

Hellä Siekkinen

# Työelämä, täältä tullaan – kielitaitoisina ja itseohjautuvina

Tutkimus opiskelijoista monimuotoisesti  
toteutetulla englannin opintojaksolla  
Jyväskylän ammattikorkeakoulussa



Hellä Siekkinen

Työelämä, täältä tullaan –  
kielitaitoisina ja itseohjautuvina

Tutkimus opiskelijoista monimuotoisesti  
toteutetulla englannin opintojaksolla  
Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320  
marraskuun 25. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,  
in building Historica, hall H320, on November 25, 2017 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

# Työelämä, täältä tullaan – kielitaitoisina ja itseohjautuvina

Tutkimus opiskelijoista monimuotoisesti  
toteutetulla englannin opintojaksolla  
Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 333

Hellä Siekkinen

Työelämä, täältä tullaan –  
kielitaitoisina ja itseohjautuvina

Tutkimus opiskelijoista monimuotoisesti  
toteutetulla englannin opintojaksolla  
Jyväskylän ammattikorkeakoulussa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Ari Huhta

Department of Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Harri Hirvi

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Sabine Ylönen, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Epp Lauk, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Cover picture: "*Matkalla*" by Sonja Järvinen

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7200-4>

URN:ISBN:978-951-39-7200-4

ISBN 978-951-39-7200-4 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-7199-1 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

Rakkaille lastenlapsilleni Joonakselle, Eliakselle, Juholle,  
Jaakolle, Elmalle, Hildalle ja Jussille

## ABSTRACT

Siekkinen, Hellä

Working life, here we come - with better language skills and with more readiness for self-directed learning

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 208 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 333)

ISBN 978-951-39-7199-1 (nid.)

ISBN 978-951-39-7200-4 (PDF)

Multi-form education has greatly increased also in the educational world of Finland during the last few decades. This is a study of the language learners on a multi-form English course at the Jyväskylä University of Applied Sciences. There were 82 students participating in the study, 53 of them had senior secondary school as their educational background and 29 had second level vocational education. They studied in six groups taught and guided by four English teachers. The compulsory, common English course consisted of c. 50% contact instruction and of c. 50% independent, but guided distance learning. The study was based on humanistic-constructivist approach to learning and on experiential, holistic foreign language learning. The following features, among other things, were emphasized and encouraged on the course: the students' responsibility, activity, learning by doing, learner experiences, and self-assessment.

The research questions were divided into three domains. Firstly, I wanted to find out whether there were significant differences in the learning outcomes of the students with different educational background. In the second domain the students' readiness for self-directed learning was explored. An answer was sought to e.g. whether it was possible to increase the students' self-directed learning during the course. The readiness for self-directed learning was viewed from four different dimensions, which were named 1. motivation 2. confidence and initiative 3. enthusiasm about studies and creativity 4. self-assessment. In the third domain the feedback given by the students as well as the teachers was explored, and especially the opinions concerning the suitability of multi-form education for the instruction of foreign languages were of particular interest.

The data were collected during the years 2005-2006 by means of language tests, questionnaires, the SDLRS test (Self-directed Learning Readiness Scale) as well as written and oral feedback. The data were analyzed by using statistical and quality methods. The results showed that both the groups with different educational background improved their professional English language skills statistically significantly, but there was a significant difference between them in favour of the students with senior secondary school background. There was a slight improvement in the readiness for self-directed learning, especially the dimension called enthusiasm and creativity improved statistically significantly in some sub groups. It seems that by means of small efforts e.g. by increasing learner initiative, activity, learning by doing, assessment, as well as by supporting, relaxed learning atmosphere it is possible to enhance the students' positive attitudes to learning and to increase their readiness for self-directed learning, which is regarded as a precondition for lifelong learning. Majority of the students as well as the teachers suggested that multi-form education could be used in the foreign language teaching, but special attention had to be paid to the instruction of oral language skills and group work.

Key words: multi-form education, self-directed learning, lifelong learning

<b>Author</b>	Hellä Siekkinen Department of Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä
<b>Supervisors</b>	Professor Ari Huhta Department of Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä  Professor Riikka Alanen Department of Teacher Education University of Jyväskylä
<b>Reviewers</b>	Professor emeritus Viljo Kohonen University of Tampere  Professor Ritva Kantelinen University of Eastern Finland
<b>Opponents</b>	Professor Ritva Kantelinen University of Eastern Finland



## TIIVISTELMÄ

### Työelämä, täältä tullaan – kielitaitoisina ja itseohjautuvina

Monimuoto-opetus on lisääntynyt huomattavasti viime vuosikymmeninä eri koulutusasteilla Suomessa. Sitä on käytetty ammattikorkeakoulujen opetuksessa niiden perustamisesta, 1990-luvulla lähtien. Monien tutkijoiden (Varila 1990b, Koro 1993a, Ahteenmäki-Pelkonen 1997, Löfman 2014, Kotilainen 2015) mielestä monimuoto-opetus lisää itseohjautuvuutta, jota pidetään edellytyksenä elinikäiselle oppimiselle.

Tutkimuskontekstini oli ammattikorkeakoulu. Tutkimuksessani oli kolme tutkimusaluetta. Ensimmäisessä tarkastelun kohteena oli englannin kielen taidon kehittyminen kaikille opiskelijoille yhteisellä, pakollisella monimuotoisesti toteutetulla opintojaksolla, jossa lähiopetuksen ja itsenäisen opiskelun osuus oli n. 50 % opintojakson laajuudesta. Kielitaito on olennainen osa ammattitaitoa. Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen yleisenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden ammatillista kielitaitoa, niin että hän pystyy toimimaan oman koulutusalsansa työtehtävissä ja myös kehittämään kielitaitoaan. Tutkimuksessa tarkastelin opintojakson aikana saavutettuja oppimistuloksia ja vertasin eri taustakoulutuksen (lukio/toisen asteen ammatillinen koulutus) omaavien opiskelijoiden tuloksia. Vertasin myös naisten ja miesten oppimistuloksia.

Kieltenopetuksen tavoitteena on myös edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Toisessa tutkimusalueessa tutkin opiskelijoiden itseohjautuvuutta, sen muuttumista opintojakson aikana ja mahdollista vaikutusta oppimistuloksiin. Tarkastelun kohteina olivat myös itseohjautuvuuden keskeisiä piirteitä sisältävät ulottuvuudet, joiksi valitsin seuraavat neljä ulottuvuutta, ja nimesin ne seuraavasti 1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto 2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus 3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus 4. Itsearviointi. Kolmannessa tutkimusalueessa tutkimuskohteina olivat opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet. Myös opettajien palaute oli tarkastelun kohteena. Tutkimukseni taustalla olivat humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuva aktiivinen, holistinen oppimiskäsitys (Kolb 1984; Kohonen 1987; 1988; 2001) sekä konstruktivistinen näkemys tiedosta (Ruohotie 1998, 2000; Tynjälä 1999)

Tutkimukseen osallistui 82 Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijaa, joista 53:lla oli lukio ja ylioppilastutkinto ja 29:llä toisen asteen ammatillinen tutkinto taustakoulutuksena. Tutkittavat opiskelivat englantia kuudessa ryhmässä, ja heitä opetti neljä opettajaa, jotka korostivat opiskelijoiden aktiivisuutta, vastuuntuntoa, kokemusten hyödyntämistä, tekemällä oppimista ja itsearviointia; nämä ovat itseohjautuvan oppijan keskeisiä piirteitä. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2005-2006 seuraavilla tavoilla: kielitaitokokeet, kirjalliset kyselyt, itseohjautuvuusmittaukset Guglielminon SDLRS-mittarilla ja haastattelut. Aineistoa käsiteltiin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin. Kvantitatiivisen aineiston tilastokäsittely suoritettiin SPSS-ohjelmalla. Tilastolliseen analyysiin käytettiin kuhunkin vertailuun sopivia tilastollista merkitsevyyttä mittaava-

via testejä: Studentin kahden riippumattoman otoksen tai toistettujen mittaus-  
ten t-testiä, ja monimuuttujaista varianssianalyysia Manovaa käytettiin joiden-  
kin tärkeimpien tulosten tarkempaan analyysiin.

Kielitaitokokeet osoittivat, että sekä lukiopohjaiset että ammatillisen tut-  
kinnon suorittaneet opiskelijat paransivat kielitaitoaan tilastollisesti merkitse-  
västi opintojakson aikana, mutta heidän välillään säilyi selkeä ero. Kaikkien  
tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehitystä tarkas-  
tellessa huomattiin, että itseohjautuvuus pistemäärien keskiarvo kyllä kasvoi  
ensimmäisestä mittauksesta toiseen, mutta lisäys ei ollut tilastollisesti merkitse-  
vä. Ammatillisen taustakoulutuksen omaavilla miesopiskelijoilla itseohjautu-  
vuus lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi. Itseohjautuvuusulottuvuuksien tar-  
kastelussa huomattiin, että kolmannessa ulottuvuudessa (Opiskelun kokeminen  
innostavana ja luovuus) tapahtui tilastollisesti merkitsevää kasvua seuraavissa  
alaryhmissä: lukiopohjaiset opiskelijat, lukiopohjaiset naiset, miehet ja ammatil-  
liset miehet.

Kolmannessa tutkimusalueessa kartoitettiin mielipiteitä monista seikoista,  
tärkeimpinä näkemykset monimuoto-opetuksen soveltuvuudesta englannin  
opiskeluun. Suurin osa opiskelijoista - 75,5 % lukiopohjaisista ja 69 % ammatil-  
lisista - katsoi sen sopivan edellyttäen, että opiskelijat olivat motivoituneita,  
vastuuntuntoisia ja heillä oli itsekuria. Opettajat toivat esiin samankaltaisia nä-  
kemyksiä. Tuotiin kuitenkin myös esiin, että suullisen kielitaidon kehittäminen  
edellyttää kasvokkain tapahtuvaa opiskelua ja inhimillistä kontaktia. Yleisesti  
ottaen opiskelijat olivat tyytyväisiä englannin opintojaksoon, erityisesti rentoon  
ilmapiiriin ja hyvään ammatilliseen sanastoon. Monet olisivat kuitenkin halun-  
neet enemmän suullista harjoittelua ja jotkut myös vaativampia tehtäviä.

Lopputuloksena tutkimuksesta voi todeta, että keskeisimmät tavoitteet to-  
teutuivat opintojakson aikana. Koko ryhmän ammatillinen kielitaito kehittyi.  
Monet ammatillisen taustakoulutuksen omaavat opiskelijat kuitenkin tuntuivat  
tarvitsevan tukea ja opetusta opintojensa alkuvaiheessa eksplisiittisen osaami-  
sen lisäämiseksi. Melko yleisesti opiskelijat halusivat myös kommunikatiivisen  
kompetenssin vahvistamista. Tutkimuksen aikana opiskelijoiden itseohjautu-  
vuusvalmius ja muutamat sen keskeiset piirteet paranivat hieman muutamissa  
alaryhmissä. Itseohjautuvuuden kehittämisen tulee olla yhteinen ja pitkän ajan  
tavoite opintojen aikana. Tutkimuksen perusteella monimuoto-opetuksen voi  
katsoa sopivan myös kielten opiskeluun tietyin reunaehdoin. Tutkimukseen  
osallistuneiden opiskelijoiden opiskelutaival jatkui hieman kielitaitoisempina  
kielenkäyttäjinä ja itseohjautuvampina toimijoina.

Keskeiset käsitteet: monimuoto-opetus/-opiskelu, itseohjautuvuus, elinikäinen  
oppiminen

## ESIPUHE

Vierivä kivi ei sammaloidu.

(Erasmus Rotterdamilainen)

Yleisesti tunnustetaan, että hyvä kielitaito on välttämätön tämän päivän maailmassa ja että vankka osaaminen on arvokas pääomamme. Englannin kielen taito on itsestäänselvyys kansainvälistyneessä työelämässä. Koulutuksella annetaan työkaluja huomispäivänkin maailmaan, joten opetuksen jatkuva kehittäminen on eilinehtomme.

Soveltavan kielitieteen väitöskirjaprosessin ollessa loppusuoralla ja toiveissani maaliinpääsy mietin syitä, jotka johtivat tähän valitettavan pitkäksi venyneeseen, vaivalloiseen, mutta kuitenkin monin tavoin antoisaan matkaan. Kun englantilaisen filologian alaan kuuluvan lisensiaattityöni Basic English Business Communication in Multi-form Education hyväksyttiin v. 1996, olin täysin vakuuttunut, että en ikimaailmassa jatkaisi. Työ oli aikoinaan aikamoinen voimainponnistus filologin koulutuksen saaneelle Helsingin yliopiston kasvatille. Olen opettaja enkä tutkija. Minulla on 40 vuoden kokemus englannin opettamisesta, ja olen ollut erittäin kiinnostunut opetuksen kehittamisestä. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat aina olleet lähellä sydäntäni: luen ymmärtääkseni maailmaa, kirjoitan ymmärtääkseni itseäni.

Pidän elinikäistä oppimista tärkeänä kaikille, joten muutin vähitellen mieltäni jatkotutkimuksen suhteen. Käytän tutkimusprosessini toteutumisesta matka-metaforaa. Päätin lähteä tutkimusmatkalle. Professori Kari Sajavaara ja tutkija Ari Huhta auttoivat alkupohdinnoissa sekä lähettivät matkaan v. 2005. Tein tietoisin valinnan ja toteutin itseohjatusti matkaa lähinnä yksin. Valitettavasti jo alkumatkalla tuli liian monen vuoden tauko. Vuodesta 2013 lähtien matka on jatkunut, tosin vaihtelevalla vauhdilla.

Vaikka olen tutkimusmatkallani ollut lähinnä "lonely rider", minulla on ollut erittäin hyviä auttajia, kannustajia ja suunnannäyttäjiä, joita ilman en olisi selvinnyt matkan vaikeuksista ja joita haluan seuraavaksi kiittää. Ensiksi haluan kiittää Jyväskylän ammattikorkeakoulun silloista rehtoria Mauri Panhelaista ja kielikeskuksen johtajaa Heikki Tulkkia siitä, että saatoin lähteä tutkimusmatkalle ja tehdä työni empiirisen osan Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Hyvin kiitollinen olen tutkimusryhmieni englannin opettajille, jotka haastavan työn ja kiireen keskellä suhtautuivat hankkeeseeni myönteisesti ja auttoivat monin tavoin ja näin mahdollistivat sen toteuttamista. Kiitän myös kokeiden kakosarvioitsijoita. Ilman heidän apuaan en olisi pystynyt jatkamaan matkaani.

Olen erittäin kiitollinen ohjaajalleni professori Ari Huhdalle, joka on koko pitkän prosessin seurannut taivaltani ja uskomattoman kärsivällisesti ja sinnikkäästi jaksanut auttaa koko prosessissa, mutta erityisesti tilastollisissa menetel-

missä ja niiden avulla saatujen tietojen tulkitsemisessä selkosuomeksi. Toista ohjaajaani, professori Riikka Alasta kiitän suunnannäytöstä sekä kannustuksesta epätoivon ja uskonpuutteen hetkillä, jotka eivät olleet kovin harvinaisia pitkän matkani aikana. Lämmin kiitos kummallekin.

Yliopiston muutkin henkilöt, joiden kanssa olen ollut tekemisissä, ovat olleet auttavaisia. Kirjastossa olen aina saanut ystävällistä apua. Olen kiitollinen Tilastokeskuksen Pekka Rahkoselle, joka käsitteli dataani tilastollisin menetelmin ja selvitti mm. Manovan tuloksia minulle. Kiitokseni haluan osoittaa Julkaisuyksikön Harri Hirvälle, joka toteutti ja viimeisteli työni ulkoasun.

Kiitän myös esitarkastajiani professori emeritus Viljo Kohosta ja professori Ritva Kantelista, joilta sain erittäin hyödyllisiä ohjeita tutkimustyöni viimeistelyvaiheessa raportoinnin parantamiseksi.

Tutkimusmatkani loppusuoralla muistelen kiitollisuudella vanhempiani, jotka 1950-luvulla mullistivat elämänsä, jotta ainokainen pääsi oppikouluun, mikä ei silloin ollut itsestäänselvyys maaseudulla, etenkin tytölle. Olen erittäin kiitollinen lapsilleni Sonjalle, Saulille ja Sailalle perheineen, jotka ovat tiiviisti mukana elämässäni. Haluan omistaa väitöskirjani tulevaisuudentekijöille, lastenlapsilleni, timanteilleni Joonakselle, Eliakselle, Juholle, Jaakolle, Elmalle, Hildalle ja Jussille, jotka ovat elämäni ilo ja valo. Toivottavasti olen hyvänä ja kannustavana esimerkkinä oppimisen tärkeydestä, elinikäisestä oppimisesta ja sisukkuudesta päämäärän saavuttamiseksi. Kokemusteni perusteella en ole samaa mieltä suomalaisen sananlaskun ”Nuorna vitsa väännettävä” kanssa.

Äänekoskella 3. 9. 2017

Hellä Siekkinen

## KUVIOT

KUVIO 1	Ammattikorkeakoulujen kieliopintojen taustakehikko (Kantelinen & Heiskanen 2004, 42) .....	29
KUVIO 2	Tutkimuksen keskeiset filosofiset ja pedagogiset näkökulmat ja niiden yhteydet empiiriseen tutkimukseen. ..	32
KUVIO 3	Monimuoto-opetuksen toteuttaminen tässä tutkimuksessa. .	35
KUVIO 4	Kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984, 42) .....	47
KUVIO 5	Kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen viitekehys oppilaitoksen kontekstissa (Kohonen 2001, 50) .....	51
KUVIO 6	Kommunikatiivinen kompetenssi (Kohonen 1986, 117) .....	53
KUVIO 7	Kokemuksellinen vieraiden kielten oppiminen (Kohonen 1987, 54) .....	56
KUVIO 8	Kulttuurienvälinen kompetenssi ja siihen liittyvät kyvyt (Kaikkonen 2004a, 148) .....	70
KUVIO 9	Englannin alku- ja loppukokeen keskiarvokäyrät koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5 (sininen: lukio, vihreä: ammatillinen) .....	99

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Taustatietoja tutkittavista .....	85
TAULUKKO 2	Opiskelijoiden ikä .....	85
TAULUKKO 3	Yhteenveto Guglielminon, Varilan, Koron ja Mäkisen käyttämistä SDLRS-mittarin itseohjautuvuusulottuvuuksista .....	88
TAULUKKO 4	Opiskelijoiden keskiarvot englannin osaamista mittaavassa alku- ja loppukokeessa asteikolla 0 – 5 .....	98
TAULUKKO 5	Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeessa koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5 .....	99
TAULUKKO 6	Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeen sanasto-osa-alueessa koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5 .....	100
TAULUKKO 7	Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeen ymmärtämisosa-alueessa koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5 .....	101
TAULUKKO 8	Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeen oman tuottamisen osa-alueessa koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5 .....	101
TAULUKKO 9	Naisten ja miesten keskiarvot englannin alku- ja loppukokeessa asteikolla 0 – 5 .....	102
TAULUKKO 10	Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeessa koulutustaustan ja sukupuolen perusteella asteikolla 0 – 5 .....	103

TAULUKKO 11	Opiskelijoiden itseohjautuvuuden keskiarvot SDLRS-mittarilla mitattuna opintojakson alussa ja lopussa.....	104
TAULUKKO 12	Opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0-5. ....	105
TAULUKKO 13	Opiskelijoiden itseohjautuvuuden keskiarvot SDLRS-mittarilla mitattuna koulutustaustoittain opintojakson alussa ja lopussa.....	107
TAULUKKO 14	Lukiopohjaisten opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0 - 5 .....	107
TAULUKKO 15	Toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0 - 5 .....	108
TAULUKKO 16	Opiskelijoiden opiskelua koskevien yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa asteikolla 0 - 4 .....	117
TAULUKKO 17	Yhteenveto opiskelijoiden mielipiteistä koskien onnistumista englannin opintojaksolla .....	119
TAULUKKO 18	Yhteenveto opiskelijoiden kokemasta onnistumisesta opintojaksolla koulutustaustoittain. ....	120
TAULUKKO 19	Yhteenveto opiskelijoiden antamista alku- ja loppuarvosanojen keskiarvoista englannin opintojaksolla asteikolla 0 - 5 .....	120
TAULUKKO 20	Yhteenveto opiskelijoiden antamista alku- ja loppuarvosanojen keskiarvoista koulutustaustan ja sukupuolen perusteella asteikolla 0 -5 .....	121
TAULUKKO 21	Opiskelijoiden englannin kielen itsearviointi yleiseurooppalaisten taitotasojen mukaan opintojakson alussa ja lopussa.....	122
TAULUKKO 22	Opiskelijoiden englannin kielen itsearviointi yleiseurooppalaisten taitotasojen mukaan koulutustaustoittain opintojakson alussa ja lopussa.....	122
TAULUKKO 23	Opiskelijoiden englannin kielen eri osa-alueiden (ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen, kielioppi, sanavarasto) itsearviointi opintojakson alussa ja lopussa ....	123
TAULUKKO 24	Opiskelijoiden englannin kielen eri osa-alueiden itsearviointi koulutustaustoittain opintojakson lopussa. ....	124
TAULUKKO 25	Opiskelijoiden arviot englannin kielen käytöstä työelämän eri tilanteissa. ....	126
TAULUKKO 26	Opiskelijoiden arviot englannin kielen käytöstä työelämän eri tilanteissa koulutustaustoittain .....	127
TAULUKKO 27	Opiskelijoiden englannin kielen opiskelun tasoterveet eri osa-alueille ammattikorkeakoulussa .....	130
TAULUKKO 28	Opiskelijoiden englannin kielen opiskelun tasoterveet eri osa-alueille koulutustaustoittain .....	131

TAULUKKO 29	Opiskelijoiden näkemykset toivotun tason saavuttamisesta ammattikorkeakoulun englannin kielen opiskelussa.....	132
TAULUKKO 30	Opiskelijoiden näkemykset monimuodon soveltuvuudesta englannin kielen opiskeluun .....	134
TAULUKKO 31	Opiskelijoiden näkemykset monimuodon soveltuvuudesta englannin kielen eri osa-alueiden opiskeluun koulutustaustoittain .....	136
TAULUKKO 32	Opiskelijoiden opiskelua koskevien yleisväittämien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0 - 4.....	139
TAULUKKO 33	Opiskelijoiden opiskelua koskevien yleisväittämien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa koulutustaustoittain asteikolla 0 - 4 .....	140
TAULUKKO 34	Opiskelijoiden keskiarvot päättynyttä englannin kielen opintojaksoa koskevista väittämistä asteikolla 0 - 4.....	142
TAULUKKO 35	Opiskelijoiden keskiarvot päättynyttä englannin kielen opintojaksoa koskevista väittämistä koulutustaustoittain asteikolla 0 - 4.....	143

# SISÄLTÖ

ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Tutkimuksen tarkoitus.....	15
1.2	Syitä aiheen valintaan.....	16
1.3	Kieltenopiskelun tärkeys.....	22
1.4	Tutkimuksen jäsentely.....	24
2	TUTKIMUSKONTEKSTI.....	25
2.1	Ammattikorkeakoulu.....	25
2.2	Vieraiden kielten oppimisen tavoitteet ammattikorkeakoulussa.....	27
3	MONIMUOTO-OPETUS.....	32
3.1	Monimuoto-opetuksen historia.....	33
3.2	Andragogiikka.....	36
3.3	Monimuoto-opetuksen toteuttaminen koulumaailmassa.....	38
4	PEDAGOGISIA LÄHTÖKOHTIA.....	40
4.1	Humanistinen lähestymistapa oppimiseen.....	40
4.2	Oppimisteoriat ja vieraan kielen opettaminen.....	42
4.3	Kokemuksellinen, kokonaisvaltainen oppiminen.....	46
4.4	Kokemuksellinen vieraiden kielten oppiminen.....	49
5	ITSEOHJAUTUVUUS.....	59
5.1	Itseohjautuva oppija / itseohjattu oppiminen.....	59
5.2	Reflektio / reflektiivisyys.....	62
5.3	Itsearviointi.....	63
5.4	Itseohjautuvaksi oppijaksi tuleminen.....	65
5.5	Autonomia.....	66
5.6	Toimijuus.....	68
5.7	Opettaja itseohjautuvuuden edistäjänä.....	71
5.8	Yhteenveto.....	73
6	AIKAISEMPAA TUTKIMUSTA MONIMUOTO-OPETUKSESTA JA ITSEOHJAUTUVUUDESTA.....	74
7	TUTKIMUSALUEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	80
7.1	Oppimistulokset: kuinka paljon opitaan englannin opintojaksolla.....	81
7.2	Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin ..	82



7.3	Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta .....	82
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	84
8.1	Tutkittavat.....	84
8.2	Tutkimusaineiston hankinta .....	86
8.2.1	SDRLS-itseohjautuvuusmittari .....	86
8.2.2	Englannin kielitaitokokeet .....	92
8.2.3	Kirjalliset kyselyt ja haastattelut .....	93
8.3	Tutkimusaineiston käsittely .....	94
8.4	Tutkimusaineiston tilastollinen analysointi.....	95
8.5	Tutkimuseettiset ratkaisut.....	96
9	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	97
9.1	Oppimistulokset: kuinka paljon opittiin englannin opintojaksolla....	97
9.2	Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin...	103
9.3	Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja mielipiteet .....	115
9.3.1	Taustatietokyselyssä kartoitetut opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet opiskelusta .....	116
9.3.2	Opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet opintojakson jälkeen opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta .....	119
9.3.3	Yhteenveto opiskelijoiden kokemuksista ja mielipiteistä .....	144
9.3.4	Opintojakson englannin opettajien kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta .....	147
9.3.5	Tutkijan monimuotokokemukset englannin opettajana .....	153
9.3.6	Yhteenveto opettajien kokemuksista ja mielipiteistä.....	154
10	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA JA POHDINTAA .....	156
10.1	Keskeiset tulokset ja niiden pohdinta .....	157
10.1.1	Kielitaidon kehittyminen opintojaksolla .....	158
10.1.2	Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin.....	163
10.1.3	Itseohjautuvuusulottuvuudet ja niiden muuttuminen.....	166
10.1.4	Opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta.....	169
10.1.5	Oppimisen tulevaisuudennäkymiä .....	174
10.1.6	Summa summarum .....	178
10.2	Tutkimuksen rajoituksia ja ongelmia .....	181
10.3	Jatkotutkimusehdotuksia .....	183
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	185
	LÄHTEET .....	189
	LIITTEET .....	208

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessani tarkastelen monimuoto-opetuksen käyttöä ja soveltuvuutta ammattikorkeakoulun tradenomiksi opiskelevien englannin kielen opiskelujen alkuvaiheessa. Monimuoto-opetusjärjestelyllä tarkoitetaan yhdistettyä ryhmässä tapahtuvaa lähiopiskelua sekä omatoimista, itsenäisesti toteutettua opiskelua, jolloin opiskelijat ovat enemmän vastuussa opinnoistaan valitsemalla ajan, paikan ja tavan. Kummankin osuus tutkimuksessani on noin 50 % opintojakson laajuudesta.

Tutkimuksellani on kolme päätavoitetta. Ensin selvitän tutkimuksen kohteena olevien opiskelijoiden englannin kielen taitoa ja siinä mahdollisesti tapahtuvaa edistymistä opintojakson aikana sekä eroja osaamisessa erilaisten opiskelijaryhmien, erityisesti lukiopohjaisten, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja peruskoulupohjaisten, toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden välillä. Toinen päätavoite on tarkastella opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja sen keskeisiä piirteitä, verrata erilaisen koulutus pohjan omaavien opiskelijoiden itseohjautuvuutta opintojakson alussa, sen kehittymistä oppimisprosessin aikana ja sen mahdollista vaikutusta kielitaidon kehittymiseen. Kolmas tutkimukseni tavoite on tarkastella ja verrata opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä englannin opiskelusta sekä monimuotoisesti toteutetusta opintojaksosta. Kokonaiskuvan saamiseksi tarkastelun kohteina ovat myös opettajien kokemukset ja palautteet.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen monimuoto-opetusta ja opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja sen keskeisiä piirteitä. Työni pedagogisen pohjan muodostavat humanistinen ihmiskäsitys, konstruktivistinen tiedonkäsitys ja aktiivinen, kokemuksellinen, kokonaisvaltainen oppiminen, joka pyrkii luomaan holistisen näkemyksen kieliopetuksen perustaksi. Tutkimuksella on käytännönläheinen lähtökohta. Sen yleisenä pragmaattisena tavoitteena on löytää uutta tietoa erityisesti toisen asteen ammatillisen koulutuksen omaavien englannin opiskelusta monimuotoisesti ammattikorkeakoulussa sekä

opiskelijoiden itseohjautuvuudesta. Toivottavasti tietoa pystyy hyödyntämään kehitettäessä ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta palvelemaan opiskelijoita ja voimakkaasti muuttuvaa, kansainvälistynyttä ja monikulttuuristunutta työelämää.

## 1.2 Syitä aiheen valintaan

Koska tutkimukseni on pitkään englannin kielen opettajana toimineen tekemä, lienee paikallaan ensiksi valottaa opettajataivaltani, koska se on aivan ratkaisevasti vaikuttanut tutkimuksen aloittamiseen ja tutkimusaiheeni valintaan. Minulla on 40 vuoden kokemus, 1969-2009, englannin opettajan työstä. Alussa olin lukion englannin opettajana ja sen jälkeen vuodesta 1972 lähtien päätoimisesti kauppaoppilaitoksessa. Lisäksi minulla oli satunnaisia kursseja kansalaisopistossa, lukiossa ja ammattikorkeakoulussa sekä myös hallinnollisia tehtäviä. Minulla on 40-vuotinen perspektiivi englannin opettamiseen eri koulumuodoissa. Taustalla ovat tietysti myös muistot ja kokemukset kieltenopiskelusta omina kaukaisina kouluvuosinani, jolloin opettaminen oli erittäin opettajakeskeistä, oikeakielisyyteen ehdottomasti pyrkivää jättäen vähäiselle huomiolle kommunikatiiviset taidot. Kehitykseni opettajana kulki vähäisin askelin melko opettajakeskeisestä opettamisesta oppijakeskeisempiin menetelmiin, kuten varmasti lukuisilla muillakin opettajakollegoilla.

On ollut erittäin mielenkiintoista lukea professori Viljo Kohosen (mm. 2009a) ja monien muiden suomalaisten tutkijoiden näkemyksiä vieraiden kielten opetuksesta ja sen muuttumisesta viime vuosikymmeninä. Löytyy hyvin paljon tuttua ja koettua. Opettajanurani alkuvuosina suunnittelin tuntini hyvin huolellisesti ja kysymysten tarkkuudella, ja ne seurasivat erittäin tarkasti oppikirjoja. Auskultointi yleissivistävää koulua varten 1970-luvun alussa vahvasti voimakkaasti tätä menetelyä. Auskultoidessa piti tuntisuunnitelmaan kysymysten lisäksi kirjoittaa oppilailta odotetut vastaukset. Sydän kylmänä ja ahdistuneena odotti, että oppilaat vastasivat toivotulla tavalla, eikä tuntisuunnitelma mennyt pieleen. Alkuvuosina ei ollut kielistudiota käytössä, avokelanauhuri kylläkin muiden kieltenopettajien kanssa vuorotellen. Tunnit menivät aika paljon opettajajohtoisesti kysymys-vastaus -periaatteella. En muista, että juurikaan olisi ollut keskusteluharjoituksia. Ylioppilaskirjoitukset ohjasivat opetusta voimakkaasti. Kokeissa keskityttiin suurelta osin virheisiin ja merkittiin mm. 6 ja 9 pisteen virheitä. Oppilaat olivat ihania, hyväkäyttöksisiä, ahkeria ja erittäin kiinnostuneita englannin kielestä, olihan se nuorisokulttuurin kieli. Tuskin kukaan oli käynyt englantia puhuvassa maassa.

Siirryin vuonna 1972 Äänekosken kauppaoppilaitokseen, jossa suoritin elämäntyöni. Oppilaitos oli perustettu vuonna 1966 valmistamaan merkantteja. Koulu kasvoi nopeasti: tuli uusia linjoja, merkonomikoulutusta, aikuiskoulutusta, opetusta maakunnassa. 1990-luvun lopulla ylioppilas pohjainen opistoaste loppui ammattikorkeakoulujen synnyn myötä. 2000-luvun alussa lisättiin erityisesti aikuisopetusta ja verkkokoulutusta. Lukiosta tullut kieltenopettaja jou-

tui aivan erilaiseen maailmaan. Kieltä opetettiin työelämän tarpeisiin, lähinnä kaupan, markkinoinnin, ulkomaankaupan ja julkishallinnon työtehtäviin. Aluksi tuntui, että olin hypännyt kylmään veteen varmistamatta, että osaan uida. Opettelin monia kaupallisen elämän saloja opiskelijoitteni kanssa tai parhaimmillaan hieman ennen heitä. Kauppaoppilaitoksessa opettamista eivät kahlinneet ylioppilaskirjoitukset. Täydennysauskultointi Liikemiesten kauppaoppilaitoksessa antoi paljon lisävarmuutta, auttoi pääsemään sisälle kaupalliseen maailmaan, joka oli vieraampaa yliopistokasvatille. Kauppaopettajaurani alkuvaiheessa liikeviestintä oli lähinnä liikekirjeitten kirjoittamista ja kuviteluihin kirjeisiin vastaamista. Kielessä korostuivat muotoseikat ja oikea asettelu: mille riville mitäkin kirjoitettiin. Edelleen suunnittelin tuntini hyvin tarkasti, kuten tein aivan opettajan urani loppuun saakka – onneksi loppuvuosin paljon väljemmin, jolloin saattoi kokea Jaatisen (2009, 73) esiintuomaa ”ennakoimattomuus voimavarana”. Oppikirja alussa ei ollut kovin hyvä eikä ollenkaan kommunikatiivinen. Tämän puutteen korjaamiseksi rupesin itse tekemään erilaisia kaupan ja liike-elämän keskusteluharjoituksia, joita sitten harjoiteltiin pareittain tai pikkuryhmissä. Nauhureitakin saatiin useampi ja joitakin vuosia myöhemmin myös kielistudio, joka myöhemmin 1990-luvun alussa vielä uusittiin ja modernisoitiin mahdollistaen useanlaisia harjoitusmahdollisuuksia. Äänttämis-, sanasto-, puhe- ja keskusteluharjoituksia harjoiteltiin paljon, tosin aivan alkuvaiheessa melko mekaanisesti toistamalla. Onneksi vuosien vieressä harjoitukset monipuolistuivat ja muuttuivat entistä enemmän ymmärtämis- ja keskusteluharjoituksiksi, joista opiskelijat tuntuivat pitävän.

Oppilaitoksessamme oli sekä peruskoulu- että ylioppilaspohjaisia opiskelijoita. Peruskoulupohjainen oppilasaines ei aina ollut välttämättä yhtä hyvä kuin lukiolaistaustan omaava. Lukiopohjaiset, ylioppilastutkinnon suorittaneet opiskelijat olivat pääsääntöisesti motivoituneita ja halusivat päästä työelämään kahdessa vuodessa. Kaupalliseen koulutukseen hakeutuvat olivat tavallisesti ulospäin suuntautuneita, vilkkaita – joskus liiankin – ja yleensä hyvin kiinnostuneita englannin opiskelusta. Kirjoittaminen ei kaikkia kiinnostanut, ymmärtämis- ja keskusteluharjoitukset sitäkin enemmän. Kirjeitten kirjoittaminen oli 1980-luvulla muuttunut faksien kirjoittamiseksi, ja tietokoneitten yleistyttyä uuteen vuosituhanteen siirryttäessä sähköpostiviestit yleistyivät syrjäyttäen faksit. Kieli oli niiden myötä muuttunut vähemmän muodolliseksi ja melko suoraan asiaan meneväksi. Olinkin siirtänyt opetuksen painopistettä viestinnälliseen kielitaitoon ja sen vahvistamiseen. Onneksi uudet oppikirjat vahvistivat tällaista opettamista. Kaikkia paikkakunnalla olevia englantia äidinkielenään puhuvia ja muitakin ulkomaalaisia, koripalloilijoista vaihto-oppilaisiin, kutsuttiin englannin tunneille.

Kulttuurinäkökohtia tuli enenevässä määrin mukaan opetukseen. Oppilaitoksessa vieraili monia eri kansalaisuutta edustavia luennoitsijoita. Ylioppilaspohjaiselle ulkomaankauppalinjalle järjestettiin 1990-luvulla kanadalaisen opettajan opettamana räätälöity paketti kulttuuritietoutta. Opintoretkiä tehtiin jopa Lontooseen asti. Monet opiskelijat olivat jo matkustelleet ulkomailla, maailma oli avartunut, ja he olivat näin saaneet autenttista kielenkäytön harjoitusta. He

pitivät tunneillani pieniä englanninkielisiä esitelmiä. Se oli kauhistus monelle, vaikka kuinka yritin tehdä luokan ilmapiiristä leppoisan, kannustavan ja sallivan sekä kehoitin opiskelijoita olemaan pelkäämättä mahdollisia virheitä. Edellä mainituilla tavoilla opiskelijoita pyrittiin valmentamaan kansainvälisyyteen ja englannin kielellä selviämiseen erilaisissa tilanteissa. Korostin jatkuvasti, että kieli on viestintäväline; jos viesti menee perille, eivät mahdolliset virheet haittaa. Sisältö on tärkeämpää kuin muoto. Kaikki tekevät virheitä. Kokeissakin saattoi onneksi keskittyä enemmän viestin perillemeneeseen virheiden etsimisen sijaan. Tietysti suurimmat virheet korjattiin. 1980-luvulta lähtien olin sisällyttänyt arviointiprosessiin opiskelijoiden itsearviointin, arviointikeskustelut ja kurssipalautteet tavoitteena kehittää heidän reflektointikykyään, itsearviointitaitojaan, itseohjautuvuuttaan sekä saadakseni palautetta kursseistani.

Vaikka olin aina tuntenut olevani opettaja enkä ollenkaan tutkija, uusista haasteista ja opettamisen kehittämisestä kiinnostuneena hakeuduin 1990-luvulla jatkokoulutukseen Jyväskylän yliopistoon. Englannin opiskelu Helsingin yliopistossa 1960-luvulla oli antanut jo hieman eväitä mahdolliselle tutkijanurallekin, vaikka silloin se oli tuntunut täysin vieraalta alueelta. Ryhdyin kuitenkin tutkivaksi opettajaksi 1990-luvun alkuvuosina. Minua kiinnostivat erityisesti englannin kielen opetuksen parantaminen sekä myös lisääntyvä monimuoto-opetuksen käyttö. Tein lisensiaattitutkintoa varten opettamiskokeilun omassa koulussa ensin pilottina ja sitten varsinaisena tutkimuksena monimuoto-opetuksen, yhdistetyn etä- ja lähiopetuksen, käytöstä opetettaessa englannin kielen perusliikeviestinnän kurssia ylioppilasosaston toisen vuoden opiskelijoille. Tarkoituksena oli kielitaidon parantamisen lisäksi myös vahvistaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja siten kehittää opiskelutaitoja ja -valmiuksia elinikäistä oppimista varten. Tutkimuksen tekeminen oli antoisa, tosin varsin haastava prosessi työn ohessa. Toivoin opiskelijoiden hyötyvän tutkimuksen tekemisestä. Ainakin palautteet olivat pääsääntöisesti positiivisia. Teoriakirjojen lukeminen ja ymmärtäminen tuntui joskus hyvin hankalalta käytännön opettajalle, ja usein tuli erimielisyyksiä tietokoneen kanssa. Tieteellisen tekstin tuottaminen oli vaikeaa. Lisensiaattitutkimukseni hyväksyttiin vuonna 1996.

Tutkimuksen yhteydessä ja tulevinakin vuosina yritin tarkoituksellisesti vahvistaa opiskelijoiden oma-aloitteisuutta, vastuullisuutta, tekemällä oppimista, opittavan aineksen integroimista muihin aineisiin, kielen oppimista koulun ulkopuolella, itsearviointia, oppimaan oppimisen taitoja, joten ymmärtääkseni ja toivoakseni tutkimuksella oli vaikutusta opettajuuteeni ja opiskelijoitteni itseohjautuvuuden ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymiseen. Pidin edelleen tärkeänä ja yritin tunneilla ylläpitää mukavaa, sallivaa ilmapiiriä, niin että kielen käyttäminen ja virheet eivät pelottaisi. 1990-luvulta lähtien tietokoneet valtasivat vähitellen myös koulumaailman. Tietokoneethan ”puhuivat englantia”, joten ne osaltaan lisäsivät opiskelijoiden, erityisesti poikien, kiinnostusta englannin kieleen ja paransivat myös heidän kielitaitoaan. Opiskelijoiden tietotekniset taidot ylittivät tavallisesti kirkkaasti englannin opettajan hyvin vaatimat taidot. Yhteistyöllä opiskelijoiden ja opettajakollegoiden kanssa niistäkin haasteista selvittiin kunnialla.

Lisensiaattitutkinnon jälkeen olin täysin vakuuttunut, että en enää ikinä tee tutkimusta. Arvostin ja arvostan elinikäistä oppimista, joten uuden vuositu-  
hannen alkuvuosina kiinnostus tutkimuksen jatkamiseen heräsi henkiin, ja tut-  
kimus suuntautui koulutuksen korkea-asteelle, ammattikorkeakouluun. Koska  
olin opettajaurani aikana opettanut yleissivistävässä koulutuksessa lukiolaisia  
ja ammatillisessa koulutuksessa kauppaopiskelijoita, ja kummankin koulutus-  
taustan omaavia siirtyy opiskelemaan ammattikorkeakouluihin, otin tutkimuk-  
seni lähtökohdaksi tutkia ja verrata erilaisen koulutustaustan omaavien opiske-  
lijöiden englannin opiskelua, heidän itseohjautuvuuttaan ja sen kehittymistä  
ammattikorkeakouluopintojen alkuvaiheessa. Tätä tutkimusta tehdessä en ollut  
itse opettajana, kuten lisensiaattitutkimuksessani, vaan tutkimuksen suorittaja-  
na. Nyt opiskelijat olivat tavallisesti hieman vanhempia, heillä oli enemmän  
englannin kielen opintoja sekä myös työkokemusta. Opetusteknologia oli hui-  
masti kehittynyt kymmenessä vuodessa. Oli mielenkiintoista nähdä näiden  
seikkojen vaikutus tutkimukseeni. Tämänkin tutkimuksen yhteydessä oli erit-  
täin kiinnostava tehdä empiirinen osa. Teoriakirjojen lukeminenkin on tuntunut  
sujuvan paremmin kuin lisensiaattitutkimusta varten. Tietoteknisten taitojen  
heikkous on aiheuttanut ongelmia saamastani avusta huolimatta. Tieteellisen  
tekstin tuottaminen ei edelleenkään ole sujunut kovin hyvin. Henkilökohtaiset  
tapahtumat ovat valitettavasti viivästyttäneet merkittävästi työni edistymistä.

Yhteenvedona voin todeta, että opettajan työ on antanut paljon. Opettajan  
rooli on muuttunut huomattavasti opettajaurani neljän vuosikymmenen aika-  
na, painopiste on siirtynyt opettamisesta oppimiseen; opiskelijöiden oppimaan  
oppimisen taitojen, viestintätaitojen ja sosiaalisten taitojen merkitys on kasva-  
nut. Enemmän kiinnitetään huomiota viestinnälliseen sujuvuuteen kuin kielelli-  
seen tarkkuuteen. Oppiminen, kuten opettaminenkin, on muuttunut yksilölli-  
sestä prosessista enemmän yhteisölliseksi prosessiksi. Opettajan haasteet ja vaa-  
timukset ovat kasvaneet, kiire lisääntynyt. Työ on ollut monipuolista, vaativaa  
ja monin tavoin palkitsevaa. Parhaita ovat olleet opiskelijat sekä yhteistyötai-  
toiset, auttavat kollegat. Vaikka erityisesti viimeisten opettajavuosien ja vuosi-  
kymmentenkin kiihkeässä muutoksessa ja kehityksessä usein tuntui että ”vaik-  
ka juoksee, ei pysy edes paikallaan”, en vaihtaisi päivääkään pois tai en aina-  
kaan kovin montaa.

Eräänä tärkeänä syyksinä tutkimukseni tekemiseen sekä 1990-luvulla  
että 2000-luvun alussa oli kiinnostukseni tutkia monimuoto-opetusta. Moni-  
muotoisesti toteutettu opiskelu on lisääntynyt huomattavasti viime vuosikym-  
meninä eri koulutusasteilla ja -aloilla mm. ammattikorkeakouluissa. Sitä toteu-  
tettiin jo opettajaurani parin viimeisen vuosikymmenen aikana 1990- ja 2000-  
luvulla kauppaoppilaitoksessa, lähinnä aikuiskoulutuksessa. Monimuodon to-  
teutustavat vaihtelevat. Tavallisesti sillä tarkoitetaan yhdistettyä lähiopetusta ja  
itsenäistä opiskelua, joka nykyään tapahtuu entistä useammin verkkoympäris-  
tössä. Monimuoto-opetuksen lisääntyneeseen käyttöön on monia syitä: peda-  
gogisia, taloudellisia sekä yhteiskunnan muutoksista ja kansainvälistymisestä  
johtuvia. Käytän tutkimukseni tekstissä lyhyiden vuoksi usein sanaa ”moni-  
muoto” kuvaamaan monimuotoisesti toteutettua opetus-/opiskelutapaa.

Nykyisessä erittäin nopeasti muuttuvassa, teknologiaa hyödyntävässä ja voimakkaasti kansainvälistyneessä, globaalissa työelämässä aikaisemmin hankittujen tutkintojen tiedot ja taidot vaativat jatkuvaa päivitystä ja uuden oppimista. Ammatteja katoaa, uusia tulee tilalle, työnkuva muuttuu. Mikään koulutus ei pysty antamaan valmiuksia lukuisiin ammatteihin eikä valmiita ratkaisumalleja työelämän ongelmiin. Soveltamistaitoa sekä luovaa ajattelua ja osaamista tarvitaan. Vaikka Suomen työväestön koulutustaso on hyvä, kansainvälistynyt työelämä odottaa työntekijöiltä aikaisempaa enemmän, joten elinikäinen oppiminen on välttämätön. Häkkinen ym. (2014, 7) ovat tuoneet esiin, että elinikäisen oppimisen lisäksi tarvitaan elämänlaajuista oppimista, oppimisen kaikkiallisuutta uutta teknologiaa hyväksikäyttäen ja sosiaalista mediaa hyödyntäen. Sen avulla voidaan jakaa työelämässä saatua kokemustietoa ja osaamista sekä kehittää verkostoitunutta asiantuntijuutta.

Yleisesti tunnustetaan, että sivistys ja osaaminen ovat pienen maamme valttikortti. Monimuoto-opiskelu helpottaa opiskelua, osaamisen ylläpitämistä ja lisäämistä työn ohessa. Se mahdollistaa suuremmat opiskelijamäärät, joten se on edullista. Taloudelliset syyt näyttävät usein vaikuttavan valitettavasti pedagogisia syitä tärkeämmiltä monimuoto-opiskelua toteuttaessa. Ammatillinen aikuiskoulutus on tullut koulutuksen erääksi painopistealueeksi, ja siellä aikaan ja paikkaan sitoutumaton opiskelu on lisääntynyt voimakkaasti. Se on joustava, opiskelijakeskeinen tapa opiskella: opiskelijalla on lisääntyvä vastuu opinnoistaan, ja hän voi edetä omaa tahtiaan. Se harjaannuttaa oppimaan oppimisen taitoja, jotka ovat välttämättömiä elinikäisen oppimisen toteutumiselle ja aktiiviselle, itsenäiselle toimijuudelle. Monimuoto toteuttaa amerikkalaisen pragmaattisen kasvatustieteen John Deweyn tekemällä oppimisen -periaatetta. Kielitaitovaatimukset ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet. Työelämä edellyttää hyvää ja monipuolista viestintätaitoa. Lienee epärealistista odottaa opiskeltavien kielten kontaktituntimäärien kasvua taloudellisesti tiukkoina aikoina, joten muihin pedagogisiin ja yksilökeskeisiin menetelmiin on turvauduttava. Pidän erittäin lyhytnäköisenä säästää koulutuksessa, se heijastuu pitkälle tulevaisuuteen. Eri tavoin toteutetun itseopiskelun voinee ennustaa lisääntyvän kiihtyvällä tahdilla tulevaisuudessakin. Tutkimuksessani tutkin ammatillisen kielitaidon kehittymistä monimuoto-opetuksessa tradenomiopiskelijoiden opintojen alkutaipaleella.

Moderni teknologia, internet, verkko-opiskelu ja digitalisaatio ovat osaltaan mahdollistaneet ja helpottaneet monimuotoisten pedagogisten ratkaisujen lisääntyvän käytön. Oppilaitoksiin on hankittu moderneja laitteita, ja koulujen digitalisaatio jatkuu kiihtyvää vauhtia. Se kuitenkin etenee epätasaisesti; eri koulutusasteilla, eri osissa maata ja eri kunnissa ollaan eri kehitysvaiheissa. Välineissä, ohjelmistoissa ja hyödyntämisessä on puutteita. Digitalisaatio on nykyisen hallituksen kärkihankkeita (Hallituksen julkaisusarja 10/2015, 17). Häkkinen ja Kankaanranta (2009, 44) ovat tuoneet esiin huolensa, että uuden teknologian pedagoginen hyödyntäminen kouluissa ei ole toivotulla tasolla, vaikka tutkimukset osoittavat, että sillä on myönteinen vaikutus opiskelijoiden oppimistuloksiin. Toisaalta tutkijat Saari ja Sääntti (2017) toivat esiin päinvastaisen,

skeptisen suhtautumisensa koulujen digiloikan positiivisiin oppimisvaikutuksiin Ylen aamu-uutisten haastattelussa 9.3.2017. He kertoivat olevan melko vähän tutkimustuloksia, jotka todistaisivat, että koneiden kanssa oppii paremmin. Heidän mielestään tietokoneiden pitkäaikaista, positiivista vaikutusta oppimistulosten paranemiseen ei ole pystytty todistamaan tutkimuksissa. He haluaisivat pitemmän ajan seurantaa uuden teknologian vaikutuksesta oppimiseen.

Uuden teknologian käyttöä oppilaitoksissa on tutkinut esimerkiksi Taalas (2005, 184-185). Hän teki seitsemän vuoden seurantatutkimuksen englannin opettajien tietoteknisestä osaamisesta, sen kehittymisestä sekä modernin teknologian käytöstä opetuksessa ammatillisessa koulutuksessa ja korkea-asteen koulutuksessa. Hänen näkemyksensä oli, että opettajien tietotekniset taidot parantuivat seurantajakson aikana, ja heistä tuli tietokoneiden suhteen lukutaitoisia, mutta teknologiaa ei siitä huolimatta vielä tarpeeksi hyödynnetty opetuksessa. Pedagoginen osaaminen vaati vielä vahvistamista. Hän heitti haasteen opettajien valmistuslaitoksille. Niissä pitäisi paremmin huolehtia opettajien pedagogisen osaamisen ajan tasalle laittamisesta uusissa oppimisympäristöissä, niin että eilispäivän eväillä ei ohjata huomisen maailmaan. Lisäksi kieltenopettajat eivät välttämättä pääse käyttämään tietokoneita opetuksessaan, varsinkaan jos niistä on puutetta. Uutta pedagogiikkaa, uudenlaisia sosiodigitaalisia toimintatapoja ja vuorovaikutusmuotoja tarvitaan ja on kehitettävä. Oppijoilla on hyvin erilaiset valmiudet itsenäiseen opiskeluun ja opettajilla samoin ohjaamiseen. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008, 153) ovat tuoneet esiin laajaan kyselytutkimukseen perustuen samankaltaisia näkemyksiä. He toteavat, että opettajien asenteet teknologian käyttöä kohtaan opetuksessa ovat periaatteessa myönteiset, mutta kuitenkin lähes puolet ei ole käyttänyt verkkooppimisympäristöä, ja enemmistö oli sitä mieltä, että oppilaiden teknologiataidot olivat parempia. Digivalmiudet eroavat paljon, joten kehitettävää riittää sillä saralla.

Kuten edellä kävi ilmi, opettajat ovat avainasemassa digitalisaation onnistumisessa, ja heidän valmiutensa vaihtelevat. Kasvatuspsykologian professori Kirsti Lonka (2016) käsitteli aihetta luennossaan ”Digiloikka – mihin se meidät vie?” kauppaopettajapäivillä Helsingissä huhtikuussa 2016, ja hän toi esiin, että kansainvälisesti katsottuna Suomen koulut ovat hyvin varustettuja teknologisesti ja Suomen opettajien korkea koulutus on yleisesti tunnustettu vahvuus, mutta uuden tekniikan suomia mahdollisuuksia käytetään ja hyödynnetään vielä vähän opetuksessa. Teknologia ei yksistään riitä uudistamaan opetusta. Samankaltaisia ajatuksia esitti opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä lehtihaastattelussa Helsingin Sanomissa (Valtavaara 2016). Hänen mukaansa opettajien digiosaamisessa ja opetusteknologian käytössä on vielä toivomisen varaa, opettajien täydennyskoulutus ei ole hyvällä mallilla. Opettajien digiloikkaa ja digiajan pedagogiikkaa on tuettava, ja se on aloitettava koulutuksen perusasteella, ja näin tehdäänkin uusien syksyllä 2016 käyttöönotettujen uusien opetussuunnitelmien mukaan. Täten pystytään varmistamaan digiopetuksen mukanaan tuomia etuja, hälventämään mahdollisia ennakkoluuloja ja poistamaan esteitä. Opetuksen tarvitaan myös sopivia ja helposti saatavilla olevia, eri asteil-



le soveltuvia, laadukkaita oppimateriaaleja, jotka ovat erittäin tärkeitä oppijakeskeisissä oppimistavoissa. Näillä keinoilla pystytään opettamaan ja varmistamaan opinpolun alkuvuosista lähtien niitä taitoja, joita työelämässä kaivataan.

Erilaisten monimuotoisten pedagogisten ratkaisujen ja toimintatapojen lisääntyminen koulumaailmassa on osaltaan entisestään lisännyt kiinnostusta itseohjautuvuuteen, jota yleisesti pidetään eräänä edellytyksenä elinikäiselle oppimiselle, halulle ja kyvyille kehittää itseään ja luoda uutta. Monimuoto-opetuksen käytön voimakkaasta lisääntymisestä huolimatta viimeisten vuosikymmenten aikana se on kuitenkin melko tutkimaton vieraan kielen oppimisen ja opettamisen alue Suomessa. Lukuisat tutkijat ovat tuoneet esiin eri vuosikymmenillä, että itseohjautuvuutta on mahdollista tukea ja edistää pedagogisin keinoin (Dickinson 1987, 15; Brockett & Hiemstra 1991, 105; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 7; Mäkinen 1998, 19; Kohonen 2001, 40; Little 2001, 45-46; Kotilainen 2015, 204-205). Itseohjautuvuus lisääntyy yleensä myös iän mukana (Koro 1993a, 169; Löfman 2014, 20). Työni tärkeänä tavoitteena on tutkia empiirisesti aikuisopiskelijoiden valmiutta itseohjautuvuuteen ja sen vaikutusta oppimiseen ja siten lisätä tietoa itseohjautuvuudesta. Kuten aikaisemmin on käynyt ilmi, aihe kiinnostaa kovasti myös siitä syystä, että vuonna 1996 hyväksytty lissensiaattityöni käsitteli monimuoto-opetuksen käyttöä englannin kielen perusliikeviestinnän kurssin opetuksessa Äänekosken kauppaoppilaitoksessa, koulutuksen toisella asteella. Nykyinen tutkimukseni jatkaa osittain ja laajentaa edellä mainitun aiheen tutkimista, nyt koulutuksen korkea-asteella.

### 1.3 Kieltenopiskelun tärkeys

Koulutusta on Euroopan unionissa pidetty vuosikymmenien ajan ja pidetään tärkeänä tulevaisuuden kannalta, ja elinikäisen koulutuksen merkitystä on viime vuosikymmeninä korostettu. Vuonna 1996 vietettiin elinikäistä oppimista koskevaa Euroopan teemavuotta. Sen yhteydessä korostettiin jatkuvan koulutuksen tärkeyttä sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta (Kohonen 1997, 26; 1998, 27). Koulutus vahvistaa yksilöä, koska se auttaa häntä ottamaan vastuun elämästään ja tulevaisuudestaan. Yksilön kehittyminen vahvistaa myös yhteisöä, joten yhteiskunta sijoittaa tulevaisuuteensa panostamalla koulutukseen. Kieltenopiskelu on tärkeää, koska kansainvälisessä työympäristössä toimiminen edellyttää hyvää kielitaitoa. Useampien kielten osaamisen tärkeyttä korostettiin, mitä osoitti, että äidinkielen lisäksi esitettiin kahden kielen oppimista. Euroopan neuvosto on myös ottanut kantaa ammatilliseen kieltenopetukseen. Egloff ja Fitzpatrick (1997, 15-18) käsittelivät ammatillista kieltenopetusta teoksessa *Languages for work and life*. He esittivät seuraavia yhdeksää periaatetta sen perustaksi: kokonaisvaltaisuus, oppijakeskeisyys, sisältöpainotteisuus, toiminnallinen opiskelu, projektityöskentely, yhteistoiminnallisuus, kulttuurien välinen viestintä, reflektiivisyys ja oppijan autonomia. Vieraan kielen oppiminen on yksilöä monipuolisesti kehittävä, kokonaisvaltainen prosessi, joka korostaa oppijan itsenäisen toiminnan ja myös yhdessä toimimisen merkitystä.

Ammatillinen kieltenopetus kehittää oppijaa sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä, ja se tukee hänen ammatillista kasvuaan, viestintätaitojaan ja vahvistaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Se helpottaa toimintaa kansainvälisissä yhteyksissä ja edistää kulttuurienvälistä viestintää. Näitä seikkoja käsittelen työssäni.

Euroopan neuvosto on monen vuosikymmenen ajan pyrkinyt kehittämään ja yhtenäistämään maanosamme kielikoulutusta sekä opiskelijoiden kielitaidon kehittämisen lisäksi samalla vahvistamaan heidän reflektiivisiä itsearviointitaitojaan, itseohjautuvuuttaan, autonomiaansa ja elinikäisen koulutuksen tärkeyttä (Huttunen & Takala 2004, 325-326). Tavoitteiden saavuttamiseksi on toteutettu monia hankkeita (Little 2008, 252). Vuosituhannen vaihteessa (1998-2000) toteutettiin Euroopan neuvoston käynnistämä kieltenopetuksen 2-vuotinen tutkimus- ja kehittämishanke 15 jäsenvaltiossa, ja Suomi oli mukana tässä hankkeessa. Eurooppalainen kielisalkku (European Language Portfolio) muodosti yhden osan hankkeesta. Opiskelija valitsee ja kerää kielisalkkuunsa autenttista aineistoa kieliopinnoistaan, oppimiskokemuksistaan, kielitaidostaan ja sen kehittymisestä, joten se kehittää opiskelijan itsearviointikykyä ja itseohjautuvuutta. Salkku kannustaa elinikäiseen oppimiseen, kielitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Kohonen 2000a, 14-16). Kielisalkku pohjautui Eurooppalaiseen viitekehukseen (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment), jonka Euroopan neuvosto kehitti kieltenopetuksen avuksi. Sen käänsivät suomeksi Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola, ja se julkaistiin vuonna 2003. Eurooppalaisen viitekehysten (2003, 19-21) tarkoituksena on ollut yhtenäistää ja tehostaa kielikasvatusta: opettamista, oppimista ja arviointia. Sen avulla on haluttu edistää kieliohjelmien ja tutkintojen läpinäkyvyyttä, vertailtavuutta ja hyväksyttävyyttä Euroopassa. Se helpottaa eri maiden koulutusinstituutioiden yhteistyötä sekä opiskelijoiden liikkuvuutta. Kielitaidon arvioinnin yhtenäistämiseksi on luotu kuusi taitotasoporrasta sisältävä arviointijärjestelmä, joka muodostuu kolmesta ylätasosta: A = perustason kielenkäyttäjä, B = itsenäinen kielenkäyttäjä ja C = taitava kielenkäyttäjä, ja kukin taso sisältää kaksi alatasoa. Kunkin kuuden taitotason kielellinen vaatimustaso on kuvattu helpottamaan ja yhtenäistämään arviointia (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48). Viitekehysten päämääränä on myös ollut korostaa oppijalähtöistä opiskelua sekä tukea oppijan itseohjautuvuutta, autonomiaa, toimijuutta ja elinikäiselle oppimiselle olennaisen tärkeää oppimaan oppimisen taitoa. Tavoitteena on ollut tehdä kieltenoppijoista kielitaitoisia, sosiaalisia, yhteistyökykyisiä ja kulttuurienvälisiä toimijoita yhtenäistyvässä ja monikulttuurisessa Euroopassa (Eurooppalainen viitekehys 2003, 20-22, 28-30).

Euroopan neuvoston esittämiä periaatteita ja tavoitteita voidaan perustellusti pitää myös ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen tavoitteina. Euroopan neuvoston korostamat opiskelijoiden kielitaidon parantaminen, itseohjautuvuuden vahvistaminen, reflektiivisten taitojen kehittäminen, toimijuuden tukeminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen ovat myös oman tutkimukseni keskeisiä teemoja.

## 1.4 Tutkimuksen jäsentely

Tutkimuksessa on yhdeksän lukua. Luvussa 2 esittelen tutkimuskontekstin ammattikorkeakoulun ja tarkastelen kielenopetusta ammattikorkeakoulussa. Luvuissa 3-5 käsittelem tutkimuksen teoriataustaa. Luku 3 kuvailee monimuoto-opetusta, andragogiikkaa ja monimuoto-opetuksen toteuttamista koulumaailmassa. Neljännessä luvussa valotan tutkimuksen pedagogisia lähtökohtia ja kielen oppimisen teoriataustaa. Luvussa 5 käsittelem itseohjautuvuutta, autonomiaa ja toimijuutta sekä niihin liittyviä seikkoja. Luku 6 käsittelee aikaisempia tätä tutkimusta lähellä olevia tutkimuksia. Luvussa 7 esitän tutkimusalueet ja tutkimuskysymykset, joihin haen vastauksia tutkimukseni avulla. Luvussa 8 kuvailen tutkimuksen toteuttamisprosessin: teen selkoa tutkimukseen osallistujista, tutkimusaineiston hankintamenetelmistä, aineiston käsittelystä, analysoinnista ja tutkimuseettisistä ratkaisuista. Luvussa 9 käsittelem tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen viimeisessä luvussa 10 tarkastelen ja pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja teen johtopäätöksiä. Arvioin myös tutkimuksen toteuttamista ja toteutuksessa ilmenneitä ongelmia ja heikkouksia. Esitän myös muutamia jatkotutkimusaiheita.

## 2 TUTKIMUSKONTEKSTI

Tässä luvussa selvitän tutkimuskontekstiani. Käsittelen ammattikorkeakoulujärjestelmää alaluvussa 2.1 ja vieraiden kielten oppimista ammattikorkeakoulussa alaluvussa 2.2.

### 2.1 Ammattikorkeakoulu

Tutkimuskontekstini on ammattikorkeakoulu. Suoritin tutkimukseni empiirisen osan Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu aloitti kokeilutoimintansa 1990-luvun alkuvuosina, ja se vakinaistettiin vuonna 1997. Jyväskylän ammattikorkeakoulu on vetovoimainen, monialainen ammattikorkeakoulu. Se on vuosittain suosituimpien ammattikorkeakoulujen joukossa. Kevään 2014 hakijamäärän perusteella se oli kolmanneksi suosituin Suomessa. Sinä vuonna Jyväskylän ammattikorkeakoulussa opiskelijoita oli 8500, ja henkilöstön lukumäärä oli noin 700. Painopistealueita silloin olivat kansainvälisyys ja yrittäminen.

Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin 1990-luvulla. Yliopistojen rinnalle haluttiin luoda käytännönläheinen ja työelämän tarpeisiin suuntautuva korkeasteen koulutus, joka kehittää ja harjaannuttaa muuttuvassa työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Hallitus antoi 28.12.1990 eduskunnalle esityksen laiksi nuorisasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta; laki ja asetus annettiin 22.2.1991, ja ne tulivat voimaan 1.3.1991. Huhtikuussa 1991 valtioneuvosto myönsi kokeiluluvan 19 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle ja saman vuoden syksyllä kolmelle uudelle, joten 22 ammattikorkeakoulua aloitti kokeilut vuonna 1991. Ensimmäiset yhdeksän ammattikorkeakoulua vakinaistettiin vuonna 1996 (Salminen 1996, 14-15, 58). Tämän vuosituhatosen alussa toimi 32 vakituista ammattikorkeakoulua, ja vuonna 2017 toiminnassa on 24 ammattikorkeakoulua.

Ammattikorkeakoulututkinto on ammatillisesti suuntautunut korkeasteen tutkinto. Tavoitteena on antaa korkeatasoinen ammattitaito, jonka avulla tutkinnon suorittanut pystyy toimimaan erilaisissa asiantuntijatehtävissä. Am-

mattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen perustuva korkeakouluopetusta, kouluttaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea yksilön ammatillista kasvua sekä harjoittaa ammattikorkeakoulun opetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä. Lain muutoksella (564/2009) ammattikorkeakoulut velvoitettiin edistämään valmiutta elinikäiseen oppimiseen.

Ammattikorkeakouluissa voidaan opiskella kahdeksalla eri koulutusosalalla. Useimmat maamme ammattikorkeakouluista ovat monialaisia antaen opetusta useilla eri koulutusaloilla. Ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaan koulutusalat ovat:

1. humanistinen ja kasvatusala
2. kulttuuriala
3. yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
4. luonnontieteiden ala
5. tekniikan ja liikenteen ala
6. luonnonvara- ja ympäristöala
7. sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
8. matkailu-, ravitsemus- ja talous

Ammattikorkeakouluun hakeudutaan tavallisimmin lukion, ylioppilastutkinnon tai toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Opinnot kestävät tavallisesti 3,5 – 4,5 vuotta. Salmisen (1996, 117-118) mukaan ammattikorkeakoulusuunnittelussa eräänä tavoitteena oli koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Täten luotiin ammatillisen väylän kautta tuleville opiskelijoille tasa-arvoinen mahdollisuus korkea-asteen opintoihin lukiopohjaisten opiskelijoiden kanssa.

Ammattikorkeakouluopetuksen keskeisinä periaatteina voitaneen pitää seuraavia ammattikasvatuksen professori Ruohotien (2000, 14-16) esiintuomia seikkoja, joista monet ovat Euroopan neuvoston esittämässä periaatteissa ammatilliselle kieltenopiskelulle (ks. alaluku 1.3). Ruohotien mukaan oppija haluaa oppia, on aktiivinen ja motivoitunut. Oppija on oppimisensa keskiössä: hän rakentaa tietoa itse ja luo tietoa työskentelemällä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimista tapahtuu mielekkäiden tehtävien avulla. Oppija pystyy arvioimaan toimintaansa ja oppimista.

Nämä keskeiset periaatteet korostavat oppijakeskeisyyttä, oppijan oppimishalua ja aktiivista toimintaa tiedon rakentamiseksi, tiedon soveltamista sekä sosiaalista vuorovaikutusta. Nämä periaatteet eivät ole uusia, jo amerikkalainen kasvatusfilosofi John Dewey (1852-1952) korosti niistä monien merkitystä kasvatusfilosofiassaan; P. Rauhala (2007, 165) nimeääkin Deweyn ammattikorkeakoulupedagogiikan oppi-isäksi, jonka keskeistä periaatetta Learning by doing sovelletaan ammattikorkeakouluissa. Se korostaa oppijakeskeisyyttä, oppimista tapahtuu oppijan toiminnan tuloksena kokemukseen pohjautuen. Se yhdistää toiminnan tietoon, ja kokemus on oppimisen lähtökohta (Pring 2007, 74). Opettajan tehtävänä on edistää suotuisia oppimisolosuhteita ja muuntaa tieto osaksi oppijan kokemusmaailmaa. Myöhemmin käsiteltävillä kokemuksellisella oppimisella ja

konstruktivistisella oppimiskäsityksellä on yhtymäkohtia Deweyn ajatuksiin. Ammattikorkeakoulujen perustamisen jälkeen yliopisto-opintojen ja ammatillisten opintojen raja on madaltunut (Tuominen & Wihersaari 2006, 13). Viime vuosina on vähennetty ammattikorkeakoulujen lukumäärää yhdistämisten kautta. Tavoitteena on ollut lisätä ja kehittää yhteistyötä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä, mahdollisesti luopua tämänhetkisestä duaalimallista yhdistämällä yliopistoja ja ammattikorkeakouluja. Tähän on toistaiseksi katsottu olevan lainsäädännöllisiä esteitä. Tällaisia tiiviimmän yhteistyöhankkeita on ollut esimerkiksi Lappeenrannassa, Tampereella, Rovaniemellä ja Oulussa. Myös Jyväskylässä on tavoitteena lisätä yhteistyötä yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä ja antaa opiskelijoille enemmän valinnanmahdollisuuksia. Jyväskylän kaupunginjohtaja asetti toukokuussa 2016 ammattikorkeakoulun rehtorin selvittämään lisääntyvän yhteistyön edellytyksiä.

## 2.2 Vieraiden kielten oppimisen tavoitteet ammattikorkeakoulussa

Työelämän tarpeet ohjaavat ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta. Korkeatasoiseen ammattitaitoon kuuluu olennaisena osana ammatin vaatima kielitaito. Sen merkitys on tullut entistä tärkeämmäksi, ja kielitaidon vaatimukset ovat monipuolistuneet nykyisessä voimakkaasti kansainvälistyneessä ja monikulttuuristuneessa, edelleen monikulttuuristuvassa työelämässä. Hyvät viestintätaidot ovat tärkeä osa ammattitaitoa.

Ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneella tulee olla 1. sellainen suomen ja ruotsin kielen taito, joka valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä alueella ja joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen, sekä 2. sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka on tarpeellinen ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene ry) perusti vuonna 2003 kielityöryhmän selvittämään ja kehittämään ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta. Ryhmä esitti ammattikorkeakouluasetukseen pohjautuen ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen päätavoitteeksi seuraavaa (Kantelinen & Heiskanen 2004, 36):

”Ammattikorkeakoulun kieltenopetuksen tehtävänä on tuottaa opiskelijalle kansainvälistyvän elinkeino- ja työelämän asiantuntijatehtävissä tarvittava kieli- ja viestintätaito. Kieltenopetuksessa korostetaan opiskelijan valmiuksia kieli- ja kulttuurirajat ylittävään vuorovaikutukseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseen. Ammatillista kieltenopetusta kehitetään kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen pohjalta tavoitteena kansainvälinen vertailukelpoisuus ja kilpailukyky.” <http://averko.fi/arenekielet/>

Hyvä, monipuolinen kielitaito on olennainen osa ammattitaitoa, ja se on tärkeä osa ammattikorkeakouluopetusta. Kielitaidon merkitys tunnustetaan yleisesti. Kieltenopetuksen määrä on kuitenkin melko vähäinen verrattuna monipuolisuuteen ja kasvaneisiin kielitaitovaatimuksiin. Kontaktiopetus on viime vuosina vähentynyt, ja itsenäisen opiskelun määrä on vastaavasti kasvanut. Lähtötason heterogeenisyydestä johtuen kaikki eivät välttämättä pääse tavoitteisiinsa. On vaikea ymmärtää, että kielitaitovaatimusten lisääntyessä ja monipuolistuessa, kieltenopetuksen edellytyksiä heikennetään. Ammattikorkeakoulujen kieltenopettajilla on erittäin merkityksellinen asema, kun he käytännössä toteuttavat ja kehittävät ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta. Heiltä odotetaan myös tutkimusta. Monia kehittämisprojekteja on toteutettu, useat opettajat ovat myös väitöskirjatutkimuksillaan ja muilla tutkimuksillaan pyrkineet edistämään kieltenopetusta ammattikorkeakouluissa. (mm. Taina Juurakko-Paavola 1996, Anneli Airola 2000, Ritva Rapila 2000, Ritva Kosonen 2001, Kaisu Korhonen 2002, Marjatta Penttinen, 2002, Riitta Jaatinen 2003, Sisko Mällinen 2007, Marjatta Huhta 2010).

Ammattikorkeakoulujen kieltenopetus on erityisalojen kieltenopetusta. Karlsson-Fält (2010, 58) jakaa erityisalojen kieltenopetuksen kahteen ryhmään: ammatilliseen ja akateemiseen kieltenopetukseen, joista jälkimmäinen on akateemisille erityisaloille, esimerkiksi lääkäreille, suunnattua kieltenopetusta. Ammattikorkeakoulujen kieltenopetus on työelämälähtöistä, ja sen tavoitteena on antaa opiskelijoille sellainen kielitaito, jota tarvitaan kyseisen koulutusalan työtehtävissä. Ammattikorkeakoulussa kieliä opiskellaan samanaikaisesti ammattialan kanssa. Sisällöt, aiheet ja laajuudet liittyvät oppijan ammattialaan. Kielten opiskelu on erityisalueiden kielten opiskelua (LSP = Languages for Special Purposes). Sillä on selkeä käytännön tavoite ja välineellinen arvo. Se on ammatillisesti suuntautunutta kielten opiskelua (VOL = Vocationally Oriented Language Learning). (Kantelinen & Heiskanen 2004, 13, 29; Airola & Kantelinen 2009, 186). Voimakkaasti kansainvälistynyt ja monikulttuuristunut työelämä on asettanut uusia vaatimuksia kielitaidolle. Sujuvaa kommunikointitaitoa ja kulttuurienvälistä toimijuutta arvostetaan. Kantelinen ja Heiskanen (2004, 42) ovat koonneet kuviossa 1 esitetyn ammattikorkeakoulujen kieliopintojen taustakehikon, joka perustuu kielitaidon taustalla oleviin eri viitekehyksiin:

## EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS

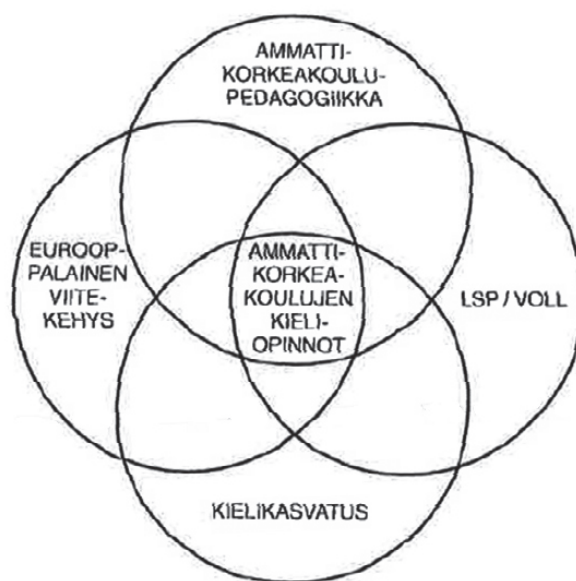
-painotetaan oppijälhtöistä opiskelua, kieliohjelmien ja tutkintojen välistä vertailtavuutta

-tavoitteena kielenoppijan plurilingvaalinen kielenkäyttötaito eli useiden kielten erilaisesta ja eritasoisesta osaamisesta yhdessä muodostuva kielenkäyttötaito

## AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA

-opiskelijat nähdään omatoimisina, vastuullisina, opintoihinsa liittyen itsenäisiä valintoja tekevinä henkilöinä

-opinnoissa korostetaan työelämäälhtöisyyttä, autenttisia oppimisympäristöjä, korkeakoulumaista pedagogiikkaa, kansainvälisyyttä



## KIELIKASVATUS

- kielenopiskelun ja -opettamisen lähtökohtana tukea oppilasta tahtovana, itseohjautuvana ja tavoitteellisena henkilönä

- kielitiedon, kielellisen tietoisuuden ja kulttuurien välisen viestinnän taitojen lisäksi edistetään oppilaan itsetuntemusta ja itseohjautuvuutta sekä oppimaan oppimisen taitoja

-tavoitteena kulttuurien välinen kommunikatiivinen kompetenssi

## LSP/VOLL

- kielenopiskelun ja -opettamisen perustavoitteena auttaa opiskelijaa toimimaan työhön ja/tai opiskeluun liittyvissä tilanteissa

- opiskelu ei rajaudu tiukasti kielenopiskeluun vaan siihen sisältyy myös laajempia työssä/opiskelussa tarvittavia taitoja

- tavoitteena työelämän ja opiskelun tarpeisiin pohjautuva kulttuurien välinen viestintätaito

## KUVIO 1

Ammattikorkeakoulujen kieliopinnojen taustakehikko (Kantelinen & Heiskanen 2004, 42)



Taustakehikko sisältää ammattikorkeakoulujen kieliopintojen keskeisiä tavoitteita. Opiskelija nähdään omatoimisena, vastuullisena, itseohjautuvana ja tavoitteellisena. Opintojen työelämälähtöisyys, kansainvälisyys ja eri kulttuurien välisen viestintätaidon merkitys korostuvat. Opinnoissa on sisältöpainotteinen ja viestinnällinen lähestymistapa, joten opiskelija oppii toimimaan työelämän moninaisissa käytännön tilanteissa. Tavoitteena on tukea ja edistää opiskelijan itseohjautuvuutta, koska se on avaintekijä elinikäisen oppimisen toteutumiseksi.

Taustakehikko korostaa myös oppimaan oppimisen taitoja, joita elinikäinen oppiminen myös edellyttää ja joiden kehittäminen ei ole oppiainesidonnaista, vaan niitä tulisi vahvistaa läpäisyperiaatteella koulutuksen aikana. Hautamäki ym. (2002, 38-41; 2014, 5-10) ovat tuoneet esiin, että oppimaanoppimisvalmiuksiin kuuluu kognitiivisia ja affektiivisiä tekijöitä. Kognitiiviset taidot muodostavat osaamisen. Luetun ymmärtäminen, ajattelun taidot, oppimisen hallinta ja oman toiminnan säätely, opitun soveltaminen ja päättelytaidot sisältyvät kognitiivisiin taitoihin. Affektiivisiin taitoihin kuuluvat monet uskomukset esimerkiksi minkälainen minä-kuva oppijalla on, minkälainen käsitys itsestään oppijana, oppimismotivaatio, kuinka hän kokee saavansa tukea ympäristöstään ja kuinka merkitykselliseksi koulutus ja työ koetaan. Sekä kognitiivisten että affektiivisten taitojen kehittämisen tavoitteena on, että yksilö kykenee ja haluaa sopeutua ja sitoutua uusiin tehtäviin, uuden oppimiseen ja ja sen edellyttämään henkiseen toimintaan käyttäen kognitiivisia ja emotionaalaisia prosesseja. Nämä taidot ohjaavat oppijan toimintaa koulussa, ja niiden vaikutus näkyy myös myöhemmin elämässä. Yksilöstä tulee aktiivinen ja päämäärästään tietoinen toimija, joka suuntaa ja kehittää toimintaansa tavoitteidensa mukaisesti.

Tämän tutkimuksen kohteena on englannin kieli, joka on ruotsin kielen ohella ammattikorkeakouluissa eniten opiskeltu kieli. Vuonna 2006, tutkimuksen empiirisen osan tekemisen aikoihin, ammattikorkeakouluissa annettiin opetusta 17 kielessä. Eniten kieliopintoja oli englannin kielessä (n. 70 %), seuraavaksi eniten opiskeltiin ruotsia, sitten saksaa ja espanjaa (Kantelinen & Airola 2008, 4). Englannin kieli on globaali kieli, lingua franca, kansainvälisessä kanssakäymisessä. Sitä käytetään maailmanlaajuisesti monilla toiminnan alueilla: liike-elämässä, kaupassa, raha-markkinoilla, tekniikan aloilla, poliittisessa ja akateemisessa elämässä (Widdowson 2003, 61; Hyland 2013, 201). Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteisten pakollisten (2 ov/3 opintopistettä) kieliopintojen tavoitteena oli taata kaikille opiskelijoille samanlaiset valmiudet suoriutua keskeisissä työelämän viestintätilanteissa suullisesti ja kirjallisesti. Ammatillista väylää tulevat opiskelijat suorittivat AMK-englannin ja AMK-ruotsin perusteet ennen osallistumista kaikille yhteisten, pakollisten englannin ja ruotsin opintojaksoille. Pakollisten yhteisten kieliopintojen jälkeen opiskelijalla oli valmiudet jatkaa ammatillisesti syventäviin kieli- ja viestintäopintoihin (Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2004-2005, 76; Kielten ja viestinnän opinto-opas 2005-2006, 5). Kielikeskus hoitaa ammattikorkeakoulun eri yksiköiden ja koulutusohjelmien kielten opetuksen järjestämisen. Pakollisten kieliopintojen lisäksi on myös valittavia kieliopintoja englannissa ja ruotsissa sekä lisäksi myös muita kielissä. Vuosina 2004-2005 muita kieliä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

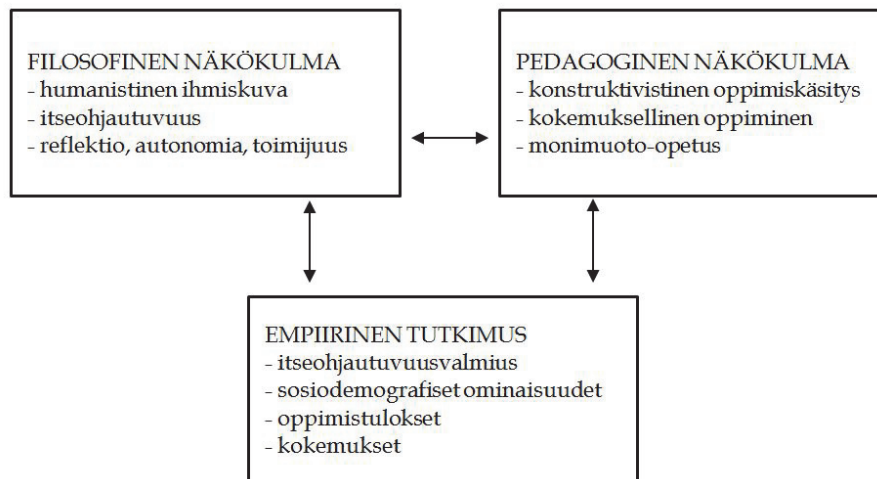
olivat ranska, saksa, venäjä, italia, espanja ja hollannin alkeet (Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2004-2005, 93-96). Ammatillinen pätevyys ei ole kerran saavutettu pysyvä ominaisuus vaan se on jatkuva oppimisprosessi, joka edellyttää sitoutumista elinikäiseen oppimiseen. Opinnoissaan opiskelijan tulee saada valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Tärkeä kielenopetuksen tavoite kielitaidon kehittymisen ohella onkin vahvistaa opiskelijan oppimisvalmiuksia, kykyä ja halua jatkuvaan opiskeluun.

Yhteenvedon totean, että hyvä, monipuolinen **kielitaito on olennainen osa ammattitaitoa**, niin että yksilö pystyy toimimaan nykyisessä globaalissa työelämässä. Ammattikorkeakoulujen monipuolinen kieltenopetus osaltaan vastaa työelämän lisääntyneisiin kielitaitotarpeisiin. Opiskelijoiden **itseohjautuvuuden kehittäminen ja oppimaan oppimisen taitojen vahvistaminen** ovat tärkeitä elinikäisen oppimisen ja toimijuuden takaamiseksi. On ilmeistä, että kaikilla opiskelijoilla ei ole vielä tarvittavia oppimaan oppimisen taitoja. Ne vaihtelevat, ja niitä on vahvistettava. Tutkimuksessani tarkastelen ja pohdin näitä seikkoja.

### 3 MONIMUOTO-OPETUS

Tässä luvussa tarkastelen monimuoto-opetusta, joka on tutkimukseni eräs pääteema. Luvun alussa kokoan tutkimustani viitoittaneet keskeiset näkökulmat. Alaluvussa 3.1 teen selkoa monimuoto-opetuksen historiasta. Andragogiikkaa käsittelem alaluvussa 3.2 ja alaluvussa 3.3 tarkastelen monimuoto-opetuksen toteuttamista koulumaailmassa.

Tutkimukseni rakennetta ohjaavat samat kysymykset, jotka van Lier (1988, 18) asetti luokkahuonetutkimukselle lähes 30 vuotta sitten: miksi, kuinka ja mitä. Miksi olen valinnut aiheeni: syitä olen selvittänyt alaluvussa 1.2, kuinka tutkimuksen toteuttamisen selvitän luvussa 8, mitä johtopäätöksiä voi tutkimuksen perusteella tehdä: tätä käsittelem luvuissa 9-10. Kuviossa 2 ovat kootuina tutkimuksessani käsiteltävät keskeiset teoreettiset ja pedagogiset näkökulmat sekä eri näkökulmien yhteydet tutkimukseni empiiriseen osaan.



KUVIO 2

Tutkimuksen keskeiset filosofiset ja pedagogiset näkökulmat ja niiden yhteydet empiiriseen tutkimukseen.

Tärkeimpiä yllä olevan kuvion näkökulmia valottavia tutkijoita työni kannalta ovat olleet seuraavat, humanistinen ihmiskäsitys: Maslow, Rogers, Rauhala; itseohjautuvuus: Guglielmino, Knowles, Koro, Varila; konstruktivistinen oppimiskäsitys: von Wright, Rauste-von-Wright, Tynjälä, Ruohotie; kokemuksellinen, kokonaisvaltainen oppiminen: Kolb, Kohonen, Kaikkonen, Ruohotie; monimuoto-opetus: Moore, Varila, Koro; itseohjautuvuusvalmius: Guglielmino, Varila, Koro. Kuten edellä ilmeni, useat näistä tutkijoista ovat käsitelleet monia kuvioni näkökohtia. Olen myös perehtynyt monien muiden edellä mainittuja aiheita käsitelleiden tutkijoiden näkökulmiin ja havaintoihin.

Nopeasti muuttuvassa globaalissa työelämässä on jatkuva tarve koulutukselle, tietojen ja taitojen päivittämiselle. Vanhoilla menetelmillä ei pystytä vastaamaan tähän lisääntyneeseen tarpeeseen. Työ ja opiskelu on pystyttävä sovitamaan paremmin yhteen. Työssä käyvät eivät pysty istumaan koulun penkillä, joten joustavampia, tasa-arvoisempia ja yksilöllisempiä menetelmiä on kehitetty ja edelleen kehitetään. Monimuoto-opetus on ollut eräs keino vastata lisääntyneeseen koulutustarpeeseen. Varilan (1990a, 21) mukaan monimuoto-opetusta voidaan pitää yläkäsitteenä, ja sitä toteutetaan erilaisina ja erilaajuisina yhdistelminä etä- ja lähiopetusta. Se on opiskelutapa, jonka muodostavat yleensä lähiopiskelu ryhmässä, kasvokkain, ja omatoiminen, itsenäinen etäopiskelu, jonka määrä on lisääntynyt. Skager (1984, 7) totesi jo vuosikymmeniä sitten, että on useampi kuin yksi tapa opettaa ja oppia sekä useampi kuin yksi paikka oppimiseen.

Ensimmäisenä otan tarkastelun kohteiksi monimuoto-opetuksen, sen historian ja toteuttamistavat, koska tutkimuksen opiskelijaryhmien englannin opiskelu toteutettiin monimuotoisesti. Opintojakso muodostui lähiopetuksesta ja itsenäisestä opiskelusta, ja kummankin osuus oli noin 50 %. Opetuksen eräänä tärkeänä tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitoja, jotka ovat välttämättömiä elinikäisen oppimisen toteutumisessa. Monimuoto-opetus osaltaan toteuttaa tätä tavoitetta, koska sen katsotaan edistävän opiskelijan itseohjautuvuutta, valmiutta itsenäiseen opiskeluun (mm. Varila 1990b, 7-11; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 241).

### 3.1 Monimuoto-opetuksen historia

Itsenäisellä etäopiskelulla on jo pitkä historia. Se alkoi kirjeopetuksena Englannissa vuonna 1840, jolloin Isaac Pitman alkoi opettaa pikakirjoitusta tällä tavoin (Keegan 1990, 116). Kirjeiden avulla toteutettu etäopetus levisi nopeasti maihin. Sen tarkoituksena oli antaa opiskelumahdollisuuksia sellaisille, joilla ei ollut ollut mahdollisuuksia opiskella lapsuudessaan ja nuoruudessaan. Lisääntyvää käyttöä vauhditti myös yhteiskunnan rakennemuutos, nopea teollistuminen, ja sen seurauksena uusia ammattivalmiuksia vaadittiin työvoimalta (Paakkola 1992a, 15). Etäopetus on levinnyt viime vuosisadalla ympäri maailmaa, ja mukaan on tullut vaihtelevassa määrin myös lähiopetusta. Termiä etäopetus (englanniksi *distance education*) käytetään yleisesti englantia puhuvissa maissa

sateenvarjoterminä kuvaamaan sellaisia opetusjärjestelyjä, joissa itsenäistä etä-opiskelua ja lähiopiskelua yhdistetään.

