

**Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteys yliopisto-opintojen etenemiseen ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena**

Milja Viiliäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Viiliäinen, Milja. 2020. Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteys yliopisto-opintojen etenemiseen ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 67 sivua.**

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, missä määrin opiskelijan englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat ennustivat tämän opintopistekertymiä ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena. Toisena tutkimustehtävänä tarkasteltiin englanninkielisen kurssimateriaalin määrän yhteyttä opintojen etenemiseen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa (n = 31).

Tutkimuksen aineistona käytettiin Jyväskylän yliopiston Student Life -toimintamallin Opiskelun taitokartta 2018 -aineistoa soveltuvin osin. Lopullinen tutkimusaineisto koostui 216 opiskelijan vastauksista. Englanninkielisen kurssimateriaalin määrää kartoitettiin kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan opetussuunnitelmia tarkastelemalla. Aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS Statistics 26 -ohjelmaa. Analyysimenetelminä käytettiin toistettujen mittausten varianssianalyysiä, kategorista pääkomponenttianalyysiä ja hierarkkista lineaarista regressioanalyysiä.

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelustrategiat ennustivat ensimmäisen ja toisen vuoden opintopistekertymiä koko tutkimusjoukolla ja naisilla, mutta ei miehillä. Opiskelustrategioita kuvaavista ulottuvuuksista keskittymiskyvyllä oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Englannin kielen luetun ymmärtäminen ei ollut tässä tutkimuksessa millään otoksella yhteydessä opintojen etenemiseen. Perusopintojen englanninkielisen kurssimateriaalin määrällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta opintojen etenemiseen kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa tarkasteltuna.

Asiasanat: englannin kielen luetun ymmärtäminen, opiskelustrategiat, opintojen eteneminen, korkeakouluopiskelu, yliopisto-opiskelijat

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KORKEAKOULUOPISKELU</b> .....	<b>8</b>
2.1 Opiskelutaidot ja niiden merkitys .....	8
2.2 Opiskelustrategiat ja oppimisen lähestymistavat .....	10
2.2.1 Erilaisia näkökulmia opiskelustrategioihin.....	10
2.2.2 Opiskelustrategioiden mittaaminen.....	14
2.3 Vieraalla kielellä opiskelu .....	16
2.3.1 Vieraalla kielellä lukeminen .....	17
2.3.2 Lukustrategioiden merkitys vieraalla kielellä lukemisessa .....	20
2.3.3 Vieraalla kielellä opiskelun haasteet .....	23
2.4 Opiskelustrategioiden ja englannin kielen lukutaidon yhteys opintojen etenemiseen aikaisemmissa tutkimuksissa .....	26
2.5 Opiskelukyky .....	28
2.5.1 Opiskelukyvyn tukeminen korkeakouluissa .....	29
2.5.2 Student Life -toimintamalli Jyväskylän yliopistossa .....	30
<b>3 TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>32</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>33</b>
4.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	33
4.2 Mittarit.....	34
4.3 Aineiston analyysi.....	35
4.3.1 Ensimmäinen tutkimustehtävä.....	35
4.3.2 Toinen tutkimustehtävä .....	40

<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
5.1	Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteys opintopisteisiin .....	42
5.2	Englanninkielisen kurssimateriaalin määrän yhteys opintopisteisiin ..	46
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>47</b>
6.1	Tulosten tarkastelu .....	47
6.2	Tutkimuksen arviointi .....	49
6.3	Jatkotutkimusaiheet ja tulosten hyödyntäminen käytännössä .....	53
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>57</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>65</b>

# 1 JOHDANTO

Yliopistolain (558/2009, 2 §) mukaan ”Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, taiteellisessa toiminnassa, koulutuksessa ja opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.” Yliopistojen keskeisenä tehtävänä on siis saavuttaa korkea kansainvälinen taso toimintansa eri osa-alueilla. Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset vaikuttavat siihen, millaista toimintaa yliopistoilta odotetaan. Laihon ja Jauhiaisen (2012, 73) mukaan yliopistojen toimintaa ohjaa tänä päivänä vahvasti suorituskeskeisyys, tulosvaatimukset ja markkinakulttuuri. Yliopistojen toimintaa on kytketty entistä vahvemmin työelämään ja talouteen, millä pyritään edistämään taloudellista kasvua ja kansainvälistä kilpailukykyä (Bennett, Dunne & Carré 1999, 72; Laiho & Jauhainen 2012, 73; Tynjälä & Gijbels 2012, 208). Kansainvälistyvässä maailmassa opiskelijoiden kielitaidon merkitys on kasvanut (Jalkanen, Almonkari & Taalas 2016, 14; Niiniluoto 2015, 38). Englannin kielellä lukeminen on opiskelijoille tärkeä taito paitsi opiskelussa, myös työelämässä toimimisessa (Räsänen 1999, 21; Valtanen 1998, 2).

Yliopistojen toimintaa on muuttanut myös korkeakoulutuksen yleistymisen väestön keskuudessa, eli yliopistolaitoksen ”massoittuminen” (Laiho & Jauhainen 2012, 72). Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden määrä on kasvanut huomattavasti esimerkiksi vuodesta 1970 vuoteen 2012: vuonna 1970 korkeasti koulutettujen osuus oli ikäluokassa 20–39 vajaa 15 %, kun taas vuonna 2012 korkeasti koulutettujen osuus oli samassa ikäluokassa hieman päälle 30 % (Kalenius 2014, 13). Opiskelijoiden joukko on nykyään siis taustojensa suhteen selvästi heterogeenisempi kuin ennen vanhaan (Laiho & Jauhainen 2012, 72). Tämä asettaa uusia haasteita korkeakoulutuksessa työskenteleville asiantuntijoille siihen, kuinka opetuksessa ja ohjauksessa tulisi huomioida opiskelijoiden erilaiset tuen tarpeet. Heterogeenisten koulutustaustojensa vuoksi opiskelijoilla saattaa olla esimerkiksi opiskelutaidoissa huomattavia eroja, mikä olisi hyvä ottaa ohjauksessa huomioon.

Tämän tutkimuksen kontekstina on korkeakouluopiskelu ja siinä tärkeät opiskelutaidot. Tutkimuksessa keskeisiä opiskelutaitoja ovat opiskelustrategiat ja englannin kielen luetun ymmärtäminen. Opiskelutaitoja tarkastellaan kognitiivisen tutkimusperinteen mukaisesti erityisesti yksilön mielen sisäisten kognitiivisten prosessien näkökulmasta (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää määrällisin tutkimusmenetelmin, onko opiskelijan käyttämällä opiskelustrategioilla ja englannin kielen luetun ymmärtämisellä vaikutusta opintojen etenemiseen kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena. Englannin kielitaidon vaikutusta yliopisto-opintojen etenemiseen on tärkeä tutkia, koska toisaalta kielitaidon merkitys on kasvanut ja samanaikaisesti korkeakouluopiskelijoiden joukko muuttunut entistä heterogeenisemmäksi. Tämän vuoksi opiskelijoiden väliset erot englannin kielen osaamisessa voivat olla entistä suuremmat. Lisäksi korkeakouluopiskelijoiden englannin kielitaidon yhteyttä opintojen etenemiseen ei ole tutkittu Suomessa aikaisemmin.

Englannin kielen luetun ymmärtämisen lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opiskelustrategioiden yhteyttä opintojen etenemiseen, koska aikaisempien tutkimuksien mukaan opiskelijat voivat jossain määrin kompensoida lukustrategioilla heikompaa vieraan kielen osaamistaan (Kern 1989, 135–136). Teoriataustan perusteella voidaan olettaa, että heikompi englannin kielen lukutaito ei automaattisesti vaikuta negatiivisesti korkeakouluopintoihin, jos opiskelija käyttää tehokkaita opiskelustrategioita. Opiskelijan käyttämät opiskelu- ja lukustrategiat vaikuttavat merkittävästi oppimisen tuloksiin (Goldman 1997, 361; Heikkilä & Lonka 2006, 102; Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura ja Wilson 1981, 419; Mayer 2014, 12).

Opiskelijoiden on omaksuttava yliopistossa erilaisia opiskelu- ja lukustrategioita kuin mitä he ovat edellisissä opinnoissaan käyttäneet. Luettavat tekstit ovat usein vieraskielisiä, aiempaa tieteellisempiä ja tämän lisäksi luettavien tekstien määrä kasvaa (Kakkuri, Häkkinen & Ronkainen 2020, 85; Valtanen 1998, 39). Nämä muutokset edellisiin opintoihin nähden olisi tärkeää huomioida yliopisto-opintojen aloittavien opiskelijoiden ohjauksessa ja heidän opiskelukykynsä ja

opiskelutaitojensa tukemisessa, koska siirtymävaihe voi olla muutenkin opiskelijalle haastava elämänjakso kaikkine muutoksineen (Foster, Lawther & McNeil 2011, 79). Opiskelustrategioiden opettaminen voisi olla aikaisempien tutkimusten perusteella hyödyllistä etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, joille lukeminen tuottaa vaikeuksia (van Kraayenoord 2010, 284; Valtanen 1998, 4). Opiskelutaitoja edistämällä voidaan edistää opiskelijan kokonaisvaltaista opiskelukykyä, mikä on puolestaan yhteydessä opintojen etenemiseen (Kujala 2011, 154).

Pro gradu -tutkielman rakenne on seuraavanlainen. Teorialuku etenee opiskelutaitojen yleisestä kuvauksesta opiskelustrategioiden ja vieraalla kielellä opiskelun tarkasteluun. Tämän jälkeen perehdytään siihen, millaisia tuloksia aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu opiskelustrategioiden ja englannin kielen luetun ymmärtämisen yhteydestä opintojen etenemiseen. Teorialuvun lopuksi käsitellään vielä kokonaisvaltaisen opiskelukyvyn merkitystä ja esitellään Jyväskylän yliopiston Student Life -toimintamalli, jonka tarkoituksena on edistää opiskelijoiden opiskelukykyä ja hyvinvointia. Tässä yhteydessä kuvataan myös tarkemmin Student Life -toimintamallin Opiskelun taitokartta 2018 -aineistoa, jota käytetään tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona.

Kolmannessa luvussa tiivistetään tutkimuksen tarkoitus ja esitetään tarkat tutkimuskysymykset. Seuraavassa luvussa raportoidaan, kuinka tutkimus on toteutettu ja esitellään muun muassa tutkimuksessa käytetyt mittarit ja aineiston analyysimenetelmät. Viidennessä luvussa raportoidaan tutkimuksen tulokset. Tutkielman lopuksi pohditaan tarkemmin tutkimustuloksia, tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja esitetään jatkotutkimusaiheita. Pohdinnassa tuodaan myös esiin, kuinka tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää korkeakoulun käytännön toiminnassa, kuten esimerkiksi opiskelijoiden opiskelutaitojen ohjauksessa.

## 2 KORKEAKOULUOPISEKELU

### 2.1 Opiskelutaidot ja niiden merkitys

Opiskelijan opiskelutaidot vaikuttavat merkittävästi korkeakouluopintojen etenemiseen ja oppimisen tuloksiin. Määtän ja Uusiautin (2012, 19) mukaan opiskelijan opiskelutaidot, oman toiminnan ohjaaminen ja se, mitä hän ajattelee omista taidoistaan ja pärjäämisestään, ovat olennaisia opinnoissa menestymiseen vaikuttavia tekijöitä. Penttinen, Kosonen, Annala ja Mäkinen (2017) tutkivat korkeakouluopiskelijoiden subjektiivisia arvioita opintojen etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijoiden vastausten mukaan merkittävimmin opintojen etenemiseen vaikuttivat omat opiskelutaidot asenteiden ja motivaation ohella (Penttinen ym. 2017, 20–21).

Opiskelutaidoilla voidaan viitata eri tutkimuksissa varsin laajaan joukkoon erilaisia taitoja, mikä tekee käsitteen määrittelystä ongelmallista. Opiskelutaidoilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa, opiskelustrategioita, opiskeluorientaatiota, itseohjautuvuutta, metakognitiivisia taitoja, ongelmanratkaisukykyä, kriittistä ajattelua ja vuorovaikutustaitoja (Kujala 2011, 154; Kunttu 2011, 34). Korkeakouluopiskelijan opiskelutaidoilla voidaan siis periaatteessa tarkoittaa kaikkia niitä taitoja, jotka vaikuttavat merkittävästi tämän oppimiseen ja opintojen sujumiseen. Eräs tapa jäsentää opiskelutaitoja ilmiönä on jakaa ne akateemisiin opiskelutaitoihin eli työelämävalmiuksiin ja kognitiivisiin oppimisen taitoihin (Kujala 2011, 154). Akateemiset opiskelutaidot ovat työ- ja opiskeluyhteisössä toimimisen kannalta tärkeitä taitoja, kun taas kognitiiviset oppimisen taidot ovat enemmän yksilölle merkityksellisiä.

Tynjälän ja Gijbels'n (2012, 208) mukaan yliopistojen perustehtävänä on tänä päivänä kouluttaa opiskelijoista ensisijaisesti työelämän osaajia. Työelämävalmiuksien eli työelämässä vaadittavien taitojen opettaminen on tärkeää yliopistossa, että opiskelijoista saataisiin tulevaisuudessa mahdollisimman tehokkaita työntekijöitä yhteiskunnalle (Bennett ym. 1999, 72). Näistä työelämäval-



miuksista käytetään suomeksi myös käsitettä ”geneeriset taidot”. Englannin kielessä geneerisiä taitoja kuvataan useammilla rinnakkaisilla käsitteillä, kuten ”key skills”, ”core skills”, ”generic skills” ja ”personal transferable skills” (Bennett ym. 1999, 74; Billing 2007, 483). Tärkeinä työelämävalmiuksina pidetään muun muassa ongelmanratkaisukykyä, kommunikointi- ja tiimityötaitoja sekä kriittistä ajattelua (Bennett ym. 1999, 72; Billing 2007, 483).

Globaalissa informaatioyhteiskunnassa työelämä on jatkuvassa liikkeessä (Jääskelä, Nykänen & Tynjälä 2016, 130). Työelämän muutoksissa mukana pysyminen edellyttää yksilöltä tehokasta taitojen päivittämistä ja oman osaamisen uudistamista (Bennett ym. 1999, 72). Jatkuvan kehittymisen taito, muutoskykyisyys, oppimaan oppiminen ja kriittinen ajattelu ovat paitsi erittäin tärkeitä työelämässä tarvittavia ominaisuuksia, myös tae yksilön hyvinvoinnille sekä koko yhteiskunnan muuntautumiskyvylle (Konst, Scheinin & Kairisto-Mertanen 2018, 61). Geneeristen taitojen opettaminen yliopistossa on perusteltua nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, sillä ne ovat periaatteessa kontekstista irrallisia ja siirrettävissä tilanteesta toiseen, kuten esimerkiksi opiskelusta työelämään tai työpaikasta toiseen (Bennett ym. 1999, 71).

Kun opiskelutaitoja tarkastellaan kognitiivisen tutkimusperinteen mukaisesti, kiinnostus kohdistuu yksilön mielen sisäisiin kognitiivisiin prosesseihin, jotka vaikuttavat oppimiseen (Heikkilä & Lonka 2011; Lehtinen ym. 2016). Kognitiivisilla prosesseilla tarkoitetaan yleisesti erilaisia tiedonkäsittelyn toimintoja, joita ovat esimerkiksi muistaminen, ajattelu, oppiminen ja ongelmanratkaisu. Kaikkia kognitiivisia prosesseja yhdistää se, että ne ovat yksilön mielen sisäisiä tajunnan tapahtumia (Lehtinen ym. 2016). Korkeakouluopiskelijoiden kognitiivisilla opiskelutaidoilla tarkoitetaan sellaisia kognitiivisia toimintoja, jotka vaikuttavat merkittävästi opiskeluun ja oppimiseen. Tällaisia kognitiivisia tekijöitä ovat esimerkiksi lähestymistavat oppimiseen, itseohjautuvuus ja opiskelustrategiat (Heikkilä & Lonka 2011). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelustrategioita ja vieraalla kielellä opiskelua yksilön kognitiivisten prosessien näkökulmasta.

## 2.2 Opiskelustrategiat ja oppimisen lähestymistavat

Opiskelijoiden käyttämiä opiskelustrategioita on tutkittu runsaasti niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Opiskelustrategioiden mittaamiseen on kehitetty myös monia kyselylomakkeita ja mittareita. Opiskelustrategioiden määrittely ja luokittelu ei ole yksiselitteistä tutkimuskentän laajuuden ja käsitteiden runsauden ja osittaisen päällekkäisyyden vuoksi (Schellings 2015, 92; Valtanen 1998, 4). Opiskelustrategioista puhuttaessa voidaan esimerkiksi viitata joko tehtäväkohtaisiin vaihteleviin opiskelustrategioihin tai yksilölle ominaiseksi muodostuneeseen ”strategiatyyppiin”, jonka mukaisesti hän prosessoi opiskeltavia asioita, vaikka tehtävä ja tilanne vaihtuvat.

### 2.2.1 Erilaisia näkökulmia opiskelustrategioihin

Opiskelustrategioilla tarkoitetaan opiskelijan käyttämiä kognitiivisia ja tietoisesti valitsemia keinoja, joilla hän prosessoi opiskeltavia asioita, pyrkii kohti asettamiin oppimistavoitteitaan ja arvioi opiskelunsa tuottamia tuloksia sekä omaa ymmärtämistään (Heikkilä & Lonka 2006, 102; van Kraayenoord 2010, 285; Mayer 2014, 11). Suuri osa opiskelusta tapahtuu lukemalla, joten opiskelustrategioiden rinnalla on tutkittu runsaasti myös lukustrategioita. Lukustrategioilla tarkoitetaan opiskelijan tietoisesti valitsemia kognitiivisia toimintatapoja ja ongelmanratkaisun keinoja, joita hän käyttää lukiessaan ja joiden avulla hän pyrkii ymmärtämään lukemaansa tekstiä (Barnett 1989, 81; Valtanen 1998, 50).

