



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061670>

Author(s):	Poutanen, Kaisa; Nieminen, Juha
Title:	Hyväksyen kohti arvojen mukaista opiskelua? Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmien soveltaminen opinnoissaan viivästyneiden ryhmäohjauksessa
Main work:	Osallistava korkeakoulutus
Editor(s):	Mäkinen, Marita; et al.
Year:	2012
Pages:	230-261
ISBN:	978-951-44-8947-1
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Social Sciences and Humanities
Item Type:	Article in Compiled Work
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061670

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

HYVÄKSYEN KOHTI ARVOJEN MUKAISTA OPISKELUA? HYVÄKSYMIS- JA OMISTAUTUMISTERAPIAN MENETELMIEN SOVELTAMINEN OPINNOISSAAN VIIVÄSTYNEIDEN RYHMÄOHJAUKSESSA

Kaisa Poutanen & Juha Nieminen

Artikkelissa esitellään ryhmämalleja, joita on Helsingin yliopistossa kehitetty niille opiskelijoille, jotka kokevat tarvitsevansa tukea opintojensa edistämiseen tai uudelleen käynnistämiseen. Ryhmäinterventtioiden teoreettisena lähtökohtana on hyödynnetty hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) tapaa hahmottaa ihmisen ajattelua ja toimintaa. Artikkelissa jäsennetään ensin teoreettisesti, miten hyväksymis- ja omistautumisterapian lähestymistapaa voidaan soveltaa opinnoissaan viivästyneiden erityisohjauksessa. Valitun jäsennyksen mukaan keskeistä viivästyneiden ryhmäohjauksessa on pureutua etenkin kolmeen prosessiin: a) opiskelutoiminnan aktivoimiseen ja uusien työtapojen harjoitteluun, b) opiskeluun liittyvien arvojen ja tavoitteiden kirkastamiseen ja c) opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvään, eriyttävään havainnointiin. Ryhmäinterventioissa pyrittiin edistämään näitä kolmea prosessia. Opiskelijoiden kokemusten perusteella valitun lähestymistavan soveltaminen näyttää lupaavalta. Palautteissa opiskelijat raportoivat hyötynensä erityisesti opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksymistä koskevasta teemasta. Opiskeluun liittyvien tunteiden ja ajatusten hyväksyvä havainnointi ja käsittely ryhmässä voikin auttaa opiskelijoita edistämään opintojaan ja

käsittelmään opiskeluun liittyvää ahdistusta. Interventioissa kokeillut menetelmät voivat soveltua myös muuhun ryhmäohjaukseen ja opetukseen korkeakouluissa, kun tavoitteena on tukea opintoihin sitoutumista pitkällä aikatahtimella.

Johdanto

Opintojen sujumiseen ja opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvät ongelmat ovat huomattavan yleisiä: kolmasosa opiskelijoista kokee vaikeuksia saada otetta opinnoistaan, neljäsosa ei koe opintojaan merkitykselliseksi ja kolmasosa ilmoittaa kokevansa runsaasti stressiä (Kunttu & Huttunen 2009). Julkisessa keskustelussa on viime vuosina kiinnitetty paljon huomiota korkeakouluopiskelijoiden pitkiin valmistusaikoihin, mutta pitkien opiskeluaikojen taustalla on kuitenkin moninaisia tekijöitä (Kurri 2006; Liimatainen ym. 2010; Rautopuro & Korhonen 2011). Kurrin (2006) tutkimuksessa opintojen viivästyymiseen yhdistyivät etenkin opiskelijoiden heikot opiskelutaidot, puutteelliseksi koettu vertaistuki ja opiskelun ohjauksen vähäisyys. Opintoihin sitoutumisen kannalta voi olla erityisen haitallista, mikäli opiskelijat eivät integroidu osaksi opiskeluyhteisöjä (Lähteenoja 2010). On selvää, että monitahoisten ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan monenlaisia toimenpiteitä ja useiden toimijoiden yhteistyötä. Tässä artikkelissa käsittelemme opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden ryhmämuotoista erityisohjausta, jonka perimmäisenä tavoitteena on tukea opinnoissaan selvästi viivästyneiden opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen etenemistä. Artikkelissa kuvaamamme ryhmäinterventio on tarkoitettu erityisohjaukseksi (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003), joka ei korvaa yliopiston tavanomaista opetus- ja ohjaustoimintaa, vaan täydentää sitä.

Opiskelua tukevia kursseja ja ryhmiä on järjestetty viime vuosina etenkin erilaisten tutkimus- ja kehittämishankkeiden puitteissa

(Andersen & Martikkala 2010; Liimatainen & Keskinarkaus 2011; Jääskelä & Nissilä 2011; Koponen & Ruth 2010; Myller 2011). Ryhmien avulla voidaan tukea esimerkiksi opiskelutaitoja (Ahtinen 2011; Inkinen & Toom 2009), tutkielmien kirjoittamista (Trinidad 2011; Valkonen 2011) ja esiintymisvalmiuksien kehittymistä (Koponen ym. 2010). Opiskelijoiden tukikeskus Nyyti ry on lisäksi kehittänyt opiskelijoille elämäntaitokurssia (ks. Aarnio-Tervo, Martinen & Passiniemi 2010), jonka pohjalta Helsingin yliopistossa toteutettiin vuonna 2008 opiskelutaitoja painottava versio opinnoissaan viivästyneille. Tässä artikkelissa kuvattujen ryhmäinterventioiden suunnittelussa hyödynsimme näitä aiempia kokemuksia ja kehitimme uusia työskentelymalleja valitsemiemme teoreettisten lähtökohtien pohjalta.

Kehittämistyön lähtökohdaksi otettiin hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) teoreettiset lähtöoletukset ja menetelmät (Hayes, Strosahl & Wilson 1999; 2012). Hyväksymis- ja omistautumisterapia on ongelmien kontekstuaalista luonnetta korostava, tavoiteorientoitunut ja aktiivisen harjoittelun merkitystä painottava suuntaus. Vaikka lähestymistapa on tullut laajimmin tunnetuksi terapiamenetelmänä, voi sitä soveltaa hyvin monenlaisiin ongelmiin, monenlaisissa toimintaympäristöissä ja myös lyhyissä interventioissa (Robinson, Gould & Strosahl 2010). Teoriaan pohjautuvia menetelmiä on hyödynnetty lyhytkestoisissa interventioissa esimerkiksi työssä jaksamisen tukemisessa (Flaxman & Bond 2010), stressinhallinnan taitojen opettamisessa (Brinkborg, Michanek, Hesse & Berglund 2011) sekä työ- ja organisaatiokulttuurien kehittämisessä (Bond, Flaxman & Bunce 2008).

Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmien soveltamisesta opiskelun tukemiseen on toistaiseksi vain niukasti kirjallisuutta, eikä tiedossamme ole kattavaa jäsenystä menetelmien soveltamisesta opiskelutaitojen kehittämiseen ja opiskelumotivaation tukemiseen. Olemassa olevat tutkimustulokset menetelmien soveltamisesta opiskelukontekstissa ovat kuitenkin lupaavia. HOT-pohjaisen arvotyös-

kentelytehtävän lisääminen ajanhallintakurssiin näkyi satunnaistetussa koeasetelmassa parantuneena opintomenestyksenä ja alhaisempana keskeyttämisprosenttina (Chase 2010). Niin ikään satunnaistetussa kokeessa opiskelijoiden tenttiahdistuksen käsitteleminen hyväksyntään perustuvalla interventiolla tuotti paremman tuloksen kuin perinteinen kognitiivinen interventio (Brown ym. 2011). Ulkomaalaisten opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa kirjallinen itsehoitomateriaali osoittautui hyödylliseksi, kun satunnaistettuna vertailuryhmänä käytettiin kahden kuukauden jonotuslistalla olijoita (Takashi, Hayes, & Jeffcoat 2011). Tutkimus- ja kehittämistyö on kuitenkin vasta alussa. Yliopisto-opiskelijoille suunnattuja HOT-perustaisia interventioita on tarpeen jäsentää edelleen teoreettisesti, kokeilla käytännössä ja tutkia empiirisesti.

HOT nostaa eksplisiittisesti esiin sellaisia ilmiöitä ja näkökulmia, jotka mielestämme soveltuvat hyvin opiskelun ongelmien tarkasteluun lyhytkestoisissa ryhmissä. Pyrimme tässä artikkelissa nostamaan esiin viitekehyksen erityistä antia yliopisto-opiskelijoiden tueksi järjestettävien ryhmien taustateorianä. Opiskelua tukevien ryhmien toteutuksessa on suomalaisen kirjallisuuden mukaan nojaututtu esimerkiksi sosiodynaamisen ohjauksen teoriaan (Jääskelä ym. 2011; ks. Peavy 1999), yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaan (Nummenmaa & Lautamatti 2004; Repo-Kaarento 2007) ja siitä sovellettuihin vertaisohjauksen periaatteisiin (Soini 2008). Samankaltaista aiemmin toteutetuissa ryhmissä ja nyt esittelemässämme mallissa ovat etenkin opiskelutoiminnan aktivointi, opiskelutaitojen konkreettinen harjoittelu ja opiskelijoiden vertaisohjauksen hyödyntäminen ryhmän työskentelytapana.

