Tampereen yliopisto

Monimuotokoulutus merkonomien aikuisopiskelussa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ammattikasvatuksen
tutkimus- ja koulutuskeskus
Lisensiaatintutkimus
Kaisa Kässi
2006

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen kohteena olivat aikuiset työssä käyvät monimuotomenetelmällä liiketalouden perustutkintoa opiskelevat. Nämä opiskelijat toteuttivat etävaiheen opinnot joko Internet-pohjaisessa verkko-oppimisympäristössä tai lähettämällä oppimistehtävänsä postitse etäopettajalle, joka vuorostaan palautti arvioimansa ja kommentoimansa tehtävät takaisin opiskelijalle postitse. Tutkimuksessa selvitettiin näiden kahden erityyppisellä monimuotomenetelmällä opiskelevan ryhmän sosiodemografisia ominaisuuksia, oppimistyylejä, opintomenestystä, opintojen etenemistä ja oppimiskokemuksia sekä niissä mahdollisesti ilmeneviä eroja.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostivat merkityksellisen oppimisen ja aikuisen oppimisen tunnuspiirteiden tarkastelu, tiedonhankintatyylien luokittelu oppijan kokonaispersoonallisuuden osajärjestelmänä ja monimuoto-opiskelun erilaiset oppimisympäristöt – uusimpana verkko-oppimisympäristö ja sen tarjoamien oppimisratkaisujen ja -vaihtoehtojen kehittäminen.

Hiukan yli puolet tutkituista opiskelijoista suoritti etävaiheen opinnot perinteisellä tavalla lähettämällä etätehtävänsä postitse (classic) ja hiukan alle puolet opiskelijoista hyödynsi etätehtäviensä palautuksessa verkko-oppimisympäristöä (edulink). Yli puolet opiskelijoista oli naisia. Yli puolet miesopiskelijoista opiskeli edulinkissä. Edulink-opiskelijat olivat hiukan classic-opiskelijoita nuorempia. Heillä oli hiukan vähemmän työkokemusta kuin classic-opiskelijoilla ja he työskentelivät toimistotehtävissä useammin kuin classic-opiskelijat, jotka taas olivat edulink-opiskelijoita useammin erilaisia myyjiä. Edulink-opiskelijat olivat suorittaneet hiukan useammin ylioppilastutkinnon kuin classic-opiskelijat.

Tiedonhankintatyylit selvitettiin Rancourtin mittarilla, joka luokittelee oppimistyylit empiiriseen, rationaaliseen ja metaforiseen tyyliin. Empiirinen tyyli oli koko tutkimusjoukossa selvästi dominoivin tyyli, 39 %. Rationaalisen tyylin osuus oli 32 % ja metaforisen 29 %. Edulink-opiskelijoiden sekä empiirinen että rationaalinen tyyli olivat hiukan vahvempia kuin classic-opiskelijoilla, joiden metaforinen tyyli puolestaan oli hiukan edulink-opiskelijoiden metaforista tyyliä vahvempi.

Opintomenestystä ja opintojen etenemistä tarkasteltiin kaikille yhteisten ensimmäisen vuoden opintojen perusteella. Edulink-opiskelijat olivat pysyneet hiukan classic-opiskelijoita paremmin opiskeluaikataulussa. Edulink-opiskelijoiden opintomenestys oli ensimmäisen vuoden näytöistä saatujen arvosanojen keskiarvojen perusteella hiukan heikompi kuin classic-opiskelijoiden. Tärkein myönteinen oppimiskokemus liittyi menestymisen ja onnistumisen tunteeseen. Monimuoto-opiskelun ajankäytön hallinnan haasteet aiheuttivat eniten tyytymättömyyttä ja ongelmia.

Avainsanat: oppimistyyli, oppimisympäristö, monimuoto-opiskelu, verkko-opiskelu, opintomenestys, oppimiskokemus

Sisällys

TIIVISTELMÄ
TIIVISTELMÄ ... 1
1 JOHDANTO ... 1
2 MERKITYKSELLINEN OPPIMINEN JA OPPIMINEN AIKUISENA ... 6
2.1 Oppimisen ja osaamisen määrittelyä ... 6
2.2 Merkityksellisen oppimisen tunnusmerkkejä ... 8
2.3 Aikuinen oppijana ... 14
3 OPPIMISTYYLIT KOKONAISPERSOONALLISUUDEN OSANA ... 18
3.1 Oppimistyyliterminologiaa ... 18
3.1.1 Oppimisstrategia ... 19
3.1.2 Oppimisorientaatio ... 21
3.1.3 Lahjakkuus ... 23
3.2 Oppimistyylien luokitteluja ... 25
3.3 Kokonaispersoonallisuusjärjestelmä ... 29
3.3.1 Tyylijärjestelmän tiedonhankinnan tyylit ... 32
3.3.2 Oppimisen konatiivisuus ... 33
3.4 Oppimiseen sovellettu kaksifaktoriteoria ... 34
4 OPPIMISYMPÄRISTÖ MONIMUOTO-OPISKELUSSA ... 36
4.1 Monimuoto-opiskelu ... 36
4.2 Perinteinen etäopiskelu ... 39
4.3 Verkko-oppimisympäristö ... 41
4.3.1 Verkko-opiskelu ... 43
4.3.2 Verkko-oppimisympäristöön siirtyminen ... 44
4.4 Oppimisympäristön ulottuvuuksia ... 46
5 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET ... 51
6 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUSJOUKKO ... 53
6.1 Tiedonhankinta ... 53
6.2 KAMI-tiedonhankintatyylimittari ... 54
6.3 Tutkimusjoukko ... 56
7 TUTKIMUSTULOKSET ... 62
7.1 Opiskelijoiden tiedonhankintatyylit ... 62
7.1.1 Empiirinen tyyli hallitseva ... 62
7.1.2 Oppiaineet ja tiedonhankintatyylit ... 65
7.2 Opintomenestys ... 68
7.2.1 Arvosanat ja suoritusaste ... 69
7.2.2 Tyytyväisyys opintomenestykseen ... 71
7.3 Oppimiskokemukset ... 75
7.3.1 Menestymisen ja onnistumisen kokemus ... 76
7.3.2 Monimuoto-opiskelumenetelmä ... 77
7.3.3 Oppimisen ohjaus ja opiskelutavat ... 80
7.3.4 Ajankäytön hallinta ... 81

