

Leppoisaa – ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan

Jouni Tuomi
Yliopettaja, FT
Tampereen ammattikorkeakoulu
jouni.tuomi@tamk.fi

Anna-Mari Äimälä
Lehtori, THM
Tampereen ammattikorkeakoulu
anna-mari.aimala@tamk.fi

Johdanto

Opiskeluhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä alettiin Suomessa tarkastella 2 000-luvun vaihteessa opiskelukyky-käsitteen viitekehystä. Lähtökohtana oli ajatus, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos opiskelijan työpaikka. Tällöin työelämän tutkimuksessa käytetyt käsit-

teet olisivat sovellettavissa myös opiskeluun.

Säntin (1999) opiskelukyky-käsitteen avaus ilmestyi keskelle työkyky-käsitteen laajentumiskeskusteluja, joita oli käyty jo 1980-luvun alusta (Mäkitalo & Palonen, 1994). Tässä keskustelussa työkyky-käsitettä laajennettiin lääketieteellisestä käsityksestä kahteen suuntaan. Toisaalta sairauksien perusteella määritetyn terveydentilan sijasta alettiin kiinnittää huomiota toimintakykyyn ja toisaalta

yksilöllisten edellytysten absoluuttisesta tarkastelusta siirryttiin edellytysten arviointiin suhteessa työn vaativuustasoon. Tämän myötä työkykyä ylläpitävän toiminnan synonyymiksi muodostui työpaikkaliikunta. 1990-luvulla kritiikki kulminoitui työkyvyn ylläpitävän toiminnan ja liikunnan samaistamiseen. Tästä seurasi laaja-alaisen työkyvyn ylläpitämisen merkityksen korostaminen. Lähtökohdana oli yksilön ominaisuuksien suhteuttaminen työn ulkopuolisiin vaatimuksiin (Mäkitalo, 2006; 2010).

Opiskelukyky-keskusteluun omakuttiin laaja-alaisen työkyvyn malleja. Esimerkiksi Kurrin (2006) käyttämä opiskelukyvyn talomalli sekä Sulanderin ja Romppasen (2007) hyvän opiskelukyvyn malli perustuvat Työterveyslaitoksen työkyky-malleihin. Näiden mallien etuna on se, että on nähty, että opiskelun jaksamisen edistämässä on kyse paljon muustakin kuin opiskelijoiden suorituskyvyn kohottamisesta. Näiden mallien avulla opiskelukykyä ylläpitävä toiminta saatetaan kohdistaa opiskeluyhteisön vuorovaikutuksen parantamiseen, opiskeluergonomian korjaamiseen, opiskelijoiden oppimistaitojen ohjaamiseen tai terveyden edistämiseen. Haasteeksi jää kuitenkin se, että pääosa opiskelussa jaksamisen ongelmista liittyy siihen, että opiskelu ei vaan suju. Pitäisikö näiden toimenpiteiden lisäksi nähdä keskeisenä opiskelun ja omaan oppimiseen liittyvän muutoksen parempi hallinta?

Työelämässä on 2000-luvulla alettu yhä enemmän puhua työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä työkykyä ylläpitävän toiminnan asemasta. Myös Sulander ja Romppanen (2007) puhuvat oman opiskelukyky-mallinsa kehittelyssä opiskeluyhyvinvointia kartoittavasta työkalusta.

Työhyvinvoinnin on todettu kuvaavan työkykyrakenteen laatua (Ilmarinen, 2006, s. 81). Tässä työssä opiskeluyhyvinvoinnilla viitataan opiskelukyvyn laatuun ja opiskeluyhyvinvoinnin edistämällä tämän tukemiseen ja ylläpitämiseen tähtääviin toimiin ja rakenteisiin.

Tämä tutkimus on ensimmäinen osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jonka tavoitteena on edistää opiskeluyhyvinvointia ja aktiivista oppimista. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla erään ammattikorkeakoulun terveystalon opiskelijoiden arvioita opiskeluyhyvinvoinnista ja itsestään aktiivisena opiskelijana. Tässä tutkimuksessa opiskeluyhyvinvointia lähestytään Karasek ja Theorell (1990) luoman työn vaativuus-hallinta-tuki-mallin (Job Demand-Control-Support Model; JDCS Model) avulla, jonka yhtenä hypoteesina on ajatus aktiivisesta oppimisesta työssä.