Kehitystyössä hahmotimme intervention kohteet kolmena keskeisenä prosessina: a) opiskelutoiminnan aktivoimisena ja uusien työtapojen harjoitteluna, b) opiskeluun liittyvien arvojen ja tavoitteiden kirkastamisena sekä c) opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvänä, eriyttävänä havainnointina (kuvio 1). Laajemmasta, kliinisen työn taustateoriaksi kehitetystä mallista

(Hayes ym. 2012; Luoma, Hayes & Walser 2007) valittiin ja tiivistettiin elementit, jotka olivat keskeisiä tässä artikkelissa kuvatuissa ryhmäinterventioissa (kuvio 1).



Kuvio 1. Psykologisen joustavuuden prosessit viivästyneiden ryhmäohjauksessa

Preventiivisiä interventioita analysoitaessa on havaittu, että tehokkaimpien interventioiden toteutukseen liittyy monia yhteisiä piirteitä. Toimivissa interventioissa käytännöt perustuvat teoria- ja tutkimustietoon, sisältävät näkemyksen siitä, millä tavoin valittu interventio voi vaikuttaa haluttuihin ilmiöihin, ja intervention lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteet on selkeästi muotoiltu (esim. Barry 2007). Kuten jo todettu, on opintojen viivästyminen tutkimusten mukaan monimutkainen ilmiö, johon kuuluu lukuisia sekä yksilöön että

opiskeluympäristöön liittyviä suojaavia ja riskitekijöitä (Kurri 2006). Esittelemme tässä artikkelissa hyväksymis- ja omistautumisterapian lähestymistapaa tarkastelemalla, millä tavoin viivästymisen ilmiöön voi olla mahdollista pureutua juuri ryhmänohjauksen keinoin. Esittelemme intervention kohteena olevat tekijät, jotka ovat opintojen edistymisen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta tärkeitä ja joihin pyrimme vaikuttamaan ryhmänohjauksella. Erittelemme myös ryhmäintervention lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteet. Lopuksi esittelemme lyhyesti sitä, miten olemme soveltaneet lähtökohtia toteuttamissamme ryhmissä ja miten ryhmiin osallistujat ovat arvioineet ryhmien onnistumista omien kokemustensa valossa.

Intervention kehittämisen teoreettiset lähtökohdat

Normalisointi ja yhteisöllisyys

Motivaatioon, ajatuksiin, tunteisiin ja toimintaan liittyviä inhimillisiä ongelmia ei hyväksymis- ja omistautumisterapeuttisessa ajattelussa jaotella patologisiin ja normaaleihin. Sen sijaan niitä tarkastellaan kontekstisidonnaisina, pohjimmiltaan normaaleina ilmiöinä, ja tavoitteena on auttaa ihmisiä ylittämään esteitä itselle tärkeiden päämäärien saavuttamiseksi. HOT pyrkii osaltaan purkamaan ihmisten mustavalkoista jaottelua terveisiin ja sairaisiin, menestyjiin ja epäonnistujiin, normaaleihin ja epänormaaleihin (Hayes ym. 2012).

Lähestymistavan voi olettaa sopivan hyvin opiskeluongelmien yhteisölliseen käsittelyyn ja ryhmäinterventioihin, joiden tavoitteena on auttaa opiskelijoita käynnistämään jumiutuneet opiskeluprosessinsa. Tyypillinen palaute erilaisista opiskelutaitoryhmistä ja työpajoista on ollut, että opiskelijat ovat kokeneet helpottavaksi huomata monien muidenkin painiskelevan samantyyppisten haasteiden kanssa kuin he itse (esim. Fink 2011; Toom 2009). Esimerkiksi vaativan akateemisen

tekstin kirjoittamiseen liittyy usein ahdistusta, aloittamisen tarpeetonta lykkäämistä ja tehtävän välttelyä. Kontakti muihin opiskelijoihin ja omien ajatusten ja tunteiden hahmottaminen normaaleiksi reaktioiksi voivat osaltaan lieventää opiskelijoiden ulkopuolisuuden kokemuksia ja helpottaa työskentelyä (ks. esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Toiminnan aktivointi ja taitojen harjoittelu

Tavoitteiden mukaisen toiminnan aktivointi on yhteistä monenlaisille ryhmäinterventioille, joissa pyritään opiskelutaitojen kehittämiseen ja opintojen sujuvoittamiseen (Inkinen ym. 2009; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Penttinen & Plihtari 2011). Kognitiivisissa käytäytymisterapioissa, joihin HOTinkin voidaan ajatella kuuluvan, painotetaan käyttäytymisen aktivoimista ja ongelmanratkaisutaitojen harjoittelemista muutoksen aikaansaamiseksi (Lehtonen & Lappalainen 2005). Toiminnan aktivointi konkreettisissa tilanteissa on myös HOTin keskeinen päämäärä, ja toiminnan kautta saatavat uudet kokemukset oletetaan keskeiseksi muutosta edistäväksi tekijäksi (Hayes ym. 2012; Luoma ym. 2007). Kun uusia opiskelutaitoja harjoitellaan käytännön opiskelutilanteissa, on opiskelijan mahdollista saada toimintansa seurauksena uudenlaista kokemuksellista palautetta, joka vahvistaa motivaatiota ja uskoa mahdollisuuksiin onnistua opinnoissa.

Erityistä HOTissa on se, että käyttäytymistä aktivoidaan kohti omien arvojen mukaisia tavoitteita. Ongelmien syiden tai kehityshistorian pohdintaan ei käytetä paljon aikaa, jos se ei selkeästi palvele tavoitteiden mukaista toimintaa ja uudenlaisten toimintatapojen harjoittelua (Hayes ym. 1999). HOTille ominainen tapa lähestyä ajattelun, tunteiden ja toiminnan keskinäisiä suhteita perustuu tietoteoreettisesti funktionaaliseen kontekstualismiin (Hayes 2004), jota voidaan pitää pragmatismien alalajina. Funktionaalisen kontekstualis-

min mukaan ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi on välttämätöntä ottaa huomioon 1) konteksti, jossa toiminta tapahtuu, ja 2) funktio, jota toiminta kontekstissaan palvelee. Käyttäytymistä arvioidaan siitä näkökulmasta, mitä päämääriä se tietyssä tilanteessa palvelee – millaisen funktion toiminta tietyssä tilanteessa saa?

Jos opiskelija on asettanut opintojen edistämisen arvojensa mukaiseksi tavoitteeksi, hän voi esimerkiksi arvioida, palveleeko luennoille meneminen hänen opintojensa etenemistä vai ei. Molemmat johtopäätökset ovat tilanteesta riippuen mahdollisia. Opiskelun ongelmatilanteissa opiskelutehtäviä aletaan helposti vältellä (Heikkilä, Nieminen & Sauri 2003; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003). HOTin näkökulmasta erityisesti välttämiskäyttäytymiseen kannattaa kiinnittää paljon huomiota (Hayes ym. 2012), koska välttelyn oletetaan usein muodostuvan esteeksi arvojen mukaiselle toiminnalle.

Ajatusten ja tunteiden hyväksyminen

Myös yksilön ajatuksia tarkastellaan kontekstissa tapahtuvana toimintana. Samalla ajatuksella voi olla eri tilanteissa erilaisia funktioita, ja sisällöllisesti sama ajatus voi olla jossakin tilanteessa yksilön tavoitteiden näkökulmasta hyödyllinen, toisessa ongelmallinen. Suuntaus poikkeaa näin ollen sellaisista kognitiivisista lähestymistavoista, joissa pyritään muuttamaan ihmisen haitallisia ajattelutottumuksia (esim. Beck 1993). Ajatusten totuudellisuuden sijasta ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ajatukset ja tunteet ohjaavat yksilön toimintaa joko kohti hänelle tärkeitä tavoitteita tai niistä kauemmaksi (Hayes 2004). Välttämiskäyttäytyminen on usein ratkaisevaa varsinaisten opiskeluongelmien kehittämisessä – eivät opiskeluun liittyvät epämiellyttävät tunnekokemukset ja ajatukset sinänsä.

HOTissa vaikeita ajatuksia ja tunteita tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten hyvin ne palvelevat itselle tärkeitä arvoja ja tavoitteita.