Opiskelijan käyttämällä opiskelustrategioilla on selvä vaikutus oppimisen tuloksiin (Goldman 1997, 361; Heikkilä & Lonka 2006, 102; Mayer 2014, 12). Esimerkiksi opiskelijoiden lukustrategioita tutkittaessa on havaittu, että mitä enemmän ja mitä monipuolisempia strategioita lukija käyttää, sitä paremmin lukija pystyy muistamaan lukemansa tekstin sisällön (Goldman 1997, 361). Myös sillä on merkitystä, että opiskelija osaa säädellä opiskelustrategioiden käyttämistä tehtävän vaatimusten mukaisesti (Lehtinen ym. 2016). Samat opiskelustrategiat eivät ole välttämättä hyviä jokaisessa opiskelutilanteessa. Esimerkiksi lukustrategioita ei voida yksistään määritellä hyviksi tai huonoiksi, vaan lukustrategian toimivuus riippuu muun muassa luettavasta tekstityypistä ja tehtävästä sekä

strategiaa käyttävän yksilön ominaisuuksista (Kern 1989, 136–137; Valtanen 1998, 5).

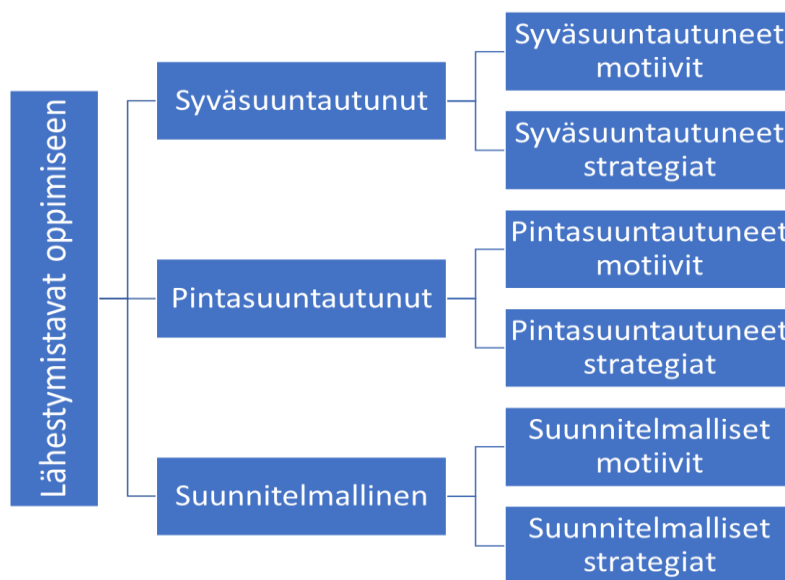
Spesifit tehtäväkohtaiset opiskelustrategiat valitaan yleensä tehtävän ja tilanteen mukaisesti. Strategioiden valintaan vaikuttaa esimerkiksi tehtävän vaatimukset ja se, kuinka paljon opiskelija on valmis panostamaan tehtävään. Tällaisia spesifejä opiskelustrategioita ovat esimerkiksi tärkeiden asioiden alleviivaaminen, käsitekarttojen tekeminen, olennaisten käsitteiden ja asioiden tunnistaminen, opitun asian selittäminen omin sanoin, tarkkaavaisuuden kohdistaminen opiskeltavaan asiaan ja oman oppimisprosessin ohjaaminen (Mayer 2014, 11; Schellings 2011, 92). Spesifeistä opiskelustrategioista voidaan erotella kognitiiviset, metakognitiiviset ja affektiiviset opiskelustrategiat (Schellings 2011, 92). Opiskelustrategiat eroavat toisistaan myös riippuen siitä, käytetäänkö niitä oppimistilanteen aikana, sitä ennen vai sen jälkeen. Lukustrategiat ovat tyypillisesti spesifejä tehtävä- ja tilannekohtaisia strategioita (Baker & Brown 1980, 6). Lukustrategioita ovat esimerkiksi olennaisten asioiden poiminen tekstistä, kysymysten muodostaminen luetusta, yhteenvetojen tekeminen ja aiempien taustatietojen aktivoiminen luettavasta aiheesta (Hosenfeld ym. 1981, 419; van Kraayenoord 2010, 285). Lukustrategioita käsitellään tarkemmin luvussa 2.3.2 ”Lukustrategioiden merkitys vieraalla kielellä lukemisessa”.

Opiskelustrategialla voidaan tarkoittaa myös yksilölle pysyvämmäksi muodostunutta strategista toimintatapaa. Pask (1976, 130) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijat voitiin jakaa kokonaisuuksiin keskittyviin holisteihin ja yksityiskohtiin keskittyviin serialisteihin. Holisteilla oli yleensä useita pienempiä oppimistavoitteita varsinaisen päätavoitteen lisäksi, ja he kiinnittivät opiskellessaan huomiota laajoihin kokonaisuuksiin sekä asioiden välisiin yhteyksiin. Serialistit sen sijaan keskittyivät yhteen tavoitteeseen kerrallaan ja etenivät tehtävässä eteenpäin vaiheittain. Paskin mukaan nämä kaksi oppimisen strategiatyyppiä ovat melko pysyviä, eli opiskelijalla on taipumus käyttää aina samaa strategiaa eri tehtävissä ja tilanteissa.

Eronen, Nurmi ja Salmela-Aro (1998, 167–170) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden käyttämiä kognitiivisia opiskelustrategioita ja löytäneet neljä erilaista

strategista toimintatapaa: optimistinen, defensiivis-pessimistinen, impulsiivinen ja itseään vahingoittava strategia. Optimistinen ja defensiivis-pessimistinen strategia olivat tutkimuksen mukaan yhteydessä parempaan opintomenestykseen ja hyvinvointiin, kuin itseään vahingoittava ja impulsiivinen strategia. Heikkilä ja Lonka (2006, 112–113) tuovat artikkelissaan esiin, että vaikka optimistinen strategia vaikuttaa olevan pitkällä aikavälillä tarkasteltuna yhteydessä parhaimpaan opintomenestykseen, saattaa defensiivis-pessimistinen strategia olla kuitenkin opintojen alkuvaiheessa tehokkaampi strategia.

Oppimisen lähestymistavoilla kuvataan myös opiskelijan kokonaisvaltaista strategista toimintatapaa (Lehtinen ym. 2016). Opiskelijan lähestymistapa oppimiseen vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia spesifimpiä tehtäväkohtaisia opiskelustrategioita hän käyttää (Biggs 1987, 26). Oppimisen lähestymistavoilla tarkoitetaan opiskelijoiden henkilökohtaisia oppimisen tavoitteita ja niitä keinoja, joita opiskelija käyttää akateemisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Entwistle & Ramsden 1983; Heikkilä 2011, 16). Biggsin (1987, 26) mukaan oppimisen lähestymistapa koostuu opiskelijan käyttämistä opiskelustrategioista ja motiiveista, eli se on käsitteenä hieman opiskelustrategiaa laajempi (kuvio 1).



KUVIO 1. Lähestymistavat oppimiseen Biggsin (1987, 26) kuuden faktorin rakennetta mukailten.

Oppimisen lähestymistavat voidaan jakaa syväsuuntautuneeseen, pintasuuntautuneeseen ja suunnitelmalliseen eli strategiseen lähestymistapaan (Biggs

1987; Entwistle & Ramsden 1983). Marton ja Säljö (1976, 4) esittivät ensimmäisinä tutkijoina oppimisen lähestymistavan käsitteen. He selvittivät tutkimuksessaan, millaisia keinoja yliopisto-opiskelijat käyttivät lukiessaan akateemisia tekstejä ja löysivät kaksi erilaista opiskelijoiden käyttämää lähestymistapaa: syvä- ja pintasuuntautuneen. Myöhemmin näiden lähestymistapojen lisäksi löydettiin myös suunnitelmallinen eli strateginen lähestymistapa (Biggs 1987, 20; Entwistle & Ramsden, 1983, 57).

Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat pyrkivät ymmärtämään opiskelemissaan asioiden tarkoitusta ja merkitystä syvällisesti. Syväsuuntautuneet opiskelijat käyttävät yleensä harkittuja ja tarkoituksenmukaisia opiskelustrategioita, minkä vuoksi he menestyvät myös opinnoissaan hyvin (Biggs 1987, 23; Heikkilä & Lonka 2006, 100). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat eivät sen sijaan pyri ymmärtämään opiskeltavia asioita syvällisesti, jolloin he käyttävät opiskellessaan tietoa toistavia strategioita ja opettelevat asioita ulkoa (Heikkilä & Lonka 2006, 100). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävillä opiskelijoilla tiedon prosessointi jää siten pinnallisemmaksi, kuin syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävillä opiskelijoilla.

Strategista lähestymistapaa käyttävien opiskelijoiden toimintaa leimaa suunnitelmallisuus (Entwistle & Ramsden 1983). Tätä lähestymistapaa käyttävät opiskelijat tavoittelevat hyviä arvosanoja ja opinnoissa menestymistä, joten he valitsevat opiskelustrategiansa sen mukaisesti, että saavuttaisivat tavoitteensa mahdollisimman hyvin (Biggs 1987, 21). Biggsin (1987) mukaan strateginen lähestymistapa poikkeaa merkittävästi syvä- ja pintasuuntautuneista lähestymistavoista. Strateginen lähestymistapa kuvaa pääasiassa sitä, kuinka opiskelija organisoii opintojaan, kun taas syvä- ja pintasuuntautunut lähestymistapa kertovat pikemminkin opiskelijan sitoutumisesta opinnoissa asettamiinsa tavoitteisiin (Heikkilä 2011, 17).

Oppimisen lähestymistavat ovat yhteydessä opiskelijoiden oppimisprosessiin laatuun ja oppimisen tuloksiin (Heikkilä & Lonka 2006, 100; Marton & Säljö 1976). Marton ja Säljö (1976, 4) osoittivat tutkimuksessaan, että syväsuuntautunut lähestymistapa oli yhteydessä laadukkaampaan oppimiseen ja parempaan

opinnoissa menestymiseen, kuin pintasuuntautunut lähestymistapa. Heikkilän ja Longan (2006) tutkimus tukee myös tätä väitettä. Heidän tutkimuksessaan myös strateginen lähestymistapa oli yhteydessä menestymiseen ja hyviin oppimistuloksiin. Heikkilän, Keski-Koukkarin ja Eerolan (2011, 32) mukaan pintasuuntautunut lähestymistapa on korkeakouluopiskelijoilla pitkällä aikavälillä yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin, koska se kuormittaa opiskelijaa syväsuuntautunutta lähestymistapaa enemmän. Korkeakouluopinnot edellyttävät laajuutensa vuoksi asioiden syvällistä ymmärtämistä ja prosessointia. Lukiossa tietoa toistavilla strategioilla ja pintasuuntautuneella lähestymistavalla on voinut vielä sen sijaan pärjätä, koska opiskeltavia asioita on ollut huomattavasti vähemmän.

Lisäksi Heikkilän ja Longan (2006, 109) tutkimus osoitti, että yliopisto-opiskelijoiden oppimisen lähestymistavat ja kognitiiviset opiskelustrategiat olivat paitsi yhteydessä opinnoissa menestymiseen, mutta myös toisiinsa. Optimistinen opiskelustrategia oli positiivisesti yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan ja negatiivisesti pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan. Itseä vahingoittava strategia oli puolestaan positiivisesti yhteydessä pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan ja negatiivisesti yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan.

## **2.2.2 Opiskelustrategioiden mittaaminen**

Opiskelijoiden opiskelustrategioiden mittaamiseksi on kehitetty runsaasti erilaisia mittareita. Koska opiskelijoiden käyttämät opiskelustrategiat vaikuttavat oppimiseen ja opinnoissa pärjäämiseen merkittävästi, saadaan niiden mittaamisella arvokasta tietoa. Opiskelustrategioiden mittaamiseen kehitetyt kyselylomakkeet ovat erityisen hyödyllisiä apuvälineitä opiskelijoiden ohjaamisessa (Weinstein, Zimmermann & Palmer 2014, 27). Schellings (2011, 91) pitää kuitenkin jokseenkin ongelmallisena sitä, että opiskelustrategioiden mittaamiseen on monia erilaisia mittareita, mikä tekee tutkimusten tulosten vertailun vaikeaksi ja vähemmän luotettavaksi. Eri mittareilla saadut tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia

siksi, että ne mittaavat opiskelustrategioita eri tavalla. Opiskelustrategioiden arviointiin kehitetyt mittarit poikkeavat toisistaan esimerkiksi kysymysten määrän, vastausasteikon, reliabiliteetin, validiteetin ja niille tarkoitettun kohderyhmän suhteen (Schellings 2011, 94).

Erilaisten opiskelustrategioita mittaavien kyselyiden runsaus on toisaalta ymmärrettävää, koska opiskelustrategioiden määrittely on moninaista. Eri mittarit on muodostettu erilaisten strategiäkäsitysten pohjalta, joten ne mittaavat opiskelustrategioita erilaisista teoreettisista näkökulmista käsin. Taulukossa 1 on listattuna esimerkkinä niiden tutkijoiden kehittämiä opiskelustrategioiden mittaamisen kyselylomakkeita, joiden opiskelustrategiateorioita on tarkasteltu tässä pro gradu -tutkielmassa lähemmin.

**TAULUKKO 1. Esimerkkejä opiskelustrategioiden mittaamiseen kehitetyistä kyselylomakkeista.**

Mittarin nimi (lyhenne)	Kehittänyt
Approaches to Studying Inventory (ASI)	Entwistle & Ramsden, 1983
Study Process Questionnaire (SPQ)	Biggs, 1985
Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ)	Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995
Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)	Weinstein, Palmer & Schulte, 1987

Tässä tutkimuksessa käytettävässä Opiskelun taitokartta 2018 -aineistossa opiskelustrategioita mittaavassa osuudessa on hyödynnetty osittain Weinsteinin, Palmerin ja Schulten (1987) kehittämää LASSI-testiä (Learning and Study Strategies Inventory), joka on tunnettu ja paljon käytetty menetelmä opiskelijoiden opiskelutaitojen ja opiskelustrategioiden mittaamisessa. Olausen ja Bråten (1998) mukaan esimerkiksi USA:ssa LASSI-testiä käyttää ainakin 1300 eri korkeakoulua. Testissä mitattavien taitojen on todettu olevan yhteydessä opiskelukykyyn ja hyviin akateemisiin suorituksiin (Griffin, MacKewn, Mosen & VanVuren 2012, 109-110.) Testi on kehitetty auttamaan kasvatusalan ammattilaisia tunnis-

tamaan opiskelijoiden vahvuuksia ja heikkouksia, jolloin opiskelijat saavat entistä laadukkaampaa ja yksilöllisempää ohjausta opintoihinsa (Weinstein ym. 2014, 27). LASSI-testissä opiskelutaitoja ja -strategioita mitataan 80:llä väittämällä, jotka jakautuvat vielä kymmeneen eri osa-alueeseen: 1. Ahdistuneisuus, 2. Asenteet, 3. Keskittyminen, 4. Informaation käsittely, 5. Motivaatio, 6. Aikatauluttaminen, 7. Tärkeimpien asioiden hahmottaminen, 8. Itsearviointi, 9. Opiskelun apuna käytetyt keinot ja 10. Koetilanteessa käytetyt strategiat (Griffin ym. 2012, 111; Weinstein ym. 2014, 34).

### **2.3 Vieraalla kielellä opiskelu**

Englannin kielitaidon merkitys on kasvanut yhteiskunnallisten muutosten myötä. Kansainvälistyvässä työelämässä tarvitaan hyviä vieraan kielen vuorovaikutustaitoja, minkä vuoksi vieraalla kielellä opiskelu ja lukeminen ovat korkeakoulussa keskeisiä akateemisia opiskelutaitoja (Jalkanen ym. 2016, 14; Räsänen 1999, 21–22; Valtanen 1998, 2). Korkeakouluopiskelijoiden on tärkeä oppia lukemaan englanninkielisiä akateemisia tekstejä myös siksi, että englannin osuus tieteen kielenä on kasvanut (Jalkanen ym. 2016, 14; Niiniluoto 2015, 38). Niiniluodon (2015, 38) mukaan kansainvälisyys ja opintojen vieraskielisyys ovat olleet aina keskeinen osa korkeakouluopintoja, mutta viimeisen parinkymmenen vuoden aikana niiden merkitys on tullut entistä tärkeämmäksi. Tämä näkyy muun muassa vaihto-opiskelun yleistymisenä ja englanninkielisen opetustarjonnan lisäämisenä. Teknologian kehittyminen on lisännyt korkeakouluopintojen vieraskielisyyttä (Räsänen 1999, 21–22). Kansainväliset tutkimukset eivät olleet yhtä helposti ja monipuolisesti saatavilla esimerkiksi 30 vuotta sitten, kun internetin käyttö ei ollut vielä yleistynyt.

Englanninkielisen opiskelun määrä kasvaa huomattavasti, kun opiskelija siirtyy toiselta asteelta yliopistoon (Kakkuri ym. 2020, 85; Valtanen 1998, 39). Korkeakouluopintoja edeltävissä opinnoissa englannin kieltä käytetään useimmiten vain vieraan kielen oppimiseen tähtäävillä kielen oppitunneilla, jolloin itse englannin kieli on oppimisen ja huomion kohteena (Kalliokoski, Mård-Miettinen &



Nikula 2015, 4). Korkeakouluopinnoissa sen sijaan vieraalla kielellä opiskellaan oman tieteenalan oppiaines sisältöjä, jolloin vieras kieli on pääasiassa oppimisen väline, eikä itse oppimisen kohde. Pihkon (2010, 15) mukaan vieraalla kielellä opiskelussa on kaksi fokusta: opiskeltavien sisältöjen oppiminen ja vieraan kielen omaksuminen. Seuraavaksi tarkastellaan vieraalla kielellä lukemista yksilön kognitiivisten prosessien näkökulmasta.

