja en nyt haluis tässä sulle tuiki tuntemattomalle ihmiselle avata koko stooria." (Opiskelija, KAT)

"No helpottaahan se. Kätevämpihän se on. Ja sit se, että viittiikö taas sitten lähtee, että se jäis ehkä käyttämättäkin sitten se idea, jos pitäis ensin lähtee selvittää lääkärin kanssa ja selvitellä ja muuta, niin vois tuntua, että on vähän liian työläs, että no antaapa olla, kyllä tässä on ennenkin pärjätty, vaikka vois ollakin hyödyllinen." (Opiskelija, KAT)

Nuorten diagnooseissa myös tapahtui muutoksia valmennuksen aikana eikä kaikista opintoja vaikeuttavista asioista ollut diagnoosia. Nuorena sairastettu masennus saattoi edelleen heijastua opiskeluun ja

opiskelukykyyn, vaikka esimerkiksi lääkitykselle ei enää ollut tarvetta. Neljä haastateltavaa kuvasi pitkäaikaisia lukemiseen liittyviä hankaluuksia, mutta heillä ei kuitenkaan ollut niistä diagnoosia lukuun ottamatta lapsuusajan kielellistä kehityshäiriötä. Samoin opiskelua hankaloittavat keskittymisvaikeudet eivät olleet aina todettavissa varsinaisiksi häiriöiksi. Opiskelijoiden ja valmentajien haastattelujen perusteella diagnoosin saaminen oppimisvaikeuksiin, tarkkaavuusvaikeuksiin tai autismikirjon vaikeuksiin näytti pitkältä ja osin työläältä prosessilta.

Hakeutuminen ilman lääketieteellistä diagnoosia nähtiin opiskeluvalmennukseen soveltuvana, vaikka se ei ratkaisuasiantuntijoiden ja valmentajien näkökulmasta ollutkaan täysin ongelmaton. Opiskelijoiden näkökulmasta hakeutuminen ilman lääketieteellistä diagnoosia opiskeluvalmennukseen oli tärkeää, vaikka taustalla olisikin ollut pitkäaikaisia terveysongelmia. Valmentajahaastatteluissa nousi esille myös toimintakyvyssä mahdollisesti tapahtuvat muutokset elämäntilanteiden muuttuessa: ”En mä tiä pysyykö niitä millään haarukoimaan ihan täysin, että toi on [valmennukseen] kykenevä ja toi ei alkuhaastattelussa, koska siinä tulee se elämä väliin. – Et ei kaikki asiat vaan oo ennakoitavissa.”

## 4.5 Valmennuksen oikea-aikaisuus ja keskeyttäminen

Opiskelijat vastasivat kyselyssään väitteeseen ”Valmennus alkoi tilanteeni kannalta oikeaan aikaan”. Opiskelijoista suurin osa (14/18, 77,8 %) oli kyselyvastausten perusteella melko tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa, hieman yli viidennes (4/18, 22,2 %) ei osannut sanoa kantaansa tai oli tästä eri mieltä. Haastateltujen opiskelijoiden kohdalla valmennus käynnistyi eri vaiheissa opiskelua. Opiskelijat näkivät valmennuksen käynnistyneen pääosin oikeaan aikaan. Kuntoutusrahalla opiskeleva nuori kertoi valmennuksen sopineen hyvin opintojen alkuun, kun aiemmista opinnoista oli kulunut muutama vuosi ja oma jaksaminen huoletti. Kaksi kuntoutusrahalla opiskelevaa koki, että valmennus olisi ollut tarpeen aikaisemmassa vaiheessa opintoja. Toisen mukaan valmennus olisi voinut ehkäistä opintojen keskeytymisen siinä vaiheessa. Toinen taas ajatteli, että ei olisi ollut niin stressaantunut opintojen myötä, jos tukea olisi ollut aiemmin saatavilla.

Opiskeluvalmentajista enemmistö (4/6) oli valmentajien kyselyn perusteella sitä mieltä, että opiskeluvalmennus soveltui useille, muttei läheskään kaikille siihen hakeutuneille. Avovastauksissa nousi esiin, että monilla valmennuksen aloittaneilla mielenterveyden ja elämäntilanteiden ongelmat olivat niin suuria, ettei

valmentajalla ollut mahdollisuutta vaikuttaa niihin valmennuksen aikana. Kaksi valmentajaa oli sitä mieltä, että valmennus soveltui kaikille tai lähes kaikille sen aloittaneille.

Opiskeluvalmennuksen keskeyttäminen oli verrattain yleistä. Myönteisen kuntoutuspäätöksen (n = 69) saaneista lakkautusratkaisun sai 34 opiskelijaa. Lakkautusratkaisut eivät sellaisenaan kuvaa opiskeluvalmennuksen keskeyttämistä, sillä osa lakkautusratkaisuista oli hallinnollisia varsinaisen valmennuksen keskeyttämisen sijaan. Samasta syystä myös myönteisiä kuntoutuspäätöksiä oli pienellä osalla opiskelijoista enemmän kuin yksi. Tutkimussuostumuksen antaneista opiskelijoista (n = 47) opiskeluvalmennuksen keskeytti 32 prosenttia eli 15 opiskelijaa (kahdelta tieto puuttuu). Opiskeluvalmennuksen kehittämissuunnitelman mukaan valmennuksen starttivaiheen (1.–3. tapaamiskerrat) kolmannella tapaamiskerralla opiskeluvalmentaja ja opiskelija sopivat valmennuksen jatkamisesta (Pelkonen ym. 2018). Keskeyttäneistä kuitenkin vain kolme keskeytti starttivaiheen aikana. Kaikki loput keskeyttämiset tapahtuivat tsemppivaiheen aikana (6–9 tapaamiskertaa starttivaiheen jälkeen), painottuen hieman sen alkupuolelle. Lisäksi neljän opiskelijan valmennus keskeytettiin koronavirusepidemian takia valmennuksen ollessa loppusuoralla. Opiskelijoiden iällä tai sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä valmennuksen keskeyttämiseen. Kelalta saatujen tilastoaineistojen perusteella miesten kohdalla tehtiin kuitenkin naisia useammin lakkautusratkaisuja, kun huomioidaan yhden palveluntuottajan toiminnan keskeytyminen (miehet 12/19, naiset 18/43). Tilastoaineiston perusteella lakkautusratkaisujen suhteellinen osuus oli lähes sama sekä kognitiivis-analyttisessä että ratkaisukeskeisessä työtavassa.

Taulukossa 5 näkyvät lukumäärät ja suhteelliset osuudet siitä, kuinka moni valmennettavista keskeytti valmennuksen saadun etuuden mukaan jaoteltuna. Tieto valmennuksen aikaisesta etuudesta puuttui kahdeksalta opiskelijalta. Kuntoutusrahaa saaneet keskeyttivät valmennuksen muita harvemmin, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä keskeytysten suhteen ( $p = 0,25$ , Fisherin testi).

**Taulukko 5.** Keskeytysten määrä jaoteltuna valmennuksen aikana saadun etuuden mukaan. Taulukossa ovat mukana vain ne opiskelijat, keneltä on tieto sekä etuudesta että keskeyttämisestä (n = 37).

Saatu etuus	Ei keskeyttänyt valmennusta	Keskeytti valmennuksen	Yhteensä
Opintotuki/muu	14 (70,0 %)	6 (30,0 %)	20
Kuntoutusraha	15 (88,2 %)	2 (11,8 %)	17
Yhteensä	29 (78,4 %)	8 (21,6 %)	37

Valmentajien haastatteluissa nousi esiin, että osa opiskelijoista ei ollut motivoitunut jatkamaan valmennusta, vaikka tukitarpeita olisi valmentajan näkökulmasta ollutkin. Toisaalta tuotiin myös esiin, että monen opiskelijan opiskelu- ja toimintakyky oli liian heikko valmennuksesta hyötymiseksi. Vaikka palvelun keskeyttäminen on monissa kuntoutus- ja mielenterveyspalveluissa suhteellisen yleistä, oli se verrattain yleistä opiskeluvalmennuksessa.

Keskeyttämisen syynä näyttäisi kuitenkin olevan monia tekijöitä. Osallistujatilastoon kirjattujen syiden perusteella tyypillisimmät opiskeluvalmennuksen keskeyttämiseen johtaneet syyt liittyivät opiskelijan terveydentilaan tai elämäntilanteeseen (taulukko 6). Valmentajien ja ratkaisuasiantuntijoiden haastatteluissa kävi myös ilmi, että pieni osa valmennuksista keskeytyi jo ennen valmennuksen käynnistymistä, sillä valmentajat eivät tavoittaneet osaa myönteisen päätöksen saaneista nuorista.

**Taulukko 6.** Opiskeluvalmennuksen keskeyttämisten syyt (n = 14).

Keskeyttämisen syy	Keskeyttäneiden määrä (osuus keskeyttäneistä)
Opiskelijan terveydentila	4 (29 %)
Opiskelija ei kokenut palvelua tarpeelliseksi	3 (21 %)
Opiskelijan elämäntilanteen muutos	3 (21 %)
Opiskelijaan ei saatu enää yhteyttä	2 (14 %)
Henkilökohtainen syy	2 (14 %)

Projektin aikana opiskeluvalmennus oli sidottu Kelan etuuksiin ja jos opiskelijan opinnot keskeytyivät, keskeytettiin silloin myös opiskeluvalmennus. Lähes kaikki valmentajat kertoivat haastatteluissa nuorista, jotka olisivat halunneet jatkaa valmennuksessa. Sekä valmentajat että ratkaisuasiantuntijat näkivät valmennustarpeen säilyvän opintojen keskeytymisestä huolimatta. Opiskelijalla ei aina ollut uutta opiskelupaikkaa keskeytyneiden opintojen tilalle. Myös sairauslomalle jäävän opiskelijan kohdalla olisi tarvetta seurata tilannetta:

”Kyllä toivoisin siihen pelivaraa, että ei heti tarttis lakkauttaa päätöstä, että voitais pitää voimassa vaikka siinä on kyllä se puoli että pitkitty, se on haasteellista, mut joku tietty seuranta-aika vois siinä olla, että nähdään että onko tulevaisuutta jatkaa valmennusta vai pitkittykö sairausloma. Semmosen tietyn väljyyden siihen kyllä kaipaisi.” (Kelan ratkaisuasiantuntija)

Myös haastateltujen opiskelijoiden näkökulmasta valmennuksen jatkuminen opintojen keskeytyessä oli tärkeää. Kahden haastatellun opiskelijan opinnot olivat keskeytyneet, mutta valmennus oli kuitenkin jatkunut heidän pysyessään oppilaitoksessa kirjoilla. Molemmat kokivat valmennuksen olleen hyödyllistä oman jatkopolun kannalta, vaikka opinnot keskeytyivätkin (tarkemmin luvussa 7).

## 4.6 Yhteenveto

- Opiskeluvalmennuksessa tavoitettiin paljon opiskelijoita, joilla oli taustallaan yksi tai useampi opintojen keskeyttäminen. Tavoitetuilla opiskelijoilla oli erityisesti terveydellisiä haasteita. Myös erilaiset oppimiseen liittyvät vaikeudet olivat tavallisia.
- Palveluun ohjautumisessa oli haasteita projektin alkuvaiheessa. Ohjautumista saatiin tehostettua onnistuneesti projektin aikana tehdyillä toimenpiteillä. Palvelun oikea-aikainen kohdentuminen oli haasteellista.
- Mahdollisuutta hakeutua valmennukseen ilman lääkärinlausuntoa pidettiin valmennukseen soveltuvana toimintatapana, vaikka toimintakyvyn arviointi ei ollut kaikissa tilanteissa yksinkertaista.
- Opiskeluvalmennuksen keskeyttäminen oli verrattain yleistä. Valmennuksen keskeyttäminen johtui useimmiten sairauslomalle jäämisestä ja nuoren elämäntilanteen muutoksista. Osassa tilanteissa valmennuksellisen tuen jatkuminen olisi kuitenkin nähty tarpeelliseksi.

## 5 Opiskeluvalmennuspalvelun rakenne ja toimivuus

Tässä luvussa tarkastelemme opiskeluvalmennuspalvelun toimivuutta. Osana toimeenpanon arviointia tarkastelemme valmentajien ja opiskelijoiden kokemuksia opiskeluvalmennuksen sisällöistä, tavoitteiden asettamisesta sekä verkostoyhteistyöstä. Tarkastelemme, millaista yhteistyötä tehtiin eri toimijoiden kanssa valmennuksen aikana ja miten toimivaa yhteistyö oli. Arvioimme, kuinka hyvin kehittämissuunnitelman mukainen valmennuksen rakenne ja toteutus vastasivat opiskelijoiden tarpeita.

## 5.1 Valmennuksen sisältö ja tavoitteiden asettaminen

Tavoitteiden asettamisessa hyödynnettiin Kelan kuntoutuspalveluissa käytössä olevaa GAS-menetelmää ja siihen liittyvää Omat tavoitteeni -lomaketta (esim. Sukula ym. 2015). Opiskelijoista yli puolet (11/18, 61,1 %) vastasi kyselyssä olevansa melko tai täysin samaa mieltä siitä, että Omat tavoitteeni -lomake selkeytti tai helpotti tavoitteen asettamista. Kaikki kysymykseen vastanneet opiskelijat (n = 16) kokivat myös saaneensa vaikuttaa riittävästi tavoitteiden valintaan. Opiskeluvalmentajista suurin osa (5/6) oli melko tai täysin samaa mieltä siitä, että Omat tavoitteeni -lomake oli hyödyllinen tavoitetyöskentelyssä.

Haastatellut opiskelijat suhtautuivat tavoitteiden asettamiseen myönteisesti. Tavoitteiden asettaminen oli monelle kuitenkin uusi työskentelytapa, sillä muissa opiskelijan käytössä olevissa palveluissa ei ollut asetettu tavoitteita. Monet pitivät tavoitteen asettamista itselleen soveltuvana tapana, mutta toivoivat valmentajan apua tavoitteiden konkretisoimiseen tai realististen tavoitteiden asettamiseen. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että valmennuksessa oli mahdollista käsitellä myös muita asioita kuin suoraan opiskeluun liittyviä asioita. Myös valmentajan näkökulmasta muilla elämänalueilla tapahtuvat asiat heijastuvat helposti opiskelukykyyhin.

Taulukkoon 7 on luokiteltu valmennuksen päättäneiden opiskelijoiden tavoitteita. Suurin osa tavoitteista oli muita kuin suoraan opiskeluun tai opiskelukyvyn vahvistamiseen liittyviä tavoitteita. Yksittäisistä tavoitteista oli asetettu eniten uneen liittyviä tavoitteita. Sekä nuoret että heidän opiskeluvalmentajansa kokivat tavoitteiden asettamisen valmennukseen soveltuvana menetelmänä.

**Taulukko 7.** Opiskeluvalmennuksessa asetetut tavoitteet (opiskelijakysely, n = 18).

Opiskeluvalmennukseen asetettu tavoite	Esimerkki
Suoraan opiskeluun liittyvät tavoitteet	Opintojen ja tehtävien tekeminen Opiskelumotivaatio
Opiskelukykyyhin liittyvät tavoitteet	Suunnitelmallisuus Opinnoissa jaksaminen
Hyvinvointi ja tunnetyöskentely	Itsevarmuus Kavereiden tapaaminen
Elämänhallinta	Vuorokausirytmii ja uni Kotityöt

Kaikkien opiskelijoiden kohdalla sopivan tavoitteen löytyminen ei välttämättä onnistunut ensimmäisten tapaamisten aikana. Valmentajat toivat haastatteluissa esiin, että GAS-tavoitteen asettaminen oli vaikeaa



osalle opiskelijoista (myös Korkeamäki ym. 2020). Myös opiskelijan psyykinen vointi saattoi tuoda tarvetta tavoitteen uudelleen muotoiluun valmennuksen aikana.

Opiskelijan itsensä asettamia tavoitteita pidettiin tärkeänä osana palvelua, sillä ne suuntasivat työskentelyä ja lisäsivät palvelun opiskelijakeskeisyyttä:

”Monesti se tuen tarve on niin jotenkin laaja, ja kyllähän sitä vois vaikka missä pyykinpesussa käydä auttamassa, varmasti ois hyödyks nuorelle. Niin se, että sitten ehottomasti yhteisesti sovitut tavoitteet ja suunnan, että mitä me tässä yhdessä tehdään, ja mitä kenties joku muu. Ehkä sekin auttaa semmosen jäsentyneen työskentelyn ja tavoitteellisen työskentelyn harjottelemista nuorilla.” (Valmentaja, KAT)

”Tässä pääasiassa on kuitenkin se itse opiskelija, mitä hänen elämäänsä kuuluu ja mitä siihen tulee kuulumaan. Sehän tässä on. Tässä ei haeta koulun tavoitteita, ei Kelan tavoitteita vaan sen ihmisen omia tavoitteita ja se mikä muuttuu, se on se iso muutos näille opiskelijoille. Nyt puhutaan heistä, heidän tavoitteistaan – heistä itsestään. Ei muiden tavoitteista.” (Valmentaja, RATKES)

## 5.2 Opiskeluvalmennuksen aikainen verkostotyö ja yhteistyö eri tahojen kanssa

### 5.2.1 Yhteistyö Kelan kanssa

Kaikki kyselyyn vastanneet valmentajat kokivat yhteistyön Kelan kanssa sujuneen melko tai erittäin hyvin. Kyselyyn vastanneista kuudesta valmentajasta kaksi kertoi tehneensä paljon yhteistyötä Kelan ratkaisuasiantuntijoiden kanssa ja neljä vastaajaa kertoi tehneensä jonkin verran yhteistyötä. Osa vastaajista kritisoi avovastauksissa Kelan tavoitettavuutta, mutta osa piti yhteyttä Kelaan joustavana. Haastattelujen perusteella yhteistyö ratkaisuasiantuntijoiden ja valmentajien välillä olisi voinut olla tiiviimpää, ja esimerkiksi ohjautumisen loppuvaiheessa pidettyjä yhteistyökokouksia ratkaisuasiantuntijoiden ja valmentajien välillä pidettiin tarpeellisina. Ratkaisuasiantuntijan rooli opiskelijan valmennusprosessissa jäi suhteellisen kapeaksi. Ratkaisuasiantuntijoiden haastatteluissa ehdotettiin valmennuksen puolivälissä toteutuvaa välipalautetta, mikä helpottaisi valmennuksen etenemisen seurantaan Kelassa.

Opiskeluvalmennus-projektin kehittämistyöhön liittyviä Skype- ja työkokouksia oli valmentajien kyselyvastausten perusteella riittävästi. Kaikki vastaajat myös kokivat Skype- ja työkokoukset melko (2/6 vastaajaa) tai erittäin (4/6 vastaajaa) hyödyllisiksi opiskeluvalmentajana toimimisen kannalta. Valmentajilla oli opiskeluvalmennuksen ajan käytössään Moodle-alusta, jolla jaettiin valmennukseen liittyvää tietoa. Suurin osa valmentajista koki Moodle-alustan melko (4/6 vastaajaa) tai erittäin (1/6 vastaajaa) hyödylliseksi.

### 5.2.2 Opiskeluvalmennuksen aikainen verkostotyö

Sekä opiskeluvalmentajat että opiskelijat kokivat verkostotyön tärkeänä työmuotona opiskeluvalmennuksessa, ja eniten yhteistyötä tehtiin oppilaitosten kanssa. Kyselyvastausten perusteella lähes kaikki opiskelijat (17/18, 94,4 %) kokivat opiskeluvalmennukseen liittyvistä yhteistyöpalavereista olleen vähintään melko paljon hyötyä. Viidennes opiskelijoista (4/18, 22,2 %) koki yhteistyöpalaverit erittäin hyödyllisiksi. Yhteistyöpalavereissa oli useimmiten mukana opiskelijan ja valmentajan lisäksi opettaja (11/18, 61,1 % vastaajista) ja opo (7/18, 38,9 % vastaajista). Lisäksi mukana oli joskus kuraattori, koulupsykologi, perheenjäsen, erityisopettaja, ryhmänohjaaja tai ystävä.

Haastattelujen perusteella nuorten kokemus yhteistyöpalavereista vaihteli jossain määrin, samoin kuin niiden määrä. Osa verkostotyöstä oli ensisijaisesti tietojenvaihtoa opiskelijan tilanteesta opiskeluhuollon tai opettajien kanssa, kun taas toisten opiskelijoiden kanssa edettiin myös konkreettisten opiskelujärjestelyjen tekemiseen. Yhteistyötapaamisissa keskusteltiin myös opiskelijan tuen tarpeista valmennuksen jälkeen, esimerkiksi työllistymiseen tai työssäoppimiseen liittyen. Haastattelujen perusteella opintoja keskeytettiin myös tilanteissa, joissa yhteistyö oppilaitoksen kanssa oli tiivistä.

Haastateltujen opiskelijoiden kohdalla oppilaitosten tekemiä opiskelujärjestelyjä olivat esimerkiksi opettajan pysyminen samana kaikissa työssäoppimisjaksoissa. Tällöin opiskelijan ei tarvinnut kertoa mielen-terveysongelmiin liittyvistä tuen tarpeistaan aina uudelleen uusille opettajille. Toinen opiskelija piti tärkeänä, että työsalissa oli mahdollista keskittyä yhteen asiaan kerrallaan eikä ohjeita tullut jatkuvasti lisää. Tilanteessa, jossa opiskelijan toive opintojen keskeyttämisestä tuli esille, opiskelijan oli mahdollista keskittyä yhteisten aineiden opintoihin, joita oli mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa opinnoissa. Opiskelijan opinnot myös etenivät, mikä oli tärkeää etuuskulmasta.

Opiskelijat toivat esille, että oli hyödyllistä miettiä asioita etukäteen valmentajan kanssa ennen oppilaitoksen kanssa keskustelua. Valmentaja saattoi myös muistuttaa yhdessä puhutuista asioista tai ajaa nuoren asiaa. Haastateltava, joka kuvasi avun saamisen vaikeutta opinnoissaan, kertoi myös helposti luovuttavansa sen suhteen.

