

OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTI JA SIIHEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja pedagogiikan kehittämiseen



| *Matti Meriläinen • Anu Haapala • Tuija Vänntinen* |

Mikkelin ammattikorkeakoulu

A *Tutkimuksia ja raportteja | Research Reports*

| 77 |



MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

Mikkeli University of Applied Sciences

Matti Meriläinen • Anu Haapala • Tuija Vääntinen

OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTI JA SIIHEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja
pedagogiikan kehittämiseen

Mikkelin ammattikorkeakoulu


A: Tutkimuksia ja raportteja - Research Reports

77


MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU
A: Tutkimuksia ja raportteja - Research Reports
PL 181, 50101 Mikkeli
Puhelin 015 355 61

© Tekijät ja Mikkelin ammattikorkeakoulu
Kannen ulkoasu: Kopijyvä Oy
ISBN 978-951-588-362-9 (nid.)
ISBN 978-951-588-365-0 (pdf)
ISSN 1795-9438
Ulkoasu: Mainostoimisto ILME Ky
Kannen ja sisällön painatus: Kopijyvä Oy

KUVAILULEHTI

 MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences		Päivämäärä 22.2.2013	Julkaisusarja ja nro A:Tutkimuksia ja raportteja 77
Tekijät Matti Meriläinen, Anu Haapala, Tuija Vänttinen			
Nimeke Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja pedagogiikan kehittämiseen.			
Tiivistelmä <p>Opiskelijoiden hyvinvointi on noussut yhä tärkeämmäksi tekijäksi laatua, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta korostavassa ammattikorkeakoulutuksessa. Tietoa opiskelijoiden hyvinvoinnin tilasta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä on viime vuosina kartoitettu runsaastikin, mutta opiskelijahyvinvoinnin ja pedagogisten tekijöiden yhteyksistä ei juurikaan ole tutkittua tietoa. Tieto on erityisen merkityksellistä kehitettäessä koulutusorganisaation pedagogisia ja ohjauksellisia käytänteitä. Tutkimuksellisesti yhteyttä on jäsennetty käyttämällä termiä pedagoginen hyvinvointi, joka perustelee osaltaan koulutusorganisaation tulokulman hyvinvoinnin tutkimukseen.</p> <p>Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten yleistä opiskelu-uupumus on Mikkelin ammattikorkeakoulussa ja millainen yhteys opiskelu- ja tavoitemotivaatiotekijöillä on koettuun uupumukseen sekä millainen näiden tekijöiden välinen suhde on luonteeltaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaiset tekijät ovat yhteydessä opiskelijan uupumukseen.</p> <p>Opiskelijoiden (N= 4515) hyvinvointia ja opiskelutytyväisyyttä kartoitettiin vuodenvaihteessa 2011–2012 verkkokyselynä. Uusintakyselyn jälkeen vastaajia oli yhteensä 648, vastausprosentin ollessa 14. Taustamuuttujien lisäksi lomake sisälsi tavoitemotivaation, opiskelu- ja ympäristötekijöihin, fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin sekä elämänhallintaan liittyviä kysymyksiä. Lomake sisälsi myös opiskelu-uupumukseen ja opiskelukykyyn liittyviä väittämiä.</p> <p>Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin. Opiskelu- ja ympäristötekijöiden, tavoitemotivaation ja elämänhallinnan korrelaatiota opiskelu-uupumukseen tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla. Eri uupumusryhmien (tasot) välisiä eroja analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Uupuneeseen opiskelijaan yhteydessä olevia tekijöitä selvitettiin t-testin, yksisuuntaisen varianssianalyysin sekä ristiintaulukoinnin avulla. Viimeiseksi uupumukseen yhteydessä olevia tekijöitä ja niiden välisiä suhteita analysoitiin rakenneyhtälö-mallinnuksen – konfirmatorisen faktorianalyysin ja rekursiivisen polkumallin – avulla.</p> <p>Tulosten mukaan MAMK:n opiskelijat näyttävät olevan keskimääräistä uupuneempia verrattuna valtakunnallisiin selvityksiin. Opiskelu- ja ympäristötekijöiden suora vaikutus opiskelu-uupumukseen paljastui aika heikoksi. Sen sijaan opiskelu- ja ympäristökokemukset näyttävät välittyvän kahden mediaattorin – ensin kuormittavuuden kokemuksen ja sitten alentuneen tavoitemotivaation – kautta.</p> <p>Usko omaan opiskelukykyyn ja opiskelutaitoihin, myönteinen käsitys opinto- ja menestymisestä ja menestymisen odotuksista sekä opintojen arvostaminen heijastavat opiskelijoiden opiskelu- ja ympäristökokemuksia. Nämä kokemukset ilmentyvät hyvinvointina tai uupumuksena. Tavoitemotivaation vaikutus voimakkaasti myös elämän merkityksellisyyden kokemus. Koska oppilaitoksen mahdollisuudet vaikuttaa opiskelijan henkilökohtaiseen elämään ovat aika vähäiset, opiskelu- ja ympäristötekijöiden merkitys uupumuksen ehkäisemiseksi korostuu entisestään.</p> <p>Tulokset ovat hyödynnettävissä erityisesti opiskelijoiden ohjausjärjestelmän, pedagogisten käytänteiden ja opettajien pedagogisen koulutuksen kehittämisessä. Ohjausjärjestelmää voisi kehittää kohdistamalla huomion entistä enemmän opiskelijoiden opiskelumuotiin ja sen taustalla vaikuttaviin tekijöihin, kuten opiskelutaitoihin, koettuun opiskelukykyyn ja kuormittavuuden kokemuksiin. Opetuksen kehittämisen kannalta tulokset antavat aihetta tukea opettajien työtä ja pedagogista osaamista. Keskeistä olisi tiedostaa, miten pedagogiset ratkaisut ovat yhteydessä opiskelijan kokemuksiin, olipa kysymys oppimisesta tai jaksamisesta. Myös opettajien jaksamista tukemalla ja pedagogista osaamista kehittämällä voidaan vähentää opiskelijoiden uupumusta ja edistää pedagogista hyvinvointia.</p>			
Avainsanat (asiasanat) ammattikorkeakouluopiskelija, hyvinvointi, opiskelu-uupumus, pedagoginen hyvinvointi		ISBN 978-951-588-362-9 (nid.) 978-951-588-365-0 (PDF) ISSN 1795-9438	
Sivumäärä 93 s.	Kieli Suomi	Luokitukset YKL 38.4; 37 UDK 377.6; 364.1	
Muita tietoja			

DESCRIPTION

 MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences		Date 22.2.2013	Publication series and NO A: Research Reports 77
Authors Matti Meriläinen, Anu Haapala, Tuija Vänttinen			
Name of the work Study-related wellbeing and pedagogical factors: Starting points and research-based results for developing pedagogy and counselling			
Abstract Study-related wellbeing has started to play a bigger role in higher education emphasizing quality, cost-effectiveness and efficiency. There have been plenty of descriptive studies of study-related wellbeing, but just few of them have focused on the relationship between such wellbeing and pedagogical factors. In this study, the concept of pedagogical wellbeing has been used for defining the role of educational organization when discussing study-related wellbeing. All in all, this kind of information is very significant when developing pedagogy and counseling. The aim of the present study was to find out the extent of study-related burnout at Mikkeli University of Applied Sciences. It also studied the relation between the components of teaching-learning environment as well as the components of achievement motivation, and perceived study-related burnout. In addition, the overall relationship between students' perceptions concerning teaching-learning environment, achievement motivation, the meaning of life, workload and study-related burnout was examined. In addition, factors relating to burnout were explored. Study-related wellbeing and satisfaction were surveyed with the help of web-based questionnaire in the turn of the years 2011 and 2012. Altogether 648 students (N= 4515) answered the questionnaire, and the response rate was 14 per cent. In addition to background information the questionnaire included questions concerning perceived achievement motivation, teaching-learning environment, physical and psychic wellbeing and the meaning of life as well as statements dealing with study-related burnout and studying ability. The data was analyzed with statistical methods. The results of this study showed that students at Mikkeli University of Applied Sciences were more burnout than students in general compared to the results of the national health survey among students of higher education. The students' conceptions of teaching-learning environment did not directly explain their higher study-related burnout. Instead, the meaning of teaching-learning environment for burnout appeared indirectly mediated: first, through perceived workload and then through achievement motivation. Students' beliefs in their study-related abilities and skills, and positive views on their study success and their appreciation of studies reflected their perceptions of teaching-learning environment. These experiences appeared as wellbeing or burnout. Also the perceived meaning of life seemed to be indirectly essential for students' achievement motivation. Because institutions of higher education have only minor possibilities to influence students' personal life, the meaning of the components of teaching-learning environment in preventing burnout became more relevant. These results could be used especially in developing students' pedagogical counseling and teachers' development. Pedagogical counseling could emphasize the questions of achievement motivation and related factors, such as study-related ability beliefs and skills as well as perceived workload. From the viewpoint of pedagogical development the results give reason to support teachers' work and pedagogical know-how. It is essential to be aware of how pedagogical decisions relate to students' experiences of learning or coping, for example. Supporting teachers' wellbeing and developing their pedagogical skills also reduce students' study-related burnout and promote pedagogical wellbeing.			
Keywords university of applied science, student, wellbeing, burnout, teaching-learning environment, achievement motivation, workload, pedagogical wellbeing		ISBN 978-951-588-362-9 (nid.) 978-951-588-365-0 (PDF) ISSN 1795-9438	
Pages 93 p.	Language Finnish	Classifications YKL 38.4; 37 UDK 377,6; 364.1	
Remarks			

ESIPUHE

Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden hyvinvointi ja sen tukeminen on ollut tärkeä kehittämisen kohde jo useamman vuoden ajan. Kehittämistyötä on kohdennettu sekä ennaltaehkäisevään, tukevaan että korjaavaan toimintaan. Keskeistä on ollut parantaa opiskelijahyvinvointia tukevan henkilöstön saavutettavuutta ja toimijoiden määrää on lisätty. Opiskeluterveydenhuollon henkilöstön lisäksi opiskelijakuraattori on työskennellyt MAMKissa jo useita vuosia ja opintopsykologi on aloittanut toimintansa vuoden 2013 alussa. Yhteistyössä opiskelijakunta MAMOKin kanssa on kehitetty opiskelijoiden harrastustoimintaa ja opiskelijaliikuntaa. Tässä tärkeä rooli on ollut myös opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamalla Kunnon opiskelija -hankkeella. Opintojen ohjauksen toimintamallia on kehitetty vuodesta 2006 lähtien siten, että ohjaus perustuu opiskelijoita lähellä olevaan opiskelijavastaava (OVA) -toimintaan. Korkeakoulujen arviointineuvosto totesikin MAMKin laatujärjestelmän auditoinnissa ohjauksellisen mallin olevan ehdoton vahvuus ja yksi keskeinen tekijä MAMKin hyvien tulosten perustana.

MAMKissa on myös toteutettu Oppimisvalmiuksien ja erilaisten opiskelijoiden tukeminen MAMK:ssa 2008 - 2009 -hanke. Hankkeen lähtökohtana olivat vuonna 2004 toteutetun ammattikorkeakouluopiskelijoiden valtakunnallisen hyvinvointitutkimuksen tulokset. Kyseisen hankkeen tuloksista on raportoitu julkaisussa Oppimisvalmiuksien ja erilaisten opiskelijoiden tukeminen Mamk:ssa 2008–2009 (Okkonen, 2009). Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden hyvinvointia selvitettiin erikseen vuonna 2007 sosiaalialan opiskelijoiden opinnäytetyönä (Koivumäki & Laitinen 2008). Hankkeen yhtenä konkreettisena toimenpiteenä käynnistettiin MAMKin opiskeluhuvinvointiryhmän työskentely. Ryhmä koostuu opiskeluterveydenhuollon ja MAMKin opettajien sekä MAMOKin edustajista. Myös opiskelijakuraattori ja opiskelijapastori osallistuvat ryhmän toimintaan. Ryhmän tehtävänä on edistää opiskelijoiden hyvinvointia, kehittää ja koordinoita opiskelijahyvinvointia

edistäviä toimia MAMK-tasolla sekä seurata opiskelijoiden hyvinvointiohjelman toteutumista.

Opiskeluhyvinvoinnin kehittämistyötä on jatkettu pedagogisen hyvinvoinnin viitekehyksessä vuodesta 2009. Tuolloin pedagoginen hyvinvointi otettiin MAMKin KESU2015 -asiakirjaan strategiseksi tavoitteeksi. Vuonna 2011 kerättiin opiskelijoilta tietoa heidän jaksamisestaan, opiskelu-uupumuksestaan ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää ennen kaikkea se, millä tavoin opiskeluympäristötekijät, opiskelutyytyväisyys, tavoitemotivaatio ja opiskelukyky ovat yhteydessä opiskelijoiden jaksamiseen. Tämän tiedon pohjalta on tarkoitus kehittää edelleen sekä ohjauksen toimintamallia että pedagogiikkaa ja opiskeluympäristöön liittyviä tekijöitä. Tulokset on koottu tähän julkaisuun.

Julkaisu koostuu Anu Haapalan ja Tuija Vänntisen katsauksesta pedagogisen hyvinvoinnin kehittämisen lähtökohtiin ammattikorkeakoulussamme. Matti Meriläinen, joka vastasi kyselyn mittariston laatimisesta, aineiston analysoinnista ja tuloksista, kuvaa tulokset ja niiden johtopäätöksiä omassa osuudessaan.

Haluamme osoittaa lämpimän kiitoksemme Matti Meriläiselle Itä-Suomen yliopistosta yhteistyöstä tutkimuksen toteuttamisessa, tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä sekä tulosten raportoinnista tässä julkaisussa. Lämmin kiitos kuuluu myös Heli Kauppiselle tutkimuskyselyn organisoinnista.

Mikkelissä tammikuussa 2013

Tuija Vänntinen
Opetusjohtaja

Anu Haapala
Koulutusjohtaja

SISÄLTÖ

PEDAGOGINEN HYVINVOINTI MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUN TOIMINNAN KOKONAISKEHYKSESSÄ	1
---	---

Anu Haapala ja Tuija Vänttinen

OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTI JA SIIHEN YHTEYDESSÄ OLEVAT OPISKELUYMPÄRISTÖ- TEKIJÄT MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA	15
--	----

Matti Meriläinen

PEDAGOGINEN HYVINVOINTI MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUN TOIMINNAN KOKONAISKEHYKSESSÄ

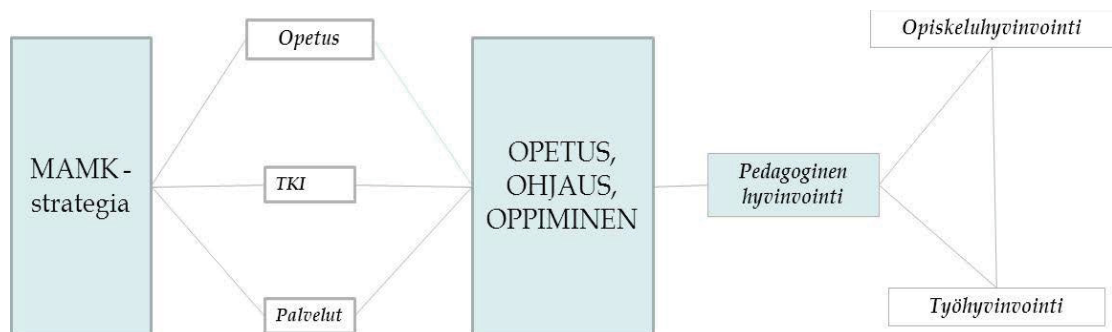
Anu Haapala ja Tuija Vänntinen

Laatu, taloudellisuus ja vaikuttavuus ohjaavat kaikkien ammattikorkeakoulujen toimintaa entistä vahvemmin. Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen ja tuloksellisuutta edellyttävä rahoitusmalli tuovat haasteita myös ammattikorkeakoulujen opiskelijahyvinvointityöhön. Opiskelijoiden on suoriuduttava entistä nopeammin opinnoistaan ja siten nopeutettava sijoittumistaan työelämään. MAMKissa on valmistauduttu tilanteeseen muun muassa kehittämällä opintojen ohjausprosessia sekä parantamalla opiskeluhuvinvointitoimintaa. Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen hyvinvointi ovat Mikkelin ammattikorkeakoulun (MAMK) kehittämissuunnitelmassa (KESU 2015) ja pedagogisessa strategiassa 2012 keskeisiä opetustoiminnan kehittämistavoitteita. KESU 2015 määrittelee pedagogisen johtamisen ja pedagogisen hyvinvoinnin kehittämistavoitteet seuraavasti:

- ”Pedagoginen johtaminen edistää koko ammattikorkeakoulussa laadukasta oppimista ja opetusta, opiskeluyhteisön hyvinvointia, opetuksen ja opiskelun kehittämistoimintaa sekä TKI- ja palvelutoiminnan integroitumista opetukseen. Työelämäläheisyys, elinikäinen oppiminen, vastuullisuus, aktiivinen kansalaisuus, tutkiva ja kriittinen ote sekä yhteisöllisyys ovat toimintaa ohjaavia periaatteita”.
- ”Pedagoginen hyvinvointi edistää opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia eri toimijoiden muodostamassa moniammatillisessa yhteistyöverkostossa. Varhainen puuttuminen sekä matalan kynnyksen palvelut ovat keskeiset periaatteet.”

Pedagoginen hyvinvointi rakentuu MAMKin perustehtävien (opetus, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta, palvelutoiminta) arjen käytännöissä opettajille, muulle henkilöstölle ja opiskelijoille (kuvio 1). Opettajien ja henki-

löstön näkökulmasta pedagoginen hyvinvointi on yksi osa työhyvinvointia. Laadukas opetus-, ohjaus- ja oppimisprosessi puolestaan syntyy pedagogisesti hyvinvoivan yhteisön eri toimijoiden yhteistyön tuloksena.



KUVIO 1. Pedagoginen hyvinvointi MAMKin toiminnan kokonaiskehksessä

Opetukseen, ohjaukseen ja oppimiseen liittyvät käytänteet joko edistävät tai vaikeuttavat opiskelijoiden kokemaa opiskeluhyvinvointia. Kotila (2012) nostaa esille erityisesti opetussuunnitelman ja oppimisen ympäristöt opettajien työn reunaehtoina ja haasteena. Samaiset tekijät ohjaavat myös opiskelijoiden työtä ja oppimisen organisointia. Näistä lähtökohdista määrittyy luonnollisesti ammattikorkeakoulun, tai minkä tahansa koulutusorganisaation, rooli hyvinvoinnin tukijana ja edistäjänä. Hyvinvointi luo vahvan perustan moninaisille työelämävalmiuksille, mutta koulutusorganisaatio ei sille asetetun perustehtävän mukaisesti voi asettaa hyvinvoinnin tukemista ja edistämistä toimintansa keskiöön. Sen tukemiseen tukee kiinnittää kuitenkin vahvasti huomiota, jotta tavoiteltavat työelämävalmiudet saavutetaan ja opiskelijat valmistuvat hyvinvoiviksi ja jaksaviksi ammattilaisiksi. Ammattikorkeakoulussa ei kuitenkaan voida jättää huomiotta sitä, että sekä opiskelijoiden että opettajien hyvinvointi on keskeinen tekijä myös tehokkaan opiskelun ja oppimisen näkökulmasta (Meriläinen & Pietarinen 2007). Välineitä tähän pedagogisen hyvinvoinnin huomioimiseen ovat siten erityisesti opetussuunnitelmat ja oppimisen ympäristöt, jotka aiemmin on mielletty hyvin vahvasti pelkääntään pedagogiikkaan liittyviksi. (Meriläinen 2006, Meriläinen 2008, Kuittinen & Meriläinen 2011.)

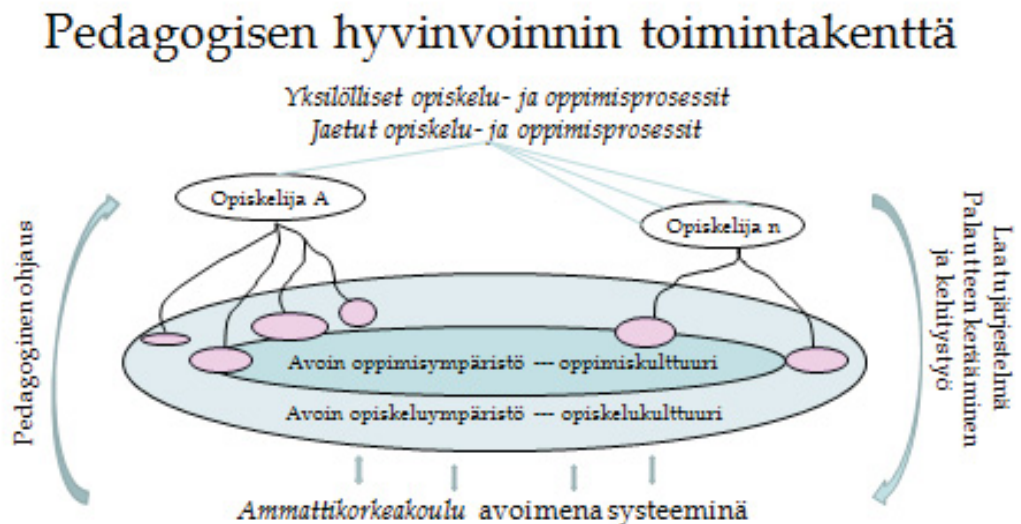
Pedagoginen hyvinvointi ammattikorkeakoulun toimintakulttuurissa

Ammattikorkeakoulun rooli ammatillisen korkea-asteen koulutuksen tarjoajana monimuotoistuu koko ajan. MAMKin painopistealue, elinikäinen oppiminen, asettaa monimuotoistumiselle entistä enemmän haasteita. Perusopetuksessa jo nyt on aloja, joilla nuorten ja aikuisten ryhmät sekoittuvat ja opiskelijat voivat olla mm. opiskelu- ja työkokemustaustaltaan, oppimis-edellytyksiltään ja -valmiuksiltaan sekä fyysiseltä, psyykkiseltä ja sosiaaliselta hyvinvoinniltaan hyvinkin heterogeeninen joukko. Menestyksekkään ja tehokkaan opiskelun takaamiseksi opintojen tulee olla hallittavissa olevia ja oman elämänhallinnan kunnossa. Ellei näin ole, on vaarana opiskelu-uupumus, jonka tekijöitä tarkastellaan tutkimuksellisesti yhä enemmän. Tutkimusten mukaan uupumuksen taustalla ei ole vain elämänhallintaan tai muutoin psyko-sosiaaliseen hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, vaan myös opintoihin ja niiden toteuttamiseen liittyviä pedagogisia tekijöitä (Meriläinen & Kuittinen 2012). Haasteena on siten kehittää sellaista koulutuksellista toimintaa ja käytettäviä pedagogisia ratkaisuja, jotka osaltaan tukevat hyvinkin erilaisista lähtökohdista tulevia opiskelijoita. Kyseessä on pedagogisen hyvinvoinnin yksi keskeisin tarkastelunäkökulma.

Pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseen tuo oman haasteensa siis opiskelijoiden heterogeenisuus, mutta toisaalta myös yhä avoimempi, työelämälähtöinen, monia erilaisia pedagogisia ratkaisuja toteuttava opiskelu- ja oppimisympäristö. Avoimessa opiskelu- ja oppimisympäristössä on paljon mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja, joista oppija joutuu autonomisesti ja itseohjautuvasti valitsemaan omaa opiskelu- ja oppimisprosessiaan parhaiten tukevia elementtejä sen mukaan minkä merkityksen hän opiskelulle ja oppimiselle antaa. Opiskelu avoimessa oppimisympäristössä vaatii siten opiskelijalta erityisiä ominaisuuksia, joista Chan (2001) on määritellyt keskeisimmiksi tavoitetietoisuuden, autonomisuuden ja itseohjautuvuuden. Mikäli nämä ominaisuudet ovat puutteellisia, eikä niiden kehittymistä pedagogisin toi-

menpitein tueta, ei pedagogisen hyvinvoinnin ideaali toteudu, vaikka opetus- opiskelu- ja oppimisprosessia muutoin tuettaisiin kaikin mahdollisin keinoin.

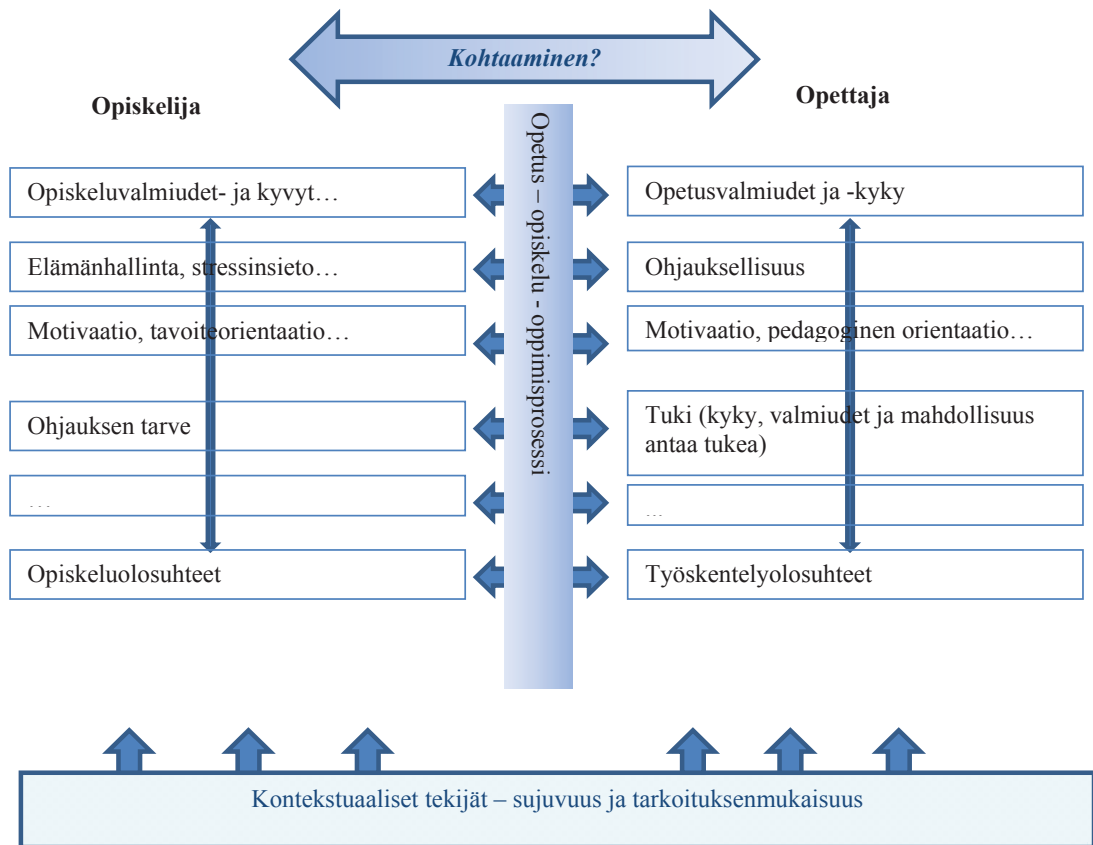
Opettajayhteisö puolestaan koostuu erilaisista alakohtaisistakin kulttuureista tulevista opettajista ja muusta henkilöstöstä, jotka yhdessä luovat ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin. Toimintakulttuurin luomisessa palaute esimerkiksi opetuksen organisoinnista, pedagogisista valinnoista, tiloista ja niiden käytöstä muodostaa vuorovaikutuksen, joka osaltaan muokkaa toimintakulttuuria. Pohjimmiltaan kyse on opettajien opetus- ja muun toimintakulttuurin ja opiskelijoiden opiskelu- ja oppimiskulttuurin kohtaamisesta. Tarkasteltaessa tätä kysymystä kulttuurien näkökulmasta on taustalla oletus, että tutkimuksellisesti pystytään paljastamaan myös jotakin piilevää tai tiedostamatonta, jolla on vaikutus opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessiin, ja sitä kautta saavutettaviin oppimistuloksiin ja -tavoitteisiin. Nämä kolmen edellä kuvatun tekijän suhteita toisiinsa ammattikorkeakoulun toimintakentässä on kuvattu kuviossa 2.