### 2.3.1 Vieraalla kielellä lukeminen

Barnettin (1989, 27) mukaan vieraalla kielellä lukeminen poikkeaa omalla äidinkiellellä lukemisesta olennaisesti siten, että äidinkielen lukijat oppivat yleensä puhumaan kieltä ennen lukemaan oppimista, kun taas vieraan kielen lukijat omaksuvat useimmiten vieraalla kielellä lukemisen ennen kuin oppivat puhumaan sillä sujuvasti. Vieraalla kielellä lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen vaikuttavat monet asiat, kuten esimerkiksi lukijan äidinkielen lukutaito, vieraan kielen taitotaso, metakognitiiviset taidot, taustatiedot luettavasta aiheesta ja opiskelusekä lukustrategiat (Barnett 1989, 21, 52; Bernhardt & James 1987, 67; Valtanen 1998, 52). Vieraalla kielellä lukemista voidaan kuvata kognitiivisen tutkimusperinteen mukaan lukemisen prosessia havainnollistavilla malleilla, joista osa on alun perin kehitetty kuvaamaan omalla äidinkielellä tapahtuvaa lukemista. Lukemisen prosessia kuvaavat mallit voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan: 1) bottom-up -mallit, 2) top-down -mallit ja 3) interaktiiviset mallit (Barnett 1989, 27; Holopainen 2003, 20).

**Bottom-up -mallien** mukaan lukija etenee yksittäisten kirjainten, sanojen ja lauseiden ymmärtämisestä laajempiin kokonaisuuksiin, eli lukuprosessi etenee "alhaalta ylöspäin". Näiden mallien mukaan lukijan on ensiksi muodostettava käsitys tekstistä ja sen rakenteesta, ennen kuin hän voi ymmärtää ja prosessoida syvällisemmin lukemaansa tietoa. Luetun ymmärtämistä selitetään näissä malleissa ensisijaisesti tekstin ominaisuuksista käsin. **Top-down -mallit** kuvaavat lukemisen suoraviivaisesti etenevänä prosessina bottom-up -mallien tapaan, mutta eri suuntaisesti. Top-down -mallien mukaan lukija siirtyy tekstin ja ilmiön kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä kohti pienempiä tekstin ja kielen rakenteita, eli

lukuprosessi etenee ”ylhäältä alaspäin”. Näiden mallien mukaan luetun ymmärtäminen lähtee liikkeelle yksilön aikaisemmista tiedoista ja merkityksenannoista, eikä niinkään tekstin ominaisuuksista. (Barnett 1989, 27–28; Holopainen 2003, 20; Perfetti & Stafura 2014, 23.)

**Interaktiivisten mallien** mukaan lukija yhdistelee bottom-up ja top-down -prosesseja pyrkiessään ymmärtämään lukemaansa. Interaktiiviset mallit eivät kuvaa lukemista suoraviivaisesti etenevänä prosessina edellä kuvattujen mallien tapaan. Lukeminen nähdään interaktiivisissa malleissa pikemminkin lukijan ja tekstin välisenä vuorovaikutteisena toimintana, joka voi edetä yhtä lailla aiheen kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä yksityiskohtaisempaan tekstin prosessointiin, kuin tekstin yksityiskohdista laajemman kokonaiskuvan muodostamiseen (Barnett 1989, 28; Valtanen 1998, 3). Interaktiivinen lähestymistapa lukemiseen on tuorein ja interaktiiviset mallit huomioivat lukuprosessin monitasoiset ulottuvuudet entisiä malleja paremmin (Carrell 1998, 1; Holopainen 2003, 19–21).

Kintchin (1988, 163) interaktiivisessa CI-mallissa (Construction-Integration-model) luetun ymmärtäminen kuvataan lukijan ja tekstin välisenä interaktiivisena prosessina. Lukija luo mallin mukaan lukemastaan tekstistä eri tasoisia representaatioita pyrkiessään ymmärtämään sitä. Representaatiot voidaan jakaa kielelliseen tasoon, tekstiperustaan ja tilannemalliin (van Dijk & Kintch 1983, 8–9). Tasot ovat siten hierarkkisia, että lukija etenee yleensä kielellisen tason representaatioista tekstiperustan muodostamiseen ja tästä edelleen tilannemallin muodostamiseen. Toisaalta lukija voi kuitenkin esimerkiksi luoda mielessään tilannemallin tekstistä, jos hänellä on luettavasta aiheesta runsaasti taustatietoja, eikä hänen silloin tarvitse muodostaa aluksi vankkaa tekstiperustaa ymmärtääkseen tekstin olennaista sisältöä (van Dijk & Kintch 1983, 12).

Perfettin ja Stafuran (2014) kehittämässä interaktiivisessa RSF-mallissa (Reading-Systems-Framework-model) luetun ymmärtäminen kuvataan interaktiivisena prosessina Kintchin (1988) mallin tapaan. Perfettin ja Stafuran (2014, 23–24) mukaan luetun ymmärtäminen etenee tavallisesti yksittäisten kirjainten ja sanojen ymmärtämisestä pidempien ja korkeampitasoisten tekstin rakenteiden ym-

märtämiseen. Mallin mukaan lukijan taustatiedot luettavasta aihealueesta helpottavat tekstitason prosessointia. Lukija siis yhdistelee top-down- ja bottom-up -prosesseja lukiessaan sen mukaan, kuinka vieras tai tuttu luettava aihe hänelle on. Malli kuitenkin korostaa enemmän bottom-up -prosessien merkitystä.

Lukemisen prosessia kuvaavat bottom-up, top-down ja interaktiiviset mallit on kehitetty alun perin kuvaamaan äidinkielellä lukemista. Barnettin (1989, 49) mukaan bottom-up -malleilla ei voida selittää kovin hyvin vieraalla kielellä lukemista, koska vieraan kielen lukijoiden fonologinen tietoisuus on harvemmin kehittynyt vielä niin pitkälle, mitä lukeminen näiden mallien mukaan edellyttää. Top-down -malleista Goodmanin (1967) ja Smithin (1971) psykolingvistiset mallit ovat olleet vieraan kielen lukemisen kuvaamisessa tärkeitä malleja (Barnett 1989, 34–35; Carrell & Eisterhold 1998, 74). Varsinaiset vieraan kielen lukemisen mallit ovat kehittyneet näiden mallien pohjalta. Vieraalla kielellä lukemista on kuvattu useimmiten interaktiivisilla malleilla (Barnett 1986, 343; Barnett 1989, 28; Valtanen 1998, 3). Interaktiivisten mallien mukaan lukijan kognitiivisilla taidoilla, kielitaidolla, opiskelustrategioilla ja taustatiedoilla on enemmän vaikutusta vieraan kielen luetun ymmärtämiseen, kuin itse tekstin ominaisuuksilla (Barnett 1989, 51).

Coadyn vuonna 1979 julkaisema psykolingvistinen malli on ensimmäisiä varsinaisia vieraan kielen lukemiseen kehitettyjä malleja (Barnett 1989, 37; Carrell & Eisterhold 1998, 74–75). Mallin mukaan luetun ymmärtämiseen vaikuttaa erityisesti lukijan ja tekstin välinen interaktiivinen vuorovaikutusprosessi, lukijan taustatiedot ja lukustrategiat (Barnett 1989, 54). Malli korostaa lukijan aktiivisen roolin merkitystä luetun ymmärtämisessä. Interaktiivisessa vuorovaikutusprosessissa lukija vertaa lukemaansa taustatietoihinsa aiheesta, käyttää teksti-kontekstia hyväkseen, tekee päätelmiä tekstistä ja ennakoi lukemaansa (Valtanen 1998, 3). Coadyn psykolingvistisen mallin mukaan lukija käyttää eri tasoisia lukustrategioita riippuen vieraan kielen taitotasostaan (Barnett 1989, 55).

Lukijan metakognitiiviset taidot vaikuttavat olennaisesti vieraan kielen luetun ymmärtämiseen (Bernhardt & James 1987, 67). Metakognitiolla tarkoitetaan

yksilön ymmärrystä omista kognitiivisista prosesseista ja metakognitiivisilla toiminnoilla näiden kognitiivisten prosessien tietoista säätelyä (Biggs 1984, 19; van Kraayenoord 2010, 278). Lahjakkaat lukijat ovat tutkimusten mukaan tietoisempia omista kognitiivisista toiminnoistaan lukemisen aikana. Lahjakkaat lukijat esimerkiksi tiedostavat paremmin, kuinka hyvin he ymmärtävät lukemaansa tekstiä (Baker & Brown 1980, 6; Bernhardt & James 1987, 68; van Kraayenoord 2010, 280–281).

Lukijan tärkeitä metakognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi lukemisen tavoitteen tiedostaminen, kyky erottaa tekstistä olennaiset asiat, lukustrategioiden valitseminen tehtävän mukaisesti, oman luetun ymmärtämisen aktiivinen tarkastelu sekä lukustrategioiden muuttaminen silloin, jos ei ole ymmärtänyt lukemaansa tarpeeksi hyvin (Baker & Brown 1984, 6–7; van Kraayenoord 2010, 285). Barnettin (1989, 85) ja Valtasen (1998, 46) mukaan metakognitiivinen prosessointi on vieraalla kielellä lukemisessa tärkeää esimerkiksi silloin, kun lukija valitsee ja käyttää lukustrategioita.

### **2.3.2 Lukustrategioiden merkitys vieraalla kielellä lukemisessa**

Kognitiivisen käsityksen mukaan lukeminen on lukijan ja tekstin välistä interaktiivista toimintaa, johon lukija voi tietoisesti ja aktiivisesti itse vaikuttaa esimerkiksi lukustrategioilla. Lukustrategiat vaikuttavat merkittävästi vieraan kielen luetun ymmärtämiseen ja tehokkaita strategioita käyttämällä opiskelija voi edistää vieraan kielen luetun ymmärtämistään (Barnett 1989, 51; Hosenfeld ym. 1981, 419; Kiili & Laurinen 2000, 179–180; Valtanen 1998, 40). Opiskelu- ja lukustrategioiden määrittelyä, luokittelua ja niiden merkitystä yleisesti korkeakouluopiskelussa käsiteltiin aiemmin luvussa 2.2.1 ”Erilaisia näkökulmia opiskelustrategioihin”. Nyt tarkastellaan lukustrategioiden käyttöä erityisesti vieraalla kielellä lukemisen yhteydessä. Vieraalla kielellä lukemista ja oppimista käsittelevissä tutkimuksissa käytetty strategiakäsitteistö on hyvin kirjavaa ja vaihtelevaa, mikä tekee tutkimusten vertailun haastavaksi. Eri tutkijat voivat esimerkiksi viitata lukustrategioilla hyvin eri tasoihin strategioihin tai eivät välttämättä määrittele

tutkimuksensa yhteydessä strategian käsitettä tarkemmin (Barnett 1989, 81; Valtanen 1998, 4).

Hosenfeld ja muut (1981, 419) ovat kehittäneet opettajien käyttöön haastatteluoppaan, jolla voidaan kartoittaa opiskelijoiden vieraan kielen lukustrategioita. Haastattelulomakkeeseen on listattu 20 tehokkaaksi todettua vieraan kielen lukustrategiaa, joita ovat:

1. *Lukemisen merkityksen pitäminen mielessä*
2. *Tuntemattomien sanojen yli hyppääminen (tai tekstikontekstista arvaaminen)*
3. *Laajemman tekstikontekstin hyödyntäminen lauseiden ja kappaleiden ymmärtämisessä*
4. *Taito luokitella sanoja kielipillisesti eri luokkiin*
5. *Aktiivinen omien päätelmien arviointi (onko päätelty esim. sanoja oikein vai väärin)*
6. *Otsikoiden lukeminen ja tekstin sisällön päättely niiden perusteella*
7. *Lukemisen jatkaminen, vaikka se olisi haastavaa*
8. *Samaa alkuperää olevien sanojen tunnistaminen*
9. *Taustatietojen hyödyntäminen luettavasta aiheesta*
10. *Itselle tuntemattomien sanojen analysoiminen*
11. *Lukeminen siihen saakka, että ymmärtää lukemansa tekstin merkityksen*
12. *Pyrkiminen ensisijaisesti tekstin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen yksittäisten sanojen tarkan kääntämisen sijaan*
13. *Riskien ottaminen merkitysten tunnistamisessa*
14. *Tekstin kuvituksen hyödyntäminen*
15. *Marginaaleissa olevien selitysten hyödyntäminen*
16. *Sanakirjaan turvautuminen vasta viimeisenä keinona*
17. *Sanojen katsominen oikein sanakirjasta*
18. *Tekstin ymmärtämisen kannalta tarpeettomien sanojen yli hyppäämien*
19. *Aktiivinen ja suunnitelmallinen oman lukemisen ohjaaminen, jolla pyritään riittävästi luetun ymmärtämiseen*
20. *Erilaisten kontekstin antamien vihjeiden hyödyntäminen*

Hyvät vieraan kielen lukijat pyrkivät yleensä ensisijaisesti päättämään itselleen vieraita sanoja ja turvautuvat sanojen tarkistamiseen sanakirjasta vasta

sitten, kun se on ymmärtämisen kannalta välttämätöntä (Barnett 1989, 82; Hosenfeld ym. 1981, 419; Valtanen 1998, 50–51). Tarkkaan sanojen kääntämiseen tähtäävä lukeminen ei ole tehokasta siksi, että lukeminen keskeytyy aina sanoja tarkistettaessa. Rungas bottom-up -prosessointi kuormittaa lukijan muistia, jolloin muistikapasiteettia jää vähemmän tekstin kokonaisvaltaiseen top-down -prosessointiin ja luetun ymmärtämiseen (Kern 1989, 135; Valtanen 1998, 45).

Vieraan kielen lukustrategiat voidaan jakaa globaaleihin ja lokaaleihin strategioihin (Barnett 1989, 83; Kiili & Laurinen 2000, 165, 168; Valtanen 1998, 50). Globaaleita lukustrategioita käytetään silloin, kun pyritään ymmärtämään tekstiä kokonaisuutena. Tällaisia strategioita ovat esimerkiksi uuden tiedon yhdistäminen aikaisemmin opittuun ja olennaisten asioiden erottaminen tekstistä. Lokaaleilla strategioilla pyritään sen sijaan ymmärtämään tekstin yksityiskohtaisempia merkityksiä, kuten yksittäisiä sanoja ja kieliopillisia rakenteita. Kiilin ja Laurisen (2000) tutkimuksessa selvisi, että globaaleita strategioita käyttävät lukio-opiskelijat ymmärsivät tekstin merkitystä paremmin, kuin lokaaleja strategioita käyttävät opiskelijat. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien opiskelijoiden olisi parempi käyttää globaaleja lukustrategioita. Jos opiskelijan vieraan kielen osaaminen on kovin heikkoa, hyötyy hän todennäköisesti enemmän lokaalien strategioiden käytöstä. Esimerkiksi Coadyn psykolingvistisen mallin mukaan heikommalla vieraan kielen lukijat käyttävät tyypillisesti lokaaleja lukustrategioita ja vieraassa kielessä taitavammat lukijat käyttävät puolestaan globaaleja lukustrategioita (Barnett 1989, 55).

Interaktiivisten mallien mukaan lukija voi kompensoida jonkin heikomman osa-alueen puutteita vahvemmillä osa-alueella (Barnett 1989, 41–42; Grabe 1998, 61–62; Valtanen 1998, 44). Vieraalla kielellä lukemisessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lukija voi kompensoida lukustrategioilla jossain määrin kielitaitonsa puutteita. Tehokkaita lukustrategioita käyttämällä opiskelija voi edistää luetun ymmärtämistään ja yltää siten parempiin oppimistuloksiin (Kern 1989, 135). Lukustrategioiden tehokkuus perustuu osittain siihen, että ne tehostavat lukijan tekstitasen bottom-up -prosessointia ja vapauttavat siten lukijan muistikapasiteettia enemmän tekstin ymmärtämiseen ja korkeamman tason top-down

-prosessointiin (Kern 1989, 136). Hyvillä vieraan kielen lukijoilla tekstitason prosessointi on yleensä melko automaattista, jolloin lukija voi keskittyä enimmäkseen luetun ymmärtämisen prosessointiin.

Kernin (1989, 137–140) tutkimuksessa lukustrategioiden opettaminen oli yhteydessä opiskelijoiden vieraan kielen luetun ymmärtämisen parantumiseen. Erityisesti vieraassa kielessä heikoimmat opiskelijat hyötyivät lukustrategioiden opettamisesta. Lukustrategioiden opettaminen auttaa myös van Kraayenoordin (2010, 285) mukaan erityisesti niitä opiskelijoita, joilla on lukemisen haasteita. Nykyään opiskelijoiden lukemisen ohjauksessa pyritään kuitenkin enemmän edistämään lukijoiden metakognitiivista tietoisuutta, mikä auttaa lukijoita itse löytämään sopivia luku- ja opiskelustrategioita (van Kraayenoord 2010, 285). Opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittäminen spesifien lukustrategioiden opettamisen sijaan on hyödyllisempää siksi, että opetetut lukustrategiat eivät välttämättä ole tehokkaita kaikkien opiskelijoiden kohdalla, vaikka ne olisivatkin suurimmalle osalle opiskelijoista hyviä strategioita (Kern 1989, 136–137; Valtanen 1998, 5).