”Aika huonosti vielä [on tukitoimia tarjolla]. Sit tietysti en oo osannu itekkää oikeen osannu pyytääkään. – – Mä oon aina mahdollisimman vähän vaivaks kaikille ni vaikka siitä ite sit tietysti kärsii. Nyt jos sais sen virallisen diagnoosin [keskittymisvaikeudesta], ni sit ois semmosta faktaa, et oikeesti tarvii. Et mä oon vähän ootellu sitä. Oon mä siellä opettajille sanonu, et jos on hirvee hälinä, niin mun on tosi hankala keskittyä, ja että jos tarvii, ni pystyykö ne tulostaa mulle materiaaleja, mut vielä ei oo ainakaan tarvinnu, et aihe on ollu niin mielenkiintonen.” (Opiskelija, KAT)

Valmentajat sopivat pääsääntöisesti tapaamisista oppilaitosten kanssa. Valmentajat olivat myös pohtineet, tulisiko yhteistyötapaamisia ajoittaa jo valmennuksen alkuun ikään kuin osana rakennetta. Osa haastatteluista opiskelijoista toi myös esille haluttomuutta osallistua palaveriin. Kuntoutusrahaa saanut opiskelija toi esille, kuinka ei halunnut erityistä huomiota opinnoissaan, vaikka olikin kertonut vaikeuksistaan opettajalle suurten poissaolomäärien vuoksi: ”Mua pelottaa ehkä se, että ne alkais käyttäytyä eri tavalla mua kohtaan, et mä saisin jotain special semmosta huomioo ja mä en haluu sitä. Koska mä haluan, että mua kohdellaan ihan samalla tavalla, kun kaikkia muitakin.” Alkuhaastattelussa hän suhtautui torjuvasti yhteistapaamiseen oppilaitoksen kanssa eikä halunnut omaa opettajaansa palaveriin. Jälkikäteen hän oli kuitenkin suhteellisen tyytyväinen opinto-ohjaajan kanssa pidettyyn palaveriin.

Haastateltujen opiskelijoiden näkökulmasta oli tärkeää, että he saivat itse valita ne henkilöt, joiden kanssa verkostotyötä tehtiin. Opiskelijoiden kokemusten mukaan näin ei aina ollut oppilaitosten käytännöissä. Valmentajien kokemusten mukaan oppilaitosten toiminta ei aina ollut opiskelijalähtöistä tai pohjautui enemmän oppilaitoksen tavoitteisiin kuin opiskelijan tilanteeseen. Eroa oli myös oppilaitosten ja opettajien välillä.

”Jos aatellaan konkreettinen esimerkki, että oppilaitospalaverissa välillä tuntu, että oppilaitoksen edustajalla oli omat tavoitteet päällimmäisenä mielessä. Ei he välttämättä tullut kauheesti kysyneeksi, mitä nuori on mieltä ja mitä nuori ajattelee siitä asiasta. Siinä jotenkin havaitsi sen, että

miten tärkeä se tässä valmennustapaamisilla oli kuitenkin, että kuuli sen, mitä nuori ajattelee.”

(Valmentaja, KAT)

Opiskelijoiden kyselyvastausten perusteella opiskelupaikan ja opiskeluvalmentajan yhteistyö on ollut pääosin ongelmatonta. Pieni osa (2/18, 11,1 %) vastaajista raportoi havainneensa ongelmia, jotka liittyivät lähinnä väärinkäsityksiin ja kommunikaation epäselvyyksiin.

Valmentajien kyselyvastausten perusteella kaikki valmentajat olivat olleet valmennusten aikana ainakin vähän yhteydessä omaopettajan, kuraattorin ja erityisopettajan kanssa. Lähes kaikki valmentajat (5/6) olivat olleet myös ainakin vähän yhteydessä koulupsykologin kanssa. Mikään näistä tahoista ei kuitenkaan nouse sellaiseksi, jonka kanssa yhteyttä olisi pidetty paljon muita enemmän. Vaihtelua yhteistyön määrän suhteen vaikutti olevan enemmän eri valmentajien välillä. Muita henkilöitä, keiden kanssa valmentajat raportoivat pitäneensä yhteyttä olivat esimerkiksi opinto-ohjaajat.

Valmentajista suurin osa (5/6) arvioi yhteistyön sujuneen oppilaitosten kanssa melko tai erittäin hyvin, yksi valmentaja oli sitä mieltä, että yhteistyö ei sujunut hyvin eikä huonosti. Avovastauksissa valmentajat toivat esiin, että oppilaitokset pääsääntöisesti suhtautuivat yhteistyöhön myönteisesti, mutta opiskelijoilla ei ollut aina halua yhteistyöhön oppilaitoksen kanssa. Valmennuksessa käytettyjen lyhytterapiamenetelmien ei kuitenkaan aina nähty hyödyttäneen verkostoneuvotteluissa toimimisessa, sillä puolet (3/6) valmentajien kyselyyn vastanneista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä lyhytterapiamenetelmän hyödyistä verkostoneuvotteluissa. Toinen puoli valmentajista sen sijaan oli tästä jokseenkin eri mieltä.

Valmentajien avovastauksista tulee myös ilmi, että yhteistyöpalaverit nähtiin monesti hyödyllisinä. Eräässä vastauksessa kuitenkin korostettiin, että verkostoneuvotteluille täytyy olla olemassa syy, jotta ne olisivat tarpeellisia. Toinen vastaaja toi puolestaan esiin yhteistyön välttämättömyyden osana palvelua. Yhteistyöpalaverien vahvuutena nähtiin opiskelijan tilanteen selkeytyminen, niin opiskelijan kuin myös valmentajan näkökulmasta. Yksi vastaaja korosti tätä varsinkin valmennuksen alkuvaiheessa, jotta valmentaja saa realistisen kuvan opiskelijan opintojen tilanteesta. Toiseksi selkeäksi vahvuudeksi koettiin yhteisen ymmärryksen ja esimerkiksi yhteisten tavoitteiden löytyminen eri osapuolien kesken.

Myös oppilaitosten puolelta yhteistyöpalaverit opiskelijan ja opiskeluvalmentajan kanssa koettiin hyödyllisiksi. Kolmannes kyselyyn vastanneista (5/15, 33,3 %) oli osallistunut vähintään yhteen yhteistyöpa-

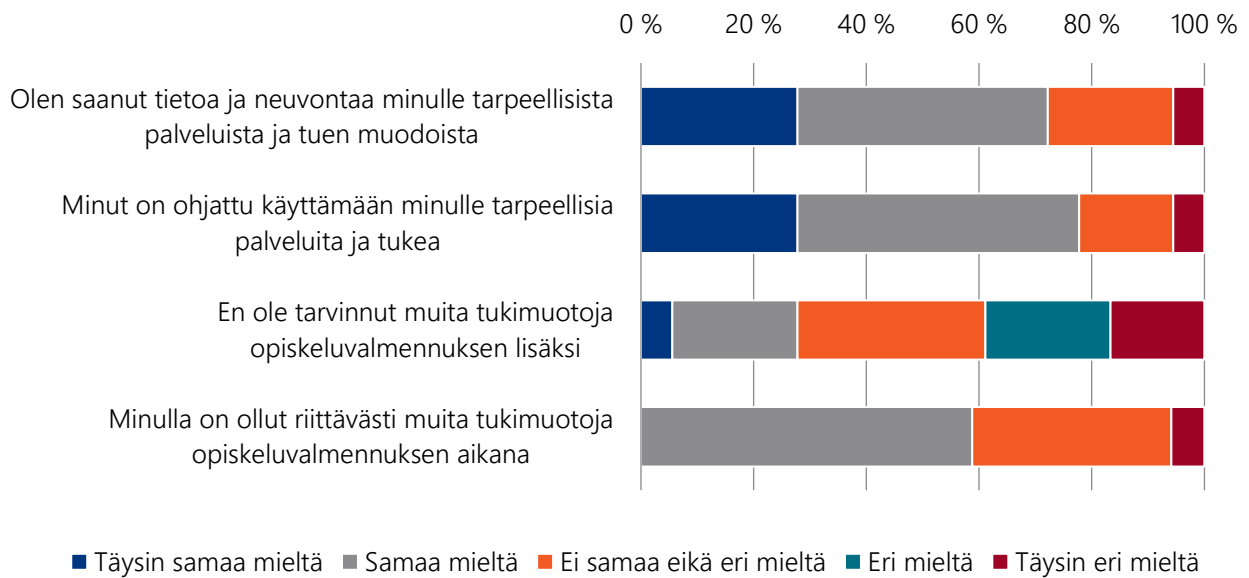
laveriin. Nämä vastaajat kokivat palaverit erittäin hyödyllisiksi. Yhteistyöpalavereihin osallistuneista oppilaitosten edustajista kaikki kysymykseen vastanneet kokivat yhteistyön oppilaitoksen ja opiskeluvalmentajien välillä sujuneen melko tai erittäin hyvin. Avovastauksista kävi ilmi, että kaikki vastaajat eivät ole olleet yhteydessä opiskeluvalmentajien kanssa, vaikka olivat ohjanneet opiskelijoita opiskeluvalmennuspalveluun. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että tyypillisimmin yhteistyöpalavereissa oli mukana opettaja, mutta valmennukseen ohjannut henkilö oli usein joku muu kuin opettaja.

Kyselyvastauksista tuli ilmi, että ainakin vähän yhteistyötä opiskelijan läheisten ja ystävien kanssa oli tehnyt neljä valmentajaa kuudesta. Kukaan ei kuitenkaan raportoinut tehneensä paljoa yhteistyötä läheisten tai ystävien kanssa. Ainakin yksi valmentaja oli kyselyvastausten perusteella tehnyt yhteistyötä muiden terveydenhuollon työntekijöiden kanssa kuin opiskeluhuollon. Myös haastatteluissa nousi esiin, että yhteistyö muiden tahojen kuin oppilaitoksen ja Kelan kanssa jäi vähäiseksi. Vaikka monella oli terapisuhde ja yhteistyö terapeutin kanssa nähtiin mahdollisena, ei sitä kuitenkaan toteutettu. Jonkin verran yhteistyötä oli tehty opiskelijan läheisten kanssa. Suurin osa opiskelijoista oli kuitenkin nuoria aikuisia, jolloin yhteistyötä vanhempien kanssa ei pidetty olennaisena. Sen sijaan aikuistumisen kynnyksellä olevien kohdalla vanhemmat olivat ilmaisseet kiinnostustaan olla mukana valmennuksen aikana tai opiskelija oli toivonut sitä itse. Vanhemmillä opiskelijoilla mukana oli ollut puoliso tai ystävä.

### 5.3 Opiskelijoiden muut palvelut valmennuksen aikana

Opiskelijoiden kyselyyn vastanneista puolet (10/18, 55,6 %) raportoi saaneensa valmennuksen aikana muutakin kuntoutusta, hoitoa tai tukea. Psykoterapiaa oli valmennuksen aikana saanut neljännes (5/18, 27,8 %). Lisäksi raportoitiin muun muassa lääkäri- ja psykologikäyntejä, lääkityksiä sekä sairaanhoitajan antamaa keskusteluapua. Kuten kuviosta 3 (s. 46) näkyy, opiskelijat olivat pääsääntöisesti melko tyytyväisiä opiskeluvalmennuksen aikana saamaansa tukeen. Monet vastaajat kokivat kuitenkin tarvitseensa myös valmennuksen ulkopuolisia tukimuotoja.

**Kuvio 3.** Opiskelijoiden kokemukset valmennuksen ulkopuolisesta tuen tarpeesta valmennuksen aikana (opiskelijakysely n = 18).



Kaikilla haastateltavilla opiskelijoilla oli ainakin jossakin elämänsä vaiheessa ollut mielenterveyteen liittyvä hoitokontakti. Kolme haastateltavaa kävi terapiassa valmennuksen aikana. Opiskeluhoillon palveluista käytettiin psykologia ja kuraattoria. Osa opiskelijoista oli kuitenkin lopettanut mielenterveyden hoitoon liittyviä käyntejään, koska eivät kokeneet niitä itselleen hyödyllisenä. Opiskelija, jolla oli kielellisiä vaikeuksia, koki psykologin käyntien olleen "pelkkää puhumista". Myös opiskelijan valmentajan mukaan saatavilla olevat mielenterveyspalvelut eivät vastanneet opiskelijan tarpeita. Opiskelija, joka kuvasi itsellään ollutta pitkäaikaista "piilomasennusta", oli myös vähätellyt vaikeuksiaan hakiessaan apua.

Myös terapian kesto oli rajattu ja se oli maksullista, mikä osaltaan rajasi usein opiskeluun liittyvät asiat terapian ulkopuolelle. Siinä missä kuntoutuspsykoterapia painottui opiskelijoilla etupäässä traumaattisten asioiden käsittelyyn, valmennus nähtiin sitä täydentävänä käytännöllisenä opiskelun tukena. Toisaalta terapian ja valmennuksen toteutuminen rinnakkain mahdollisti myös laajemman keinovalikoiman arjessa koettuihin vaikeuksiin, sillä valmentaja saattoi esittää toimivampaa keinoa. Jos edellisestä kuntoutuspsykoterapiasta oli kulunut alle kolme vuotta, opiskelija ei voinut hakeutua terapiaan, vaikka olisikin valmentajan arvion mukaan hyötynyt siitä.

Haastattelujen perusteella valmentajat ohjasivat opiskelijoita etupäässä terveydenhuoltoon. Suuressa osassa tapauksista valmennus keskeytyi opiskelijan sairauslomaan, mutta toimintakyvyn salliessa valmennusta myös jatkettiin. Osa valmentajista piti valmennusta tukipalveluna siihen asti, että opiskelija

pääsi aloittamaan erikoissairaanhoidossa, vaikka opiskelijan toimintakyky ei mahdollistanut valmennusta ja poissaoloja tuli paljon. Niissä tilanteissa, joissa opiskelijalla oli paljon erilaisia tukitahoja, oli tarvetta myös opiskelijan kokonaistilannetta koordinoivalle taholle: "Sitten tuntuu, ettei oo kenenkään hyppysissä, koska on monella taholla asiakkaana. Se on varmasti aika pirstaleista varmastikin." Valmentajien näkökulmasta verkostotyötä olisi voitu tehdä osan opiskelijoiden kanssa enemmän.

## 5.4 Valmennuksen rakenne, kesto ja toteutustavat

Kyselyvastausten perusteella kaikki opiskelijat kokivat yksilölliset tapaamiskerrat opiskeluvalmentajan kanssa melko tai erittäin hyödyllisiksi (15/18, 83,3 %). Lähes kaikki opiskelijat kokivat Kelan ennen opiskeluvalmennuksen alkua toteuttaman puhelinhaastattelun melko tai erittäin hyödylliseksi (14/15, 93,3 %). Samoin valmentajan toteuttama haastattelu valmennuksen ensimmäisellä kerralla koettiin melko tai erittäin hyödylliseksi (16/17, 94,1 %).

Valmennuksen päättäneet opiskelijat pitivät kyselyvastausten (n = 18) perusteella opiskeluvalmennuksen kokonaiskestoja (10 kk) ja yhden käyntikerran kestoja (45 min) pääosin sopivina. Kolmannes vastaajista (6/18, 33,3 %) piti kuitenkin opiskeluvalmennuksen ajallista kokonaiskestoja liian lyhyinä ja neljännes (5/18, 27,8 %) yksittäisiä käyntikertoja liian lyhyinä. Pienempi osa vastaajista (3/18, 16,7 %) piti käyntikertojen tiheyttä liian harvana. Kukaan kyselyyn vastanneista opiskelijoista ei pitänyt mitään näistä ominaisuuksista liian pitkänä tai laajana. Eroja näissä ei ollut kuntoutusrahaa saavien ja opintotukea tai muita etuuksia saavien opiskelijoiden välillä (Fisherin testi, kokonaiskeston ja kertojen määrän osalta  $p = 1,00$ , yksittäisten käyntikertojen pituuden osalta  $p = 0,58$ ).

Haastateltujen opiskelijoiden kokemuksissa oli eroja, pidettiinkö yksittäisen käyntikerran kestoja riittävänä. Osa koki, että tapaamisissa ehti juuri ja juuri vaihtaa kuulumiset, kun aika jo loppui, kun taas toisista aika tuntui riittävältä. Myös kokonaiskeston suhteen kokemukset vaihtelivat. Haastatteluissa nousi esiin, että osalle opiskelijoista valmennus oli sellaisenaan riittävä, vaikka taustalla olikin pitkäkestoisia terveysongelmia ja vakaviakin mielenterveyden häiriöitä. Näiden nuorten kohdalla oppilaitoksen tekemät opiskelijajärjestelyt ja vuorovaikutus opettajien kanssa tuntui toimivalta. Osa piti valmennusta periaatteessa riittävänä, mutta olisi toivonut hieman pidempää prosessia tai seurantakäyntejä erityisesti työssäoppimiseen liittyvän jännittämisen vuoksi. Seurantakäynti olisi ollut myös hyödyllinen kesken jääneen tavoitteen vuoksi.

Kaksi haastateltua opiskelijaa toi esille valmennuksen olleen aivan liian lyhyt heidän kannaltaan. Molemmille luottamuksellinen yhteistyösuhde valmentajaan oli ollut tärkeä osa valmennusta, ja he toivat esille toiveen jatkaa opiskeluvalmentajan kanssa, vaikka heillä oli myös muita palveluita käytössään. Opiskelijat olivat myös kokeneet ulkopuolisuutta opinnoissaan eikä oma opettaja ollut heille helposti lähestyttävä. Vaikka molemmat jatkoivat opintojaan, he toivat myös eniten epävarmuutta omasta motivaatiosta jatkaa opintoja. Toisen kohdalla kyse oli pitkälti vaikeuksista palata lyhyen sairausloman jälkeen opintojen pariin eivätkä oppilaitoksen käytännöt opintoihin paluun tukemisessa näyttäneet erityisen toimivilta. Valmentajien ja haastateltujen opiskelijoiden näkemys tuen jatkuvuuden tarpeesta oli pääosin yhteneväinen. Valmentajan näkökulmasta tukea olisi tarvittu myös tilanteissa, joissa opiskelijan sosiaaliset verkostot olivat vähäisemmät. Haastatellut ratkaisuasiantuntijat näkivät valmentajilla olevan asiantuntevasta tuen jatkuvuuden tarpeen määrittelyssä.

Opiskeluvalmentajat pitivät kyselyvastausten perusteella valmennuksen kestoa ja sen strukturoituja vaiheita pääosin liian lyhyenä (taulukko 8). Sopivan mittaisena pidettiin lähinnä valmennuksen päätösvaihetta sekä oppilaitosyhteistyöhön varattua aikaa. Lukuun ottamatta yhtä valmentajaa, joka näki oppilaitosyhteistyöhön varatun ajan liian suurena, kukaan kyselyyn vastanneista valmentajista ei pitänyt mitään ajallisista ominaisuuksista liian pitkänä tai laajana. Avovastauksissa korostettiin, että monien opiskelijoiden kohdalla tuen tarve oli suurempi kuin mitä valmennuksen ajalliset rakenteet sallivat. Haastattelussa tuli myös esille, että opiskelijat tarvitsivat aikaa myös sen hahmottamiseen, mihin valmennuksesta voisi saada apua.

**Taulukko 8.** Valmentajien (n = 6) mielipiteet valmennuksen ajallisista rakenteista.

	Liian lyhyt kesto/ Liian vähäinen määrä	Sopivan mittainen/ Riittävä määrä	Liian pitkä kesto/ Liian suuri määrä
Starttivaihe	4	2	0
Tsemppivaihe	3	3	0
Päätösvaihe	1	5	0
Oppilaitosyhteistyöhön varattu aika	1	4	1
Yhteydenpito opiskelijaan valmennusten välillä	4	2	0
Yksittäisen käyntikerran pituus	6	0	0
Yksittäisten käyntikertojen määrä	5	1	0
Opiskeluvalmennuksen kokonaiskesto	5	1	0
Opiskeluvalmennusosuuden kokonaiskesto hankkeessa	3	3	0



Kaikki opiskeluvalmentajat kokivat yhteydenpidon opiskelijaan valmennuskertojen ulkopuolella, esimerkiksi puhelimitse tai WhatsApp-viesteillä, melko (2/6 vastaajaa) tai erittäin (4/6 vastaajaa) hyödylliseksi. Valmentajien haastattelun perusteella viestittely tuki työskentelyä käyntikertojen ollessa suhteellisen harvajaksoisia. Myös opiskelijat kokivat tapaamisten välisen yhteydenpidon pääosin hyödyllisenä. Opiskelijakyselyyn vastanneista yli puolet (11/18, 61,1 %) piti yhteydenpitoa erittäin hyödyllisenä ja neljännes (5/18, 27,8 %) melko hyödyllisenä.

Valmennuksen tsemppivaiheessa oli mahdollista toteuttaa valmennusta myös etäkuntoutuksena videoneuvottelun keinoin. Etäkuntoutusmahdollisuutta ei kyselyaineiston perusteella kuitenkaan juuri-kaan hyödynnetty. Keskeiseksi syyksi tähän avovastauksissa nousi esiin se, ettei etäkuntoutukselle ollut tarvetta, eivätkä opiskelijat sitä myöskään halunneet. Ainoastaan yksi valmentaja ilmoitti hyödyntäneensä videoneuvotteluja, mutta hänkään ei kaikkien valmennettavien kanssa. Tämä vastaaja toi etäyhteyden etuna ilmi sen, että videoneuvottelu mahdollisti valmennuksen toteuttamisen niissäkin tilanteissa, kun se ei välimatkan tai kulkuyhteyksien takia muuten olisi onnistunut. Myös opiskelijahaastattelujen perusteella opiskelijat suosivat kasvokkaisia tapaamisia. Mahdolliset etäyhteydet liittyivät poikkeus-tilanteisiin kuten sairastumisiin tai koronaepidemiaan.

Kasvokkaisia tapaamisia oli mahdollista toteuttaa myös muussa ympäristössä kuin palveluntuottajan tiloissa. Osa haastatelluista nuorista kuitenkin tapasi palveluntuottajan tiloissa, joita pidettiin viihtyisinä tai hyvällä sijainnilla. Opiskelijoiden saattoi olla helpompi tavata kotona tai lähempänä kotia esimerkiksi hankalien kulkuyhteyksien vuoksi. Lähellä kotia sijainnut tapaamispaikka helpotti nuoria, joiden oli vaikea lähteä kotoa. Sekä opiskelijoiden että valmentajien näkökulmasta tapaamiset ulkopuolella olivat rennompia ja erosivat perinteisistä vastaanottokäynneistä.

”Kotona ainaki tietysti huomaa, että nuori on rennompia. Ja tää ainakin ite toivoi sitä ihan selkeesti ja hänelle paras oli se. Että se oli hyvä asia. Tietysti siellä on niitä häiriötekijöitä.” (Valmentaja, KAT)

Valmentajien näkökulmasta ulkopuoliset tilat saattoivat kuitenkin olla vähemmän rauhallisia ja tilat olivat haasteellisempia lyhytterapiamenetelmien kannalta.