7.3.5 Oppiaineet 83
7.3.6 Muita oppimiskokemuksia 85
7.3.7 Herzbergin kaksifaktoriteoria tutkimustulosten valossa 86
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 88
9 POHDINTA 92
9.1 Tutkimustulosten tarkastelua 92
9.2 Verkkopedagogiikan haasteita 95
LÄHTEET 99

LIITTEET 107
Liite 1: Oppimistyylimittari 107
Liite 2: Kyselylomake 111

KUVAT

Kuva 1:	Liiketalouden perustutkinnon suorittaminen Markkinointi-instituutin monimuotomenetelmällä	2
Kuva 2:	Kokonaispersoonallisuus	30
Kuva 3:	Herzbergin kaksifaktoriteoria	34
Kuva 4:	Oppimiseen ja opettamiseen sovellettu Herzbergin kaksifaktoriteoria	35
Kuva 5:	Tutkimusasetelma	53
Kuva 6:	Tiedonhankinta-ajankohdat ja -tavat	54
Kuva 7:	Oppimiseen ja opettamiseen sovellettu Herzbergin kaksifaktoriteoria liiketalouden perustutkintoa opiskelevien kokemana	87
Kuva 8:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden sekä kaikkien opiskelijoiden tiedonhankintatyyliprofiilit (%)	93
Kuva 9:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintojen suoritusasteet	93
Kuva 10:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä	94

TAULUKOT

Taulukko 1:	Verkko-opiskelua edistävät tekijät	13
Taulukko 2:	Aikuisoppijan tunnuspiirteet ja niiden implikaatiot	17
Taulukko 3:	MBTI:n dimensiot ja ääripäät	27
Taulukko 4:	MBTI:n dimensioiden ääripäiden määrittelyä	27
Taulukko 5:	Opetussuunnitelma- ja oppimisympäristöajattelun erot	49
Taulukko 6:	Erään opiskelijan tiedonhankintatyylitestin tulos	56
Taulukko 7:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden lukumäärä ja jakauma	57
Taulukko 8:	Nais- ja miesopiskelijoiden lukumäärä ja jakauma	57
Taulukko 9:	Nais- ja miesopiskelijoiden lukumäärä ja jakauma opiskeluvaihtoehdon mukaan	58
Taulukko 10:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden ikäjakauma	58
Taulukko 11:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden peruskoulutus	59
Taulukko 12:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden työkokemus vuosina	59
Taulukko 13:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden nykyinen työtehtävä	60
Taulukko 14:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden työtyytyväisyys	60
Taulukko 15:	Aloite koulutukseen hakeutumiseen	61
Taulukko 16:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien keskiarvopistemäärät	62
Taulukko 17:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien maksimi- ja minimipistemäärät sekä vaihteluväli	63
Taulukko 18:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien 60 pistettä ylittävien ja alittavien lukumäärä	63
Taulukko 19:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien maksimi- ja minimipistemäärien erotukset	64
Taulukko 20:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden lukumäärät tiedonhankintatyylin korkeimman pistemäärän perusteella	64
Taulukko 21:	Eräiden alojen tiedonhankinnan vallitseva, läheinen ja vähäinen muoto	65
Taulukko 22:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden valitsemat suuntautumisvaihtoehdot	67
Taulukko 23:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylit ja suuntautumisvaihtoehdot	67
Taulukko 24:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintojen eteneminen	69
Taulukko 25:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden puuttuvien näyttöjen lukumäärät	69
Taulukko 26:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden ensimmäisen vuoden näyttöjen numerokeskiarvot ja suoritusasteet	69
Taulukko 27:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden hylättyjen näyttöjen lukumäärät	70
Taulukko 28:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden ensimmäisen vuoden näyttöjen numerokeskiarvot ja suoritusasteet siten, että hylätyt suoritukset rinnastettiin puuttuviin suorituksiin ja hylätyn suorituksen numeroksi laskettiin nolla	70
Taulukko 29:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä	71
Taulukko 30:	Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintomenestys ja suoritusaste sekä tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä	74
Taulukko 31:	Edulinkin käytön helppous	78

Taulukko 32: Classic- ja edulink-opiskelijoiden arvio opiskelutehtävien mieluisuudesta ja hyödyllisyydestä 78
Taulukko 33: Classic- ja edulink-opiskelijoiden kokema ohjauksen määrä 80
Taulukko 34: Classic- ja edulink-opiskelijoiden opiskelutavat 81