Työn vaativuus-hallinta -malli

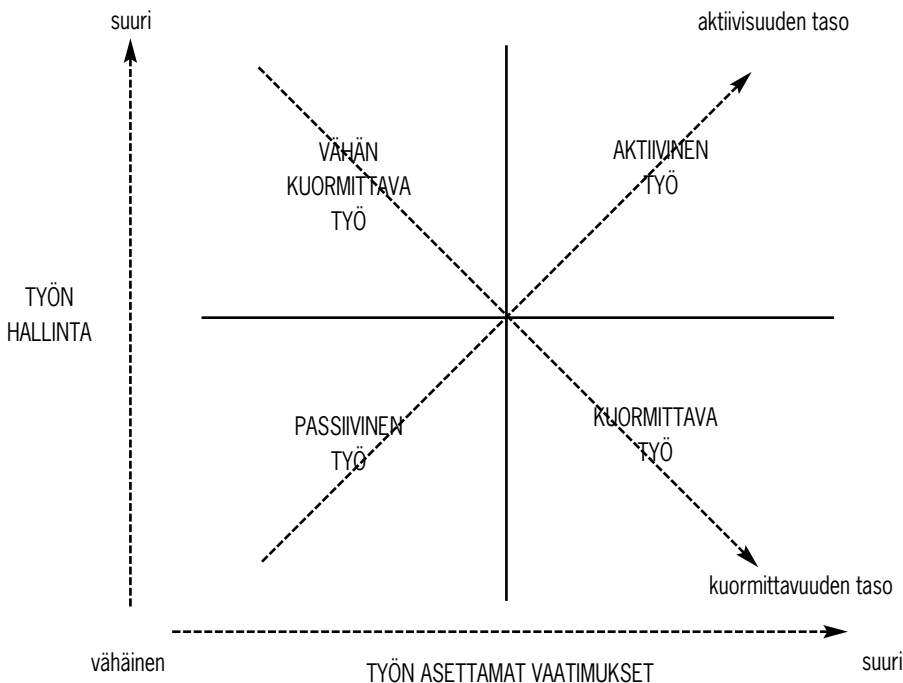
Karasekin (1979) työn vaativuus-hallinta (Job-Demand-Control; JDC) malli on ollut yksi johtavista työterveyden tarkastelumalleista aina 1980-luvulta saakka, joskin myös kritisoitu (Taris & Kompier, 2005). Sen avulla on tarkasteltu mm. työviihtyvyyttä, työhön osallistumista ja sitoutumista, tehokkuutta ja työn hallintaa, työn haasteita sekä palautteen merkitystä, työssä selviytymistä ja vapaa-ajan harrastuksien merkitystä työssä. Suomessa mallista on käytetty mm. nimityksiä 'Työn kuormittavuuden malli' (Antti-Poika, Kurppa & Korhonen, 1993) ja 'Työn hallinnan malli' (Martimo & Aro, 2006) riippuen siitä, mitä näkökulmaa kulloinkin halutaan korostaa.

Mallissa yhdistetään työn hallinta ja työn vaativuus, joihin liittyy työn kuormittavuus ja aktiivisuus komponentit. Kuormittavuudessa on kyse työn ali- tai ylikuormituksesta, joka liittyy työn vaativuuteen. Aktiivisuus puolestaan osoittaa millaisessa tasapainossa työn vaativuus ja työn hallinta ovat. Näiden muutujien avulla on luotu neljä työtyyppiä; (1) vähän kuormittava työ, (2) kuormittava työ, (3) passiivinen työ ja (4) aktiivinen työ (Karasek & Theorell 1990; kuvio 1).

Karasek ja Theorell (1990) ovat pyrkineet selittämään työelämän olojen välittymistä ihmisen hyvinvoinnin tasolle kahden perustavanlaatuisen kokemuksen, kykyjen käytön ja hallinnan tunteen, näkökulmasta. Merenheimon (2000) mukaan Antonovsky on koherenssteoriassaan esittänyt monipuoli-

sen viitekehyksen hallinnan tunteeseen. Siinä puhutaan elämänhallinnan tunteesta, jonka yleistaso kehittyy jo varsin varhain nuoruudessa, mutta jota myöhemmät kokemukset muokkaavat. Martimo ja Aro (2006) korostavat Antonovskin ja Karasekin näkemysten eroa. Antonovskyn mukaan elämänhallinnan tunne on varhaislapsuudessa tai elämänkulun aikana kehittyvä ominaisuus. Karasekin työnhallinnan tunne on työn piirteistä riippuva ominaisuus. Mallin mukaan työn vaatimusten ja työ määrän vaikutus yksilön hyvinvointiin riippuu hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa työnsä sisältöön. Kyse on yksilön työnsä hallinnan tunteesta, joka liittyy kokemukseen säädellä työtään.

Alun perin Karasekin (1979) mallissa huomioitiin vain työn vaativuus ja sääntelymahdollisuudet. Myöhemmin



Kuvio 1. Neljä työtyyppiä (Karasek & Theorell 1990; käänös Antti-Poika ym., 1993).

huomattiin, että malliin pitää lisätä sosiaalinen tuki (Karasek & Theorell, 1990). Sosiaalisella tuella tarkoitetaan kaikkea työyhteisön sosiaalista vuorovaikutusta. Se saattaa auttaa omaksumaan uusia aktiivisia työnhallinnan strategioita, jotka eivät vaikuta vain suoraan terveyteen, vaan myös uudistavat toimintaa. Aktiivisten hallintastrategioiden kehittyminen on tärkeää. Niiden myötä yksilön positiivinen identiteetti vahvistuu. Väänänen (2006) mukaan sosiaalinen tuki on kuitenkin hieman ongelmallinen ilmiö. Tutkimusten mukaan keskeinen terveyttä suojaava tekijä on koettu tuki, ei niinkään todella saatu tuki. Ajatuksena on, että koettu sosiaalinen tuki ilmentää yksilön tapaa havainnoida ja tulkita maailmaa. Toisin sanoen se heijastaa ainakin jossain määrin yksilön sosiaalista kyvykkyyttä. Sen sijaan todellisen tuen saajana oleminen saattaa ilmentää yksilön vähäisiä resursseja ja olla osoitus heikosta hyvinvoinnista.