Moniin muihin palveluihin verrattuna opiskeluvalmennusta pidettiin kohtuullisen hyvin resurssoituna, joustavana ja ajallisesti kohtuullisen riittävänä. Valmennuksessa oli myös mahdollista tavata tarvittaessa

tiheämmin tai harvemmin ja pidempikestoisempi. Ajallisesti rajattu aika myös helpotti tavoitteellista työskentelyä. Osa opiskelijoista olisi kuitenkin valmentajien arvion mukaan hyötynyt pidemmästä tuesta. Tuetun opiskelun mukaista periaatetta, jossa opiskelijalla olisi mahdollisuus tukeen omien yksilöllisten tarpeiden perusteella, ei kuitenkaan pidetty realistisena nykyisessä palvelujärjestelmässä.

## 5.5 Yhteenveto

- Sekä opiskelijat että valmentajat kokivat valmennuksen yksilöllisen tavoitteenasettelun myönteisenä. Opiskelijoiden tavoitteet kattoivat opiskelun ohella myös muita elämänalueilta. Valmentajien mukaan opiskelijakohtaisen tavoitteen asettaminen suuntasi opiskeluvalmennusta ja teki siitä opiskelijakeskeisempää.
- Yhteistyö verkostojen kanssa nähtiin tärkeäksi osaksi opiskeluvalmennusta. Yhteistyötä tehtiin etenkin oppilaitosten kanssa.
- Opiskeluvalmennuksen strukturoitu rakenne nähtiin pääosin toimivana. Yksittäiset tapaamiskerrat nähtiin pääsääntöisesti liian lyhyinä. Opiskeluvalmennuksen kokonaiskeston suhteen kokemukset vaihtelivat, ja osa opiskelijoista olisi tarvinnut pidempikestoisempaa tukea.
- Opiskeluvalmennus-projektissa nuoret suosivat kasvokkaisia tapaamisia etätapaamisten sijaan. Jalkautuminen nuoren toimintaympäristöön koettiin hyvänä, samoin mahdollisuus olla yhteydessä valmentajaan valmennuksen aikana ja mahdollisesti sen jälkeen.

## 6 Kokemukset lyhytterapiamenetelmistä

Tässä luvussa tarkastelemme opiskeluvalmentajien ja opiskelijoiden kokemusten perusteella, miten lyhytterapiamenetelmät soveltuivat opiskeluvalmennukseen. Tarkastelemme valmentajien kokemuksia lyhytterapiamenetelmien koulutuksesta, työnohjauksesta ja työparityöskentelystä. Arvioimme myös lyhytterapiamenetelmien soveltuvuutta ja hyötyä.

## 6.1 Opiskeluvalmentajien koulutus lyhytterapiamenetelmiin, työnohjaus ja työparityöskentely

Opiskeluvalmennusta toteuttaneet valmentajat osallistuivat ennen valmennuksen alkua lyhytterapiamenetelmiä koskevaan koulutukseen. Puolet (3/6) valmentajista koki koulutuspäivien sisällöt melko hyödyllisiksi ja puolet (3/6) erittäin hyödyllisiksi opiskeluvalmentajana toimimisen kannalta. Suurin osa (5/6) kyselyyn vastanneista valmentajista koki, että opiskeluvalmentajille suunnattuja koulutuspäiviä oli riittävästi, yksi valmentajista olisi toivonut koulutuspäiviä enemmän. Lähes kaikki valmentajat (5/6) kokivat saaneensa riittävästi perehdytystä, tietoa ja tukea valmentajana toimimiseen. Koulutusten ja opiskeluvalmennusten käynnistymisen välillä oli pitkä aika. Valmentajat toivat haastatteluissa esiin, että opiskeluvalmennuksen hidas käynnistyminen ja vähäinen valmennuksessa aloittavien opiskelijoiden määrä hankaloittivat mahdollisuuksia kokeilla uusia menetelmiä heti koulutuksen jälkeen. Hyvänä puolena kuitenkin pidettiin, että työnohjauksessa oli mahdollista tarkastella syvällisesti alkaneita valmennuksia.

Työnohjauksen hyödyllisyydestä valmentajat olivat melko yksimielisiä, sillä kyselyn perusteella valmentajat kokivat saamansa työnohjauksen erittäin hyödylliseksi (4/6) tai melko hyödylliseksi (2/6). Työnohjausta ja työparityöskentelyä pidettiin tärkeänä myös siitä näkökulmasta, että valmentaja työskenteli yksin ilman moniammatillisen työryhmän tukea. Myös työnohjauksen määrää pidettiin pääsääntöisesti riittävänä. Suurin osa valmentajista (5/6) vastasi kyselyssä työnohjauksen määrän olleen riittävä. Yksi valmentajista olisi toivonut enemmän työnohjausta.

Suurin osa kyselyyn vastanneista valmentajista koki työparityöskentelyn valmennuksen aikana erittäin (3/6) tai melko tärkeäksi (1/6). Kyselyn ja haastattelujen perusteella työparityöskentelyn hyöty oli kokemusten jakamisessa, reflektoinnissa ja mahdollisten haasteiden yhdessä pohtimisessa. Hyviä kokemuksia oli myös siitä, jos työparien osaamisalueet täydensivät toisiaan: terapeuttitaustainen valmentaja saattoi esimerkiksi auttaa opiskelijalle soveltuvien menetelmien valinnassa, kun taas toisella valmentajalla oli hyvä palvelujärjestelmän tuntemus. Haastattelujen perusteella erityisesti työparityöskentelyn ajoittuminen ensimmäiseen tapaamiskertaan nähtiin ongelmallisena sekä nuoren kohtaamisen kannalta että valmennuksen alkuvaiheessa usein tapahtuneiden tapaamisten peruuntumisten kannalta.

## 6.2 Lyhytterapiamenetelmät opiskeluvalmennuksen tukena

Kaikki valmentajat oli koulutettu käyttämään ratkaisukeskeiseen työtapaan liittyvää janaa, jossa tavoitteen asettelun tukena hyödynnetään asteikkoa 0–10. Haastatteluissa valmentajat näkivät janatyöskentelyn hyödyllisenä ja soveltuvan myös muihin kuntoutuspalveluihin. Janatyöskentelyä oli hyödynnetty myös toiminnanohjauksen vahvistamisen tukena. Hyödyllisenä toimintatapana pidettiin myös isojen asioiden pilkkomista pienemmiksi esimerkiksi juuri janan avulla.

Myös kognitiivis-analyttistä valmennusta toteuttanut valmentaja koki, että viitekehys tarjosi välineitä omien tavoitteiden asettamiseen. Tärkeimpänä menetelmänä nostettiin esille opiskelijan tilannejäsenyys, jota kutsutaan myös kartaksi tai mäppäykseksi. Karttatyöskentelyn nähtiin toimivan opiskelijan kokonaistilanteen kartoittamisessa ja tuovan esille myös sellaisia asioita, joita ei välttämättä olisi muuten noussut valmennuksessa esille.

”Se valmennuksen kohde löytyy sen mäppäyksen avulla, et mikä täs on nyt tää juttu, ja mihin haluais sitä muutosta eniten saada, nii on siitä hyötyä.” (Valmentaja, KAT)

”On arvottomuuden tunteita tai pelkoa siitä, ettei tuu hyväksytyksi. Tosi arkoja asioita on taustalla ollu esimerkiks. Mä en usko, että ilman tätä karttaa tai näitä asioita niistä ois välttämättä tullu puhetta.” (Valmentaja, KAT)

Kaikki opiskelijat eivät nostaneet tällaisia asioita karttatyöskentelyssä, vaan pikemminkin opiskeluun liittyviä käytännönläheisiä ongelmia. Valmentajat kokivat, että karttaa voitiin kuitenkin käyttää soveltuvien osien opiskelijan kokonaistilanteen hahmottamisessa. Myös oppilaitosyhteistyössä kartta nähtiin hyödyllisenä. Opiskelijan näkökulmasta karttatyöskentely teki näkyväksi edistymisen valmennuksen aikana:

”[Valmentaja] oli keränny sieltä ne kaikki edistysaskeleet paperille, se oli kirjottanu jokaisen erikseen semmoselle pienelle post it -lapulle ja keränny ne siihen. Siitä käsitti sen, et miten paljon on päässy menee eteenpäin siitä, kun on alottanu.” (Opiskelija, KAT)

Muita kognitiivis-analyttisessä menetelmässä käytettyjä menetelmiä olivat esimerkiksi valmentajan kirjoittama kirje opiskelijalle ja opiskelijan haastattelu eri roolien näkökulmasta.

Ratkaisukeskeisessä työtavassa hyvinä menetelminä nostettiin esille esimerkiksi onnistumisen analyysi, positiivinen poikkeus ja tulevaisuuden muistelu. Positiivisen poikkeuksen avulla opiskelija oli esimerkiksi tunnistanut, millaisissa aiemmissa opiskelutilanteissa paniikkihäiriö ei ollut haitannut opintoja.

”Me ollaan käytetty positiivista poikkeusta, niitä kokemuksia, joissa hän on kokenut tilanteiden ahdistuvuutta vähäisempänä ja löydetty se, et mitä laajemmalla se on tiedossa, niin sitä pienemmän merkityksen se saa. Että jos se opettaja tietää tämmösen, niin ihan varmasti sillä ei oo mitään merkitystä, et sä lähet kesken luokasta pois, se opettaja tietää sen ja sit, kun hän on näin toiminu ja saanu siitä hyvän kokemuksen ja ikään kuin sen positiivisen poikkeuksen.” (Valmentaja, RATKES)

Tulevaisuuden muistelu puolestaan tarjosi mahdollisuuden haaveilla ja suunnitella itselle mieluista tulevaisuutta. Haaveilu näyttäytyi valmentajan näkökulmasta toisinaan vaikeana asiana nuorilla, joilla oli taustallaan monia epäonnistumisia koulutuksessa tai masennustaustaa. Menetelmää pitikin joskus keilla useamman kertaa. Ratkaisukeskeisen valmennukseen osallistunut opiskelija oli pitänyt tärkeänä harjoitusta, jossa hän oli kirjoittanut paperille huonona pitämiään piirteitä. Lähemmin tarkasteltuna ne osoittautuivat kuitenkin suhteellisen neutraaleiksi.

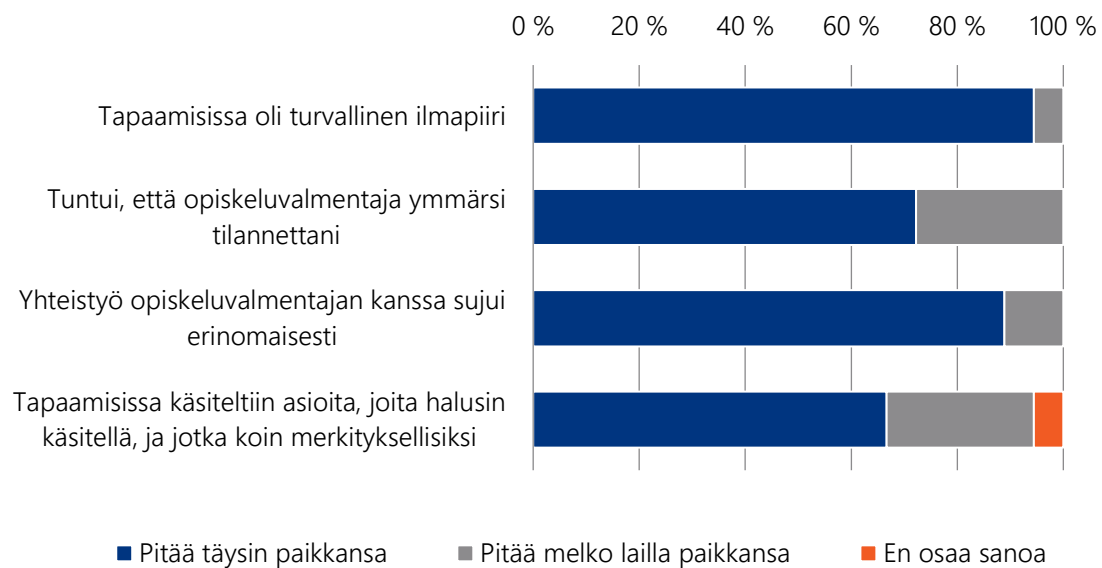
”Luetteloisi siis asioita mitkä itsessä ärsyttää ja mitkä häiritsee itseä, adjektiiveina. Ja sitten oli myös positiivisten lista. Negatiivinen oli muistaakseni aika paljon pidempi. [Valmentaja] sai näkemään sen että jos peittäis ton että noi on negatiivisia ja noi on positiivisia, niin eiks noi kaikki oo oikeestaan aika neutraaleja? Tai että kaikissa on jotain mitä voi hyödyntääkin.” (Opiskelija, RATKES)

Opiskelijat suhtautuivat lyhytterapiamenetelmiin perustuviin harjoituksiin myönteisesti, vaikka eivät osanneet kovin täsmällisesti aina kuvata niitä. Opiskelijoiden kyselyssä suurin osa (11/14, 78,6 %) piti kotitehtäviä melko tai erittäin hyödyllisenä. Puolet (3/6) kyselyyn vastanneista valmentajista piti kotitehtäviä melko hyödyllisenä menetelmänä ja puolet ei pitänyt sitä juurikaan hyödyllisenä. Kartta- ja jana-työskentelyä pitivät melko tai erittäin hyödyllisenä kaikki ne valmentajat ja opiskelijat, jotka olivat kyseisiä menetelmiä hyödyntäneet valmennuksen aikana.

### 6.3 Lyhytterapeuttisten menetelmien merkitys valmentajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa

Lyhytterapeuttisen viitekehyksen merkitys tuli esille myös valmentajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Valmennuksen päättäneet opiskelijat kokivat hyvän vuorovaikutuksen olleen tärkeä osa valmennusta. Kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat melkein tai täysin samaa mieltä siitä, että tapaamisissa oli turvallinen ilmapiiri (kuvio 4). Vastaavasti he kokivat opiskeluvalmentajan ymmärtäneen heidän tilanteensa, sekä yhteistyön opiskeluvalmentajan kanssa sujuneen hyvin. Lähes kaikki vastaajat kokivat myös tapaamisissa käsitellyt asiat merkityksellisiksi. Esimerkiksi OPI-kuntoutuskurssien yksilötapaamisiin verrattuna vuorovaikutus opiskeluvalmennuspalvelussa koettiin parempana, vaikka myös OPI-kurssilla siihen suhtauduttiin pääosin myönteisesti (Harkko ym. 2019, 67).

**Kuvio 4.** Tapaamisten toimivuus ja tunnelma opiskelijoiden näkökulmasta (n = 18).



Myös haastatteluissa tuli esille vuorovaikutuksen keskeinen merkitys osana opiskeluvalmennusta. Vuorovaikutuksessa pidettiin tärkeänä, että opiskeluvalmennuksessa oli mahdollista keskustella myös opiskelun ulkopuolisista asioista: "on pystynyt kaikesta puhua ja kysyä". Luottamuksellinen suhde valmentajaan mahdollisti asioiden puhumisen laajemmin kuin vain opiskeluun liittyen.

"Oli koko aika joku ihminen, kelle laittaa viestiä ja oli koko aika sellanen ns. tukihenkilö siinä elämässä mukana ja tiesi, ettei jää ihan yksinään. Kun on sellanen ihminen, kelle haluaa puhua

asioista ja kokee sen sellasena ihmisenä, et on kiva nähdä, ni sit se ei tunnu sellaselta velvollisuudelta, vaan sellaselta arjen helpotukselta. Kun tulee sellasta tsemppaavaa viestiä ja sitte ku pysty laittaa ihan omista onnistumisistakin viestiä. Se oli semmonen, mikä ehkä kaikist eniten toiselta, et ei joudu yksin olee.” (Opiskelija, RATKES)

Sekä kognitiivis-analyttiseen että ratkaisukeskeiseen valmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden joukossa oli niitä, joille myönteinen vuorovaikutus työntekijän kanssa ei ollut itsestäänselvyys. Nämä opiskelijat olivat esimerkiksi lopettaneet hoitokontaktinsa, koska eivät pitäneet niitä hyödyllisinä, tai toivat esille luottamuksen rakentumisen haastavuuden. Erityisesti he nostivat vuorovaikutuksen esille vahvasti, ja olivat kokeneet valmennuksen tavanomaista keskusteluapua parempana.

Opiskelija, joka koki vuorovaikutuksen valmentajan kanssa poikkeuksellisen hyväksi, ei osannut itse eritellä, miksi näin oli. Opiskelijan näkökulmasta valmentaja oli kuitenkin ollut aidosti läsnä valmennustapaamisissa ja välittänyt hänen tilanteestaan:

”Tuntuu, et se oikeesti haluu kuunnella, se oikeesti haluu tietää, se oikeesti kiinnostaa, se oikeesti on just tässä ja nyt. Se oikeesti haluu saada mua eteenpäin, auttaa.” (Opiskelija, KAT)

Hänen valmentajansa oli kokenut lyhytterapiamenetelmien tukeneen vuorovaikutusta. Valmentaja koki, että ”ainakaan minä en olisi osannut tällaisia asioita tarttua ja tällä tavalla ilman sitä koulutusta”. Hän nosti esille sekä aktiivisen että palauttavan kuuntelun tärkeänä osana valmentajana toimimista.

”Mä lähin sellasesta aktiivisesta kuuntelusta, missä kirjoitetaan niitä sanoja ylös ja hahmotetaan sitä, mitä ihminen sanoo ja juuri niin kuin hän sanoo, ja käytetään nuoren sanoja. Ehkä tällä [sosiaali- ja terveysalan] taustalla, sen kanssa tehny töitä paljon, että kauheesti haluu auttaa ja ratkoo tilanteita ja ikään kuin puolesta tehdä. Se on jotenkin auttanut painaa sitä jarrua, että keskittyy ihan oikeesti kuunteleen.” (Opiskeluvalmentaja, KAT)

Toinen kognitiivis-analyttiseen valmennukseen osallistunut opiskelija nosti esille kokemuksen sanoittamisen tärkeyden sellaisenaan kuvatessaan omaa opiskeluvalmennustaan:

”On kiva kans, et pystyy pohtii [valmentajan] kans sitä, et miten sä lyhentäisit sen ajatuksen, mikä on päässä. Ja sit, kun kirjottaa ne ylös, niin sit ne ei unohdu mitenkään tai ne ei mee väärin, koska

[valmentaja] on siitä tosi mukava, et kun se kirjottaa, niin se näyttää ja kysyy, et oliks se näin, miten sä ajattelit. Koska mulla on ollu sellasia terapeutteja joskus, et ne on ymmärtäny ihan väärin ja ne on vaan kirjottanu sen ylös ja sit siitä on tullu kauheita semmosia väärinkäsityksiä siitä, et mitä mä oon tarkottanu.” (Opiskelija, KAT)

Myös ratkaisukeskeiseen valmennukseen osallistuneet opiskelijat toivat esille kokemuksen myönteisestä vuorovaikutuksesta. Opiskelijat toivat esille, että oli tärkeää, että valmentaja oli kiinnostunut heistä ja heidän elämästään. Valmentajat pitivät hyvänä nojautumista positiiviseen psykologiaan ja kokivat lyhytterapiamenetelmien tarjoavan perustan hyvälle kannustamiselle.

”Kannustaminen voi olla todella huono idea tai hyvä idea. Se on huono idea silloin jos sun kannustaminen ei perustu realiteetteihin. Se on tämmöstä jaksuhalihöpötystä millä ei oo mitään maata alla, mut onnistumisen analyysillä me haetaan ihan konkreettinen asia – ihan oikea asia mitä on tapahtunut. Me löydetään ne keinot sieltä, tai siis taidot sieltä ja syyt miksi nää taidot on pystynyt omaksumaan. Niin silloin meillä on hyvä mahdollisuus antaa sitä kannustusta.” (Valmentaja, RATKES)

## 6.4 Lyhytterapiamenetelmien soveltuvuus opiskeluvalmennukseen

Vaikka valmentaja oli ohjeistettu käyttämään lyhytterapiamenetelmiä, käytännössä niiden käyttö vaihteli opiskelijoiden tilanteen mukaan. Valmentajat toivat esille, että lyhytterapiamenetelmien hyödyntäminen sopi toisille opiskelijoille paremmin kuin toisille. Osalla opiskelijoista painottuivat enemmän keskustelu tai opiskeluun liittyvät käytännönläheisemmät tarpeet.

Valmentajien haastattelujen perusteella valmennus nähtiin sopivan hyvin tilanteisiin, joissa opiskelijalla oli esimerkiksi itsekriittisyyttä ja halua työstää asioita. Haastatellut opiskelijat nostivat esille esimerkiksi työssäoppimiseen liittyviä vaatimuksia ja arvioinnin nähtiin olevan usein myös opiskelijan persoonan arviointia. Koulutuksen keskeyttämiset ja opiskelussa koetut vaikeudet näyttäytyivät helposti epäonnistumisina, vaikka taustalla olikin monenlaisia asioita. Sekä valmentajien että opiskelijoiden haastatteluista nousi esille, että yksittäiset vaikeudet saattoivat kasvaa helposti paljon suuremmiksi. Valmentajan näkökulmasta tämä liittyi myös nuoruuteen: ”Usein nuorella on se, että kun joku menee pieleen, sit kaikki on pielessä.”



Sekä kognitiivis-analyttista että ratkaisukeskeistä viitekehystä hyödyntäneet valmentajat kokivat tärkeänä, että opiskelija pystyi hyödyntämään omia voimavarojaan. Esimerkiksi keskittymisvaikeuksiin apua tarvinnut opiskelija oli itse hankkinut tietoa opiskelua tukevista keinoista, mutta oli kokenut valmentajan tuen tarpeellisenä niiden käyttämiseksi ja soveltamiseksi. Opiskelija, joka oli sekä oman kokemuksensa että valmentajan arvion mukaan hyötynyt opiskeluvalmennuksesta paljon, oli valmentajan mukaan ”jotenkin kadottanut itsensä”. Valmennuksen aikana opiskelija löysi kuitenkin voimavaransa.