KUVIO 2. Pedagogisen hyvinvoinnin kolme keskeistä tarkastelunäkökulmaa ammattikorkeakoulun toimintakentässä

Toimintakulttuuria tarkasteltaessa pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta keskiössä ovat siis kysymykset siitä, miten yhteisön erilaiset toimet ja käytännöt ovat yhteydessä opiskeluedellytysten luomiseen, opetus-opiskelu ja oppimisprosessin toteutumiseen ja oppimistulokseen ja toisaalta, miten yksilö niitä hyödyntää omista lähtökohdistaan (kognitiiviset lähtökohdat, sosio-emotionaaliset lähtökohdat, olosuhteet ja resurssit jne.).

Pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelu kohdentuu pohjimmiltaan siihen, miten tarjottu opetus, opetuksen ympäristö ja toiminta kohtaa oppijan tarpeet. Pedagoginen hyvinvointi ei siten tarkoita pelkästään joko yhteisön toimijoiden pedagogista hyvinvointia tai toisaalta pelkästään oppijan pedagogista hyvinvointia, vaan näiden vuorovaikutuksen onnistuneisuutta oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmista. Kohtaamista tulee siten aina tarkastella suhteessa toiseen tekijään – oppijaa lähtökohtineen yhteisön muiden toimijoiden toimintaan ja yhteisön muiden toimijoiden toimintaa suhteessa oppijaan. (Haapala 2008, 195.) Menetelmällisesti tätä lähtökohtaa voidaan soveltaa esimerkiksi psykologisen sopimuksen toimintamallissa, jonka tarkoituksena on käydä näistä kohtaamisen paikoista keskustelua opettajan ja opiskelijan välillä oppimisprosessin eri vaiheissa (ks. tarkemmin Kuittinen & Meriläinen, 2008, 155, 157).



KUVIO 3. Esimerkkejä opiskelijan ja opettajan kohtaamisen paikoista pedagogista hyvinvointia tarkasteltaessa

Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden hyvinvointitieto

Ennakoivaa tietoa ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnista on saatavissa terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselystä, jossa kohderyhmänä ovat peruskoulujen ja toisen asteen opiskelijat. Kyselyä on toteutettu vuodesta 2000 ja vuodesta 2013 kysely toteutetaan joka toinen vuosi samaan aikaan koko maassa. Indikaattoreita on kaikkiaan kymmenen (elinolot ja sosiaaliset ongelmat, elintavat, kouluolot, mielenterveys, oppilas- ja opiskelijahuolto, päihteet ja riippuvuudet, ravitsemus, seksuaaliterveys, tapaturmat ja väkivalta, terveys). Kouluterveyskyselyn tulokset ovat ammattikorkeakoulujen näkökulmasta sikäli merkityksellisiä, että niiden avulla voidaan arvioida ja ennakoida korkeakouluihin hakeutuvien terveyden ja hyvinvoinnin tilaa ja opiskelijoiden mahdollisia terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä

haasteita. Tulokset suuntaavat myös opiskeluterveydenhuollon kehittämistöimiä erityisesti ammattikorkeakouluissa, joiden opiskeluterveydenhuolto on tällä hetkellä kuntien vastuulla.

YTHS:n toteuttamissa korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksissa vuosina 2000, 2004, 2008, 2012 perusteemoina ovat olleet opiskelijoiden fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen terveys, terveyskäyttäytyminen ja näihin liittyvät tekijä, terveyspalvelujen käyttö ja opiskelijoiden arvio niiden laadusta. Lisäksi tutkimuksissa on käytetty vaihtuvia ajankohtaisia teemoja, mm. sähköiset terveyspalvelut, internetin käyttö ja rahapelaaminen. Aiheet ovat liittyneet myös opiskelijan työkykyyn sekä opiskelukykyyn. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia kohdistuvaa valtakunnallista hyvinvointitutkimusta on myös tehty jonkin verran 2000-luvulla (mm. Eerola 2004, Laaksonen 2004).

MAMKin opiskelijoiden hyvinvointia on selvitetty opiskelijoiden opinnäytteissä ammattikorkeakoulun toimeksiantoina. THESEUS-tietokannasta löytyy hakusanoilla *opiskelijoiden hyvinvointi*, *opiskelijoiden terveys*, *opiskelijoiden kunto*, *opiskelijoiden ergonomia* kaikkiaan kaksitoista MAMKin opiskelijoiden hyvinvointiin kohdistunutta selvitystä. Koivumäen ja Laitisen (2008) opinnäytteesä oli tavoitteena selvittää opiskelijoiden hyvinvointia laaja-alaisesti Allardtin nelikenttäjakoa käyttäen. Opinnäytteissä on paneuduttu hoitoalan opiskelijoiden tupakointikäyttäytymiseen (Mattila & Torniainen 2009), opiskelijoiden ruokailuun (Hasanen 2009; Halonen 2011) ja terveystottumuksiin (Paukkunen & Pekonen 2009). Ravitsemuskasvatusta ammattikorkeakouluravintolassa (Leskinen & Heinonen 2009), tyytyväisyyttä opiskeluhuvinvointipalveluihin (Kähärä & Pajari 2011) ja opiskelijoiden viihtyvyyttä on selvitetty (Leikas 2012). Kortelainen (2009) kokosi opinnäytteessään vaihto-opiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Opiskeluhuvinvointityön kehittäminen on ollut kohteena muutamassa opinnäytetyössä (Autio 2009; Kämäräinen 2010; Vuoti ja Vähätiitto 2012).

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukset, ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiselvitykset ja MAMKin opiskelijoiden opinnäytteet ovat tuottaneet laaja-alaista tietoa opiskelijoiden terveydestä ja hyvinvoinnista erityisesti fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden orientaatiosta. Tietoa on käytetty MAMKin opiskelijahyvinvointityön organisointia, mm. opintojen ohjausjärjestelmää, opintojen ohjauksen käytänteitä ja opiskelijahyvinvointityöhön suunnattua panostusta (opiskelijakuraattorin, opintopsykologin rekrytoinnit) sekä yksittäisiä kohteita kehitettäessä. Tieto on ohjannut myös yhteistyön kehittämistä toisen asteen oppilaitosten kanssa, esim. Uraohjaushankkeen aikana. Monet MAMKin opiskelijat ovat osallistuneet opiskelijahyvinvoinnin kehittämiseen tehden opinnäytteensä teemasta. Opinnäytetöitä on mahdollista ja tarpeen suunnata edelleenkin tukemaan kehittämistyötä. Tosin on hyvä pohtia, miten tieto tehdyistä opinnäytteistä saavuttaa hyvinvointitoimijat ja miten opinnäytteiden kohteet ja MAMKin strategiset tavoitteet vielä paremmin kohtaisivat.

Tutkimusten ja selvitysten tuottaman tiedon lisäksi ammattikorkeakoulut seuraavat omaa toimintaansa ja toimintakulttuuriaan laatujärjestelmänsä mukaisesti, yleensä systemaattisilla seurantakyselyillä ja erilaisilla tunnusluvuilla. MAMKin opiskelijapalautejärjestelmän perusta luotiin vuosina 1997 - 1999 Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen yhteisessä hankkeessa. Tavoitteena oli "luoda ja käynnistää Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearviointijärjestelmä" ja "saada aikaan luotettava, toisaalta sisäinen, toisaalta ulkoinen arviointijärjestelmä antamaan käyttökelpoista tietoa toiminnan kehittämiseksi sekä viestiksi yhteistyökumppaneille toiminnan tehokkuudesta" (Kähkönen & Lipponen 1999, 16). Laatujärjestelmä rakennettiin Suomen laatupalkintojärjestelmän pohjalta, koska katsottiin sen vastaavan hyvin ammattikorkeakoululle asetettua työelämälähtöisyyden tavoitetta. Järjestelmää modifioitiin hankkeessa mukana olevien ammattikorkeakoulujen mittareita käyttäen. Jo tuolloin tavoitteena oli antaa opettajatutoreille perustiedot opintojen aloittamisesta ja ohjauksesta sekä luoda suuntaviivat opiskelijaohjaukseen ja tar-

vittaville tukitoimille. Opiskelijapalautteissa oli mukana SDLR-kysely, jonka perustuu itseohjautuvaan oppimiseen (ks. Kähkönen & Lipponen 1999). Kysely tehtiin esimerkiksi liiketalouden opiskelijoille sekä opintojen alussa että opintojen lopussa. Tulosten perusteella opiskelijoiden itseohjautuvuus lisääntyi opintojen kuluessa. Tuolloin rakennettu opiskelijapalauttejärjestelmä on pohjana nykyiselle palautejärjestelmälle.

MAMKin laatujärjestelmän auditoinnin yhteydessä tehdyn itsearvioinnin mukaan opiskelijahyvinvointia ja ohjaustoimenpiteiden vaikuttavuutta seurataan suoraan ja epäsuoraan MAMK- ja koulutusohjelmakohtaisilla mittareilla (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2012). Opiskelijahyvinvointia suoraan osoitettavia mittareita koulutusohjelmien itsearviointien mukaan ovat keskeyttämisten määrät ja syyt. Erilaisilla opiskelijakyselyillä kerätään palautetta opintojen aloituksen sujuvuudesta, opetuksen laadusta ja kehittämisestä, opintojen ohjauksesta ja opiskelijan itseohjautuvuudesta, koulutusohjelman oppimisympäristöstä ja työskentelyilmapiiristä, valmistumisvaiheen työllistymislanteesta ja työn luonteesta sekä opiskelun tukipalveluista. Nämä toimivat epäsuorasti opiskelijoiden hyvinvoinnin indikaattoreina. Opiskelijoiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvää muuta tietoa kootaan opiskelijahyvinvointipalvelujen yhteydessä arkisissa kohtaamisissa (opiskelijavastaavat, opiskelijaterveydenhuollon, opintopsykologin, kuraattorin ja oppilaitospastorin palvelut, opiskelijapalvelut ja muut opetuksen tukipalvelut, vapaaehtoinen harrastustoiminta ja yhteiset tapahtumat, opiskelijatuutorointi). Opiskeluyhyvinvointitoimijat ovat täten avainasemassa, kun arvioidaan opiskelijoiden terveyttä ja hyvinvointia sekä opiskelijahyvinvointityön kehittämistä.

Opiskelijapalautteilla saatu tieto kuvaa tällä hetkellä MAMKin koulutuksen strategiaperustaista laatua laatujärjestelmän eri kehitysvaiheissa sovittuihin arviointikohteisiin ja toimintaprosesseihin perustuen. Opiskelijapalautteiden avulla arvioidaan siten koulutuksen sovittua laatua, eivätkä ne sinällään kata opetuksen, oppimisen ja ohjauksen eri puolia. Laatujärjestelmän tuottama

opiskelijahyvinvoinnin arviointitieto ei näin ollen ole riittävää toiminnan kehittämisen lähtökohdaksi, kun tavoitellaan uusia aiemmin tunnistamattomia kehittämiskohteita. Kokemuksiin perustuvien tyytyväisyyskyselyjen ongelmana on, että niillä arvioidaan oppimista ja sen edellytyksiä hyvinkin epäsuorasti. Ne kuitenkin luovat lähtökohtatietoa siihen, mikä on se opiskelijoiden keskimääräinen opiskelukulttuuri, joka opetuskulttuurin tulisi sovitusti ammattikorkeakoulussa olla. Tämän vuoksi kehitettäessä pedagogista hyvinvointia on merkityksellistä huomioida myös se pedagogiikkaan ja hyvinvointiin liittyvä epäsuora tieto, joka toimintakulttuuria selkeästi kuitenkin kuvastaa.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa kerätään suhteellisen kattavasti tietoa opiskelijoiden hyvinvointiin, opiskelukokemuksiin, opiskeluun ja opetusjärjestelyihin sekä ohjaukseen liittyen, mutta niiden yhteydestä opetukselliseen toimintakulttuuriin ei ole tutkimuksellista tietoa. Ohjauksen toimenpiteitä ja oppimisen organisointi on kehitetty näihin yksittäisiin näkökulmiin ja tekijöihin perustuen. Jotta jatkossa pystyttäisiin kehittämään yhä kokonaisvaltaisempaa, kattavampaa ja tehokkaampaa, opiskelijat yhä paremmin kohtaavaa ohjausjärjestelmää, on kokonaisvaltaisempi tutkimuksellinen näkemys opiskelijoiden hyvinvointiin, opiskelu-uupumukseen ja niihin yhteydessä oleviin tekijöihin merkityksellinen. Näistä lähtökohdista aloitettiin kyselyn suunnittelu syksyllä 2011.

LÄHTEET

Autio, S. 2009. Opetuksen tukipalvelujen kehittäminen. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Chan, V. 2001. Learning autonomously: the learners' perspectives. *Journal of Further and Higher Education* 25(3), 285 – 300.

Haapala, A. 2008. Pedagoginen hyvinvointi avoimen yliopiston toimintakulttuurissa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 41, 193 – 207.

Erola, H. 2004. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:16. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Halonen, H. 2011. Tutkimus Mikkelin ammattikorkeakoulun Kasarmin kampuksen opiskelijoiden opiskelupäivien aikaisesta ruokailusta. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Koivumäki, T. ja Laitinen, K. 2008. Mikkelin ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi. Hyvinvointikysely 2007. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Kortelainen, M. 2009. Vaihto-opiskelijana Mikkeliässä: Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa H. Kotila ja K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Prima Oy.

Kuittinen, M. ja Meriläinen, M. 2008. Opiskelijan psykologinen sopimus. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 41, 155–173.

Kuittinen, M. ja Meriläinen, M. 2011. The effect of study-related burnout on student perceptions. *Journal of International Education in Business* 4 (1), 42–62.

Kähkönen, J. ja Lipponen, M. 1999. Laadun lähteillä. Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearviointin kehittäminen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:1999. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kähärä, N. ja Pajari, J. 2011. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden tyytyväisyys opiskeluterveydenhuoltoon. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Kämäräinen, K. 2010. Hyvinvointia tukemalla kokonaisuus paremmaksi: Opiskelijahyvinvointityön lähtökohtien kartoittaminen Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Laaksonen, E. 2004. Ammattikorkeakoulujen henkilöstön ja opiskelijakuntien käsityksiä opiskelijoiden hyvinvoinnista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. Työpapereita 1/2004.

Leikas, J. 2012. Ravintola Tallin kokkausillat osana opiskelijoiden hyvinvointia Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Leskinen, O. ja Heinonen, S. 2010. Ravitsemuskasvatus ammattikorkeakoulu-ravintolassa – Ruokapalveluhenkilökunnan rooli. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Mattila, T. ja Torniainen, L. 2009. Hoitoalan opiskelijoiden tupakointikäyttäytyminen Mikkelin ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden kampuksella. Opinnäytetyö.

Mikkelin ammattikorkeakoulu. 2012. Mikkelin ammattikorkeakoulun itsearviointiraportti 2012. Julkaisematon raportti.

Meriläinen, M. 2006. Korkeakouluopiskelijoiden pedagoginen hyvinvointi opiskelukykyä ja motivaatiota selittävänä tekijänä. *Kasvatus* 37 (5), 496–504.

Meriläinen, M. 2008. Opiskelu ympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia–Research in Educational Sciences 41, 135–153.

Meriläinen, M. ja Pietarinen, J. 2007. Stress as a Barrier to Professional Development. Teoksessa Löwstedt, J., Larsson, P., Karstens, S. & Van Dick, R. (toim.) *From Intensified Work to Professional Development. A Journeys through European Schools*. Brussels. P.I.E. Peter Lang, 111–128.

Meriläinen, M. & Kuittinen, M. 2012. The relation between perceived study-related burnout and teaching-learning environment, achievement motivation, and meaning of life among Finnish university students. (Käsikirjoitus Studies in Higher Education -julkaisuun).

Paukkunen, S. ja Pekonen, S. 2009. Terveystottumuskysely Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Opinnäytetyö.

Vuoti, T. ja Vähätiitto, T. 2012. Liikuntaneuvonnan kehittäminen yhdessä opiskeluhuollon kanssa: MAMK-korkeakoululiikunta. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTI JA SIIHEN YHTEYDESSÄ OLEVAT OPISKELUYMPÄRISTÖTEKIJÄT MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Matti Meriläinen

Johdanto

Suomessa on tutkittu peruskoulussa, lukiossa ja ammattioppilaitoksissa opiskelevien nuorten koulu-uupumusta (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Myös koulutekijöiden (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008) ja koulutusuravalinnan (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008) merkitys sekä masennusoireiden yhteys myöhempään opiskelu-uupumuksen on ollut tutkimuksen kohteena (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2008).

Korkea-asteen opiskelijoiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveydentilaa, terveystyötyymistä sekä näihin liittyviä tekijöitä, kuten sosiaalisia suhteita, opiskelua ja toimeentuloa sekä terveystyöpalvelujen käyttöä ja mielipiteitä palvelujen laadusta on kartoitettu kansallisesti vuosina 2000, 2004 ja 2008 (ks. yths.fi, Erola 2004). Vuonna 2008 selvitys tehtiin myös ammattikorkeakouluopiskelijoille (Kunttu & Huttunen 2009). Samana vuonna selvitykseen sisältyi myös opiskelu-uupumuksen mittaaminen (Salmela-Aro 2009) ja uupumusmittarin kehittäminen (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009).

Myös kansainvälisesti on alettu kiinnittää huomiota korkea-asteen opiskelijoiden stressaantumiseen, uupumiseen ja masennukseen (Robotham, 2008; Robotham & Julian, 2006). Huomio on kohdistunut varsinkin oireilevien opiskelijoiden opiskeluun, opintomenestykseen ja tavoiteorientaatioon (Andrews & Wilding 2004; Christie, Munro & Fisher 2004; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker 2002; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta 2008; Yang 2004), sekä selviytymisstrategioihin (Heiman 2004).

Sen sijaan korkeakouluopiskelijoiden opiskeluympäristökokemusten merkitystä (pedagogiselle) hyvinvoinnille, opiskelukyvylle tai opiskelumotivaatiolle on toistaiseksi tutkittu varsin vähän (Entwistle & Peterson 2004; Laaksonen 2005; Luukkonen & Liuska 2000; Meriläinen 2006; Meriläinen 2008; Kuittinen & Meriläinen 2011), vaikka opiskelukulttuurin ja ympäristötekijöiden merkitys opiskelijoiden uupumiseen on ilmeinen (Dunn, Iglewicz & Moutier 2008; Dyrbye ja muut 2009; Jacobs & Dodd 2003; Meriläinen & Kuittinen 2012).

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten yleistä opiskelu-uupumus on MAMK:ssa ja millainen yhteys opiskeluympäristö- ja tavoitemotivaatiotekijöillä on koettuun uupumukseen sekä millainen näiden tekijöiden välinen suhde on luonteeltaan. Lopuksi tarkastellaan millainen on jaksavan/uupuneen opiskelijan profiili.

Ovatko opiskelijat stressaantuneita vai (opiskelu-) uupuneita?

Stressin ja työuupumuksen (burnoutin) käsitteet eroavat toisistaan. Työuupumus on usein tulkittu erityiseksi pitkittyneen stressin muodoksi (Oloff 1999, 10). Kuormituksen kesto ja siihen sopeutuminen erottavat kuitenkin nämä kaksi tilaa. Stressissä ihminen käyttää voimavarojaan ja selviytymiskeinojaan ratkaistakseen kuormittavan ristiriitatilanteen, minkä jälkeen voimavarat ja normaali toiminnan taso yleensä palautuvat. Hitaasti syvenevä työuupumus sen sijaan merkitsee voimavarojen ehtymistä, ratkaisun tuovien selviytymiskeinojen loppumista ja siten sopeutumisen epäonnistumista sekä lopuksi voimavarojen romahtamista. (Hakanen 2005.)

Opiskelijoiden kokemat stressitekijät ja voimavarojen lähteet

Yliopisto-opiskelijoiden kokemat stressireaktiot voidaan luokitella tunneperäisiin (emotional), tiedollisiin (cognitive), käytöksellisiin (behavioural) ja

fysiologisiin (physiological) reaktioihin (Misra, McKean, West, & Russo 2000). Stressi voi ilmetä monin tavoin psyykkisinä ja/tai psykosomaattisina (fyysisinä) oireina. Liuskan (1998, 49–51) selvitykseen osallistuneista jopa 2/3 oli oireillut psyykkisesti ja 1/10 oli kokenut psykosomaattisia oireita.

Havaittuja tunneperäisiä reaktioita ovat pelot, ahdistus, huolestuneisuus, syyllisyys, murheet ja masennus (depressio). Tiedollisiin reaktioihin luokitellaan kognitiiviset muutokset (esim. keskittymisvaikeudet) sekä opiskelijoiden arvio stressaavista tilanteista ja niihin liittyvistä selviytymiskeinoista. Käytöksen perusteella stressireaktioihin kuuluvat ärtymys, väsymys, kiukkuisuus ja itkeminen sekä itsensä tai toisten pahoinpitely ja tupakointi. Fysiologisia reaktioita ovat hikoilu, vapina, änkytys, painonnousu tai -lasku, mahakivut, päänsärky, niska- ja hartiaseudun oireet sekä ihottumat.

Yleensä stressin käsitteellä tarkoitetaan yksilön ja ympäristön ristiriitatilannetta, kuten työn vaatimusten ja yksilön resurssien välistä epätasapainotilaa. Mikäli yksilöön kohdistuvat vaatimukset ja hänen kykynsä ovat ristiriidassa tai yksilön tavoitteet ja tarpeet ovat ristiriidassa mahdollisuuksien kanssa, seurauksena on stressaantuminen (Kallio 2002). Stressitekijät voidaan myös jakaa ulkoisiin ja sisäisiin. Ulkoisia stressiä aiheuttavia ympäristö-tekijöitä voidaan kutsua stressitekijöiksi, stressoreiksi tai kuormittajiksi (Liuska 1998, 40–41).

Stressin käsitteen avulla on tarkasteltu myös opiskelijoiden kuormittavuuskokemuksia (esim. Kallio 2002; Liuska 1998). Voidaanko opintoja pitää stressin tai kuormittavuuden lähteenä vai ovatko opinnot pikemminkin hyvinvointia ja yleistä elämäntyytyväisyyttä lisäävä tekijä? Kallion (2002, 10) mukaan opiskelijan kokema opintotyytyväisyys tai -tyytymättömyys kuvastaa – vaikkakin epäsuorasti – opintojen kuormittavuuskokemusta. Kyse on tällöin ennen kaikkea subjektiivisesta kokemuksesta: kohtaavatko yliopiston ja opiskelijan intressit niin, että opiskelija on tyytyväinen opintoihinsa?

Opiskelijan tyypilliset stressitekijät voidaan paikantaa liittyviksi joko opiskeluun tai opiskelun ulkopuolisiin tekijöihin, kuten opiskelijan elämäntilanteeseen (Liuska 1998, 42–44). Elämäntilannetekijöistä stressiä aiheuttavat erityisesti huonoksi koettu asuminen, taloudellinen tilanne, parisuhde tai sen puuttuminen, yksinäisyys ja ylipäänsä ihmissuhteet, ajan puute erityisesti työssäkäyvillä sekä tulevaisuus ja sen suunnittelu, kuten kesätyö ja valmistumisen jälkeisen työpaikan löytäminen. Myös kokemus omasta laiskuudesta ja motivaation puutteesta opintojen suhteen saattoi aiheuttaa stressiä. Huono itsetunto voi aiheuttaa stressiä, koska opintoihin kuuluvat esiintymiset koetaan kuormittavina. Kaiken kaikkiaan yksilön persoonallisuus vaikuttaa monin tavoin siihen, miten helposti yksilö toisaalta stressaantuu ja toisaalta kykenee sietämään ja hallitsemaan stressiä. Monet stressiä aiheuttavat tekijät voidaan yksilöllisesti kokea myös voimavaran lähteinä. (Liuska 1998, 45.)

Opiskeluihin liittyviä stressitekijöitä ovat Liuskan (1998) tutkimuksen mukaan tenttiruuhkat, jotka saattavat johtua sekä opiskelijasta että laitoksesta, mikäli opiskelu on hyvin kurssimaista. Stressiä saattoi aiheuttaa myös kurssikirjojen hankala saatavuus ja vähäinen lukuaika suhteessa laajoihin tentti-alueisiin. Opiskelujen organisoinnissa stressiä aiheuttivat pakolliset ja pitkät harjoituskurssit sekä ryhmätyöt. Ryhmätöissä ongelmallisiksi seikoiksi koettiin tiukat aikataulut, jotka rajoittivat muuta elämää, kuten työssä käyntiä ja muita opintoja. Aikataulujen yhteen sovittelu koettiin stressaavana tekijänä erityisesti silloin, kun opiskelijalla oli useita päällekkäisiä töitä meneillään. Ylipäänsä opiskelu näytti aiheuttavan kuormitusta, jos opiskelija ei kokenut pärjäävänsä opinnoissaan. Siten kuormittavuutta aiheuttavat tekijät ovat aina yksilöllisiä: toiset stressaantuvat kirjallisista töistä ja harjoituksista, toiset esimerkiksi ryhmätöistä tai esiintymisestä. Stressiä aiheuttivat myös valinnanvapauden puute, sivuaineet, tutkimustyö, opintojen teoreettisuus, opetuksen ja ohjauksen taso, kuten huono organisointi, vanhentunut kurssimateriaali ja asian vaikea ymmärrettävyys. Joitakin ahdisti myös yliopiston sosiaalinen

ilmapiiri, opettajien ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden keskinäiset suhteet tai ystävien puute. (Liuska 1998, 71–73.)

Opiskelu-uupumus ilmiönä

Työuupumuksella tarkoitetaan vakavaa, vähitellen työssä kehittyvää stressioireyhtymää, jolle on ominaista kokonaisvaltainen, lopulta uupumusasteiseksi kehittyvä fyysinen ja henkinen väsymys, kyynistynyt asennoituminen työhön sekä ammatillisen itsetunnon lasku (Hakanen 2005, 22–23; Maslach & Goldberg 1998; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 402; Maslach 2003).

Työuupumuksen käsitteestä johdettu koulu-uupumus määritellään pitkittyneeksi stressioireyhtymäksi, joka sisältää opiskeluvaatimusten aiheuttaman uupumisasteisen väsymyksen, kyynisen asenteen opintoja kohtaan ja opintojen merkityksen vähentyminen sekä kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunteet opiskelijoina (Hakanen 2005, 22–23; Maslach, 2003; Maslach & Goldberg 1998; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 402).

