



UNIVERSITY
OF TAMPERE

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

Publisher's version

Authors: Tuomi Jouni, Äimälä Anna-Mari
Name of article: Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen
Name of work: Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta
Editors of work: Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka, Svärd Päivi, Värri Veli-Matti (toim./eds.)
Year of publication: 2011
ISBN: 978-951-44-8530-5
Publisher: Tampere University Press
Pages: 196-216
Discipline: Social sciences / Educational sciences
Language: fi
URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-949>

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

OPISKELUHYVINVOINNIN JÄLJILLÄ – TYÖTYTYVÄISYSTEORIOIDEN ANTI OPISKELUHYVINVOINTITUTKIMUKSEEN

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Artikkelissa kuvataan työtyytyväisyysteorioita ja sovelletaan niiden tyytyväisyyden käsitteitä opiskeluhyvinvointitutkimuksen käsitteiksi. Lähtökohtana on ajatus, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos on opiskelijan työpaikka. Tämä analogia on monien tutkijoiden mielestä mielekäs, mutta ei ongelmaton. Artikkelissa tarkastellaan työtyytyväisyys-käsitteen kehityshistoriaa. Siinä käsitellään ihmissuhdekoulukuntien näkemyksiä ja teorioita työtyytyväisyydestä eri aikoina. Tekstissä luodaan analogia työtyytyväisyyden ja opiskelutytytyväisyyden välille. Opiskelutytytyväisyys ymmärretään opiskeluhyvinvoinnin yhtenä tekijänä, mutta myös rinnakkaisilmionä. Yhteenvetona todetaan, että opiskelutytytyväisyyden syntyyn vaikuttavat useat tekijät, kuten psykologiset tarpeet, kognitiiviset prosessit, sosiaalinen verkosto, opiskelun motivaatiotekijät ja hallinnan tunne sekä organisaation johdon luomat opiskelutytytyväisyyden edellytykset. Monien teorioiden valossa opiskelutytytyväisyyden keskeiseksi vaikuttavaksi tekijäksi muotoutuu pedagoginen joustavuus ja kokonaisnäkemys.

Johdanto

Opiskeluhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä alettiin Suomessa tarkastella 2000-luvun vaihteessa opiskelukyky-käsitteen viitekehyksestä. Lähtökohtana oli ajatus, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos on opiskelijan työpaikka. Useiden tutkijoiden (Kunttu 2009, 2008; Kurri 2006; Lounamaa, Tuori, Kunttu & Huttunen 2004; Luukkonen & Liuska 2000; Sulander & Romppanen 2007; Säntti 1999) mukaan työelämän tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja mallit ovat sovellettavissa formaaliin opiskeluun. Esimerkiksi Kurri (2006) sovelsi Työterveyslaitoksen työkyvyn talomallia sekä Sulander ja Romppanen (2007) käyttivät Työterveyslaitoksen työkyvyn tetraedri-mallia opiskelukyvyn arvioinnissa.

Opiskelun ja työelämän välillä on yhteisiä piirteitä, kuten ajatus työssä oppimisesta ja oppimisesta työnä, mutta niiden välillä on myös eroja. Opiskelu ymmärretään prosessina, jossa panostetaan ensisijassa inhimillisen pääoman kerryttämiseen, mutta työelämässä panostuksen ensisijaisuus vaihtelee. Sekä opiskeluun että työelämään liittyy huomattava määrä erilaisia variaatioita, jolloin ääripäissä erot saattavat olla selkeitä, mutta erityistapauksissa tuskin huomattavia. Yliopisto-opiskelua voidaan karkeasti yleistäen verrata haastavaan, vuorovai- kuttaiseen asiantuntijatyöhön. Toisaalta, mitä enemmän opiskeluun sisältyy työelämäharjoittelua, sitä enemmän kyseisen alan koulutuksen ja työelämän erityispiirteet korostuvat ja yhtenäistyvät. Erityisesti ammatilliseen tutkintoon johtavassa koulutuksessa tavoitellaan opiskelua, jossa opitaan työelämäosaamista. Esimerkiksi opiskelun pelisääntöjä pidetään analogisina työelämän pelisäännöille, kuten myös opiskelu- ja työmoraaalia, vastuunkantoa ja niin edelleen. Tätä vahvistetaan työelämäharjoittelussa.

Ehkä selkein ero on siinä, että opiskelussa korostuu opetuksen ja ohjauksen merkitys koko opiskeluprosessin ajan (Kurri 2006; Sulander & Romppanen 2007; Säntti 1999), ja että formaali opiskelu ymmärretään määräaikaisena ajallisesti huomattavasti lyhyempänä, rajallisena kokonaisuutena kuin työelämässä työskentely. Toinen ero

koskee ansiotuloa ja siihen liittyvää eläkekertymää. On opiskelijan toimeentulo turvattu opintorahalla ja opintolainalla tai ei, näistä ei synny eläkekertymää.

Tämän artikkelin pohjalla on ajatus siitä, että jos työelämän tutkimuksen mallit ja teorit olisivat varauksin sovellettavissa opiskeluun, ne voisivat kertoa jotain opiskelua hahmottavan tutkimuksen hyödyksi. Tässä liikutaan työhyvinvointi- ja erityisesti työtyytyväisyystutkimuksen käsitteistössä.

Työhyvinvointi (job well-being) ja työtyytyväisyys (job satisfaction) ovat arkipäivän termejä ja niitä määritellään hyvin moninaisesti. Lähteestä riippuen esimerkiksi työhyvinvoinnin determinantit (Anttonen & Räsänen 2009; Manka 2006; Ojala & Ahonen 2005, 2003) voidaan määritellä hyvin lähelle työtyytyväisyyden determinanteja: työ, yksilö, työyhteisö ja arvot (George & Jones 1999); tai etäämmäksi: työ, työyhteisö, kehittyminen työssä, asenne, ohjaus ja palkka (Lussier 1999). Alustavasti määriteltynä työtyytyväisyydellä tarkoitetaan yksilön hyvää tai huonoa kokemusta työstään (Schermerhorn 2002; Spector 1997). Ero työhyvinvointiin tulee esille siinä, että työhyvinvoinnilla viitataan positiivisiin kokemuksiin suhteessa kulloinkin määritelyihin determinantteihin (Anttonen & Räsänen 2009). Monissa lähteissä työhyvinvointi ymmärretään yläkäsitteenä, joka sisältää työkyvyn (Anttonen & Räsänen 2009) tai työtyytyväisyyden (George & Jones 1999).