”Hänellä on itseluottamusta, hänellä oli kaikki nää. Ne oli taskussa. Ne oli kaikki pois käytöstä jotenkin ja kun me keskusteltiin ja kannustin, haettiin esimerkkiä, onnistumisen analyysiä ja siitä edespäin, niin hän löysi ne taitonsa uudelleen ja sitten hänellä rupes näkyä.” (Valmentaja, RATKES)

Osan kohdalla valmennus toteutui enemmän käytännönläheisenä tukena opiskeluun, jossa lyhytterapian menetelmiä ei juurikaan hyödynnetty.

”Sukupuoli minun mielestä osaltaan vaikutti kyllä tässä. – – Ainakin osa oli nuorista miehistä semmosia, ketkä ei ollut koskaan ollut missään avun piirissä. He ei välttämättä lähtenyt. Ainakin kaks nuorta, niin he ei lähtenyt ollenkaan tunne- tai ajattelutasolla miettimään näitä asioita, vaan hyvin konkreettisesti. [Haastatellut opiskelijat] oli tosi valmiita ja avoimesti toivat ongelmiaan ja kipukohtia esille. Heidän kanssa karttatyöskentely ja ylipäänsä valmennustyöskentely oli tosi helppoa ja sillä tavalla, että keskustella kipeistä asioista ja pohtia niitä yhdessä. He itse löysivät niitä apukeinoja itelleen.” (Valmentaja, KAT)

Myös muiden valmentajien haastatteluissa tuli esille, kuinka kaikki opiskelijat eivät halunneet lähteä mukaan lyhytterapeuttiseen työskentelyyn:

”Tehtiin mäppäystä, aktiivisen kuuntelun menetelmiä tehtiin ja tavotejanatyöskentelyä, ja yritin kaivella kaikkia ton tyyppisiä kysymyksiä, että miten itseensä neuvois tai mikä vois olla itelle hyödyks, tän tyyppisiä asioita. Mutta hän lähti niihin tosi löyhästi, ja yleensä väisti ne kysymykset, et hän mielellään puhu muista asioista ja [kuulumisistaan], mut sit ku mentiin ikään kuin kohti, niin hän väisti.” (Valmentaja, KAT)

Myös heikko terveydentila tai haastava elämäntilanne vaikeuttivat valmentajien mukaan valmennuksesta hyötymistä. Opiskelijan kognitiiviset tai kielelliset vaikeudet sekä erityisen tuen tarve saattoivat valmentajien arvion mukaan vaikeuttaa lyhytterapiamenetelmien soveltuvuuteen, vaikka valmentajilla ei aina ollut näistä vaikeuksista selkeää kuvaa. Haastattelujen perusteella myös niiden opiskelijoiden joukossa, jotka olivat sekä oman kokemuksensa että valmentajan arvion mukaan hyötyneet työskentelystä, oli erilaisia vakaviakin mielenterveysongelmia ja neurokirjon diagnooseja.

Suurimmalla osalla haastatelluista opiskelijoista oli taustallaan kuntoutuspsykoterapia ja terapian nähtiin hyödyttävän valmennukseen osallistumista. Opiskelija, joka oli aloittanut kuntoutuspsykoterapian uudelleen opiskeluvalmentajansa kannustamana, koki hyötävänsä siitä vähän vanhempana paremmin. Myös toinen opiskelija nosti iän merkityksen osana valmennuksesta hyötymistä. Yksi valmentajista näki valmennuksen toimivan hyvin myös siltä kannalta, että sen avulla opiskelija saattoi itse arvioida, hyötyisikö varsinaisesta terapiasta. Kaksi haastateltua opiskelijaa olikin hakeutumassa valmennuksen jälkeen terapiaan.

Haastatelluilla opiskelijoilla oli yleensä opiskeluvalmennuksen rinnalla jokin mielenterveydellinen tuki käytössään ja näiden tukimuotojen nähtiin täydentävän hyvin toisiaan. Haastatellut opiskelijat tekivät selkeän eron valmennuksen ja terapian välillä, ja valmennus nähtiin terapiaa käytännönläheisempänä. Myös valmentajat pohtivat haastatteluissa opiskeluvalmennuksen eroa terapiaan ja omaa rooliaan valmentajina.

”Me ei kaivella mitään syntyjä syviä. Et kyllä me lähetään noilla menetelmillä ja katotaan kuinka me saadaan asioita toimimaan. – – Psykoterapeuteilla on omat koulutuksensa ja he hakee niitä asioita paljon syvemmin. Kyllä me haetaan paljon lähempää pinnalta, vaikkakin mekin mennään vähän sitä historiaa ja sitä ympäristöä, mut sitäkin ei tässä välttämättä tarvii mennä.” (Valmentaja, RATKES.)

”Sitä on tietysti tässä hankkeen aikana pohdittu, ku ei olla psykologeja, terapeutteja eikä semmosia koulutukseltaan. Eikä se [tunnetyöskentely] periaatteessa normaalisti [ole ollut osa kuntoutustyötä]. Toki saatetaan asiakkaiden kanssa näistäkin puhua. Itse pysyttelen siinä roolissa, mikä valmentajan rooli on. Kun pysyy siinä käytännössä, että millä tavalla vois saada toimivaa tai voisko toimia jollakin muulla tavalla. Se on jotenkin tuntunut turvalliselle, ettei mun tarvii lähteä tarjoimaan niitä asioita. Pysytään semmosella turvallisella alueella.” (Opiskeluvalmentaja, KAT)

Valmentajat korostivat työnohjauksen ja työparityöskentelyn merkitystä oman roolin rajaamisessa. Samoin koulutus koettiin tarpeellisena osana valmentajan asiantuntemusta: ”Sitten kun tulee vähän haastavampaa, niin mun mielestä siinä ei oo yhtään huono asia että tässä on ihan oikeesti jotain menetelmiä ja niin kun opiskelutunteja takana sillä joka sitä pitää.”

Osa valmentajista oli taustaltaan koulutettuja psykoterapeutteja. Haastateltava, joka aloitti terapian kuntoutuksen aikana, oli pitänyt hyvänä, että hänelle oli opiskeluun liittyvien vaikeuksien ohella tarjoutunut mahdollisuus keskustella myös isommista asioista:

”Jos on ollut joku tosi iso asia elämässä ni sekin on otettu esille ja käsitelty sitä. Mut sit myöskin tosi paljon on semmosta suunnitelmallisuuteen ja semmoseen keskitettyä millä mä pystyn, keinoja millä pystyy hallitsee arkee ja elämää.” (Opiskelija, RATKES)

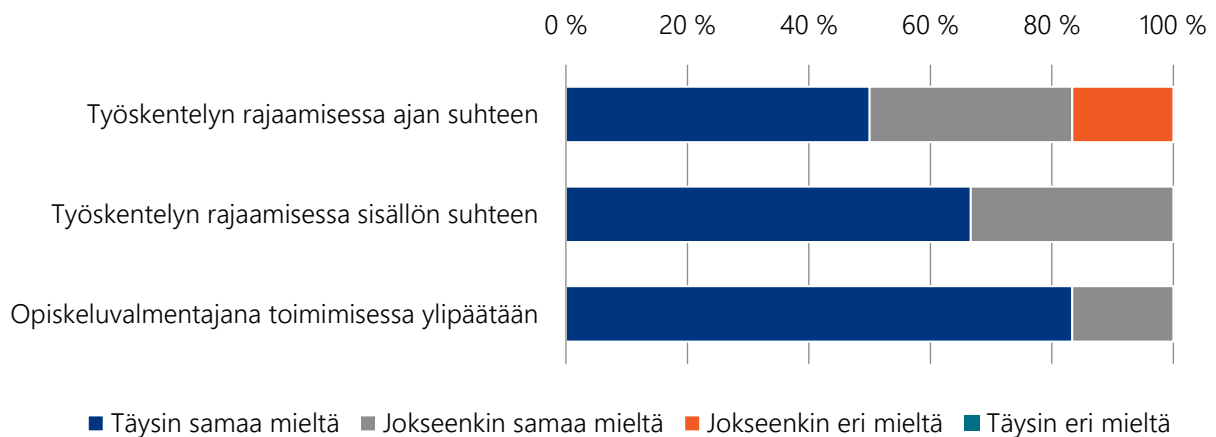
Psykoterapeuttitaustainen valmentaja koki analyttisemmän otteen vaativan kuitenkin enemmän aikaa kuin ratkaisukeskeisen.

## 6.5 Lyhytterapiamenetelmistä koettu hyöty

Opiskelijoiden haastattelujen perusteella ei ollut mahdollista erotella eri terapiamuotojen merkitystä koetun hyödyn kannalta: molemmissa ryhmissä nostettiin esille vuorovaikutuksen tärkeys, myönteisempi käsitys omasta itsestä ja uusien selviytymiskeinojen saaminen. Haastateltujen opiskelijoiden parissa ratkaisukeskeistä valmennusta saaneet opiskelijat kokivat valmennuksen pituuden olevan useammin sopivan mittainen kuin kognitiivis-analyttiseen valmennukseen osallistuneet, mutta molemmissa ryhmissä oli vaihtelua ja erot saattavat yhtä hyvin selittyä opiskelijan tuen tarpeilla tai muilla taustatekijöillä. Opiskelijoiden kyselyvastausten (n = 18) perusteella lyhytterapeuttisella viitekehysellä ei ollut havaittavissa juurikaan eroa valmennuksen onnistumisen ja siitä hyötymisen kannalta. Lisäksi opiskelijoiden valmennukselle kokonaisuudessaan antaman kouluarvosanan keskiarvo oli kummankin viitekehysten (KAT tai RATKES) osalta täsmälleen sama. Opiskelijoiden kokemaa hyötyä Opiskeluvalmennus-projektista on kuvattu tarkemmin luvussa 7.

Kuviossa 5 on kuvattu valmentajien kokemuksia lyhytterapiamenetelmien hyödyistä opiskeluvalmennuksen toteuttamisessa. Suurin osa oli samaa mieltä siitä, että lyhytterapiamenetelmistä oli hyötyä opiskelijavalmentajana toimimisessa ylipäätään.

**Kuvio 5.** Valmentajien lyhytterapiamenetelmistä kokemat hyödyt työskentelyn rajaamisen ja valmentajana toimimisen suhteen (n = 6).



Kaikki valmentajat olivat täysin samaa mieltä väitteen kanssa, että lyhytterapiamenetelmistä oli hyötyä vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa. Samoin kaikki valmentajat olivat jokseenkin (3/6) tai täysin (3/6) samaa mieltä siitä, että lyhytterapiamenetelmä hyödytti valmennuksen viemisessä opiskelijan arkiympäristöön (3/6 jokseenkin samaa mieltä, 3/6 täysin samaa mieltä) ja opiskelijan sitoutumisessa valmennukseen (5/6 jokseenkin samaa mieltä, 1/6 täysin samaa mieltä). Kaikki valmentajat olivat myös täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteistä, että lyhytterapiamenetelmistä oli hyötyä GAS-tavoitteiden asettamisessa sekä saavuttamisessa.

Kaikki kyselyyn vastanneet valmentajat olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että lyhytterapeutisten menetelmien käyttö edisti opiskelijoiden vahvuuksien ja voimavarojen sekä kokonaistilanteen kartoittamista, omien toiveiden ja äänen kuulemista sekä opiskelukyvyn ja elämänhallinnan vahvistamista. Myös haastattelujen perusteella valmennuksen vaikutukset painottuivat tämäntyyppisiin asioihin.

Ylipäätään valmentajien kokemus lyhytterapiamenetelmistä oli myönteinen, ja he kokivat saaneensa uusia työkaluja ja näkökulmia. Myös psykoterapeutista valmentajien kokemus valmennuksellisesta työotteesta oli mieluinen:

”Mä luulen, että erilainen tapa tehdä tätä duunia lyhytterapeutisemmin ja noitten menetelmien avulla, että ne on aika vaikuttavia ollu mun mielestä. Ei tarvi aina syvälle sukeltaa ihan kaikessa,

vaan niitä samoja asioita käydään läpi vähän lyhytjäteisemmin, mutta myöskin vaikuttavasti, saadaan sitä vaikuttavuutta sinne tarvittavaan elämän osa-alueeseen.” (Valmentaja, RATKES)

Valmentajat näkivät lyhyen valmennuksen toimivan mahdollisena ”sysäyksenä” jollekin suuremmalle muutokselle. Valmentajan näkökulmasta lyhytterapiamenetelmiin perustuva valmennus antoi eväitä myös tulevaisuuteen:

”Jos tulee down-jakso, niin ajattelee just että hetkonen, kun hän palaa näihin ajatuksiin niin hänellä on nyt lisää evästä. Et tässä tilanteessa on nyt jotain mikä ei ole hyvää, mikä ei toimi. Ja minähän etsin sen, heitän sen pois ja otan tilalle jotain toimivaa.” (Valmentaja, RATKES)

Toisaalta vastoinkäymiset myös horjuttivat valmennuksen mukanaan tuomia myönteisiä vaikeutuksia. Opiskelija, joka oli kokenut valmennuksen hyvänä, kuvasi, kuinka opiskelussa valmennuksen jälkeen koettut vastoinkäymiset horjuttivat valmennuksen aikana syntyntyttä, aiempaa myönteisempää kuvaa omasta itsestä: ”nyt se on taas alkanu sillen hyvin nopeella tahdilla alas painua tonne uumeniin”.

Vaikka lyhytterapiamenetelmien nähtiin helpottavan työskentelyn rajaamista ajan suhteen (kuvio 5), valmentajien haastatteluissa valmennuksen aikarajallisuus nostettiin kuitenkin esille yhtenä menetelmien käyttöä vaikeuttavana tekijänä. Valmentajat kokivat, että vuorovaikutukselle ja menetelmille ei ollut riittävästi aikaa. Tämä näkökulma tuli esille myös opiskelijoiden kokemuksissa: opiskelija, joka oli kokenut valmennuksen keston riittämättömänä, koki että omista henkilökohtaisista asioista olisi kunnolla pystynyt puhumaan vasta riittävän pitkän ajan jälkeen:

”Et heti ku tutustuu toiseen, ni sit se loppuu. Nyt ois semmonen, et pystyis oikeesti jopa puhuu kaikesta asioista ja vähän enemmän henkilökohtasista asioista vielä. Koska mullakii koulunkäymisongelmat liittyy tosi paljon mun henkilökohtaseen elämään. En mä tietenkään, että jos mä nään ihmistä pari kertaa, ni haluu heti ensimmäisenä lävättää ihan kaikkia henkilökohtasia asioita, vaan opetella vähän tuntee.” (Opiskelija, RATKES)

## 6.6 Yhteenveto

- Valmentajat kokivat lyhytterapiamenetelmät (KAT ja RATKES) pääasiassa toimiviksi ja hyödyllisiksi opiskeluvalmennuksessa. Lyhytterapiamenetelmät helpottivat tavoitteen asettelua ja vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa sekä tukivat valmennuksen ajallisesti rajattua toteutusta.
- Opiskelijat kokivat hyvän vuorovaikutuksen valmentajan kanssa tärkeäksi osaksi opiskeluvalmennusta. Myönteisinä vaikutuksina opiskelijat toivat esille erilaisia näkökulman muutoksia ja uusia selviytymiskeinoja opinnoissa koettuihin vaikeuksiin.
- Osalle opiskelijoista lyhytterapiamenetelmät eivät täysin soveltuneet. Näiden opiskelijoiden kohdalla valmennus toteutui käytännönläheisempänä opiskelun tukena.
- Koulutus ja työnohjauksen tarpeellisuus korostuivat lyhytterapiamenetelmiä sovellettaessa. Myös työparityöskentely tuki oman toiminnan reflektointia. Menetelmien hyödyntämisen katsottiin vaativan riittävästi aikaa.

## 7 Opiskeluvalmennuksen koetut hyödyt ja vaikutukset

Tässä luvussa tarkastelemme opiskeluvalmennuksesta koettua hyötyä ja opiskeluvalmennukseen liitettyjä vaikutuksia. Tarkastelemme, kuinka hyvin valmennus onnistui edistämään valmennukseen osallistuvien opiskelijoiden opiskelukykyä ja minkälaisia valmennuksen koetut hyödyt olivat. Lisäksi kokoamme yhteen eri tahojen käsityksiä opiskeluvalmennuksen tarpeellisuudesta ja kehittämiskohteista.

### 7.1 Opiskelijoiden valmennuksesta kokema hyöty ja vaikutukset opintojen etenemiseen, opiskelukykyyn ja myönteisiin muutoksiin

Opiskeluvalmennus-projektin keskeisimpiä tavoitteita oli kokeilla ja kehittää palvelua opintojen edistymisen tukemiseen (Pelkonen ym. 2018). Kyselyyn vastanneista opiskelijoista valtaosa (15/18, 83,3 %) koki, että valmennus oli auttanut heitä etenemään opinnoissaan vähintään jonkin verran. Kolmannes (6/18, 33,3 %) koki, että valmennus oli auttanut opintojen edistämisessä paljon.

”Tällä hetkellä harmittaa, että se [opiskeluvalmennus] loppu, mutta kyl mä koen ainakii, että se autto tosi paljon opiskeluissa. Et kyl mä oon saanu siitä paljon opettajilta palautetta, että mä oon

oikeesti käyny paljon enemmän ja tsempannu paljon enemmän koulunkäymisessä ja huomaa, että jotain muutosta on tullu.” (Opiskelija, RATKES)

Opiskelijoiden kyselyssä kartoitettiin opiskeluvalmennuksen mukanaan tuomia mahdollisia myönteisiä vaikutuksia eri aihealueille. Opiskelijat arvioivat opiskeluvalmennuksen myönteistä vaikutusta omalla kohdallaan valmiiksi esitetyillä aihealueilla asteikolla 1 (Erittäin vähän/ei yhtään) – 5 (Erittäin paljon). Keskimäinen kohta asteikossa oli 3 (Jonkin verran). Tulokset on esitetty taulukossa 9.

**Taulukko 9.** Opiskelijoiden raportoima myönteinen muutos eri aihealueissa.

Osa-alue	Keskiarvo	Keskihajonta	Vaihteluväli
Omiin kykyihin uskomisen ja luottaminen	4,1	0,9	2–5
Tarttuminen ei kovin kiinnostaviin tehtäviin	3,6	1,0	2–5
Kyky saada asioita valmiiksi	3,5	0,7	2–5
Opintoihin sitoutuminen	3,5	1,1	1–5
Tyytyväisyys elämään	3,5	0,8	2–5
Yleinen arjen sujuminen	3,5	0,9	2–5
Kyky tehdä päätöksiä	3,4	0,9	2–5
Tulevaisuuden suunnitelmien selkeytyminen	3,4	1,5	1–5
Mieliala	3,3	1,1	2–5
Opiskeluun liittyvä innokkuus	3,3	1,1	1–5
Stressinhallinta	3,2	0,9	2–5
Ajanhallinta	3,1	1,0	1–4
Sosiaaliset suhteet	3,1	1,3	1–5
Ahdistuneisuus	2,9	0,9	2–5
Jännittäminen	2,9	1,0	1–5
Vapaa-aikaan liittyvä aktiivisuus	2,9	1,1	1–5
Keskittymiskyky	2,9	1,0	1–4
Opiskelutaidot	2,8	1,0	1–4
Suullinen esiintyminen	2,4	1,1	1–4
Työskentely ryhmässä	2,4	0,9	1–4

Eniten myönteistä vaikutusta valmennuksella koettiin olevan omiin kykyihin luottamisessa sekä yleisimmin elämänhallintaan liittyvissä teemoissa. Vähiten myönteistä vaikutusta koettiin olevan suoraan opiskeluun liittyviin osa-alueisiin. Suoremmin psyykkiseen hyvinvointiin liittyviin teemoihin valmennuksella koettiin yleisimmin olevan jonkin verran vaikutusta. Kyselyssä käytettiin ennalta valittuja aihealueita, jotta

saatiin tarpeeksi laaja katsaus eri elämän osa-alueista, joihin opiskeluvalmennuksella voisi olla vaikutusta. Valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi oli vapaa vastauskenttä, johon oli mahdollista lisätä muita osa-alueita, joihin opiskeluvalmennus oli vaikuttanut myönteisesti. Näissä avovastauksissa nostettiin esiin myönteiset vaikutukset unirytmiiin, omaan asenteeseen ja kykyyn sanoa asioita ääneen.

Opiskelijoiden ja valmentajien haastatteluissa myönteisenä vaikutuksena nostettiin esiin, että opiskelijan ”on helpompi olla opetuksessa”. Koetut hyödyt olivat hyvin samantyyppisiä kaikilla opiskelijoilla.

”Asioiden tekeminen ei tunnu enää niin vaikeelta vaan pystyy paljon paremmin suunnittelemaan asioita. Ja ei ehkä haittaa vaikka ne suunnitelmat muuttuu, et ehkä tullut vähän joustavampi asenne elämään. Ja siihen, että ottanut sen koulunkäynninkin, siihen tullut enemmän tunnetta et pystyy. Et vaikka siinä tulee vastoinkäymisiä ni pystyy silti hoitaa sen ja just se, että löytyy enemmän sitä varmuutta siihen et mä kuitenkin pystyn siihen ja mulla kuitenkin on potentiaalia.” (Opiskelija, RATKES)

”Mäkin oon arvokas, munkin mielipiteillä on väliä ja mulla on ihan oikeus sanoa, haluanko mä vai eikö ja mun ei tarvi kaikkeen suostua. Et se on ollu ihan ehdottomasti merkittävin semmonen.” (Opiskelija, KAT)

Opiskelijat arvioivat valmennuksen päättyessä toteutetussa kyselyssä asteikolla 0–10 (0 = ei pysty lainkaan opiskelemaan, 10 = opiskelukyky parhaimmillaan) opiskelukykyään opiskeluvalmennuksen alussa (ka. = 3,67, kh = 2,64) ja opiskelukykyään opiskeluvalmennuksen lopussa (ka. = 5,72, kh = 2,35). Keskimäärin opiskelijat raportoivat siis muutosta opiskelukyvyssä tapahtuneen parempaan päin (parillinen t-testi,  $p = 0,03$ ). Kaikkien kyselyyn vastanneiden kohdalla ei kuitenkaan tapahtunut positiivista muutosta valmennuksen aikana, vaan viisi vastaajaa eivät joko raportoineet muutosta tapahtuneen lainkaan tai raportoivat muutoksen jopa kielteiseksi. Kuntoutusrahaa saavat eivät eronneet muista itse raportoimissaan opiskelukyvyssä valmennuksen alkuvaiheessa (t-testi,  $p = 0,19$ ) eivätkä loppuvaiheessa (t-testi,  $p = 0,65$ ).