Spesifien lukustrategioiden opettamisesta ei ole myöskään välttämättä hyötyä silloin, jos lukijan vieraan kielen osaaminen on vielä hyvin heikkoa. Lukijan tulee ylittää vieraan kielen osaamisessa tietty taitotaso, että hän pystyy kompensoimaan tehokkaasti lukustrategioilla ja taustatiedoilla kielitaitonsa puutteita (Kiili & Laurinen 2000, 184; Valtanen 1998, 6). Vieraan kielen taitotason huomiointi on tärkeää, sillä jos lukija joutuu käyttämään melkein kaiken kognitiivisen kapasiteettinsa vieraan kielen sanojen ja rakenteiden selvittämiseen, sitä ei jää juurikaan korkeampitasoiseen top-down -prosessointiin, kuten lukustrategioiden hyödyntämiseen. Varsinkaan globaaleiden strategioiden opettamisesta ei ole hyötyä tällaisessa tapauksessa.

### **2.3.3 Vieraalla kielellä opiskelun haasteet**

Luku- ja kirjoitustaito ovat korkeakouluopinnoissa niin keskeisessä roolissa, että jos opiskelijalla on jonkinlaisia lukemisen ja kirjoittamisen haasteita, voi opiskelu

tuntua kohtuuttoman kuormittavalta ja aikaa vievältä (Pirttimaa, Takala & Landonlahti 2015, 5). Yliopistossa luettavat tekstit eroavat aiempien koulutusasteiden teksteistä monella tavalla. Luettavien tekstien määrä kasvaa, ne ovat aiempaa tieteellisempiä ja tämän lisäksi vielä usein englanninkielisiä (Kakkuri ym. 2020, 85; Valtanen 1998, 50). Vieraalla kielellä opiskelu voi olla opiskelijalle haastavaa useista eri syistä. Syyt voivat olla esimerkiksi huonoissa oppimiskokemuksissa, puutteellisessa kielitaidossa, lukemisen ja kirjoittamisen haasteissa tai käytetyissä opiskelu- ja lukustrategioissa.

Jos vieraalla kielellä opiskelu herättää opiskelijassa hyvin voimakasta ahdistuneisuutta, voi kyseessä olla erityinen vieraaseen kieleen liittyvä ahdistuneisuus (englanniksi "foreign language anxiety"), joka on tilannesidonnainen ja spesifi ahdistuneisuuden muoto (Nilsson 2019, 3; Onwuegbuzie, Bailey & Daley 1999, 218). Onwuegbuzien ja muiden (1999, 218) mukaan korkeakouluopiskelijoiden vieraan kielen ahdistukseen on usein syynä aikaisemmat negatiiviset kokemukset vieraan kielen oppimiseen liittyen. Ahdistuneisuus voi rajoittaa ja ohjata opiskelijan toimintaa kohtuuttoman paljon. Se johtaa usein välttelykäyttäytymiseen, kuten esimerkiksi poissaoloihin vierasta kieltä käytettäviltä oppitunneilta. Jotkut opiskelijat saattavat jopa vaihtaa pääainetta tai urasuunnitelmia, koska vieraaseen kieleen liittyvä ahdistuneisuus on niin voimakasta.

Sparksin (2016, 253) sekä Heimanin ja Precelin (2003, 251) mukaan sellaiset opiskelijat, joilla on jonkinlaisia oppimisvaikeuksia, kokevat useammin haasteita vieraalla kielellä opiskelussa kuin muut. Korkeakouluopiskelijoiden terveystieteissä 2016 oppimisvaikeus tai muu oppimiseen vaikuttava sairaus tai vamma oli todettu noin kahdeksalla prosentilla kyselyyn vastanneista (Kunttu, Pesonen & Saari 2016, 30). Korkeakouluopiskelijoista siis lähes joka kymmenes saattaa kokea erityisiä haasteita englannin kielellä opiskelussa ja lukemisessa. Vieraan kielen oppimisen ongelmat on yhdistetty erityisesti kielellisiin vaikeuksiin. Niillä opiskelijoilla, joilla on vieraan kielen oppimisen vaikeuksia, on ilmennyt usein ongelmia myös omalla äidinkielellä lukemisessa ja kirjoittamisessa (Ganschow, Sparks & Javorsky 1998, 248). Äidinkielessä ilmenevät pulmat vaikuttavat vie-



raan kielen oppimiseen, koska äidinkielellä ja vieraalla kielellä oppimiseen vaikuttavat osittain samat kielelliset tekijät (Ganschow ym. 1998, 249; Sparks & Luebbers 2018, 194).

Ganschowin ja muiden (1998, 248) mukaan opiskelijoiden ongelmat asenteissa ja motivaatiossa eivät sen sijaan näyttäisi olevan syynä vieraan kielen oppimisen vaikeuksiin. Motivaatio- ja asenneongelmat ovat heidän mukaansa pikemminkin seuraus vieraan kielen oppimisen haasteista. Toisin sanoen, jos opiskelijalla on ollut vaikeuksia vieraan kielen oppimisessa, eikä hän ole saanut niihin tarvitsemaansa tukea ja ohjausta, voivat nämä huonot oppimiskokemukset vieraan kielen parissa vaikuttaa opiskelijan motivaatioon ja asenteisiin jatkossa negatiivisesti. Moni lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivä opiskelija ”aliskuoriutuu” opinnoissaan, eikä pääse näyttämään todellista osaamistaan ja taitotasoaan (Pirttimaa ym. 2015).

Osa tutkijoista on vahvasti sitä mieltä, että jonkin oppimisvaikeusdiagnoosin saaneet opiskelijat kokevat ilman muuta huomattavia vaikeuksia vieraalla kielellä opiskelussa ja lukemisessa. Oppimisvaikeuksien ja vieraan kielen oppimisen ongelmien välisestä absoluuttisesta yhteydestä ei ole kuitenkaan riittävästi tutkimusnäyttöä (Sparks 2016, 254; Sparks & Luebbers 2018, 195). Myös varsinaisen vieraan kielen oppimisvaikeuden (englanniksi ”foreign language learning disability”) ilmenemisestä on saatu ristiriitaisia tuloksia. Vieraan kielen oppimisvaikeudesta ei ole Sparksin (2006, 545) mukaan riittävästi luotettavia ja häiriön olemassaoloa puoltavia tutkimustuloksia. Vieraan kielen oppimisen ongelmiin näyttäisi siis usein olevan syynä muut asiat, kuin varsinainen vieraan kielen oppimisvaikeus. Tämän takia Sparks (2006, 553) suosittelee, että yliopistoissa tulisi panostaa vaikuttavan vieraan kielen opetuksen kehittämiseen kaikille opiskelijoille sen sijaan, että pyrittäisiin tunnistamaan yksittäisiä heikkoja vieraan kielen opiskelijoita.

## 2.4 Opiskelustrategioiden ja englannin kielen lukutaidon yhteyden opintojen etenemiseen aikaisemmissa tutkimuksissa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on muun muassa selvittää, miten opiskelijan englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat ovat yhteydessä opiskelijan opintopistekertymiin ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena. Täysin samanlaista tutkimusasetelmaa ei ole tutkittu aikaisemmin. Varsinkin englannin kielen lukutaidon yhteydestä korkeakouluopintojen etenemiseen on tärkeää saada lisää tietoa, koska sitä ei ole tutkittu Suomessa aiemmin. Opiskelutaitojen ja opiskelustrategioiden yhteyttä opintojen etenemiseen on sen sijaan tutkittu jossain määrin ennenkin. Opiskelu- ja lukustrategioilla on aikaisempien tutkimusten mukaan (Hosenfeld ym. 1981; Kern 1989; Valtanen 1998) myös mahdollista kompensoida kielitaidon puutteita, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa päädyttiin tutkimaan näitä taitoja yhdessä.

Opiskelijan opiskelutaidot ovat yhteydessä opintojen edistymiseen aikaisempien tutkimusten mukaan (Määttä & Uusiautti 2012, 19; Penttinen ym. 2017, 20–21). Konkreettisten opiskelutaitojen ohella korkeakouluopintojen etenemiseen vaikuttavat paljon myös opiskelijan uskomukset omista taidoistaan (Heikkilä ym. 2011, 32; Penttinen ym. 2017, 20–21). Korkeakoulussa omiin kykyihin uskomisen korostuu siksi, että henkilökohtainen palaute omasta osaamisesta on selvästi niukempaa kuin aikaisemmilla koulutusasteilla (Heikkilä ym. 2011, 32).

Lavikaisen (2010) tutkimuksen mukaan myös opiskelijan arvioilla omasta opiskelukyvystään on vaikutusta tämän opintojen etenemiseen. Opiskelukyynsä vahvaksi kokeneet opiskelijat etenivät tutkimuksen mukaan opinnoissaan nopeammin ja olivat tyytyväisempiä opintojensa etenemiseen, kuin opiskelukyynsä heikoksi kokeneet opiskelijat (Lavikainen 2010, 49). Opiskeluun liittyvät akateemiset tunteet vaikuttavat myös siihen, millaisia oppimisen lähestymistapoja ja opiskelustrategioita opiskelija käyttää ja kuinka nopeasti hän etenee opinnoissaan (Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne & Hailikari 2017, 450–451). Opiskelutaitoja tukemalla voidaan parantaa opiskelijan käsityksiä omasta pärjäämisestä.

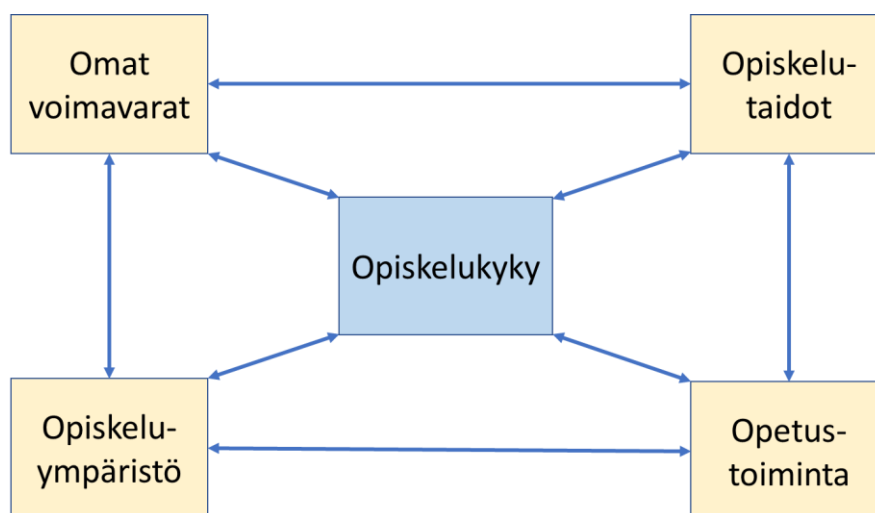
Opiskelustrategiat ja oppimisen lähestymistavat ovat aiempien tutkimusten mukaan yhteydessä opinnoissa menestymiseen ja oppimistulosten laatuun (Biggs 1987, 21–23; Entwistle & Ramsden 1983; Eronen ym. 1998, 170; Heikkilä & Lonka 2006, 102; Marton & Säljö 1976, 4). Opinnoissa menestyminen ei kuitenkaan ole täysin sama asia kuin opinnoissa edistyminen. Hyviä arvosanoja saava opiskelija saattaa esimerkiksi edetä opinnoissaan hitaasti ja toisaalta huonompia arvosanoja saava opiskelija voi valmistua ennätysajassa korkeakoulusta. Opiskelustrategioiden yhteyttä opintojen edistymiseen on tutkittu huomattavasti vähemmän, kuin niiden yhteyttä opinnoissa menestymiseen.

Haarala-Muhonen, Ruohoniemi, Parpala, Komulainen ja Lindblom-Ylänne (2016, 956–957) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen yhteyttä opintojen etenemiseen. Syväsuuntautunut lähestymistapa oli tutkimuksen mukaan yhteydessä nopeimpaan ja pintasuuntautunut lähestymistapa hitaimpaan opintojen etenemiseen. Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävistä opiskelijoista 30 %, suunnitelmallista lähestymistapaa käyttävistä opiskelijoista 24 % ja pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävistä opiskelijoista 13 % valmistui viiden vuoden aikana yliopistosta.

Aikaisempien tutkimusten ja teoriataustan pohjalta voidaan olettaa, että pulmat englannin kielellä lukemisessa saattavat vaikuttaa opiskelukykyyn ja opintojen etenemiseen negatiivisesti. Lukemisen ja kirjoittamisen pulmat voivat heikentää yksilön itsetuntoa ja uskoa omaan akateemiseen suoriutumiseen (Päivinen, Ahonen, Eklund, Hirvonen & Kiuru 2019). Pirttimaan ja muiden (2015, 14–15) tutkimuksessa selvisi, että ne opiskelijat, joilla oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, kokivat muita opiskelijoita enemmän haasteita opintojen sujumisessa ja vieraalla kielellä lukemisessa. Pulmat olivat johtaneet joillakin jopa opintojen keskeyttämiseen.

## 2.5 Opiskelukyky

Opiskelutaidot ovat olennainen osa opiskelijan kokonaisvaltaista opiskelukykyä. Hyvä opiskelukyky on puolestaan opiskelijan terveyden, hyvinvoinnin ja opintojen sujumisen perusta (Almonkari & Kunttu 2012, 8). Opiskelukyky on eri ulottuvuuksista rakentuva kokonaisuus, jossa ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Kunttu 2011, 34–35). Kuntun dynaaminen opiskelukyky-malli jakaa opiskelukykyyn neljään eri osa-alueeseen, joita ovat yksilön omat voimavarat, opiskelutaidot, opetustoiminta ja opiskelu-ympäristö. Opiskelijoiden opiskelukykyä voidaan edistää vaikuttamalla näihin kaikkiin eri ulottuvuuksiin ja niihin kuuluviin tekijöihin. Näistä ulottuvuuksista opiskelutaitojen on todettu erityisesti olevan yhteydessä yliopisto-opintojen etenemiseen. Dynaaminen opiskelukyky-malli ja siihen kuuluvat ulottuvuudet ovat esiteltynä kuviossa 2.



KUVIO 2. Pelkistetty dynaaminen opiskelukyky-malli Kuntun (2011, 34) mallia mukaillen.

Dynaamiseen opiskelukyky-mallin mukaan kaikkien osa-alueiden ei tarvitse olla yhtä vahvoja, vaan yksi vahva opiskelukykyyn osa-alue voi esimerkiksi kompensoida ja tasapainottaa muilla alueilla ilmeneviä puutteita (Kunttu 2011, 35). Jos opiskelija kokee esimerkiksi omat opiskelutaitonsa riittämättömiksi, voidaan opiskelijaa tukea löytämään itselleen toimivampia työskentelytapoja opetuksellisin ja ohjauksellisin keinoin. Näin ollen puutteet jollain opiskelukykyyn ulottuvuudella eivät johda automaattisesti opiskelukykyyn heikkenemiseen, jos kokonaisuus on tasapainossa.

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa 2016 kartoitettiin opiskelijoiden toiveita saada tukea erilaisiin ongelmiin. Neljän opiskelijoiden eniten tarvitseman tuen tarpeen joukossa olivat stressinhallinta, ajan hallinta, opiskelun ongelmat ja opiskelutaidot (Kunttu ym. 2016, 47). Opiskeluongelmiin ja opiskelutaitoihin kaipasi tukea noin 16–17 % kyselyyn vastanneista opiskelijoista. Opiskelutaitojen tukeminen ja ohjaaminen näyttäisi olevan tutkimuksen valossa asia, johon korkeakoulujen tulisi erityisesti panostaa. Seuraavaksi tarkastellaan opiskelukyvyn tukemisen merkitystä erityisesti korkeakouluopintojen alkuvaiheessa ja opiskelutaitojen edistämisen näkökulmasta.

### **2.5.1 Opiskelukyvyn tukeminen korkeakouluissa**

Korkeakouluopiskelijoiden opiskelukyvyn tukeminen on tärkeää, koska sillä voidaan edistää muun muassa opintojen etenemistä, parantaa oppimistuloksia ja ehkäistä erilaisia ongelmia. Hyvän opiskelukyvyn on tutkittu ennustavan hyvinvointia paitsi opinnoissa myös tulevassa työelämässä, joten opiskelukykyä tuemalla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin pitkälle tulevaisuudessa. Suomessa on laadittu opiskelijoiden opiskelukyvyn edistämiseksi kansalliset opiskelukyky-suositukset korkeakouluille, joissa on huomioitu kaikki opiskelukyvyn keskeiset alueet. (Kujala 2011, 154–156.)

Opiskelukyvyn tukeminen on erityisesti korkeakouluopintojen alkuvaiheessa tärkeää (Foster ym. 2011, 79; Postareff ym. 2017, 441). Korkeakouluun siirtyminen vaatii opiskelijalta sopeutumista moniin muuttuviin tekijöihin. Yliopistossa opiskelu on esimerkiksi aikaisempia opintoja itsenäisempää, minkä vuoksi opiskelijan on oltava aktiivisempi omien opintojen ohjaamisessa ja suunnittelussa (Foster ym. 2011, 79–90; Määttä & Uusiautti 2017, 22). Uudet opinnot voivat yllättää opiskelijan myös vieraskielisyydellä, tekstien runsaalla määrällä ja tieteellisyydellä (Kakkuri ym. 2020, 85). Opiskeluun liittyvien muutosten lisäksi yliopistoon siirtyminen voi tuntua haastavalta myös siksi, että kyseiseen ajanjaksoon kuuluu muitakin suuria elämänmuutoksia, kuten esimerkiksi omilleen

muuttaminen ja uudelle paikkakunnalle asettuminen. Korkeakouluopiskelijoiden tuleekin sopeutua siirtymävaiheessa sekä akateemisen että sosiaalisen elämän muutokseen (Foster ym. 2011, 81).