Työelämän kielessä on liu'uttu työkyky-käsitteestä työhyvinvointikäsitteeseen ilman muuttunutta teoria- tai menetelmäperustaa (Mäkitalo 2010). Työtyytyväisyys- ja työhyvinvointi-käsitteiden liukuminen yhteen on mahdollista, koska niiden determinantit määritellään samankaltaisiksi, termejä käytetään diskurssiivisesti ja molempia on Spectorin (1997) mukaan alettu tarkastella asenteellisina muuttujina. Tämän artikkelin kannalta on kuitenkin keskeistä, että työtyytyväisyys- ja työkykytutkimuksen historialliset taustat ovat erilaiset. Työkyky-käsitteen ja työkykytutkimuksen tausta liittyy työssä selviytymisen mahdollisuuksien ja ehtojen kuvaamiseen ja lääketieteelliseen arviointiin osana työsuojelua (Anttonen & Räsänen 2009; Mäkitalo 2010). Työtyytyväisyystutkimuksen tausta puolestaan liittyy Taylorin tieteel-

lisen liikkeenjohdon kritiikkiin. Kritiikin mukaan siinä ylenkatsottiin työntekijöitä. (Asp & Peltonen 1991.) Täten voidaan puhua erilaisista tutkimusperinteistä ja reiteistä kohti työhön liittyvän hyvinvoinnin ymmärrystä.

Tässä artikkelissa tarkastelu rajataan työtyytyväisyysteorioihin. Työtyytyväisyysteorioiden keskeisiä ajatuksia sovelletaan opiskelumaailmaan kysymällä, mikä niiden mukaan synnyttää opiskelutytytyväisyyttä tai -tyytymättömyyttä, ja mitä opiskelutytytyväisyys olisi.

Lähtökohtana tuottavuus vai yksilön eksistenssi?

Ennen toista maailmansotaa voidaan erottaa työntekijäpainotteinen ja tuotantolähtöinen linjaus suhteessa työtytytyväisyyteen. Marxilaista teoriaa ei voi ensisijassa pitää työtytytyväisyysteoriana. Se kuitenkin sisälsi sosialistisen mallin työtytytyväisyyteen. Mallissa yksi keskeinen tutkimussuunta on ollut työssä turhautuminen ja työstä vieraantuminen. Suuntauksen tutkimuksissa painottui yhteiskunnallinen kritiikki yksilön alistamisesta tuotannolle. Vastakkaista, tuotantolähtöistä näkemystä edusti taylorilainen tieteellinen liikkeenjohto. Siinä kyllä ymmärrettiin, että työantajan menestys voi rakentua vain työntekijöiden menestykseen ja päinvastoin. Tähän päästään soveltamalla tiedettä johtamiseen, rationalisoimalla työprosessit sekä työylläkkeillä, jotka kohottavat sekä palkkaa että tuotantoa. Tieteellisen liikkeenjohdon periaate merkitsi kuitenkin lopulta sitä, että heikot ja huonokuntoiset työntekijät eivät menestyneet ja menettivät työpaikkansa. (Asp & Peltonen 1991.)

Taylorismin kritiikille syntyi saksalainen ja yhdysvaltalainen työtytytyväisyyteen liittyvä perinne. Yhteistä näille perinteille oli tuotannon kohottaminen sekä se, että ne eivät suhtautuneet suopeasti taylorismiin. Kritiikin mukaan taylorismissa väheksyttiin työntekijöitä ihmisinä. Saksalaisen perinteen tavoitteena oli työntekijöiden ihmisarvoisen elämän mahdollistaminen, siis hyvinvointi laajemmassa merkityksessä kuin vain työhön liittyvänä tytytyväisyytenä. (Asp & Peltonen 1991.)

Yhdysvaltalainen perinne muotoutui Elton Mayon ja hänen työryhmänsä tutkimusten myötä Chicagon Western Electric Companyn Hawthornen tehtailla 1920-luvun puolivälin jälkeen. Mayon tutkimukset painoutuivat työhön liittyviin inhimillisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja epäviralliseen organisaatioon. (Mullins 2007.) Saksalainen perinne näivettyi toisen maailmansodan myötä, mutta yhdysvaltalainen alkoi kukoistaa.

Tänään yliopistoja ja korkeakouluja tarkastellaan yhä lisääntyvässä määrin yritysmaailman termein ja kriteerein. Se herättää laajemman kysymyksen opiskeluun liittyvän tutkimuksen taustalla olevista intresseistä ja tutkimusaiheen eettisistä lähtökohdista. Liittyykö tutkimuksen intressi ensisijassa tuottavuuteen – kaikkien on valmistuttava – vai ihmisyyksikysymyksiin, yksilön eksistenssiin? Oletettavasti näidenkin tutkimusten kokonaisuudella pyritään kaikkia hyödyttävään tulokseen, mutta ei ole syytä jättää pohtimatta esimerkiksi, ohjaako tutkimusta myytti siitä, että vain opiskelu ja tutkintotodistus voisivat mahdollistaa yksilön hyvän elämän, tai mitä useampi sisään otetuista opiskelijoista valmistuu, sitä paremmin koulutus on täyttänyt tehtävänsä.

Työtyytyväisyyden teoreettinen tarkastelu

Työtyytyväisyysteorioita ja malleja on kymmeniä (Jackson & Corr 2002; Locke 2004; Mullins 2007) kuten niiden luokittelurunkojakin (Asp & Peltonen 1991; George & Jones 1999; Spector 1997). Tässä tarkastelu aloitetaan yhdysvaltalaisen perinteen ensimmäisestä edustajasta, niin sanotusta ihmissuhdekoulukunnasta. Mukana on lisäksi viisi muuta tunnettua teoriaa esimerkkeinä työtyytyväisyyden eri aspekteja korostavista teorioista (Asp & Peltonen 1991; George & Jones 1999; Spector 1997): Psykologiset tarpeet ja motivaatio (Herzberg 1968), johtamiskulttuuri (McGregor 1960), (implisiittiset) sopimukset (Mumford 1991), yksilön arvot (Locke 2004) ja työn hallinta (Karasek & Theorell 1990).