Varilan (1992, 24-26) mukaan kirjeopetuksen aloitti Suomessa v. 1908 Heikki Liipola, joka opetti kirjanpitoa tällä menetelmällä. Suomessakin menetelmää käytettiin ammatillisten valmiuksien parantamiseksi, ja tänne perustettiin useita lähinnä ammatilliseen, useimmiten kaupalliseen, opetukseen keskittyneitä kirjeopistoja. Suomessa käytetään yleisesti termiä monimuoto-opetus, ja tämän termin käyttö lisääntyi Suomessa 1980-luvulta lähtien monimuotoisten opetusjärjestelyiden yleistyttyä. Termillä ei ole suoraa englanninkielistä vastinetta; kuten edellä todettiin anglosaksisella kielialueella käytetään usein termiä *distance education*. Viime vuosina on yleistynyt termi *blended learning*, sulautettu oppiminen, kuvaamaan lähinnä lähi- ja verkko-opiskelun yhdistelmää (Löfström & Nevgi 2009, 303; Kiviniemi 2013, 1; Wallinheimo 2016, 35).

Moderni opetusteknologia ja tehokkaat viestintävälineet ovat osaltaan lisänneet monimuoto-opetuksen käyttöä. Itsenäinen opiskelu tapahtuu nykyään enenevässä määrin verkko-oppimisympäristössä. Tällainen opiskelutapa edellyttää opiskelijalta aktiivisuutta, vastuuntuntoa ja itseuria. Se vaatii opettajalta erilaista, hyvin huolellista suunnittelutyötä, erilaisia opettamis- ja ohjaamistapoja kuin perinteinen lähiopetus luokassa sekä myös tietoteknisiä valmiuksia. Monet opettajat varmasti miettivät, miten kontaktiopetus ja itseopiskelu saadaan yhdistettyä tehokkaasti sekä miten modernia teknologiaa ja verkko-opetusta voidaan parhaiten hyödyntää opetuksessa.

Koron (1992, 38) mukaan monimuoto-opetus pohjautuu vahvasti humanistiseen ihmiskäsitykseen sekä kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joita käsitellään tarkemmin pääluvussa 4. Pedagogisten syiden voidaan katsoa puoltavan tämän tavan käyttöä, koska monimuoto-opetuksessa korostuu opiskelijan itsenäinen opiskelu, hänen on oltava aktiivinen ja vastuuntuntoinen. Painopiste on siirtynyt opettamisesta, tiedonjakamispedagogiikasta aktiiviseen oppijakeskeiseen oppimiseen. Oppija on oppimisprosessin subjekti; hän ei ole enää objekti. Hänen aktiivisuuttaan, sitoutumistaan ja vastuutaan korostetaan (Kohonen 1986, 115; Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 43; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 47,57; Ruohotie 2000, 66-67). Perinteisen opettajajohdoksen luokkaopetuksen lisäksi yhä suurempi määrä opinnoista suoritetaan itsenäisesti, ja se edellyttää opiskelijoilta oppimishalua ja -taitoja

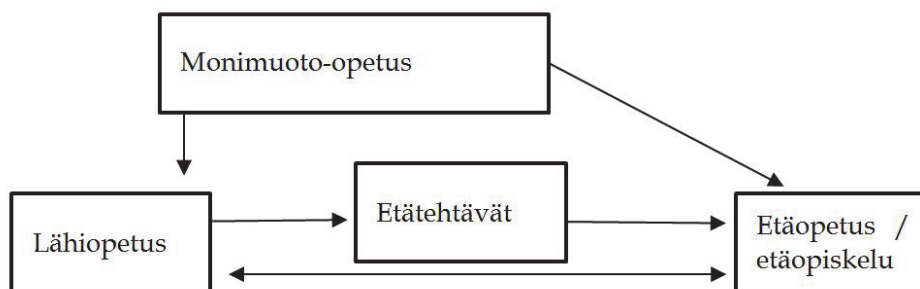
Monet tutkijat ovat esittäneet teorioita monimuoto-opetuksesta, ja niissä ovat usein korostuneet opiskelijan itsenäinen opiskelu ja myös opettajan ja oppilaan erillään olo. Mooren vuonna 1973 kehittämää teoriaa itsenäisestä opiskelusta pidetään monimuoto-opetuksen perusteorianana. Moore (1973, 672) korostaa teoriassaan seuraavia seikkoja: 1. autonominen oppija on oppimisen keskiössä, hän on aktiivinen ja luo oman oppimisensa kokemuksiinsa perustuen, jokainen yksilö oppii omalla tavallaan, oppija on halukas elinikäiseen oppimiseen 2. opettaja on resurssi, oppimateriaalin antaja, yhteydenpitäjä, mitä itseohjautuvampi oppija on, sitä itsenäisemmin hän selviytyy opinnoistaan 3. oppimisprosessi on vuorovaikutusta, kommunikointia oppijan ja opettajan välillä, oppimateriaali on virike dialogille, teknisiä välineitä käytetään yhteydenpidossa.

Monet muut tutkijat ovat myös esittäneet määritelmiä ja teorioita monimuoto-opetuksesta ja sen toteuttamisesta eri tavoin. Niissä usein korostuu opiskelijoiden ja opettajan erillään olo, kuitenkin opettaja suunnittelee, ohjaa ja auttaa. Keeganin (1990, 38-39) määritelmä sisältää seuraavat olennaiset elementit 1. oppija ja opettaja ovat erillään suurimman osan oppimisprosessia 2. taustalla oleva oppimisorganisaatio hoitaa suunnittelun, materiaalihankinnan ja arvioinnin 3. teknisten laitteiden käyttö 4. molemminsuuntainen viestintä opettajan ja oppijan sekä myös organisaation välillä 5. seminaareja ja tapaamisia didaktisista ja sosiaalisista syistä 6. osallistuminen opetuksen teollistuneimpaan muotoon. Määritelmässä korostetaan taustaorganisaation mukanaoloa ja merkitystä. Verduin ja Clark (1991, 8) ja Holmberg (1992, 8) korostavat myös oppijoiden ja opettajan erillään oloa oppimisprosessin aikana, oppijat kuitenkin saavat suunnitelmallista opetusta ja neuvontaa.

Hyvä oppimateriaali edistää oppimista, ja se on erityisen tärkeä monimuoto-opetusta toteutettaessa. Hyvälle oppimateriaalille on monia kriteereitä. Sen on oltava kiinnostavaa, aktivoivaa, autenttista, pätevää, ryhmälle sopivaa ja monipuolista (mm. Paakkola 1992a, 49). Sopivan materiaalin puute onkin usein ollut ongelma monimuotoa toteutettaessa.

Tässä tutkimuksessa monimuoto-opetus määritellään seuraavasti: se on yhdistelmä lähiopetusta (*face-to-face*) ja itsenäistä opettajan suunnittelemaa etäopetusta/-opiskelua (*distance*), ja se on suunniteltu tietyille kohderyhmälle, ja sitä tukevat opiskelijoiden ohjaus, neuvonta, opastus, palautteen anto ja erityinen opiskelumateriaali mahdollisine tehtävineen. Se korostaa oppijan vastuuta, myös ryhmän merkitystä, ja sen toivotaan vahvistavan elinikäisen oppimisen valmiuksia.

Kuvio 3 näyttää, kuinka tutkittavien ryhmien englannin opetus toteutettiin:



KUVIO 3 Monimuoto-opetuksen toteuttaminen tässä tutkimuksessa.

Monimuoto-opetus nähdään yläkäsitteenä, ja se toteutui pääsääntöisesti yllä olevan kuvion mukaan. Tutkimukseeni osallistuvia opiskelijoita opetettiin kuudessa eri ryhmässä kahden vuoden aikana, mutta toteutus erosi eri ryhmässä ja eri vuosina, joten aikajanaa ei voi piirtää. Pääpiirteissään monimuoto-opetus muodostui lähiopetuksesta/opiskelusta ryhmässä sekä itsenäisestä

opiskelusta opettajien ohjeiden mukaan oppikirjan, tekstien ja mahdollisten tehtävien avulla. Lähiopetustunneilla pohjustettiin tavallisesti uutta opiskeltavaa asiaa, johon opiskelijat perehtyivät tarkemmin itsenäisesti. Mahdolliset etätehtävät annettiin lähiopetustuntien yhteydessä tai myöhemmin, ja opiskelijat tekivät ne ja palauttivat sovitusti. Opettaja antoi palautteensa joko yksilöllisesti tai ryhmässä seuraavana lähipäivänä, jolloin oli myös tavallisesti asiaan liittyvää suullista harjoittelua sekä myös uuden opiskeltavan asian pohjustusta. Joissakin ryhmissä oli kaksi tuntia lähiopetusta viikoittain ja etäopiskelua mahdollisine etätehtävineen opiskelijat suorittivat parhaaksi katsomanaan aikana ja palauttivat sovitusti. Joissakin ryhmissä kontaktiopetusta oli neljä oppituntia lähipäivänä, ja sitten ryhmällä oli etäviikko opiskelua ja tehtävien tekemistä varten ja sitten taas kontaktiopetusta. Kontaktituntien määrä vaihteli paljon, sen ollessa tavallisesti 20-28. Itselläni oli lisensiaattitutkimukseni empiiristä osaa tehdessäni 1990-luvulla jälkimmäinen malli sekä pilottitutkimuksessa että varsinaisessa tutkimuksessa: joka toinen viikko neljä oppituntia kontaktiopetusta, sitten etäviikko ja taas kontaktiviikko, kontaktituntien määrä oli 28. Löffströmin ja Nevgin (2009, 303) mielestä nykyään ei ole tarkoituksenmukaista jakaa monimuoto-opetusta osiin tiettyine kiinteine tuntimäärineen vaan yhdistää luontevaksi opetuskokonaisuudeksi.

### 3.2 Andragogiikka

Monimuoto-opetuksen toteuttamisessa noudatetaan monia andragogiikan periaatteita. Oppijan itseohjautuvuus on sekä perusta että päämäärä andragogiikalle, joka on alun perin aikuisten oppimismalli (Knowles 1975, 19; Koro 1993a, 65). Sitä toteutetaan aikuiskoulutuksessa. Termi on peräisin saksalaiselta opettajalta Alexander Kappilta vuodelta 1835. Amerikkalaista Malcolm Knowlesia pidetään andragogiikan isänä, ja hän on sen tunnetuin edustaja (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 1). Hän alkoi käyttää termiä 1960-luvulla. Andragogiikka on oppijakeskeinen lähestymistapa, jonka taustalla on humanistinen ihmiskäsitys ja joka arvostaa oppijan kokemuksia ja halua olla itseohjautuva (Knowles 1975, 14-15; Kauppi 1989, 29). Ammattikorkeakoulupedagogiikka (ks. alaluku 2.2) korostaa opiskelijoiden omatoimisuutta, aktiivisuutta, suunnitelmallisuutta ja vastuuntuntoa oppimisen kaikissa vaiheissa. Aikuisuuden määritelmä ei ole yksiselitteinen: ikärajat vaihtelevat riippuen siitä, mistä näkökulmasta aikuisuutta tarkastellaan. Aikoinaan 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa pitämälläni aikuisopiskelijoiden opintojaksoilla ikäraja oli 25 vuotta, ja ikäraja on usein vielä se aikuiskoulutuksessa. Pidän kuitenkin tutkimukseni kaikkia opiskelijoita aikuisina, koska he ovat vähintään 18-vuotiaita, jolloin Suomessa yksilö tulee perustuslaillisesti vastuulliseksi aikuiseksi. Täten lyhyt esittely andragogiikasta ja sen peruseriaatteista on paikallaan.

Kuten edellisessä kappaleessa kävi ilmi, Knowles näki alussa hyvin selkeän eron aikuisten ja lasten oppimisessa. Hänen mielestään andragogiikka on aikuisten oppimismalli ja pedagogiikka lasten. Hän kytkee kyvyn itseohjautu-

vaan oppimiseen aikuisuuteen. Knowles (1975, 14-15; 1980, 24-25) väittää, että aikuisilla on tarve ja kyky olla itsenäisiä. Andragogiikka arvostaa aikuisten tarvetta olla itseohjautuvia sekä heidän elämäkokemustaan. Heillä on myös kyky ottaa lisääntyvässä määrin vastuu elämästään ja tulla itseohjautuviksi. Brookfield (1986, 61; 2005, 49) on myös korostanut aikuisten halua kontrolloida omaa oppimistaan; hän on kuitenkin myös kritisoinut andragogiikan ja pedagogiikan vastakkainasettelua. Knowles (1984, 19, 61) itse myös lievensi kantaansa myöhemmin esittämällä, että vaikka andragogiikka on pohjimmiltaan aikuisten oppimismalli, myös lapset ja nuoret oppivat paremmin sitä käytettäessä. Andragogiikka voidaan nähdä jatkumon ääripäinä, ja mallia voidaan käyttää kokonaisuutena tai osissa, ja joitakin elementtejä kannattaa käyttää missä tahansa koulutuksessa.

Andragoginen malli on prosessimalli, ja se korostaa seuraavia piirteitä, joita on syytä ottaa huomioon järjestettäessä aikuiskoulutusta tämän mallin mukaan (Knowles 1985, 8-12).

1. Oppijat ovat itseohjautuvia. Malli olettaa aikuisten haluavan olla vastuussa elämästään. Siten he haluavat ottaa enenevässä määrin vastuuta opinnoistaan.
2. Oppijoiden kokemukset. Aikuisilla on paljon kokemuksia, ja niitä on arvostettava ja hyödynnettävä oppimisessa.
3. Oppimisvalmius. Aikuiset ovat valmiita ja halukkaita oppimaan, kun he kokevat tarpeen tietää ja oppia jotakin uutta.
4. Ongelmakeskeinen orientoituminen oppimiseen. Aikuiset haluavat oppia pysyäkseen tekemään jotakin paremmin esimerkiksi ratkaisemaan ongelman. Siksi oppimiskokemukset pitäisi järjestää todellisen elämän tilanteiden ympärille ottaen huomioon oppijan tehtävät ja ongelmat.
5. Motivaatio oppia. Aikuisia motivoivat pääasiallisesti sisäiset tekijät, mm. parempi elämänlaatu ja itseluottamus. Aikuiseen saattavat vaikuttaa ulkoisetkin tekijät, kuten parempi työ ja palkka.

Opettajan tehtävänä on helpottaa oppimisprosessia, ja se voidaan tehdä sisällyttämällä tiettyjä elementtejä prosessin toteuttamiseen. Fasilitaattori on tärkeä luodessaan positiivisen, rohkaisevan ja lämpimän oppimisilmaston. Huomiota on myös kiinnitettävä fyysiseen ilmastoon, ympäristötekijöihin ja psykologiseen ilmastoon. Oppijat on otettava huomioon oppimisprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja koko prosessin arviointiin.

Piirainen ja Skaniakos (2014, 109) tuovat esiin, että suomalaisessa kontekstissa andragogiikassa yhdistyvät itseohjautuvuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus. Samoin kuin Knowlesin esiintuomissa piirteissä itseohjautuvuutta pidetään aikuisen oppimisen lähtökohtana. Oppijalla on kiinnostus ja valmius ottaa asioista selvää. Oppiminen tapahtuu yhteisössä, jossa voi jakaa omia käsityksiään ja kokemuksiaan, joten yhteisöllisyyden merkitys korostuu. Täydennyksenä suomalaisessa mallissa on mukana yhteiskunnallinen näkökulma, ja se viittaa yhteiskunnan antamiin mahdollisuuksiin toimia ja vaikuttaa sen jäsenenä. Malinen (2012, 9, 13-15) painottaa andragogiikkaa ja aikuiskoulutuksen pedagogisia ratkaisuja käsitellessään myös oppijoiden elämäkokemusten merkitystä ja niiden hyödyntämistä oppimisessa sekä luottamusta oppijoihin ja heidän oppimispotentiaaliinsa, vallan ja vastuun siirtämistä heille, kontrollin vähentämistä sekä oppijoiden itsearviointitaitojen kehittämistä. Malinen korostaa



myös vastavuoroisten suhteiden sekä yhdessä ajattelemisen ja oppimisen merkitystä.

Jotkut tutkijat ovat kritisoineet Knowlesin olettamusta, että kaikki aikuiset ovat itseohjautuvia. Ekola ja Vaherva (1980, 41) korostavat, että aikuisten opiskeluvälmiudet vaihtelevat suuresti sekä yksilöstä toiseen että väestöryhmästä toiseen. Brookfield (1986, 26) väittää, että itseohjautuvuuden ei ole empiirisesti todettu tulevan aikuisuuden mukana. On yksilöllisiä eroja: ihmiset ovat eri tasoilla vämiudessa itseohjautuvaan oppimiseen. Koron (1993b, 21) mielestä itseohjautuvuus on jatkumo, jolle opiskelijat sijoittuvat itseohjautuvuusvämiudeltaan, ja se vaihtelee yksilöllisesti. Hammond & Collins (1991, 16) näkevät, että Knowles kiinnittää liian vähän huomiota kriittiseen tietoisuuteen ja sosiaaliseen kontekstiin. Mezirow (1981, 22-24) on myös tuonut esiin, että yhteisölliset näkökohdat ja reflektio jäävät vähälle huomiolle.

### 3.3 Monimuoto-opetuksen toteuttaminen koulumaailmassa

Työvoiman opettamisesta alkuun lähtenyt opetusjärjestely on vähitellen levinnyt laajalle myös koulumaailmaan, eri koulutusasteille. Yliopisto-opetuksessa Suomessa oli yksittäisiä kokeiluja avoimessa korkeakouluopetuksessa 1970-luvulla. Täten pyrittiin toteuttamaan koulutuksellista tasa-arvoa. Monimuodon käyttö lisääntyi 1980-luvulta lähtien, ja esimerkiksi psykologian, sosiaalipsykologian, kasvatustieteiden ja luokanopettajien opintoja on suoritettu näin (Varila 1990a, 23). Monimuoto-opetusta on Suomessa toteutettu myös erityisesti ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, koska se on joustava ja yksilöllinen tapa yhdistää työ ja opiskelu, ja siinä pystytään hyödyntämään oppijoiden työ- ja elämäntilasta. Sen avulla voidaan antaa opiskelumahdollisuuksia uusille ryhmille. Ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa sen käyttö on myös lisääntynyt. Kauppaoppilaitoksissa sitä alettiin käyttää 1980-luvulla monimuoto-opetuskokeiluina ja 1990-luvulla lisääntyvässä määrin erityisesti aikuiskoulutuksessa. Lähi- ja etäopiskelujaksot vuorottelivat. Minä (Siekinen 1996) suoritin liseniaattityötäni varten monimuoto-opetuskokeilun lukuvuosina 1992-1993 ja 1993-1994 Äänekosken kauppaoppilaitoksessa opettaessani englannin kielen perusliikeviestinnän kurssia ylioppilasluokille. Myös opettamillani aikuiskoulutuskursseilla käytettiin lisääntyvässä määrin monimuotoisia, andragogiikan piirteitä sisältäviä opetustapoja 1990-luvulta lähtien. Ammattikorkeakouluissa eri koulutusaloilla käytetään yleisesti monimuoto-opetusta lähi- ja itsenäisen opiskelun osuuden vaihdellessa.

Monimuotoisia opintoja voidaan organisoida ja toteuttaa monin eri tavoin lähi- ja itsenäisen opiskelun osuuden vaihdellessa paljon. Modernia opetusteknologiaa hyödynnetään. Nykyään on monilla aloilla mahdollista suorittaa koko tutkinto verkossa, esimerkiksi merkonomien ja tradenomien tutkinto. Lukio-opintoja voidaan myös suorittaa monimuotoisesti. Tällainen opiskelu vaatii vahvaa motivaatiota, vastuun ottamista, itseuria, itseohjautuvuutta. Verkko-opiskelu on lisääntynyt, ja verkko-opiskelun/itsenäisen opiskelun lisäksi on

vaihteleva määrä kontaktitunteja. Lähi- ja verkko-opiskelun yhdistelmää kutsutaan joskus sulautetuksi oppimiseksi (*blended learning*). Linna (2015, 2) kutsuu tätä tapaa opiskella myös monimuoto-opetuksiksi, mikä vaikuttaa loogiselta. Monimuoto-opetus sisältää useampia opetusmuotoja, nykyään usein lähi- ja verkko-opiskelua. Sulautetussa opetuksessa Grahamin (2013, 334) mielestä sulautetaan kontaktiopetusta, verkko-opetusta ja opetusmenetelmiä, vähemmän istumisaikaa luokassa, enemmän laadukasta oppimista verkon kautta. Löfströmin ja Nevgin (2009, 302-303) mukaan sulautettu opetus tarkoittaa opetuksen eri oppimisympäristöjen liittämistä yhteen. Verkko-oppimisympäristö ja luokahuoneympäristö muodostavat yhden kokonaisuuden. Opettajan ohjaus ja sosiaalinen vuorovaikutus verkko-oppimisympäristön kautta on olennainen osa oppimista.

Verkon kautta tapahtuva opiskelu ja myös sitä käsittelevä tutkimus ovat lisääntyneet tällä vuosituhanella. Käsittelem muutamia tutkimuksia luvussa 6. Monimuotoisesti toteutetun opetuksen ongelmana on ollut monilla aloilla sopivan opiskelumateriaalin puute. Hyvä opiskelumateriaalihan saa opiskelijan kiinnittymään aiheeseen ja pohtimaan sitä eikä pelkästään välitä tietoja (mm. Paakkola 1992a, 60). Sosiaalisten valmiuksien parantaminen ja kieliopinnoissa suullisen kielitaidon kehittäminen voivat olla haasteellisia etäopiskellen. H. Pasanen (2001, 53-54) kritisoi monimuoto-opetusta vuorovaikutuksen ja reflektion vähäisyydestä työelämän odotusten ollessa vastakkaisia; vuorovaikutustaitoja ja kommunikaatiotaitoja arvostetaan.

Yhteenvetona totean, että yhdistetty, eri tavoin organisoitu ja toteutettu lähi- ja itsenäinen opiskelu, ns. monimuoto-opetus, on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmeninä eri koulutusasteilla. Ammattikorkeakouluissa sitä on yleisesti käytetty eri koulutusalojen opetuksessa ammattikorkeakoulujen perustamisesta, 1990-luvulta lähtien. Sen katsotaan edistävän opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja oppimaan oppimisen taitoja, koska he joutuvat ottamaan suuremman vastuun opiskelustaan. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen saattaa jäädä vähemmälle huomiolle, mikä on tietysti haitta, koska niitä arvostetaan kovasti tämän päivän työelämässä. Monimuoto-opetuksen toteuttaminen, sen suhde opiskelijoiden itseohjautuvuuteen sekä opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet siitä ovat olennaisia tutkimuskohteitani, koska tutkimukseni ryhmille opetettiin englantia monimuoto-opetusta käyttäen.

## 4 PEDAGOGISIA LÄHTÖKOHTIA

Monimuoto-opetuksen eräs tärkeä tavoite on opiskelijoiden oppimisvalmiuksien edistäminen, vastuunoton vahvistaminen ja itseohjautuvuuden kehittäminen; se perustuu humanistiseen psykologiaan ja ihmiskuvaan (Varila 1990b, 19-20; Koro 1993a, 65). Kasvatus nähdään prosessina. Yksilön vapauden ja vastuun korostaminen ja edistäminen oppimisprosessissa ovat huomattavimmat humanistiset lähtökohdat.

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni pedagogisia lähtökohtia. Alaluku 4.1 käsittelee oppimisen humanistista lähtökohtaa. Alaluvussa 4.2 esitän lyhyen katsauksen oppimisen teorioihin ja niiden ilmenemiseen kielten opettamisessa. Keskityn tutkimukseni taustalla olevaan humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kokemuksellinen, kokonaisvaltainen oppiminen on tutkimukseni pedagogisena näkökulmana. Sitä käsittelen alaluvussa 4.3, ja kokemuksellista vieraiden kielten oppimista tarkastelen alaluvussa 4.4.

### 4.1 Humanistinen lähestymistapa oppimiseen

Humanistisen psykologian tunnetuimmat ja huomattavimmat edustajat ovat Maslow ja Rogers. Humanistisen psykologian edustajat ovat voimakkaasti kritisoineet mekanistista, behavioristista oppimisen lähestymistapaa, joka ei huomioi tunteita ja asenteita vaan painottaa ulkoisia palkintoja ja rankaisuja. Humanistinen psykologia on kehittynyt behaviorismin antiteesinä. Ihminen on avoin järjestelmä, jonka toiminta on etsivää, tutkivaa, vaihtoehtoja punnitsevaa sekä muutoksiin valmis (L. Rauhala 1990, 14-18, 50). Humanistiseen näkemykseen liittyy voimakas usko ihmiseen, ihmisen ainutlaatuisuuteen ja luovuuteen (Rogers 1983, 2; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 135). Brockettin ja Hiemstran (1991, 124-125) mukaan humanistisen filosofian perusteena ovat seuraavat seitsemän perusoletusta, jotka korostavat uskoa ihmiseen, hänen vastuuntuntoonsa ja kehityshaluunsa:

1. ihmisluonto on pohjimmiltaan hyvä
2. yksilöt ovat vapaita ja autonomisia
3. jokainen on ainutlaatuinen yksilö, jolla on potentiaalia kasvuun ja kehitykseen
4. itsetuntemus
5. pyrkimys itsensä toteuttamiseen, joka on henkilökohtaisen kasvun korkein taso
6. henkilökohtaisesti määritellyt todellisuudet
7. yksilöt omaavat vastuuntuntoa

Humanistinen ihmiskäsitys korostaa holistisuutta. L. Rauhalan (1990, 198-199) mukaan ihminen kokonaisuutena persoonana todentuu ja on kolmessa olemassaolon ontologisessa perusmuodossa, ja ne ovat 1. kehollinen 2. tajunnallinen, psyykkis-henkinen olemassaolo ja 3. situationaalinen elämäntilanteeseen kytkeytynyt olemassaolo. Ihminen on biologinen, henkinen ja elämäntilanteensa määrittämä olento. Nämä kolme muotoa kytkeytyvät niin kiinteästi toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden, niin että muutokset yhdessä olemassaolon muodossa vaikuttavat myös muihin muotoihin. Oppiminen nähdään myös kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yhdistyvät oppijan tiedollinen, sosiaalinen ja affektiivinen puoli (Kohonen 1986, 115; Peltomäki 1996, 29, 60-62). Humanistista lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että yksilökeskeisenä se jättää sosiaalisen kontekstin liian vähälle huomiolle (mm. Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 4).

Humanistisen lähestymistavan mukaan opiskelumotivaatio on sisäistä. Se lähtee oppijan tarpeista. Oppija luottaa itseensä ja kehittymismahdollisuuksiinsa. Oppijalla on halu ja tarve toteuttaa ja kehittää itseään, ja hän toimii itseohjautuvasti tavoitteidensa saavuttamiseksi. Ruohotien (1998, 41-42) mielestä asenne vaikuttaa toiminnan laatuun, se on sisäistynyt tapa toimia tietyllä tavalla, ja asenne on suhteellisen pysyvä. Myönteinen asenne vaikuttaa oppimishalukkuuteen, oppimisprosessiin ja sen kokemiseen myönteisenä. Monet muut tutkijat ovat myös korostaneet asenteiden merkitystä oppimisprosessiin (Laine 1987, 10-11; Kohonen 1987, 43; 1988, 218; Kosonen 2001, 28). Humanistinen näkemys arvostaa yksilöllisyyttä ja yksilön potentiaalia ja halua kasvuun, kehitykseen, elämänhallintaan ja oppimiseen. Se myös painottaa oppijan kykyä ja halua ottaa vastuuta elämästään ja oppimisestaan. Yksilöllinen vapaus ja vastuu korostuvat oppimisessa. Humanistinen opetus- ja oppimiskäsitys korostaa ihmisen pyrkimystä henkiseen kasvuun, itsemääräämistarvetta, luovuutta, omien motiivien tärkeyttä ja sitoutumista. Sen päämääränä on ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen.

Motivaatio on avaintekijä menestyksellisessä oppimisessa. Se on moninainen ilmiö sisältäen monia tekijöitä, ja useat tutkijat ovat käsitelleet sitä. Monet erilaiset asiat motivoivat eri ihmisiä. Ruohotien (1998, 41-42) mielestä motivaatio voi olla lyhytkestoisempi, asenne on pitempiaikainen. Humanististen teorioiden mukaan motivaatio on enemmän sisäistä kuin ulkoista. Se kumpuaa yksilöstä ja hänen tarpeistaan (Skager 1984, 33; Kantelinen 1995, 39, 42-45). Maslow (1987, 15-22) liittyy motivaation tarpeisiin, jotka hän laittaa hierarkkiseen järjestykseen, ja matalampien ja korkeampien tarpeiden välillä on eroja. Perustarpeet ovat pohjalla ja ylimpänä on itsensä toteuttamisen tarve. Alimpana ovat fysiologiset tarpeet, sitten tulevat turvallisuuden tarpeet ja yhteen kuulumisen tarpeet. Ylimpänä on itsensä toteuttamisen tarve. Hyvin harvoin henkilö on täysin tyy-

tyväinen. Jos yksi tarve tyydyttyy, nousee esiin toinen. Jos perustarpeet on tyydytetty, henkilö kaipaa esim. turvallisuutta, arvostusta, rakkautta. Maslow (1987, 133-136) tuo esiin, että hyvä yhteisö antaa jäsenilleen mahdollisuuden tulla itseään toteuttaviksi. Hän korostaa, että itseään toteuttavaa ihmistä kannustaa eteenpäin kasvun motivaatio. Tällainen ihminen ei ole riippuvainen toisista ihmisistä. Hän on itsenäinen ja aktiivinen ja hyväksyy vastuunsa toiminoistaan, kokemuksistaan ja kehittymisestään. Rogers (1983, 160) kutsuu tällaista ihmistä täydellisesti toimivaksi henkilöksi.

Dörnyei (2014, 524-530) käsittelee motivaation merkitystä menestyksellisessä kielenoppimisessa. Motivaatio vaikuttaa siihen, miksi opiskelijat toimivat kuten toimivat, kuinka kauan he jaksavat toimia ja kuinka kovasti he ponnistelevat päämäärän saavuttamiseksi. Opettajan merkitys on keskeinen roolimallina. Hän pystyy toiminnallaan synnyttämään ja ruokkimaan motivaatiota luomalla myönteisen ja kannustavan oppimisympäristön. Hän varmistaa, että oppijat ovat päämäärätietoisia ja käyttäjä kiinnostavaa, relevanttia oppimateriaalia. Oppiminen on sosiaalinen prosessi: yhdessä toimimalla pyritään päämäärään. Opettaja pystyy ylläpitämään motivaatiota asettamalla oppijoille henkilökohtaisia tavoitteita ja pyrkimällä siihen, että oppijat saavat myönteisiä oppimiskokemuksia, mikä lisää oppijoiden itseluottamusta. Oppimisprosessin aikana korostuvat sekä yhteistoiminta ryhmäkativiteetteineen että oppijoiden itsenäinen työskentely. Dörnyei korostaa myös motivoivan palautteen tärkeyttä. Oppiminen on myönteinen kokemus, iloinen asia, ja se on tuloksellista. Oppijoiden itsearviointitaitoa tulee myös vahvistaa, mikä lisää oppimisen omistamisen tunnetta ja autonomiaa. Dörnyein esiintuomissa seikoissa korostuu monia humanistisen filosofian piirteitä, esimerkiksi itsetuntemus, vastuuntunto, autonomia sekä henkilökohtainen todellisuus ja kasvu.

## 4.2 Oppimisteoriat ja vieraan kielen opettaminen

Käsitteitä oppimiskäsitys ja oppimisteoria käytetään usein synonyymeinä. Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2009b, 194) mukaan oppimisen teoria on tieteellinen teoria, joka selittää oppimista ja joka pohjautuu tieteelliseen tutkimukseen. Se sisältää myös tiedon rakentumista ja ihmiskäsitystä koskevia teoreettisia oletuksia. Oppimiskäsitys on taas esim. opettajan henkilökohtainen käsitys siitä mitä oppiminen on. Von Wright (1993, 1) tuo esiin, että oppimiskäsitykseen vaikuttavat monet seikat esim. käsitys tiedon ja oppimistapahtuman luonteesta, perinteet, normit ja odotukset.

Oppimisen teoriat jaetaan usein behavioristisiin, kognitiivisiin, humanistisiin ja konstruktivistisiin teorioihin. Teorian nimi voidaan nähdä sateenvarjo-terminä, jonka alla voi olla useita eri painotuksia, lähestymistapoja ja yhdistelmiä. Eri teorioilla on monia yhteisiä piirteitä. Tutkijoiden mukaan ei ole olemassa yhtä kaiken kattavaa kielen oppimisteoriaa. On monia tapoja oppia ja opettaa kieltä (Skager 1984, 7; Spolsky 1989, 2; Entwistle 1990, 270-271). Käsitteiden seuraavaksi edellä mainittuja teorioita lyhyesti ja kiinnitän huomiota myös

siihen, miten teoria on vaikuttanut kielenopettamiseen ja itseohjautuvuuteen. Pitkän opettajaurani aikana olen käyttänyt monia niistä lähestymistapoina opetuksessa, usein varmaan tiedostamattakin.

Behaviorismi oli vallalla 1950-luvulle saakka, ja sen huomattavia edustajia olivat mm. Pavlov, Watson ja Skinner, ja teoriaa testattiin eläinkokeilla. Sen tausta-ajatuksena on, että yksilö on passiivinen, ulkoisten ärsykkeiden vastaanottaja. Behavioristisessa teoriassa oppimisella on konkreettiset, selkeästi mitattavat tavoitteet. Oppiminen on mekaanista, ulkoisesti säädeltyä toimintaa, ja huomiota kiinnitetään oppimisen ulkoisiin tekijöihin eikä oppijan kognitiivisiin prosesseihin. Ketju ärsyke-reaktio-palkitseminen aikaansaa oppimista. Ulkoinen palkitseminen motivoi opiskelijaa oppimaan. Oppimista pidetään tiedon siirtämisenä, ja opettaja on tiedon siirtäjä. Opetus toteutetaan vaiheittain. Oppimistulokset arvioidaan määrällisesti. Mitä enemmän opiskelija pystyy tuottamaan, sitä paremmin hän on oppinut. Kielten oppimisessa behaviorismilla oli voimakas vaikutus audiolingvaaliseen kielen opettamiseen. Kielistudiossa toisteltiin ja harjoiteltiin drillejä. Saatuaamme kielistudion opiskelijoiden harjoitteluun kuului toistaa drillejä, joita opettajana kuuntelin ja korjailin tarvittaessa. Mekaanisuudesta huolimatta hyvänä puolena voitaneen pitää, että menetelmä korosti sitä, että kielitaidon hankkiminen edellyttää jatkuvaa ja vaiheittain lisääntyvää harjoittelua, ja toistettuina drillien avulla harjoiteltu kieliaines automatisoitui. Behaviorismin vaikutus oli voimakas myös ohjelmoitua opetusta kehitettäessä 1970-luvulla (Karlsson-Fält 2010, 79-80).

Kognitiiviset oppimisteoriat syrjäyttivät behaviorismin 1950-luvulta lähtien. Ne ovat oppijakeskeisiä teorioita. Niissä ovat keskeisiä seikkoja oppijan psyykkiset kognitiiviset prosessit ja tiedon prosessointi: kuinka oppija käsittelee saamaansa informaatiota. Oppiminen on oppijan suoritus (Toiskallio 1988, 60). Sisäinen vahvistus motivoi opiskelua. Erilaisia soveltavia, opiskelualan kannalta mielekkäitä tehtäviä tehdessään oppijat käsittelevät oppimaansa kieliaineista ja sen avulla suoriutuvat tehtävistään. Oppimisen kokeminen mielekkääksi edistää itseohjautuvuutta. Monenlaisia soveltavia tehtäviä käytin runsaasti esimerkiksi aikuiskoulutuskursseillani, kuten muussakin opetuksessa. Karlsson-Fält (2010, 80-81) tuo esiin, että tietotekniikan kehitys vaikutti kognitiivisen psykologian käsitteisiin: aivot ovat prosessori, ja oppijat hankkivat, käsittelevät, tallentavat ja hakevat informaatiota muististaan. Mäkisen (1998, 14-16) mielestä kognitiivinen oppimiskäsitys ja itseohjautuvuus liittyvät toisiinsa. Von Wright (1993, 14-15) tuo esiin, että kognitiivinen lähestymistapa oppimiseen on kapealainen, koska motivaation ja tunteiden merkitys jää vähäiseksi.

Humanistinen oppimiskäsitys lähtee oppijan henkilökohtaisista tavoitteista. Humanistinen käsitys painottaa ihmisen pyrkimystä henkiseen kasvuun, ja oppimisen tärkeänä tavoitteena on itseohjautuva oppija. Humanistiset oppimisteoriat painottavat oppijan omaa aktiivista toimintaa oppimisprosessissa ja tiedon muodostamisessa sekä hänen aikaisempia kokemuksiaan, tietojaan ja taitojaan. Painopiste on oppijan persoonallisuuden kasvussa. Affektiiviset seikat vaikuttavat oppimiseen. Oppimisprosessin tärkeä tavoite on vahvistaa oppijan

valmiutta elinikäiseen oppimiseen. Myöhemmin tarkemmin käsiteltävä kokeuksellinen oppiminen pohjautuu humanistiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen.

Nykyään keskeisten konstruktivististen oppimisteorioiden voidaan katsoa olevan jatkoa kognitiivisille teorioille. Tutkimuksessani on humanistis-konstruktivistinen lähestymistapa oppimiseen. Konstruktivistisissa oppimisteorioissa motiivin ja emootioiden merkitys on suurempi. Von Wright (1993, 14) pitää sveitsiläistä kehityspsykologia Jean Piaget'a (1896-1980) konstruktivismin isänä, jota kiinnostivat lapsen kognitiiviset kehitysvaiheet, ajattelun kehittyminen ja tapa, jolla ihmiset oppivat kehittyessään lapsista aikuisiksi. Tiedot ja taidot ovat hänen mukaansa sisäisiä malleja, skeemoja, jotka muuttuvat assimilaation ja akkommodaation kautta. Assimilaatio tarkoittaa uuden informaation sulauttamista olemassa olevaan tietoainekseen ja akkommodaatio näin syntyneen, uuden tietorakenteen mukauttamista, jäsentämistä uudelleen. Konstruktivismissa on useita eri koulukuntia. Niille on yhteistä aktiivinen oppimiskäsitys: tietoa ei siirretä vaan oppiminen on yksittäisen oppijan tai yhteisön aktiivisen toiminnan ja rakentamisen tulosta. Yksilö käsittelee ja tulkitsee uutta tietoa aikaisempien tietojensa ja käsitystensä pohjalta sekä liittää sen osaksi olemassa olevaan, aikaisemmin opittuun kokemusmaailmaansa. Uutta tietoa rakennetaan vanhan päälle. Oppija prosessoi, konstruoi opetuksen sisällöt, tieto on oppijan itsensä rakentama; hän on oman oppimisensa tekijä ja kokoja eikä passiivinen vastaanottaja (Ruohotie 1998, 1; Kaikkonen 2000, 54). Tämä tiedon prosessointi on kokonaisvaltainen, subjektiivinen prosessi, joka voi aiheuttaa muutoksia tiedoissa, käsityksissä ja taidoissa. Jos muutos on pysyvämpää, se on oppimista. Oppija rakentaa oman todellisuutensa, tieto on suhteellista ja subjektiivista (von Glasersfeld 1995, 1). Informaatio ei ole tietoa, mikäli oppija ei ole käsitellyt sitä (Peltonmäki 1996, 24).

Venäläinen psykologi Vygotsky (1896-1934) toi oppimiseen voimakkaasti mukaan sosiaalisen ulottuvuuden. Vygotsky (1978, 79-83; 1982, 130-135) korosti kielen tärkeyttä oppimisessa. Kieli ja oppiminen rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kieli on ajattelun, oppimisen ja sosiaalisen kanssakäymisen väline. Oppiminen on yksilöllinen ja sosiaalinen tapahtuma. Vygotskyn mielestä oppiminen tapahtuu aina ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sen jälkeen yksilö omaksuu sen (Kozulin 2000, xxiv-xxv). Yhteisö on tärkeä tiedon konstruoimisprosessissa. Vygotskyn ajatuksia voitaneen pitää sosiaalisen konstruktivismin yhtenä perustana. Sosiaalinen konstruktivismi korostaa oppimisen tapahtumista ryhmässä, ja oppiminen on konteksti- ja kulttuurisidonnaista. Parhaiten opitaan, kun opetettava asia nivelletään oppijan arkitodellisuuteen, kaupallisessa opetuksessa liike-elämän maailmaan. Oppiaineksen tulee olla motivoivaa, aktivoivaa, hyvää ja käytännönläheistä.

Tynjälä on koonnut seuraavia konstruktivismin keskeisiä piirteitä (1999a, 163-165; 1999b, 61-67). Tieto on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön itsensä muokkaamaa ja rakentamaa.

1. Oppijan aikaisemman tiedon huomioiminen. Se vaikuttaa uuden tiedon tulkinnaan, koska oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta.
2. Erilaisten tulkintojen läpikäyminen. Opiskelijoilla on taustalla erilaisia kokemuksia. Koska samat asiat voidaan tulkita eri tavoilla, ne on syytä ottaa esille ja keskustella niistä.
3. Oppijan metakognitiivisten taitojen kehittäminen edistämään asteittain oppimaan oppimista ja itseohjautuvuutta.
4. Oppimisen ja ajattelun aktivoiminen. Merkitysten rakentaminen ja ymmärtäminen ovat olennaisia asioita. Painopiste on tukea oppijan tiedon konstruointiprosessia eikä tiedon jakamista ja kontrollointia.
5. Sosiaalisen vuorovaikutuksen painotus. Keskusteluissa muiden kanssa oppija saa tukea ja reflektion aineksia sekä voi vastavuoroisesti antaa sitä toisille.
6. Tiedon oppimisen ja tiedon käyttämisen kytkeminen toisiinsa. Asioita käsitellään monista eri näkökulmista, ja niitä opitaan tekemällä aidoissa ongelmanratkaisutilanteissa.
7. Oppiminen on kulttuurisesti välittyvää toimintaa, koska se ei ole irrallaan ympäröivästä yhteisöstä.
8. Oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus. Arviointi ei voi olla vain määrällistä ja tiedon toistamista painottavaa, vaan sen tulee kohdistua oppimisprosessiin.

Tieto, asenteet ja taito ovat keskeisimmät oppimistavoitteet (Brumfit 1984, 16). Tiedon muuttuessa jatkuvasti asenteet ja taito ovat tulleet entistä tärkeämmiksi. Painopiste on siirtynyt opettamisesta oppimiseen ja oppimisprosessiin. Kuten edellä todettu, dynaamisen, aktiivisen oppimiskäsityksen lähtökohta on, että oppija on omatoiminen, aktiivinen toimija ja tiedon prosessoija. Erityisesti aikuiskoulutuksessa osallistujakeskeinen lähestymistapa oppimiseen sai ensimmäisenä huomattavasti jalansijaa viime vuosituhannen lopulla (Toiskallio 1988, 60; Kauppi 1989, 29). Tätä lähestymistapaa toteutin aikuiskoulutusopintojaksoillani vuosituhannen vaihteessa.

Peltomäki (1996, 23) korostaa, että oppimisessa on otettava huomioon se, että tiedonkäsitys on jatkuvassa muutoksessa, ja se on oppimisen ja sen sisältöjen lähtökohta. Absoluuttisesta tiedosta on menty kohti suhteellista, epävarmaa ja monimutkaista tietoa. Tietoa tulee jatkuvasti, ja osa tiedosta muuttuu erittäin nopeasti, ja se on kompleksisempaa (Ruohotie 1993, 102; 2000, 20). Dynaamisuus ja aktiivisuus on ominaista uudistuvalla tiedonkäsitykselle. Tieto nähdään muuttuvana prosessina, ja tällöin oppijan aktiivisuus, kriittisyys ja vuorovaikutus toisten kanssa ovat tärkeitä (Kohonen & Leppilampi 1994, 18).

Tieto voidaan jakaa eri tiedonlajeihin. Ero tehdään propositionaalisen, deklarativisen tiedon (*knowing that*) ja prosessitiedon, proseduraalisen menetelmätiedon (*knowing how*) välillä. Ensimmäiseen kuuluvat mm. yleiset periaatteet, käsitteet, väittämät. Jälkimmäiseen mm. ammatilliseen toimintaan liittyvä tieto, taitava toiminta käytännössä, erilaiset suunnittelu- ja päättelyprosessit, informaation muodostaminen ja jakaminen suullisesti ja kirjallisesti sekä metaprosessit. Nämä ovat keskenään riippuvaisia. Monet tutkijat ovat käsitelleet näitä tiedonlajeja (Evans 1991, 2; Burnard 1991, 19-20; Eraut 1994, 42-44; S. Poikela 1998, 46-48; DeKeyser 2013, 120-121; Arnold, Dörnyei & Pugliese 2015, 8-10). Painopiste on mennyt kohti proseduraalista, toiminnallista, käytännön tietoa, samoin kuin pintasuuntautumisesta on pyrkimys syväsuuntautumiseen ja syvälliseen oppimiseen (von Wright 1993, 17; Tynjälä 1999a, 178). Proseduraalinen tieto lisää yksilön kykyä toimia eri tilanteissa. Tynjälä (2010, 83-84) näkee,



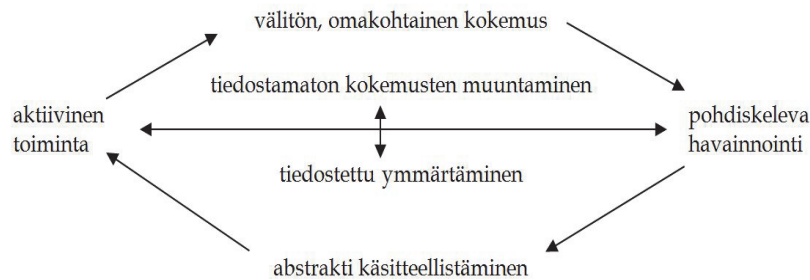
että ammatillisessa osaamisessa on neljä pääelementtiä: 1. teoreettinen ja käsitteellinen tieto, joka on yleispätevää, muodollista tietoa, jota voidaan välittää kirjoissa ja luennoilla 2. käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, joka syntyy käytännön kokemuksen kautta 3. toiminnan säätelyä koskeva tieto, joka refleksion seurauksena kohdistuu omaan toimintaan tai myös laajempiin yhteyksiin, kuten oman työyhteisön toimintaan. Nämä kolme tiedon pääelementtiä ovat persoonallisen tiedon muotoja. Neljäs elementti, sosiokulttuurinen tieto ei ole yksilöllistä tietämystä vaan sosiaalsiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä laitteisiin, esim. tietokoneisiin, liittyvää tietoa. Vaikka nämä erilaiset tiedot voidaan erotella toisistaan, ne kuitenkin liittyvät tiiviisti toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden, integraatiivisen osaamisen. Käsittelen deklarativista ja proseduraalista tietoa lähemmin aluvuossa 4.4 kokemuksellisen vieraiden kielten oppimisen yhteydessä.

### 4.3 Kokemuksellinen, kokonaisvaltainen oppiminen

Tutkimukseni teoreettisena pedagogisena taustana on edellisessä kappaleessa käsitellyn humanistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen ohella kokemuksellisen, kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehys. Oppiminen on oppijan inhimillistä, kokemukseen pohjautuvaa kasvua, ja se on lisääntyvässä määrin oppijan itsensä säätelämä ja itseohjautuvaa. Kohosen (1998, 28; 2000b, 70) mukaan oppiminen on oppijan omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa, elämyksellistä ja merkityksellistä, ja sille on ominaista seuraavat piirteet:

- oppijan henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen
- oppijan oma-aloitteisuus ja vastuunotto
- oppimisen syvyys ja laaja-alaisuus
- oppijan itsearvioinnin tärkeys

Kolb (1984) on kehittänyt 4-vaiheisen kokemuksellisen, kokonaisvaltaisen oppimismallin, jossa konkreettinen, omakohtainen kokemus on oppimisen lähtökohta. Pelkkä kokemus ei riitä aikaansaamaan oppimista, se on vasta raaka-aine, jota tulee havainnoida, työstää ja kokeilla. Malli korostaa kokemuksen, sen reflektoinnin, käsitteellistämisen ja oppijan aktiivisuuden tärkeyttä oppimisprosessissa. Malli pohjautuu humanistiseen, kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen, ja siinä hän yhdistää Deweyn, Lewinin ja Piagetin oppimiskäsityksiä. Deweyn periaate Learning by Doing korostaa tekemällä oppimista. Kolbin 4-vaiheinen sykli on omaksuttu Lewiniltä. Piaget painottaa kognitiivisten taitojen, lisääntyvän vastuullisuuden ja itsenäistymisen merkitystä oppimisessa (Boud, Cohen & Walker 1993, 6-7; Ruohotie 2000, 137-139). Kuvio 4 kuvaa Kolbin oppimismallia.



KUVIO 4 Kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984, 42)

Kolbin kehittämä malli yhdistää omakohtaisen kokemuksen, pohdiskelevan havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan 4-vaiheiseksi sykliksi, jonka pohjalta muodostuu uutta tietoa. Seuraavat piirteet ovat ominaisia kokemukselliselle oppimiselle (Kolb 1984, 3-4, 26-38; Hankaniemi 1992, 48-52).

1. Oppiminen on nähtävä prosessina eikä oppimistuloksina. Kolb korostaa, että oppiminen on prosessi eikä tuote. Kiinnostuksen kohteena tulisi olla se, miten oppimista tapahtuu, oppimisprosessi, eikä lopputulos. Oppimisen ohjaus on tärkeää. Oppimaan oppiminen on edellytys elinikäiselle oppimiselle, joka on elintärkeää henkilökohtaiselle kehitymiselle sekä työelämässä toimimiselle ja menestymiselle. Kolb toteaa, että keskiverto amerikkalainen vaihtaa työpaikkaa vähintään seitsemän kertaa elämänsä aikana.
2. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemukselle. Kokemuksen keskeinen merkitys oppimisen kannalta korostuu tässä teoriassa. Kokemuksista opitaan. Kokemukset voivat olla hyvinkin erilaisia. Kolbin mukaan kaikki oppiminen on uudelleen oppimista. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat ja muokkaavat uutta kokemusta. Jaatisen (2009, 74) mukaan ihminen oppii oman elämänsä kokemusten viitekehyksessä, eletty ja koettu on oppimisessa läsnä.
3. Oppimisprosessi edellyttää mallin vastakkaisten ääripäiden välillä olevien ristiriitojen ratkaisua. Kolbin oppimisteoriassa on kaksi oppimisen dimensiota, ja niissä on neljä ääripäätä, joiden välillä esiintyy jännitteitä ja ristiriitoja. Oppimista syntyy, kun nämä ristiriidat ratkaistaan. Oppiminen on hänen mukaansa konflikteja sisältävä prosessi, ja oppimisen taso riippuu tavasta, jolla ristiriidat ratkaistaan.
4. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi. Oppiminen on oppijaa kokonaisvaltaisesti koskettava prosessi, joka yhdistää työn, koulutuksen ja henkilökohtaisen kehittymisen. Se myös yhdistää kokemuksen, havainnoinnin, käsitteellistämisen ja toimimisen.
5. Oppiminen sisältää kanssakäymistä yksilöiden ja ympäristön välillä. Oppiminen on sosiaalinen prosessi. Sitä tapahtuu ryhmissä ja kouluympäristössä sekä myös jokapäiväisessä elämässä. Tieto on henkilökohtaisen ja sosiaalisen tiedon yhteensovittamisen tulos.
6. Oppiminen on prosessi luoda tietoa. Oppimisprosessissa tietoa luodaan kokemuksen käsittelyn ja muuntamisen kautta. Tämän määritelmän mukaan tieto on jatkuva muuntamisprosessi.

Kolbin mallissa oppiminen voidaan nähdä jatkuvana, kokonaisvaltaisena kokemukseen pohjautuvana prosessina. Tieto on tulosta kokemuksen muuntamisesta. Kokemuksellinen oppiminen on nelivaiheinen kehä. Henkilökohtainen, konkreettinen kokemus, sen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltaminen muodostavat jatkuvan oppimiskehän. Kehä sisältää kaksi oppimisen dimensiota. Toinen on ymmärtämisdimensio ääripäinä konkreettinen kokemus/abstrakti käsitteellistäminen ja toinen dimensio on muuntamisdimensio ääripäinä refleктоiva havainnointi/aktiivinen kokeilu. Nevgi ja Lindblom-Yläne (2009b, 207) kutsuvat näitä oppimisen kehän dimensiota käsitteelliseksi olottuvuudeksi (miten ajattelemme) ja prosessiolottuvuudeksi (mitä teemme). Oppimiskehän ääripäät edustavat neljää erilaista oppimistapaa, jotka painottavat oppimista eri tavoin. (Kolb: 1984, 68-69; Kohonen 2001, 28-29).

- **Konkreettiseen kokemukseen pohjautuva oppiminen.** Se korostaa henkilökohtaisen kokemuksen merkitystä. Tunteminen on tärkeämpää kuin ajatteleminen. Tieto on konkreettista ja välitöntä: jotakin nähdään tai kuullaan. Tämän oppimistavan omaavat ovat mielellään tekemisissä muiden ihmisten kanssa, ja he omaavat avoimen lähestymistavan elämään
- **Abstraktinen käsitteellistäminen.** Se korostaa oppimista ajattelun avulla. Tällaiset ihmiset ovat hyviä systemaattisessa suunnittelussa, abstraktien symbolien käsittelyssä ja analyysien teossa. He pyrkivät luomaan säännön tai teorian helpottamaan ilmiön ymmärtämistä ja mahdollisen ongelman ratkaisua.
- **Refleктоiva havainnointi** korostaa oppimista havainnoimalla ja kokemuksen pohdiskelua eri näkökulmista. Oppija on kiinnostunut siitä kuinka asiat tapahtuvat. Painopiste on reflektionissa eikä toiminnassa.
- **Aktiivinen kokeilu ja toiminta** korostaa tekemällä oppimista. Kolbin mukaan ilmiön tai kokemuksen havainnointi ei riitä, sille pitää tehdä jotakin. Ilmiötä pitää kokeilla ja soveltaa käytäntöön. Tämä tapa korostaa tekemistä pohtimisen sijaan. Kokeileminen sisältää myös riskin epäonnistua. Tällaiset henkilöt ovat hyviä tekemään ja suorittamaan loppuun asioita. He haluavat nähdä tuloksia, ottavat myös riskejä ja mielellään vaikuttavat ympäristöönsä.

Kolbin (1984, 30) mielestä tehokkaat oppijat tarvitsevat neljää eri kykyä: kykyä konkreettiseen kokemukseen, reflektiiviseen havainnointiin, abstraktiseen käsitteellistämiseen ja aktiiviseen kokeiluun. Nämä kyvyt helpottavat tekemään oppimisesta kokonaisvaltaisen, tehokkaan ja täydellisen prosessin. Oppijoilla näiden kykyjen aste vaihtelee. Käyttämällä niitä vaihtelevasti eri oppimisprosessissa ja painottamalla joitakin niistä, oppijat pystyvät luomaan yksilöllisiä oppimistyylejä helpottamaan ja syventämään oppimista.

Kolbin (1984, 77-78) mukaan on olemassa neljä perusoppimistyylä: divergentti, assimiloiva, konvergoiva ja akkommodoiva. Ensimmäisessä painopiste on konkreettisessa kokemuksessa ja sen havainnoinnissa. Tällainen henkilö mieluummin tarkkailee kuin toimii, ja hän on mielellään tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Seuraavassa oppimistavassa yksilö on kiinnostunut ideoista ja abstrakteista käsitteistä enemmän kuin ihmisistä ja käytännön sovelluksista. Konvergoivassa oppimistyylissä painopiste on ongelmanratkaisussa, päätöksenteossa ja sovelluksissa. Henkilö pystyy löytämään ratkaisun ongelmaan ja osaa toimia ratkaisun pohjalta. Akkommodoivan oppimistyylin omaavalla painopiste on konkreettisessa kokemuksessa ja aktiivisessa kokeilussa. Tällaiset oppijat mieluummin tekevät ja ottavat riskejä, he ovat mielellään myös tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Kasvatuksen eräs päämäärä on rohkaista oppijoi-

ta käyttämään eri oppimistyylejä tehokkaan oppimisen aikaansaamiseksi. Opettajien on pyrittävä luomaan oppimisympäristö sellaiseksi, että eri oppimistyylejä omaavat voivat oppia tehokkaasti.

Kolbin teoriaa kohtaan on esitetty kritiikkiä. Boudin ym. (1993, 9) mukaan se on liiaksi yksinkertaistettu. Heidän mielestään kokemus saattaa olla oppimisen lähtökohta, mutta se ei välttämättä johda oppimiseen. Kokemusta on aktiivisesti pohdittava, analysoitava ja liitettävä entisiin kokemuksiin. Jarvis (1987, 84; 1995, 71) korostaa, että oppiminen alkaa kokemuksesta, mutta kaikki kokemukset eivät tuota oppimista. Hän pitää myös reflektion merkitystä liian vähäisenä Kolbin mallissa. Mezirow (1990, 6) tuo esiin, että vaikka reflektointi on usein olennainen elementti ennen toimintaa, niitä ei saisi kuitenkaan polarisoida asettamalla vastakkain. Jarvisin tavoin Tynjälän (1999a, 166) mielestä kaikesta kokemuksesta ei välttämättä seuraa uuden oppimista, sen esteenä voi olla taustalla olevia tiedostamattomiakin perusoletuksia, jotka estävät uuden tiedon oppimisen. Oppiminen voi olla ulkokohtaista, pinnallista oppimista, taustaoletukset pysyvät ja ohjaavat yksilön toimintaa. Jarvis (1995, 71) ja Ruohotie (2000, 137) ovat myös sitä mieltä, että kokemus pelkästään ei takaa oppimista. Monet tutkijat (mm. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 213) ovat tuoneet esiin, että Kolbin mallin heikkoutena on sen puutteellinen teoriapohja.

Kolbin holistisessa mallissa on paljon hyvää. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää, että se korostaa monia seikkoja, jotka ovat erityisen tärkeitä ammatin kouluttautuessa. Se painottaa kokonaisvaltaista oppimista. Keskeistä siinä on se, että **oppiminen on prosessi, jossa tietoa luodaan**. Oppija rakentaa, ”luo” itse oman oppimisen ja tiedon, ja näin tiedosta tulee hänelle henkilökohtaisesti merkittävää, mikä on tärkeää pirstaleisen tietotulvan maailmassa. Kokemuspäisellä oppimisella on yhtymäkohtia konstruktivistiseen oppimisteoriaan. Oppiminen ja tietäminen vaativat sekä kokemuksen ymmärtämistä että sen muuntamista. Kumpikaan niistä ei riitä yksinään. Täten tieto on seuraus kokemuksen ymmärtämisestä, sen muuntamisesta käytäntöön ja soveltamista. Oppija testaa käytännössä tietojaan. Tiedon **oppiminen ja tiedon käyttäminen yhdistetään**, mikä on tärkeää ammatillisessa koulutuksessa. Malli korostaa oppijan kokemuksen, aktiivisuuden merkitystä prosessissa. Tämä saa aikaan pintaoppimisen sijaan syväoppimista, joka on tehokkaan oppimisen eräs tavoite.

#### 4.4 Kokemuksellinen vieraiden kielten oppiminen

Kohonen (1986, 1987, 1988, 1990, 1997, 2001, 2009a, 2009b) on kehittänyt edelleen ja soveltanut Kolbin kokemuksellista, kokonaisvaltaista oppimismallia vieraiden kielten opettamiseen ja oppimiseen Suomessa. Hän on käsitellyt seikka-peräisesti mallia lukuisissa kirjoissaan ja artikkeleissaan vuosikymmenten ajan. Malli on oppijakeskeinen, aktiivinen lähestymistapa kielenoppimiseen. Siinä yhdistyvät oppijan kokemukset, tunteet, havainnot, ajatukset ja toiminta yhdeksi kokonaisuudeksi. Se mitä oppija tekee on ensiarvoisen tärkeää. Siinä pyritään toiminnallisiin työtapoihin, oppijan aktiiviseen osallistumiseen ja oppimis-

taitojen kehittämiseen. Oppiminen on jatkuva prosessi, jota oppija toteuttaa opettajan tukemana ja jossa on mukana luokkakayhteisö. Kohonen kutsuu sitä oppijaa monipuolisesti koskettavaksi toiminnaksi. Oppijan itsenäistyminen ja sisältäpäin ohjautuminen ovat oppimisen keskeisiä tavoitteita (Kohonen 1988, 188-192; 1998, 25).

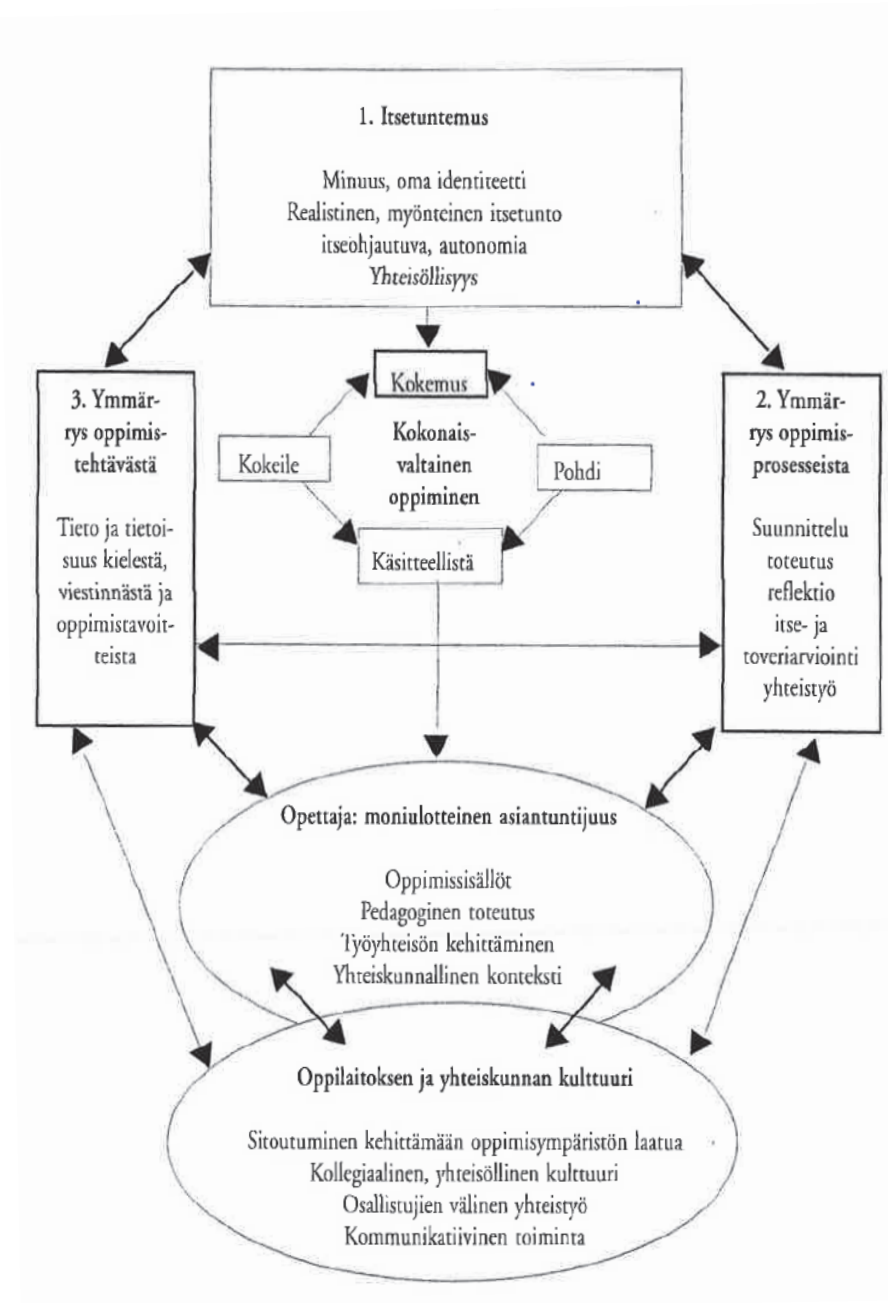
Seuraavat piirteet ovat ominaisia ja korostuvat vieraan kielen kokemuksellisessa oppimisessa (Kohonen 1988, 189, 192; 1998, 28-29; Folland & Alho 1988, 89-90): oppijan henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen, oppijan aloitteellisuus ja itsenäisyys, tavoitteiden asettaminen, omat kokemukset, menettelytapojen valinta, tekemällä oppiminen, oppimaan oppiminen, oppimisen syvyys ja laaja-alaisuus, itseohjautuva oppiminen sekä oppijan itsearvioinnin korostuminen ja muilta oppiminen. Kieltenopetuksen tavoitteissa pyritään yhdistämään monipuoliset viestintätaidot sekä humanistisen lähtökohdan mukaan oppijan inhimillinen kasvu oppijana ja yhteisön jäsenenä. Ruohotie (2000, 125) korostaa Vygotskyn tavoin myös oppimisen sosiaalista luonnetta. Kohosen (2001, 36-50) mukaan kokonaisvaltaisen kielenoppimisen tavoitteisto muodostuu seuraavista osakokonaisuuksista:

1. Oppijan itsetuntemuksen, identiteetin ja itseohjautuvuuden vahvistaminen kielenoppimisen yhteydessä
2. Oppijan oppimaan oppimisen, reflektiivisen itsearvioinnin sekä yhteistyötaitojen kehittäminen
3. Kielitiedon ja -taidon sekä ja kulttuurien välisen viestinnän taitojen opettaminen

Peruslähtökohtana on, että oppija nähdään vastuuntuntoisena, itseensä luottavana yksilönä, joka pystyy ottamaan vastuun oppimisestaan. Tavoitteena oppimisprosessin aikana on vahvistaa näitä piirteitä ja siten edistää oppijan itseohjautuvuutta. Oppija pystyy suoriutumaan oppimisprosessista, sietää epävarmuutta ja on myös valmis ottamaan riskejä epäonnistumisen uhallakin. Toisena tavoitekokonaisuutena on pyrkimys vahvistaa oppijan oppimiskykyä, metakognitiivisia strategioita: kuinka asettaa tavoitteita, suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimista. Tavoitteena on kehittää oppijan tunnetta, että hän on oman oppimisensa omistaja. Oppija hallitsee kieltä eikä kieli häntä. Tähän tavoitekokonaisuuteen sisältyy myös pyrkimys vahvistaa oppimisen sosiaalista luonnetta, yhteisöllisyyttä, ryhmädynamiikkaa, kykyä toimia muiden kanssa. Kolmas tavoitekokonaisuus sisältää kielenoppimisen, kielitaidon lisäämisen, tietämyksen tavoitteista, tehtäväkohtaisista tavoitteista ja viestinnällisistä tavoitteista.

Näissä kaikissa tavoitekokonaisuuksissa opettajan merkitys on keskeinen. Hän on oppimissisältöjen asiantuntija, resurssihenkilö, oppimisen organisoija, palautteenantaja, yhteistyön kehittäjä ja fasilitaattori, jonka tärkeänä tehtävänä on luoda kannustava ilmapiiri ja siten vahvistaa oppijan myönteistä asennetta ja itseluottamusta kielenoppijana. Suotuisa, avoin ilmapiiri edistää oppimista ja vähentää virheiden tekemisen pelkoa. Oppimista ei tapahdu tyhjiössä, joten kehikossa on myös mukana oppimisyhteisöä laajempi oppimisympäristö, koko oppilaitos sekä ympäröivä yhteiskunta. Yhteistyön ja viestintätaitojen merkitys

korostuu. Kuviossa 5 on koottuna Kohosen kokonaisvaltaisen kielenoppimisen kehikko laajemmassa kontekstissa.



KUVIO 5

Kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen viitekehys oppilaitoksen kontekstissa (Kohonen 2001, 50)

Kielten oppimisessa viestintätaidot ovat nykyään erittäin tärkeä päämäärä. Huttusen (2000, 81) mukaan sosiolingvistisen kompetenssin merkitys on kasvanut. Muutama vuosikymmen sitten opettajaurani alkuvuosikymmeninä puhuttiin kommunikointitaidosta. Kommunikatiivisen kompetenssin kehittäminen oli kieltenopettamisen/-oppimisen keskeinen tavoite ja sitä korostamalla haluttiin painottaa kielen viestinnällistä merkitystä ja hieman irrottautua kieliopin liiallisesti korostamisesta (mm. Brumfit 1984, 24; Larsen-Freeman & Long 1991, 39; Takala 1993, 30). Kommunikointikyky on kompleksinen asia. Monet tutkijat ovat tutkineet ja käsitelleet sitä. Canale ja Swainin (1980, 28-31) mielestä kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluvat seuraavat alueet: kieliopillinen, sosiolingvistinen - tilannekohtainen, sosiaalinen taito - sekä strateginen kyky. Bachman (1990, 87) sisällyttää kielelliseen kompetenssiin kaksi pääkomponenttia: organisatorisen ja pragmaattisen. Ensimmäiseen kuuluvat kieliopillinen sekä tekstuaalinen kompetenssi. Pragmaattiseen kompetenssiin kuuluvat propositionaalinen ja sosiolingvistinen kompetenssi. Näistä ensimmäinen tarkoittaa toimintaa ilmaisevien sanojen merkityksen ymmärtämistä (esim. varoitus, pyyntö) ja jälkimmäinen kykyä käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä

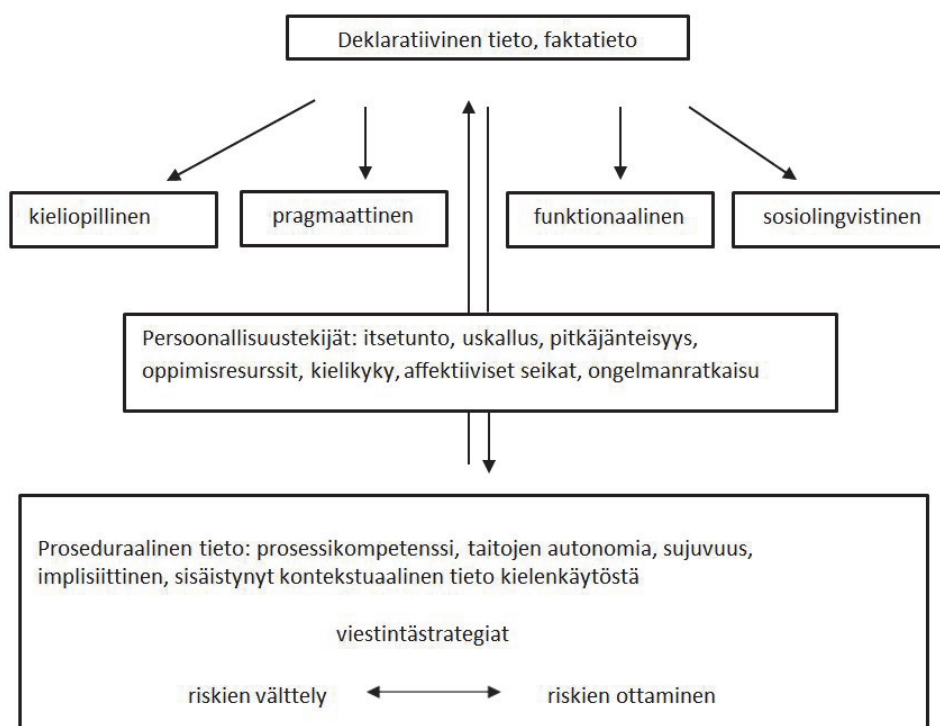
Arnold ym. (2015, 5-10) käsittelevät kommunikatiivista kieltenopetusta, sen alkuvaiheita 1970-luvulla ja kehittymistä. Kieltenopetuksessa haluttiin kehittää kommunikatiivista kompetenssia ja valmistaa opiskelijoita todellisen elämän kielenkäyttötilanteisiin. Kielestä pyrittiin tekemään oppijalle merkityksellistä, autenttista. Sitä pyrittiin kehittämään esimerkiksi roolipeleillä ja simuloituilla tilanteilla. Kieltä opittiin harjoittelemalla, tekemällä, niin että siitä tulisi automaattista; kieliopillinen tarkkuus ei ollut tärkeä vaan ymmärrettävyys, joten kieliopin opetus jäi vähäiseksi. Kieltä tuli oppia samalla tavalla kuin lapsi oppii äidinkieltään harjoittelemalla, toistamalla kiinnittämättä huomiota kielioppisääntöihin. Kielen piti olla implisiittistä. Arnoldin ym. mukaan kieltä ei opita pienen lapsen tavoin kouluiässä eikä aikuisena. Kielenoppimisessa tarvitaan eksplisiittistä tietoa, joten oppimisessa on löydettävä sopiva tasapaino eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon välillä. He tuovat esiin seuraavia näkökohtia. Kielen pitää olla henkilökohtaisesti merkityksellistä. Kielenoppimisen alkuvaiheessa opetuksen pitää kohdistua deklaratiiivisen tiedon lisäämiseen, jonka jälkeen seuraa harjoittelua sujuvuuden ja kielen implisiittiseksi tekemiseksi. Kumpaakin tietoa tarvitaan kielitaidon saavuttamiseksi.

DeKeyser (2013, 121-122) myös käsittelee deklaratiiivista ja proseduraalista tietoa. Hän tuo esiin, että deklaratiiivista tietoa pidetään tavallisesti eksplisiittisenä tietona, josta yksilö on tietoinen ja ja jonka hän pystyy ilmaisemaan sanoin, kun taas proseduraalista tietoa pidetään implisiittisenä tietona, joka automatisuudessaan on tietoisuuden ulkopuolella ja jota ei voi sanoa ilmaista. DeKeyserin mielestä nämä tiedonlajit menevät päällekkäin. Syntyperäinen kielenkäyttäjäkään eikä kielenoppija osaa välttämättä eksplisiittisesti muuttaa sanoiksi kielioppisääntöjä, ja proseduraalista tietoa käyttäessään hän voi olla tietoinen kielestä ainakin jollakin tasolla.

Ellisin (2005, 2-10) mielestä oppija tarvitsee paljon eksplisiittistä tietoa, jossa kiinnitetään huomiota kielen rakenteisiin, muotoihin ja sääntöihin. Eksplisiit-

tistä tietoa pitää käyttää ja harjoitella runsaasti sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella, jotta se kehittyy implisiittiseksi, proseduraaliseksi kielenkäyttötaidoksi. Kielenoppiminen on hänen mielestään hidas, vaivalloinen ja harjoitusta vaativa prosessi, jossa pitää ottaa huomioon erilaiset oppijat ja motivaatiotekijät.

Kohonen (1986, 117) kokoaa malliinsa kommunikointikyvyn eri aspektit sisällyttämällä mukaan myös persoonallisuustekijät. Kuvio 6 esittää hieman yksinkertaistettuna Kohosen kehittämän kommunikatiivisen kompetenssin mallin, jossa kommunikatiivisuus on oppimistavoitteena.



KUVIO 6 Kommunikatiivinen kompetenssi (Kohonen 1986, 117)

Kohonen (1986, 117-118; 1987, 26) määrittelee kommunikatiivisen kompetenssin tiedon ja taitojen sisäistetyksi järjestelmäksi, jota tarvitaan menestyksellisessä viestinnässä todellisissa kielenkäyttökonteksteissa. Hän korostaa, että kielitaito on sekä faktatietoa kielestä että kielen käyttötaitoa. Deklaratiivinen tieto on tietoa kielestä ja sen rakenteesta. Proseduraalinen tieto on tietotaitoa, jota oppija osaa käyttää sujuvasti selviytyäkseen erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Evansin (1991, 2) mukaan kielitaito on automatisoituessaan vähemmän riippuvainen deklarativisesta tiedosta. Kieltä oppiessaan oppija tarvitsee kumpaakin tietoa: tietoa kielestä ja sen rakenteesta sekä tietoa opittavan kielen viestinnällisestä



käytöstä erilaisissa yhteyksissä. Kohosen malli yhdistää moniulotteisen käsityksen kielitaidon rakenteesta sekä kielen viestinnällisestä käytöstä. Kieliopillinen tieto tarkoittaa kielen tarkkuutta, pragmaattinen kompetenssi kielen hyvinmuodostuneisuutta, funktionaalinen mielekästä kielenkäyttöä, kun taas sosiolingvistinen kompetenssi tarkoittaa hyväksyttävää kielenkäyttöä erilaisissa viestintätilanteissa. Oppija tarvitsee runsaasti autenttista aineistoa ja omakohtaista kokemusta erilaisista kielenkäyttötilanteista, viestinnällisistä tehtävistä sekä arviointia suoriutumisestaan niissä. Oppimisessa kommunikatiivisuus on oppimistavoite, koska kielellä on viestinnällinen funktio. Vuosikymmeniä sitten kielen opiskelussa korostetun kieliopillisen tarkkuuden sijaan viime aikoina on korostettu viestinnällistä sujuvuutta. Brumfit (1984, 69) tuo esiin, että liiallinen tarkkuusvaatimus ehkäisee kielen sujuvuuden kehittymistä: kielenkäyttäjän huomion pitäisi olla enemmän merkityksessä kuin muodossa.

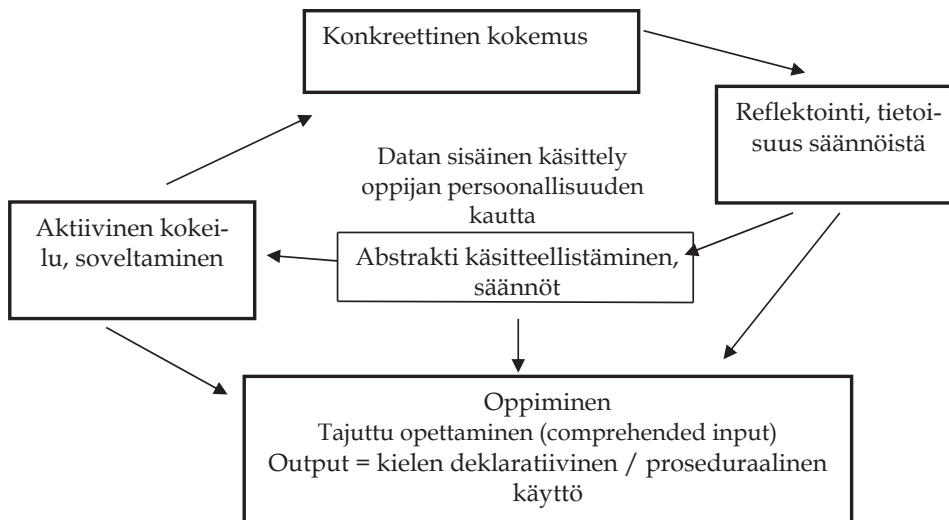
Oppiminen ei ole pelkästään kognitiivista toimintaa, siihen vaikuttavat myös affektiiviset seikat ja oppijan persoonallisuus. Persoonallisuustekijät vaikuttavat rohkeuteen käyttää kieltä. Oppijan persoonallisuuspiirteet muodostavat olennaisen osan Kohosen mallissa. Piirteisiin kuuluvat oppimisresurssit sisältäen esimerkiksi oppijan iän ja kielitaipumuksen sekä kognitiiviset tekijät, joita ovat oppijan oppimistyylit ja -taidot. Kohonen korostaa affektiivisten tekijöiden merkitystä sekä myös oppijan riskinottohalua, rohkeutta käyttää kieltä, koska niillä on suuri vaikutus oppimiseen. Halu ottaa riskejä kielenkäyttötilanteissa, mennä epämuukavuuksialueille edistää kielen oppimista. Affektiivisiä tekijöitä ovat mm. myönteinen suhtautuminen oppimiseen sekä halu ottaa vastuuta oppimisesta. Affektiivisiin seikkoihin vaikuttavat suuresti opettajan toiminta, luokkahuoneen oppimisilmasto ja oppijan aikaisemmat oppimiskokemukset. Monet tutkijat kutsuvat tällaisia seikkoja suodattimiksi tai esteiksi. Itseluottamuksen, motivaation ja tuen puute sekä kielteiset aikaisemmat oppimiskokemukset voivat vahvistaa niitä ja vaikeuttaa oppimista, kun taas myönteinen ja kannustava oppimisilmapiiri voi heikentää niitä ja edistää oppimista. (Krashen 1982, 30-31; Laine 1988, 13; Boud & Walker 1993, 80-81; Kosonen 2001, 38-39; Dörnyei 2014, 519).

Viestintätaitojen merkitys on korostunut kansainvälistymisen ja monikulttuuristumisen myötä. Viestintätaitoihin kuuluvat sekä sanallinen että sanaton viestiminen. Sanalliseen viestimiseen sisältyy puhuttu ja kirjoitettu kieli. Puhuttuun kieleen kuuluvat kuunteleminen ja puhuminen, kirjoitettuun lukeminen ja kirjoittaminen. Sanattomia viestejä ovat mm. kasvojen ilmeet, eleet, vartalon liikkeet, intonaatio (Kaikkonen 2001, 63). Viestintätaitoja arvostetaan globaalissa nykytyöelämässä lisääntyneen kansainvälisen kaupan ja yhteistyön lisääntyä. Kaupallisen koulutuksen eri asteilla suurta huomiota on vuosikymmenien ajan kiinnitetty ja lisääntyvässä määrin edelleen kiinnitetään opiskelijoiden viestintäkykyyn, käytännön kielitaidon sujuvuuteen, kielelliseen toimijuuteen erilaisissa viestinnällisissä tilanteissa. Kaupallisessa ja yleensä ammatillisessa koulutuksessa hyvä kielitaito ei tarkoita pelkästään kielen osaamista vaan erityisesti myös käsiteltävän asian osaamista, niin että pystyy toimimaan tehokkaasti. Kielitaito on olennainen osa ammattitaitoa, ja sille asetettavat vaatimukset

set tulevat työelämän tarpeista. Kielen opettamisessa on sisältöpainotteinen, ammatillisesti suuntautunut lähestymistapa. Kieli on viestien välittämistä ja vaihtamista suullisesti ja kirjallisesti. Ammatillinen kielitaito vaatii jatkuvaa päivittämistä sekä kielen että asiasisällön suhteen.

Monikulttuuristuminen on aiheuttanut, että viestintä on nykyään usein kulttuurien välinen ilmiö. Viestijöiltä edellytetään valmiuksia kohdata erilaisuutta ja viestiä muiden kulttuurien edustajien kanssa sekä rohkeutta käyttää kieltä epävarmoissakin tilanteissa. Lingvistinen ja kommunikatiivinen kompetenssi eivät enää riitä kielenopetuksen tavoitteeksi, vaan tavoitteena on myös laajempi kulttuurien välisen viestinnän kompetenssi, toimijuus monikulttuurisessa ympäristössä (Kaikkonen 1998, 17-18; Korhonen 2002, 183).

Kohonen liittyy kuviossa 6 esitetyn kielitaidon kommunikatiivisen kompetenssimallinsa Kolbin malliin (ks. alaluku 4.3, kuvio 4), jossa on kaksi vastakaista dimensiota: ymmärtäminen ja muuntaminen. Edellinen viittaa tapaan, jolla oppija ymmärtää kokemuksen joko välittömästi, intuitiivisesti tai tietoisesti käsitteellistämällä. Käytännön kokemus on lähtökohta, johon säännöt voidaan liittää. Muuntamisdimensio Kolbin teoriassa kuvaa sitä kuinka oppija muuntaa kokemuksensa joko reflektoidulla tai aktiivisesti kokeilemalla. Kohosen mallissa Kolbin muuntamisdimensiota vastaa oppijan suhtautuminen riskeihin, joko hän ottaa riskejä tai välttelee niitä. Kohosen mallissa deklarativinen ja proseduraalinen tieto ovat kaksi tapaa ”osata”. Edellinen muuttuu välittömästi, intuitiivisesti kokemuksesta käsitteellistämällä eksplisiittiseksi tiedoksi kielen säännöistä ja rakenteesta. Proseduraalinen tieto on kielen viestinnällistä käyttöä, se tuottaa harjoittelun tuloksena implisiittistä, sisäistynyttä tietoa kielestä, kielitaitoa jolla selviytyä viestintätilanteissa. Kohonen tekee eron näiden kahden ”osaamisen” välillä, ja niitä voidaan painottaa eri tavoin. Eksplisiittinen tieto on tietoa kielestä ja implisiittinen tieto on sisäistynyttä tietoa kielen käytöstä. Kohosen (1987, 26) mukaan tällä on yhtymäkohtia Kolbin malliin. Tämä ero muistuttaa Krashenin (1982, 11-12) tekemää eroa opitun ja omaksutun kielen välillä. Oppiminen on hänen mukaansa enemmän tietoista toimintaa ja oppimista kielestä ja sen säännöistä, omaksuminen on tiedostamattomampaa kielen omaksumista viestinnällisissä tilanteissa. Kuten aiemmin tässä alaluvussa on esitetty, Arnold ym. toivat esiin, että kielen oppimisessa pitää löytää tasapaino eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon kesken, kumpaakin tarvitaan kielen oppimisessa. Kuvio 7 esittää Kolbin teoriaan pohjautuvaa Kohosen (1987, 54) mallia kokemuksellisesta vieraiden kielten oppimisesta, jossa oppiminen on jatkuva kehänmuotoinen kokemukseen pohjautuva prosessi:



KUVIO 7 Kokemuksellinen vieraiden kielten oppiminen (Kohonen 1987, 54)

Tämän mallin mukaan vieraiden kielten oppiminen vaatii konkreettisen kokemuksen, reflektion, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilun. Oppijoiden on saatava runsaasti sopivaa, vaikeusasteeltaan eritasoista oppimateriaalia sisältäen ammattiin kouluttaessa myös oikean työelämän autenttista, mielekästä materiaalia. On olennaisen tärkeää, että oppija tekee jotakin virikemateriaalille (*inputille*). Sitä on reflektoitava ja käsitteellistettävä ennen kokeilua ja soveltamista. Kohonen (1988, 201-203) väittää, että *input*, jota oppija ei työstä, ei merkitse hänelle mitään. Siitä tulee hänelle pinnallista (*"throughput"*). Jotta oppiminen on tehokasta, mallin kaikkia neljää tapaa vaaditaan. Kohosen mielestä merkityksellinen kielitaito (*output*) edellyttää virikemateriaalin sulattamista, jolloin oppija työstää sitä ja ottaa kielen haltuunsa. Hänelle tulee tunne, että hän hallitsee kieltä eikä päinvastoin. Kieli on hänen hallussaan oleva ilmaisun väline. Muistaakseni van Lier on verrannut kielen ns. omistamista mielenkiintoisella tavalla viidakon eläimiin. Ne eivät omista viidakkoa vaan tietävät kuinka käyttää sitä ja elää siellä. Samalla tavalla me emme omista kieltä, vaan opimme käyttämään sitä ja elämään sen "keskellä". Martin, Dufva, Kalaja ja Alanen (2007, 31) korostavat, että kieli on keskellä kaikkea. Me elämme sen keskellä. Se on tärkein työkalu kaikessa toiminnassa sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä.

Krashen (1982, 33) korostaa, että vieraan kielen omaksuminen on riippuvainen kahdesta tekijästä. Myös hänen mielestään oppijan on saatava käyttökelpoista virikemateriaalia, joka hänen täytyy ottaa haltuunsa. Oppijan fokus on viestissä eikä sen muodossa. Kielen sujuvuuden saavuttamista edistää työskentely pienessä ryhmässä, kielen viestinnällinen tarkoitus ja luonteva oppimisympäristö (Krashen 1982, 74; Brumfit 1984, 69). Tällaista lähestymistapaa toteutin kauppaopettajana 1980-luvulta lähtien tavoitteena vahvistaa opiskelijoiden kommunikatiivisia taitoja. Usein menettelytapamme oli seuraavanlainen: luettiin, kuunneltiin ja käsiteltiin tiettyyn aihepiiriin kuuluvaa aineistoa, esi-

merkiksi kyselyiden tekemistä, ja pyrittiin niveltämään se opiskelijan aikaisemmin opittuun, ja sen jälkeen opiskelijat harjoittelivat pareittain tai pienryhmissä.

Arvioinnilla saadaan tietoa siitä, onko oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettu. Arviointi ohjaa oppimista, koska keskitytään siihen mitä arvioidaan. Arvioinnin tulee suuntautua useampaan kohteeseen. Oppimisen tulee olla oppijalle autenttista, merkityksellistä, ja tekemällä oppiminen tekee siitä omalta osaltaan merkityksellistä (Kaikkonen 1998, 16-17; Salo 2014, 5-7). Kohosen (1998, 37-39) mielestä perinteisen numeroarvioinnin rinnalla tarvitaan myös toisenlaista monipuolisempaa arviointia, jota toteuttavat sekä oppija että opettaja ja jota hän kutsuu autenttiseksi arvioinniksi. Siinä korostuvat arvioinnin prosessiluonne, oppijan pitkäjänteinen arviointi sekä oppijoiden keskinäisen kilpailun minimoiminen.