Uupumisoireille on tyypillistä, että voimakas emotionaalinen koulutyöhön liittyvä uupumisasteinen väsymys ei mene esimerkiksi nukkumalla ohi. Väsymys voi olla seurausta siitä, että nuori on pinnistellyt pitkään tavoitteiden saavuttamiseksi ilman riittäviä edellytyksiä. Syynä voi olla myös opintojen suhteeton kuormittavuus, joka häiritsee koulussa ja vapaa-aikana. Oireilu voi ilmetä myös uniongelmina. Pitkään jatkuessaan uupumisasteinen väsymys johtaa kyyniseen suhtautumiseen koulutyötä kohtaan. Se tarkoittaa mielekkyyden katoamista koulutyöstä ja koulutyön merkityksen aliarvioimista. Mielekkyyys tai motivaatio voi kadota esimerkiksi jos nuori ei kykene omasta mielestään vastaamaan koulutyön vaatimuksiin. Nuori voi suojata itseään kouluun liittyvältä uupumisasteiselta väsymykseltä ja alkaa suhtautua koulunkäyntiin sen arvoa ja mielekkyyttä väheksyen. Uupuneen opiskelijan opinnot saattavat viivästyä ja jopa keskeytyä. Koulutyöhön voi liittyä riittä-

mättömyyden tunne, jos nuori kokee itsensä tehottomaksi koulussa ja kokee kouluun liittyvän itsetuntonsa alentuneen. Näin saattaa käydä, jos nuori kokee, ettei hän pysty tekemään tarpeeksi eikä saa riittävästi aikaa. Kun usko omaan itseeseen horjuu, vähitellen koko opiskelu saattaa menettää merkityksensä ja mielenkiintonsa. Siitä ei koeta olevan enää hyötyä. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 11.)

Terveysselvitysten mukaan yliopisto-opiskelijat toivovat yleisimmin saavansa apua stressinhallinnassa ja opiskeluun liittyvissä ongelmissa. Henkistä stressiä pidettiin suurimpana uhkana omalle terveydelle. Miehistä runsaasti stressiä koki 25 % ja naisista 34 % (Kunttu & Huttunen 2005, 64). Hetkittäin koettu väsymys tai tunne opintojen kuormittavuudesta – opiskelustressi – on luonnollista. Sen sijaan on huolestuttavaa, jos stressi pahenee uupumukseksi, koska pahimmillaan uupumus voi edetä masennukseksi. Siksi on syytä pohtia, miten opiskelustressi ja -uupumus ilmenevät, miten ne voisi tunnistaa ajoissa ja miten ne ovat mitattavissa. Yksilön näkökulmasta olisi syytä tarkastella myös sitä, miksi joku tuntee olevansa stressaantunut tai kokee tietyn tilanteen stressaavaksi kun taas toinen ei. Sama koskee myös mittauksessa käytettyjä indikaattoreita ja muuttujia: yhden perusteella yksilö on määriteltävissä stressaantuneeksi kun taas toisen perusteella niin ei voi sanoa. Koska stressaantuminen yhdistetään yleisesti toimintaympäristöön, myös opiskelijoiden opiskelu- ja oppimisympäristön merkitys opiskelijoiden stressaantumiseen kaipaisi tutkimusta (Robotham & Julian 2006.)

Opiskeluympäristön merkitys jaksamiselle ja uupumiselle

Oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella fyysisenä, sosiaalisena, teknologisenä, paikallisena ja/tai didaktisena ulottuvuutena (Manninen ja muut 2007). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöstä käytetään käsitettä opiskeluympäristö. Tällä halutaan

korostaa opiskeluolosuhteiden ja opiskelun luonteen yhteyttä jaksamiseen, ja sen myötä oppimiseen ja oppimismotivaatioon.

Erityisesti peruskoululaisten koulu-uupumus on havaittu olevan yhteydessä negatiiviseen kouluilmapiiriin; lukioissa opettajan positiivinen motivaatio näyttää olevan keskeinen uupumukselta suojaava tekijä (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008). Korkea-asteen opiskelijoiden stressitutkimus on pääosin kohdistunut opiskelijoiden stressaantuneisuuteen ja stressin ilmenemiseen sinällään, ei niinkään siihen, mitkä tekijät ovat aiheuttaneet stressiä ja huolta (Andrews & Wilding 2004).

Byrne, Davenport ja Mazanov (2007) pitävät seuraavia tekijöitä keskeisinä nuorten stressille: kotielämä, koulumenestys, läsnäolo koulussa, seurusteluolosuhteet, vertaisryhmän paine, vuorovaikutus opettajan/opettajien kanssa, tulevaisuuteen liittyvä epävarmuus, kouluun/ vapaa-aikaan liittyvät konfliktit, taloushuolet sekä kasvavaan aikuisuuteen liittyvät velvoitteet.

Varsinkin opintojen aloittaminen näyttää olevan stressaava vaihe opiskelijan elämässä (Fisher 1994, Lairio & Penttilä 2007; Robotham & Julian 2006). Opintojen aloittaminen aiheuttaa stressiä erityisesti niille, jotka muuttavat lapsuuden kodista. Vastuunotto ja itsenäistyminen lisäävät osaltaan jo opiskelujen kuormittavuutta ja aikataulujen noudattamista.

Uudet opiskelijat tapaavat paljon uusia ihmisiä, ja joutuvat sopeutumaan opiskelijayhteisöön ja muodostavat uusia ystävyys- ja mahdollisesti parisuhteita. Tilanne on samanlainen ja jopa haastavampi vaihto-opiskelijoilla, joiden on sopeuduttava uuteen kulttuuriin. Oman paineensa aiheuttaa myös opiskelu vieraalla kielellä. Myös tavanomaisen turvaverkon puuttuminen – vanhemmat, sukulaiset, ystävät – voi aiheuttaa stressiä. Yliopistoyhteisöön sopeutumiselle pyritään integroimaan uudet opiskelijat osaksi tiedeyhteisöä,

mutta tämä ”pakkososiaalistaminen” erilaisine aktiviteetteineen voi aiheuttaa lisästressiä opiskelijoille. (Robotham & Julian 2006, 111.)

Opiskeluympäristöllä on oma merkityksensä myös oppimisen näkökulmasta. Opiskelijoiden mielikuvat ja odotukset opiskeluympäristöä kohtaan pohjautuvat aikaisempiin tietoihin ja käsityksiin sekä henkilökohtaiseen lähestymistapaan opiskelua ja oppimista kohtaan. Yliopistoon tullessaan he kuitenkin kohtaavat ennalta valmiiksi suunnitellun opiskeluympäristön. Tämä ympäristö on opettajien suunnittelema ja perustuu opettajien henkilökohtaiseen käsitykseen oppimisesta ja hyvästä opettamisesta (Entwistle & Peterson 2004, 421).

Samassa yliopistossa on monia erilaisia opiskeluympäristöjä, puhumattakaan eroista yliopistojen tai oppiaineiden välillä. Erojen taustalla on erilaiset oppimiskulttuurit erilaisine arvoineen, toimintatapoineen ja tavoitteineen. Näistä tekijöistä ja erilaisten kontekstien ominaispiirteistä muodostuvat erilaiset akateemiset oppiainekulttuurit erilaisine opiskeluympäristöineen (Ylijoki 2000, 355–357). Menestyminen eri oppiaineissa, erilaisissa oppiainekulttuureissa ja ympäristöissä edellyttää erilaista oppimistyyliä ja -motivaatiota (Breen & Lindsay, 2002). Jos opiskelijan persoonalliset tekijät tai henkilökohtainen lähestymistapa opiskelua ja oppimista kohtaan poikkeaa kovasti opiskeluympäristön odotuksista, seurauksena voi olla motivaation laskeminen, stressaantuminen ja jopa opintojen keskeyttäminen (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson 2004, 1917; Wierstra, Kanselaar, van der Linden, Lodewijks & Vermunt 2003). Yleisimpiä opiskeluympäristöön liittyviä stressitekijöitä ovat erilaiset kokeet, esseet ja muut tehtävät, aikatauluvaatimukset ja taloudelliset tekijät; muutokset ruokailu- ja nukkumistottumuksissa, uusien vastuiden ottaminen ja kasvanut opintojen kuormittavuus; uusien ihmisten tapaaminen, urasuunnittelu, epäonnistumisen pelko ja vanhempien odotukset. (Robotham & Julian 2006, 110.) Vaikka stressin vaikutusta opintosuoritukseen on selvitetty lukuisissa tutkimuksissa, tulokset eivät yksiselitteisesti kerro, millainen vaikutus stres-

sillä on opiskelijan itsetuntoon. On kuitenkin selvää, että itsetunnon parane-
minen edistää myös stressistä selviytymistä. Sitä vastoin pitkittynyt tai tois-
tuva stressitila heikentää opiskelijan itsetuntoa. Koettu stressi on yhteydessä
myös epäterveellisiin elämäntapoihin, stressaantuneet opiskelijat ovat myös
muita tyytymättömämpiä itsetuntoa edistäviin elämäntilannetekijöihin, kuten
koettuun terveydentilaan, painonhallintaan ja fyysiseen kuntoon (Robotham
& Julian 2006, 112). Muita negatiivisia stressiin liittyviä ilmiöitä ovat lisäänty-
nyt alkoholin käyttö, tupakointi, lisääntynyt itsemurha-alttius. Nämä tekijät
eivät voi olla vaikuttamatta myös opintosuorituksiin tai opiskelukyvyyn. Stres-
saantuneisuuden yhteys opiskelijoiden elämänhallintaan on tämän tulkinnan
mukaan ilmeinen (vrt. Antonovsky 1980 ja 1987).

Opintojen kuormittavuus

Ehkä selvin merkki opiskelijan stressaantumisesta on, että opintojen takia
nähdään vaivaa entistä vähemmän. Se ilmenee yrittämisen vähenemisenä ja
tavoitteiden madaltumisena. Puutteelliset opiskeluvalmiudet voivat ainakin
osittain selittää opiskeluun liittyvää stressiä (Bennett 2003). Tämä voi selittää
myös sitä, että kuormittavuus ei sinällään näytä aiheuttavan uupumusta (Ro-
botham 2008).

Suomessa opintojen kuormittavuuteen liittyviä stressitekijöitä on selvitetty
ainakin Kallion (2002) ja Mielikäisen (2004) kyselytutkimuksissa sekä Kuntun
ja Huttusen (2009) raporttoimassa valtakunnallisessa terveys selvityksessä.
Kallion tutkimuksessa lähtökohtana on ollut, että opintojen sisällöllä, raken-
teilla, järjestelyillä ja koko opetussuunnitelmalla on merkitystä opiskelijoiden
kokemusmaailmaan ja tunteuksiin siitä, ovatko he kuormittuneita vai eivät.
Tavoitteena oli tukea opetussuunnitelmien kehittämistä sisältöjen ja työmuo-
tojen yhteensovittamisen näkökulmasta. Kohtuullisen työmäärän selvittämi-
sellä pyrittiin edistämään opiskelijoiden opiskelukykyä. Kuormittuneisuutta
tarkasteltiin opintotyytyväisyyden, opintoihin käytetyn aikamäärän sekä

opiskelijoiden kuormittavuuskokemusten perusteella ottaen huomioon myös eri työmuotojen aiheuttamat kuormittavuuskokemukset. (Kallio 2002.)

Kallion (2002) tutkimukseen osallistuneista hyvin tyytyväisiä opintoihinsa oli 92 % vastanneista. Opetuksen laatuun oli hyvin tyytyväisiä 81 % vastanneista. Tosin laadun suhteen esiintyi selvää hajontaa eri kurssien ja oppiaineiden välillä. Opiskelijat myös näkivät opinnoista muodostuvan selkeän kokonaiskuvan (85 %). Valtaosa opiskelijoista ei myöskään pitänyt opintoja raskaina (81 %) eikä niihin sisältyvää työmäärää liian suurena (87 %). Keskimäärin opintoihin käytettiin aikaa 20 viikkotuntia. Ongelmallisia asioita olivat esimerkiksi opintoviikkojen huono keskinäinen verrannollisuus (73 %), opintoviikkojen ja niihin sisältyvän työmäärän vastaavuus (51%) sekä opintojen päällekkäisyys (56 %). (Kallio 2002.) Vertailun vuoksi vuoden 2008 terveys selvityksen vastaajista 15 % koki hukkuvansa opiskelutyöhön (samaa mieltä tai täysin samaa mieltä). Kuormittavuuden kokemus oli yleisintä naisilla, erityisesti ammattikorkeakouluissa opiskelevilla (20 %) ja vastaavasti harvinaisinta yliopistoissa opiskelevilla miehillä (9 %). (Kunttu & Huttunen 2009, 75.)

Kuormittavuuden tunnetta aiheuttavat varsinkin sellaiset työmuodot, joissa opiskelija joutuu ponnistelemaan älyllisesti ja käyttämään tarkkaavaisuuttaan. Tällaisia ovat esimerkiksi pro gradu -työ, seminaariesitelmät, kirjallisuuskatsaukset, oppimispäiväkirjat ja muut seminaariesitelmät. Vastanneista 2/3 piti edellä mainittuja työmuotoja kuormittavina. Yleisiä kirjatenttejä piti kuormittavina puolet opiskelijoista. Ajatusponnistelun ohella kyseisiä työmuotoja yhdistää se, että ne edellyttävät usein julkista esiintymistä ja arvioinnin kohteeksi joutumista. Ylipäänsä esiintymistä vaativat tehtävät koettiin kuormittavina. (Kallio 2002.)

Julkiseen esiintymiseen liittyvä jännittäminen tuli esille myös vuoden 2008 terveys selvityksessä. Jännittäminen osoittautui suureksi ongelmaksi noin 8

%:lle kaikista opiskelijoista. Jännittäminen koettiin yhtä ongelmalliseksi sekä yliopistossa että ammattikorkeakoulussa, tosin naisilla se oli hieman tavallisempaa kuin miehillä. Jännittäminen oli yleisintä yleisöpuhe- tai esitelmätilanteissa, vieraan kielen puhumisessa ja seminaareissa. Vaikka tenttijännitystä pidetään tavallisena, tenteissä jännittäminen osoittautui suureksi ongelmaksi vain yhdelle sadasta opiskelijasta ja lievemmäksi 8 prosentille. Opettajan tai ohjaajan kanssa keskusteleminen oli ongelmallista erittäin harvoille (0,5 %). (Kunttu & Huttunen 2009, 73–74.)

Kysyttäessä miten opiskelutilanteissa jännittäminen vaikuttaa, noin kolmannes koki vaikutuksen myönteiseksi ja vajaa kolmannes ei katsonut sen vaikuttavan mitenkään. Vastaaajista 40 % koki jännittämisen haitalliseksi. Yli puolet koki suoriutuvansa tilanteesta jännittämisen takia huonommin kuin osaaaminen edellyttäisi (57 %) ja heikentävän keskusteluun osallistumista (55 %). Jännittämisen koettiin heijastuvan myös keskittymiseen (39 %), aiheuttavan lamaannusta (21 %) ja huonoa oloa (16 %). (Kunttu & Huttunen 2009, 74.)

Kuormittuneisuutta aiheuttivat myös vieraskielinen opetus, opintojen järjestelyt, opetuksen taso ja joustamattomuus, tenttikirjojen puute, oman työn hallintamahdollisuuksien puute ja ylipäänsä opintojen raskaus ja liiallinen opintoihin käytetty aikamäärä. Myös Aittola ja Aittola (1985, 54–55) ovat tuoneet esille opintojen organisointiin ja rakenteeseen liittyviä epäkohtia. Varsinkin tenttipäivien päällekkäisyys, tenttikirjojen vaikea saatavuus, uusintakertojen vähäisyys, opiskelun pakkotahtisuus, omatoimisen opiskelun vähäisyys ja tiedon puute muiden aineiden opintomahdollisuuksista on koettu kuormittaviksi. Toisaalta tuntemukset ovat hyvin yksilöllisiä. Monet mainituista stressitekijöistä saatettiin kokea myönteisinä seikkoina. Sukupuoli näyttää vaikuttavan kuormittavuuskokemukseen niin, että miehet vaikuttavat luottavan omiin kykyihinsä naisia enemmän ja he myös stressaantuvat naisia vähemmän vaativissakin tehtävissä. (Kallio 2002, 35–37.)

Vastaavasti opiskelijoiden näkökulmista pidettyjä työmuotoja olivat keskustelut opettajien/ohjaajien kanssa, opetustilannekeskustelut sekä ryhmä- ja parityöt. Kaiken kaikkiaan sosiaalista vuorovaikutusta sekä sosiaalis-käytännöllinen työ vaikuttaa opiskelijoiden keskuudessa suositulta. (Kallio 2002, 36.) Myös luentoja pidettiin kuormittavuuden näkökulmasta helppona työmuotona (2/3 opiskelijoista). (Kallio 2002, 20.)

Se, miten yksilö kykenee käsittelemään (opiskeluympäristöstä aiheutuvaa) stressiä ja miten stressi lopulta ilmenee, on riippuvainen yksilön käytettävissä olevista voimavaroista sekä laajemmin yksilön elämähallintakyvystä ja koherenssin tunteesta (Antonovsky 1987). Voimavarat ovat keinoja, joiden avulla yksilö voi rakentaa ja vahvistaa itsetuntoaan ja elämähallinnan tunnettaan, mikä auttaa myös erilaisten stressitilanteiden hallintaa. Opiskelijan voimavarojen lähteitä ovat tyypillisesti sosiaalinen tuki, harrastukset, rentoutuminen, liikunta ja opiskelu. Voimavarat voidaan jakaa myös aineellisiin, sosiaalisiin ja yksilöllisiin tekijöihin. Yksilön persoonaan liittyvistä tekijöistä varsinkin optimistisella elämänasenteella on merkitystä stressin hallinnan kannalta. Myös opinnoissa menestyminen ja opintojen kokeminen mielekkääksi näyttää kohottavan itsetuntoa ja siten stressin hallintaa. (Liuska 1998.)

Koherenssin tunne – subjektiivinen tunne oman elämän hallinnasta ja opiskelukyvystä

Aaron Antonovsky (1980, 55, 123; 1987, 19) on kehittänyt käsitteen koherenssin tunne tarkastellessaan elämähallintaa ja yksilöiden välisiä eroja ympäristön stressitekijöihin suhtautumisessa. Koherenssin tunne viittaa elämähallintaan ja sekä yksilön tapaan nähdä elämä ymmärrettävänä (tunne, että ärsykkeet ovat selitettävissä ja hallittavissa), hallittavana (tunne, että voimavarat ovat riittävät kohtaamaan sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet) ja tarkoituksellisenä (tunne, että nämä vaatimukset ovat mielekkäitä). Koherenssin tunne on osoitus kompetenssin tunteesta, elämään tyytyväisyydestä ja yleisestä hyvin-

voinnista. Nämä tekijät parantavat stressinsietokykyä ja vähentävät stressioireita. (Hakanen 2005, 142–143; Wiitakorpi 2000, 67.)

Myös hyvinvointitutkimuksissa sekä opiskelukykyä tarkastelevissa tutkimuksissa on käytetty hyväksi koherenssin tunteen käsitettä (Säntti 1999; Lounasmaa ja muut 2004; Liuska 1998; Bäckman & Söderqvist 1990). Koherenssin tunteen käsitteen avulla on pohdittu yksilöiden erilaisia tapoja reagoida opiskeluympäristön haasteisiin ja stressitilanteisiin sekä sitä, miten yksilöt kykenevät hallitsemaan stressiä. Ihminen, jolla on vahva koherenssin tunne, ottaa vaikeudet vastaan haasteina eikä heti luovuta ja masennu. Vahvan koherenssin tunteen on havaittu olevan käänteisesti yhteydessä työstressiin ja yleensä stressiin, ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen sekä työuupumukseen (Feldt 2000; Flensburg-Madsen ja muut 2005; Hakanen 2005). Koska koherenssin tunne vaikuttaa oleellisesti koettuun terveydentilaan ja elämän/opintojen mielekkyyteen, se on keskeinen tekijä myös opiskelukyvyn kannalta (Lounasmaa ja muut 2004; Merenheimo 2000; Meriläinen 2006).

Yleisiä opiskelukykyyn liittyviä stressitekijöitä ovat otteen saaminen opiskeluista, esiintyminen, ja varsinkin naisilla tulevaisuuden suunnittelu sekä kokemus omista voimista ja kyvyistä (Kunttu & Huttunen 2001). Jopa kolmasosalla opiskelijoista on ollut ongelmallista otteen saaminen opiskeluista. Opiskelukykyyn tai otteen saamiseen opiskelusta vaikuttivat sekä yksilölliset että yliopistoympäristöön liittyvät tekijät. Voimakkaimmin opiskelukykyyn vaikuttavaksi tekijäksi osoittautui opiskelijan arvio omista voimista ja kyvyistä ("akateeminen itsetunto").

Erittäin merkitseviä opiskelukykyyn vaikuttavia tekijöitä olivat: opiskelijan kokema terveys ja erityisesti psyykkiset oireet, yleisoireet erityisesti miehillä, kontakti opiskelutovereihin, tulevaisuuden suunnitteleminen, omat voimat ja kyvyt ("akateeminen itsetunto"), mieliala, AUDIT -pisteet (alkoholinkäyttö), arvio fyysisestä kunnosta, liikuntamittari, keskustelutuki, yksinäisyyden

kokeminen, opiskelualan kokeminen oikeaksi, opiskeluun liittyvään ryhmään kuuluminen, opintoihin saatu ohjaus ja tieto saatavasta ohjauksesta, kokopäivätyössä käynti, taloudellinen tilanne sekä mielenterveyspalveluiden käytön summa. (Lounasmaa ja muut 2004.)

Edellä mainituista tekijöistä opiskelukykyä selittävät itsenäisesti ”akateeminen itsetunto”, opiskelualan kokeminen oikeaksi, kokopäivätyö, AUDIT-pisteet, opintoihin saatu ohjaus, arvio tulevaisuudesta, liikunnan yleismitari, psyykkiset oireet, arvio mielialasta, kuuluminen opiskeluun liittyvään ryhmään sekä GHQ 12-seula. General Health Questionnaire eli GHQ -seulan avulla mitataan psyykkistä oireilua, kuten ahdistusta ja masennusta. Sen sijaan fyysisellä terveydellä ei näyttäisi olevan merkitystä opiskelukyvyn kannalta. Hyvässä hoidossa oleva sairaus ei heikennä opiskelukykyä. Mainituista opiskelukykyyn vaikuttavista tekijöistä opiskeluympäristöön tai -yhteisöön kuuluvina tekijöinä voidaan pitää opintoihin saatua ohjausta ja tietoa ohjauksesta, kuulumista opiskeluun liittyvään ryhmään sekä opiskelualan kokemista oikeaksi (Lounasmaa ja muut 2004, 182–183).

Vuoden 2008 terveystarkastuksen mukaan neljännes opiskelijoista pitää opintoihin saamaansa ohjausta hyvänä, kolmannes kohtuullisena tai vaihtelevana ja 12 % täysin riittämättömänä (Kunntu & Huttunen 2009, 73). Opintoihin liittyviä neuvoja on helppo pyytää ja ohjausta saada silloin, kun opinnot sujuvat. Sen sijaan takkuisemmassa vaiheessa avun hakeminen on vaikeampaa. Siten haasteena on avun ja ohjauksen tarjoaminen juuri ”ongelmallisille” ryhmille. (Lounasmaa ja muut 2004.)

Valtakunnallisessa terveystarkastuksessa vuonna 2009 67 % opiskelijoista koki opiskelualansa oikeaksi, neljännes oli siitä epävarmoja ja 9 % arvioi sen vääräksi. Kokemus oli samankaltainen sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijoilla. Ammattikorkeakoulu-opiskelijoista humanistisen-kasvatuskulttuuri -ryhmän opiskelijat kokivat alansa yleisimmin oikeaksi (miehet 84

%, naiset 77 %) ja tekniikan ja liikenteen alan naiset yleisimmin vääräksi (19 %). (Kunttu & Huttunen 2009, 72–73).

Koska opiskeluun liittyvät kokemukset muokkaavat käsitystämme itsestämme opiskelijoina ja suhdettamme yliopisto-opiskeluun, myös koherenssin tunne voi muuttua. Kuten muutenkin elämässä, myös opiskelussa onnistumiset ja hyvät elämäkokemukset lisäävät yleisiä hallintavoimavaroja, kun taas jatkuvat epäonnistumiset ja menetykset merkitsevät alaspäin suuntautuvaa spiraalia. (Antonovsky 1980, 103; Hakanen 2005, 142; Heiman 2004). Elämäntilanteiden kannalta on tärkeää, että yksilö uskoo voivansa vaikuttaa siihen, mitä hänelle tapahtuu. Hänellä on oltava mahdollisuus tehdä elämään liittyviä valintoja ja päätöksiä. Lisäksi hänellä on oltava valintojen ja päätösten edellyttämät valmiudet ja erityisesti usko siihen, että hän selviytyy – hänellä on kyky selviytyä – erilaisista elämäntilanteisiin ja -muutoksiin liittyvistä vastoinkäymisistä. (Wiitakorpi 2000, 67.)

Myös Bourne ja Yaroush (2003, 84) korostavat, että stressitekijät eivät sinällään ole vahingollisia hyvinvoinnille, vaan tulkinta siitä, onko kysymyksessä haastava vai uhkaava tilanne. Tulkintaerot perustuvat siihen, miten hyvin yksilö kokee hallitsevansa tilanteen ja miten hyvin hän onnistuu valitsemaan tilanteen mukaisen (aktiivisen tai passiivisen) selviytymisstrategian. Aina-kin huumorin ja emotionaalisen älykkyyden on havaittu olevan yhteydessä positiivisiin selviytymisstrategioihin, jotka vähentävät stressireaktioita (Noorbakhsh, Besharat & Zarei 2010, 821).

Erot samanlaisen stressaavan tilanteen (kognitiivisessa) tulkinnessa vaikuttavat myös eroihin oppimistuloksissa (Hojat, Gonnella, Erdmann & Vogel 2003; Zajacova, Lynch & Espenshade 2005). Stressaantuminen ja siihen liittyvät oireet ymmärretään helposti epäonnistumiseksi (van Dinther, Dochy & Segers 2011). Myönteinen (minäpystyvyyden) käsitys siitä, että kykenee selviy-

tymään haastavistakin opiskelutehtävistä, antaa opiskelijalle lisävoimavaroja ja suojelee häntä stressaantumiselta. (Solberg ja muut 1998.)

Vaikka stressaantumisen yhteys opiskelijoiden elämänhallintaan (Antonovs-ky 1980, 1987) on ilmeinen, ylisuorittamisen syyt kaipaavat vielä selvittämistä. Siksi olisi pyrittävä löytämään tekijät, jotka ovat yhteydessä koettuun stressiin tai opiskelukykyyn, vaikka ne eivät suoranaisesti olisikaan yhteydessä opiskelijan akateemisiin saavutuksiin, kuten arvosanoihin tai suoritettujen opintojen määrään. Tällaisia tekijöitä ovat opiskelijoiden käsitykset opintojen ja ylipäätään elämän hallitsemisesta. Myös opiskelulle annettu merkitys ja ymmärrys opiskelun ja oppimisen tavoitteista sekä uskomus omista opiskelukyvyyistä suhteessa opintojen kohtuulliseen kuormittavuuteen ovat keskeisiä koettuun stressiin liittyviä kysymyksiä.