Opiskelijaa ei ohjata muuttamaan ajatustensa sisältöä, vaan harjoittelemaan uudenlaista tapaa suhtautua ajatuksiinsa. Sen sijaan että hankaliksi koettuja ajatuksia muutettaisiin, niitä pyritään tarkastelemaan uudesta näkökulmasta. Jos opiskelijalla on esimerkiksi ajatus ”gradustani tulee kamalan huono”, ei ajatusta pyritä poistamaan. Ei ryhdytä myöskään argumentoimaan, että ”gradusta tulee varmasti hyvä”. Sen sijaan opiskelijaa pyritään luomaan ajatukseen sellainen näkökulma, joka mahdollistaa gradunteon, vaikka tämänkaltaisia ajatuksia prosessin aikana heräisikin.

Hyväksymis- ja omistautumisterapian taustateoriassa kiinnitetään paljon huomiota kielelliseen toimintaan ja laajemminkin symboliseen merkityksenantoon ja päättelyyn inhimillisen kokemuksen muovaajana. Terapiamuoto pohjautuu suhdekehysteorian nimellä tunnettuun oppimisteoriaan, joka selittää psykologisten ongelmien syntyä kielellisen toiminnan kautta (Hayes ym. 1999; Törneke 2010). Kielen avulla luodaan tulkintoja ja yhteyksiä eri asioiden välille kulttuuristen tarinoiden mukaisesti, osin myös melko automaattisesti, minkä seurauksena psykologinen paha olo on yleistä ja myös väistämätöntä. Kielellinen toiminta tuottaa ongelmia silloin, kun kielellisiin tulkintoihin ja kielellisiin sääntöihin sulautuminen (fusion) irrottaa ihmisen kontaktista nykyhetken kanssa ja estää toteuttamasta itselle tärkeitä asioita käytännössä. Ihminen saattaa toimia joustamattomasti kielellisten sääntöjen perusteella eikä näin ollen huomaa, millainen toiminta lisäisi mielekkyyttä ja hyvinvointia elämään nykyhetkessä.

Esimerkki ongelmanratkaisuryityksestä, joka on harvoin hyödyllinen mutta johon ihmiset kuitenkin tyypillisesti turvautuvat, on pyrkimys kontrolloida ja vältellä epämiellyttäviä ajatuksia ja tunnekokemuksia. On useasti näytetty, että ajatusten vältteleminen ja kontrollointiryitykset saattavat johtaa välteltävän ajatuksen vahvistumiseen (esim. Wegner, Schneider, Carter & White 1987). Tällainen *kokemuksellinen välttäminen* (Hayes, Wilson, Gifford, Follette & Strosahl 1996) johtaa usein myös haitalliseen ulkoiseen toimintaan.

Opiskelija alkaa hankalia tunteita ja ajatuksia välttääkseen lykätä opintoja edistävien asioiden tekemistä, esimerkiksi ahdistavalta tuntuvaan maisterintutkielman kirjoittamista.

Välttelyn purkamiseksi kielteisiä ajatuksia ja tunteita pyritään huomaamaan, kokemaan ja lempeästi kannattelemaan, samalla kun omaa käyttäytymistä ohjataan omien tavoitteiden mukaiseen suuntaan (Hayes ym. 1999; Wilson & Murrell 2004). Suhtautumista vaikeita kokemuksia kohtaan pyritään tietoisesti muuttamaan aiempaa lempeämmäksi ja hyväksyvämmäksi, jotta voitaisiin ehkäistä välttelyn ja kontrolloinnin kielteisiä vaikutuksia. Tavoitteena on joustavuus: kokemuksia ei tarvitse vältellä, vaan niihin voidaan luoda eriyttävää havainnointietäisyyttä. Hyväksyvän suhteen luominen vaikeita kokemuksia kohtaan on tyypillistä useille länsimaisille terapioille (esim. Leiman 2007). HOTissa vaikeiden kokemusten hyväksyvään tietoiseen havainnointiin pyritään kuitenkin hyvin eksplisiittisesti ja hyväksyvää suhtautumista pyritään aktiivisesti harjoittelemaan, esimerkiksi tietoisuustaitoharjoitusten avulla (Hayes ym. 1999). Arvojen mukaisten tavoitteiden kannalta haitallisia ajatuksia pyritään eriyttämään, vaikkapa mielikuvaharjoituksin tai tarkastelemalla paperille kirjoitettua ajatusta konkreettisesti fyysisen välimatkan päästä. Ajatusten syntyhistoriaa ei pohdita pitkällisesti eikä ajatusten sisältöjä pyritä muokkaamaan. Opiskelijaa voidaan kuitenkin opettaa asettamaan ajatuksia uuteen kontekstiin esimerkiksi kehottamalla häntä sanomaan ”huomaan, että minulla on ajatus, että gradusta tulee kamalan huono”, tai ”kiittämään mieltä” ajatuksesta, että gradusta tulee huono. Ajatukseen saattaa liittyä voimakaskin häpeän tunne, jota ei sitäkään tarvitse pyrkiä muuttamaan.

Hyväksyvän, eriyttävän havainnoinnin avulla ajatus voi näyttäytyä uudessa kontekstissa, yhtenä monista kirjoitusprosessin aikana heräävistä ajatuksista, joita ei tarvitse sen paremmin pelätä kuin ottaa oman toiminnan ohjenuoraksikaan. Parhaimmillaan omien opiskeluun liittyvien ajatusten ja tunteiden tuominen uuteen asiayhteyteen voi vähentää välttämiskäyttäytymistä, opiskelijan häpeän tunteita ja

vahvistaa kokemusta kuulumisesta opiskelijayhteisöön. Opiskelijayhteisöön kuuluminen voi tulla mahdolliseksi kielteisiksi koetuista ajatuksista huolimatta ja niiden yhteisöllisen jakamisen kautta.

Arvot motivaation moottoreina

Opiskelijan sitoutumisen ja koetun hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, kokeeko hän opiskelutavoitteensa itse asetetuiksi ja sisäisesti palkitseviksi (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci 2004; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser 2004). Opintojen edistämiseen tähtäävissä interventioissa opiskelijat määrittelevätkin usein omia opiskelutavoitteitaan, jakavat niitä pienemmiksi osatehtäviksi ja seuraavat etenemistään intervention edetessä (Heikkilä, Nieminen & Sauri 2003; Lindblom-Ylänne 2003). Robinson ryhmineen (2010) kuitenkin esittää, että tavoitteiden taustalla olevien arvojen epäselvyys johtaa helposti siihen, että ihminen seuraa yleisesti hyväksytyjä, mutta itselle ulkokohtaisiksi jääviä käyttäytymismalleja tai pyrkii (esimerkiksi opiskelullaan) tyydyttämään joidenkin toisten toiveita. HOTissa pureudutaankin itselle asetettujen tavoitteiden taustalla oleviin henkilökohtaisiin elämänarvoihin.

Arvotyöskentely on HOTissa eräänlainen sisäänrakennettu motivaatioanalyysi, jonka avulla pyritään vahvistamaan sisäistä motivaatiota selventämällä ja kirkastamalla itselle tärkeiksi koettuja asioita (Lappalainen 2008; Hayes ym. 2012). Arvot määritellään kielellisesti rakennetuiksi, laaja-alaisiksi ja toivotuiksi elämänsuunniksi (Hayes ym. 2012; Wilson & Murrell 2004). HOTin mukaisesti arvojen voidaan ajatella olevan suuntia, jotka tuovat tarkoituksen ja mielekkyyden kokemuksi elämään. Esimerkkejä tällä tavalla määritellyistä arvoista voivat olla esimerkiksi yhteys muihin ihmisiin, kauneuden kokeminen taiteen kautta tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpitäminen. Henkilökohtaisesti tärkeiksi koettujen arvojen pohjalta rakennetaan toiminnalle tavoitteita, mutta vaikka arvojen mukaisia tavoitteita

on mahdollista toteuttaa, ei arvoja varsinaisesti voida lopullisesti saavuttaa (Hayes 2004).

Opiskelumotivaatiota voidaan pyrkiä vahvistamaan selventämällä ja kirkastamalla, mitä arvoja opiskelu opiskelijan juuri sen hetkessä tilanteessa palvelee (Chase 2010). Opiskeluun liittyviä arvoja saataisivat vaikkapa kieltenopiskelijalle olla ”rakkaus sanoihin” tai ”työ tekstien parissa”. Opiskelijan tämänhetkessä tilanteessa tavoitteena voisi olla kirjoittaa gradu, ja hän saattaisi arvotyöskentelyn seurauksena kokea gradunteon osaltaan palvelevan hänelle tärkeitä arvoja, joko tällä hetkellä tai tulevaisuudessa. Arvoja kirkastamalla pyritään vahvistamaan motivaatiota tehtävissä, joista saatavat palkinnot eivät ole välittömiä. Samalla arvotyöskentelyn avulla voidaan tukea opiskelijoiden kokemusta omasta toimijuudesta, mikä on myös muiden ohjausteorioiden mukaan ohjauksen keskeinen tavoite (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004; Soini 2008).