- arviointi kuuluu olennaisena osana opetukseen
- siinä tarkastellaan oppijaa yksilönä
- se seuraa oppijan edistymistä pitkäjänteisesti
- tietoa kootaan useilla eri tavoilla
- arviointi on jatkuvaa ja ulottuu pitkälle aikavälille
- ”oikean vastauksen” sijaan on useita näkökulmia
- opetussuunnitelma mahdollistaa myös yksilölliset valinnat, jotka mahdollistavat opiskelun omaehtoisia osia
- arviointi kehittää oppijan reflektiivisiä taitoja, itsearviointia ja kriittistä ajattelua
- arviointi rohkaisee yhteistoiminnallista työskentelyä
- arvioinnissa oppijaa verrataan tavoitteisiin ja aikaisempiin suorituksiin, eikä oppilastovereihin

Autenttinen arviointi korostaa uudenlaista monipuolista arviointikäytäntöä, joka tukee yksilön ja ryhmän oppimista. Arviointia voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Kohonen (2000b, 64; 2001, 51) tuo esille seuraavat keinot:

- oppijoiden haastattelut
- kuullun tai luetun tarinan tai tekstin uudelleen kertominen
- eri aiheiden kirjoitustehtävät
- projektit ja niiden esittelyt muille joko suullisesti tai kirjallisesti avoimiin kysymyksiin vastaaminen
- opettajan suorittama tarkkailu oppijan luokkatyöskentelystä
- portfoliot: oppijoiden keräämä materiaali työskentelystään, oppimisprosessista ja itsearviointi

Kohonen korostaa, että autenttiseen arviointiin kuuluu olennaisena osana oppijan suorittama itsearviointi. Tämä vahvistaa oppijan itsearviointitaitojen, kriittisen ajattelun kehittymistä. Oppija on oman oppimisensa subjekti, joten hänen tulee enenevässä määrin olla myös arvioinnin subjekti. Oman arviointikyvyn kehittyminen on edellytys itseohjautuvuudelle ja sen kehittymiselle. Reflektioiva itsearviointi kehittää oppijan tietoisuutta ajattelusta, oppimistaidoista, sosiaalisista taidoista ja kulttuurien välisistä asenteista, ja se auttaa häntä jäsentämään oppimistaan ja ohjaamaan sitä tavoitteiden suuntaan. Tähän päästäkseen oppija tarvitsee kuitenkin opettajan pitkäjänteistä pedagogista ohjausta.

Otin opiskelijan itsearvioinnin ja arviointikeskustelut käyttöön 1980-luvulta lähtien, koska olin aika usein kokenut arvioinnin ongelmalliseksi. Tun-

tui hankalalta muuttaa opiskelija yhdeksi numeroksi ja kirjaimeksi, ja tämän piti vielä ennustaa työelämässä selviytymistä. Tiedollinen osaaminen korostui sosiaalisten taitojen ja asenteiden jäädessä vähemmän tärkeiksi. Yritin helpottaa ja monipuolistaa arviointia siten, että kurssin alussa sisällön esittelyn yhteydessä kerroin ja sovimme arviointiperusteista ja itsearviointin suorittamisesta sekä pyysin opiskelijoita arvioimaan kurssin aikana opiskeluprosessiaan ja suorittamaan itsearviointia. Kurssin päätyttyä pyysin opiskelijoita antamaan itselleen arvosanan kurssista perusteluineen. Korostin, että arvosana ei ole kokeiden keskiarvo, kuten kurssin alussa sovittiin. Arviointikeskustelussa keskustelimme, missä opiskelija oli mielestään onnistunut ja missä ei ja verrattiin opettajan käsityksiin ja mietimme yhdessä arvosanaa. Arvioinnit osuivat yksiin tavallisesti, vaikka opiskelijat olivat joskus arvioinnissa tiukempia kuin opettaja. Käytin myös vertaisarviointia opiskelijoiden pitäessä pikkuesitelmiä esimerkiksi opintoihin olennaisesti kuuluvasta työssäoppimisjaksostaan tai mahdollisesta ulkomaan vierailusta. Tällöin pyysin opiskelija-arvioijaa ensi sijassa arvioimaan kokonaisuutta, missä kertoja onnistui hänen mielestään ja mitä voisi ehkä parantaa keskittyen siihen, missä kertoja onnistui, minkä toivoin vähentävän jännitystä. Kirjallisten kokeiden yhteydessä myös usein kysyin, miten opiskelija oli mielestään onnistunut. Näillä menettelyillä pyrin kehittämään opiskelijoiden reflektiokykyä, itsearviointia, koko oppimisprosessin arviointia ja kriittistä ajattelua. Tämän tutkimuksen opiskelijat arvioivat myös kielitaitoaan opintojakson alussa ja sen lopussa. He myös arvioivat, kuinka he olivat mielestään suoriutuneet opintojaksolla: missä he katsoivat onnistuneensa ja mikä kaipaasi vielä parantamista.

On monia tapoja opettaa vieraita kieliä. Itselläni on monen vuosikymmenen kokemus eri tavoista ensin oppijana ja sitten opettajana, joten monet erilaiset metodit ovat tulleet tutuiksi. Muutama vuosikymmen sitten vallalla ollut kielioppi-kääntäminen -metodi keskittyi abstraktiin käsitteellistämiseen, jolloin oppijat osasivat säännöt melko hyvin, mutta eivät olleet sujuvia kielenkäyttäjiä. Audio-linquaalinen metodi korosti kielenkäyttöä, drillejä ja dialogia, ja niiden usein melko mekaanista toistamista, mutta ei juurikaan kiinnittänyt huomiota sääntöihin. Kommunikatiivisuuden liiallinen korostaminen saattoi jättää kielen rakenteelliset seikat vähemmälle huomiolle. Kokemuksellinen, kokonaisvaltainen oppimismalli yhdistää eri tekijät ja tarjoaa kokonaisvaltaisen oppimismallin kieltenoppimiseen.

Tutkimukseni **taustaviitekehystenä** ovat humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvat **konstruktivistinen oppimiskäsitys** ja **kokonaisvaltainen, kokemuksellinen oppiminen**, jotka korostavat oppijan aktiivisen toiminnan merkitystä oppimisprosessissa, tiedon omaksumisessa ja uuden luomisessa. Uusi asia liitetään olemassa olevaan tietoon, sitä reflektoidaan, harjoitellaan ja arvioidaan ja pyritään rakentamaan kokonaiskuva. Oppiminen on yksilöllinen, sisäinen itseohjautuvuutta vahvistava prosessi. Oppiminen on myös sosiaalista toimintaa. Tieto on sekä henkilökohtaista että sosiaalista tietoa. Opettaja ja muut opiskelijat ovat mukana oppimisprosessissa, mutta oppijoiden aktiivisuus ja itseohjattu työskentely muodostavat keskeisen tavoitteen.

## 5 ITSEOHJAUTUVUUS

Itseohjautuvuuden tarkastelu on eräs tutkimukseni päätavoite. Itseohjautuvuuden (*self-directed learning*) merkitys on tärkeä oppimisprosessissa, joten siihen on kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota muutaman viimeisen vuosikymmenen aikana monimuotoisten opetus-/oppimistapojen lisääntyä. Knowles käsitteli sitä jo 1970-luvulla. Tässä luvussa käsittelen itseohjautuvuutta ja sen keskeisiä piirteitä. Alaluvussa 5.1 tarkastelen sitä oppijan ja oppimisen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelun kohteina ovat siihen kiinteästi liittyvät piirteet: reflektio/reflektiivisyys alaluvussa 5.2. ja itsearviointi alaluvussa 5.3. Itseohjautuvan oppijan piirteitä tuon esiin alaluvussa 5.4. Autonomia ja toimijuus ovat tarkastelun kohteina alaluvuissa 5.5 ja 5.6. Opettajan roolia itseohjautuvuuden edistäjänä tarkastelen alaluvussa 5.7. Lopuksi esitän yhteenvedon 5.8.

### 5.1 Itseohjautuva oppija / itseohjattu oppiminen

Omaksuttu ihmiskäsitys säätelee opettajan ja kasvattajan toimintaa (Kohonen & Leppilampi 1994, 13). Koron (1992, 38) mielestä itseohjautuvuus pohjautuu hollistiseen, humanistiseen ihmiskäsitykseen ja kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Itseohjautuvuutta voidaan lähestyä monesta näkökulmasta. Pedagoginen lähestymistapa on, voidaanko ja millä tavoin oppijoiden itseohjautuvuutta voidaan lisätä pedagogisin keinoin. Lähtökohtana on, että itseohjautuva opiskelija pystyy ottamaan ja haluaa ottaa vastuun opinnoistaan. Monien tutkijoiden mukaan Itseohjautuvuudella voidaan tarkoittaa sekä oppimisprosessia että oppijan valmiutta opiskella itseohjautuvasti. Varilan (1990b, 21-22) mielestä itseohjautuvuus on prosessi, menetelmä oppia, ja toisaalta se on tila, valmius, jota kohti pyritään, valmius opiskella itseohjautuvasti. Koro (1993a, 49) käyttää käsitettä itseohjautuva viittaamaan oppijan ominaisuuksiin ja käsitettä itseohjattu oppiminen kuvatessaan oppimisprosessia. Hänen mielestään oppijan oma aktiivinen toiminta on olennaista oppimisprosessissa. Oppija pystyy ja haluaa suunnitella opiskelunsa itse sekä toteuttaa sitä itseohjatussa oppimisessa itsenäisesti ja

vastuuntuntoisesti. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppija on oppimisprosessin subjekti ja oppimisen keskiössä. Hän on aktiivinen, oma-aloitteinen, osaa suunnitella toimintaansa ja ottaa vastuun oppimisestaan. Tähän oppijakeskeiseen näkemykseen yhtyvät lukuisat tutkijat (Guglielmino 1977, 28-29; Ekola & Vaherva 1980, 49; Toiskallio 1988, 60; Hirsjärvi & Remes 1988; Kauppi 1989, 29; Paakkola 1990, 25; Hammond & Collins 1991, 10-11; Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 41; von Wright 1993, 21; Huttunen 2000, 91; Mäntylä 2007, 96; Salo & Hildén 2011, 21; Kotilainen 2015, 28). Knowles (1975, 130; 1980, 14) korostaa oppijan valintoja ja päätöksentekoa prosessissa, ja hänen mukaansa on vakuuttavasti todistettu, että oppimisprosessissa aloitteellinen ja aktiivinen oppija oppii enemmän ja paremmin kuin oppija joka odottaa tulevansa opetetuksi. Itseohjautuvuus liittyy hänen mukaansa aikuisuuteen. Myös Rogers (1983, 290) pitää itseohjautuvuutta aikuisen keskeisenä ominaisuutena; aikuisella on tarve ja kyky olla itseohjautuva ja tehdä omat ratkaisunsa, päämäärä on Rogersin mukaan täysin toimiva yksilö *fully functioning person*. Itseohjautuvuus on prosessi, jatkumo, ja se lisääntyy iän mukana, ja sitä pystyy mittaamaan. On useita itseohjautuvuustasoja, ja oppijat ovat eri kehitysvaiheissa. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta pystyy vahvistamaan pedagogisin keinoin (Dickinson 1987, 12-15; Brockett & Hiemstra 1991, 200; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 241; Luukas 1997, 202; Spencer 1997, 20; Dynan, Cate & Rhee 2008, 100; Salo & Hildén 2011, 25; Kotilainen 2015, 35). Jotkut tutkijat (mm. Brookfield 1986, 26) ovat sitä mieltä, että kaikki eivät ole itseohjautuvia. Itseohjautuvuus voi vaihdella elämän eri tilanteissa. Opettajan rooli on tietenkin hyvin keskeinen oppijan itseohjautuvuuden edistäjänä. Sitä käsitellään alaluvussa 5.7.

Varilan tavoin myös Brockettin ja Hiemstran (1991, 23-24) mielestä itseohjautuvuus viittaa kahteen erilliseen, mutta läheiseen dimensioon. Ensimmäinen on prosessi, jossa oppija ottaa vastuun oppimisprosessin suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toista dimensiota he kutsuvat oppijan itseohjautuvuudeksi, hänen persoonallisuuden ulottuvuudekseen. Siten itseohjautuvuus oppimisessa viittaa sekä oppimisprosessin ulkoisiin ominaisuuksiin että oppijan sisäisiin persoonallisuuden piirteisiin. Samoin Brookfield (1986, 47) jakaa itseohjautuvuuden kahteen dimensioon. Toisessa se tarkoittaa itseohjautuvan oppimisen toteuttamista, toimintaa oppimisprosessin suunnittelemiseksi, toteuttamiseksi ja arvioimiseksi. Toisessa se viittaa oppijan sisäiseen tilaan ja muutosprosessiin. Itseohjautuvan oppimisen määritelmässään Skager (1984, 29-33) korostaa oppijan sisäiseen motivaation merkitystä. Oppija valitsee oppimisen ja toimii sen valinnan pohjalta. Hän myös valitsee sopivan tavan opiskella ja kytkee uuden oppimisen vanhaan ja pystyy myös arvioimaan edistymistä. Maslow (1987, 257) korostaa, että osallistuminen päätöksentekoon vaikuttaa myönteisesti motivaatioon ja asenteisiin. Lukuisat muutkin tutkijat ovat korostaneet asenteiden ja sisäisen motivaation merkitystä oppimisessa (Rogers 1983, 3; Laine 1988, 5; Krashen 1982, 30; Spolsky 1989, 148-150; Nikki 1992, 26-27; Ruohotie 1998, 41; Ryan & Deci, 2000, 70; Dörnyei 2014, 524).

Dickinson (1987, 23-24) myös painottaa oppijan toiminnan merkitystä oppimisprosessissa. Hänen mielestään itseohjautuvuus viittaa oppijan asenteeseen

oppimista kohtaan, ja itseohjautuva oppija ottavaa hänen mukaansa vastuun oppimisestaan neljällä alueella:

1. oppimisen tavoitteet, hän pystyy valitsemaan tavoitteet ja pystyy ottamaan vastuun tavoitteiden saavuttamisesta
2. kurssin sisällön kehittyminen
3. arviointi, pystyy arvioimaan prosessia ja tavoitteiden saavuttamista
4. aktiivinen rooli oppimisessa

Decin ja Ryanin (2000, 262-263) itseohjautuvuusteorian (*self-determination theory*) mukaan ihmisellä on hyvinvoinnilleen kolme psykologista perustarvetta. Ensimmäkin hän haluaa olla aktiivinen ja omatoiminen. Hän haluaa itse päättää omista tekemisistään, tekemisen motivaatio tulee hänen sisältään. Hän haluaa kokea, että hän onnistuu ja saa asioita aikaan. Kolmanneksi he korostavat, että ihmisellä on myös yhteisöllisyyden tarve, hän haluaa kuulua ryhmään ja olla yhteydessä toisiin ihmisiin.

Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 242) tuo esille seuraavat perustelut itseohjautuvuudelle 1. psykologiset aikuisuuteen liittyvät 2. pedagogiset oppimistuloksiin liittyvät 3. eettiset toteuttaen yksilön halua toteuttaa itseään ja 4. muutospainotteiset ympäröivän yhteiskunnan muuttumisesta johtuvat. Itseohjautuvuuden psykologinen ja pedagoginen näkökulma on, että se on prosessi, ja sitä voidaan edistää ja opettaa pedagogisin keinoin, käyttämällä oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä, joten opettajan rooli on tärkeä. Myönteisten opiskelukokemusten katsotaan lisäävän itseohjautuvuutta. Se ei ole sidoksissa opetustapoihin tai -menetelmiin (Knowles 1975, 18; Brockett & Hiemstra 1991, 105; Dynan ym. 2008, 100).

Kuten edellä kävi ilmi, itseohjautuvuutta on määritelty monin tavoin. Koron (1993a, 49) mielestä sen määrittely on melko sekavaa. Kirjavuutta on lisännyt englanninkielisten termien runsaus. Myös Paakkolan (1992a, 25) mukaan käsitteistö on vakiintumatonta. Knowles (1975, 18) määrittelee itseohjautuvuuden prosessiksi, jossa yksilö on aloitteellinen määrittelemään oppimistarpeensa joko itsenäisesti tai muiden avulla, määrittelee oppimistavoitteensa, on tietoinen oppimisresursseista, valitsee oppimisstrategiat ja arvioi oppimistulokset.

Pedagogisen nykykäsityksen mukaan Knowlesin määritelmää voitaneen pitää liian kapeana ja yksilökeskeisenä, koska se painottaa yksilön oppimistekniikoita ja tuloksia enemmän kuin oppimisprosessia ja sosiaalista kontekstia. Nykyään oppiminen nähdään enemmän vuorovaikutteisena prosessina. Monet tutkijat korostavat, että itseohjattu oppiminen ei tarkoita oppimista yksin, erillään muista (Skager 1984, 19; Koro 1993a, 24; Kohonen 2001, 49-50). Monet muut tutkijat ovat myös korostaneet oppimisen sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä (Jarvis 1987, 15; Pasanen ym. 1989; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 7; Ruohotie 2000, 125; Huttunen 2001, 11; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169; Little 2004, 23). Reflektiivisyys ja itsearviointi nähdään myös erittäin tärkeinä edellytyksinä itseohjautuvuuden kehittymiselle. Näitä käsitellään tarkemmin alaluvuissa 5.2-5.3.



**Tutkimuksessani itseohjautuvuus (self-directed learning) nähdään sekä oppijan kykynä, valmiutena pystyä opiskelemaan itseohjatusti että myös opetuksen eräänä tavoitteena: edistää oppijan itseohjautuvuutta.** Käytän termiä itseohjattu oppiminen, kun se viittaa opiskelijan toimintaan. Itseohjatun oppimisen määritelmäni perustuu väljästi tutkijoiden edellä esiteltyihin käsitteisiin ja määritelmiin. Itseohjattu oppiminen on opiskelijan aktiivista toimintaa sekä yksin että ryhmässä, ja opettaja ja myös opiskeluryhmä tukevat sitä monin tavoin. Opiskelija on itseohjautuva, hän on aktiivinen, ottaa etenevässä määrin vastuuta oppimisestaan sekä arvioi prosessia ja tulosta. Tavoitteena on myös oppijan itseohjautuvuuden edistäminen.

## 5.2 Reflektio/reflektiivisyys

Monet tutkijat ovat pitäneet reflektiota tärkeänä osana oppimisprosessia ja itseohjautuvuutta, ja se liittyy kiinteästi elinikäisen oppimisen valmiuksiin. Kolbin (1984) oppimismallissa reflektio on olennainen osa, ja se vahvistaa oppimista. Reflektoinnilla tarkoitetaan usein oman toiminnan tietoista pohdintaa. Little (2001, 46; 2004, 22) korostaa, että reflektio on edellytys itseohjautuvuuden ja autonomian kehittymiselle, ja se on jatkuva ja olennainen osa oppimista. Oppimista tapahtuu eri tavoilla ja monilla tasoilla, joten reflektio voi ja sen pitää suuntautua moneen eri aspektiin, esimerkiksi oppimisympäristöön, työtapoihin, omaan rooliin, prosessiin. Sen avulla oppija tulee tietoiseksi oppimisestaan. Reflektointi ei kohdistu pelkästään älyllisiin prosesseihin ja saavutuksiin, koska tunteet vaikuttavat oppimiseen, niiden reflektointi on myös tärkeää (Alanen & Kajander 2011, 67). Reflektiokyky kehittyy sekä kypsymisen että oppimisen kautta, joten sitä voidaan harjaannuttaa (Rauste-von Wright ym. 2003, 69). Reflektiivinen oppija osaa toimia yhdessä opettajan ja muiden oppijoiden kanssa. Hän osaa arvioida toimintansa vaikutusta myös muiden kannalta, ja reflektio voi kohdistua myös toisten toimintaan. (Ruohotie 1998, 113; Lammi 2000, 162; 2004, 345)).

Reflektiivisyys tarkoittaa kykyä pohtia ja harkita sekä kyseenalaistaa. Kolbin (1984, 42) ja Kohosen (2001, 28-29) mukaan oppiminen edellyttää oman kokemuksen ja toiminnan reflektointia. Mezirow (1981, 11-24) korostaa reflektiivisyyden olevan itseohjautuvuuden ydin, ja se on olennainen osa oppimisprosessia. Hän korostaa, että oppimisprosessissa oppijassa tapahtuu tietoisuuden, merkitysperspektiivin kriittistä tarkastelua, mikä aiheuttaa muutosta toiminnassa. Oppijan merkitysperspektiivit ovat syntyneet hänen aikaisempien kokemusten pohjalta sosiaalisissa konteksteissa. Mezirowin mukaan on mahdollista jaotella reflektiivisyys kohteen perusteella. Se on tietoisuutta, jonka kohteina ovat havainnot, ajattelu, tuntemukset ja toiminta. Siinä on kuusi tasoa. Ensimmäinen taso on affektiivinen reflektiivisyys, jonka kohteita ovat tunteminen ja tietäminen. Toinen on erotteleva, syy ja seuraus -suhteita refleктоiva taso. Kolmas taso on omia arvoja punnitseva, arvioiva reflektiivisyys. Neljäs taso on käsitteellinen reflektiivisyys, jonka kohteena ovat käsitteet. Viides taso on psyykinen, jossa arvioidaan ennakkokäsityksiä ja oletuksia. Kuudennen tason muo-

dostaa teoreettinen reflektiivisyys. Se kyseenalaistaa ennakko-oletukset ja niiden pätevyyden, se korjaa virheitä ja väärää uskomuksia. Se kritisoi ja esittää miksi -kysymyksiä. Kolme ylintä tasoa muodostavat kriittisen reflektiivisyyden, joka on hänen mielestään erittäin olennainen osa ja tavoite aikuisen oppimisprosessissa. Merkitysperspektiivin muutos reflektion seurauksena aiheuttaa toiminnan muutosta. Mezirow (1990, 3-4) korostaa yhteisöllisyyden, yhdessä oppimisen merkitystä oppimisprosessissa, merkitysperspektiivin kehittymisessä ja toiminnan muutoksessa.

Kaikki tutkijat eivät jaa Mezirowin näkemystä reflektiivisyydestä. Jarvisin (1987, 92) mielestä alimpia tasoja voidaan pitää ei-reflektiivisenä oppimisena, koska niihin ei hänen mukaansa sisälly oppimisen aiheuttamaa muutosta. Mezirowin lisäksi monet muut tutkijat ovat korostaneet reflektiivisyyden merkitystä määrittellessään itseohjautuvuutta, jota pidetään yleisesti elinikäisen oppimisen tärkeänä osana ja edellytyksenä. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1991, 277-278) mukaan reflektiivisyys on oppijan kyky kriittisesti analysoida, harkita ja arvioida; mukana ovat myös tunteet ja arvot. Oppijat tiedostavat ja kontrolloivat oppimisprosessia ja toimintaa. He kykenevät myös arvioimaan koko prosessia ja tuloksia. Reflektoidulla oppijalla kehittyy itseään. Koro (1993a, 57) korostaa, että reflektiivisyys on olennainen osa itseohjattua oppimista, ja hänen mielestään arviointia ei voi toteuttaa perinteisillä menetelmillä, koska ne arvioivat ainoastaan tiedon määrää eivätkä oppimisprosessia, asenteita tai kiinnostusta. Oppijoiden pitäisi olla sekä oppimisprosessin että arvioinnin subjekteja. Oppimisen arvioinnin tulee kohdistua laatuun, oppimisprosessiin, tunteisiin ja asenteisiin.

### 5.3 Itsearviointi

Itsearviointi on reflektion tavoin osa oppimisprosessia. Mäkisen (1998, 24) mielestä reflektio on edellytys itsearviointitaidon kehittymiselle. Niillä on resiprokaalinen suhde, ja itsearviointi voidaan nähdä reflektiivisen ajattelun ja toiminnan tuloksena. Reflektio ja itsearviointi ovat elinikäisen oppimisen keskeisiä taitoja. Koulukontekstissa kriteereiden asettaminen on olennainen osa itsearviointia, ja näiden kriteereiden pohjalta oppija arvioi omaa oppimisprosessia. Itsearviointi on reflektiivinen tapahtuma, jota esimerkiksi Lammin (2000, 171) mielestä voidaan oppia ja opettaa. Se ei ole aina helppoa oppijoille, joten sen opettelemiseen ja harjoitteluun on annettava aikaa sekä opettajan tukea ja ohjausta. Itsearviointi lisää oppijan tietoisuutta oppimisestaan, auttaa häntä ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessista, suuntaa oppimista ja auttaa oppijaa huomioimaan, onko asetettuihin tavoitteisiin päästy ja mikä vaatii parantamista (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009a, 147-151). Andrade ja Valtcheva (2009, 12-19) korostavat seuraavia seikkoja. Itsearviointia pitää olla formatiivista, ja se tulee toteuttaa kirjallisen ohjeen mukaan, joka sisältää kriteerit, mitä arvioidaan sekä oppimisen eri tasojen vaatimukset. Oppijat tarvitsevat opettajan opastusta ja palautetta arvioinnistaan. Itsearviointia tavoitteena on edistää oppimista ja itsensäätelyä. Andraden ja Valtchevan mielestä oppijoiden ei tule antaa itselleen

arvosanaa, vaan itsearvioinnin tarkoituksena on olla toiminnan laatua parantavaa eikä omaa arvosanaa määrittelevää. Heidän mukaansa oppijat suhtautuvat itsearviointiin positiivisesti ja pitävät sitä hyödyllisenä saatuaan kokemusta siitä. Sargeant (2008, 1) myös korostaa itsearvioinnin olevan formatiivista toimintaa tavoitteena itsesäätelyn kehittäminen sekä elinikäinen oppiminen. Alanen ja Kajander (2011, 68) tuovat esiin, että hyvin suunniteltuna ja toteutettuna itsearviointi kehittää oppijan reflektointitaitoja. Heikkoutena on, että arvioinnin tärkeimpänä kohteena pidetään usein mitattavia tuotoksia. Ulkoapäin annettujen kriteerien sijaan oppimisprosessia ja oppimista olisi arvioitava monipuolisesti ja laadullisesti oppijan itsearviointitaitoja vahvistaen (von Wright 1993, 28-29; Linnakylä 1994, 9-10). Itsearviointitaidot liittyvät kiinteästi itseohjautuvuuteen, ja ne kehittävät oppimaan oppimisen taitoja, edistävät reflektiivistä kielenoppimista ja lisäävät oppijan tietoisuutta itsestä oppijana (Lammi, Pajukanta & Pääkkilä 2003, 96). Oppija osaa tunnistaa omat oppimistarpeensa, kehittää oppimisprosessia ja tehostaa oppimista ja tulee itseohjautuvammaksi. Arviointi suuntaa ja kehittää oppimista, ja sen kehittymiseen tarvitaan harjoitusta ja tukea, kuten edellä on käynyt ilmi.

Euroopan neuvosto on pitänyt tärkeänä oppijoiden itsearviointitaitojen kehittämistä. Viime vuosituhanen lopulla toteutettiin kaksi hanketta niiden kehittämiseksi: Eurooppalainen kielisalkku ja DIALANG (A. Huhta 2007, 372-374). Reflektointi ja itsearviointi kuuluvat tärkeänä osana kielisalkkuun. Kielisalkkuun oppija kerää töitään ja erilaisia todisteita opiskelemansa kielen osaamisesta, ja sen avulla hän pystyy arvioimaan osaamistaan, sen edistymistä ja asettamaan uusia tavoitteita (ks. alaluku 1.3). DIALANG (A. Huhta 2010, 210-211) on Internetin kautta suoritettava kielitaidon arviointijärjestelmä, joka antaa oppijalle palautetta hänen kielitaitonsa vahvuuksista ja heikkouksista ja myös auttaa häntä kehittämään itsearviointitaitojaan. Oppija arvioi osaamistaan kielen eri osa-alueilla, ja hän saa itsearvioinnistaan tietokoneohjelmalta palautteen, joka kertoo, vastasiko hänen arviointinsa testitulosta. Jos oppija yliarvioi tai aliarvioi osaamistaan, häntä voi ohjata miettimään syitä siihen ja siten osaamisensa realistisempaan arviointiin. Järjestelmä myös opastaa, miten kielitaitoa pystyy kehittämään.

Kielitaito muodostuu monesta osa-alueesta, joten arvioinnin tulee myös olla monipuolista. Jo aikaisemmin käsitellyssä kokemuksellisessa vieraiden kielten oppimisessa (ks. alaluku 4.4) itsearvioinnilla on keskeinen merkitys. Kuten siinä yhteydessä tuli esille, käytin itsearviointia ja myös vertaisarviointia opetustyössäni 1980-luvulta lähtien tavoitteena kehittää opiskelijoissa itseohjautuvuuteen olennaisesti liittyviä reflektointitaitoja. Pyysin opiskelijoitani sen jälkeen kun he olivat arvioineet vahvuuksiaan ja parantamisen kohteitaan antamaan itselleen arvosanan, josta sitten keskusteltiin. Ajattelin sen kehittävän heidän arviointikykyään ja edistävän oppimista.

## 5.4 Itseohjautuvaksi oppijaksi tuleminen

Oppija on itseohjatun oppimisen keskeinen henkilö, koska hän toteuttaa prosessia. Itseohjautuvaksi oppijaksi tulemistä voidaan edistää. Monet tutkijat ovat määritelleet itseohjautuvan oppijan ominaisuuksia ja tehneet niistä luetteloita. Usein itseohjautuvuus liitetään aikuisuuteen, ja itseohjautuvan henkilön ominaisuuksin mainitaan usein vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, sopeutuvuus ja yhteistyökyky. Toisaalta Mäkinen (1998, 222) on tutkimuksissaan todennut, että myös peruskouluikäiset voivat olla itseohjautuvia. Salo ja Hildén (2011, 25) ovat myös tuoneet esiin, että kaikenikäisten itseohjautuvuutta ja autonomiaa voi edistää. L. Rauhalan (1990, 50) mielestä itseohjautuva ihminen on etsivä, tutkiva, vaihtoehtoja punnitseva, luova, itseänsä toteuttava ja muutoksiin valmis. Koro (1993a, 35-36) on laatinut yhteenvedon itseohjautuvan oppijan ominaisuuksista, johon hän on ottanut mukaan eri tutkijoiden esille ottamia ominaisuuksia. Hänen laatimassaan luettelossa on mukana Skagerin (1984, 24-25) esittämät seitsemän ominaisuutta, joihin Koro on lisännyt vastuullisuuden sekä myös Boudin ym. (1993, 13) esille ottaman yhteistyökyvyn. Koron laatiman yhteenvedon mukaan seuraavat ominaisuudet kuvaavat itseohjautuvaa oppijaa:

1. Vastuullisuus. Oppija pystyy ohjaamaan opiskeluaan, työskentelemään säännöllisesti ja hankkimaan oppimisresursseja, hän on vastuussa opiskelijakollegoilleen itseasetetuista aika- ja laatuavoitteista. Hän pystyy myös ohjaamaan ajatteluaan ja on reflektiivinen.
2. Itsensä hyväksyminen oppijana. Itseohjautuvalla oppijalla on myönteinen kuva itsestä oppijana, mikä johtuu myönteisistä aikaisemmista kokemuksista, ja hän kehittyy näiden myönteisten kokemusten avulla.
3. Suunnitelmallisuus. Oppija kykenee tunnistamaan oppimistarpeensa, pystyy asettamaan tavoitteet, suunnittelemaan oppimisprosessin ja valitsemaan keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.
4. Sisäinen motivaatio. Oppija on kiinnostunut oppimisesta sekä pystyy ja haluaa opiskella ilman ulkoista kontrollia.
5. Itsearviointi. Oppija pystyy seuraamaan oppimisprosessia ja arvioimaan omaa oppimistaan sekä pystyy ottamaan vastaan puolueetonta arviointia ulkopuoliselta arvioitsijalta.
6. Avoimuus uusille kokemuksille. Oppija on avoin uusille kokemuksille ja toiminnolle, hän pystyy leikkimielisyyteen oppimisessa ja sietää epävarmuutta.
7. Joustavuus. Oppija kykenee muuttamaan tavoitteita, oppimismenetelmiä sekä kokeilemaan uusia ratkaisuja.
8. Itsenäisyys. Autonominen oppija pystyy itsenäiseen opiskeluun ja päätöksentekoon. Hän pystyy oppimaan ilman ulkoista pakkoa ja ottamaan vastuun oppimisestaan. Hänellä on myös rohkeutta kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyt oppimisolosuhteet ja muuttaa niitä.
9. Yhteistyökyky. Hänellä on halu ja kyky toimia muiden kanssa.

On ilmeistä, että jotkut näistä ominaisuuksista myötävaikuttavat itseohjattuun oppimiseen enemmän kuin jotkut toiset, ja kenelläkään ei ehkä ole kaikkia edellä mainittuja piirteitä. Itseohjautuvuuden yhteydessä jotkut tutkijat ja kasvattajat ovat käsitelleet ja tutkineet kenttäriippuvuutta ja -riippumattomuutta. He ovat huomanneet yhteyden kenttäriippumattomuuden ja itseohjautuvuusvalmiuden välillä. Kenttäriippumattomat ovat itseohjautuvampia. He kykenevät

opiskelemaan ja mielellään opiskelevat itsenäisesti, ja heillä on analyyttistä taitoa. Kenttäriippuvaiset puolestaan opiskelevat mieluiten ryhmissä, koska he ovat kiinnostuneita ihmisistä ja haluavat olla muiden kanssa; he eivät ole kovin hyviä analysoimaan (Pasanen ym. 1989, 39; Larsen-Freeman & Long 1991, 193-194; Verduin & Clark 1991, 136-137; Sajavaara 1999, 93). Kummankin ryhmän piirteitä tarvittaneen menestyksellisessä opiskelussa.

## 5.5 Autonomia

Koron edellisen sivun yhteenvedossa itseohjautuvan oppijan ominaisuuksista mainittiin itsenäisyys, autonomia. Itsenäisen, autonomisen oppijan kehittäminen on eräs Euroopan neuvoston jo viime vuosituhannella ilmaisema koulutuksen tavoite (ks. alaluku 1.3). Huttusen (2001, 10) mukaan autonomisella oppijalla on kyky ja halu ottaa vastuuta oppimisestaan. Hän kuitenkin tarvitsee vielä tietoista ohjausta itsenäistymisessään. Luukas (1997, 202) tuo myös esiin, että opiskelijoiden autonomiaa voi vahvistaa pedagogisin keinoin. Anderssonin (2013, 86) mielestä monet tutkijat käyttävät väljästi tulkiten käsitteitä itseohjautuva oppiminen ja autonominen oppiminen lähes synonyymeinä. Dickinson (1987, 9-14) toteaa, että itseohjautuva oppija tarvitsee vielä tukea ja apua, kun taas autonominen oppija pystyy suoriutumaan opiskelusta itsenäisesti. Koro (1993a, 21-22) näkee autonomian laajempänä käsitteenä, yläkäsitteenä, elämäntahallinnan käsitteenä.

Holec (1980, 3-5, 10) pitää myös täydellistä itseohjautuvuutta autonomiana. Autonominen oppija haluaa ottaa ja pystyy ottamaan vastuun oppimisestaan ja säätelemään sitä. Se ei ole synnynnäinen ominaisuus, mutta se voidaan saavuttaa kasvun myötä luonnollisena kehitysaskelena tai oppimalla. Holec (2009, 23-24) tuo esiin opettajan tärkeyden opiskelija-autonomian asteittaiselle kehittymiselle. Autonomisella oppijalla on vastuu opettajan avustuksella tai ilman sitä päättää tavoitteista, sisällöstä, menetelmistä, prosessista ja arvioinnista. Dörnyei (2014, 527) korostaa motivaation merkitystä autonomian kehittymiselle. Hänen mielestään motivaatio on autonomian edellytys. Ne kulkevat käsi kädessä. Motivoitunut opiskelija pystyy ottamaan vastuun opinnoistaan, opiskelusta tulee hänelle tärkeää, henkilökohtaista, hänestä tulee sen omistaja.

Littlen (2004, 21-23) mielestä oppijoiden autonomian kehitystä voidaan tukea kolmella pedagogisella periaatteella. Oppijalle annetaan vastuu oppimisesta sekä kontrolli oppimisprosessista. Opettajan tehtävä on panna alulle, tukea ja ohjata prosessia. Toiseksi oppijaa tuetaan refleктоimaan oppimistaan, sen tuloksia, omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan; oppijan kyky refleктоida toimintaansa on edellytys autonomian kehittymiselle. Kolmantena Little korostaa opittavan kielen aitoa, merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista käyttöä kommunikointitarkoituksiin aivan opiskelun alusta lähtien, ja opettaja tukee sekä yksilön että ryhmän oppimista. Littlen mielestä vuorovaikutteinen opiskelu edistää oppilaan autonomian kehittymistä ja koulutiedon muuttumista toimin-

nalliseksi tiedoksi. Vuorovaikutteisessa opiskelussa oppijan itsenäistyminen kehittyy sosiaalis-vuorovaikutteiseen suuntaan.

Kuten edellä todettiin, Holecin tavoin Little (2001, 45-46) korostaa opettajan tärkeyttä oppijoiden autonomian kehittymiselle. Se asettaa Littlen mielestä suuria vaatimuksia opettajan toiminnalle. Hänellä on oltava hyvä kielitaito, monipuolista pedagogista osaamista sekä sinnikkyyttä ja johdonmukaisuutta toiminnassa. Oppija-autonomian kehittyminen on hidas prosessi, joka ei aina etene toivotulla tavalla. Se vaatii ohjausta ja neuvottelua, pelisäännöistä sopimista oppijoiden kanssa sekä niiden johdonmukaista noudattamista. Oppija-autonomian kehittämisen tulisi olla yhteinen tavoite koulun toiminnassa. Kotilainen (2015, 51) myös korostaa, että oppilaan ohjaaminen autonomiseksi vaatii opettajan tukea ja pedagogista ohjausta. Alanen ja Lammi (2011, 66) sekä Karlsson-Fält (2010, 71) tuovat esiin, että myös opettajan on arvioitava kriittisesti työtään, korjattava toimintatapojaan pystyäkseen kehittämään ja uudistamaan toimintaansa. Se on varmasti tärkeää, koska opettaja osoittamalla halua kehittää työtään toimii roolimallina oppijoille. Autonomia kehittyy asteittain oppijoiden ja opettajien yhteisessä prosessissa. Salo ja Hildén (2011, 21, 25) tuovat myös esiin, että opettaja toiminnallaan vahvistaa oppijoiden autonomian kehittymistä. Heidän mielestään oppijoiden autonomia rakentuu seuraavista piirteistä: vastuunotto opiskelusta, mahdollisuus tehdä valintoja, oppimisen omistajuuden kokeminen sekä kyky käyttää tarkoituksenmukaisia opiskelustrategioita. Opettajan tukea tarvitaan näiden piirteiden vahvistamisessa.

Edellä mainitut tutkijat ovat tarkastelleet kielenopettamista ja -oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa autonomiaa lähinnä oppijan mutta myös opettajan näkökulmasta. Kohonen (2009a, 14-19) luo katsauksen autonomian ilmenemiseen kieltenoppimisessa viime vuosikymmenten aikana, ja tunnistan opettajana käyneeni läpi monia hänen mainitsemiaan vaiheita. 1960-luvun lopulla ja 1970-luvulla autonomia yhdistettiin yksilöllisyyteen, riippumattomuuteen ja itseohjautuvaan kielen oppimiseen, jota toteutettiin mm. kieli-studio-opiskelussa, ohjelmoidussa opetuksessa sekä etäopiskelussa. 1980-luvulla autonomia ymmärrettiin oppilaan kykynä ottaa vastuu omasta oppimisestaan, ja se kehittyi itsenäisen opiskelun ja refleктоivan työskentelyn kautta. Näin autonomia nähtiin oppijan itsenäistymisenä kielenoppijana, ja se koski sekä kielen sisältöä että opiskeluprosessia. Hänen kuitenkin katsottiin tarvitsevan tukea ja ohjausta itsenäiseen oppimiseen. 1990-luvulta lähtien autonomiasa katsottiin olevan kyse oppijan henkisestä itsenäistymisestä kielenoppijana ja ihmisenä. Hän pystyi itsenäiseen päätöksentekoon, toimintaan ja kriittiseen reflektioon. Oppijan autonomista oppimista kehitettäessä oppimaan oppimisen, reflektion ja metakognitiivisten taitojen vahvistaminen tulivat tärkeiksi. Myös kokemuksellisten ja sosiokulttuuristen oppimisteorioiden seurauksena tuli entistä tärkeämmäksi oppijan aktiivisen opiskeluun paneutumisen lisäksi vuorovaikutteinen oppiminen pienryhmissä, nykyään usein monikulttuurisessa kontekstissa (mm. Ageyev 2003, 441-442). Vaikka aikamme usein tuntuu korostavan yksilöllisyyttä ja yksilön menestymistä, yhteisöllisyyden merkitys on kasvanut sekä koulumaailmassa että työelämässä. Kohosen mielestä autonomian

sosiaalinen ulottuvuus on merkinnyt siirtymistä usein kritisoidustakin yksin opiskelusta, henkilökohtaisesta autonomiasta oppijoiden aktiivista keskinäistä vuorovaikutusta korostavaan dialogiseen opiskeluun. Samoin kuin itseohjautuvuuden kehittyminen, autonomian kehittyminen voidaan nähdä oppijan yksilöllisenä kasvuna pidemmän ajanjakson kuluessa.

Oppijoiden valmiudet autonomiseen oppimiseen eroavat, koska he ovat eri kehitysvaiheessa. Kotilaisen (2015, 60-61) mukaan vanhempi oppija yleensä pystyy paremmin työskentelemään autonomisesti. Anderson (2013, 96) tuo esiin, että itsenäinen etäopiskelu parantaa oppijan autonomiaa. Autonomian kehittämisessä yksilöllinen ulottuvuus ja yhteisöllinen ulottuvuus ovat keskenään sidoksissa. Ryhmässä toimiminen edistää oppijoiden ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä viestintätaitoja (mm. Tynjälä 1999b, 65). Henkilökohtainen autonomia kehittyy yhteisölliseksi autonomiaksi. Autonomian tavoitteena on kasvattaa oppija sosiaalisesti vastuulliseksi toimijaksi. Autonomisuus on välivaihe sosiaaliseen toimijuuteen; autonomia ja toimijuus ovat kielikasvatuksen päämääriä (Salo & Hildén 2011, 20; Eurooppalainen viitekehys 2003, 28-29).

## 5.6 Toimijuus

Kuten edellä todettiin, autonomian kehittymisen tavoitteena on kasvattaa oppijoista sosiaalisesti taitavia ja vastuullisia toimijoita. Laaja-alainen toimijuuskäsite on tällä vuosituhanella tullut enenevässä määrin pohdinnan ja analysoinnin kohteeksi kasvatustieteessä. Aikaisemmin sitä käsiteltiin ja tutkittiin enemmän muissa tieteissä, esimerkiksi sosiologiassa. Aikuisten ja aikuisopiskelijoiden toimijuutta ovat Suomessa tutkineet mm. Eteläpelto (2011) ja Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) sekä Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014). Oman tutkimuksenikin katson liittyvän toimijuuteen, koska ammattikorkeakoulujen kielikasvatuksen eräänä tärkeänä tavoitteena on kasvattaa kielitaitoisia, sosiaalisia ja kansainvälisiä toimijoita työelämään. Toimijuus lisääntyy moninaisissa viestinnällisissä tilanteissa paranevan kielitaidon seurauksena.

Eteläpellon (2011, 1-3, 6) mukaan toimija on aktiivinen ja aloitteellinen, autonominen; hän pystyy tekemään valintoja ja siten vaikuttamaan elämäänsä ja tekemään sen mielekkääksi. Opiskelussa hän tunnistaa resurssinsa, on vastuussa opinnoistaan, pystyy ohjaamaan kehitystään ja tulemaan oman elämänsä subjektiksi. Eteläpelto pohtii yksilön ammatillista toimijuutta ja siinä vaadittavaa ammatillista kasvua ja kutsuu sitä elämänkulkutoimijuudeksi. Tämä edellyttää jatkuvaa uusien tietojen ja taitojen oppimista, niin että yksilö selviää työelämän muutoksissa. Toisaalta Vaattovaara (2015, 49) tuo esiin kielteisenä seikkana, että aktiivisen toimijuuden, tehokkuuden ja elinikäisen oppimisen jatkuvalla korostamisella on haittapuolensa: se voi aiheuttaa yksilössä alemmuudentuntoa ja riittämättömyyden tunnetta, jolloin oman elämän hallinnan tunne voi kadota ja on vaikea löytää tasapainoa tehokkuusvaatimusten ja oman itsensä välille. Toimijuus on monitasoinen ilmiö, ja se rakentuu vuorovaikutuksessa. Se ilmenee yksilön toimintavalmiutena erilaisissa tilanteissa. Sitä voidaan vahvis-

taa ja ohjata ja siten tukea toimijuuden kehittymistä (Kauppila, Silvonen & Vanhalakka 2015: V). Collin ja Billet (2010, 221) korostavat luovuuden tärkeyttä toimimiselle tulevaisuuden työelämässä, koska sitä tarvitaan ongelman ratkaisussa ja työelämän käytänteiden uudistamisessa.

Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala ja Rasku-Puttonen (2016) ovat käsitelleet toimijuutta yliopistokontekstissa. He ovat tutkineet ja analysoineet AUS-mittaria (Agency of University Students) ja sen faktorirakennetta. Mittari on kehitelty yliopisto-opiskelijoiden toimijuuden eri ulottuvuuksien arvioimiseksi. Heidän analyysinsä toi esiin 10 toimijuuden faktoria. Näistä neljän voidaan katsoa edustavan toimijuuden yksilöllisiä resursseja - kiinnostus ja motivaatio, luottamus omaan onnistumiseen, kompetenssiusko ja osallistumisaktiivisuus - neljä toimijuuden muista riippuvia resursseja - tasapuolinen kohtelu, opettajan tuki, vertaistuki ja luottamus - sekä viimeiset kaksi - vaikutusmahdollisuudet ja valinnanmahdollisuudet - edustavat toimijuuden kontekstuaalisuutta. Tutkijoiden mielestä toimijuuden tukeminen on olennaisen tärkeää myös koulutuksen korkea-asteella kompetenssien lisäämiseksi epävarmaa ja nopeasti muuttuvaa työelämää varten sekä myös elinikäisen oppimisen varmistamiseksi.

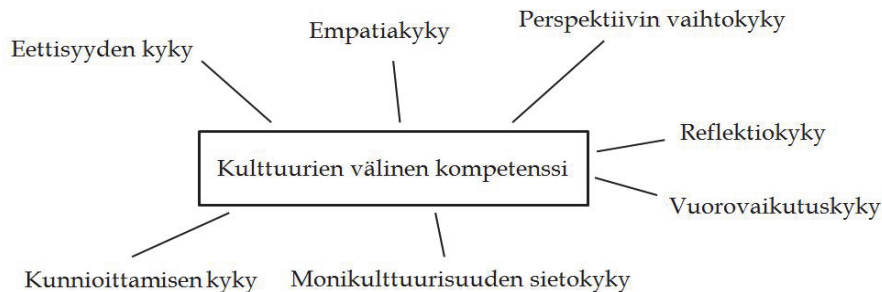
Toimijuus on viime vuosikymmenen aikana noussut esille myös kielikasvatuksessa, ja sitä ovat tutkineet mm. Kalaja, Alanen, Palviainen ja Dufva (2011, 47-58). Kielenoppijoita tarkastellaan nykyään aikaisempaa enemmän sosiaalisina toimijoina, jotka hankkivat ja vahvistavat kielitaitoaan käyttäen erittäin paljon myös luokkahuoneiden ulkopuolella olevia työkaluja ja resursseja. Erityisesti englantia opitaan paljon useista eri lähteistä, sen käyttöön ympäröi meitä kaikkialla. Ruotsin kielen kohdalla tilanne ei ole yhtä hyvä. Kalajan ym. mielestä kieltenopettajilla on ratkaiseva rooli opastaa kieltenoppijoita löytämään ja hyödyntämään luokkahuoneiden ulkopuolella olevia lukuisia oppimismahdollisuuksia ja siten parantamaan toimijuuttaan.

Hunterin ja Cooken (2007, 72-73) mielestä toimijuudessa on sosiaalinen ulottuvuus. He määrittelevät toimijuuden kyvyksi toimia aloitteellisesti ja tehokkaasti sosiaalisesti rakentuneessa maailmassa. Heidän mielestään autonomia tarkoittaa usein kykyä ja halua toimia itsenäisesti, toimijuudella on lisäksi sosiaalinen ulottuvuus. Tämä syventää, laajentaa ja täydentää autonomia-käsitettä liittämällä siihen riippuvuuden muista ja kiinteään liittymisen (*engagement*) ympäröivään yhteiskuntaan. Toimijuus toteutuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ympäristön kanssa.

Kuten itseohjautuvuutta myös toimijuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Kaikkonen (2004a, 40-41) tarkastelee toimijuutta monikulttuurisessa todellisuudessa, jossa elämme nykyään. Voimakas kansainvälistyminen, ihmisten liikkuminen, integraatiopyrkimykset, globalisaatio valitettavasti monine kielteisine ilmiöineenkin, kuten rasismi ja nationalismi, ovat lisääntyneet. Täten kulttuurienvälinen oppiminen, toimintakyky ja monikulttuurikasvatus ovat tulleet erittäin keskeisiksi kieltenopetuksen tehtäviksi tavoitteena lisätä ymmärrystä eri toimijoiden välillä. Viestinnällisen kielitaidon merkitys on kasvanut, joten kieltenopetuksen on tarjottava työkaluja monenlaisiin viestintätilanteisiin.



Oman kulttuuri-identiteetti ja sen vahvistaminen ovat lähtökohta ja osa kulttuurienvälistä oppimista. Boud ym. (1993, 13), Tynjälä (1999a, 168), Jaatinen (2001, 112), Rauste-von Wright ym. (2003, 169) ja Martin ym. (2007, 52) ovat painottaneet, että kaikki oppiminen on sidottu tilanteeseen ja kulttuuriin. Sitä on tarkasteltava kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Työelämän eri tehtävissä tarvitaan entistä enemmän kulttuurienvälistä kommunikointitaitoa omaavia eri alojen ammattilaisia. Myös Huttunen (2004, 49) korostaa oman kulttuuritaustan ja sosiaalisen ympäristön säätelevän tulkintojamme ja tapaamme ilmaista ajatuksia kohdatessamme muita. Kulttuurienvälinen toimintakyky on tärkeä kielikasvatuksen tavoite. Sjöberg (2004, 137-138) painottaa, että viestintätilanteissa kielitaidon toimivuus on tavallisesti tärkeämpää kuin oikeakielisyys. Kaikkosen (2004a, 148) mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi sisältää kuviossa 8 olevia elementtejä.



KUVIO 8 Kulttuurienvälinen kompetenssi ja siihen liittyvät kyvyt (Kaikkonen 2004a, 148)

Kaikkonen näkee, että kulttuurienvälisen kompetenssin peruslähtökohta on toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden suvaitseminen. Toimija pyrkii toimimaan eettisesti sekä kunnioittaa ja pyrkii ymmärtämään erilaisuutta, vierautta. Hän kykenee asettumaan toisen elämäntilanteeseen, näkemään erilaisia perspektiivejä, hyväksymään uusia näkökulmia, vaihtamaan omaa näkökulmaa sekä pohtimaan ja analysoimaan toisen käyttäytymistä ja myös omaansa. Kulttuurienvälinen kompetenssi tarkoittaa kykyä toimia vuorovaikutuksessa erilaisien ihmisten kanssa monikulttuurisissa konteksteissa. Kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kielitaito korostaa kielenkäyttäjän viestintätaitojen lisäksi hänen sosiaalisia valmiuksiaan ja asenteitaan erilaisten ihmisten kanssa toimiessa, mikä yhdistää taidot moniulotteiseksi viestinnälliseksi kompetenssiksi (Kohonen & Pajukanta 2003, 25). Korhonen (2002, 180-183) tuo myös esiin, että monipuolisen kielitaidon lisäksi kulttuurienväliseen kompetenssiin kuuluu viestijän monia henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten hyvä itsetunto, motivaatio, kärsivällisyys, huumorintaju, empatiakyky sekä erilaisuuden kunnioittaminen; kulttuurien välisen kompetenssin syntyminen on yksilöllinen ja vaihteleva etenevä oppimisprosessi. Kaikkonen (2001, 63) korostaa myös ei-kielellisen viestinnän - mm. eleet, ilmeet, kehonkieli, vaatetus - merkitystä ja tietoa niistä, koska eri kulttuurien välillä on monia eroja, joten väärinkäsityksiä voi helposti

syntyä. Ennakoimattomuus leimaa usein viestintätilanteita. Autonomia, toimijuus ja kulttuurienväläinen toimintakyky ovat Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003, 146-150) esiintuotuja kieltenoppimisen keskeisiä tavoitteita. Se painottaa varsinaisen kielikompetenssin lisäksi monien valmiuksien tärkeyttä toimijuuden varmistamiseksi kielellisissä viestintätilanteissa. Erilaiset tiedot maasta, sen tavoista ja kulttuurista helpottavat toimimista.

Kohonen (2001, 28; 2009b, 20) tarkastelee toimijuutta kokemuksellisen oppimisen viitekehystä. Siinä oppilaan henkilökohtainen kokemus, sen pohdinta, käsitteellistäminen ja toiminta muodostavat oppimisprosessin. Oppilas on toimija, joka toiminnallaan aikaansaa oppimisensa ja luo itselleen uutta ja merkityksellistä tietoa. Oppilaan toiminta on tällöin autenttista, aitoa. Kaikkonen käsittelee myös autenttisuutta, ja hänen mukaansa autenttisuus on sitä, että oppilas itse on oppimisensa tekijä, eikä vastaanottaja. Fogle (2012, 4) painottaa myös, että oppijan aktiivisuus ja toimijuus edistää hänen kielenoppimistaan.

Hunter ja Cooke (2007, 81-83) korostavat myös kokemuksen merkitystä oppimisessa ja toimijuuden kehittämisessä. Yhteiskunta antaa oppijoille lukuisia mahdollisuuksia oppimiseen ja sen testaamiseen, kuinka he pystyvät toimimaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Oppija voi testata toimijuuttaan lukuisissa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, joita esimerkiksi opettajat, kaverit, puhujat, televisio ja muut tiedotusvälineet ja Internet lukuisine mahdollisuuksineen antavat. Oppijalla tulee olla itsetuntemusta ja sosiaalista tietoisuutta siitä, mitkä saatavilla olevat kielenoppimismahdollisuudet auttaisivat häntä parhaiten toimijuuden edistämässä, ja hänen tulisi riskejä kaihtamatta tarttua näihin mahdollisuuksiin. Kieltä oppii lukuisilla tavoilla luokkahuoneen ja kurssien ulkopuolella. Tällaiset kokemukset auttavat oppimaan ja toimimaan sekä niiden avulla myös oppii oppimaan.

Opintojaksojen suunnittelussa olisi syytä ottaa huomioon näkökohtia, jotka edistävät oppijoiden toimijuutta ja sosiaalista tietoisuutta. Hunter ja Cook (2007, 84) tuovat esiin seuraavia näkökohtia opetuksen suunnittelussa: yhteiskunnasta ja sen instituutioista keskusteleminen, kannustaminen kielenoppimiseen luokan ulkopuolella ja riskien ottoon, virheitten salliminen, tiedustelemisen ja kyselemisen tärkeys, itsetuntemuksen ja refleктоivan oppimisen kehittäminen. Näitä näkökohtia toteuttamalla oppijoista tulee tulevaisuuden aloitteellisia ja tehokkaita toimijoita moninaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja työelämässä.

## 5.7 Opettaja itseohjautuvuuden edistäjänä

Oppimiselle on asetettu monia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia tavoitteita, ja opettaja on keskeinen henkilö tavoitteiden saavuttamisessa opetusteknologian huimasta kehittämisestä huolimatta. Opettajan rooli on muuttunut melkoisesti viimeisinä vuosikymmeninä, se ei ole enää ”pelkkää” opetussuunnitelman mukaista opettamista, kuten itsekin sain kokea, ja työstä on tullut entistäkin haasteellisempaa monikulttuurisessa, kansainvälistyneessä ja teknistyneessä toimintaympäristössä. Opettajan merkitys on edelleen tärkeä, hänen persoo-

nansa ja tapansa toimia ja luoda myönteinen ilmapiiri (Kantelinen 1995, 53-57; 1998, 2; Dörnyei 2014, 524). Nykyisin käytetyissä oppijakeskeisissä oppimismenetelmissä painopiste on opettamisen sijaan oppimisessa, oppija ei ole tiedon vastaanottaja vaan oppimisprosessin subjekti, opettaja tukee oppimista (Näpänkangas 2004, 19). Kuten aikaisemmin on jo tullut esille monissa yhteyksissä, useat tutkijat ovat tarkastelleet opettajan asemaa oppijakeskeisissä menetelmissä, ja esimerkiksi seuraavia seikkoja on painotettu (mm. Knowles 1975, 9-10; 1985, 14-18; Kohonen 1987, 98-99). Opettaja on oppimistapahtuman suunnittelija ja oppijan tuki, resurssihenkilö, jonka tiedot ja taidot ovat käytettävissä. Hän on oppimisprosessin aikana ohjaaja ja fasilitaattori, joka auttaa oppijoita löytämään ja toteuttamaan oman oppimispolkunsaa ja joka tukee sekä itsenäistä opiskelua että työskentelyä ryhmässä. Hän auttaa tarvittaessa löytämään ratkaisun mahdollisissa ongelmatilanteissa, niin että oppijat eivät tunne jäävänsä yksin ongelmien kohdatessa. Opettaja on myös palautteen antaja, joka pyrkii kehittämään oppijoiden itsearviointitaitoja yhdessä sovittujen kriteereiden avulla. Opettaja on kanssakulkija oppimisprosessissa, ja hän edistää toiminnallaan oppijoiden valmiutta selviytyä oppimisprosessissa, heidän uskoaan itseensä oppijoina, heidän itseohjautuvuuttaan.

Opettaja on myös tärkeä sosiaalisen, myönteisen, kannustavan ilmapiirin luoja, jossa vallitsee molemminpuolinen kunnioitus, tasapuolinen kohtelu, vuorovaikutus ja luottamus ja jossa kilpailu ei korostu. Opettajan oma innostus, asennoituminen työhön ja halu kehittyä ammatissaan heijastuvat oppilaiden oppimiskokemuksiin, asenteisiin ja motivaatioon (mm. Laine 1987, 54-56; Ruohotie 1988, 81). Rogers (1983, 122-126) ja Brookfield (1986, 63) ovat koonneet hyvän opettajan luonteenominaisuuksia. Hänen pitäisi olla empaattinen ja aito oma itsensä kanssakäymisessä oppilaiden kanssa. Hän on myös lämmin, välittävä, kannustava, avoin muutoksille ja uusille kokemuksille, ja hän arvostaa oppijoiden kokemuksia, ideoita ja hyväksyy uusia näkökulmia. Larsen-Freemanin ja Longin (1991, 178-179) mukaan opettajan asenteet oppijoita kohtaan vaikuttavat myönteisesti oppimisen määrään ja laatuun. Tiedot vanhenevat, oppijoiden asenteet ovat pysyvämpiä, niiden vaikutus voi ulottua vuosikymmenten taakse. Juurakko-Paavola (2012) korostaa, että ammattikorkeakoulun kielenopettaja on ensinnäkin monipuolinen osaaja, innostava ja kannustava valmentaja sekä verkostoitunut, kollaboratiivinen asiantuntija. Mielestäni mainituissa piirteissä yhdistyvät opettajan kolme tärkeää piirrettä: osaaminen, kannustavan, yhteisöllisen ilmapiirin luoja sekä vuorovaikutteinen toimija.

Opettaja on tärkeä tulevaisuuden tekijä, ja hänen tapansa toimia ja työnsä tulokset voivat heijastua vuosikymmeniä eteenpäin. Kun tarkastelee hyvälle opettajalle edellä lueteltuja vaatimuksia, yhtyy Jaatisen (2001, 106-107) esiintuomaan käsitykseen, että opettajan työstä on tullut entistä paljon vaativampi tämän päivän nopeasti muuttuvassa, moniulotteisessa ja -kulttuurisessa maailmassa. Kieltenopettaja ei ei opeta pelkästään kieltä vaan monia muita näkökohtia pitää ottaa huomioon kielikasvatuksessa. Kielen ja kulttuurin integroituminen, opetettavan aineksen jatkuva muutos, tietämys oppijoiden henkilökohtaisesta historiasta, oppimisprosessista ja oppimisstrategioista sekä lisään-

tyneet tietotekniset ja muut vaatimukset tekevät opettajan työstä erittäin haasteellisen mutta samalla myös antoisan ja mielenkiintoisen. Stressaantuminen ja loppuun palaminen eivät ole kovin harvinaisia opettajien keskuudessa. Loppuunpalanut opettaja ei varmasti jaksaa antaa oppilailleen hyvää toimintamallia. Suoritusahdistuksen voittamiseksi Nevgi ja Niemi (2007, 68-69) korostavat positiivista käsitystä itsestä, luottamusta omiin kykyihin, ajan hallintaa ja yhteisöllistä jakamista ja tukemista. Piirainen ja Skaniakos (2014, 107) painottavat vertaisryhmän merkitystä työssä ja siinä jaksamisessa. Opettajat ovat perinteisesti olleet yksinpuurtajia ja -selviäjiä. Yksin selviämisestä on enemmän siirryttävä yhdessä toimimiseen ja selviämiseen. Työhyvinvointi on työyhteisön asia. Hökkä ym. (2010, 156) korostavat, että pelkästään työntekijät eivät ole vastuussa työhyvinvoinnista. Siitä huolehtiminen on koko organisaation etu, koska hyvinvoiva työntekijä tekee työnsä hyvin. Hyvinvoivan opettajan osaaminen, innostus ja kannustus vaikuttavat voimakkaasti opiskelijoiden asenteisiin ja toimintaan ja siten heijastuvat myös tulevaisuuteen.

## 5.8 Yhteenveto

Monimuotoisten pedagogisten toimintatapojen käyttöönotto koulumaailmassa viime vuosikymmeninä on lisännyt kiinnostusta itseohjautuvuuteen. Halua ja **kykyä itseohjattuun opiskeluun pidetään edellytyksenä elinikäisen oppimisen toteutumiseksi**. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että itseohjautuvuutta pystytään **vahvistamaan pedagogisin keinoin**. Itseohjautuva oppija on vastuuntuntoinen, aktiivinen tiedon hakija ja käsittelijä oppimisprosessissa. Hän pystyy suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan oppimistaan. Vaikka oppija on oppimisensa ja arviointinsa subjekti, oppiminen on myös sosiaalista luonteeltaan, joten opettajan ja ryhmän merkitys on tärkeä onnistuneessa oppimisprosessissa. Opettaja pystyy osaamisellaan, toiminnallaan ja persoonallaan edistämään oppijoiden itseohjautuvuutta ja oppimista. Hyvä kielitaito on erittäin tärkeä tämän päivän työelämässä. Kieliopintojen tavoitteena on kasvattaa hyvän, moniulotteisen viestintätaidon omaavia, sosiaalisia toimijoita, jotka osaavat toimia nopeasti muuttuvassa, kansainvälistyneessä, monikulttuurisessa kontekstissa, jossa he pystyvät kohtaamaan ja kunnioittamaan erilaisuutta.

## 6 AIKAISEMPAA TUTKIMUSTA MONIMUOTO- OPETUKSESTA JA ITSEOHJAUTUVUUDESTA

Suurena ongelmanani oli löytää vastaavanlaisia tutkimuksia, joissa olisi tutkittu monimuoto-opetusta ja itseohjautuvuutta kieltenopiskelussa sekä myös mahdollisesti verrattu eri koulutustaustan omaavia opiskelijoita. Erityisesti Suomessa tehdyt ammattikorkeakouluja ja yliopistoja koskevat monimuoto-kielitutkimukset olisivat antaneet vertailupohjaa tutkimukselleni. Monimuoto-opiskelumahdollisuuksia on nykyisin tarjolla runsaasti eri koulutusaloilla, ja monia tutkintoja voidaan suorittaa näin. Yliopistomaailmassa esimerkiksi Varila (1990a), Koro (1993a), Vaherva (1993) ja Pasanen (2001) ovat tutkineet monimuoto-opetuksen käyttöä kasvatustieteessä. Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on analysoinut Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksiä väitöskirjassaan. Tutkimustuloksia vieraiden kielten monimuoto-opiskelusta ja itseohjautuvuudesta on kuitenkin hyvin niukasti saatavilla. Seuraavassa esitän läpileikkauksena muutamia tutkimuksia kronologisessa järjestyksessä eri vuosikymmeniltä monimuoto-opetuksen toteuttamisesta eri tavoin sekä itseohjautuvuudesta lähinnä kielten opiskelussa. Käsittelen ensin joitakin Suomessa tehtyjä tutkimuksia ja sitten ulkomailla toteutettuja tutkimuksia.

Oulussa toteutettiin jo 1980-luvulla 3-vuotinen kokeilu, jonka aikana pyrittiin edistämään lukiolaisopiskelijoiden autonomiaa. Huttunen (1986) on väitöskirjassaan raportoinut opiskelijoiden vieraiden kielten kokemuksia kokeilun aikana. Kokeiluryhmän muodosti 89 lukion opiskelijaa. Ylioppilaskirjoitusten tulos oli ainoa saatavilla oleva arviointi oppimistuloksista. Kokeiluryhmä menestyi kirjoituksissa kansallisen keskiarvon mukaan. Opiskelijoilta kysyttiin, pitäisikö heidän mielestä olla enemmän itsenäistä työskentelyä koulussa. 65 % oli sitä mieltä, että pitäisi, 22 % halusi sitä jossakin määrin ja 7 % suhtautui varauksellisesti ja 6 % oli vastaan.

Tutkimuksen tekijä (Siekkinen 1996) tutki lisensiaattitutkimuksessa monimuoto-opetuksen soveltuvuutta kauppaoppilaitoksen englannin perusliikaviestinnän opintojaksolla. Kokeiluryhmänä oli ylioppilasosaston toisen vuoden markkinointilinja (N = 18), jolla oli puolet lähiopiskelua ja puolet itsenäistä etäopiskelua. Kontrolliryhmänä oli ylioppilasosaston toisen vuoden julkishallin-

non linja (N = 17), jolla oli ainoastaan perinteistä luokkaopetusta. Kokeiluryhmässä yritettiin tarkoituksellisesti vahvistaa itseohjautuvuutta. Kokeiluryhmä menestyi oppimistulosten suhteen yhtä hyvin kuin kontrolliryhmäkin. Kokeiluryhmän itseohjautuvuudessa tapahtui SDLRS-mittarilla mitattuna melkein merkitsevä lisäys (ka alussa 166, lopussa 171,7,  $p = ,053$ ) opintojakson aikana. Työhypoteesinä oli, että mitä korkeammat itseohjautuvuuspistemäärät sitä paremmat oppimistulokset. Työhypoteesi sai vahvistusta. Korrelaatio itseohjautuvuuspistemäärän ja kurssin loppuarvosanan välillä ( $r = ,374$ ) oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = ,027$ ). Kokeiluryhmän palaute opintojaksosta oli positiivinen ja kokeilua pidettiin onnistuneena. Suunnaton kiire kontaktitunneilla ja suullisen kielitaidon harjoittelun vähäisyys olivat suurimmat puutteet. 94 % osallistujista olisi kuitenkin ollut halukas opiskelemaan jakson monimuotona uudelleen.

Mäkinen (1998) tarkasteli väitöskirjassaan oppilaiden itseohjautuvuutta ja sitä edistävää ohjausta peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Itseohjautuvuustutkimukset ovat yleensä keskittyneet aikuisopiskelijoihin, koska itseohjautuvuuden katsotaan olevan aikuisten ominaisuus. Mäkisen tutkimuksessa oli mukana 131 peruskoulun opiskelijaa ja heidän 15 luokanopettajaansa. Oppilaiden itseohjautuvuus mitattiin Guglielminon SDLRS-mittarista muokatus soveluksen avulla. Mittauksen perusteella oppilaat ryhmiteltiin neljään itseohjautuvuusvalmiustasoon. Mäkinen tutki, mitkä ovat itseohjautuvuuden keskeisiä ulottuvuuksia ja miten itseohjautuvuuden ulottuvuudet ilmenevät oppilaan ajattelussa. Lisäksi tutkimuskohteena oli, mikä on oppilaan itseohjautuvuusvalmius hänen ajattelussaan ilmenevien itseohjautuvuusulottuvuuksien perusteella. Mäkisen tutkimuksessa todettiin, että itseohjautuvuusvalmius voi olla myös peruskoulun ala-asteelta yläasteelle siirtyvän oppilaan ominaisuus. Tutkimus myös osoitti, että ohjauksella voidaan edistää oppilaan itseohjautuvuusvalmiutta jo peruskoulussa.

Mäki ja Saranpää (2011) tekivät tutkimuksen aiheena A2-kielten etäopetus Turun opetustoimen Virta-hankkeessa oppilaiden ja opettajien kokemana. Siihen osallistui 46 oppilasta (4.-5. lk) ja 3 kieltenopettajaa. Vaikka periaatteessa oppilaiden suhtautuminen etäopetuskokeiluun oli positiivista, koettiin ongelmia. Sosiaalinen vuorovaikutus oli hankalaa, ja teknisiä ongelmia esiintyi. Opettajien mielestä oppijat hieman passivoituivat ja olivat enemmän kiinnostuneita tekniikasta. Kommunikatiivinen kielitaito ja ääntämisen opettaminen koettiin haastaviksi, joten lähitunteja pidettiin tärkeinä.

Löfmanin (2014) väitöskirjatutkimus ei käsitellyt kielten oppimista, Se oli tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa. Siinä kuvattiin mm. 14 opiskelijan itseohjautuvuuden piirteitä ja niiden kehittymistä 3,5-vuotisen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Aineisto muodostui puolistrukturoiduista teemahaastatteluista ryhmähaastatteluina sekä yksilöhaastatteluista koulutuksen lopussa. Opiskelijoiden itseohjautuvuus mitattiin kaksi kertaa opintojen aikana Chengin ym. (2010) itseohjautuvan oppimisen mittarilla (Self-Directed Learning Instrument (SDLR) for Nursing Students. Vaikka osallistujat olivat melko kriittisiä, he kokivat olevansa valmistuessaan itseohjautuvampia kuin opintojen alussa. Tutkimuksessa tuotiin esiin, että itseohjautu-

vuoden edistäjiksi koettiin vaikutusmahdollisuudet omaan toimintaan, teke-  
mällä oppiminen, opetushenkilöstön apu, tukipalvelut ja muut opiskelijat. Tut-  
kimuksessa korostui, että itseohjautuvuus ei kehity yksin, vaan siihen kasve-  
taan muitten tukemana vuorovaikutuksessa. Toisten opiskelijoiden ja opettajien  
rooli oli tärkeä. Opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiudet olivat hyvät koulu-  
tuksen lopussa.

Nykyään monimuoto-opetuksen itsenäinen opiskelu toteutetaan tavalli-  
sesti verkkoympäristössä. Tutkimuksia opiskelusta verkkoympäristössä on il-  
mestynyt lisääntyvässä määrin tällä vuosituhannella. Kotilaisen (2015) väitös-  
kirjan aiheena oli Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa,  
design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6.  
luokilla. Hän tutki vuosina 2006-2010 Rovaniemellä etäopetuksessa mukana  
olleita 5.-6. luokan vieraan kielen oppijoita (N = 108). Hän tutki, millaisena op-  
pilaiden itseohjautuvuus ilmenee vieraan kielen etäoppimisympäristössä ja  
kuinka oppilaan oppimista itseohjautuvuuteen tulee tukea etäoppimisympäris-  
tössä. Tutkimustulokset osoittivat, että oppijan itseohjautuvuus, metakognitiiv-  
iset taidot sekä opettajan tuki olivat etäopetusympäristössä edellytyksiä tulok-  
selliselle oppimiselle. Oppiminen oli riippuvainen oppijan kyvystä säädellä ja  
ohjata opiskeluaan. Autonomian tunne koettiin etäopiskelun etuna. Haitaksi  
koettiin, että verkkoympäristössä opiskelu ei tukenut ryhmäytymistä. Tutki-  
mustulokset tukivat vahvasti oppimisen sosiaalista luonnetta sekä yhteenkuu-  
luvuuden ja ryhmäytymisen merkitystä oppilaan itseohjautuvuuden tukemi-  
sessa.

Wallinheimon (2016) väitöskirjan aiheena oli Vieraan kielen opetus ja  
opiskelu virtuaaliympäristössä. Se oli kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin  
kielen monimuoto-opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Tutki-  
mukseen osallistui 22 ruotsin kielen opiskelijaa vuonna 2010. Monimuoto-  
opiskelu toteutettiin kasvokkain tapahtuvana opiskeluna sekä itsenäisenä opis-  
keluna, virtuaaliopiskeluna Moodle-oppimisalustalla. Tutkija halusi tutkimuk-  
sessaan vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin, millä tavalla opiskelijat opis-  
kelivat ruotsia oppimisalustalla kertomansa mukaan, miten he kokivat tällaisen  
ruotsin opiskelun, mitä etuja ja haittoja siinä oli. Tutkijan mukaan enemmistö  
opiskelijoista oli aktiivisia, heillä oli konstruktivistinen, vuorovaikutteinen  
opiskelutapa, ja he kokivat saavansa kannustusta ja tukea opettajan lisäksi  
opiskelijatovereilta ja vanhemmilta. He tuottivat paljon opiskelumateriaalia ja  
jakoivat tietämystään muille. Kriittistäkin suhtautumista ilmeni. Osa opiskeli-  
joista odotti enemmän opettajajohtoisia menettelytapoja johtuen ilmeisesti ai-  
kaisemmista opiskelukokemuksista. Opiskelijoitten mielestä he olivat kuitenkin  
itse vastuussa opiskelunsa onnistumisesta.

Monimuoto-opetuksen ja itseohjatun oppimisen varhaisia ulkomaisia tut-  
kijoita ja kehittäjiä ovat olleet mm. Knowles (1975), jonka mukaan on kiistatto-  
mia todisteita siitä, että itseohjautuvat, aktiiviset oppijat oppivat paremmin ja  
sitoutuvat opintoihin paremmin kuin passiiviset oppijat sekä Rogers (1983),  
jonka mielestä on myös vakuuttavaa näyttöä siitä, että opiskelijat oppivat  
enemmän, he ovat luovempia ja heillä on enemmän ongelmien ratkaisukykyä,

kun heille annetaan enemmän vastuuta. Hieman toisenlaisiakin tutkimustuloksia on esitetty. Clark suoritti v. 1989 I (Verduin & Clark 1991) suoritti laajan selvityksen, johon kuului 31 vertailevaa tutkimusta. Ne osoittivat, että ei ole merkittäviä eroja monimuoto-opetuksen ja perinteisen opetuksen oppimistulosten välillä.

Holmberg (1989) tutki 1980-luvun lopulla vieraiden kielten opettamista monimuotomenetelmin. Hän lähetti kyselyn 988:lle eri puolilla maailmaa sijaitseville, monimuoto-opetusta antaville instituutioille. Vastausprosentti oli melko alhainen: 282 (28,5 %) vastasi, ja näistä 161 (57,1 %) antoi kieltenopetusta monimuotomenetelmiä käyttäen. Eniten vastasivat Pohjois-Amerikan instituutiot, vähiten Itä-Euroopan. Holmberg raportoi tutkimustuloksia raportissaan *Distance Teaching of Modern Languages*. Vastanneet instituutiot pitivät kielten opetuksessa tärkeimpänä tavoitteena lukemista ja luetun ymmärtämistä, toiseksi tärkeimpänä pidettiin kirjoittamista, kolmantena kuuntelemista ja ymmärtämistä. Näitä tavoitteita voitiin saavuttaa monimuotomenetelmin. Enemmistö piti puhevalmiutta myös erittäin tärkeänä, mutta sitä oli vaikea saavuttaa etämenetelmin, se vaati enemmistön mielestä kontaktiopetusta.

Tällä vuosituhannella verkon välityksellä tapahtuva opiskelu on yleistynyt. Käsittelen muutamaa ulkomailta tehtyä tutkimusta, joissa verrataan perinteisessä lähiopetuksessa ja tietokoneavusteisen etäopiskelun avulla opiskelleita opiskelijoita. Pidän sitä tarkoituksenmukaisena tutkimukseni kannalta, koska tulevaisuudessa kieliäkin opiskellaan ja ammattitaitoa kehitetään lisääntyvässä määrin verkon välityksellä, ja monet tutkimukseni opiskelijoista tulevat tekemään todennäköisesti kumpaakin.

Hsu ja Shiue (2005) ovat toteuttaneet tutkimuksen, jossa 126 taiwanilaista yliopisto-opiskelijaa jaettiin kahteen yhtä suureen ryhmään, jotka suorittivat saman kurssin. Toinen ryhmä opiskeli lähiopetuksessa ja toinen etäopiskeli tietokoneen avulla. Opiskelijoiden itseohjautuvuuspistemäärä laskettiin ja koulutustausta kartoitettiin. Tutkimuksen lopputuloksena oli, että hyvä koulutustausta ja itseohjautuvuus ennustivat etäopiskelijoiden hyvää opiskelumennestystä. Vähemmän itseohjautuville ja heikomman opiskelutaustan omaaville sopii paremmin perinteinen luokkaopetus.

Wang ja Newlin (2005) ovat tutkineet ja vertailleet perinteistä opetusta saaneiden sekä Web-kursseilla opiskelleiden oppimistuloksia sekä mielipiteitä. Vuonna 2005 he julkaisivat tutkimusraportin *An Experimental Comparison of Conventional and Web-based Instructional Formats*, joka koski psykologian opetuskokeilua. Kokeilussa 31 opiskelijaa sai perinteistä opetusta ja 30 opiskelijaa suoritti sen Web-kurssina. Tutkijoiden mukaan ei ollut eroa oppimistuloksissa perinteisesti ja kurssin avulla opiskelleiden välillä, mutta Web-opiskelijat kokivat oppineensa paremmin.

Isenberg (2010) oli kiinnostunut tutkimaan, voidaanko kieliä opettaa yliopistossa menestyksellisesti Web-kurssin avulla. Monet amerikkalaiset yliopistot tarjoavat tätä mahdollisuutta, ja tuloksellisuudesta vallitsee epävarmuutta. Vuonna 2010 julkaistussa väitöskirjassaan (*A Comparative Study of Developmental Outcomes in Web-based and Classroom-based German Language Edu-*



cation at the Post-Secondary Level) hän tutki Pennsylvanian yliopiston kolmannen lukukauden saksan opiskelijoita (N = 33), jotka suorittivat 15 viikon saksan kurssia joko luokkaopetuksessa tai Web-kurssilla. Luokkaopetuksessa olevat tapasivat opettajansa viikoittain 50 minuutin tapaamisessa, Web-opiskelijat eivät tavanneet, mutta äänittivät viikoittain puheharjoituksiaan ja tekivät samat tehtävät kuin toinen ryhmä. Kielenoppimista seurattiin kielitestein. Tutkijan mukaan kumpikin ryhmä osoitti merkittävää kielen kehitystä, ja ryhmien välillä ei ollut huomattavia eroja. Johtopäätöksenään tutkija toi esiin, että Web-kurssi on käyttökelpoinen ja tuloksellinen kielenopettamisen vaihtoehto.

Lai (2011) tutki vuonna 2011 Taiwanissa 283 valtionvirkamiehen itseohjautuvuuden ja hyvän nettityöskentelytaidon vaikutusta heidän opiskelumennyttykseensä verkkokursseilla. Osallistujien itseohjautuvuus kartoitettiin Guglielminon SDLR-mittarin kiinalaisella versiolla, jossa oli 4 faktoria: aktiivinen oppiminen, itsenäinen oppiminen, oppimisesta pitäminen ja luova oppiminen. Nettityöskentelytaito arvioitiin kahdella dimensiolla: internet-kyky ja tiedon arvioiminen. Kurssiohjelman muodosti 180 kurssia, jotka käsittelivät johtajuutta, työssäoppimista ja ammatillista kehittymistä. Opiskelumennyttyys arvioitiin seuraavilla kriteereillä 1. tyytyväisyys 2. osallistuminen 3. opiskelumennyttyys 4. omatoiminen selviäminen (self-efficacy) verkkokursseissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kolme SDLR-mittarin faktoria: aktiivinen opiskelu, opiskelusta pitäminen ja itsenäinen opiskelu sekä hyvä nettityöskentelytaito ennustivat merkittävästi menestymistä verkkokursseilla. Osallistuminen verkkokeskusteluihin ei ollut odotetulla tasolla. Huomattavaa oli, että vanhemmat työntekijät suhtautuivat nuorempia myönteisemmin opiskeluun. Syynä saattoi olla, että he halusivat näin ehkä ratkaista työssään eteen tulleita ongelmia.

Mohammadi ja Araghi (2013) tekivät tutkimuksen, jonka aiheena oli opiskelijoiden itseohjautuvuuden vaikutus heidän suoriutumiseensa englannin kurssista, joka toteutettiin monimuoto-opiskeluna. Tutkimukseen osallistui 126 iranilaista taloustieteen B.A. opiskelijaa. Tutkimuskohteina olivat opiskelijoiden itseohjautuvuuden taso, mahdollinen yhteys itseohjautuvuustason ja englannin kurssiarvosanan välillä sekä voidaanko opiskelijoiden itseohjautuvuustasoa käyttää ennustamaan heidän englannin päättöarvosanojaan. Opiskelijoiden itseohjautuvuus kartoitettiin tässäkin tutkimuksessa käytetyllä Guglielminon SDLRS-mittarilla, jonka mukaan puolet opiskelijoista olivat keski- tai sitä alemmalla tasolla. Tutkijoiden mielestä syynä lienee se, että iranilaiset opiskelijat olivat tottuneita opiskelemaan opettajajohtoisesti. Itseohjautuva oppiminen oli hyvin vaativaa heille. Tutkimus osoitti, että itseohjautuvat opiskelijat suoriutuivat kurssista menestyksellisesti, kun taas keskitason opiskelijat eivät täysin pystyneet suoriutumaan kurssista. Heikon itseohjautuvuuden omaavat eivät pystyneet kielen opiskeluun tällä menetelmällä. Tutkimus osoitti, että oli merkittävä yhteys (*significant relationship*) itseohjautuvuustason ja ESP englannin kurssin suoriutumisen välillä.

Martinez ja McGrath (2013) tutkivat kahdeksaa amerikkalaista koulua, jotka pyrkivät systemaattisesti vahvistamaan oppijoiden itseohjautuvuutta.

Raportissaan *How Can Schools Develop Self-directed Learners* he raportoivat tutkimusta. Tutkimuksen kohteina olevissa kouluissa noudatettiin sellaista koulukulttuuria, jossa yritettiin muuttaa oppijoita passiivisesta "sit and get" oppimiskulttuurista aktiiviseen "go and get" oppimiseen. Oppijoista pyrittiin kehittämään aktiivisia, vastuuntuntoisia ja oppimisprosessiaan refleктоivia, ja he saivat jatkuvaa palautetta kehitymisestään. Tutkijoiden mukaan uudessa oppimiskulttuurissa oppijat oppivat syvällisemmin, he pystyivät hallitsemaan oppimaansa, ajattelemaan kriittisesti ja kommunikoidaan tehokkaasti.

Eri tavoin toteutettu monimuoto-opetus/-opiskelu on tullut koulumaailmaan. Useimmat edellä mainituista tutkimuksista osoittavat, että monimuotoisesti toteutettua opiskelua voidaan käyttää melko menestyksellisesti useissa eri oppiaineissa, myös kielissä. Internetistä on tullut nykyään erittäin tärkeä oppimisväylä sekä koulumaailmassa että työelämän edellyttämässä lisä- ja täydennyskoulutuksessa. Monimuotoisesti toteutetussa opetuksessa voidaan päästä samanlaisiin oppimistuloksiin kuin perinteisessä luokkaopetuksessa, mutta se edellyttää kuitenkin opiskelijalta halua ja kykyä omatoimiseen opiskeluun, itseohjautuvuusvalmiutta ja uusien välineiden hallintaa. Opettajan ja opiskelijatovereiden tuki koetaan erittäin tärkeäksi. Monimuoto näyttää edistävän opiskelijoiden itseohjautuvuutta, vastuuntuntoa ja opiskelutaitoja. Ongelmana voi olla, että ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys ja siten oppimisen sosiaalinen luonne saattavat kärsiä. Ryhmäytyminen koetaan tärkeäksi. Kielten opinnoissa ongelma saattaa olla, että kommunikatiivisen kielitaidon harjaannuttaminen voi jäädä liian vähäiseksi. Lisätutkimuksia ja pitempiäaikaista seuranta tarvi-taan esimerkiksi monimuodon vaikutuksesta opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehittymiseen.

## 7 TUTKIMUSALUEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimusalueet ja kysymykset, joihin haen vastauksia tutkimukseni avulla. Ammattikorkeakouluopinnoissa hankitaan ja kehitetään valmiuksia työelämää varten. Tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi koulutuksen aikana pyritään parantamaan opiskelijoiden valmiuksia elinikäiseen oppimiseen, mikä on hyvin tärkeää tänä aikana, jolloin työelämässä edellytetään jatkuvaa itsensä kehittämistä. Kieliopinnoissa tavoitteisiin kuuluu ammatillisen kielitaidon kehittämisen lisäksi myös opiskelunvalmiuksien, itseohjautuvuuden edistäminen. Tutkimuksessani tarkastelen näiden tavoitteiden toteutumista vuosina 2005-2006 ammattikorkeakouluopintojen alkuvaiheessa suoritettuna englannin monimuoto-opintojakson yhteydessä.

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena on englannin ammatillisen kielitaidon kehittyminen monimuotoisesti toteutetulla kaikille pakollisella yhteisellä englannin opintojaksolla, jossa lähiopetuksen ja itsenäisen opiskelun osuus on n. 50 % opintojakson laajuudesta. Tätä käsittelen alaluvussa 7.1. Toisena tärkeänä tutkimusalueena on opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmius keskeisine piirteineen ja siinä mahdollisesti tapahtuvat muutokset sekä itseohjautuvuusvalmiuden mahdollinen yhteys oppimistuloksiin. Tätä selvitän alaluvussa 7.2. Opiskelijoiden mielipiteet ja kokemukset ovat myös erittäin tärkeä tutkimuskohde. Tätä käsittelen alaluvussa 7.3. Tutkimukseni taustalla on humanistinen ihmis käsitys, aktiivinen, holistinen oppimiskäsitys sekä konstruktivistinen näkemys tiedosta. Tutkimuskysymykset on jaettu kolmeen tutkimusalueeseen edellä mainittuihin tutkimustavoitteisiin pohjautuen. Esitän seuraavaksi tutkimusalueet ja niillä olevat tutkimuskysymykset mahdollisine työhypoteeseineen.

## 7.1 Oppimistulokset: kuinka paljon opitaan englannin opintojaksolla

Ensimmäisessä tutkimusalueessa tarkastelen englannin opintojakson oppimistuloksia. Kielitaito on olennainen osa ammattitaitoa, ja englannin kielen taito on nykyään itsestäänselvyys. Hyvän kielitaidon hankkiminen on pitkä prosessi, ja hankittua kielitaitoa on kehitettävä ja päivitettävä; se on elinikäistä oppimista (Eurooppalainen viitekehys 2003, 22). Ammatillista kieltenopetusta ohjaavat kansainvälistyneen työelämän tarpeet. Egloff ja Fitzpatrick (1997, 15-18) ovat käsitelleet ammatillisen kieltenopetuksen periaatteita (ks. alaluku 1.3). Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot ovat ammatillisesti suuntautuneita, erityisalueiden kielten opiskelua. Kantelinen ja Heiskanen (2004, 42) ovat koonneet ammattikorkeakoulujen kieliopinnot taustakehikon (ks. alaluku 2.2, kuvio 1), josta näkyvät ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen moninaiset ja vaativat tavoitteet. Erityisen kiinnostavaa tutkimuksessani on tarkastella toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden oppimistuloksia. Ensimmäisessä tutkimusalueessa haen vastauksia seuraavaan kolmeen kysymykseen:

1. Minkälaisia ovat oppimistulokset yleensä: kuinka paljon opitaan englantia opintojaksolla?
2. Onko eroa saavutetussa kielitaidon tasossa lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja peruskoulupohjaisten, toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden välillä?
3. Onko eroa saavutetussa tasossa sukupuolten välillä?

Työhypoteesi 1. Englannin kielen taito paranee opintojakson aikana.