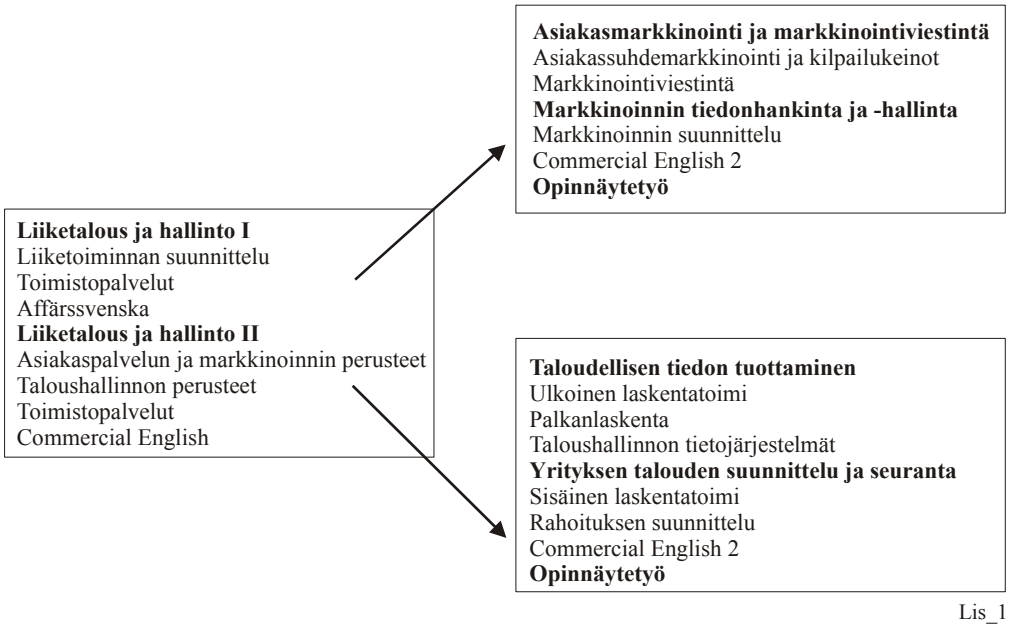
1 Johdanto

Oppimista tapahtuu kaikkialla – paljon myös koulun ulkopuolella. Formaali oppiminen on tutkintotavoitteista opiskelua ja ei-formaali oppiminen on muunlaista opiskelua. Informaali oppiminen liittyy työhön ja arkipäivään. Satunnaisoppiminen on itsestään tapahtuvaa, huomaamatonta oppimista. Informaali ja satunnainen oppiminen voivat ilmentyä esimerkiksi jäljittelynä, samaistumisena, mallioppimisena ja kokemuksesta oppimisena. (Varila 1999, 37–39; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 98; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 24.) Satunnaisoppimisen merkitys erityisesti aikuisten oppimisessa on huomattava (Marsick 1987; Otala 2000, 106; Varila 1999, 38, 59).

Näyttötutkintojärjestelmä pyrkii karttuneen kokemuksen ja osaamisen identifioimiseen ja tunnustamiseen. Näyttötutkinnot ovat yksi tapa tehdä näkyväksi ja virallistaa ei-formaalin tai informaalin oppimisen tuottama ammattitaito. (Raivola 1999, 102.) Näyttötutkinnot eivät perustu aikaisempaan koulutukseen, vaikka tutkinnon suorittajat osallistuvatkin usein tutkintoon valmistavaan koulutukseen. Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja sekä niihin valmistavaa koulutusta. Tämä on näyttötutkintoperusteista toimintaa erotuksena opetussuunnitelmaperusteisesta toiminnasta, joka on valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin pohjautuvaa kolmevuotista perustutkintoon johtavaa koulutusta.

Liiketalouden perustutkinto on kaupan ja hallinnon alan ammatillinen perustutkinto. Tutkintonimike on merkonomi. Liiketalouden perustutkinto vastaa nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettavaa 120 opintoviikon tutkinnon rakennetta ja ammatillisia tavoitteita. Liiketalouden perustutkinto antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluopintoihin. Aikuistutkintojen tapaan liiketalouden perustutkinto suoritetaan näyttötutkintona. Opetushallituksen vahvistamissa tutkinnon perusteissa määritellään, millaista ammatillista osaamista tutkinnon suorittajalla on oltava tutkinnon saamiseksi. (Liiketalouden perustutkinto 2000, 85.)

Liiketalouden perustutkinto on rakenteeltaan modulaarinen. Sen voi suorittaa asiakaspalvelun ja markkinoinnin, taloushallinnon, informaatio- ja kirjastopalvelujen sekä toimistopalvelun ja tietohallinnon osaamisalueilla. (Liiketalouden perustutkinto 2000, 83.) Markkinointi-instituutissa opiskelija voi valita joko asiakaspalvelun ja markkinoinnin koulutusohjelman tai taloushallinnon koulutusohjelman.



Kuva 1. *Liiketalouden perustutkinnon suorittaminen Markkinointi-instituutin monimuotomenetelmällä.*

Tutkinnon yhteiset opinnot ovat kaikille pakollisia ammatillisia perusvalmiuksia kehittäviä. Ne sisältävät ammatin ydinosaamisen, joka koostuu liiketoiminnan suunnittelusta, asiakaspalvelun ja markkinoinnin perusteista, toimistopalveluista ja taloushallinnon perusteista. Ruotsin ja englannin kielen opiskelu sijoittuu reaaliaineiden lomaan. Kielten opiskelun kesto vaihtelee opiskelijan lähtötason mukaan.