Sosiaalinen tuki on yhdistetty alkuperäiseen malliin kahdella eri tavalla. Toisen tulkinnan mukaan sosiaalinen tuki on ymmärretty osaksi työn hallintaa tai yhdeksi työn hallinnan komponentiksi. Tässä tulkinnassa alkuperäisen mallin kaksiulotteisuus on säilytetty. Toinen tulkinta lähtee siitä oletuksesta, että sosiaalisella tuella on huomattavasti suurempi merkitys kuin kaksiulotteisessa mallissa oletetaan. Tässä tulkinnassa sosiaalinen tuki on ymmärretty kolmanneksi hyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi (Åborg 2002). Tällöin alkuperäinen malli on muuttunut kolmiulotteiseksi, jossa sosiaalinen tuki (Z-muuttuja) on samanarvoinen työn vaatimusten (X-muuttuja) ja työn hallinnan (Y-muuttuja) kanssa.

Opiskeluhyvinvoinnin -malli

Karasek ja Theorellin (1990) työn vaativuus-hallinta -mallia soveltaen voidaan puhua neljästä ideaalisesta opiskelutyypistä. Jos opiskelijalla on vahva opiskelun hallinnan tunne, mutta samalla hänestä tuntuu, että opiskelu ei vaadi häneltä juuri mitään, vaarana on, että opiskelija turhautuu opiskeluun. Hänellä saattaa olla tunne, että hänen tietojaan ja taitojaan aliarvioidaan tai hyödynnetään. Tätä kutsutaan vähän kuormittavaksi, leppoiseksi opiskelutyypiksi. Toista opiskelutyyppiä kutsutaan passivoivaksi. Siinä opiskelija kokee, että opiskelu ei ole vaativaa ja että hän toteuttaa vain opettajien määräyksiä. Tällöin vaarana on, että opiskelijan tiedot ja taidot kuihtuvat ja hänen oppimiskykynsä ja opiskelussa selviytyminen heikkenevät. Kolmantena tyyppinä esille tulee tilanne, jossa oppija kokee oppimisen innovatiivisena ja motivoivana eli oppiminen vaatii paljon työtä, mutta samalla oppijalla on tunne, että hän hallitsee oppimisprosessiaan. Uskotaan, että tällaisessa opiskelutyypissä syntyy aktiivista oppimista. Neljättä tyyppiä kutsutaan kuormittavaksi opiskelutyypiksi. Siinä opiskelijalla on kokemus, että oppiminen vaatii paljon työtä, mutta oppijalla on tunne, että hän ei hallitse opiskeluaan. Tällöin on vaara, että oppija kokee oppimismahdollisuutensa vähäisinä ja rasittuu ylen määrin henkisesti.

Laajennetussa mallissa koettu sosiaalinen tuki tai sen puuttuminen tuo eri opiskelutyyppeihin laadullisia eroja kolmannen muuttujan näkökulmasta. Mallin mukaan opiskelu, joka vaatii paljon, mutta jota opiskelija voi säännellä oman tilanteensa mukaisesti, tuottaa hyvää opiskelutyytyväisyyttä. Åbergia (2002)

soveltaen kuitenkin jo hyvä koettu opiskelun hallinnan tunne ja hyvä koettu sosiaalinen tuki tuottaisivat opiskeluhuvinvointia. Koettu opiskelun vaativuus olisi vasta se kolmas tekijä.

Karasek ja Theorellin (1990) tarkennettu malli sisältää näkemyksen aktiivisesta oppimisesta työssä. Mallin mukaan samat elementit, jotka edistävät työhyvinvointia, lisäävät aktiivista oppimista. Taris ja Kompier (2005) ovat koonneet yhteenvedon tutkimuksista, joissa viitekehystenä on ollut Karasek ja Theorellin malli, ja joissa on testattu heidän hypoteesiaan aktiivisesta oppimisesta työssä. Yhteenvedon mukaan n. 63 % tutkimuksissa tehdyistä testeistä (n=19) tuki heidän oppimishypoteesiaan; työn hallinnalla ja työn vaativuudella on yhteys ja toisaalta aktiivisella oppimisella. Lopuissa testeissä työn vaativuuden merkitys ei osoittautunut merkitykselliseksi, mutta työn hallinta kyllä. Cotton, Dollard ja de Jonge (2002) lienevät ensimmäiset, jotka ovat testanneet opiskelijoiden arvosanoja suhteessa aktiivisen oppimisen hypoteesiin. Tulosten mukaan opiskelijat, jotka olivat kokeneet sekä korkeampaa opiskelun vaativuutta että opiskelun hallintaa saivat korkeampia arvosanoja kuin muut. Cambel ja Curral (2005) tulokset ovat samansuuntaisia. Toisaalta molempien tutkimusten tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että opiskelun koetun hallinnan ja koetun vaativuuden välinen suhde on negatiivinen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koottiin tätä tutkimusta varten laaditulla ja esitestatulla kyselylomakkeella. Lomake koostuu 42 väitteestä ja kolmesta taustakysymyksestä; ikä, sukupuoli, kou-

lutustausta. Lisäksi muuttujina olivat vastaajien opiskeluryhmä sekä vastaajien todistuksen oppinnäytetyö ja ammatilliset aineet -arvosanojen keskiarvo.

Kysymyslomakkeen 42 väitettä jaoteltiin (1) opiskelun vaativuutta, (2) opiskelun hallintaa, (3) opiskelun sosiaalista tukea arvioiviin sekä (4) arvioon itsestä aktiivisena opiskelijana että (5) viiteen yhteenvedon omaiseen väitteeseen. Lomakkeen jokaisesta väitteestä vastaaja saattoi valita eniten itseään kuvaavan vaihtoehdon Likert-asteikon mukaisesti: [1] erittäin vähäisessä määrin; ajattelen, että ei - - - [5] erittäin suuressa määrin; lähes aina kyllä. Analyysissä kaikista viidestä osiosta luotiin summuuttuja (Cronbahin alfa 0,626 - 0,800).