Työhypoteesi 2. Lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden. Heillä on yleensä enemmän kieliopintoja takanaan. Heillä on siten parempi lähtötaso, ja heidän voi olettaa selviytyvän paremmin englannin opintojaksollaan. Kielitaito saavutetaan melko hitaasti, ja siihen tarvitaan paljon erilaista oppimista ja harjoittelua (Krashen 1982, 7; Kohonen 1988, 199, Ellis 2005, 2-10). Lukioon menevät opiskelijat ovat kiinnostuneempia kielistä ja menestyvät niissä paremmin. Tätä käsitystä tukee mm. peruskoulun vuonna 2013 päättävien oppilaiden kielitaidosta tehty tutkimus, jonka mukaan lukioon suuntautuvat oppilaat menestyivät kielissä paremmin kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat. (Härmälä & Hildén 2014).

Työhypoteesi 3. Naisten oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin miesten oppimistulokset. Naiset ovat yleensä motivoituneita ja kiinnostuneempia kieliopinnoista, ja motivaatio vaikuttaa oppimismenestykseen. (Laine 1977, 371-372, 1987; Varila 1990b, 73; Juurakko-Paavola 2009, 204). Tätä yleistä käsitystä horjuttaa vuonna 2013 tehty tutkimus peruskoulun päättävien oppilaiden kielitaidosta. Sen mukaan pojilla oli tyttöjä parempi kielitaito A-englannin kielen oppimäärässä. (Härmälä & Hildén 2014)

## 7.2 Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin

Toisessa tutkimusalueessa käsittelemme itseohjautuvuutta keskeisine piirteineen, sen mahdollista muuttumista ja vaikutusta oppimiseen. Itseohjautuvuutta pidetään edellytyksenä elinikäisen oppimisen toteutumiseksi. Koulutuksen eräänä tärkeänä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Ammattikorkeakoulujen kieliohjelmien taustakehikko (ks. alaluku 2.2, kuvio 1) tuo esiin itseohjautuvuuden ja oppimaan oppimisen taitojen edistämisen kielikasvatuksen tavoitteena. Toisessa tutkimusalueessa haetaan vastauksia viiteen kysymykseen.

1. Lisääntyykö opiskelijoiden itseohjautuvuus SDLRS-mittarilla mitattuna opintojakson aikana?
2. Onko eroa itseohjautuvuuden muutoksessa lukiopohjaisten, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneiden opiskelijoiden välillä?
3. Onko eroa itseohjautuvuuden muutoksessa sukupuolten välillä?
4. Onko yhteyttä oppimistulosten ja SDLRS-testin osoittaman itseohjautuvuuden välillä?
5. Onko yhteyttä itseohjautuvuuden ja iän välillä?

Työhypoteesi 1. Itseohjautuvuus lisääntyy opintojakson aikana. Monimuotoisesti toteutettu opetus vahvistaa itseohjautuvuutta, koska opiskelija joutuu ottamaan enemmän vastuuta opinnoistaan etäopiskelussa. Itseohjautuvuutta pystyy edistämään (Dickinson 1987, 12-15; Varila 1990b, 11; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 241; Mäkinen 1998, 19; Dynan ym. 2008, 100; Löfman 2014, 19; Kotilainen 2015, 35)

Työhypoteesi 2. Mitä itseohjautuvampi opiskelija on, – mitä korkeammat pistemäärät SDLRS-itseohjautuvuustestissä – sitä paremmat ovat oppimistulokset. Aktiiviset, vastuuntuntoiset, itseohjautuvat opiskelijat pystyvät opiskelemaan tehokkaammin ja syvällisemmin, koska he pystyvät syväprosessoimaan ja siten syventämään ja parantamaan oppimistaan. (Moore 1973, 672; Knowles 1975, 14; Skager 1984, 22; Dickinson 1987, 15; Rogers 1991, 213; Siekkinen 1996, 68; Ruohotie 2000, 167; Hsu & Shiue 2005, 154; Fogle 2012, 4; Mohammed & Araghi 2013, 73).

Työhypoteesi 3. Mitä vanhempi, sitä itseohjautuvampi henkilö on. Itseohjautuvuus lisääntyy usein iän, kypsyminen ja kokemusten mukaan (Knowles 1975, 130; Koro 1993a, 112; Löfman 2014, 20).

## 7.3 Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta

Oman toiminnan tietoinen pohdinta on tärkeä osa oppimista. Reflektiivisyyttä pidetään edellytyksenä itseohjautuvuuden kehittymiselle, se on sen ydin (esim. Mezirow 1981, 11-15; Little 2004, 21-23). Reflektio voi kohdistua oman toiminnan lisäksi myös toisten toimintaan (Ruohotie 1998, 113; Lammi 2000, 162). Tut-

kimukseni eräänä tavoitteena on edistää opiskelijoiden kriittistä kykyä pohtia ja arvioida toimintaansa sekä myös toisten toimintaa. Haluan antaa heidän äänensä kuulua, joten heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään kartoitetaan sekä kirjallisesti että haastattelemalla. Kattavamman ja selkeämmän kuvan saamiseksi tutkimuskohteina olevista seikoista myös opettajien kokemukset ja näkemykset kartoitetaan, mutta tutkimuksessa painopiste on opiskelijoiden mielipiteissä. Kolmannessa tutkimusalueessa haen vastauksia seuraaviin kysymyksiin.

1. Minkälaisia kokemuksia ja mielipiteitä opiskelijat tuovat esiin?
2. Onko eroja lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen omaavien opiskelijoiden kokemuksissa ja mielipiteissä?
3. Minkälaisista oppimistavoista opiskelijat pitävät?
4. Mitä mieltä opiskelijat ovat monimuoto-opetuksesta, yhdistetystä lähi- ja itse-  
näisestä opiskelusta, englannin kielessä?
5. Kuinka monimuoto-opetusta voitaisiin kehittää opiskelijoiden mielestä?
6. Opettajien kokemukset ja mielipiteet?

Kolmannessa tutkimusalueessa ei ole työhypoteesejä. Van Lierin mielestä (1988, 2) ei ole tarpeen esittää hypoteesejä. Hänen mielestään dataa tulee analysoida mieluummin sellaisenaan kuin se on vertaamatta sitä muuhun dataan; yhtäläisyyksien ja eroavuuksien hakeminen voi hänen mielestään estää syvempää analyysiä.

## 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toteuttamista. Alaluvussa 8.1 kerron tutkimusprosessin käynnistämisestä ja tutkimuksen kohteina olevista opiskelijoista. Alaluvussa 8.2 selvitän tutkimusaineiston hankintamenetelmiä: 8.2.1 selvittää Guglielminon SDLRS-itseohjautuvuusmittaria, 8.2.2 kielitaitokokeita ja 8.2.3 kirjallisia kyselyitä ja haastatteluja. Tutkimusaineiston käsittelystä teen selkoa alaluvussa 8.3 ja tilastollisesta analysoinnista alaluvussa 8.4. Tutkimuseettisiä ratkaisuja käsittelen alaluvussa 8.5.

### 8.1 Tutkittavat

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja sen Jämsänkoskella sijaitsevassa toimipisteessä vuosina 2005 ja 2006. Koska en toiminut tutkittavien ryhmien englannin opettajana, tutkimuksen alkujärjestelyt suoritti ryhmän englannin opettaja. Ennen opintojakson alkua opettajat olivat kertoneet opiskelijoille alkavasta tutkimushankkeesta ja pyytäneet heitä osallistumaan siihen. Olin mukana opintojakson aloitustilanteessa kertomassa tutkimuksestani. Opiskelijat saivat myös tekemäni esittelykirjeen (liite 1), jossa selvitin tutkimusta, johon olin saanut luvan ammattikorkeakoulun rehtorilta Mauri Panhelaiselta ja kieli-keskuksen johtajalta Heikki Tulkilta. Kerroin myös, että opintojaksojen englannin opettajat olivat suhtautuneet hankkeeseeni positiivisesti ja toivoin myös opiskelijoilta myönteistä suhtautumista, vaikka tutkimukseni aiheuttaisi hie-man vaivannäköä. Korostin tutkimusten tekemisen tärkeyttä opetuksen kehittämisen kannalta. Vakuutin, että tulisin käsittelemään kaikkia saamiani tietoja ehdottoman luottamuksellisina. Kukaan ei kieltäytynyt tutkimuksesta.

Mukana tutkimuksessa oli 82 alkuvaiheen opiskelijaa, jotka suorittivat kaikille yhteistä pakollista englannin opintojaksoa. Kaikkien opiskelijoiden tavoitteena oli tradenomin tutkinto. Taulukosta 1 näkyy tutkittavien koulutustausta ja sukupuoli.

TAULUKKO 1 Taustatietoja tutkittavista

N = 82	Lukio	Ammatillinen	Yhteensä
Nainen	27	17	44
Mies	26	12	38
Yhteensä	53	29	82

Aineisto kerättiin kevätlukukauden 2005 ja kevätlukukauden 2006 välisenä aikana. Alun perin oli tarkoitus suorittaa tutkimuksen empiirinen osa vain kevätlukukaudella 2005, mutta toisen asteen ammatillisen tutkinnon omaavien opiskelijoiden erittäin vähäisestä määrästä johtuen se päätettiin toteuttaa seuraavana lukuvuotena, mikä aiheutti tutkimuksellisia ongelmia ja monia muutujia. Halusin kuitenkin verrata lukiopohjaisia, ylioppilastutkinnon suorittaneita ja toisen asteen ammatillisen pohjakoulutuksen omaavia tradenomiopiskelijoita, joten sen takia tutkimuksen empiirinen osa jouduttiin toteuttamaan ei-toivotusti kahtena lukuvuotena. Opiskelijoista 64 opiskeli Jyväskylässä ja 18 Jämsänkosken toimipisteessä. Opiskelijoiden koulutusohjelmina oli liiketalouden (N = 50) tai tietojen käsittelyn koulutusohjelma (N = 32). Tutkimuksessa mukana olleita 82 opiskelijaa opetettiin 6 ryhmässä, 4 ryhmää opiskeli Jyväskylässä ja 2 Jämsänkoskella. Yhteisten pakollisten opintojen tavoitteena oli taata kaikille opiskelijoille samanlaiset perusvalmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten (Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2004, 76). Ryhmillä oli neljä eri englannin opettajaa. Opiskelijoiden ikäjakauma on taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Opiskelijoiden ikä

	NO	%	Valid Percent	kumuloituva %
Valid 18	2	2,4	2,4	2,4
19	18	22,0	22,0	24,4
20	20	24,4	24,4	48,8
21	19	23,2	23,2	72,0
22	7	8,5	8,5	80,5
23	5	6,1	6,1	86,6
24	5	6,1	6,1	92,7
25	1	1,2	1,2	93,9
26	2	2,4	2,4	96,3
27	1	1,2	1,2	97,6
37	1	1,2	1,2	98,8
40	1	1,2	1,2	100,0
Total	82	100,0	100,0	



Kuten taulukko näyttää, tutkittavista suurin osa oli 19-21 -vuotiaita (69,6 %), joten he olivat nuoria aikuisia. Heistä enemmistö ei ollut naimissa (62,2 %, naimissa 7,3 % ja avoliitossa 30,5 %).

## 8.2 Tutkimusaineiston hankinta

Pystyäkseni vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiini hankin aineistoa tutkimustani varten seuraavilla tavoilla:

- SDRLS-itseohjautuvuusmittari (osana liitteissä 6/7)  
Itseohjautuvuusmittaukset pidettiin sekä englannin opintojakson alussa että lopussa mittarin ilmaiseman itseohjautuvuuden mahdollisen muutoksen toteamiseksi
- Englannin kielitaitokoe (liite 2)  
Sama englannin opintojakson sisällön oppimista mittaava koe pidettiin opintojakson alussa ja lopussa. Näin pystyttiin arvioimaan, kuinka paljon opiskelijat olivat oppineet opintojakson aikana.
- Kirjalliset kyselyt ja haastattelut  
Opintojakson opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä kartoitettiin opiskeluun ja opintojaksoon liittyvistä monista asioista kyselylomakkeiden avulla opintojakson alussa (liite 6) ja opintojakson lopussa (liite 7). Selventävän ja syventävän lisätiedon saamiseksi 10 opiskelijaa haastateltiin, ja haastattelut äänitettiin. Haastattelurunko on liitteenä 8.  
Myös opintojakson neljän opettajan kokemuksia ja mielipiteitä kartoitettiin monipuolisemman kuvan saamiseksi tutkittavista asioista. Kolme opettajaa haastateltiin (liite 9), ja haastattelut äänitettiin. Yksi opettaja vastasi kysymyksiin kirjallisesti.

Alaluvuissa 8.2.1 – 8.2.3 selvitän tutkimuksen tiedonhankintatapoja yksityiskohtaisemmin.

### 8.2.1 SDRLS-itseohjautuvuusmittari

Itseohjautuvuutta pidetään elinikäisen oppimisen edellytyksenä ja sen vahvistamista eräänä koulutuksen tavoitteena. Tutkimuksen eräänä päätavoitteena oli tutkittavien itseohjautuvuuden kartoittaminen sekä ennen opintojakson alkamista että sen päätösvaiheessa. Itseohjautuvuuden mittaamisen menetelmänä käytettiin Lucy Guglielminon kehittämää 41 osiota sisältävää Likert-asteikolla olevaa 5-portaista arviointimittaria *Self-directed Learning Readiness Scale*, SDLRS. Guglielminon apuna mittarin kehittämisessä oli 14 itseohjautuvan oppimisen asiantuntijaa,

joita yhdessä pohtivat itseohjautuvan oppijan luonteenpiirteitä ja taitoja, joita mittarilla pystyttäisiin mittaamaan. Asiantuntijat päätyivät siihen, että itseohjautuvuus ilmenee kahdeksana ulottuvuutena. Guglielmino (1977) käytti mittaria mittaamaan korkeakouluopiskelijoiden kahdeksaa itseohjautuvuusulottuvuutta, jotka hän nimesi seuraavasti: 1. *avoimuus oppimismahdollisuuksille* 2. *myönteinen käsitys itsestä oppijana* 3. *aloitteellisuus ja itsenäisyys oppimisessa* 4. *vastuu oppimisesta* 5. *oppimishalukkuus* 6. *luovuus* 7. *tulevaisuuteen suuntautuneisuus* 8. *ongelmanratkaisun perustaitojen hallinta*. Teija Pasanen ja Jaana Ruuskanen (1989, 82) ovat suomentaneet mittarin. Myöhemmin Guglielmino laajensi mittarin sisältämään 58 osiota (Hoban, Lawson, Mzmanian, Best & Seibel 2005, 371).

Useat suomalaiset tutkijat, mm. Varila, Koro, Mäkinen, ovat lähinnä aikuisopiskelijoihin kohdistuneissa tutkimuksissaan käyttäneet Guglielminon ensimmäistä mittaria, mutta muokanneet sitä ja vähentäneet tarkasteltavia itseohjautuvuuden ulottuvuuksia. Varila (1990b, 47-66) on päätenyt kasvatustieteiden opiskelijoita tutkiessaan neljän faktorin ratkaisuun. Varilan mielestä Guglielmino ei ole perustellut kahdeksan faktorin ratkaisuaan, ja hän pitää neljän faktorin mallia mielekkäänä. Hänestä kahdeksan faktorin malli on liian moniulotteinen, ja monet faktorit kytkeytyvät läheisesti toisiinsa, joten hän on yhdistänyt Guglielminon faktoreita ja muokannut oman faktoriratkaisunsa. Varilan faktorit ovat: 1. *luottamus oppimiskykyyn ja itseluottamus*. (Varila näkee, että Guglielminon 2. faktori: myönteinen käsitys itsestä oppijana sekä 4. faktori: vastuu omasta oppimisesta sulautuvat tähän faktoriin.) Varilan 2. faktori: *oppimisprosessin suunnittelu ja toteutus*, (jossa hänen mielestään yhdistyvät Guglielminon 3. faktori: aloitteellisuus ja itsenäisyys oppimisessa sekä 8. faktori: ongelmanratkaisun perustaitojen hallinta). 3. *oppimisen innostavuus*, (joka Varilan mielestä yhdistyy Guglielminon 5. faktoriin: oppimishalukkuuteen). 4. *epävarmuus oppimisesta*.

Koro (1993a, 85-90) on myös tutkinut kasvatustieteen opiskelijoiden itseohjautuvuutta väitöstutkimuksessaan ja käyttänyt itseohjautuvuusmittauksessa Guglielminon mittaria. Hän on muokannut sitä poistamalla seitsemän väittämää, jotka eivät hänen mielestään kuuluneet selvästi mihinkään hänen faktoreistaan; poistettujen väittämien tilalle hän laati kolme uutta väittämää. Koro päätyi Varilan tavoin neljään itseohjautuvuusulottuvuuteen, minkä ratkaisun hän katsoi olevan tulkinnallisesti selkein. Hän myös sisällytti sekä Guglielminon että Varilan muuttujia omaan ratkaisuunsa. Koron faktorit ovat: 1. *sisäinen motivaatio ja suunnitelmallisuus*. (Hänen mielestään Varilan kolmas faktori, oppimisen innostavuus ja Guglielminon viides, oppimishalukkuus, sisältävät useita samoja muuttujia.) 2. faktori *itseluottamus ja oma-aloitteisuus*, (jolle hänen mielestään löytyvät vastinfaktorit sekä Guglielminolla: 2. faktori: myönteinen käsitys itsestä oppijana että Varilalla: 1. faktori: luottamus oppimiskykyyn). 3. *luovuus ja joustavuus*. (Koro pitää Guglielminon kolmatta faktoria, aloitteellisuus ja itsenäisyys, ja kuudetta, luovuus, sekä Varilan toista faktoria, oppimisprosessin suunnittelu ja toteutus, kolmannen faktorinsa vastinfaktoreina.) 4. *itsearviointi*. Koro pitää yllättävänä, että Guglielmino ja Varila eivät tehneet itsearviointista omaa ulottuvuutta, koska hänen mielestään itsearviointikyky on itseohjautuvan oppijan keskeinen ominaisuus.

Mäkinen (1998) on käyttänyt SDLRS-mittaria tutkiessaan peruskoulun yläasteelle siirtymisvaiheessa olevia opiskelijoita. Hän on jättänyt pois muutamman osion, muokannut mittarin kieliasua peruskouluikäisille paremmin sopivaksi ja päätynt myös neljän faktorin ratkaisuun, jotka sisältävät samoja muututtuja kuin em. muilla tutkijoilla. Mäkinen on nimennyt faktorit seuraavasti: 1. *opiskeluun sitoutuneisuus ja sisäinen motivaatio* 2. *itsenäisen opiskelun taidot* 3. *opiskelun kokeminen innostavana ja opiskeluhalukkuus* 4. *luottamus omaan opiskelu- ja oppimistaitoon*.

Selkeämmän kuvan luomiseksi esitän taulukossa 3 yhteenvedon edellä mainittujen tutkijoiden tutkimuksissaan käyttämistä faktoriratkaisuista. Kuten kävi ilmi ja taulukosta näkee, niissä on paljon yhteistä: esimerkiksi motivaatio, ilmaistu myös oppimishalukkuutena ja oppimisen innostavuutena, sekä kyky toteuttaa oppimisprosessi, ilmaistu myös itsenäisen opiskelun taitoina. Minusta ne ovat kaksi olennaisinta piirrettä: halu opiskella ja kyky toteuttaa opiskelu.

TAULUKKO 3 Yhteenvedo Guglielminon, Varilan, Koron ja Mäkisen käyttämistä SDLRS-mittarin itseohjautuvuusulottuvuuksista

GUGLIELMINO 1977	VARILA 1990b	KORO 1993a	MÄKINEN 1998
Avoimuus oppimiselle			
Myönteinen käsitys itsestä oppijana	Luottamus oppimiskykyyn	Sisäinen motivaatio ja suunnitelmallisuus	Opiskeluun sitoutuneisuus ja sisäinen motivaatio
Aloitteellisuus ja itsenäisyys oppimisessä	Oppimisprosessin suunnittelu ja toteutus	Itseluottamus ja oma-aloitteisuus	Itsenäisen opiskelun taidot
Vastuu oppimisesta			
Oppimishalukkuus	Oppimisen innostavuus		Opiskelun kokeminen innostavana, opiskeluhalukkuus
	Epävarmuus oppimisesta		Luottamus omaan opiskelu- ja oppimistaitoon
Luovuus		Luovuus ja joustavuus	
Tulevaisuuteen suuntautuneisuus		Itsearviointi	
Ongelmanratkaisun perustaitojen hallinta			

Guglielminon mittaria kohtaan on esitetty kritiikkiä. Sen katsotaan suuntautuvan liikaa muodolliseen oppimiseen. Se ei erottele tarpeeksi, jos mittauksen kohteena on koulutuksellisesti homogeeninen ryhmä (mm. Varila 1990b, 45; Brockett & Hiemstra 1991, 73-74). Brookfieldin (1986, 19) mukaan se on kulttuurisidonnainen. Monien tutkijoiden mielestä pitää puhua itseohjautuvuusvalmiuden mittaamisesta. On myös esitetty, että mittauksessa saavutetut matalat pistemäärät osoittanevat enemmän vastamielisyyttä opiskelua kohtaan kuin heikkoa itseohjautuvuusvalmiutta (Bonham 1991, 92-99). Field (1991, 100) ja

Hoban ym. (2005, 370) suhtautuvat kriittisesti mittariin ja esittävät, että muita keinoja itseohjautuvuuden kartoittamiseksi pitäisi tutkia. Muitakin itseohjautuvuusmittareita on kehitetty. Brockett ja Hiemstra (1991) kehittivät oman 4 faktoria sisältävän PRO-mallin (the Personal Responsibility Orientation). Löfman (2014) käytti tutkimuksessaan Chengin ym. (2010) kehittämää itseohjatun oppimisen mittaria *Self-Directed Learning Instrument (SDLI) for Nursing Students*, ja Löfman (2014, 20) mainitsee myös Dengin (1995) kiinalaisen version Guglielminon mittarista sekä Ho'n (1998) version.

Koro (1993a, 46) toteaa, että SDLRS-mittari on osoittautunut joistakin puutteistaan huolimatta Suomessa ja Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa varsin käyttökelpoiseksi, erottelukykyiseksi ja luotettavaksi itseohjautuvuusvalmiuden arviointivälineeksi, jonka avulla voidaan selvittää itseohjautuvuusvalmiutta melko luotettavasti. Hänen (1983a, 91) mukaansa Guglielmino on saanut väitöstutkimuksessaan mittarinsa reliabiliteetiksi Cronbachin alfalla ilmaistuna: ,87. Brockett ja Hiemstra eivät kritiikistään huolimatta myöskään olleet valmiita hylkäämään mittaria. Hendry ja Ginns (2009, 920) ovat myös sitä mieltä, että mittari on käyttökelpoinen työkalu itseohjautuvuuden mitataamiseksi. SDLRS-mittaria onkin käytetty erittäin runsaasti.

Edellä mainituista seikoista johtuen päädyin käyttämään SDLRS-mittaria tutkimuksessani. Eräs syy käyttöön oli, että mittari on helppokäyttöinen. Käytin sitä jo aikaisemmin 1990-luvulla lisensiaattitutkimuksessani sekä sitä edeltäneessä pilottitutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa olen päättänyt tarkastelemaan neljää itseohjautuvuuden ulottuvuutta. Tämä ratkaisu perustui lähinnä Koron sekä myös Varilan tutkimuksissaan käyttämiin ratkaisuihin ja perusteluihin. Faktorianalyysiä ei voitu tehdä, koska tutkittavien määrä ( $N = 82$ ) ei ollut riittävä luotettavan faktorianalyysin tekemiseen. Olen nimennyt työni itseohjautuvuusulottuvuudet seuraavasti.

1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus
4. Itsearviointi

Päätymiseni näiden ulottuvuuksien valintaan johtui siitä, että mielestäni itseohjautuva opiskelija on motivoitunut, vastuuntuntoinen, pitää opiskelusta ja sen haasteista, pystyy opiskelemaan, kokee sen innostavana, keksii luovia ratkaisuja ja pystyy myös arvioimaan oppimisprosessia ja sen tuloksia. Guglielminon ja Varilan faktoriratkaisuissa ei ole ollenkaan faktoria motivaatiolle eikä itsearvioinnille, joita pidän olennaisen tärkeinä itseohjautuvalle opiskelijalle. Mäkisellä ei ole myöskään itsearviointifaktoria. Skager (1984, 24) tuo esiin motivaation ja arviointikyvyn tärkeyden itseohjautuvan oppijan ominaisuuksia kartoittaessaan. Edellä mainittujen tutkijoiden valintoihin tukeutuen ja asiaa huolellisesti pohdittuani sekä myös keskusteltuani ohjaajani, professori Ari Huhdan kanssa SDLRS-mittarin väittämien ensisijaisista itseohjautuvuusulottuvuuksista päädyin edellä esitettyyn 4-ulottuvuuden ratkaisuun. Joitakin väittämiä olisi voinut ajatella perustellusti kuuluvan muihinkin ulottuvuuksiin.

Tutkimukseni ensimmäinen ulottuvuus on motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto. Tämän ulottuvuuden väittämät osoittavat, että opiskelija on tiedonhaluinen ja motivoitunut opiskelemaan. Hän haluaa ja kykenee ottamaan vastuuta opinnoistaan. Korolla vastaava faktori on 1. sisäisen motivaation ja suunnitelmallisuuden faktori, Varilalla ehkä 3. oppimisen innostavuus, Mäki-sellä 1. opiskeluun sitoutuneisuus ja sisäinen motivaatio ja Guglielminolla lähinnä 5. oppimishalukkuus. Tähän ulottuvuuteen kuuluvat tutkimuksessani SDLRS-mittarin seuraavat osiot.

*Tahdon oppia niin kauan kuin elän.  
Kun eteeni tulee asia, jonka haluan oppia, keksin keinon sen oppimiseksi.  
Pidän oppimisesta.  
Jos olen kiinnostunut jostain, en piittaa opiskeluni työläydestä.  
On niin paljon asioita, joita haluan oppia, että toivoisin päivässä olevan enemmän tunteja.  
Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa siihen huolimatta siitä kuinka kiireinen olen.  
Nautin todella vastausten etsimisestä kysymykseen.  
Olen hyvin tiedonhaluinen.  
Kirjastot ovat mielestäni pitkästyttäviä.  
Eniten ihaillemani ihmiset opiskelevat jatkuvasti uusia asioita.  
Viime kädessä vain minä olen vastuussa siitä, mitä opin.*

Toinen itseohjautuvuusulottuvuus on luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus. Siihen kuuluvat väittämät, jotka ilmentävät oppijan uskoa omaan oppimiseen ja halua ottaa aloite itselleen. Minusta oli vaikeinta valita väittämät tähän ulottuvuuteen. Pohdin sekä käytin apuna ja yhdistelin seuraavien tutkijoiden mielestäni lähinnä vastaavia faktoreita ja niihin kuuluvia väittämiä. Koron vastaava on 2. faktori: itseluottamus ja oma-aloitteisuus, Varilalla 1. faktori: luottamus oppimiskykyyn on vastine, Mäki-sellä 2. faktorilla itsenäisen opiskelun taidot ja 4. faktorilla luottamuksella omaan opiskelu- ja oppimistaitoon on yhtymäkohtia ja Guglielminon lähin vastinefaktori on 2. myönteinen käsitys itsestä oppijana. SDLRS-mittarissa on 13 käänteistä, kielteistä väittämää, joista yhdentoista katson kuuluvan tähän faktoriin kuten Korokin.

*Kun näen jotain, jota en ymmärrä, pysyttelen kaukana siitä.  
Uuden oppimisen aloittaminen on minulle työlästä.  
Oppimistilanteessa odotan, että kouluttaja kertoo koko ajan kaikille, mitä pitää tehdä.  
En ole kovin hyvä työskentelemään yksin.  
Jos huomaa tarvitsevani tietoa, jota minulla ei ole, tiedän mistä sitä haen.  
Vaikka minulla olisi hieno idea, en näköjään pysty tekemään toimivaa suunnitelmaa sen toteuttamiseksi.  
Minun on vaikea ymmärtää lukemaani.  
Jos tietoni riittävät hyvään numeroon tentissä, en välitä, vaikka jotkut asiat jäisivät epäselviksi.  
En pidä sellaisten kysymysten käsittelemisestä, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta.  
En ole niin kiinnostunut oppimisesta kuin jotkut muut näyttävät olevan.  
Luulen, että pääosa kunkin ihmisen kasvatusta tulisi olla sen ajattelemista, kuka olen, missä olen.  
Ei ole minun syyäni, jos en opi.  
En pidä siitä, että asiaan perehtyneet osoittelevat tekemiäni virheitä.*

Kolmas ulottuvuus on opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus. Koron 3. faktori on luovuus ja joustavuus, Varilan vastinfaktori on lähinnä 2. oppimisprosessin suunnittelu ja toteutus, jossa edellytetään luovuutta ja ongelmakes-

keisyyttä ja Guglielminon lähimmät faktorit ovat Koron (1993a, 89) arvion mukaan 3. aloitteellisuus ja 6. luovuus; Mäkisellä vastaava on 3. faktori: opiskelun kokeminen innostavana ja opiskeluhalukkuus. Tähän kolmanteen ulottuvuuteen kuuluvat tutkimuksessani seuraavat väittämät, jotka ilmaisevat opiskeluintoa, tietojenhankinta- ja ongelmanratkaisutaitoa sekä kykyä ja luovuutta löytää uusia ratkaisuja.

*Pystyn oppimaan asioita itsekseni paremmin kuin ihmiset yleensä  
Oppimistilanteessa olen mieluummin mukana päättämässä, mitä tullaan oppimaan ja miten.  
Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.  
Pystyn oppimaan melkein mitä tahansa, jonka osaamista saattaisin tarvita.  
Olen hyvä keksimään epätavallisia ratkaisuja.  
Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiani asioita.  
Minulle ongelmat ovat haasteita eivätkä esteitä.  
Olen tyytyväinen tapaan, jolla otan selkoa ongelmista  
Kokeilen mielelläni uusia asioita, vaikka en olisikaan varma, miten ne onnistuvat.*

Neljäs ulottuvuus on itsearviointi kertoo oppijan taidosta arvioida omaa oppimistaan sekä hänen myönteisestä suhtautumisestaan tulevaisuuteen. Itsearviointikyky on itseohjautuvan oppijan keskeinen ominaisuus. Viisi ensimmäistä väittämää ovat samat kuin Korolla. Guglielminolla, Varilalla ja Mäkisellä ei ole ollenkaan itsearviointifaktoria. Olin harkinnut tähän ulottuvuuteen myös väittämää *Olen hyvin onnellinen, kun saan oppimistehtävään valmiiksi ja pois mielestä.* Harkittuani ja keskusteltuani ohjaajani kanssa tämä väittämä jätettiin pois, koska se ei sopinut hyvin tähän ulottuvuuteen.

*Tiedän mitä haluan oppia.  
Pystyn sanomaan, olenko oppinut vai en.  
Tiedän, milloin minun pitää oppia enemmän jostain.  
Yritän yhdistää sen, mitä olen oppinut, pitkän tähtäimen tavoitteisiini.  
Ajattelen tulevaisuutta mielelläni.  
Saan itseni tekemään sen, mitä mielestäni tulee tehdä.  
Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa.*

Tiivistelmänä totean, että tutkimukseni tärkeänä tavoitteena oli **tutkia**, kartoittaa ja vahvistaa **opiskelijoiden itseohjautuvuutta** ja lisätä tietoa siitä. Opiskelijoiden itseohjautuvuus kartoitettiin Guglielminon 41 väittämää sisältävällä SDLRS-mittarilla, jonka opiskelijat tekivät sekä **opintojakson alussa että lopussa**. Käytin tutkimuksessani neljän itseohjautuvuusulottuvuuden ratkaisua, ja ulottuvuudet olivat edellä käsitellyt: **1. motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto 2. luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus 3. opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus 4. itsearviointi**. Tutkimuksen kohderyhmille korostettiin heidän vastuutaan oppimisestaan: he olivat oman oppimisensa tekijöitä. Heidän tuli suunnitella, toteuttaa, kontrolloida ja arvioida oppimisprosessiaan. Tästä valmiudesta on hyötyä tulevaisuudessakin. Kielitaidon merkitystä korostettiin. Sen avulla pystyy toimimaan vuorovaikutustilanteissa kansainvälisessä, monikulttuurisessa työelämässä.

## 8.2.2 Englannin kielitaitokokeet

Tutkimuksen tekijänä olin paikalla kaikkien ryhmien opintojakson aloitustilanteessa esittäytymässä ja kertomassa lisää tutkimuksesta sekä korostamassa englannin opiskelun ja erityisesti itsenäisen, aktiivisen ja vastuuntuntoisen opiskelun tärkeyttä. Alkutilanteessa pidettiin myös englannin kielen taitoa mittaava alkukoe (liite 2). Sen suorittamiseen oli varattu kaksi oppituntia, joka osoittautui riittäväksi. Olin laatinut kokeen ammattikorkeakoulun englannin opettajien avustuksella, ja se pohjautui alkamassa olevaan englannin opintojaksoon (liite 3), jonka tavoitteena oli opettaa liike-elämässä tarvittavaa keskeistä englantia - tärkeimpinä asiakokonaisuuksina esittelyt, työelämän viestintä ja paikanhaku - ja jonka pituus oli keskimäärin kolme kuukautta. Kokeen laatimisessa käytettiin osittain hyväksi ammattikorkeakouluissa käytettyä englannin oppikirjaa *Big Deal* (Hannukainen ym. 2003) sekä luotettavuuden lisäämiseksi ammattikorkeakoulujen englannin liiketalouden opiskelijoille tarkoitettua englannin testipakettia AMKKIA, joka oli opetusministeriön rahoittama hanke vuosina 2000-2004 ammattikorkeakoulujen kieltenopettamisen kehittämiseksi ja arvioinnin yhtenäistämiseksi (Juurakko-Paavola 2004, 167).

Kokeessa oli kolme osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue oli yrityspainotteisen sanaston hallinta, ja se muodostui englannista suomeen käännettävistä sanoista ja suomesta englantiin käännettävistä sanoista, jotka olivat alkamassa olevan opintojakson keskeistä kaupallista sanastoa. Toinen osa-alue oli englanninkielisen tekstin ymmärtäminen. Se muodostui matkailua käsittävään tekstiin perustuvasta monivalintatehtävästä ja tekstistä, jossa haetaan yritykseen henkilöstöpäällikköä. Tekstistä oli kysymyksiä, joihin vastattiin suomeksi. Kolmas osa-alue oli oma tuottaminen englannin kielellä. Sen ensimmäinen tehtävä oli kirjoittaa sähköpostiviesti englantilaiselle liiketuttavalle ja pyytää häntä käymään Jyväskylän messuilla olevalla osastolla, jossa opiskelija on edustamassa yritystä. Toinen tehtävä oli englanninkielisen yritysesittelyn kirjoittaminen annettujen vihjeiden perusteella. Kustakin osa-alueesta sai pistemäärän. Kokeen maksimipistemäärä oli 100, ja opiskelijan saama pistemäärä kustakin osa-alueesta muutettiin ammattikorkeakoulun arviointiasteikolle: 5 = kiitettävä K, 3 - 4 = hyvä H, 1 - 2 = tyydyttävä T, 0 = ei hyväksytty i. Loppuarvosana oli näiden osioiden keskiarvo, esimerkiksi jos opiskelija sai kahdesta osiosta arvosanan H3 ja yhdestä tuli T2, keskiarvo oli H3.

Tutkijana arvioin kokeet ja sain erittäin paljon apua ryhmien opettajilta, joiden kanssa keskusteltiin arvioinnin periaatteista ja myös tarkasteltiin mahdollisia rajatapauksia, sekä myös AMKKIAN testipaketin arviointiohjeista. Liitteenä 4 on ammattikorkeakoulun arvioinnin yleisohje. Liitteenä 5 on alku-/loppukokeen kokonaispistemäärän muodostuminen osioiden pistemääristä ja osioiden pistemäärien muuttaminen ammattikorkeakoulun arviointiasteikolle. Kakkosarvioijat arvioivat myös kokeet. Kakkosarvioijina olivat pätevät kieltenopettajat, ja he olivat toimineet peruskoulun/lukion/kauppaoppilaitoksen/ammattikorkeakoulun englannin opettajina. Heidän kanssaan keskusteltiin arvioinnin periaatteista. Kuten ryhmien englannin opettajien kanssa oli keskusteltu, arviointi suoritettiin oman tuottamisen osiossa ensin yleissilmäyksenä,

holistisesti. Tarkastelussa koe luettiin ensin kokonaisuudessaan läpi ja tämän tuntuman perusteella annettiin arvosana kiinnittäen huomiota siihen, menisikö viesti perille. Sen jälkeen koe arvioitiin yksityiskohtaisemmin. Loppuarvosanan suhteen arvioinnit osuivat hyvin yhteen tutkijan kanssa. Ainoastaan muutamasta rajatapauksesta keskusteltiin, ja loppuarvosanaan päädyttiin holistisen arvioinnin perusteella painottaen sitä, ymmärtäisikö viestin vastaanottaja sisällön. M. Huhta (2013, 18-20) korostaa ammatillisen kielitaidon arvioinnissa sen holistisuutta ja autenttisuutta ja myös itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin merkitystä. Arvioinnin tulee kohdistua siihen, lisääntyykö työelämäosaaminen. Hänen mielestään analyttinen arviointi pilkkoo arvioitavan pieniin osasiin, jolloin huomio kiinnittyy enemmän oikeakielisyyteen.

Tutkimuksen lopussa opiskelijat tekivät englannin kielen taitoa mittaavan loppukokeen, joka oli sama kuin alussa (liite 2). Opiskelijat eivät tienneet etukäteen, että koe tulee olemaan sama. Näin haluttiin selvittää, kuinka paljon opiskelijat olivat oppineet uutta, kuinka paljon heidän kielitaitonsa oli kohentunut opintojakson aikana. Kokeeseen sai käyttää alkukokeen tavoin kaksi oppituntia, ja se osoittautui riittäväksi.

### 8.2.3 Kirjalliset kyselyt ja haastattelut

Pystyäkseni vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin keräsin aineistoa myös laatimillani kyselyillä, joiden rakennetta ja kieliasua muokatessani yritin noudattaa teoksessa Tutki ja kirjoita olevia ohjeita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 182-192). Kyselylomakkeiden laatimisessa hyödynsin omien kokemuksieni lisäksi myös Laineen (1977; 1988), Kantelisen (1995) ja Kososen (2001) tekemiä kyselyjä. Tutkimuksen alussa opiskelijat täyttivät taustatietokyselyn (liite 6), jossa oli 90 kohtaa ja joista 27 kysymystä antoivat taustatietoja opiskelijoista, perushenkilötietojen lisäksi myös heidän työkokemuksestaan, englannin opiskelustaan, matkustelustaan, harrastuksistaan ja alkavan englannin opintojakson odotuksistaan. Kyselyssä oli myös 22 väittämää opiskelusta, ja opiskelijat ympäröivät parhaaksi katsomansa vaihtoehdon. Vastausvaihtoehtoina olivat: (Olen väittämän kanssa) 1 = täysin eri mieltä, 2 = hieman eri mieltä, 3 = hieman samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä, eos = en osaa sanoa, jota vaihtoehtoa pyysin välttämään. Kyselyn avulla halusin taustatietojen lisäksi saada tietoa mm. opiskelijoiden halusta ja tavoista opiskella. Kyselyn yhtenä osana kartoitin opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuden. He täyttivät alaluvussa 8.2.1 käsittelemäni Guglielminon 41 osiota sisältävän SDLRS-itseohjautuvuustestin, jossa väittämien vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, 2 = ei sovi minuun kovinkaan usein, 3 = sopii minuun joskus, 4 = sopii minuun useimmiten, 5 = sopii minuun melkein aina.

Tutkimuksen lopussa opiskelijat täyttivät yhteenvetokyselyn (liite 7), jossa oli 76 kohtaa. 18 kysymystä koski englannin opiskelua: näistä 5 oli monivalintakysymyksiä, joissa opiskelijan tuli arvioida oma taitotasonsa Eurooppalaisen viitekehyksen kuusiportaisen arviointitaulukon perusteella, vahvin osaamisalueensa, arvionsa englannin käytöstä tulevissa työtehtävissä, arvio ammattikorkeakoulussa saavutetusta englannin kielen tasosta. Loput 13 kysymystä oli-



vat avoimia: opiskelijat arvioivat mm. omaa opiskeluaan ja sen onnistumista, yhdistettyä lähi-/itsenäistä opiskelua, monimuoto-opetusta, sen heikkouksia ja vahvuuksia, päättymässä olevaa englannin opintojaksoa ja kertoivat myös omista englannin opiskelun jatkosuunnitelmista. Lisäksi yhteenvetokyselyssä oli 17 väittämää opiskelusta, ensin yleensä englannin opiskelusta ja sitten päättymässä olevan opintojakson opiskelusta äärivaihtoehtoina kuten taustatietokyselyssä 1 = täysin eri mieltä ..., 4 = täysin samaa mieltä, eos = en osaa sanoa. Opiskelijat tekivät lisäksi uudestaan ennen opintojaksoa tehdyn 41 väittämää sisältävän SDLRS-itseohjautuvuusmittarin. Yhteenvedon täyttämiseen oli varattu oppitunti.

Kirjallisen yhteenvetokyselyn lisäksi tietojen syventämiseksi ja tarkentamiseksi haastattelin puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35) käyttäen kymmenen opiskelijaa, joista kuusi oli ylioppilasta ja neljä toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittanutta; haastattelurunko liitteenä 8. Yksilöhaastattelut olivat samana päivänä kuin loppukoe, ja haastatteltavat tiesivät etukäteen tärkeimmät käsiteltävät asiat. Pyysin opiskelijoilta luvan haastattelujen äänittämiseen. Haastattelutilanteessa käytiin vapaata, tutkimuksen olennaisiin asioihin kohdennettua keskustelua; halusin antaa tilaa opiskelijoiden mielipiteille ja kokemuksille. Ilmapiiri haastatteluissa oli mielestäni välitön, ja opiskelijat suhtautuivat haastattelutilanteeseen hyvin myönteisesti. Tutkimuskysymysten kannalta erityisesti opiskelijoiden mielipiteet ja kokemukset englannin opiskelusta sekä monimuoto-opetuksesta/-opiskelusta olivat tärkeitä ja kiinnostavia. Varmistuakseni siitä, että olin ymmärtänyt vastaukset oikein, toistin haastattelussa yleensä keskeiset asiat

Koska pyrin tarkastelemaan tutkimuksen kohteena olevia asioita kieltenopettajienkin näkökulmasta, haastattelin puolistrukturoitua haastattelumenetelmää käyttäen myös ryhmien kolme englannin opettajaa, ja äänitin heidän luvallaan myös nämä haastattelut, haastattelurunko liitteenä 9. Haastattelun kysymykset koskivat opettajan taustatietoja, opetusta ja opettajan työtä sekä opiskelijoita. Yksi opettaja vastasi haastattelukysymyksiin kirjallisesti. Opettajat suhtautuivat haastatteluun myös erittäin myönteisesti ja antoivat hyvin pohdittuja, monesta näkökulmasta asioita tarkastelevia vastauksia. Toistin myös keskeisiä asioita heidän haastatteluistaan tarkistaakseni, että olin ymmärtänyt oikein.

### 8.3 Tutkimusaineiston käsittely

Tutkimukseni oli monistrateginen tutkimus, jossa yhdistyivät kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tietojenkeruumenetelmä painottuen kvantitatiiviseen aineistoon, jota täydensi ja syvensi kvalitatiivinen aineisto. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28-29; Lakio-Haapio 2005, 1-3; Tuomivaara 2005, 20). Suurin osa aineistosta oli numeerisesti mitattavaa: alkukoe ja loppukoe, myös kyselylomakkeiden useimmat kohdat antoivat kvantitatiivista tietoa. Taustatietokyselyn 90 kohdasta ainoastaan yksi kysymys (Mitä toivot erityisesti oppivasi opiskellessasi eng-

lantia ammattikorkeakoulussa?) oli avoin. Yhteenvetokyselyssä oli 76 kohtaa, joista 13 oli avoimia kysymyksiä. Niissä opiskelijat arvioivat esimerkiksi opiskeluaan, monimuoto-opetusta, sitä koskevia parannusehdotuksia, päättynyttä englannin opintojaksoa. Tutkimuksen tekijänä muokkasin myös kyselylomakkeiden avulla saadun kvalitatiivisen aineiston kvantitatiiviseen muotoon. Esimerkiksi luokitellessani vastauksia avoimeen kysymykseen (Kuinka mielestäsi onnistuit englannin opintojaksolla?) jaottelin vastaukset seuraavasti: 1. myönteiset mielipiteet 2. myönteis-kielteiset sisältäen sekä myönteisiä että kielteisiä näkökohtia 3. kielteiset mielipiteet. Puuttuvat arvioinnit sijoitin 99-luokkaan. Samankaltaisella periaatteella luokittelin myös muut avoimien kysymysten vastaukset, esimerkiksi vastaukset kysymykseen monimuoto-opetuksen sopivuudesta englannin opiskeluun. Nämä vastaukset (Mitä asioita voi/ei voi mielestäsi erityisesti opiskella monimuotoisesti?) saattoi jaotella kielen eri osa-alueiden mukaan. Avoimet kysymykset kohdistuivat selkeisiin asioihin, joten vastaukset olivat yksiselitteisiä ja selkeitä, ja mielestäni luokittelu oli helppo tehdä.

Kvantitatiivista aineistoa täydentämään olin haastatellut puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää käyttäen kymmenen opiskelijaa ja kolme englannin opettajaa; yksi opettaja vastasi haastattelukysymyksiin kirjallisesti. Haastatteluissa keskityin tutkimukseni keskeisiin teemoihin, joista esitin selventäviä ja syventäviä kysymyksiä. Yksilöhaastattelujen avulla kootun kvalitatiivisen aineiston sisällönanalyysiä tehdessäni ryhmittelin, luokittelin ja tiivistin aineistoa ja yritin löytää samankaltaisuutta/erilaisuutta keskeisten tutkimuskysymysten näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147-150; Tuomi & Sarajärvi 2002, 94-95, 105). Saadusta aineistosta pyrin löytämään kysymysten kannalta relevantimmat ja tärkeimmät näkökohdat. Tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston kuvailussa ja raportoinnissa käytän tekemiäni sisältöluokituksia.

## 8.4 Tutkimusaineiston tilastollinen analysointi

Koodasin tutkimusaineiston Excel-taulukoihin, ja koodattu aineisto siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jolla aineiston tilastollinen käsittely suoritettiin (Karhunen, Rasi, Lepola, Muhli & Kanninen 2011, 15). Tilastollisessa käsittelyssä käytettiin kvantitatiivisen aineiston kuvailuun ja tarkasteluun seuraavia tilastollisia menetelmiä: keskiarvoja, -hajontoja, prosenttilukuja, frekvenssejä sekä muuttujien välisiä yhteyksiä selvittämään (Pearsonin r-) korrelaatiokertoimia (Holopainen & Pulkkinen 2002, 79-93; A. Huhta 2013, 27). Tilastollisessa analyysissä käytettiin kuhunkin vertailuun sopivia tilastollista merkitsevyyttä mittaavia testejä: Studentin kahden riippumattoman otoksen t-testiä eri ryhmien keskiarvoerojen tilastollisen merkitsevyyden tarkasteluun ja toistettujen mittausten t-testiä ilmoittamaan ryhmän eri mittauksissa saatujen tulosten tilastollista merkitsevyyttä (Holopainen & Pulkkinen 2002, 182-187; Karhunen ym. 2011, 68-70; Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2016, 181-190). Monimuuttujaista varianssianalyysiä Manovaa käytettiin joidenkin tärkeimpien tulosten tarkempaan analyysiin. Tilastollisissa menetelmissä ja tulosten tulkinnessa sain paljon apua

ohjaajaltani, professori Ari Huhdalta. Aineistoani käsiteltiin Jyväskylän yliopiston Tilastokeskuksessa, jossa Pekka Rahkonen myös selvitti mm. Manovan tuloksia tutkimuksen tekijälle.

Analysoinnin numeerisia tuloksia tulkitsen ja raportoin kuvailevilla tunnusluvuilla. Ryhmäkeskiarvoilla tarkastelen eri ryhmien tuloksia, korrelaatioilla muuttujien välisiä yhteyksiä ja t-testeillä saatujen tulosten keskiarvojen eroja ja tilastollista merkitsevyyttä.

## 8.5 Tutkimuseettiset ratkaisut

Aineistoa kerätessä opiskelijoille korostettiin heidän antamiensa vastausten tärkeyttä tutkimuksen onnistumisen ja opetuksen kehittämisen kannalta, ja heille vakuutettiin, että kaikkia vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisina. Ennen opintojaksoa kunkin ryhmän englannin opettaja pyysi opiskelijoita osallistumaan tutkimukseeni, ja kukaan ei kieltäytynyt. He saivat myös tutkimuksesta esittelykirjeeni, jossa kerroin, että osallistujien henkilöllisyys ei tule muiden kuin tutkimuksen tekijän tietoon. Haastatteluja äänittäessäni pyysin siihen luvan haastateltavilta. Raportoinnissani on melko paljon suoria lainauksia opiskelijoiden mielipiteistä. Lainauksien yhteydessä käytän opiskelijoista peitenimeä. Tärkeimpiä noudattamiani ja tutkittaville korostamiani eettisiä periaatteita olivat tutkittavien suostumuksen tärkeys, heidän luottamuksensa tutkimuksen hyödyllisyyteen ja tutkittavien anonymiteetin takaaminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Tuomi & Sarajärvi 2002, 128).

Opettajilta kerättiin myös tietoja, ja he tiesivät, että heidän antamiaan tietoja ja mielipiteitä käytetään tutkimuksessani. Heiltä kysyttiin lähinnä opettajan ammatilliseen toimintaan kuuluvista yleisistä seikoista. Heidän mielipiteitään raportoidessani käytän nimien sijaan suuraakkosia. Koska opettajia oli vain 4, heidät voidaan periaatteessa tunnistaa, vaikka nimiä ei käytetäkään. Mielestäni heidän anonymiteettiään lisää se, että haastatteluista on jo kulunut yli 10 vuotta, ja enemmistö opettajista ei opeta enää Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Lisäksi tutkimustyöni loppuvaiheessa olin yhteydessä kolmeen suullisesti haastattelemaani opettajaan kertoakseni heille mitä tietoja käytin raportoinnissa, ja he antoivat luvan niiden käyttöön.

## 9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Tutkimuskysymykset oli jaettu kolmeen tutkimusalueeseen, ja kussakin oli useampi kysymys. Tutkimusalueet olivat:

1. Oppimistulokset: kuinka paljon opitaan englannin opintojaksolla
2. Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin
3. Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta

Tämän luvun alaluvussa 9.1 käsittelen oppimistuloksia ja alaluvussa 9.2 itseohjautuvuutta. Alaluku 9.3 tuo esiin kartoitusten avulla saatuja kokemuksia ja mielipiteitä. Ensin (9.3.1) selvitän opintojakson alussa taustakyselyn avulla saatuja opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä, koska ne antoivat taustatietoa opiskelijoista. Opintojakson jälkeen kerättyjä opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä käsittelen alaluvussa 9.3.2. Opiskelijoiden palautteesta tehdyn yhteenvedon (9.3.3) jälkeen teen selkoa opettajien kokemuksista ja mielipiteistä (9.3.4), valotan omia monimuotokokemuksiani (9.3.5) sekä teen yhteenvedon opettajien kokemuksista ja mielipiteistä (9.3.6).

Käytän kuvioissa ja taulukoissa sanoja lukio ja ammatillinen, tarvittaessa lyhennettä amm., ilmaisemaan opiskelijoiden taustakoulutusta sekä tekstissä usein sanaa ammatilliset kertoessani toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneista opiskelijoista.

### 9.1 Oppimistulokset: kuinka paljon opittiin englannin opintojaksolla

Ensimmäisessä tutkimusalueessa tarkasteltiin, kuinka paljon opiskelijat olivat oppineet englantia opintojakson aikana. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta oli erityisen kiintoisaa ja valaisevaa verrata lukiopohjaisten ja toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden oppimistuloksia.

Työhypoteesit (ks. perustelut alaluku 7.1) olivat

1. Englannin kielen taito paranee opintojakson aikana.
2. Lukion käyneiden, ylioppilas­tut­kinnon suorittaneiden oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin toisen asteen ammatillisen tut­kinnon suorittaneiden
3. Naisten oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin miesten.

Työhypoteesien vahvistamiseksi etsittiin vastauksia kolmeen kysymykseen, ja ensimmäinen tutkimuskysymys oli:

### **I.1. Minkälaisia olivat oppimistulokset yleensä: kuinka paljon opittiin englantia opintojaksolla?**

Ensimmäisessä kysymyksessä haluttiin selvittää, kuinka paljon opiskelijat olivat oppineet pakollisen englannin opintojakson sisältämiä asioita. Kysymykseen haettiin vastaus vertaamalla opintojakson alussa pidetyn kielitaitoa mittaavan alkukokeen tulosta opintojakson lopussa pidetyn loppukokeen tulokseen. Koe oli sama alussa ja lopussa. Osallistujamäärä oli 82. Tulokset ovat taulukossa 4 ilmais­tuina ryhmien keskiarvoilla ammattikorkeakoulun 0 - 5 -arviointiasteikolla (5 = kiitettävä, 4-3 = hyvä, 2-1 = tyydyttävä, 0 = hylätty) sekä kirjaimilla (K = kiitettävä, H = hyvä, T = tyydyttävä, I = hylätty).

TAULUKKO 4 Opiskelijoiden keskiarvot englannin osaamista mittaavassa alku- ja loppukokeessa asteikolla 0 - 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
N = 82	1,7 (T2-)	,98	,00	4,25	2,6 (H3-)	1,20	,00	5,00

Taulukko osoittaa, että arvosanojen keskiarvo parani noin numeron verran. Sanallisessa arvioinnissa parannus oli tyydyttävästä seuraavaan sanalliseen arvosanaan hyvään. Opiskelijoiden keskiarvojen muutoksen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin toistettujen mittausten t-testillä. Tulosten mukaan arvosanojen parannus oli tilastollisesti merkitsevä ( $t = -10,71$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,000$ ). Tulos vahvisti ensimmäisen työhypoteesin: englannin kielen taito parani opintojaksolla.

Ensimmäisen tutkimusalueen toinen kysymys oli:

### **I.2. Oliko eroa saavutetussa kielitaidon tasossa lukion käyneiden, ylioppilas­­tut­kinnon suorittaneiden ja peruskoulupohjaisten, toisen asteen ammatillisen tut­kinnon suorittaneiden opiskelijoiden välillä?**

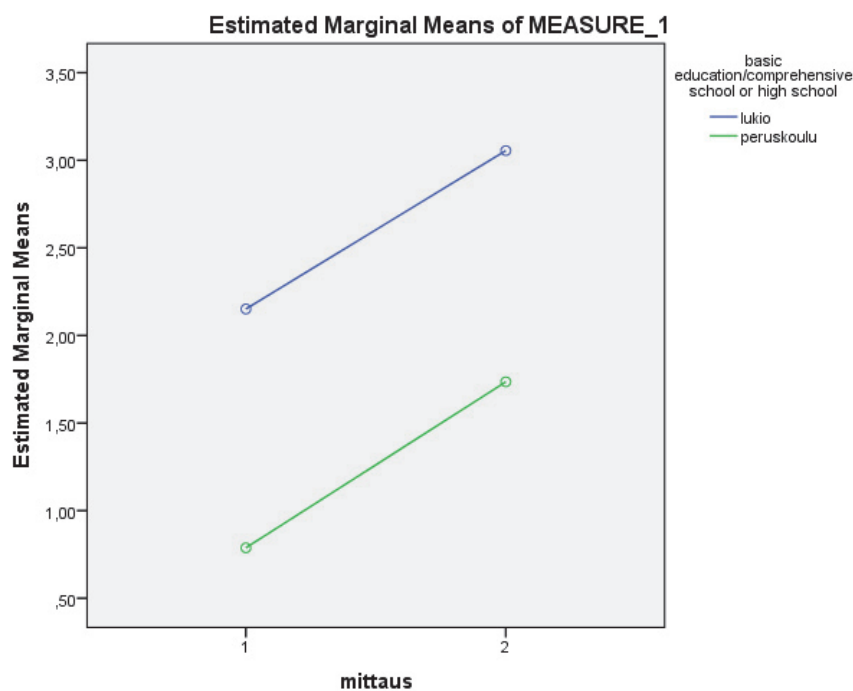
Toinen työhypoteesi oletti, että lukion käyneet opiskelijat menestyvät opintojaksolla toisen asteen ammatillisen tut­kinnon suorittaneita opiskelijoita paremmin ja saavat paremmat arvosanat kokeissa. Heillä oli enemmän kieliopintoja takana, ja lukioon suuntautuvien ja sen käyneiden voi olettaa olevan kielistä

kiinnostuneempia ja menestyvän paremmin kieliopinnoissa. Lukion käyneitä oli 53 ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen omaavia 29. Taulukko 5 vertaa erilaisen taustakoulutuksen omaavien opiskelijoiden oppimistuloksia.

TAULUKKO 5 Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeessa koulutus-taustoittain asteikolla 0 – 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Lukio (N = 53)	2,2 (T2)	,76	,75	4,25	3,1 (H3)	,89	3,50	4,50
Ammatillinen (N = 29)	,78 (T1-)	,67	,00	2,25	1,7 (T2-)	1,24	,00	4,25

Kuviossa 9 käyrät havainnollistavat arvosanan muutoksen. Sininen väri kertoo lukiopohjaisten ja vihreä ammatillisten opiskelijoiden arvosanan paranemisen.



KUVIO 9 Englannin alku- ja loppukokeen keskiarvokäyrät koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5 (sininen: lukio, vihreä: ammatillinen)

Lukion käyneiden ja ammatillisten opiskelijoiden vertailu osoitti, että kummatkin ryhmät paransivat arvosanaansa yhden numeron verran. Toistettujen mitausten t-testi osoitti, että molempien ryhmien arvosanaparannus oli tilastolli-

sesti merkitsevä: lukion käyneet:  $t$ -arvo = -8,750,  $df$  = 52,  $p$  = ,000. Voitiin havaita, että ne, jotka olivat hyviä alkukokeessa, olivat yleensä hyviä myös loppukokeessa ( $r$  = ,590). Ammatillisten opiskelijoiden arvosanaparannus oli myös tilastollisesti merkitsevä:  $t$ -arvo = -6,115,  $df$  = 28,  $p$  = ,000. Heillä oli enemmän hajontaa loppukokeessa, joten jotkut paransivat tulostaan enemmän. Tulokset tarkastettiin myös monimuuttujaisella varianssianalyysillä Manovalla, ja Manova-analyysien tulokset vahvistivat  $t$ -testien tulokset, että ryhmien arvosanaparannus oli tilastollisesti merkitsevä (ks. liite 10, taulukko 1).

Oppimistuloksia tarkasteltiin myös osa-alueittain. Koe jakaantui A sanasto-, B ymmärtämis- ja C oman tuottamisen osa-alueeseen. Sanasto-osa-alueessa oli sekä englannista suomeen että suomesta englantiin käännettäviä yrityseltämään painottuvia keskeisiä sanoja. Kummastakin maksimipistemäärä oli 25, joten tämän osa-alueen korkein pistemäärä oli 50, ja pistemäärä muutettiin ammattikorkeakoulun arviointiasteikolle (0 – 5). Arviointi ilmaistiin myös kirjaimin (T, H, K).

#### A. Sanasto-osa-alue (maksimipistemäärä 50)

TAULUKKO 6 Opiskelijoiden keskiarvot englannin alkua- ja loppukokeen sanasto-osa-alueessa koulutustaustoittain asteikolla 0 – 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Lukio N=53	21,69 (,74 = T1-)	7,87	7,75	40,50	31,22 (1,99 = T2)	7,80	16,0	48
Ammatillinen N=29	12,96 (,10=i0)	6,84	2,00	32,50	23,64 (1,13=T1)	9,93	4,25	42

Taulukosta voi vetää sen johtopäätöksen, että sanasto-osa-alue ei ollut helppo opiskelijoille, joten kaupallinen perussanasto ei ollut ennestään tuttua. Alkukokeessa ammatilliset opiskelijat eivät päässeet alimpaan hyväksytyyn (T1), mutta he pääsivät siihen loppukokeessa. Lukion käyneet opiskelijat paransivat alemmasta tyydyttävästä (T1) parempaan tyydyttävään (T2). Molemmat ryhmät paransivat tasoaan yhdellä numerolla, joten ammatillinen sanasto karttui. Kummankin ryhmän parannus oli tilastollisesti merkitsevä ( $p$  = ,000), mutta molemmilla ammatillinen sanavarasto vaatii vielä paljon parantamista.

Englanninkielisen tekstin ymmärtämisosa-alue muodostui monivalinta-tehtävästä ja avoimista vastauksista suomen kielellä tekstistä esitettyihin kysymyksiin.

B. Englanninkielisen tekstin ymmärtämisosaa-alue (maksimipistemäärä 13).

TAULUKKO 7 Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeen ymmärtämisosaa-alueessa koulutustaustoittain asteikolla 0 - 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Lukio N=53	10,1 (H3)	1,61	5	13	11,23 (H4)	1,33	8	13
Ammatillinen N = 29	6,6 (T1,5)	2,36	1	10	8,6 (H3-)	2,56	3	13

Ymmärtämisosaa-alue oli suhteellisen helppo ja lyhyehkö. Tässäkin osa-alueessa kumpikin ryhmä paransi arvosanaansa tilastollisesti merkitsevästi, ( $p = ,000$ ). Erityisesti on huomattava, että ammatilliset opiskelijat paransivat osaamistasoaan seuraavaan sanalliseen arviointitasoon (tydyttävästä hyvään).

Kokeen kolmas osa-alue oli oma kirjallinen tuottaminen, jonka ensimmäisessä tehtävässä opiskelijan tuli kirjoittaa sähköpostiviesti englantilaiselle liike-tuttavalle ja toisessa tehtävässä kirjoittaa englanninkielinen yritysesitys annettujen tietojen perusteella. Taulukko 8 näyttää opiskelijoiden kielitaidon kehittymisen tällä osa-alueella.

C. Englanniksi tuottamisen osa-alue (maksimipistemäärä 37)

TAULUKKO 8 Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeen oman tuottamisen osa-alueessa koulutustaustoittain asteikolla 0 - 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Lukio N=53	24,15 (2,2=T2)	6,77	0	34	27,81 (3,1= H3)	4,20	17	35,5
Ammatillinen N=29	14,89 (,77=T1-)	8,34	0	29,5	19,77 (1,44=T1+)	8,04	0	32

Tämä osa-alue osoitti selkeästi, että monille ammatillisen tutkinnon suorittaneille tekstin tuottaminen englanniksi oli erittäin vaikeaa. Peruskielioppiasioissa oli vielä puutteita. Tilanne ei parantunut kovin olennaisesti opintojakson aikana. Kuitenkin myös tässä osa-alueessa kumpikin ryhmä paransi tilastollisesti merkitsevästi tulostaan ( $p = ,000$ ). Lukion käyneet opiskelijat paransivat suoritustaan sanallisen arvosanan verran, tyydyttävästä hyvään. Ammatillisen taustakoulutuksen omaavat opiskelijat eivät yltäneet seuraavaan arvosanaan, vaikka parannusta tapahtui.



Yhteenvedona totean, että myös kokeen kolmessa osa-alueessa sekä lukio-pohjaiset että ammatilliset opiskelijat paransivat suoritustaan tilastollisesti merkitsevästi alkumittauksesta loppumittaukseen, mutta tasoero säilyi heidän välillään. Tulos vahvisti toisen hypoteesin: lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden oppimistulokset opintojaksolla olivat parempia kuin toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden. Oli huomattavaa, että ammatilliset opiskelijat onnistuivat parantamaan englannin kielisen tekstin ymmärtämisaaluetta seuraavaan sanalliseen arviointitasoon (tydyttävästä hyvään), mutta kirjallisen tuottamisen osa-alueessa oli vielä paljon parannettavaa.

### I.3. Oliko eroa saavutetussa tasossa sukupuolten välillä

Tutkimuksessa haluttiin myös tutkia ja verrata kielitaidon paranemista sukupuolten välillä. Kolmas työhypoteesi oletti naisten saavuttavan parempia oppimistuloksia opintojaksolla. Ensimmäisen tutkimusalueen viimeisessä kysymyksessä verrattiin naisten (N = 44) ja miesten (N = 38) alkukokeen ja loppukokeen tuloksia, jotka käyvät ilmi taulukossa 9.

TAULUKKO 9 Naisten ja miesten keskiarvot englannin alku- ja loppukokeessa asteikolla 0 - 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Naiset N= 44	1,6 (T 2-)	1,05	0	4,25	2,6 (H 3-)	1,22	0	5
Miehet N = 38	1,7 (T 2-)	,90	0	3,25	2,6 (H 3-)	1,18	0	4,75

Taulukosta näkee, että sekä naisten että miesten keskiarvo parani sekä numeerisen että kirjaimella ilmaistun arvosanan verran. Toistettujen mittausten t-testi osoitti, että naisten parannus alkukokeesta loppukokeeseen oli selkeä ja tilastollisesti merkitsevä ( $t = -8,496$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,000$ ). Alku- ja loppukokeen tulosten välisen korrelaation ( $r = ,780$ ) perusteella voitiin todeta, että ne, jotka olivat vahvoja alkukokeessa olivat sitä yleensä myös loppukokeessa. Myös miehet paransivat tulostaan merkitsevästi ( $t = -6,573$ ,  $df = 37$ ,  $r = ,741$ ,  $p = ,000$ ). Riippumattomien mittausten t-testi osoitti, että naisten ja miesten väliset erot sekä alku- että loppukokeessa olivat niin pienet, että ne eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kolmas työhypoteesi ei saanut vahvistusta: naisten oppimistulokset eivät olleet parempia kuin miesten.

Oppimistuloksia tarkasteltiin myös osaryhmittäin koulutustaustan ja sukupuolen perusteella: lukion suorittaneet naiset, lukion suorittaneet miehet, ammatilliset naiset, ammatilliset miehet. Taulukossa 10 käytän lyhenteitä amm. = ammatillinen, n = nainen, m = mies.

TAULUKKO 10 Opiskelijoiden keskiarvot englannin alku- ja loppukokeessa koulutus-  
taustan ja sukupuolen perusteella asteikolla 0 - 5

	Alkukoe				Loppukoe			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Lukio:n (N=27)	2,2 T2	,86	0,75	4,25	3,1 H3	,87	1,25	5,0
Lukio:m (N=26)	2,2 T2	,66	1	3,25	3 H3	,91	1,25	4,75
Amm. n (N=17)	,72 T1-	,67	0	2,25	1,7 T2-	1,22	0	4,25
Amm. m (N=12)	,85 T1-	,69	0	2,25	1,8 T2-	1,30	0	3,75

Taulukko osoittaa, että lukiopohjaisten naisten ja miesten sekä ammatillisten naisten ja miesten kielitaito parani. Kaikissa ryhmissä arvosanan parannus oli yhden numeron suuruinen, ja se oli tilastollisesti merkitsevä. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin monimuuttujaisella varianssianalyysillä Manovallalla. Huomattiin, että tulosten parannus oli tilastollisesti merkitsevä, ( $F = 100,31$ ,  $df = 1$ ,  $p = ,000$ ), mutta merkitsevää eroa ei havaittu olevan sukupuolen eikä koulustaustan suhteen, vaan kaikki paransivat suoritustaan yhtä paljon alkukokeesta loppukokeeseen (ks. liite 10, taulukko 1).

Mainittakoon, että tutkittiin myös iän ja oppimistulosten välistä yhteyttä ja todettiin, että nuoremmat naiset paransivat tuloksiaan enemmän kuin vanhemmat ( $r = -,362$ ,  $p = ,016$ ). Miehillä ei tässä tutkimuksessa todettu yhteyttä iän ja oppimistuloksen välillä.

Tiivistelmänä totean ensimmäisestä tutkimusalueesta, että kaksi ensimmäistä työhypoteesia (*Englannin kielen taito paranee opintojakson aikana.*), (*Lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden.*) saivat vahvistusta. Kaikkien kielitaito parani merkitsevästi, ja lukiokoulutuksen omaavien opiskelijoiden tulokset olivat merkitsevästi parempia kuin ammatillisen koulutuksen omaavien sekä alku- että loppukokeessa. Myös kokeen osa-alueita tarkasteltaessa tasoero heidän välillään näkyi kaikissa osa-alueissa (sanasto, tekstin ymmärtäminen, oma tuottaminen). Kolmas työhypoteesi (*Naisten oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin miesten.*) ei saanut vahvistusta. Naisten ja miesten väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kummatkin paransivat suoritustaan yhtä paljon.

## 9.2 Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin

Toinen tärkeä tutkimusalue oli opiskelijoiden itseohjautuvuus, joka kartoitettiin sekä ennen opintojakson alussa että opintojakson lopussa Guglielminon v. 1977

kehittämällä 5-portaisella SDLRS-testillä (Self-directed Learning Readiness Scale). Siinä on 41 väittämää, ja opiskelija ympäröi itseään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Vaihtoehdot ovat 1 = väittämä ei sovi minuun juuri lainkaan, 2 = ei sovi minuun kovinkaan usein, 3 = sopii minuun joskus, 4 = sopii minuun useimmiten, ja 5 = sopii minuun melkein aina. Itseohjautuvuustestin maksimipistemäärä oli 205 ja minimi 41, mikäli kaikkiin väittämiin vastattiin.

Toisen tutkimusalueen työhypoteesit (ks. perustelut 7.2):

1. Itseohjautuvuus lisääntyy opintojakson aikana.
2. Mitä itseohjautuvampi opiskelija on, - mitä korkeammat pistemäärät SDLRS-itseohjautuvuustestissä - sitä paremmat ovat oppimistulokset.
3. Mitä vanhempi, sitä itseohjautuvampi henkilö on.

Työhypoteesien todentamiseksi toisessa tutkimusalueessa esitettiin viisi kysymystä, jotka käsitelivät seuraavaksi ja joista ensimmäinen oli:

## II.1. Lisääntyikö opiskelijoiden itseohjautuvuus SDLRS-mittarilla mitattuna opintojakson aikana?

Ensin otan tarkastelun kohteeksi koko ryhmän itseohjautuvuuden kehityksen SDLRS-mittarilla mitattuna opintojakson aikana. Mittaus suoritettiin opintojakson alussa ja lopussa, ja mittauksesta laskettiin yhteispisteet. Taulukossa 11 ovat koko ryhmän keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa.

TAULUKKO 11 Opiskelijoiden itseohjautuvuuden keskiarvot SDLRS-mittarilla mitattuna opintojakson alussa ja lopussa

	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Opiskelijat (N = 82)	139,21	16,78	91	177	140,93	16,88	104	182

Opiskelijoiden keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa osoittavat, että he eivät olleet tämän mittarin mukaan kovin itseohjautuvia, ja pistemäärämuutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Vaihteluväli opintojakson alussa tehdyssä mittauksessa oli: alin pistemäärä 91 ja korkein 177, keskiarvo 139,21 ja jakson lopussa vastaavat pistemäärät olivat 104 ja 182, keskiarvo 140,93. Tuloksia tarkasteltiin Manovalla (ks. liite 10, taulukko 2). Itseohjautuvuuspistemäärä kyllä kasvoi, mutta lisäys ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Itseohjautuvuuden välillä mittauksen alussa ja lopussa oli voimakas korrelaatio ,812, mikä kertoo, että opintojakson alussa itseohjautuvammat opiskelijat olivat sitä yleensä myös opintojakson lopussa ja päinvastoin.

Pasasen ja Ruuskasen tutkimuksissa (Pasanen ym. 1989, 72) tutkittavien itseohjautuvuuspistemäärien keskiarvo oli 145, Koron (1993a, 108) tutkimuksessa se oli 146,7 ja Guglielminon (1977, 38) 149. Omassa liseniaattitutkimuksessani (Siekkinen 1996, 64) monimuoto-opiskelijoiden keskiarvo alkumittauksessa oli

166 ja loppumittauksessa 171,7. Nämä keskiarvot eivät ole vertailukelpoisia, koska niitä nosti se, että minulla oli silloin tutkimuksessani mukana 4 lisävaihtämää.

Opiskelijoitten itseohjautuvuutta kartoitettiin myös itseohjautuvuusulottuvuuksien perusteella. Samoin kuin suomalaiset tutkijat Varila (1990b), Koro (1993a) ja Mäkinen (1998) päädyin neljään itseohjautuvuusulottuvuuteen, jotka sisälsivät mielestäni itseohjautuvuuden erittäin keskeisiä piirteitä. Ulottuvuudet nimesin seuraavasti:

1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus
4. Itsearviointi

Itseohjautuvuusulottuvuuksien tarkastelussa tutkittiin, tapahtuiko muutosta opintojakson aikana ja mihinkä suuntaan. Taulukossa 12 tarkastelun kohteina ovat koko opiskelijaryhmän itseohjautuvuusulottuvuudet

TAULUKKO 12 Opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0-5.

Opiskelijat N = 82	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keski- hajonta	min	max	keskiarvo	keski- hajonta	min	max
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,48	,61	1,91	4,73	3,52	,60	2,00	4,90
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus	3,42	,36	2,62	4,15	3,40	,43	2,31	4,46
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,24	,57	1,67	4,33	3,32	,57	1,89	4,56
4. Itsearviointi	3,70	,53	2,14	5,00	3,71	,51	2,57	4,71

Koko ryhmää tarkasteltaessa itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset olivat hyvin vähäisiä. Ainoastaan kolmannessa ulottuvuudessa, opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus, keskiarvossa tapahtui tilastollisesti lähes merkitsevä kasvu ensimmäisestä mittauksesta toiseen, ka 3,24 - 3,32 ( $t = -1,937$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,056$ ).

Tarkastelun kohteina olivat myös itseohjautuvuusulottuvuuksien yksittäiset väittämät, koska oli mahdollista, että ne muuttuisivat, vaikka koko ulottuvuus ei juurikaan muuttuisi. Koska ajattelen itseohjautuvuuden ja sen keskeis-

ten piirteiden olevan oppimista edistävä asia, niin tulkitsin tuloksia muutoksista usein joko myönteisinä tai kielteisinä oppimisen kannalta. Nämä muutokset olivat joskus tulkinnanvaraisia. Itseohjautuvuusulottuvuuksien yksittäisten väittämien muutoksia tarkasteltaessa niiden havaittiin myös olevan vähäisiä. Kahdessa väittämässä keskiarvon lisäys oli tilastollisesti merkitsevä ja kolmessa lähes merkitsevä. Ensimmäisessä itseohjautuvuusulottuvuudessa (Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto) muutosta tapahtui kahdessa väittämässä:

*Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa siihen huolimatta siitä kuinka kiireinen olen.* Väittämä muuttui tilastollisesti merkitsevästi, ka 2,88 - 3,15 ( $t = -2,304$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,024$ ). Muutos ilmaisi opiskelijoiden halun varata enemmän aikaa opiskeluun lisääntyneen opintojakson aikana. Ensimmäisessä ulottuvuudessa muutos oli tilastollisesti lähes merkitsevä myös seuraavassa väittämässä:

*Tahdon oppia niin kauan kuin elän.* Ka 3,99 - 4,15 ( $t = -1,847$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,068$ ) Muutos ilmaisi elinikäisen oppimishalun kasvaneen.

Toisessa itseohjautuvuusulottuvuudessa (Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus) oli yksi tilastollisesti lähes merkitsevä muutos ns. käänteisessä väittämässä. *En ole kovin hyvä työskentelemään yksin.* Ka 3,98 - 3,79 ( $t = -1,953$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,054$ ). Keskiarvon lasku osoitti sen kehityksen, että opiskelijat kokivat kykynsä työskennellä yksin parantuneen kurssin aikana, koska keskiarvo lähenei ”väittämä ei sovi minuun” -vaihtoehtoa.

Kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) tilastollisesti merkitsevä muutos tapahtui väittämässä *Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.* Ka 3,20 - 3,43 ( $t = -2,766$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,007$ ), ja se osoitti opiskelijoiden kokevan tiedonhankintatapojensa monipuolistuneen opintojakson aikana.

Neljännessä itseohjautuvuusulottuvuudessa (Itsearviointi) tapahtui yksi tilastollisesti lähes merkitsevä muutos väittämässä *Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa.* Ka 3,54 - 3,73 ( $t = -1,863$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,066$ ). Keskiarvon kasvu osoitti opiskelijoiden vastausten lähestyneen ”sopii melkein aina” -vastausvaihtoehtoa, mikä osoitti, että opiskelijat eivät kokeneet ongelmia opiskelun perustaidoissa.

Yhteenvetona koko ryhmän itseohjautuvuuden kehittymisestä voi todeta, että ryhmän itseohjautuvuuspistemäärien keskiarvojen kasvu ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Itseohjautuvuusulottuvuuksia tarkastellessa kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) pistemäärän kasvu lähenei tilastollista merkitsevyyttä. Yksittäisten väittämien muutosten ilmaisemaa myönteistä kehitystä tapahtui siinä, että opiskelijat kokivat aikaa löytyvän aikaisempaa enemmän tärkeäksi koettuun opiskeluun, heidän mielestään myös tiedonhankintatavat olivat monipuolistuneet opintojakson aikana.

## II.2. Oliko eroa itseohjautuvuuden muutoksessa lukiopohjaisten, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneiden välillä?

Ensimmäisessä tutkimusalueessa kartoitettiin, oliko eroa kielitaidossa ja oppimistuloksissa eri koulutustaustan omaavien opiskelijoiden välillä; tässä tutkimusalueessa kartoitettiin itseohjautuvuutta ja sen mahdollista eroavuutta heidän välillään. Tätä varten verrattiin lukion käyneiden ja toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja sen mahdollista muutosta opintojakson aikana. Taulukko 13 näyttää ryhmien itseohjautuvuuden muutoksen keskiarvoilla ilmaistuna.

TAULUKKO 13 Opiskelijoiden itseohjautuvuuden keskiarvot SDLRS-mittarilla mitattuna koulutustaustoittain opintojakson alussa ja lopussa.

	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keskihaj.	min	max	keskiarvo	keskihaj.	min	max
Lukio (N = 53)	139,19	16,87	104	177	141,60	17,15	104	188
Ammatillinen (N=29)	139,24	16,91	91	168	139,69	16,59	109	167

Kuten taulukko osoittaa, lukion käyneet ja ammatillisen tutkinnon suorittaneet olivat alkumittauksen perusteella itseohjautuvuuden suhteen hyvin samanlaisia. Kummankin ryhmän itseohjautuvuuspistemäärien keskiarvo oli korkeampi loppumittauksessa. Lukion käyneiden itseohjautuvuuspistemäärien lisäys läheni tilastollista merkitsevyyttä,  $t = -1,852$ ,  $df = 52$ ,  $p = ,070$ , mutta tarkemmat Manova-analyysit osoittivat, että ryhmien välillä ei ollut eroja (ks. liite 10, taulukko 2).

Opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksia tarkasteltiin myös koulutustaustan perusteella. Taulukko 14 kuvaa lukion suorittaneiden itseohjautuvuusulottuvuuksien kehitystä keskiarvoin ilmaistuina opintojakson aikana.

TAULUKKO 14 Lukiopohjaisten opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0 - 5

Lukio N = 53	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Ulottuvuudet								
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,47	,64	1,80	4,70	3,50	,63	2,00	4,90
2. Luottamus oppimiskykyyn ja omaaloitteisuus	3,43	,35	2,62	4,15	3,43	,46	2,31	4,46
3. Opiskelun kokeminen	3,24	,58	2,00	4,33	3,36	,55	1,89	4,56

innostavana ja luovuus								
4. Itsearviointi	3,68	,47	2,71	4,86	3,73	,47	2,57	4,71

Lukiopohjaisilla opiskelijoilla kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden muutos oli tilastollisesti merkitsevä,  $t = -2,557$ ,  $df = 52$ ,  $p = ,014$ . Yksittäisten väittämien muutoksia tarkasteltaessa havaittiin, että kahdessa väittämässä oli tilastollisesti merkitsevä keskiarvon muutos ja yhdessä lähes merkitsevä.

Toisen itseohjautuvuusulottuvuuden väittäjä:

*En ole kovin hyövä työskentelemään yksin.* Ka 4,09 - 3,81 ( $t = 2,520$ ,  $df = 52$ ,  $p = ,015$ ). Keskiarvon laskeminen osoitti, että opiskelijat kokivat tullessa paremmiksi työskentelemään yksin.

Kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden väittäjä *Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.* Ka 3,19 - 3,47 ( $t = -2,872$ ,  $df = 52$ ,  $p = ,006$ ). Muutos kertoi opiskelijoiden monipuolistaneen tiedonhankintatapojaan.

Tilastollisesti melkein merkitsevä muutos oli neljännen ulottuvuuden väittämässä, joka osoitti opiskelijoiden kokevan opiskelun perustaitojen parantuneen:

*Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa.* Ka 3,62 - 3,85 ( $t = -1,807$ ,  $p = ,077$ ).

Taulukko 15 näyttää ammatillisten opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset opintojakson aikana.

TAULUKKO 15 Toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0 - 5

Ammatillinen N = 29	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,49	,56	2,10	4,40	3,55	,55	2,70	4,50
2. Luottamus oppimiskykyyn ja omaaloitteisuus	3,39	,37	2,77	4,00	3,36	,37	2,46	4,08
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,26	,54	1,67	4,33	3,25	,60	2,22	4,44
4. Itsearviointi	3,74	,63	2,14	5,00	3,68	,57	2,71	4,57

Ammatillisten opiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tarkasteltaessa yksittäisiä väittämiä huomattiin, että kolmessa keskiarvon muutos oli tilastollisesti merkitsevä ja yhdessä lähes

merkitsevä. Merkitsevät muutokset olivat ensimmäisen itseohjautuvuusulottuvuuden kahdessa väittämässä:

- Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa siihen huolimatta siitä kuinka kiireinen olen.* Ka 2,90 - 3,34 ( $t = -2,218$ ,  $df = 28$ ,  $p = ,035$ ). Muutos osoitti, että aikaa löytyisi opiskeluun tarvittaessa mahdollisesta kiireestä huolimatta.
- Kirjastot ovat mielestäni pitkästyttäviä.* Ka 3,21 - 3,59 ( $t = -2,368$ ,  $df = 28$ ,  $p = ,025$ ). Tämän väittämän keskiarvon kasvu osoitti, että kirjastojen kokeminen pitkästyttävänä kasvoi. Muutos on tulkinnanvarainen. Syynä saattoi olla se, että tietoa nykyään ei entiseen tapaan haeta kirjastoista vaan netin kautta.
- Tilastollisesti merkitsevä muutos kielteiseen suuntaan tapahtui toisen ulottuvuuden väittämässä:
- Jos huomaa tarvitsevani tietoa, jota minulla ei ole, tiedän mistä sitä haen.* Ka 4,00 - 3,69 ( $t = 2,073$ ,  $df = 28$ ,  $p = ,048$ ).
- sekä melkein merkitsevä muutos, myös kielteiseen suuntaan neljännen itseohjautuvuusulottuvuuden väittämässä:
- Tiedän mitä haluan oppia.* Ka 3,79 - 3,48,  $t = 1,967$ ,  $df = 28$ ,  $p = ,059$ . Keskiarvon lasku molemmissa väittämässä osoitti opiskelijoiden valinneen opintojakson lopussa useammin "ei sovi minuun" -vaihtoehdon. Tiedonhakuongelmat tuntuivat lisääntyneen ja tietämys, siitä mitä haluaa opiskella, vähentyneen opintojakson aikana.

Merkille pantavaa oli, että kehitys kolmessa väittämässä neljästä näytti menneen kielteiseen suuntaan. Yhtenä syynä saattoi olla se, että muutamat ammatillisen tutkinnon suorittaneet naiset vaikuttivat aika kriittisiltä opintoja koskevien monien seikkojen suhteen. He halusivat esimerkiksi enemmän opettajajohdosta opetusta, ja se varmasti heijastui tässäkin. Naisia oli enemmän ( $N = 17$ ) kuin miehiä ( $N = 12$ ), joten se näkyi koko ryhmän vastausten keskiarvoissa.

Yhteenvetona itseohjautuvuuden kehittymisen tarkastelusta opiskelijoiden koulutustaustan perusteella totean, että kummankaan ryhmän itseohjautuvuus ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi. Merkille pantavaa oli, että lukiopiskelijoiden kolmas itseohjautuvuusulottuvuus (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) muuttui tilastollisesti merkitsevästi. Yksittäiset väittämät osoittivat lukion käyneiden opiskelijoiden kyvyn työskennellä itsenäisesti parantuneen ja tiedonhankintatapojen monipuolistuneen. Ammatillisilla opiskelijoilla löytyi tarvittaessa aikaisempaa enemmän aikaa opintoihin kiireestä huolimatta. Kummatkin piirteet ovat itseohjautuvuuden keskeisiä piirteitä.

### II.3. Oliko eroa itseohjautuvuuden muutoksessa sukupuolten välillä

Toisen tutkimusalueen kolmannessa kysymyksessä tutkittiin, oliko eroa itseohjautuvuusarvojen muutoksessa naisten ja miesten välillä. Koska tutkimuksessani on taulukoita paljon, katsoin tarkoituksenmukaiseksi laittaa liitteisiin sellaisia taulukoita, jotka eivät mielestäni liittyneet tutkimuksen tärkeimpiin kysymyksiin. Naisten ja miesten itseohjautuvuuden kehitystä vertaava taulukko on mukana liitteessä (ks. liite 11, taulukko 1). Miesten itseohjautuvuuden lisäys läheni tilastollista merkitsevyyttä,  $t = -1,822$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,077$ , naisten ei. Manova-analyysi osoitti kuitenkin, ettei sukupuolten välillä ollut merkitsevää



eroa itseohjautuvuuden muutoksessa (ks. liite 10, taulukko 2). Itseohjautuvuusmittausten välillä oli voimakas korrelaatio: naisilla ,801 ja miehillä ,830.

Naisten ja miesten itseohjautuvuuden muutosta tarkasteltiin myös itseohjautuvuusulottuvuuksittain, ja nämä taulukot ovat myös liitteessä 11 (ks. liite 11, taulukot 2 ja 3). Naisten itseohjautuvuusulottuvuuksia tarkasteltaessa saattoi havaita, että niissä ei tapahtunut tilastollisesti merkitseviä muutoksia. Kun tarkasteltiin yksittäisiä väittämiä, havaittiin, että kolmessa yksittäisessä väittämässä muutos heillä oli tilastollisesti merkitsevä ja neljässä lähes merkitsevä. Ensimmäisessä ulottuvuudessa muutos oli tilastollisesti merkitsevä seuraavissa:

*Olen hyöin tiedonhaluinen.* Ka 3,33 - 3,62 ( $t = -2,300$ ,  $df = 41$ ,  $p = ,027$ ), joka ilmaisi tiedonhalun lisääntyneen tilastollisesti merkitsevästi. Melkein merkitsevä myönteinen muutos tapahtui seuraavissa kahdessa:

*Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa siihen huolimatta siitä kuinka kiireinen olen.* Ka 2,91 - 3,23 ( $t = -1,891$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,065$ ).

*Tahdon oppia niin kauan kuin elän.* Ka 4,05 - 4,27 ( $t = -1,813$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,077$ ). Nämä ilmaisivat opiskelumotivaation ja -halun kasvaneen.

Toisessa ulottuvuudessa tilastollisesti merkitsevä muutos oli seuraavissa:

*Minun on vaikea ymmärtää lukemaani.* Ka 4,00 - 3,75 ( $t = 2,208$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,033$ ). Keskiarvon lasku näytti positiivista kehitystä.

*Kun näen jotain, jota en ymmärrä, pysyttelen kaukana siitä.* Ka 3,39 - 3,66 ( $t = -2,013$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,050$ ). Tämän väittämän keskiarvon lisäys osoitti kielteistä kehitystä, halua pysyä kaukana sellaisesta mitä ei ymmärrä.

Ja melkein merkitsevä ero:

*Ei ole minun syyntä, jos en opi.* Ka 4,16 - 3,89 ( $t = 1,815$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,077$ ). Eri mieltä -vaihtoehto lisääntyi, joten se ilmentää sitä, että oppija koki olevansa myös vastuussa siitä, jos ei opi.

Kolmannessa ulottuvuudessa oli kaksi väittämää, joissa muutos oli melkein merkitsevä ja positiivinen:

*Keksintä monia erilaista tapoja saada uutta tietoa uudesta asiasta.* Ka 3,20 - 3,41 ( $t = -1,934$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,060$ ).

*Kokeilen mielelläni uusia asioita, vaikka en olisikaan varma, miten ne onnistuvat.* Ka 3,57 - 3,75 ( $t = -1,836$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,073$ ).