Opiskelukyvyn merkitys tavoitemotivaatiolle

Aikaisempien tutkimuksien mukaan stressin määrä ei korreloi opintosuorituksiin tai opiskelijoiden pystyvyysodotuksiin (Andrews & Wilding 2004, 519). Selityksenä voi olla, että ahdistuksen aiheuttama huoli saa opiskelijan ponnistelemaan entistä enemmän vaikeuksien voittamiseksi. Huoli pakottaa opiskelijan löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja, joilla hän voi parantaa suoriutumistaan. Jatkuva suorittamisen pakko ja epäonnistumisen pelko saattavat pakottaa pitkäkestoiseen ylisuorittamiseen, jolla on väistämättä vaikutuksia myös psyykkiseen terveyteen. Ylisuoriutujilla stressaantumisen syynä voi olla yli-innokkuus tai itseä kohtaan asetetut kohtuuttomat tavoitteet (Salmela-Aro & Näätänen 2005).

Motivaation merkitys oppimiselle ja opiskelusaavutuksille on kiistaton. Opiskelumotivaation keskeiset tekijät liittyvät oppijan opiskeluun liittyviin uskomuksiin, odotuksiin ja arvoihin tai arvostuksiin. Odotusarvoteorian mu-

kaisesti opiskelijoiden tavoitemotiiveja selittävät: *opiskelijoiden henkilökohtaiset kykyuskomukset* (ability beliefs), *menestymisen odotukset* (expectancies for success) ja *tehtävien arvostukseen* liittyvät tekijät (task values) (Wigfield & Eccles 2000, 68). Usko omaan kykyihin luo perustan henkilökohtaisille saavutuksille, motivaatiolle ja hyvinvoinnille. Mikäli opiskelijat eivät usko tavoitteiden saavuttamiseen, toisin sanoen heillä ei ole itseluottamusta, heillä ei ole myöskään motivaatiota selviytyä haasteellisista tilanteista (Schunk & Pajares 2010, 668).

Odotusarvoteorian perusväite on, että henkilökohtaisista *merkityksenannoista* riippuvat tavoitteet ja päämäärät ohjaavat oppijoiden kognitiivisia itsesäätelyprosesseja ja sen myötä koulusaavutuksia. Tehtäviin ja tavoitteisiin liittyvät henkilökohtaiset merkityksenannot selittävät näin ollen myös oppimisprosessien ja -tuloksien välisiä eroja (Covington 2000, 174).

Valitettavasti valtakunnallinen terveys selvitys (2008) osoitti, että neljännes opiskelijoista ei kuitenkaan koe opiskeluaan merkitykselliseksi. Yliopisto-opiskelijat kokevat opiskelun olevan merkityksellistä useammin kuin ammattikorkeakouluissa opiskelevat (samaa mieltä tai täysin samaa mieltä miehet yo 42 %, amk 36 % ja naiset yo 50 %, amk 44 %). Yleisintä merkityksellisyyden kokemus vaikuttaa olevan lääketieteilijöillä ja ammattikorkeakouluissa toisaalta humanistisen- ja kasvatustieteiden sekä kulttuurialojen opiskelijoilla ja toisaalta sosiaali-, terveys-, liikunta-alojen naisilla. (Kunttu & Huttunen 2009, 75.)

Kykyuskomukset liittyvät oppijan itseluottamukseen ja minäpystyvyyden (self-efficacy) tunteeseen sekä uskoon kykyihin ohjata oppimistaan (itsesäätely). Usko omaan kykyihin viittaa opiskelijan uskomukseen selviytyä erilaista opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä tehtävistä, kuten esimerkiksi itseopiskeluun, kirjallisiin töihin, esitelmiin tai vaikkapa opinnäytetöihin liittyvistä tehtävistä. Minäpystyvyys rakentuu opiskelijan uskollen omiin kykyihin, kuten opiskelukykyille ja -taidoille sekä opiskelijan kykyyn ohjata ja hallita omaa opiske-

luuan. Koska minäpystyvyyden käsityksen on useissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan akateemiseen motivaatioon, oppimiseen ja saavutuksiin, opiskelijan huono minäpystyvyyden käsitys tai pelkistäen itseluottamuksen puute voi aiheuttaa opiskelustressiä ja vähentää opiskelukykyä (Schunk & Pajares 2002, 15).

Kun usko omiin kykyihin liitetään nykyhetkeen, sen sijaan *menestymisen odotukset* liitetään tulevaan aikaan. Olennaista on tarkastella, millaisia odotuksia opiskelijalla on menestymisensä suhteen ja miten hyvin hän kykenee ohjaamaan oppimistaan. Konkreettisesti opintomenestykseen liittyvät odotukset voivat liittyä menestymiseen hyvien arvosanojen muodossa ja toisaalta opintojen kitkattomaan etenemiseen. Oleellista on kuitenkin, että menestymisen tunne on oppijalähtöinen, eli menestyminen määritellään yksilön subjektiivisesta näkökulmasta.

Vuoden 2008 terveys selvityksessä ilmeni, että omiin tavoitteisiinsa verrattuna yliopisto-opiskelijoista 21 % piti opiskelumենestystään odotettua huonompana. Vastaavasti ammattikorkeakouluopiskelijoista menestystään piti odotettu huonompana 15 % kaikista opiskelijoista. Molemmissa ryhmissä miehet pitivät naisia enemmän menestystään odotettua huonompana. Sen sijaan odotettua parempaa se oli vain joka kymmenennellä (11 %) yliopisto-opiskelijalla, mutta lähes joka viidennellä (18 %) ammattikorkeakouluopiskelijalla. (Kunttu & Huttunen 2009, 73.)

Usko opiskelusta saatavaan hyötyyn on merkittävä tekijä yksilön motivaatiolle. Mielenkiinnon merkitys tavoitteiden saavuttamiseen voi näkyä monella eri tavalla aina opiskeltavan alan valinnasta tunteeseen, että opiskeltavista asioista on hyötyä tulevaisuudessa työnhaussa ja varsinaisessa työnteossa. Oleellista on kuitenkin ottaa huomioon se, että mielenkiintoon voidaan vaikuttaa. Mielenkiinto tehtävää kohtaa voi lisääntyä, sitä voidaan herätellä ja jopa

vahva mielenkiinto tarvitsee aika ajoin tukemista. Mielenkiinnon herättämisen ja ylläpitämisen merkitys oppimiselle on tärkeä (Renninger & Hidi 2002, 191.) Yliopisto-opiskelun mielenkiintoisuus ja mieli on hyvin paljon riippuvainen opettajista, opiskeltavista sisällöistä ja opetuksen laadusta. Oppimisympäristön merkitys mielenkiintoon ja motivaatioon on havaittakin olevan yhteydessä opettavien sisältöjen relevanssiin, opetuksen laatuun ja vaatimusten läpinäkyvyyteen. (Müller & Louw 2003.)



KUVIO 4. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

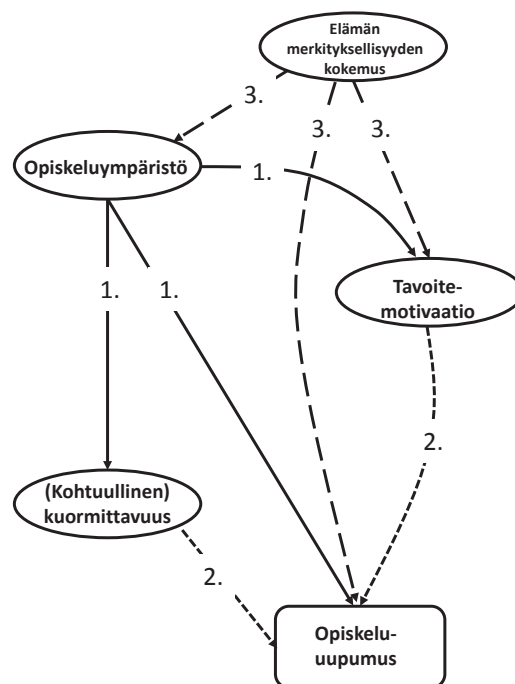
Tutkimuksen toteutus

Tutkimusongelmat ja hypoteesit

1. Mikä on opiskelu-uupumuksen ilmiön yleisyys MAMK:ssa?
2. Miten opiskeluympäristötekijät, tavoitemotivaatio ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus ovat yhteydessä opiskelu-uupumukseen?
3. Miten opiskelutytyväisyys (opiskeluympäristötekijät, tavoitemotivaatio ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus ovat yhteydessä opiskelu-uupumukseen (ja sen eri tasoihin)?
4. Millainen on jaksavan/uupuneen opiskelijan profiili?
Millainen on opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevien tekijöiden välinen suhde?

Viimeisen tutkimusongelman taustalla olivat seuraavat oletukset uupumukseen yhteydessä olevien muuttujien välisistä suhteista (ks. Meriläinen & Kuittinen 2012) (Kuvio 5):

1. Opiskelijoiden negatiivinen käsitys opiskeluympäristöstä selittää korkeaa kuormittavuutta, matalaa tavoitemotivaatiota ja korkeaa opiskelu-uupumusta. (Van Dinther et al. 2011)
2. Opiskelijoiden negatiivinen käsitys opiskeluympäristöstä selittää epäsuorasti korkean kuormittavuuden ja matalan tavoitemotivaation kautta korkeaa opiskelu-uupumusta (Karademas & Kalantzi-Azizi 2004).
3. Opiskelijoiden myönteinen käsitys elämän tarkoituksellisuudesta selittää matalampaa opiskelu-uupumusta suoraan sekä epäsuorasti positiivisen opiskeluympäristökäsityksen ja korkean tavoitemotivaation kautta (Antonovsky 1980).



KUVIO 5. Hypoteettinen yhteys opiskelu-uupumuksen, opiskeluympäristötekijöiden, tavoitemotivaation ja elämänhallinnan välillä

Menetelmät

Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden (N= 4515) hyvinvointia ja opiskelutyytyväisyyttä selvitettiin vuodenvaihteessa 2011–2012 verkkokyselynä webropol.com -ohjelman avulla.

Kohdejoukko

Joulukuussa 2011 kyselyyn vastasi 584 opiskelijaa. Vuoden 2012 alussa, tammikuussa uusintakyselyyn vastasi vielä 64 opiskelijaa. Yhteensä kyselyyn vastasi 648 opiskelijaa (N = 4515). Vastausprosentiksi muodostui 14 %, joka voi pitää tyydyttävänä (Cook, Heath, & Thompson 2000).

Vastanneista naisia oli 74 % (n= 479) ja miehiä 26 % (n= 169), kun taas otoksessa naisia oli 55 % (N=2495) ja miehiä 45 % (N= 2020). Naisten suhteellisen suurta osuutta selittää se, että miesvaltaiselta tekniikan alalta vastausprosentti oli keskimääräistä pienempi (taulukko 1). Tämä on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa ja yleistettäessä. Vastaajien ikä vaihteli 19–53 vuoden välillä keski-ään ollessa 27,4 vuotta (Kh. = 8,37, Mo = 22). Vastanneista 110 henkilöä oli iältään 22 vuotta (17 %).

TAULUKKO 1. Kyselyn vastausprosentti koulutusaloittain (n = 647)

Koulutusalat (suluissa kyselyn koulutusohjelmakohtainen numero)	n	%
Humanistinen ja kasvatusala Kansalaistoiminta ja nuorisotyö (8)	48	7,4
Kulttuuriala Kulttuurituotanto (10), Muotoilu (17)	57	8,8
Luonnontieteiden ala Tietojenkäsittely (23)	12	,9
Luonnonvara- ja ympäristöala Metsätalous (16)	10	1,5
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala Matkailu(15), Palvelujen tuottaminen ja joht. (18)	56	8,7
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala Fysioterapia, Mikkeli (3), Fysioterapia, Snl (4), Hoitotyö, Mikkeli (5), Hoitotyö, Snl (6) Jalkaterapia (7), Sosiaaliala (20)	226	34,9

Tekniikan ja liikenteen ala Auto- ja kuljetustekniikka (2), Kone- ja tuotantotekniikka (9), Maanmittaustekniikka (13), Materiaali- ja pintakäsittelytekniikka (14), Puutekniikka (19), Sähkötekniikka (21), Talotekniikka (22), Tietotekniikka (24), Ympäristöteknologia (25)	138	21,3
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinto Liiketalous, Mikkelin (11), Liiketalous, Snl (12)	100	15,5
Yhteensä	647	100,0

Kyselylomake

Psykologisessa tutkimuksessa hyvinvointia on lähestytty useista näkökulmista. Yleinen tapa tarkastella hyvinvointia on ollut tutkia sitä yleisen elämäntyytyväisyyden kannalta tai tarkemmin käsittelemällä elämän eri osa-alueita, kuten työ- tai perhetyytyväisyyttä. Käsite on ymmärretty eri tavoin psykologian eri aloilla. Hyvinvointia on tutkittu myös käänteisesti, tarkastelemalla sitä pahoinvointina eli depressiona. Depressio on käytetyimpiä alhaisen hyvinvoinnin indikaattoreita. Muita tutkimusindikaattoreita ovat olleet stressi, alhainen itsetunto, ahdistus ja koherenssin puute. Toisin kuin teoreettisella tasolla, käytännön tutkimuksen kannalta valitulla hyvinvoinnin indikaattorilla ei ole suurta merkitystä, sillä kaikki indikaattorit ovat melko samantyyppisiä. (Salmela-Aro 1996, 15–16.)

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden hyvinvointia mitattiin Bergen Burnout Indicator -10 mittarilla. Sitä on hyödynnetty peruskoulussa, lukiossa sekä ammattioppilaitoksissa opiskelevien koulu-uupumuksen tutkimiseen (Salmela-Aro & Näätänen 2005) (Taulukko 2). BBI-10 mittarissa on yksi väittämä enemmän kuin valtakunnallisissa korkea-asteen opiskelijoiden terveys selvityksien pohjalta kehitetyssä Student Burnout Inventory -9 mittarissa (Salmela-Aro 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). Tämän kyselyn tulokset

saatiin vertailukelpoisiksi, kun summamuuttujasta jätettiin yksi väittämä pois.

Opiskelijoiden käsityksiä yliopistosta oppimisympäristönä ja oppimisympäristö-tekijöiden merkitystä opiskelijoiden hyvinvoinnille tarkasteltiin viidestä näkökulmasta: didaktisesta, fyysisestä, sosiaalisesta, paikallisesta ja teknisestä. (Baert, De Rick & Van Valckenborgh 2006; Entwistle, McCune & Hounsell 2002, 2004; Manninen ja muut 2007, 35–41). Henkilökohtaisen tavoitemotivaation mittari sisälsi kolme ulottuvuutta: kykyuskomukset, menestymisen odotukset ja tehtävien arvostuksen (Wigfield & Eccles 2000, 68). Elämän tarkoituksellisuutta mitattiin Antonovskyn (1987) elämäntilintamittarin (SOC-13) yhden alaulottuvuuden avulla.

Lomake muodostui yhteensä kahdeksasta alaosiosta:

- taustamuuttujat
- opintojen arvostaminen (tavoitemotivaatio)
- arvio itsestä oppijana ja opiskelijana (tavoitemotivaatio)
- oman koulutusohjelman opetus ja siihen liittyvät tekijät (opiskelu ympäristötekijät)
- opinnoissa menestyminen ja onnistumisen odotukset (tavoitemotivaatio)
- opiskeluun, opettajiin ja muihin opiskelijoihin suhtautuminen (opiskelu ympäristötekijät)
- fyysinen ja psyykinen hyvinvointi sekä elämäntilintä (SOC-13)
- opiskelu-uupumus (BBI-10) ja opiskelukyky (asteikko 0-10) (Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Opiskelu-uupumusmittari (Salmela-Aro & Näätänen 2005)

Kuvaa opiskelutilannettasi viimeisen kuukauden ajalta (1-6)
(BBI-10 -mittari, © Tekijät ja Edita Publishing Oy)

1. Tunnen hukkuvani opiskelutyöhön.
2. Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun.
3. Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani.
4. Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia.
5. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan.
6. Pohdin alituisen, onko opiskelullani merkitystä.
7. (Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa opinnoissani.)¹
8. Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-aikana.
9. Odotin ennen saavani opinnoissani paljon enemmän aikaa kuin nyt.
10. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.

1= täysin eri mieltä 2= eri mieltä 3= osittain eri mieltä 4= osittain samaa mieltä 5= samaa mieltä 6=täysin samaa mieltä

¹ Väittämä ei sisälly SBI-9 mittariin.

Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin neljässä vaiheessa. *Ensimmäiseksi* analysoitiin opiskelijoiden opiskelu-uupumusta. Koulu- ja opiskelu-uupumusta voi mitata paitsi kokonaiskoulu-uupumuksen mutta myös koulu-uupumuksen kolmen alaluottuvuuden – uupumisasteisen väsymyksen, kynnistymisen ja riittämättömyyden tunteen – suhteen. Opiskelu-uupumuksen yleisyyden määrittelemiseksi jokaiselle vastaajalla laskettiin henkilökohtainen opiskelu-uupumuksen summapistemäärä laskemalla yhteen SBI-9 mittarin asenneväittämien pistemäärät. Pistemäärää tarkasteltiin suhteessa ammattikorkeakouluopiskelijoille määriteltyihin opiskelu-uupumuksen raja-arvoihin (Salmela-Aro 2009, 46–47).

Summapistemäärän perusteella opiskelijat luokiteltiin edelleen neljään eri uupumusluokkaan (Salmela-Aro 2009, 46–47). Luokittelu perustui summapistemäärään, jota vastaavalle lähimmälle normatiiviselle persentiilille opiskelija määriteltiin kuuluvaksi. Mikäli pistemäärä sattui persentiilirajojen puoleenväliin, suoritettiin pyöristys ylöspäin. Kohonneen opiskelu-uupumusriskin kynnyisarvo SBI-9-kokonaisasteikolla on 70 persentiiliä vastaava pistemäärä. Selvästi kohonneen opiskelu-uupumusriskin kynnyisarvo SBI -9 kokonaisasteikolla on 90 persentiiliä vastaava pistemäärä. Raja-arvot on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskelu-uupumuksen raja-arvot

Uupumusluokat	Summapistemäärä (SBI-9)	
	Naiset	Miehet
Ei uupumusriskiä	≤ 20	≤ 18
Keskitaso	21-27	19-24
Kohonnut uupumusriski	28-33	25-31
Selvästi kohonnut uupumusriski	≥ 34	≥ 32

Toisessa vaiheessa opiskeluympäristötekijöitä käsittelevä aineisto tiivistettiin pääkomponenttianalyysin avulla. Käytännössä yksittäisten väittämien avulla saadut vastaukset tiivistettiin useita väittämiä sisältäviksi komponenteiksi. Analyysin myötä 64 väittämää tiivistyi 15 komponentiksi, jotka sisälsivät yhteensä 54 asenneväittämää. Komponenttien sisäinen konsistenssi oli kohtuullinen Cronbachin α vaihdellessa 0,55–0,92 välillä (Taulukko 7).

Aineisto tiivistettiin samalla tavalla myös tavoitemotivaatiota ja elämän tarkoituksellisuuden kokemusta kuvaavien komponentin osalta. Analyysin

myötä 20 väittämää tiivistyi neljään komponenttiin, joiden Cronbachin α vaihteli välillä 0,75–0,89 (Taulukko 8).

Pääkomponenttianalyysin myötä laskettiin myös havaintokohtaiset pääkomponentti-pistemäärät, joiden tarkasteltiin pääkomponenttien ja uupumuksen välistä korrelaatiota Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla. Korrelaatiokertoimien tulkinnessa sovellettiin Nummenmaan (2009) antamia viitearvoja, joiden mukaan ”Ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa tutkittaessa on usein hyvin hankala löytää erittäin voimakkaita korrelaatioita ja heikotkin yhteydet saattavat usein olla mielenkiintoisia. Yleisenä ohjeena voisikin sanoa, että alle $\pm 0,5$ suuruisten korrelaatioiden tulkitsemisessä pitää olla varovainen, ja alle 0,1 suuruiset korrelaatiot ovat usein käytännössä merkityksettömiä.” Ihmistieteellisessä tutkimuksessa 0,5 suuruisia korrelaatiokertoimia voi pitää osoituksena voimakkaasta muuttujien välisestä yhteydestä, kun taas 0,3 kerroin on osoitus heikosta lineaarisesta yhteydestä.” (Taulukot 7 ja 8).

Kolmanneksi analysoitiin opiskelutyytyväisyyden yhteyttä opiskelu-uupumuksen eri tasoihin: ei uupumusriskiä/keskitaso ($n=386$), kohonnut uupumusriski ($n= 123$) ja selvästi kohonnut uupumusriski ($n = 138$) (Salmela-Aro 2009, 46–47). Ei uupumusriskiä/keskitason ryhmään kuului 386 opiskelijaa, joiden uupumuspistemäärän keskiarvo oli 18,7 pistettä (keskihajonta = 5,14). Kohonneen uupumusriskin ryhmään kuului 123 opiskelijaa (keskiarvo = 29,35; kh. = 2,22) ja selvästi kohonneen uupumusriskin ryhmään 138 opiskelijaa (ka. = 39,3 ; kh. = 4,16). Vaikka alaryhmien väliset varianssit eivät olleetkaan homogeeniset (Levenen testi, $p = .000$), ryhmien välinen ero uupumuksessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($F(2,644) = 1077,201$, $p < .000$). Ryhmien välisiä eroja suhteessa opiskeluympäristötekijöihin, tavoitemotivaatioon ja elämän tarkoituksellisuuden kokemiseen analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (Taulukot 9 ja 10).

Neljännessä vaiheessa profiloitiin uupuneeseen opiskelijaan liittyvät tyypilliset ominaisuudet (taustamuuttujat). Analyysissa hyödynnettiin t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia sekä ristiintaulukointia. Kategoristen muuttujien (sp, opiskeluvuosi, opintomenestys ja opintojen viivästymisen syyt) yhteisjakaumaa suhteessa opiskelu-uupumukseen tarkasteltiin kontingensitaulukoiden avulla (ks. taulukot 11, 16, 17 ja 22). Alaryhmien jakautumista uupumusluokkiin (solufrekvenssit) tarkasteltiin χ^2 -riippumattomuus-testin avulla. Jakautumisen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin "Adjusted Residual" -tarkastelun avulla. Tämä "korjatun residuaalin" eli jäännöksen arvo noudattaa normaalijakaumaa, jonka keskiarvo on nolla ja keskihajonta 1. Keskihajonnan kriittinen arvo on 2. Mikäli solukohtainen arvo on >2 tai <-2 , "Adjusted Residual" -arvo on tilastollisesti merkitsevä eli havaintojen solufrekvenssi eroaa tilastollisesti muista soluista.

Viidennessä eli viimeisessä vaiheessa opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevia tekijöitä ja niiden välisiä suhteita analysoitiin rakenneyhtälömallinnuksen avulla (SEM). Tätä varten opiskeluympäristöstä ja tavoitemotivaatiosta muodostettiin uudet latentit muuttujat konfirmatorisen faktorianalyysin avulla. Faktoreiden muodostamisessa käytettiin hyväksi toisessa analyysivaiheessa muodostettuja pääkomponentteja. Myös kuormittavuuden ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus testattiin konfirmatorisella faktorianalyysillä. Näissä tapauksissa latentit faktorit muodostettiin yksittäisistä asenneväittämistä.

Lopuksi kokonaismallin rakenne sekä latenttien muuttujien väliset suorat ja epäsuorat vaikutukset testattiin rekursiivisen polkumallin avulla (Muthén & Muthén 2007, 29). Opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevat muuttujat ja niiden väliset suhteet on esitetty kuviossa 7.

Opiskelu-uupumuksen yleisyys Mikkelin ammattikorkeakoulussa

Vastanneiden opiskelijoiden (n= 647) uupumuksen summapistemäärän keskiarvo oli SBI-9 mittarilla mitattuna 25,12 pistettä (Me = 24; Mo = 25; Kh. = 9,6). Pistemäärä vaihteli 9 – 51 pisteen välillä (9–54). Naisten (n= 478) keskiarvo oli 25,72 pistettä (kh=9,68) ja miesten (n=169) 23,43 pistettä (kh=9,18). Vastaavat keskiarvot valtakunnallisessa korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointitutkimuksessa oli ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden osalta naisilla 25,05 pistettä (kh= 8,45; n=1447) ja miehillä 22,92 pistettä (kh=8,28; n=852). Kaikkien opiskelijoiden keskiarvo oli 24,02 pistettä (kh. 8,95). (Salmela-Aro 2009).

TAULUKKO 4. MAMK:n opiskelijoiden opiskelu-uupumuksen keskiarvot suhteessa valtakunnallisen Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön terveys selvityksen keskiarvoihin

MAMK 2011		YTHS 2008	
	keskiarvo (kh.)	keskiarvo (kh.)	
naiset (n = 478)	25,72 (9,68)	25,05 (8,45)	naiset (n = 1447)
miehet (n = 169)	23,43 (9,18)	22,92 (8,28)	miehet (n = 852)
Yhteensä (n= 647)	25,12 (9,60)	24,02 (8,95)	yhteensä (n=2299)

MAMK:n opiskelijoiden jakautuminen eri opiskelu-uupumusluokkiin on esitetty taulukossa 5. Tarkastelu paljasti, että kohonneen uupumusriskin ylittäneistä on suhteellisesti enemmän miehiä, tosin naisten ja miesten välillä ei ollut tilastollista eroa. Miesten osuutta kohonneen uupumusriskin luokassa voi selittää vähäinen vastausprosentti, eli miehistä ovat vastanneet nimenomaan he, jotka kokevat uupumusta. (Salmela-Aro 2009, 46–47.)

TAULUKKO 5. MAMK:n opiskelijoiden jakautuminen eri opiskelu-uupumusluokkiin

	Summapistemäärä (SBI-9)		
	Naiset	Miehet	yht. (% kaikista)
Ei uupumusriskiä	143 _a (30 %)	58 _a (34 %)	201 (31 %)
Keskitaso	148 _a (31 %)	37 _b (22 %)	185 (29 %)
Kohonnut uupumusriski	84 _a (18 %)	39 _a (23 %)	123 (19 %)
Selvästi kohonnut riski	103 _a (22 %)	35 _a (21 %)	138 (21 %)
	478 (100%)	169 (100%)	647 (100%)

Ammattikorkeakouluopiskelijoilla kohonneen uupumusriskin rajaksi, SBI-9 mittarilla mitattuna, on määritelty naisilla 28 pistettä ja miehillä 25 pistettä. Tässä aineistossa tämä raja-arvo ylittyi 187 naisopiskelijalla (39,1 % naisista) ja 74 miesopiskelijalla (43,8 % miehistä). Yhteensä kohonneen uupumusriskin raja-arvon ylitti 261 opiskelijaa, eli lähes puolet (40,3 %) kaikista vastanneista.