Valmentajien ja opiskelijoiden haastattelujen perusteella osa opiskelijoista oli saattanut arvioida oman opiskelukykinsä opintojen alkuvaiheessa hyväksi, mutta omat voimavarat eivät kuitenkaan riittäneet opinnoissa etenemiseen. Opiskelijoiden elämässä ja opinnoissa tapahtui myös erilaisia vastoinkäymisiä, jotka saattoivat heijastua kokemukseen opiskelukyvyistä, vaikka kokemus opiskeluvalmennuksesta olikin



myönteinen. Opiskelija, joka oli päätenyt keskeyttämään opinnot, koki keskeyttämisen olleen hyvä ratkaisu oman opiskelukyvyyn kannalta: "en tiedä, missä mä oisin tällä hetkellä, jos en ois [opiskeluvalmennusta] aloittanu, varmaan [vanhoissa opinnoissa] puolikuolleena himassa makaa sängyssä".

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista kaikki raportoivat saaneensa edes hieman apua niihin asioihin, joiden takia he olivat lähteneet mukaan valmennukseen. Puolet opiskelijoista oli saanut melko paljon apua (9/18, 50 %) ja lähes yhtä moni (8/18, 44,4 %) oli saanut todella paljon apua. Kognitiivis-analyttiseen lähestymistapaan ja ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan pohjautuvaan opiskeluvalmennukseen osallistuneiden kokemukset avun saamisesta eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (t-testi,  $p = 0,93$ ). Työssäoppimiseen ja työelämätaitoihin liittyen hieman yli puolet kyselyyn vastanneista opiskelijoista (10/18, 55,6 %) raportoi valmennuksen auttaneen. Opiskelijoiden haastatteluissa osa olisi toivonut tukea myös työssäoppimiseen, mutta valmennus oli päättenyt ennen varsinaista työssäoppimiskaksoa. Opiskelija kuvasi seuranta-haastattelussa valmennuksen päätettyä työssäoppimiseen liittyvää jännitystä: "miten siellä suhtaudutaan uusiin harjottelijoihin ja onko se miten kiireistä ja pitääkö siinä olla hirveen paineen alla, niin sehän se jännittää edelleen."

Opiskelijoiden haastattelujen perusteella opiskelijoiden kohdalla oli eroa siinä, kuinka paljon tukea tarvittiin opiskelutaitoihin tai työssäoppimiseen. Osalla haastatelluista opiskelijoista ei ollut oppimiseen liittyvissä taidoissa ongelmia, vaan opiskeluun liittyvät haasteet liittyivät pikemminkin sosiaalisiin tilanteisiin. Opiskelussa koettuihin ongelmiin esimerkiksi lukemisen suhteen ei välttämättä edes pyritty vaikuttamaan, vaan valmentajat näkivät sen enemmän oppilaitoksen tehtävänä. Opiskelijoiden haastattelujen perusteella tukea olisi kuitenkin tarvittu myös näihin asioihin, ja oppilaitosten tarjoama tuki näyttäytyi ainakin osin puutteellisena. Toisaalta esimerkiksi keskittymisvaikeuksiin oli myös saatu apua valmennuksesta niissä tapauksissa, jolloin se oli asetettu tavoitteeksi.

Valmennuksella oli myös muita, epäsuoria vaikutuksia opiskelijoiden tilanteeseen ja toimintakykyyn. Valmennuksen aikana joidenkin opiskelijoiden kohdalla mielenterveyshäiriöihin ja neurokirjoon liittyvät diagnoosit tarkentuivat. Vaikka valmennuksessa ei diagnooseja käsitelty, valmennukseen osallistuminen oli kuitenkin myötävaikuttanut näiden prosessien käynnistymiseen tai jatkumiseen. Opiskelijoiden näkökulmasta diagnoosit selittivät joitakin asioita heidän elämästään ja opiskelussa koetuista vaikeuksista ja todettujen häiriöiden hoitamisella toivottiin olevan merkitystä opiskelukyvyyn vahvistumiselle.

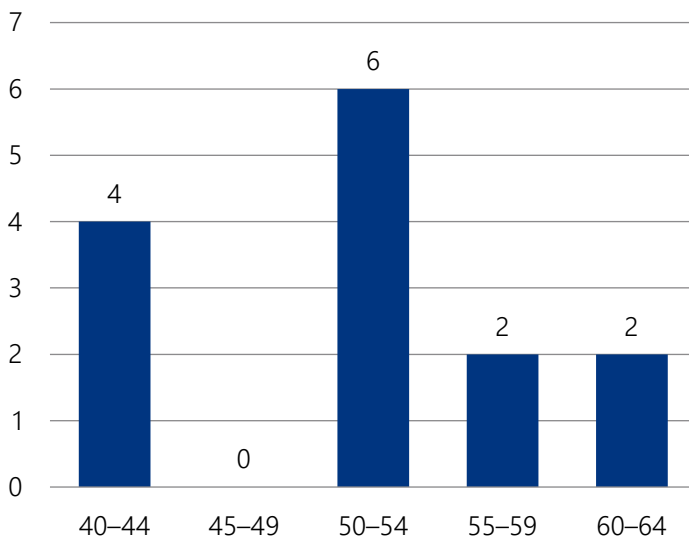
Opiskelijoiden haastatteluissa kävi ilmi, että osa opiskeluvalmennuksen vaikutuksista oli sellaisia, joita opiskelijat olivat alkaneet omaehtoisesti työstää valmennuksen aikana tai sen jälkeen. Tällaisia olivat esimerkiksi uuden liikuntaharrastuksen aloittaminen oman hyvinvoinnin tueksi, itselle soveltuvan opiskeluympäristön kokeilu tai hyvinvointia tukevat rutiinit. Motivaatiota tuki itselle mukavien asioiden suunnittelu pitkin kouluvuotta.

Opiskelijakyselyssä 14 opiskelijaa oli vastannut GAS-tavoitteita ja niiden toteutumista kartoittaviin kysymyksiin. Yhteensä 14 opiskelijaa raportoi siis vähintään yhden GAS-tavoitteen, kahdeksan opiskelijaa raportoi kaksi GAS-tavoitetta ja neljä opiskelijaa raportoi yhteensä kolme GAS-tavoitetta. Opiskelijat vastasivat GAS-tavoitteiden toteutumista koskeviin kysymyksiin Omat tavoitteeni -lomakkeen pohjalta (asteikko: 1 = Selvästi odottamaani matalampi – 5 = Selvästi odottamaani korkeampi niin, että keskimäinen kohta 3 vastaa saavutettua tavoitetasoa). GAS-tavoitteiden arvioitiin toteutuneen pääosin tavoitetasoisesti (taulukko 10), mikä näkyy myös tavoitteiden pohjalta lasketuissa T-lukuarvoissa (kuvio 6). Lisäksi opiskelijat raportoivat asteikolla 1–10 (1 = Ei lainkaan tärkeä – 10 = Erittäin tärkeä) kokeneensa Omat tavoitteet -lomakkeelle valitut tavoitteet tärkeiksi (n = 15, ka. = 8,33, kh = 1,68).

**Taulukko 10.** Opiskelijoiden GAS-tavoitteiden toteutuminen asteikolla 1 (Selvästi odottamaani matalampi) – 5 (Selvästi odottamaani korkeampi) (n = 14).

	n	Keskiarvo	Keskihajonta
Tavoite 1	14	2,6	0,8
Tavoite 2	8	3,5	0,8
Tavoite 3	4	3,3	1,3

Kuviossa 6 (s. 67) on kuvattu valmennuksen päättäneiden opiskelijoiden GAS-tavoitteiden T-lukuarvojen jakautumista. T-lukuarvojen keskiarvo oli 50 eli tavoitteita voi pitää pääosin sopivan haasteellisina. Haastatteluiden perusteella osa opiskelijoiden tavoitteista oli asetettu lähtökohtaisesti myös valmennusta pidemmälle ajalle.

**Kuvio 6.** T-lukuarvojen jakauma (n = 14, keskiarvo = 49,6, keskihajonta = 6,9).

Haastatellut opiskelijat kokivat edenneensä tavoitteissa pääsääntöisesti hyvin ja pitivät asetettuja tavoitteita onnistuneina. Opiskelijan näkökulmasta tavoitteita olisi voinut myös pilkkoa pienemmiksi lyhyen aikavälin tavoitteiksi. Joidenkin kohdalla pidempi valmennus olisi kuitenkin voinut paremmin tukea tavoitteiden saavuttamista. Myös valmennuksen jälkeen tapahtunut seuranta olisi voinut tukea kesken jääneessä tavoitteessa edistymistä.

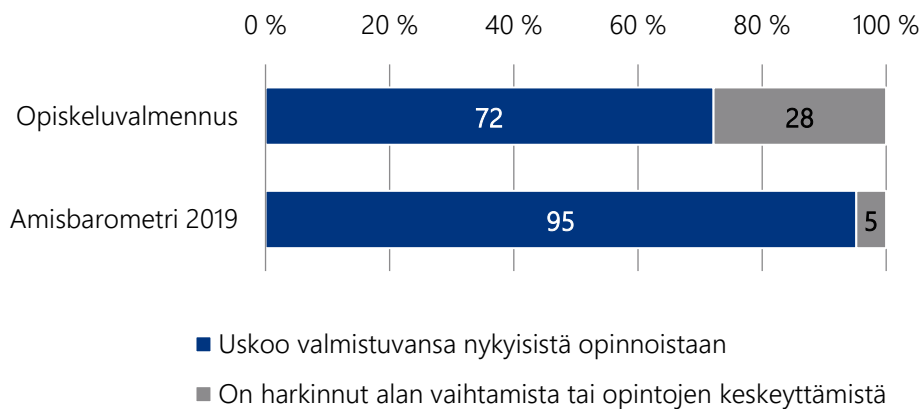
”Jos miettii vaikka tästä joku puolisen vuottakin eteenpäin, niin ois ihan hauska tietysti sit vielä katsoa tän valmennuksen päätyttyä vielä joku kerta. Että miten on sitten lähteny sen valmennuksen päätyttyä sujumaan opinnot ja miten on pysytty niissä tavoitteissa. Miten on tullut muutosta?” (Opiskelija, KAT)

## 7.2 Opiskelijoiden tuen tarpeet ja jatkopolut valmennuksen jälkeen

Opiskelijoiden kyselyssä (n = 18) tiedusteltiin, oliko opiskelijoiden elämäntilanne muuttunut valmennuksen aikana. Kyselyyn vastanneista miltei puolet (8/18, 44,4 %) kertoi pääasiallisen toimintansa muuttuneen opskeluvalmennuksen aikana. Avovastausten perusteella tyypillisimpiä muutoksia olivat opiskelijoiden keskeytyminen ja vaihtuminen VALMA-koulutukseen tai NUOTTI-valmennukseen. Muita syitä olivat esimerkiksi töiden lisääntyminen, opiskelulinjan vaihto ja sairausloma. Vastaavasti hieman yli puolet (10/18, 55,6 %) kertoi pääasiallisen toimintansa pysyneen samana eli opintojen jatkuen samankaltaisina kuin valmennuksen alkaessa.

Valmennuksen päättyessä lähes kaikki (17/18, 94,4 %) opiskelijoiden kyselyyn vastanneista arvioivat opiskelun olevan hänelle vähintään melko tärkeää. Puolet vastaajista (9/18) koki opiskelun olevan tällä hetkellä jopa erittäin tärkeää. Kuviosta 7 näkyy, että vaikka suurin osa opiskeluvalmennukseen osallistuneista uskoi valmistuvansa nykyisistä opinnoistaan, on osuus vielä huomattavasti suurempi ammattiin opiskelevien kohdalla yleisesti. Suurinta osaa kyselyyn vastanneista (15/18, 83,3 %) huolettaa hänen tämänhetkinen tilanteensa opintojen suhteen ainakin vähän. Paljon huolta tämänhetkisestä tilanteesta opintojen suhteen koki silti vain pieni osa vastaajista (3/18, 16,7 %).

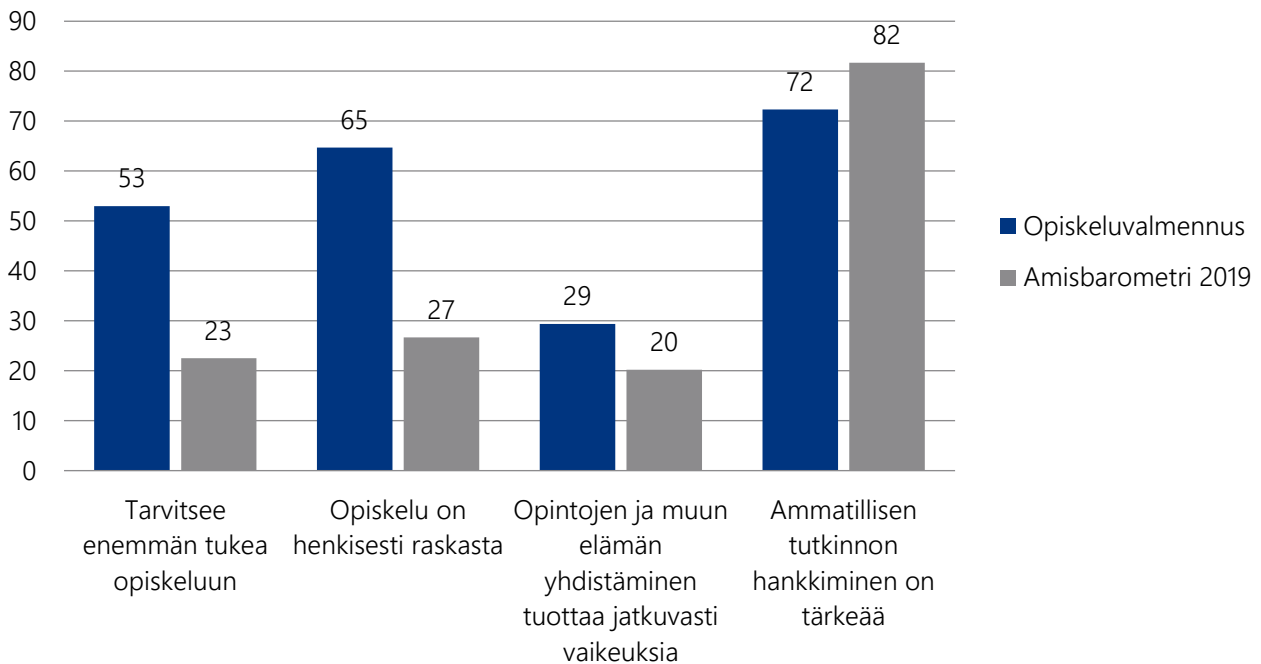
**Kuvio 7.** Opiskelijat, jotka uskovat valmistuvansa nykyisistä opinnoistaan (Amisbarometri 2019 ja opiskelijoiden kysely n = 18).



Opiskelijat vastasivat kyselyssä omaa opiskeluaan koskeviin väitteisiin, joita verrattiin Amisbarometrin (2019) vastaaviin (kuviot 8, s. 69). Opiskeluvalmennukseen osallistuneet kokivat opiskelun henkisesti raskaammaksi ja kokivat myös tarvitsevansa enemmän tukea opiskeluun. Ammatillisen tutkinnon hankkiminen koettiin kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kohdalla hieman vähemmän tärkeäksi. Opintojen ja muun elämän yhdistäminen puolestaan tuotti vaikeuksia hieman suuremmalle osalle opiskeluvalmennukseen osallistuneista kuin ammattiin opiskeleville yleisesti.

Kyselyn yhteydessä opiskelijat täyttivät myös yleistyneen ahdistuneisuuden seulontaan tarkoitetun GAD-2-seulan, mikä on lyhennetty versio tyypillisemmin käytetystä GAD-7-seulasta (Melartin 2012). Kysymyksiin vastanneista opiskelijoista lähes puolet (6/17, 47,1 %) ylitti 3 pisteen raja-arvon (ka. = 3,2, kh = 2,3, vaihteluväli 0–6), mikä viittaa siihen, että suurehko osuus opiskelijoista koki vielä valmennuksen päättyessä selviä ahdistuneisuusoireita. Valmennuksen vaikutusta opiskelijoiden kokemiin ahdistuneisuusoireisiin ei kuitenkaan voida arvioida, koska koettua ahdistuneisuutta ei arvioitu valmennuksen alkuvaiheessa.

**Kuvio 8.** Suhteellinen osuus niistä opiskelijoista, jotka olivat samaa mieltä opiskeluaan koskevista väitteistä (Amisbarometri 2019 ja opiskelijoiden kysely n = 18).



Opiskelijoilta kysyttiin kyselyssä valmennuksen myönteisistä vaikutuksista oppilaitokselta saatavaan tukeen. Puolet kyselyyn vastanneista (9/18, 50 %) koki opiskeluvalmennuksen vaikuttaneen oppilaitoksilta saatavaan tukeen myönteisesti. Puolet ei osannut sanoa kantaansa asiaan. Kukaan opiskelijoista ei kuitenkaan arvioinut, ettei opiskeluvalmennuksella olisi ollut minkäänlaista myönteistä vaikutusta oppilaitokselta saatavaan tukeen. Jonkinlaista ammatillaisen tarjoamaa opiskeluvalmennuksen jälkeistä tukea oli tiedossa tai suunnitelmissa hieman alle puolella kyselyyn vastanneista opiskelijoista (8/18, 44,4 %). Tämä oli useimmiten luonteeltaan psykologista tai psykoterapeuttista tukea, mutta myös muuta ammatillisten tarjoamaa keskustelu- ja muuta tukea oli osalle opiskelijoista tiedossa.

Muutokset opiskelijoiden elämäntilanteissa tulivat esille myös opiskelijoiden seuranta-haastattelussa. Opiskelijoiden tilanteet vaihtelivat valmistumisesta opintojen keskeyttämiseen. Epävarmuutta opintoihin ja työllistymiseen toivat esimerkiksi terveydentilan merkitys työllistymiseen tai opiskelualan työllisyystilanne. Osa opiskelijoista suunnitteli vielä jatkavansa opintojaan korkeakouluun. Opiskelija, jonka terveydentila todennäköisesti rajoitti mahdollisuuksia työskennellä valmistumisen jälkeen opiskeltavalla alalla, toi seuranta-haastattelussa esille motivaation ylläpitämisen vaikeutta opinnoissaan:

”Mulla ei oo hirveesti motivaatio siihen opiskeluun tietenkään, ku mä tiään, et mä opiskelen ns. turhan takia. Et sit ku mä valmistun, ni se kaikki vaan menee viemäristä alas ja sen jälkeen mun

pitää miettii, mitä mä lähen tekeen. Et on se tosi turhauttavaa. Mutta samaan aikaan sit mulla on ollu vähän semmonen, et kunhan mulla ne paperit kädessä, ni mä en oo ihan elämässä epäonistuja, et mä oon kuitenkin saanu paperit sit käteen alle 25-vuotiaana.” (Opiskelija, RATKES)

Kahden haastateltavan opinnot olivat lisäksi väliaikaisesti keskeytyneet, toisella lyhyen sairausloman vuoksi. Toinen haastateltava koki tarvinneensa taukoa opinnoista niiden raskauden vuoksi ja oli työssä. Opintonsa kokonaan keskeyttäneet kokivat valmennuksen aikana tapahtuneen opintojen keskeyttämissen olleen heidän kannaltaan oikea ratkaisu. Kummankin kohdalla aikaisempi opiskelupaikka oli valittu pikemminkin erilaisten ulkoisten tekijöiden seurauksena, vaikka he olivat opinnot aloittaessaan ajatelleet suorittavansa ne loppuun saakka. Heistä toinen oli aloittanut uudet opinnot toivomassaan opiskelupaikassa ja toinen oli hakeutunut opiskelemaan alalle, jonka koki sopivan itselleen paremmin. Molemmat kokivat valmennuksen olleen hyödyllinen tuki opintojen keskeytyksen aikana.

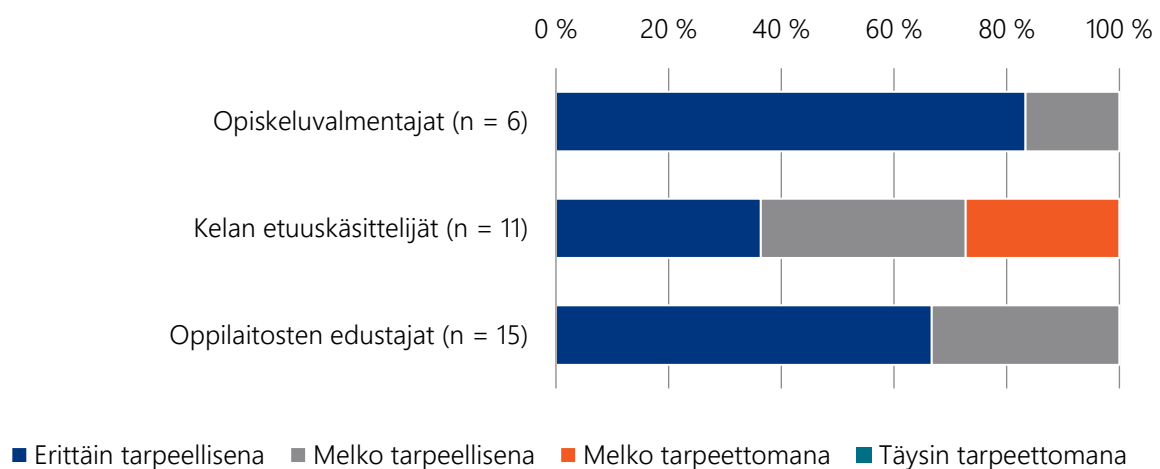
”Vaikka sitten jossain kohtaa sitä opiskeluvalmennusta sitten totesin että toi [opiskeluala], niin mä en halua sitä opiskella. Se ei sillä lailla häirinnyt sitä valmennuksen tarkotusta kuitenkaan, koska sitten avautu uusia ajattelutapoja ja keinoja millä saada selville että mitä vois haluta ja että se on sitten se valinta itselähtöinen, eikä jonkun ulkoisen tekijän painostamaa tai jotenkin päähän laittamaa. Siinä avautu vähän mitä haluaa tehdä ja mikä on seuraava askel ja millanen ylipäätään on ihmisenä? Minkälaista elämää haluis elää ylipäätään?” (Opiskelija, RATKES)

Valmentajahaastattelujen perusteella yksi valmentajista kehotti opiskelijoita olemaan yhteydessä häneen myös valmennuksen jälkeen, jos tarve vaatii. Valmentajalta oli kysytty myös neuvoa opiskeluun liittyvissä ongelmatilanteissa valmennuksen jälkeen. Haastatelluista opiskelijoista yksi kertoi laittavansa välillä kuulumisia WhatsAppin välityksellä. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan olleet hyödyntäneet mahdollisuutta olla valmentajaan yhteydessä.