Neljännessä ulottuvuudessa oli yksi väittämä, jonka muutos oli tilastollisesti merkitsevä ja myös myönteinen:

*Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa.* Ka 3,52 - 3,77 ( $t = -2,122$ ,  $df = 43$ ,  $p = ,040$ ).

Kun tarkasteltiin miesten itseohjautuvuusulottuvuuksia saattoi todeta, että heillä kolmannen ulottuvuuden (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) muutos oli tilastollisesti merkitsevä,  $t = -2,321$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,026$ . Voitaneen vetää varovainen johtopäätös, että miehet kokivat monimuoto-opetuksen innostavana. Yksittäisiä väittämiä tarkastellessa havaittiin, että kolmessa keskiarvon muutos oli tilastollisesti merkitsevä ja kolmessa melkein merkitsevä. Ensimmäisen ulottuvuuden merkitsevä muutos oli seuraavassa väitteessä:

*Nautin todella vastausten etsimisestä kysymykseen.* Ka 2,84 - 3,24 ( $t = -2,574$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,014$ ), ja se ilmensi tiedonhalun lisääntyneen.

Toisen ulottuvuuden merkitsevä muutos (tosin kielteiseen suuntaan) oli väitteessä:

*Uuden oppimisen aloittaminen on minulle työlästä.* Ka 2,78 - 3,14 ( $t = -2,328$ ,  $df = 35$ ,  $p = ,026$ ). Tämä on hieman ristiriidassa edellisen väittämän kanssa. Uuden oppimisen aloittaminen koettiin työlääksi, vaikka vastausten etsiminen oli mukavaa.

Kolmannessa ulottuvuudessa merkitsevä muutos, myönteiseen suuntaan:

*Olen hyövä keksimään epätavallisia ratkaisuja.* Ka 3,08 - 3,32 ( $t = -2,047$ ,  $df = 36$ ,  $p = ,048$ ).

- Lähes merkitsevä positiivinen muutos seuraavissa kolmannen ulottuvuuden väittämissä:
- Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.* Ka 3,18 – 3,45 ( $t = -1,959$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,058$ ).
- Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiani asioita.* Ka 3,03 – 3,21 ( $t = -1,865$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,070$ ).
- Pystyn oppimaan melkein mitä tahansa, jonka osaamista saattaisin tarvoita.* Ka 3,50 – 3,74 ( $t = -1,857$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,071$ ).

Tiivistelmänä naisten ja miesten itseohjautuvuuden kehittymisestä totean, että miesten itseohjautuvuus pistemäärä lisääntyi tilastollisesti lähes merkitsevästi opintojakson aikana. Neljän itseohjautuvuusulottuvuuden muutoksia tarkasteltaessa tilastollisesti merkitsevä kasvu tapahtui miehillä kolmannessa ulottuvuudessa (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus). Naisilla ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta. Vaikka itseohjautuvuus ja sen ulottuvuudet eivät kovin paljon muuttuneet, muutamat itseohjautuvuuden keskeiset piirteet kehittyivät, mikä ilmeni väittämien muutoksessa positiiviseen suuntaan. Naisilla merkittävin muutos oli, että he kokivat tiedonhalunsa kasvaneen. Miehet ilmoittivat hakevansa aikaisempaa mieluummin vastauksia ja epätavallisia ratkaisuja kysymyksiin. Tosin edellisten kehityksen kanssa oli hieman ristiriidassa se, että miesten mielestä uuden aloittamisen hankaluus oli lisääntynyt.

Edellä tarkastelun kohteena oli naisten ja miesten itseohjautuvuuden ja itseohjautuvuusulottuvuuksien kehittyminen opintojakson aikana. Seuraavaksi tarkasteluun otettiin mukaan sukupuolen lisäksi myös taustakoulutus, ja tarkasteltiin lukion käyneiden naisten ja miesten itseohjautuvuuden muutosta sekä myös ammatillisen koulutuksen omaavien naisten ja miesten itseohjautuvuuden muutosta. Liitteessä 12 taulukot 1 ja 2 näyttävät opintojakson aikana tapahtuneen kehityksen näissä osaryhmissä.

Toistettujen mittausten t-testi osoitti, että kolmessa ryhmässä neljästä tulosparani: itseohjautuvuus pistemäärien keskiarvo nousi lukiopohjaisilla naisilla, miehillä ja ammatillistaustaisilla miehillä. Suurin tilastollisesti merkitsevä muutos oli ammatillisilla miehillä ( $p = ,050$ ). Lukiopohjaisten naisten lisäys oli tilastollisesti lähes merkitsevä ( $p = ,075$ .) Lukiopohjaisten miesten itseohjautuvuuden lisäys ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Ammatillisen koulutuksen omaavien naisten itseohjautuvuus pistemäärien keskiarvo laski opintojakson aikana, mutta se ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Eräänä syynä laskuun saattoi olla se, että näiden joukossa oli muutama hieman varttuneempi opiskelija, jotka eivät ehkä olleet tottuneet omatoimiseen opiskeluun ja odottivat enemmän tulevaisuutta perinteisesti opetetuiksi opettajan johdolla, ja he eivät vaikuttaneet olevan kovin innostuneita itsenäisestä opiskelusta. Manova-analyysi (ks. liite 10, taulukko 2) vahvisti tuloksen, että ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja itseohjautuvuuden muutoksessa ( $F = 4,39$ ,  $df = 1$ ,  $p = ,039$ ).

Edellä mainittujen osaryhmien muutoksia tarkasteltiin myös neljän itseohjautuvuusulottuvuuden perusteella (ks. liite 12, taulukko 2.). Tarkasteltuna ryhmien itseohjautuvuusulottuvuuksien muuttumista taustakoulutuksen ja sukupuolen mukaan ja huomattiin, että ainoastaan 3. ulottuvuus opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus muuttui merkitsevästi tai melkein merkitsevästi seuraavilla osaryhmillä:

lukion käyneet naiset, muutos tilastollisesti merkitsevä,  $t = -2,563$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,017$ .  
 ammatillisen koulutuksen suorittaneet miehet, muutos tilastollisesti merkitsevä,  $t = -3,010$ ,  $df = 11$ ,  $p = ,012$ .  
 ammatillisen taustakoulutuksen omaavien naisten 3. ulottuvuuden keskiarvo laski, ja kielteinen muutos läheni tilastollista merkitsevyyttä,  $t = 1,904$ ,  $df = 16$ ,  $p = ,075$ .

Koska osaryhmät olivat erittäin pieniä, tulokset ovat korkeintaan suuntaa antavia. Oli tietysti ymmärrettävää, että kolmannessa itseohjautuvuusulottuvuudessa tapahtui osaryhmissäkin tilastollisesti merkitsevää muutosta, koska koko ryhmässä oli tässä ulottuvuudessa tilastollisesti lähes merkitsevä muutos ( $p = ,056$ ).

Itseohjautuvuusulottuvuuksien yksittäisiä väittämiä tarkasteltiin myös eri osaryhmillä, ja niissä kaikissa tapahtui muutaman väittämän kohdalla joko tilastollisesti merkitsevä tai melkein merkitsevä muutos. Tarkastelen muutoksia ryhmittäin koulutustaustan ja sukupuolen perusteella mainiten, onko muutos mielestäni myönteinen vai kielteinen. Väittämiä on melko monta, joten ensiksi luettelen ne, joissa tapahtui merkitseviä muutoksia ja sitten yhteenvedossa tiivistän huomiot.

Lukiopohjaisilla naisilla kolmessa väittämässä tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos ja kahdessa melkein merkitsevä muutos, kaikissa myönteiseen suuntaan.

Toisessa ulottuvuudessa havaittiin melkein merkitsevä, myönteinen muutos:  
*En ole kovin hyvä työskentelemään yksin.* Ka  $4,07 - 3,74$  ( $t = 1,883$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,071$ ).  
 Kolmannessa ulottuvuudessa tapahtui merkitsevä positiivinen muutos seuraavissa:  
*Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.* Ka  $3,22 - 3,48$  ( $t = -2,267$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,032$ ).  
*Kokeilen mielelläni uusia asioita, vaikka en olisikaan varma, miten ne onnistuvat.* Ka  $3,44 - 3,70$  ( $t = -2,054$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,050$ ).  
 Melkein merkitsevä, myönteinen muutos oli seuraavassa:  
*Minulle ongelmat ovat haasteita eivätkä esteitä.* Ka  $3,22 - 3,48$  ( $t = -1,892$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,070$ ).  
 Neljännessä ulottuvuudessa havaittiin merkitsevä muutos seuraavassa:  
*Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa.* Ka  $3,63 - 3,89$  ( $t = -2,267$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,032$ ).

Lukion käyneillä miehillä tapahtui tilastollisesti melkein merkitsevä muutos kolmessa väittämässä, joista ensimmäinen oli ei-toivottuun suuntaan: uuden oppimisen aloittaminen koettiin hankalammaksi.

Toisen ulottuvuuden väittämässä:  
*Uuden oppimisen aloittaminen on minulle työlästä* Ka  $2,88 - 3,20$  ( $t = -1,877$ ,  $df = 24$ ,  $p = ,073$ ).  
 Kolmannen ulottuvuuden väittämässä:  
*Pystyn oppimaan asioita itsekseni paremmin kuin ihmiset yleensä.* Ka  $2,92 - 3,23$  ( $t = -1,873$ ,  $df = 25$ ,  $p = ,073$ ).  
*Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.* Ka  $3,15 - 3,46$  ( $t = -1,873$ ,  $df = 25$ ,  $p = ,073$ ).

Ammatillisen koulutuksen omaavilla naisilla havaittiin kolmessa väittämässä merkitsevä muutos ja yhdessä melkein merkitsevä. Huomattavaa oli kolmessa väittämien muutosten kehitys voitaneen tulkita kielteiseksi.

Toisessa ulottuvuudessa:

*Ei ole minun syyäni, jos en opi.* Ka 4,18 - 3,76 ( $t = 2,135$ ,  $df = 16$ ,  $p = ,049$ ).

Seuraavissa kolmessa väittämässä kehitys kielteinen; kolmannessa ulottuvuudessa:

*Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiä asioita.* Ka 3,18 - 2,71 ( $t = 3,108$ ,  $df = 16$ ,  $p = ,007$ ). Keskiarvon laskeminen voitaneen tulkita kielteiseksi kehitykseksi, toisaalta voi kuitenkin ajatella, että opiskelijat olivat tulleet kriittisemmiksi omien kykyjen arvioinnissa, koska asioista oli joutunut ottamaan itse selvää.

*Minulle ongelmat ovat haasteita eivätkä esteitä.* Ka 3,53 - 3,18 ( $t = 2,400$ ,  $df = 16$ ,  $p = ,029$ ).

Neljännessä ulottuvuudessa muutos oli melkein merkitsevä seuraavassa:

*Tiedän, milloin minun pitää oppia enemmän jostain.* Ka 4,18 - 3,88 ( $t = 2,063$ ,  $df = 16$ ,  $p = ,056$ ).

Ammatillisen koulutuksen omaavilla miehillä neljässä väittämässä muutos oli tilastollisesti merkitsevä ja kolmessa melkein merkitsevä. Kahdessa muutos voitaneen tulkita kielteiseksi.

Ensimmäisessä ulottuvuudessa melkein merkitsevä positiivinen muutos ensimmäisessä väittämässä ja merkitsevä seuraavassa tulkinnanvaraisessa muutoksessa:

*Nautin todella vastausten etsimisestä kysymykseen.* Ka 2,67 - 3,33 ( $t = -2,152$ ,  $p = ,054$ ).

*Kirjastot ovat mielestäni pitkästyttäviä.* Ka 2,58 - 3,17 ( $t = -3,023$ ,  $df = 11$ ,  $p = ,012$ ).

Toisessa ulottuvuudessa merkitsevä muutos (kielteiseen suuntaan):

*Jos huomaan tarvitsevani tietoa, jota minulla ei ole, tiedän mistä sitä haen.* Ka 4,08 - 3,50 ( $t = 2,548$ ,  $df = 11$ ,  $p = ,027$ ).

Melkein merkitsevä muutos (myös ei -toivottuun suuntaan):

*Oppimistilanteessa odotan, että kouluttaja kertoo koko ajan kaikille, mitä pitää tehdä.* Ka 2,83 - 3,25 ( $t = -2,159$ ,  $df = 11$ ,  $p = ,054$ ).

Kolmannessa ulottuvuudessa merkitsevä positiivinen muutos:

*Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiä asioita.* Ka 2,83 - 3,25 ( $t = -2,803$ ,  $df = 11$ ,  $p = ,017$ ).

Neljännessä ulottuvuudessa merkitsevä muutos sekä melkein merkitsevä muutos positiiviseen suuntaan:

*Saan itseni tekemään sen, mitä mielestäni tulee tehdä.* Ka 3,25 - 3,83 ( $t = -3,023$ ,  $p = ,012$ ).

*Olen hyvä keksimään epätavallisia ratkaisuja.* Ka 2,92 - 3,33 ( $t = -2,159$ ,  $df = 11$ ,  $p = 0,54$ ).

Tiivistelmänä totean naisten ja miesten itseohjautuvuutta tarkasteltaessa vielä koulutustaustan perusteella, ammatillisten miesten itseohjautuvuuspistemäärä nousi tilastollisesti merkitsevästi opintojakson aikana. Itseohjautuvuusulottuvuuksien muutoksessa lukiopohjaisilla naisilla ja ammatillisilla miehillä tapahtui tilastollisesti merkitsevä kasvu kolmannessa ulottuvuudessa. Muutama huomio yksittäisten väittämien muutoksista: positiiviset muutokset osoittivat, että lukiopohjaisten naisten mielestä heidän tiedonhankintatapansa olivat monipuolistuneet. Ammatilliset miehet kokivat tulleen keskimääräistä paremmiksi ottamaan tarvitsemista asioista selvää. He mielestään aikaisempaa paremmin keksivät epätavallisia ratkaisuja ongelmiin ja saivat itsensä tekemään sen mitä piti.

Kielteiseksi tulkittavaa kehitystä myös tapahtui. Oppimistilanteessa ammatillisen tutkinnon omaavat miehet odottivat aikaisempaa enemmän kouluttajan ohjeita koko ajan, ja he myös kokivat aikaisempaa heikommin tietävänsä mistä hakea tarvittavia tietoja. Kielteiseksi tulkittavaa kehitystä tapahtui eniten ammatillisen koulutuksen omaavilla naisilla. Heillä kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden keskiarvo laski tilastollisesti lähes merkitsevästi, mikä voidaan tulkita, että he eivät pitäneet opiskelua innostavana. Lisäksi heillä muutamien väittämien muutos osoitti kehitystä ei-toivottuun suuntaan. He kokivat

kykynsä ottaa selvää asioista huonontuneen, ja ongelmat olivat heille enemmän esteitä kuin haasteita.

Seuraavan kysymyksen kohdalla tarkastelen, oliko itseohjautuvuudella ja oppimistuloksilla yhteyttä.

#### **II.4. Oliko yhteyttä oppimistulosten ja SDLRS-testin osoittaman itseohjautuvuuden välillä?**

Työhypoteesi oletti, että itseohjautuvammat opiskelijat selviävät paremmin opinnoistaan ja saavuttavat parempia tuloksia, kuten monet tutkijat olivat tutkimuksissaan todenneet (ks. alaluku 7.2). Tässä tutkimuksessa kaikkia opiskelijoita tarkasteltaessa ei todettu yhteyttä itseohjautuvuuden ja loppukokeen arvosanan välillä, ei myöskään taustakoulutuksen perusteella tarkasteltuna. Opiskelijoita tarkasteltiin myös sukupuolen mukaan. Naisia tarkasteltaessa havaittiin melkein merkitsevä korrelaatio loppukokeen arvosanan ja loppuitseohjautuvuuden välillä ( $r = ,265$ ,  $p = ,082$ ). Miehillä ei havaittu yhteyttä näiden kahden välillä. Kuten aikaisemmin todettiin, nuoremmilla naisilla näytti olevan parempi kielitaito kuin vanhemmilla naisilla ( $r = -,362$ ,  $p = ,016$ ). Itseohjautuvuusulottuvuuksien ja oppimistuloksien välillä ei myöskään havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä missään ryhmässä (lukion käyneet/ammattilliset/naiset/miehet). Naisten kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden (opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) korrelaatio loppukokeen arvosanaan läheni tilastollista merkitsevyyttä ( $r = ,280$ ,  $p = ,065$ ).

#### **II.5. Oliko yhteyttä itseohjautuvuuden ja iän välillä?**

Myös tarkasteltiin, oliko yhteyttä itseohjautuvuuden ja iän välillä. Kolmantena työhypoteesina oli: mitä vanhempi, sitä itseohjautuvampi henkilö on. Opiskelijat olivat suurelta osin melko samanikäisiä. Yli kaksikolmannelta heistä oli 20-25-vuotiaita nuoria aikuisia. Kaikkia opiskelijoita tarkasteltaessa ei havaittu yhteyttä iän ja itseohjautuvuuden välillä. Naisia tarkasteltaessa näytti siltä, että vanhemmat naiset olivat hieman itseohjautuvampia opintojakson lopussa ( $r = ,256$ ,  $p = ,093$ ). Ammatillisen toisen asteen koulutuksen omaavat naiset olivat sitä itseohjautuvampia, mitä vanhempia he olivat ( $r = ,511$ ,  $p = ,036$ ).

Yhteenvetona toisesta tutkimusalueestani voin todeta, että sen kolme työhypoteesia saivat osittain tukea. Ensimmäinen työhypoteesi (*Itseohjautuvuus lisääntyy opintojakson aikana.*) sai siltä osin vahvistusta, että ammatillisen koulutuksen omaavien miesten itseohjautuvuuden lisäys SDLRS-mittarilla mitattuna oli tilastollisesti merkitsevä. Tässä tutkimuksessa kaikkia opiskelijoita tarkasteltaessa ei todettu yhteyttä itseohjautuvuuden ja loppukokeen arvosanan välillä, ei myöskään taustakoulutuksen perusteella tarkasteltuna, kuitenkin toinen työhypoteesi (*Mitä korkeammat pistemäärät SDLRS-itseohjautuvuustestissä, sitä paremmat ovat oppimistulokset.*) sai osittain vahvistusta, koska naisia tarkasteltaessa huomattiin melkein merkitsevä korrelaatio loppuitseohjautuvuuspistemäärän ja loppukokeen välillä. Myös kolmas työhypoteesi (*Mitä vanhempi, sitä itseohjautu-*

vampi henkilö on.) sai osittain tukea tarkasteltaessa naisia, vanhemmat naiset vaikuttivat itseohjautuvammilta.

Neljän itseohjautuvuusulottuvuuden muutoksia tarkasteltaessa huomion-arvoista oli, että kolmas ulottuvuus (**Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus**) muuttui opintojakson aikana tilastollisesti lähes merkitsevästi koko ryhmällä ( $t = -1,937$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,056$ ). Yksittäisiä osaryhmiä tarkastellen muutos oli tilastollisesti merkitsevä seuraavilla osaryhmillä: lukiopohjaiset opiskelijat ( $t = -2,557$ ,  $df = 52$ ,  $p = ,014$ ), lukiopohjaiset naiset ( $t = -2,563$ ,  $df = 26$ ,  $p = ,017$ ), miehet ( $t = -2,321$ ,  $df = 37$ ,  $p = ,026$ ) ja ammatilliset miehet ( $t = -3,010$ ,  $df = 11$ ,  $p = ,012$ ).

Muutamien väittämien tilastollisesti merkitsevä muutos osoitti itseohjautuvuuden keskeisten piirteiden vahvistuneen. Koko ryhmää tarkastellessa näin tapahtui kahden väittämän kohdalla: ensimmäisen itseohjautuvuusulottuvuuden (Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto) väittämässä *Jos olen päättänyt oppia, minulla on aikaa siihen huolimatta siitä kuinka kiireinen olen.* ( $t = -2,304$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,024$ ) ja kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden väittämässä *Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.* ( $t = -2,766$ ,  $df = 81$ ,  $p = ,007$ ). Nämä muutokset kertoivat opiskelijoiden halun varata aikaa opiskeluun kasvaneen mahdollisesta kiireestä huolimatta ja heidän tiedonhankintatapsansa monipuolistuneen. Tutkittaessa itseohjautuvuusulottuvuuksien vaikutusta oppimistuloksiin havaittiin, että tilastollisesti merkitsevää vaikutusta ei ollut, vaikkakin naisilla kolmannen itseohjautuvuusulottuvuuden vaikutus loppukokeen arvosanaan lähenei tilastollista merkitsevyyttä ( $p = ,065$ ).

### 9.3 Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja mielipiteet

Kolmantena tutkimusalueena olivat opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja mielipiteet monista oppimiseen liittyvistä asioista painopisteen ollessa opiskelijoiden näkemyksissä. Tämä oli tärkeä alue, koska halusin antaa erityisesti opiskelijoiden äänen kuulua tutkimuksessani. Halusin näin vahvistaa heidän reflektointikykyään ja itsearviointitaitojaan, jotka ovat itseohjautuvuuden keskeisiä piirteitä. Kokemuksia ja mielipiteitä kartoitettiin kyselylomakkeilla opintojakson alussa ja lopussa sekä niitä täydentäen myös haastatteluilla, joiden avulla saatu kvalitatiivinen aineisto täydensi ja tuki kyselyiden avulla saatua kvantitatiivista aineistoa. Näin hankitun aineiston perusteella vastaan kolmannen tutkimusalueen kuuteen kysymykseen:

1. Minkälaisia kokemuksia ja mielipiteitä opiskelijat tuovat esiin?
2. Onko eroja lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen omaavien opiskelijoiden kokemuksissa ja mielipiteissä?
3. Minkälaisista oppimistavoista opiskelijat pitävät?
4. Mitä mieltä opiskelijat ovat monimuoto-opetuksesta, yhdistetystä lähi- ja itsenäisestä opiskelusta, englannin kielessä?
5. Kuinka monimuoto-opetusta voitaisiin kehittää opiskelijoiden mielestä?

## 6. Opettajien kokemukset ja mielipiteet?

Käsittelen alaluvussa 9.3.1 opiskelijoiden taustatietokyselyssä esittämiä kokemuksia ja mielipiteitä ja alaluvussa 9.3.2 opintojakson jälkeen kartoitettuja kokemuksia ja mielipiteitä. Teen näistä yhteenvedon ja vastaan kolmannen tutkimusalueen viiteen ensimmäiseen kysymykseen alaluvussa 9.3.3. Opettajien kokemuksista ja mielipiteistä teen selkoa alaluvussa 9.3.4. Omia kokemuksiani monimuoto-opetuksesta valotan alaluvussa 9.3.5, ja yhteenvedon opettajien kokemuksista ja mielipiteistä teen alaluvussa 9.3.6, jossa vastaan tutkimusalueen kuudenteen, opettajia koskevaan kysymykseen. Otan melko paljon suoria lainauksia opiskelijoiden ja opettajien mielipiteistä, koska haluan heidän mielipiteensä tulevan esiin heidän haluamassaan muodossa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 22) suhtautuvat aika kriittisesti suorien lainausten käyttöön raportoinnissa. Mielestäni lainausten käyttö kuitenkin lisää suorittamieni tulkintojen luotettavuutta. Suojatakseni opiskelijoiden ja opettajien anonymiteettiä käytän opiskelijoista peitenimiä ja opettajista suuraakkosia. Opiskelijoiden taustakoulutusta ilmaisemaan käytän taulukoissa ja suorissa lainauksissa sanoja lukio ja ammatillinen ja tarvittaessa lyhennettä amm.

### 9.3.1 Taustatietokyselyssä kartoitetut opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet opiskelusta

Ennen opintojaksoa täytetyssä taustatietokyselyssä opiskelijoille oli esitetty 22 yleistä väittämää lähinnä kielten opiskelusta, joista 16 väittämää esitettiin pelkästään ennen opintojaksoa. Käsittelen nämä 16 yleisväittämää ensiksi. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan mielipiteensä ympäröimällä mielestään sopivin seuraavista vaihtoehdoista: (Olen väittämän kanssa) 1 = täysin eri mieltä, 2 = hieman eri mieltä, 3 = hieman samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä, eos= en osaa sanoa, jota pyydettiin välttämään. Koska ennen opintojaksoa kerrotut kokemukset ja mielipiteet olivat taustainformaationa tutkimukselleni, opiskelijoita verrattiin pelkästään keskiarvojen perusteella, ja tarkempaa tilastollista analyysia ei katsottu tarpeelliseksi. Käsittelen taustatiedot lyhyesti ja keskityn opintojakson jälkeen annettuun tutkimuksen kannalta relevantimpaan palautteeseen alaluvussa 9.3.2. Siinä yhteydessä käsittelen myös ne kuusi väittämää, jotka esitettiin sekä opintojakson alussa että sen lopussa ja tarkastelen, onko niissä tapahtunut muutoksia.

Taulukko 16 näyttää kaikkien opiskelijoiden valintojen keskiarvot opintojakson alussa esitetyistä yleisväittämistä. Maksimikeskiarvo on 4 (täysin samaa mieltä).

TAULUKKO 16 Opiskelijoiden opiskelua koskevien yleisväittämien keskiarvot opintojakson alussa asteikolla 0 - 4

Koko ryhmä N = 82	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Haen mielelläni tilanteita, joissa voin käyttää englantia.	2,60	,908	1	4
Kielten opiskelu on tärkeää.	3,71	,533	2	4
Minusta englantia oppii muualla paremmin kuin koulussa.	2,65	,780	1	4
Englannin kieli on tärkeä myös vapaa-ajan kannalta.	3,23	,750	1	4
Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa.	1,65	,655	1	3
Haluaisin oppia monia vieraita kieliä.	3,15	,839	1	4
Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.	1,22	,588	1	4
Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saamisessa.	3,76	,534	1	4
Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.	3,25	,733	1	4
Haluan, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti.	3,45	,612	2	4
Ponnistelen itse mielelläni.	2,66	,741	1	4
Teen tunnollisesti tehtäväni.	2,84	,715	1	4
Arkailen puhua englannin kieltä.	2,62	,989	1	4
En mielelläni juttele tuntemattomien kanssa edes suomen kielellä.	1,73	,817	1	4
Haluaisin opiskella enemmän opettajan johdolla.	2,57	,736	1	4
Haen mielelläni lisätietoa netistä.	2,80	,877	1	4

Taustatietona tutkimukselle kiinnostivat erityisesti opiskelijoiden mielipiteet kielten opiskelun tärkeydestä sekä myös miten he haluavat opiskella. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että *Kielten opiskelu on tärkeää*. (Ka 3,71). *Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saamisessa*. (Ka 3,76). Opiskelijat olivat ilmeisesti tottuneet hyvin opettajajohtoiseen työskentelyyn, koska he odottivat, että *Opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti*. (Ka 3,45). Englannin taitoa arvostettiin; enemmistö oli täysin eri mieltä seuraavan väittämän kanssa *Jos voisin valita, en opiskelisi englantia*. (Ka = 1,22). Opiskelijat eivät kovin mielellään ponnistelleet (ka 2,66) eivätkä tehneet tehtäviään kovin tunnollisesti (ka 2,84). Myöskään netistä ei mielellään haettu lisätietoa (ka 2,80).

Vaikka ehkä koko ryhmän mielipiteet olivat tärkeämpiä taustatietoja, mielipiteitä tarkasteltiin myös osaryhmittäin koulutustaustan ja sukupuolen perusteella. Osaryhmien mielipiteet olivat hyvin samansuuntaiset koko ryhmän mielipiteiden kanssa. Mielipiteiden keskiarvot ovat liitteessä 13 taulukoissa 1-4. Koulutustaustan perusteella (ks. liite 13, taulukko 1) väittämien keskiarvoja tarkasteltaessa opiskelijat olivat eniten samaa mieltä seuraavienväittämien kanssa *Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saamisessa*. (Lukio ka 3,83, ammatillinen 3,62). *Kielten opiskelu on tärkeää*. (Lukio ka 3,83, ammatillinen 3,48). Ammatilliset opiskelijat olivat melko samaa mieltä seuraavan väittämän kanssa *Haluan, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti*. (Ka 3,59). Lukion käyneet ilmaisivat



olevansa halukkaita opiskelemaan englantia jatkossakin (ka 3,37) sekä opiskelemaan muitakin kieliä (ka 3,37). Eniten kummatkin ryhmät olivat eri mieltä väittämästä *Jos voisin valita, en opiskelisi englantia*. (Lukio ka 1,13, ammatillinen 1,38). Lukion käyneet olivat myös enemmän eri mieltä seuraavan väittämän suhteen *Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa*. (Ka 1,55, ammatillinen ka 1,83).

Opiskelijoiden mielipiteitä tarkastellessa sukupuolen perusteella (ks. liite 13, taulukko 2) he olivat eniten samaa mieltä kahden seuraavan väittämän kanssa: *Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saannissa*. (Naiset ka 3,82, miehet 3,68). *Kielten opiskelu on tärkeää*. (Naiset ka 3,77, miehet ka 3,63). Naiset halusivat opettajan opettavan uudet asiat perusteellisesti (ka 3,61), miehet taas halusivat naisia hieman enemmän ylläpitää ja opiskella englantia koulunkin jälkeen (ka 3,39). Miehet (ka 3,11) myös naisia (ka 2,52) mieluummin hakivat lisätietoa netistä. Eniten eri mieltä oltiin väittämistä *Jos voisin valita, en opiskelisi englantia*. (Naiset ka 1,23, miehet 1,21). *Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa*. (Naiset ka 1,66 ja miehet 1,63.) Naiset eivät mielellään jutelleet vieraiden kanssa edes suomen kielellä (ka 1,61).

Vielä tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden mielipiteet koulutustaustoitain ja sukupuolen perusteella. Sekä lukion naiset että miehet (ks. liite 13, taulukko 3) pitivät kielitaitoa tärkeänä, mikä ilmeni seuraavissa valinnoissa: Eniten samaa mieltä he olivat seuraavien väittämien suhteen: *Kielten opiskelu on tärkeää*. (Lukion naiset ka 3,93, lukion miehet ka 3,73). *Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saannissa*. (Naiset ka 3,81, miehet 3,85). *Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin*. (Naiset ka 3,29, miehet ka 3,44). Lukion naiset olivat miehiä kiinnostuneempia opiskelemaan useampia kieliä: heidän keskiarvonsa oli 3,59 väittämässä *Haluaisin oppia monia vieraita kieliä*. Naiset myös halusivat miehiä enemmän, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti (ka 3,52). Miehet (ka 3,08) taas naisia mieluummin hakivat lisätietoa netistä. Sekä naiset että miehet olivat eniten eri mieltä seuraavien väittämien kanssa, jotka myös korostivat kielitaidon tärkeyttä. *Jos voisin valita, en opiskelisi englantia*. (Naiset ka 1,07, miehet ka 1,19). *Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa*. (Naiset ka 1,59, miehet ka 1,50).

Myös ammatillisen taustakoulutuksen omaavat naiset ja miehet (ks. liite 13 taulukko 4) pitivät kielten opiskelua tärkeänä (naiset ka 3,53, miehet ka 3,42) ja että hyvä kielitaito olisi etu työpaikkaa hakiessa (naiset ka 3,82, miehet ka 3,33). Naiset odottivat, että opettaja opettaa uudet asiat (ka 3,76), miehet myös olivat hieman samaa mieltä (ka 3,33). Naiset eivät kovin mielellään hakeneet lisätietoa netistä (ka 2,59), miehet hieman mieluummin (ka 3,17).

Tiivistelmänä ja taustatietona alkukartoituksesta voi todeta, että opiskelijat olivat hyvin motivoituneita opiskelemaan englantia. He pitivät kielten opiskelua ja kielitaitoa tärkeänä, ja heidän mielestään hyvä kielitaito auttoi työpaikkaa hakiessa. Naiset halusivat miehiä enemmän opettajan opettavan ja selvittävän uudet asiat perusteellisesti, ja miehet hakivat naisia mieluummin lisätietoa netistä.

### 9.3.2 Opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet opintojakson jälkeen opiskelusta ja päättyneestä opintojaksosta

Opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä monista seikoista kartoitettiin opintojakson lopussa yhteenvetolomakkeen avulla. Siinä esitettiin 18 kysymystä, joista viidessä kysymyksessä opiskelija ympyröi mielestään parhaan vaihtoehdon ja 13 kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Lisäksi yhteenvetolomakkeessa oli seitsemän yleistä väittämää lähinnä englannin opiskelusta, joista kuusi oli esitetty myös taustatietokyselyssä, sekä 10 väittämää päättyneestä englannin opintojaksosta vastausvaihtoehtoina 1 = täysin eri mieltä, 2 = hieman eri mieltä, 3 = hieman samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä. Vaihtoehtona oli myös en osaa sanoa, jota pyydettiin välttämään.

Tarkoituksena on ensin tarkastella kaikkien 18 kysymyksen vastauksia. Koska haluan tutkimuksessa verrata lukiopohjaisia, ylioppilastutkinnon suorittaneita ja toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneita, tarkastelen vastauksia myös koulutustaustan perusteella, joitakin myös sukupuolen perusteella. Taulukoita on runsaasti, joten osa niistä on liitteissä, lähinnä osaryhmiä koskevia taulukoita.

#### Kysymykset

**Onnistuminen opintojaksossa (kysymys 1):**

**Miten mielestäsi onnistuit englannin opiskelussa tämän lukukauden aikana? Missä onnistuit, missä et? Minkä yleisarvosanan antaisit itsellesi arviointiasteikolla 0 - 5.**

Opiskelijoita pyydettiin ensin kertomaan, kuinka he katsoivat onnistuneensa opintojaksolla. Jaottelin vastaukset neljään ryhmään: myönteisiin, myönteisiin ja kielteisiin seikkoja sisältäviin sekä kielteisiin ja puuttuviin. Taulukossa 17 näkyvät koko ryhmän (N = 82) vastaukset näin ryhmiteltyinä:

TAULUKKO 17 Yhteenvedo opiskelijoiden mielipiteistä koskien onnistumista englannin opintojaksolla

	Onnistuminen	
	N	%
Myönteiset	36	43,9
Myönteis-kielteiset	23	28
Kielteiset	16	19,5
Puuttuvat	7	8,5
Yhteensä	82	100

43,9 % katsoi onnistuneensa hyvin ja toi esiin myönteisiä asioita, joissa korostui oma opiskelupanos. Kuitenkin vajaa viidennes, 19,5 %, mainitsi pelkästään kielteisiä seikkoja, ja niissä tuli usein esiin esimerkiksi, että opiskeluun ei panostettu tarpeeksi. Myönteis-kielteiset vastaukset sisälsivät kumpiakin seikkoja. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan, missä he mielestään onnistuivat ja missä eivät sekä myös kertomaan mahdollisia syitä epäonnistumiseen. Useimmin

esiintuotuja myönteisiä seikkoja olivat ammattisanaston oppiminen, puhevalmiuden paraneminen, esitelmän pito. Opintojakson alussa tehdyssä taustakyselyssä opiskelijat ilmoittivat ensisijaiseksi tavoitteekseen ammattisanaston oppimisen sekä ammatillisen kielitaidon kartuttamisen, joten se tavoite täyttyi. Opiskelijoiden mielestä tavallisimpia epäonnistumisen syitä olivat liian vähäinen työskentely kotona, motivaation puute, epäonnistuminen itseopiskelussa, aikatauluongelmat, liian vähäiset kontaktitunnit.

Opiskelijoiden mielipiteitä verrattiin myös koulutusohjan perusteella. Taulukossa 18 on yhteenveto lukiopohjaisten ja ammatillisten opiskelijoiden vastauksista.

TAULUKKO 18 Yhteenveto opiskelijoiden kokemasta onnistumisesta opintojaksolla koulustaustoittain.

	Onnistuminen			
	Lukio		Ammatillinen	
	N	%	N	%
Myönteiset	22	41,5	14	48,3
Myönteis- kielteiset	18	34	5	17,2
Kielteiset	6	11,3	10	34,5
Puuttuu	7	13,2	-	-
Yhteensä	53	100	29	100

Taulukosta käy ilmi, että lukiopohjaiset katsoivat onnistuneensa opintojaksossa hyvin: 41,5 % toi esiin pelkästään myönteisiä seikkoja, ainoastaan 11,3 % toi esiin pelkästään kielteisiä seikkoja. Tosin oli huomattava, että 13,2 % heistä jätti vastaamatta tähän. Ammatillisen koulutuksen omaavilla ääripäät korostuivat: lähes puolet (48,3 %) oli omasta mielestään onnistunut hyvin; yli kolmannes (34,5 %) koki epäonnistuneensa, ja syinä mainittiin motivaation puute, suullisen kielitaidon harjoittelun vähyys. Heistä kaikki vastasivat tähän kysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä opiskelijoita pyydettiin myös antamaan itselleen englannin yleisarvosana ammattikorkeakoulun 0 - 5 -arviointiasteikolla.

Taulukossa 19 ovat keskiarvot opiskelijoiden antamista arvosanoista, ensiksi kaikkien opiskelijoiden antamien arvosanojen keskiarvo, sitten koulustaustoittain ja viimeiseksi naisten ja miesten antamat. Ensimmäisenä opintojakson alussa annetut ja sitten lopussa. Arvosana on numeron yhteydessä ilmaistu myös kirjaimella (T, H, K).

TAULUKKO 19 Yhteenveto opiskelijoiden antamista alku- ja loppuarvosanojen keskiarvoista englannin opintojaksolla asteikolla 0 - 5

		Alku		Loppu	
		keskiarvo		keskiarvo	
Kaikki	N = 80	3,78	H4-	3,88	H4-
Lukio	N = 52	4,10	H4	4,15	H4
Amm.	N = 28	3,18	H3	3,36	H3
Naiset	N = 42	3,64	H4-	3,74	H4-
Miehet	N = 38	3,92	H4-	4,03	H4

Taulukko osoittaa, että kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että he olivat oppineet opintojaksolla. Huomionarvoista oli, että kaikki katsoivat osaavansa englantia melko hyvin opintojakson alussa, mikä ei kuitenkaan ilmennyt alkukokeessa (ks. alaluku 9.1), joka ei mennyt kovin hyvin. Kuten saattoi odottaa, lukion käyneet katsoivat osaavansa paremmin kuin ammatillisen taustakoulutuksen omaavat sekä opintojakson alussa että sen lopussa. Ero tosin kaventui hie-man: opintojakson alussa 0,92 ja lopussa 0,79; eroa vajaan arvosanan verran. Miehet katsoivat osaavansa paremmin kuin naiset sekä opintojakson alussa että lopussa. Miehillä näytti olevan enemmän itseluottamusta omaan osaamiseen.

Sitten vertailun kohteina olivat arvioinnit osaryhmittäin koulutustaustoit-tain ja sukupuolen perusteella.

TAULUKKO 20 Yhteenveto opiskelijoiden antamista alku- ja loppuarvosanojen keskiarvoista koulutustaustan ja sukupuolen perusteella asteikolla 0-5

		Alku		Loppu	
		keskiarvo		keskiarvo	
Lukio/naiset	N = 27	4,08	H4	4,19	H4
Amm./naiset	N = 17	2,94	H3-	3,00	H3
Lukio/miehet	N = 26	4,12	H4	4,12	H4
Amm./miehet	N = 12	3,50	H3	3,83	H4-

Voidaan nähdä, että kaikilla oli melko myönteinen kuva osaamisestaan. Ammatillisen koulutuksen omaavat naiset suhtautuivat osaamiseensa kriittisimmin. Kaikki ryhmät katsoivat kuitenkin osaavansa englantia hyvin, ammattikorkeakoulun arviointiasteikolla 3-4 = hyvä. Lukion käyneillä naisilla ja ammatillisen koulutuksen omaavilla naisilla oli itsearviointissa yli numeron ero, miehillä jakson jälkeen ero oli ainoastaan 0,29. Kolmessa ryhmässä neljästä osaamisen arvioitiin parantuneen, yhdessä (lukion käyneet miehet) pysyneen samana.

**Taitotaso** (kysymys 2):

**Mille taitotasolle arvioit englannin kielen taitosi nyt kuuluvan allaolevan kuusi taitotasoa sisältävän taulukon perusteella?**

Kysymyksessä 2 opiskelijaa pyydettiin ympyröimään kuudesta yleiseurooppalaisesta taitotasosta se taso, jolle hän katsoi kuuluvansa. Eurooppalaisen viitekehysten ilmestyttyä vuonna 2003 myös Suomen eri koulutusasteilla alettiin asettaa taitotasotavoitteita sen kolmiportaisen taitotasoasteikon mukaan. Jokaisessa portaassa on kaksi tasoa: ensimmäinen on peruskielitaito A, toinen itenäisen kielenkäyttäjän kielitaito B ja kolmas C taitavan kielenkäyttäjän kielitaito. Eri koulutusasteilla pitkän englannin kielen taitotasotavoite muodostui seuraavaksi: yleissivistävässä koulutuksessa peruskoulun jälkeen kuunteleminen ja lukeminen B1, puhuminen ja kirjoittaminen A2 ja lukion jälkeen taitotasotavoite kielen eri osa-alueilla B2 (Tarnanen & Huhta 2008, 18-19). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa arviointi on ollut työelämäpainotteinen. Yleisesti ottaen voitaneen sanoa, että toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneella englannin kielen taidon tulisi olla B1-tasolla. Ammattikorkeakouluopinnoissa kaikkien opiskelijoiden tulisi saavuttaa englannin kielessä B2-taso, jota opinto-

jen kuluessa syvennetään ja laajennetaan kunkin koulutusalan ja -ohjelman ammatilliseen suuntaan. Kielen opiskeluun paneutunut sitä vapaa-ajallaankin harrastava ja ehkä vaihdossa ollut opiskelija saattaa yltää tasoon C1. Kielitaidon taso vaihtelee melkoisesti. Eriasteisen tutkinnon suorittaneet eivät varmastikaan yllä tavoiteltuun taitotasoon, joten tutkimukseni opiskelijoiden kielitaidon tason saattoi olettaa vaihtelevan melko paljon.

Taulukossa 21 tarkastellaan koko ryhmän opiskelijoiden (N = 82) itsearviointia taitotasojen mukaan opintojakson alussa ja lopussa.

TAULUKKO 21 Opiskelijoiden englannin kielen itsearviointi yleiseurooppalaisten taitotasojen mukaan opintojakson alussa ja lopussa.

	Taitotasoarviot			
	alussa		lopussa	
	N	%	N	%
Perus A1	3	3,7	1	1,2
A2	3	3,7	3	3,7
Itsenäinen B1	21	25,6	20	24,4
B2	37	45,1	43	52,4
Taitava C1	14	17,1	12	14,6
C2	2	2,4	3	3,7
Puuttuu	2	2,4	-	-
Yhteensä	82	100	82	100

Kaikkia opiskelijoita tarkasteltaessa eniten muutosta tapahtui siinä, että opintojakson lopussa enemmistö (52,4 %) katsoi kielitaitonsa olevan itsenäisen kielenkäyttäjän B2-tasoa. Opintojakson alussa tämän tason valitsi 45,1 %.

Taulukko 22 näyttää eri taustakoulutuksen omaavien opiskelijoiden taitovalinnat opintojakson alussa ja lopussa.

TAULUKKO 22 Opiskelijoiden englannin kielen itsearviointi yleiseurooppalaisten taitotasojen mukaan koulutustaustoittain opintojakson alussa ja lopussa

	Taitotasoarviot							
	Lukio				Ammatillinen			
	alussa		lopussa		alussa		lopussa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A1	-	-	-	-	3	10,3	1	3,4
A2	-	-	1	1,9	3	10,3	2	6,9
B1	10	18,9	6	11,3	11	37,9	14	48,3
B2	29	54,7	33	62,2	8	27,6	10	34,5
C1	11	20,8	10	18,9	3	10,3	2	6,9
C2	2	3,8	3	5,7	-	-	-	-
Puuttuu	1	1,9	-	-	1	3,4	-	-
Yhteensä	53	100	53	100	29	100	29	100

Taulukosta käy ilmi, että opintojakson lopussa 62,2 % lukiolaisista katsoi omaavansa itsenäisen kielenkäyttäjän B2-tason. Ammatillisen taustakoulutuksen omaavista 34,5 % valitsi tämän, ja 48,3 % heistä valitsi edellisen B1-tason, joten

vielä oli opiskelijoiden oman arvion mukaan ponnisteltavaa ammattikorkeakoulun B2-tavoitetason saavuttamiseksi. Lukion käyneiden ja ammatillisen koulutuksen omaavien opiskelijoiden välillä oli selkeä ero itsearvioinnissa. Selkeä ero oli nähtävillä myös kielitaidon kehittämisessä näiden ryhmien välillä opintojakson aikana, kun sitä arvioitiin loppukokeen perusteella. Melko moni lukiopohjaisista (18,9 %) uskoi saavuttaneensa tason C1. Ammatillisen koulutuksen omaavista 6,9 % arvioi päässeensä C1-tasoon.

**Vahvuudet:** (kysymys 3):

**Mikä on vahvin alueesi englannin kielessä?**

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan numeroimalla juoksevasti (1 = vahvin, 5 = heikoin) kielen eri osa-alueet. Tämä arviointi tehtiin myös opintojakson alussa. Taulukossa 23 ovat koko ryhmän (N = 82) arviot opintojakson alussa ja lopussa. Taulukossa käytän sanoja alku ja loppu.

TAULUKKO 23 Opiskelijoiden englannin kielen eri osa-alueiden (ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen, kielioppi, sanavarasto) itsearviointi opintojakson alussa ja lopussa

	Ymmärtäminen				Kirjoittaminen				Puhuminen			
	alku		loppu		alku		loppu		alku		loppu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 vahvin	55	67,1	57	69,5	10	12,2	6	7,3	5	6,1	6	7,3
2	14	17,1	11	13,4	25	30,5	26	31,7	21	25,6	27	32,9
3	4	4,9	-	-	22	26,8	19	23,2	26	31,7	24	29,3
4	4	4,9	4	4,9	21	25,6	22	26,8	16	19,5	11	13,4
5	4	4,9	10	12,2	1	1,2	8	9,8	12	14,6	13	15,9
puuttuu	1	1,2	-	-	3	3,7	1	1,2	2	2,4	1	1,2
yhteensä	82	100	82	100	82	100	82	100	82	100	82	100

	Kielioppi				Sanavarasto			
	alku		loppu		alku		loppu	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 vahvin	5	6,1	8	9,8	5	6,1	4	4,9
2	6	7,3	5	6,1	16	19,5	11	13,4
3	10	12,2	14	17,1	18	22	26	31,7
4	15	18,3	19	23,2	22	26,8	25	30,5
5 heikoin	43	52,4	35	42,7	18	22	15	18,3
puuttuu	3	3,7	1	1,2	3	3,7	1	1,2
yhteensä	82	100	82	100	82	100	82	100

Taulukko näyttää, että koko ryhmää tarkastellessa opiskelijat pitivät vahvimpana alueenaan ymmärtämistä sekä opintojakson alussa (67,1 %) että lopussa (69,5 %). Kieliopin hallinta oli heidän mielestään heikointa sekä alussa (52,4 %)

että lopussa (42,7 %), vaikkakin kieliopin katsottiin hieman parantuneen opintojakson aikana. Puhevalmiutta opiskelijat pitivät kohtalaisen hyvänä, 32,9 % piti sitä toiseksi vahvimpana alueenaan opintojakson lopussa, alussa 25,6 %. Melko harva (7,3 %) piti puhumista vahvimpana alueenaan.

Taulukossa 24 on koottuna opiskelijoiden suorittamaa kielen eri osa-alueiden itsearviointi koulutustaustoittain opintojakson lopussa:

TAULUKKO 24 Opiskelijoiden englannin kielen eri osa-alueiden itsearviointi koulutustaustoittain opintojakson lopussa.

	Ymmärtäminen				Kirjoittaminen				Puhuminen.			
	Lukio		Amm.		Lukio		Amm.		Lukio		Amm.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	40	75,5	17	58,6	2	3,8	4	13,8	4	7,5	2	6,9
2	5	9,4	6	20,7	17	32,1	9	31	19	35,8	8	27,6
3	-	-	-	-	13	24,5	6	20,7	13	24,5	11	37,9
4	2	3,8	2	6,9	12	22,6	10	34,5	6	11,3	5	17,2
5	6	11,3	4	13,8	8	15,1	-	-	10	18,9	3	10,3
puut	-	-	-	-	1	1,9	-	-	1	1,9	-	-
yht	53	100	29	100	53	100	29	100	53	100	29	100

	Kielioppi				Sanasto			
	Lukio		Amm.		Lukio		Amm.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	5	9,4	3	10,3	1	1,9	3	10,3
2	2	3,8	3	10,3	8	15,1	3	10,3
3	10	18,9	4	13,8	18	34	8	27,6
4	16	30,2	3	10,3	16	30,2	9	31
5	19	35,8	16	55,2	9	17	6	20,7
puut.	1	1,9	-	-	1	1,9	-	-
yht.	52	100	29	100	53	100	29	100

Taulukosta näkee, että sekä lukiopohjaiset (75,5 %) että ammatilliset (58,6 %) pitivät ymmärtämistä vahvuutenaan. Erittäin harvat pitivät puhevalmiutta vahvimpana alueenaan: lukion käyneistä 7,5 %, ammatillisen koulutuksen omaavista 6,9 %, seuraavan tason valitsi 35,8 % lukion käyneistä ja 27,6 % ammatillisen tutkinnon suorittaneista. Merkille pantavaa oli, että puhevalmiutta piti heikoimpana alueenaan useampi lukion käynyt (18,9 %) kuin ammatillisen koulutuksen saanut (10,3 %). Kummassakin ryhmässä kielioppi koettiin heikoimmaksi alueeksi: lukion käyneet 35,8 % ja ammatillisen koulutuksen omaavista yli puolet = 55,2 %. On ymmärrettävää, että ammatillisen tutkinnon suorittaneet kokivat kieliopin heikoimmaksi johtuen taustakieliopintojen vähäisemmästä määrästä.

Vaikka opiskelijat olivat vielä ammattikorkeakouluopintojensa alkutaipaleella, heitä pyydettiin neljännessä kysymyksessä arvioimaan, onko heidän mielestään hyvällä englannin kielen taidolla merkitystä työn saannissa.

**Englannin merkitys työhaussa (kysymys 4):****Uskotko hyvällä englannin taidolla olevan merkitystä työn saantiin?**

Heitä pyydettiin valitsemaan parhaaksi katsomansa vaihtoehto.

ei ollenkaan	jonkin verran	ratkaiseva		
-	31 37,8 %	51 62,2 %	82	100 %

Kuten valinnat osoittavat, opiskelijoiden mielestä hyvä englannin kielen taito on tärkeä työtä hakiessa. Enemmistö, 62,2 %, ajatteli, että sillä on ratkaiseva merkitys. Hyvällä kielitaidolla on heidän mielestään voimakas välineellinen arvo työmarkkinoilla. Sama mielipide oli tullut esille jo taustatietokyselyn väittämän yhteydessä *Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saamisessa*. Useimpien opiskelijoiden vastausvalinta väittämän yhteydessä läheni vaihtoehtoa 4 (= täysin samaa mieltä).

Kysymyksessä 5 opiskelijoita pyydettiin käyttämään mielikuvitusta ja kertomaan, minkälaisen työpaikan/mitä työtehtäviä he toivoivat saavansa opintojen jälkeen.

**Minkälainen työpaikka (kysymys 5):****Minkälaisen työpaikan/mitä työtehtäviä toivot saavasi tulevaisuudessa?**

Eniten toivottiin tietoteknisiä tehtäviä (19,5 %), seuraavaksi johtotehtäviä (18,3 %) ja kolmanneksi eniten markkinointitehtäviä (15,9 %). Yleisesti ottaen haluttiin haastavia, vaativia työtehtäviä (18,3 %).

**Englannin käyttö (kysymys 6):**

Kysymyksessä 6 haluttiin opiskelijoiden arvioivan kielenkäyttötarvetta työelämän eri tilanteissa. **Arvioi kuinka usein joudut todennäköisesti käyttämään englantia seuraavalla asteikolla alla mainituissa tilanteissa tulevassa työssäsi?** 1. ei koskaan, 2. kerran pari vuodessa 3 muutaman kerran vuodessa 4. kerran pari kuukaudessa 5. viikoittain 6. päivittäin. Esimerkiksi jos arvioit tarvitsevasi englantia puhelinkeskusteluissa kerran pari kuukaudessa, kirjoita nro 4 puhelinkeskustelujen jälkeen.

Taulukossa 25 näkyvät koko opiskelijaryhmän (N = 82) arvioinnit kielen käytöstä.



TAULUKKO 25 Opiskelijoiden arviot englannin kielen käytöstä työelämän eri tilanteissa.

	Sosiaalinen keskustelu		Puhelin		Liikesuhteiden hoito		Liikevierailut ulkomaille	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	1	1,2	3	3,7	10	12,3	15	18,3
Kerran pari vuodessa	9	11	8	9,8	18	22	29	35,4
Muutaman kerran vuodessa	17	20,7	14	17,1	18	22	23	28
Kerran pari kuukaudessa	31	37,8	25	30,5	22	26,8	9	11
Viikoittain	18	22	25	30,5	11	13,4	2	2,4
Päivittäin	5	6,1	5	6,1	-	-	1	1,2
Puuttuu	1	1,2	2	2,4	3	3,7	3	3,7
Yhteensä	82	100	82	100	82	100	82	100

	Viestien vastaanottaminen		Viestien laatiminen		Koulutustilaisuuksiin osallistuminen		Tulkkaukset	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	1	1,2	1	1,2	8	9,8	25	30,5
Kerran pari vuodessa	6	7,3	7	8,5	22	26,8	22	26,8
Muutaman kerran vuodessa	7	8,5	11	13,4	35	42,7	15	18,3
Kerran pari kuukaudessa	25	30,5	22	26,8	13	15,9	12	14,6
Viikoittain	30	36,5	29	35,4	1	1,2	3	3,7
Päivittäin	9	11	8	9,8	-	-	1	1,2
Puuttuu	4	4,9	4	4,9	3	3,7	4	4,9
Yhteensä	82	100	82	100	82	100	82	100

Eniten opiskelijat arvioivat käyttävänsä englantia viestien vastaanottamisessa (47,5 % viikoittain/päivittäin) ja niihin vastaamisessa (45,2 % viikoittain/päivittäin), seuraavaksi eniten puhelimessa (36,6 % viikoittain/päivittäin) ja sosiaalisessa keskustelussa (28,1 % viikoittain/päivittäin). Vähiten he uskovat tarvitsevänsä englantia tulkkauksessa ja ulkomaan liikevierailuilla.

Taulukossa 26 esitän vielä koulutustaustoittain (lukio N = 53, ammatillinen N = 29) opiskelijoiden arviointia englannin käyttötiheydestä erilaisissa työelämän tilanteissa.

TAULUKKO 26 Opiskelijoiden arviot englannin kielen käytöstä työelämän eri tilanteissa koulutustaustoittain

A Sosiaalinen keskustelu

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	-	-	1	3,4	1	1,2
Kerran pari vuodessa	4	7,5	5	17,2	9	11
Muutaman kerran vuodessa	12	22,6	5	17,2	17	20,7
Kerran pari kuukaudessa	20	37,7	11	37,9	31	37,8
Viikoittain	14	26,4	4	13,8	18	22
Päivittäin	3	5,7	2	6,9	5	6,1
Puuttuu	-	-	1	3,4	1	1,2
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

B Puhelimessa

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	2	3,8	1	3,4	3	3,6
Kerran pari vuodessa	4	7,5	4	13,8	8	9,8
Muutaman kerran vuodessa	7	13,2	7	24,1	14	17,1
Kerran pari kuukaudessa	18	34	7	24,1	25	30,5
Viikoittain	17	32,1	8	27,6	25	30,5
Päivittäin	4	7,5	1	3,4	5	6,1
Puuttuu	1	1,9	1	3,4	2	2,4
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

C Liikesuhteiden hoito

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	3	5,7	7	24,1	10	12,2
Kerran pari vuodessa	12	22,6	6	20,7	18	22
Muutaman kerran vuodessa	11	20,8	7	24,1	18	22
Kerran pari kuukaudessa	15	28,3	7	24,1	22	26,8
Viikoittain	10	18,9	1	3,4	11	13,4
Päivittäin	-	-	-	-	-	-
Puuttuu	2	3,8	1	3,4	3	3,6
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

## D Vierailut ulkomaille

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	6	11,3	9	31	15	18,3
Kerran pari vuodessa	18	34	11	37,9	29	35,4
Muutaman kerran vuodessa	18	34	5	17,2	23	28
Kerran pari kuukaudessa	8	15,1	1	3,4	9	11
Viikoittain	2	3,8	-	-	2	2,4
Päivittäin	-	-	1	3,4	1	1,2
Puuttuu	1	1,9	2	6,9	3	3,6
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

## E Viestien vastaanottaminen

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	-	-	1	3,4	1	1,2
Kerran pari vuodessa	2	3,8	4	13,8	6	7,3
Muutaman kerran vuodessa	5	9,4	2	6,9	7	8,5
Kerran pari kuukaudessa	16	30,2	9	31	25	30,5
Viikoittain	21	39,6	9	31	30	36,5
Päivittäin	8	15,1	1	3,4	9	11
Puuttuu	1	1,9	3	10,3	4	4,9
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

## F Vastausten kirjoittaminen

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	1	1,9	-	-	1	1,2
Kerran pari vuodessa	1	1,9	6	20,7	7	8,5
Muutaman kerran vuodessa	8	15,1	3	10,3	11	13,4
Kerran pari kuukaudessa	16	30,2	6	20,7	22	26,8
Viikoittain	21	39,6	8	27,6	29	35,4
Päivittäin	5	9,4	3	10,3	8	9,8
Puuttuu	1	1,9	3	10,3	4	4,9
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

## G Kursseille osallistumien

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	3	5,7	5	17,2	8	9,8
Kerran pari vuodessa	13	24,5	9	31,0	22	26,8
Muutaman kerran vuodessa	24	45,3	11	37,9	35	42,7
Kerran pari kuukaudessa	12	22,6	1	3,4	13	15,9
Viikoittain	-	-	1	3,4	1	1,2
Päivittäin	-	-	-	-	-	-
Puuttuu	1	1,9	2	6,8	3	3,6
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

## H Tulkkkaus

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	13	24,5	12	41,4	25	30,5
Kerran pari vuodessa	14	26,4	8	27,6	22	26,8
Muutaman kerran vuodessa	13	24,5	2	6,9	15	18,3
Kerran pari kuukaudessa	9	17	3	10,3	12	14,6
Viikoittain	3	5,7	-	-	3	3,7
Päivittäin	-	-	1	3,4	1	1,2
Puuttuu	1	1,9	3	10,3	4	4,9
Yhteensä	53	100	29	100	82	100

Taulukosta käy ilmi, että kumpikin ryhmä otaksui käyttävänsä englantia eniten viestien vastaanottamisessa: lukio 54,7 % ja niihin vastaamisessa 49 % viikoittain/ päivittäin sekä ammatillinen vastaavasti 34,4 % ja 37,9 %. Suullisesti kumpikin ryhmä ennakoi käyttävänsä englantia eniten puhelimesta (lukio 39,6 %, ammatillinen 31 %). Vähäistä eroa tuli siinä, että lähes puolet ammatillisen tutkinnon omaavista opiskelijoista arvioi, että ei koskaan tule käyttämään englantia tulkkauksessa ja aika harvoin kursseille osallistumisessa ja ulkomaan liikevierailuilla. Lukion käyneet olettivat joutuvansa joskus käyttämään kieltä niissäkin yhteyksissä.

Kysymyksessä 6 opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon he arvioivat joutuvansa käyttämään englantia työelämän eri tilanteissa. Kysymyksessä 7 heitä pyydettiin kertomaan, minkä tason he toivoivat saavuttavansa englannin kielen eri osa-alueilla ammattikorkeakoulussa.

**Mikä taso saavutettava ammattikorkeakoulussa (kysymys 7):**

**Minkälainen taso opiskelijoiden tulisi mielestäsi saavuttaa englannin opiskelussa eri osa-alueilla ammattikorkeakoulussa. Kirjoita toivomasi tason numero osa-alueen jälkeen.**

1. heikko, vain alkeet
2. välttävä
3. tyydyttävä
4. hyvä
5. sujuva, kiitettävä

Koko ryhmän englannin kielen eri osa-alueiden tasotoiveet ovat taulukossa 27.

TAULUKKO 27 Opiskelijoiden englannin kielen opiskelun tasotoiveet eri osa-alueille ammattikorkeakoulussa

	Tasotoiveet					
	Lukeminen		Puheen ymmärt.		Suullinen	
	N	%	N	%	N	%
1heikko	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	1	1,2
3	9	11	6	7,3	19	23,2
4	47	57,3	43	52,4	41	50
5 kiitettävä	25	30,5	32	39	20	24,4
puuttuu	1	1,2	1	1,2	1	1,2
yhteensä	82	100	82	100	82	100

	Tasotoiveet			
	Kirjoittaminen		Kulttuuri	
	N	%	N	%
1 heikko	-	-	3	3,7
2	2	2,4	15	18,3
3	16	19,5	40	48,8
4	51	62,2	17	20,7
5 kiitettävä	12	14,6	6	7,3
puuttuu	1	1,2	1	1,2
yhteensä	82	100	82	100

Yli puolet opiskelijoista esitti, että vahva hyvä kielitaito (H4) tulisi olla tavoitteena kaikilla muilla osa-alueilla paitsi kulttuurissa, jossa vajaa 50 % katsoi H3-tavoitetason riittävän. Huomattavaa oli, että kiitettävän K5 esitti 39 % opiskelijoista puheen ymmärtämisen, 30,5 % luetun ymmärtämisen ja 24,4 % suullisen kielitaidon tavoitteeksi. Erittäin hyvää suullista viestintätaitoa tarvitaankin tämän päivän globaalissa maailmassa. Nykyään monikulttuurisessa työelämässä myös kulttuurituntemus on varmasti etu ja tekee toimimisen helpommaksi ja kanssakäymisen sujuvammaksi.

Taulukossa 28 tarkastelen opiskelijoiden tasotoiveet englannin kielen eri osa-alueille koulutustaustoittain.

TAULUKKO 28 Opiskelijoiden englannin kielen opiskelun tasotoiveet eri osa-alueille koulutustaustoittain

A Luetun ymmärtäminen

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
1 (heikoin)	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-
3	8	15,1	1	3,4	9	11
4	29	54,7	18	62,1	47	57,3
5 (kiitettävä)	16	30,2	9	31	25	30,5
puuttuu	-	-	1	3,4	1	1,2
yhteensä	53	100	29	100	82	100

B Puheen ymmärtäminen

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
1 (heikoin)	-					
2	-					
3	5	9,4	1	3,4	6	7,3
4	27	50,9	16	55,2	43	52,4
5	21	39,6	11	37,9	32	39
puuttuu	-	-	1	3,4	1	1,2
yhteensä	53	100	29	100	82	100

C Puhuminen

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
1 (heikoin)	-		-		-	
2	1	1,9	-		1	1,2
3	13	24,5	6	20,7	19	23,2
4	26	49,1	15	51,7	41	50
5	13	24,5	7	24,1	20	24,4
puuttuu	-		1	3,4	1	1,2
yhteensä	53	100	29	100	82	100

D Kirjoittaminen

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
1 (heikoin)	-		-		-	
2	1	1,9	1	3,4	2	2,4
3	9	17	7	24,1	16	19,5
4	36	67,9	15	51,7	51	62,2
5	7	13,2	5	17,2	12	14,6
puuttuu	-		1	3,4	1	1,2
yhteensä	53	100	29	100	82	100

## E Kulttuuri

	Lukio		Ammatillinen		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
1 (heikoin)	-		3	10,3	3	3,7
2	11	20,8	4	13,8	15	18,3
3	26	49,1	14	48,3	40	48,8
4	11	20,8	6	20,7	17	20,7
5	5	9,4	1	3,4	6	7,3
puuttuu	-	-	1	3,4	1	1,2
yhteensä	53	100	29	100	82	100

Myös koulutustaustoittain tarkasteltuna enemmistö kummastakin ryhmästä (n. 50 %) toivoi päästävän H4-tasoon kaikilla muilla alueilla paitsi kulttuurissa, jossa kumpikin ryhmä katsoi H3-tason riittävän. Opiskelijoilla oli melko kovat odotukset tavoitetason suhteen, koska K5-tasoa toivottiin seuraavasti: luetun ymmärtäminen (lukio 30,2 %, ammatillinen 31 %), puheen ymmärtäminen (lukio 39,6 %, ammatillinen 37,9 %), puhuminen (lukio 24,5 %, ammatillinen 24,1 %). Kulttuurin K5-taso oli toiveena harvemmillä (lukio 9,4 %, ammatillinen 3,4 %). Kulttuurituntemuksen alhaisemmat tasotoiveet siinä mielessä hämmästyttivät, että kulttuurin tunteminen varmasti lisää yhteisymmärrystä globaalissa, monikulttuurisessa maailmassa. Varmaankin syy esitettyihin alhaisempiin tasotoiveisiin oli se, että yli 10 vuotta sitten monikulttuurisuus ei ollut aivan samalla tavalla esillä kuin tänä päivänä.

**Tason saavutus** (kysymys 8):

**Saavutetaanko toivomasi taso?**

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, saavutetaanko ammattikorkeakoulussa opiskelijan toivoma taso englannin opiskelussa.

TAULUKKO 29 Opiskelijoiden näkemykset toivotun tason saavuttamisesta ammattikorkeakoulun englannin kielen opiskelussa

	N	%
kyllä	29	35,4
ei	20	24,4
ehdollinen: kyllä jos....	30	36,6
en tiedä	2	2,4
puuttuu	1	1,2
	82	100

Taulukosta käy ilmi, että 72 % oli sitä mieltä, että toivottu taso saavutetaan, näistä 36,6 % ehdollisena. Seuraavia ehtoja esitettiin, tärkeimpinä motivaation ja omaan opiskeluun panostamisen tärkeys. Koulutustaustoittain tarkasteltuna lukion käyneistä 32 % ilmoitti tavoitteisiin päästävän ja lisäksi 39,6 % ehdollisena. Huomattavaa oli, että ammatillisen koulutuksen omaavista opiskelijoista suurempi määrä (41,3 %) kuin lukion käyneistä ilmoitti tavoitteisiin päästävän, lisäksi 31 % ehdollisena. Lähes neljäsosa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tavoit-

teisiin ei päästä (lukio 24,5 %, ammatillinen 24,1 %). Kysymyksessä 9 opiskelijoita pyydettiin arvioimaan millä aloilla toivottua tasoa ei saavuteta ja myös syitä siihen.

**Millä alueilla ja miksi tasoa ei saavuteta** (kysymys 9):

**Jos ei saavuteta, millä alueilla suurimmat puutteet? Miksi ei mielestäsi tasoa saavuteta?**

Kuten saattoi odottaa, monien opiskelijoiden mielestä suullisessa kielitaidossa ei päästy toivottuun tasoon (25,6 % kaikista opiskelijoista). Lukion käyneistä suurempi osa (28 %) oli tätä mieltä kuin ammatillisen tutkinnon omaavista. Oli si voinut olettaa tilanteen olleen päinvastoin. Suullista kielitaitoa oppii harjoittelemalla, ja lukion suorittaneilla oli enemmän kieliopintoja. Kielten tuntimäärien vähetessä voi olettaa entistä useammalla olevan vaikeaa saavuttaa suullisessa kielitaidossa erittäin hyvää tasoa. Suullisen kielitaidon jälkeen seuraavaksi eniten tutkimukseni opiskelijoitten mielestä tavoitetason jäävän kirjallisessa kielitaidossa ja kulttuurin tuntemuksessa (molemmat ryhmät 9,8 %). Taustakartoituksen yhteydessä sekä lukion käyneiden että ammatillisen koulutustaustan omaavat opiskelijat ilmoittivat olevansa motivoituneita opiskelemaan englantia: lukio 45 % motivoituneita ja 50 % erittäin motivoituneita, ammatillinen vastaavat prosenttimäärät 51,7 % ja 34,5 %. Yksittäisistä tavoitteista kumpikin ryhmä ilmoitti ensimmäiseksi ammatillisen sanaston oppimisen (lukio 66 %, ammatillinen 38 %).

Opiskelijoita pyydettiin myös pohtimaan syitä, miksi toivottuun tasoon ei päästä. Ensisijaisena syynä pidettiin liian vähäisiä tunteja (22 %), seuraavaksi opiskelijoiden erilaiset oppimistaidot (15,9 %) ja kolmanneksi motivaatio-ongelmat (13,4 %), kuten Annan ja Liisan mielipiteissä kävi ilmi.

*Anna (lukio) "...opiskelumotivaation puute, opetusta liian vähän, liian eritasoiset ryhmät."*

*Liisan (lukio) "...enemmän pakollisia kursseja kielissä, tavoitteisiin ei päästä..... suullinen jää lapsipuolen asemaan."*

Opiskelijoiden mielipiteet monimuodon soveltuvuudesta englannin opiskeluun olivat tutkimukseni kannalta tärkeimpiä. Monimuotoa käytetään enenevässä määrin koulumaailman eri asteilla, ja käytön voi ennustaa lisääntyvän. Pidin tärkeänä saada opiskelijoiden näkemyksiä sen käytöstä. Kysymykset 10 - 15 kartoittivat heidän näkemyksiään monimuodosta.

**Monimuodon soveltuvuus englannin opiskeluun** (kysymys 10):

**Soveltuuko mielestäsi monimuoto (yhdistetty kontakti-/itsenäinen opiskelu) englannin opiskeluun?**

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, soveltuuko monimuoto heidän mielestään englannin opiskeluun. Taulukko 30 näyttää heidän näkemyksensä koulutustaustoittain.



TAULUKKO 30 Opiskelijoiden näkemykset monimuodon soveltuvuudesta englannin kielen opiskeluun

	Lukio		Ammatillinen	
kyllä	40	75,5%	20	69,0%
ei	5	9,4%	5	17,2%
ehdollinen	7	13,2%	4	13,8%
puuttuu	1	1,9%	-	
yhteensä	53	100%	29	100%

Suurin osa sekä lukion käyneistä (75,5 %) että ammatillisen koulutuksen (69 %) omaavista oli sitä mieltä, että monimuoto soveltuu englannin opiskeluun. Monet toivat esiin, että tällaiseen opiskeluun oli jo totuttu aikaisemmissa opinnoissa esimerkiksi lukiossa, jossa oli joutunut opiskelemaan hyvinkin paljon oma-toimisesti kotona. Ymmärtääkseni siinä oli ajateltu, että perinteinen kotitehtävien tekeminen ja myös kielen harrastaminen ovat monimuodon toteuttamista, vaikka monimuodolla yleisesti tarkoitetaan, että opintojaksosta suuri osa (aika usein noin puolet) opiskellaan itsenäisesti, ja tämä lasketaan mukaan opintojakson laajuuteen, kun taas tehtävien tekemistä eri koulumuodoissa ei yleensä ole laskettu opintojakson laajuuteen. Kuten vastauksista ilmeni, enemmistön mielestä tällainen opiskelutapa sopii, erityisesti lukion käyneiden opiskelijoiden mielestä (Heikki ja Kaija), koska voi keskittyä mihin haluaa ja edetä omaa tahtia.

*Heikki (lukio) " ... se on vähän opiskelijasta kiinni, että jos jaksaa paneutua, viittii... minun mielestäni kaikkein tärkein on, että jokainen saa vähän niinku ite opiskella, kehittää paremmin omia alueitaan..."*

*Kaija (lukio) "Siinä kun on se kontaktitunti, jossa annetaan aihe, kyllä se auttaa, saa idean ja helpommin lähtee itsenäinen opiskelu liikkeelle. On pientä suuntaa..."*

Kaikkien mielestä tällainen tapa ei hyvin sovellu kieltenopiskeluun. Ammatillisen pohjakoulutuksen omaavien joukossa 17,2 % oli sitä mieltä, että se ei sovi ja 13,8 % asetti reunaehtoja, vaikka periaatteessa suhtauduttiin myönteisesti. Esimerkiksi Maija piti parempana runsasta kontaktiopetusta, kuten hänen vastauksestaan ilmeni.

*Maija (ammatillinen) " ... sopii ja ei sovi, se riippuu ihan aihealueesta... Kirjoittaminen ... ja sanastoa voi itsenäisesti opiskella....mulle ei sovi, että se on itsenäistä. Täälläkin saattoi olla monen viikon tauko ja sitten kontaktitunneilla, ja olikin ehtinyt unohtaa kaiken.... Minullahan pitää olla sellainen oppilas-opettaja oppimisympäristö. ... Mun mielestä esim. kauppaoppilaitoksen aikaan jäi kaikki paremmin mieleen, kun oli monta kertaa viikossa englantia ja sitten oli niitä kontakteja niin paljon."*

Seuraavat kysymykset (11-15) kartoittivat tarkemmin opiskelijoiden mielipiteitä.

#### **Miksi soveltuu/miksi ei** (kysymys 11):

Kysymyksessä 11 opiskelijoita pyydettiin perustelemaan, miksi se heidän mielestään soveltuu/miksi ei sovellu. Enemmistö sekä lukion käyneistä (60,4 %) että ammatillisen tutkinnon suorittaneista (48,3 %) piti sitä hyvänä yhdistele-

mänä lähiopetusta ja itsenäistä opiskelua. Tällä tavoin heidän mielestään oppii enemmän (7,5 % ja 10,3 %), ja se lisää motivaatiota. Opiskelijat toivat esiin useita seuraavissa lainauksissa esiintyviä näkökohtia pohtiessaan monimuotoa. Karin tavoin useat mainitsivat edellytyksenä, että se sopii, jos opiskelija on motivoitunut sekä vastuuntuntoinen ja aktiivinen, kuten Saara ja Saija myös ilmaisivat. Jukka korosti, että englannin itsenäistä oppimista tapahtuu kaiken aikaa. Heikki näki hyvänä puolena sen, että silloin voi keskittyä siihen mihin tarvitsee. Itsenäinen opiskelu sopii opiskelijoiden mielestä erityisesti sanaston kartuttamiseen, esimerkiksi esitelmien ja CV:n kirjoittamiseen sekä muihin kirjallisiin harjoituksiin.

*Kari (lukio): "Motivoitunut opiskelija saa ko. metodista paljon irti."*

*Heikki (lukio): "...oppilas voi keskittyä vahvistamaan niitä osa-alueita, joille hän itse näkee olevan tarvetta."*

*Saara (lukio): "...soveltuu jos osaa itse ottaa vastuun, että opiskelee myös itsenäisesti."*

*Jukka (ammattillinen): "...ite pitää enemmän huolta oppimisesta... itsenäistä opiskelua on kaiken aikaa, kun on internetissä, kattoo leffoja, telkkaria, oppii englantia kummasti kaiken aikaa."*

*Saija (ammattillinen): "Aktiivisella opiskelijalla monimuoto onnistuu."*

Syynä siihen, miksi ei sovellu ja miksi näin ei opita, tuli muutamia hajamainintoja. Eniten kaivattiin lisää pakollisia tunteja, erityisesti ammattillisen tutkinnon suorittaneille, kuten Heikki toivoi, sekä suullisen kielitaidon vahvistamiseen (Liisa). Stiinan ja Annikan mielestä kontaktitunnit kieltenopiskelussa tärkeämpiä kuin muissa aineissa.

*Liisa (lukio): "Tunteja ei ollut tarpeeksi. Kielten opiskelussa on hyvä olla kontaktitunteja. ...niistä kontaktitunneista menee aika suuri osa siihen, että tarkistetaan niitä tehtäviä. Suullinen vähemmälle."*

*Heikki (lukio): "Amk:ssa liian vähän pakollisia kielten kursseja, joka näkyy varsinkin ammattillisen tutkinnon suorittaneilla"*

*Stiina (lukio): "Kontaktiopiskelu on mielestäni paras muoto kielten opiskeluun."*

*Annika (ammattillinen): "Kielten opiskelussa kyllä kontaktitunnit tärkeämpiä kuin muissa ainealueissa."*

Kysymys 12 kartoitti opiskelijoiden mielipiteitä siitä, minkä asioiden opiskeluun heidän mielestään monimuoto sopii parhaiten.

**Mitä asioita (kysymys 12):**

**Mitä asioita voi mielestäsi erityisesti opiskella monimuotoisesti englannissa?**

Esitän yhteenvedon näkemyksistä taulukossa 31 koulutustaustoittain.

TAULUKKO 31 Opiskelijoiden näkemykset monimuodon soveltuvuudesta englannin kielen eri osa-alueiden opiskeluun koulutustaustoittain

	Mitä monimuotoisesti?			
	Lukio		Ammatillinen	
	N	%	N	%
Suullinen	8	15,1	6	20,7
Kirjallinen	31	58,5	12	41,4
Sanasto	21	39,6	16	55,2
Kielioppi	6	11,3	5	17,2
Kulttuuri	5	9,4	4	13,8

Kuten taulukko osoittaa, sekä lukion käyneet että ammatillisen koulutuksen omaavat olivat sitä mieltä, että erityisesti sekä kirjallista kielitaitoa että sanastoa voidaan opiskella tällä tavoin.

**Mihin ei sovellu** (kysymys 13):

**Mihin asioihin se soveltuu mielestäsi huonosti englannissa?**

Sekä lukion käyneet että ammatillisen koulutuksen omaavat opiskelijat olivat sitä mieltä, että monimuoto ei oikein hyvin sovellu suullisen kielitaidon opettamiseen (yli 40 %). Siinä tarvitaan kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutuksellista viestintää, kuten Mikko toi esiin. Myös erityisesti ammatilliset opiskelijat olivat sitä mieltä, että kielioppi ei sovellu näin opetettavaksi (34,5 %), joidenkin mielestä eivät myöskään kulttuuriasiat (Antero).

*Mikko (ammatillinen): "Small talk - tarvitsee vuorovaikutusta, harva harrastaa itsekeskustelua."*

*Antero (lukio): "Suurimmat puutteet on mielestäni kulttuurin tuntemuksen alueella, mutta en ole varma, tarvitaanko sitä edes niin paljon?"*

**Miten parantaa** (kysymys 14):

**Miten monimuoto-opetusta voitaisiin mielestäsi kehittää englannin opiskelussa?**

Opiskelijoita pyydettiin kertomaan mielipiteensä, mitenkä monimuoto-opetusta voitaisiin parantaa. Kovin paljon parannusehdotuksia ei tullut. Lukiokoulutuksen omaavat toivoivat enemmän ja vaativampiakin tehtäviä ja niistä palautetta (17,0 %), myöskin verkko-opetusta toivottiin (Antero). Ammatilliset opiskelijat (13,8 %) toivoivat enemmän tunteja ja pienempiä ryhmiä, kuten Tiina ilmaisi toiveensa lyhyesti ja ytimekkäästi. Jotkut odottivat selkeämpää etätehtävien ohjeistusta (Hannele). Yleensä haluttiin enemmän suullisen kielen käyttöä tunteilla Juuson, Saijan ja Hannelen tavoin. Matti ja Saija ehdottivat vaihtopöytätyöskentelyä englannin tunteilla.

*Antero (lukio): "Ehkä erilaisia verkossa opiskelemisen mahdollisuuksia voitaisiin kehittää."*

*Juuso (lukio): "Enemmän tilanteita, joissa kieltä pitää käyttää."*

*Matti (ammattillinen): "Pieniä ryhmitöitä englannin kielellä, vaihto-oppilaiden hyväksikäyttöä."*

*Saija (ammattillinen): "Ammattikorkeakoulussa voisi hyödyntää vaihto-oppilaiden läsnäoloa. Oppilaita tulisi kannustaa puhumaan englantia. Esim. yhteisiä englannin tunteja IB + Lita opiskelijoille."*

*Hannele (ammattillinen): "Selkeät ohjeet ja tehtävät itsenäiseen opiskeluun. Enemmän englannin puhumista tunneilla."*

*Tiina (ammattillinen): "Lisäämällä tunteja ja pienentämällä ryhmiä."*

### **Onko muuttanut ja miten työskentelytapojasi (kysymys 15):**

#### **Onko monimuoto-opiskelu muuttanut työskentelytapojasi? Jos on, millä tavalla?**

Suurimman osan mielestä opintojakso ei ollut juurikaan muuttanut työskentelytapoja: lukio 75,5 % ja ammattillinen 51,7 % oli tätä mieltä. Ammatillisista opiskelijoista 13,8 % ja lukion käyneistä 7,5 % kertoi opiskelleensa enemmän, ja vastuuntunto oli lisääntynyt (Laila) Lukion suorittaneista n. 10 % kertoi itseohjautuvuuden vahvistuneen (Ruut). Itsenäiseen opiskeluun oli totuttu jo aikaisemmissa opinnoissa lähinnä kotitehtäviä tekemällä.

*Ruut (lukio): "Lähinnä opettanut parempaa itseohjautuvuutta ja aikatauluttamista."*

*Laila (lukio): "Se on ehkä tehnyt minusta vastuullisemman."*

Kysymysten 16 – 17 avulla kartoitin opiskelijoiden mielipiteitä päättyneestä englannin opintojaksosta.

### **Mitä hyvää opintojaksossa (kysymys 16):**

#### **Mitä oli hyvää lukukauden englannin opiskelussa?**

Opiskelijoita pyydettiin kertomaan, mikä oli hyvää englannin opintojaksossa. Lukion käyneet mainitsivat parhaimmiksi seikoiksi käytännöllisen ja hyvän sanaston (35,8 %), puheiden pidon (22,6 %) ja hyvän opiskeluilmapiiri (13,2 %) ja opettamisen (11,3 %). Ammatillisten opiskelijoiden mielestä parasta oli puheiden pito (31,0 %), ryhmätyöt (17,2 %) ja käytännöllinen, hyvä sanasto (13,8 %). Hyvä, ammatillinen sanasto, erilaiset esitelmät ja mukava ryhmähenki saivat eniten positiivista palautetta. Ennen opintojaksoa opiskelijat olivat ilmoittaneet ensisijaiseksi tavoitteekseen ammatillisen sanaston oppimisen, ja tämän toiveen voi katsoa toteutuneen. Harri toi lyhyesti ja ytimekkäästi esiin hänen mielestään opintojakson parhaat piirteet.

*Harri (lukio): "Ammattisanasto ja rento ilmapiiri."*

### **Parannusehdotuksia (kysymys 17):**

#### **Mitä voitaisiin yrittää parantaa?**

Opiskelijoita pyydettiin antamaan parannusehdotuksia englannin opintojaksoa ajatellen. Tunteja toivottiin enemmän (lukio 7,5 % ja ammattillinen 10,3 %), kuten jo aikaisemmin on käynyt ilmi. Myös opettajan rooliin toivottiin parannusta:

vaativampiakin tehtäviä sekä enemmän ja parempaa ohjausta ja palautetta toivottiin (11,3 %, 17,2 %), kuten seuraavista mielipiteistä käy ilmi.

*Jukka (ammattillinen): "... ehkä voisi antaa vähän lisää (tehtäviä), vähän tarkemmin kattoa ne läpi."*

*Harrilla (lukio) oli samoja huomioita: "...ei oikein kontrollia, miten on tehnyt hommansa."*

*Maija (ammattillinen): "...monisteiden pohjalta luettiin, en saanut mitään irti."*

*Hanna (ammattillinen): "Mielestäni en ole oppinut niin paljon kuin aluksi oletin oppivani."*

### **Englannin opiskelun jatkosuunnitelmat (kysymys 18):**

#### **Kerro hieman englannin opiskelun jatkosuunnitelmistasi täällä opiskelujen aikana ja sitten opiskelujen jälkeen.**

Sekä lukiopohjaiset (67,9 %) että ammattilliset opiskelijat (55,2 %) aikoivat ottaa valinnaisia englannin opintojaksoja, koska muuten englannin kielen taito jää vajavaiseksi. Kummatkin ryhmät suunnittelivat opiskelevansa myös itsenäisesti englantia (37,7 % ja 24,1 %).

#### **Yleisväättämät opintojakson jälkeen**

Edellä käsiteltyjen 18 kysymyksen lisäksi yhteenvetolomakkeessa opintojakson lopussa esitettiin ensin yleisiä väittämiä. Kuusi näistä alla olevista väittämistä oli esitetty jo opintojakson alussa tehdyssä taustatietokyselyssä ja nyt uudestaan opintojakson lopussa mahdollisen muutoksen toteamiseksi. Uutena väittämänä opintojakson lopussa esitettiin väittämä 7. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä 2 = hieman eri mieltä 3 = hieman samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä, eos.

1. *Opiskelen mielelläni englantia.*
2. *Olisin mieluummin töissä kuin opiskelemassa.*
3. *Englannin kieli on tärkeä työelämässä.*
4. *Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessa.*
5. *Mieluiten opiskelen pareittain/ryhmissä.*
6. *Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavan.*
7. *Yhdistetty kontakti-/itsenäinen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun*

Taulukko 32 näyttää koko ryhmän mielipiteiden keskiarvot väittämistä opintojakson alussa ja lopussa. Taulukossa on myös pelkästään opintojakson jälkeen esitetty väittämä 7.

TAULUKKO 32 Opiskelijoiden opiskelua koskevien yleisväittämien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa asteikolla 0 - 4

Koko ryhmä N = 82	Alussa				Lopussa			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Väittämät								
Opiskelen mielelläni englantia	3,48	,671	1	4	3,46	,688	1	4
Olisin mieluummin töissä kuin opiskele-massa	2,42	,942	1	4	2,58	,898	1	4
Englannin kieli on tärkeä työ-elämässä	3,79	,464	2	4	3,84	4,00	2	4
Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani	2,50	,990	1	4	2,87	,945	1	4
Mieluiten opiskelen pareittain /ryhmissä	2,71	,936	1	4	2,75	,898	1	4
Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi	2,25	,879	1	4	2,01	,921	1	4
Yhdistetty kontakti-/ itsenäi-nen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun	-				3,05	,800	1	4

Koko ryhmää tarkastellessa toistettujen mittausten t-testi osoitti, että mielipiteen muutos oli tilastollisesti merkitsevä kahdessa väittämässä: *Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani*. ( $t = -3,713$ ,  $df = 77$ ,  $p = ,000$ ), *Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi*. ( $t = 2,831$ ,  $df = 79$ ,  $p = ,006$ ). Kumpikin väittämä osoitti kehityksen menneen myönteiseen suuntaan: halu käyttää tietokonetta opiskellessa kasvoi ja mokaamisen pelko väheni.

Tutkimuksessa tärkeä tavoite oli verrata opiskelijoita koulutustaustan perusteella. Taulukko 33 esittää väittämien vastausvaihtoehtojen valinnat koulutustaustoittain opintojakson alussa ja lopussa. Ensin lukion käyneet opiskelijat ja sitten ammatilliset opiskelijat.

TAULUKKO 33 Opiskelijoiden opiskelua koskevien yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa koulutustaustoittain asteikolla 0 - 4

Lukio N = 53	Alussa				Lopussa			
	keskiarvo	keski- hajonta	min	max	keskiarvo	keski- hajonta	min	max
Väättämät								
Opiskelen mielelläni englantia	3,55	,539	2	4	3,53	,668	1	4
Olisin mieluummin töissä kuin opiskele- massa	2,32	,935	1	4	2,57	,878	1	4
Englannin kieli on tärkeä työ- elämässä	3,89	,320	3	4	3,87	,342	3	4
Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani	2,39	,981	1	4	2,90	,922	1	4
Mieluiten opiskelen pareittain /ryhmissä	2,70	,931	1	4	2,76	,822	1	4
Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi	2,19	,817	1	4	1,90	,869	1	4
Yhdistetty kontakti-/ itsenäisen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun	-				3,06	,745	2	4
Ammatillinen N = 29	Alussa				Lopussa			
Väättämät	keskiarvo	keski- hajonta	min	max	keskiarvo	keski- hajonta	min	max
Opiskelen mielelläni englantia	3,34	,857	1	4	3,34	,721	1	4
Olisin mieluummin töissä kuin opiskele- massa	2,59	,946	1	4	2,59	,946	1	4
Englannin kieli on tärkeä työ- elämässä	3,62	,622	2	4	3,79	,491	2	4
Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani	2,70	,993	1	4	2,81	1,032	1	4
Mieluiten opiskelen pareittain	2,72	,960	1	4	2,72	1,032	1	4

/ryhmissä								
Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi	2,34	,974	1	4	2,21	,995	1	4
Yhdistetty kontakti-/ itsenäisen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun	-				3,03	.906	1	4

Lukion käyneiden ryhmässä kolmessa väittämässä tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos myönteiseen suuntaan opintojakson aikana: *Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani.* ( $t = -3,938$ ,  $df = 50$ ,  $p = ,000$ ), *Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi.* ( $t = 2,682$ ,  $df = 51$ ,  $p = ,010$ ). Mielenkiintoisin oli ehkä muutos, että monet lukiolaiset olisivat opintojakson jälkeen mieluummin töissä kuin opiskelemissa ( $t = -2,009$ ,  $df = 46$ ,  $p = ,050$ ). Syynä saattaisi olla se, että opiskelijat haluaisivat kokeilla tietoja käytännössä tai ehkä se, että opinnot eivät välttämättä miellyttäneet. Ammatillisen koulutustaustan omaavilla tapahtui tilastollisesti lähes merkitsevä muutos väitteessä: *Englannin kieli on tärkeä työelämässä.* ( $t = -1,983$ ,  $df = 28$ ,  $p = ,057$ ).