Elton Mayon työryhmän (teoksessa Asp & Peltonen 1991) työ avasi varsinaisesti työtyytyväisyysteorioiden ja tutkimuksen perinteen. Heidän työnsä perusteella syntyi niin sanottu ihmissuhdekoulukunta. Sen vaikutus oli erittäin laaja etenkin 1940- ja 1950-luvuilla. Mayon keskeisiä näkemyksiä olivat muun muassa, että yksittäinen työntekijä on aina nähtävä osana työyhteisöään, epävirallisella yhteisöllä on vahva vaikutus ryhmän käyttäytymiseen, yksilölle on tärkeämpää kuulua ryhmään kuin palkkaedut ja työolosuhteet ja että johtajien on ymmärrettävä nämä sosiaaliset tarpeet, jotta työntekijät tekisivät ennemmin yhteistyötä yrityksen hyväksi kuin sitä vastaan. Ihmissuhdekoulukunnan painottaman ajatuksen mukaan sosiaalinen asema tuo sosiaalisen arvostuksen ja henkilökohtaisen arvonnannon lisäksi varmuuden tunteen. Nämä ovat merkittäviä työntekijälle, ehkä jopa merkittävämpiä kuin korkea palkka.

Mayon työryhmän päätelmät eivät menestyksestään huolimatta saaneet yksiselitteistä empiiristä tukea. Esimerkiksi väite, jonka mukaan tyytyväinen työntekijä on myös tuottava, ei osoittautunut tutkimuksissa aina validiksi. Osin Mayon päätelmiin, mutta myös niiden kritiikkiin nojautuen, syntyi 1950- ja 1960-luvulla yksilöpsykologisesti tarpeen tyydyttämiseen ja motivaatioteoreettisesti orientoitunut koulukunta (Asp & Peltonen 1991). Tämän koulukunnan tunnetuimmat edustajat ovat Mullinsin (2007) mukaan Frederick Herzbergin kaksifaktoriteoria (1959) ja Douglas McGregorin X- ja Y-teoria (1960). Herzbergin teoriassa korostuu motivaatio ja McGregorin X- ja Y-teoriassa (1960) johtajuus.

Herzbergin (1968) mukaan työtyytyväisyyttä ja työhön tyytymättömyyttä aiheuttavat eri tekijät. Ne ovat toisistaan riippumattomia; tyytyväisyyttä aiheuttavien tekijöiden puuttuminen ei välttämättä tuota tyytymättömyyden tunnetta. Teoriassa puhutaan kannuste- eli motivaatiotekijöistä ja toimeentulo- eli hygienia- eli tekijöistä. Motivaatiotekijät, kuten menestyminen työssä, tunnustus, työn sisältö, vastuu ja virikkeisyys, vaikuttavat työtyytyväisyyteen myönteisesti. Jos työntekijä ei koe näitä työssään, hän ei myöskään koe työtyytyväisyyttä, eikä tee työtään täydellä innolla. Toisaalta sellaiset hygienia- eli tekijät, kuten

työympäristö, henkilöstöpolitiikka, palkkaus, työpaikan ihmissuhteet, työnjohto ja hallinto, eivät vaikuta juurikaan työtyytyväisyyteen, mutta puutteet niissä saavat aikaan työtyytymättömyyttä. Toisin sanoen se, että hygieniatekijät on hyvin hoidettu, vain estää tyytymättömyyttä. Vasta motivaatiotekijöiden kuntoon saattaminen luo työtyytyväisyyttä ja työmotivaatiota. Työtyytyväisyys ja tyytymättömyys eivät ole saman jatkumon eri päitä, vaan eri ulottuvuuksia.

Herzbergin (1968) ajatus työn rikastuttamisesta johtamisen jatkuvana haasteena saa periaatteellisen hyväksynnän McGregorin (1960) teoriassa, mutta hänen mukaansa työtyytyväisyyden pohja lepää johtamista ohjaavassa ihmiskäsityksessä. Hän konkretisoi tätä teoriassaan, joka nojaa ajatukseen kahdesta vaihtoehtoisesta ihmiskäsityksestä. Toinen, X-teoria, on niin sanotun perinteisen johtamistavan mukainen. Siinä työntekijää pidetään laiskana, passiivisena ja vastuuttomana. Näkemyksen mukaan työntekijä on vailla kunnianhimoa, vastustaa uudistuksia ja on välinpitämätön organisaation tavoitteiden suhteen. Työ ei suju, ellei johto taivuttele, palkitse, rankaise ja valvo. Vaihtoehtoisen Y-teorian mukaan työntekijä on yhteistyökykyinen, ahkera ja vastuullinen. Työ sujuu, koska työntekijä on oma-aloitteinen, pyrkii maksimoimaan omat kykynsä, kasvamaan ja kehittymään tehtävissään. Näkemyksen mukaan työtehtäviä pitää laajentaa, rikastuttaa ja tarjota osallistumismahdollisuuksia päätöksentekoon ja niin edelleen. Näiden vaihtoehtoisten ihmiskäsitysten soveltaminen merkitsee erilaisia työolosuhteita ja erilaisia edellytyksiä työtyytyväisyyden kokemiseen. (McGregor 1960; ks. taulukko 1.)

Taulukko 1. McGregorin X- ja Y-teorian yhteenvedo

	X-teorian mukaan	Y-teorian mukaan
Oletukset	Ihmiset eivät luonnostaan halua tehdä työtä ja pyrkivät välttämään työntekoa kaikin keinoin.	Ihmiset pitävät työtä yhtä luonnollisena kuin leikkiä ja lepoa. Ihmiset käyttävät saman määrän fyysisiä ja henkisiä ponnisteluja työssään kuin yksityiselämässään.
	Koska ihmiset eivät halua tehdä työtä, johdon pitää pakottaa heidät työhön ja valvoa, että työntekijät työskentelevät riittävästi.	Ihmiset ovat motivoituneita. He haluavat suuntautua organisaation tavoitteisiin. Valvonta ja rangaistukset eivät ole ainoita mekanismeja, joilla ihmiset saadaan tekemään työtä.
	Tavallinen työntekijä haluaa tulla ohjatuksi.	Työtyytyväisyys kiinnittää työntekijät yritykseen ja varmistaa heidän sitoutumisensa.
	Ihmiset eivät halua vastuuta.	Ihmiset oppivat ottamaan vastuuta. Tavallinen ihminen ei vain hyväksy vaan hakee luonnollisesti vastuuta.
	Tavallinen ihminen on kunnianhimon ja tarvitsee työssään turvaa.	Ihmisillä on mielikuvitusta ja he ovat luovia. Heidän älykkyyttään tulee käyttää ongelmien ratkaisuun työssä.
Johtamistyyli	Autoritaarinen, kova johtaminen.	Osallistava, pehmeä johtaminen.