Tavoitteena psykologinen joustavuus opiskelussa

Tavoittelemme viivästyneiden ryhmissä HOTin periaatteiden mukaisesti *psykologisen joustavuuden* (Hayes ym. 2012; Pietikäinen 2010) kehittämistä opiskelussa. Tällöin opiskelijat pystyvät vapaammin valitsemaan arvojensa mukaisia asioita elämäänsä sisäisistä esteistä huolimatta. Interventiossa pyritään tukemaan psykologisen joustavuuden kolmea keskeistä osatekijää: opiskeluun liittyvien arvojen kirkastamista, arvojen mukaisen toiminnan aktivointia ja ajatusten ja tunteiden hyväksyvää, eriyttävää havaitsemista (kuvio 1).

Valitsemamme viitekehyksen lähtökohdista oletamme, että opiskelutoiminta motivoi enemmän silloin, kun opiskelijat ovat pohtineet ryhmissä opiskelun suhdetta omaan elämänarvoihinsa. Opiskeluun yhdistetään näin sisäisesti palkitsevia, omaan arvoihin yhdistyviä merkityksiä, sen sijaan että opiskelu yhdistyisi yksinomaan kielteisiin merkityksiin, kuten epäonnistumisen kokemuksiin tai suorittamiseen

ilman sisäistä mielekkyyttä. Opiskelun tietoinen kytkentä arvoihin lisää todennäköisyyttä, että ihminen toteuttaa arvojensa mukaisia valintoja arjessaan, sen sijaan että käyttäytymistä ohjaisivat epämielittävien kokemusten kontrollointi ja vältteleminen. Opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvä havainnointi vähentää myös osaltaan opiskelijoiden tarvetta lykätä ja vältellä opiskelutehtävien aloittamista. Konkreettisten opiskelutaitojen harjoittelu voi tukea entisestään opiskelijoiden oman toimijuuden kehittymistä, myönteisten opiskelukokemusten saamista ja uskoa mahdollisuuksiin selviytyä opinnoista.

Psykologisen joustavuuden lisäksi tavoitteena on ryhmänohjauksen kautta edistää opiskelijoiden kuulumisen tunnetta vertaisyyhteisöön, sillä kuulumattomuuden kokemukset ja vertaistuen puute ovat yleisiä opinnoissaan viivästyneiden keskuudessa (esim. Kurri 2006). Kokemusten jakaminen vertaisryhmässä voi myös osaltaan auttaa selviämään huonommuuden tunteiden kanssa. Ryhmäintervention lyhyen tähtäimen tavoitteena on näin kehittää opiskelijoiden psykologista joustavuutta opiskelussa ja kuulumisen tunnetta vertaisyyhteisöön, mikä tukee opintojen edistämistä ja opiskelijoiden hyvinvointia. Intervention pitkäkestoinen tavoite on, että kuulumisen tunne ja kehittyvä psykologinen joustavuus mahdollistavat opintojen mielekkään edistämisen myös ryhmän päätyttyä ja lopulta opinnoista valmistumisen, mikäli valmistuminen vastaa opiskelijoiden omia elämänarvoja ja -tavoitteita.

Lähtökohtien soveltaminen ryhmissä

Vuorovaikutus on olennainen osa toteutusta

Opiskelua tukevien ryhmien toteutuksessa on tärkeää se, miten ohjaajat ilmaisevat asioita ja millainen vuorovaikutus ryhmässä syntyy

(esim. Fink 2011; Liimatainen & Keskinarkaus 2011). Vuorovaikutusta toteuttamissamme viivästyneiden ryhmässä ohjaavat sekä HOTin periaatteet että vertaisohjauksen ideat ryhmätoiminnan organisoimiseksi.

Hyväksyvä suhtautuminen omiin kokemuksiin ja motivaatio työskennellä itse asetettujen tavoitteiden eteen eivät ole yksinomaan älyllisiä suorituksia, vaan myös taitoa suhtautua omiin kokemuksiin ja valintoihin joustavasti ja myötätuntoisesti. Hyväksymis- ja omistautumisterapia korostaa, että auttajat ja avun hakijat ovat viimekädessä samassa veneessä – inhimillisessä kokemuksesta on paljon yhteistä, ja myös auttajat kamppailevat samankaltaisten asioiden kanssa kuin autettavat (Hayes ym. 2012; 1999). Työskentelyä pyritään edistämään mallintamalla vuorovaikutuksen keinoin hyväksyvää suhtautumista inhimillisiin kokemuksiin ja jakamalla myös omia kokemuksia (Luoma ym. 2007). Akateemisen opiskelun ongelmien yhteydessä ongelmien normalisointi ja ryhmän ohjaajien omien kokemusten, esimerkiksi ”graduahdistuksen” ja akateemiseen kirjoittamiseen liittyvien välttelykokemusten, jakaminen on hyvin luontevaa.

Ryhmän ohjaajat voivat mallintaa hyväksyntää tekemällä ryhmässä tilaa monenlaisille tunteille, ajatuksille ja näkökulmille ja osoittamalla vuorovaikutuksen keinoin hyväksyvänsä jokaisen ryhmäläisen oikeuden tehdä valintoja omista lähtökohdistaan. Vuorovaikutuksessa on mahdollista ilmaista sama ajatus tai tehtävänanto tavalla, joka vahvistaa tuomitsevaa suhtautumista itseä kohtaan tai vaihtoehtoisesti auttaa lempeästi huomaamaan omia reaktioita, arvioimaan vaihtoehtoja ja tekemään valintoja omien arvojen suuntaisesti. Ohjaajat hyödyntävät puheenvuoroissaan myös metaforia vaikeasti ymmärrettävien ilmiöiden kokemuksellisen ymmärtämisen edistämiseksi. Esimerkiksi välttämiskäyttäytymistä ja hyväksyntää voidaan esitellä klassisen juoksuhiekkametaforan avulla (esim. Lappalainen ym. 2009). Metaforassa esitellään tilanne juoksuhiikkaan uppoamisesta. Paradoksaalisesti juoksuhiikkaan uponneen tilanne vaikeutuu huomattavasti, kun hän potkii ja rimpuilee juoksuhiikassa (= ahdistavien kokemusten välttä-

mistä ja kontrollointia). Juoksubiekassa tulee asettautua makaamaan paikoillaan, vaikka mieli neuvoo itselle toisin.

Ohjaajien mallintaman hyväksynnän lisäksi keskeistä ryhmien toteutuksessa on opiskelijoiden keskinäinen ajatustenvaihto ja ratkaisujen pohtiminen pari- ja pienryhmäkeskusteluissa vertaisohjauksen periaatteiden mukaisesti (esim. Soini 2008). Vertaisohjauksella tuetaan opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta ja opiskelijoiden itsenäisyyttä opiske-luongelmien ratkomisessa. Opiskelijoille annetaan tilaa tutkia ilmiöitä, ilman että ohjaajat suoraan osallistuvat kaikkiin keskusteluihin. Myös ohjaajien puheenvuorot pyritään pitämään lyhyinä, vaikka niiden avulla annetaan virikkeitä ryhmäläisten pohdinnoille joko pienryhmissä tai koko ryhmän kesken. Kaksi ohjaajaa edistää kokemuksemme mukaan osaltaan myönteistä vuorovaikutusta ryhmissä, sillä ohjaajilla on enemmän voimavaroja olla tietoisesti läsnä ja toimia joustavasti ryhmätilanteessa, kun ohjausvastuuta jakaa toinenkin vetäjä.

Ryhmien toteuttaminen

Artikkelissa kuvattuja lähtökohtia sovellettiin vuosina 2010 ja 2011 kahdessa ryhmäpilotissa opinnoissaan selvästi viivästyneisiin opiskelijoihin Helsingin yliopistossa. Ensimmäinen ryhmistä järjestettiin humanistisen tiedekunnan ja toinen valtiotieteellisen tiedekunnan opiskelijoille. Ryhmät kokoontuivat viikon välein, humanistisen tiedekunnan ryhmä viisi kertaa ja valtiotieteellisen tiedekunnan ryhmä seitsemän kertaa.