Asiakaspalvelun ja markkinoinnin suuntautumisvaihtoehdon sisältöjä ovat asiakasmarkkinointi, markkinointiviestintä, markkinoinnin tiedonhankinta ja suunnittelu. Asiakaspalvelun ja markkinoinnin moduulin suorittanut osaa myydä asiakkaan tarpeita vastaavia tuotteita kannattavasti. Hän kykenee suunnittelemaan ja johtamaan pienen ja keskisuuren yrityksen asiakaspalvelua ja myyntiä sekä osaa käyttää tehtävissään markkinointiviestintää. (Liiketalouden perustutkinto 2000, 12.)

Taloushallinnon suuntautumisvaihtoehdon sisältöjä ovat taloudellisen tiedon tuottaminen ja palkkahallinto sekä yrityksen talouden suunnittelu ja seuranta. Taloushallinnon moduulin suorittanut osaa tuottaa taloushallinnon raportteja ja arvioida yrityksen taloudellista tilaa. Hän osaa pienen yrityksen taloushallinnon tehtävät: kirjanpidon, palkanlaskennan, tilinpäätöksen laatimisen ja budjetoinnin. (Liiketalouden perustutkinto 2000, 13.)

Markkinointi-instituutin liiketalouden perustutkintoon valmistavan koulutusohjelman kesto on runsaat kaksi vuotta. Yhteisten opintojen suorittamiseen menee noin vuosi ja valitun suuntautumisvaihtoehdon suorittamiseen menee samoin noin vuosi. Tutkintoon kuuluu myös opinnäytetyön laatiminen.

Käsillä olevan tutkimuksen kiinnostuksen kohteina olivat aikuisten työssä käyvien monimuotomenetelmällä liiketalouden perustutkintoa opiskelevien tiedonhankintatyylit, opintojen eteneminen, opintomenestys ja oppimiskokemukset. Monimuoto-opiskelijat toteuttivat etävaiheen opintonsa

joko perinteisellä tavalla lähettämällä oppimistehtävänsä postitse tarkastettaviksi ja arvioitaviksi tai hyödyntämällä verkko-oppimisympäristöä etäoppimistehtäviensä lähettämisessä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kattaa aikuisen merkityksellisen oppimisen ominaispiirteiden tarkastelun, tiedonhankintatyylijärjestelmän kokonaispersoonallisuuden osajärjestelmänä ja monimuoto-opiskelun oppimisympäristöjen määrittelyjä.

Tutkimuksen taustaa kartoittavan ensimmäisen johdantoluvun jälkeen luvussa kaksi määritellään oppimista ja erityisesti merkityksellistä (meaningful) oppimista. Merkitykselliseen oppimiseen voidaan liittää melkoinen joukko erityyppisiä tehokkaan tai hyvän oppimisen tunnusmerkkejä. Tässä tutkimuksessa lähtökohdaksi otettiin Jonassenin merkityksellisen oppimisen piirteet, joita jonkin verran muokattiin. Jonassenin määritelmät pohjautuvat hänen näkemyksiinsä konstruktiivisesta oppimisympäristöstä (CLE, Constructivist Learning Environment), jonka tulee pitää oppijat aktiivisina, konstruktiivisinä, yhteistoiminnallisina ja vuorovaikutteisina, intentionaalisina, kontekstuaalisina ja reflektiivisinä. Näiden lisäksi merkityksellisen oppimisen tunnuspiirteisiin voidaan lisätä itseohjautuvuus tai itsesäätely sekä yksilöllisyys, opitun siirtovaikutus ja oppimisen ohjaus.

Toisessa luvussa tarkastellaan aikuisoppijan ominaisuuksia. Lähtökohtana on Knowlesin klassinen jako pedagogiikkaan ja andragogiikkaan - lapsen ja aikuisen oppimisen peruseroihin. Tätä jyrkkää jakoa on kritisoitu ja monet tutkijat ovat päätyneet tarkastelemaan oppimista muista lähtökohdista käsin. Aikuiset ovat heterogeeninen ryhmä oppijoita, joiden erilaiset elämän-, työ- ja koulutuskokemustaustat vaikuttavat oppimiseen. Aikuisen oppimismotivaatio kumpuaa hänen elämäntilanteestaan. Opittavia asioita sovelletaan käytäntöön välittömästi. Aikuisen oppimiseen saattaa liittyä myös piintyneitä toiminta- ja käyttäytymismalleja, joita olisi tarpeen muuttaa. Aikuisen kyky oppia uutta ja muistaa säilyy kuitenkin vanhuuteen saakka. (P. Niemi 1988, 15–16.)

Luvussa kolme päädytään tiedonhankintatyyleihin, jotka perustuvat Roycen ja Powellin (1983, 10–13) kokonaispersoonallisuusjärjestelmään. Persoonallisuus on informaatiota välittävien, muuttavien ja yhdistävien osajärjestelmien muodostama kokonaisuus. Järjestelmä rakentuu hierarkkisesti ylhäältä alas ja alhaalta ylös. Ylemmät järjestelmät koordinoivat alempia järjestelmiä ja alemmat järjestelmät vaikuttavat ylempien järjestelmien toimintaan. Kokonaispersoonallisuuteen kuuluu kuusi järjestelmää, jotka ovat tyyli- ja arvostusjärjestelmät, kognitiivinen ja affektiivinen järjestelmä sekä aistimusjärjestelmä ja motorinen järjestelmä.