### 7.3 Opiskeluvalmennuksen tarpeellisuus, vahvuudet ja valmennuksen kehittämistarpeet

Opiskeluvalmennus koettiin laajasti tarpeellisena. Kyselyyn vastanneista valmentajista ja oppilaitosten edustajista kaikki pitivät valmennusta melko tai erittäin tarpeellisena (kuvio 9). Myös Kelan etuuskäsittelijöistä suurin osa piti valmennusta melko tai erittäin tarpeellisena, mutta osa koki palvelun myös melko tarpeettomaksi.

**Kuvio 9.** Opiskeluvalmennuksen tarpeellisuus opiskeluvalmentajien, Kelan ratkaisuasiantuntijoiden ja oppilaitosten edustajien mielestä.



Kyselyyn vastanneita opiskelijoita (n = 18) pyydettiin antamaan kouluarvosana (välillä 4–10) opiskeluvalmennukselle kokonaisuudessaan. Opiskelijoiden vastausten keskiarvo oli 8,8 (kh = 0,9) ja mediaani 9. Vaihtelua oli välillä 7–10, joten kukaan opiskelijoista ei ollut antanut valmennukselle huonoa arvosanaa. Eroa keskiarvossa KAT ja RATKES lähestymistapojen välillä ei ollut (ka. KAT = 8,8, kh KAT = 1,0, ka. RATKES = 8,8, kh RATKES = 0,6).

Kyselyssä valmennuksen keskeisiksi vahvuuksiksi valmentajat totesivat valmennusprosessin selkeän rakenteen, mahdollisuuden jalkautumiseen opiskelijan omaan ympäristöön, konkreettista tukea tarvitsevan asiakasryhmän sekä lyhytterapeuttisen viitekehyksen. Haasteiksi ja kehittämiskohteiksi puolestaan valmentajat nostivat esimerkiksi palveluun ohjautumisen riittävän varhaisessa vaiheessa, useiden valmennuksen aloittaneiden opiskelijoiden heikon motivaation sekä tapaamisten ja koko prosessin liian lyhyen keston. Joissain vastauksissa myös nostettiin esiin sitä, että opiskelijoiden tilanteet ovat yksilöllisiä

ja tiukat aikataululliset rakenteet ja muut käytännöt eivät soveltuneet aina yhteen opiskelijan tilanteen kanssa.

Arvioinnin yhteydessä kysyttiin eri tahoilta myös opiskeluvalmennukseen liittyviä kehittämissuhteita. Haastatteluissa nostettiin esille nykyistä laajempi kohderyhmä, ja opiskeluvalmennuksen nähtiin soveltuvan laajasti valmentavaan koulutukseen sekä korkeakoulu- ja lukio-opiskelijoille.

”Pitäisi olla ihan kaikkia koskeva, koko maata koskeva. – – Korkeakouluopiskelijat pitäis saada mukaan tähän, että siellä opintojen itsenäisyyden vuoksi voi olla hyvinkin paljon haasteita. Ja heillä voi olla myöskin kapasiteettia työskennellä niitten asioiden osalta sitte. Pitäs olla opinnoista riippumatta niin mahdollisuus saada. Lukiolaisilla on myöski tosi paljon haasteita opintojen eteenpäin saamisessa.” (Kelan ratkaisuasiantuntija)

Myös aikuisilla nähtiin olevan opiskeluihin liittyviä tarpeita. Tuen tarjoamista Opiskeluvalmennus-projektin tavoittamalle kohderyhmälle pidettiin tärkeänä, vaikka ajatus varhaisen tuen tarjoamisesta ei ollut täysin toteutunut. Opiskeluvalmentajat kertoivat oppilaitosten edustajien olleen tyytyväisiä palveluun, kun yhteistyö oli laajemmin käynnistynyt:

”Kun tää yhteistyö lähti sitten käyntiin, niin oppilaitoksethan oli erittäin tyytyväisiä tästä palvelusta ja toivovat, että tää ehottomasti tulisi pysyvämmäksi palveluksi. Heillä on koko ajan valtavat määrät opiskelijoita, jotka tarvii tämän tyypistä tukea. Oppilaitoksen resurssit ei enää riitä siihen, että ne opiskelijat, jotka semmosella kevyemmällä tuella on autettavissa, niin heitä he pystyykin autamaan, mut et joilla on tilanne sit jo monimutkasempi, niin siihen tarvittaisiin ulkopuolista apua.”

Yksilöllisen tuen tarjoamista pidettiin tärkeänä. Opiskelijat toivoivat saman valmentajan pysyvän koko valmennuksen ajan, mutta tärkeänä pidettiin myös mahdollisuutta vaihtaa valmentajaa tarvittaessa. Osa haastatelluista opiskelijoista suhtautui lähtökohtaisesti kielteisesti ajatukseen ryhmämuotoisesta tuesta. Toiset olivat myönteisempiä ajatukselle, mutta kokivat suuret ryhmät itselle hankalina. Monet opiskelijat kokivat hyvänä, että opiskeluvalmennus oli nimenomaan oppilaitoksen ulkopuolinen palvelu, jolloin suhtautuminen oppilaitoksen käytäntöihin oli puolueettomampaa. Sekä opiskelijat että valmentajat näkivät ainakin käytännönläheisemmän valmennuksen soveltuvan myös oppilaitoksen sisäiseksi tukimuodoksi.



Sekä valmentajat, opiskelijat että ratkaisuasiantuntijat toivoivat valmennukseen enemmän joustavuutta. Kelan ratkaisuasiantuntijat voisivat myös seurata opiskelijoiden tilanteita valmennuksen jälkeen ja ohjata näitä tarvittaessa uudelleen ottamaan yhteyttä valmentajaan. Ratkaisuasiantuntijat toivoivat, että esimerkiksi automatiikan kehittyessä tukea tarvitsevien nuorten ohjaukselle ja seurannalle jäisi enemmän aikaa. Opiskelijoiden näkökulmasta taloudelliset tekijät olivat tärkeitä tekijöitä opiskelijoiden tuessa.

Keskeyttämisen ehkäisyn suhteen toivottiin varhaisempaa puuttumista opiskelijoiden kokemuksiin ongelmiin. Varhainen reagointi nähtiin myös vaikeana, sillä opintojen keskeyttämistä oli harvoin pitkään suunniteltu. Toisaalta valmentajan näkökulmasta opiskelijoita olisi voitu tukea varhaisemmassa vaiheessa: "Kyllä mä mietin sitä jossain vaiheessa että kyllä se ois jonkun pitänyt olla tukemassa sitä haavetta [opiskelusta] sen sijaan että mee sitten tonne [toiselle opiskelualalle] jos ei toi onnistu." Nuoret myös suhtautuivat esimerkiksi oppivelvollisuuden pidentämiseen kaksijakoisesti keskeyttämisen ehkäisemisen näkökulmasta. Parhaimmillaan oppivelvollisuuden pidentäminen voisi parantaa oppilaitoksen tukea ja opiskelijan näkökulmasta "jotenkin ehkä ei ois niin helppo tippua siitä kaikesta pois". Toiset opiskelijat taas pitivät tärkeänä mahdollisuutta myös keskeyttää opinnot, jos se oli oman tilanteen kannalta paras ratkaisu: "ei luoda semmosta painetta tai uhkaa vaan tsempataan ja rohkastaan ja kysytään et mitä hänen mielestään ja annetaan vaihtoehtoja".

## 7.4 Yhteenveto

- Valmennuksen lopussa suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista koki valmennuksen auttaneen opintojen edistymisessä paljon tai vähintään jonkin verran. Opiskelijoiden oma arvio opiskelukyvystä valmennuksen alussa oli verrattain matala. Suurin osa arvioi oman opiskelukyönsä parantuneen valmennukseen osallistumisen myötä.
- Eniten myönteistä vaikutusta valmennuksella koettiin olevan omiin kykyihin luottamisessa sekä yleisemmin elämänhallintaan liittyvissä teemoissa.
- GAS-tavoitteet toteutuivat pääosin tavoitetasoisesti ja olivat sopivan haasteellisia. Suurin osa tavoitteista oli muita kuin suoraan opiskeluun liittyviä tavoitteita. Opiskeluun liittyvät tavoitteet kuitenkin toteutuivat hyvin.

- Opiskeluvalmennusta pidettiin Kelan ratkaisuasiantuntijoiden, opiskeluvalmentajien ja oppilaitosten edustajien kyselyissä tarpeellisenä palveluna. Opiskelijoiden antama kouluarvosana palvelulle oli 8,8.

## 8 Johtopäätökset ja suositukset

Kelan Opiskeluvalmennus-projektin tavoitteena oli vahvistaa opiskelukykyä ja ehkäistä koulutuksen keskeyttämistä. Koulutuksen keskeyttämisen ehkäisemiseksi on tarvetta sekä kaikille opiskelijoille suunnatuille palveluille että kohdennetuille palveluille (Lyche 2010). Erilaiset psyykkiset sairaudet on yhdistetty vahvasti koulutuksen keskeyttämiseen, ja koulutukselliset tavoitteet voivat jäädä omista toiveista huolimatta saavuttamatta (esim. Sommer ym. 2018). Koulutuksen keskeyttäminen on yleistä myös ammatillisen kuntoutuksen piirissä (Kela 2020). Kelalla ei ole ollut suoraan opiskelijoille ja opiskelun tueksi suunnattuja kuntoutuspalveluita, vaikka Kela tukee opiskelijoita taloudellisesti monin tavoin ja Kelan kuntoutuksen yhtenä tavoitteena on tukea opiskelukykyä.

Tässä arviointitutkimuksessa tarkasteltiin Kelan opiskeluvalmennuspalvelun toimivuutta ja koettua hyötyä valmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden, palvelua toteuttaneiden opiskeluvalmentajien sekä valmennukseen ohjanneiden ratkaisuasiantuntijoiden ja oppilaitosten edustajien näkökulmasta. Arviointi toteutettiin moninäkökulmaisena ja -menetelmällisenä. Opiskeluvalmennuspalvelua lähestyttiin kompleksisena arviointikohteena, jonka mukaisesti opiskeluvalmennuksen ja sen vaikutusten nähtiin koostuvan monenlaisista tekijöistä.

Valmennus voidaan määritellä laajalle kohderyhmälle suunnatuksi palveluksi, jossa keskeisessä roolissa ovat vuorovaikutus valmentajan ja asiakkaan kanssa, ajallisesti rajattu toiminta sekä yksilöllinen tavoitteen asettelu. Valmennuksellisia palveluita on pitkään hyödynnetty kuntoutuksessa, esimerkiksi työhön valmennuksessa. Tässä arviointitutkimuksessa tarkasteltiin opiskeluvalmennuspalvelussa erityisesti kuntoutusetuuden suullista hakemista ilman lääkärinlausuntoa sekä selvitettiin kehittämissuunnitelman aikaisen opiskeluvalmennuspalvelun toimivuutta ja soveltuvuutta opiskelukyvyn edistämisessä. Lisäksi kiinnitettiin huomiota lyhytterapiamenetelmien toimivuuteen, soveltuvuuteen ja hyötyihin osana opiskeluvalmennusta.

## 8.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

### 8.1.1 Valmennuksen kohderyhmät ja valmennukseen ohjautuminen

Monilla opiskeluvalmennuksessa aloittaneilla opiskelijoilla oli taustallaan pitkäkestoisia mielenterveyteen ja oppimiseen liittyviä ongelmia, jotka heijastuivat opintoihin monin tavoin. Valmennukseen osallistuneilla oli taustallaan keskimääräistä mutkikkaampia opiskelupolkuja ja myös opintojen keskeyttäminen oli yleistä. Opintojen keskeyttämisten taustalla oli ollut monenlaisia syitä, joista terveydelliset syyt olivat yksi keskeinen. Amisbarometriin (2019) verrattuna terveysongelmat ja monet muut opintoja hidastavat tekijät korostuivat opiskeluvalmennukseen hakeutuneilla opiskelijoilla. Kohderyhmä oli lähellä Kelan vakiintuneiden kuntoutuspalveluiden OPI-kuntoutuskurssien ja NUOTTI-valmennusten kohderyhmää (Harkko ym. 2019; Miettinen ym. 2019).

Opiskeluvalmennuksessa aloitti yhtäläisesti sekä kuntoutusrahalla opiskelevia että opintotukea saavia. Molemmilla kohderyhmillä oli monenlaisia terveyteen liittyviä ongelmia ja oppimisen vaikeuksia, jotka vaikuttivat opintoihin. Opiskelijoiden kokemus omasta opiskelukyvystä valmennuksen alussa oli sangen matala. Nykyisissä opinnoissa ongelmia tuottivat poissaolot, opinnoissa jaksaminen, vaativuus itseä kohtaan ja työssäoppiminen. Osalla opiskelijoista oli myös ulkopuolisuuden tunteita opinnoissaan ja vaikeuksia saada tukea omasta oppilaitoksesta. Opiskeluvalmennuksen loppuun saakka suorittaneet opiskelijat olivat kuitenkin motivoituneita opiskelemaan ja pitivät tutkinnon suorittamista tärkeänä.

Nuorten oikea-aikainen ohjautuminen opiskeluvalmennuspalveluun oli yksi keskeinen haaste, vaikka tuen tarpeet tunnistetaan Kelassa ja oppilaitoksissa. Opiskelijoiden opiskeluvalmennuksia käynnistyi etenkin kehittämisprojektin alkuvaiheessa hitaasti eikä Kelan oma ohjaus onnistunut tavoittamaan opiskelijoita suunnitellulla tavalla. Erityisesti opintotuen varassa opiskelevat, yhden keskeyttämisen jälkeen uudet opinnot aloittaneet eivät kokeneet olevansa ylimääräisen tuen tarpeessa tai heitä oli vaikea tavoittaa. Tämä saattaa heijastaa yleisemmin opintojen keskeyttämisen kompleksisuutta: opintojen keskeyttäminen on kuitenkin suhteellisen yleinen kokemus ja osalle nuorista keskeyttäminen ei ole välttämättä erityinen ongelma (Myllyniemi ja Kiilakoski 2017).

Opiskeluvalmennus-projektin aikana tavoitettiin erityisesti naisia. Miehillä myös valmennuksen keskeyttäminen oli yleisempää. Tämä voi kertoa kohderyhmän erilaisista tarpeista opiskelun tukemisen suhteen,

mutta myös ohjautumiseen liittyvistä tekijöistä. Mielenterveysoireilu on naisilla yleisempää, mutta miehet myös hakevat apua mielenterveysoireiluun naisia harvemmin (esim. Gulliver ym. 2010). Nuorten ohjautumisessa on ollut haasteita myös OPI-kuntoutuksessa, vaikka tarve nuorten mielenterveyspalveluille on laajasti tiedossa (Harkko ym. 2019).

Mahdollisuutta hakeutua opiskeluvalmennukseen ilman lääketieteellistä diagnoosia pidettiin tärkeänä, sillä se nopeutti valmennuksen aloittamista. Tätä voi pitää tärkeänä myös kohderyhmän kannalta, sillä kaikista opiskelua hankaloittavista tekijöistä ei ollut lääketieteellistä diagnoosia. Merkittävää osaa nuorten mielenterveysongelmista pidetään alitunnistettuina ja -hoidettuina (esim. Gulliver ym. 2010). Kaikki opiskelua vaikeuttavat tekijät eivät ole välttämättä diagnosoitavissa varsinaisiksi häiriöiksi, ja osa opiskeluun liittyvistä ongelmista kytkeytyi pikemminkin oppilaitokseen ja koulutuksen rakenteellisiin tekijöihin. Nuoret itse nostivat palvelun maksuttomuuden yhdeksi tärkeäksi osa-alueeksi. Tätä on pidetty tärkeänä myös nuorten mielenterveyspalvelujen saavutettavuuden näkökulmasta (Gulliver ym. 2010).

### 8.1.2 Opiskeluvalmennuspalvelun rakenne ja toimivuus

Opiskeluvalmennus-projektissa hyödynnettiin GAS-menetelmää tavoitteiden asettelussa. Kokemukset tavoitteiden asettamisesta olivat myönteisiä, vaikka tavoitteiden asettaminen oli toisille opiskelijoille hankalampaa kuin toisille (myös Korkeamäki ym. 2020). Valmentajien näkökulmasta tavoitteiden asettaminen lisäsi palvelun yksilöllisyyttä ja opiskelijälähtöisyyttä sekä suuntasi työskentelyä. Opiskelijoiden tavoitteet kattoivat opiskelun ohella myös muita elämänalueita. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että valmennusta ei rajattu koskemaan vain opiskelua koskevia asioita.

Opiskeluvalmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset opiskeluvalmennuksen keston suhteen vaihtelivat. Kuten opiskeluvalmennusta edeltävässä kirjallisuuskatsauksessa (Korkeamäki ym. 2015) todetaan, osalle nuorista riittää lyhyempikestoinen valmennus, kun taas osa tarvitsee pitkäjänteistä tukea opintojen suorittamiseen (ks. myös Harkko ym. 2019). Osalla opiskelijoista oli pitkä sairaushistoria ja useita keskeytyneitä opintoja taustalla, mutta he kokivat kuitenkin palvelun riittävän pituiseksi. Heillä myös oppilaitoksen tukitoimet toimivat parhaiten ja opiskeluhuollon ohella heillä oli opettajan tuki.

Sekä opiskelijoiden että valmentajien näkökulmasta seurantatapaamiset ja mahdollisuus pidempään valmennukseen nähtiin tarpeellisena. Valmentajat näkivät erityisesti aloitusvaiheen liian lyhyenä, ja val-

mennuksen kokonaisekseen ja yksittäisiin tapaamisiin olisi tarvittu yksilöllisempää joustoa. Nuorten tilanteissa ja voinnissa saattoi tapahtua monenlaisia muutoksia sangen nopeastikin. Myös sosiaalinen tuki vaihteli. Opintojen keskeyttäminen tai valmentajan vaihtuminen saattoivat lisätä valmennuksen tarvetta.

Opiskeluvalmennuksessa tehtiin verkostotyötä etenkin oppilaitosten kanssa. Opiskelijoiden näkökulmasta valmentajan tuki auttoi pohtimaan etukäteen omia tuen tarpeita ja nostamaan niitä esiin tapaamisissa. Kaikkien kohdalla yhteistyö ei kuitenkaan välttämättä johtanut konkreettisiin tukitoimiin oppilaitoksessa, vaan oli lähinnä tietojen vaihtoa. Verkostotyötä oli jonkin verran myös opiskelijoiden läheisten tai ystävien kanssa. Suurin osa opiskelijoista oli kuitenkin itsenäisesti asuvia nuoria aikuisia, jolloin tarvetta yhteistyölle ei juurikaan nähty. Verkostotyö oli vähäistä opiskelijoiden muita palveluja toteuttavien tahojen kanssa.

Opiskeluvalmennus toteutui pääosin kasvokkaisina tapaamisina eikä etätapaamisia juuri ollut. Mahdollisuus pitää yhteyttä valmentajaan valmennusten välillä sekä tavata valmentajaa muualla kuin palveluntuottajan tiloissa oli osalle opiskelijoista tärkeää. Lisäksi olisi hyvä luoda sellaisia palvelurakenteita, jolloin tuttuun valmentajaan voisi olla yhteydessä matalalla kynnyksellä myös valmennuksen jälkeen.

Kelan kuntoutuspalvelut perustuvat palvelukuvauksiin, joissa on määritelty valmentajien taustakoulutus ja työkokemus sekä palvelun kestoon ja toimintamuotoihin liittyviä tekijöitä. Palvelukuvauksen etuna voi katsoa olevan esimerkiksi vaatimus riittävästä ammattitaidosta ja työkokemuksesta palvelun toteutuksessa. Jatkossa on kuitenkin tärkeää, että palvelukuvaukset on riittävän joustava nuorten tarpeisiin.

### 8.1.3 Kokemukset lyhytterapiamenetelmistä

Tässä arviointitutkimuksessa ei havaittu eroja eri lyhytterapiamenetelmien toimivuuden välillä, mitä voi pitää odotettuna tuloksena psykoterapiaa koskeva tutkimuskirjallisuus huomioiden (esim. Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015; Heinonen ym. 2016). Erilaiset psykoterapiat on havaittu vaikuttaviksi hoitomuodoiksi kestosta ja suuntautumisesta riippumatta. Käytännössä moni terapeutti myös yhdistelee erilaisia tekniikoita. Terapioiden onnistumiseen vaikuttavat menetelmien ohella erilaiset yksilöön liittyvät tekijät, kuten muutosvalmius, kyky tarkastella itseään ja tunteitaan sekä muut käytössä olevat resurssit. (Esim. Kanninen ja Uusitalo-Arola 2015; Heinonen ym. 2016.)

Sekä kognitiivis-analyttisen että ratkaisukeskeisen viitekehyksen voi katsoa soveltuvan kuntoutukseen, sillä ne painottavat tavoitteen asettamista, voimavaralähtöisyyttä ja yksilöllisiä selviytymiskeinoja. Molempien on katsottu soveltuvan myös muiden kuin koulutettujen psykoterapeuttien käyttöön, joskin varsinainen näyttö menetelmistä perustuu ensisijaisesti koulutettujen psykoterapeuttien kliinisissä olosuhteissa toteuttamaan terapiaan (esim. Thompson ym. 2008; Gingerich ja Peterson 2013). Tutkimuskirjallisuuden perusteella ratkaisukeskeistä lyhytterapiaa on kuitenkin sovellettu enemmän opiskelun tukemisessa ja keskeyttämisen ehkäisyssä (Kim ja Franklin 2009; Gingerich ja Peterson 2013; Franklin ym. 2018). Ratkaisukeskeistä terapiaa pidetään ammatilliseen kuntoutukseen soveltuvana (Gingerich ja Peterson 2013).