Ryhmiiin osallistuminen oli vapaaehtoista, ja ryhmiä mainostettiin kaikille kohdetiedekuntien opiskelijoille. Ryhmien kerrottiin olevan tarkoitettu tueksi opiskelijoille, joiden opinnot ovat selkeästi viivästyneet ja jotka haluavat jatkaa opintoja samanaikaisesti ryhmään osallistumisen kanssa. Alun perin molempiin ryhmiin oli ilmoittautunut jonkin verran enemmän opiskelijoita kuin mitä ensimmäiselle lähitapaamiskerralle saapui. Ensimmäisellä tapaamisella läsnä oli

13 opiskelijaa humanistiryhmässä ja 12 valtiotieteellisen ryhmässä. Ryhmien päätyttyä sai ryhmästä kurssimerkinnän opintorekisteriin 10 humanistiopiskelijaa ja 10 valtiotieteellisen opiskelijaa, kun kurssimerkinnän edellytyksenä oli säännöllinen läsnäolo tapaamisilla ja mahdollisesta yhdestä poissaolosta suoritettu korvaava tehtävä. Ryhmiin sitouduttiin näin ollen hyvin, vaikka muutamat eivät osallistuneetkaan kaikkiin tapaamisiin.

Ilmoittautumisen yhteydessä osallistujilta pyydettiin kirjalliset kuvaukset heidän opiskeluhistoriastaan ja siitä, miksi he tahtoivat osallistua ryhmään. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan heille tyypillisiä opiskelun ongelmia, ja vaikka opiskelijoiden elämäntilanteet vaihtelivat, heidän kuvauksensa arkipäiväisissä opiskelutilanteissa ilmenevistä opiskelunvaikeuksista muistuttivat paljon toisiaan. Vastauksissa usein toistuvista opiskeluongelmista nostamme esiin tyyppiesimerkkejä jäsentämään ohjausmenetelmien esittelyä.

Ryhmiin hakeutuneet opiskelijat kuvasivat pitkään jumissa olleiden opintojen uudelleen käynnistämistä vaikeaksi. Kuvauksissa yleisimmin toistuvat opiskeluongelmat luokiteltiin seuraavasti: 1) työskentelyn aloittaminen ja ajanhallinta, 2) opiskelutehtävien lykkääminen ja 3) motivaatio ja arvot opinnoissa. Suoraan perinteisiin akateemisiin taitoihin kuten tekstien lukemiseen ja tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia tuli esille varsin niukasti, ja ne yhdistettiin yleisesti työskentelyn aloittamisen vaikeuteen ja vitkasteluun tehtävien loppuunsaattamisessa.

Opiskelijoiden vastauksia käytettiin apuna ryhmäkertojen suunnittelussa, ja kyseessä oli näin ollen puolistrukturoitu ryhmänohjauksen malli (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2005). Toiminta tapaamisilla oli tavoitteellista ja aiheet suunniteltiin etukäteen, mutta samalla keskusteluille annettiin runsaasti aikaa. Ensimmäisillä tapauksilla opiskelijat jakoivat kokemuksia opiskelusta ja opiskelun ongelmista. Kokemusten jakamisella tuettiin opiskeluongelmien normalisointia ja pyrittiin rakentamaan kokemusta ryhmän yhteisistä tavoitteista. Pyrkimyksinä oli oppia havainnoimaan opiskelutottu-

muksia arjessa, käynnistää toiminnan rakentava reflektointi ja aktivoi ryhmäläisiä opiskelemaan tapaamisten välillä. Opiskelutaitoja harjoiteltiin myös ryhmätapaamisten välillä erilaisten välitehtävien avulla. Esittelemme seuraavaksi joitakin keskeisiä ryhmissä käytettyjä työskentelymenetelmiä opiskelijoiden kuvaamien opiskeluongelmien mukaan jäsennellään.

Työskentelyn aloittaminen ja ajanhallinta

”Opintojeni sujumista on estänyt viivästyminen työskentelyn aloittamisessa.”

”Toteuttamiskelpoisten aikataulujen laatiminen on minulle ongelma.”

Alkukyselyssä yleisimmät opiskeluongelmat olivat opiskelijoiden kokemusten mukaan työskentelyn aloittaminen ja ajanhallinta. Usein opiskelijoiden oli vaikea hahmottaa, miten he pääsisivät alkuun opiskelussa ja miten ajanhallinta tukee opiskelua ja hyvinvointia. Näitä kysymyksiä lähestyttiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti ensin toiminnan aktivoimisen ja taitojen harjoittamisen näkökulmasta (kuvio 1). Ryhmien ensimmäisessä tapaamisessa opiskelijat pilkkosivat tärkeinä pitämiään opiskelutavoitteita osatavoitteiksi ja helposti toteutettaviksi pieniksi opiskeluteoiksi yksin ja myös pienryhmissä muiden avustuksella. Pienten opiskelutekojen toteuttamisesta pyydettiin pitämään kirjaa seuraavia tapaamisia varten. Lisäksi opiskelijat saivat alussa välitehtäväkseen seurata ajankäyttöään tarkasti viikon verran. Ajanhallinnan harjoittamista jatkettiin toisella tapaamisella edellisellä viikolla saatujen havaintojen ja kokemusten perusteella. Tavoitteena oli näin ensin yksityiskohtaisesti havaita, mistä tekijöistä ajanhallinta eri tilanteissa käytännössä rakentuu ja miten oma toiminta edistää tai haittaa opiskelutavoitteiden toteuttamista.

Vastaavanlaisia opiskelutoiminnan aktivoimisen harjoituksia on jo pitkään hyödynnetty opiskelijoiden erityisohjauksessa (esim. Heikkilä ym. 2003) sekä opinnoissaan jumiutuneiden ryhmissä (esim. Liimatainen & Keskinarkaus 2011). Toiminnan aktivoiminen on olennainen osa myös valitsemaamme teoreettista viitekehystä, jossa korostetaan pienin askelin etenevän toiminnan merkitystä käyttäytymisen muuttamisessa.

Alussa opiskelijoita kehoitettiin kokeilemaan avoimin mielin ryhmäkerroilla esiteltäviä ja yhdessä ideoituja uusia työskentelytapoja. Tarkoitus oli tutkia kokemuksellisesti sitä, mitkä työtavat soveltuvat juuri itselle. Mahdollisia epäonnistumisia – kun asetettuja tavoitteita ei ollut viikon aikana saavutettu – pyrittiin lähestymään siten, että myös niiden kautta voi saada lisätietoa omasta toiminnasta ja työskentelytapojen soveltuvuudesta itselle. Havainnointitehtävien instruktiossa hyödynnettiin metaforaa; ryhmäläisiä kehoitettiin seuraamaan omaa toimintaansa ikään kuin he olisivat keräämässä tutkimusaineistoa yhden yliopisto-opiskelijan toiminnasta. Havainnot tulitaisiin tarkastelemaan ”suurella rakkaudella”, kuten toinen ryhmän vetäjistä asian ilmaisi. Kokemusten jakamisella ryhmäläisten kesken pyrittiin siihen, että opiskelijat voisivat oppia myös toistensa kokemuksista.

Opiskelutehtävien lykkääminen

”En saa tehtäviä loppuun asti tehdyksi, lykkään palauttamista ja kurssit jäävät usein kesken.”

”Kurssien tentti- ja palautuspäivät luovat paineita, ja jätän kurseja kesken, mikä lisää paineita entisestään.”

Opiskelijat kertoivat usein taipumuksesta lykätä opiskelutehtävien tekemistä, niin että kurssit jäivät joko kokonaan kesken tai tentteihin valmistautuminen oli vaillinaista. Lykkäämisen ja tehtävien välttelyn

myötä opiskelusta oli tullut vaikeasti hallittavaa ja kuormittavaa. Taipumus lykätä tehtävien suorittamista itselle haitallisella tavalla on tutkimusten mukaan yliopisto-opiskelijoilla muuhun väestöön verrattuna hyvin yleistä (ks. Steel 2007). Yliopistoympäristö on omiaan altistamaan viivyttelylle, sillä monissa tiedekunnissa opiskellaan itsenäisesti ja opiskelijalla on suuri vastuu omasta ajankäytöstään (esim. Haarala-Muhonen 2011).

Ryhmiin osallistuneet opiskelijat tunnistivat tapansa lykätä tehtävien tekemistä, mutta he eivät oman kokemuksensa mukaan olleet itsenäisesti kyenneet muuttamaan käyttäytymistään. Teoreettisten lähtökohtiemme mukaisesti käsitelimme ryhmissä lykkäämistä välttämiskäyttäytymisenä (Lehtonen & Lappalainen 2005; Pietikäinen 2010; Hayes ym. 1996). Opiskelutaitojen harjoittelu ja vertaisten sosiaalinen tuki auttavat osaltaan opiskelijoita tarttumaan tehtäviin ja suorittamaan kurseja loppuun aikataulussa. Oletimme lisäksi, että käyttäytymisen muuttaminen helpottuu, jos opiskelija oppii tunnistamaan välttämiseen liittyviä vaikeita ajatuksia ja tunteita ja harjoittelee hyväksyvää tapaa suhtautua näihin kokemuksiin (kuvio 1). Ajatusten ja tunteiden hyväksyvää havainnointia käsiteltiin ryhmissä psykoedukaation, ryhmäkeskustelujen ja kokemuksellisten harjoitusten avulla.