McGregorin johtamisajatus on kehitetty eteenpäin Enid Mumfordin työtyytyväisyysmallissa (1972). Molemmat perustuvat yksilön psykologisille tarpeille, mutta Mumfordin malli ei perustu johtamista ohjaaville ihmiskäsityksille. Mallissa (Legge & Mumford 1978) organisaatio asettaa työntekijöille vaatimuksia, jotka liittyvät organisaation toimintaan ja tuotannolliseen menestykseen. Toisaalta työntekijöillä on tarpeita ja toivomuksia suhteessa organisaatioon. Työtyytyväisyydessä haetaan yhteensopivuutta organisaation tavoitteiden ja yksilön tarpeiden välille viidellä osa-alueella: tiedollinen, psykologinen, suoritusta ja valvontaa koskeva sekä tehtävärakenteen mukainen että arvoihin ja etiikkaan liittyvä (taulukko 2). Mallissa korostuu pyrkimys yhteisiin sopimuksiin ja näiden sopimusten merkitys työntekijän työtyytyväisyydelle. Koska

prosessi on usein implisiittinen, puhutaan eräänlaisesta sanattomasta sopimuksesta näillä viidellä osa-alueella (Asp & Peltonen 1991). Kuten McGregorin myös Mumfordin mallissa erilaiset työolosuhteet luovat erilaisia edellytyksiä työtyytyväisyyden kokemukseen.

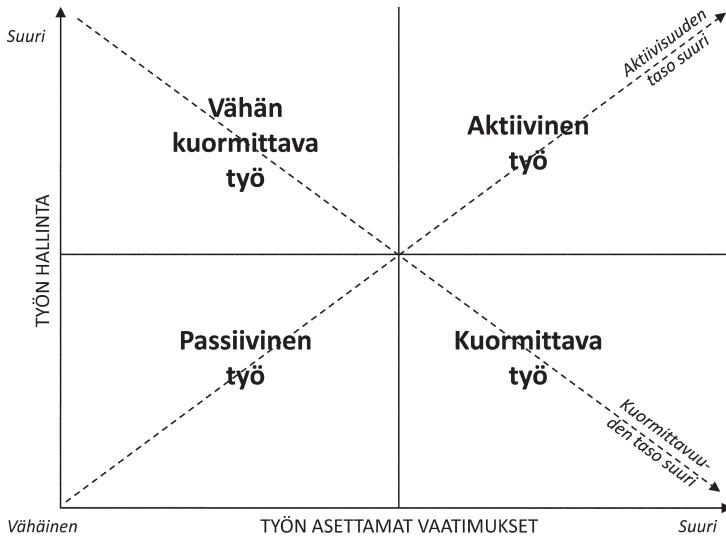
Taulukko 2. Työtyytyväisyyden osa-alueet (Mumford 1991, 14)

	Yritys	Yksilö
Tiedollinen	Tarvitsee työntekijöitä, joiden tieto- ja taitotason pitää olla tietyllä tasolla, jotta yritys toimisi tehokkaasti.	Toivoo, että hän voi käyttää tietojaan ja taitojaan tarkoituksenmukaisesti, ja että hänellä on mahdollisuus tietojensa ja taitojensa kehittämiseen.
Psykologinen	Tarvitsee työntekijöitä, jotka ovat motivoituneita työskentelemään yrityksen tavoitteiden mukaisesti.	Hakee etuja itselleen kuten esimerkiksi tunnustusta, kunnioitusta, statusta.
Suoritusta ja valvontaa koskeva	Tarvitsee yleiset toimivat tehokkuuskriteerit, laatustandardit ja palkkiojärjestelmän.	Hakee persoonallisia suorituspalkkioita, jotka erottuvat muista, mutta ovat hyväksyttäviä.
Arvoihin ja etiikkaan liittyvä	Tarvitsee työntekijöitä, jotka hyväksyvät yrityksen eettöksen ja arvot.	Hakee työnantajaa, jonka arvot eivät ole ristiriidassa omien arvojen kanssa.
Tehtävä-rakenteen mukainen	Tarvitsee työntekijöitä, jotka hyväksyvät tekniset ja muut rajoitteet, ja jotka tuottavat tehtäväkohtaista spesiaLiteettia tai erilaistamista.	Hakee sellaista tehtäväkokonaisuutta, joka vastaa hänen vaatimuksiaan tehtäväkohtaisesta erilaistamisesta, siis joka on monimuotoinen, kiinnostava, tavoitteellinen, siitä saa palautetta, se tukee yksilön identiteettiä ja on itsenäinen.

Myös Edwin A. Locken työtyytyväisyysteoria (1976) kuuluu kolmen edellä mainitun kanssa yksilöpsykologiseen, motivaatio-orientoituneeseen perinteeseen. Se edustaa osin Mumfordin mallin eteenpäin kehittelyä tuomalla esille yksilön tavoitteen tai päämäärien asettelun suhteessa työhön. Locken (1968, 2004) mukaan työtyytyväisyys on henkilön työlle asettamien vaatimusten ja hänen havaitsemiensa työn

todellisten piirteiden välisen suhteen funktio. Hän korostaa Mumfordia painokkaammin yksilön tavoitteiden arvosidonnaisuutta. Teorian mukaan keskeistä on, miten yksilö arvottaa työtään, esimerkiksi työn itsenäisyyttä. Se määrittää kuinka tyytyväinen tai tyytymätön hän on, jos arvo-odotukset täyttyvät tai eivät täyty. Kyse on myös siitä, että työtyytyväisyys ei ole yleinen vakio. Eli jos yksilö arvostaa työnsä jotain yksityiskohtaa, hänen tyytyväisyytensä lisääntyy, jos odotukset täyttyvät. Tyytyväisyys vähentyy, jos odotukset eivät täyty. Näin tapahtuu myös suhteessa henkilöön, joka ei arvosta kyseistä työn yksityiskohtaa. Teorian mukaan on myös niin, että mitä enemmän jokin työn piirre aiheuttaa tyytymättömyyttä, sitä enemmän sitä aletaan arvostaa. Siis työtyytyväisyyttä koetaan eri perustein, koska yksilöt ja ryhmät asettavat odotuksensa ja vaatimuksensa työlle hyvin erilaisilla. Tämä johtaa siihen, että myös työsuorituksissa näkyy vastaavia eroja. Työtyytyväisyyden aste viittaa lähinnä subjektiivisesti koettuun työhön sopeutumiseen. (Locke 1968, 2004.)