Tutkimusaineisto kerättiin systemaattisesti kaikilta valmistuvilta opiskelijoilta oppituntien alussa 1-2 viikkoa ennen heidän valmistumistaan. Osallistuminen oli vapaaehtoista. Vastaajien määräksi kertyi 160. Lomakkeen täyttöön käytettiin aikaa keskimäärin 10 minuuttia. Lomakkeessa kysyttiin myös vastaajan nimitieto, jonka avulla selvitettiin yksilötasolla opintomenestys. Kaikki opiskelijat eivät antaneet nimeään tutkijoiden käyttöön, joten opintomenestykseen liittyvän analyysin koko (n=143) oli pienempi kuin koko aineiston.

Aineisto käsiteltiin SPSS 17.0 -ohjelman avulla. Tuloksia tarkasteltiin frekvensseinä, prosentteina, χ^2 -testin merkitsevyysarvoina ja Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Aineistoa kuvailaan tässä yhteydessä osioiden (1) - (4) ja iän suhteen.

Tutkimuslupa saatiin ammattikor-

keakoulun vararehtorilta syksyllä 2008. Tutkijat sitoutuivat noudattamaan hyvää tutkimuskäytäntöä.

Tulokset

Kyselyyn vastanneet

Tutkimukseen hyväksytyjen opiskelijoiden kokonaismäärä oli 160. Vastaa- jista sairaanhoitajaopiskelijat muodosti- vat yli puolet. Lisäksi vastaajia oli fysio- terapeutti-, ensihoitaja-, kättilö- ja tervey- denhoitajaryhmistä. Vastaa- jista 12 (7,5 %) oli miehiä. Vastanneiden ikä vaihte- li 21 ikävuodesta 55 vuoteen siten, että alle 24 -vuotiaita oli lähes kaksi kolmes- ta (n=99; 62 %) ja yli 30-vuotiaita oli 15% (n=24).

Opiskelijoiden kokemus opiskelustaan

Vastanneista lähes neljä opiskelijaa viidestä (79 %) piti opiskelua vähäisessä tai erittäin vähäisessä määrin vaativana. Vain yhdellä vastanneista oli kokemus opiskelusta erittäin vaativana, lähes aina vaativana. Toisaalta lähes yhdeksän kym-

menestä opiskelijasta (88 %) oli kokenut hallinneensa opiskeluaan suuressa mää- rin. Kenelläkään vastaajista ei ole ollut kokemusta, että olisi hallinnut opiske- luaan vähäisessä määrin. Myöskään ku- kaan opiskelijoista ei ole kokenut, ettei olisi saanut juuri minkäänlaista sosiaa- lista tukea opiskelunsa aikana. Lähes neljä viidestä vastanneesta (79 %) koki saaneensa sosiaalista tukea vähintään suuressa määrin, mutta yksi viidestä koki saaneensa tukea vain vähäisessä määrin.

Voidaan sanoa, että tämän ammatti- korkeakoulun terveystalan opiskelijat pi- tivät opiskeluaan varsin leppoisana, kun vastauksia tarkastelee Karasekin ja Theorellin (1990) kehittämää mallia so- veltaen. Suurin osa opiskelijoista (n= 108, 72 %) asettui vastauksissaan tyy- piin, jossa opiskelu on koettu vähän kuormittavana, leppoisana. Tyyppiin 'aktivoivana ja innovatiivisena opiske- lunsu kokeneet' vastaajista lukeutui 24 opiskelijaa (15 %), tyyppiin 'passivoiva- na opiskelunsa kokeneet' lukeutui 11 opiskelijaa (7 %) ja tyyppiin 'rasittavaksi

Taulukko 1. Opiskelun koettu kuormittavuus eriteltynä indikaattorien (vaativuus, hallinta ja tuki) mukaan.

Opiskelijan arvio (keskiarvo arvioista)	1 – 2< (erittäin vähäisessä määrin)	2 – 3< (vähäisessä määrin)	3 – 4< (suuressa määrin)	4 – 5 (erittäin suuressa määrin)		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	yhteensä (%)	puuttavat tiedot
Opiskelun koettu vaativuus	17 (10,9%)	105 (67,8%)	32 (20,7%)	1 (0,6%)	155 (100%)	5
Opiskelun koettu hallinta	0 (0%)	19 (12,0%)	115 (72,8%)	24 (15,2%)	158 (100%)	2
Opiskelun koettu tuki	0 (0%)	33 (20,9%)	118 (74,7%)	7 (4,4%)	158 (100%)	2