Vastaavasti selvästi kohonneen uupumusriskin raja on naisilla 34 pistettä ja miehillä 32 pistettä. Tässä aineistossa selvästi kohonneen uupumusriskin rajan ylitti 103 naisopiskelijaa (21,5 % naisista) ja 35 miesopiskelijaa (20,7 % miehistä). Yhteensä selvästi kohonneen uupumusriskin ylitti 138 opiskelijaa, eli yli viidennes (21,3 %) kaikista vastanneista.

Tuloksien mukaan opiskelu-uupumus näyttää olevan MAMK:ssa yleisempää kuin viimeisen yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen tulosten mukaan. Sen mukaan joka kolmannella opiskelijalla on riski uupua ja uupumusriski on selvästi kohonnut 13 % korkeakouluopiskelijoista. (Salmela-Aro 2009, 27, 46-47.)

TAULUKKO 6. Opiskelu-uupumuksen yleisyys riskirajoittain, MAMK >< YTHS

MAMK 2011 (n = 647)		YTHS 2008 (n=2299)
n (%)	riskitasot	n (%)
261 (40,3 %)	kohonnut uupumusriski	~ 33 %
138 (21,3 %)	selvästi kohonnut uupumusriski	~ 13 %

Opiskeluympäristötekijöiden yhteys opiskelu-uupumukseen

Opiskelu-uupumuksen ja opiskeluympäristötekijöiden välinen korrelaatio vaihteli välillä -0,19 ja -0,52 (taulukko 7). Voimakkaimmin uupumus korreloi ”Sopivan kuormittavuuden” (-0,52) sekä ”Opintojen pakollisuuden ja pakko- tahtisuuden” (-0,50) kanssa. Uupumukseen näyttää näiden tulosten perusteella vaikuttavan vahvasti opintojen rakenteellinen kuormittavuus, joka luonnol- lisesti voi koostua monista yksittäisistä tekijöistä.

Vaikka korrelaatio ei ollutkaan kovin voimakas, keskeinen uupumukseen yh- teydessä oleva tekijä näytti olevan myös ”Kannustava ja ymmärtävä opettaja” (-0,34). Sen sijaan ”Helposti lähestyttävät opettajat” komponentin korrelaatio uupumukseen oli heikko (-0,27). Tämä voi olla osoitus siitä, että opiskelijat odottavat opettajien olevan nimenomaan opettajia, ei niinkään kavereita. Lähestyttävyyden ominaisuutta ei ole syytä väheksyä, sillä sen on havaittu parantavan opiskelijoiden itsearvostusta, joka edelleen osaltaan edistää oppi- mistuloksia (Eggens, van der Werf & Bosker 2008, 555).

Perusopetuksen laadun merkitys, opettajan osaaminen, asenne ja rooli tulivat esille myös ”Opetuksen laatua” (-0,31) ja ”Pedagogista ohjausta” (-0,30) käsit- televissä komponenteissa. Yleisesti ottaen opettajiinsa tyytyväiset opiskelijat eivät ole niin stressaantuneita kuin tyytymättömät opiskelijat (Cecen & Oz-

turk 2007). Opiskelijat arvostavat opettajia, jotka ovat helposti lähestyttävissä ja asenteeltaan positiivisia. Tällaiset opettajat myös suhtautuvat opiskelijoihin kunnioittavasti ja kohteliaasti sekä ovat myötätuntoisia. He mukautuvat ja joustavat opiskelijoiden erilaisten oppimistarpeiden mukaan. (Voss & Gruber 2006, 217; Glenn ja muut 2011, 210.)

Myös "Opetuksen ja oppimisen psykologisen sopimuksen" (-0,34), "Opintojen sovellettavuuden" (-, 34) sekä " Opetus ohjaa syväoppimiseen" (-0,32) yhteys uupumukseen on ilmeinen. Tämä tarkoittaa sitä, että uupumusta ehkäisee opiskelijoiden ja opettajien jaettu ymmärrys opiskelun tavoitteista ja keinoista, joilla tavoitteet saavutetaan (ks. Bordia 2007). Yhtä tärkeää näyttää olevan myös, että opiskelijoilla ja opettajilla on samankaltainen käsitys syväoppimista tukevasta opetuksesta. Mielenkiintoista on, että oppimiseen ja oppimisen tavoitteisiin voimakkaasti kytkeytyvä "Arviointi, joka tukee oppimista ja oppimisvalmiuksien kehittymistä" ei niinkään korreloinut uupumukseen (-0,27). Tulos voi indikoida sitä, että arvioinnilla ei ole kovin vahva asema ammattikorkeakoulun opetuskulttuurissa eikä sitä näin ollen yhdistetä tai mielletä uupumuksen syyksi.

"Opiskelijoiden kokemus ulkopuolisuudesta ja kiusaamisesta" (-0,26) sekä "Opiskelijoiden välinen tuki ja yhteenkuuluvuus" (-0,24) korreloivat uupumukseen heikosti. Heikoiten uupumus korreloi "TKI -toiminta osana opintoja" (-0,19), "Verkko-oppimista" (-0,20) ja "Opintojen vapautta" (-0,20) kuvaavien komponenttien kanssa.

Näyttää siltä, että opiskeluympäristötekijöistä vahvimmin uupumuksen kanssa korreloivat kuormittavuustekijät sekä opettajiin ja perusopetukseen liittyvät tekijät. Hieman yllättäen opiskelijoiden välisillä sosiaalisilla suhteilla ei näytä olevan niin keskeistä merkitystä opiskelijoiden hyvinvointiin.

Opettajat ovat keskeisessä roolissa opiskelijoiden jaksamisen kannalta. Pait- si pedagogiset ratkaisut, erityisesti opettajaan liitetyt ominaisuudet, kuten myötätuntoisuus ja empaattisuus, näyttävät olevan keskeisiä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. (Dyrbye ja muut 2009, Gläser-Zikuda & Fuß 2008, 145.)

Kuitenkin on syytä pohtia, ovatko opiskeluympäristötekijät uupumuksen syy vai seuraus. Opintojen kuormittavuus voi aiheuttaa uupumusta, mutta yhtä hyvin muista syistä uupunut opiskelija voi kokea sinällään vähäisenkin työmäärän kuormittavaksi. Muut syyt voivat liittyä tavoitemotivaatioon tai elämän tarkoituksellisuuden kokemiseen.

TAULUKKO 7. Opiskelu-uupumuksen korrelaatio opiskeluympäristö- tekijöiden kanssa

Opiskeluympäristötekijät	SBI-9
<i>Sopiva kuormittavuus (3, Cr. $\alpha=0.73$) (65 %)</i>	<i>-,52**</i>
Opiskelutyömäärä on pääsääntöisesti liian suuri suhteessa opintopistemäärään.(K) Opinnot kuormittavat ajoittain sietämättömästi. (K) Opinnot kuormittavat sopivasti saavutettuun opintopistemäärään.	
<i>Opintojen pakollisuus ja pakkotahtisuus (3, Cr. $\alpha=0.56$) (53%)</i>	<i>-,50**</i>
Koulutusohjelmassani pakollisia opintoja on aivan liikaa. (K) Koulutusohjelmassani aikaa itsenäiselle opiskelulle ja pohdiskelulle jää liian vähän. (K) Koulutusohjelmani opiskelu on vaativaa ja joudun ponnistelemaan selvitäkseni siitä. (K)	

<i>Kannustava ja ymmärtävä opettaja (5, Cr. $\alpha=90$) (71 %)</i>	-,34**
<p>Koulutusohjelmani opettajat...</p> <p>ovat yleensä ymmärtäväisiä ja ystävällisiä</p> <p>suhtautuvat opiskelijoihin kannustavasti</p> <p>ovat kärsivällisiä ja selittävät uudelleen vaikeasti tajuttavat asiat</p> <p>arvostavat opiskelijoiden näkemyksiä ja mielipiteitä opiskeltavista asioista</p> <p>ovat oikeudenmukaisia</p>	
<i>Opetuksen ja oppimisen psykologinen sopimus (6, Cr. $\alpha=0.85$) (58 %)</i>	-,34**
<p>Pääsääntöisesti opintojaksojen</p> <p>... tehtävät ovat olleet asiaankuuluvia ja suhteessa oppimistavoit- teisiin.</p> <p>... opetuksen sisällöt ovat vastanneet oppimiselle asetettuja tavoit- teita.</p> <p>... opetusmuodot (esim. luennot, harjoitukset, tehtävät) liittyvät luontevasti toisiinsa.</p> <p>... sisällöllinen eteneminen on ollut loogista.</p> <p>... oppimistavoitteet ovat selvästi määriteltyjä.</p> <p>... tehtävien tekeminen on auttanut yhdistämään opiskeltavan asi- an aikaisempiin tietoihini ja kokemuksiini.</p>	
<i>Opintojen sovellettavuus (3, Cr. $\alpha=0.71$) (64 %)</i>	-,34**
<p>Opetus on auttanut soveltamaan tietoa käytäntöön 1 = ei juuri ol- lenkaan, 5 = erittäin hyvin.</p> <p>Opetus on teoreettista, eikä asioita ja ilmiöitä kouluteta juurikaan soveltamaan käytännössä 1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä. (K)</p> <p>Opetus tuntuu olevan 1 =täysin irrallaan työelämän ongelmista ja vaatimuksista ... 5= linkittyy läheisesti työelämään.</p>	

<i>Opetus ohjaa syväoppimiseen (4, Cr. $\alpha=0.83$) (67 %)</i>	-,32**
Pääsääntöisesti koulutusohjelmani opinnoissa... ... korostetaan henkilökohtaisen ymmärrykseni syvenemistä ja kehittymistä opiskeltavista asioista. ... innostetaan arvioimaan uudelleen aiheeseen liittyvää ymmärrystäni. ... tuetaan oppimista, jossa tähdätään siihen, että opiskelija muodostaa opetettavista asioista henkilökohtaisen näkemyksen. ... ongelmanratkaisutaitoni ovat kehittyneet.	
<i>Opetuksen laatu (8, Cr. $\alpha=0.92$) (65 %)</i>	-,31**
Koulutusohjelmani opettajat... opettajat ovat opetustaidoiltaan hyviä ovat kiinnostuneita opetuksesta, mikä välittyy opiskelijoille ovat innostavia ja mukaansatempaavia käyttävät monipuolisia opetusmenetelmiä kehittävät opetustaan saamansa palautteen perusteella ovat kiinnostuneita opetukseen liittyvästä palautteesta pyrkivät saamaan opiskelijoiden kyvyt ja taidot aktiiviseen käyttöön osaavat sovittaa opetuksensa opiskelijoiden tasoa vastaavaksi	
<i>Pedagoginen ohjaus (3, Cr. $\alpha=0.85$) (77 %)</i>	-.30**
Olen tyytyväinen HOPS (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) -ohjaukseeni Tiedän keneltä saan tarvittaessa apua tai ohjausta. Olen saanut riittävästi ohjausta opiskeluissani.	
<i>Helposti lähestyttävät opettajat (3, Cr. $\alpha=.63$) (58 %)</i>	-,27**
Koulutusohjelmani opettajat... jäävät opiskelijoille melko etäisiksi. (K) kosketus opettajiin on useimmiten virallista (K) opettajat ovat helposti lähestyttävissä. Uskallan kysyä heiltä epäselviksi jääneet asiat.	

<p><i>Arviointi, joka tukee oppimista ja oppimisvalmiuksien kehittymistä (3, Cr. $\alpha=0.77$) (69 %)</i></p>	<p>-,27**</p>
<p>Arviointi on tukenut oppimistani. Arviointi on tukenut oppijana ja opiskelijana kehittymistäni. Saamani arvosanat ovat vastanneet pääsääntöisesti omaa käsitystäni oppimisestani.</p>	
<p><i>Opiskelijoiden kokemus ulkopuolisuudesta ja kiusaamisesta (2, Cr. $\alpha=0.55$) (70 %)</i></p>	<p>-,26**</p>
<p>Minun on vaikea olla tekemisissä muiden opiskelijoiden kanssa.(K) Minua on kiusattu.(K)</p>	
<p><i>Opiskelijoiden välinen tuki ja yhteenkuuluvuus (3, Cr. $\alpha=0.87$) (80 %)</i></p>	<p>-,24**</p>
<p>Olen saanut kannustusta, tukea ja apua muilta opiskelijoilta. Koen kuuluvani johonkin opiskelijaryhmään. Keskustelu muiden opiskelijoiden kanssa on auttanut oppimistani.</p>	
<p><i>Opintojen vapaus (2, Cr. $\alpha=0.686$) (76 %) 1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä</i></p>	<p>-,20**</p>
<p>Koulutusohjelmassani opiskelija voi varsin vapaasti valita opiske- lutahtinsa. Koulutusohjelmassani opiskelijalla on suhteellisen suuri valinnan vapaus opintojen sisältöjen suhteen.</p>	
<p><i>Verkko-oppiminen (3, Cr. $\alpha=0.72$) (64 %)</i></p>	<p>-,20**</p>
<p>Verkossa tapahtuvalla opiskelulla on ollut olennainen merkitys oppimiseni kannalta. Opiskelu verkkoympäristössä (esim. moodle) sopii minulle. Monimuoto-opiskelu (kurssi on yhdistelmä lähi- ja itsenäistä opis- kelua) sopii minulle.</p>	

TKI –toiminta osana opintoja (3, Cr. $\alpha=0.84$) (76 %)	-,19**
<p>Tiedän millaista tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa (TKI-toimintaa) koulutusohjelmassani tehdään.</p> <p>Opetuksen myötä minun on helppo osallistua koulutusohjelman TKI-toimintaan opintojeni puitteissa.</p> <p>Opetukseen yhdistetään erilaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita onnistuneesti.</p>	
** = muuttujien välisen korrelaation p-arvo ≤ 0.01	

Tavoitemotivaation ja elämän tarkoituksellisuuden kokemuksen yhteys opiskelu-uupumukseen

Opiskelu-uupumuksen ja tavoitemotivaatiokomponenttien korrelaatio osoitautui voimakkaaksi (-0,42–0,68). Myös elämän tarkoituksellisuutta kuvaava komponentti korreloi uupumukseen voimakkaasti (-0,47). Uupuminen ja tavoitemotivaatio näyttävät käyvän ”käsi kädessä”.

Aivan kuten opiskeluympäristötekijöiden kohdalla, on pohdittava, aiheuttaako uupuminen tavoitemotivaation heikkenemistä vai voiko kyseessä olla käänteinen ilmiö. Eli onko uupumisen syy tavoitemotivaatiotekijöissä, kuten puutteellisessa ja/tai heikossa lähtötasossa (aikaisemmat opinnot), puutteellisissa opiskeluvalmiuksissa ja/tai itseohjautuvuudessa tai väärälle alalle hakeutumisessa tai ajautumisessa. Selvää on kuitenkin se, että opiskelijoiden usko omaan kykyihinkin on yhteydessä ja myös ennustaa opintomenestystä eri oppiaineissa (Wigfield & Cambria, 2010). Kykyuskomuksia heikentävät tekijät pitäisi selvittää mahdollisimman aikaisessa opintojen vaiheessa (Cleland, Arnold & Chesser 2005), varsinkin siksi, että kykyuskomukset (self-efficacy) kehittyvän jo lapsuudessa ja kouluiässä. Vanhemmat ja opettajat voivat tukea kykyuskomusten kehittymistä ja sen myötä itsearvostuksen kehittymistä, joka heijastuu korkea-asteen opintoihin saakka (Wigfield & Eccles 2000). Nämä tekijät ennustavat kompetenssin tunnetta ja akateemisia kykyjä, jotka konk-

retisoituvat arvosanoissa, menestymisen odotuksina, taitojen hankkimisena ja itseluottamuksena selviytyä uusista opinnoissa eteen tulevista haasteista (Eggens, van der Werf & Bosker 2008, 556; Weiser & Riggio 2010).

Kysymyksenasettelu on samankaltainen myös elämän tarkoituksellisuuden osalta. Heikentääkö uupuminen elämän tarkoituksellisuuden kokemista vai onko uupumuksen taustalla puutteelliset elämäntaidot tai ylipäättään ongelmat omassa elämässä? Nämä ovat keskeisiä kysymyksiä pohdittaessa uupumuksen taustalla olevia tekijöitä ja niiden merkitystä opiskelijoiden uupumiseen.

TAULUKKO 8. Opiskelu-uupumuksen korrelaatio tavoitemotivaation ja elämän tarkoituksellisuuden kanssa

Tavoitemotivaation ja elämän tarkoituksellisuuden kokemuksen komponentit	SBI-9
<i>Menestymisen odotukset (3 väittämää, Cr. $\alpha=0.80$)</i>	-,68**
<i>Pelkään opinnoissani epäonnistumista (hyvin harvoin – hyvin usein). (K)</i>	
<i>Olen huolestunut, että menetän otteen opinnoistani (hyvin harvoin – hyvin usein). (K)</i>	
<i>Opiskeluun liittyvien asioiden ajattelu ahdistaa minua (hyvin harvoin – hyvin usein). (K)</i>	

<p><i>Kykyuskomukset (8, Cr. $\alpha=0.89$)</i></p>	<p>-,47**</p>
<p><i>Olen menestynyt opinnoissani erinomaisesti.</i></p> <p><i>Opiskelutaitoni ovat erittäin hyvät.</i></p> <p><i>Selviytymiseni opinnoista on ollut itsestään selvää.</i></p> <p><i>Keskittyminen tosissaan johonkin asiaan takaa oppimiseni varmasti.</i></p> <p><i>Suhteessa muihin opiskelijoihin pidän itseäni erittäin hyvänä oppijana.</i></p> <p><i>Uskot pärjääväni opinnoissani tämän vuoden aikana erittäin hyvin.</i></p> <p><i>Odotan saavani opinnoista erittäin hyviä arvosanoja.</i></p> <p><i>Osaan suhteuttaa opiskeluni sen mukaan, millaisia arvosanoja tavoitteen aina, jos niin haluan.</i></p>	
<p><i>Opintojen arvostaminen (5, Cr. $\alpha=0.78$)</i></p>	<p>-,42**</p>
<p><i>Ammattikorkeakoulussa opiskelu tuntuu oikealta valinnalta.</i></p> <p><i>Koen olevani täysin omalla alallani.</i></p> <p><i>Opiskelun merkitys on minulle selvä asia.</i></p> <p><i>Oppimistani asioista on hyötyä käytännön työssä hyvin todennäköisesti.</i></p> <p><i>Työn saannin kannalta opiskelusta on varmasti hyötyä.</i></p>	
<p><i>Elämän tarkoitus (4 väittämää, Cr. $\alpha=0.75$)</i></p>	<p>-,47**</p>
<p><i>Jokapäiväiset askareeni tuntuvat minusta merkityksettömiltä...</i></p> <p><i>1= hyvin usein ... 7= hyvin harvoin tai ei koskaan.</i></p> <p><i>Tähän asti elämälläni... 1= ei ole ollut selvää päämäärää tai tarkoitusta ... 7=on ollut selkeä päämäärä tai tarkoitus.</i></p> <p><i>Minusta on oikeastaan samantekevää, mitä ympärilläni tapahtuu:</i></p> <p><i>1 =harvoin tai ei koskaan ... 7= hyvin usein. (K)</i></p> <p><i>Jokapäiväiset askareet ovat minulle... 1= syvän tyydytyksen tai mielihyvän lähde ...</i></p> <p><i>7= tuskallisia ja ikävöystyttäviä. (K)</i></p>	
<p>** = muuttujien välisen korrelaation p-arvo ≤ 0.01</p>	

Opiskelutyytyväisyys suhteessa opiskelu-uupumuksen eri tasoihin

Tyytyväisyys opiskeluympäristötekijöihin

Kun opiskelutyytyväisyyttä tarkasteltiin suhteessa opiskelu-uupumukseen, ilmeni, että opiskelutyytyväisyys vähenee säännönmukaisesti uupumuksen myötä (Taulukko 9). Mitä uupuneempia opiskelijat olivat, sitä negatiivisempia olivat heidän opiskeluympäristöön liittyvät käsityksensä – uupunut näkee kaiken harmaana (vrt. Goldman & Wong 1997, 609).

Edelleen on muistettava pohtia, onko uupumus tyytymättömyyden syy vai seuraus. Erityisesti olisi syytä selvittää, mikä on opiskelun ulkopuolisten ns. muiden elämäntilannetekijöiden merkitys uupumukselle ja/tai tyytymättömyydelle. Mikäli uupumuksen syynä ovat opiskeluympäristötekijät, on selvitettävä, mitkä niistä ovat uupumisen kannalta keskeisiä ja miten uupumista voisi ehkäistä ja miten uupunutta voisi tukea pedagogisin keinoin.

TAULUKKO 9. Opiskelutyytyväisyys suhteessa opiskelu-uupumuksen eri tasoihin.

	Uupumusluokat		
	Ei/keskitaso (n=386)	Kohonnut (n= 123)	Selvästi... (n = 138)
Opiskeluympäristötekijät			
Kuormittavuus	,31 (.91)	-,09 (.85)	-,80 (.92)
Opiskelun pakkotahtisuus	,30 (.90)	-,01 (.86)	-,82 (.93)
Opettajan kannustaminen ja ymmärtäväisyys ¹	,24 (.89)	-,09 (.88)	-,58 (1,12)
Psykologinen sopimus ¹	,22 (.91)	-,08 (.98)	,55 (1,06)
Opintojen sovellettavuus ¹	,22 (.92)	-,12 (.92)	-,53 (1,07)
Opetus ohjaa syväoppimiseen	,20 (.94)	-,02 (.92)	-,54 (1,03)
Opetuksen laatu ¹	,21 (.91)	-,13 (.96)	-,48 (1,09)
Pedagoginen ohjaus	,24 (.92)	-,24 (.98)	-,45 (1,03)

Opettajan lähestyttävyyys	,15 (8,94)	-,05 (,95)	-,39 (1,11)
Arviointi	,18 (,98)	-,14 (,86)	-,37 (1,04)
Opiskelijoiden kokemus ulko- puolisuudesta ja kiusaamisesta ¹	,19 (,79)	-,13 (1,08)	-,42 (1,27)
Opiskelijoiden välinen tuki ja yhteenkuuluvuus ¹	,18 (,89)	-,10 (,98)	-,43 (1,17)
Opiskelun vapaus	,15 (,98)	-,14 (,99)	-,30 (,98)
Verkko-oppiminen ¹	,15 (,93)	-,22 (,93)	-,23 (1,15)
TKI osana opintoja ¹	,14 (,98)	-,15 (,89)	-,26 (1,09)
*The mean difference is significant at the 0.05 level.			
¹ Levene Test of Homogeneity of Variances <.000			

Tavoitemotivaatio ja elämän tarkoituksellisuuden kokeminen

Kuten opiskelutyytyväisyys myös tavoitemotivaatio väheni säännönmukaisesti suhteessa uupumukseen (Taulukko 10). Myös kokemus elämän tarkoituksellisuudesta näyttää heikkenevän suorassa suhteessa opiskelu-uupumuksen määrään. Koska tulokset olivat samankaltaisia myös opiskeluympäristötekijöiden osalta, uupumuksen ja siihen yhteydessä olevien tavoitemotivaatiotekijöiden sekä elämän tarkoituksellisuuden kokemisen välisten syy-seuraussuhteiden selvittäminen tuli yhä tärkeämmäksi.

TAULUKKO 10. Tavoitemotivaatio ja elämän tarkoituksellisuuden kokeminen suhteessa opiskelu-uupumuksen eri tasoihin

	Uupumusluokat		
	Ei/keskitaso (n=386)	Kohonnut (n= 123)	Selvästi... (n = 138)
Tavoitemotivaatio			
Menestymisen odotukset*	,45 (,82)	-,30 (,75)	-,98 (,84)
Kykyuskomukset ^{1*}	,29 (,83)	-,22 (1,02)	-,62 (1,09)

Opintojen arvostaminen ^{1*}	,28 (.82)	-,24 (.99)	-,58 (1,16)
Elämän hallinta ^{1*}	,36 (.79)	-,31 (.90)	-,73 (1,12)
<p>*The mean difference is significant at the 0.05 level. ¹Levene Test of Homogeneity of Variances <.000 Menestymisen odotukset - F (2,644) = 168,883, p < .000 Kykyuskomukset - F (2,643) = 53,793, p < .000 Opintojen arvostaminen - F (2,641) = 47,389, p < .000</p>			

Millainen on uupunut opiskelija?

Tyypillinen uupunut opiskelija profiloitiin etsimällä uupumukseen korreloivat taustamuuttujat. Profiloinnilla pyrittiin tunnistamaan uupuneet tai kohonneen uupumusriskin opiskelijat ja sen myötä tekijät, joihin vaikuttamalla uupumusta voisi ehkäistä.

Naisten ja miesten välillä ei ollut tilastollista eroa uupumuksessa ($\chi^2(2) = 2,49$, $p=.29$). Taulukossa 11 on esitetty naisten ja miesten jakautuminen eri uupumusluokkiin. Siitä käy ilmi, että kohonneen uupumusriskin ylittäneistä on suhteellisesti enemmän miehiä, ero ei ole kuitenkaan tilastollinen ja eroa voi selittää miesten suhteellisen pieni vastaajajoukko ja se, että vastanneista suuri osa on ehkä tuntenut itsensä uupuneiksi.

TAULUKKO 11. Naisten ja miesten jakautuminen eri uupumusluokkiin

Uupumislukokka (1-3)		N	M	yht.
Ei uupumusriskiä/ Keskitaso	havaittu f	291	95	386
	odotettu f	285,2	100,8	386
	% kaikista (sp)	60,9%	56,2%	
	Adjusted Residual	1,1	-1,1	
Kohonnut uupumusriski	havaittu f	84	39	123
	odotettu f	90,9	32,1	123
	% kaikista (sp)	17,6%	23,1%	
	Adjusted Residual	-1,6	1,6	
Selvästi kohonnut uupumusriski	havaittu f	103	35	138
	odotettu f	102,0	36,0	138
	% kaikista (sp)	21,5%	20,7%	
	Adjusted Residual	,2	-,2	
$(\chi^2(2) = 2,49, p=.29)$				

Opiskelijat eivät eronneet toisistaan, kun uupumusta vertailtiin suhteessa pohjakoulutukseen (lukio, ammatillinen, lukio+amm, ammattikorkeakoulu, opisto, yliopisto) ($F_{2,641} = 1,04, p=.393$).

Eri väyliä tulleet opiskelijat erosivat kuitenkin toisistaan opiskelukokemuksen mukaan. Uupumuskeskiarvo oli korkein lukiosta (25,59 pistettä) ja ammatillisesta koulutuksesta (24,91) tulleilla, kun taas keskiarvo oli matalin yliopistosta (19,71) tulleilla. Yhdistelmäutkinnon suorittaneet (lukio+amm, 23,48), ammattikorkeakoulusta (23,75) ja opistosta (22,88) tulleet sijoittuvat em. ääripäiden välille.

Vastaajien ikä korreloi uupumukseen heikosti ($r = -0,097$, $p = .014$). Kun opiskelijoiden keski-ikää tarkasteltiin uupumusluokittain, uupumus näytti vähenvän iän myötä (taulukko 12). Ryhmäero oli tilastollisesti lähes merkitsevä ($F_{2,643} = 2,57$, $p = .053$). Ryhmien välisessä post hoc -vertailussa (DunnettT3) havaittiin, että ero keski-iässä oli tilastollisesti lähes merkitsevä ($p = .054$) nimenaan ei uupumusriskiä/keskitason ryhmän ja selvästi kohonneen uupumusriskin ryhmien välillä.