Kuudes tässä artikkelissa esille tuleva työtyytyväisyyttä kuvaava malli on Karasek ja Theorellin (1990) työn vaativuus–hallinta–sosiaalinen tuki -malli (Job Demand–Control–Support Model; JDCSMModel), jonka lähtökohta on terveellinen työ. Malli edustaa ajattelua, joka korostaa kognitiivisia prosesseja, ja tarve-ajattelu jää vähälle huomiolle (Spector 1997). Suomessa mallista on käytetty muun muassa nimityksiä ”Työn kuormittavuuden malli” (Antti-Poika, Kurppa & Korhonen 1993) tai ”Työn hallinnan malli” (Martimo & Aro 2006) riippuen siitä, mitä näkökulmaa on kulloinkin haluttu korostaa. Joka tapauksessa mallissa yhdistetään työn hallinta ja työn vaativuus. Niihin liittyy työn kuormittavuus- ja aktiivisuuskomponentit. Kuormittavuudessa on kyse työn ali- tai ylikuormituksesta, ja se liittyy työn vaativuuteen. Aktiivisuus puolestaan osoittaa millaisessa tasapainossa työn vaativuus ja työn hallinta ovat. Näiden muuttujien avulla on luotu neljä työtyyppiä: vähän kuormittava työ, kuormittava työ, passiivinen työ ja aktiivinen työ (Karasek & Theorell 1990; ks. kuvio 1).



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

Karasek ja Theorell (1990) ovat pyrkineet selittämään työelämän olojen välittymistä ihmisen hyvinvoinnin tasolle kahden perustavanlaatuisen kokemuksen, kykyjen käytön ja hallinnan tunteen, näkökulmasta. Mallin mukaan työnhallinnan tunne on työn piirteistä riippuva ominaisuus. Työn vaatimusten ja työmäärän vaikutus yksilön hyvinvointiin riippuu hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa työnsä sisältöön. Puhutaan huonosta ja hyvästä työstä, jossa erottelu perustuu yksilön kokemaan työn vapausasteeseen. Kyse on yksilön työnsä hallinnan tunteesta, joka liittyy kokemukseen säädellä työtään (Martimo & Aro 2006). Toisin sanoen työn vaativuuden negatiivisia vaikutuksia voidaan vähentää lisäämällä työn hallinnan tunnetta.

Karasek ja Theorellin (1990) mukaan työn hallinnan tunteen ja vaativuuden tasapaino siten, että vaativuus on yksilön osaamisen ylärajoilla, pitää yllä aktiivista työtettä. Jos työn koettu vaativuus nousee liian suureksi tai laskee liian alhaiseksi, työ pitää muotoilla ja organisoida

uudelleen. Herzberg (1968) ja Mc Gregor (1960) viittaavat hieman samaa ajatukseen puhuessaan työn rikastuttamisesta työtyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä.

Työtyytyväisyysteorioiden lähtökohtana 1900-luvulla oli kritiikki taylorismia kohtaan – halu löytää ihminen tuotannon keskeltä. Ihminen myös löydettiin. Yhteenvetona voidaan todeta, että esitellyt teoriat ja mallit eivät ole yhteismitallisia, vaikka ne kaikki puhuvat työtyytyväisyydestä. Artikkelissa on karkeasti eroteltu kolme pääsuuntausta, ihmissuhteet, psykologiset tarpeet ja kognitiiviset prosessit, joiden kautta työtyytyväisyyttä on historiallisesti lähestytty. Ne selittävät työtyytyväisyyden syntyä eri näkökulmista: epävirallinen sosiaalinen verkosto, työn motivaatiotekijät, johtamiskulttuuri, yksilön ja yrityksen tavoitteiden ja odotusten kohtaaminen, yksilön arvojen täytyminen sekä työn hallinta. Linjauksissa ja yksityiskohdissa eri teorioiden välillä on havaittavissa samankaltaisuuksia, mikä kertoo työtyytyväisyysajattelun genesiksestä. Kuvatut aspektit ovat toisiaan täydentäviä ja auttavat osaltaan ymmärtämään työtyytyväisyyden kompleksista luonnetta.

Työtyytyväisyysteoriat ja opiskelutytytyväisyystutkimus

Taulukossa 3 on tehty yhteenvetoa siitä, miten opiskelutytytyväisyys voitaisiin ymmärtää tutkimuksen lähtökohtana, jos työtyytyväisyysteorioita sovelletaan opiskelun maailmaan. Historiallista tarkastelua soveltaen opiskelutytytyväisyyttä voitaisiin tutkimuksellisesti lähestyä kolmesta eri suunnasta: ihmissuhteista, yksilöpsykologisista tarpeista tai yksilön kognitiivisten prosessien kautta.

Taulukko 3. Yhteenveto – työtyytyväisyysteorioiden soveltaminen opiskelutyytyväisyyden arviointiin

Alkuperäinen työtyytyväisyysteoria tai malli	Opiskelutyytymättömyys syntyy kun	Opiskelutyytyväisyyden synty-miseen vaikuttaa	Opiskelutyytyväisyys
Ihmissuhde-koulukunta	Opiskelu ja opiskeluun liittyvä ei vastaa epävirallisen sosiaalisen verkoston arvoja tms.	Epävirallisen sosiaalisen verkoston arvot tms.	Opiskelu ja opiskeluun liittyvä vastaa epävirallisen verkoston arvoja tms.
Herzbergin kaksifaktorteoria	Opiskelun hygieniatekijät (mm. opiskeluympäristö) eivät ole kunnossa.	Opiskelun motivaatiotekijät (mm. oppiminen, palaute jne.)	Opiskelun hygieniatekijät ja motivaatiotekijät ovat kunnossa.
Mcgregorin X- ja Y-teoria	Opiskelija kokee, että järjestelmässä ei ole edellytyksiä luoda opiskelutyytyväisyyttä.	Opiskelutyytyväisyyden edellytysten luominen, mm. opiskeluun vaikuttaminen, opiskelun rikastuttaminen.	Kokemus opiskelutyytyväisyyden edellytysten olemassa olosta.
Mumfordin malli	Järjestelmän ja opiskelijan arvot ja tarpeet toisilleen vieraita.	Järjestelmän ja opiskelijan joustavuus.	Järjestelmän ja opiskelijan arvot ja tarpeet kohtaavat.
Locken teoria	Yksilö ei sopeudu opiskelun todellisiin piirteisiin.	Opiskelijan omien vaatimusten ja opiskelun todellisten piirteiden kohtaaminen.	Yksilön opiskeluun sopeutumisen aste.
Karasek & Theorellin malli	Opiskelun hallinnan tunne on vähäinen tai puuttuu kokonaan.	Opiskelun hallinnan tunteen tukeminen, opiskelun ja oppimisen uudelleen muotoilu.	Opiskelun hallinnan tunne.