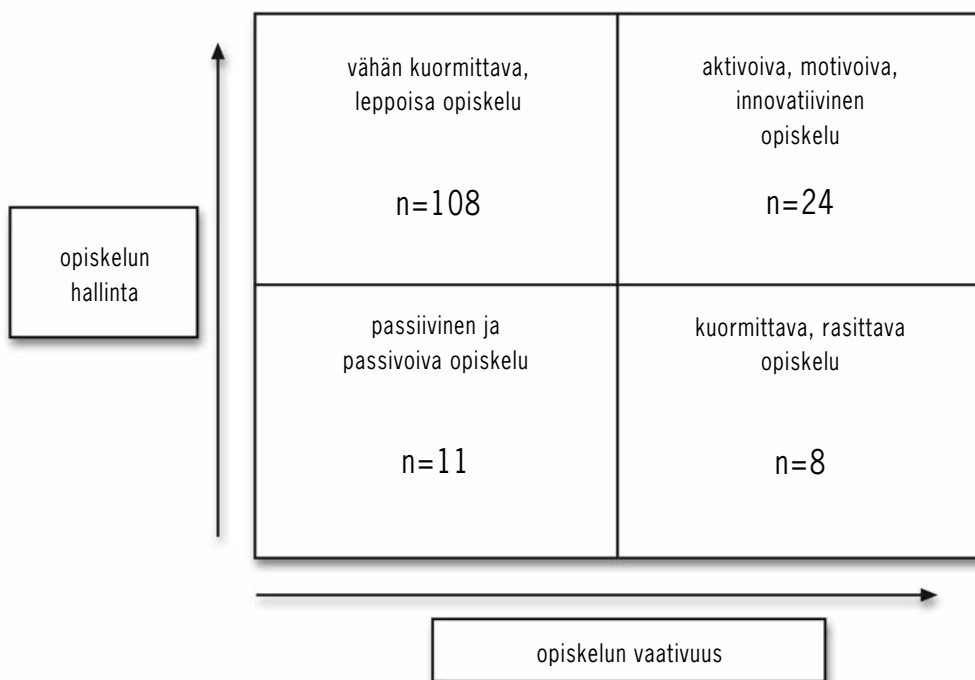
opiskelunsa kokeneet' kuului kahdeksan opiskelijaa (5 %) (kuvio 2).

Kuviossa 3 on otettu kolmanneksi muuttujaksi opiskelun koettu tuki. Osioissa A ja B opiskeluhyvinvointi toteutuu parhaiten, lähes kolmella neljästä opiskelijasta (72 %) opiskeluhyvinvointi näyttää olevan hyvällä mallilla. Kuviosta nähdään, että osiosta C löytyvät opiskeluhyvinvoinnin näkökulmasta riskiryhmän opiskelijat. Tarkemman analyysin jälkeen kukaan havaituista viidestä C-osiossa olevasta opiskelijasta ei kuulu riskiryhmään, eli kuvion 2 C-osion viivoitettuun alueeseen (= opiskelun vaativuuden kokemus suuri, ei opiskelun hallinnan eikä sosiaalisen tuen kokemusta).

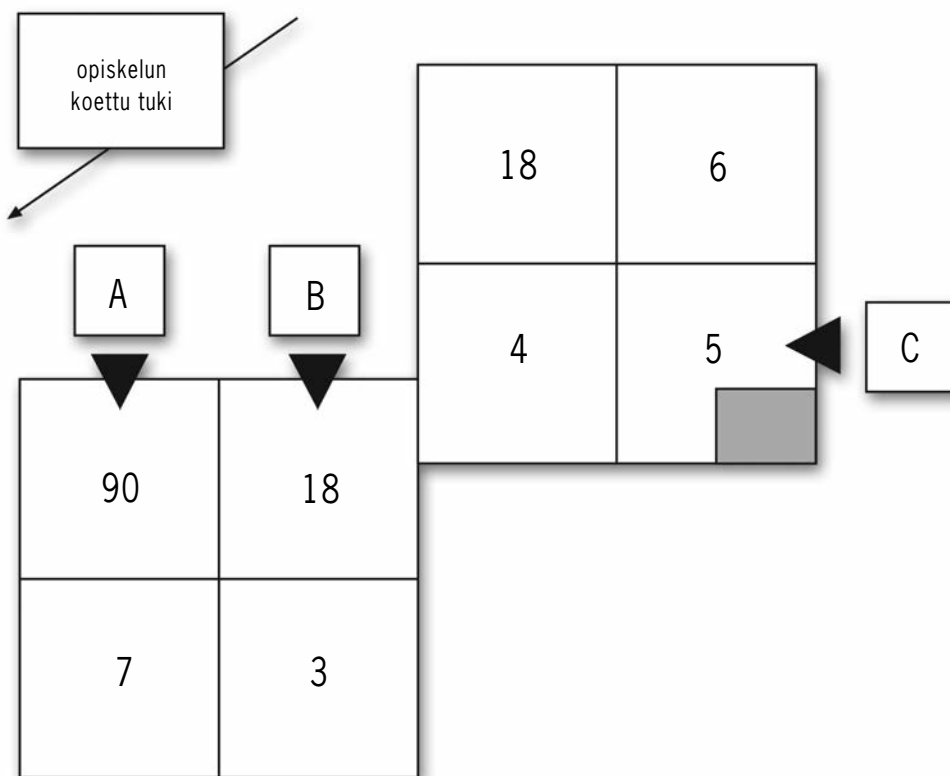
Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että opiskelijoiden kokemus opis-

kelustaan oli voittopuolisesti ”leppoisaa puuhaa” (72 %) ja opiskeluhyvinvointi oli hyvällä mallilla yhtä monella (72 %). Nämä ryhmät eivät ole kuitenkaan samat. ”Leppoisaa puuhaa” tai hyvä opiskeluhyvinvointi oli täten 126 (79 %) opiskelijalla. Vaikka asetetuilla rajoilla kukaan vastanneista ei kuulunut opiskeluhyvinvoinnin näkökulmasta riskiryhmään, voidaan kuitenkin sanoa, että kahdeksasta opiskelunsa kuormittavana kokeneesta opiskelijasta viisi (3 %) olisi lähellä riskiryhmää.