TAULUKKO 12. Opiskelijoiden keski-ikä eri uupumusluokissa

Uupumusluokka	n	Keski-ikä	(kh.)	Min.	Maks.
Ei uupumusriskiä/ Keskitaso	386	28,06	9,01	19	53
Kohonnut uupumusriski	123	26,58	7,56	20	53
Selvästi kohonnut uupumusriski	138	26,12	6,91	20	52
Yhteensä	647	27,36	8,37	19	53
$(F_{2,643} = 2,57, p = .053)$					

Opiskelijoiden uupumusta koulutusaloittain on tarkasteltu taulukossa 13. Koulutusalojen välillä ei ilmennyt tilastollista eroa ($F_{7,639} = 1,827$, $p = .079$). Keskiarvovertailu YTHS:n valtakunnallisessa terveys selvityksessä saatuihin tuloksiin osoittaa, että MAMK:n keskiarvot ovat pääsääntöisesti hieman korkeampia kuin valtakunnalliset arvot. Poikkeuksena luonnonvara- ja ympäristöala.

TAULUKKO 13. Opiskelijoiden uupumus koulutusaloittain tarkasteltuna (SBI-9)

Koulutusalat...	MAMK (n=647)			YTHS 2009 (n=2299)
	n	%	Uupumus ka. (kh.)	Uupumus ka. (kh.)
Humanistinen ja kasvatustieteiden ala Kansalaistoiminta ja nuorisotyö (8)	48	7,4	24,96 (9,90)	
Kulttuuriala Kulttuurituotanto (10) Muotoilu (17)	57	8,8	26,61 (10,08)	24,26 (8.66)
Luonnontieteiden ala Tietojenkäsittely (23)	12	,9	20,08 (11,68)	
Luonnonvara- ja ympäristöala Metsätalous (16)	10	1,5	20,20 (11,02)	24,20 (8.52)
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala Matkailu(15) Palvelujen tuottaminen ja joht. (18)	56	8,7	27,77 (8,72)	24,69 (8.61)
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala Fysioterapia, Mikkeli (3), Fysioterapia, Snl (4) Hoitotyö, Mikkeli (5), Hoitotyö, Snl (6) Jalkaterapia (7), Sosiaaliala (20)	226	34,9	25,23 (9,26)	24,07 (8.79)

Tekniikan ja liikenteen ala Auto- ja kuljetustekniikka (2) Kone- ja tuotantotekniikka (9) Maanmittaustekniikka (13) Materiaali- ja pintakäsittelytekniikka (14) Puutekniikka (19) Sähkötekniikka (21) Talotekniikka (22) Tietotekniikka (24) Ympäristöteknologia (25)	138	21,3	24,33 (9,76)	24,18 (8.69)
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala Liiketalous, Mikkelin (11) Liiketalous, Snl (12)	100	15,5	24,79 (9,50)	23,96 (8.79)
Yhteensä	647	100,0	25,12 (9,60)	24,02 (8.95)

Opiskelijoiden uupumusta koulutusohjelmittain on tarkasteltu taulukossa 14. Koulutusohjelmien välillä oli havaittavissa tilastollisia eroja ($F_{20,626} = 1,87$, $p=0.012$). Tulosten yleistämisessä on kuitenkin oltava varovainen, koska osassa koulutusohjelmia vastaajien määrä on aika pieni.

Kaikkien vastanneiden opiskelijoiden ($n=647$) uupumuksen keskiarvo oli 25,12 pistettä. Koulutusohjelmittain tarkasteltuna selvästi keskiarvon yläpuolella olivat fysioterapian, Savonlinna (T) (27,7), liiketalouden, Savonlinna (Y) (28,76), matkailun (M) (29,76), muotoilun (30,7) ja tietotekniikan koulutusohjelman (28,67) opiskelijoiden uupumuspistemäärät.

Vastaavasti uupumuspistemäärät olivat alle keskiarvon jalkaterapian (S) (21,67), materiaali- ja pintakäsittelytekniikan (T) (21,67), metsätalouden (20,20) ja tietojenkäsittelyn koulutusohjelmien opiskelijoilla (20,08).

TAULUKKO 14. Opiskelijoiden uupumus koulutusohjelmittain tarkasteltuna

Koulutusohjelmittain...	n	%	Uupumus ka. (kh.)
Auto- ja kuljetustekniikka (T)	36	5,6	23,89 (9,42)
Fysioterapia, Mikkeli (T)	8	1,2	25,50 (10,90)
Fysioterapia, Savonlinna (T)	15	2,3	27,07 (4,80)
Hoitotyö, Mikkeli (S)	82	12,7	25,65 (9,45)
Hoitotyö, Savonlinna (S)	43	6,6	25,09 (9,95)
Jalkaterapia (S)	6	,9	21,67 (10,99)
Kansalaistoiminta ja nuorisotyö (S)	48	7,4	24,96 (9,90)
Kone- ja tuotantotekniikka (T)	----	----	----
Kulttuurituotanto (K)	27	4,2	22,07 (8,18)
Liiketalous, Mikkeli (Y)	79	12,2	23,73 (8,97)
Liiketalous, Savonlinna (Y)	21	3,2	28,76 (10,60)
Maanmittaustekniikka (T)	----	----	----
Materiaali- ja pintakäsittelytekniikka (T)	6	,9	21,67 (9,61)
Matkailu (M)	25	3,9	29,76 (9,58)
Metsätalous	10	1,5	20,20 (11,02)
Muotoilu	30	4,6	30,70 (10,00)
Palvelujen tuottaminen ja joht.	31	4,8	26,16 (7,74)
Puutekniikka (T)	----	----	----
Sosiaaliala	72	11,1	24,74 (9,20)
Sähkötekniikka (T)	19	2,9	22,05 (9,10)
Talotekniikka (T)	21	3,2	23,67 (8,78)
Tietojenkäsittely	12	1,9	20,08 (11,68)
Tietotekniikka	9	1,4	28,67 (12,14)
Ympäristötekniologia	47	7,3	25,38 (10,31)
Yhteensä	647	100,0	25,12 (9,60)

Kun opiskelu-uupumuksen summapistemäärän keskiarvoa vertailtiin opiskeluvuosittain, kaikkein uuvuttavimpana koettiin 2. ja 4. vuosi, jotka erosivat tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisestä vuodesta (Taulukko 15).

Ryhmävertailussa opiskelijat ristiintaulukoitiin opiskeluvuoden ja opiskelu-uupumuksen mukaan (Taulukko 16). Pearsonin χ^2 -riippumattomuustesti osoitti, että opiskelijoiden havaitussa ja odotetussa jakautumisessa alaryhmiin (soluihin) olevan tilastollisia eroja ($\chi^2(12) = 36,81, p < .000$). Merkille pantavaa on, että vaikka selvästi kohonneen uupumusrisikin opiskelijoiden lukumäärä vähenee 2. opiskeluvuoden jälkeen, heidän prosentuaalinen osuutensa nousee huomattavasti 2. opiskeluvuoden aikana jatkaen kasvuaan aina 5. vuoteen asti. Siksi uupumisen ennaltaehkäisemiseen pitäisi kiinnittää erityinen huomio jo ennen 2. opiskeluvuotta.

Mielenkiintoista on, että selvästi uupuneiden määrä vähenee opiskeluvuosien myötä. Minne uupuneet opiskelijat häviävät? Keskeyttävätkö he opintonsa vai valmistuvatko he vai höllentävätkö he kenties opiskelutahtiaan. Siksi uupumuksen syiden selvittäminen ja opintojen etenemisen seuranta pitäisi olla osa opintojen ohjausta, erityisesti ensimmäisten opiskelu-vuosien aikana.

TAULUKKO 15. Opiskelu-uupumus opiskeluvuosittain tarkasteltuna

Opiskeluvuosi	n	SBI9		Min.	Maks.
		ka.	kh.		
1	197	22,28 ^a	8,49	9	46
2	195	26,50 ^b	8,99	9	49
3	162	25,31	10,55	9	51
4	71	27,28 ^b	9,90	9	49
5	17	31,00	10,71	16	50
6	3	25,67	10,21	14	33

7	2	27,50	4,95	24	31
Yhteensä	647	25,12	9,60	9	51
(F _{6,640} = 5,46, p < .000; Levenen testi p=.036)					

TAULUKKO 16. Opiskelijoiden jakautuminen uupumusluokkiin opiskeluvuosittain tarkasteltuna

Opiskelu-vuosi		Uupumusluokka (1-3)		
		1	2	3
1	havaittu f	139	36	22
	odotettu f	117,5	37,5	42,0
	% kaikista	70,6%	18,3%	11,2%
	Adjusted Residual	3,7	-,3	-4,2
2	havaittu f	101	47	47
	odotettu f	116,3	37,1	41,6
	% kaikista	51,8%	24,1%	24,1%
	Adjusted Residual	-2,7	2,2	1,1
3	havaittu f	103	20	39
	odotettu f	96,6	30,8	34,6
	% kaikista	63,6%	12,3%	24,1%
	Adjusted Residual	1,2	-2,5	1,0
4	havaittu f	36	13	22
	odotettu f	42,4	13,5	15,1
	% kaikista	50,7%	18,3%	31,0%
	Adjusted Residual	-1,6	-,2	2,1
5	havaittu f	5	5	7
	odotettu f	10,1	3,2	3,6
	% kaikista	29,4%	29,4%	41,2%
	Adjusted Residual	-2,6	1,1	2,0

6	havaittu f	1	1	1
	odotettu f	1,8	,6	,6
	% kaikista	33,3%	33,3%	33,3%
	Adjusted Residual	-,9	,6	,5
7	havaittu f	1	1	0
	odotettu f	1,2	,4	,4
	% kaikista	50,0%	50,0%	,0%
	Adjusted Residual	-,3	1,1	-,7
a. 8 cells (38,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38. $\chi^2 (12) = 36,81, p < .000$				

Henkilökohtainen arvio opintomenestyksestä

Opiskelijoilta kysyttiin: ”Minkä yleisarvosanan (1–5) annat itsellesi tähänastisista opinnoistasi?”. Omasta mielestään opinnoissa menestyneet kokivat vähemmän uupumusta kuin omasta mielestään huonosti menestyneet (Taulukko 17).

Vertailu tehtiin ristiintaulukoimalla opiskelijat itsearvioidun opiskelumenestyksen ja opiskelu-uupumuksen mukaan. Opiskelijoiden havaittua ja odotettua jakautumista alaryhmiin (soluihin) analysoitiin Pearsonin χ^2 -riippumattomuustestillä, joka osoitti jakautumisessa olevan tilastollisia eroja ($\chi^2 (8) = 64,99, p < .000$). Kuten taulukosta 17 käy ilmi, varsinkin arvosanan neljä (4) antaneista, odotettu harvempi opiskelija kokee itsensä uupuneeksi. Opintomenestystä ja alhaista uupumusta voi selittää erot tavoitemotivaatiossa, varsinkin kykyuskomuksissa, joka taas voi selittää keskimääräistä parempia opiskelunvalmiuksia ja -taitoja.

TAULUKKO 17. Itsearvioidun opintomenestyksen yhteys opiskelu-uupumukseen

Itselle antama yleisarvosana (1-5)		Uupumisluokka (1-3)		
		1	2	3
1	havaittu f	3	3	5
	odotettu f	6,6	2,1	2,3
	% kaikista	,5%	,5%	,8%
	Adjusted Residual	-2,2	,7	2,0
2	havaittu f	20	21	32
	odotettu f	43,6	13,9	15,6
	% kaikista	3,1%	3,2%	4,9%
	Adjusted Residual	-6,0	2,3	5,0
3	havaittu f	196	76	70
	odotettu f	204,0	65,0	72,9
	% kaikista	30,3%	11,7%	10,8%
	Adjusted Residual	-1,3	2,2	-6
4	havaittu f	148	21	27
	odotettu f	116,9	37,3	41,8
	% kaikista	22,9%	3,2%	4,2%
	Adjusted Residual	5,4	-3,5	-3,1
5	havaittu f	19	2	4
	odotettu f	14,9	4,8	5,3
	% kaikista	2,9%	,3%	,6%
	Adjusted Residual	1,7	-1,4	-7
<p>a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,09.</p> <p>$\chi^2 (8) = 64,99, p < .000$</p>				

Opintopisteiden kokonaismäärä suhteessa uupumukseen

Opintopisteiden kokonaismäärä korreloi uupumukseen heikosti ($r = 0,09$, $p = .027$). Opiskelutyö sinällään ei näytä uuvuttavan. Kuitenkin verrattaessa uupumusryhmiä toisiinsa suhteessa kertyneeseen opintopistemäärään, ryhmien välillä ilmeni tilastollinen ero ($F_{2,644} = 3,21$, $p = .041$) (Taulukko 18).

Ryhmien välinen post hoc -vertailu (LSD) osoitti, että ei uupumusriskiä/keskitason ryhmä erosi tilastollisesti kohonneen uupumusriskin ryhmästä ($p = .022$). Ero oli tilastollisesti merkitsevä myös kohonneen ja selvästi kohonneen uupumusriskin ryhmien välillä ($p = .27$). Käytännössä ryhmien väliset erot pistemäärissä ovat kuitenkin varsin pienet. Selityksenä voi olla, että uupuneiden opinnot eivät enää etene ja pistekertymä on hidastunut tai pysähtynyt. Siksi seuraavaksi tarkastellaan, mikä merkitys opintopisteiden keskimääräisellä kertymisellä (opintopistemäärä/läsnäolovuosi) on uupumukselle.

TAULUKKO 18. Opintopisteiden kokonaismäärä eri uupumusluokissa

Uupumusluokka	n	Opintopistemäärä		Min.	Maks.
		Ka.	Kh.		
Ei uupumusriskiä/ Keskitaso	386	90,65 ^a	71,09	0	253
Kohonnut uupumusriski	123	87,36 ^a	65,93	0	235
Selvästi kohonnut uupumusriski	138	106,33 ^b	65,21	0	230
Yhteensä	647	93,37	69,15	0	253
$(F_{6,644} =) = 3,21$, $p = .041$; Levenen testi $p = .113$)					

Opintopisteiden keskimääräinen kertymä eri uupumusluokissa

Kun opintopisteiden keskimääräistä kertymää vertailtiin uupumusluokittain, ryhmien välillä ei ollut eroja, ($F_{2,644} = 1,24, p=.291$). Seuraavaksi tarkasteltiin opintopistekertymän jakautumista eri opiskeluvuosille

**TAULUKKO 19. Opintopisteiden keskimääräinen kertymä/läsnäolo-
vuosi eri uupumusluokissa**

Uupumusluokka	n	Opintopistemäärä/ läsnäolovuosi		Min.	Maks.
		Ka.	Kh.		
Ei uupumusriskiä/ Keskitaso	386	36,88	25,32	0	240
Kohonnut uupumusriski	123	34,13	18,36	0	90
Selvästi kohonnut uupumus- riski	138	38,74	23,45	0	230
Yhteensä	647	36,75	23,76	0	240
$(F_{6,644} =) = 1,24, p = .291$; Levenen testi $p = .291$)					

Opintopistekertymän jakautuminen eri opiskeluvuosille

Opintopisteet eivät näytä kertyvän tasaisesti eri opiskeluvuosille (Taulukko 20). Tulosta voi selittää se, että kysely tehtiin vuoden vaihteessa, jolloin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden pistekertymä on laskennallisesti vasta noin puolet keskimääräisestä vuosikertymästä. Joka tapauksessa pistekertymä on keskimääräistä suurempi 2.–5. vuosikurssilla. Ryhmien välinen post hoc -vertailu (DunnettT3) osoitti, että kaikki 1.–5. opiskeluvuoden ryhmät erosivat toisistaan, paitsi 4. ja 5. vuoden opiskelijat ($p<.000$). Kuten aikaisemmin todettiin (Taulukot 15 ja 16), opiskelijat erosivat uupumuksessa opiskeluvuoden mukaan. Uuvuttavimpana koettiin 2. ja 4. vuosi, jotka erosivat tilastollisesti 1. vuodesta. Syynä voi olla opintojen rakenteellisen kuormittavuuden epätasaisuus.

TAULUKKO 20. Opintopisteiden kertyminen eri opiskeluvuosina

Opiskelu- vuosi	n	opintopistettä/ vuosi	(kh.)	Min.	Maks.
1	197	20,64 ^a	30,75	0	240
2	195	40,38 ^b	18,01	0	109
3	162	47,91 ^c	13,87	0	80
4	71	46,08 ^d	7,80	18	59
5	17	38,81 ^d	5,89	28	51
6	3	31,67	8,66	22	37
7	2	25,36	1,52	24	26
Yhteensä	647	36,75	23,76	0	240
(F _{6,640} =)= 303,485, p < .000; Levenen testi p < 000)					

Valmistuminen tavoiteajassa

Suurin osa vastanneista aikoi valmistua tavoiteajassa. Tavoiteajassa opiskelevien uupumussummapistemäärän keskiarvo (n=581, ka=24,56) oli selvästi matalampi kuin ei-tavoiteajassa opiskelevien (n=66, ka=30,08). Ryhmien välinen ero uupumuksessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä (t (645) = - 4,49, p <.000).

Ryhmävertailu (LSD) osoitti, että henkilökohtaisesta syystä viivästyneet eivät eronneet ei viivästyneistä (p=.088), kun taas opiskeluympäristötekijöiden takia viivästyneet erosivat ei viivästyneistä (p=.01). Viivästyneiden välillä ei ollut tilastollista eroa, johtuipa viivästyminen henkilökohtaisista tai opiskelu-ympäristötekijöihin liittyvistä syistä.

Kun opiskelu-uupumuksen tasoja tarkasteltiin suhteessa opintojen etenemiseen/ viivästyneeseen ristiintaulukoimalla, kävi ilmi, että vähiten uupuneita olivat tavoiteajassa opiskelevat (ei viivästyneitä), kun taas suhteessa eniten

uupuneita oli opinnoissaan opiskeluympäristötekijöiden takia uupuneissa. Pearsonin χ^2 -riippumattomuustesti osoitti opiskelijoiden jakautumisessa olevan tilastollisia eroja ($\chi^2(4) = 15,57, p=0.004$) (Taulukko 22).

Koska ryhmien välinen ero on näin selvä, opinto-ohjaukseen pitäisi poimia ne opiskelijat, jotka itse ilmoittavat, etteivät aio valmistua tavoiteajassa. Näiltä opiskelijoilta pitäisi selvittää tarkemmin, miksi he eivät aio valmistua tavoiteajassa ja erityisesti onko opintojen viivästymisen syy henkilökohtainen vai onko syy opiskeluympäristötekijöissä.

Aineistosta nousseita tyypillisiä henkilökohtaisia viivästymisen syitä olivat:

- työt, sukulaisen sairastuminen, motivaation puute
- työt--> opinnäytetyön tekeminen viivästyy
- työn tekeminen ja muutto muualle
- opinnäytetyön edistyminen henkilökohtaisten syiden takia
- oma laiskuus
- äitiysloma
- varusmiespalvelus
- sairasloma ja uupuminen, väsymys
- pidin välivuoden
- paikkakunnan vaihdos kesken opintojen sekä lievä/keskivaikea masennus
- opintojen keskivaiheilla aiheuttivat aikataulusta jäämistä.
- turhautumista, paineita, vitutusta

Tyypillisiä opiskeluympäristöstä johtuvia syitä olivat:

- yhteistyöongelmat opinnäytetyön tekemisessä
- opinnäytetyöprosessin venyminen itsestäni riippumattomista syistä
- liika työmäärä opinnoissa
- vaihto-opiskelu sekä työharjoittelun että opinnäytteen viivästymisen
- harjoittelun viivästymisen
- opinnäytetyön aloittamisen viivästykset (ohjaajan nimeämiseen meni noin kuukausi) ja reputettu tentti (sis. uusinnat...)
- huono ohjaus opinnäytetyön tekemisessä ja harjoittelun suorittamisessa
- opintoni etenevät kyllä, mutta kovin vähän on ollut kursseja tarjolla meille

- ensimmäisessä jaksossa (vain 3 kurssia, koulua kahtena päivänä viikossa)
- opettajat
- luentojen peruuntumiset!
- liian nopea tahti matikka ja fysiikan opinnoissa ei pysy mukana,

TAULUKKO 21. Opiskelu-uupumus suhteessa opintojen viivästymisen syihin

	n	Ka. (kh.)
ei viivästymistä	535	24,53 (9,34)
henkilökohtainen syy	56	27,45 (10,02)
syy opiskeluympäristössä	56	28,46 (10,72)
yhteensä	647	25,12 (9,60)
$F_{2,644} = 6,17, p = .002$; Levenen testi $p = .104$)		

TAULUKKO 22. Opiskelu-uupumus suhteessa opintojen viivästymisen syihin (n = 647)

Opintojen viivästymisen syy		Uupumisluokka (1-3)		
		1	2	3
1= ei viivästymistä	havaittu f	330	102	103
	odotettu f	319,2	101,7	114,1
	% kaikista	51,0%	15,8%	15,9%
	Adjusted Residual	2,3	,1	-2,8
2= henkilökohtainen syy	havaittu f	28	15	13
	odotettu f	33,4	10,6	11,9
	% kaikista	4,3%	2,3%	2,0%
	Adjusted Residual	-1,5	1,6	,4

3 = syy opiskeluympäristössä	havaittu f	28	6	22
	odotettu f	33,4	10,6	11,9
	% kaikista	4,3%	,9%	3,4%
	Adjusted Residual	-1,5	-1,7	3,4
$\chi^2 (4) = 15,57, p = .004$				

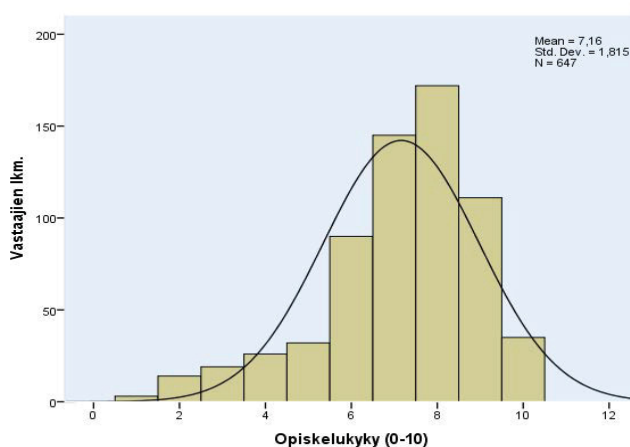
Koetun opiskelukyvyn yhteys opiskelu-uupumukseen

Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin vastaamaan kysymykseen: ”Millaiseksi arvioit tämän hetkisen opiskelukykysi verrattuna siihen, mitä se on ollut parhaimmillaan? Oletetaan, että opiskelukykysi on parhaimmillaan ollut 10 pistettä, kun taas 0 tarkoittaa sitä, ettet pysty opiskelemaan lainkaan. Minkä pistemäärän (0-10) antaisit tämän hetkiselle opiskelukyvyllesi?”

Tulosten mukaan koettu opiskelukyky korreloi voimakkaasti opiskelu-uupumukseen ($r = -.64, p < .000$). Kaikkien vastanneiden ($n = 647$) keskiarvo oli 7,16 (kh. = 1,82) (Kuvio 3). Ryhmävertailu osoitti, että opiskelijat kokivat opiskelukyöksä sitä heikommaksi, mitä uupuneempia he olivat. Post hoc -vertailu (LSD) osoitti, että kaikki ryhmät erosivat toisistaan opiskelukyvyyssä tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .000$) (Taulukko 23)

Tulos on sinällään luonteva, koska uupumuksen ja toimintakyvyn kokemukset ovat toisilleen vastakkaisia ilmiöitä. Tulos parantaa tulosten luotettavuutta, koska opiskelijoiden arviot uupumuksesta ja toimintakyvystä korreloivat näin voimakkaasti. Henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa pelkästään opiskelijoiden koetun opiskelukyvyn kysyminen antaisi arvokasta tietoa opiskelijan jaksamisesta. Samalla voisi kysyä, mistä opiskelija arvioi opiskelukyvyn alenemisen johtuvan, miten opiskelukyvyn aleneminen käytännössä ilmenee ja miten opiskelukyvyn aleneminen on mahdollisesti yhteydessä opiskelijan

uupumiseen, elämän tarkoituksellisuuteen ja tavoitemotivaatioon tai näiden taustalla vaikuttaviin opiskeluympäristötekijöihin.



KUVIO 6. Opiskelijoiden koettu opiskelukyky (0-10)

TAULUKKO 23. Opiskelijoiden koettu opiskelukyky suhteessa opiskelu-uupumukseen

Uupumusluokat	Ei/keskitaso (n=386)	Kohonnut (n= 123)	Selvästi... (n = 138)	Yhteensä (n= 647)
Opiskelukyvyn ka. (kh.)	7,92 (1,34)	6,67 (1,42)	5,47 (2,00)	7,16 (1,82)
(F _{2,644} = 139,64, p < .000)				

Opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät ja niiden väliset suhteet

Opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevia tekijöitä ja niiden välisiä suhteita analysoitiin rakenneyhtälömallinnuksen avulla (kuvio 7) (ks. Meriläinen & Kuitinen 2012). Tilastollisten sopivuusindeksien perusteella malli on yhteensopiva (χ^2 (141, N=647) = 494.935, p < 0.000; Comparative Fit Index (CFI)=0.92; Tucker-Lewin Index (TLI)=0.91; Root Mean Square Error of Approximation

(RMSEA)=0.06; ja Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)=0.07}. (Hu & Bentler 1999, Reisinger & Mavondo 2006, 57.)

χ^2 -arvo kertoo kokonaismallin toimivuudesta eli mukana olevien muuttujien yhteensopivuudesta. Tässä mallissa – ilmeisesti suurehkon otoskoon takia (n=647) – χ^2 -arvo on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Koska χ^2 -arvon pitäisi olla nimenomaan ei merkitsevä (nollahypoteesin kumoutumiseksi), mallin yhteensopivuutta tarkasteltiin myös Bentler-Bonettin Normed Fit Index -testin avulla. Bentlerin ja Bonettin (1980) mukaan hyväksyttävän mallin raja-arvo on $\geq .90$, kun taas Hu ja Bentler (1999) suosittelevat, että raja-arvon pitäisi olla $\geq .95$. Testiarvon (NFI=1-494.935: 4781.883=0.90) mukaan malli on tilastollisesti hyväksyttävä ja myös sisällöllisesti tulkiten yhteensopiva. Selitysprosentiksi muodostui (R^2) 77 %.

Rakenneyhtälömallin muodostamista varten toisessa analyysivaiheessa muodostettuja opiskeluympäristö- ja tavoitemotivaatiokomponenteista muodostettiin uudet latentit muuttujat konfirmatorisen faktorianalyysin avulla. Yhdeksästä erillisestä opiskeluympäristökomponentista muodostui yksi latentti opiskeluympäristöä kuvaava faktori ja kolmesta erillisestä tavoitemotivaatiokomponentista yksi tavoitemotivaatiota kuvaava faktori. Myös kuormittavuuden ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus testattiin konfirmatorisella faktorianalyysillä. Näissä tapauksissa latentit faktorit muodostettiin yksittäisistä asenneväittämistä.