Opiskelijat ovat yksilöitä, mutta ihmissuhdekoulukunnan mukaan aina myös luomiensa sosiaalisten verkostojen jäseniä ja statuksen haltijoita. Näissä verkostoissa luodaan epävirallisia arvoja, jotka saattavat olla opiskelijalle merkittävämpiä kuin koulutuksen julkilausutut arvot. Opiskelutyytyväisyydessä on kysymys siitä, että opiskelu ja kaikki opiskelua koskeva vastaavat opiskelijan epävirallisten verkostojen arvoja. Tutkimuksellisesti painopiste on epävirallisten verkostojen ja niiden merkitysten tunnistamisessa.

Herzbergin (1968), McGregorin (1960), Mumfordin (1991) ja Locken (2004) teorioiden soveltaminen opiskelutyytyväisyyteen kääntää tarkastelun suunnan eri tavoin painottuneisiin yksilöpsylogisiin kysymyksiin. Herzbergia (1968) soveltaen opiskelutyytyväisyyttä ja -tyytymättömyyttä aiheuttavat eri tekijät. Opiskelun hygieniatekijät, kuten opiskeluympäristö, opiskeluun liittyvät ihmissuhteet, oppilaitoksen hallinto tai se, miten opettajat kohtelevat opiskelijoita, eivät vaikuta paljoakaan opiskelutyytyväisyyden kokemukseen. Jos ne ovat hyvällä mallilla, ne lähinnä estävät opiskelutyytymättömyyttä, mutta eivät lisää opiskelutyytyväisyyttä. Esimerkiksi, jos opiskelija menestyy opinnoissaan, saa tunnustusta opinnoissaan tekemästään työstä, kokee opiskelun sisällön mielekkäänä ja virikkeisenä, hänen opiskelutyytyväisyytensä sekä motivaationsa opiskella lisääntyvät. Se, että opiskelutyytyväisyys ja -tyytymättömyys ovat eri ulottuvuuksia tarkoittaa tutkimuksen näkökulmasta sitä, että ei ole syytä keskittyä vain toiseen ulottuvuuteen.

McGregorin teoria sovellettuna opiskelumailmaan alkaa kiteyttää kahdesta edellisestä nousevia kysymyksiä. Ensisijassa kysymys on koko koulutusorganisaatiota ohjaavasta hallinnollisesta mallista, ja sen mahdollistamista pedagogisista ratkaisuista. Viime kädessä kysymys on koulutusta ohjaavasta pedagogisesta ideaalista ja sen toteutuksesta. Jälkimmäinen on lähinnä opiskelijan kokemusmaailmaa. McGregorin sovelluksen mukaan koulun hallinto ja opettajat ikään kuin etukäteen päättävät, millaisia oppijoita opiskelijat ovat. Tutkimuksellisesti kyse olisi siitä, kokeeko opiskelija, että koulutusorganisaatio luo edellytyksiä opiskelutyytyväisyyden kehittymiselle vai ei.

Mumfordin mallin ja Locken teorian sovellukset lisäävät edelliseen sen, että kyse ei ole yksinomaan organisaatiokohtaisista hallinnollisista ratkaisuista ikään kuin ylhäältä tulevina lahjoina, vaan myös opiskelija hakee vastaavuutta omille toiveilleen. Mumfordin näkemyksessä kyse on koulutuksen, opettajien sekä opiskelijan löytämästä yhteisymmärryksestä koulutuksen kokonaisratkaisuisissa. Yhteisymmärrys liittyy muun muassa opiskelun rakennetta, opiskelusuorituksia ja valvontaa sekä arvoja koskeviin kysymyksiin. Toisaalta Locken näkemystä soveltaen keskeistä on yksilöiden arvot suhteessa opiskeluun liittyviin yksityiskohtiin. Arvotetut yksityiskohdat luovat opiskelun kokonaisuuden. Tämä joko tukee tai ei tue yksilön tyytyväisyyttä riippuen siitä, miten yksityiskohtiin ladatut odotukset täyttyvät. Yksityiskohdat määräytyvät yksilöllisesti, eikä niihin pääse käsiksi yleisinä muuttujina. Tutkimuksellisesti kiinnostus kohdistuu koulutusorganisaation ja yksilön arvojen kohtaantumiseen.

Karasek ja Theorellin mallin sovellus opiskelutyytyväisyyteen painottaa sitä, miten opiskelija kokee hallitsevansa opiskeluaan. Mallin mukaan voidaan erotella neljä opiskelutyyppiä opiskelun hallinnan kokemuksen ja opiskelun vaativuuden kokemuksen suhteena. Mallin mukaan opiskelun huono hallinnan kokemus aiheuttaa tyytymättömyyttä. Toisaalta hyväkään hallinnan kokemus ei synnytä tyytyväisyyttä, jos opiskelua ei koeta vaativana. Tutkimuksellisesti keskeiseksi muodostuu opiskelun vaativuuden ja hallinnan kokemuksen suhde.

Jos oletetaan, että opiskelutyytymättömyys on yksi tekijä, joka vaikuttaa opiskelusta syrjäytymiseen, voidaan edellä kuvattujen sovellusten avulla tarkastella muun muassa syitä, jotka saattaisivat olla opiskelusta syrjäytymisen takana. Yhdestä näkökulmasta on perusteltua kysyä, kertooko syrjäytyminen esimerkiksi pelosta joutua epävirallisten verkostojen ja statuksen ulkopuolelle vai ajautumisesta näiden ulkopuolelle? Toisesta näkökulmasta voidaan pohtia muun muassa sitä, kuinka paljon syrjäytymistä selittää opiskelijan keskinkertainen opiskelumotivaatio, mutta tyytymättömyys opinahjoon, tai että hän ei ole tyytymätön, mutta motivaatio puuttuu? Kolmannessa näkökulmassa kiinnostus syrjäytymiseen kohdistuu siihen, onko opiskelija löytänyt

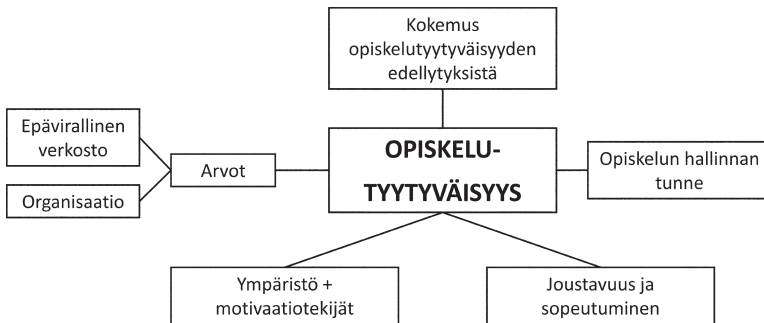
itseään koulutuksen ideaalista? Neljäs näkökulma asettaa opiskelijan tavoitteiden ja tarpeiden sekä viides arvojen täyttymättömyyden syrjäytymistä selittäväksi tekijäksi. Kuudennen näkökulman mukaan syrjäytymisen keskeisin syy liittyy siihen, että opiskelijalla ei ole tai hän menettää opiskelun hallinnan tunteen. Toisaalta myös kokemus aivan liian helposta opiskelusta saattaa johtaa opiskelusta syrjäytymiseen.