Opiskelijoiden vertailu suoritettiin myös sukupuolen perusteella. Tätä valaiseva taulukko on liitteessä 14. Taulukko osoittaa, että kuten edellä mainituissa ryhmissä myös naisilla ja miehillä kasvoi kiinnostus käyttää tietokonetta sekä mokaamisen pelko pienenä kurssin aikana.

Opintojakson jälkeen esitettiin käytetystä opetusmenetelmästä väittämä:  
**Yhdistetty kontakti-/itsenäinen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun.**

Opiskelijoiden monimuoto-opiskelua koskevat mielipiteet olivat valaisevia ja kiinnostavia tutkimuksen kannalta; näkemyksiä oli kartoitettu jo kysymyksen 10 kohdalla. 75,6 % oli samaa mieltä yllä olevan väittämän kanssa (43,9 % hieman samaa mieltä, 31,7 % täysin samaa mieltä) Eri mieltä vaihtoehdot valitsi 24,4 % (hieman eri mieltä 22,0 %, täysin eri mieltä oli 2,4 %), koko ryhmän keskiarvo 3,05. Koulutustaustan perusteella valintoja tarkastellessa lukion käyneiden valinnat olivat: samaa mieltä 75,5 % (hieman samaa mieltä 45,3 %, täysin samaa mieltä 30,2 %), eri mieltä väittämän kanssa oli 24,5 %, ja kaikki heistä olivat hieman eri mieltä väitteen kanssa ( $ka = 3,06$ ). Ammatillisen taustakoulutuksen omaavien opiskelijoiden valinnat olivat seuraavat: samaa mieltä 75,9 % (hieman samaa mieltä 41,4 % ja täysin samaa mieltä 34,5 %), eri mieltä 24,1 % (hieman eri mieltä 17,2 % ja täysin eri mieltä 6,9 %)  $ka = 3,03$ . Kaikkien ryhmien keskiarvon oli n. 3 (hieman samaa mieltä väittämän kanssa), ryhmien välillä ei ollut juurikaan eroja. Opiskelijat suhtautuivat myönteisesti monimuodon käyttöön: **75,6 % oli sitä mieltä, että monimuoto sopii englannin opiskeluun.** Huomattavaa oli kuitenkin, että lähes neljäsosa oli sitä mieltä, että neljäsosa oli sitä mieltä, että se ei sovi englannin opiskeluun. Kysymyksen 10



yhteydessä tuli reunaehtoja sen sopivuudelle. Se sopii motivoituneelle, vastuuntuntoiselle opiskelijalle.

Päättynyttä opintojaksoa koskevat väittämät

Edellä esitetyt seitsemän väittämää olivat yleisiä lähinnä opiskelua koskevia väittämiä. Opiskelijoiden mielipiteet haluttiin kartoittaa myös päättyneestä englannin opintojaksosta, jota koskivat seuraavat 10 väittämää. Näihin vastattiin myös ääripäinä: 1 = täysin eri mieltä .....4 = täysin samaa mieltä (vastausvaihtoehdot):

*Käytetty englannin opiskelumateriaali oli kiinnostava ja monipuolinen.*  
*Jouduin ponnistelemaan kovasti englannin opinnoissani.*  
*Käsitellyt asiat olivat mielenkiintoisia.*  
*Tehtävät olivat mielekkäitä ja kiinnostavia.*  
*Käsitellyt asiat olivat helppoja.*  
*Luokassa vallitsi hyvä ilmapiiri.*  
*Annettujen aikataulujen noudattaminen tuotti minulle joskus vaikeuksia.*  
*Keskustelin mielelläni tunneilla englannin kielellä.*  
*Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.*  
*Opin paljon uutta.*

Taulukossa 34 tarkastellaan keskiarvoina koko opiskeluryhmän valintoja väittämistä. Maksimikeskiarvo 4 (täysin samaa mieltä väittämän kanssa).

TAULUKKO 34 Opiskelijoiden keskiarvot päättynyttä englannin kielen opintojaksoa koskevista väittämistä asteikolla 0 - 4

	Koko ryhmä N = 82			
Opintojaksoväittämät	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Käytetty englannin opiskelumateriaali oli kiinnostava ja monipuolinen.	2,64	,763	1	4
Jouduin ponnistelemaan kovasti englannin opinnoissani.	2,16	,881	1	4
Käsitellyt asiat olivat mielenkiintoisia.	2,77	,729	1	4
Tehtävät olivat mielekkäitä ja kiinnostavia.	2,62	,793	1	4
Käsitellyt asiat olivat helppoja.	2,51	,827	1	4
Luokassa vallitsi hyvä ilmapiiri.	3,40	,753	1	4
Annettujen aikataulujen noudattaminen tuotti minulle joskus	1,89	,930	1	4

vaikeuksia.				
Keskustelin mielelläni tunneilla englannin kielellä.	2,90	,883	1	4
Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.	1,91	,834	1	4
Opin paljon uutta.	2,83	,834	1	4

Ilmapiiriin, käsiteltyihin asioihin ja käytettyyn opiskelumateriaaliin oltiin yleisesti tyytyväisiä. Eniten opiskelijat olivat tyytyväisiä opintojakson aikana luokassa vallinneeseen hyvään ilmapiiriin (85 %, ka 3,40). Opiskelijat keskustelivat mielellään englannin kielellä (65,9 %, ka 2,90). Käsitellyt asiat koettiin melko yleisesti mielenkiintoisiksi (65 %, ka 2,77), samoin opiskelumateriaalia pidettiin kiinnostavana ja monipuolisena (61 % ka 2,64), myös tehtäviä mielekkäinä ja kiinnostavina (52,4 %, ka 2,62).

Opintojakso koettiin melko helpoksi: 33 % ilmoitti joutuvansa ponnistelemaan kovasti, 67 % ei kokenut joutuvansa niin tekemään (ka 2,16). 23 % ilmoitti, että opiskelu tuotti vaikeuksia, 77 % ei kokenut vaikeuksia (ka 1,91). 46 % oli sitä mieltä, että käsitellyt asiat olivat helppoja. 51 % oli eri mieltä (ka 2,51). Aikataulujen noudattamisessa ei ollut enemmistölle vaikeuksia (76,9 %, ka 1,89). Opiskelijoista 69,5 % (ka 2,83) ilmoitti oppineensa uutta, 29,3 % oli eri mieltä. Vastauksista näkyy, että opiskelijat olivat eniten tyytyväisiä hyvään oppimisilmapiiriin. Melko suuren osan mielestä opintojakson vaikeustasoa voisi lisätä.

Opintojakson väittämiä tarkasteltiin ja verrattiin koulutustaustoittain. Taulukossa 35 tarkastellaan väittämiä tällä perusteella.

TAULUKKO 35 Opiskelijoiden keskiarvot päättynyttä englannin kielen opintojaksoa koskevista väittämistä koulutustaustoittain asteikolla 0 - 4

Opintojaksoväittämät	Lukio N = 53				Ammatillinen N = 29			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Käytetty englannin opiskelumateriaali oli kiinnostava ja monipuolinen	2,75	,653	1	4	2,45	,910	1	4
Jouduin ponnistelemaan kovasti englannin opinnoissani.	1,89	,751	1	4	2,66	,897	1	4
Käsitellyt asiat olivat mielenkiintoisia.	2,81	,658	2	4	2,69	,850	1	4
Tehtävät olivat mielekkäitä ja	2,67	,774	1	4	2,52	,829	1	4

kiinnostavia.								
Käsitellyt asiat olivat helppoja.	2,73	,802	1	4	2,14	,743	1	4
Luokassa valitsi hyvä ilmapiiri.	3,50	,672	2	4	3,21	,861	1	4
Annettujen aikataulujen noudattaminen tuotti minulle joskus vaikeuksia.	1,81	,833	1	4	2,03	1,085	1	4
Keskustelin mielelläni tunneilla englannin kielellä.	3,06	,745	2	4	2,62	1,049	1	4
Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.	1,64	,710	1	4	2,41	,825	1	4
Opin paljon uutta.	2,90	,693	2	4	2,69	1,039	1	4

Koulutustaustoittain verrattuna muutamien väittämien kohdalla lukion käyneiden ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä tai lähes merkitsevä ero. Lukion käyneiden mielestä käsitellyt asiat olivat helpompia ( $t = 3,234$ ,  $df = 78$ ,  $p = ,002$ ), ja he myös keskustelivat mielellään tunneilla englannin kielellä ( $t = 1,981$ ,  $df = 80$ ,  $p = ,054$ ). Englannin opiskelu tuotti enemmän vaikeuksia ammatillisille opiskelijoille ( $t = -4,447$ ,  $df = 80$ ,  $p = ,000$ ), joten he joutuivat ponnistelemaan enemmän opinnoissaan ( $t = -4,131$ ,  $df = 80$ ,  $p = ,000$ ), mikä oli odotettavissa.

Väittämiä tarkasteltiin myös sukupuolen perusteella. Liitteessä 15 on tätä valottava taulukko. Naiset ilmoittivat joutuvansa ponnistelemaan enemmän kuin miehet englannin opinnoissaan ( $t = 1,839$ ,  $df = 80$ ,  $p = ,070$ ). Koulutustautan ja sukupuolen mukaan vastauksia verratessa kävi ilmi, että lukion käyneet naiset ja miehet eivät juurikaan eronneet toisistaan. Ammatillisen koulutuksen omaavien naisten ja miesten välillä oli joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja. Naiset ilmoittivat joutuvansa ponnistelemaan miehiä enemmän englannin opinnoissaan ( $t = 2,732$ ,  $df = 27$ ,  $p = ,011$ ) ja opiskelu tuotti heille vaikeuksia ( $t = 2,469$ ,  $df = 27$ ,  $p = ,020$ ). Miehet ilmoittivat mielellään keskustelewansa englanniksi tunneilla ( $t = -2,115$ ,  $df = 27$ ,  $p = ,044$ ), ja he olivat naisia tyytyväisempiä luokan opiskeluilmaperiin ( $t = -2,094$ ,  $df = 27$ ,  $p = ,046$ ). Ryhmät olivat kooltaan varsin pieniä, joten tulokset ovat vain hieman suuntaa antavia.

### 9.3.3 Yhteenvedo opiskelijoiden kokemuksista ja mielipiteistä

Edellä käsiteltyjen kyselylomakkeiden vastausten sekä haastattelujen avulla saatujen tietojen perusteella pystyin vastaamaan kolmannen tutkimusalueen viiteen opiskelijoita koskevaan kysymykseen.

## 1. Minkälaisia kokemuksia ja mielipiteitä opiskelijat toivat esiin?

Pääsääntöisesti palaute oli myönteistä. Englannin oppimista pidettiin tärkeänä edellytyksenä kansainvälisessä työelämässä toimittaessa. 62,2 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että vahvalla englannin kielen taidolla on ratkaiseva merkitys työpaikkaa hakiessa. He uskoivat joutuvansa tulevissa työtehtävissään olemaan aktiivisia viestijiä ja käyttämään englantia eniten viestien vastaanottamisessa ja niiden vastausten laatimisessa, puhelimitse ja sosiaalisessa keskustelussa. Enemmistö opiskelijoista esitti, että englannin opiskelussa vähintään H4-taso pitäisi olla tavoitteena muilla kielen osa-alueilla paitsi kulttuurissa, jossa 48,8 % katsoi H3-tavoitetasoa riittäväksi. 72 % oli sitä mieltä, että ammattikorkeakoulun englannin opiskelussa saavutetaan annetut tavoitteet, puolet näistä piti sitä ehdollisena. Tavoitteisiin päästään, mikäli opiskelijat ovat motivoituneita, ottavat vastuun opinnoistaan ja ovat pitkäjänteisiä opinnoissaan. Suurin osa suunnitteli ottavansa lisää englannin opintojaksoja, 67,9 % lukion käyneistä ja 55,2 % ammatillisista opiskelijoista. Monet aikovat opiskella myös itsenäisesti (lukio 37,7 %, ammatillinen 24,1 %). Edellä mainitut seikat: vastuuntuntoisuus, pitkäjänteisyys, suunnitelmallisuus ja opiskeluhalukkuus ovat itseohjautuvan opiskelijan keskeisiä piirteitä.

Päättynyt englannin opintojakso sai myönteistä palautetta. Eniten opiskelijat olivat tyytyväisiä opintojakson hyvään ja kannustavaan ilmapiiriin (85 %, koko ryhmän ka 3,40). Opiskeltavia asioita pidettiin mielenkiintoisina (65 %) ja opiskelumateriaalia monipuolisena (61 %). Käytännölliseen sanastoon, puheharjoitteluun ja siten puhevalmiuden ja -rohkeuden kehittymiseen oltiin tyytyväisiä. Opintojaksoilla toteutui monia oppimisprosessin ohjaavan opettajan hyviä piirteitä: kannustavuus, hyvän ilmapiirin luominen, mielenkiintoinen opiskelumateriaali. Myönteisen, kannustavan oppimisilmapiirin luominen ja autenttisen monipuolisen oppimateriaalin käyttäminen ovat erittäin tärkeitä oppimisen kannalta. Englannin opintojaksoa ei pidetty kovin vaativana, monet pitivät sitä hyvinkin helppona. 67 % ilmoitti, että ei joutunut ponnistelemaan kovasti. 69,5 % koki oppineensa uutta, 29,3 % oli toista mieltä. Opintojakso vähensi opiskelijoiden mokaamisen pelkoa. Sallivaksi ja kannustavaksi koettu oppimisilmapiiri varmasti aiheutti sen. Vaikka opiskelijat olivat tyytyväisiä puhevalmiuden kehittymiseen, kaivattiin lisää suullista harjoittelua.

Tosin tyytymättömyyttäkin esiintyi. Lähes viidennes vastaajista (19,5 %) toi esiin pelkästään kielteisiä seikkoja opintojaksoa arvioidessaan. Useimmiten mainittuja syitä olivat epäonnistuminen itseopiskelussa, lähinnä motivaation puutteen vuoksi, liian vähäinen opiskelu itsenäisesti, kontaktituntien riittämättömän määrä, liian vähäinen palaute sekä jonkin verran aikatauluongelmat. Osa opiskelijoista ei pystynyt itseohjautuun opiskeluun, kuten SDLRS-itseohjautuvuusmittarin tulokset ennakoivat. Tutkittavat eivät olleet kovin itseohjautuvia keskiarvoin tarkasteltaessa. Itseohjautuvuusvalmiuksien edistäminen on siten tärkeä tavoite myös koulutuksen korkea-asteella.

2. Oliko eroja lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja toisen asteen ammatillisen tutkinnon omaavien kokemuksissa ja mielipiteissä?

Kuten voitiin odottaa, ammatillisen tutkinnon suorittaneilla oli enemmän haasteita opinnoissaan. Koska opinnot tuottivat heille enemmän vaikeuksia, he joutuivat ponnistelemaan enemmän. He eivät keskustelleet tunneilla englannin kielellä yhtä mielellään kuin lukion suorittaneet. Kysyttäessä onnistumisesta englannin opintojaksolla ero lukion käyneiden ja ammatillisten opiskelijoiden välillä oli selkeä. Lukion käyneet katsoivat yleensä onnistuneensa melko hyvin, kun taas ammatillisilla opiskelijoilla ääripäät korostuivat: 48,3 % katsoi onnistuneensa hyvin ja toi esiin myönteisiä seikkoja, kun taas 34,5 % koki epäonnistuneensa ja syinä mainittiin esimerkiksi motivaation puute, opiskelun työläys, kontaktituntien vähäinen määrä, myös parempaa palautetta toivottiin. Ammatilliset naiset olivat melko kriittisiä arvioissaan. Erityisesti lukion suorittaneilla opiskelijoilla lisääntyi halu käyttää tietokonetta, muutos oli tilastollisesti merkitsevä. Tästä ei kuitenkaan voi vetää sitä johtopäätöstä, että englannin jakso olisi aiheuttanut muutoksen, koska tietokonetta käytettiin lähes kaikissa oppiaineissa. Ammatillisten opiskelijoiden mielestä englannin merkitys lisääntyi opintojakson aikana.

3. Minkälaisista oppimistavoista ryhmien opiskelijat pitivät?

Alkukartoituksessa opiskelijat ilmoittivat opiskelevansa mielellään pareittain/ryhmissä (52,4 %), 45,1 % ilmoitti kuitenkin mieluiten opiskelevansa yksin. Osa oli tottunut itsenäiseen opiskeluun aikaisempien opintojen yhteydessä. 75,5 % lukion käyneistä ja 51,7 % ammatillisista opiskelijoista ilmoittivat, että opintojakso ei ollut juurikaan muuttanut heidän työskentelytapojaan. 13,8 % ammatillisista opiskelijoista kertoi opiskelevansa aikaisempaa enemmän, ja 10 % lukion suorittaneista koki itseohjautuvuutensa vahvistuneen. Englannin yhteinen pakollinen opintojakso oli aivan opintojen alkuvaiheessa, joten ryhmäytymistä ei ollut vielä välttämättä tapahtunut, koska lähes puolet ilmoitti mieluiten opiskelevansa yksin.

4. Mitä mieltä opiskelijat olivat monimuoto-opetuksesta, yhdistetystä lähi- ja itsenäisestä opiskelusta englannin kielessä

Useimmat opiskelijat katsoivat monimuodon sopivan englannin kielen opiskeluun. Lukion käyneistä opiskelijoista tätä mieltä oli 75,5 % ja ammatillisen koulutuksen käyneistä 69 %. Monet tutkijat ovat samaa mieltä (ks. luku 6) Syinä sen sopivuuteen tutkimukseni opiskelijat mainitsivat, että se on hyvä yhdistelmä ja siten oppii enemmän, voi keskittyä valitsemiinsa asioihin ja valita ajan ja paikan. Osa toi esiin reunaehdoja sen onnistumiselle, kuten aikaisemmin on todettu. Motivaation ja itsekurin merkitystä korostettiin. Sekä lukion käyneiden että ammatillisen koulutuksen suorittaneiden opiskelijoiden mielestä monimuoto sopi lähinnä kirjallisen kielitaidon ja sanaston kartuttamiseen. Se ei heidän mielestään sopinut suullisen kielitaidon oppimiseen ja ammatillisten opiskelijoiden

mielestä ei myöskään kieliopin opiskeluun. Kaikkien opiskelijoiden mielestä monimuoto ei kuitenkaan sopinut kielten opiskeluun, lukion käyneistä 9,4 % ja ammatillista opiskelijoista 17,2 % olivat tätä mieltä, joten toivoin seuraavan kysymyksen tuovan parannusehdotuksia monimuodon kehittämiseksi.

#### 5. Kuinka monimuoto-opetusta voitaisiin kehittää opiskelijoiden mielestä

Kuten edellä kävi ilmi, monimuoto-opiskeluun oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan jakaneet tätä mielipidettä. Siitä syytä olisin odottanut enemmän parannusehdotuksia, vain muutamia tuli. Lukiopohjaiset opiskelijat halusivat enemmän ja vaativampiakin tehtäviä sekä selkeämpää ohjeistusta itsenäiseen työskentelyyn ja parempaa palautetta. Myös verkko-opiskelun mahdollisuutta haluttiin. Erityisesti ammatillisen taustakoulutuksen saaneiden joukossa kaivattiin enemmän lähitunteja. Kummatkin ryhmät halusivat enemmän suullisen kielitaidon harjoittelua.

#### 9.3.4 Opintojakson englannin opettajien kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päättyneestä opintojaksosta

Opiskelijoiden palautteen lisäksi halusin kuulla englannin opettajienkin mielipiteitä, joten heiltä otettiin myös palautteet opintojaksojen päätyttyä. Opettajia oli neljä. Kolme opettajaa haastateltiin, ja aikatauluongelmista johtuen yksi opettaja antoi palautteen kirjallisesti. Kaikki opettajat olivat akateemisesti koulutettuja naisia, ikäjakama 35v–59v. Useimmilla oli monipuolista työelämäkokemusta opettajan työn lisäksi. He olivat hankkineet opettajan pätevyytensä eri reittejä ja myös päätyneet ammattikorkeakouluopettajiksi eri tavoin. Palautteiden avulla halusin tietoa erityisesti tutkimuskysymyksiini liittyvistä asioista, ja joitakin vastauksia vertasin myös opiskelijoiden antamiin vastauksiin.

Opettajia pyydettiin arvioimaan erityisesti, kuinka toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet selviytyvät ammattikorkeakoulun kieliopinnoista. Kuten opiskelijoilta, opettajien mielipidettä kysyttiin myös monimuoto-opetuksen, yhdistetyn lähi- ja etäopiskelun, käytöstä kielenopetuksessa sekä siihen olennaisesti liittyvästä itseohjautuvuudesta. Opettajien näkemyksiä pyydettiin myös siitä, minkälainen taso saavutetaan ammattikorkeakouluopinnoissa englannin kielessä. Heitä pyydettiin myös kertomaan kokemuksistaan englannin opettajana. Otan melko paljon suoria lainauksia opettajien mielipiteistä, ja käytän opettajista nimien sijaan suuraakkosia. Koska tutkimukseni empiirisen osan ja näiden haastattelujen tekemisestä on yli 10 vuotta, monet seikat ovat saattaneet haastattelujen jälkeen muuttua heidän elämässään, ja kaikki heistä eivät enää opeta ammattikorkeakoulussa.

#### Opettaja A

Opettaja A on valmistunut Jyväskylän yliopistosta pääaineena englantilainen filologia. Satunnaisia kesätöitä lukuun ottamatta hänen työkokemuksensa on opetusalaalta. Hän on toiminut yli 30 vuotta kauppaopettajana: ensin englannin lehtorina kauppaoppilaitoksessa ja sitten 1990-luvulta lähtien ammattikorkea-

koulussa. Hänellä on erittäin vankka ja pitkäaikainen kokemus englannin opettajan työstä. Opettaja A:n mielestä monilla peruskoulupohjaisilla, toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneilla on melkoisia vaikeuksia englannin opiskelussa siitäkkin huolimatta, että heillä on opintojen alussa Perusteet-opintojakso poistamassa eroa lukion käyneisiin.

*... ammattikorkeakoululla pitää olla tietty vaatimustaso, ja joittenkin peruskoulupohjaisten voi olla hirveän vaikea saavuttaa sitä tai sitten saavuttaa sen minimitasolla, ... jos jo perusopinnoissa kielen opiskelu menee tökkien, niin eihän se innosta jatkamaan, se edelleen kaventuu se mahdollisuus kehittää sitä kielitaitoa, että osa varmaan jättää sen siihen perusopintoihin, ja se on sääli."*

Opettajan mielestä monimuoto-opiskelu sopii englannin opiskeluun. Opintojaksoissa lähi- ja itsenäisen opiskelun osuus on hieman vaihdellen n. 50 % kumpikin, mutta opettajan mielestä siinä voisi olla opintojakson sisällön, opiskelijoitten tason ja tavoitteiden perusteella enemmän vaihtelua. Jossakin opintojaksoissa saattaisi pienempi kontakti riittää, ja jossakin sen osuus voisi olla suurempi, niin että ehtisi harjoittelemaan enemmän suullista kielitaitoa. Suullisen kielitaidon harjaannuttamistahan myös opiskelijat ilmoittivat haluavansa sekä oppilaitoksen omassa sinä keväänä tehdyssä kyselyssä että myös tässä tutkimuksessa. Opiskelija Liisa oli samaa mieltä:

*Liisa (lukio): "Niin kun niitä kontaktitunteja on niin vähän. Asioita niin paljon, ... suullinen vähemmälle, ... siinä on sellainen epävarmuus."*

Opettaja korostaa itseohjautuvuuden merkitystä, koska opiskelija on ammattikorkeakoulussa enemmän vastuussa opinnoistaan, sillä suuri osa opinnoista hoidetaan omatoimisesti ja omatoimisuuteen kannustetaan. Osa opiskelijoista pystyy siihen hyvin, koska he ovat motivoituneita ja aktiivisia.

*... vastuunsiirto enemmän opiskelijalle... opiskelija on se, joka tekee töitä, opiskelijan pitää tunneilla osallistua..."*

Opettaja A tuo esiin:

*...tietysti se pohjaton luottamus siihen, että opiskelija on omatoiminen ja itseohjautuva tiedonhakija, on pikkusen utopistinen..."*

Hän yrittää huolehtia opiskelijoiden mukana pysymisestä. Hän on viime vuosina ottanut käytännön, että hän lähettää joka viikko englanninkielisen sähköpostiviestin opiskelijoilleen kertoen mm. mitä tehdään seuraavilla kontaktitunneilla, ja hänellä on kokemus, että opiskelijat pitävät tällaisesta huolenpidosta; samalla he saavat myös lisäharjaannusta englanninkielisten viestien lukemisessa. Opiskelijat ovat pyytäneet muitakin opettajia pitämään yhteyttä viestittelemällä.

Opettajaa pyydettiin arvioimaan, minkälainen taso hänen mielestään saavutetaan ammattikorkeakoulussa englannin kielessä. Hänen mielestään taso on erittäin kirjava hyvin heterogeenisestä opiskelija-aineksesta ja heidän tekemistään kielivalinnoista johtuen. Osa selviää rimaa hipoen perusopinnoista, kun taas osa valitsee lisää kieliopintoja ja osallistuu myös englanninkielisille opinto-

jaksoille ja siten parantaa kielitaitoaan. Hänen mielestään yleisesti ottaen englannin kielen taito on mennyt huimasti eteenpäin hänen pitkän opettajauransa aikana, opiskelijat ovat avoimia, ulospäin suuntautuneita, ehkä lyhytjänteisempiä kuin aikaisemmin, ja he tekevät erittäin mielellään suullisia harjoituksia. Kuitenkaan kirjallistakaan puolta ei voi unohtaa. Liikeviestinnän puolella pitää osata tuottaa oikeaa, tilanteeseen sopivaa kirjoitettua tekstiä.

*... painopiste on siirretty puhumiseen ja tuottamiseen, kommunikoinnin puolelle. Se on sel-laista, mitä minun mielestäni opiskelijatkin pitävät tärkeänä, ... suullista puhetaitoa, mitä luki-o ei todella opeta kokonaan."*

Ammattikorkeakoulussa on valittavana englannin opintojaksoja mm. markkinointiin, laskentatoimeen, talouselämään ja ulkomaankauppaan liittyen. Ne ovat sanastollisesti ja sisällöllisesti vaativia. Ammattikorkeakoululla pitää hänen mukaansa olla tietty vaatimustaso. Opettajan tulee pysyä itsekin ajan tasalla, joten haasteita ja opiskeltavaa riittää opettajan työssä.

Tiedustelin myös, mitä hän pitää työstään. Hän pitää työstään erittäin paljon ja tärkeimpänä syynä ovat opiskelijat, jotka ovat kivoja, motivoituneita ja fiksuja. Hänestä on lisäksi tärkeää, että opettajalla on vapaus ja liikkumavaraa toteuttaa asiat haluamallaan tavalla ja monella tavalla, koska raamit ovat väljät. Opettajan työ on hänen mielestään muuttunut valtavasti vuosikymmenten aikana. Nyt työhön on tullut lisää kaikenlaista uutta, ja esimerkiksi tietoteknologian voimakas kehittyminen on aiheuttanut muutoksia. Aikaisemmin kauppaoppilaitoksessa samoja opiskelijoita opetettiin 2-3 vuotta, ja heidät oppi tuntemaan hyvin. Nyt opiskelijat vaihtuvat nopeasti, ja heitä ei tapaa niin paljon itsenäisestä opiskelusta johtuen, joten opettaja kokee joskus olevansa opintoviikko-/pisteautomaatti. Opiskelija Maija oli samaa mieltä:

*Maija (ammattillinen): "Mun mielestä esim. kauppaoppilaitoksen aikaan jäi kaikki paremmin mieleen, kun oli monta kertaa viikossa englantia... oli niitä kontakteja paljon."*

Ammattikorkeakouluissa on myös paineita opettajan tutkimustyöhön sekä opetuksen alueelliseen kehittämiseen, näihin hän kielenopettajia ei ole välttämättä alun perin koulutettu. Tietoteknologian voimakas kehittyminen tuo lisähaasteita. Työn mukana tulee automaattisesti tarvetta muuttua, kehittyä ja oppia uutta.

Opettaja A:n mielestä kielenopettajia tarvitaan tulevaisuudessakin, vaikka omatoiminen opiskelu lisääntynee. Kieliopintojen alkuun saattamisessa opettajan rooli on tärkeä ja kannustava.

#### Opettaja B

Opettaja B on opiskellut Vaasan silloisessa kauppa- ja kauppakorkeakoulussa, nykyisessä Vaasan yliopistossa ensin kirjeenvaihtajan tutkinnon ja myöhemmin kauppatieteiden kandidaatin tutkinnon. Valmistumisen jälkeen hän työskenteli mm. maahantuontiyrityksessä ja myös ulkomailla. Vuodesta 1982 lähtien hän on toiminut kauppaoppilaitoksen opettajana, ja tällä vuosituhannella hän on työskennellyt ammattikorkeakoulussa.



Verratessaan lukion käyneitä ja peruskoulupohjaisia, ammatillisen taustan omaavia opiskelijoita opettajan mielestä jälkimmäiset saattavat puhua kieltä sujuvasti, ja heillä ei ole vaikeuksia oppia liike-elämän sanastoa, koska se on jo tuttua kauppaoppilaitoksen opinnoista, mutta kielioppi tuottaa joillekin hankaluuksia. Sitten toisaalta saattaa käydä niinkin, että opiskelija on ollut lukiossa hyvä englannissa, mutta huomaakin tullessaan business-maailmaan, että hän ei osaaakaan paljon mitään. Kummankin koulutustaustan omaavilla on opittavaa.

Opettaja B:n käsitys monimuoto-opetuksesta ja omasta roolistaan opettajana:

*" Kyllä se (monimuoto) sopii. Se sopii meidän metodiin. Opiskelijat tekee muutenkin itsenäisesti paljon..... jos näitä opetusmenetelmiä, niiden nimiä käyttää, kai se on joku learning by doing."*

*"Minä en oikein tunne olevani opettaja, ...sitä valmentamista, yksilöllisen oppimispolun löytäminen ja löytämisen auttaminen, kuunnellaan opiskelijaa, mikä olisi hänen juttunsa... Ehkä vaikeinta on löytää ne raamit, missä kohtaa valmentajan kannattaa puuttua peliin, eli esimerkiksi projekteissa ei liikaa mennä ohjeistamaan ja opastamaan, meillä on kuitenkin tarkoitus opettaa heistä hyvin itsenäisiä."*

Opettaja kokee olevansa enemmän valmentaja ja opastaja. Hänen mielestään kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan pysty tai paneudu itsenäiseen opiskeluun tarvittavalla vakavuudella. Opiskelutaidoissa on suuria eroja, ja se aiheuttaa haasteita. Monet opiskelijat haluaisivat perinteisempää opetusta, myös enemmän suullisen harjoitusta, mutta aika ei anna siihen tarpeeksi mahdollisuutta.

Opettaja tuo esiin:

*"... joku toteaa vuoden jälkeen, että tämä ei ole heidän systeeminsä,... ehkä se tasapainon löytäminen, miten me pystytään toimimaan kaikkien erityyppisten opiskelijoiden kanssa, jotkut haluaisivat vähän enemmän perinteisempää, jotkut ehkä vielä vapaampaa..."*

*" tällä kurssimäärällä saavutetaan business-kielessä joku vaivoin-taso eli jos opiskelijalla on toiveena käyttää työelämässä englantia, kyllä hänen täytyy opiskella aika paljon useampia kursseja ja lähteä vaihtoon. Sillä keinoin saavutetaan hyvä taso. Jos tyytyy pelkästään pakollisiin kursseihin, ei kovin hyvä..."*

*Opiskelija Heikki (lukio) oli samaa mieltä: " nyt jos menee ykkösellä läpi, se ei ole hirveän paljon, ... lisittäisiin pakollista englantia."*

Opettaja pitää työstään. Opettajan työ on muuttunut enemmän "valmentajan työksi". Parasta on seurata nuoren kehitystä, kuunnella ja auttaa häntä löytämään yksilöllinen oppimispolkunsaa. Ryhmissä on hyvin erityyppisiä ja eritasoisia opiskelijoita, jotka toivovat ja tarvitsevat eri asioiden käsittelyä. Tasapainon löytäminen näiden erilaisten tarpeiden ja toiveiden välillä on joskus haasteellista. Itsenäisen opiskelun taitoja tarvitaan opettajan mielestä tulevaisuudessakin, koska entistä enemmän opiskellaan itsenäisesti ja myös verkkokurssien avulla.

Opettaja C

Opettaja C on opiskellut useita kieliä - englantia, saksa, venäjä - Jyväskylän yliopistossa, josta hän myös valmistui. Hän on opettanut kieliä eri oppilaitoksissa. Hän on myös toiminut kielenkääntäjänä, työskennellyt Valmetilla sekä yliopistol-

la englannin aineopiskelijoiden didaktikkona. Vuonna 1988 hän tuli opettajaksi teknilliseen oppilaitokseen, ja sitten hän on opettanut ammattikorkeakoulun tekniikan ja liikenteen yksikössä. Hän on toiminut ja toimii monissa eri opetusprojekteissa.

Tämän opettajan tutkimuksessani mukana olevat opiskelijat opiskelivat tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa tavoitteenaan tradenomin tutkinto. Opiskelijoista valtaosalla oli taustakoulutuksena ylioppilastutkinto. Muutamilla oli toisen asteen ammatillinen tutkinto. Ammatillisen koulutuksen omaavat olivat käyneet Perusteet-opintojakson korvaamaan mahdollisia aukkoja lukiopohjaisiin verrattuna. Opettajan mielestä koulutustausta ei juurikaan ennusta opinnoista selviämistä. Hän ei yleensä edes tiedä eikä ota selville koulutustaustaa.

*”Minä en hirveästi näe eroja selviämisessä. Jotkut peruskoulupohjaiset pärjäävät jopa paremmin kuin ylioppilaat, niillä on asennetta enemmän, ne haluaa oppia, ne tekee tosi paljon töitä. Niillä ei ole liikoja luuloja omasta kielitaidostaan... Saattaa olla ylioppilas, joka on tosi heikosti kirjoittanut, niin kyllä nämä peittoaa, nämä ammattikoulun käyneet. Alakohtaista sanastoa ymmärtää enemmän, on lukenut manuaaleja jne... Ja jos on ongelmia, niin kyllä me vähän mietitään yhdessä mitä lisämateriaalia ja annetaan lisämateriaalia, kirjoja, kasetteja... Nopeimmat saavat mennä eteenpäin... Ketään ei kyllä jätetä junasta nykyään.”*

Opettajan mielestä monimuoto-opetus sopii, mikäli opiskelijat opiskelevat itsenäisesti. Kontaktitunneilla joudutaan tekemään ja kiirehtimään tiukkaa tahtia; hänellä on se käsitys, että kotona ei välttämättä aina panosteta opiskeluun vaan mennään aika usein yli siitä mistä ”aita on matalin”. Kaikki eivät ole itseohjautuvia ja motivoituneita itsenäiseen opiskeluun.

*”Tietysti me voimme olla tuudittautuneita siihen, että kaikki ovat itseohjautuvia ja motivoituneita, tavallaan minimi tarjotaan, ja sitten ei ole mitään ylärajaa. Sitten voi niin paljon kehittää kielitaitoa kun haluaa. Kyllä se täytyy niin todeta, ettei me voida kaataa sitä tietoa päähän, ja tunnillakin on menty siihen, ettei se opettaja niin kamalasti enää opeta, vaan opiskelija joutuu tekemään töitä, suullisia esityksiä, etsimään artikkeleita. Ei anneta kaikkea valmiina.”*

Opettaja on ottanut käyttöön portfolion, johon opiskelija kerää kirjallisia töitä: tiivistelmiä, cv:n jne, ja silloin opiskelija on pakotettu työskentelemään itsenäisesti ja arvioimaan opiskeluaan. Kontaktitunneilla voidaan sitten tehdä ryhmä-/paritöitä sekä keskittyä suullisen kielitaidon harjaannuttamiseen, mistä opiskelijat pitävät ja mitä toivovat enemmän. Koetaan mukavammaksi, että ympärillä on ihmisiä eikä olla verkossa tekemässä yksin kirjallisia tehtäviä. Opettaja myös yrittää muokata isompia kokonaisuuksia ja nivoa opetustaan muihin aiheisiin ja siten ohjata opiskelijoita ammatilliseen kasvuun.

Opettajan mielestä tradenomiopinnoissa saavutetaan hyvä englannin kielien taito, mikäli opiskelija itse haluaa ja myös tekee kaikki annetut työt; englanttiin törmää lisäksi kaikilla muillakin oppitunneilla tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa. Siltä ei voi välttyä. Tietokoneethan puhuvat englantia! Opettajan mielestä aktiivisuus koulun ulkopuolellakin edistää kielitaitoa, elokuvat, pelailu, sättäily, mesettäminen jne. Oppiminen on erittäin paljon itsestä kiinni. Opiskelija joutuu ponnistelemaan, etsimään artikkeleja, tekemään tiivistelmiä ym., yksin, parin kanssa tai ryhmässä.

Opiskelija-aines on opettajan 20-vuotisen uran aikana muuttunut. Monet nykynuoret ovat levottomia, keskittymiskyky ei ole aina hyvä, ja oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet. Monet opiskelijat ovat myös aikaisempaa vaativampia, mikä on opettajan mielestä hyväkin asia. Internet ja modernit tekniset välineet ovat vaikuttaneet opettamisprosessiin. Opetusmateriaalin päivittäminen on myös jokapäiväistä, jotta materiaali on ajankohtaista, autenttista. Hän pitääkin yhteyttä muutamaa muuhun kollegaansa ja vaihtaa materiaalia ja kokeita. Opettajan mielestä ammattikorkeakoulu on aiheuttanut muutoksia opettajan työhön: on enemmän projekteja, tiimejä, kokouksia, yhteistyötä, ulkomaan vaihtoa jne. työn kehittämiseksi, mikä on toisaalta hyvä asia. Jatkotutkimuksiakin odotetaan. Hänestä tuntuu joskus, että ns. perusopettajana olo ei enää välttämättä riitä, vaikka se työ on edelleen hyvin arvokasta ja kunnioitettavaa. Opettajien toimenkuvaa ajatellen hänen mielestä olisi hyvä antaa ”kaikkien kukkien kukkia”.

Opettaja C pitää työstään, koska hän on mielellään tekemisissä aikuisten kanssa, joita ei tarvitse enää kovin paljon ”kasvattaa”, vaan hän voi olla ohjaajana ja antamassa välineitä ammatilliseen kasvuun. Kielitaito on olennainen osa ammattitaitoa. Ongelmana on se, että kontaktituntien vähennyttyä joutuu etenemään aika tiukkaa tahtia, ja tällöin opiskelijaryhmiin ei välttämättä ehdi aina saada hyvää kontaktia. Opettaja toivoo enemmän yhteistyötä opettajien välillä sekä integrointia ammattiaineisiin kokonaiskuvan luomiseksi. Hänen mielestään voisi kokeilla mm. että kaksi opettajaa opettaa yhdessä: toinen ehkä enemmän kieltä ja toinen sisältöä. Lisääntyvä yhteistyö olisi varmaan antoisaa sekä opiskelijoille että opettajille. Piirainen & Skaniakos (2014) korostavat myös opettajien/ohjaajien yhteistyön merkitystä aikuiskoulutuksessa, koska se toimii opettajan/ohjaajan peilinä ja tukena, lisää tasavertaisuutta ja yhteishenkeä yhteisössä, jossa voi kehittyä uusia ideoita ja toimintatapoja opetuksen kehittämiseksi.

#### Opettaja D

Opettaja D antoi palautteensa kirjallisesti. Hän on valmistunut Helsingin yliopiston Kouvolan Kääntäjäkoulutuslaitoksesta pääaineenaan englannin kääntäminen ja tulkkaus. Hän on työskennellyt mm. omassa käännösyrityksessään sekä hoitanut lähinnä kieltenopettajien sijaisuuksia eri oppilaitoksissa. Hän on nyt toiminut ammattikorkeakoulussa sivutoimisena tuntiopettajana.

Hän toi esille samankaltaisia mielipiteitä kuin suullisesti haastattelemani opettajat. Peruskoulu- ja lukiopohjaisia opiskelijoita verratessaan hän on sitä mieltä, että koulutus pohja ei välttämättä ole oppimisen tausta. Se on täysin riippuvainen opiskelijan henkilökohtaisista ominaisuuksista. Hänen mielestään peruskoulupohjaisten opiskelijoiden motivaatio voi olla jopa suurempi, ja se saa aikaan hyviä tuloksia.

Monimuoto-opetus sopii hänen mielestään hyvin motivoituneille, ahkerille ja tunnollisille opiskelijoille, se opettaa opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta elämästä ja opinnoista. Hänen mielestään välinpitämättömät ja motivoitumattomat opiskelijat eivät saa monimuoto-opetuksesta paljon irti. Opettaja pyr-

kii siihen, että opiskelijat oivaltavat ja oppivat mahdollisimman paljon itse tekemällä ja harjoittelemalla.

*... pyrin entistä enemmän työllistämään opiskelijoita tiedonhankinnassa, ajattelussa ja ongelmanratkaisussa, antamaan heille vastuun itsestään, jolloin minä toimin enemmän ”oppaana tiedon maailmassa”. Tämä ei vähennä minun työpanostani, vaan pääasiassa antaa sekä minulle että opiskelijoille luovemmat mahdollisuudet oppia ja opettaa. ... Pyrin kertomaan opiskelijoille paljon tietoa, jota ei löydy kirjasta, erityisesti kulttuurintuntemusta.”*

Opettaja D on sitä mieltä, että tradenomiopinnoissa on mahdollista saavuttaa hyvä kielitaito, mikäli opiskelija on motivoitunut ja paneutuu opintoihin. Siihen vaikuttaa myös opettajan motivaatio ja ammattitaito. Puhevalmiuden harjoittamista tulisi kuitenkin lisätä. Hänen mielestään eräs ongelma on kontaktituntien vähyys.

Opettaja viihtyy työssään, koska se on innostavaa ja myös palkitsevaa, mikäli opiskelijoilta saa vastakaikua. Työssä saa jakaa omaa osaamistaan muiden käyttöön ja ainakin joskus voi nähdä, miten siemen alkaa kasvaa. Hänen mielestään parasta on silloin kun saa kontaktin opiskelijoihin, ja ryhmän kemiat osuvat yksiin. Vaikeinta on nähdä, jos joku ei todellakaan viitsi yhtään ponnistella oppimisensa eteen. Vaikeaa on myös, jos ryhmä on suuri, jolloin sisäinen kontakti on heikko ja vuorovaikutus jää vähäiseksi.

Tulevaisuudessakin kieliopinnot ovat tärkeitä, ja opettajaa tarvitaan.

*”Verkko-opinnot ovat saaneet valtavasti jalansijaa, mikä toisaalta on hyvä asia, mutta toisaalta kielenopetuksessa kontakti opettajan kanssa on tärkeämpää kuin teoria-aineissa. Kieltä ei voi oppia pelkästään kirjasta. Kielenopetus elää kuitenkin kaiken aikaa, uusia menetelmiä syntyy jatkuvasti, mikä tietenkin hyödyttää opiskelijoita, jotka voivat paremmin löytää oman tapansa opiskella, mikä lisää motivaatiota.”*

### 9.3.5 Tutkijan monimuotokokemukset englannin opettajana

Minulla oli melko vähäinen kokemus varsinaisesta monimuoto-opetuksen käytöstä englannin opetuksessa. Kokemukseni rajoittuivat 1990-luvulla lisenssiaattityötäni varten tekemääni opetuskokeiluun, ensin pilottina ja sitten varsinaisena kokeiluna Äänekosken kauppaoppilaitoksessa, josta olen kertonut ala luvussa 1.2., Jyväskylän ammattikorkeakoulussa pitämäni englannin opintojaksoon sekä muutamaani ammatillisen aikuiskoulutuksen englannin opintojaksoihin kauppaoppilaitoksessa. Näiden kokemusten perusteella olen sitä mieltä, että monimuoto-opetus soveltuu myös kielten opetukseen, kuten tämänkin tutkimuksen neljä opettajaa toivat esiin. Edellytyksenä sen onnistumiselle on tutkimukseni opettajienkin korostamat seikat: opiskelijoiden halu ja kyky opiskella itsenäisesti, heidän vastuuntuntonsa. Monimuoto-opetuksen hyvinä puolina voisi mainita, että kirjalliset tehtävät saattoi antaa tehtäväksi itsenäisen opiskelun jaksolle, jolloin opiskelijat voivat käyttää niiden tekemiseen tarvitsemansa ajan. Kontaktitunneilla voitiin keskittyä suullisen kielitaidon harjoittamiseen sekä myönteisen ryhmähengen vahvistamiseen.

Aikaa vievää oli sopivan, autenttisen opetusmateriaalin hankkiminen ja tekeminen, koska sitä ei viime vuosisadalla/-tuhannella vielä ollut paljon saa-

tavilla, sekä etätehtävien korjaaminen. Yhteistyötä varmasti tarvitaan materiaalin ja kokeiden tekemisessä, kuten opettaja C toi esiin. Pienehkössä oppilaitoksessa oli aika yksin tässä suhteessa, koska ei ollut samoja ryhmiä opettavia kollegoita. Nykyään oppimateriaalitalanne on varmasti parempi. Tutkimukseni kontaktitunneilla samoin kuin ammattikorkeakoulun opintojakson ja aikuis-koulutusryhmien kontaktitunneilla oli tarkoitus keskittyä kommunikointitaitojen vahvistamiseen, mutta varsinkin opetuskokeilun aikana etätehtävien palautus ja selvittäminen vei ennakoitua pitemmän ajan, joten kontaktitunneilla oli aikamoinen kiire, mitä pidetään oppimisen vihollisena. Aivan kaikilla opiskelijoilla ei myöskään välttämättä ollut tarvittavia opiskelutaitoja itsenäiseen opiskeluun.

Opetuskokeiluryhmäni oli kuitenkin pääosin tyytyväinen kokeiluun. 65 % oli sitä mieltä, että se kehitti heidän itsenäisyyttään ja opiskelutaitojaan. Itseohjautuvuudessa tapahtuikin tilastollisesti melkein merkitsevä lisäys kurssin aikana ( $p = ,053$ ). Itseohjautuvuuden vahvistaminen olikin silloisen tutkimuksen tärkeä tavoite, joten tavoite toteutui. Kiire kontaktitunneilla (23 %) ja suullisen kielitaidon harjoittelun vähäisyys (23 %) olivat puutteita myös opiskelijoiden mielestä. Aikuiskoulutuskurssien opiskelijat ja myös ammattikorkeakoulun ryhmän opiskelijat antoivat pääsääntöisesti myönteistä palautetta opintojaksojen toteuttamisesta edellä mainitulla tavalla. Olen voimakkaasti sitä mieltä, että tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi opiskelijoiden oppimaan oppimisen ja myös ryhmässä toimimisen taitoja tulee vahvistaa koulutuksen kaikilla asteilla myös erilaisissa monimuotoryhmissä elinikäisen oppimisen varmistamiseksi. Tähän varmasti nykyään pyritäänkin.

### 9.3.6 Yhteenveto opettajien kokemuksista ja mielipiteistä

Olin kiinnostunut tutkimukseni ammattikorkeakouluopettajien näkemyksistä monimuoto-opetuksen soveltuvuudesta kielten opiskeluun, koska tämä tapa on varmasti tullut jäädäkseen koulumaailmaan. Vastaan seuraavaksi kolmannen tutkimusalueen kuudenteen kysymykseen (Opettajien kokemukset ja mielipiteet) tekemällä yhteenvedon heidän mielipiteistään koskien monimuoto-opetusta, opiskelijoiden koulutustaustan merkitystä englannin opinnoissa, ammattikorkeakoulussa saavutettavaa kielitaidon tasoa sekä heidän viihtymistään työssään.

Kaikki opettajat, kuten itsekkin olen, olivat sitä mieltä, että monimuoto-opetus sopii myös kieltenopiskeluun tietyin reunaehdoin. Opiskelijoitten enemmistö oli myös tätä mieltä: lukion suorittaneista 75,5 % ja ammatillisen koulutuksen omaavista 69 % ajatteli näin. Opettajat toivat kuitenkin vahvasti esiin näkemyksen, että kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan ole kyllin itseohjautuvia suoriutuakseen itsenäisestä opiskelusta toivotulla tavalla. He yrittivät vahvistaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta korostamalla heidän omatoimisuutensa ja vastuuntuntonsa tärkeyttä. Ryhmissä toteutui hyvin pitkälle humanistis-konstruktivistinen lähestymistapa oppimiseen, ja niissä noudatettiin John Deweyn Learning by doing -periaatetta. Opettaja oli enemmän kannustava auttaja, opas tiedon maailmassa, itsenäisten opiskelutaitojen kehittäjä sekä teke-

mällä oppimiseen kannustaja. Kontaktituntien vähäisyydestä johtuen tunneilla saattoi usein olla hieman kiire eikä aina välttämättä ollut tarpeeksi aikaa yksityiskohtaisen palautteen antamiseen eikä suulliseen harjoitteluun, jota opiskelijat toivoivat. Suurissa ryhmissä opiskelijoita ei oppinut tuntemaan kovin hyvin, ja ryhmien heterogeenisuus aiheutti haasteita mm. opintojakson sopivan vaikeustason löytymiselle. Opettajien tavoin opiskelijat korostivat myös motivaation ja vastuuntunnon merkitystä itsenäisen opiskelun onnistumiselle. Tutkimuksen opiskelijat toivoivat myös lisää suullista harjoittelua.

Opettajien enemmistön mielestä opiskelijoiden taustakoulutus ei välttämättä ennusta menestymistä kieliopinnoissa, asenne ja motivaatio ovat ratkaisevampia. Toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet saattavat olla jopa motivoituneempia ponnistelemaan ja opiskelemaan enemmän kuroakseen kiinni lukiolaisten paremman lähtötason. He ovat myös aikaisemmassa koulutuksessaan jo saattaneet perehtyä kaupalliseen alaan. Opintojen alussa olevien Perusteet-opintojen avulla he myös pystyvät pienentämään kielitaidon eroa lukiolaisiin.

Tutkimuksen neljän opettajan mielestä ammattikorkeakoulussa saavutettu kielitaidon taso on hyvin kirjava. Jos opiskelija tyytyy pelkästään pakollisiin opintoihin ja selviytyy niistä nipin napin, hän saavuttaa erään opettajan käyttämän vaivoin-tason. Jos taas opiskelija on aktiivinen, vastuuntuntoinen, paineutuu opintoihinsa, osaa arvioida oppimistaan, valitsee lisäopintojaksoja, harastaa vapaa-ajallaan kielitaitoa vahvistavia aktiviteettejä ja käy ehkä opiskelijavaihdossa, hän saattaa saavuttaa erittäin hyvän kielitaidon. Se on opiskelijasta itsestään kiinni, kukaan ei pysty kieltä opiskelemaan ja omaksumaan opiskelijan puolesta.

Kaikki opettajat viihtyivät hyvin työssään lisääntyneistä haasteista huolimatta. Tärkeimpinä työviihtyvyyttä aiheuttavina tekijöinä heidän mielestään olivat opiskelijat, heidän kehittyemisensä ja ammatillisen kasvunsa – jossa kielitaito olennaisena osana – seuraaminen sekä vapaus ja liikkumavara opettajan työssä. Kantelinen (2000, 101) on saanut samansuuntaista palautetta tutkiessaan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien kieltenopettajien työtä 1990-luvulla.

## 10 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusta, sen tuloksia, teen joitakin johtopäätöksiä tutkimukseni perusteella sekä pyrin liittämään havaintojani ja johtopäätöksiäni tutkimuksen taustalla olevaan viitekehykseen. Luvun alussa tarkastelen tutkimustani yleisesti. Alaluvussa 10.1 tarkastelun kohteina ovat kolmen tutkimusalueeni keskeiset tulokset. Tutkimukseni rajoituksia ja ongelmia selvitän alaluvussa 10.2 ja muutamia jatkotutkimusehdotuksia esitän alaluvussa 10.3.

Kuten alaluvussa 1.2 kävi ilmi, tutkimuksen aihe oli henkilökohtaisesti kiinnostava työhistoriastani sekä myös lisensiaattitutkimuksestani johtuen. Toimin 37 vuotta kauppaoppilaitoksessa merkonomiopiskelijoiden englannin opettajana. Valmistuneet merkonomit ovat enenevässä määrin halunneet jatkaa opintojaan ja hakeutuneet mm. ammattikorkeakoulujen liiketalouden koulutusohjelmaan. Minulla on myös kokemusta kolmen vuoden ajalta lukion englannin opetuksesta. Oli erittäin kiinnostavaa tutkia ja verrata näiden erilaisen koulutusohjelman omaavien opiskelijoiden alkuvaiheen opiskelua ammattikorkeakoulussa. Pragmaattisena tavoitteena oli löytää uutta tietoa, jota voitaisiin hyödyntää kielten opetusta kehitettäessä ammattikorkeakouluissa.

Tutkimukseni otsikko on **Työelämä, täältä tullaan - kielitaitoisina ja itseohjautuvina**, ja pystyin hankitun aineiston ja käytettyjen menetelmien avulla vastaamaan asettamiini kysymyksiin. Tutkimuksessani tarkastelin Jyväskylän ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden tradenomiopiskelijoiden opiskelua yhteisellä pakollisella englannin opintojaksolla, joka toteutettiin monimuotoisesti lähiopetuksen ja itsenäisen opiskelun määrän ollessa n. 50 % opintojakson laajuudesta. Ammattikorkeakouluopetus on korkea-asteen koulutusta, ja opintoihin voi hakeutua lukion, ylioppilastutkinnon suorittanut tai toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittanut. Ammattikorkeakoulujen suunnitteluvaiheessa tuotiin esiin tavoite koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisestä korkea-asteella. Ammatillista koulutusväylää tuleville haluttiin antaa tasavertainen mahdollisuus lukiopohjaisten kanssa korkea-asteen opintoihin. Viimeisimpien tietojen mukaan (vuonna 2016) yli 40 % opiskelijoista tuli ammatillista väylää pitkin. Lukion suosio on ollut hieman laskussa 2000-luvulla, kun taas vastavasti ammatillinen koulutus on kasvattanut suosiotaan. Tämän perusteella voi-

nee olettaa toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden osuuden lisääntyvän ammattikorkeakouluopiskelijoissa.

Tutkimuksen eräänä tarkoituksena oli selvittää, miten ammatillisen koulutustaustan omaavat selviytyvät englannin opiskelustaan opintojen alkuvaiheessa verrattuna lukiopohjaisiin opiskelijoihin, joilla oli vahvempi kieliopiskelutausta. Tutkimuksessa oli mukana 82 opiskelijaa, joista 53 oli lukiopohjaista, ylioppilastutkinnon suorittanutta ja 29 toisen asteen ammatillisen tutkinnon omaavaa opiskelijaa. Tutkimuksen taustalla olivat humanistinen ihmiskäsitys, konstruktivistinen tiedonkäsitys ja aktiivinen, kokonaisvaltainen oppiminen. Oppiminen on oppijan aktiivista, kokonaisvaltaista toimintaa, hän rakentaa oppimisensa. Oppiminen on myös sosiaalista luonteeltaan, joten vuorovaikutus opettajan ja ryhmän kanssa on tärkeää oppimiselle. Kielenoppimisessa yhdistyvät tieto, taito ja vuorovaikutteinen viestintä.

Nykyään koulutuksen eräänä tärkeänä tavoitteena substanssiosaamisen kartuttamisen lisäksi on myös oppimisvalmiuksien edistäminen elinikäisen oppimiskyvyn ja -halun varmistamiseksi. Aikaisemmin tavoitteet olivat ensisijaisesti sisältö- ja tietopainotteisia. Itseohjautuvuutta pidetään yhtenä elinikäisen oppimisen edellytyksenä. Tutkimuksessa tarkastelin opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiutta Guglielminon kehittämällä SDLRS-mittarilla, sen mahdollista muuttumista ja vaikutusta oppimiseen. Opiskelijoita kannustettiin itseohjautuvuuteen korostamalla opiskelun suunnittelua, vastuunottoa, pitkäjänteisyyttä ja itsearviointia. Kartoitin opiskelijoiden mielipiteitä monista oppimiseen liittyvistä seikoista mm. monimuoto-opiskelutavasta kielten opiskelussa. Sitä toteutettaessa opiskelijoilla on suurempi vastuu opiskelustaan, se korostaa aktiivisen opiskelun ja tekemällä oppimisen tärkeyttä. Tulevaisuudessa oppiminen toteutuu entistä enemmän monimuotoisesti verkkoympäristössä joustavia toteuttamistapoja noudattaen. Onnistuneen monimuoto-opetuksen katsotaan tukevan itseohjautuvuutta (Varila 1990b, 11; Koro 1993, 67; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 241). Se on eräs edellytys jatkuvalla itsensä kehittämiselle ja elinikäiselle oppimiselle, mitä tarvitaan jotta pystyy toimimaan nopeasti muuttuvassa, globaalissa työelämässä. Oppiminen on myös yhteisöllinen prosessi. Kontaktitunneilla ryhmässä toteutuu sosiaalisten kontaktien, ryhmäytymisen ja yhdessä oppimisen tarve (mm. Jarvis 1987, 15; Wallinheimo 2016, 162). Opiskelijoiden mielipiteitä kartoitettiin myös monista muista oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä keskeisistä seikoista.

## 10.1 Keskeiset tulokset ja niiden pohdinta

Tutkimuskysymykset oli jaettu kolmeen tutkimusalueeseen. Tarkastelussa keskityn olennaisimpiin tuloksiin ja huomioihin. Tutkimuskontekstina oli Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ja tutkittavina oli 82 pohjakoulutukseltaan lukion käyneitä tai toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneita tradenomiopiskelijoita. Tämän alaluvun alussa (10.1.1) tarkastelun kohteena ovat kaikille yhteisen pakollisen englannin opintojakson oppimistulokset, kielitaidon kehitty-



minen ammattikorkeakouluopintojen alkuvaiheessa opintojakson tavoitteiden mukaisesti ja erityisesti vertailu lukiopohjaisten, ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden välillä. Sitten (10.1.2-10.1.3) tarkastelen ja opiskelijoitten itseohjautuvuusvalmiutta, sen ulottuvuuksia ja kehittymistä sekä mahdollista vaikutusta opiskelemaan ja oppimistuloksiin. Tarkastelun kohteina (10.1.4) ovat myös opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet monista seikoista, erityisesti monimuoto-opetuksesta ja englannin opiskelusta sekä mielipiteissä mahdollisesti ilmenneet eroavuudet. Luvun lopussa (10.1.5) pohdin oppimisen tulevaisuuden näkymiä ja teen yhteenvetoa tutkimuksestani (10.1.6).

### 10.1.1 Kielitaidon kehittyminen opintojaksolla

Ensimmäiseksi tarkastelen, **kuinka paljon opiskelijoiden kielitaito kehittyi** opintojakson kattamalla alueella jakson aikana verrattuna siihen, mitä he osasivat jakson alussa tehdyssä alkumittauksessa. Tarkastelen myös, oliko saavutuksessa kielitaidon kehitymisessä eroa ryhmien välillä. Ammatillisessa kielen opetuksessa painopiste on kielenkäytössä, sosiolingvistisen kompetenssin vahvistamisessa ja saavuttamisessa. Ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) ammattikorkeakoulujen kielten opetuksen tavoitteina on opettaa ja vahvistaa ammatillista kielitaitoa, antaa ammatilliset perusvalmiudet ammatillisissa asiointitajatehtävissä toimimista varten, niin että opiskelija pystyy toimimaan nopeasti kansainvälistyneessä, monikulttuurisessa työelämässä. Raportoinnissa käytän tavallisesti termejä lukio/lukiopohjaiset/lukion käyneet ja ammatillinen/amatilliset ilmaisemaan opiskelijoiden koulutustaustaa. Opiskelijat olivat alkukartoituksessa ilmoittaneet olevansa motivoituneita opiskelemaan englantia (lukiopohjaiset 95 %, ammatilliset 86,2 %) ja kummankin osaryhmän ensisijainen tavoite oli ammatillisen sanaston ja kielitaidon lisäämisen. Tutkimuksessa verrattiin lukiopohjaisten ja toisen asteen ammatillisen taustan omaavien kielitaidon paranemista opintojakson aikana. Myös verrattiin kielitaidon kehittymistä naisten ja miesten välillä. Työhypoteesit olivat:

1. Englannin kielen taito paranee opintojakson aikana.
2. Lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden.
3. Naisten oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin miesten.

Ensin tarkastelun kohteena oli tutkimuksen kaikkien opiskelijoiden kielitaidon kehittyminen opintojakson aikana. Kielitaitoa mitattiin kirjallisella kokeella, joka oli sama kuin opintojakson alussa. Koe perustui kaikille yhteisen pakollisen englannin opintojakson keskeiseen sisältöön. Koe oli laadittu englannin opettajien avustuksella, ja luotettavuuden lisäämiseksi laatimisessa hyödynnettiin myös ammattikorkeakoulujen käyttämää englannin testipakettia AMKKIA. Kokeessa pyrittiin mittaamaan kaupallisessa työelämässä tarvittavan kielitaidon paranemista: kuinka paljon sanavarasto oli kasvanut, englanninkielisen tekstin ymmärtäminen kohentunut ja kuinka paljon edistymistä oli tapahtunut sähkö-

postiviestin ja yritysesittelyn kirjoittamisessa englannin kielellä. Kaksi ensimmäistä työhypoteesiä saivat tutkimuksessa vahvistusta. Kuten ensimmäinen työhypoteesi (*Englannin kielen taito paranee opintojakson aikana.*) oletti, **koko ryhmällä (N = 82) tapahtui kielitaidon kehittämisessä tilastollisesti merkitsevä parannus**, keskimäärin yhden numeron verran 0 -5 arviointiasteikolla, jossa 5 = kiitettävä, 4-3, hyvä, 2-1 = tyydyttävä, 0 = ei hyväksytty. Toinen työhypoteesi (*Lukion käyneiden, ylioppilastutkinnon suorittaneiden oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden*) sai myös vahvistusta. **Lukiopohjaiset opiskelijat (N = 53) saavuttivat parempia oppimistuloksia kuin ammatillisen taustakoulutuksen omaavat (N = 29)**. Kumpikin ryhmä paransi arvosanaansa tilastollisesti merkitsevästi noin yhden numeron verran alkukokeesta loppukokeeseen, mutta tasoero kuitenkin säilyi heidän välillään. Kolmas työhypoteesi (*Naisten oppimistulokset opintojaksolla ovat parempia kuin miesten.*) ei saanut vahvistusta. Molemmat paransivat suoritustaan yhtä paljon. Ero heidän välillään ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Huomionarvoista oli, että ammatillisen taustakoulutuksen saaneet pystyivät parantamaan kielitaitoaan tilastollisesti merkitsevästi, vaikkakaan he eivät saaneet kurottua eroa lukiopohjaisiin pienemmäksi. Erityisesti kokeen kolmas oman tuottamisen osa-alue, sähköpostiviestin ja yritysesittelyn kirjoittaminen englannin kielellä, aiheutti vaikeuksia, koska peruskielioppiasioissa oli puutteita. Syynä oli varmaankin se, että ammatillisessa koulutuksessa korostetaan viestintätaitoja, viestin perillemenoja, joten kielioppiasiat voivat jäädä sivurooliin.

Mielestäni tämä seikka pitäisi varmasti ottaa entistä enemmän huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa ammatillista väylää pitkin tuleville opiskelijoille tarkoitettuja ennen varsinaisten pakollisten kieliopintojen aloittamista olevia Perusteet-opintoja, jotka varmasti auttavat ammatillisen taustakoulutuksen omaavien aloitusvaihetta ammattikorkeakoulussa ja kurovat umpeen eroa lukiopohjaisiin opiskelijoihin. Tanja korosti näiden opintojen tarpeellisuutta:

*Tanja (amatillinen):" mähän oon käynyt näitä väyläopiskelijoille perusopintoja ruotsista, englannista, matematiikasta, ja ne oli todella tarpeellisia. Jotain pohjaa sai millä sitten lähtee suurin piirtein samalta viivalta"*

Tutkimuksesta voidaan vetää se johtopäätös, että ammatillisen taustakoulutuksen omaavat opiskelijat pystyvät suoriutumaan ammattikorkeakoulun kielipinnoista, vaikka tasoero lukiopohjaisiin säilyikin tässä tutkimuksessa, ainakin opintojen alkuvaiheessa. Tutkimukseni ammatillisen tutkinnon suorittaneet tunsivat epävarmuutta erityisesti kielioppiasioissa: 55,2 % heistä piti arvioinnissaan kielioppia heikoimpana osa-alueenaan, joten sen suhteen tarvitaan tukea ja kertausta opintojen alussa tulevaisuudessakin. Perusteet-opinnot lisäävät eksplisiittistä osaamista ja kurovat umpeen eroa lukiopohjaisiin. Nyt on valitettavasti niin, että niitä ollaan tietääkseni vähentämässä. Sitä on hieman vaikea ymmärtää, koska ilmeisesti enenevässä määrin ammattikorkeakouluihin menään ammatillista väylää pitkin johtuen siitä, että lukiolaisten määrä on vähentynyt viime vuosina, ja suurempi määrä nuorista hakeutuu ammatillisiin opintoihin peruskoulun jälkeen.

Kuten aikaisemmin todettu, englannin opintojakso toteutettiin monimuoto-opetuksella, joka tässä yhteydessä tarkoitti, että lähi-/ryhmäopetusta oli noin puolet opintojaksosta, ja toinen puoli oli opettajan suunnittelemaa itsenäistä opiskelua opiskelijoiden valitessa mm. sopivan ajan, paikan, tavan opiskella. Tutkimuksesta voidaan vetää se johtopäätös, että monimuotoisesti pystyy menestyksellisesti opiskelemaan myös kieliä, kuten monissa tutkimuksissa on tuotu esiin (ks. luku 6). Menestyminen on kiinni itsestä, omasta itsekurista, aktiivisuudesta, vastuullisuudesta ja motivaatiosta, kuten monet opiskelijat ja opettajat palautteissaan ilmaisivat. Nämä ovat itseohjautuvan oppijan keskeisiä piirteitä.

*Hannele (ammattillinen): "Itsenäinen opiskelu vaatii itsekuria. On siis hyvä, että on myös kontaktitunteja."*

*Juhana (lukio): "Opiskelijan omasta aktiivisuudesta kiinni. Kaikki lähtee kuitenkin halusta oppia."*

*Opettaja D: "...sopii hyvin motivoituneille, ahkerille ja tunnollisille opiskelijoille."*

Monet opiskelijat tosin ilmoittivat tuntevansa epävarmuutta suullisesta kielitaidostaan. Muissakin tutkimuksissa on saatu tämänkaltaisia tuloksia viestintäarkuudesta (mm. Korhonen 2002, 182). Itsenäisesti opiskellen suullisen kielitaidon harjaannuttamisen koetaan jäävän liian vähäiseksi. Minulla on se käsitys, että monilla hyvin menestyvilläkin opiskelijoilla on usein viestintäarkuutta, koska he jännittävät virheitä ja ovat hyvin kriittisiä osaamisensa suhteen. Liiallinen kielen ja muodon tarkkuuteen keskittyminen nostaa helposti kynnystä käyttää kieltä. Rohkeus puhua kieltä on osittain luonnekysymys, kuinka halukas kielenkäyttäjä on osallistumaan viestintätilanteeseen ja ottamaan riskejä mokaamisen uhallakin. Puherohkeutta voidaan kuitenkin vahvistaa ja siten lisätä uskallusta käyttää kieltä. Kielenoppiminen on pitkäjänteistä, runsaasti harjoitusta vaativaa toimintaa. Kommunikointitaito ja varmuus kehittyvät jatkuvalla, määrätietoisella harjoituksella, puhumalla oppii puhumaan, puhevalmius kehittyy hitaammin ja vaatii paljon harjoitusta (Krashen 1982, 7; Kohonen 1988, 199; Ellis 2005, 8-9). Jos haluamme sujuvasti puhuvia maailmankansalaisia, on erittäin tärkeää edistää puhumisrohkeutta opetuksessa. Tässä on varmasti osittain onnistuttukin: keväällä 2013 peruskoulun päättävien oppilaiden kielitaidon arviointitutkimuksessa, oppilaiden puhuminen arvioitiin erinomaiseksi. Tämä varmaan osaltaan vahvistaa oppilaiden uskoa kielitaitoonsa. Samassa yhteydessä kirjoittaminen arvioitiin myös erinomaiseksi, kuullun ymmärtäminen ja luetun ymmärtäminen hyväksi (Härmälä ja Hildén 2014). Tuttu, turvallinen ja kannustava oppimisyhteisö on hyvä paikka harjoitella sekä lisätä itseluottamusta ja viestintärohkeutta. Tutkimukseni opiskelijoiden palautteista kävi ilmi, että he halusivat käytännön kielitaitoa ja enemmän suullisen kielitaidon harjoittelua. Opettajilla oli sama käsitys.

*Opettaja A: "... tänä keväänäkin tehdyissä tutkimuksissa tuli taas esille, että suullista, suullista, puhetaitoa... ne tuntuu kaipaavan, sitä ne tekee mielellään ja sitä ne arvostaa."*

Aikaisemmin käsitellyssä kysymyksessä 6 (ks. alaluku 9.3.2) opiskelijoita pyydettiin arvioimaan englannin kielen todennäköistä käyttöä työelämässä eteen tulevissa tilanteissa. Koko ryhmä (N = 82) arvioi eniten käyttävänsä viestittelyssä: viestien vastaanottamisessa (47,5 %) ja niihin vastaamisessa (45,2 %) ja seuraavaksi eniten puhelimesta (36,6 %). Samansuuntaisia mielipiteitä toivat esiin eri koulutustaustan (lukio, ammatillinen) omaavat opiskelijat.

Vertasin tutkimukseni opiskelijoiden ennakkokäsityksiä englannin kielen käytöstä eri tilanteissa muutamisiin muihin tutkimuksiin, joita on tehty kielitaitotarpeista kaupan ja teollisuuden alalla viime vuosikymmenten aikana ja mahdollista muutosta niissä. Olin itse mukana toteuttamassa Äänekosken kauppapoppilaitoksessa vuonna 1993 tehtyä kielitaitokyselyä seutukunnan kauppiaille, yrittäjille ja teollisuuslaitoksille vieraitten kielten osaamistarpeesta ja käytöstä (Sisä-Suomen lehti 1993). Kyselyyn vastasi 90, vastausprosentti oli 70. Suurin osa vastanneista (n. 60 %) oli pieniä 1-5 henkilöä työllistäviä ja toiseksi suurin ryhmä oli 10-50 hengen yrityksiä. Eniten tarvittu kieli oli Englanti (76,2 %) ja toiseksi tärkein Ruotsi. Saksan ja Venäjän taitoisia tarvittiin myös. Suullista kielitaitoa yritykset ilmoittivat tarvitsevansa eniten asiakaspalvelussa 50,8 % ja puhelimesta 36,1 % ja vierailuiden järjestämisessä 6,6 %. Kirjallista kielitaitoa tarvittiin eniten viestintätilanteissa, ja vieraskielisistä viesteistä silloin enemmistö meni faksin välityksellä 36,4 %, kirjeitse n. 27,3 %, sähköpostitse ainoastaan 2,3 %. Nyt tilanne on varmasti toinen prosentein ilmaistuna sähköpostin hallitessa viestien välittämistä. Vastanneista n. 80 % piti tärkeimpänä käytännön kielitaitoa. Neljäsosa vastanneista tarvitsi kieliä päivittäin, viidennes viikoittain ja kolmannes n. kerran kuussa. Kysely vahvisti käsitystä, että käytännön hyvä kielitaito oli hyvin kysyttyä ja arvostettua 1990-luvulla pienemmissä yrityksissä melko pienessä kaupungissa.

Myös Louhiala-Salminen (1995) kartoitti englannin kielen käyttöä työelämässä 1990-luvulla lähinnä kaupallisissa ja teknisissä tehtävissä. Hänen tutkimukseensa osallistui 395 henkilöä, jotka toimivat eri työtehtävissä lähinnä teollisuuden ja kaupan alalla ja joilla oli kaupallinen tai tekniikan alan koulutus, joka vaihteli yleimmästä korkeakoulututkinnosta silloiseen toisen asteen kaupalliseen tutkintoon. Kartoitus tehtiin kyselylomakkeen avulla. Tutkimukseen osallistuvat ilmoittivat tarvitsevansa kirjallista ja suullista kielitaitoa suurin piirtein yhtä paljon, edellinen 51 % ja jälkimmäinen 49 %. Kirjallista kielitaitoa he tarvitsivat eniten erilaisten viestien lähettämisessä ja vastaanottamisessa, toiseksi eniten ammattiin liittyvien julkaisujen lukemisessa sekä kolmanneksi eniten raporttien ja yhteenvetojen kirjoittamisessa. Suullista kielitaitoa he tarvitsivat eniten puhelimesta, sen jälkeen neuvotteluissa ja kolmanneksi eniten epävirallisissa tapaamisissa. Tutkimukseen osallistujista 66 % ilmoitti käyttävänsä Englantia vähintäänkin viikoittain, näistä 43 % päivittäin.

M. Huhta (1999) tutki suomalaisen työelämän kielitaitotarpeita haastatteleamalla 266 eri toimialoilla ympäri Suomea työskenteleviä henkilöitä, jotka toimivat teknisissä tai kaupallisissa tehtävissä. Näistä 197 oli työntekijöitä ja 69 työnantajan edustajaa. Tutkimuksesta julkaistun raportin mukaan 4 % haastatelluista työntekijöistä tuli toimeen ilman yhtenkään vieraan kielen taitoa, 22 %

tarvitsi yhtä vierasta kieltä ja 74 % kahta tai useampaa kieltä. Englannin kieli oli käytetyin kieli, mutta monipuolisempaa kielitaitoa tarvittiin raportin mukaan. Kielenkäyttötilanteissa työntekijät tarvitsivat suullista kielitaitoa eniten sosiaalisessa kanssakäymisessä, seuraavaksi puhelimesta ja matkojen yhteydessä. Kirjallisessa kielitaidossa tärkeintä oli pystyä lukemaan manuaaleja, ohjeita, tiedotteita, kirjoittamaan viestejä sekä laatimaan muistioita ja raportteja. M. Huhdan raportin mukaan ammatillisen kielenopetuksen vahvuuksina pidettiin yleisesti ammattisanaston opettamista sekä tekstien lukemista ja ymmärtämistä. Suurimpana heikkoutena pidettiin puutteita suullisessa kielitaidossa, syynä kielenopettamisen vähyys. Heikkoutena nähtiin myös vieraiden kulttuurien vähäinen opetus.

Kuten nämä tutkimukset osoittivat, kielten osaaminen oli erittäin tärkeää jo viime vuosituhannen lopulla, ja tällä vuosituhannella kielitaidon merkitys on entisestään korostunut ja monipuolistunut. Penttinen (2004) on Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun tutkimuksissa myös kartoittanut, minkälaista englannin kielen taitoa tarvitaan työelämän näkökulmasta. Hänen mukaansa yritykset korostivat kielitaitoa, jota tarvitaan päivittäisessä asiointissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä liike-elämän suullisissa kielenkäyttötilanteissa. Seuraavaksi painotettiin kulttuuria ja liikekirjoittamista.

Rontu (2010) kartoitti teknologia-alan yritysten henkilöstön tarvitsemaa kieli- ja viestintätaitoa haastatteleamalla v. 2008-2009 henkilöstö- ja liiketoiminnan asiantuntijoita 18 yrityksestä, joista kustakin haastateltiin 1-3 henkilöä. Viestintätaitojen merkitystä pidettiin erittäin tärkeänä. Sujuva, toimiva ja monipuolinen kielitaito vaikutti huomattavasti työuralla etenemiseen. Englanti oli käytetyin työkieli, ja siinä korostui ns. globaalienglannin taito, joka tarkoitti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten työntekijöiden käyttämää englannin kieltä. Sekä suullista että kirjallista kielitaitoa pidettiin tärkeänä yrityksen liiketoiminnassa. Suullinen viestintä korostui ja sen merkityksen ennakoitiin kasvavan. Siinä oli raportin mukaan eniten parannettavaa. Suullisista viestintätaidoista olivat tärkeimpiä neuvottelu- ja ryhmäviestintätaidot, esitelmät ja vakuuttava viestintä. Kirjallisessa viestinnässä oli tärkeää osata kirjoittaa raportteja ja yhteenvedoja. Hyvien viestintätaitojen merkitys tulee korostumaan uusissa sähköisissä viestintämuodoissa. Monikielisyyden ja kulttuurien tuntemuksen lisääntyvää merkitystä korostettiin. Raportissa arvioitiin suomen ja ruotsin merkityksen hieman pienenevän teknologia-alan yrityksissä, koska monissa pohjoismaisissa yrityksissä englanti on työkieli. Venäjän ja kiinan osaamisen merkityksen ennustettiin kasvavan. Tekniikan alan yrityksissä tarvitaan myös mm. saksan, ranskan ja espanjan taitoisia työntekijöitä. Kulttuurien tuntemisesta on tullut entistä tärkeämpää globaalissa työelämässä, ja käytännön kielitaitoa arvostetaan.

Yhteenvedona voin todeta, että tutkimukseni opiskelijoiden arviot siitä, minkälaisissa kielenkäyttötilanteissa he todennäköisesti tulevat tarvitsemaan englantia olivat realistiset ja hyvin samansuuntaisia kuin mitä edellä käsittelemäni kielitaitotarvetutkimukset osoittivat. Tutkimukseni opiskelijat olettivat käyttävänsä englantia eniten viestien lähettämisessä ja vastaanottamisessa sekä

puhelinviestinnässä ja sosiaalisissa tilanteissa. Käytännön kielitaito oli arvostettua.

Valitettavasti tämän tutkimuksen yhteydessä ei voitu testata opiskelijoiden suullista kielitaitoa. Hyvä viestintätaito on kielenopetuksen tavoite, ja sitä, erityisesti suullista viestintää, arvostetaan tämän päivän globaalissa työelämässä, jossa sosiaaliset vuorovaikutustaidot korostuvat. Vuorovaikutusviestintä on tullut tärkeäksi erityisesti ammatillisesti suuntautuvassa kielenopetuksessa, kuten edellä käsittelemäni kielitaitotarvetutkimukset osoittivat. Tämän päivän työelämässä viestintä usein tapahtuu monikulttuurisessa kontekstissa. Korhonen (2002, 183) korosti tutkimuksessaan, että kulttuurienvälinen kompetenssi voisi olla kilpailuvaltti kansainvälisessä työelämässä, ja hänen mielestään ammattikorkeakoulut voisivat aikaisempaa enemmän tarjota opiskelijoilleen ammatillisesti integroitunutta ja kulttuurienvälistä viestintätaitoa. Myös esimerkiksi Louhiala-Salminen (1995, 88), Penttinen (2004, 89), Korpela (2004, 106) ja Rontu (2010, 293) ovat korostaneet viestintätaitojen tärkeyttä kulttuurienvälisessä kontekstissa. Kulttuurienvälinen kompetenssi lisää yhteisymmärrystä ja vähentää väärinkäsityksiä. Voimakkaasti kansainvälistynyt ja monikulttuuristunut työelämä on aiheuttanut, että kielitaitovaatimukset ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet. Hyviä viestintätaitoja arvostetaan. Kerran hankittua kielitaitoa on pidettävä yllä, kehitettävä ja monipuolistettava (Eurooppalainen viitekehys 2003, 22).

Yritin opettajaurani aikana rohkaista opiskelijoita suulliseen viestintään korostamalla viestin perillemenon tärkeyttä. Jos toinen ymmärtää sanoman, kielivirheet eivät haittaa, vaikka tietysti niitäkin korjattiin. Urani alkuvaiheissa olin varmasti paljon tarkempi kielioppivirheistä johtuen ilmeisesti koulunkäyntitaustastani. Kuulunhan siihen sukupolveen, jota 1960-luvulla sakotettiin isommista kielioppivirheistä kuudella tai yhdeksällä pisteellä. Mitä pitemmälle opettajaurani eteni, sitä enemmän korostin vuorovaikutteista oppimisen ja viestinnän tärkeyttä. Kuten esimerkiksi Sjöberg (2004, 137) toteaa, toimiva kielitaito on useimmiten tärkeämpää kuin oikeakielisyys ja virheettömyys. Hyvä viestintätaito kehittyy harjoittelemalla. Suullinen kielitaito kehittyy hitaimmin. Sen vuoksi on huolestuttavaa, että kielen kontaktituntimäärät ovat viime vuosina vähentyneet. On aihetta pelätä, että suullisen kielitaidon vahvistaminen vähennee entisestään, erityisesti verkko-oppimisympäristössä. Toivon pelkoni olevan aiheeton. Inhimillinen kontakti on mielestäni tärkeää suullista kielitaitoa harjoiteltaessa. Tätä seikkaa myös monet opiskelijat korostivat mielipiteissään.

### 10.1.2 Itseohjautuvuus, sen muuttuminen ja vaikutus oppimistuloksiin

Kuten aikaisemmin on tullut esille (ks. alaluku 2.1), ammattikorkeakoululainsäädännön mukaan ammattikorkeakoulujen tulee tiedollisen ja taidollisen osaamisen lisäksi edistää valmiuksia jatkuvaan koulutukseen, elinikäiseen oppimiseen. Itseohjautuvuutta pidetään keskeisenä edellytyksenä elinikäiselle oppimiselle. Tutkimukseni toisessa alueessa tarkastelin opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Varilan (1990b, 21-24) mukaan itseohjautuvuus voidaan nähdä sekä tilana, päämääränä, opiskelijassa tapahtuvana sisäisen tietoisuuden muutok-

sena että toisaalta kasvatuksen menetelmänä toteuttaa opiskeluprosessi itseohjautuvasti. Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuus nähtiin sekä opiskelijoiden senhetkisenä valmiutena toteuttaa oppimisprosessiaan että myös päämääränä: pyrkimyksenä edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta.

Kuten aikaisemmin todettu, monimuoto-opetuksen katsotaan lisäävän itseohjautuvuutta, koska itsenäisessä opiskelussa oppija joutuu ottamaan enemmän vastuuta oppimisesta. Itseohjautuvuudella on positiivinen vaikutus oppimisprosessiin ja -tuloksiin. Monet tukijat eri vuosikymmeniltä ovat tuoneet esiin, että itseohjautuvuutta voidaan edistää, se on prosessi, jatkumo, se muuttuu, ja sitä pystyy kehittämään (Dickinson 1987, 12-15; Brockett & Hiemstra 1991, 200; Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 241; Little 2001, 45-46; Dynan ym. 2008, 100; Salo & Hildén 2011, 25; Kotilainen 2015, 204). Opettajan innostavuus, myönteinen ja kannustava yhteisöllisyys sekä ryhmässä toimiminen edistävät itseohjautuvuutta (Löfman 2014, 115; Dörnyei 2014, 524). Työelämän kiivastahainen muuttuminen, monien ammattien häviäminen ja uusien ilmaantuminen tilalle, kansainvälistyminen ja digitalisaatio edellyttävät osaamisen päivittämistä, jatkuvaa koulutusta ja uudenlaisia taitoja, niin että yksilö pystyy toimimaan tehokkaasti monin tavoin vaativassa työympäristössä.

Tutkimuksessani mukana olleiden ryhmien opettajat pyrkivät vahvistamaan opiskelijoiden itseohjautuvuutta korostamalla vastuullisuuden, pitkäjänteisyyden, itsearviointin ja itsenäisen, tekemällä oppimisen tärkeyttä opintojen onnistumiselle. Opiskelijoiden itseohjautuvuus kartoitettiin Guglielminon 41 väittämää sisältävällä 5-portaisella SDLRS-mittarilla, ja vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, 2 = ei sovi minuun kovinkaan usein, 3 = sopii minuun joskus, 4 = sopii minuun useimmiten, 5 = sopii minuun melkein aina. Itseohjautuvuuskartoitus tapahtui opintojakson alussa ja lopussa. Toisen tutkimusalueen työhypoteesit olivat

1. Itseohjautuvuus lisääntyy opintojakson aika
2. Mitä itseohjautuvampi opiskelija on, - mitä korkeammat pistemäärät SDLRS-itseohjautuvuustestissä - sitä paremmat ovat oppimistulokset.
3. Mitä vanhempi, sitä itseohjautuvampi henkilö on.

Tarkasteltaessa tutkimuksen kaikkia opiskelijoita (N = 82) huomattiin, että itseohjautuvuuspistemäärät lisääntyivät opintojakson aikana, mutta lisäys ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Syinä vähäiseen lisäykseen voivat olla esimerkiksi opintojakson lyhyys (n. 3 kk) ja sen sijoittuminen ammattikorkeakouluopintojen alkuvaiheeseen, jolloin opiskelijoilla oli vasta hyvin vähän kokemusta ammattikorkeakoulun muista monimuotoisesti toteutetuista opintojaksoista.

Tutkimuksen tärkeänä kohteena oli tarkastella ja verrata opiskelijoita koulutustaustoittain: lukion käyneet, ylioppilastutkinnon suorittaneet versus toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta koulutustaustoittain tarkasteltuna havaittiin, että lukiopohjaisten opiskelijoiden pistemäärälisäys (139,19 - 141,60) oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Tuloksia tarkasteltiin myös osaryhmittäin opiskelijoiden sukupuolen sekä koulutustaustan ja sukupuolen perusteella: naiset, miehet, lukion käyneet naiset ja miehet

sekä ammatilliset naiset ja miehet. Suurin itseohjautuvuuspistemäärällisyys tapahtui ammatillisilla miehillä (135,33 - 140,67), muutos oli tilastollisesti merkitsevä. He olivat hyvin motivoituneita opiskelemaan, mikä kävi ilmi heidän mielihiteissään.

Tutkimuskohteena oli myös, oliko yhteyttä itseohjautuvuuden ja oppimistulosten välillä. Oppimistulos kartoitettiin kirjallisen kokeen avulla opintojakson lopussa. Kaikkia opiskelijoita tarkasteltaessa ei huomattu yhteyttä itseohjautuvuuden ja loppukokeen arvosanan välillä. Osaryhmittäin tarkasteltaessa havaittiin melkein merkitsevä korrelaatio naisten loppukokeen arvosanan ja loppuitseohjautuvuuspistemäärän välillä.

Toisen tutkimusalueen työhypoteesit saivat osittain tukea. Ensimmäinen työhypoteesi (*Itseohjautuvuus lisääntyy opintojakson aikana.*) sai osittain vahvistusta. Ammatillisen pohjakoulutuksen saaneiden miesten itseohjautuvuuden pistemäärällisyys oli tilastollisesti merkitsevä. Vaikka osaryhmä oli pieni, voitaneen vetää se varovainen johtopäätös, että itseohjautuvuutta voidaan edistää pedagogisin keinoin lyhyenkin opintojakson aikana. Tulos on yhdensuuntainen monien tutkijoiden käsityksen kanssa, että itseohjautuvuutta voidaan edistää pedagogisin keinoin. Tutkittavat eivät olleet kovin itseohjautuvia SDRLS-mittarin alkumittauksen keskiarvojen perusteella. Heidän itseohjautuvuuspistemäärien lisäyksen voisi ennakoida olevan suurempi ammattikorkeakouluopintojen loppuvaiheessa, koska opiskelijat olisivat silloin opiskelleet lukuisia opintojaksoja monimuotoisesti ja ryhmäytymistä tapahtunut enemmän. Itseohjautuvuuden muuttumisen seuraaminen vaatii pitemmän ajanjakson.

Toinen työhypoteesi (*Mitä itseohjautuvampi opiskelija on, - mitä korkeammat pistemäärät SDRLS-itseohjautuvuustestissä - sitä paremmat ovat oppimistulokset.*) sai myös osittain tukea, koska naisten loppuitseohjautuvuuden ja loppukoetuloksen välillä oli melkein merkitsevä korrelaatio. Kolmas työhypoteesi (*Mitä vanhempi, sitä itseohjautuvampi henkilö on.*) sai myös osittain tukea, vanhemmat naiset vaikuttivat olevan itseohjautuvampia. Itseohjautuvuuden edistäminen on mielestäni tärkeä tavoite koulutuksen kaikilla asteilla, koska se on edellytys elinikäisen oppimisen toteutumiselle. Itsenäisen, aktiivisen opiskelun korostaminen ei vielä vuosituhannen alkuvuosina välttämättä ollut aivan niin keskiössä kuin tänä päivänä. Opettajakeskeisiä menetelmiä oli käytetty ja käytettiin opetuksessa nykyistä enemmän, joten monilla opiskelijoilla ei ollut vielä valmiuksia itseohjattuun opiskeluun, koska he olivat aikaisemmissa opinnoissaan tottuneet opettajajohtoisiin menettelytapoihin ja kaipasivat niitä. Itseohjautuvuuden edistäminen ei ole pelkästään yksittäisten opettajien tehtävä, vaan se on koko yhteisön tavoite. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta voi edistää antamalla opiskelijoille enemmän vaikutusmahdollisuuksia opintojensa suhteen, käyttämällä oppijakeskeisiä menetelmiä, tukemalla opiskelijoiden itsenäistä opiskelua ja vahvistamalla heidän itsearviointikykyään sekä antamalla palautetta myös oppimisprosessista.