Opiskelijoista 24 (15 %) oli kokenut opiskelun aktivoivana ja 11 (7 %) oli kokenut sen passivoivana. Kuviosta 3 voidaan päätellä, että jos opiskelijalla oli vahva kokemus opiskelunsa hallinnasta, niin hänellä oli useimmiten myös vahva kokemus sosiaalisesta tuesta.



Kuvio 2. Opiskelun asettamat vaatimukset (N=151).



Kuvio 3. Opiskelun asettamat vaatimukset, täydennetty malli Åborgin (2002) mukaan (N=151).

Aktiivinen opiskelija

Vastanneista lähes yhdeksän kymmenestä (86 %) arvioi itsensä aktiiviseksi opiskelijaksi. Heistä lähes viidennes (18 %; n=136) arvio olevansa erittäin suuressa määrin aktiivinen opiskelija. Kukaan vastanneista ei arvioinut, että olisi erittäin vähäisessä määrin aktiivinen opiskelija (taulukko 2 sivulla 24).

Aineiston tarkempi tarkastelu osoitti, että opiskelijat, jotka arvioivat itsensä erittäin suuressa määrin aktiivisiksi opiskelijoiksi, kokivat pääsääntöisesti myös koulutuksen aktivoivaksi. Heistä vain kaksi ei kokenut koulutusta aktivoivaksi. Toisaalta yksi vastanneista, joka arvioi itsensä vähäisessä määrin aktiiviseksi

opiskelijaksi, oli kokenut koulun aktivoivaksi.

Opiskelumienetys ja opiskelun kokemus

Vastanneista opiskelijoista 134 antoi luvan heidän todistusarvosanojensa käyttämiseen tässä tutkimuksessa. Alle 3 keskiarvoja oli aineostossa vain 10 (7 %). Opiskelun passivoivana tai leppoisana kokeneet opiskelijat olivat saaneet näistä pääosan. Kukaan opiskelun rasittavana kokeneista opiskelijoista ei saanut arvosanaa alle 3. Opiskelun leppoisana kokeneiden määrä on suurin, mutta myös heidän osuutensa korkeimmista numeroista on yliedustettuna ja toisaalta aliedustettuna kahdessa muussa numeroluokassa verrattuna muihin.

Taulukko 2. Opiskelijoiden arvio itsestään aktiivisena opiskelijana.

Opiskelijan arvio (keskiarvo)	1 – 2< (erittäin vähäisessä määrin)	2 – 3< (vähäisessä määrin)	3 – 4< (suuressa määrin)	4 – 5 (erittäin suuressa määrin)		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	yhteensä (%)	puuttuvat tiedot
Aktiivinen opiskelija	0 (0%)	22 (13,9%)	112 (70,9%)	24 (15,2%)	158 (100%)	2

Taulukko 3. Arvosanojen keskiarvon ja opiskelukokemuksen välinen yhteys (n=134).

Arvosanojen keskiarvo	Passivoiva opiskelu	Rasittava opiskelu	Leppoisa opiskelu	Aktiivoiva opiskelu	Yhteensä
3,00<	4 40%/40%	0	5 5%/50%	1 5%/10%	10 7%/100%
3,00–4,00<	3 30%/7%	4 67%/9%	27 28%/60%	11 50%/24%	45 28%/100%
4,00–5,00	3 30%/4%	2 33%/2%	64 67%/81%	10 45%/13%	79 59%/100%
Yhteensä	10 100%/7%	6 100%/4%	96 100%/72%	22 100%/17%	134 100%/100%

Opiskelun rasittavana ja aktiivivana kokeneiden osuus on yllä esitettyinä keskimmäisten arvosanojen (3 – 4<) osuudessa (taulukko 3). χ^2 -testin mukaan arvosanojen keskiarvojen ja opiskelukokemuksen jakaumat poikkeavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

Voidaan sanoa, että opiskelumenestyksellä ja sillä, millaiseksi opiskelun kokee, oli yhteys: leppoisana koettu opiskelu ja hyvät arvosanat liittyivät yhteen. Aktiivivana koettu opiskelu liittyi korkeampiin arvosanoihin kuin passiivivana tai rasittavana koettu opiskelu, ts. kokemus opiskelun hyvästä hallinnasta tuotti hyviä arvosanoja.

Opiskelun koetun hallinnan ja vaativuuden välinen yhteys

Opiskelun koetun hallinnan suhteessa koettuun vaativuuteen, koettuun tukeen ja arvioon itsestä opiskelijana oli Pearsonin korrelaatiokertoimen mukaan tilastollisesti merkitsevä yhteys, $p < .001$. Opiskelun koettu hallinta ja koettu tuki tai arvio itsestä aktiivivana opiskelijana olivat positiivisessa yhteydessä toisiinsa, mutta koettu vaativuus ja koettu hallinta olivat negatiivisessa yhteydessä toisiinsa. Opiskelun koetulla tuella ja arviolla itsestä aktiivivana opiskelijana oli positiivinen tilastollinen yhteys ($p < .001$). Toisaalta koetulla vaativuudella

la ja koetulla tuella tai arviolla itsestä aktiivisena opiskelijana ei ollut havaittavissa tilastollista yhteyttä, mutta havaittu trendi oli negatiivinen.