Näiden pedagogisten ja sosiaalisten elämänmuutosten lisäksi opiskelukyvyyn tukemisessa on huomioitava nuoren aikuisen psykososiaaliselle kehitysvaiheelle ominaiset piirteet (Kunttu ym. 2016). Valtaosa korkeakouluopintojaan aloittavista opiskelijoista elää elämänvaihetta, jota nimitetään muotoutuvaksi aikuisuudeksi. Arnettin (2015, 7–10) mukaan tämä elämänvaihe ajoittuu ikävuo- sien 18–25 välille. Muotoutuvan aikuisuuden tunnuspiirteitä ovat esimerkiksi identiteetin muodostamisprosessi, epävakaisuus elämän eri osa-alueilla ja tunne välitilassa elämisestä. Siirtymävaiheen elämänmuutokset ja muotoutuvan aikuisuuden psykososiaaliset kehitystehtävät huomioiden on ymmärrettävää, että korkeakouluopintojen aloittaminen saattaa tuntua opiskelijasta kuormittavalta. Tämän vuoksi korkeakouluissa on tärkeää panostaa opiskelukyvyyn tukemiseen erityisesti uusien opiskelijoiden kohdalla.

Kokonaisvaltaista opiskelukykyä voidaan tukea edistämällä opiskelijoiden opiskelutaitoja. Lignellin ja Pynnösen (2018, 11) mukaan korkeakouluopiskelijoiden ohjaamisessa tulisi ottaa huomioon itse opiskeltavien sisältöjen lisäksi myös opiskelutaitojen ohjaaminen ja kehittäminen. Opiskelutaitoja on mahdollista kehittää ja niihin voidaan vaikuttaa huomattavasti ohjauksellisin keinoin. Opiskelustrategioiden ja vieraan kielen lukemisen ohjaamisessa puhutaan nykyään sellaisten vaikuttavien metodien kehittämisen puolesta, jotka ovat avuksi kaikille korkeakouluopiskelijoille (van Kraayenoord 2010, 285; Sparks 2006, 553).

### **2.5.2 Student Life -toimintamalli Jyväskylän yliopistossa**

Student Life on Jyväskylän yliopiston kehittämä toimintamalli, jonka tavoitteena on ylläpitää opiskelijoiden opiskelukykyä ja hyvinvointia (Student Life -toimintamallin kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 2010–2012 -raportti). Toimintamallin lähtökohtana on ollut koota kaikki opiskelua tukevat toiminnat ja palvelut yhteen, jolloin ne ovat helposti opiskelijoiden saatavilla. Student Lifen palveluita

tarjotaan opiskelijoille aina opintojen aloittamisesta tutkinnon loppuun suorittamiseen saakka. Ohjausryhmän asettamiskirjeessä (2010) toimintamallin tavoite tiivistetään seuraavasti: *"Student Life -konseptin yleisenä tavoitteena Jyväskylän yliopistossa on luoda optimaaliset edellytykset akateemiselle opiskelulle ja siinä tapahtuvalle oppimiselle sekä tukea myös muilla tavoin opiskelijoiden kehittymistä ja kasvaa hyvinvoiviksi ja eheiksi yksilöiksi sekä monipuolisiksi osaajiksi."*

Student Life -toiminnan keskeinen osa-alue on hyvinvointitoiminta. Eräs tärkeä hyvinvointitoiminnan alueista on opiskelun taitokartta. Opiskelun taitokartta on työkalu, jonka avulla opiskelijat arvioivat itse omia akateemisia opiskelutaitojaan ja saavat palautetta taidoistaan. Opiskelun taitokartta on keskeinen osa Jyväskylän yliopiston Laadukkaan ohjauksen periaatteita (2016, 6). Se on ollut myös osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa OHO! -kehittämishanketta (opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa) vuosina 2017–2019 (Kakkuri ym. 2020, 85).

Opiskelun taitokartassa itsearvioitavia opiskelutaitoja ovat lukemisen perustekniikka, luetun ymmärtäminen, englannin kielen luetun ymmärtäminen, kirjoittamisen perustekniikka, kirjoittamistavat, asennoituminen opintoihin liittyvään kirjoittamiseen ja opiskelustrategiat. Kyselyyn vastanneet opiskelijat saavat yksilöllistä palautetta opiskelutaidoistaan ja niihin liittyvistä taitoprofiileista. Opiskelun taitokartta 2018 -aineistolle tehdyn klusterianalyysin tuloksena on saatu malli, jonka mukaan opiskelijoita voidaan luokitella eri ryhmiin lukutaidon, kirjoitustaidon ja opiskelustrategioiden mukaan. Opiskelijan henkilökohtainen taitoprofiili rakentuu sen mukaisesti, mihin lukutaito-, kirjoitustaito- ja opiskelustrategiaklusteriin hän kuuluu.

Opiskelun taitokartta -toiminnalla pyritään tukemaan opiskelijoiden akateemista suoriutumista (Kakkuri ym. 2020, 85–89). Tavoitteena on auttaa opiskelijoita tunnistamaan omia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita. Vastaajat saavat myös ohjausta ja käytännön vinkkejä siihen, kuinka he voisivat kehittää omia opiskelutaitojaan. Kyselyiden tuloksia hyödynnetään opetuksen ja ohjauksen kehittämässä yliopistossa. Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Opiskelun taitokartta 2018 -aineistoa soveltuvin osin.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on selvittää, missä määrin opiskelijan englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat ennustavat tämän ensimmäisen ja toisen vuoden opintopistekertymiä. Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteyttä selitettäviin muuttujiin tarkastellaan koko tutkimusjoukon lisäksi vielä erikseen miehillä ja naisilla. Tutkimuksen toisena tehtävänä tarkastellaan, onko englanninkielisen kurssimateriaalin määrä yhteydessä opintojen etenemiseen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Tiedekunnan opiskelijat on jaettu kahteen ryhmään (psykologia & kasvatustieteet) perusopintojen englanninkielisessä kurssimateriaalissa ilmenneiden erojen perusteella (ks. liite 1).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

- 1.1. Kuinka opiskelijan englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat ovat yhteydessä tämän ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteisiin?
- 1.2. Onko yhteys erilaista nais- ja miesopiskelijoilla?
- 2.1. Eroavatko psykologian ja kasvatustieteen opiskelijat toisistaan ensimmäisen ja toisen vuoden opintopistekertymien suhteen?
- 2.2. Onko ensimmäisen ja toisen vuoden välillä tapahtuva muutos opintopisteissä erilaista näissä ryhmissä?



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin Jyväskylän yliopiston Student Life -toimintamallin Opiskelun taitokartta 2018 -aineistoa. Tutkimukseen osallistujat olivat Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita lukuvuodelta 2017–2018. Opiskelun taitokartta 2018 -kysely lähetettiin kaikille ensimmäisen vuoden opiskelijoille osana ryhmänohjausta. Kyselyyn vastasi yhteensä 281 opiskelijaa, joista 257 antoi luvan hyödyntää vastauksiaan tutkimustarkoituksessa. Tämän tutkimuksen lopullinen aineisto koostui niiden 216 opiskelijan vastauksista, jotka antoivat luvan yhdistää vastauksensa opintorekisteritietojensa kanssa. Tutkimukseen osallistujia oli jokaisesta eri Jyväskylän yliopiston tiedekunnasta, mutta selkeä enemmistö (58 %) oli humanistis-yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta (n = 125). Suurin osa vastaajista (91 %) kuului 19–29 -vuotiaiden ikäryhmään. Aineisto oli sukupuolijakaumaltaan vino, sillä vastaajista 156 (72 %) oli naisia ja vain 55 (26 %) miehiä. Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselyn avulla.

Opiskelun taitokartta 2018- tutkimusaineiston analysoinnin lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös englanninkielisen kurssimateriaalin määrää Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan perusopinnojen opetussuunnitelmissa. Tutkimukseen osallistujista 31 henkilöä (14 %) kuului kasvatustieteiden ja psykologian tiedekuntaan. Aineopinnoissa englanninkielistä kurssimateriaalia oli runsaasti kaikissa eri pääaineissa, mutta perusopinnoissa pääaineet erosivat englanninkielisen kurssimateriaalin suhteen selvästi toisistaan. Englanninkielisen opiskelumateriaalin osuus kasvatustieteiden ja psykologian perusopintokursseilla on raportoitu liitteessä 1.

## 4.2 Mittarit

Opiskelun taitokartta 2018 -kyselyssä arvioitavia opiskelutaitoja olivat lukemisen perustekniikka, luetun ymmärtäminen, englannin kielen luetun ymmärtäminen, kirjoittamisen perustekniikka, kirjoittamistavat, asennoituminen opintoihin liittyvään kirjoittamiseen ja opiskelustrategiat. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin näistä opiskelutaidoista englannin kielen luetun ymmärtämistä ja opiskelustrategioita. Kyselyn taustatiedoista analyyseissä hyödynnettiin sukupuolta, tiedekuntaa ja pääainetta.

*Englannin kielen luetun ymmärtämistä* mitattiin kyselyssä seitsemällä itsearviointiväittämällä (esim. ”Minulla on hyvä sanavarasto englannin kielessä”). Kaikkiin väittämiin vastattiin Likert-asteikolla 1–5 (1 = Eri mieltä, 5 = Samaa mieltä). Englannin kielen luetun ymmärtämistä koskevien kysymyksien teoreettisena taustana oli Perfettin ja Stafuran (2014) lukemisen malli, joka kuvaa luetun ymmärtämistä yksittäisistä sanoista monimutkaisempiin rakenteisiin etenevänä interaktiivisena prosessina. Englannin kielen luetun ymmärtämistä mittaaville kysymyksille suoritettiin kategorinen pääkomponenttianalyysi, jonka mukaan kysymykset näyttivät mittaavan vain yhtä ulottuvuutta. Englannin kielen luetun ymmärtämistä mittaava painotettu muuttuja standardoitiin vielä lopuksi z-arvoksi ( $k_a = 0$ ,  $k_h = 1$ ).

*Opiskelustrategioita* mitattiin kyselyssä kymmenellä itsearviointiväittämällä (esim. ”Minun on vaikea koota luennoilla kuulemani asiat kokonaisuudeksi”). Kaikkiin väittämiin vastattiin Likert-asteikolla 1–5 (1 = Eri mieltä, 5 = Samaa mieltä). Opiskelustrategioita koskevien kysymysten muodostamisessa oli hyödynnetty osittain Weinsteinin, Palmerin ja Schulten (1987) kehittämää LASSI-testiä (Learning and Study Strategies Inventory), jota kuvattiin tässä tutkimuksessa tarkemmin luvussa 2.2.2 ”Opiskelustrategioiden mittaaminen”. Opiskelustrategioita mittaaville kysymyksille suoritettiin kategorinen pääkomponenttianalyysi, jonka mukaan opiskelustrategiat koostuivat kolmesta seuraavasta ulottuvuudesta: opintojen hallinta ja itsesäätely, kunnianhimo ja keskittymiskyky. Painotetut pääkomponenttimuuttujat standardoitiin vielä lopuksi z-arvoiksi ( $k_a = 0$ ,  $k_h = 1$ ).

*Ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteistä* luotiin alkuperäiseen aineistoon kaksi uutta jatkuvaa muuttujaa. Opintopistemuuttujia käytettiin analyyseissä selitettävänä muuttujina. Koska tutkimustehtävä vaati opiskelijoiden tietojen yhdistämistä opintopisterekisteriin, poistettiin alkuperäisestä aineistosta ne opiskelijat, jotka eivät olleet antaneet tähän lupaa.

## **4.3 Aineiston analyysi**

### **4.3.1 Ensimmäinen tutkimustehtävä**

Aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS Statistics 26 -ohjelmaa. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä selvitettiin, kuinka englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat olivat yhteydessä opiskelijan ensimmäisen ja toisen vuoden opintopistekertymiin. Selittäjien yhteyttä opintopisteisiin tarkasteltiin kahdella hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä, koska selitettävänä oli kahden eri vuoden opintopisteet. Selittäjinä molemmissa regressioanalyyseissä olivat englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat (opintojen hallinta ja itsesäätely, kunnianhimo sekä keskittymiskyky).

Regressioanalyysit toteutettiin ensin koko tutkimusjoukolla ja tämän jälkeen vielä erikseen nais- ja miesopiskelijoille. Naisille ja miehille päädyttiin tekemään omat regressiomallit siksi, että naisia oli tutkimusaineistossa huomattavasti miehiä enemmän. Tämän vuoksi naisten vastaukset korostuivat koko tutkimusjoukon analyyseissä. Erillisillä regressiomalleilla selvitettiin, onko englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteys opintopisteisiin erilaista naisilla ja miehillä.

Ennen tutkimuskysymykseen vastaamista englannin kielen luetun ymmärtämistä ja opiskelustrategioita mittaaville kysymyksille suoritettiin kummallekin erikseen kategoriset pääkomponenttianalyysit (CATPCA). Analyyseillä selvitettiin, sisältyikö näihin opiskelutaitoihin useampia eri ulottuvuuksia eli pääkomponentteja. Analyyseissä käytettiin varimax -rotaatiomenetelmää. Pääkomponenttien muodostamisessa käytettiin painotettuja latauksia, jolloin aina kutakin

ulottuvuutta vahvimmin kuvaavat kysymykset painottuivat lopullisessa pääkomponenttimuuttujassa enemmän (Fabrigar & Wegener 2012, 73; Tabachnick & Fidell 2013, 660). Linting ja van der Kooij'n (2012, 12) mukaan kategorinen pääkomponenttianalyysi soveltuu hyvin Likert-asteikollisen datan analysointiin, joten se soveltuu hyvin tämän tutkimuksen aineiston analysointimenetelmäksi.

Englannin kielen luetun ymmärtämistä koskevat kysymykset näyttivät mittaavan vain yhtä ulottuvuutta, joten niistä muodostettiin yksi painotettu pääkomponenttimuuttuja. Opiskelustrategioita koskevat kysymykset jakoutuivat puolestaan kolmeen eri pääkomponenttiin, jotka nimettiin seuraavasti: opintojen hallinta ja itsesäätely, kunnianhimo sekä keskittymiskyky. Opiskelustrategioiden painotettuja pääkomponenttimuuttujia käyttämällä regressioanalyysistä saatiin täsmällisempää informaatiota siitä, mitkä opiskelustrategioiden ulottuudet ovat erityisesti yhteydessä opintojen etenemiseen (Metsämuuronen 2005, 598). Tämän vuoksi tutkimuksessa päädyttiin käyttämään painotettuja pääkomponenttimuuttujia sen sijaan, että kysymyksestä olisi muodostettu pelkistetynmpi summamuuttuja. Lopuksi pääkomponenttimuuttujat vielä standardoitiin, jolloin jokaisesta muuttujasta saatiin normitettu normaalijakauma, jonka keskiarvo on 0 ja keskihajonta 1 (Metsämuuronen 2005, 406). Regressioanalyysissä käytettiin selittäjinä standardoituja muuttujia, koska siten muuttujien keskinäinen vertailu ja tulosten tulkinta oli helpompaa.

Koska tutkimuksessa tarkasteltiin englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteyttä opintojen etenemiseen vielä erikseen miesten ja naisten osalta, suoritettiin myös kategoriset pääkomponenttianalyysit vielä erikseen miehille ja naisille. Analyysit ja muuttujien standardointi tehtiin miehille ja naisille samalla tavalla, kuin edellisessä kappaleessa on kuvattu. Pääkomponenttimuuttujien muodostamisessa käytetyt painokertoimet olivat miehillä, naisilla ja koko tutkimusjoukolla erilaiset. Lopulliset muuttujat ovat siis eri otoksilla arvoiltaan hieman erilaiset, vaikka niistä käytetäänkin samoja nimiä. Liitteissä 2 ja 3 on raportoitu kaikkien pääkomponenttimuuttujien muodostamisessa käytetyt painokertoimet.

Seuraavaksi tarkasteltiin analysoitavien muuttujien välisiä korrelaatioita koko tutkimusjoukon, miesten ja naisten osalta. Tarkastelussa käytettiin Pearsonin korrelaatiokertoimia, koska kaikki analysoitavat muuttujat olivat kutakuinkin normaalijakautuneita ja vähintään välimatka-asteikollisia (Karjalainen 2010, 125). Muuttujien väliset korrelaatiokertoimet on esitetty taulukoissa 2, 3 ja 4.

**TAULUKKO 2. Pearsonin korrelaatiokertoimet tutkittavien muuttujien välillä koko tutkimusjoukolla (n = 216).**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Opintopisteet (1. vuosi)	1					
2. Opintopisteet (2. vuosi)	0.48**	1				
3. Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.08	-0.05	1			
4. Opintojen hallinta ja itsesäätely	0.15*	0.16*	0.25**	1		
5. Kunnianhimo	0.25**	0.28**	0.21**	0.60**	1	
6. Keskittymiskyky	0.25**	0.31**	0.08	0.53**	0.69**	1
Ka	62.03	54.25	.00	.00	.00	.00
Kh	16.04	25.93	1.00	1.00	1.00	1.00

Huom. \*p < .05, \*\*p < .01.

**TAULUKKO 3. Pearsonin korrelaatiokertoimet tutkittavien muuttujien välillä naisilla (n = 156).**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Opintopisteet (1. vuosi)	1					
2. Opintopisteet (2. vuosi)	0.48**	1				
3. Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.08	-0.06	1			
4. Opintojen hallinta ja itsesääntely	0.05	0.01	0.29**	1		
5. Kunnianhimo	0.15	0.18*	0.23**	0.54**	1	
6. Keskittymiskyky	0.22**	0.27**	0.05	0.49**	0.63**	1
Ka	63.30	56.89	.00	.00	.00	.00
Kh	14.43	22.90	1.00	1.00	1.00	1.00

Huom. \*p < .05, \*\*p < .01.