Tyylijärjestelmä on samalla tasolla kuin arvostusjärjestelmä Roycen ja Powellin kokonaispersoonallisuusjärjestelmässä. Minäkuva syntyy tyyli- ja arvostussysteemin yhteisvaikutuksesta. Tyylit ovat yhtä pysyviä ja yhtä merkittäviä kuin arvot tai arvostukset ohjailtaessa alemman tason kognitioita ja affektioita. (J. Leino 1987, 10.) Tyylijärjestelmän tyylit ovat empiirinen, rationaalinen ja metaforinen. Empiirinen tyyli perustuu aistikokemuksiin ja havaintoihin. Rationaalinen tyyli perustuu järkeilyyn ja analyyttisiin taitoihin. Metaforinen tyyli perustuu symboliikkaan ja vertauskuvallisiin kokemuksiin. Tähän tyylijärjestelmään perustuvalla mittarilla selvitettiin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden oppimistyylit.

Kognitiivinen prosessi auttaa oppijaa tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. Kognitiivisen alueen käsitteitä ovat havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Affekti tarkoittaa tunnereaktioita. Affektiivisia rakenteita kuvaavat käsitteet tunne,

emootio, mieliala ja temperamentti. Kognitiivisuuden ja affektiivisuuden rinnalle on asetettu konatiivisuus, johon kuuluvia käsitteitä ovat impulssi, halu ja pyrkimys. Oppimisen konatiiseen alueeseen kuuluvat motivaatio ja tahto. Konaatio viittaa mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat oppijaa kehittymään. Kyse on tietoisesta pyrkimyksestä toimia ja tavoitella jotakin. (Ruohotie 1999, 69.)

Oppimistyylejä luokitellaan monilla eri tavoilla. Luokittelujen avuksi on kehitetty joukko erilaisia testejä ja mittareita. Oppimistyylitestien avulla pyritään saamaan selville oppijalle luonteenomainen ja tyypillinen tapa prosessoida tietoa. Oppimistyyli-käsitteen rinnalla puhutaan myös oppimisstrategioista, oppimisorientaatioista ja lahjakkuuksista. Näiden välinen ero ei - varsinkaan puhekielessä - aina ole selvä.

Eri tilanteissa erilainen tiedon prosessointitapa on hyvä, ja ihminen voi vaihdella tietyn tyylin dominanssista huolimatta prosessointitapaa tilanteen mukaan. Oman oppimistyylin ja opiskelutavan tunnistaminen ja tiedostamien auttaa hakeutumaan itselle parhaiten soveltuviin oppimisprosesseihin, esimerkiksi sen mukaan, painottuuko opiskelu monimuoto- tai verkko-opiskeluun vai luokkahuoneopetukseen. Tyylien tunnistaminen antaa myös pohjaa oppijan omille pyrkimyksille kohentaa heikkoja puoliaan. (Leino & Leino 1990, 84.) Oppimistyylien tunnistaminen auttaa myös opettajia ja kouluttajia kiinnittämään huomiota opetuksen suunnittelussa erilaisiin oppijoihin ja oppimistyyleihin. Tavoitteena on käyttää erilaisia oppimismenetelmiä ja –tapoja, jotta mahdollisimman monet kokisivat ainakin osan opetuksesta itselleen sopivaksi ja mieleiseksi.

Oppimistyylien merkitystä opetuksen suunnittelun ja organisoinnin kannalta tarkasteltaessa periaatteellinen kysymys on se, pitäisikö oppijoiden tyylejä ja strategioita pyrkiä muuttamaan oppimisympäristöä vastaavaksi vai pitäisikö ympäristöä pyrkiä muuttamaan oppimistyylejä vastaavaksi. Molemmilla näkemyksillä on kannattajansa. Tavoitteena voidaan pitää oppijaa, jolla on hallussaan laaja tyylien ja strategioiden valikoima ja joka osaa valita kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten soveltuvan tyylin. (Leino & Leino 1990, 67.) Oppijoiden oppimistyylien erilaisuus ja opiskeluryhmän muunlainen heterogeenisuus ei ole ainoastaan ongelma vaan myös resurssi opetuksen ja koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Oppijoiden erilaisuutta tulisi arvostaa. Heidän havahtumisensa huomaamaan, miten eri tavoin opiskeltavia asioita voidaan lähestyä ja tarkastella, on avartavaa ja opettavaista. Tällöin tarkasteltavaksi voidaan ottaa erilaisten lähestymistapojen ja vaihtoehtojen etujen ja rajoitteiden vertailu. (Leino & Leino 1999, 91.)

Luvussa neljä käsitellään edellisiä lukuja konkreettisempia asioita, kun tarkastelun kohteena ovat erilaiset oppimisympäristöt, monimuoto-opiskelu, sen tunnuspiirteet ja verkko-opiskelu sen viimeisimpänä tulokkaana. Oppimisympäristölle löytyy niinikään lukuisia määritelmiä. Kyse on opettajajohtoisesta ja esittävästä luokkahuone- tai luentopainotteisesta opetuksesta poikkeavista koulutusjärjestelyistä (Manninen 2000, 29). Verkkopohjainen oppimisympäristö hyödyntää Internetiä ja verkkoteknologiaa. Se muodostuu erilaisista verkkoteknologian tarjoamista mahdollisuuksista kuten hyperteksteistä, linkeistä, keskustelualueista, sähköpostista ja chatista. (Manninen 2001, 57; 2000, 37.)