Päästötodistuksen keskiarvo oli yhteydessä opiskelun koettuun hallintaan, koettuun tukeen ja arvioon itsestä aktiivisena opiskelijana tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p < .001$) siten, että mitä korkeammat keskiarvot, sitä korkeammat arvot oli havaittavissa mainituissa muuttujissa. Keskiarvon yhteys koettuun vaativuuteen oli tilastollisesti suuntaa antavasti ($p = .03$) siten, että mitä alhaisempi keskiarvo, sitä vaativampana opiskelu oli koettu.

Kun päästötodistuksen keskiarvo vaikoitiin osittaiskorrelaatiolla, useimpien muuttujien tilastollinen yhteys hävisi. Negatiivinen yhteys pysyi vahvana opiskelun koetun hallinnan ja vaativuuden välillä: mitä vähemmän opiskelija koki hallitsevansa opiskeluaan, sitä vaativampana hän koki opiskelunsa. Toiseksi myös arvio itsestä opiskelijana ja koetun hallinnan yhteys pysyi, mutta hieman heikentyneenä ($p = .005$).

Yhteenvedon voidaan todeta, että vastaajien ikä ei selittänyt vastaajien kokemuksia, mutta päästötodistuksen keskiarvo selitti keskeisesti valmistuneiden kokemuksia tässä tutkimuksessa. Vain opiskelun hallinnan ja vaativuuden negatiivinen yhteys sekä hallinnan ja arvio itsestä opiskelijana positiivinen yhteys vaikuttaisivat todellisilta yhteyksiltä. Jos opiskelija koki, että hallitsi huonosti opiskeluaan, opiskelu koettiin vaativaksi, mutta jos hän koki hallitsevansa opiskeluaan, hän arvioi itsensä myös aktiiviseksi opiskelijaksi. Voidaan sanoa, että hyvä opiskelun hallinnan tunne oli yhteydessä ylempiin todistusarvosanoihin.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on kuvattu erään ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden kokemuksia opiskeluhuvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Opiskeluhuvinvointia lähestyttiin Karasek & Theorellin (1990) täydennettyä 'terveellinen työ' -mallia soveltaen.

Tulosten mukaan opiskeluhuvinvointi oli pääsääntöisesti (71 %) hyvää, eikä kukaan kyselyyn vastanneista sijoittunut varsinaiselle riskialueelle. Muutama vastaaja (3 %) oli kuitenkin riskirajoilla. Suuri osa vastaajista (71 %) arvioi kokemuksensa koulutuksesta leppoisaksi. Tämä tulos oli yllättävä, koska opettajien arkihavainnot eivät tue tätä ajatusta. Aiemmissa tutkimuksissa (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chamber & Curren, 2005) tuloksia ei ole raportoitu suhteessa opiskelutyyleihin, joten saatua tulosta ei voi vertailla. Huomattavaa on, että tämä kysely tehtiin 1-2 viikkoa ennen opiskelijoiden valmistumista. Selittykö tulos enemmänkin inhimillisenä "selvitin tämänkin" helpotuksena kuin koko koulutusprosessia kuvaavana kokemuksena. Vastaava ilmiö on havaittavissa mm. varusmiespalvelussa. Yleistäen voitaneen todeta, että ei niin surkeaa varusmiesaikaa, ettei se jo kotiuttamispäivänä olisi ollut niin hauska ja leppoisa kokemus, että sitä sie-tää muistella ainakin seuraavat parikymmentä vuotta.

Toinen selittävä tekijä saattaisi sisältyä siihen, että kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat opiskelleet ongelmaperustaiseen oppimiseen (PBL) nojaavan opetussuunnitelman ohjaamina. On todettu, että PBL ei välttämättä paranna opintosuorituksia, mutta se kan-

nattaa valita jo siksi, että oppiminen on sen myötä hausempaa. Onko tässä mahdollisesti käynyt näin? Opettajien arkikokemuksen mukaan PBL:n edut korostuvat viimeisenä opiskeluvuotena.

Aikaisempien tutkimusten (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chambel & Curral, 2005) mukaan aktiiviset oppijat saivat korkeampia arvosanoja kuin muut. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat tätä havaintoa, mutta laajentaen sitä. Leppoisana opiskelunsa kokeneet saivat myös korkeampia arvosanoja. Tämän tutkimuksen näkökulmasta opiskelijat, jotka kokivat opiskeluhuvinvointinsa hyväksi, saivat korkeampia arvosanoja. Tätä tulosta voi osin selittää edellä viitattu PBL -opetussuunnitelma.

Tässä tutkimuksessa kuten aiemmissäkin tutkimuksissa (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chambel & Curral, 2005) opiskelijoiden saamat arvosanat selittävät tilastollisesti merkittävästi opiskelun vaativuuden kokemusta siten, että mitä alhaisemmat numerot, sitä vaativampana opiskelu koetaan. Myös opiskelun koetun vaativuuden ja koetun hallinnan negatiivinen suhde toistuu tässä kuten aiemmissä tutkimuksissa. Kun tähän havaintoon lisätään positiivinen yhteys opiskelun hallinnan kokemuksesta suhteessa arvioon itsestä aktiivisena oppijana, opiskeluhuvinvoinnin edistämisen yhdeksi peruskysymykseksi muodostuu, miten lisätä tai tukea opiskelun koetun hallinnan tunnetta pedagogisesti viisaasti?