**TAULUKKO 4. Pearsonin korrelaatiokertoimet tutkittavien muuttujien välillä miehillä (n = 55).**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Opintopisteet (1. vuosi)	1					
2. Opintopisteet (2. vuosi)	0.44**	1				
3. Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.25	0.19	1			
4. Opintojen hallinta ja itsesääntely	0.27	0.35**	0.20	1		
5. Kunnianhimo	0.34*	0.35*	0.16	0.57**	1	
6. Keskittymiskyky	0.24	0.33*	0.22	0.61**	0.75**	1
Ka	59.37	49.06	.00	.00	.00	.00
Kh	19.93	32.10	1.00	1.00	1.00	1.00

Huom. \*p < .05, \*\*p < .01.

Koko tutkimusjoukolla opiskelustrategioiden kaikki ulottuvuudet olivat yhteydessä selitettäviin opintopistemuuttujiin. Miehillä ja naisilla kaikki opiskelustrategioiden ja opintopisteiden väliset korrelaatiokertoimet eivät sen sijaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opintopisteiden väliset korrelaatiokertoimet eivät olleet tilastollisesti merkitseviä millään otoksella. Englannin kielen luetun ymmärtäminen pidettiin kuitenkin mallissa mukana, vaikka regressioanalyysin taustaoletuksien mukaan selittävien muuttujien tulisi korreloida selitettävän muuttujan kanssa (Metsämuuronen 2005, 659).

Regressioanalyysissä selittäjät eivät saisi korreloida toistensa kanssa liian vahvasti, koska multikollineaarisuus heikentää regressiomallin luotettavuutta (Metsämuuronen 2005, 662; Tabachnick & Fidell 2013, 161). Englannin kielen luetun ymmärtäminen korreloi naisilla ja koko tutkimusjoukolla melko vahvasti opintojen hallinnan ja itsesäätelyn sekä kunnianhimon kanssa, minkä vuoksi multikollineaarisuutta tutkittiin näillä otoksilla tarkemmin. Tabachnickin ja Fidellin (2013, 161) mukaan regressioanalyysin toleranssiarvojen tulisi olla vähintään 0.50. Joskus jo 0.50–0.60 suuruiset toleranssiarvot saattavat olla ongelmallisia. Koko tutkimusjoukon analyyseissä kunnianhimon (0.44) ja keskittymiskyvyn (0.45) toleranssiarvot olivat suosituksia matalampia. Naisilla kaikkien muuttujien toleranssiarvot olivat puolestaan selkeästi suurempia kuin 0.50. Belsleyn, Kuhin ja Welschin (1980, 153) mukaan regressioanalyysin kannalta ongelmallista multikollineaarisuutta ei ole, jos kuntoisuusindeksit ovat pienempiä kuin 15. Naisten ja koko tutkimusjoukon analyyseissä kaikki kuntoisuusindeksit olivat pienempiä kuin kolme. Tästä voidaan päätellä, että aineistossa ei ollut merkittävää multikollineaarisuutta.

Regressioanalyysissä residuaalien tulisi olla normaalijakautuneita ja hajonnaltaan tasaisia (Metsämuuronen 2005, 662). Tässä tutkimuksessa koko tutkimusjoukon, naisten sekä miesten regressioanalyysien residuaalit olivat sekä normaalijakautuneita että hajonnaltaan tasaisia taustaoletusten mukaisesti. Regressioanalyysin oletuksien mukaan otoskoon on oltava riittävän suuri tutkittaviin muuttujiin nähden (Metsämuuronen 2005, 661). Tabachnickin ja Fidellin (2013,

159) mukaan riittävä otoskoko voidaan laskea kaavalla  $104 + \text{selittäjien määrä}$ . Tässä tutkimuksessa koko tutkimusjoukon ja naisten otoskoot olivat tarpeeksi suuret, mutta miesten otoskoko jäi selvästi suositeltua pienemmäksi.

#### **4.3.2 Toinen tutkimustehtävä**

Toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan perusopintojen englanninkielisen kurssimateriaalin määrää ja sen vaikutusta ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteisiin. Tiedekunnan pääaineet erosivat perusopintojen englanninkielisen kurssimateriaalin määrän suhteen selvästi toisistaan. Jokaisen kurssin kohdalla laskettiin englanninkielisen kurssimateriaalin osuus prosentteina kaikesta kurssimateriaalista. Psykologian perusopinnoissa kaikilla kursseilla oli englanninkielistä kurssimateriaalia, kun taas kasvatustieteiden ja erityispedagogiikan perusopinnoissa vain osalla kursseista oli englanninkielistä kurssimateriaalia (ks. liite 1). Opiskelijat koodattiin tämän perusteella uudelleen siten, että kasvatustieteiden ja erityispedagogiikan opiskelijat koodattiin numerolla 0 ja psykologian opiskelijat numerolla 1.

Ryhmien välisiä eroja opintopistekertymien keskiarvoissa tarkasteltiin toistettujen mittauksen varianssianalyysillä. Tarkoituksena oli myös selvittää, onko opintopisteissä tapahtuva muutos ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden välillä erilaista psykologian ja kasvatustieteiden opiskelijoiden välillä. Ryhmien välisiä eroja näiden kahden mittauskerran välillä tarkasteltiin siksi, että psykologian opiskelijat olivat tottuneet jo ensimmäisenä opiskeluvuotena englanninkieliseen opiskelumateriaaliin, kun taas kasvatustieteen opiskelijoilla englanninkielinen materiaali kasvoi selvästi suhteessa ensimmäiseen vuoteen.

Ensimmäisen vuoden opintopisteet olivat kasvatustieteiden opiskelijoilla normaalijakautuneita varianssianalyysin oletusten mukaisesti (Metsämuuronen 2005, 727). Psykologian opiskelijoilla puolestaan oli poikkeava äärihavainto (ns. "outlier") ensimmäisen vuoden opintopisteissä. Toisen vuoden opintopisteissä havaittiin poikkeavat ääriarvot kummassakin ryhmässä. Huipukkuutta ja



vinoutta tutkittiin tarkemmin jakamalla huipukkuus- ja vinousarvot niitä vastaavilla keskivirheillä. Ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteet olivat molemmissa ryhmissä liian vinoja ( $\text{skewness} > |2|$ ) noudattaakseen standardoitua normaalijakaumaa. Tulosten tulkinnassa on otettava outlierien vaikutus huomioon, koska niitä ei päädytty jättämään analyysin ulkopuolelle eikä niille tehty myöskään muuttujamuunnoksia (Metsämuuronen 2005, 591–592). Kovarianssimatriisien yhtäsuuruusoletus ei täytynyt ( $p = 0.004$ ,  $p < 0.05$ ), joten varianssianalyysin tulokset luettiin Multivariate Tests -taulukosta Pillain jälki -riviltä (Tabachnick & Fidell 2013, 294).

## 5 TULOKSET

### 5.1 Englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteys opintopisteisiin

Hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltiin, kuinka englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat olivat yhteydessä opiskelijan ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden opintopisteisiin. Regressioanalyysit tehtiin aluksi koko tutkittavalle joukolle ja tämän jälkeen vielä erikseen miehille ja naisille.

Koko tutkimusjoukolle suoritettujen hierarkkisten lineaaristen regressioanalyysien tulokset on raportoitu taulukkoon 5. Tulokset osoittivat, että opiskelijan englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat selittivät yhteensä 7 % opiskelijan opintopistekertymästä ensimmäisenä opiskeluvuotena [ $F(4, 192) = 3.81, p = 0.005$ ] ja 12 % opiskelijan opintopistekertymästä toisena opiskeluvuotena [ $F(4, 194) = 6.27, p < 0.001$ ]. Koko tutkimusjoukon lopulliset mallit olivat siis tilastollisesti merkitseviä ja sopivat käytettäväksi aineistoon.

Regressiomalliin ensimmäisellä askeleella asetettu englannin kielen luetun ymmärtäminen ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen [ $F(1, 195) = 1.15, p = 0.285$ ] eikä toisen vuoden opintopisteitä [ $F(1, 197) = 0.48, p = 0.490$ ]. Toisella askelmalla malliin lisätyt opiskelustrategiat lisäsivät sen sijaan mallin selitysstetta tilastollisesti merkitsevästi sekä ensimmäisenä että toisena opiskeluvuotena. Selityssteen lisäys oli ensimmäisenä vuotena 7 % [ $F(3, 192) = 4.68, p = 0.004$ ] ja toisena vuotena 11 % [ $F(3, 194) = 8.19, p < 0.001$ ]. Minkään opiskelustrategioita kuvaavan pääkomponentin omavaikutus ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ensimmäisenä vuotena. Toisena vuotena keskittymiskyvyn omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0.024$ ), eli mitä parempi keskittymiskyky opiskelijalla oli, sitä suurempi oli hänen opintopistekertymänsä toisena opiskeluvuotena.

**TAULUKKO 5. Koko tutkimusjoukon (n = 216) hierarkkisen regressioanalyysin tulokset englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteydestä opiskelijan ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteisiin.**

Selittävät muuttujat	Opintopisteet (1. vuosi)			Opintopisteet (2. vuosi)		
	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Askel 1:</b>		.00	.00		.00	.00
Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.08			-0.05		
<b>Askel 2:</b>		.07	.07**		.12	.11***
Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.04			-0.09		
Opintojen hallinta ja itsesäätely	-0.04			-0.04		
Kunnianhimo	0.15			0.17		
Keskittymiskyky	0.16			0.22*		

Huom. \*  $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin; R<sup>2</sup> = estimoidun mallin selityssaste,  $\Delta R^2$  = Selityssasteen (R<sup>2</sup>) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana.

Hierarkkiset lineaariset regressioanalyysit tehtiin vielä erikseen nais- ja miesopiskelijoille. Analyysien tulokset olivat sukupuolilla erilaiset, kuten taulukoista 6 ja 7 voidaan havaita. Naisilla englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat selittivät yhteensä 6 % ensimmäisen vuoden opintopisteistä [F(4, 135) = 2.27,  $p = 0.064$ ] ja 10 % toisen vuoden opintopisteistä [F(4, 137) = 3.70,  $p = 0.007$ ]. Miehillä englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat selittivät puolestaan yhteensä 16 % ensimmäisen vuoden opintopisteistä [F(4, 47) = 2.27,  $p = 0.076$ ] ja 17 % toisen vuoden opintopisteistä [F(4, 47) = 2.41,  $p = 0.063$ ]. Naisilla toisen vuoden regressiomalli oli tilastollisesti merkitsevä, mutta miehillä kumpikaan lopullisista regressiomalleista ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Naisten regressiomalleihin ensimmäisellä askeleella asetettu englannin kielen luetun ymmärtäminen ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen [F(1, 138) = 0.01,  $p = 0.377$ ] eikä toisen vuoden opintopisteitä [F(1, 140) = 0.45,  $p = 0.505$ ]. Toisella askeleella lisätyt opiskelustrategiat lisäsivät sen sijaan regres-

siomallien selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi sekä ensimmäisenä että toisena opiskeluvuotena. Selitystasteen lisäys oli ensimmäisenä vuotena 6 % [ $F(3, 135) = 2.76, p = 0.045$ ] ja toisena vuotena 9 % [ $F(3, 137) = 4.78, p = 0.003$ ]. Naisille suoritetuissa regressioanalyyseissä keskittymiskyvyllä oli tilastollisesti merkitsevä ja myönteinen omavaikutus sekä ensimmäisenä ( $p = 0.025$ ) että toisena opiskeluvuotena ( $p = 0.007$ ), eli mitä parempi keskittymiskyky naisopiskelijoilla oli, sitä enemmän he saivat opintopisteitä ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotenaan.

Miesten regressiomalleissa niin ikään ensimmäisellä askeleella malliin asetettu englannin kielen luetun ymmärtäminen ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen [ $F(1, 50) = 3.25, p = 0.077$ ] eikä toisenkaan vuoden opintopisteitä [ $F(1, 50) = 1.96, p = 0.168$ ]. Toisella askeleella regressiomalleihin lisätyt opiskelustrategiat eivät kuitenkaan myöskään lisänneet miesten mallien selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisenä [ $F(3, 47) = 1.88, p = 0.145$ ] eikä toisena opiskeluvuotena [ $F(3, 47) = 2.50, p = 0.071$ ], kuten naisilla ja koko tutkijajoukolla. Miesten regressioanalyyseissä millään muuttujalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta.

**TAULUKKO 6. Naisopiskelijoiden (n = 156) hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteydestä opiskelijan ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteisiin.**

Selittävät muuttujat	Opintopisteet (1. vuosi)			Opintopisteet (2. vuosi)		
	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Askel 1:</b>		.01	.01		.00	.00
Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.08			-0.07		
<b>Askel 2:</b>		.06	.06*		.10	.09**
Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.09			-0.04		
Opintojen hallinta ja itsesäätely	-0.12			-0.17		
Kunnianhimo	0.04			0.09		
Keskittymiskyky	0.25*			0.30**		

Huom. \*  $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin; R<sup>2</sup> = estimoidun mallin selitysaste,  $\Delta R^2$  = Selitysasteen (R<sup>2</sup>) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana.

**TAULUKKO 7. Miesopiskelijoiden (n = 55) hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteydestä opiskelijan ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteisiin.**

Selittävät muuttujat	Opintopisteet (1. vuosi)			Opintopisteet (2. vuosi)		
	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Askel 1:</b>		.06	.06		.04	.04
Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.25			0.19		
<b>Askel 2:</b>		.16	.10		.17	.13
Englannin kielen luetun ymmärtäminen	0.20			0.11		
Opintojen hallinta ja itsesäätely	0.10			0.20		
Kunnianhimo	0.33			0.19		
Keskittymiskyky	-0.11			0.04		

Huom.  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin; R<sup>2</sup> = estimoidun mallin selitysaste,  $\Delta R^2$  = Selitysasteen (R<sup>2</sup>) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana.

## 5.2 Englanninkielisen kurssimateriaalin määrän yhteys opintopisteisiin

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan perusopintojen opetussuunnitelmien tarkastelu osoitti, että kaikki psykologian perusopintokurssit sisälsivät pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia, kun taas kasvatustieteiden ja erityispedagogiikan perusopinnoissa vain osa kursseista sisälsi englanninkielistä materiaalia (ks. liite 1). Toistettujen mittausten varianssianalyysillä vertailtiin psykologian ja kasvatustieteen opiskelijoiden eroja ensimmäisen ja toisen vuoden opintopistekertymissä. Samalla tutkittiin sitä, oliko opintopistekertymissä ensimmäisen ja toisen vuoden välillä tapahtunut muutos erilaista psykologian ja kasvatustieteen opiskelijoilla.

Analyysin mukaan ryhmät eivät eronneet opintopistekertymien keskiarvojen suhteen tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eri ajankohtina, eli ryhmätekijän päävaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä [ $F(1, 29) = 0.73$ ,  $p = 0.402$ ,  $\eta_p^2 = 0.02$ ]. Opintopisteissä ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta mittauskertojen välillä [ $F(1, 29) = 3,58$ ,  $p = 0.069$ ,  $\eta_p^2 = 0.11$ ], eli ajan päävaikutus ei ollut myöskään tilastollisesti merkitsevä. Ajan ja ryhmän yhdysvaikutus oli melko lähellä tilastollisesti merkitsevän rajaa [ $F(1, 29) = 3.90$ ,  $p = 0.058$ ,  $\eta_p^2 = 0,12$ ]. Tulosta voidaan pitää suuntaa antavana, sillä silmämääräisesti tarkasteltuna psykologian ja kasvatustieteen opiskelijat näyttäisivät eroavan toisistaan opintopistekertymissä tapahtuneen muutoksen suhteen. Ryhmien opintopisteiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 8.

**TAULUKKO 8. Opintopistemuuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat psykologian ja kasvatustieteiden ryhmissä ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena.**

Mittauskerrat	Psykologia (n = 11)		Kasvatustieteet (n = 20)		Yhteensä (n = 31)	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
1.vuosi	65.45	6.97	68.73	13.48	66.61	9.69
2.vuosi	65.70	13.18	57.36	10.72	62.74	12.84

Huom. Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa selvitettiin englannin kielen luetun ymmärtämisen ja opiskelustrategioiden yhteyttä ensimmäisen ja toisen vuoden opintopisteisiin hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Analyysit suoritettiin ensin koko tutkimusjoukolla ja tämän jälkeen vielä erikseen miehille ja naisille. Tulokset poikkesivat jonkin verran toisistaan eri otoksilla.

Naisille ja koko tutkimusjoukolla suoritettujen regressioanalyysien tulokset olivat melko samanlaiset. Opiskelustrategiat olivat näillä otoksilla yhteydessä sekä ensimmäisen että toisen vuoden opintopisteisiin. Opiskelustrategioiden pääkomponenteista keskittymiskyky selitti opintojen etenemistä, koska sillä oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Keskittymiskyky ennusti koko tutkimusjoukolla suoritetuissa analyyseissä toisen vuoden opintopisteitä ja naisille suoritetuissa analyyseissä sekä ensimmäisen että toisen vuoden opintopisteitä. Opintojen hallinnan ja itsesäätelyn sekä kunnianhimon ulottuvuudet eivät sen sijaan olleet yhteydessä opintojen etenemiseen.