Seuraavaksi esitän lyhyen vertailun tämän tutkimuksen tuloksista 1990-luvulla tehtyyn liseniaattitutkimukseeni (Siekkinen 1996). Siinä yritin selvittää, voiko monimuoto-opetusta käyttää menestyksellisesti opettaessa kauppaop-



pilaitoksen merkonomiopiskelijoille englannin kielen liikeviestinnän kurssia, onko mahdollista lisätä opiskelijoiden itseohjautuvuutta lyhyen, noin kolmen kuukauden kurssin aikana ja onko itseohjautuvuudella yhteyttä oppimistuloksiin. Opiskelijoiden itseohjautuvuus kartoitettiin silloinkin tässä tutkimuksessa käytetyllä SDLRS-mittarilla, johon oli lisätty neljä väitettä. Monimuoto-opiskeluryhmän itseohjautuvuus pistemäärä lisääntyi kurssin aikana, ja lisäys oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p = ,053$ ). Licensiaattitutkimukseni vahvisti myös sitä työhypoteesiäni, että mitä korkeammat pistemäärät itseohjautuvuustestissä, sitä paremmat oppimistulokset. Korrelaatio englannin liikeviestinnän loppuarvosanan ja itseohjautuvuus pistemäärän välillä ( $r = ,374$ ) oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = ,027$ ). Licensiaattitutkimukseni erosi monessa suhteessa väitöstutkimuksestani. Toimin silloin itse ryhmien englannin opettajana. Loppukokeessa oli kirjallisen kokeen lisäksi myös suullista kielitaitoa mittaava kielistudiokoe. Kurssin loppuarvosanaan vaikuttivat myös tuntiaktiivisuus, tehtävien teko ym. seikat. Tässä tutkimuksessa en toiminut opettajana, ja opiskelijoiden kielitaidon parannus katsottiin kirjallisen loppukokeen perusteella.

### 10.1.3 Itseohjautuvuusulottuvuudet ja niiden muuttuminen

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin SDLRS-mittarin avulla myös itseohjautuvuusulottuvuuksia ja niiden mahdollisia muutoksia opintojakson aikana ja vaikutusta oppimiseen. Mittarin tekijä Guglielmino (1977) käytti kahdeksan faktorin mallia mittaamaan korkeakouluopiskelijoiden itseohjautuvuusulottuvuuksia. Suomalaiset tutkijat Varila (1990b), Koro (1993a) ja Mäkinen (1998) supistivat kukin mittarin neljän faktorin malliin, koska heidän mielestään se on selkeämpi ja perustellumpi ratkaisu. Alaluvussa 8.2.1 taulukossa 3 on yhteenveto Guglielminon, Varilan, Koron ja Mäkisen itseohjautuvuusulottuvuuksista. Edellä mainittujen tutkijoiden faktorimallivertailujen ja monien pohdiskelujen jälkeen päädyin käyttämään työssäni neljää itseohjautuvuusulottuvuutta, jotka nimesin seuraavasti:

1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus
4. Itsearviointi

Näissä ulottuvuuksissa oli monia mittarinlaatija Guglielminon (1977) sekä Skagerin (1984), Varilan (1990b) ja Koron (1993a) esiintuomia itseohjautuvan opiskelijan ominaisuuksia, joita pidin itsekkin erittäin tärkeinä. Tarkasteltaessa koko ryhmän itseohjautuvuusulottuvuuksia ja sitten koulutustaustan ja sukupuolen sekä koulutustaustan/sukupuolen perusteella havaittiin, että itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset olivat vähäisiä. Ainoastaan kolmannessa itseohjautuvuusulottuvuudessa (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) tapahtui tilastollisesti merkitseviä muutoksia. Koko opiskelijaryhmän ( $N = 82$ ) kolmas ulottuvuus muuttui tilastollisesti lähes merkitsevästi. Tarkasteltaessa muutoksia osaryhmittäin (lukion käyneet/ammattilliset/naiset/miehet) tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos seuraavissa osaryhmissä: lukion käyneet, lukion

käyneet naiset, miehet ja ammatilliset miehet. Pidän tätä huomionarvoisena tutkimustuloksena. Koska osaryhmät olivat pieniä, tulos on vain suuntaa antava, kuitenkin positiivinen. Oppimisen innostavana ja myönteisenä kokevat opiskelijat hyvin todennäköisesti haluavat opiskella lisää myöhemminkin ja toteuttaa elinikäisen oppimisen periaatetta. Luovuus on tärkeä ominaisuus, se korostaa ongelmanratkaisutaitoa, kykyä kyseenalaistaa vanhoja käytänteitä sekä löytää uusia näkökulmia ja ratkaisuja. Voitaneen sanoa, että se on elinehtomme kansainvälisessä kilpailussa.

Vaikka itseohjautuvuusulottuvuudet kolmatta ulottuvuutta lukuun ottamatta eivät muuttuneet tilastollisesti merkitsevästi, muutamissa väittämässä tapahtui tilastollisesti merkitseviä muutoksia, jotka ilmensivät itseohjautuvuuden keskeisten piirteiden vahvistuneen opintojakson aikana. Seuraavaksi esitän yhteenvedon sellaisista merkitsevistä muutoksista, jotka koskivat koko ryhmää tai osaryhmää. Muutamat väittämät ilmaisivat kehitystä tapahtuneen ei-toivottuun suuntaan. Väittämiä, joissa tapahtui tilastollisesti merkitseviä muutoksia, oli yhteensä 16. Mainitsen väittämän jälkeen, millä ryhmillä tapahtui muutosta. Mainitsen myös väittämän jälkeen, jos kehitystä oli mielestäni tapahtunut ei-toivottuun suuntaan.

Ensimmäisen itseohjautuvuusulottuvuuden (Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto) neljässä väittämässä tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos:

*Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa siihen huolimatta siitä kuinka kiireinen olen. (koko ryhmä, ammatilliset)*

*Olen hyvin tiedonhaluinen. (naiset)*

*Nautin todella vastausten etsimisestä kysymykseen. (miehet)*

*Kirjastot ovat mielestäni pitkästyttäviä. (ammatilliset miehet, kielteinen kehitys)*

Muutokset kertoivat mainittujen opiskelijaryhmien halun ja motivaation opiskella parantuneen. Motivaatio on itseohjautuvuuden keskeinen piirre. Viimeisen väittämän kohdalla kehityksen ammatillisten opiskelijoiden joukossa ehkä voi tulkita tapahtuneen kielteiseen suuntaan. Syynä lienee se, että tietoa haettaneen nykyisin enemmän netin kautta kuin kirjastoista.

Toisen itseohjautuvuusulottuvuuden (Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus) viidessä väittämässä oli merkitseviä muutoksia:

*En ole kovin hyvä työskentelemään yksin. (lukion käyneet)*

*Minun on vaikea ymmärtää lukemaani. (naiset)*

*Ei ole minun syyni, jos en opi. (ammatilliset naiset)*

*Uuden oppimisen aloittaminen on minulle työlästä. (miehet, kielteinen kehitys)*

*Kun näen jotakin, jota en ymmärrä, pysyttelen kaukana siitä. (naiset, kielteinen kehitys)*

*Jos huomaan tarvitsevani tietoa, jota minulla ei ole, tiedän mistä sitä haen. (ammattilliset, ammatilliset miehet, kielteinen kehitys kummallakin)*

Tässä ulottuvuudessa kolmen ensimmäisen väittämän muutos oli myönteinen: lukion käyneet kokivat, että heidän kykynsä työskennellä yksin oli parantunut ja naisten mielestä he ymmärsivät paremmin lukemaansa, ja ammatilliset naiset kokivat, että on omaakin syytä, jos ei opi. Kolmen viimeisen väittämän kohdalla muutos tapahtui kielteiseen suuntaan, mikä osoitti, että mainittujen osaryhmien opiskelijoiden oma-aloitteisuudessa ja itseluottamuksessa oli parannettavaa. Tämä oli tietysti valitettava kehitys itseohjattua opiskelua ajatellen, jonka toteuttamisessa tarvitaan oma-aloitteisuutta ja luottamusta omaan opiskelukykyyn.

Kuten aikaisemmin on käynyt ilmi, kolmas itseohjautuvuusulottuvuus (Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus) muuttui tilastollisesti merkitsevästi monilla osaryhmillä. Seuraavat väittämät tässä ulottuvuudessa myös muuttuivat merkitsevästi ja ensinnäkin ilmensivät opiskelijoiden parantunutta kykyä hakea uutta tietoa eri tavoin ja miehet kokivat keksivänsä uusia, epätavallisia ratkaisuja. Kielteistä kehitystä tapahtui ammatillisilla naisilla siinä, että he kokivat ongelmat esteiksi ja eivät tunteneet olevansa hyviä ottamaan selville tarvitsemiaan asioita.

*Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa asiasta. (koko ryhmä, lukion käyneet)*

*Olen hyöä keksimään epätavallisia ratkaisuja. (miehet)*

*Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiani asioita. (ammattilliset miehet, myönteinen kehitys, ammatilliset naiset, kielteinen kehitys)*

*Minulle ongelmat ovat haasteita eivätkä esteitä. (ammattilliset naiset, kielteinen kehitys)*

Neljännessä itseohjautuvuusryhmässä (Itsearviointi) tapahtui naisilla tilastollisesti merkitsevä muutos väittämässä, joka ilmensi naisten arvioivan opiskelutaitonsa entistä paremmiksi ja ammatilliset miehet kokivat saavansa itsensä tekemään mitä tarvitaan.

*Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa. (naiset)*

*Saan itseni tekemään sen, mitä mielestäni pitää tehdä. (ammattilliset miehet)*

Yhteenvetona totean, että neljästä itseohjautuvuusulottuvuudesta kolmannen (**Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus**) **muutos** oli opiskelijoiden **enemmistöllä tilastollisesti merkitsevä**. Mittarin laatija Lucy Guglielmino (1977, 66) piti luovuutta itseohjautuvan oppijan tärkeänä ominaisuutena, jossa korostuvat kyky löytää uusia lähestymistapoja ongelmaan, kyky ajatella uusia epätavallisia ratkaisuja ja ottaa riskejä. Myös Koro (1993a, 89) piti luovuutta ja joustavuutta itseohjautuvan oppijan tärkeänä piirteenä. Kuten edellä kävi ilmi, muutama väittäjä muuttui tilastollisesti merkitsevästi. Koko ryhmällä se oli ensimmäiseen itseohjautuvuusulottuvuuteen kuuluva väittäjä (*Jos olen päättä-*

*nyt oppia, minulla on siihen aikaa huolimatta siitä kuinka kiireinen olen.)* sekä kolmanteen ulottuvuuteen kuuluva väittämä (*Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.*) Muutokset näissä ilmaisevat kiinnostuksen opiskella, löytää uusia tiedonhankintatapoja sekä löytää kiireestä huolimatta opiskeluun tarvittava aika parantuneen opintojakson aikana.

Voitaneen olettaa, että luovat, opiskelun innostavana kokevat ihmiset ovat halukkaita ja kykeneviä elinikäiseen oppimiseen, ovat aktiivisia, ja he myös uskaltavat kyseenalaistaa vanhoja toimintatapoja, synnyttää uusia ideoita ja kekeilla uusia menetelmiä yksin tai yhdessä muiden kanssa epäonnistumisen uhallakin. Tällaisia ominaisuuksia omaavat henkilöt ovat arvokkaita työntekijöitä ja työelämän parantajia. Collinin ja Billetin (2010, 218) mukaan luovuus voi toteutua yksin tai työyhteisön toiminnassa. Viime aikoina on korostettu luovuuden sosiaalista luonnetta, kollaboratiivista luovuutta. Se pääsee esille keskustelujen avulla muiden kanssa, jolloin yksilöt osallistuvat luovaan toimintaan omalla panoksellaan ja saavuttavat yhdessä enemmän kuin olisivat yksin saavuttaneet. Kollaboratiivinen luovuus tulee nykyään esiin mm. työelämän yhteisissä projekteissa ja tutkimushankkeissa sekä myös akateemisissa tutkimuksissa, joita aikaisempaa enemmän tehdään yhdessä. DeZutter ja Sawyer (2010, 225) kutsuvat ryhmän vuorovaikutuksellista luovuutta jaetuksi luovuudeksi.

Tutkimuksessa ei havaittu minkään neljästä itseohjautuvuusulottuvuudesta kytkeytyvän tilastollisesti merkitsevästi opiskelumenestykseen. Ainoastaan naisilla todettiin kolmannen ulottuvuuden korreloivan tilastollisesti lähes merkitsevästi loppukokeen arvosanaan. Varila (1990b, 99) on tutkimuksissaan havainnut neljästä faktoristaan ensimmäisen (Luottamus oppimiskykyyn, itseluottamus, varmuus) kytkeytyvän opiskelumenestykseen. Hänen tutkittavansa erosivat minun ryhmästäni; he olivat kasvatustieteen opiskelijoita, iältään vanhempia ja pohjakoulutukseltaan yhtenäisempiä.

#### **10.1.4 Opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet opiskelusta ja päätyneestä opintojaksosta**

Halusin tutkimukseni yhteydessä kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä monista seikoista ja tällä tavalla edistää heidän reflektointikykyään. Mielestäni opiskelijoiden näkemysten kuuleminen saattaa kasvattaa heidän motivaatiotaan opiskella sekä ottaa kantaa myös muihinkin asioihin myöhemmin. Kokemukset ja mielipiteet kartoitettiin yhteenvetolomakkeen avulla, jossa oli sekä avoimin kysymyksiä että monivalintakysymyksiä, ja ne koskivat yleensä opiskelua, englannin opiskelua ja päättynyttä englannin opintojaksoa. Lisäksi kymmenen opiskelijaa haastateltiin. Erityisen valaisevaa tutkimuksen kannalta oli kuulla opiskelijoiden mielipiteitä monimuoto-opetuksen soveltuvuudesta englannin opiskeluun. Tarkastelin mielipiteitä myös koulutustaustan ja sukupuolen perusteella.

Ennen opintojakson alkua täytetyssä taustatietolomakkeessa oli esitetty 22 väittämää opiskelusta, lähinnä kielten opiskelusta. Opiskelijat vastasivat väittämiin 1 = täysin eri mieltä (väittämän kanssa), 2 = hieman eri mieltä, 3 = hieman samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä, eos = en osaa sanoa maksimikes-

kiarvon ollessa 4 (täysin samaa mieltä). 16 näistä väittämistä esitettiin ainoastaan ennen opintojaksoa. Näitä väittämiä tarkastelin jo alaluvussa 9.3.1. Seuraavassa kiinnitän ensiksi huomiota muutamaan ennen opintojaksoa esitettyyn väittämään, jotka kertovat opiskelijoitten suhtautumisesta opiskeluun, ja niiden jälkeen käsittelen opintojakson jälkeen esitetyt väittämät (maksimikeskiarvo 4). Tarkastelen väittämiä myös koulutustaustan perusteella, koska halusin tutkimuksessa verrata lukion käyneiden ja toisen asteen ammatillisen taustakoulutuksen omaavien opiskelijoiden englannin opiskelua ja siihen vaikuttavia seikkoja. Taustatietona tutkimukselle kartoitin opiskelijoiden asennetta opiskeluun. **Motivoituminen ja myönteinen asenne kielten opiskeluun** ilmeni seuraavissa väittämissä:

*Kielten opiskelu on tärkeää.*

*Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.*

Koko ryhmän mielestä kielten opiskelu oli tärkeää (ka 3,71) ja enemmistö heistä aikoi ylläpitää ja opiskella englantia koulunkin jälkeen (ka 3,25). Lukion käyneet pitivät kielten opiskelua hieman tärkeämpänä (ka 3,83) kuin ammatilliset (ka 3,48). Samoin lukion käyneet olivat hieman kiinnostuneempia jatkamaan koulun jälkeen englannin opintoja (ka 3,37) kuin ammatilliset (ka 3,04). Seuraavan kielteisen väittämän keskiarvot osoittivat samaa kiinnostusta englannin opiskeluun: opiskelijat olivat täysin eri mieltä väittämän kanssa. *Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.* Lukion käyneiden keskiarvo oli 1,13 ja ammatillisten 1,38, kummatkin ryhmät olivat lähellä täysin eri mieltä -vastausvaihtoehtoa. Edellä mainitut väittämät osoittivat, että englannin opiskeluun suhtauduttiin erittäin myönteisesti. Niiden perusteella lukion käyneet opiskelijat vaikuttivat olevan kiinnostuneempia opiskelemaan englantia. Lukuisat tutkijat ovat korostaneet myönteisen asenteen merkitystä opinnoissa menestymiselle. Kuten seuraava väittäjä osoitti, lukion käyneet ilmaisivat olevansa kiinnostuneempia myös muiden kielten opinnoista. Kielitaitoa pidettiin kummassakin ryhmässä erittäin tärkeänä työpaikkaa hakiessa, koska kummassakin osaryhmässä valinnat lähenivät täysin samaa mieltä -vastausvaihtoehtoa.

*Haluaisin oppia monia vieraita kieliä. Lukio ka 3,37, ammatillinen ka 2,74.*

*Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saannissa. Lukio ka 3,83, ammatillinen ka 3,62.*

Seuraavat väittämät valottivat hieman opiskelijoitten **opiskelutapoja**. Englannin opiskelu toteutettiin monimuotoisesti, kontakti- ja itseopiskeluna, mikä vaati opiskelijalta vastuuntuntoa ja itsekuria, kykyä ja halua opiskella myös oma-toimisesti. Seuraavat väittämät kartoittivat tarvittavia ominaisuuksia.

*Ponnistelen itse mielelläni. Kummankin ryhmän keskiarvo 2,66.*

Tämän perusteella näyttää siltä, että sekä lukiopohjaiset että ammatilliset opiskelijat eivät kovin mielellään ponnistelleet opinnoissaan. Oma ponnistelu on kuitenkin erittäin tärkeä itsenäisen opiskelun onnistumiselle.

*Teen tunnollisesti tehtäväni. Lukio ka 2,73, ammatillinen ka 3,03.*

Tunnollisuuskaan ei vaikuttanut olevan opiskelijoitten tärkein ominaisuus, ja sitä myös tarvitaan itseohjatussa opiskelussa. Ammatillisen taustakoulutuksen omaavat olivat hieman tunnollisempia tehtävien teossa. Syynä lienee se, että heillä oli vähempien kielipintojen takia tarve olla tunnollisia selviytyäkseen opinnoista.

*Haluan, että opettaja opettaa ja seloittaa uudet asiat perusteellisesti.*

Seuraavassa tuon esiin eri osaryhmien keskiarvot yllä olevasta väittämästä: lukiopohjaiset 3,38, ammatilliset 3,59, naiset 3,61, miehet 3,26, lukiopohjaiset naiset 3,52, ammatilliset naiset 3,76, lukiopohjaiset miehet 3,23 ja ammatilliset miehet 3,33. Korkeahkot keskiarvot osoittivat, että monet opiskelijat halusivat opettajan selvittävän uudet asiat perusteellisesti mieluummin kuin ponnistelivat ja ottivat itse selvää opiskeltavista asioista. Syynä saattoi olla, että useat opiskelijat olivat ehkä tottuneita opettajajohtoiseen opiskeluun, ja se saattoi vaikuttaa helpommalta kuin oma ponnistelu. Naiset ja erityisesti ammatilliset naiset tuntuivat haluavan miehiä enemmän opettajajohtoista opiskelua. Tiivistettynä voi todeta, että edellä mainitut kolme opiskelua koskevat väittämät osoittivat mielestäni, että opiskelijoilla oli vielä parannettavaa pystyäkseen itsenäiseen opiskeluun. Heidän tulisi ponnisteltava enemmän, tehtävä tehtäviä tunnollisemmin sekä otettava aktiivisemmin itse asioista selvää.

Nykyään opiskelijoilta odotetaan aikaisempaa enemmän omatoimista opiskelua, mikä tänä päivänä tapahtuu entistä enemmän verkkoympäristössä. Kymmenen vuotta sitten tutkimuksen suorittamisajankohtana otettiin vasta ensi askeleita; tietotekniikan opiskelijat olivat jo silloin tottuneempia verkko-opiskeluun. Seuraava väittämä paljasti hieman opiskelijoitten suhtautumista nettityöskentelyyn.

*Haen mielelläni lisätietoa netistä.*

Lukion käyneiden keskiarvo 2,83 ja ammatillisten 2,75 osoittivat, että opiskelijat eivät olleet kovin innokkaita hakemaan tietoa netin kautta. Miehet olivat aktiivisempia ja omatoimisempia tiedonhakijoita: miehet ka 3,11 ja eriteltynä lukion miesten ka 3,08 ja ammatillisten miesten ka 3,17 naisten vastaavien lukujen ollessa: koko ryhmän ka 2,52 ja eriteltynä (lukio) 2,67 ja (ammatillinen) 2,59. Edellä mainitun väittämän vastauksista saattoi vetää sen johtopäätöksen, että valmius itseohjattuun nettityöskentelyyn vaati vielä vahvistamista. Tänä päivänä tilanne on varmasti aivan toinen kuin yli 10 vuotta sitten. Useimmat opiskelijat nykyään lienevät hyvinkin tottuneita hakemaan tietoa netistä.

Opintojakson jälkeen esitettiin uudelleen seuraavat kuusi yleistä väittämää, jotka oli esitetty jo taustatietolomakkeessa. Seitsemäntenä opintojakson

jälkeen oli lisäksi väittämä monimuoto-opiskelusta, jota ei oltu esitetty ennen opintojaksoa.

1. *Opiskelen mielelläni englantia.*
2. *Olisin mieluummin töissä kuin opiskelemassa.*
3. *Englannin kieli on tärkeä työelämässä.*
4. *Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessa.*
5. *Mieluiten opiskelen pareittain/ryhmissä.*
6. *Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi.*
7. *Yhdistetty kontakti-/fitsenäinen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun.*

Väittämiä on tarkasteltu yksityiskohtaisemmin alaluvussa 9.3.2. Tutkimuksen kannalta oli olennaista tarkastella, muuttuivatko opiskelijoiden mielipiteet tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisestä kartoituksesta toiseen. Tilastollisesti merkitsevä muutos ja myönteinen kehitys tapahtui neljännen väittämän suhteen (*Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessa.*). Koko ryhmän (N = 82) keskiarvo oli opintojakson alussa 2,50 ja lopussa 2,87, ja samanlainen merkitsevä muutos oli lukion käyneillä opiskelijoilla (N = 53): keskiarvot alussa ja lopussa 2,39 – 2,90. Tietokoneet ja niiden avulla työskentely olivat tulleet tutuimmiksi. Myös kuudennessa väittämässä (*Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi.*) tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos siihen suuntaan, että mokaamisen pelko väheni. Koko ryhmän keskiarvo opintojakson alussa oli 2,25 ja lopussa 2,01. Lukion käyneiden opiskelijoiden vastaavat keskiarvot 2,19 ja 1,90. Voidaan olettaa, että henkilö on rohkeampi harjoittelemaan ja käyttämään kieltä, kun virheiden pelko vähenee. Suullista kielitaitoa oppii vain sinnikkäästi harjoittelemalla. Lukion käyneillä tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos väittämässä (*Olisin mieluummin töissä kuin opiskelemassa.*) (ka 2,32 – 2,57) sekä ammatillisilla lähes merkitsevä muutos väitteessä (*Englannin kieli on tärkeää työelämässä.*) (ka 3,62 – 3,79). Syynä lukion suorittaneiden hieman kasvaneeseen halukkuuteen mennä töihin voisi olla, että he haluaisivat käytännössä kokeilla valmiuksiaan ja tietenkin myös ansaita rahaa.

Väittämällä 7 (*Yhdistetty kontakti-/fitsenäinen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun.*) halusin kartoittaa opiskelijoitten mielipidettä monimuoto-opiskelun soveltuvuudesta englannin opiskeluun. Tämä väittämä esitettiin pelkästään opintojakson jälkeen. Koko ryhmä keskiarvo 3,05, (lukio 3,06, ammatillinen 3,03). Opiskelijat olivat väittämän kanssa ”hieman samaa mieltä”. Yhteenvetolomakkeessa oli myös avoin kysymys (nro 10, ks. alaluku 9.3.2) ***Soveltuuko mielestäsi monimuoto (yhdistetty kontakti-/fitsenäinen opiskelu englannin opiskeluun?). Suurin osa katsoi monimuodon soveltuvan kieltenopetukseen:*** lukiotaustaisista 75,5 % ja ammatillisista 69 %. Tulevaisuudessa kielten opiskelu todennäköisesti toteutuu entistä enemmän monimuotoisesti verkko-oppimisympäristössä. Kuten aikaisemmin kävi ilmi, aika suuri osa tutkimuksen opiskelijoista ei vielä halunnut tai osannut hyödyntää tietoteknologian mahdollisuuksia opinnoissaan, joten ohjausta tarvitaan siihen, että hallituksen kaavailema digiloikka toteutuu. Osalla ei ollut kokemusta monimuoto-opiskelusta ja kaipaasi enemmän opettajajohtoista opetusta. He olivat siten tottuneet passiiviseen rooliin oppimistilanteessa, ja heillä ei tuntunut olevan tarvittavia kognitiivisia eikä affektiivisiä taitoja selviytyä itsenäisessä opiskelussa, ja niitä pitää vahvis-

taa. Varilan (1990b, 103) mukaan opiskelu monimuotoisesti sujuu paremmin, jos on aikaisempaa kokemusta siitä. Kiinnostus käyttää tietokonetta opiskellessa kuitenkin lisääntyi opintojakson aikana, ja verkko-opetustakin kaivattiin. Tutkimani monimuotoryhmä kauppaoppilaitoksessa 1990-luvulla oli myös sitä mieltä, että näin toteutettu opiskelu (kontaktitunnit/etätunnit) sopii myös kielten opiskeluun (94,4 % silloisesta tutkimusryhmästani). Seuraavassa muutamien tämän tutkimuksen opiskelijoiden mielipiteitä, joissa korostui, että opiskelija pystyy aikatauluttamaan opiskeluaan sekä fokuoimaan sitä haluamallaan tavalla.

*Anna (lukio): "Kyllä soveltuu. Kontaktitunnit tärkeitä, mutta itsenäisenä työnä voi enemmän miettiä itse asioita."*

*Tarja (ammattillinen) "...saa päättää missä vaiheessa tekee. Sitä pystyy sitä omaa aikataulua tekemään."*

Harrin tavoin osa katsoi monimuodon sopivan tietyin reunaehdoin mm. omaa vastuuta ja opintoihin paneutumista korostettiin (lukion käyneet 13,2 %, ammatilliset 13,8 %). Samaa mieltä olivat ryhmien opettajat.

*Harri (lukio): "Kyllä, jos vain jaksaa tehdä itsenäisesti töitä."*

Kysymyksen nro 10 kohdalla kävi ilmi, että ammatillisista opiskelijoista 17,2 % ja lukiopohjaisista 9,4 % oli sitä mieltä, että se ei hyvin sovellu kielenopetukseen. Tätä mieltä olevat halusivat enemmän vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä, lisää kontaktiopetusta sekä suullisen kielitaidon harjoittelua. Varmasti on niin, että sujuvasti puhuvia EU-kansalaisia ei kovin helposti kouluteta pelkästään laitteiden kanssa harjoittelemalla. Inhimillistä, kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta tarvitaan suullista viestintää kehitettäessä. Ongelmiksi opiskelussa koettiin erittäin heterogeeniset ryhmät, opiskeluvalmiuksissa oli eroja; opettajat toivat esiin samanlaisia näkemyksiä.

Edellä käsitellyt yleisväättämät toivat esiin opiskelijoiden mielipiteitä lähinnä kielten opiskelusta ja siihen liittyvistä seikoista. Lisäksi opiskelijoilta haluttiin palaute päättäneestä englannin opintojaksosta. Se otettiin seuraavien kymmenen väättämän avulla. Vastausvaihtoehtojen ääripäät olivat kuten yleisväättämässä 1 = täysin eri mieltä ..., 4 = täysin samaa mieltä, maksimikeskiarvo 4.

*Käytetty englannin opiskelumateriaali oli kiinnostava ja monipuolinen.  
Jouduin ponnistelemaan kovasti englannin opinnoissani.  
Käsitellyt asiat olivat mielenkiintoisia.  
Tehtävät olivat mielekkäitä ja kiinnostavia.  
Käsitellyt asiat olivat helppoja.  
Luokassa vallitsi hyvä ilmapiiri.  
Annettujen aikataulujen noudattamien tuotti minulle joskus vaikeuksia.  
Keskustelin mielelläni tunteilla englannin kielellä.  
Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.  
Opin paljon uutta.*

Eniten "täysin samaa mieltä" -vaihtoehdon sai väättämä (Luokassa vallitsi hyvä ilmapiiri.). Koko ryhmän keskiarvo 3,40, (lukio 3,50 ja ammatillinen 3,21). Var-



mastikin hyväksi koettu opiskeluilmapiiri vähensi mokaamisen pelkoa, kuten aikaisemmin todettiin tapahtuneen. Hyvä, kannustava ilmapiiri ja ryhmän tuki ovat tärkeitä opiskelun ja oppimisen kannalta. Hyväksyvä, luova ilmapiiri luo myönteistä asennetta oppimisprosessia kohtaan, ja nämä asenteet siirtyvät opiskelijoiden mukana työelämään. Monet tutkijat ovat korostaneet hyvän opiskeluilmapiirin tärkeyttä menestykselliselle opiskelulle. Harrin ja Tanjan seuraavissa lainauksissa korostui opintojakson vahvuudeksi koettu hyvä ja välitön ilmapiiri. Tutkimuksen opiskelijat olivat tyytyväisiä myös mielekkäisiin tehtäviin ja mielenkiintoiseen oppimismateriaaliin.

*Harri (lukio): "Meillä ainakin on mun kokemuksen mukaan hyvä luokka, ryhmä. Siinä on selvä välikäsi ilmapiiri...kyllä minä olen tykännyt, että meillä on hyvä henki ryhmässä, pystyy ryhmätöitä tekemään kaikkien kanssa ja harjoittelemaan sitä kieltä sitten."*

*Tarja (ammattillinen): "...meillä on hyvä henki ryhmässä, pystyy ryhmätöitä tekemään kaikkien kanssa ja harjoittelemaan kieltä sitten."*

Opintojaksoa ei yleisesti koettu kovin vaativaksi, erityisesti lukion käyneiden mielestä vaikeustasoa voitaisiin nostaa. Aika monet olivat odottaneet oppivansa enemmän. Väittämän (*Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.*) koko ryhmän keskiarvo oli 1,91, (lukio 1,64, ammatillinen 2,41). Opiskelijoitte heterogeenisyydestä johtuen on varmastikin hankalaa löytää kaikille sopiva vaikeustaso kursseille.

Mielipiteitä ja kokemuksia verrattiin myös koulutustaustoittain. Muutamien väittämien kohdalla lukiopohjaisten ja ammatillisten opiskelijoiden välillä oli merkitsevä tai melkein merkitsevä ero. Lukiolaisten mielestä käsitellyt asiat olivat helppoja, ja he ilmoittivat keskustelewansa mielellään englannin kielellä. Kuten oli odotettavissa, ammatilliset kokivat enemmän vaikeuksia opinnoissaan, ja siksi joutuivat ponnistelemaan enemmän.

### 10.1.5 Oppimisen tulevaisuudennäkymiä

Kuten jo useasti todettu, tutkittavien englannin opintojakso toteutettiin yhdistettynä kontakti-/itsenäisenä opiskeluna. Eri tavoin toteutettu monimuoto-opetus/-opiskelu on tullut pysyvästi koulumaailmaan. Se on joustava, opiskelijakeskeinen tapa opiskella, ja erityisesti perheellisten ja työssä käyvien opiskelua se helpottaa, koska opiskelija voi itse päättää itsenäisen opiskelun ajankohdan. Tietoteknologian kehitys on ollut erittäin nopeaa viime vuosikymmeninä, ja tulevaisuudessa itsenäinen opiskelu tapahtuu enenevässä määrin verkkoympäristössä, ja verkko-opiskelu tulee lisääntymään kaikilla koulutusasteilla. Yhdistettyä verkko-/lähiopiskelua kutsutaan joskus termillä sulautuva oppiminen (*blended learning*). Kaikilla opiskelijoilla ei ole vielä tarvittavia valmiuksia itsenäiseen opiskeluun, kuten tutkimuksessa kävi ilmi. Monet opiskelijat odottavat, että opettaja selvittää asiat, eivätkä ole kovin halukkaita ponnistelemaan ja näkemään vaivaa. Verkko-opiskeluun tottuminen varmasti vaatii vielä paljon ohjaamista ja harjaantumista. Opetuksen digitalisaatio perusopetuksesta lähtien on nykyisen hallituksemme kärkihankkeita (Hallituksen julkaisusarja 10/2015,

17). Digitalisaatio etenee hyvin epätasaisesti eri kunnissa, kouluissa ja koulutusasteilla. Opettajien lisäkoulutusta tarvitaan hallituksen vaatiman digiloikan toteuttamiseksi (Nikula 2016). Vaikka Suomen opettajien koulutustaso on erittäin korkea ja se on eräs vahvuutemme, monet opettajat eri koulutusasteilla kuitenkin kokevat, että heillä ei ole riittävästi teknistä eikä pedagogista osaamista opiskelijoiden ohjaamiseen, koska täydennyskoulutus on vielä ollut aivan riittämätöntä; jotkut opiskelijat saattavat olla monia opettajia edellä teknisiltä taidoiltaan. Edistystä on varmasti tapahtunut viime vuosina. Ammattikorkeakouluopettajat ovat käsittääkseni eturintamassa tietoteknisiltä taidoiltaan. Osaamista kuitenkin tarvittaneen lisää uuden tieto- ja viestintäteknikan käytössä ja siinä, miten esimerkiksi verkko-oppimisympäristöjä voi hyödyntää mm. ryhmätyöskentelyssä. Verkko-opetus on helposti sisältöpohjaista ja materiaalipainotteista, ja vuorovaikutus saattaa jäädä syntymättä (Mällinen 2007, 11). Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa. Uusia sosio-digitaalisia vuorovaikutusmuotoja tarvitaan.

Blake (2009, 831-833) korostaa teknologian ja digitaalisten työvälineiden hyödyntämistä uusien oppimismahdollisuuksien tarjoamisessa esimerkiksi kielenopetuksessa. Hän painottaa autenttisuutta, toimijuutta, keskinäistä vuorovaikutusta, prosessin tärkeyttä oppimisessa, tuo esiin chattailun eri ryhmissä, blogit, wikit. Opettajan rooli on muuttunut ja muuttuu asiantuntijan rooliksi, joka suunnittelee, ohjaa ja tukee oppimisprosessia ja yhdessä toimimista uudessa digitaalisessa oppimisympäristössä. Kaiken tämän tarkoituksena on oppijan toimijuuden tukeminen uudessa toimintaympäristössä. Blaken mielestä tämä ei tapahdu hetkessä, vaan se on hidas prosessi. Laitteet osaltaan voivat vahvistaa opiskelumotivaatiota. Ne innostavat oppijaa hakemaan omatoimisesti tietoa, etenemään oppimisprosessissa omaan tahtiin ja siten tukevat hänen itseohjautuvuuttaan. Monet opettajat kokevatkin opiskelijoiden olevan heitä edellä tietoteknisiltä taidoiltaan (Luukka ym. 2008, 153).

Epäileviäkin kannanottoja esiintyy digitalisaatioon. Suomalaisen koulutuksen asiantuntija Pasi Sahlberg suhtautuu kriittisesti erityisesti peruskoulutuksen liialliseen digitalisaatioon. Hän korosti antamassaan Keskisuomalaisen haastattelussa 31.1. 2016 (Arola 2016, 13) oppijoiden vahvuuksien löytämistä ja niiden vahvistamista. Hänen mielestään tulisi olla vähemmän digitalisaatiota, enemmän kirjojen lukemista ja sosiaalisia taitoja. Hänen mielestään liiallinen internetin käyttö voi aiheuttaa tarkkaavaisuushäiriöitä ja muuttaa tiedon prosessointia. Sahlbergin (2015, 260-261) mielestä vähentämällä perinteistä luokahuoneopettamista ja lisäämällä henkilökohtaisen suunnitelman mukaista oppimista oppijan vahvuuksia hyödyntämällä päästään parempaan ja merkityksellisempään oppimiseen. Hän pitää myös tärkeänä oppiaineiden rajat ylittävää opetusta. Uteliaisuus ja tiedonjano ovat keskeisiä voimia oppimisen taustalla.

Sahlbergin korostamat lukeminen, tiedonjano ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat tärkeitä koulutuksen kaikilla asteilla. Itse olen voimakkaasti sitä mieltä, että digitaaliset laitteet ovat hyviä apuvälineitä oppimisprosessissa, mutta niistä ei saa tulla itsetarkoitus; laitteille ei saa antaa isännän roolia. Varmaan digitalisaation hyödyntämisessäkin tulee noudattaa Blaken esiintuomaa pienin askelin

etenemistä unohtamatta, että ohjausta ja tukea tarvitsevat sekä opiskelijat että opettajat pysyäkseen kehityksessä mukana. Kummatkaan eivät saa kokea jäävänsä prosessissa yksin oman onnensa nojaan. Mielestäni itsenäisen opiskelun lisäämisen lähtökohta ei saa olla mahdollisesti säästetyt eurot vaan pedagogiset lähtökohdat. Päättäjien toivoisi muistavan koulutusta koskevia päätöksiä tehdessään, että on lyhytnäköistä säästää koulutuksesta, koska sen avulla vaikutetaan voimakkaasti tulevaisuuteen. Koulut ovat tärkeitä tulevaisuuden tekijöitä. Laadukas koulutus ja hyvä osaaminen ovat kilpailuvalttimme ja henkivakuutuksemme globaalissa kilpailussa.

Opetusteknologian uutuudetkaan eivät saa korvata sosiaalista kontaktia. Erityisesti kieltenopiskelussa kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on erityisen tärkeää, kuten monet tutkimukseni opiskelijoista korostivat. Oppiminen on sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi (Kohonen & Leppilampi 1994, 17; Vygotsky 1982, 130-135; Tynjälä 1999a, 163-165; Huttunen 2000, 81-82; Lehtovaara 2001, 151). Ryhmän, ryhmäytymisen ja yhdessä oppimisen tärkeyttä ei tule unohtaa oppimisprosessissa uutta tekniikkaa käytettäessä ja toimintatapoja kehitettäessä. Ryhmäytymistä opiskelijat kaipaavat verkko-opiskelussakin (Wallinheimo 2016, 160). Opetuksen kehittämistyö edellyttää yhteistoimintaa opettajien välillä ja myös opettajien ja opiskelijoiden välillä, opiskelijoiden kuulemista ja heidän vahvuuksien hyödyntämistä. He ovat oman oppimisensa asiantuntijoita. Wallinheimo mielestä opiskelijat voivat olla myös erinomaisia materiaalin ja opetuksen sisällön tuottajia. Raja-aitoja kielten ja muiden aineiden välillä tulisi madaltaa, lisätä integraatiota ja välttää päällekkäisyyksiä. Kieltenopettajien ja eri oppiaineiden opettajien yhteistyö ja vuorovaikutus lisäisi varmasti tarkoituksenmukaisuutta ja tehokkuutta. Tällaisia näkemyksiä ovat tuoneet esiin mm. Marsh ym. (1996, 10), Kantelinen (2004, 58), Luukka ym. (2008, 153), Karlsson-Fält (2010, 203) sekä Hildén ja Salo (2011, 236). Tätä varmasti tehdäänkin paljon, parannettavaa kuitenkin varmasti löytyy. Tämä tuli esille myös opettajan C palautteessa (ks. alaluku 9.3.4).

Opettajathan ovat pitkään olleet yksin puurtajia suljettujen ovien takana, mutta onneksi tilanne on vähitellen muuttunut. Edelleen kehityksen on syytä mennä siihen suuntaan. Oppiminen on sosiaalinen prosessi, opettajien pitäisi toimia enemmän yhdessä. On tarpeen kehittää lisää sopivaa oppimateriaalia, ja sen tekemisessä opettajat voivat toimia yhdessä, kuten tämän tutkimuksen opettaja C palautteessaan toivoi. Opiskelijoiden panosta on myös syytä hyödyntää sisältöjen tuottajina. Yhdessä toimiminen ja ryhmäytyminen muiden opettajien kanssa, täten saatu vertaistuki, jaettu opettajuus varmasti auttaa selviämään paremmin opetustyön lisääntyneistä haasteista sekä myös vahvistaa omaa opettajuutta ja koulutuksen kehittämistä (Nevgi & Niemi 2007, 66-72; Piirainen & Skaniakos 2014, 114-115).

Ammattikorkeakouluissa koulutetaan osaajia työelämään. Siellä saadaan ja kehitetään monia valmiuksia – tietoja, taitoja, oppimaan oppimista – työelämää varten. Ammattitaito on yksilön ominaisuus. Se ei ole pysyvä ominaisuus. Se muuttuu vaihtuvien työtehtävien, uusien ammattien, uusien työtehtävien, työympäristön muuttumisen ja yksilön kehittymisen myötä (mm. Pohjonen

2007, 230). Ammattitaidon ylläpitäminen vaatii jatkuvaa päivittämistä, opiskelua, opiskelutaitoja, itseohjautuvuutta, uusien työkalujen ja toimintatapojen oppimista. Elinikäistä ja elämänlaajuista oppimista tarvitaan (Häkkinen ym. 2014, 7). Saari (2016, 11) toi hieman kriittisen näkökulman elinikäiseen oppimiseen. Hän totesi, että vaikka subjekti on näennäisesti vapaa, samalla hän on kuitenkin velvoitettu innostumaan jatkuvasta opiskelusta ja elinikäisestä oppimisesta yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden mukaan. Hän joutuu paikkaamaan itsessään olevia puutteita. Myös Jokisaari (2004, 4) toi esiin, että vaikka elinikäinen oppiminen nähdään yleensä myönteisenä kykynä, se tuo usein mukanaan ristiriitaisia, riittämättömyyden ja häpeän tunteita. Vaattovaara (2015, 49) myös totesi, että alemmuuden- ja kelpaamattomuuden tunne voi olla seurauksena jatkuvan koulutuksen tärkeyden korostamisesta.

On vaikea jakaa näiden tutkijoiden varauksellista suhtautumista jatkuvaan opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen. Olen sitä mieltä, että useimmilla ihmisillä on sisäinen motivaatio ja halu kehittää itseään, ja tämä jatkuu läpi elämän. Tietenkin, jos motivaatio ei tule yksilöstä itsestään vaan velvoitteena ulkopuolelta, se saattaa aiheuttaa kielteisiä tunteita. Motivaatioteorioiden ylimmät tasot korostavat kuitenkin ihmisten pyrkimystä henkiseen kasvuun ja itsensä toteuttamiseen. Jatkuva opiskelu on yleensä myönteinen asia myös yksilön itsensä, eikä vain yhteiskunnan tai työelämän kannalta. Apua ja tukea tarvitaan opiskelujen toteuttamisessa. Sosiaalinen vuorovaikutus, muiden tuki ja kannustava palaute ovat tärkeitä oppimisprosessissa. Kun ajatellaan kielioopin- toja, uuden kielen oppimista tai entisen kielitaidon parantamista, se on positiivinen elämänlaadun parantaja sekä elämää rikastuttava ja näkemyksiä laajentava tekijä yksilönkin, ei pelkästään työelämän kannalta.

Professori Anne Holmen korosti Kari Sajavaara -muistoluennossaan 20.1.2017, että kieli on resurssi jokaiselle ja sen oppiminen on oikeus ja arvokas lisä kaikille. Oli ilahduttavaa, että tutkimukseni opiskelijat pitivät kielten opiskelua tärkeänä. Sekä lukiolaisten että ammatillisten vastaukset lähenivät ”täysin samaa mieltä” -vaihtoehtoa väittämässä (*Kielten opiskelu on tärkeää.*) sekä (*Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saannissa.*). Lisäksi erityisesti lukiopohjaiset ilmoittivat haluavansa oppia monia vieraita kieliä. Tämä oli ilahduttavaa, koska huolta on kannettu viime aikoina siitä, että englannin ylivallasta johtuen muiden vieraiden kielten opiskelu ja siten osaaminen on vähentynyt. Monissa kielenkäyttötutkimuksissa on tuotu esiin useampien kielten osaamisen tarve (ks. alaluku 10.1.1). Euroopan neuvosto on korostanut kahden vieraan kielen osaamisen tärkeyttä (ks. alaluku 1.3). M. Huhta (1999, 12) on tuonut esiin, että kieliohjelmapolitiikassa pitäisi ottaa huomioon yrityssektorin kielitaitotarvekartoitusten tuloksia, kuten esimerkiksi vaatimus monipuolisemmasta kielitaidosta. Helsingin Sanomien artikkelin Kielitaito kaippaa uutta loikkaa mukaan (Liiten, 19.2.2017, C8) vuonna 2015 yli 90 % kolmasluokkalaisista opiskeli englantia ensimmäisenä pitkänä kielenä, suomen lukijoita oli n. 5 % ja ruotsin vajaan prosentin. Saksan ja ranskan lukijoita oli reilun prosentin verran, kun taas venäjä ja espanja jäivät reilusti alle prosenttiin. Valinnaisten kielten opinnoissakin on ollut melko voimakkaasti laskeva trendi. Vielä 1990-luvulla vapaaehtoista toista

pitkää kieltä opiskeli n. 40 % viidesluokkalaisista, tällä hetkellä n. 25 %. Emeritusprofessori Sauli Takala antoi samassa artikkelissa huonon arvosanan Suomen kielipolitiikalle. Kielitaitokin tarvitsee uutta loikkaa. Mahtaako meillä olla joskus liian korkeat tavoitteet kielen osaamiselle; usein varmaankin riittäisi tulle kielellä toimeen – taso?

Maslow (1987, 255) toi esiin, että oppiminen on prosessi, matka, jonka aikana opitaan tärkeitä taitoja kuinka oppia. Kuulin 2.4.2016 klo 10.30 radiosta kiinnostavan ohjelman matkasta oppimisprosessina. Siinä haastateltiin tunnettua suomalaista vuorikiipeilijää Veikka Gustafsson (2016). Hän toi esiin vuorikiipeilymatkaa suunniteltaessa monia sellaisia seikkoja, jotka ovat mielestäni erittäin tärkeitä opintoja suunniteltaessa. Asetetaan tavoite, mietitään keinot, välineet miten päästä päämäärään. Ryhmään kuuluu muitakin jäseniä, ja kaikilla ryhmän jäsenillä on sama päämäärä. Matkalla ollaan toisten tukena, sosiaaliset suhteet ja yhdessä toimiminen ovat tärkeitä onnistumiselle, oma panos ryhmässä on tärkeä. Ryhmän johtaja opastaa ja tukee. Kun ongelmia ilmenee, mietitään, miten ne ratkaistaan ja jatketaan matkaa, joka on tärkeämpi kuin päämäärä. Ongelmista ei lannistuta, ja päämäärään pääseminen voi olla vaivalloista ja hidastakin. Kielten opiskelussa on samoja elementtejä: päämäärä, matka, prosessi, joka voi olla joskus vaivalloinen ja hidas, matkakumppanit – opiskelijat ja opettaja/ohjaaja – auttavat, oma panos on kuitenkin olennaisen tärkeä. Prosessi voi olla oppimisen ja yksilön kehittymisen kannalta tärkeämpi kuin päämäärä. Tynjälän (1999a, 162) mukaan ryhmässä toimiminen kehittää sosiaalisia, ryhmässä toimimisen taitoja, kykyä sietää paineita sekä edistää viestintätaitoja. Näitä ominaisuuksia työelämäkin arvostaa, ja näitä taitoja yritettiin parantaa tutkimuksen aikana.

### 10.1.6 Summa summarum

Tutkimukseni ammattikorkeakouluopiskelijat tekivät opintojensa alkuvaiheessa lyhyehkön englannin opintomatkan. Tavoitteena oli englannin kielen parantaminen opintojakson tavoitteiden mukaisesti. Matkalla toteutettiin humanistikonstruktivistista, holistista lähestymistapaa oppimiseen ja Deweyn Learning by doing -periaatetta. Minusta holistinen, aktiivinen lähestymistapa on erityisen tärkeä kokonaiskuvan hahmottamiseksi nykyisenä runsaan, pirstaleisen ja kompleksisen tietomäärän aikana. Kun oppii tekemällä ja itse ponnistelemalla, tieto tulee syvällisemmäksi ja oppijalle merkityksellisemmäksi. Ennen opintojaksoa opiskelijat ilmoittivat haluavansa parantaa erityisesti ammatillista sanastoa ja kieltä. Kielitaidon parantamisen tavoite toteutui: koko ryhmän englannin kielen taito parani matkan aikana tilastollisesti merkitsevästi. Muutamat toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet toivat esiin, että heillä oli vielä puutteita kieliopin perusasioiden osaamisessa, ja tämä ilmeni myös kielitaitokokeissa. Useat opiskelijat olisivat halunneet enemmän suullisen kielitaidon harjaanuttamista. Oli ilahduttavaa, että opiskelijoiden virheiden pelko väheni opintojakson aikana, mikä ilmeni väittämän (*Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi.*) muutoksessa, opiskelijoiden vastausvalintojen lähentyessä täysin eri

mieltä –vaihtoehtoa. Hyvä viestintäosaaminen on olennainen osa ammattitaitoa, ja sitä arvostetaan kovasti.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että jotkut toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet tarvitsivat ammattikorkeakouluopintojensa alussa tukea ja opetusta eksplisiittisen osaamisensa lisäämiseksi helpottamaan englannin opiskelun aloitusvaihetta. Ylimääräistä opetusta toivoisikin järjestettävän tarvitseville tulevaisuudessakin. Useat opiskelijat ilmaisivat tuntevansa epävarmuutta englannin suullisessa kielitaidossa. Monet opiskelijat toivoivat vierailijoiden, esimerkiksi vaihto-oppilaiden, hyödyntämistä tunneilla. Myös ulkomaiseen vaihtoon lähtö edistäisi viestintätaitoja, lisäisi kulttuuritietoutta ja kehittäisi toimijuutta. Monimuoto-opetusjärjestelyissä kielten kontaktitunnit varmasti kannattaa käyttää erityisesti kommunikatiivisen kompetenssin vahvistamiseen ja jättää esimerkiksi tekstien lukemiset ja kirjalliset harjoitukset tehtäväksi etätunneilla hyödyntäen mahdollisesti verkko-oppimisympäristöä. Rakentavan ja kehittävän palautteen saaminen tehtävistä on tärkeää kielenoppimisen kannalta. Opiskelijoiden reflektiivisyyttä ja itsearviointitaitoja on syytä kehittää jatkuvasti. Kielten integroiminen muihin aineisiin ja mahdollisesti yhteisten, laajempien tehtäväkokonaisuuksien käyttö tehostaa oppimista ja edistää ammatillista kasvua. Englannin kielen kaikkiallisuus varmasti korostuu nykypäivänä. Opiskelijoita kannattaa rohkaista ja ohjata hyödyntämään entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella olevia lukuisia resursseja ja lähteitä kielitaitonsa parantamiseksi ja kielellä toimijuuden tukemiseksi. Ne korostavat opiskelijoiden vastuuta omasta oppimisesta ja aktiivisen toimijuuden tärkeyttä kielitaidon hankkimisessa. Edellä mainittuja tapoja varmasti käytetään paljon nykyään kielipinnoissa, mutta ehkä niitä voisi vielä lisätä.

Englannin ammatillisen substanssiosaamisen kartuttamisen lisäksi tutkimuksessa oli tavoitteena ryhmän opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuksien edistäminen. Monimuoto-opiskelun katsotaan vahvistavan itseohjautuvuutta (Varila 1990b, 11; Siekinen 1996, 95; Mäkinen 1998, 19; Löfman 2014, 19; Kotilainen 2015, 35). Vastuuntunnon, aktiivisuuden ja pitkäjänteisyyden merkitystä oppimisprosessin aikana korostettiin. Työelämässä tarvitaan oma-aloitteisia, yhteistyökykyisiä, epävarmuutta sietäviä, kielitaitoisia ja itseään kehittäviä työntekijöitä. Tutkimuksen koko ryhmää tarkasteltaessa itseohjautuvuusvalmius SDLRS-mittarilla mitattuna ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi lyhyehkön jakson aikana, vaikkakin pistemäärät lisääntyivät. Toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneilla miehillä kuitenkin tapahtui tilastollisesti merkitsevä lisäys. Toivottavasti seuraava kehitysvaihe on, että itseohjautuvuus kehittyy vähitellen autonomiseksi toimijuudeksi. Monilla opiskelijoilla kuitenkin valmiudet itsenäiseen opiskeluun tarvitsevat vielä sekä kognitiivista että affektiivista vahvistusta elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen toteutumiseksi.

Opiskelijoiden itseohjautuvuuden kehittämisen tulee olla yhteisenä ja jatkuvana tavoitteena koulutuksen aikana. Itseohjautuvuutta edistävät oppijakeskeisten menetelmien käyttö, opiskelijoiden osallistuminen oppimisprosessin suunnitteluun ja päätöksentekoon, heidän reflektio- ja itsearviointitaitojensa systemaattinen kehittäminen, motivoivan ja innostavan työskentelyilmapiirin

luominen ryhmässä ja kannustavan palautteen antaminen. Näillä keinoilla pysytään kehittämään opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja oppimaan oppimisen taitoja.

Tärkeä tulos mielestäni oli, että tutkimukseni neljästä itseohjautuvuusulottuvuudesta kolmannen ulottuvuuden (**Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus, parannus oli tilastollisesti merkitsevä useimmilla**) opiskelijaryhmillä (lukiolaiset /miehet/lukion käyneet naiset/ammattilliset miehet). Vaikka jotkut ryhmät olivat pieniä, tämä oli mielestäni myönteinen tutkimustulos. Positiivinen kehitys ilmeni esimerkiksi väittämän (*Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa asiasta.*) koko ryhmän (N = 82) keskiarvon tilastollisesti merkitseväksi kasvuna, mikä osoittaa tiedonhankintatapojen monipuolistuneen sekä myös ennakkoluulotonta suhtautumista uuden kokeiluun. Opiskelun myönteisenä ja innostavana kokeneet ovat halukkaita jatkamaan opintoja tulevaisuudessakin, kuten opiskelijat ilmaisivat mielipiteenään. Tiedot vanhenevat nopeasti, asenteet ovat pysyvämpiä (Ruohotie 1998, 41-42). Niiden vaikutus ulottuu pitkälle tulevaisuuteen.

Humanistinen psykologia korostaa luovuuden merkitystä ihmisen elämässä. Voi tietysti toivoa, että koulu ei tukahduta luovuutta vaan päinvastoin ruokkii ja rohkaisee sitä antaen tilaa uusille näkökulmille, kyseenalaistamiselle ja väittelylle. Toivottavasti opettajat jaksavat muutosten ja lisääntyneiden odotusten myllerryksessä muodostaa innostavan, toisia tukevan, luovuutta ruokkivan ja uutta kokeilevan yhteisön. Se varmasti heijastuu opiskelijoiden asenteisiin. Tämä toive toteutui tutkimuksen opiskelijoilla. Myönteinen oppimisilmapiiri koettiin yleisesti opintojakson suurimmaksi vahvuudeksi. Esimerkiksi Dörnyei (2014, 524) korostaa myönteisen, kannustavan ilmapiirin merkitystä motivaatiolle ja menestykselliselle oppimiselle. Eräs opiskelija tiivistä hyvin englannin opintojakson vahvuudet: *"ammattisanasto ja rento ilmapiiri"*. Lehtovaara (1986, 28-29) tuo esiin, että luovuus on asenne elämään, ihminen on utelias, etsiskelevä ja luova. Luovuutta ei pysty opettamaan, mutta sen voi vapauttaa. Innovatiiviset, riskejä ottavat, uutta ennakkoluulottomasti kokeilevat työntekijät ovat erittäin tärkeitä työyhteisöissä, koska he ovat valmiita kyseenalaistamaan vanhoja menetelmiä, kehittämään, kokeilemaan ja oppimaan uusia toimintatapoja yksin tai kollaboratiivisesti yhdessä muiden kanssa. Ennen korostui yksilöllinen luovuus. Paloniemi, Rausku-Puttonen ja Tynjälä (2010, 24-25) korostavat kollaboratiivista toimimista, yhteisen tiedon rakentamista ja uusien ideoiden tuottamista, jaettua luovuutta. Yhdessä on enemmän kuin yksin. Uudet viestintätekniikat helpottavat ryhmässä tapahtuvaa toimintaa; näin mahdollistuu yhteisöllisen luovuuden toteutuminen. Innostuneita ja uutta luovia toimijoita varmasti tarvitaan, ja luovaa osaamista arvostetaan nopeasti muuttuvassa, globaalissa ja digiaskeleita kiihtyvällä vauhdilla ottavassa monikulttuurisessa työelämässä.

Tutkimukseni lopputuloksena voin todeta, että ammattikorkeakoulun lainsäädännössä ilmaistut tavoitteet, **ammattillisen kielitaidon kehittyminen ja myös oppimaan oppimisen valmiuksien, itseohjautuvuuden hienoinen edistäminen, toteutuivat** matkan aikana! Opiskelijoiden matka jatkui hieman kielitaitoisempina kielenkäyttäjinä ja itseohjautuvampina toimijoina.

## 10.2 Tutkimuksen rajoituksia ja ongelmia

Tutkimuksen tärkeänä tavoitteena oli tutkia ja verrata tradenomiksi opiskelevien lukiopohjaisten, ylioppilastutkinnon suorittaneiden sekä peruskoulupohjaisten, toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden englannin opiskelua ensimmäisenä vuotena Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja verrata heidän kielitaitonsa kehittymistä yhteisen pakollisen englannin opintojakson aikana. Eräs ongelma oli ammatillisten opiskelijoiden vähäinen määrä. Lukiopohjaisia oli 53 opiskelijaa, toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneita 29 opiskelijaa, joten tuloksia ei voi yleistää. Niistä voidaan vetää vain suuntaa antavia johtopäätöksiä. Tutkimusryhmät olivat ”valmiina”, tutkittavia opiskelijoita ei pystynyt valitsemaan, ja opiskelijat opiskelivat eri toimipisteissä. Ammatillisten opiskelijoiden vähäisestä lukumäärästä johtuen empiirisen tutkimuksen aloittamisajankohtana tutkimus jouduttiin suorittamaan kahtena peräkkäisenä lukuvuotena, mikä ei ollut alkuperäinen suunnitelmani ja mikä vaikeutti tutkimusta ja toi tutkimuksellisia ongelmia. Opiskelijoita opetettiin kuudessa ryhmässä, joten tutkimusolosuhteet eivät olleet samanlaiset eri vuosina vaan tavallista kouluelämää erittäin monine muuttuvine tekijöineen. Opetusmateriaalit ja kontaktituntimäärät vaihtelivat. Tutkimuksen ei lisäksi haluttu häiritsevän liikaa normaalia koulutyöskentelyä, mikä on tärkeä seikka luokkahuonetutkimuksessa (Krashen 1982, 147, 162; Hankaniemi 1992; Koro 1993a, 154; Hopkins 2002, 52). Halusin kuitenkin toteuttaa tutkimukseni kahtena lukuvuotena siksi, että pystyisin vertailemaan opiskelijoita heidän pohjakoulutuksensa perusteella aivan opintojen alkuvaiheessa. Tavoitteena on ollut lisätä ammatillisen pohjakoulutuksen saaneiden määrää ammattikorkeakouluissa mahdollistaen heille korkea-asteen opinnot, ja tavoite on toteutunut. Aihe kiinnosti kovasti johtuen opettajana toimimisesta sekä kauppaoppilaitoksessa että lukiossa. Oli kiinnostavaa tutkia ja verrata erikoulutustaustaisten ja myös eri sukupuolta olevien opiskelijoiden oppimiskokemuksia ja -tuloksia. Koska tutkittavien määrä eri ryhmissä oli melko vähäinen, tulokset ovat korkeintaan suuntaa antavia.

Tutkimuksen empiirisen osan tekemisestä on tätä kirjoittaessa pitkä aika, kymmenisen vuotta, joten lukuisia muutoksia on tapahtunut koulumaailmassakin tänä aikana, esimerkkinä mainittakoon verkko-opetuksen huomattava lisääntyminen ja asteittainen siirtyminen digiaikaan. Vuosituhannen alussa verkkopedagogiikan mukanaan tuomia mahdollisuuksia ei vielä kovin paljon hyödynnetty. Monimuotomenetelmän yleistyttyä viime vuosisadan lopulla ja itseohjautuvuuden tultua suuremman kiinnostuksen kohteeksi niitä tutkittiin ja käsiteltiin melko paljon, joten aika paljon taustakirjallisuudesta on tältä ajalta. Pitkän perspektiivin englannin opettajana omaavana oli antoisaa lukea taustakirjallisuutta monelta vuosikymmeneltä ja jopa kahdelta vuosisadalta/-tuhannelta, ja yritin tutkimuksessani tuoda esiin eri vuosikymmenillä esitettyjä näkökulmia ja pohdintoja käsiteltävistä asioista. Pohdin itse monia tutkimuksessa käsiteltyjä aiheita jo opettajaurani alkuvuosina 1970-luvulla, ja lukuisat



tutkijat ovat käsitelleet niitä tutkimuksissaan useita vuosikymmeniä sitten. Opiskelijoitten vastuuta, aktiivisuutta, kykyä ja halua opiskella sekä tekemällä oppimista on korostettu vuosikymmeniä. Kieltenopetuksen päämääränä on kielitaidon edistäminen. Eri vuosikymmeninä on korostettu eri osa-alueita eri tavoin, menetelmät ovat muuttuneet, opetusvälineistö kehittynyt ja maailma muuttunut, mutta kieltenopetuksen perustavoite on säilynyt.

Kvantitatiivisen tutkimusmateriaalin keräämisessä oli myös rajoituksia ja ongelmia. Oppimistuloksia tarkasteltiin pelkästään kirjallisen kokeen perusteella, mikä on tietenkin yksipuolinen mittaustapa kielitaitoa ajatellen. Luotettavan ja monipuolisen kuvan saamiseksi kielitaidosta sitä pitää arvioida monipuolisesti. (Huhta & Takala 1999, 188). Suullinen kielitaito muodostaa tärkeän osan kielitaitoa. Viestinnällinen kielitaito on nykyään entistäkin tärkeämpi kansainvälistyneessä, monikulttuurisessa työelämässä. Valitettavasti ei ollut mahdollista järjestää suullista kielitaitoa mittaavaa koetta järjestelyongelmista johtuen.

Itseohjautuvuusvalmius kartoitettiin Guglielminon SDLRS-mittarilla siinä esille tuoduista puutteista huolimatta. Sitä kuitenkin pidetään yleisesti melko käyttökelpoisena mittarina (mm. Koro 1993a, 46; Varila 1990b, 46; Hendry & Ginns 2009, 920). Vaikka itseohjautuvuusvalmius pisteillä mitattuna hieman lisääntyi, siitä on vaikea vetää johtopäätöksiä, koska opintojakso oli melko lyhyt; toteutettiin opiskelijoilla yhtenä lukukautena. Pitempää seuranta-ajanjaksoa tarvittaisiin. Pyrkimys oli antaa opiskelijoille enemmän päätösvaltaa ja vastuuta opinnoissa, ryhmät olivat kuitenkin melko opettajajohtoisia, lähipäivät olivat tiettyinä päivinä, etätehtävät piti palauttaa tiettyinä aikoina jne, joten opiskelijoitten vastuu oli rajoitettu. Opetuksen toteutus opintojaksolla oli vielä kaukana Holecin (2009, 26) esittämästä oppijan autonomisesta lähestymistavasta oppimiseen, jossa oppimista koskevat päätökset ovat oppijalla.

Opiskelijoiden kokemuksia, mielipiteitä ja näkemyksiä kartoitettiin lähinnä kirjallisilla kyselylomakkeilla. On vaikea tietää, kuinka huolella ja totuudenmukaisesti vastaukset kirjoitettiin, vaikka korostin tutkimuksen kannalta sen tärkeyttä, että vastaukset ovat totuudenmukaisia ja pohdittuja. Vaikka haastattelujakin (10) tehtiin, palaute oli liian suuressa määrin kirjallisessa muodossa. Kolmas tutkimusalue, jossa käsittelin opiskelijoiden ja myös opettajien kokemuksia ja mielipiteitä, ei ollut sisällöltään yhtä selkeä ja yhtenäinen kuin oppimistuloksia ja itseohjautuvuutta käsittelevät tutkimusalueet. Jälkikäteen arvioituna tämä tutkimusalue olisi vaatinut tiivistämistä ja fokuointia, jolloin tutkimusaluetta olisi ollut helpompi käsitellä sekä raportoida loogisesti ja selkeästi. Halusin kuitenkin antaa tilaa erityisesti opiskelijoiden mielipiteille, koska ajattelin, että ehkä näin heitä kannustettaisiin reflektomaan eri asioita, ottamaan kantaa ja ilmaisemaan mielipiteitään myöhemminkin elämässä. Opettajien esiintuomia mielipiteitä toivoisin otettavan huomioon ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta kehitettäessä. Nyt varmasti muotoilisin myös joitakin lomakkeiden kysymyksiä eri tavalla.

Todella suuri ongelma oli se, että en onnistunut löytämään vastaavanlaisia tutkimuksia, joissa olisi ollut samankaltaisia tutkimuskysymyksiä ja joihin verrata ja peilata tämän tutkimuksen toteuttamista ja tuloksia. Erityisesti vastaa-

vanlaiset Suomessa koulutuksen korkea-asteella tehdyt tutkimukset olisivat antaneet vertailupohjaa. Työhypoteesit olivat pitkälle ”arvauksia”. Hopkinsin (2002, 55) mukaan tutkimus voidaan tehdä siitä lähtöasetelmasta käsin, että tutkijalla on käsitys siitä, mitä ehkä voitaisiin parantaa tutkimuksen avulla. Van Lier (1088, 2) ei myöskään pidä hypoteesejä välttämättöminä. Löysin kuitenkin tutkimuksia, joiden perusteella saatoin olettaa, että monimuoto-opetuksen avulla saavutetaan yhtä hyviä tuloksia kuin perinteisellä kontaktiopetuksella ja että itseohjautuva, aktiivinen opiskelija oppii paremmin ja syvällisemmin kuin vähemmän itseohjautuva, passiivinen opiskelija. Itseohjautuvuuden voidaan odottaa lisääntyvän myös pedagogisin keinoin itsenäisen, omatoimisen opiskelun seurauksena ryhmäytymisen tärkeää merkitystä unohtamatta.

Jos nyt olisin aloittelemassa tutkimusprojektiani, tekisin joitakin edellä esiintuomistani seikoista toisin. Puutteista ja rajoituksista huolimatta pystyin vastaamaan kaikkiin tutkimuskysymyksiini ja tekemään joitakin varovaisia johtopäätöksiä, joita mahdolliset muut tutkimukset vahvistavat tai heikentävät. Toivon tutkimukseni olevan ainakin vähäinen kontribuutio ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen tutkimuskontekstissa.

### 10.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa painopiste oli oppimistuloksissa ja myös muiden tutkittavien asioiden suhteen opintojakson loppuvaiheen tilanteessa. Kiinnostava tutkimusaihe olisi oppimisprosessin ja oppimisstrategioiden tarkastelu.

Nykyään tradenomitutkinnon pystyy suorittamaan verkossa lähes kokonaan etäopintoina kontaktiopintojen ollessa hyvin minimissä. Olisi mielenkiintoista vertailla tällaisen verkkoryhmän kieliopintoja ryhmään, jolla on tämänhetkisen hyvin yleisen käytännön mukaisesti 50 % kurssista kontaktiopetusta ja saman verran omatoimista itsenäistä opiskelua. Tällä vuosikymmenellä hyödynnetään modernin opetusteknologian mahdollisuuksia paljon enemmän kuin 10 vuotta sitten, joten olisi hyödyllistä kartoittaa sen vaikutusta opintoihin.

Itseohjautuvuusvalmiuden edistäminen on olennaisen tärkeää koulutuksessa elinikäisen oppimisen varmistamiseksi. Olisi varmaan hyödyllistä tutkia ja kartoittaa koulutuksen korkea-asteella itseohjautuvuuden eri ulottuvuuksia ja niiden vaikutusta omatoimiseen ja itsenäiseen opiskeluun ja saada näin tietoa siitä, millä itseohjautuvuusulottuvuuksilla on vaikutusta oppimisprosessiin ja sitten pohtia, kuinka näitä keskeisiä ulottuvuuksia voitaisiin vahvistaa koulutuksen aikana. Itseohjautuvuuden kehittymisessä tarvittaisiin myös pitempiaikaista seurantaa. Omassa tutkimuksessani itseohjautuvuuden mittaukset tehtiin aivan opiskelujen alkuvaiheessa, ja mittausten välillä oli vain 3-4 kuukautta. Olisi valaisevaa ja hyödyllistä tutkia opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuden kehitys pitemmän ajanjakson jälkeen, esimerkiksi aivan ammattikorkeakouluopintojen loppuvaiheessa, jolloin opiskelijoilla olisi runsaasti kokemusta monimuotoisesti toteutetuista opintojaksoista, ja ryhmäytymistä olisi tapahtunut

enemmän kuin aivan opintojen alkuvaiheessa. Toimijuuden tutkiminen ammattikorkeakoulukontekstissa olisi myös varmasti ajankohtainen tutkimuskohde.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen suunnitelmien mukaan todennäköisesti lisätessä yhteistyötä olisi varmasti antoisaa ja hedelmällistä tutkia kieltenopettajien erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja opetusmenetelmiä ja siten löytää yhteisiä toimintatapoja.

Luovuutta pidetään tärkeänä edellytyksenä muutoksille ja kehitymiselle. Nykyään on aikaisempaa enemmän tuotu esiin luovuuden yhteisöllistä luonnetta. Olisi varmasti mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia ja verrata yksilöllistä ja kollaboratiivista luovuutta, niitä edistäviä, vapauttavia ja kahlitsevia seikkoja korkea-asteen koulutuksessa. Monia kiinnostavia tutkimuskohteita löytyy työni kontekstista.

## YHTEENVETO (SUMMARY)

### **Working life, here we come – with better language skills and with more readiness for self-directed learning**

#### **Background**

Education provides students with tools to manage in the modern, rapidly changing and digitalizing world. **Good foreign language skills** are of vital importance, and they are an essential part of one's professional skills today; fluent oral skills are appreciated in the internationalized and multicultural working life. The need for lifelong learning is generally acknowledged, one has to be prepared to update and develop one's professional skills continuously. Flexible new ways to learn are required to meet the increased demand. **Self-directed learning** is a key factor in successful learning. Multi-form education has gained foothold to an increasing extend also in the educational world of Finland during the last few decades. It has increasingly been used e.g. at the universities of applied sciences, the context of this study, since their first years in the 1990s. New technology and educational media have facilitated its use. Usually it includes a combination of independent study and face-to-face study, whose share varies. Despite its increased use, research on multi-form education has been carried out quite rarely especially in the instruction of foreign languages in Finland.

#### **Purpose**

An important purpose of my study was to explore whether **multi-form education** can successfully be used **in the instruction of English** at a University of Applied Sciences and also to compare the learning outcomes of the students with different educational background (senior secondary school/second level vocational education). I worked as an English teacher at a business college for 37 years and I also had a three-year experience as an English teacher at a senior secondary school, therefore I found the subject of the study personally very interesting. The general purpose of language learning at Universities of Applied Sciences is to develop the students' professional language skills including fluent communication skills needed in their special field in global working life. Language instruction also aims to develop the students' learning skills. The second important purpose of this study was to explore as well as to try to improve **the students' readiness for self-directed learning**, which is regarded as a precondition for lifelong learning. Multiform education is considered to promote self-directed learning (e.g. Varila 1990b; Koro 1993a; Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Mäkinen 1998; Löfman 2014; Kotilainen 2015). The students' as well as the teachers' **opinions** were also explored. The study was based on a humanistic-constructivist approach to learning and on experiential, holistic foreign language learning (Kolb 1984; Kohonen 1987; 1988; 2001).

## Method

The empirical part of the study was conducted at the Jyväskylä University of Applied Sciences, and there were 82 participants, 53 had attended senior secondary school and 29 had second level vocational education as their educational background, 44 were women and 38 were men. The contents of the compulsory, common English course included e.g. presentations, workplace communication, applying for jobs. The course was instructed by using multi-form education consisting of c. 50% contact lessons (varying from 20 – 28 lessons) and of c. 50% independent, but guided distance learning with distance tasks. The participants studied in six groups taught and guided by four teachers, who emphasized and encouraged the students' responsibility for their learning, activity, learning by doing, their experiences, and self-assessment, which are essential features of a self-directed learner. The learners are the subjects of their learning (e.g. Kohonen 1987; Ahteenmäki-Pelkonen 1992; Ruohotie 2000; Dörnyei 2014).

The questions were divided into three research areas. Firstly, **the students' learning outcomes** were explored to find out how much they had learned English on the course and also to see whether there were differences in the results of the students with different educational background. The number of the students with second level vocational education background had increased during the last few years and they had not had the same number of English lessons in their early studies as the students with senior secondary school background so that the comparison between them was of great interest. The students' language knowledge was tested at the beginning and at the end of the course by using the same written test. In the second domain the students' **readiness for self-directed learning** was investigated. The readiness was measured by the SDLRS test at the beginning and at the end of the course. I also viewed the readiness for self-directed learning from four different dimensions, as Varila (1990b), Koro (1993a) and Mäkinen (1998) had done in their studies. I named the dimensions as follows: 1. motivation, 2. confidence and initiative, 3. enthusiasm about studies and creativity and 4. self-assessment. It was investigated whether the readiness increased during the course and whether there were any differences in it between the two groups with different educational background. In the third research area the **opinions** on various matters expressed by the students as well as by the teachers were explored. The opinions were collected by using questionnaires as well as by written and oral feedback. The opinions e.g. on the suitability of multi-form education for the instruction of foreign languages were of particular interest. In this domain the possible differences between the two groups were also investigated. The data were analyzed by using statistical and quality methods, and Student's t-tests and Manova were used in the statistical analyses.

## Results

The language tests showed that both the groups (with senior secondary school background and vocational education background) **improved their English**

**language skills** during the course statistically **significantly** ( $p = .000$ ), there remained a significant difference in favour of the students with senior secondary school background, as expected.

In the second domain the students' readiness for self-directed learning was explored. The scores of the whole group ( $N = 82$ ), did increase from the first to the second measure, but the increase was not statistically significant. The increase in the scores of the students with senior secondary school background approached statistical significance ( $N = 53$ ,  $p = .070$ ). The scores increased most in the subgroup of vocational men ( $N = 12$ ,  $p = .050$ ). While readiness for self-directed learning was viewed from four different dimensions, it was found out that **the increase of the scores in the third dimension called enthusiasm about studies and creativity** was statistically significant in the following subgroups: students with senior secondary school background ( $N = 53$ ,  $p = .014$ ), men ( $N = 38$ ,  $p = .026$ ), women with senior secondary school background ( $N = 27$ ,  $p = .017$ ), men with vocational education background ( $N = 12$ ,  $p = .012$ ), and the change of the whole group was statistically nearly significant ( $N = 82$ ,  $p = .056$ ). Although the groups were small, this can be considered a positive result. Creative self-directed persons interested in continuing their studies will certainly be appreciated in the working life of today and tomorrow.

The students' as well as the teachers' opinions were explored in the third research area. **Majority** of the students – 75.5% with senior secondary school background and 69% with vocational education background – were of the opinion that **multiform education also suited the foreign language instruction if the students were motivated, responsible and had self-discipline**. The teachers expressed similar opinions. However, 9.4% of the senior secondary school students and 17.2% vocational education students were of the opposite opinion that it did not suit. Especially oral skills did not get enough practice in multi-form education in their opinions; face to face contacts and practice would be required for fluent communicative competence.

In general, most students were **satisfied** with the compulsory English course, especially with the supporting, comfortable and **relaxed atmosphere, interesting subjects** and good **professional vocabulary**. Positive learning experiences enhance the motivation to study and learn more (e.g. Kantelinen 1995; Ruohotie 2000; Dörnyei 2014). Majority of the students agreed with the following two statements *Studying languages is important* and *I am going to study English after school*. The fear of language mistakes decreased significantly during the course. Yet, many students would have wanted **more oral practice** and some of them **more demanding tasks** with better feedback. It also seemed that some students especially with vocational education background would have required even further instruction at the beginning of the studies to catch up the gap with the senior secondary school students, who had earlier had more language instruction. The vocational beginners did have to attend an extra English course with the focus on grammar before the studies on the compulsory course, but it was not sufficient to catch up the gap.

## Conclusion

To sum up, the students' professional English language skills developed statistically significantly on the course, but there remained a significant difference between the senior secondary school students and vocational education students, at least at the beginning of the studies. The gap may gradually be closed during the studies, especially if more effort is paid to it. There was a slight improvement in the students' readiness for self-directed learning. Its development should be a joint effort. Longer-term follow-up is needed. The students' readiness for self-directed learning could be expected to develop during the study years to come, because multi-form instruction is used in most studies. The dimension called enthusiasm about studies and creativity improved significantly in some subgroups. This was a positive result. Certainly creative and enthusiastic people are wanted and appreciated in working life, because they can question old methods and are willing and able to change them and find new solutions to problems. It seems that by means of quite small efforts e.g. by increasing learner initiative, activity and learning by doing, not to forget the group's important effect on learning, it is possible to increase the students' positive attitudes to learning and to develop their readiness for self-directed learning and lifelong learning. Learning skills are continuously required for updating and improving professional skills, which is usually carried out online today. Improving learning to learn skills should be a joint effort in school life at all levels, increasing cooperation would be needed. Majority of the students and the teachers suggested that multiform education can also be used in studying foreign languages, but a special attention should be paid to the instruction of oral language skills and as well as to the importance of group work in studies. Fluent communication skills require a great deal of practice and human contacts.

The participants in this study continued their study path towards global working life with better professional language skills in English as well as with slightly more readiness for self-directed learning.

Key words: multi-form education, self-directed learning, lifelong learning

## LÄHTEET

- Ageyev, V. S. 2003. Vygotsky in the Mirror of Cultural Interpretations. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (toim.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 432-449.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1992. Objektista subjektiksi. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä: näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41-52.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuusnäkökulmista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia nro 157.
- Airola, A. 2000. Towards internationalization: English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. University of Joensuu. Publications in Education 55.
- Airola, A. & Kantelinen, R. 2009. Basic Elements of Development Work in Professionally Oriented Language Education. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language Education and Lifelong Learning*. University of Eastern Finland. Philosophical Faculty. School of Applied Educational Science and Teacher Education, 183-201.
- Alanen, R. & Kajander, K. 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia. Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 65-78.
- AMKKIA-testipaketti. 2003. HAMK: Hämeenlinna.
- Ammattikorkeakouluasetus 352/2003.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003, muutos 564/2009.
- Anderson, W. 2013. Independent Learning: Autonomy, Control, and Metacognition. Teoksessa M. G. Moore (toim.) *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge, 86-103.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. 2009. Promoting Learning and Achievement Through Self-assessment. Theory into Practice. The Ohio State University. The College of Education and Human Ecology: Routledge, 12-19.
- Arnold, J., Dörnyei, Z. & Pugliese, C. 2015. What is the Principled Communicative Approach: Seven criteria for success. London: Helbling, 5-10.
- Arola, J. 2016. Matkasaarnaaja. Henkilöhaastattelu Pasi Sahlbergista. *Keskisuomalaisen Sunnuntaisuomalainen* 31.1.2016, 13.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Blake, R. J. 2009. The Use of Technology for Second Language Distance Learning. *The Modern Language Journal* 93, 822-836.
- Bonham, L. A. 1991. Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: What Does It Measure? *Adult Education Quarterly* Vol. 41 (2), 92-99.



- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (toim.) 1993. *Using Experience for Learning*. The Society for Research into Higher Education. Buckingham: St Edmundsbury Press Ltd.
- Boud, D. & Walker, D. 1993. Barriers to Reflection on Experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using Experience for Learning*. The Society for Research into Higher Education. Buckingham: St Edmundsbury Press Ltd, 73-86.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. 1991. *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 1987. *Developing Critical Thinkers*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 1993. Through the Lens of Learning: How the Visceral Experience of Learning Reframes Teaching. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using Experience for Learning*. The Society for Research into Higher Education. Buckingham: St Edmundsbury Press Ltd, 21-32.
- Brookfield, S. D. 2005. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methology in Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnard, P. 1991. *Experiential Learning in Action*. Avebury.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Collin, P. & Billet, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro Oy, 211-224.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* Vol. 11 (4), 227-268.
- DeKeyser, R. M. 2013. Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. Teoksessa M. H. Long & C. J. Doughty (toim.) *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Wiley-Blackwell, 119-138.
- DeZutter, S. & Sawyer, K. 2010. Jaettu luovuus. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro Oy, 225-241.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dynan, L., Cate, T. & Rhee, K. 2008. The Impact of Learning Structure on Students' Readiness for Self-Directed Learning. Northern Kentucky University. *Journal of Education for Business*. Heldref Publications, 96-100.
- Dörnyei, Z. 2014. Motivation in Second Language Learning. Teoksessa M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (toim.) *Teaching English as a Sec-*

- ond or Foreign Language. (4<sup>th</sup> ed). Boston MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 518-531.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. 2014. *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egloff, G., & Fitzpatrick, A. 1997. *Languages for Work and Life: the Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning (VOLL)*. Teoksessa G. Egloff & A. Fitzpatrick (toim.) *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning*. Education Committee. Council for Cultural co-operation. *Modern Languages*, 1-24.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1980. *Aikuisopetusopas*. Helsinki: Tammi.
- Ellis, R. 2005. *Principles of Instructed Language Learning*. *Asian EFL Journal* Sept./2005, 1-16.
- Entwistle, N. 1990. *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers*. London: David Fulton Publishers.
- Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Eteläpelto, A. 2011. *Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla muodossa: <http://www.jyu.fi/Members/etelapel/PROAGENT>
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. *Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys*. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. *Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, 9-30.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. *Ammatillinen toimijuus ja identiteetti muuttuvassa työssä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla muodossa: [www.jyu.fi/proagent](http://www.jyu.fi/proagent)
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Alkuperäisestä teoksesta *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* suomentaneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Evans, G. 1991. *Learning and Teaching Cognitive Skills*. Australia: Globe Press.
- Field, L. 1991. *Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: Should It Continue to Be Used?* *Adult Education Quarterly. A Journal of Research and Theory* Vol. 41 (2), 100-103.
- Fogle, L. W. 2012. *Second Language Socialization and Learner Agency. Adoptive Family Talk*. Great Britain: the MPG Books Group.
- Folland, T. & Alho, P. 1988. *Itsenäinen oppiminen*. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2*. Tampe-

- reen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10, 89-136
- Graham, C. 2013. Emerging Practice and Research in Blended Learning. Teoksessa M. G. Moore (toim.) Handbook of Distance Education. New York: Routledge, 333-350.
- Guglielmino, L. M. 1977. Development of the Self-directed Learning Readiness Scale. University of Georgia: Athens.
- Gustafsson, V. 2016. Radiohaastattelu vuorikiipeilystä oppimisprosessina. 2.4.2016 klo 10.30.
- Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia.
- Hammond, M. & Collins, R. 1991. Self-directed Learning. London: Kogan.
- Hankaniemi, A. 1992. Short-term motivation in foreign language learning and teaching. A Licentiate Thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hannukainen, A. Karppinen, M. Fraser, D. Koivusalo, K. Mikkonen, S. Toivanen, B., Stansfield, L. & Koskinen, K. 2003. Big Deal, the Language of International Business. (5th edition). Edita.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Assessing Learning-to-Learn. A Framework 2002. Saatavilla muodossa: [www.oph.fi/download/47716\\_learning.pdf](http://www.oph.fi/download/47716_learning.pdf)
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Ropponen, S. & Scheinin, P. 2014. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa 2000. Saatavilla muodossa: [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH\\_0600.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0600.pdf)
- Hendry, G. D. & Ginns, P. 2009. Readiness for self-directed learning. Validation of a new scale with medical students. Medical Teacher 31/2009. Australia: University of Sydney, 918-920.
- Hildén, R. 2002. The ELP - Integrating Theory and Practice to foster socially responsible autonomy. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 107-121.
- Hildén, R. & Salo, O-P. 2011. Johtopäätöksiä ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOYpro Oy, 236-240.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1988. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuuden kuvat. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. (10. osin uudistettu laitos). Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Hoban, J. D., Lawson S. R., Mazmanian P. E., Best, A. M. & Seibel, H. R. 2005. The Self-Directed Learning Readiness Scale: a factor analysis study. Medical Education 39/2005. Blackwell Publishing Ltd, 370-379.

- Holec, H. 1980. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. 2009. Autonomy in language learning. A single pedagogical paradigm or two? Teoksessa F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (toim.) *Mapping the Terrain of Learner Autonomy, Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 21-47.
- Holmberg, B. 1983. Guided didactic conversation in distance education. Teoksessa D. Sewart, D. Keegan & B. Holmberg (toim.) *Distance education. International Perspectives*. London: Croom Helm, 114-122.
- Holmberg, B. 1989. *Distance Teaching of Modern Languages*. Fern University. Hagen Institution for Research into Distance Education.
- Holmberg, B. 1992. *Etäopetuksen lähtökohtia*. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Holmen, A. 2017. The university as a multilingual site Kari Sajavaara -- muistoluento Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen 20-vuotisjuhlassa Jyväskylässä 20.1.2017.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2002. *Tilastolliset menetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hopkins, D. 2002. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. (Third edition). Norfolk: Open University Press.
- Hsu, Y-C. & Shiue, Y-M. 2005. The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media* Vol. 32 (2), 143-156.
- Huhta, A. 2007. Itsearviointi osana kielitestiä – tutkimus käyttäjien suhtautumisesta tietokoneen antamaan palautteeseen kielitaidon itsearviointinista. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 65, 371-388.
- Huhta, A. 2010. Innovations in diagnostic assessment and feedback: An analysis of the usefulness of the DIALANG language assessment system. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Huhta, A. 2013. *Kvantitatiivinen tutkimus ja tilastomenetelmien käyttö*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179-228.
- Huhta, M. 1999. *Language/communication skills in industry and business*. Report for Prolang/Finland. Helsinki: National Board of Education.
- Huhta, M. 2010. *Language and Communication for Professional Purposes*. Helsinki University of Technology. Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral dissertation series 2010/2. Saatavilla muodossa: <http://lib.tkk.fi/Diss/2010/isbn9789522482273>.
- Huhta, M. 2013. Työelämän odotukset ja kieli- ja viestintätaitojen arviointikohteet. Teoksessa S. Mällinen & E. Piirainen (toim.) *AHOT korkeakoulussa*.