Monimuoto-opiskelussa yhdistyvät itseopiskelu, etäopiskelu ja lähiopiskelu. Etäopiskeluun yhdistetään usein oppiaineisto, joka on joissakin tilanteissa nimenomaan tiettyyn tarkoitukseen laadittua. Perinteisen etäopiskelun tunnuspiirre on rajoitettu vuorovaikutus, joka voi merkitä yksinäisyyttä ja eristyneisyyttä. Tämän vuoksi etäopiskelijoille tulee järjestää mahdollisuus saada tarvittaessa ohja-

usta ja tukea. Perinteiseen etäopiskeluun verrattuna verkon mahdollistamat edut liittyvät nopeuteen, aineistojen saatavuuteen ja monipuolisiin vuorovaikutusmuotoihin. Etä-, monimuoto- ja verkko-opiskelun ajasta ja paikasta riippumattomuus toteutuu luokkahuoneopiskeluun verrattuna. Aikaa opiskelu kuitenkin aina vaatii - oli opiskelumuoto mikä hyvänsä. Opiskelu vaatii myös paikan, vaikkakaan ei aina luokkahuonetta.

Luvuissa viisi ja kuusi tulevat esille tutkimusongelma ja -kysymykset, tutkimuksen tiedonhankinta-tavat ja -ajankohdat sekä tutkimuksen kohdejoukon kuvaus ja analyysi. Luvussa seitsemän raportoi-daan tutkimuksen empiiriset tulokset. Luvussa kahdeksan tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, ja luku yhdeksän on pohdintaluku.

2 Merkityksellinen oppiminen ja oppiminen aikuisena

Tässä luvussa tarkastellaan oppimista ja osaamista. Mukaan on otettu merkityksellisen tai mielekkään (meaningful) oppimisen kriteereiden määrittelyä. Koska tutkimuksen kohteena ovat aikuiset opiskelijat, selvitetään kolmannessa alaluvussa aikuisen oppimiseen liittyviä määrittelyjä, arvioita ja tunnuspiirteitä.

2.1 Oppimisen ja osaamisen määrittelyä

Oppiminen ja osaaminen ovat kriittisiä menestystekijöitä. Tieto muuttuu yhä nopeampaa vauhtia ja sitä mukaa muuttuvat myös osaamisvaatimukset. Muuttuva maailma tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Tietojen ja taitojen ajan tasalla pitäminen tuovat jokaiselle haasteita. (Ruohotie 2000, 3.) Tämä kaikki korostaa elinikäisen oppimisen merkitystä.

Elinikäinen oppiminen tarkoittaa yksilön osaamisen kehittämistä koko elämän ajan. Osaaminen tarkoittaa Otalan (2000, 102) mukaan ihmisen koko pätevyyttä ja osaamispotentiaalia eikä vain tietojen ja taitojen kartuttamista. Eteläpelto (1993, 111) ei erottele tietoja ja taitoja toisistaan, vaan näkee osaamisen kehittämisen yksilöllistä toimintakykyä edistävänä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisenä. Tiedot ja taidot ovat osa yksilön osaamista. Tiedot ovat faktoja, menetelmiä ja malleja. Taitojen - ammattitaitojen ja sosiaalisten taitojen - avulla tietoja käytetään ja sovelletaan. Täsmätiedon ohella puhutaan hiljaisesta tiedosta. Osaaminen kattaa kokemuksen, joka kytkee uudet tiedot ja taidot aikaisemmin omaksuttuihin tietoihin ja taitoihin. Laajasti ymmärrettynä osaaminen kattaa myös kontaktit (verkostot ja tietolähteet), yksilön arvot, asenteet, uskomukset ja henkilökohtaiset ominaisuudet (vastuu, motivaatio, luovuus jne.). (Otala 2001, 24–27; 2000, 102–105.) Varila (1997, 2–3) määritellessään työmarkkinakelpoisuutta lisää tietoihin, taitoihin ja asenteisiin myös tahdon. Hänen mukaansa tietotaito on tarpeen, jotta työsuoritus voidaan toteuttaa. Tahtoa tarvitaan tietotaidon käyttämiseen. "Se on tietoiseen harkintaan perustuva toteuttamisen mahdollisuudesta kumpuava sisäinen pyrkimys jonkin tavoitteen saavuttamiseksi." (Varila 1997, 3.)

Elinikäinen oppiminen ei ole vain koulutusta vaan myös koulutusorganisaatioiden ulkopuolista eimuodollista oppimista. Elinikäinen oppiminen ei ole myöskään kertatapahtuma eikä yksittäinen kurssi vaan yksilön jatkuva kehitysprosessi, jossa oppijan oma persoonallisuus ja motivaatio ovat tärkeitä. (Otala 2000, 101–103.)

Noin 1960-luvulle saakka oppiminen kytkettiin muistamiseen. Oppiminen ja muistaminen olivat saman asian kaksi eri puolta. Oppimisen alaiset sisällöt siirtyivät muistiin ja pysyivät siellä. Oppi-

minen toimintana tarkoitti asioiden mieleen painamisen tapoja. Oppiminen tuloksena näkyi siinä, miten nämä asiat pysyivät muistissa ja erityisesti siinä, miten hyvin ne olivat otettavissa sieltä käyttöön. Myöhemmin kognitiivinen psykologia on muuttanut tätä käsitystä. (P. Niemi 1988, 11.) Oppiminen käsitetään paitsi informaation tallentamiseen perustuvana toimintavalmiuksien muuttamisena ja muuttumisena myös oppijan koko persoonallisuuden kehittymisenä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Alanen 1991, 18). Ihminen muuttuu ja kehittyy koko ajan. Virikkeet muuttumiseen tulevat ihmisestä itsestään, mutta myös yhteiskunta ja ympäristö pakottavat ihmisen jatkuvaan muuttumiseen. Tietoinen muuttuminen on opiskelua, ja sen tuloksena muuttuneet tavoitteet, tiedot ja taidot ovat oppimisen tulosta. Oppiminen on erilaisten asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. (Vaherva & Ekola 1986, 26.)