Opiskeluvalmennus-projektin aikaiset kokemukset lyhytterapiamenetelmistä olivat myönteisiä. Valmentajat kokivat lyhytterapiamenetelmät hyödyllisinä ja kokivat niiden tukevan yhteistä tavoitteen asettelua ja vuorovaikutussuhdetta, joita on pidetty keskeisinä tekijöinä valmennuksellisten palveluiden toteutuksessa (esim. Lefdahl-Davis 2018). Opiskeluvalmennuksen yhtenä keskeisenä elementtinä voi pitää myönteistä vuorovaikutusta valmentajan ja nuoren välillä, mitä pidetään tärkeänä myös psykoterapiaan liittyvien myönteisten vaikutusten kannalta (ks. esim. Heinonen ym. 2016). Valmennuksen suunnitellusti päätäneet nuoret nostivat tämän esille yhtenä tärkeänä osatekijänä, ja valmentajat kokivat lyhytterapeuttisen viitekehyksen tukeneen huomion kiinnittämistä vuorovaikutukseen. He kokivat menetelmien tukevan myös opiskelijakeskeisyyttä, jota on pidetty tärkeänä osana opiskelijoiden tukea (esim. Korkeamäki ym. 2015).

Osalle valmennukseen osallistuneista opiskelijoista lyhytterapiamenetelmät sopivat hyvin ja he kuvasivat esimerkiksi näkökulman muutoksia omaan itseen, omiin kykyihin ja omaan tilanteeseensa. Valmentajat toivat esille, että lyhytterapiamenetelmät eivät sellaisenaan sovellu kaikille opiskelijoille, vaan opiskeluvalmennus toteutui myös käytännönläheisempänä opiskelun tukena. Osittain tämä saattaa liittyä opiskelun tuen tarpeeseen, joka osalla liittyy enemmän konkreettiseen oppimisen ja opiskelun tukemiseen. Aiemmin saadun tuen nähtiin helpottavan menetelmien hyödyntämistä, ja osa nuorista ei välttämättä ollut tottunut psykososiaaliseen työskentelyyn. Myös toimintakykyyn liittyvät asiat saattoivat vaikuttaa menetelmien hyödyntämiseen, joskin on hyvä huomata, että lyhytterapeuttisista työskentelymenetelmistä hyötäneillä opiskelijoilla oli taustallaan vakaviakin mielenterveyshäiriöitä tai erilaisia oppimisen vaikeuksia. Terapian tai muun mielenterveyspalvelun ja opiskeluvalmennuksen nähtiin täydentävän toisiaan (ks. myös Härkäpää 2014).

Osalle nuorista erilaiset lyhytterapiamenetelmät voivat tuntua eri syistä vierailta (ks. myös Brunila 2013). Yhteiskuntaluokan ja koulutustaustan on nähty olevan merkityksellistä terapian hyödyntämisessä (Holman 2014). Terapeuttisten menetelmien käytössä onkin pidetty tärkeänä, että työntekijä arvioi niiden soveltuvuuden asiakkaalle (Franklin 2015), kuten opiskeluvalmennuspalvelussa näytti toteutuvan. Samoin on nähty tärkeänä, että psykoterapeuttisia menetelmiä kehitetään vastaamaan mahdollisimman monen tarpeita ja ne ovat lähellä ihmisten omaa kokemusmaailmaa (Holman 2014). Opiskeluvalmennuksen jalkauttamisen yhteydessä nähtiin tärkeänä kohderyhmän laajentaminen. Lyhytterapeuttisten menetelmien ja muun psykososiaalisen tuen kannalta erityisesti korkeakouluopiskelijoita voi pitää hyvänä kohderyhmänä, sillä heillä on tietotaitoa hyödyntää tällaista tuen muotoa ja elämäntilanne on otollinen erilaisten muutosten pohtimiseen (Royal College of Psychiatrists 2011).

Sekä kognitiivis-analyttinen että ratkaisukeskeinen viitekehys ovat esimerkkejä psykoterapiaan pohjautuvista menetelmistä, joita hyödyntävät myös muut ammattilaiset kuin koulutetut psykoterapeutit. Opiskeluvalmennuksen valmentajista suurin osa ei ollut taustaltaan psykoterapeutteja, mutta tulosten perusteella valmentajat pystyivät soveltamaan lyhytterapeuttisiin viitekehyksiin liittyviä menetelmiä osana valmennusprosessia ja kokivat ne hyödyllisiksi opiskeluvalmentajan työssä. Menetelmien koulutus, työohjaus ja työparityöskentely olivat tärkeitä osa-alueita oman roolin pohtimisessa. Hart ym. (2001) esittävät, että erilaisissa valmennuksissa valmentajan tulee kyetä tekemään rajanvetoa oman asiantunteuksensa suhteen. Samoin mahdollisuutta oman toiminnan reflektointiin on pidetty tärkeänä. Opiskeluvalmennuspalvelun asiakkailla suurimmalla osalla oli erilaista psyykkistä oireilua, jolloin valmentajilla tulee olla myös työkaluja työskennellä asioiden parissa. Toisaalta opiskeluvalmennus toimi myös esimerkkinä työskentelystä, jossa koulutettujen psykoterapeuttien osaamista hyödynnettiin valmennuksellisessa työskentelyssä (Hart ym. 2001).

#### 8.1.4 Opiskeluvalmennuksesta koettu hyöty ja opiskeluvalmennuksen tarpeellisuus

Opiskeluvalmennuksen vaikutukset painoutuivat opiskelukyvyn vahvistumiseen. Suurin osa valmennuksen päättäneistä opiskelijoista raportoi myönteistä muutosta opiskelukyvyyssä ja etenkin opiskelijoiden usko omiin kykyihin vahvistui. Lisäksi opiskelijat kertoivat saaneensa uusia näkökulmia ja selviytymiskeinoja omiin vaikeuksiinsa. Osalla opiskelijoista opiskeluvalmennus oli vaikuttanut myönteisesti oppilaitoksesta saatavaan tukeen. Opiskeluvalmennus tuki myös mielenterveyspalveluihin hakeutumista.

Myönteisistä muutoksista huolimatta opintojen keskeyttäminen Opiskeluvalmennus-projektin aikana oli suhteellisen yleistä myös niillä nuorilla, jotka kävivät valmennuksen loppuun ja kokivat palvelun olleen itselleen hyödyllinen. Keskeyttämisen syyt vaihtelivat, ja keskeyttäminen saattoi olla myös myönteinen ratkaisu opiskelijan opiskelukyvyn kannalta. Osa opiskelijoista olisi halunnut jatkaa valmennuksessa opiskelun keskeyttämisen jälkeen. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla valmennus jatkui jonkin aikaa keskeytyspäätöksen jälkeen, mitä pidettiin tarpeellisena. Valmentajien arvion mukaan opiskeluvalmennus ei useinkaan sovellu sairausloman ajaksi, mutta voisi olla hyödyllinen opintoihin palatessa. Opiskelijoiden kokemukset vahvistivat tuen tarvetta opintoihin paluun yhteydessä.

Opiskeluvalmennus koettiin laajasti tarpeellisena palveluna opiskeluvalmentajien, oppilaitosten edustajien ja ratkaisuasiantuntijoiden näkökulmasta. Myös valmennuksen päättäneiden opiskelijoiden kokemus valmennuksesta oli myönteinen. Valmennuksen keskeisinä kehittämiskohteina nähtiin kohderyhmän laajentaminen ja ohjauksen parantaminen. Tarvetta nähtiin valmennukselle, joka joustaisi paremmin opiskelijan tarpeiden mukaan.

## 8.2 Tulosten pohdinta ja opiskeluvalmennuksen implementointi

Nuorten palveluissa on nostettu esille luottoaikuisen tärkeys (esim. Määttä ja Määttä 2015). Osalla nuorista tällainen on esimerkiksi oppilaitoksessa, mutta ei kaikilla. Erityisesti opintojen keskeytyessä tukipalveluiden ihmiset myös vaihtuvat. Tämän arviointitutkimuksen valossa opiskeluvalmentaja voisi nuoren sitä toivoessa toimia tällaisena luottoaikuisena. On myös pidetty tärkeänä, että nuori itse voi vaikuttaa siihen, kuka koordinoi hänen kuntoutusprosessiaan (STM 2017).

Opiskeluvalmennukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli monilla terveyteen liittyviä pitkäkestoisia ongelmia. Tästä näkökulmasta olisi luontevaa, että Kela olisi päävastuullisena tämän palvelun kehittämisessä. Koska oppilaitosten tukimuodot vaihtelevat alueellisesti ja myös saman oppilaitoksen sisällä (ks. myös Salminen 2019), tämä voisi lisätä nuorten yhdenvertaisuutta. Opiskelujen keskeyttäminen on nähty tilanteena, jossa tarvitaan tukihenkilöä. Tällaista toimintaa on kehitetty myös sosiaalisen kuntoutuksen parissa, mutta hyvistä kokemuksista huolimatta toiminnan juurtuminen vakinaiseksi palveluksi on ollut haasteellista. (Blomgren ym. 2020.)



Oikea-aikaisuutta on pidetty tärkeänä onnistuneen kuntoutusprosessin kannalta. Erityisen tärkeänä on pidetty varhaista puuttumista mielenterveysongelmiin ja kuntoutuksen käynnistymistä riittävän varhain (esim. STM 2017). Avun hakeminen mielenterveysongelmiin viivästyy nuorilla usein esimerkiksi mielen-terveysongelmiin liittyvän stigman takia, mutta on myös havaittu, että nuoret eivät välttämättä itse tun- nista oireiluaan tai eivät halua siihen apua (Gulliver ym. 2010). Palvelun mahdollisessa implementaatio- vaiheessa olisi tärkeää varata riittävästi resursseja palvelun markkinointiin ja ottaa myös nuoret mukaan suunnittelutyöhön. Nuoret itse kokivat, että palvelua olisi voinut markkinoida enemmän nuorille itsel- leen. Vaikka opiskelijoiden tukitarpeet tunnistetaan Kelassa eri etuuksien yhteydessä, tiedonkulku oppi- laitoksista Kelaan ja opiskelijoiden seuranta eivät nyky muodossaan tue varhaista puuttumista.

Valmennus on lähtökohtaisesti suhteellisen laajaan, ei-kliiniseen osallistujajoukkoon kohdentuvaa psy- kososiaalista tukea, joka soveltuu hyvin tavoitteelliseen työskentelyyn (esim. Lefdahl-Davis 2018). Tästä näkökulmasta se sopii hyvin matalan kynnyksen palveluksi nuorten ammatilliseen kuntoutukseen, jossa lähtökohtana on toimintakyvyn tuen tarve lääketieteellisen diagnoosin asemesta. Opiskeluvalmennuk- seen ohjatuilla nuorilla oli enemmän ja monimutkaisempia ongelmia kuin mitä palvelun suunnittelussa oli alun perin ajateltu. Tämä on tyypillistä myös monille muille matalan kynnyksen nuorten palveluille (Harkko ym. 2019; Settipani ym. 2019). Valmennuksellisten palveluiden on kuitenkin nähty soveltuvan monenlaisiin vaikeuksiin ja tukevan toipumisprosessia psyykkisten ongelmien yhteydessä (Bora ym. 2010).

Opiskeluvalmennusta voi luonnehtia myös tuetun opiskelun malliksi, sillä se tarjoaa yksilöllistä tukea erityisesti psyykkisten ongelmien yhteydessä. Opiskeluvalmennus-projektin aikana tavoitettiin myös opiskelijoita, joilla on erilaisia neurokirjon piirteitä, kuten vaikeuksia oppimisessa tai keskittymisessä. Tuetun opiskelun malleja on sovellettu myös tälle kohderyhmälle (Winberg ym. 2019). Nuorilla oli myös erilaisia terveydentilaan liittyviä uraohjauksen tarpeita, jotka on tarpeen huomioida nuorten kuntoutuks- en kehittämisessä. Onkin nähty tarpeellisenä kehittää tuetun koulutuksen ja työllistymisen malleja myös rinnakkain (esim. Lövgren ym. 2020). Lyhytkestoisen valmennuksen rinnalla olisi tarvetta kehittää myös pidempikestoisia tuetun opiskelun malleja. Tällöin opiskeluvalmennus voisi olla diagnoosiperusteista. Pidempikestoiset mallit olisivat tärkeitä koulutuksen loppuun saattamiseksi samoin kuin työllistymisen ja uraohjauksen näkökulmasta.

Opiskelijoiden tarpeiden mukaista joustavuutta on pidetty tärkeänä osana sekä tuetun opiskelun palveluita että oppilaitosten tarjoaman tuen kannalta (Winberg ym. 2019). Tämän arviointitutkimuksen mukaan molempia näkökulmia on tarvetta kehittää. Opiskelijoiden tarpeisiin vastattiin oppilaitoksissa parhaimmillaan joustavasti, mutta kaikkien opiskelijoiden kohdalla näin ei kuitenkaan ollut. Myös palveluiden joustavuuden näkökulmasta mahdollisuutta hakeutua opiskeluvalmennukseen ilman lääketieteellistä diagnoosia voidaan pitää hyvänä ratkaisuna. Erityisesti neurokirjon diagnoosien (oppimisvaikeudet, ADHD, autismikirjo) saamiseen voi liittyä erilaisia hankaluuksia, jolloin myös opintojen tukitoimet voivat viivästyä (Winberg ym. 2019).

Opiskeluvalmennus tarjoaa hyvän rakenteen erilaisten valmennuksellisten palveluiden jalkauttamiselle. Implementoinnissa olisi hyvä säilyttää laaja pohja valmennusta toteuttavissa työntekijöissä. Myös koulutettujen psykoterapeuttien osaamista on tärkeä hyödyntää lyhyissä valmennuksissa (ks. esim. Hart ym. 2001). Oppimiseen ja itselle soveltuvan koulutusalan löytämiseen liittyvissä ongelmissa voisi olla hyödyksi erityisopetus- ja ohjaustausta. Hyviä kokemuksia on saatu esimerkiksi lyhytkestoisesta oppimisvalmennuksesta (esim. Reiterä-Paajanen ja Haapasalo 2010). Myös neuropsykologista kuntoutusta on toteutettu lyhytmuotoisena (Nukari ja Sarkki 2017). Neuropsykologisen kuntoutuksen on havaittu auttavan erityisesti opiskelutaitojen oppimisessa. Palvelua hyödynnetään kuitenkin vähän, ja se sisältää omavastuuosuuden. (Turunen ym. 2019.) Tästä näkökulmasta tarvetta olisi matalamman kynnyksen kuntoutukselle, joka olisi maksutonta. Etämenetelmien hyödyntäminen on lisääntynyt kuntoutuksessa, mutta Opiskeluvalmennus-projektissa kokemukset jäivät vähäiseksi opiskelijoiden toivoessa lähinnä kasvokkaisia tapaamisia. Etämenetelmien toimivuutta opiskeluvalmennuksessa voisi jatkossa kokeilla ja kehittää erillisenä palveluna.

Valmennuksessa oli paljon keskeytyksiä. Osa opiskelijoista jätti myös tulematta valmennustapaamisille. Toiminta on tyypillistä myös muissa nuorille suunnatuissa palveluissa, ja sen on tulkittu olevan nuorten vastarintaa palvelua kohtaan (tarkemmin Haikkola 2019). Toisaalta palveluiden keskeyttäminen on yleistä kuntoutus- ja mielenterveyspalveluissa, ja se saattaa liittyä myös psyykkiseen oireiluun (esim. Reneses ym. 2009; Harkko ym. 2019). Tämän arviointiaineiston perusteella molemmat tulkinnat ovat mahdollisia. Implementaatiovaiheen mahdollisessa arviointitutkimuksessa olisi tarpeen selvittää tarkemmin keskeyttämisen syitä ja siihen kytköksissä olevia tekijöitä.

Opintojen keskeyttäminen on monitahoinen ilmiö. Siinä keskeisintä on kuitenkin pudokkuuden ehkäiseminen. Tätä näkökulmaa voidaan pitää relevanttina myös Kelan näkökulmasta, sillä ne koulutuksen

keskeyttäjät, jotka eivät siirry uuteen koulutukseen, voivat usein päätyä jollekin toiselle Kelan etuudelle – sairauspäivärahalle, toimeentulotuella, työmarkkinatuella tai työkyvyttömyyseläkkeelle (esim. Rikala 2018). Myös muissa Kelan kuntoutuspalveluissa on paljon koulutuksen keskeyttäjiä (esim. Miettinen ym. 2019). Eri koulutusasteiden opiskelijat, joiden opinnot viivästyvät tai keskeytyvät, ovat yksi ryhmä, joka tulisi huomioida paremmin, kun halutaan ehkäistä mielenterveyssyistä eläköitymistä (Karolaakso ym. 2020). Opiskeluvalmennuksen jalkauttamisen yhteydessä on tarpeen huomioida koronaepidemian kielteiset vaikutukset, jotka saattavat painottua opinnoissaan jo aiemmin ongelmia kokeviin opiskelijoihin (Herkama ja Repo 2020).

Nuorena tehdyt uravalinnat eivät aina eri syistä onnistu, ja nuorilla tulisi olla mahdollisuus keskeyttää opinnot tuetusti. Uusien opintojen aloittaminen tarkoittaa monissa tapauksissa uutta opiskeluryhmää ja uusia opettajia. Myös opiskeluhuollon edustajat saattavat vaihtua. Valmennuksen keskeyttäminen näissä tilanteissa ei ole perusteltua, ellei opiskelija itse sitä toivo. Myös opintojen keskeytyessä sairauslomaan pitäisi arvioida nuoren mahdollinen hyötyminen tuen jatkuvuudesta ja opintoihin paluun tukeminen. Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki on nähty hyödyllisenä etenkin niissä tilanteissa, joissa opiskelupaikka vaihtuu (Heppen ym. 2018).

Kelan ammatillinen kuntoutus koulutuksena painottuu ammatilliseen koulutukseen, ja ammatillisessa koulutuksessa opinnot keskeytetään korkeakoulu- ja lukio-opintoja yleisemmin (Kela 2020). Tämän tutkimuksen valossa koulutuksen keskeyttämisen taustalla voi olla myös rakenteellisia tekijöitä, kuten opintojen joustamattomuus. Myös sairastumisen jälkeen opintoihin paluu voi olla hankalaa, kuten on havaittu myös NUOTTI-valmennuksen asiakkailta (Miettinen ym. 2019). Erityisesti mielenterveyssyihin liittyvät sairauslomat näyttävät heijastuvan vahvemmin opintojen keskeyttämiseen muihin sairauksiin verrattuna (Rinne ym. 2020). Toisaalta moni opiskeluvalmennukseen osallistunut oli keskeyttänyt opintonsa ensi kertaa lukiossa ja taustalla oli ollut myös tuen puutetta. Keskeyttämisen ehkäisyä onkin tarpeen tehostaa kaikilla koulutusasteilla. Opiskeluvalmennusta ei ole tarpeen rajata iän mukaan, sillä myös aikuisilla on tuen tarpeita opinnoissa ja omien tukitarpeiden nostaminen esille koulutuksessa voi olla vaikeaa. Aikuisilla voi olla myös pitkä aika aiemmista opinnoista. (Esim. Korkeamäki 2010.)

Sekä terapeuttiset interventiot että erilaiset valmennukset on nähty esimerkkeinä koulutuksen psykologisoitumisesta, jonka käänköpuolena yhteiskunnalliset ongelmat nähdään helposti yksilöiden ongelmina ja laajemmat yhteiskunnalliset tekijät jätetään huomioimatta (esim. Brunila 2013; Frawley 2015). Opiske-

lijoiden tukiverkostot ja kiinnittyminen oppilaitokseen myös vaihtelivat. Ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa olevien opiskelijoiden tilanne näyttäytyi haastavimpana tutkinnon suorittamisen näkökulmasta seuranta-aastatteluissa. Tämän tutkimuksen perusteella tätä kohderyhmää ei ole erityisesti huomioitu opintojen tukemisessa, vaikka huolta tästä ryhmästä tunnutaankin kantavan. Ruotsalaisessa tuettua opiskelua koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että läheisten antamalla epävirallisella tuella oli merkitystä erityisesti niissä tilanteissa, joissa oppilaitoksen ulkopuolista tukea ei ollut saatavilla (Winberg ym. 2019). Myös tästä näkökulmasta opiskeluvalmennuksella voisi olla myönteistä vaikutusta opiskelijoiden yhdenvertaisuuteen.

Opintojen keskeyttäminen tulisi nähdä aiempaa laaja-alaisemmin yhtenä koulutuksen aikaisena siirtymänä, johon opiskeluvalmennus voisi myös tarjota tukea. Keskeyttämisen ehkäisyä ja opiskelukyvyn tukea voisi tarkastella esimerkiksi sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottavan toimintavalmiusajattelun avulla (esim. Walker ja Unterhalter 2007, Tani ym. 2019). Sen mukaan keskeistä eivät ole vain suoritettut tutkinnot, vaan yhteiskunnallisten tukitoimien merkitys näkyy pikemminkin kasvaneina toimintavalmiuksina, joiden avulla on mahdollista kouluttautua, työllistyä ja tehdä itselleen merkityksellisiä valintoja. Palvelun ei myöskään tarvitse olla kaikille samanlainen, vaan toimintavalmiusajattelu tunnustaa, että osa ihmisistä voi tarvita enemmän tukea.

### 8.3 Tutkimuksen rajoitukset

Tämä arviointitutkimus tarkastelee yhtä interventiota, jonka tavoitteena on ollut opintojen keskeyttämisen ehkäisy ja opiskelukyvyn vahvistaminen. Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin opiskelun keskeyttämisen ehkäisyyn liittyviin interventioihin, niitä voi hyödyntää myös muiden interventioiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimusta voi luonnehtia tapaustutkimukseksi, jonka mukaisesti se antaa monipuolisen kuvan opintojen keskeyttämiseen ja opiskelukyvyn kytköksissä olevista asioista.

Opiskeluvalmennuksessa tavoitettiin opiskelijoita suunniteltua vähemmän, mikä heijastui myös arviointitutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuksen määrällinen aineisto jäi pieneksi. Myös laadullinen aineisto kohdistui rajattuun määrään opiskelijoita. Opiskeluvalmennuksen kohdentumisen arvioinnin tukena on hyödynnetty Amisbarometriä (2019) ja OPI-kuntoutuskurssien arviointituloksia (Harkko ym. 2019). Tulosten tulkinnassa on hyvä huomata, että vaikka keskiarvoissa ja osuuksissa on selviltäkin vaikuttavia eroja, ne eivät ole välttämättä tilastollisesti merkitseviä opiskeluvalmennuksen pienen otoskoon vuoksi.

Valmennuksessa olleet opiskelijat saattoivat olla valmennuksen päättyessä huomattavasti tietoisempia opintoja hidastavista tekijöistä kuin ammattiin opiskelevat yleisesti. Yhdessä laadullisen aineiston kanssa ne antavat kuitenkin suuntaa-antavaa kuvaa opiskeluvalmennuksen kohdentumisesta ja opiskelijoiden kokemista vaikeuksista.