Yhteenvetoa opiskelutyytyväisyyden osatekijöistä

Yhteenvetona voidaan sanoa, että työtyytyväisyysteorioiden soveltaminen opiskelumailmaan tukee ensisijassa näkemyksiä, joiden mukaan opiskelutyytyväisyydessä ei lopulta ole keskeistä se, millä tavalla koulutusorganisaatio kuvaa toimintaansa, vaan miten toiminta aktualisoituu opiskelijan kokemusmaailmassa. Ihmissuhdekoulukunnan näkökulmasta opiskelutyytyväisyys syntyy epävirallisissa sosiaalisissa verkostoissa ja liittyy niiden tuottamiin arvoihin, arvostuksiin tai muihin sellaisiin. Esimerkiksi pedagogisilla ratkaisuilla tai oppimisella ei ole juurikaan merkitystä tyytyväisyyteen, elleivät ne ole näiden verkostojen arvostamia. Pedagogiseksi haasteeksi muodostuu, miten saada epävirallisen verkoston arvot palvelemaan opiskelijan oppimista, eikä toimimaan sitä vastaan. Herzbergiläisestä näkökulmasta pedagogiset ratkaisut synnyttävät opiskelutyytyväisyyttä, kunhan muun muassa opiskeluympäristö ja ihmissuhteet ovat kunnossa. Siis opiskelutyytyväisyys liittyy siihen, että organisaation pedagoginen kokonaisnäkemys toimii. McGregoria (1968) soveltaen pedagogiikka, joka mahdollistaa opiskelijan osallistumisen muun muassa oman opiskelunsa ja oppimisensa rikastuttamiseen, synnyttää opiskelutyytyväisyyttä. Mumfordia (1991) tulkiten opiskelutyytyväisyys syntyy pedagogisten ratkaisujen ja opiskelijan keskinäisestä joustavuudesta. Locken näkökulma korostaa individuaalisuutta. Opiskelutyytyväisyys kuvastaa lopulta yksilön sopeutumista vallitseviin pedagogisiin ratkaisuihin. Karasek ja Theorellin mallin mukaan opiskelutyytyväisyyden aste liittyy kokemukseen oman

opiskelun hallinnasta. Opiskelun uudelleen muotoilulla voidaan poistaa opiskelutytyttömyyttä ja samalla synnyttää tyytyväisyyttä. Ei ole mitenkään yllättävää, että monien teorioiden valossa opiskelutytyttömyydestä puhuttaessa keskeiseksi vaikuttavaksi tekijäksi tulkkiiutuu pedagoginen joustavuus ja kokonaisnäkemys. Toisaalta opiskelutytyttömyyttä voidaan vähentää rikastuttamalla tai muotoilemalla opiskelua uudelleen.

Kuviossa 2 on kuvattu tarkasteltujen teorioiden pohjalta opiskelutytyttömyyteen vaikuttavia tekijöitä. Yksi keskeinen tekijä on arvot. Kyse on toisaalta epävirallisen verkoston ja toisaalta organisaation arvojen kohtaamisesta opiskelijan arvomaailmassa. Muita tekijöitä ovat opiskelun hallinnan tunne, kokemus opiskelutytyttömyyden edellytyksistä, motivaatiota synnyttävät ja ylläpitävät tekijät yhdistettynä hyvään opiskelu-ympäristöön sekä organisaation ja opiskelijan joustavuus ja sopeutuminen. On kuitenkin syytä huomata, että tarkastellut kuusi teoriaa kuvaavat vain osittain sitä, mitä työtytyttömyydestä on kirjoitettu, joten kuvio 2 ilmentää sovelluksena vain osin opiskelutytyttömyyden ilmiötä. Tämän tarkastelun pohjalta voidaan kuitenkin osoittaa, että kyse on kompleksisesta ilmiöstä.



Kuvio 2. Opiskelutytyttömyisyys tarkasteltujen teorioiden mukaan

Lopuksi

Tämän artikkelin lähtökohtana oli oletus, että työelämän käsitteitä ja teorioita voitaisiin soveltaa opiskelumailmaan. Oletus perustuu suomalaisten ja kansainvälisten (Aamodt & Raynes 2001) tutkijoiden näkemyksiin. Näkemyksissään tutkijat painottavat analogian ongelmallisuutta. Esimerkiksi opiskelukykytutkimuksissa korostetaan yhtenä työelämän ja opiskelun erona opetuksen ja ohjauksen puuttumista työelämästä (Kunttu 2009; Kurri 2006; Sulander & Romppanen 2007; Sääntti 1999). Korostus johtuu sovelletuista malleista, mutta kun ajatellaan tämän päivän työelämää, kyseinen ero ei tunnu kovin suurelta erottavalta tekijältä. Esimerkiksi työhyvinvointimalleissa (Manka 2006; Ojala & Ahonen 2005) työntekijän opetus ja ohjaus on huomioitu työelämän yhtenä tekijänä. Toisaalta myös esimerkiksi Herzbergin (1968) mukaan se, että työntekijää opetetaan ja ohjataan työssä, on eräs hänen työtyytyväisyyteensä vaikuttava motivaatiotekijä.