Tulokset herättävät myös pohtimaan opiskelun ja opettamisen vaativuutta niin ilmiönä kuin käsitteenä. Ensimmäisenä, onko se summamuuttujana operationalisoitu tässä tutkimuksessa – tai aiemmissa – relevantilla tavalla? Toisaalta

olisi syytä tarkastella, millaisena opiskelijat ja opettajat ymmärtävät vaativan opiskelun ja opetuksen. Opetuksen vaativuuden selkeyttäminen enemmänkin laadullisena kysymyksenä kuin määrällisenä asettuu näiden tulosten kannalta merkittäväksi pedagogiseksi haasteeksi. Koska tutkimus tehtiin juuri ennen opiskelijoiden valmistumista, tuloksissa saattaa heijastua helpotus. Kyselylomaketta on syytä muotoilla ja keventää siten, että sitä voisi käyttää seurantatutkimuksena opiskelun aikana. Tällöin voisi tarkastella eri indikaattorien muutosta opiskeluaikana, erityisesti leppoisuuden kokemusta koulutusta kuvaavana.

Olisi mielenkiintoista tarkastella, toimitko tämä kysely samalla tavalla muuhun kuin PBL -opetussuunnitelmaan perustuvassa koulutuksessa? Aikaisemmissä tutkimuksissa (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chambel & Curral, 2005) ei otettu kantaa opetussuunnitelmiin. Olettavaa on, että jos tutkituissa yliopistoissa olisi ollut PBL -pohjainen opetussuunnitelma käytössä, siitä olisi mainittu, koska se on poikkeus. Toisaalta kuvastavatko nämä tulokset vain terveystieteiden opiskelijoiden?

Tämän kuten aiempienkin tutkimusten heikkoutena on se, että näissä kyetään vain kuvailemaan yhteyksiä, mutta syy-seuraus-suhteisiin ei päästä kärsiksi. Eli onko esimerkiksi hyvä opiskelun hallinnan kokemus seurausta siitä, että opiskelu koetaan kaikkea muuta kuin vaativana, vai johtuuko opiskelun koettu vähäinen vaativuus opiskelun hyvästä hallinnan kokemuksesta? Karasek ja Theorell (1990) yhdistävät mallinsa saksalaiseen toiminnan teoriaan. Esimerkiksi Taris ja Kompier (2005) ovat pohtineet tämän näkemyksen tuomia

mahdollisuuksia. Ehkä tämän tyyppistä tutkimusasetelmista voisi lähteä kehittämään uudenlaisia opiskeluhyvinvoinnin edistämisen malleja.

Lähteet

Antti-Poika, M., Kurppa, K., & Korhonen, O. (1993). Sydänsairaudet. Teoksessa M. Antti-Poika (Toim.), *Työperäiset sairaudet* (ss. 306-318). Helsinki: Työterveyslaitos.

Chambel, M. J., & Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of students well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135-147.

Cotton, S. J., Dorrard, M. F., & de Jonge, J. (2002). Stress and students job design: Satisfaction, well-being and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147-162.

Ilmarinen, J. (2006). Pitkää työkä. *Ikääntymisen ja työelämän laatu Euroopan Unionissa*. Helsinki: Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kurri, E. (2006). *Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujuttomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

Merenheimo, J. (2000). Yliopisto-opiskelijoiden elämänhallinnan tunne. Seuranta- ja vertaileva tutkimus yliopiston opiskelijoiden elämänhallinnan tunteesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Teoksessa J. Luukonen & H. Liuska (Toim.), *Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ* (ss. 11-38) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000. Oulu: Oulun yliopisto.

Martimo, P.-K., & Aro, A. (2006). Psykososiaaliset tekijät työssä. Teoksessa M. Antti-Poika, K.-P. Martimo, & K. Husman (Toim.), *Työterveysshuolto* (ss. 105-115). Helsinki: Duodecim.

Mäkitalo, J. (2006). Työkyvyn käsite. Teoksessa M. Antti-Poika, K.-P. Martimo, & K. Hus-

man (Toim.), *Työterveysshuolto* (ss. 172-179). Helsinki: Duodecim.

Mäkitalo, J. (2010). Työkyvyn ulottuvuudet. Teoksessa K.-P. Martimo, M. Antti-Poika & J. Uitti (Toim.), *Työstä terveyttä* (ss. 162-169). Helsinki: Työterveyslaitos, Duodecim.

Mäkitalo, J., & Palonen, J. (1994). Mitä on työkyky; lääketieteellinen, tasapainomallin mukainen ja integroitu käsitystyyppi. *Työ ja Ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja*, 8(3), 155-160.

Åborg, C. (2002). *How does IT feel @ work? And how to make IT better. Computer use, stress and health in office work*. Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Science and Technology 768. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala University.

Sulander, J., & Romppanen, V. (2007). *Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijan hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Säntti, J. (1999). *Opiskelukyvyn jäljillä. Tutkimuksia 15/1999*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

Taris, T. W., & Kompier, M. A. J. (2005). Job characteristics and learning behavior: Review and psychological mechanisms. Exploring Interpersonal Dynamics. *Research in Occupational Stress and Well-Being*, 4, 127-166.

Väänänen, A. (2006). Sosiaalinen tuki työssä. Teoksessa K. Ahola, S. Kivistö & M. Vartiio (Toim.), *Työterveyspsykologia* (ss. 58-62). Helsinki: Työterveyslaitos.