Muodostettujen faktoreiden lataukset (factor determinacies) olivat hyvät: opiskeluympäristö = 0.95; tavoitemotivaatio = 0.93; kuormittavuus = 0.90; ja elämän merkityksellisyyden kokemus = 0.88. Muthénin ja Muthénin (2010, 651) mukaan faktoripiste-määrälataus (determinacy) on estimoidun ja todellisen faktoripistemäärän välinen korrelaatio (0-1), joka kertoo kuinka hyvin faktorin määrittelyssä on onnistuttu.

Kokonaismalli eli opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevien (latenttien) muuttujien väliset suhteet sekä muuttujien väliset suorat ja epäsuorat vaikutukset testattiin rekursiivisen polkumallin avulla (Muthén & Muthén 2007, 29).

Ensimmäisessä hypoteesissa oletettiin, että opiskelijoiden negatiivinen käsitys opiskeluympäristöstä selittää korkeaa kuormittavuutta, matalaa tavoitemotivaatiota ja korkeaa opiskelu-uupumusta (Van Dinther ja muut 2011). Kuten mallista (kuvio 4) on nähtävissä, opiskeluympäristöä kuvaava faktori selittää opiskelijoiden koettua kohtuullista kuormittavuutta (.25) ja opiskelu-uupumusta (-.15). Sen sijaan opiskelijoiden käsitys opiskeluympäristöstä ei selittänyt suoraan heidän tavoitemotivaatiotaan. Näiden muuttujien välillä havaittiin heikko yhteys (.09), mutta sillä ei ollut tilastollista merkitystä.

Toisessa hypoteesissa oletettiin, että opiskelijoiden negatiivinen käsitys opiskeluympäristöstä selittää epäsuorasti korkean kuormittavuuden ja matalan tavoitemotivaation kautta korkeaa opiskelu-uupumusta (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Kuten edellä tuli esille, opiskeluympäristökokemuksilla ei ollut suoraa vaikutusta tavoitemotivaatioon. Vaikka opiskeluympäristökokemukset vaikuttivat kuormittavuuden kokemuksiin, yhteyttä kuormittavuudesta uupumukseen ei paljastunut. Yhteyttä kuormittavuuden ja stressin välillä ei löytynyt myöskään Conardin ja Matthewsien (2008) tutkimuksessa. Hypoteesin mukainen oletus sai kuitenkin vahvistuksen, sillä opiskeluympäristökokemukset välittyivät kuormittavuuden kautta tavoitemotivaatioon ja sitä kautta uupumukseen. Molemmat tekijät toimivat siis mediaattoreina.

Kolmannen hypoteesin tavoitteena oli näyttää toteen elämän merkityksellisyden kokemuksen tärkeys koetulle hyvinvoinnille (uupumukselle). Lähtökohdaksi oli ajatus, jonka mukaan opiskelijoiden myönteinen käsitys elämän tarkoituksellisuudesta selittää matalampaa opiskelu-uupumusta suoraan sekä

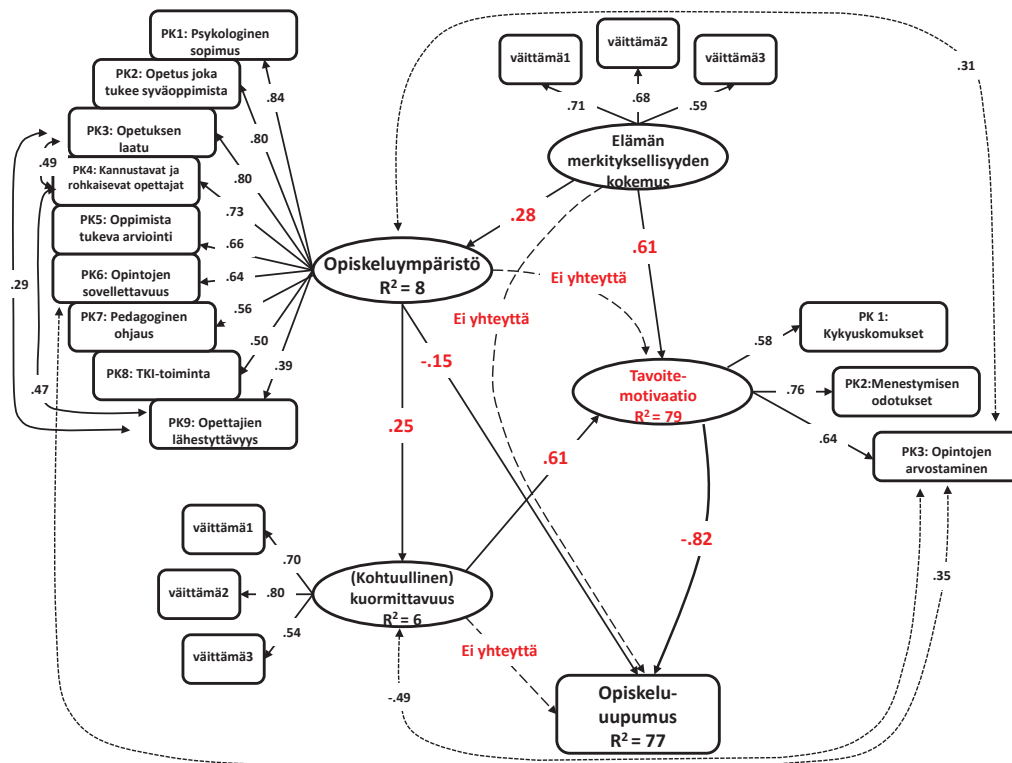
epäsuorasti positiivisen opiskeluympäristökäsityksen ja korkean tavoitemotivaation kautta (Antonovsky 1980). Opiskelijoiden myönteinen käsitys elämän tarkoituksellisuudesta ei kuitenkaan näyttänyt selittävän suorasti matalampaa opiskelu-uupumusta. Sen sijaan se selitti sekä opiskelijoiden opiskeluympäristökokemuksia (.28) että tavoitemotivaatiota (.61).

Muodostettu kokonaismalli toi esille paitsi tavoitemotivaation merkityksen uupumukseen yhteydessä olevien tekijöiden välittäjänä (mediaattori) myös tavoitemotivaatioon liittyvän opintojen arvostamisen merkityksen. Opintojen arvostaminen näyttää olevan voimakkaasti yhteydessä opintojen (kohtuulliseen) kuormittavuuteen (-.49) sekä opiskeluympäristökokemuksiin kokonaisuutena (.31) että opintojen sovellettavuuteen (.35). Erityisen mielenkiintoista on se, että ne, jotka arvostavat opintoja, näyttävät pitävän niitä myös kuormittavina. Vastaavasti ne, joiden mielestä opinnot kuormittavat kohtuullisesti, eivät arvosta opintojaan yhtä paljon.

Elämän merkityksellisyyden kokemuksen epäsuora yhteisvaikutus (total) opiskelu-uupumukseen oli -0.57. Voimakkainta (spesifi) epäsuora vaikutus elämän merkityksellisyyden kokemuksesta uupumukseen oli tavoitemotivaation kautta (-0.50). Elämän merkityksellisyyden kokemus uupumukseen näytti välittyvän myös opiskeluympäristökokemusten kautta, joskin heikosti (-.04). Elämän merkityksellisyyden kokemukset uupumukseen välittyivät myös opiskeluympäristökokemusten, kuormittavuuden ja tavoitemotivaation kautta. Vaikka spesifi epäsuora vaikutus olikin heikko (-.04), tulos vahvistaa tavoitemotivaation roolia uupumukseen yhteydessä olevien tekijöiden välittäjänä.

Opiskeluympäristökokemusten suora vaikutus uupumukseen oli -.15. Lisäksi paljastui, että opiskeluympäristökokemukset vaikuttivat uupumukseen myös epäsuorasti (-.13). Opiskeluympäristökokemukset välittyivät ensin kuor-

mittavuuden kokemuksiin ja sen myötä edelleen tavoitemotivaatioon, jonka merkitys uupumukseen yhteydessä olevien tekijöiden välittäjänä vahvistui edelleen. (vrt. Meriläinen & Kuittinen 2012.)



KUVIO 7. Opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät ja niiden väliset suhteet

Pohdintaa ja suosituksia

Tutkimuksen ensimmäinen tehtävä oli selvittää opiskelu-uupumuksen yleisyys Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Vastanneista 40 % oli kohonnut uupumusriski ja kolmanneksella uupumusriski oli selvästi kohonnut. Valtakunnallisiin selvityksiin verrattuna MAMK:n opiskelijat näyttävät olevan keskimääräistä uupuneempia (Salmela-Aro 2009, 27, 46–47).

Toiseksi selvitettiin, miten opiskelu-ympäristötekijät, tavoitemotivaatio ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus ovat yhteydessä opiskelu-uupumukseen. Opiskelu-uupumuksen ja opiskelu-ympäristötekijöiden välinen korrelaatio oli pääsääntöisesti aika heikko (-0,19– -0,52). Sen sijaan tavoitemotivaatiotekijät

(-0,42– -0,68) ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus korreloivat uupumukseen voimakkaasti (-0,47). Uupumisen ja tavoitemotivaation yhteys osoittautui jo tässä vaiheessa ilmeiseksi.

Kolmannen tutkimusongelman myötä ilmeni, että opiskelijoiden käsitykset opiskeluympäristöstä ovat sitä negatiivisempia mitä uupuneempia he ovat. Samanlainen negatiivisuus näyttäytyy myös tavoitemotivaatiossa ja elämän tarkoituksellisuuden kokemisessa.

Neljäntenä ongelma oli millainen on jaksavan/uupuneen opiskelijan profiili. Naisten ja miesten välillä ei ollut tilastollista eroa. Eroja ei selittänyt myöskään pohjakoulutus (lukio, ammatillinen, molemmat, amk, opisto, yliopisto). Vaikka erot eivät olleet tilastollisia, eniten uupuneita olivat lukiosta (25,59 pistettä) ja ammatillisesta koulutuksesta (24,91) tulleet opiskelijat ja vähiten yliopistosta (19,71) tulleet. Uupumus näyttää vähenevän opiskelukokemuksen myötä, niin myös fyysisen iän myötä.

Koulutusalojen välillä oli havaittavissa pieniä eroja, tosin erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Ylipäätään MAMK:n keskiarvot olivat hieman korkeampia kuin valtakunnalliset arvot, poikkeuksena luonnonvara- ja ympäristöala. Myös koulutusohjelmien välillä oli havaittavissa eroja keskimääräisessä uupumuksessa. Opiskeluvuosista kaikkein uuvuttavimpana koettiin 2. ja 4. vuosi, jotka eroavat tilastollisesti 1. vuodesta. Uupuneiden osuus nousee voimakkaasti toisena vuotena. Uupuneiden osuus kaikista opiskelijoista näyttää nousevan aina 5. vuoteen asti, vaikka lukumääräisesti tarkastellen heidän määränsä vähenee 2. opiskeluvuoden jälkeen.

Opinnoissa omasta mielestään (itsearviointi) menestyneet kokivat vähemmän uupumusta kuin omasta mielestään huonosti menestyneet. Opintomenestyksen ja alhaisen uupumuksen yhteyttä voi selittää erot tavoitemotivaatiossa,

varsinkin kykyuskomuksissa, joka taas voi selittyä keskimääräistä paremmilla opiskeluvalmiuksilla ja -taidoilla.

Opintopisteiden kokonaismäärä korreloi uupumukseen heikosti, eikä opintopisteiden keskimääräinen kertymäkään selittänyt ryhmien välisiä eroja opiskelu-uupumuksessa. Opintovuositainen tarkastelu osoitti, että pistekertymä oli keskimääräistä suurempi 2.–5. vuosikurssilla. Tosin vuoden vaihteessa, kun kysely tehtiin, ensimmäisen vuoden opiskelijoiden pistekertymä on laskennallisesti vasta noin puolet keskimääräisesti vuosikertymästä. Kuten edellä todettiin, opiskelu-uupumus oli yhteydessä opiskeluvuoteen. Uuvuttavimpana koettiin 2. ja 4. vuosi, jotka erosivat tilastollisesti 1. vuodesta. Syynä voi olla opintojen rakenteellisen kuormittavuuden epätasaisuus.

Vastanneista suurin osa (90 %) aikoi valmistua tavoiteajassa. Tavoiteajassa opiskelevat olivat vähemmän uupuneita kuin ei-tavoiteajassa opiskelevat. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Kun opiskelijoiden uupumusta tarkasteltiin suhteessa opintojen viivästymisen syihin, kävi ilmi, että vähiten uupuneita olivat tavoiteajassa opiskelevat (ei viivästymistä), kun taas suhteessa eniten uupuneita oli opinnoissaan opiskeluympäristötekijöiden takia viivästyneillä. Henkilökohtaisista syistä opinnoissaan viivästyneet olivat keskimääräistä uupuneempia, mutta ero ei ollut tilastollinen muihin ryhmiin nähden. Parhaiten uupumusta selitti koettu opiskelukyky, joka korreloi opiskelu-uupumukseen hyvin voimakkaasti ($r = -0,64$, $p < .000$). Opiskelijat kokivat opiskelukyöksä sitä heikommaksi, mitä uupuneempia he olivat.

Viidentenä ja viimeisenä tutkimusongelmana oli, millainen on opiskelu-uupumukseen yhteydessä olevien tekijöiden välinen suhde. Rakenneyhtälömallinnuksen avulla paljastui, että opiskelijoiden opiskeluympäristökokemukset selittävät suoraan heidän kokemaansa kohtuullista kuormittavuutta (.25) ja opiskelu-uupumusta (-.15), mutta ei tavoitemotivaatiota. Tavoitemotivaatio ei

näin ollen voi välittää opiskeluympäristökokemuksia uupumukseen; myöskään kuormittavuuden kokemuksilla ei ole suoraa yhteyttä uupumukseen. Sen sijaan opiskeluympäristökokemukset välittyivät kahden mediaattorin – ensin kuormittavuuden kokemuksen ja sitten alentuneen tavoitemotivaation – kautta uupumukseen. (vrt. Meriläinen & Kuittinen 2012.)

Opiskelijoiden myönteinen käsitys elämän tarkoituksellisuudesta ei selittänyt suoraan matalaa opiskelu-uupumusta. Sen sijaan se selitti sekä opiskelijoiden opiskeluympäristö-kokemuksia (.28) että tavoitemotivaatiota (.61). Merkilepantavaa on tavoitemotivaation rooli uupumukseen yhteydessä olevien tekijöiden välittäjänä. Elämän merkityksellisyyden kokemukset välittyvät uupumukseen voimakkaasti (suoraan) tavoitemotivaation kautta, mutta välillisesti myös opiskeluympäristökokemusten ja sitä kautta kuormittavuuden ja edelleen tavoitemotivaation kautta uupumukseen. Tavoitemotivaation rooli välittäjänä korostui edelleen, kun tarkasteltiin epäsuoria vaikutuksia elämän merkityksellisyyden kokemuksista ja opiskeluympäristökokemuksista uupumukseen. Molemmissa tapauksissa pääosa epäsuorasta vaikutuksesta välittyi nimenomaan tavoitemotivaation kautta.

Menetelmällistä tarkastelua

Menetelmällisesti tarkasteltuna tuloksia voi pitää luotettavina. Vaikka vastausprosentti jäi pieneksi (14 %), vastaajien kokonaismäärä (n=648) mahdollisesti asetettujen ongelmien kannalta tarpeellisten analyysimenetelmien soveltamisen ja ongelmien ratkaisemisen. Tuloksiin ja niiden yleistämiseen on syytä suhtautua varauksella, koska vastaajat ovat voineet valikoitua keskimääräistä uupuneemmista opiskelijoista. Tämä koskee ainakin opiskelijoiden keskimääräistä uupumusta, joka oli selvästi valtakunnallisia selvityksiä korkeampi. Myös vastaajaryhmien vertailussa, ainakin koulutusohjelmien vertailussa, on oltava varovainen, koska joidenkin koulutusohjelmien osalta vastaajien määrä oli aika pieni. Myös naisten suhteellisen suuri osuus vastanneista on otettava

huomioon tuloksia tulkittaessa ja yleistettäessä. Selityksenä naisten suhteellisen suureen osuuteen on ainakin, että miesvaltaiselta tekniikan alalta vastajia oli vastaavasti keskimääräistä vähemmän.

Tulosten hyödyntäminen

Näyttää siltä, että opiskelu-uupumus ei ole suoraan selitettävissä joillakin yksittäisillä opiskeluympäristötekijöillä. Koska opiskeluympäristötekijöiden suora yhteys uupumukseen on vähäinen, niihin puuttumista ja kehittämistä ei välttämättä nähdä tarkoituksenmukaiseksi. Keskeinen tulos kuitenkin on, että opiskeluympäristötekijöiden vaikutus uupumukseen välittyy kuormittavuuskokemusten ja erityisesti tavoitemotivaation kautta. Usko omaan opiskelukykyyn ja opiskelutaitoihin, myönteinen käsitys opintomenestymisestä ja menestymisen odotuksista sekä opintojen arvostaminen heijastavat opetukseen, ohjaukseen, arviointiin, opettajiin, muihin opiskelijoiden liittyviä kokemuksia eli opiskeluympäristökokemuksia. Nämä kokemukset ilmentyvät hyvinvointina tai uupumuksena.

Tavoitemotivaatioon vaikuttaa voimakkaasti myös elämän merkityksellisyden kokemus. Koska oppilaitoksen mahdollisuudet vaikuttaa opiskelijan henkilökohtaiseen elämään ovat aika vähäiset, opiskeluympäristötekijöiden merkitys uupumuksen ehkäisemiseksi korostuu entisestään.

Tulokset ovat hyödynnettävissä monella tavalla. Ohjausjärjestelmää voisi kehittää kohdistamalla huomion entistä enemmän opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja sen taustalla vaikuttaviin tekijöihin, kuten opiskelutaitoihin, koettuun opiskelukykyyn ja kuormittavuuden kokemuksiin. Oleellista olisi mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ohjata opiskelija ymmärtämään opiskeluvaikeuksien todelliset syyt. Mitä aikaisemmin opiskelija saa tämän tyyppistä ohjausta, sitä aikaisemmin ehkäistään opinnoissa epäonnistuminen, jopa

mahdollisen epäonnistumisen kierteen syntyminen (Cleland, Arnold & Chesser 2005). Pedagogisen ryhmäohjauksen on havaittu vähentävän stressiä ja lisäävän itsearvostusta sekä parantavan opinnoissa menestymistä (Anile 2009; Gammon & Morgan-Samuel 2005).

Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden arvio opiskelukyvystä korreloi voimakkaasti uupumuksen summamuuttujaan. Näin olleen yhdellä kysymyksellä voisi saada ohjauskeskustelussa kartoitettua, millaiseksi opiskelija kokee kykynsä tehdä opiskelutyötä. Mikäli opiskelijan itsearvio on huono, on syytä selvittää tarkemmin, mistä huono opiskelukyky johtuu.

Opiskelun henkilökohtaisessa suunnittelussa pitäisi keskittyä entisestään enemmän siihen, että opinnot muodostavat kuormittavuudeltaan järkevän kokonaisuuden ja että opiskelijalla on riittävät valmiudet selviytyä opiskelusta. Valmiuksien paraneminen tukee myös myönteisen minäpystyvyyden kehittymistä, sitä, että selviytyy haastavistakin tilanteista (Solberg ja muut 1998). Opiskelutaitokurssien järjestäminen voisi olla suhteellisen helppo ja halpa tapa tukea opiskelijoiden valmiuksia ja ehkäistä stressaantumista. Samalla opiskelija kokee hallitsevansa omaa opiskeluaan ja myös oman opiskelutyön arvostus ja opiskelun yleinen mielekkyys paranee. Ylipäättään hyvinvoinnin tukeminen edellyttää huomattavasti nykyistä proaktiivisempia toimia sekä terveyskäyttäytymisen, ohjauksen että opiskeluvälineiden kehittämisessä (Meriläinen 2008, 148).

Opetuksen kehittämisen kannalta tulokset antavat aiheita tukea opettajien työtä ja pedagogista osaamista. Keskeistä olisi tiedostaa, miten pedagogiset ratkaisut ovat yhteydessä opiskelijan kokemuksiin, olipa kysymys oppimisesta tai jaksamisesta. Tiedon lisääntyminen opiskelu-uupumuksesta ja siihen yhteydessä olevista pedagogisista tekijöistä, kuten esimerkiksi opintojen viivästymisen syistä, voisi tukea myös opettajien ymmärrystä pedagogiikasta laaja-alaisemmin. Tärkeää olisi tiedostaa, miten opettajien lähestymistapa

(suhtautuminen) opetukseen on yhteydessä opiskelijoiden tapaan suhtautua omaan opiskeluunsa ja sen myötä oppimiseen (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Tämän tyyppiselle tosiasioihin perustuvalla henkilöstökoulutukselle olisi tarvetta varsinkin niillä koulutusaloilla, joiden opettajat eivät perinteisesti ole pedagogisesti orientoituneita. Myös opettajien jaksamista tukemalla ja pedagogista osaamista kehittämällä voidaan vähentää opiskelijoiden uupumusta ja edistää pedagogista hyvinvointia (Meriläinen & Pietarinen 2007).

Jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen varsinainen tavoite ei ollut selvittää opiskelijoiden kuormittavuuden kokemuksia, vain sitä, miten kuormittavuuden kokemus liittyy uupumukseen. Tulokset osoittavat kuitenkin, että kuormittavuuden kokemus voi olla hyvin monisyinen. Kuormittavuuteen liittyvät niin opintojen rakenteelliset tekijät kuin opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet. Jatkotutkimus toisi oppilaitostasolla (koulutusalat ja -ohjelmat) tärkeää tietoa kuormittavuuteen liittyvistä tekijöistä ja kuormittavuuden syistä, joihin vaikuttamalla ehkäistäisiin proaktiivisesti myös opiskelu-uupumusta.

Tulokset osoittivat, että opiskeluympäristökokemukset voidaan laajasti ottaen kokea (kohtuullisesti) kuormittavina. Esimerkiksi erilainen käsitys oppimisesta, oppimisen tavoitteista tai keinoista tavoitteiden saavuttamiseksi voi aiheuttaa kuormitusta ja edelleen uupumusta. Keskeistä on myös opettajan ja opiskelijoiden yhteinen jaettu näkemys – psykologinen sopimus – näistä asioista (ks. kuvio 4). Siksi opettajien ja opiskelijoiden pitäisi nykyistä enemmän keskustella ja tarvittaessa sopia oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä yksityiskohdista väärinymmärrysten välttämiseksi. Yhdessä neuvotellen voidaan valita juuri sellaiset pedagogiset ratkaisut, jotka vastaavat parhaiten opiskelijoiden tarpeita ja odotuksia. Koska samalla sovitaan millaista osaamista ja osallistumista opintojaksolla vaaditaan, sopimus tukee sekä oppimista että hyvinvointia ja opiskelutyytyväisyyttä (Kuittinen & Meriläinen 2008, 155).

Jatkotutkimuksen keinoin voisi paljastaa opiskelijoiden ja opettajien pedagogista ajattelua ja samalla tukea yhteisen näkemyksen muodostumista heidän välillään.

Koska tavoitemotivaatio osoittautui keskeiseksi uupumukseen yhteydessä olevien kokemusten välittäjäksi ja uupumusta ilmentäväksi tekijäksi, myös se kaipaisi jatkotutkimusta. Tämän aineiston perusteella olisi tutkittava varsinkin niitä tekijöitä, jotka korreloivat voimakkaasti opintojen arvostamiseen. Opintojen kuormittavuuteen ja opiskeluympäristöön liittyvät kokemukset, erityisesti opintojen sovellettavuuteen liittyvät kokemukset toisivat lisätietoa paitsi motivaation myös hyvinvoinnin tukemiseksi.

Lopuksi

Sosiokonstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisessa oppimisympäristöajattelussa korostuu oppijoiden oma rooli ja vastuu oppimisen ohjaajina (Lowyck, Lehtinen & Elen 2004, 401). Opiskelijoilta odotetaan yhä enemmän itseohjautuvuutta, monipuolisia oppimisvalmiuksia ja kykyä työskennellä yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä. Pedagogiselle ajattelulle on ajanmukaista korostaa oppijälähtöisyyttä perinteisen opettaja- tai sisältölähtöisen ajattelun sijaan (Cornelius & Gordon 2008; Postareff 2007). Opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta nämä periaatteet voivat kuitenkin kääntyä itseään vastaan, jos opiskelijoiden valmiuksia ja voimavaroja toimia näiden pedagogisten periaatteiden mukaisesti ei oteta huomioon. Erityisen vaarallista opiskelijoiden hyvinvoinnille on ohjauksesta ja kontaktiopetuksesta tinkiminen itseohjautuvuuteen ja opiskelijoiden vastuuseen vedoten. Opiskelijoiden valmiuksiin suhteutetut kohtuullisen haastavat oppimistavoitteet lienevät helpoin tapa ehkäistä uupumusta ja parantaa oppimisen motivaatiota.

LÄHTEET

Aittola, H. & T. Aittola 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Andrews, B. & Wilding, J. M. 2004. The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology* 95 (4), 509 – 521.

Anile, N. 2009. International Students' Awareness and Use of Counseling Services. *McNair Scholars Research Journal*, 5(1), 29–33.

Antonovsky, A. 1980. *Health, stress, and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.

Baert, H., De Rick, K. & Van Valckenborgh, K. 2006. Towards the Conceptualisation of "Learning Climate", In: Guimaraes, P. (ed). *Adult Education: new routes in a new landscape*. Praga: University of Minho.

Bennett, R. 2003. Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123–141.

Bentler, P. M., & Bonett, D.G. 1980. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606.

Bordia, S. 2007. Promises to keep: The nature of student psychological contracts in TESOL. *TESOL in Context*, 17, 23–29.

Bourne, J. R., & Yaroush, R.A. 2003. *Stress and cognition: A cognitive psychological perspective*. Retrieved November 15, 2010, from <http://psych.colorado.edu/~lbourne/StressCognition.pdf>.

Breen, R., & Lindsay, R. 2002. Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43(6), 693–724.

Byrne, D.G., Davenport S.C. & Mazanov, J. 2007. Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416.

Bäckman, G. & S. Söderqvist 1990. Elämänhallintakyky ja koettu terveys. Teoksessa Bäckman, G. (toim.) Terveys ja elämänhallinta. V. 1987 pilottitutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Åbo.

Cecen, S., & Ozturk, H. 2007. Voicing the unvoiced: Student stress. Sabancı Üniversitesi Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Konferansı, Tuning In: Learners of language, language of learners, Sabancı Üniversitesi, Istanbul, Türkiye. (luettu 21.10.2010) http://sl.sabanciuniv.edu/eng/SLConf2007/conf2007_docs/VoicingtheunvoicedStudentstress-SevdegerCecen_HandeOzturk.pdf.

Cleland, J., Arnold, R. & Chesser, A. 2005. Failing finals is often a surprise for the student but not the teacher: identifying difficulties and supporting students with academic difficulties. *Medical Teacher* 27 (6), 504 – 508.

Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. 2004. Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education* 29 (5), 617 – 636.

Conard, M. & Matthews, R. A. 2008. Modeling the stress process: Personality trumps stressors in predicting strain. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 171–181.

Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. 2000. A meta-analysis of response rates in web- or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 821–836.

Covington, M. V. 2000. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology* 51, 171 – 200.

Cornelius, S. & Gordon, C. 2008. Providing a flexible, learner-centred programme: Challenges for educators. *Internet and Higher Education*, 11 (1), 33–41.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. 2004. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(89), 1907–1920.

Dunn, Laura, B., Iglewicz, A. & Moutier, C. 2008. A Conceptual Model of Medical Student Well-Being: Promoting Resilience and Preventing Burnout. *Academic Psychiatry*, 32(1), 44–53.

Dyrbye, L., Thomas, M., Harper, W., Massie Jr, F. Stanford, Power, D., Eacker, A., Szydlo, D., Novotny, P., Sloan, J. & Shanafelt, T. 2009. The learning environment and medical student burnout: a multicentre study. *Medical Education*, 43(3), 274–282.

Erola, H. 2004. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 16, Helsinki.

Eggens, L., van der Werf, M. P. C. & Bosker R. J. 2008. The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher Education*, 55(5), 553–573.

Entwistle, N., McCune V. & Hounsell, J. 2002. *Approaches to studying and perceptions of university teaching learning environments: concepts, measures and preliminary findings*. (luettu 14.1. 2009) <http://www.ed.ac.uk/etl/>.

Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. 2004. Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. von Merriënboer. 2004. (eds.) *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 89–107). Amsterdam: Pergamon.

Entwistle, N & Peterson, E. 2004. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* 41 (6), 407–428.

Feldt, T. 2000. *Sense of coherence: structure, stability and health promoting role in working life*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research; 158.

Fisher, S. 1994. *Stress in academic life: the mental assembly line*. Buckingham; Bristol (Pa.): Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S. & Merrick, J. 2005. Sense of coherence and physical Health. A review of previous findings. *TheScientificWorldJOURNAL* 5, 665–673.

Gammon, J. & Morgan-Samuel, H. 2005. A study to ascertain the effect of structured student tutorial support on student stress, self-esteem and coping. *Nurse Education in Practice*, 5(3), 161–171.

Glenn, D., Patel, F., Kutelieh, S., Robbins, J., Smigiel, H. & Wilson, A. 2011. Perceptions of optimal conditions for teaching and learning: a case study from Flinders University. *Higher Education Research & Development, iFirst*, 2011, 1–15. Retrieved November 8, 2011, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07294360.2011.555390>

Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. 2008. Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136–147.

Goldman, C. R., & Wong, E. H. 1997. Stress and the college student. *Education*, 117(4), 604–613.

Hakanen, J. 2005. *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos, Työ ja ihminen, 27.

Heiman, T. 2004. Examination of the salutogenic model, support resources, coping style, and stressors among Israeli university students. *The Journal of Psychology*, 2004, 138 (6), 505–520.

Hojat, M., Gonnella, J.S., Erdmann, J.B., & Vogel, W.H. 2003. Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 219–235.

Hu, L., & Bentler, P. M. 1999. Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.

Jacobs, Sheri, R. & Dodd, D. 2003. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 291–303.

Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni. Yliopisto-opintojen kuormittavuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Karademas, E.C., & Kalantzi-Azizi, A. 2004. The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033–1043.

Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Opiskelijan psykologinen sopimus. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia–Research in Educational Sciences 41, 155–173.

Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2011 “The effect of study-related burnout on student perceptions”. *Journal of International Education in Business* 4 (1), 42–62. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=2046-469x&volume=4&issue=1&articleid=1947848&show=abstract>

Kunttu, K. & T. Huttunen 2001. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 45, KELA, Helsinki.

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2005. *Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 40. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. PunaMusta.

Laaksonen, E. 2005. *Yliopisto-opiskelijoiden psyykkinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 38. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) 2007. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Liuska, H. 1998. Jaksako opiskelija? Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja Sarja A 13.

Lounasmaa, J., Tuori, M-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa Kunttu, K. (toim.) *Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63*. Kela, Helsinki, 161 – 191.

Lowyck, J., Lehtinen, E. & Elen, J. 2004. Students' perspectives on learning environments. *International Journal of Educational Research* 41 (6), 401–406.

Luukkonen, J. & Liuska, H. 2000. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluuun*. Helsinki: Opetushallitus.

Maslach, C & Goldberg, J. 1998. Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology* 7 (1), 63–74.

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

Maslach, C. 2003. Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science* 12 (5), 189–192.

Muthén, L.K., & Muthén, B.O. 1998-2010. *MPlus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Merenheimo, J. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden elämänhallinnan tunne. Seuranta- ja vertaileva tutkimus yliopiston opiskelijoiden elämänhallinnan tunteesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Teoksessa Luukkonen, J. & Liuska, H. 2000. (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ*. Oulu: Oulun yliopisto, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81, 12–38.

Meriläinen, M. 2006. Korkeakouluopiskelijoiden pedagoginen hyvinvointi opiskelukykyä ja motivaatiota selittävänä tekijänä. *Kasvatus* 37 (5), 496–504.

Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia—Research in Educational Sciences 41, 135–153.

Meriläinen, M. & Pietarinen, J. 2007. Stress as a Barrier to Professional Development. Teoksessa Löwstedt, J., Larsson, P., Karstens, S. & Van Dick, R. (toim.) *From Intensified Work to Professional Development. A Journeys through European Schools*. Brussels. P.I.E. Peter Lang, 111–128.

Meriläinen, M. & Kuittinen, M. 2012. The relation between perceived study-related burnout and teaching-learning environment, achievement motivation, and meaning of life among Finnish university students. (Käsikirjoitus on arvioitavana *Studies in Higher Education* -lehdessä).

Mielikäinen, A. 2004. Opintojen kuormittavuusselvitys. Kartoitus Tampereen yliopiston opinnoista lukuvuonna 2002-2003. Opetuksen kehittämissyksikkö. Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/hallintokeskus/ok/tutkintorakenneuudistus/kuormittavuus/raportti.pdf> (luettu 31.3.2008)

Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. 2000. Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal* 34 (2), 236 – 246.

Müller, F.H. & Louw, J. 2004. Conditions of university students' motivation and study interest. Paper presented at the European Conference of Educational Research, University of Hamburg, Germany, 17 – 20 September 2003, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003572.htm> (luettu 28.1.2008)

Noorbakhsh, S.N., Besharat, M.A., & Zarei, J. 2010. Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 818–822.

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Tammi.

Postareff, L. 2007. *Teaching in higher education: from content-focused to learning-focused approaches to teaching*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 214.

Olf, M. 1999. Stress, depression and immunity: The role of defense and coping styles. *Psychiatry Research*, 85(1), 7–15.

Reisinger, Y. & Mavondo, F. 2006. Structural Equation Modeling: Critical Issues and New Developments. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, Vol. 21(4) 2006, 41–71.

Renninger, K. A. & Hidi, S. 2002. Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. Teoksessa A. Wigfield & J. Eccles (toim.) *Development of achievement motivation*. Michigan: Academic Press, 173–196.

Robotham, D. & Julian, C. 2006. Stress and higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education* 30 (2), 107 – 117.

Robotham, D. 2008. Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education*, 56(6), 735–746.

Salmela-Aro, K. 2006. Mikä meitä liikuttaa?: motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia* 41 (2), 132-134.

Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. *Koulu-uupumusmittari BBI-10 [School-Burnout Inventory – Bergen Burnout Indicator-10]*. Helsinki: Edita.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13 (1), 12 – 23.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) – Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48-57.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* (78), 663–689.

Salmela-Aro, K. Savolainen, H. & Holopainen, L. 2008. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence* 38 (10), 1316–1327.

Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammatikorkeakouluopiskelijoille [School Burnout Inventory SBI-9 for students in higher education]. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 46. Helsinki.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. 2002. Burnout and engagement in university students - A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

Schunk, D. H. & Pajares, F. 2002. The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (eds.) *Development of achievement motivation*. Academic Press, Michigan, 15–31.

Schunk, D.H., & Pajares, F. 2010. Self-efficacy beliefs. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 668–672). (luettu 3.5.2012, <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00620-5>).

Solberg, V.S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S., & Torres, J.B. 1998. The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47, 48–95.

Säntti, J 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15/1999. Helsinki.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37 (1), 57–70.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2008. Achievement goal orientations and subjective well-being: A person –centered analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251–66.

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. 2011. Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.

Weiser, D.A., & Riggio, H.R. 2010. Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367–383.

Wierstra, R.F.A., Kanselaar, G., van der Linden, J.L., Lodewijks, H.G.L.C., & Vermunt J.D. 2003. The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education*, 45(2), 503–523.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68 – 81.

Wigfield, A., & Cambria, J. 2010. Students' achievement values, goal orientations, and interests: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35.

Wiitakorpi, I. 2006. *Ammatillisen osaamisen tukeminen muuttuvissa toimintaympäristöissä. Tutkimus ikääntyvien työntekijöiden näkökulmasta*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Voss, R. & Gruber, T. 2006. The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education* 14(3), 217–242.

Yang, Hui-Jen 2004. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301.

Ylijoki, O.H. 2000. Disciplinary cultures and the moral order of studying—A case study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339–362.

Zajacova, A., Lynch, S.M., & Espenshade, T.J. 2005. Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706.

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU
MIKKELI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES. MIKKELI. FINLAND

PL 181, SF-50101 Mikkeli, Finland. Puh.vaihde (tel.vx.) 0153 5561

Julkaisujen myynti: Kirjasto- ja tietopalvelut, Kampuskirjasto, (Patteristonkatu 2), PL 181, 50101 Mikkeli, puh. 040 868 6450 tai email: julkaisut@mamk.fi sekä Tähtijulkaisut verkkokirjakauppa, www.tahtijulkaisut.net. Julkaisut toimitetaan yksityishenkilöille postiennakolla. Laitoksille ja yrityksille lähetämme laskun.

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJA

A: Tutkimuksia ja raportteja ISSN 1795-9438
Mikkeli University of Applied Sciences, Publication series

A: Tutkimuksia ja raportteja – Research reports

- A:1 Kyllikki Klemm: Maalla on somaa. Sosiaalinen hyvinvointi maaseudulla. 2005. 41 s.
- A:2 Anneli Jaroma – Tuija Vääntinen – Inkeri Nousiainen (toim.) Ammattikorkeakoulujen hyvinvointialueellisen kehittämisen lähtökohtia Etelä-Savossa. 2005. 17 s. + liitt. 12 s.
- A:3 Pirjo Käyhkö: Oppimisen kokemuksia hoitotyön kädentaitojen harjoittelusta sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden kuvaamina. 2005. 103 s. + liitt. 6 s.
- A:4 Jaana Lähteenmaa: "AVARTTI" as Experienced by Youth. A Qualitative Case Study. 2006. 34 s.
- A:5 Heikki Malinen (toim.) Ammattikorkeakoulujen valtakunnalliset tutkimus- ja kehitystoiminnan päivät Mikkeliissä 8. – 9.2.2006. 2006. 72 s.
- A:6 Hanne Orava – Pirjo Kivijärvi – Riitta Lahtinen – Anne Matilainen – Anne Tillanen – Hannu Kuopanportti: Hajoavan katteen kehittäminen riviviljelykasveille. 2006. 52 s. + liitt. 2 s.
- A:7 Sari Järn – Susanna Kokkinen – Osmo Palonen (toim.): ElkaD – Puheenvuoroja sähköiseen arkistointiin. 2006. 77 s.
- A:8 Katja Komonen (toim.): Työpajatoimintaa kehittämässä - Työpajojen kehittäminen Etelä-Savossa -hankkeen kokemukset. 2006. 183 s. (nid.) 180 s. (pdf)
- A:9 Reetaleena Rissanen – Mikko Selenius – Hannu Kuopanportti – Reijo Lappalainen: Puutislepinoitusmenetelmän kehittäminen. 2006. 57 s. + liitt. 2 s.
- A:10 Paula Kärmeniemi – Kristiina Lehtola – Pirjo Vuoskoski: Arvioinnin kehittäminen PBL-opetussuunnitelmassa – kaksi tapausesimerkkiä fysioterapeuttikoulutuksesta. 2006. 146 s.
- A:11 Eero Jäppinen – Jussi Heinimö – Hanne Orava – Leena Mäkelä: Metsäpolttoaineen saatavuus, tuotanto ja laivakuljetusmahdollisuudet Saimaan alueella. 2006. 128 s. + liitt. 8 s.
- A:12 Pasi Pakkala – Jukka Mäntylä: "Kiva tulla aamulla..." - johtaminen ja työhyvinvointi metsänhoitoyhdistyksissä. 2006. 40 s. + liitt. 7 s.
- A:13 Marja Lehtonen – Pia Ahoranta – Sirkka Erämaa – Elise Kosonen – Jaakko Pitkänen (toim.): Hyvinvointia ja kuntoa kulttuurista. HAKKU-projektin loppuraportti. 2006. 101 s. + liitt. 5 s.
- A:14 Mervi Naakka – Pia Ahoranta: Palveluketjusta turvaverkoksi -projekti: Osaaminen ja joustavuus edellytyksenä toimivalle vanhus-palveluverkostolle. 2007. 34 s. + liitt. 6 s.

- A:15 Paula Anttila – Tuomo Linnanto – Iiro Kiukas – Hannu Kuopanportti: Lujitemuovijätteen poltto, esikäsittely ja uusiotuotteiden valmistaminen. 2007. 87 s.
- A:16 Mervi Louhivaara (toim.): Elintarvikeyrityksen opas Venäjän markkinoille. 2007. 23 s. + liitt. 7 s.
- A:17 Päivi Tikkanen: Fysioterapian kehittämishanke Mikkelin seudulla. 2007. 18 s. + liitt. 70 s.
- A:18 Aila Puttonen: International activities in Mikkeli University of Applied Sciences. Developing by benchmarking. 2007. 95 s. + liitt. 42 s.
- A:19 Iiro Kiukas – Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Martti Pouru: Puun lämpökäsittelyssä muodostuvien hajukaasujen puhdistaminen biosuotimella. 2007. 80 s. + liitt. 3 s.
- A:20 Johanna Heikkilä, Susanna Hytönen – Tero Janatuinen – Ulla Keto – Outi Kinttula – Jari Lahti – Heikki Malinen – Hanna Myllys – Marjo Eerikäinen: Itsearviointityökalun kehittäminen korkeakouluille. 2007. 48 s. + liitt. (94 s. CD-ROM)
- A:21 Katja Komonen: Puhuttu paikka. Nuorten työpajatoiminnan rakentuminen työpajakerronnassa. 2007. 207 s. + liitt. 3 s. (nid.) 207 s. + liitt. 3 s. (pdf)
- A:22 Teija Taskinen: Ammattikeittiöiden ruokatuotantoprosessit. 2007. 54 s.
- A:23 Teija Taskinen: Ammattikeittiöt Suomessa 2015 – vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä. 2007. 77 s. + liitt. 5 s. (nid.) 77 s. + liitt. 5 s. (pdf)
- A:24 Hanne Soininen, Iiro Kiukas, Leena Mäkelä: Biokaasusta bioenergiaa eteläsavolaisille maaseutuyrityksille. 2007. 78 s. + liitt. 2 s. (nid.)
- A:25 Marjaana Julkunen – Panu Väänänen (toim.): RAJALLA – aikuiskasvatus suuntaa verkkoon. 2007. 198 s.
- A:26 Samuli Heikkonen – Katri Luostarinen – Kimmo Piispa: Kiln drying of Siberian Larch (*Larix sibirica*) timber. 2007. 78 p. + app. 4 p.
- A:27 Rauni Väättämoinen – Arja Tiippana – Sonja Pyykkönen – Riitta Pylvänäinen – Voitto Helander: Hyvän elämän keskus. ”Ikä-keskus”, hyvinvointia, terveyttä ja toimintakykyä ikääntyville –hankkeen loppuraportti. 2007. 162 s
- A:28 Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Saana Oksa: Etelä-Savon maaseutuyritysten ympäristö- ja elintarviketurvallisuuden kehittäminen. 2007. 224 s. + liitt. 55 s.
- A:29 Katja Komonen (toim.): UUDISTUVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT – puheenvuoroja ja esimerkkejä. 2007. 231 s. (nid.) 221 s. (pdf)
- A:30 Johanna Logrén: Venäjän elintarviketurvallisuus, elintarvikelainsäädäntö ja -valvonta. 2007. 163 s.
- A:31 Hanne Soininen – Iiro Kiukas – Leena Mäkelä – Timo Nordman – Hannu Kuopanportti: Jätepolttoaineiden lentotuhkat. 2007. 102 s.
- A:32 Hannele Luostarinen – Erja Ruotsalainen: Opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arviointikriteerit Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelija-arviointiin. 2007. 29 s. + liitt. 25 s.
- A:33 Leena Mäkelä – Hanne Soininen – Saana Oksa: Ympäristöriskien hallinta. 2008. 142 s.
- A:34 Rauni Väättämoinen – Merja Tolvanen – Pekka Valkola: Laatusuorituksen. Mikkelin ammattikorkeakoulun ja Savonia-ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön benchmarking. 2008. 46 s. + liitt. 22 s. (nid.) 46 s. + liitt. 22 s. (pdf)

- A:35 Jari Kortelainen – Yrjö Tolonen: Vuosiluston kierresyisyys sahatavaran pinnoilla. 2008. 23 s. (pdf)
- A:36 Anneli Jaroma (toim.): Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. 2008. 180 s. (nid.) 189 s. (pdf)
- A:37 Johanna Logrén: Food safety legislation and control in the Russian federation. Practical experiences. 2008. 52 p. (pdf)
- A:38 Teija Taskinen: Sähköisten järjestelmien hyödyntäminen ammattikeittiöiden omavalvonnassa. 2008. 28 s. + liitt. 2 s. (nid.) 38 s. +liitt. 2 s. (pdf)
- A:39 Kimmo Kainulainen – Pia Puntanen – Heli Metsäpelto: Etelä-Savon luovien alojen tutkimus- ja kehittämissuunnitelma. 2008. 68 s. + liitt. 17 s. (nid.) 76 s. +liitt. 17 s. (pdf)
- A:40 Nicolai van der Woert – Salla Seppänen – Paul van Keeken (eds.): Neuroblend - Competence based blended learning framework for life-long vocational learning of neuroscience nurses. 2008. 166 p. + app. 5 p. (nid.)
- A:41 Nina Rinkinen – Virpi Leskinen – Päivikki Liukkonen: Selvitys matkailuyritysten kehittämistarpeista 2007–2013 Savonlinnan ja Mikkelin seuduilla sekä Heinävedellä. 2008. 41 s. (pdf)
- A:42 Virpi Leskinen – Nina Rinkinen: Katsaus matkailutoimialaan Etelä-Savossa. 2008. 28 s. (pdf)
- A:43 Kati Kontinen: Maaperän vahvistusratkaisut huonosti kantavien maiden puunkorjuussa. 2009. 34 s. + liitt. 2 s.
- A:44 Ulla Keto – Marjo Nykänen – Rauni Väättäjä: Laadun vuoksi. Mikkelin ammattikorkeakoulu laadunvarmistuksen kehittäjänä. 2009. 76 s. + liitt. 11 s.
- A:45 Laura Hokkanen (toim.): Vaikuttavaa! Nuoret kansalaisvaikuttamisen kentillä. 2009. 159 s. (nid.) 152 s. (pdf)
- A:46 Eliisa Kotro (ed.): Future challenges in professional kitchens II. 2009. 65 s. (pdf)
- A:47 Anneli Jaroma (toim.): Virtaa verkostosta II. AMKtutka, kehitysimpulsseja ammattikorkeakoulujen T&K&I –toimintaan. 2009. 207 s. (nid.) 204 s. (pdf)
- A:48 Tuula Okkonen (toim.): Oppimisvaikeuksien ja erilaisten opiskelijoiden tukeminen MAMKissa 2008–2009. 2009. 30 s. + liitt. 26 s. (nid.) 30 s. + liitt. 26 s. (pdf)
- A:49 Soile Laitinen (toim.): Uudistuva aikuiskoulutus. Eurooppalaisia kokemuksia ja suomalaisia mahdollisuuksia. 2010. 154 s. (nid.) 145 s. (pdf)
- A:50 Kati Kontinen: Kumimatot maaperän vahvistusratkaisuna puunkorjuussa. 2010. 37 s. + liitt. 2 s. (nid.)
- A:51 Laura Hokkanen – Veli Liikanen: Vaikutusvaltaa! Kohti kansalaisvaikuttamisen uusia areenoja. 2010. 159 s. + liitt. 17 s. (nid.) 159 s. + liitt. 17 s. (pdf)
- A:52 Salla Seppänen – Niina Kaukonen – Sirpa Luukkainen: Potilashotelli Etelä-Savoon. Selvityshankkeen 1.4.–31.8.2009 loppuraportti. 2010. 16 s. + liitt. 65 s. (pdf)
- A:53 Minna-Mari Mentula: Huomisen opetusravintola. Ravintola Tallin kehittäminen. 2010. 103 s. (nid.) 103 s. (pdf)
- A:54 Kirsi Pohjola: Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa. 2010. 40 s (pdf).

- A:55 Sinikka Pöllänen – Leena Uosukainen. Oppimisverkosto voimaannuttajana ja hyvinvoinnin edistäjänä. Savonlinnan osaverkoston toiminnan esittely Tykes -hankkeessa vuosina 2006–2009. 2010. 60 s. + liitt. 2 s. (nid.) 61 s. liitt. 2 s. (pdf)
- A: 56 Anna Kapanen (toim.). Uusia avauksia tekemällä oppimiseen. Työpajojen ja ammattiopistojen välisen yhteistyön kehittyminen Etelä- ja Pohjois-Savossa. 2010. 144 s. (nid.) 136 s. (pdf)
- A:57 Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Veikko Äikäs – Anni Laitinen. Ympäristöasiat osana hevostallien kannattavuutta. 2010. 108 s. + liitt. 11 s. (nid.) 105 s. + liitt. 11 s. (pdf)
- A:58 Anu Haapala – Kalevi Niemi (toim.) Tulevaisuustietoinen kehittäminen. Hyvinvoinnin ja kulttuurin ammattikorkeakoulutuksen suuntaviivoja etsimässä. 2010. 155 s + liitt. 26 s. (nid.) 143 s. + liitt. 26 s. (pdf)
- A:59 Hanne Soininen – Leena Mäkelä – Anni Kyyhkynen – Elina Muukkonen. Biopolttoaineita käyttävien energiantuotantolaitosten tuhkien hyötykäyttö- ja logistiikkavirrat Itä-Suomessa. 2010. 111 s. (nid.) 111 s. (pdf)
- A:60 Soile Eronen. Yhdessä paremmin. Aivohalvauskuntoutuksen tehostaminen moniammatillisuudella. 2011. 111 s + liitt. 10 s. (nid.)
- A:61 Pirjo Hartikainen (toim.). Hyviä käytänteitä sosiaali- ja terveystalouden hyvinvointipalveluissa. Tuloksia HYVOPA-hankkeesta. 2011. 64 s. (pdf)
- A:62 Sirpa Luukkainen – Simo Ojala – Antti Kaipainen. Mobiilihoiva turvallisen kotihoidon tukena -hanke 1.5.2008–30.6.2010. EAKR toimintalinja 4, kokeiluosa. Loppuraportti. 2011. 78 s. + liitt. 19 s. (pdf)
- A:63 Sari Toijonen-Kunnari (toim.). Toiminnallinen kehittäjäkumppanuus. MAMKin liiketalouden koulutus Etelä-Savon innovaatioympäristössä. 2011. 164 s. (nid.) 150 s. (pdf)
- A:64 Tuula Siljanen – Ulla Keto. Mikkeli muutoksessa. Muutosohjelman arviointi. 2011. 42 s. (pdf)
- A:65 Päivi Lifflander – Pirjo Hartikainen. Savonlinnan seudun palveluseteliselvitys. 2011. 59 s. + liitt. 6 s. (pdf)
- A:66 Mari Pennanen – Eva-Maria Hakola. Selvitys matkailun luontoaktiiviteettien, Kulttuurin ja luovien alojen Yhteistyön kehittämismahdollisuuksista ja -tarpeista Etelä-Savossa. Hankeraportti. 2011. 29 s. + liitt. 18 s. (pdf)
- A:67 Osmo Palonen (toim.). Muistilla on kolme ulottuvuutta. Kulttuuriperinnön digitaalinen tuottaminen ja tallentaminen. 2011. 136 s. (nid.) 128 s. (pdf)
- A:68 Tuija Vänttinen – Marjo Nykänen (toim.). Osaamisen palapeli. Mikkelin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien kehittäminen. 2011. 137 s.+ liitt. 8 s. (nid.) 131 s. + liitt. 8 s. (pdf)
- A:69 Petri Pajunen – Pasi Pakkala. Prosessiorganisaatio metsänhoitoyhdistyksen organisaatiomallina. 2012. 48 s. + liitt. 6 s. (nid.)
- A:70 Tero Karttunen – Kari Dufva – Antti Ylhäinen – Martti Kempainen. Väsyttävästi kuormitettujen liimaliitosten testimenetelmän kehitys. 2012. 45 s. (nid.)
- A:71 Minna Malankin. Venäläiset matkailun asiakkaina. 2012. 114 s. + liitt. 7 s. (nid.) 114 s. + liitt. 7 s. (pdf)
- A:72 María del Mar Márquez – Jukka Mäntylä. Metsätalouden laitoksen opetussuunnitelman uudistamisprosessi. 2012. 107 s. + liitt. 17 s. (nid.)

- A:73 Marjaana Kivelä (toim.). Yksin hyvä – yhdessä parempi. 2012. 115 s. (nid.) 111 s. (pdf)
- A:74 Pekka Hartikainen – Kati Kontinen – Timo Antero Leinonen. Metsätiensuunnitteluopas – metsä- ja piennartiet. 2012. 44 s. + liitt. 20 s. (nid.) 44 s. + liitt. 20 s. (pdf)
- A:75 Sami Luste – Hanne Soininen – Tuija Ranta-Korhonen – Sari Seppäläinen – Anni Laitinen – Mari Tervo. Biokaasulaitos osana energiaomavaraista maatilaa. 2012. 68 s. (nid.) 68 s. (pdf)
- A:76 Marja-Liisa Kakkonen (toim.). Näkökulmia yrittäjyyteen ja yritys yhteistyötoimintaan. 2012. 113 s. (nid.) 106 s. (pdf)
- A:77 Matti Meriläinen – Anu Haapala – Tuija Vääntinen. Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Lähtökohtia ja tutkittua tietoa ohjauksen ja pedagogiikan kehittämiseen. 2013. 93 s. (nid.) 93 s. (pdf)

Julkaisusarjat:

- A** Tutkimuksia ja raportteja | *Research Reports*
- B Artikkeleita, opinnäytetöitä, tiedotteita | *Articles, Bachelor's or Master's Thesis, Bulletins*
- C Oppimateriaalia | *Study Material*
- D Vapaamuotoisia julkaisuja | *Free-form Publications*



MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

Mikkeli University of Applied Sciences

Myynti:

Patteristonkatu 2, 50100 Mikkeli, PL 181, 50101 Mikkeli

Puh. 040 868 6450

julkaisut@mamk.fi

ISBN 978-951-588-362-9 (nid.)

ISBN 978-951-588-365-0 (pdf)

ISSN 1795-9438