- Kielet ja viestintä. I Ammatillisten viestintätaitojen kehittyminen. Tampereen ammattikorkeakoulu. Sarja B, raportti 56, 11-21.
- Hunter, J. & Cooke, D. 2007. Through autonomy to agency. Giving power to language learners. *Prospect* Vol. 22 (2)/2007, 72-88.
- Huttunen, I. 1986. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School. *Acta Universitatis Ouluensis*. University of Oulu. Series E. Paedagogica 3
- Huttunen, I. 1990. Towards Learner Autonomy in a School Context. Teoksessa I. Huttunen (toim.) *Towards Learner Autonomy and Increased Communication*. University of Oulu. Reports from the Faculty of Education 73, 40-57.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 79-93.
- Huttunen, I. 2001. European views on learner autonomy based on the European framework. Teoksessa L. Karlsson, F. Kjisik & J. Nordlund (toim.) *All together now*. University of Helsinki. Language Centre: Dark, 10-19.
- Huttunen, I. 2002. Facilitating language teachers to develop meaning-oriented learning environments. Teoksessa V. Kaikkonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopisto*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 199-216.
- Huttunen, I. 2004. Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta, puheenvuoroja sillanrakentajille*. Professori Viljo Kohosen juhla-kirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 46-60.
- Huttunen, I. & Takala, S. 2004. Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 325-342.
- Hyland, K. 2013. Specific Purpose Programs. Teoksessa M. H. Long & C. J. Doughty (toim.) *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Wiley-Blackwell, 201-217.
- Häkkinen, P. & Kankaanranta, M. 2009. Future Trends in Educational. Technology. Teoksessa H. Isomäki, P. Häkkinen & J. Viteli (toim.) *Future Educational Technologies*. University of Jyväskylä. Information Technology Research Institute. Publications of Information Technology Research Institute 20/2009. Jyväskylä: University Printing House, 42-58.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen I. (Jyväskylän yliopisto), Leino, J. Sommers-Piironen, J., Tanhua-Piironen, E. & Viteli, J. (Tampereen yliopisto) 2014. Millaisia tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tiloja tarvitaan? Teoksessa P. Häkkinen & J. Viteli (toim.) *Pilvilinnoja ja palomuureja – tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat, F-shape-projektin satoa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavilla muodossa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D109.pdf>

- Härmälä, M. & Hildén, R. 2014. Kielitaitotavoitteet saavutettiin, mutta työskentelytavoissa ja asenteissa kehitettävää. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – marraskuu 2014*. Pääkirjoitus.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro Oy, 141-159.
- Isenberg, N. A. 2010. *A Comparative Study of Developmental Outcomes in Web-based and Classroom-based German Language Education at the Post-secondary Level*. University of Pennsylvania. Saatavilla muodossa: <https://eric.ed.gov/?id=ED517781>.
- Isomäki, H., Häkkinen, P. & Viteli, J. (toim.) 2009. *Future Educational Technologies*. University of Jyväskylä. Publications of Information Technology Research Institute 20/2009.
- Jaatinen, R. 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kieltenopetuksesta, esimerkkinä sosiaali- ja terveystieteiden englannin opetus. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 49-73.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. Teoksessa V. Kohonen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 106-140.
- Jaatinen, R. 2003. Viera kieli oman tarinan kieleksi – Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 230.
- Jaatinen, R. 2009. Ennakoimattomuus voimavarana – Autobiografinen, elämäntapa ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Pauli Kaikkosen juhla-kirja. Helsinki: OKKA-säätiö, 73-94.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 1995. *Adult et Continuing Education. Theory and Practice*. (2<sup>nd</sup> edition). London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2005. *The theory and practice of learning*. (2<sup>nd</sup> edition). London: Routledge Falmer.
- Jokisaari, O.-J. 2004. Elinikäinen oppiminen – häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 1/2004, 4-16.
- Juurakko, T. 1996. *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inlärarsvenska*. Diss. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 40. Jyväskylän yliopisto.
- Juurakko-Paavola, T. 2004. Yhdenmukaisempaan kielitaidon arviointiin ammattikorkeakouluissa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulu-*

- tus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 167-179.
- Juurakko-Paavola, T. 2009. Students' Proficiency in Swedish and Their Motivation to Study Swedish at the Finnish Universities of Applied Sciences. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.), *Language Education and Lifelong Learning*. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty. School of Applied Educational Science and Teacher Education: University Press of Joensuu, 203-222.
- Juurakko-Paavola, T. 2012. Ammattikorkeakoulun kieltenopettaja - monipuolinen osaaja, verkostoitunut asiantuntija ja innostava valmentaja. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, joulukuu 2012. Saatavilla muodossa; [www.kieliverkosto./journals/kieli-koulu-ja-yhteiskunta-joulukuu2012/](http://www.kieliverkosto./journals/kieli-koulu-ja-yhteiskunta-joulukuu2012/).
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. *Kielten ja viestinnän opinto-opas*, lukuvuosi 2005-2006. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas Yleisosa 2004-2005. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A-M., Vasalampi, K., Valleala, U-M. & Rasku-Puttonen, H. 2016. Assessing agency of university student: validation of the AUS scale. *Studies in Higher Education*. Saatavilla muodossa: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A14/1998, 11-24.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 49-61.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London: Pearson Education, 61-105.
- Kaikkonen, P. 2004a. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2004b. *Opettajuutta etsimässä*. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Professori Viljo Kohosen juhlakirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 114-131.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000a. *Minne menet, kielikasvatus?* Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökul-*

- mia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. 2011. From milk cartons to English roommates: Context and Agency in L2 Learning beyond the Classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47-58.
- Kansi, R-L. & Malmiranta, I. 1983. *All Set for Business English*. Helsinki: Otava.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalousalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21.
- Kantelinen, R. 1998. Ammatillisen koulutuksen kielenopettajan työ ja koulutus-tarve. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 72.
- Kantelinen, R. 2000. Kieliopinnot ja kielenopettajan työ ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 95-107.
- Kantelinen, R. 2004. Opettajankoulutus ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen tehtäviin – haaste kansallisen tason kehittämistyölle. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 51-60.
- Kantelinen, R. & Heiskanen, M. 2004. Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Kantelinen, R. & Airola, A. 2008. "Ne antavat yhtenäisempää taustatukea kielenopetukseen." Kokemuksia ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen käytäntösuosituksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 3. Saatavilla muodossa: [urn\\_isbn\\_978-952-219-085-7.pdf](http://urn.isbn_978-952-219-085-7.pdf)
- Karhunen, V., Rasi I., Lepola E., Muhli, A. & Kannianen, A. 2011. *IBM SPSS Statistics Perusteet*. Oulun Yliopisto Tietohallinto: Uniprint Oulu.
- Karlsson-Fält, C. 2010. Kielikeskuksissa toimivien kielenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 303.
- Kauppi, A. 1989. *Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjaoja*. Helsinki: Val-tion painatuskeskus.
- Kauppila, P. A., Silvonen, J. & Vanhalakka, M. 2015. *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Joensuun yliopisto: Kopio Niini Oy.
- Keegan, D. 1990. *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Kiviniemi, K. 2013. Blended learning – Näkökulmia monimuotoiseen, sulautettuun verkko-oppimiseen. Saatavilla muodossa: [docplayer.fi/7959297-Blended-learning-nakokulmia-monimuotoiseen-sulautettuun-v](http://docplayer.fi/7959297-Blended-learning-nakokulmia-monimuotoiseen-sulautettuun-v)
- Knowles, M. S. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Prentice Hall.
- Knowles, M. S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follet Publishing Company.



- Knowles, M. S. 1984. *The Adult Learner: A Neglected Species*. (3<sup>rd</sup> ed). Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., and Associates. 1985. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kohonen, V. 1986. Kokonaisvaltaisesta vieraan kielen alkeisoppimisesta. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1: Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7, 111-133.
- Kohonen, V. 1987. Towards experiential learning of elementary English 1: A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning. Reports from the Department Teacher Training in Tampere A8. Tampere: University of Tampere.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen, & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2: Peruskoulun kielten opettamisen kehittämiskysymyksiä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10, 189-232.
- Kohonen, V. 1990. Kehittävä arviointi kokonaisvaltaisessa oppimisessä: pedagogisia mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja kokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilun päättösvaiheessa*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A13, 174-221.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kasvatuksen tukena. Teoksessa P. Linnankylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-50.
- Kohonen, V. 1997. Facilitating Autonomous Language Learning in Vocational Education. Teoksessa G. Egloff & A. Fitzpatrick (toim.) *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning*. Education Committee. Council for Cultural Co-operation. *Modern Languages*, 25-36.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14/1998, 25-48.
- Kohonen, V. 2000a. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämisessä: suuntaviittoa ja mahdollisuuksia. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku - kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 23/2000, 9-44.
- Kohonen, V. 2000b. Eurooppalaisen kieliportfolion mahdollisuuksia ja ongelmia. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus?*

- Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 63-77.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London: Pearson Education, 8-60.
- Kohonen, V. 2002. The European language portfolio - from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 77-95.
- Kohonen, V. 2009a. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Pauli Kaikkosen juhlaKirja. Helsinki: OKKA-säätiö, 12-38.
- Kohonen, V. 2009b. *Autonomy, Authenticity and Agency in Language Education: the European Language Portfolio as a Pedagogical Resource*. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language Education and Lifelong Learning*. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty, School of Applied Educational Science and Teacher Education, 9-44.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu - Yhdessä kehittäen*. Juva: WSOY.
- Kohonen, V. & Pajukanta, U. 2003. Eurooppalainen kielisalkku - kokeiluprojektin tulosten koontaa. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2 - EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Korhonen, K. 2002. *Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Studies*. University of Jyväskylä. Department of Communication. Jyväskylä Studies in Communication 17.
- Koro, J. 1992. Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä - näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-40.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. (2. painos 1994). Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research 98.
- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajasto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot, kohti aktiivista oppimista*. Jyväskylä: Gummerrus, 21-48.

- Korpela, T. 2004. Kielikoulutus yritys- ja liike-elämän näkökulmasta. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 105-113.
- Kosonen, R. 2001. Personality filter of the English Student at South Carelia Polytechnic. Saatavilla muodossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2001876735>
- Kotilainen, M-R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa: Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5-6 luokille. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 298.
- Kozulin, A. 2000. Thought and Language. Lev Vygotsky. (Newly revised 12<sup>th</sup> printing). Massachusetts: the MIT Press.
- Krashen, S. D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Lai, H-J. 2011. The Influence of Adult Learners' Self-Directed Learning Readiness and Network Literacy on Online Learning Effectiveness: A Study of Civil Servants in Taiwan. Educational Technology & Society 14 (2), 98-106.
- Laine, E. 1977. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja nro 17.
- Laine, E. J. 1987. Affective factors in foreign language learning and teaching: a study of the "filter". Report I. Theoretical concepts and framework, operationalization of the concepts and the first pilot stage of research. University of Jyväskylä. Jyväskylä Cross-Language Studies 13.
- Laine, E. J. 1988. The Affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching. Department of English. University of Jyväskylä edited by Kari Sajavaara and Jaakko Lehtonen. Cross-Language Studies No 15.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003.
- Lakio-Haapio, M. 2005. Yleisiä piirteitä kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Analyysimenetelmien kuvaus. Hypermedian jatko-opintoseminaarissa Tampereella 15.4.2005. Saatavilla muodossa: Lakio-Haapio 2005 Analyysimenetelmien kuvaus.
- Lammi, K. 2000. Reflektio ja sen opettaminen. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku - kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23/2000, 161-177.
- Lammi, K. 2004. Kielisalkku lukion kieltenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 343-353.
- Lammi, K., Pajukanta, U. & Päckilä, T. 2003. Kokemuksia kielisalkun käytöstä lukiossa. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2 - EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28, 67-99.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Lehtovaara, J. 1986. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia

- kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7/1986.
- Lehtovaara, J. 1988. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 123-156.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it - (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Experiential learning in foreign language education. London: Pearson Education, 141-176.
- Liiten, M. 2017. Kielitaito kaipaa uutta loikkaa. Artikkelin Helsingin Sanomissa 19.2.2017, C8.
- Linna, P. 2015. Mitä on monimuoto-opiskelu. Tampereen teknillinen yliopisto. Saatavilla muodossa: monimuoto-opiskelu-info-syky-2015.pdf
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-31.
- Little, D. 2001. We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. Teoksessa L. Karlsson, F. Kjisik, & J. Nordlund (toim.) All together now. University of Helsinki. Language Centre, 45-56.
- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future Perspectives in Foreign Language Education. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004, 15-25.
- Little, D. 2008. Knowledge about language and learner autonomy. Teoksessa J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds.) Encyclopedia of Language and Education. (2<sup>nd</sup> Edition). Volume 6, 247-258.
- Little, D. 2009. Learner autonomy in action: Adult immigrants learning English in Ireland. Teoksessa F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (toim.) Mapping the terrain of learner autonomy. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 51-85.
- Lonka K. 2016. Digiloikka - mihin se meidät vie? Luento Suomen kauppaopettajapäivillä Helsingissä 16.4.2016. 13.15-14.30.
- Louhiala-Salminen, L. 1995. "Drop me a fax, will you?" A Study of Written Business Communication. University of Jyväskylä edited by K. Sajavaara. Reports from the Department of English 10.
- Luukas, A. 1997. Empowering the Student: Autonomous Learning in Business English. Teoksessa G. Egloff & A. Fitzpatrick (toim.) Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning. Education Committee. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages, 190-203.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P. Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Löfman, P. 2014. Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa. Publications of the University of Eastern Finland. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Löfström, E. & Nevgi, A. 2009. Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 300-317.
- Malinen, A. 2012. Aikuiskoulutuksen pedagogiset ratkaisut. Saatavilla muodossa: [anita\\_malinen\\_aipa\\_paivat\\_Vaasa\\_to\\_31.5.pdf](#)
- Marsh, D., Oksman-Rinkinen, P. & Takala, S. (toim.) 1996. Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector. A Project for National Board of Education. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre.
- Martin, M. Dufva, H. Kalaja, P. & Alanen, R. 2007. Kieli keskellä kaikkea. Teoksessa H. Hanka, I. Ylönen & M-L. Tynkkynen (toim.) Humanistista kirjjoa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 71, 31-52.
- Martinez R. M. 2013 How Can Schools Develop Self-directed Learners? Saatavilla muodossa: [www.monicornmartinez.com/235/](http://www.monicornmartinez.com/235/)
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and Personality. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education, *Adult Education* 32 (1), 3-27.
- Mezirow, J. 1990. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Teoksessa J. Mezirow & Associates Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1-20.
- Mohammadi, P. & Araghi, S. M. 2013. The Relationship between Learners' Self-directed Learning Readiness and their English for Specific Purposes Course Accomplishment at Distance Education in Iran. *Studies in Self-Access Learning Journal* June 2013, 73-84.
- Moore, M. J. 1973. Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *The Journal of Higher Education* 44 (1), 661-679.
- Moore, M. G. 1990. Contemporary Issues in American Distance Education. Pergamon.
- Moore, M. G. 2013. The Theory of Transactional Distance Education Teoksessa M. G. Moore (ed.) *Handbook of Distance Education*. (3<sup>rd</sup> edition). New York: Routledge, 66-85.
- Mäki, K. & Saranpää, A. 2011. A2-kielten etäopetus Turun opetustoimen Virtahankkeessa oppilaiden ja opettajien kokemana. Saatavilla muodossa: [https://blog.edu.turku.fi/.../a2\\_kielten\\_etaopetus.turun\\_opetustoimen\\_virta-hankkees](https://blog.edu.turku.fi/.../a2_kielten_etaopetus.turun_opetustoimen_virta-hankkees)
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 46.
- Mällinen, S. 2007. Conceptual Change Process of Polytechnic Teachers in Transition From Classrooms to Web-Based Courses. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 648. Saatavilla muodossa: ISBN 978-951-44-7072-1.pdf

- Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohosen juhla-kirja. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulu-tuskeskus. Hämeenlinna, 92-102.
- Nevgi, A. & Niemi, H. 2007. Metataitoja oppimiseen – itseohjautuvuutta ja yh-teistyötä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Pro-fessori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Tampereen yliopisto. Ammatikasva-tuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Hämeenlinna, 64-77.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009a. Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 138-155.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009b. Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lind-blom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYproOy, 194-236.
- Nikki, M-L. 1992. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen rele-vanssi. Osa II. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psy-chology and social research 86.
- Nikula, S. 2016. Opettajilla ei riitä osaamista digiloikkaan. Artikkelit Keski-suomalaisessa 30.1.2016.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2016. Tilastollisten menetel-mien perusteet. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Näpänkangas, J. 2004. Itseohjatun oppimisen tukeminen ammattikorkeakoulun opetuksessa. Pro Forma Didactica, kevät 2004. Saatavilla muodossa: [www.oamk.fi>jouuni\\_napankangas\\_04](http://www.oamk.fi/jouuni_napankangas_04)
- Paakkola, E. 1990. Monimuoto-opetuksen kokeiluista ja kokemuksista. Ammat-tikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Paakkola, E. 1992a. Johdatus monimuoto-opetukseen. Ammatikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Paakkola, E. 1992b. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teokses-sa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä: näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulu-tuskeskus, 65-74.
- Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta iden-titeettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Pa-loniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 13-37.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2001, 46-55.
- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen: itseoh-jautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväsky-län yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B8.
- Peltomäki, E. 1996. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimis-kokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 26.

- Penttinen, M. 2002. Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies. University of Joensuu. Publications in Education 75.
- Penttinen, M. 2004. Kielitaidon tarve ammattikorkeakoulun talouden ja hallinnon koulutusohjelman kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89-103.
- Piirainen, A. & Skaniakos, T. 2014. Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/2014, 107-120.
- Pohjonen, P. 2007. Ammatillinen kasvu työelämän kehittäjänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Hämeenlinna, 224-233.
- Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.). 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere University Press: Cityoffset Oy.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperusteinen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19.
- Pring, R. 2007. John Dewey: A Philosopher of Education for our time? Continuum Library of Educational Thought. Series Editor: Richard Bailey. Volume 4. Great Britain: MPG Books Group, Bodmin and King's Lynn.
- Rapila, R. 2000. Finnish-British Telephone Conversations in Business and Engineering. Transactions through Compassion. University of Vaasa. Acta Waasensia No 80.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopiston paino.
- Rauhala, P. 2007. John Dewey ammattikorkeakoulupedagogiikan oppi-isänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Hämeenlinna, 165-170.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. *Kasvatus*, 22 (4), 273-278.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rogers, C. 1983. Freedom to Learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rontu, H. 2010. Kieli teknologiatyössä – diplomi-insinöörejä rekrytoivien yritysten kuvauksia henkilöstön kieli- ja viestintätarpeista. VAKKIn julkaisut, nro 37/ Vaasa 2010, 291-301.
- Ruohotie, P. 1988. Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka Suomalainen ammattikasvatus. Professori Matti Peltosen juhlaKirja. Keuruu: Otava, 67-84.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005, 4-18.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1988. Suomalainen ammattikasvatus. Professori Matti Peltosen juhlakirja. Keuruu: Otava.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist* Vol. 55 (1)/January 2000, 68-78.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilön valta. *Aikuiskasvatus* 1/2016, 4-11.
- Saari, A. & Sääntti, J. 2017. Koulujen digitalisoitumisen oppimisvaikutuksista. Haastattelu Ylen aamu-uutisissa 9.3.2017.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Alkuperäisestä teoksesta *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland* (2<sup>nd</sup> edition) suomentanut Salla Korpela. Columbia University. Teachers' College.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73-102.
- Salminen, H. 1996. Miksi ja miten suomalainen ammattikorkeakoulu perustettiin. Tarkastelu suunnitteluprosessin käynnistymisestä ensimmäisten ammattikorkeakoulujen vakinaistamiseen 1.8.1996. *Lisensiaattityö*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Salo, O-P. & Hildén, R. 2011. Hiljaa hyvä tulee - vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kieltenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 19-40.
- Salo, O-P. 2014. Miten tehdä hyvästä kieltenopetuksesta entistä parempaa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta/ 11.11.2014*, 1-7
- Sargeant, J. 2008. Toward a Common Understanding of Self-Assessment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 28 (1) 2008, 1-4.
- Sewart, D., Keegan, D. & Holmberg, B. (eds.) 1983. *Distance Education. International Perspectives*. London: Croom Helm.
- Siekinen, H. 1996. *Basic English Business Communication in Multi-Form Education. A Teaching Experiment at a Finnish Business College. A Licentiate Thesis*. University of Jyväskylä. Department of English.
- Sisä-Suomen Lehti. 1993. Kauppaoppilaitos tutki: kielitaito kysyttyä seudun yrityksissä. Artikkelit Sisä-Suomen Lehdessä 26.1.1993.
- Sjöberg, A. 2004. Toimiva kielitaito työelämässä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 137-147.
- Skager, R. 1984. *Organising Schools to Encourage Self-Direction in Learners*. Hamburg: Pergamon Press.



- Spencer, Jr. L. M. 1997. Competency Assessment Methods. Teoksessa L. J. Bassi & D. Russ-Eft (eds.) *What works Assessment, Development and Measurement*. The American Society for Training and Development ASTD, chapter 1, 3-37.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Taalas, P. 2005. *Change in the Making: Strategic and Pedagogical Aspects of Technology Integration in Language Teaching*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takala, S. 1993. Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkimtoa. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 27-33.
- Tarnanen, M. & Huhta, A. 2008. Interaction of Language Policy and Assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning* Vol. 9 (3), 1-20.
- Toiskallio, J. 1988. *Ihmisen kasvu ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja: Saarijärven Offset Oy.
- Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Saatavilla muodossa: [www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf)
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy, Tammerpaino Oy.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro Oy, 79-95.
- Vaattovaara, V. 2015. *Elämänkulku ja toimijuus, Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990-2011*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 169. Saatavilla muodossa: [Vaattovaara\\_Virpi\\_ActaE\\_169pdfA.pdf?](http://Vaattovaara_Virpi_ActaE_169pdfA.pdf)
- Vaherva, T. 1993. Ensi vuosisadan etäopetuksesta. *Aikuiskasvatus* 2/1993, 138-139.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. *Aikuisen opettamisen taito*. Orivesi.
- Wallinheimo, K. 2016. *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 381.

- Valtavaara, M. Opettajille digitutor jokaiseen peruskouluun. Artikkelin Helsingin sanomissa 10.9.2016, A8.
- van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research.* Singapore: Longman Singapore Publishers (Pre) Ltd.
- Wang, A. Y. & Newlin, M. H. 2005. An Experimental Comparison of Conventional and Web-based Instructional Formats. *North American Journal of Psychology* Jun/Jul 2005, Vol. 7 (2), 327-335.
- Varila, J. 1990a. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissyöt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia nro 1.
- Varila, J. 1990b. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Varila, J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatustilosophinen tausta. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä: näkökulmia monimuoto-opetukseen.* Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 23-30.
- Verduin, J. R. Jr. & Clark, T. A. 1991. *Distance Education: The Foundations of Effective Practice.* San Fransisco: Jossey-Bass.
- Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching.* Oxford: University Press
- von Glasersfeld, E. 1995. *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning.* Routledge: Falmer.
- von Wright, J. 1993. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallituksen julkaisuja.* Helsinki: Painatuskeskus.
- von Wright, J. & Rauste-von Wright, M. 1992. Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen. *Aikuiskasvatus* 4/1992, 210-215.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes.* Espoo: Weilin+Göös.

**LIITTEET**

- LIITE 1 Esittelykirje
- LIITE 2 Englannin alkukoe/loppukoe
- LIITE 3 Englannin opintojakson esittely
- LIITE 4 Ammattikorkeakoulun englannin ja ruotsin arviointiohje
- LIITE 5 Alku-/loppukokeen eri tehtävien pistemäärät ja arvosanan muodostuminen
- LIITE 6 Taustatietokysely sisältäen SDLRS-itseohjautuvuusmittarin
- LIITE 7 Yhteenvetokysely sisältäen SDLRS-mittarin
- LIITE 8 Opiskelijoiden haastattelurunko
- LIITE 9 Opettajien haastattelurunko
- LIITE 10 Manova-analyysien tulokset  
Taulukko 1. Oppimistulosten muutosten analyysi Manovalla koulutustaustan ja sukupuolen perusteella  
Taulukko 2. Itseohjautuvuuden muutosten analyysi Manovalla koulutustaustan ja sukupuolen perusteella
- LIITE 11 Taulukko 1. Naisten ja miesten itseohjautuvuus opintojakson alussa ja lopussa  
Taulukko 2. Naisten itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset opintojakson aikana  
Taulukko 3. Miesten itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset opintojakson aikana
- LIITE 12 Taulukko 1. Osaryhmien itseohjautuvuuden kehitys: naiset/miehet/lukiolaiset/ammattilliset  
Taulukko 2. Itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset osaryhmissä: naiset/miehet/lukiolaiset/ammattilliset
- LIITE 13 Taulukko 1. Lukiolaisten ja ammattillisten opiskelijoiden yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa  
Taulukko 2. Naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa  
Taulukko 3. Lukiolaisten naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa  
Taulukko 4. Ammattillisten naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa
- LIITE 14 Taulukko 1. Naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa
- LIITE 15 Taulukko 1. Naisten ja miesten opintojaksoväättämien keskiarvot opintojakson lopussa

## LIITE 1 Esittelykirje

Hyvä ammattikorkeakoulun opiskelija

Jyväskylän ammattikorkeakoulu on erittäin vetovoimainen, tasokas ja toimintaansa monin eri tavoin jatkuvasti kehittävä oppilaitos. Tutkimustyön tekeminen on eräs tapa kehittää toimintaa.

Tarkoitukseni on tutkia tradenomiksi opiskelevien englannin kielen opiskelua. Olen saanut tutkimukseeni luvan ammattikorkeakoulun rehtorilta Mauri Panhelaiselta ja kielikeskuksen johtajalta Heikki Tulkilta. Ammattikorkeakoulun englannin opettajat ovat suhtautuneet hankkeeseeni erittäin myönteisesti ja auttaneet monin eri tavoin sen valmistelussa. Viime lukuvuonna toteutin tutkimusta ensimmäisen kerran ja nyt tänä vuonna uudestaan.

Tutkimukseni päätarkoitus on tutkia monimuoto-opetuksen – yhdistetyn lähiopetuksen ja itseopiskelun – soveltuvuutta englannin kielen opetuksessa. Lisäksi tutkin itseohjautuvuusvalmiuksien vaikutusta oppimiseen. Kiinnostuin aiheesta tehdessäni vuonna 1996 valmistunutta englannin kielen lisensiaattityötäni Äänekosken kauppaoppilaitoksessa.

Toivon sinun suhtautuvan myönteisesti hankkeeseeni ja auttavan sen läpiviemisessä, vaikka se vaatii sinulta vaivannäköä. Ilman apuasi tutkimusta ei voi toteuttaa. Nyt opintojen alussa on pieni alkutesti. Lisäksi toivon sinun täyttävän huolellisesti oheisen taustatietolomakkeen kotona, jotta sen täyttämiseen ei mene kallisarvoista lähiopetusaikaa. Toivon sinun arvioivan oppimistasi opintojen aikana. Keväällä opintojen lopussa on loppukoe. Silloin toivon sinun myös täyttävän yhteenvetolomakkeen. Lisäksi haastattelen mielelläni opettajaa ja muutamaa opiskelijaa. Kaikkia lomakevastauksia ja haastatteluvastauksia käsittelem ehdottoman **luottamuksellisina**. Saatuani kaikki lomakkeet muutan nimet koodeiksi, joten vastaajan henkilöllisyys ja vastaukset eivät ole muiden kuin allekirjoittaneen tiedossa.

Tutkimuksen toivon tuovan tietoa englannin kielen opiskelusta ammattikorkeakoulussa sekä mahdollisista vaikeuksista – erityisesti peruskoulupohjaisilla, toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneilla opiskelijoilla. Toivottavasti tuloksia voidaan hyödyntää

edistettäessä englannin kielen oppimista. Hyvä englannin kielen taitohan on nykyään ehdoton edellytys työelämässä.

Toivon myönteistä suhtautumista ja apuasi. Siten voit omalta osaltasi vaikuttaa englannin kielen opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Jos sinulla on kysyttävää tutkimuksesta, pyydän sinua ottamaan yhteyttä tutkimuksen tekijään. Tutkimuksen päätyttyä tiedotan tuloksista.

Avustasi suuresti kiittäen.

Hellä Siekkinen

englannin kielen lehtori/POKE

040-8213479, [hella.siekinen@poke.fi](mailto:hella.siekinen@poke.fi)

LIITE 2 Englannin alkukoe/loppukoe

JAMK  
Hellä Siekkinen

ENGLISH PRETEST  
January 2006

1(4)

NAME \_\_\_\_\_ (e-mail address \_\_\_\_\_)

Please do the following tasks. We are interested to find out how well you know the words and the language before your studies. Please try **to do your best**. Don't get frustrated or angry!

IA Below you will see a list of English words you will need and learn in your studies of English. **Please translate them into Finnish.**

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. joint venture _____             | 14. hostile takeover _____     |
| 2. municipal enterprise _____      | 15. shareholders' equity _____ |
| 3. internal entrepreneurship _____ | 16. fixed assets _____         |
| 4. corporate profitability _____   | 17. retail trade _____         |
| 5. perks _____                     | 18. referee _____              |
| 6. merge _____                     | 19. marital status _____       |
| 7. acquisition _____               | 20. qualification _____        |
| 8. outsource _____                 | 21. dash, stroke _____         |
| 9. competitive edge _____          | 22. CEO _____                  |
| 10. launch _____                   | 23. GDP _____                  |
| 11. downsize _____                 | 24. CC _____                   |
| 12. limited partnership _____      | 25. AM _____                   |
| 13. supply _____                   |                                |

+25

1B Next there is a list of Finnish words. **Please write the words in English.**

- |                               |                            |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. toimia (yrityksestä) _____ | 14. kiinnostunut _____     |
| 2. työnantaja _____           | 15. työpaikkahakemus _____ |
| 3. pörssiyhtiö _____          | 16. suositella _____       |
| 4. toiminimi _____            | 17. joustava työaika _____ |
| 5. tytäryhtiö _____           | 18. kyselylomake _____     |

2(4)

- |                           |                              |
|---------------------------|------------------------------|
| 6. liikevaihto _____      | 18. lounasseteli _____       |
| 7. kysyntä _____          | 19. palkanlaskenta _____     |
| 8. pääoma _____           | 20. prosentti _____          |
| 9. kilpailukyky _____     | 21. ammattikorkeakoulu _____ |
| 10. alihankkija _____     | 22. tietojenkäsittely _____  |
| 11. työttömyysaste _____  | 23. koulutusohjelma _____    |
| 12. tuontipäällikkö _____ | 24. opinnäytetyö _____       |
|                           | 25. tradenomi _____          |

+ 25

IIA Please **read** the following text and **mark the correct answer** with an x.

#### WORLD EVENTS HIT HOTEL OCCUPANCY

The economic and political turbulence of last year meant that average hotel occupancy in Europe fell below 70% for the first time in more than a decade, according to a survey made in the UK. For example in London the income per available hotel bedroom, rooms yield, fell by 17 %. The big international cities got hit harder, because they were not considered safe.

The US economic downturn is a world-wide affecting reason for recession in many industries. However, the 11 of September disaster was the main reason for recession in tourism. As far as the UK is concerned, it was not only the 11 September that knocked down the number of guests. Also the foot-and-mouth disease deserted many provincial establishments totally and affected the city hotels very strongly. Not only the occupancy went down, also room rates fell. The shadow of WTC still holds back the recovery of the UK tourism industry.

- (1) Hotellien keskimääräinen käyttöaste a) laski 70 %  
b) nousi hieman  
c) oli alle 70 %
- (2) Tuotto/huone puolestaan laski a) 17 %  
b) 17 %:iin  
c) alle 17 %:iin
- (3) Englannissa hotelleissa a) oli vähiten asiakkaita syyskuussa  
b) asiakkaat vähenivät sekä maalla että kaupungissa  
c) suu- ja sorkkatauti pakotti hotellinpitäjät nostamaan hintoja

+3

**IIB Read the text and answer the questions in Finnish.**

With more than 500 stores in the most commercial streets in 36 countries, Zara dictates the latest fashion trends for millions of people. We count on professionals like you to create and transmit the excitement this extraordinary company possesses. Our company also wants you to think about your future. Come and develop a future filled with career opportunities and international horizons.

In Helsinki we are currently looking for:

**Human Resources Manager**

This committed professional will be the link between the stores and the General Manager regarding all matters concerning staff. Our HR Manager must have a direct relationship with the stores in order to both carry out all the duties and also obtain the economic results expected on this account.

**Duties:**

- Responsibility for recruiting processes.
- To propose, implement and control the salary policy.
- To plan and assist the managers with the store schedules.
- Work regulations.
- Training programs.
- Evaluations and promotions.

Our successful candidates should be familiar with the retail business and have a minimum of 3 to 5 years of proven experience in HR and managing teams. The position requires a leadership style that inspires motivation and enthusiasm. We appreciate our candidates having excellent communication skills, being optimistic, dynamic, flexible and initiative. The person we are looking for is used to working in teams, making decisions and solving problems.

Please send us your CV with cover letter before October 5<sup>th</sup> to:

Stockmann, Henkilöstösasto/Zara, PL 220, 00101 Helsinki or by e-mail:  
[tyohonotto@stockmann.fi](mailto:tyohonotto@stockmann.fi)

- (1) Minkä alan yrityksestä ilmoituksessa on kyse?
- (2) Millaisia tulevaisuudennäkymiä hakijalle annetaan?
- (3) Minkälainen yhteys henkilöstöpäälliköllä pitää olla myyntipisteisiin?
- (4) Mitä palkkoihin ja työhön liittyviä velvollisuuksia henkilöstöpäällikölle kuuluu?
- (5) Millaisia kokemuksia hakijalta vaaditaan?



4(4)

IIIA Please write a full and polite e-mail message in English to Mr Tom Jones, an English business associate of yours, on the basis of the information given below.

Viittaa aikaisemmin lähettämäsi kirjalliseen kutsuun tulla Jyväskylän messuille 28.-29.1.2006. Kerro, että olet messuilla edustamassa firmaasi. Kutsu hänet käymään osastollasi.

+12

IIIB Maija Meriluoto, a good friend of yours, has asked you to write a company presentation of her company called Maija-Vaate for an English paper, because she does not know English well enough. Write the English presentation. Please use full sentences.

- Maija Meriluoto aloitti yrityksen yksityisyrittäjänä, Maija-Vaate perustettiin v. 1980
- vaatekauppa, joka myy nuorten vaatteita
- toi alussa maahan vaatteita Ranskasta ja Italiasta ja vei maasta vauvanvaatteita Brasiliaan
- työtä riitti, Maija huolehti yrityksen rahoituksesta ja hänen miehensä Jussi markkinoinnista ja myynnistä, heillä oli myös 4 osa-aikaista työntekijää
- v. 1988 Maija-Vaate muutettiin yksityiseksi osakeyhtiöksi: Maija ja Jussi olivat osakkeenomistajia
- 1990-luvulla Maija-Vaate joutui vähentämään työntekijöitä laman vuoksi
- nyt yrityksellä menee hyvin, aikoo laajentaa toimintaa ja palkata lisää työntekijöitä.

+25

+100

**GOOD LUCK!**

After doing the test please answer the following question:  
How well did you do in the test?

very poorly  
(many problems)

very well  
(no problems)

1

2

3

4

5

LIITE 3 Englannin opintojakson esittely



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU  
*Kielikeskus*

/Kottu

Jyväskylä University of Applied Sciences/Language Centre

**ZZPCE100, YHTEINEN PAKOLLINEN ENGLANTI  
3 ECTS**



**CONTENTS**

**0 Information on the course, requirements, tasks and assignments; Telling about yourself**

**I Studying at a University of Applied Sciences**

**II CV, Job Application**

**III Understanding, reading and producing of formal text**

**IV Presentations: presenting information**

**V Communication in working life**

**0 English, ZZPCE100; 3 ECTS**

**On completion of the course...**

**This course requires your active presence especially in the beginning of the course, min. 80% in class. For certain reasons you can miss more classes but you should notify your teacher about them well in advance or if on sick leave, write a mail about it. There is also the alternative way to complete the course with an exemption test or during a weekend course. If you have previous studies that might cover the contents of this course, please contact the director of the language centre, Mr Heikki Tulkki by e-mail, [heikki.tulkki@jypoly.fi](mailto:heikki.tulkki@jypoly.fi)**

## LIITE 4 Ammattikorkeakoulun englannin ja ruotsin arviointiohje

### Englanti ja Ruotsi 1 ja 2

- 5 Viestii erittäin sujuvasti ja vaivattomasti. Pystyy kirjoittamaan vaativia tekstejä ja hallitsee eri tyyllilajeja. Ymmärtää vaikeuksitta erilaista puhetta. Vain hienot vivahteet ja yleiskielestä poikkeava puhe voivat tuottaa vaikeuksia. Ymmärtää vaativiakin tekstejä. Hienot merkitysvivahteet voivat aiheuttaa vaikeuksia. Kielen käytössä ei ole juurikaan puutteita.
- 4 Pystyy ilmaisemaan itseään sujuvasti eri kielenkäyttötilanteissa. Pystyy kirjoittamaan selkeää ja sujuvaa tekstiä asianmukaisella tyyllillä tehden eron epämuodollisen ja muodollisen kielen käytön välillä. Ymmärtää pitempää puhetta, monimutkaisia ohjeita ja erityissanastoa sisältävää kieltä. Yleiskielestä poikkeava puhe aiheuttaa jonkin verran vaikeuksia. Ymmärtää vaikeuksitta oman alansa tekstejä ja muunlaista kielellisesti monimutkaista tekstiä. Harvinaiset ilmaisut ja merkitysvivahteet aiheuttavat ongelmia. Hallitsee hyvin kielen rakenteet, mutta joissakin yhteyksissä voi esiintyä ongelmia. Ymmärtää ja osaa käyttää asianmukaisesti laajaa yleissanastoa ja oman alan sanastoa. Ääntäminen on luontevaa.
- 3 Selviää hyvin arkisissa työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä tilanteissa. Selviytyy kohtaamistaan viestintävaikeuksista kiertoilmaisua käyttäen. Pystyy kirjoittamaan sisällöllisesti ehyen kokonaisuuden. Kykenee tekemään eron muodollisen ja epämuodollisen kielenkäytön välillä, joskin tuotoksessa on horjuvuutta. Ymmärtää normaalitempoista puhetta. Abstraktit aiheet sekä nopea ja yleiskielestä poikkeava puhekieli tuottavat vaikeuksia. Ymmärtää yleisiä aiheita koskevia ja oman erityisalansa tekstejä. Yksityiskohtia ja vivahteita voi jäädä epäselviksi. Osaa käyttää rakenteita monipuolisesti, mutta virheitä esiintyy ajoittain monimutkaisempien ja harvinaisempien rakenteiden käytössä. Sanasto riittää viestimään keskeiset asiat vaativammissakin tehtävissä ja tilanteissa. Ääntämisen puutteet eivät häiritse.
- 2 Puhuu ymmärrettävästi, vaikka viestintä on vielä hidasta ja epäröivää. Kirjoittaa tekstejä, jotka ovat kielellisesti hieman epäyhtenäisiä, mikä katkaisee lukurytmin. Ymmärtää selkeää puhetta, joka koskee tuttuja, tavallisesti työssä

ja vapaa-aikana esiintyviä asioita. Ymmärtää tekstejä, joissa on pääasiassa tavallista arkipäivään tai työhön liittyvää kieltä. Vieraamat aiheet ja jotkin osat vaativammista teksteistä voivat jäädä ymmärtämättä. Hallitsee perusrakenteet. Osaa sanastoa jokapäiväiseen elämään liittyvissä tilanteissa ja kohtalaisesti oman alan perussanastoa. Ääntämisen taso riittää viestin välittymiseen.

- 1 Suoritus on tehtävänannon mukainen. Pystyy viestimään ymmärrettävästi yksinkertaisissa ja rutiinomaisissa tehtävissä ja tilanteissa puutteista huolimatta. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä, jotka ovat ymmärrettäviä. Ymmärtää keskeiset ajatukset selkeästä puheesta, joka koskee tuttuja, tavallisesti työssä ja vapaa-aikana esiintyviä asioita. Ymmärtää pääasiat ja löytää ennustettavissa olevaa tietoa lyhyistä, tuttuja aiheita koskevista teksteistä. Hallitsee riittävästi perusrakenteita, jotta viesti välittyy. Osaa tavallisimmat sanat, mutta niiden käytössä ilmenee epätarkkuutta. Ääntämisen taso riittää viestin pääsisällön välittymiseen.

Hylätty Suoritus ei ole tehtävänannon mukainen ja/tai ei yllä tasolle 1.

LIITE 5 Alku-/loppukokeen eri tehtävien pistemäärät ja arvosanan muodostuminen

#### ENGLANNIN KOKEEN ARVIOINTI

ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ/SANASTO (maksimipistemäärä 50)

**I pisterajat K5 = 45-50, H4 = 40-44, H3 = 34-39, T2 = 28-33, T1 = 25-29**

TOINEN TEHTÄVÄ/YMMÄRTÄMIEN (maks. 13)

**II pisterajat = K5 = 12-13, H4 = 11, H3 = 9-10, T2 = 7-8, T1 = 6**

KOLMAS TEHTÄVÄ/OMA TUOTTAMINEN (maks. 37)

**III pisterajat K5 = 34-37, H4 = 30-33, T2 = 22-25, T1 = 18-21**

Kokeesta annetaan "yleisarvosana", joka saadaan laskemalla osioiden arvosanat yhteen ja jakamalla 3:lla. (T1 = 1p, T2 = 2p, H3 = 3p, H4 = 4p ja K5 = 5p) Esim. I = H3, II = H4 ja III = T2 = 9:3 = H3

Ns. rajatapauksissa yleissilmäys sujuvuuteen, virheitten laatuun, kielen ymmärrettävyyteen.

LIITE 6 Taustatietokysely sisältäen myös SDLRS-itseohjautuvuusmittarin.

## TAUSTATIETOKYSELY

Pyydän sinua täyttämään oheisen kyselylomakkeen ja palauttamaan sen englannin opettajasi kautta mieluiten seuraavalla englannin tunnilla.

NIMI \_\_\_\_\_ (muutetaan koodiksi)

Kerrotko seuraavat tiedot itsestäsi joko ympyröimällä oikean vaihtoehdon tai vastaamalla kysymyksiin.

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 1. Sukupuoli    | 1. nainen<br>2. mies   |
| 2. Ikä          | _____ vuotta   |
| 3. Äidinkieli   | 1. suomi<br>2. ruotsi<br>3. muu, mikä _____                          |
| 4. Siviilisääty | 1. naimaton<br>2. naimisissa<br>3. avoliitossa<br>4. muu, mikä _____ |
| 5. Lapsia       | 1. ei ole<br>2. on   |

6. Aikaisempi koulutus
1. lukio
  2. lukio ja ammatillinen koulutus (mikä) \_\_\_\_\_
  3. peruskoulu ja ammatillinen koulutus (mikä) \_\_\_\_\_
  4. muu, mikä \_\_\_\_\_

7. Työkokemus
1. ei ole
  2. on

8. Työkokemuksen kesto (yhteensä) n. \_\_\_\_\_ vuotta \_\_\_\_\_ kuukautta

9. Minkälaista työkokemusta sinulla on?

\_\_\_\_\_

(esim. myyntityö, toimistotyö)

10. Käytkö nyt opiskelujen ohessa töissä säännöllisesti?

1. en
2. kyllä
3. Jos käyt, kuinka usein \_\_\_\_\_

11. Käytätkö työssäsi englantia?

1. en
2. kyllä
3. Jos käytät, kuinka usein \_\_\_\_\_

12. Jos käytät, minkälaisissa tilanteissa?

\_\_\_\_\_

(Esim. asiakaspalvelutilanteet, neuvontatilanteet. Mainitse kaikki.)

\_\_\_\_\_

13. Kuinka monta vuotta olet opiskellut englantia?

n. \_\_\_\_\_ vuotta

14. Lukion päästötodistuksen englannin arvosana (4 - 10)

\_\_\_\_\_

15. Ylioppilaskirjoitusten englannin arvosana (i - I)

\_\_\_\_\_

16. Ammatillisen koulutuksen englannin viimeisen kurssin arvosana (asteikko 0 - 5)

\_\_\_\_\_

17. Oletko oleskellut englantia puhuvassa maassa?

1. en

2. kyllä

18. Jos olet, kuinka kauan ja missä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



19. Harrastatko englantia opiskelujen ulkopuolella?

1. en
2. kyllä

20. Jos harrastat englantia, kuinka usein?

1. lähes joka päivä
2. kerran pari viikossa
3. kerran pari kuukaudessa
4. harvemmin

21. Jos harrastat, mitä teet? (Numeroi tärkeysjärjestyksessä: 1 = tärkein, käytät eniten aikaa, 2 jne)

- luen englanninkielisiä lehtiä/kirjoja
- katson " " elokuvia
- kuuntelen englanninkielistä musiikkia
- harrastan tietokonepelejä
- käytän englantia kirjeenvaihto- ja/tai chat-kavereiden kanssa
- minulla on englantia käyttäviä kavereita
- muuta, mitä \_\_\_\_\_

22. Mille taitotasolle arvioit englannin kielen taitos kuuluvan allaolevan **kuusi** taitotasoa sisältävän taulukon perusteella. Ympyröi taitotaso, jolle katsot kuuluvasi.

perus-            **1** Ymmärrän tuttuja arkipäivän ilmauksia ja perustason sanastoa. Selviydyn  
kielitaito        yksinkertaisimmissa tuttuja aiheita käsittelevissä keskusteluissa, jos  
                         puhekumppani puhuu hitaasti. Pystyn kirjoittamaan lyhyen yksinkertaisen viestin  
                         (esim postikortin).

2 Ymmärrän tavallisinta arkipäivän kieltä ja hyvin lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä.

Selviydyn hyvin lyhyistä keskusteluista, mutta pystyn harvoin pitämään

keskustelua yllä. Pystyn kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia muistiinpanoja ja

viestejä (esim. kiitoskirjeen).

itsenäisen	3 Ymmärrän pääkohdat selkeästi yleiskielisestä puheesta ja viesteistä, jotka liittyvät
kielen-	tavalliseen arkipäivään ja työhön. Selviydyn useimmista esim. matkustustilan-
käyttäjän	teista ja pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, johdonmukaista tekstiä tu-
kielitaito	aiheista.

4 Ymmärrän pääkohdat pitkäköstäkin puheesta ja ajankohtaisia asioita käsittelevistä artikkeleista. Viestiminen on sujuvaa tutuista aihepiireistä käytävässä keskustelussa. Pystyn tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista.

taitavan	5 Ymmärrän pitkäköä puhetta ja erityyppisiä vaativia tekstejä silloinkin, kun ne
kielen-	eivät liity alaani. Pystyn esittämään ajatukseni sujuvasti sosiaalisissa ja
käyttäjän	ammattillisissa tilanteissa ilman, että minun juurikaan tarvitsee hakea il-
kielitaito	mauksia. Pystyn tuottamaan selkeää, hyvin jäsenettyä tekstiä.

6 Ymmärrän yleensä vaikeuksista kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä.  
Pystyn  
ilmaisemaan itseäni spontaanisti, sujuvasti ja täsmällisesti sekä suullisesti  
että  
kirjallisesti.

23. Mikä on vahvin alueesi englannin kielessä? (Numeroi juoksevasti: 1 = vahvin, 5 = heikoin)

- ymmärtäminen
- kirjoittaminen
- puhuminen
- kielioppi
- sanavarasto

24. Opiskeletko mieluummin

1. yksin
2. pareittain tai ryhmissä
3. muuten, miten \_\_\_\_\_

25. Minkälainen on halusi oppia lisää englantia?

1. keho, en halua juuri ollenkaan
2. tyydyttävä, haluan jonkin verran
3. hyvä
4. erittäin hyvä, haluan erittäin paljon
5. en oikein tiedä

26. Pitäisikö mielestäsi ammattikorkeakoulussa englannin opiskelussa käsitellä enemmän

1. ammattialaan liittyviä asioita
2. ns. yleisiä aiheita
3. molempia
4. muuta, mitä \_\_\_\_\_

27. Mitä toivot erityisesti oppivasi opiskellessasi englantia ammattikorkeakoulussa?

\_\_\_\_\_

Seuraavaksi on **väittämiä**. Kerro mitä mieltä olet. Vaihtoehdot tarkoittavat seuraavaa.

Olen väitteen kanssa

**1 = täysin eri mieltä, 2 = hieman eri mieltä, 3 = hieman samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä, eos = en osaa sanoa**

Älä jää liian kauaksi aikaa miettimään. Ympyröi välitön reaktio. Näihin ei ole "oikeaa" vastausta..

	täysin eri mieltä				samaa mieltä
28. Opiskelen mielelläni englantia	1	2	3	4	eos
29. Haen mielelläni tilanteita, joissa voin käyttää englantia.	1	2	3	4	eos
30. Olisin mieluummin töissä kuin opiskelemassa.	1	2	3	4	eos
31. Englannin kieli on tärkeä työelämässä.	1	2	3	4	eos
32. Kielten opiskelu on tärkeää.	1	2	3	4	eos

	täysin eri mieltä			samaa mieltä	
33. Minusta englantia oppii paremmin muualla kuin koulussa.	1	2	3	4	eos
34. Englannin kieli on tärkeä myös vapaa-ajan kannalta.	1	2	3	4	eos
35. Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa.	1	2	3	4	eos
36. Haluaisin oppia monia vieraita kieliä.	1	2	3	4	eos
37. Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi.	1	2	3	4	eos
38. Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.	1	2	3	4	eos
39. Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saamisessa.	1	2	3	4	eos
40. Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.	1	2	3	4	eos
41. Haluan, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti.	1	2	3	4	eos
42. Ponnistelen itse mielelläni.	1	2	3	4	eos
43. Teen tunnollisesti tehtäväni.	1	2	3	4	eos

- |   |   |   |   |   |     |
|---|---|---|---|---|-----|
| 44. Arkailen puhua englannin kieltä.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | eos |
| 45. En mielelläni juttele tuntemattomien kanssa edes suomen kielellä. | 1 | 2 | 3 | 4 | eos |
| 46. Mieluiten opiskelen pareittain/ryhmissä.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | eos |
| 47. Haluaisin opiskella enemmän opettajan johdolla.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | eos |
| 48. Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani englantia.          | 1 | 2 | 3 | 4 | eos |
| 49. Haen mielelläni lisätietoa netistä.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | eos |

Seuraavassa on **lisää väittämiä**. Arvioi, kuinka hyvin ne sopivat kuvaamaan sinua oppijana. Ympyröi mielestäsi itseäsi parhaiten kuvaavan vaihtoehdon numero kussakin väittämässä. Älä turhaan pysähdy kovin pitkäksi aikaa pohtimaan vaihtoehtoja, sillä useimmissa tapauksissa välitön vaikutelma on tarkin.

Numerointi tarkoittaa seuraavaa: **1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, tuskin koskaan tunnen näin, 2 = ei sovi minuun kovinkaan usein, 3 = sopii minuun joskus, 4 = sopii minuun useimmiten, 5 = sopii minuun melkein aina**

- |   |                  |   |   |   |       |
|---|------------------|---|---|---|-------|
|   | ei sovi lainkaan |   |   |   | sopii |
| melkein aina  |                  |   |   |   |       |
| 50. Tahdon oppia niin kauan kuin elän.                          | 1                | 2 | 3 | 4 | 5     |
| 51. Tiedän mitä haluan oppia.                                   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5     |
| 52. Kun näen jotain, jota en ymmärrä, pysyttelen kaukana siitä. | 1                | 2 | 3 | 4 | 5     |

53. Kun eteeni tulee asia, jonka haluan oppia, keksin  
keinon sen oppimiseksi. 1 2 3 4 5
54. Pidän oppimisesta. 1 2 3 4 5
55. Uuden oppimisen aloittaminen, on minulle  
työlästä. 1 2 3 4 5
56. Oppimistilanteessa odotan, että kouluttaja kertoo  
koko ajan kaikille, mitä pitää tehdä. 1 2 3 4 5
57. Luulen, että pääosa kunkin ihmisen kasvatusta  
tulisi olla sen ajattelemista, kuka olen, missä olen. 1 2 3 4 5
58. En ole kovin hyvä työskentelemään yksin. 1 2 3 4 5
59. Jos huomaan tarvitsevani tietoa, jota minulla ei  
ole, tiedän mistä sitä haen. 1 2 3 4 5
60. Pystyn oppimaan asioita itsekseni paremmin  
kuin ihmiset yleensä. 1 2 3 4 5
61. Vaikka minulla olisi hieno idea, en näköjään  
pysty tekemään toimivaa suunnitelmaa sen  
toteuttamiseksi. 1 2 3 4 5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 62. Oppimistilanteessa olen mieluummin mukana<br>päättämässä, mitä tullaan oppimaan ja miten.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Jos olen kiinnostunut jostain, en piittaa<br>opiskeluni työläydestä.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. Viime kädessä vain minä olen vastuussa siitä,<br>mitä opin.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. Pystyn sanomaan, olenko oppinut vai en.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. On niin paljon asioita, joita haluan oppia, että<br>toivoisin päivässä olevan enemmän tunteja.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa<br>aikaa siihen huolimatta siitä, kuinka kiireinen olen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. Minun on vaikea ymmärtää lukemaani.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. Ei ole minun syyäni, jos en opi.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. Tiedän, milloin minun pitää oppia enemmän<br>jostain.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. Jos tietoni riittävät hyvään numeroon tentissä,<br>en välitä, vaikka jotkut asiat jäävät epäselviksi.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. Kirjastot ovat mielestäni pitkästyttäviä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



	ei sovi lainkaan		sopii melkein aina		
73. Eniten ihailemani ihmiset opiskelevat jatkuvasti uusia asioita.	1	2	3	4	5
74. Keksin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.	1	2	3	4	5
75. Yritän yhdistää sen, mitä olen oppinut, pitkän tähtäimen tavoitteisiini.	1	2	3	4	5
76. Pystyn oppimaan melkein mitä tahansa, jonka osaamista saattaisin tarvita.	1	2	3	4	5
77. Nautin todella vastausten etsimisestä kysymykseen.	1	2	3	4	5
78. En pidä sellaisten kysymysten käsittelemisestä, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta.	1	2	3	4	5
79. Olen hyvin tiedonhaluinen.	1	2	3	4	5
80. Olen hyvin onnellinen, kun saan oppimistehtävän valmiiksi ja pois mielestä.	1	2	3	4	5
81. En ole niin kiinnostunut oppimisesta kuin jotkut muut näyttävät olevan.	1	2	3	4	5
82. Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa.	1	2	3	4	5

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 83. Kokeilen mielelläni uusia asioita, vaikka en olisikaan varma , miten ne onnistuvat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. En pidä siitä, että asiaan perehtyneet osoittelevat tekemiäni virheitä.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. Olen hyvä keksimään epätavallisia ratkaisuja.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. Ajattelen tulevaisuutta mielelläni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87. Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiani asioita.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88. Minulle ongelmat ovat haasteita eivätkä esteitä.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89. Saan itseni tekemään sen, mitä mielestäni tulee tehdä.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90. Olen tyytyväinen tapaan, jolla otan selkoa ongelmista.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Olethan täyttänyt kaikki kohdat. **SUURKIITOS VAIVANNÄÖSTÄ!**

LIITE 7 Yhteenvetokysely sisältäen myös SDLRS-mittarin

2.5.2005

Hyvä ammattikorkeakoulun opiskelija

### YHTEENVETOLOMAKE

Lukuvuosi lähenee loppuaan, ja englannin opiskelu alkaa olla onnellisesti takana. Toivon sinun vielä jaksavan täyttää oheisen lomakkeen, jonka avulla varmasti saadaan arvokasta tietoa englannin opetuksen ja oppimisen ja käytettyjen menetelmien edelleen kehittämiseksi ammattikorkeakoulussa. Vastaukset ovat ehdottoman **luottamuksellisia**, ja vastaajan henkilöllisyys ei tule olemaan muiden kuin tutkimuksen tekijän tiedossa.

NIMI \_\_\_\_\_ (muutetaan koodiksi)

### Vastaa rehellisesti seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten mielestäsi onnistuit englannin opiskelussa tämän lukukauden aikana? Minkä yleisarvosanan antaisit itsellesi (0-5)?

2. Mille taitotasolle arvioit englannin kielen taitosi nyt kuuluvan allaolevan **kuusi** taitotaso sisältävän taulukon perusteella. Ympyröi taitotaso, jolle katsot kuuluvasi.

perus-	1	Ymmärrän tuttuja arkipäivän ilmauksia ja perustason sanastoa. Selviydyn
kielitaito		yksinkertaisimmissa tuttuja aiheita käsittelevissä keskusteluissa, jos
		puhekumppani puhuu hitaasti. Pystyn kirjoittamaan lyhyen yksinkertaisen viestin
		(esim postikortin).

2 Ymmärrän tavallisinta arkipäivän kieltä ja hyvin lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä.

Selviydyn hyvin lyhyistä keskusteluista, mutta pystyn harvoin pitämään

keskustelua yllä. Pystyn kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia muistiinpanoja ja

viestejä (esim. kiitoskirjeen).

itsenäisen	3 Ymmärrän pääkohdat selkeästi yleiskielisestä puheesta ja viesteistä, jotka liittyvät
kielen-	tavalliseen arkipäivään ja työhön. Selviydyn useimmista esim. matkustustilan-
käyttäjän	teista ja pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, johdonmukaista tekstiä tu-
kielitaito	tuista aiheista.

4 Ymmärrän pääkohdat pitkäköstäkin puheesta ja ajankohtaisia asioita käsittelevistä artikkeleista. Viestiminen on sujuvaa tutuista aihepiireistä käytävässä keskustelussa. Pystyn tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista.

taitavan	5 Ymmärrän pitkäköä puhetta ja erityyppisiä vaativia tekstejä silloinkin, kun ne
kielen-	eivät liity alaani. Pystyn esittämään ajatukseni sujuvasti sosiaalisissa ja
käyttäjän	ammattillisissa tilanteissa ilman, että minun juurikaan tarvitsee hakea il-
kielitaito	mauksia. Pystyn tuottamaan selkeää, hyvin jäsenettyä tekstiä.

6 Ymmärrän yleensä vaikeuksista kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä.

Pystyn

ilmaisemaan itseäni spontaanisti, sujuvasti ja täsmällisesti sekä suullisesti että

kirjallisesti.

3. Mikä on vahvin alueesi englannin kielessä? (Numeroi juoksevasti: 1 = vahvin, 5 = heikoin)

- ymmärtäminen

- kirjoittaminen

- puhuminen

- kielioppi

- sanavarasto

4. Uskotko hyvällä englannin taidolla olevan merkitystä työn saantiin?

1. ei ollenkaan

2. jonkin verran

3. ratkaiseva merkitys

5. Seuraavaksi hieman mielikuvitusta käyttämään! Minkälaisen työpaikan/mitä työtehtäviä toivot saavasi tulevaisuudessa?

6. Arvioi kuinka usein joudut todennäköisesti käyttämään englantia alla mainituissa tilanteissa tulevassa työssäsi seuraavalla asteikolla

1. ei koskaan

2. kerran pari vuodessa

3. muutaman kerran vuodessa

4. pari kertaa kuukaudessa

5. useammin

- sosiaalinen keskustelu, small talk (mm. esittely, sää, perhe, harrastukset)
- puhelinkeskustelut
- liikesuhteiden solmiminen ja hoitaminen
- yritys/työvierailut ulkomaille
- kirjallisten viestien vastaanottaminen
- viestien laatiminen
- koulutustilaisuuksiin osallistuminen
- tulkkaukset
- muu, mikä

7. Millainen taso tulisi mielestäsi saavuttaa englannin opiskelussa seuraavilla osa-alueilla ammattikorkeakoulussa?

1. ei juuri ollenkaan
2. välttävä
3. tyydyttävä
4. hyvä
5. sujuva

- luetun ymmärtäminen

- kuullun ymmärtämien

- suullinen ilmaisu

- kirjallinen ilmaisu

- kulttuurin tuntemus

8. Saavutetaanko toivomasi taso?

9. Jos ei saavuteta, millä alueilla suurimmat puutteet? Miksi ei mielestäsi tavoitteita saavuteta?

10. Soveltuuko mielestäsi monimuoto (yhdistetty kontakti-/itsenäinen opiskelu) kielten opiskeluun?

11. Miksi soveltuu/Miksi ei sovellu?

12. Mitä asioita voi mielestäsi erityisesti opiskella monimuotoisesti vieraissa kielissä?

13. Mihin asioihin se soveltuu mielestäsi huonosti englannissa?

14. Miten monimuoto-opetusta voitaisiin mielestäsi kehittää?

15. Onko monimuoto-opiskelu muuttanut työskentelytapojasi? Jos on, niin millä tavalla?

16. Mikä oli hyvää lukukauden englannin opiskelussa?

17. Mitä voitaisiin yrittää parantaa?

18. Kerro hieman englannin opiskelun jatkosuunnitelmistasi?



Seuraavaksi on **väittämiä** joko kuluneen lukukauden englannin opiskelusta tai ns. yleisiä väittämiä. Kerro mitä mieltä olet. Vaihtoehdot tarkoittavat seuraavaa.

Olen väitteen kanssa

**1 = täysin eri mieltä, 2 = hieman eri mieltä, 3 = hieman samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä, eos = en osaa sanoa**

Älä jää liian kauaksi aikaa miettimään. Ympyröi välitön reaktio. Näihin ei ole "oikeaa" vastausta..

	täysin eri mieltä			samaa mieltä		
	1	2	3	4	eos	
19. Opiskelen mielelläni englantia.						
20. Olisin mieluummin töissä kuin opiskelemassa.						
21. Englannin kieli on tärkeä työelämässä.						
22. Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani englantia.						
23. Mieluiten opiskelen pareittain/ryhmissä.						
24. Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi.						
25. Yhdistetty kontakti-/itsenäinen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun.						

### Väittämiä lukukauden englannin opiskelusta

	täysin eri mieltä				samaa mieltä
26. Käytetty englannin opiskelumateriaali oli kiinnostava ja monipuolinen.	1	2	3	4	eos
27. Jouduin ponnistelemaan kovasti englannin opinnoissani.	1	2	3	4	eos
28. Käsitellyt asiat olivat mielenkiintoisia.	1	2	3	4	eos
29. Tehtävät olivat mielekkäitä ja kiinnostavia.	1	2	3	4	eos
30. Käsitellyt asiat olivat helppoja.	1	2	3	4	eos
31. Luokassa vallitsi hyvä ilmapiiri.	1	2	3	4	eos
32. Annettujen aikataulujen noudattamien tuotti minulle joskus vaikeuksia.	1	2	3	4	eos
33. Keskustelen mielelläni tunneilla englannin kielellä..	1	2	3	4	eos
34 Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.	1	2	3	4	eos
35. Opin paljon uutta.	1	2	3	4	eos

**Vedäpä hiukan henkeä, että jaksat vielä täyttää viimeisen osion!**

Seuraavassa on **lisää väittämiä**. Arvioi, kuinka hyvin ne sopivat kuvaamaan sinua oppijana. Ympyröi mielestäsi itseäsi parhaiten kuvaavan vaihtoehdon numero kussakin väittämässä. Älä turhaan pysähdy kovin pitkäksi aikaa pohtimaan vaihtoehtoja, sillä useimmissa tapauksissa välitön vaikutelma on tarkin.

Numerointi tarkoittaa seuraavaa: **1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, tuskin koskaan tunnen näin, 2 = ei sovi minuun kovinkaan usein, 3 = sopii minuun joskus, 4 = sopii minuun useimmiten, 5 = sopii minuun melkein aina**

	ei sovi lainkaan		sopii melkein aina		
	1	2	3	4	5
36. Tahdon oppia niin kauan kuin elän.	1	2	3	4	5
37. Tiedän mitä haluan oppia.	1	2	3	4	5
38. Kun näen jotain, jota en ymmärrä, pysyttelen kaukana siitä.	1	2	3	4	5
39. Kun eteeni tulee asia, jonka haluan oppia, keksin keinon sen oppimiseksi.	1	2	3	4	5
40. Pidän oppimisesta.	1	2	3	4	5
41. Uuden oppimisen aloittaminen, on minulle työlästä.	1	2	3	4	5
42. Oppimistilanteessa odotan, että kouluttaja kertoo koko ajan kaikille, mitä pitää tehdä.	1	2	3	4	5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 43. Luulen, että pääosa kunkin ihmisen kasvatusta tulisi olla sen ajattelemista, kuka olen, missä olen.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. En ole kovin hyvä työskentelemään yksin.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Jos huomaan tarvitsevani tietoa, jota minulla ei ole, tiedän mistä sitä haen.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Pystyn oppimaan asioita itsekseni paremmin kuin ihmiset yleensä.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Vaikka minulla olisi hieno idea, en näköjään pysty tekemään toimivaa suunnitelmaa sen toteuttamiseksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Oppimistilanteessa olen mieluummin mukana päättämässä, mitä tullaan oppimaan ja miten.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Jos olen kiinnostunut jostain, en piittaa opiskeluni työläydestä.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Viime kädessä vain minä olen vastuussa siitä, mitä opin.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Pystyn sanomaan, olenko oppinut vai en.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. On niin paljon asioita, joita haluan oppia, että toivoisin päivässä olevan enemmän tunteja.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

	ei sovi lainkaan		sopii melkein aina		
53. Jos olen päättänyt oppia jotain, minulla on aikaa aikaa siihen huolimatta siitä, kuinka kiireinen olen.	1	2	3	4	5
54. Minun on vaikea ymmärtää lukemaani.	1	2	3	4	5
55. Ei ole minun syyntä, jos en opi.	1	2	3	4	5
56. Tiedän, milloin minun pitää oppia enemmän jostain.	1	2	3	4	5
57. Jos tietoni riittävät hyvään numeroon tentissä, en välitä, vaikka jotkut asiat jäävät epäselviksi.	1	2	3	4	5
58. Kirjastot ovat mielestäni pitkästyttäviä.	1	2	3	4	5
59. Eniten ihailemani ihmiset opiskelevat jatkuvasti uusia asioita.	1	2	3	4	5
60. Keksinkin monta erilaista tapaa saada uutta tietoa uudesta asiasta.	1	2	3	4	5
61. Yritän yhdistää sen, mitä olen oppinut, pitkän tämäisen tavoitteisiini.	1	2	3	4	5
62. Pystyn oppimaan melkein mitä tahansa, jonka osaamista saattaisin tarvita.	1	2	3	4	5

63. Nautin todella vastausten etsimisestä kysymykseen. 1 2 3 4 5
64. En pidä sellaisten kysymysten käsittelemisestä, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta. 1 2 3 4 5
65. Olen hyvin tiedonhaluinen. 1 2 3 4 5
66. Olen hyvin onnellinen, kun saan oppimistehtävän valmiiksi ja pois mielestä. 1 2 3 4 5
67. En ole niin kiinnostunut oppimisesta kuin jotkut muut näyttävät olevan. 1 2 3 4 5
68. Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa. 1 2 3 4 5
69. Kokeilen mielelläni uusia asioita, vaikka en olisikaan varma, miten ne onnistuvat. 1 2 3 4 5
70. En pidä siitä, että asiaan perehtyneet osoittelevat tekemiäni virheitä. 1 2 3 4 5
71. Olen hyvä keksimään epätavallisia ratkaisuja. 1 2 3 4 5
72. Ajattelen tulevaisuutta mielelläni. 1 2 3 4 5

73. Olen keskimääräistä parempi ottamaan selville tarvitsemiani asioita. 1 2 3 4 5
74. Minulle ongelmat ovat haasteita eivätkä esteitä. 1 2 3 4 5
75. Saan itseni tekemään sen, mitä mielestäni tulee tehdä. 1 2 3 4 5
76. Olen tyytyväinen tapaan, jolla otan selkoa ongelmista. 1 2 3 4 5

Olethan täyttänyt kaikki kohdat. **SUURKIITOS VAIVANNÄÖSTÄ!**

## LIITE 8 Opiskelijoiden haastattelurunko

Olet täyttänyt kirjallisen yhteenvetolomakkeen. Esitän vielä mielelläni lisäkysymyksiä osana tutkimusta. Äänitän haastattelun, sopinee? Korostan, että myös nämä suulliset vastaukset ovat ehdottomasti luottamuksellisia.

1. Nimi/koulutustausta?
2. Onko sinulla työkokemusta? Minkälaista? Kesto?
3. Miksi hakeuduit ammattikorkeakouluun ja liiketalouden yksikköön?  
Oliko muita vaihtoehtoja?
4. Mihin luulet tarvitsevasi englannin kieltä tulevaisuudessa?
5. Kiinnostaako sinua kielten/englannin opiskelu?
6. Minkälainen olet mielestäsi kielten opiskelijana?
7. Miten onnistuit englannin opinnoissasi lukuvuoden aikana?
8. Missä onnistuit ja missä et?
9. Miten mielestäsi ns. monimuoto (yhdistetty kontakti- ja itsenäinen opiskelu soveltuu kielten opiskeluun?
10. Onko sinulla aikaisempaa kokemusta em. opiskelusta?
11. Mitä hyvää em. tavassa?
12. Mitä parannettavaa?
13. Opiskeletko mieluummin itsenäisesti vai opettajan johdolla ryhmässä?
14. Miksi?
15. Onko monimuoto muuttanut opiskelutapojasi? Jos on, millä tavalla?
16. Oletko tyytyväinen nykyiseen englannin kielen taitoosi?
17. Saavutetaanko mielestäsi hyvä englannin taito amk:ssa?
18. Miksi/miksi ei?
19. Miten voisi parantaa?
20. Mikä lisäisi omaa kiinnostustasi parantaa kielitaitoasi?

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄ!**



## LIITE 9 Opettajien haastattelurunko

Ensin opettajan taustatietoja, sitten kokemuksia englannin opettajana olosta ja käsityksiä oppimisesta sekä viimeksi tietoja ryhmästä. Äänitän haastattelun, jos sopii.

1. Henkilötiedot?
2. Opiskelu: missä/milloin?
3. Työkokemus: mitä/milloin?
4. Miksi/milloin opettajaksi/miksi tälle alalle?
5. Pidätkö työstäsi? Miksi/et?
6. Mikä on parasta/vaikeinta työssäsi?
7. Miten yhteistyö sujuu oppilaitoksessasi (kollegoiden/työelämän/ympäristön kanssa)?
8. Onko opettajan työsi muuttunut viime aikoina? Miten/miksi?
9. Mikä on pedagoginen periaatteesi/toimintatapasi opettajan?
10. Mitä opetusmenetelmiä käytät työssäsi?
11. Oletko muuttanut tietoisesti työtäsi/miksi/milloin?
12. Mitä haluaisit muuttaa työssäsi, jos mahdollista?
13. Mikä on suunnittelun osuus työssäsi/mitä suunnittelet/kuinka paljon?
14. Mitä mieltä olet ns. moni muodosta (yhdistetystä kontakti- ja itsenäisestä opiskelusta) englannin opiskelussa?
15. Mitä hyvää/huonoa?
16. Mitenkä lukiopohjaiset ja peruskoulupohjaiset, ammatilliset opiskelijat selviävät englannin opinnoistaan samassa ryhmässä?
17. Mikä on käsityksesi eriyttämisestä?
18. Saavutetaanko hyvä kielitaito tradenomiopinnoissa? Millä alueilla saavutetaan?
19. Millä alueilla ei saavuteta/miksi ei?
20. Miten parantaa?
21. Mitkä seikat vaikuttavat mielestäsi eniten oppimisen tehoon?
22. Arviointi: mitä/miten arvioit/mikä on osaamisen kielitaidon osuus arvioinnissa/entä ns. muu näyttö?
23. Miten toteutat opiskelijoiden itsearviointia?
24. Käytätkö vertaisarviointia? Miten?
25. Miten kielten opettamiseen suhtaudutaan oppilaitoksessasi/yksikössäsi? Näkyykö se resurssoinnissa?

26. Mikä on käsityksesi tulevaisuuden kielten oppimisesta?
27. Miten päivität ammattitaitoasi?

Seuraavaksi tietoja ryhmästä.

28. Opiskelijamäärä? Pk- ja yo-pohjaiset?
29. Englannin tuntimäärä: kontakti- ja itsenäinen opiskelu?
30. Oppimisen tavoitteet?
31. Opiskelumateriaali: kirja, muu materiaali?
32. Itsenäisen opiskelun toteuttaminen: tehtävät/ minkälaisia/kuinka paljon?
33. Mikä on käsityksesi ryhmän opiskelijoiden innosta oppia englantia?
34. Käsityksesi ryhmäläisten opiskelutaidoista: ryhmätyötaidoista/itsenäisen opiskelun taidoista?
35. Ryhmän yleisarviointi: missä onnistuttiin/missä ei?
36. Jokaisen opiskelijan arviointi?
37. Mitä mieltä olet tällaisesta tutkimuksesta? Kommentteja?

**SUURKIITOS AVUSTA JA VAIVANNÄÖSTÄ!**

LIITE 10 Manova-analyysien tulokset

TAULUKKO 1 Oppimistulosten muutosten analyysi Manovalla koulutustaustan ja sukupuolen perusteella

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
mittaus	Pillai's Trace	,563	100,313 <sub>b</sub>	1,000	78,000	,000
	Wilks' Lambda	,437	100,313 <sub>b</sub>	1,000	78,000	,000
	Hotelling's Trace	1,286	100,313 <sub>b</sub>	1,000	78,000	,000
	Roy's Largest Root	1,286	100,313 <sub>b</sub>	1,000	78,000	,000
mittaus * yo_vai_pk	Pillai's Trace	,001	,056 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,814
	Wilks' Lambda	,999	,056 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,814
	Hotelling's Trace	,001	,056 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,814
	Roy's Largest Root	,001	,056 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,814
mittaus * sex	Pillai's Trace	,006	,489 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,486
	Wilks' Lambda	,994	,489 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,486
	Hotelling's Trace	,006	,489 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,486
	Roy's Largest Root	,006	,489 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,486
mittaus * yo_vai_pk * sex	Pillai's Trace	,000	,019 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,892
	Wilks' Lambda	1,000	,019 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,892
	Hotelling's Trace	,000	,019 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,892
	Roy's Largest Root	,000	,019 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,892

a. Design: Intercept + yo\_vai\_pk + sex + yo\_vai\_pk \* sex

Within Subjects Design: mittaus

b. Exact statistic

TAULUKKO 2 Itseohjautuvuuden muutosten analyysi Manovalla koulutustaustan ja sukupuolen perusteella

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
mittaus	Pillai's Trace	,028	2,276 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,135
	Wilks' Lambda	,972	2,276 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,135
	Hotelling's Trace	,029	2,276 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,135
	Roy's Largest Root	,029	2,276 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,135
mittaus * yo_vai_pk	Pillai's Trace	,003	,272 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,603
	Wilks' Lambda	,997	,272 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,603
	Hotelling's Trace	,003	,272 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,603
	Roy's Largest Root	,003	,272 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,603
mittaus * sex	Pillai's Trace	,026	2,046 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,157
	Wilks' Lambda	,974	2,046 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,157
	Hotelling's Trace	,026	2,046 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,157
	Roy's Largest Root	,026	2,046 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,157
mittaus * yo_vai_pk * sex	Pillai's Trace	,053	4,386 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,039
	Wilks' Lambda	,947	4,386 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,039
	Hotelling's Trace	,056	4,386 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,039
	Roy's Largest Root	,056	4,386 <sup>b</sup>	1,000	78,000	,039

a. Design: Intercept + yo\_vai\_pk + sex + yo\_vai\_pk \* sex

Within Subjects Design: mittaus

b. Exact statistic

LIITE 11

TAULUKKO 1 Naisten ja miesten itseohjautuvuus SDLRS-mittarilla mitattuna opintojakson alussa ja lopussa

	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keskihaj.	min	max	keskiarvo	keskihaj.	min	max
Naiset (N = 44)	140,61	17,46	104	177	141,41	17,52	104	182
Miehet (N= 38)	137,58	16,03	91	168	140,37	16,32	109	172

TAULUKKO 2 Naisten itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset opintojakson aikana

Naiset N = 44	itseohjautuvuus alussa				itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Ulottuvuudet								
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,51	,63	2,00	4,70	3,62	,60	2,20	4,90
2. Luottamus oppimiskykyyn ja omaaloitteisuus	3,42	,37	2,62	4,15	3,35	,47	2,31	4,23
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,24	,59	2,00	4,33	3,27	,59	1,89	4,56
4. Itsearviointi	3,81	,51	2,71	5,00	3,80	,45	2,57	4,71

TAULUKKO 3 Miesten itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset.

Miehet N = 38	itseohjautuvuus alussa				itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keski- hajonta	min	max	keskiarvo	keski- hajonta	min	max
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,33	,58	1,80	4,70	3,41	,59	2,00	4,50
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus	3,42	,34	2,77	4,08	3,46	,39	2,54	4,46
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,25	,55	1,67	4,33	3,38	,53	2,22	4,44
4. Itsearviointi	3,59	,52	2,14	4,57	3,61	,55	2,71	4,57

LIITE 12

TAULUKKO 1 Osaryhmien itseohjautuvuuden kehitys opintojakson aikana: naiset/miehet/lukiolaiset/ammattilliset

	Itseohjautuvuus alussa				Itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Lukio: naiset (N = 27)	139,74	18,80	104	177	142,93	17,94	104	182
Lukio: miehet (N = 26)	138,62	14,95	114	164	140,23	16,53	111	172
Ammattilliset: naiset (N = 17)	142,00	15,54	115	165	139,00	17,07	113	167
Ammattilliset: miehet (N = 12)	135,33	18,68	91	168	140,67	16,58	109	167

TAULUKKO 2 Itseohjautuvuusulottuvuuksien muutokset osaryhmissä: naiset/miehet/lukiolaiset/ammattilliset

Lukio: naiset (N=27)	itseohjautuvuus alussa				itseohjautuvuus lopussa			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Ulottuvuudet								
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,53	,68	2,00	4,70	3,66	,60	2,20	4,90
2. Luottamus oppimiskykyyn ja omaaloitteisuus	3,40	,39	2,62	4,15	3,36	,50	2,31	4,23
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,22	,67	2,00	4,33	3,37	,63	1,89	4,56
4. Itsearviointi	3,72	,50	2,71	4,86	3,81	,45	2,57	4,71
Lukio: miehet (N=26)	itseohjautuvuus alussa				itseohjautuvuus lopussa			
Ulottuvuudet	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max

1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,29	,61	1,80	4,70	3,34	,62	2,00	4,30
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus	3,46	,31	2,85	4,08	3,50	,42	2,54	4,46
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,26	,48	2,33	4,22	3,34	,48	2,56	4,33
4. Itsearviointi	3,64	,43	3,00	4,57	3,63	,49	2,71	4,57
Ammatilliset naiset (N=17)	itseohjautuvuus alussa				itseohjautuvuus lopussa			
Ulottuvuudet	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,47	,56	2,40	4,40	3,55	,60	2,70	4,50
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus	3,45	,35	2,85	3,92	3,35	,42	2,46	4,08
3. Opiskelun kokeminen innostavana ja luovuus	3,27	,44	2,44	4,33	3,11	,52	2,22	4,00
4. Itsearviointi	3,93	,52	2,86	5,00	3,77	,47	2,71	4,43
Ammatilliset miehet (N=12)	itseohjautuvuus alussa				itseohjautuvuus lopussa			
Ulottuvuudet	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
1. Motivaatio, sitoutuneisuus ja vastuunotto	3,42	,51	2,10	4,00	3,54	,50	2,80	4,50
2. Luottamus oppimiskykyyn ja oma-aloitteisuus	3,31	,39	2,77	4,00	3,37	,31	2,69	3,77
3. Opiskelun kokeminen	3,23	,69	1,67	4,33	3,45	,66	2,22	4,44



innostavana ja luovuus								
4. Itsearvi- ointi	3,48	,69	2,14	4,43	3,56	,69	2,86	4,57

## LIITE 13

TAULUKKO 1 Lukiolaisten ja ammatillisten opiskelijoiden yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa

	Lukio N = 53				Ammatilliset N = 29			
Väättämät	keskiarvo	keski- hajonta	min	max	keskiarvo	keski- hajonta	min	max
Haen mielelläni tilanteita, joissa voin käyttää englantia.	2,78	,901	1	4	2,28	,841	1	4
Kielten opiskelu on tärkeää.	3,83	,427	2	4	3,48	,634	2	4
Minusta englantia oppii muualla paremmin kuin koulussa.	2,73	,765	1	4	2,52	,802	1	4
Englannin kieli on tärkeä myös vapaa-ajan kannalta.	3,25	,688	2	4	3,18	,863	1	4
Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa.	1,55	,607	1	3	1,83	,711	1	3
Haluaisin oppia monia vieraita kieliä.	3,37	,631	2	4	2,74	1,023	1	4
Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.	1,13	,482	1	4	1,38	,728	1	3
Hyvä kielitaito auttaa työpaikan saamisessa.	3,83	,379	3	4	3,62	,728	1	4
Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.	3,37	,528	2	4	3,04	,980	1	5
Haluan, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti.	3,38	,596	2	4	3,59	,628	2	4
Ponnistelen itse mielelläni.	2,66	,649	1	4	2,66	,897	1	4
Teen tunnollisesti tehtäväni.	2,73	,717	1	4	3,03	,680	2	4

Arkailen puhua englannin kieltä.	2,43	,910	1	4	2,97	1,052	1	4
En mielelläni juttele tuntemattomien kanssa edes suomen kielellä.	1,79	,793	1	4	1,62	,862	1	4
Haluaisin opiskella enemmän opettajan johdolla.	2,53	,680	1	4	2,63	,839	1	4
Haen mielelläni lisätietoa netistä.	2,83	,857	1	4	2,75	,928	1	4

TAULUKKO 2 Naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa

Väättämät	Naiset N = 44				Miehet N = 38			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Haen mielelläni tilanteita, joissa voin käyttää englantia.	2,63	,952	1	4	2,57	,867	1	4
Kielten opiskelu on tärkeää.	3,77	,476	2	4	3,63	,589	2	4
Minusta englantia oppii muualla paremmin kuin koulussa.	2,76	,799	1	4	2,53	,748	1	4
Englannin kieli on tärkeä myös vapaa-ajan kannalta.	3,24	,790	1	4	3,22	,712	1	4
Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa.	1,66	,680	1	3	1,63	,633	1	3
Haluaisin oppia monia vieraita kieliä.	3,30	,904	1	4	2,97	,717	1	4
Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.	1,23	,565	1	3	1,21	,622	1	4
Hyvä kielitaito auttaa työpäivän saamisessa.	3,82	,446	2	4	3,68	,620	1	4

Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.	3,13	,723	1	4	3,39	,728	1	4
Haluan, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti.	3,61	,493	3	4	3,26	,685	2	4
Ponnistelen itse mielelläni.	2,77	,774	1	4	2,53	,687	1	4
Teen tunnollisesti tehtäväni.	2,98	,698	2	4	2,68	,709	1	4
Arkailen puhua englannin kieltä.	2,86	,955	1	4	2,34	,966	1	4
En mielelläni juttele tuntemattomien kanssa edes suomen kielellä.	1,61	,868	1	4	1,87	,741	1	4
Haluaisin opiskella enemmän opettajan johdolla.	2,78	,725	1	4	2,31	,676	1	4
Haen mielelläni lisätietoa netistä.	2,52	,833	1	4	3,11	,831	1	4

TAULUKKO 3 Lukiolaisten naisten ja miesten yleisvääntämien keskiarvot opintojakson alussa

Vääntämät	Lukiotaustaiset naiset N = 27				Lukiotaustaiset miehet N = 26			
	keskiarvo	keskihajonta	min	max	keskiarvo	keskihajonta	min	max
Haen mielelläni tilanteita, joissa voin käyttää englantia.	2,92	,891	1	4	2,64	,907	1	4
Kielten opiskelu on tärkeää.	3,93	,267	3	4	3,73	,533	2	4
Minusta englantia oppii muualla paremmin kuin koulussa.	2,88	,766	2	4	2,55	,739	1	4
Englannin kieli on tärkeä myös	3,24	,779	2	4	3,27	,604	2	4

vapaa-ajan kannalta.								
Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa.	1,59	,636	1	3	1,50	,583	1	3
Haluaisin oppia monia vieraita kieliä.	3,59	,572	2	4	3,13	,612	2	4
Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.	1,07	,267	1	2	1,19	,634	1	4
Hyvä kielitaito auttaa työpajan saamisessa.	3,81	,396	3	4	3,85	,368	3	4
Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.	3,29	,550	2	4	3,44	,507	3	4
Haluan, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti.	3,52	,509	3	4	3,23	,652	2	4
Ponnistelen itse mielelläni.	2,74	,656	2	4	2,58	,643	1	4
Teen tunnollisesti tehtäväni.	2,81	,736	2	4	2,64	,700	1	4
Arkailen puhua englannin kieltä.	2,63	,884	1	4	2,23	,908	1	4
En mielelläni juttele tuntemattomien kanssa edes suomen kielellä.	1,70	,869	1	4	1,88	,711	1	4
Haluaisin opiskella enemmän opettajan johdolla.	2,72	,678	2	4	2,33	,637	1	4
Haen mielelläni lisätietoa netistä.	2,67	,920	1	5	3,08	,845	1	4

TAULUKKO 4 Ammatillisten naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa

Väättämät	Ammatillistaustaiset naiset N = 17				Ammatillistaustaiset miehet N = 12			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Haen mielelläni tilanteita, joissa voin käyttää englantia.	2,18	,883	1	4	2,42	,793	1	4
Kielten opiskelu on tärkeää.	3,53	,624	2	4	3,42	,669	2	4
Minusta englantia oppii muualla paremmin kuin koulussa.	2,53	,834	1	4	2,50	,798	1	4
Englannin kieli on tärkeä myös vapaa-ajan kannalta.	3,24	,831	1	4	3,09	,944	1	4
Mielestäni kielitaidon merkitystä korostetaan aivan liikaa.	1,76	,752	1	3	1,92	,669	1	3
Haluaisin oppia monia vieraita kieliä.	2,82	1,131	1	4	2,60	,843	1	4
Jos voisin valita, en opiskelisi englantia.	1,47	,800	1	3	1,25	,622	1	3
Hyvä kielitaito auttaa työpäivän saamisessa.	3,82	,529	2	4	3,33	,888	1	4
Aion ylläpitää ja opiskella englantia koulun jälkeenkin.	2,88	,885	1	4	3,27	1,104	1	4
Haluun, että opettaja opettaa ja selvittää uudet asiat perusteellisesti.	3,76	,437	3	4	3,33	,778	2	4
Ponnistelen itse mielelläni.	2,82	,951	1	4	2,42	,793	1	4
Teen tunnollisesti tehtäväni.	3,24	,562	2	4	2,75	,754	2	4
Arkailen puhua englannin kieltä.	3,24	,970	1	4	2,58	1,084	1	4

En mielelläni juttele tuntemattomien kanssa edes suomen kielellä.	1,47	,874	1	4	1,83	,835	1	4
Haluaisin opiskella enemmän opettajan johdolla.	2,88	,806	1	4	2,27	,786	1	4
Haen mielelläni lisätietoa netistä.	2,59	1,064	1	5	3,17	,835	2	4

## LIITE 14

TAULUKKO 1 Naisten ja miesten yleisväättämien keskiarvot opintojakson alussa ja lopussa

Naiset N = 44	Alussa				Lopussa			
	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Väättämät								
Opiskelen mielelläni englantia	3,48	,731	1	4	3,48	,664	1	4
Olisin mieluummin töissä kuin opiskele-massa	2,40	,828	1	4	2,50	,969	1	4
Englannin kieli on tärkeä työ-elämässä	3,80	,462	2	4	3,89	,321	3	4
Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani	2,24	,888	1	4	2,61	,970	1	4
Mieluiten opiskelen pareittain /ryhmissä	2,65	,997	1	4	2,65	,973	1	4
Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi	2,36	,917	1	4	2,09	,910	1	4
Yhdistetty kontakti-/ itsenäisen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun					2,95	,834	1	4
Miehet N =38	Alussa				Lopussa			
Väättämät	keskiarvo	keski-hajonta	min	max	keskiarvo	keski-hajonta	min	max
Opiskelen mielelläni englantia	3,47	,603	2	4	3,45	,724	1	4
Olisin mieluummin töissä kuin opiskele-massa	2,39	1,076	1	4	2,67	,793	1	4
Englannin kieli on tärkeä työ-elämässä	3,79	,474	2	4	3,79	4,74	2	4
Käytän mielelläni tietokonetta opiskellessani	2,76	1,025	1	4	3,11	,875	1	4



Mieluiten opiskelen pareit-tain /ryhmissä	2,76	,852	1	4	2,86	,787	1	4
Pelkään, että mokaan ja teen itseni naurettavaksi	2,11	,798	1	4	1,92	,937	1	4
Yhdistetty kontakti-/ itsenäisen opiskelu sopii mielestäni englannin opiskeluun					3,16	,916	1	4

## LIITE 15

TAULUKKO 1 Naisten ja miesten opintojaksoväittämiä keskiarvot opintojakson lopussa

	Naiset N = 44				Miehet N = 38			
	keskiarvo	keski- hajonta	min	max	keskiarvo	keski- hajonta	min	max
Kurssiväittämät								
Käytetty englannin opiskelumateriaali oli kiinnostava ja monipuolinen	2,58	,852	1	4	2,71	,654	1	4
Jouduin ponnistelemaan kovasti englannin opinnoistani.	2,32	1,006	1	4	1,97	,677	1	3
Käsitellyt asiat olivat mielenkiintoisia.	2,66	,805	1	4	2,89	,614	2	4
Tehtävät olivat mielekkäitä ja kiinnostavia.	2,50	,890	1	4	2,75	,649	2	4
Käsitellyt asiat olivat helppoja.	2,41	,948	1	4	2,64	,639	2	4
Luokassa vallitsi hyvä ilmapiiri.	3,33	,808	1	4	3,47	,687	2	4
Annettujen aikataulujen noudattaminen tuotti minulle joskus vaikeuksia.	1,84	,987	1	4	1,95	,868	1	4
Keskustelin mielelläni tunteilla englannin kielellä.	2,84	,888	1	4	2,97	,885	1	4
Englannin opiskelu tuotti vaikeuksia.	2,02	,902	1	4	1,79	,741	1	4
Opin paljon uutta.	2,79	,940	1	4	2,87	,704	1	4