Opiskelutyytyväisyys- ja opiskelukykytutkimusten taustalla ei ole vastaavaa historiallista eroa kuin työtyytyväisyys- ja työkykytutkimuksilla. Toisaalta näiden käsitteiden liukuminen yhteen ja luisuminen opiskeluhyvinvoinnin sisään on suomalaisessa opiskelua koskevassa tutkimuksessa yleistä. Tähän on vaikuttanut osaltaan sekä näiden ilmiöiden tarkastelu asenteellisina muuttujina että determinanttiavusteinen lähestymistapa. Esimerkiksi Lavikainen ja Nokso-Koivisto (2009) rinnastavat opiskeluhyvinvoinnin ja -tyytyväisyyden, ja toisaalta he tarkastelevat opiskelutyytyväisyyttä osin työkykymallin viitekehyksestä. Kaikkiaan tässä artikkelissa tarkasteltujen työtyytyväisyysteorioiden terminologia on tunnistettavissa muun muassa opiskelukykytutkimusten käsitteistössä ja tutkimusten kysymyksissä. Esimerkiksi Sääntin (1999) opiskelukykytutkimuksessa on havaittavissa tarkasteltujen työtyytyväisyysteorioiden yksilöpsykologinen painotus – ajatus opettajalähtöisestä mallista, ehdotus organisaation joustavuudesta ja oletus omia teitään kulkevista opiskelijoista. Myös näkemykset opiskelijan autonomiasta ja opiskelun vaativuudesta tulevat esille. Sääntin (1999) tutkimukseen vedoten muun muassa Kurri (2005), Sulander ja Romppanen (2007)

sekä Kunttu (2009) viittaavat enemmän tai vähemmän painokkaasti samoihin asioihin, vaikka he rakentavat opiskelukykymallinsa Sän-tistä ja myös toisistaan poikkeaviin malleihin. Se, mitä ei löydy, on opiskeluympäristön kiinnittäminen motivaatiotekijöihin yhtenäisenä muuttujana.

Sulander ja Romppanen (2007) puhuvat toisaalta opiskeluky-vyystä ja -hyvinvoinnista synonyymeinä. Toisaalta he erottelevat ne siten, että opiskelukyky on osa opiskelijan kokonaishyvinvointia. Tässä tarkasteltujen teorioiden näkökulmasta opiskelutyytyväisyys ilmiönä käsittää osia, kuten sosiaaliset verkostot, koulujärjestelmä ynnä muita, jotka kuuluvat Sulander ja Romppasen (2007) mukaan opiskelijan kokonaishyvinvointiin. Voidaan siis sanoa, että on perusteltua puhua opiskelutyytyväisyydestä osin opiskelukykyä laajempänä käsitteenä, vaikka ne sisältävät paljon samoja elementtejä. Lisäksi opiskelutyytyväisyys on mahdollista ymmärtää opiskeluhuvinvoinnin rinnakkais-käsitteenä, mutta rinnastamisen ehtona on tarkistaa, kuinka avarana opiskeluhuvinvointi kulloinkin määritetään. Jos opiskeluhuvinvoinnin tekijöiksi asetetaan myös laajempia hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, esimerkiksi yleisiä elämänhallintaan kuuluvia tekijöitä tai hyvinvointi-palvelut yleisellä tasolla, opiskelutyytyväisyys on opiskeluhuvinvointia suppeampi käsite. Tällöin sitä voidaan tarkastella opiskeluhuvinvoinnin alakäsitteenä.

Tämä katsaus kuten myös opiskelukykytutkimukset tuovat esille, että tyytyväisyys koskien työelämää tai opiskelua määräytyy histori-allisesti, ja se pitää määritellä uudelleen, kun historialliset olosuhteet muuttuvat. 2010-luvun opiskelijan kokemus opiskelutyytyväisyydestään muotoutuu hyvin eri maailmassa kuin 1970-luvulla.

Lähteet

- Aamodt, M. G. & Raynes, B. L. 2001. Human relations in business. Developing interpersonal and leadership skills. Belmont: Wadsworth.
- Anttonen, H. & Räsänen, T. (toim.) 2009. Työhyvinvointi – uudistuksia ja hyviä käytäntöjä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Antti-Poika, M., Kurppa, K. & Korhonen, O. 1993. Sydänsairaudet. Kirjassa M. Antti-Poika (toim.) Työperäiset sairaudet. Helsinki: Työterveyslaitos. 306–318.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Aavaranta-sarja nro 23. Helsinki: Otava.
- George, J. M. & Jones, G. R. 1999. Understanding and managing organizational behavior. 2. painost. New York: Addison-Wesley.
- Herzberg, F. 1968. Work and the nature of man. London: Crosby Lockood Staples.
- Jackson, C. J. & Corr, P. J. 2002. Global job satisfaction and facet description: The moderating role of facet importance. *European Journal of Psychological Assessment* 18 (1), 1–8.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. 1990. Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life. New York: Basic Books.
- Kunttu, K. 2008. Myös opiskelijan työkykyä on tuettava. *Suomen Lääkärilehti* 63 (37), 3018-3021.
- Kunttu K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. *Työterveyslääkäri* 27 (1) 21–24.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujuttamommuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.
- Lavikainen, E. & Nokso-Koivisto, A. 2009. ”Pitää vain yrittää pärjätä.” Selvitys Helsingin yliopiston opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta ja hyvinvoinnista keväällä 2009. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus ry.
- Legge, K. & Mumford, E. 1978. Designing organisations for satisfaction and efficiency. Fairborough: Grover.
- Locke, E. A. 1968. What is job satisfaction? Washington DC: American Psychological Association. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED023138.pdf>. Luettu 1.7.2011.
- Locke, E. A. (toim.) 2004. The Blackwell handbook of principles of organizational behaviour. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lounamaa, J., Tuori, M.-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opsikelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) Oirei-

- levan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta. KELA Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: KELA, 161–191.
- Luissier, R. N. 1999. Human relations in organizations. Applications and skill building. 4. painos. Boston: Irwin McGraw-Hill Co.
- Luukkonen, J. & Liuska, H. (toim.) 2000. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000. Oulu.
- Manka, M.-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Martimo, P.-K. & Aro, A. 2006. Psykososiaaliset tekijät työssä. Kirjassa M. Antti-Poika, K.-P. Martimo & K. Husman (toim.) Työterveyshuolto. Helsinki: Duodecim, 105–115.
- McGregor, D. 1960. The human side of enterprise. New York: McGraw-Hill.
- Mullins, L. J. 2007. Management and organisational behaviour. Essex: Pearson Education Limited.
- Mumford, E. 1991. Job satisfaction. A method of analysis. *Personal Review* 20 (3), 11–19.
- Mäkitalo, J. 2010. Työkyvyn ulottuvuudet. Teoksessa K.-P. Martimo, M. Antti-Poika & J. Uitti (toim.) Työstä terveyttä. Helsinki: Duodecim, 162–169.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Espoo: Bookwell Oy.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2005. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.
- Schermerhorn, jr, J. R. 2002. Management. 7. painos. New York: Sage Publ.
- Spector, P. E. 1997. Job satisfaction. Application, assessment, causes and consequences. California: Sage Publ.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijan hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Tutkimuksia 15/1999.