Opiskelijat saattoivat esimerkiksi välitehtävänä seurata opiskelutilanteissa heräviä ajatuksia, tunteita ja kehon reaktioita. Ryhmissä keskusteltiin saaduista havainnoista ja pohdittiin, miten ajatukset kuten ”en osaa tehdä tätä” tai ”olen liian vanha opiskelemaan” saattavat johtaa välttämiskäyttäytymiseen. Ryhmissä puhuttiin myös siitä, miten ajatukset voivat toisaalta johtaa myös täydellisyyden tavoitteluun, jolloin oma suoritus ei milloinkaan vastaa itselle asetettuja kriteerejä eikä kurseja tästä syystä saada suoritettua loppuun. HOT-ajattelun mukaisesti opiskelutilanteissa heräviä kokemuksia ei pyritty muuttamaan tai muokkaamaan tai edes syvällisesti ymmärtämään. Sen sijaan ajatuksiin ja tunteisiin pyrittiin luomaan uudenlainen suhde. Ajatuksia tarkasteltiin ikään kuin etäämmältä ”vain” ajatuksina. Lisäksi

keskustelujen ja tehtävien avulla pyrittiin huomaamaan käytännössä, miten vaikeisiin kokemuksiin reagoidaan. Yritetäänkö niistä päästä eroon vai annetaanko niiden ohjata käyttäytymistä?

Keskustelut ja psykoedukaatio eivät välttämättä yksin riitä purkamaan välttämiskäyttäytymistä, vaan opiskelijoiden tulisi saada kokemuksia myös siitä, millä tavoin vaikeita ajatuksia ja tunteita on mahdollista havainnoida hyväksyvästi. HOTin mukaan myös kokemuksellisia harjoituksia tarvitaan, sillä kokemuksen kautta oppiminen vahvistuu tehokkaasti (Hayes ym. 1999; 2012). Opiskeluun liittyviä ajatuksia eriytettiin erilaisiin harjoituksiin, muun muassa taululle kirjoittamalla ja yhdessä lukemalla hyväntahtoisen huumorin kera. Vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvää havainnointia harjoiteltiin myös erilaisten metafora- ja tietoisuustaitoharjoitusten avulla (ks. Hayes ym. 1999; 2012; Lappalainen ym. 2009). Harjoitusten tarkoituksena oli opetella irrottautumaan haitallisesta taistelusta opiskelutilanteessa herääviä reaktioita vastaan ja ohjata käyttäytymistä omien arvojen ja tavoitteiden suuntaan.

Motivaatio ja arvot

”Opiskelu tuntuu päämäärättömältä suorittamiselta. Haluaisin löytää motivaation tehdä rästihommat pois alta ja valmistua.”

”En pysty motivoitumaan kaikkiin kursseihin. Opiskelusta on tullut kauheaa pakottamista.”

Opiskelijat kertoivat usein motivaatio-ongelmista joko opinnoissaan yleensä tai tiettyihin kursseihin liittyen. Motivaatio on käsitteenä laaja-alainen, ja yksilön kokemukseen omasta motivaatiostaan vaikuttavat monet eri tekijät (Salmela-Aro & Nurmi 2002). Motivaation ylläpito saattaa vaikeutua, jos opiskelijalla on runsaasti valmistumiseen ja

työelämään siirtymiseen liittyviä huolia ja pelkoja, erityisesti aloilla, joilla opinnot eivät valmista suoraan tiettyyn ammattiin (Mikkonen, Ruohoniemi & Lindblom-Yläne 2012). Edellä kuvatut toimintaan ja ajatuksiin liittyvät interventiot saattavat jo sinänsä edesauttaa opiskelijan motivoitumista, kun opiskelija huomaa oman toimintansa tuottavan palkitsevia onnistumiskokemuksia. Palkitsevan edistymisen myötä myös usko onnistumisen mahdollisuuteen vahvistuu.

Ryhmissä motivaatiokysymyksiä käsiteltiin teoreettisten lähtökohtiemme mukaisesti erityisesti arvotyöskentelyn avulla (Lappalainen ym. 2009) (kuvio 1). Arvotyöskentelyllä pyrittiin kirkastamaan, mitä opiskelu merkitsee itselle ja mitä itselle arvokasta ajoittain raskaskin opiskelu palvelee. Ryhmissä opiskelijat esimerkiksi kirjoittivat ylös heille tärkeitä elämänarvoja ja keskustelivat niistä pienryhmissä. Arvojen kartoittamisen jälkeen arvioitiin, miten opiskelutavoitteet palvelevat omia arvoja ja miten tyytyväisiä opiskelijat ovat omien arvojensa toteutumiseen elämässään. Ryhmissä myös jaettiin kokemuksia erityisen mielekkäistä opiskelutilanteista ja tutkittiin niiden avulla, milloin, millaisissa tilanteissa ja millä tavalla toteutettuna opiskelu oli tuntunut mielekkäältä ja omien arvojen mukaiselta. Opiskelun mielekkyyden kokemuksia haettiin myös erilaisten mielikuva- ja metaforaharjoitusten kautta. Metaforien avulla pyrittiin erityisesti luomaan linkkejä arvojen mukaisen toiminnan ja hankalille kokemuksille altistumisen välille (Lappalainen ym. 2009). Arvotyöskentelyllä tähdättiin muutokseen, jossa ulkoisen pakon, häpeän ja välttelyn leimaama opiskelu voisi kehittyä sisäisesti motivoituneeksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi. Näin opiskeluun liittyvät vaikeudet on aiempaa helpompi hyväksyä luonnolliseksi osaksi pitkällä tähtäimellä palkitsevaa työskentelyä.

Miten opiskelijat kokivat ryhmät?

Ryhmien päätyttyä kerättiin myös kirjallista palautetta opiskelijoiden kokemuksista ryhmien onnistumisesta. Loppuarvioinnit saatiin yhteensä 19 opiskelijalta. Palaute jäi uupumaan niiltä opiskelijoilta, jotka eivät olleet läsnä viimeisellä tapaamiskerralla tai sen loppuvaiheessa.

Ryhmien onnistumista pyydettiin arvioimaan ensin asteikkokysymyksillä (”ryhmä vastasi odotuksiani”, ”voin hyödyntää ryhmän antia opinnoissani” 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = ei hyvin eikä huonosti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin). Opiskelijoiden arvioinnit olivat myönteisiä. Heistä 27 prosenttia (n = 5) koki ryhmän vastanneet odotuksiaan erittäin hyvin, 68 prosenttia (n = 13) hyvin ja 5 prosenttia (n = 1) vastasi ”ei hyvin eikä huonosti”. Opiskelijoista 42 prosenttia (n = 8) vastasi voivansa hyödyntää ryhmän antia opinnoissaan erittäin hyvin, 53 prosenttia (n = 10) hyvin ja 5 prosenttia (n = 1) ei hyvin eikä huonosti. Selvä enemmistö koki näin ollen hyötyneensä ryhmästä ja voivansa hyödyntää siellä opittuja asioita opinnoissaan joko hyvin tai erittäin hyvin. Kahden ryhmän arvioinneissa ei ollut juurikaan eroja, vaikka toinen ryhmä oli kokoontunut kaksi kertaa enemmän kuin toinen.

Opiskelijoilta pyydettiin arvioita ryhmistä myös avoimilla kysymyksillä: Mitkä asiat koit merkityksellisiksi ryhmässä? Mitkä työskentelymuodot koit hyödyllisiksi? Mitä jäit kaipaamaan? Mikä ei toiminut? Miten ryhmämuotoa voisi kehittää? Avoimissa vastauksissa opiskelijat kertoivat pitäneensä merkityksellisenä samassa tilanteessa olevien vertaistukea, keskustelua, opiskelun edistämistä tukevia välitehtäviä, opiskeluvaikeuksien jäsentämistä ja opiskeluun liittyvien tunteiden käsittelemistä. Ryhmien ilmapiiri oli koettu kannustavaksi, ja ryhmätapaamisiin oli opiskelijoiden mukaan helppo tulla. Parannusehdotuksissa nousi molempien ryhmien kohdalla esille toive pidempikestoisesta ryhmästä tai ryhmästä, joka olisi kohdennettu esimerkiksi ainoastaan tutkielman tekijöille tai motivaatio-ongelmista

kärsiville. Osa toivoi parannusehdotuksissa myös enemmän käytännön harjoituksia opiskeluun liittyvien taitojen harjoittamiseksi.