Oppiminen voidaan määritellä monella eri tavalla. Kyseessä on oppijan kognitiivinen prosessi, joka merkitsee opittavan asiakokonaisuuden havaitsemista, mieleen painamista, ymmärtämistä ja soveltamista. Oppimisen laatu ja syvyys vaihtelevat oppimistavoitteiden mukaisesti. (Manninen 2003, 30.) Tavoitteet suuntaavat oppimista ja samalla mahdollistavat arvioinnin. Otala (2001, 48) määrittelee oppimisen tasot tiedon lisääntymisenä, muistamisena ja toistamisena, soveltamisena, ymmärtämisenä, asian näkemisenä uudessa valossa sekä oman toiminnan muuttumisena ja muuttumisena ihmisenä.

Oppiminen määritellään usein muutoksena – tietojen ja käyttäytymisen muutoksena. Oppimista on tapahtunut, jos oppija tietää jotakin sellaista, jota hän ei aikaisemmin tiennyt ja pystyy osoittamaan sen tai jos oppija osaa tehdä jotakin, jota hän ei aikaisemmin osannut tehdä. Oppiessaan ihminen pyrkii saamaan uuden asian hallintaansa ja ymmärtämään sitä. Kaikki hänen aikaisemmat tietonsa ja taitonsa sekä kokemuksensa ovat käytettävissä. Oppimiseen vaikuttavat henkilön kiinnostus, toimintaympäristö ja se, minkä hän kokee kulloisessakin tilanteessa olennaisena ja tärkeänä. Oppiminen on tilanne- ja oppijasidonnaista. Mikään asia ei merkitse täysin samaa eri ihmisten näkökulmista. Sama asia voidaan käsittää ja tulkita monella eri tavalla. Oppiminen on myös mallien tai skeemojen rakentamista, muokkaamista tai muuttamista. Näiden muistissa olevien mallien avulla henkilö suuntaa ja tekee havaintojaan, jotka puolestaan ohjaavat muistia ja vaikuttavat päätöksiin ja toimintaan. (Kupias 2002, 7–8; Ruohotie 2000, 11–12; Paane-Tiainen 2000, 12–15; Mezirow 1995, 18–20; A. Rogers 1989, 42–43; Honey & Mumford 1985, 5–10.)

Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppijan toimintaan vaikuttavat hänen näkemyksensä omasta roolistaan oppimisprosessissa: missä määrin hän on itse vastuussa oppimisestaan tai missä määrin hän odottaa opettajan, kouluttajan tai tutorin ohjaavan häntä. Oppijan tulisi tiedostaa, mitä hän opittavasta asiasta ymmärtää ja osaa tai ei ymmärrä eikä osaa. Tapahtuman tai asian tulkinta perustuu aina aikaisemmin opittuun ja koettuun. (Ruohotie 1998a, 9–10.)

Yhä useammin oppimisen yhteydessä tuodaan esille metakognitiivisten taitojen, oppimisprosessin intentionaalisen säätelyn ja toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitojen merkitys ja niiden kehittäminen. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan tietoisuutta omasta oppimisesta sekä sen ohjausta ja säätelyä. Tämä oppimaan oppiminen on taito, jota voi harjoitella. Se, missä määrin oppijalla on näitä metakognitiivisia taitoja, vaikuttaa oppimisen ohjauksen määrään, tapoihin ja menetelmiin. Mitä varhaisemmassa vaiheessa oppimaan oppimistaitoja ruvetaan tukemaan, sitä paremmat mahdollisuudet ihmisellä on elinikäiseen oppimiseen ja muutokseen. (Koli & Silander 2002, 10–11, 87–88; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30.) Metakognitiivisten taitojen kehittyminen edellyttää

oppijoilta aktiivista pyrkimystä arvioida omaa toimintaansa ja etsiä toiminnastaan palautetta. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 117) toteavatkin, että metakognitiivisten taitojen sijasta voitaisiin puhua reflektiivisistä taidoista, joita voidaan kehittää. Otala (2001, 30) luettelee oppimaan oppimistaitoina osaamistarpeiden tunnistamisen, oman oppimisprofiilin tunnistamisen ja sen hyödyntämisen oppimisvaihtoehtoja valittaessa, kyvyn asettaa itselleen tavoitteita ja motivoitua, kyvyn hahmottaa tulevaa, taidon esittää kysymyksiä, ongelmanratkaisutaidon, kriittisen ajattelun ja pohdinnan, muisti-, muistamis- ja muistiinpanotaidot sekä opiskelutekniikoiden tuntemisen.