Miehille suoritetuissa regressioanalyyseissä tulokset poikkesivat selvästi edellisistä. Opiskelustrategioiden lisääminen regressiomalliin ei lisännyt mallin selitysosuutta miesopiskelijoiden analyyseissä. Miehillä mikään selittäjä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opintojen etenemiseen. Griffinin ja muiden (2012, 112) tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia sukupuolten välisistä eroista siinä, kuinka LASSI-testillä mitatut opiskelustrategiat ennustivat opinnoissa suoriutumista. Heidän tutkimuksensa mukaan opiskelustrategioiden eri osa-alueet näyttivät ennustavan naisilla vahvemmin opinnoissa suoriutumista, kuin miehillä.

Englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat selittivät yhteensä 7 % ensimmäisen vuoden opintopisteistä ja 12 % toisen vuoden opintopisteistä. Malliin valitut muuttujat selittivät siis suhteellisen pienen osuuden molempien vuosien opintopisteiden vaihtelusta. Lopulliset mallit olivat kuitenkin

tilastollisesti merkitseviä ja sopivat aineistoon käytettäväiksi. Naisilla englannin kielen luetun ymmärtäminen ja opiskelustrategiat selittivät yhteensä 6 % ensimmäisen vuoden opintopisteistä ja 10 % toisen vuoden opintopisteistä. Naisilla mallien selitysosuudet jäivät siis vielä matalammaksi kuin koko otoksella. Lisäksi naisten ensimmäisen vuoden regressiomalli ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Miehillä selitysosuudet olivat huomattavasti suuremmat: 16 % ensimmäisen vuoden ja 17 % toisen vuoden opintopisteiden vaihtelusta selittyi englannin kielen luetun ymmärtämisellä ja opiskelustrategioilla. Suuresta selitysosuudesta huolimatta miesten lopulliset mallit eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lopulliset regressiomallit eivät näyttäisi siis sopivan kovin hyvin käytettäväksi miesten aineistoon.

Tässä tutkimuksessa englannin kielen luetun ymmärtäminen ei juurikaan ennustanut yliopisto-opintojen etenemistä kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena. Opiskelustrategiat ennustivat opintojen etenemistä naisilla ja koko tutkimusjoukolla, mutta näissäkin malleissa ainoa tilastollisesti merkitsevä omavaikeus oli keskittymiskyvyllä. Tuloksista voidaan päätellä, että yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemiseen kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena vaikuttavat enemmän jotkin muut tekijät, joiden vaikutusta ei tarkasteltu tässä tutkimuksessa.

LASSI-testillä mitattujen opiskelustrategioiden on kuitenkin todettu aikaisemmissa tutkimuksissa ennustavan selvästi akateemista suoriutumista (Griffin ym. 2012; Weinstein ym. 2014). Toisaalta esimerkiksi Taherin, Asadi Louyeh'n ja Hosseinin (2017, 250) tutkimuksessa LASSI-testillä mitatut opiskelustrategiat eivät olleet minkään ulottuvuuden osalta yhteydessä yliopisto-opiskelijoiden akateemiseen suoriutumiseen. On otettava huomioon myös se, että tässä tutkimuksessa opiskelustrategioita mittaavissa kysymyksissä oli hyödynnetty vain osittain alkuperäistä LASSI-testiä.

Toistettujen mittausten varianssianalyysillä selvitettiin psykologian ja kasvatustieteiden opiskelijoiden eroja ensimmäisen ja toisen vuoden opintopistekertymien keskiarvoissa. Lisäksi tarkasteltiin sitä, erosivatko nämä ryhmät ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden välisen opintopisteissä tapahtuneen muutoksen



suhteen toisistaan. Ajan ja ryhmätekijän päävaikutukset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Vaikka yhdysvaikutuksenkaan tulos ei ollut ihan tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0.058$ ,  $p > 0.050$ ), voidaan tulosta pitää suuntaa antavana. Psykologian ja kasvatustieteiden opiskelijat näyttäisivät eroavan toisistaan opintopisteiden muutosten suhteen. Psykologian opiskelijat saivat kumpanakin vuotena keskimäärin 65 opintopistettä. Kasvatustieteiden opiskelijat saivat sen sijaan ensimmäisenä vuotena keskimäärin 69 opintopistettä ja toisena vuotena keskimäärin 57 opintopistettä, eli opintopisteet putosivat heillä selkeästi.

Havainto oli kiinnostava, sillä kasvatustieteiden ryhmässä perusopinnot sisälsivät huomattavasti vähemmän englanninkielistä kurssimateriaalia, kuin psykologian ryhmässä (liite 1). Kasvatustieteiden ryhmässä englanninkielisen kurssimateriaalin osuus oli siis kasvanut enemmän toisena opiskeluvuotena, kuin psykologian ryhmässä, jossa jo perusopinnot sisälsivät runsaasti englanninkielistä materiaalia. Tämä saattaisi olla syynä siihen, että kasvatustieteiden opiskelijoiden opintopisteet laskivat yli 10 pistettä, kun taas psykologian opiskelijoilla opintopisteet pysyivät samoissa lukemissa.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Yliopistot pyrkivät tukemaan toiminnallaan sitä, että opiskelijat edistyisivät opinnoissaan tehokkaasti ja valmistuisivat määräajassa (Haarala-Muhonen ym. 2017, 950). Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, mitkä korkeakouluopiskeluun liittyvät tekijät ovat yhteydessä opintojen etenemiseen. Englannin kielen luetun ymmärtämisen yhteyttä yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemiseen ei ole kuitenkaan tutkittu Suomessa aikaisemmin. Aihetta oli tärkeää tutkia, koska englannin kielellä lukeminen on yliopistossa keskeinen akateeminen opiskelutaito ja sen merkitys on korostunut entisestään yhteiskunnallisten muutosten myötä. Opiskelustrategioiden yhteyttä opintojen etenemiseen on myös tutkittu Suomessa suhteellisen vähän, ja tutkimuksissa opiskelustrategioita on mitattu usein oppimisen lähestymistapojen viitekehyksestä (Haarala-Muhonen ym. 2017; Postareff ym. 2017).

Tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemistä mitattiin ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden opintopisteillä. Tulokset kuvaavat siis opinnoissa edistymistä ja suoritettujen opintopisteiden määrää, mutta niiden perusteella ei voida tehdä suoria päätelmiä oppimisen laadukkuudesta. Toisaalta korkeakouluopintojen etenemättömyyden taustalla on usein sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat ongelmallisesti myös oppimisen laatuun. Tällaisia tekijöitä ovat teoriataustan perusteella esimerkiksi opiskelutaidot, opiskeluun liittyvät asenteet, motivaatio ja oppimisen lähestymistavat.

Penttisen ym. (2017, 20–21) tutkimuksessa opintoja eniten hidastavia syitä olivat opiskelijan opiskelutaidot sekä opiskeluun liittyvät asenteet ja motivaatio. Opiskelutaidot ja omaan opiskeluun liittyvät asenteet ovat kuitenkin myös oppimistulosten laatuun vaikuttavia tekijöitä (Määttä & Uusiautti 2012, 19). Motivaatioon liittyvät tekijät ovat myös yhteydessä oppimistuloksiin. Sisäinen motivaatio johtaa todennäköisemmin laadukkaaseen ja luovaan oppimiseen, kuin ulkoinen motivaatio (Nurmi 2003, 549). Oppimisen lähestymistavoista syväsuuntautunut lähestymistapa ennustaa sekä nopeampaa opinnoissa edistymistä että laadukkaampia oppimistuloksia, kun taas pintasuuntautunut lähestymistapa on todennäköisemmin yhteydessä hitaampaan opinnoissa edistymiseen ja huonompiin oppimistuloksiin (Marton & Säljö 1976, 4; Heikkilä & Lonka 2006, 100; Haara-Muhonen ym. 2016, 956–957). Tämän perusteella näyttäisi siis siltä, että nopea opinnoissa edistyminen ja laadukas oppiminen kytkeytyvät usein yhteen.

Opiskelun taitokartta 2018 -kyselyssä opiskelustrategioita ja englannin kielen luetun ymmärtämistä mitattiin uusilla mittareilla, joita ei ole vielä tutkittu paljoa. Toisaalta esimerkiksi opiskelustrategioita mittaavassa osiossa oli hyödynnetty osittain Weinsteinin, Palmerin ja Schulten (1987) kehittämää LASSI-kyselylomaketta, jota on tutkittu ja käytetty laajasti. Koska osa opiskelustrategioita mittaavista kysymyksistä oli kuitenkin LASSI-testin ulkopuolelta, eivät tulokset ole täysin vertailtavissa aikaisempiin tutkimuksiin, joissa on käytetty alkuperäistä testiä sellaisenaan. Eri tutkimuksien vertailussa on olennaista huomioida, onko tutkittavaa ilmiötä mitattu samalla tavalla (Nurmi 2003; Schellings 2011).

Opiskelutaitojen mittaaminen perustui tässä tutkimuksessa opiskelijoiden itsearviointeihin. Tulokset kertovat siis siitä, kuinka opiskelijan itsearvioinnit omasta englannin kielen luetun ymmärtämisestä ja opiskelustrategioista ovat yhteydessä tämän opintojen etenemiseen. On syytä miettiä, kuinka luotettavia yksilön omat arviot opiskelutaidoistaan ovat. Opiskelijan itsearvioinnit eivät aina vastaa heidän todellista taitotasoaan ja arvioihin vaikuttavat muun muassa opiskelijan aikaisemmat opiskelukokemukset ja minäpystyvyyssuskomukset (Määttä & Uusiautti 2012). Englannin kielen luetun ymmärtämisenä heikoksi arvioineet opiskelijat eivät esimerkiksi välttämättä ole objektiivisesti tarkasteltuna taidoiltaan heikkoja. Opiskelijan kielteiset arviot omista taidoistaan voivat johtua huonoista vieraan kielen oppimiskokemuksista, jotka ovat heikentäneet opiskelijan minäpystyvyyssuskomuksia (Onwuegbuzie 1999, 218).

Itsearviointi oli tämän tutkimusasetelman kannalta kuitenkin hyvä tapa mitata opiskelutaitoja, koska opiskelijan omia opiskelutaitoja koskevat arviot enustavat opiskelijan opintojen etenemistä (Määttä & Uusiautti 2012). Ihmistieteissä tutkittavat ilmiöt ovat lisäksi usein sellaisia, joiden tutkimiseen vaaditaan yksilön subjektiivisia näkemyksiä asiasta. Yksilöllä on omasta oppimisestaan kuitenkin todennäköisesti enemmän tietoa kuin kenelläkään muulla, minkä vuoksi itsearviointien käyttäminen tiedonlähteenä on perusteltua. Seuraavaksi arvioidaan tässä tutkimuksessa käytettyjen analyysimenetelmien luotettavuutta ja niiden rajoituksia.

Regressioanalyseissä käytettiin selittäjinä opiskelustrategioiden ja englannin kielen luetun ymmärtämisen painotettuja pääkomponenttimuuttujia, jolloin ilmiötä vahvimmin mittaavat kysymykset painottuivat lopullisissa muuttujissa enemmän. Pääkomponenttimuuttujia käyttämällä regressioanalyseistä saatiin täsmällisempää informaatiota, kuin jos opiskelustrategioita ja englannin kielen luetun ymmärtämistä mittaavista kysymyksistä olisi muodostettu tavalliset summamuuttujat (Metsämuuronen 2005, 598). Kategorisella pääkomponenttianalyysillä voitiin lisäksi muodostaa miehille ja naisille omat painotetut muuttujat. Näin tutkimuksessa tavoitettiin paremmin tutkittavan ilmiön eroja sukupuolten välillä.

Regressioanalyysissä otoskoon tulisi olla riittävän suuri analysoitaviin muuttujiin nähden, että selitysaste ei nousisi virheellisesti liian korkeaksi (Metsämuuronen 2005, 661). Tabachnickin ja Fidellin (2013, 159) suositusten mukaan tässä tutkimuksessa otoskoon alaraja olisi 108 tutkittavaa. Naisille ja koko tutkimusjoukolle suoritettuja analyysyjä voidaan pitää otoskoon puolesta varsin luotettavina. Miehiä oli tässä tutkimuksessa sen sijaan liian vähän regressioanalyysin oletuksiin nähden. Miesten regressiomallien korkeissa selitysasteissa saattaa olla vääristymää pienen otoskoon aiheuttamista teknisistä syistä (Metsämuuronen 2005, 661). Tutkimuksen rajoituksena on sen yleistettävyyys. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat Jyväskylän yliopiston opiskelijoita. Tutkimusjoukko ei siis edusta kattavasti kaikkia Suomen korkeakouluopiskelijoita. Vahvuutena voidaan pitää kuitenkin sitä, että osallistujia oli kaikista eri Jyväskylän yliopiston tiedekunnista.

Toistettujen mittausten varianssianalyysin tuloksiin on suhtauduttava varauksella, koska kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan opiskelijoiden määrä oli aineistossa varsin pieni ( $n = 31$ ). Lisäksi tiedekunnan opintopistemutujat eivät olleet täysin normaalijakautuneita. Toisen vuoden opintopisteissä oli molemmissa ryhmissä poikkeavan matala äärihavainto. Kasvatustieteiden ryhmässä oli puolestaan ensimmäisen vuoden opintopisteissä poikkeavan korkea äärihavainto. Äärihavainnot ovat siksi ongelmallisia, että ne vaikuttavat opintopisteiden keskiarvoihin vahvasti. Poikkeavia havaintoja ei päädytty kuitenkaan jättämään analyysistä pois, sillä niiden nähtiin edustavan tutkittavaa populaatiota (Metsämuuronen 2005, 591). Näin rajatussa joukossa on ilmeistä, että opintopisteissä ilmenee suurtakin hajontaa. Metsämuurosen (2005, 593) mukaan tämän tutkimusasetelman kaltaisissa marginaalisissa ilmiöissä ei voida olettaa, että aineisto olisi aina normaalijakautunut. Parametrittomien analyysimenetelmien käyttö olisi voinut lisätä tämän tutkimustehtävän tuloksien luotettavuutta.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheet ja tulosten hyödyntäminen käytännössä

Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijan englannin kielen luetun ymmärtäminen ei ennusta opintojen etenemistä kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena. Toisin sanoen heikompi englannin kielen osaaminen ei näytä hidastavan korkeakouluopintojen etenemistä ainakaan opintojen alkuvaiheessa. Jatkossa olisi kuitenkin syytä tutkia opintojen etenemistä myös myöhempinä opiskeluvuosina niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka arvioivat oman englannin kielen luetun ymmärtämisensä huonoksi. Maisterivaiheen opinnoissa englanninkielisen opiskelumateriaalin määrä kasvaa, jolloin englannin kielitaito ja siinä ilmenevät vaikeudet saattavat korostua. Englannin kielen luetun ymmärtämisen vaikutus opintojen etenemiseen saattaisi näkyä siten vasta myöhemmässä vaiheessa opintoja selvemmin.

Jatkossa olisi kiinnostavaa myös selvittää, millaisia opiskelustrategioita englannin kielen lukemisessa vaikeuksia kokevat opiskelijat käyttävät ja kuinka tehokkaita heidän käyttämänsä opiskelustrategiat ovat. Heiman ja Percel (2003, 251) havaitsivat, että opiskelijat, joilla oli oppimisen vaikeuksia, käyttivät muita opiskelijoita vähemmän kirjoittamiseen liittyviä strategioita. Oppimisen vaikeuksia raportoineet opiskelijat käyttivät enemmän visuaalisuuteen ja kuulemiseen perustuvia strategioita. Nämä opiskelijat pyrkivät tehostamaan oppimistaan ja muistamistaan muun muassa laulamisen ja piirtämisen avulla.

Teoriataustan perusteella heikompaan vieraan kielen osaamiseen on mahdollista kompensoida tehokkailla opiskelu- ja lukustrategioilla (Barnett 1989, 41–42; Grabe 1998, 61–62; Kern 1989, 137–140; Valtanen 1998, 44). Voi olla, että englannin kielen luetun ymmärtäminen ei selittänyt tässä tutkimuksessa opintojen etenemistä siksi, että opiskelijat kompensoivat kielitaidon puutteitaan tehokkailla opiskelustrategioilla. Vaikka taitojen kompensointi on sinänsä positiivinen asia, voi siinä olla kuitenkin haittapuolena se, että opiskelijan työmäärä kasvaa kohtuuttoman suureksi ja hyvinvointia kuormittavaksi. Opiskelija saattaa uupua

suuren työmäärän vuoksi, jos opintojen vaatimukset ovat liian suuret ja opiskelija joutuu pitkäaikaisesti ponnistelemaan omien voimavarojensa yli (Pirttimaa ym. 2015, 14; Schaufeli & Bakker 2004).

Lukemisen ja kirjoittamisen pulmat voivat lisäksi heikentää yksilön itsetuntoa ja uskoa omaan akateemiseen suoriutumiseen (Pirttimaa ym. 2015; Päivinen ym. 2019). Tämän vuoksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivillä opiskelijoilla on suurempi riski kokea erilaisia psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia, kuin niillä opiskelijoilla, joilla ei ole lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Pirttimaan ja muiden (2015, 19) tutkimuksen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen pulmat ovat johtaneet jopa opintojen keskeyttämiseen siinä vaiheessa, kun opiskelija on kirjoittanut päättötyötään. Onwuegbuzien ja muiden (1999) mukaan myös vieraaseen kieleen liittyvä ahdistuneisuus voi olla syynä opintojen keskeyttämiseen.

Erilaisten vieraan kielen oppimiseen liittyvien pulmien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa olisi tärkeää, jotta opiskelijat saisivat niihin tukea mahdollisimman pian. Vaikka yliopisto-opinnot sujuisivat ensimmäisinä vuosina hyvin, saattavat vaikeudet kasvaa myöhemminä vuosina liian suuriksi, kun opintojen vaatimukset kasvavat. Pirttimaan ja muiden (2015, 18) tutkimuksen mukaan opiskelijat toivoisivat saavansa yliopistolta enemmän tukea opiskelussa ilmeneviin pulmiin.