Valtiotieteen opiskelijoille suunnatussa ryhmässä osallistujat arvioivat lopuksi ryhmässä käsiteltyjen teemojen hyödyllisyyttä myös erikseen Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan hyödyllinen, 5 = erittäin hyödyllinen, vain nämä arvot määritelty) (taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijoiden arviot ryhmien teemojen hyödyllisyydestä tärkeysjärjestyksessä

	keskiarvo	vaihteluväli
Vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyntä	4,4	4–5
Ajankäytön suunnittelu ja seuranta	4,1	2–5
Tunteet ja ajatukset opiskelussa	3,9	2–5
Kirjoittamisongelmat ja ratkaisuehdotukset	3,8	2–5
Arvot ja arvojen mukaiset tavoitteet ja teot	3,8	2–5
Pienten opiskelutekijöiden suunnittelu ja seuranta	3,4	1–5
Ongelmanratkaisuharjoitukset pienryhmissä	3,3	1–5
Hyvin ja huonosti toimivat toimintatavat opiskelussa	3,1	1–4
Vapaan kirjoittamisen harjoitus	2,7	1–4
Ajastettu keskittyminen opiskelutehtävään	2,6	1–5

1 = ei lainkaan hyödyllinen, 5 = erittäin hyödyllinen

Hyödyllisimmäksi oli koettu opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksymistä koskeva teema sekä ajankäytön suunnittelu ja seuranta. Opiskelijoiden vastauksissa oli varsin paljon hajontaa eli kaikki eivät olleet kokeneet hyötyneensä yhtä paljon tietyn aihealueen käsittelystä. Kiinnostavaa oli, että vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyntä oli aihealueena kaikkien vastaajien mielestä joko hyödyllinen tai erittäin hyödyllinen, joten opiskelijat olivat aihealueen hyödyllisyydestä hyvin samanmielisiä. Pelkästään opiskeluun liittyvien tunteiden ja ajatusten läpikäyminen ja niistä keskusteleminen ei saanut aivan yhtä yksimielisen myönteistä arviota opiskelijoilta. Opiskelijoiden kokemuksen perusteella näyttääkin siltä, että viivästyneiden

ryhmissä kannattaa käsitellä opiskeluun liittyviä ajatuksia ja tunteita suoraan myös niiden hyväksymisen näkökulmasta.

Pohdinta

Suomalaisissa yliopistoissa ja korkeakouluissa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota opinnoissaan viivästyneiden tukemiseen. Tässä artikkelissa pyrimme teoreettisesti jäsentämään, millaisiin prosesseihin viivästyneiden ryhmämuotoisessa erityisohjauksessa olisi hyödyllistä kiinnittää huomiota, jotta opiskelijat pääsisivät toteuttamaan arvokkaiksi kokemiaan opiskeluprojekteja. Valitsimme kehittämistyön lähtökohdaksi hyväksymis- ja omistautumisterapian teoreettiset lähtökohdat, sillä ne näyttäisivät soveltuvan hyvin yliopistoissa toteuttavien, verrattain lyhyiden opiskeluun keskittyvien ryhmien työskentelymalleiksi. Samalla ryhmätoiminnan toteutuksessa nojaututtiin vertaisohjauksen periaatteisiin.

Kehitimme ryhmiä olettaen aikaisempien kokemusten perusteella, että opiskeluongelmien kanssa kamppailevat ja opinnoissaan jumiutuneet opiskelijat hyötyisivät opiskelutaitojen harjoittelemisesta yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa (esim. Fink 2011; Inkinen & Toom 2009; Liimatainen & Keskinarkaus 2011). Kiinnitimme ryhmien toteutuksessa erityistä huomiota psykologisen joustavuuden kehittämiseen opiskelussa, toisin sanoen opiskelutoiminnan aktivoimiseen ja uusien taitojen harjoitteluun, vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvään havainnointiin ja opiskeluun liittyvien arvojen ja tavoitteiden kirkastamiseen. Lisäksi ryhmien toteutuksessa hyödynnettiin vertaisten toisilleen tarjoamaa tukea ja ohjausta, mikä edistää tunnetta kuulumisesta vertaisyhteisöön. Teoreettinen lähestymistapamme siirtää huomiota perinteisten opiskelutekniikoiden opettamisesta laajemmin niihin tekijöihin, jotka tukevat mielekkäiden opiskelutapojen käyttöönottoa opiskelutilanteissa. Pitkällä

tähtämellä kehittyvä psykologinen joustavuus ja kuulumisen tunne tukevat oletuksemme mukaan opintojen edistämistä, ja opinnoista valmistuminen tulee mahdolliseksi.

Aikaisemmin raportoituihin interventioihin ja teoreettisiin jäsennyksiin verrattuna erityistä valitsemassamme lähestymistavassa ovat etenkin vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvän havainnoinnin monipuolinen harjoittelu ja opiskeluun liittyvien arvojen kirkastaminen opintojen sujumista ja hyvinvointia tukevana keinoina. Valitsemamme teoreettinen viitekehys tarjosi myös toimivan tavan käsitteellistää opiskelijoille välttämiskäyttäytymisen ja kokemuksellisen hyväksynnän välistä dynamiikkaa. Ryhmätapaamisissa opiskelijoille opetettiin välttämiskäyttäytymisen purkamiseksi vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvää havainnointia psykoedukaation, yhteisten keskusteluiden ja kokemuksellisten harjoitusten avulla. HOT-viitekehys on integratiivinen (Hayes ym. 1999; 2012; Schottenbauer, Glass & Arnkoff 2005), joten siinä on runsaasti yhtäläisyyksiä myös muihin terapian ja ohjauksen suuntauksiin. Koimme, että valitsemamme viitekehys antoi teoreettista selkeyttä käsitteellistää ja käsitellä viivästyneiden usein ryhmissä esille tuomia opiskeluongelmia.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella työskentelytapojen soveltuvuus viivästyneiden erityisohjaukseen näyttää lupaavalta. Tämä vahvistaa olemassa olevaa alustavaa näyttöä kokemusten hyväksyntään ja arvojen kirkastamiseen kohdistuvien interventioiden hyödyllisyydestä opintojen tukemisessa (Takashi ym. 2011; Chase 2010). Selvä enemmistö palautetta antaneista opiskelijoista koki hyötyneensä ryhmäinterventiosta. Opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyminen sai hyvin yksimielisesti myönteiset arviot, kun opiskelijoita pyydettiin arvioimaan käsiteltyjen aiheiden hyödyllisyyttä erikseen. Havainto tukee ajatusta, että opiskeluun liittyvien tunteiden ja ajatusten hyväksyvän havainnoinnin harjoittelu ja kokemusten käsittely ryhmissä voivat auttaa opiskelijoita edistämään opintojaan ja käsittelemään opiskeluun liittyviä vaikeita kokemuksia.

Tässä artikkelissa kuvatuissa ryhmäpiloteissa ei ollut tavoitteenä intervention vaikuttavuustutkimus, vaikka teimmekin oletuksia opintojen sujumiseen ja hyvinvointiin yhteydessä olevista tekijöistä psykologiselta näkökannalta. Keräsimme melko suppean aineiston opiskelijoiden itse kokemista opiskeluongelmista ja heidän arvioistaan intervention hyödyllisyydestä. Kokemuksia voidaan kuitenkin hyödyntää interventioiden jatkokehittäelyssä ja tutkimuksessa.

Opinnoissaan viivästyneiden ryhmissä ryhmän yhteisen fokuksen löytäminen saattaa muodostua haasteelliseksi, sillä opinnoissaan hitaasti etenevien opiskelijoiden elämäntilanteissa, psyykkisessä jaksamisessa ja kokemuksessa oman opiskelualan mielekkyydestä on usein paljon vaihtelua (Korhonen & Rautopuro tässä teoksessa). Toteuttamiemme ryhmien palautteissa muutamat opiskelijat toivoivatkin ryhmää, joka rajautuisi vain tietynkaltaisista opiskelupulmista kärsiville. Tässä artikkelissa esitettyjä lähestymistapoja ja menetelmiä olisi mahdollista soveltaa esimerkiksi gradun teon tueksi järjestetyssä, tarkemmin kohdennetussa ryhmässä. Gradun tekoon kohdentuva ryhmä olisi todennäköisesti mahdollista järjestää myös käsikirjaan pohjautuvana ja selkeästi strukturoituna formaattina, jonka avulla ryhmiä olisi helppo toteuttaa verrattain lyhyenkin ohjaajakoulutuksen pohjalta. Samalla on huomioitava, että joissain tapauksissa yksilöllinen ohjaus saattaa toimia ryhmämuotoista ohjausta paremmin, jos opiskelija ei kykene hyödyntämään ryhmän vertaistukea tai ei jostain syystä koe ryhmään osallistumista luontevana.