Lyhytterapiamenetelmät koettiin toimivaksi menetelmäksi opiskeluvalmennuksessa, eikä tässä tutkimuksessa noussut esiin eroja eri terapiamenetelmien toimivuudessa. Käytettyjen lyhytterapiamenetelmien toimivuuden luotettava vertailu on kuitenkin vaikeaa. Tutkimuksen määrällinen aineisto jäi odotettua pienemmäksi opiskelijoiden ohjautumiseen liittyvien vaikeuksien vuoksi ja verrattain suuren keskeyttämismäärän vuoksi. Lisäksi valmentajien taustat erosivat toisistaan, minkä takia mukana olleiden valmentajien pieni määrä teki eri lyhytterapiamenetelmien luotettavan vertailun mahdottomaksi. Tällöin mahdolliset erot olisivat voineet johtua yhtä hyvin muista valmentajien välisistä eroista, kuten eroista valmentajien persoonallisuudessa, yleisessä työskentelytavassa, koulutustaustassa tai valmentajan ja valmennettavan vuorovaikutussuhteissa. Tämän vuoksi tutkimuksessa keskityttiin enemmän lyhytterapeuttisen viitekehyksen yleiseen toimivuuteen eri terapiamenetelmien vertailun sijaan.

Käytettävissä oleva tutkimusaineisto antaa kuitenkin myönteisen kuvan lyhytterapiamenetelmien toimivuudesta osana opiskeluvalmennusta. Etenkin valmentajat kokivat saaneensa toimivia työkaluja opiskeluvalmennuksen toteutukseen. Samantyyppisiä tuloksia on raportoitu myös muualla, jossa lyhytterapiamenetelmiä ovat hyödyntäneet muut kuin koulutetut psykoterapeutit (Thompson ym. 2009). Jatkossa lyhytterapiamenetelmien toimivuutta ja vaikuttavuutta voisi tarvittaessa tutkia esimerkiksi hyödyntämällä kvasikokeellista tutkimusasetelmaa, jossa vain osa valmentajista koulutetaan menetelmien käyttöön ennen valmennuksen alkua. Laajempi tutkimusaineisto antaisi myös paremman kuvan siitä, mille ryhmille lyhytterapiamenetelmät erityisesti sopivat ja millaisia muita opiskelun tukeen liittyviä tarpeita voi olla. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, millaiset taustatekijät ovat yhteydessä kokemukseen valmennuksen riittävästä kestosta.

Tutkimuksen loppukysely kerättiin vain valmennuksen loppuun jatkaneista opiskelijoista. Opiskeluvalmennuksen keskeyttämiseen johtavista syistä ei siten ole tiedossa nuorten omia näkökulmia, vaan tietoja on kerätty yleisellä tasolla valmentajien ja ratkaisuasiantuntijoiden haastatteluista sekä valmentajien koamista osallistujatilastoista. Jatkossa olisi tarpeen huomioida paremmin valmennuksen keskeyttämiseen liittyvät tekijät nuorten omasta näkökulmasta.

Opiskelijoiden haastattelut kohdistuivat pääosin sellaisiin opiskelijoihin, jotka kokivat hyötyvänsä valmennuksesta ja olivat sitoutuneet valmennukseen. Haastatelluilla opiskelijoilla oli myös taustallaan monenlaisia opiskelun haasteita ja useampia opintojen keskeytyksiä, joten heidän kokemuksensa tuovat monipuolisesti tietoa kohderyhmän tarpeista. Tämän kohderyhmän palvelukokemuksista on myös vähän tutkimustietoa (Peltola ja Moisio 2017).

Laadullisessa seuranta-haastattelussa tutkija tapaa usein haastateltavia useampia kertoja ja suositeltuna aikajänteenä on pidetty minimissään vuotta (ks. tarkemmin Nikander 2014). Tässä tutkimuksessa aikajänne oli lyhyempi johtuen opiskeluvalmennuksen ja sen arviointitutkimuksen aikatauluista. Lisäksi erilaiset henkilövaihdokset sekä tutkimuksen toteuttajassa että palveluntuottajissa vaikuttivat haastattelujen ajankohtaan. Lyhyemmästä seurannasta huolimatta seuranta-haastattelut näyttäytyivät hyvänä keinona tarkastella valmennuksessa tapahtuneita muutoksia ja seurata opiskelijoiden koulutuspolkua. Seurantatutkimus näyttäisi sopivan hyvin nuorten mielenterveysongelmien tarkasteluun, sillä toimintakyky voi aaltoilla ja vaikeuksista puhuminen voi olla helpompaa, kun haastattelijan on aiemmin jo tavannut.

Sekä koulutuksen keskeyttäminen että sen ehkäisemiseksi suunnattu opiskeluvalmennuspalvelu ovat molemmat luonteeltaan kompleksisia, eli niihin vaikuttavat monet, mahdollisesti myös päällekkäiset tekijät. Opiskelijoiden kokemien myönteisten muutosten arvioinnissa on hyvä huomioida sekä opiskeluvalmennuksen yksilöllinen luonne että opiskelijoiden kokemat vaikeudet opiskeluissa. Yksittäisen palvelun arvioinnin yhteydessä on hyvä nostaa esille, että erilaiset palvelut toimivat myös ekologisessa suhteessa toisiinsa eli palvelut vaikuttavat toinen toisiinsa (Krogh 2018).

## 8.4 Kehittämisehdotukset

Tämän arviointiraportin pohjalta nostamme esille seuraavat kehittämisehdotukset opiskeluvalmennuksen implementoinnissa:

- Opiskeluvalmennusta pidettiin laajasti tarpeellisena palveluna ja opiskelijat kokivat sen hyödyllisenä. Opiskeluvalmennus tavoitti hyvin suunniteltua kohderyhmää eli opiskelijoita, joiden opintojen sujumiseen vaikuttivat erilaiset terveyteen ja oppimiseen liittyvät ongelmat yhdessä oppilaitokseen liittyvien tekijöiden kanssa.

- Opiskeluvalmennukseen ohjautumiseen tulee implementointivaiheessa kiinnittää erityistä huomiota. Nuorten tavoittaminen puhelimitse ja oikea-aikaisesti on haasteellista. Oppilaitokset ovat tärkeä ohjauksessa hyödynnettävä resurssi. Valmennuksessa tavoitettiin enemmän naisia kuin miehiä, mikä on hyvä huomioida ohjautumista kehitettäessä. Myös palveluntuottajille on tarpeen varata resursseja ohjautumisen onnistumiseksi.
- Kelan ohjaus jäi vähäiseksi, mutta oli joissain tilanteissa tarpeellinen. Implementointivaiheessa on hyvä tarkastella uudelleen ohjauksen ajankohtaa ja kriteereitä. Toistuvat keskeytykset, lyhyet sairauslomat ja aiemmin saatu terapia tai kuntoutusraha voivat toimia tuen tarpeen indikaattorina yksittäistä keskeyttämistä paremmin. Mahdollisuudesta hakeutua opiskeluvalmennukseen on hyvä muistuttaa opintojen eri vaiheissa.
- Opiskelijoiden näkökulmasta valmennuksen maksuttomuus ja mahdollisuus hakeutua ilman lääketieteellistä diagnoosia oli tärkeää. Hakeutumista valmennukseen ilman lääketieteellistä diagnoosia pidettiin pääsääntöisesti toimivana ratkaisuna. Toimintakyvyn arviointi voi kuitenkin olla haasteellista.
- Valmennuksen keskeyttäminen oli verrattain yleistä, mihin kannattaa implementointivaiheessa kiinnittää huomiota. Mahdollisuus jatkaa valmennuksessa opintojen keskeytymisestä huolimatta voi vähentää myös palvelun keskeyttämistä.
- Lyhytterapiamenetelmien hyödyntämisestä osana valmennusta saatiin hyviä kokemuksia. Valmentajat kokivat menetelmien helpottavan tavoitteen asettelua ja parantavan vuorovaikutusta. Lyhytterapiamenetelmät eivät välttämättä sellaisenaan sovellu kaikille tukea tarvitseville opiskelijoille, mikä tulisi huomioida kehittämistyössä ja palvelun implementoinnissa.
- Implementointivaiheessa opiskeluvalmennuksen kohderyhmää voi laajentaa myös muihin opiskelijoihin kuin ammatillisessa koulutuksessa opiskeleviin. Esimerkiksi korkeakouluopiskelijat ovat kohderyhmä, joiden kohdalla tällainen työskentely voisi toimia varhaisena tukena. Opiskeluvalmennusta ei ole tarpeen rajata iän mukaan.
- Koulutus on tärkeä asia työllistymisen kannalta. Opiskeluvalmennukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli myös terveydellisiin tekijöihin liittyviä uraohjauksen tarpeita, jotka olisi hyvä huomioida.
- Koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä näkökulmaa olisi hyvä laajentaa yksittäisen tutkinnon suorittamisesta opiskelijalle mielekkään koulutus- ja työllistymispolun rakentamiseen sekä pudokkuuden ehkäisyyn. On tärkeää, että tukea tarvitseville opiskelijoille tarjotaan heidän tarpeisiinsa soveltuvia ja riittävän pitkäkestoisia palveluita.

- Implementaatiovaihe kannattaa käynnistää mahdollisimman nopeasti, sillä koronaepidemia on mahdollisesti vaikuttanut kielteisesti etenkin tukea tarvitsevien opiskelijoiden tilanteeseen. Etävalmennusta kannattaa kehittää omana kehittämisprojektina.

## Lähteet

- Ahmann E, Tuttle L, Saviet M, Wright S. A descriptive review of ADHD coaching research. Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 2018; 31 (1): 17–39.
- Aho S, Mäkiäho A. Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus. Helsinki: Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 8, 2014.
- [Amisbarometri 2019](#). Helsinki: SAKKI, 2020. Viitattu 13.8.2020.
- Blamey A, Mackenzie M. Theories of change and realistic evaluation. Peas in a pod or apples and oranges? *Evaluation* 2007; 13 (4): 439–455.
- Blomgren S, Ilmarinen K, Hannikainen K, Kestilä, L. Nuorisotakuuta yhteisötakuun suuntaan -kärkihankkeessa valtionavustuksia saaneiden Arki haltuun -hankkeiden arviointi. Helsinki: THL, 2020.
- Bora R, Leaning S, Moores A, Roberts G. Life coaching for mental health recovery. The emerging practice of recovery coaching. *Advances in Psychiatric Treatment* 2010; 16 (6): 459–467.
- Brunila K. Tavoitteena mielentilan oikein hallinta. Yhteisvastuusta yksilölliseksi taloustalkoohenkiseksi vastuuksi. Julkaisussa: Brunila K, Hakala K, Lahelma E, Teittinen A, toim. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 2013: 236–254.
- Condra M, Dineen M, Gills H, Jack-Davies A, Condra E. Academic accommodations for postsecondary students with mental health disabilities in Ontario, Canada. A review of the literature and reflections on emerging issues. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 2015; 28 (3): 277–291.
- Franklin C. An update on strengths-based, solution-focused brief therapy. *Health & Social Work* 2015; 40 (2): 73–76.
- Franklin C, Streeter C, Webb L, Guz S. Solution focused brief therapy in alternative schools. Ensuring student success and preventing dropout. New York, NY: Routledge, 2018.
- Frawley A. Happiness research. A review of critiques. *Sociology Compass* 2015; 9 (1): 62–77.
- Gingerich W, Peterson L. Effectiveness of solution-focused brief therapy. A systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice* 2013; 23 (3): 266–283.
- Gulliver A, Griffiths K, Christensen H. Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people. A systematic review. *BMC Psychiatry* 2010; 10: 113.
- Haapakoski K, Åkerblad L, Tolvanen A, Mäntysaari M. Kelan työllistymistä edistävä ammatillinen kuntoutus. Palvelun toimivuuden edellytykset. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 22, 2020.
- Haikkola L. Shaping activation policy at the street level. Governing inactivity in youth employment services. *Acta sociologica* 2019; 62 (3): 334–348.
- Harkko J, Villa T, Korkeamäki J, Vaalasranta L, Poutiainen E. Kuntoutus opintojen tukena. OPI-kuntoutuskurssien toteutuminen. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 19, 2019.



- Hart V, Blattner J, Leipsic S. Coaching versus therapy. A perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 2001; 53 (4): 229.
- HE 133/2018. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista annetun lain muuttamisesta.
- Heinonen E, Kurri K, Melartin T. Sopiiko potilaalleni psykoterapia? *Suomen Lääkärilehti* 2016; 71: 1072–1076.
- Heppen J, Zeiser K, Holtzman D, O’Cummings M, Christenson S, Pohl A. Efficacy of the check & connect mentoring program for at-risk general education high school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 2018; 11 (1): 56–82.
- Herkama S, Repo J. [Valmistuiko koronakeväänä? – kyselyn tulokset kertovat nuorten vaikeuksista poikkeustilanteessa](#). Turku: Turun yliopisto, INVEST Blog 9, 2020. Viitattu 24.8.2020.
- Holman D. ‘What help can you get talking to somebody?’ Explaining class differences in the use of talking treatments. *Sociology of Health & Illness* 2014; 36 (4): 531–548.
- Huumonen S, Lintilä M, Siltala T ym. Opiskeluvalmennuksen kehittäminen. *Palveluntuottajien näkökulma*. Helsinki: Kela, 2020. Käsikirjoitus.
- Härkäpää K, Junttila O, Lindfors O, Järvikoski A. Changes in studying abilities as perceived by students attending psychotherapy. *British Journal of Guidance & Counselling* 2014; 42 (2): 166–180.
- Härkäpää K, Kippola-Pääkkönen A, Buchert U, Järvikoski A. Tutkimuksen lähtökohdat. Julkaisussa: Härkäpää K, Kippola-Pääkkönen A, toim. Sopeutumisvalmennus osallistujien ja toteuttajien arvioimana. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 10, 2018: 11–32.
- Kanninen K, Uusitalo-Arola. *Lyhytterapeuttinen työote*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2015.
- Karolaakso T, Autio R, Näppilä T, Nurmela K, Pirkola S. Socioeconomic factors in disability retirement due to mental disorders in Finland. *European Journal of Public Health* 2020; 132: 2–7.
- Kela. Kelan avo- ja laitospuotoisen kuntoutuksen standardi yleinen osa. Voimassa 1.1.2017 alkaen. Helsinki: Kela, 2017.
- Kela. Kuntoutustilasto 2019. Helsinki: Kela, 2020.
- Kessler R, Berglund P, Demler O, Jin R, Merikangas K, Walters E. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry* 2005; 62: 593–602.
- Kim J, Franklin C. Solution-focused brief therapy in schools. A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review* 2009; 31 (4): 464–470.
- Korkeamäki J. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Helsinki: Kuntoutussäätiö, Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83, 2010.
- Korkeamäki J, Haikonen H, Poutiainen E. Opiskeluvalmennuksen kirjallisuuskatsaus. Kelan kehittämishankkeiden julkaisuja. Helsinki: Kela, 2015.
- Korkeamäki J, Harkko J, Poutiainen E, Vaalasaranta L. Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutuminen nuorten mielenterveyskuntoutuksessa. *Kuntoutus* 2020; 43 (1): 50–60.
- Krogh C. Competition versus relationship. Youth services seen from new public management or ecological perspectives. *Journal of Applied Youth Studies* 2018; 2 (5): 70.
- L 566/2005. Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista (kuntoutuslaki).
- Lefdahl-Davis E, Huffman L, Stancil J, Alayan A. The impact of life coaching on undergraduate students. A multiyear analysis of coaching outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 2018; 16 (2): 69.

- Lyche C. Taking on the completion challenge. A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. Paris: OECD, Education Working Papers 53, 2010.
- Lövgren V, Hillborg H, Bejerholm U, Rosenberg D. Supported education in a Swedish context. Opportunities and challenges for developing career-oriented support for young adults with mental health problems. *Scandinavian Journal of Disability Research* 2020; 22 (1): 1–11.
- Melartin T. [GAD-7. TOIMIA-mittarit](#). Helsinki: THL 2012. Viitattu 13.8.2020.
- Mertens D. Mixed methods and wicked problems. *Journal of Mixed Methods Research* 2015; 9 (1): 3–6.
- Miettinen K. Oppimisen yhteispeli -hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 15, 2014.
- Miettinen S, Välimaa O, Mäntyneva P, Kaisvuori T, Hakala P, Mäki S. "Apu on ollut mittaamattoman arvokasta". Kelan nuorten ammatillisen kuntoutuksen uusi NUOTTI-valmennus ja suullisen hakemisen malli. Helsinki: Kela, Työpapereita 150, 2019.
- Mikkonen J, Moustgaard H, Remes H, Martikainen P. The population impact of childhood health conditions on dropout from upper-secondary education. *The Journal of Pediatrics* 2018; 196: 283–290.
- Myllyniemi S, Kiilakoski T. Tilasto-osio. Julkaisussa: Pekkarinen E, Myllyniemi S, toim. *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri* 2017. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 2017: 9–117.
- Määttä M, Määttä A, toim. Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Helsinki: Valtioneuvosto, Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16, 2015.
- Nikander P. Laadullinen pitkittäistutkimus ja terveys. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2014; 51 (4): 243–252.
- Nukari J, Sarkki L. Nuorten aikuisten lukivaikkeen neuropsykologinen yksilö- ja ryhmämuotoinen kuntoutus. *Tietoa kuntouttajalle*. Helsinki: Kuntoutusäätiö, 2017.
- Olney M, Kim A. Beyond adjustment: Integration of cognitive disability into identity. *Disability & Society* 2001; 16 (4): 563–583.
- Parker D, Boutelle K. Executive function coaching for college students with learning disabilities and ADHD. A new approach for fostering self-determination. *Learning Disabilities Research & Practice* 2009; 24 (4): 204–215.
- Pelkonen I, Pajunen M, Rouvinen J, Huuromaa S, Similä N, Paatelma R. [Opiskeluvalmennuspalvelun kehittämissuunnitelma](#). Helsinki: Kela, 2018. Viitattu 3.8.2020.
- Peltola M, Moisio J. Ääniä ja äänettömyyttä palvelukentillä. Katsaus lasten ja nuorten palvelukokemuksia koskevaan tietoon. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 112, 2017.
- Reiterä-Paajanen U, Haapasalo S. Oppimisvalmennus aikuisten oppimisvaikeuksien kuntoutusmuotona. Helsinki: Kuntoutusäätiö, Kuntoutusäätiön työselosteita, 2010.
- Reneses B, Munoz E, Lopez-Ibor J. Factors predicting drop-out in community mental health centres. *World Psychiatry* 2009; 8 (3): 173.
- Rikala S. Masennus, työkyvyttömyys ja sosiaalinen eriarvoisuus nuorten aikuisten elämänsäilytyksessä. *Yhteiskuntapolitiikka* 2018; 83 (2): 159–170.
- Rinne H, Korkeamäki J, Naamanka E, Villa T. Erityisopetukseen osallistuminen ja opintojen jatkaminen toisella asteella. Perhetaustan ja terveyden yhteys. *Yhteiskuntapolitiikka* 2020; 85 (4): 382–394.
- Royal College of Psychiatrists. [Mental health of students in higher education](#). London: Royal College of Psychiatrists, College Report CR166, 2011. Viitattu 24.8.2020.
- Salminen J. Nuoren kuntoutusrahan luoma osallisuus toimintamahdollisuuksina. *Yhteiskuntapolitiikka* 2019; 84 (4): 393–402.
- Sandelin I. Koulutusvalmennuksen esiselvitys. Helsinki: Kela, 2014. Julkaisematon.

- Seppänen-Järvelä R. Monimenetelmällisyydestä on moneksi. Julkaisussa: Seppänen-Järvelä R, toim. Monimenetelmällisyys kuntoutuksen tutkimuksessa. Havaintoja ja kokemuksia Muutos-hankkeen tutkimuksista. Helsinki: Kela, Työpapereita 144, 2018: 6–10.
- Settipani C, Hawke L, Cleverley K ym. Key attributes of integrated community-based youth service hubs for mental health. A scoping review. *International Journal of Mental Health Systems* 2019; 13 (1): 52.
- Sommer M, Ness O, Borg M. Helpful support to promote participation in school and work. Subjective experiences of people with mental health problems. A literature review. *Social Work in Mental Health* 2018; 16 (3): 346–366.
- STM. Kuntoutuksen uudistamiskomitean ehdotukset kuntoutusjärjestelmän uudistamiseksi. Helsinki: STM, Raportteja ja muistioita 41, 2017.
- Sukula S, Vainiemi K, Laukkala, T, toim. GAS. Menetelmästä sovellukseen. Helsinki: Kela, 2015.
- Tani S, Kiilakoski T, Honkatukia P. Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä. kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen? *Kasvatus & Aika* 2019; 13 (3): 4–25.
- Thompson A, Donnison J, Warnock-Parkes E, Turpin G, Turner J, Kerr I. Multidisciplinary community mental health team staff's experience of a "skills level" training course in cognitive analytic therapy. *International Journal of Mental Health Nursing* 2008; 17 (2): 131–137.
- Tilastokeskus. [Koulutuksen keskeyttäminen](#). Helsinki: Tilastokeskus, SVT. Viitattu 20.8.2020.
- Toiviainen S. Suhteisia elämänpolkuja – yksilöiden elämänhallintaa. Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 217, 2019.
- Tuusa M, Ala-Kauhaluoma M. Selvitys nuorten sosiaalisesta kuntoutuksesta. Helsinki: STM, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 42, 2014.
- Ukkola I, Seppänen-Järvelä R. Täsmätietoa täsmätutkimuksella. Muutos-hankkeen arviointi. Helsinki: Kela, Kuntoutusta kehittämässä 14, 2020.
- Uusitalo-Arola L, Salmi L, Kanninen K. Lyhytterapiat opiskeluvalmennuksessa. Kognitiivis-analyttisen ja ratkaisukeskeisen terapian soveltaminen. Helsinki: Kela, 2020. Käsikirjoitus.
- Walker M, Unterhalter E, toim. Amartya Sen's capability approach and social justice in education. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2007.
- Winberg K, Bertilsdotter Rosqvist H, Rosenberg D. Inclusive spaces in post-secondary education. Exploring the experience of educational supports for people with a neuropsychiatric disability. *International Journal of Inclusive Education* 2019; 23 (12): 1263–1276.