Englannin kielellä lukemisen erityisen vaikeaksi kokevien opiskelijoiden kohdalla opiskelu- ja lukustrategioiden konkreettinen opettaminen voisi olla hyödyllistä Kernin (1989, 137–140) tutkimustulosten pohjalta. Spesifien opiskelustrategioiden opettaminen on kuitenkin pulmallista siksi, että samat strategiat eivät välttämättä ole tehokkaita kaikkien opiskelijoiden kohdalla (Kern 1989, 136–137). Lisäksi opiskelustrategioiden toimivuus on aina myös tehtävä- ja tilannekohtaista. Tehokkaiden strategioiden löytämiseksi tulisi selvittää myös opiskelijan vieraan kielen taitotaso (Kiili & Laurinen 2000; Valtanen 1998). Tällainen toiminta vaatisi korkeakouluilta niin paljon resursseja, että se tuskin olisi käytännössä mahdollista. Sparks (2006, 553) suosittelee, että vieraan kielen oppimiseen

tulisi kehittää vaikuttavia opetusmetodeja kaikille yliopisto-opiskelijoille. Opiskelustrategioiden opettamisen sijaan nykyään on puhuttu enemmän metakognitiivisten taitojen opettamisen puolesta (van Kraayenoord 2010). Kun opiskelija on tietoisempi omista kognitiivisista toiminnoistaan, on hänellä paremmat valmiudet valita ja käyttää opiskelustrategioita erilaisissa tehtävissä ja tilanteissa.

Yliopistojen on tärkeää tarjota tukea ja ohjausta opiskelijoiden oppimisen pulmiin. Hyvällä ohjaustoiminnalla ja tehokkailla tukikeinoilla voidaan edistää opiskelijoiden opiskelukykyä ja hyvinvointia ja löytää erilaisiin oppimisen pulmiin toimivia ratkaisuja (Pirttimaa ym. 2015; Pynnönen & Lignell 2018). Yliopiston opetuksella ja ohjauksella on myös selvä vaikutus opiskelijoiden opinnoissa menestymiseen (Heikkilä ym. 2011, 32; Määttä & Uusiautti 2017, 20–21). Tietyt pedagogiset käytänteet, kuten esimerkiksi onnistuneen vuorovaikutuksen luominen opiskelijoihin, ovat yhteydessä opiskelijoiden parempaan opintomenestykseen. Toimivien ohjausmetodien lisääminen osaksi korkeakoulun käytäntöä on myös keino ennaltaehkäistä opiskelijoiden uupumista ja muita psyykkisiä ongelmia. Hyvällä ohjaustoiminnalla oppimiseen liittyviin pulmiin voidaan puuttua ennen, kuin ongelmat ovat ehtineet kasautua liian suuriksi.

Korkeakoulussa luettavat tekstit ovat aikaisempia opintoja akateemisempia, entistä useammin vieraskielisiä ja tämän lisäksi myös lukemisen määrä kasvaa huomattavasti. Opiskelussa tapahtuvien muutosten vuoksi on tärkeää, että opiskelija tunnistaa ja arvioi omia opiskelutaitojaan (Kakkuri ym. 2020, 85). Student Lifin Opiskelun taitokartta -toiminnassa opiskelija saa myös opiskelutaidoistaan palautetta ja vinkkejä taitojensa kehittämiseksi. Opiskelijat voisivat hyötyä Opiskelun taitokartta -toiminnasta entistä enemmän, jos siihen sisältyisi myös henkilökohtainen tapaaminen ohjaajan kanssa, missä opiskelija saisi ohjausta opiskelutaitojensa harjaannuttamiseksi. Teknologian kehittymisen myötä opiskeltavat asiat ja vuorovaikutus ovat siirtyneet paljon verkkoon. Tämä ei ole välttämättä aina hyvä asia. Kasvokkain tapahtuva ohjaaminen mahdollistaisi paremmin dialogisuuden ja opiskelijat voisivat tuoda ohjauksessa esiin erilaisia

tuen tarpeitaan. Näin opiskelijat voisivat saada melko matalan kynnyksen toiminnalla apua erilaisiin opiskeluun liittyviin ongelmiin jo varhaisessa vaiheessa tai lisätietoa siitä, mistä sopivaa apua tai tukea voisi löytyä.



## LÄHTEET

- Almonkari, M. & Kunttu, K. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden jännittämiskokemusten yhteys opiskelukykyyn. Teoksessa M. Valo, A. Sivunen, L. Mikkola & V. Laaksonen (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2012. Jyväskylä: Prologos, 7-27.
- Arnett, J. J. 2004. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, L. & Brown, A. L. 1980. Metacognitive Skills and Reading. Technical Report No. 188. Teoksessa P. D. Pearson (toim.) Handbook of Reading Research. New York: Longman, 2-74.
- Barnett, M. 1986. Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 343-349.
- Barnett, M. 1989. More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading. Language and Education: Theory and practice. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Belsley, D. A., Kuh, E. & Welsch, R. E. 1980. Regression diagnostics. Identifying influential data and sources of collinearity. New York: Wiley.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. 1999. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37 (1), 71-93.
- Bernhardt, E. B. & James, C. J. 1987. The Teaching and Testing of Comprehension in Foreign Language Learning. Selected Papers from the 1987 Central States Conference.
- Biggs, J. B. 1987. Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Billing, D. 2007. Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53 (4), 483-516.
- Carrell P. L. 1998. Introduction: Interactive approaches to second language reading. Teoksessa P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey. Interactive

- Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1–8.
- Carrell, P. L. & Eisterhold J. C. 1998. Schema Theory and ESL reading pedagogy. Teoksessa P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 73–92.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding Student Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 1998. Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments, *Learning and Instruction*, 8 (2), 159–177.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. 2012. *Exploratory Factor Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, E., Lawther, S. & McNeil, J. 2011. Learning Developers Supporting Early Student Transition. Teoksessa P. Hartley, J. Hilsdon, C. Keenan, S. Sinfield & M. Verity (toim.) *Learning Development in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 79–90.
- Ganschow, L., Sparks, R. L. & Javorsky, J. 1998. Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (3), 248–258.
- Goldman, S. R. 1997. Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23 (3), 357–398.
- Grabe, W. 1998. Reassessing the term “interactive”. Teoksessa P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–70.
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E. & VanVuren, K. W. 2012. Do Learning And Study Skills Affect Academic Performance? – An Empirical Investigation. *Contemporary Issues In Education Research*, 5 (2), 109–116.

- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E. & Lindblom-Ylänne, S. 2017. How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education*, 74 (6), 949–962.
- Heikkilä, A., Keski-Koukkari, A. & Eerola, S. 2011. Korkeakouluopiskelun haasteet. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 32–33.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99–117.
- Heikkilä, A. 2011. University student's approaches to learning, self-regulation, and cognitive and attributional strategies: Connections with well-being and academic success. Helsingin yliopisto. Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education, Research Report 325. Väitöskirja.
- Heiman, T. & Prezel, K. 2003. Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of learning disabilities*, 36 (3), 248–258.
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 218. Väitöskirja.
- Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J. & Wilson, L. 1981. Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies. *Foreign Language Annals*, 14 (5), 415–422.
- Jalkanen, J., Almonkari, M. & Taalas, P. 2016. Viestintä- ja kieliopintojen kehittäminen kansainvälistyvissä korkeakoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 23 (1), 14–16.
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. 2018. Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (1), 130–142.

- Kakkuri, I., Häkkinen, M. & Ronkainen, J. 2020. Opiskelun taitokartta – Miten akateemisia opiskelutaitoja voidaan tunnistaa ja kehittää? Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen (toim.) OHO-opas – opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68304>. Luettu 2.6.2020.
- Kalenius, A. 2014. Korkeasti koulutetun väestön kehitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K., & Nikula, T. 2015. Kieltä, toimintaa, sisältöjä. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 2015 (8), 1–12.
- Karjalainen, L. 2010. Tilastotieteen perusteet. 1. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kern, R. G. 1989. Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *Modern Language Journal*, 73 (2), 135–149.
- Kiili, C. & Laurinen, L. 2000. Lukiolaiset tekstiä tulkitsemassa: tutkimus vieraalla kielellä lukemisen strategioista. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58, 165–186.
- Kintsch, W. 1988. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction – Integration Model. *Psychological Review*, 95 (2), 163–182.
- Konst, T., Scheinin, M. & Kairisto-Mertanen, L. 2018. Korkeakoulutuksen uudistuva koulutusrooli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20 (5), 57–65.
- van Kraayenoord, C. E. 2010. The Role of Metacognition in Reading Comprehension. Teoksessa H. P. Trolldenier, W. Lenhard & P. Marx (toim.) *Brennpunkte der Gedächtnisforschung: Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven*. Göttingen: Hogrefe, 277–302.

- Kujala, J. 2011. Opiskelukyvyn ja yhteisöllisyyden edistäminen korkeakouluissa. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 154–156.
- Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 34–35.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Arkmedia Oy.
- Laadukkaan ohjauksen periaatteet Jyväskylän yliopistossa. Linjaukset Jyväskylän yliopiston perustutkinto-opiskelijoiden ohjauksen järjestämiseksi. Jyväskylän yliopisto 2016.  
<https://www.jyu.fi/fi/koulutus/ohjaus/laadukkaan-ohjauksen-periaatteet.pdf>. Luettu 2.6.2020.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2012. Kohti post-humboldttilaista yliopistoa – opetus-tutkimusyhteys uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys: Social Perspectives On Education*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 62–88.
- Lavikainen, E. 2010. Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010. Tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuspoluista, koulutuksen laadusta ja opiskelukyvystä. Turku: Uniprint.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lignell, I. & Pynnönen, P. 2018. Hyviä tyyppjä on monenlaisia – selvitys erityistarpeisten korkeakouluopiskelijoiden uraohjauksesta, erityisen tuen toteutumisesta ja työllistymisen tukemisesta Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: HAMKin e-julkaisuja.
- Linting, M. & van Der Kooij, A. 2012. Nonlinear Principal Components Analysis With CATPCA: A Tutorial. *Journal of Personality Assessment* 94 (1), 12–25.

- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning - I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.
- Mayer, R. E. 2014. Learning Strategies: an Overview. Teoksessa A. J. Edwards, C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A Alexander (toim.) *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. Burlington: Elsevier Science, 11-22.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. *The psychology of study success in universities*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Niiniluoto, I., Heikkilä, K., Jokinen, L., Lyytinen, A., Hölttä, S., Kivistö, J., . . . Ranki, S. 2015. *Vastuullinen ja vaikuttava. Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Nilsson, M. 2019. Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13 (2), 1-21.
- Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44 (5), 548-554.
- Olaussen, B. S. & Bråten, I. 1998. Identifying Latent Variables Measured by the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) in Norwegian College Students. *The Journal of Experimental Education*, 67 (1), 82-96.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. 1999. Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20 (2), 217-239.
- Pask, G. 1976. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (2), 128-148.
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. *Ohjaus ja opintojen eteneminen*. Eurostudent VI-tutkimuksen artikkelisarja. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perfetti, C. & Stafura, J. 2014. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18 (1), 22-37.

- Pihko, M. 2010. Vieras kieli kouluopiskelun välineenä: Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. 2015. Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6 (1), 5–23.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. 2017. The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73 (3), 441–457.
- Päivinen, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hirvonen, R., & Kiuru, N. 2019. The role of reading difficulties in the associations between task values, efficacy beliefs, and achievement emotions. *Reading and Writing*, 32 (7), 1723–1746.
- Räsänen, A. 1999. Vieraalla kielellä oppiminen ja opettaminen – kokeiluja kieli- ja aineopintojen integroimisesta. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21–35.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 293–315.
- Schellings, G. 2011. Applying learning strategy questionnaires: Problems and possibilities. *Metacognition and Learning*, 6 (2), 91–109.
- Sparks, R. L. 2006. Is there a "disability" for learning a foreign language?. *Journal of learning disabilities*, 39 (6), 544–560.
- Sparks, R. L. 2016. Myths About Foreign Language Learning and Learning Disabilities. *Foreign Language Annals*, 49 (2), 252–270.
- Sparks, R. L. & Luebbbers, J. 2018. How Many U.S. High School Students Have a Foreign Language Reading "Disability"? Reading Without Meaning and the Simple View. *Journal of Learning Disabilities*, 51 (2), 194–208.
- Student Life –toimintamallin kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 2010–2012. [https://www.jyu.fi/studentlife/tietoastudentlifesta/SL\\_raportti\\_2010-2012](https://www.jyu.fi/studentlife/tietoastudentlifesta/SL_raportti_2010-2012). Luettu 2.6.2020.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. 2013. Using multivariate statistics. 6. painos. Boston: Pearson Education.
- Taheri, M., Asadi Louyeh, A. & Hosseini, N. 2017. Learning and study strategies inventory (LASSI) and its relationship with university students' academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4 (3), 246–257.
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing world: Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer, 205–222.
- Valtanen, H. 1998. Vieraalla kielellä lukeminen: Lukuprosessit tutkimuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Lisensiaatintyö.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Schulte, A. C. 1987. *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A. & Palmer, D. R. 2014. *Assessing Learning Strategies: The Design and Development of The LASSI*. Teoksessa A. J. Edwards, C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A Alexander. *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. Burlington: Elsevier Science, 25–40.
- Yliopistolaki (558/2009). 2 § Tehtävät.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=yliopistolaki#L1P2>. Luettu 2.6.2020.



## LIITTEET

**Liite 1. Englanninkielisen kurssimateriaalin osuus kaikesta kurssimateriaalista Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan perusopinnoissa.**

Ryhmä 1: Psykologia	Ryhmä 2: Kasvatustieteet	
Psykologian perusopinnot	Erityispedagogiikan perusopinnot	Kasvatustieteiden yhteiset perusopinnot
<b>PSYP110:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia (50 %*)	<b>ERIP101:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia	<b>KT KP010:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia
<b>PSYP120:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia (50 %*)	<b>ERIP102:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia	<b>KT KP020:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia
<b>PSYP130:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia (50 %*)	<b>ERIP103:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia <i>opetusohjelmassa**</i>	<b>KT KP030:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia
<b>PSYP140:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia (20 %*)	<b>ERIP104:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia <i>opetusohjelmassa**</i> (8 %*)	<b>KT KP040:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia (20 %*)
<b>PSYP201:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia (50 %*)	<b>ERIP105:</b> englanninkielistä kurssimateriaalia <i>opetusohjelmassa**</i> (47 %*)	<b>KT KP050:</b> ei pakollista englanninkielistä kurssimateriaalia

Huom. \*Englanninkielisen kurssimateriaalin osuus on laskettu prosentteina kaikesta opetussuunnitelmassa ilmoitetusta kurssimateriaalista. \*\*Opetussuunnitelmassa ei ollut mainittuna kyseisen kurssin kohdalla tarkkoja kurssin suorittamiseen vaadittavia materiaaleja, vaan ne ilmoitetaan kursseilla erikseen. Prosenttiosuus on laskettu opetusohjelmassa ilmoitetusta materiaalista.

**Liite 2. Englannin kielen luetun ymmärtämistä mittaavien kysymysten latausten voimakkuus (CATPCA) englannin kielen luetun ymmärtämisen pääkomponentille koko tutkittavalla joukolla, naisilla ja miehillä.**

	Kaikki (n = 216)	Naiset (n = 156)	Miehet (n = 55)
Kys. Nro.	Englannin kielen luetun ymmärtäminen	Englannin kielen luetun ymmärtäminen	Englannin kielen luetun ymmärtäminen
1.	0.896	0.899	0.880
2.	-0.748	-0.735	-0.772
3.	-0.776	-0.770	-0.737
4.	0.881	0.887	0.873
5.	0.831	0.858	0.709
6.	-0.810	-0.816	-0.803
7.	-0.862	-0.857	-0.891

**Liite 3. Opiskelustrategioita mittaavien kysymysten latausten voimakkuus (CATPCA) eri opiskelustrategioiden pääkomponenteille koko tutkittavalla joukolla, naisilla ja miehillä.**

	Kaikki (n = 216)			Naiset (n = 156)			Miehet (n = 55)		
Kys. Nro.	Opintojen hallinta ja it-sesäätely*	Kunnianhimo	Keskittymiskyky*	Opintojen hallinta ja it-sesäätely*	Kunnianhimo	Keskittymiskyky*	Opintojen hallinta ja it-sesäätely	Kunnianhimo	Keskittymiskyky*
1.	0.679	0.208	0.281	0.656	0.238	0.297	0.832	0.053	0.214
2.	-0.790	0.006	-0.002	-0.826	0.041	0.064	-0.864	-0.130	0.038
3.	0.762	0.206	-0.192	0.751	0.318	-0.150	0.834	-0.013	-0.112
4.	-0.725	-0.093	-0.227	-0.741	-0.057	-0.160	-0.703	-0.208	-0.365
5.	-0.449	-0.089	-0.631	-0.483	-0.071	-0.595	-0.147	-0.173	-0.803
6.	0.137	0.748	0.164	0.124	0.705	0.281	-0.039	0.800	-0.194
7.	0.136	0.812	0.231	0.015	0.856	0.168	0.293	0.709	0.424
8.	0.045	-0.468	-0.589	0.037	-0.331	-0.713	0.037	-0.679	-0.401
9.	-0.015	-0.046	-0.812	-0.015	-0.029	-0.789	0.003	-0.028	-0.786
10.	0.125	0.793	-0.071	0.111	0.868	-0.030	0.204	0.736	0.111

Huom. \* Etumerkit käännetty kyseisessä pääkomponentissa, jotta lataukset kuvaisivat ilmiötä oikean suuntaisesti.