Valitsemamme viitekehysten mukaisesti ajattelempa, että kulttuurilla ja ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaiset reagointi- ja toimintatavat yksilötasolla aktivoituvat. Toteuttamamme ryhmät edustavat tietyllä opiskelijaryhmälle suunnattua erityisohjausta, jonka ei ole tarkoitus korvata muuta opetus- ja ohjaustoimintaa korkeakouluissa. Opiskelijoiden ohjaaminen ja ongelmien ennaltaehkäisy on koko opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteinen tehtävä. Erilaisia ohjauksellisia pedagogisia käytäntöjä onkin kehitelty runsaasti (esim. Andersen & Martikkala 2010; Eriksson & Mikkonen 2003; Lind-

blom-Yläne & Nevgi 2009). Nyt raportoiduissa ryhmissä ohjaajat olivat opintopsykologeja, joiden työhön kuuluu opiskelijoiden erityisohjauksen lisäksi myös yhteistyö ja konsultointi opetuksen kehittämiseen, opettajien koulutukseen ja opiskelijoiden ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä. Viivästyneiden opiskelijoiden ohjauksen kysymyksiin paneutuvalla koulutuksella olisi yliopistossa varmasti runsaasti kysyntää.

Esittelemiämme teemoja ja menetelmiä voidaan soveltuvin osin ottaa käyttöön myös laitosten tarjoamassa ohjauksessa ja opetuksessa. Opiskelutaitoja koskevissa valmennuksissa ja kursseilla olisi hyödyllistä käsitellä opiskeluun liittyviä vaikeita tunteita ja ajatuksia niiden hyväksymisen näkökulmasta. Hyväksyvää ilmapiiriä korkeakoulu yhteisöissä voisi edistää myös, jos henkilökunta kertoisi nykyistä avoimemmin opiskelijoille omakohtaisia esimerkkejä kokemistaan vaikeuksista opiskelun tai tutkimuksen saralla.

Lähteet

- Aarnio-Tervo, P., Marttinen, E. & Passiniemi, R. 2010. Elämäntaitokurssi. Osallistujan opas. Helsinki: Nyyti ry. <http://www.nyyti.fi/palvelut/elamantaitokurssi>. Luettu 15.10.2011.
- Ahtinen, J. 2011. Löydä oma opiskelutekniikkasi -opintojakso. Teoksessa E. Myller (toim.) Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa. Helsinki: Aalto PRO, 25–29.
- Andersen, M. & Martikkala, S. 2010. Valtista vertaistukea ja vauhtia valmistumiseen! Arvio monialaisten vertaisryhmien soveltuvuudesta opiskelijoiden opintojen etenemisen tukemiseen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa 2010. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 10/2010. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-597-063-3>. Luettu 10.11.2011.
- Barry, M. M. 2007. Generic principles of effective mental health promotion. *International journal of mental health promotion* 9, 4–16.
- Beck, A. T. 1993. Cognitive therapy: past, present, and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 61, 194–198.

- Bond, F. W., Flaxman, P. E. & Bunce, D. 2008. The influence of psychological flexibility on work redesign: mediated moderation of a work reorganization intervention. *Journal of Applied Psychology* 93, 645–654.
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H. & Berglund, G. 2011. Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy* 49 (6–7), 389–398.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. & Goetter, E. M. 2011. A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behavior Modification* 35 (1), 31–53.
- Chase, J. 2010. The additive effects of values clarification training to an online goal-setting procedure on measures of student retention and performance. Akateeminen väitöskirja. University of Nevada, Reno. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Publishing.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Fink, B. 2011. Vertaistuen mahdollisuudet ja haasteet. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 83–99.
- Flaxman, P. E. & Bond, F. W. 2010. A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy* 8, 816–820.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hayes, S. C. 2004. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy* 35 (4), 639–665.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. & Wilson, K. G. 1999. *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K.G. 2012. *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. 1996. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64, 1152–1168.

- Heikkilä, A., Nieminen, J. & Sauri, P. 2003. Kun opinnot takkuavat. Teoksessa I. Eriksson & J. Miikkonen (toim.) Tuella ja taidolla: Opintojen ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Publishing Oy, 135–149.
- Inkinen, M. & Toom, A. (toim.). 2009. Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. *Pedagogica* 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. 2011. Oppimisympäristöistä ohjauskäytänteisiin. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 6–14.
- Koponen, J. & Ruth, K. 2010. Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun. Teoksessa J. Jänntti & A. Kanto-Ronkanen (toim.) Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa. Kuopio: Savonia ammattikorkeakoulun julkaisusarja D2/1/2010, 47–58.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. <http://www.shvs.fi/netcomm/mainframes.asp?path=8,2679,2725>. Luettu 20.11.2010.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. *Otus* 27/2006.
- Lappalainen, R. 2008. Hyväksymis- ja omistautumisterapia. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) Kognitiivinen psykoterapia. Helsinki: Duodecim, 510–527.
- Lappalainen, R., Lehtonen, T., Hayes, S., Batten, S., Gifford, E., Wilson K. G., Afari, N. & McCarry, S. 2009. Hyväksymis- ja omistautumisterapia käytännön terapiatyössä. Jyväskylä: Suomen käyttäytymistieteellinen tutkimuslaitos.
- Lehtonen, T. & Lappalainen, R. 2005. Kognitiivisen käyttäytymisterapian perusmenetelmiä: terapiamalli, altistus, itsehavainnointi, käyttäytymisen aktivointi, ongelmanratkaisu. Psykologipalveluiden kehittämisyksikön julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leiman, M. (2007). Tuhlaajapojan paluu – kognitiivisten terapioiden ja psykoanalyysin lähentyminen. Teoksessa M. Lindeman, L. Hokkanen & R-L. Punamäki (toim.) Hermoverkot, mielenterveys ja psykoterapia. Helsinki: Psykologien kustannus, 121–129.
- Liimatainen, J., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valmis tutkimus työelämävalttina -projekti. Oulu: Oulun yliopisto.

- Liimatainen, J. & Keskinarkaus, P. 2011. Otetta opintoihin ryhämällä ja sen koulutus. Teoksessa J. Kaisto & J. Liimatainen (toim.) *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuu-
desta ja opiskelun etenemisestä. Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti.* Oulu: Oulun yliopisto, 43–54.
- Lindblom-Yläne, S. 2003. Kirjoittaminen on prosessi. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Tuella ja taidolla: Opintojen ohjaus yliopistossa.* Helsinki: Edita Publishing Oy, 159–162.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C. & Walser, R. D. 2007. *Learning ACT. An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists.* New Harbinger.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa.* Helsinki: Edita Publishing Oy, 35–55.
- Mikkonen, J., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Yläne, S. 2012. The role of individual interest and future goals during the first years of university studies. *Studies in Higher Education.* Painossa.
- Myller, E. (toim.). 2011. *Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa.* Helsinki: Aalto PRO.
- Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa A. & Lautamatti L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä – opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä.* Tampere: Yliopistopaino, 103–117.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. 2003. The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28 (1), 59–90.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistin näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö
- Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakas & L. Valkonen (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55–75.
- Pietikäinen, A. 2010. Joustava mieli. Vapaudu stressin, uupumuksen ja masennuksen ylivallasta. Porvoo: Duodecim.

- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrö (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Robinson, P. J., Gould, D. A. & Strosahl, K. D. 2010. Real behavior change in primary care. Improving patient outcomes & increasing job satisfaction. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.). 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
- Schottenbauer, M. A., Glass, C. R. & Arnkoff, D. B. 2005. Outcome research on psychotherapy integration. Teoksessa J. C. Norcross & M. R. Goldfried (toim.) Handbook of psychotherapy integration. Oxford University Press, 459–493.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. 2004. The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30 (4) 475–486.
- Soini, H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa A. N. Nummemmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127–136.
- Takashi, M., Hayes, S. C. & Jeffcoat, T. 2011. The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy Bibliotherapy for Enhancing the Psychological Health of Japanese College Students Living Abroad. *Behavior Therapy* 42 (2), 323–335.
- Toom, A. 2009. Gradupaja maisterivaiheen opiskelijoille. Teoksessa M. Inkinen & A. Toom (toim.) Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. *Pedagogica* 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, 23–29.
- Trinidad, M. 2011. Potkua opinnäytetyön tekoon – kirjoitusputki aikuismaisteriohjelman opiskelijoille. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 42–51.
- Törneke, N. 2010. Learning RFT. An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Application. Oakland, CA: Context Press.
- Valkonen, L. 2011. Gradun kirjoittamisen ohjaus monitieteisissä ryhmissä. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 51–64.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. 2004. Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology* 87 (2), 246–260.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R. & White, T. L. 1987. Paradoxical Effects of Thought Suppression. *Journal of Personality & Social Psychology* 53 (1), 5–13.
- Wilson, K. G. & Murrell, A. R. 2004. Values work in acceptance and commitment therapy: Setting a course for behavioral treatment. Teoksessa S. C. Hayes, V. M. Follette & M. M. Linehan (toim.) *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. New York: Guilford Press, 120–151.