Oppiminen on ongelmanratkaisua. Hyvä oppija kykenee jatkuvasti tunnistamaan ja määrittelemään eteen tulevia tehtäviä, vaatimuksia ja omia tavoitteitaan. Hän pystyy sopeuttamaan toimintansa luontevasti näiden tunnistamiensa tavoitteiden mukaisesti ja osaa tarkistaa toimintansa tuloksia. Kokeneen oppijan omaa ajatteluaan ja oppimistaan ohjaava, arvioiva ja korjaava toiminta sujuu useimmiten lähes automaattisesti. Joidenkin aikuisopiskelijoiden, joilla on pitkä ajallinen etäisyys aiempiin opintoihin ja ehkä rasitteena niistä periytyviä tehottomia ajattelutottumuksia, saattaa olla vaikea omaksua tällaista tapaa säädellä toimintaansa. Hän saattaa kuitenkin monissa tilanteissa, jotka hän hallitsee hyvin, toimia juuri oikealla tavalla. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen perustuu myös siihen, millaisia oppimiskokemuksia ja -elämyksiä oppijoilla on ollut. Oppijat poikkeavat toisistaan siinä, miten he tulkitsevat tällaisia kokemuksiaan ja miten he käyttävät niitä hyväkseen oppimisessaan ja oppimaan oppimisen taitojaan kehittäessään. Aikuisen oppimisessa itsearviointi ja reflektio ovat tärkeitä. Niiden avulla oppijan autonomisuus ja kyky oman toimintansa laadun kehittämiseen ja omaan kehittymiseensä kohenee. (Korhonen 2003, 51–52; Ropo 1994, 95–98; Vauras & Kinnunen 1988, 62–64)

Korkealaatuinen oppiminen merkitsee sitä, että oppija muodostaa opittavasta asiasta kokonaiskuvan, hahmottaa sen rakenteet, selvittää itselleen opittavaan asiaan tai suoritukseen sisältyvät periaatteet ja pyrkii ymmärtämään niitä. Hän myös pystyy soveltamaan niitä erilaisten tehtävien ratkaisemisessa. (Engeström 1992, 25.) Jotta oppiminen olisi tietoista ja syvällistä, se edellyttää oikeanlaatuista motivoitumista opiskeluun, opittavan asian sisällön jäsentämistä ja oppimisprosessin etenemistä (Engeström 1992, 28).

2.2 Merkityksellisen oppimisen tunnusmerkkejä

Useissa viime aikoina erityisesti verkko-oppimista koskevissa tutkimuksissa ja raporteissa (Nevgi & Tirri 2003, 31–35; 2001, 118–120; Mannisenmäki 2000, 117; Manninen, Nevgi, Luukannel ja Porevuo 2000, 23–31; Enqvist 1999, 23–26; Lehtinen 1997, 13–21; Matikainen 1997, 211; Ruokamo & Pohjolainen 1999, http://matwww.ee.tut.fi/kamu/loppurportti/loppuraportti.html, luettu 7.2.2005) mielekkään oppimisen kriteereinä pidetään D. Jonassenin (http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents.html, luettu 7.2.2005) esittämiä oppimisen ominaisuuksia, jotka soveltuvat oppimiseen peruskoulusta yliopistotasolle ja myös aikuiskoulutukseen. Jonassenin mielekkään oppimisen kriteereitä ovat aktiivisuus, konstruktiivisuus, yhteistoiminnallisuus, intentionaalisuus, vuorovaikutteisuus, kontekstuaalisuus ja reflektiivisyys. Verkko-oppimisen tutkijat (Nevgi, Tirri, Ruokamo, Pohjolainen, Manninen, Lehtinen) ovat jonkin verran muokanneet merkityksellisen oppimisen kriteereitä. Opitun transfer eli siirrettävyys on lisätty merkityksellisen oppimisen tunnusmerkkeihin. Vuorovaikutteisuutta ja yhteistoiminnallisuutta on tarkasteltu yhdessä. Itseohjautu-

vuus, yksilöllisyys ja oppimisen ohjaus on joissakin tapauksissa sisällytetty mielekkään oppimisen tunnuspiirteisiin.

Oppija prosessoi aktiivisesti opittavaa tietoa ja on itse vastuussa oppimisestaan. Oppija sitoutuu tietoisesti oppimisprosessiin, jonka tuloksista hän itse on vastuussa. Aktiivinen oppiminen on oppijan halua ottaa asioista selvää. Hänellä on innostuneisuutta ja oma-aloitteisuutta oppia uutta. Hän on myös kiinnostunut hankkimaan tietoja ja taitoja, joiden avulla voi saavuttaa jotakin uutta ja mielenkiintoista elämässään. Aktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi motivaatio, oppimistehtävien haasteellisuus ja oppijan itselleen asettamat tavoitteet. (Nevgi & Tirri 2003, 32–33; 2001, 119; Mannisenmäki 2000, 117–118; Manninen ym. 2000, 29; Ruokamo & Pohjolainen 1999; H. Niemi 1998, 39–40; Lehtinen 1997, 13–21; Matikainen 1997, 211.)

Konstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon rakentamisen prosessi, jossa oppijalla on aktiivinen rooli ja jossa oppiminen perustuu oppijan omaan kognitiiviseen toimintaan. Oppija yhdistää aikaisempaa tietoaan uuteen tietoon ja pyrkii ymmärtämään tai sovittamaan keskenään joskus ristiriitaisiakin asioita ja muokkaamaan näin uutta tietoa. Uutta tietoa omaksutaan käyttämällä aiemmin opittua ja mukauttamalla uudet ideat aikaisempiin tietoihin. Oppiminen on asteittaista kognitiivisten rakenteiden muuttumista eikä vain tietoelementtien määrän kasvua. Aikaisempi tieto on sekä oppimisen mahdollistaja mutta joskus myös oppimisen este. Totena ja yleisenä pidetty asia saattaakin olla henkilökohtainen käsitys siitä, jolloin oppimisen muoto onkin poisoppimista tai uudelleenoppimista. (Nevgi & Tirri 2003, 33; 2001, 119; Mannisenmäki 2000, 117–118; Manninen ym. 2000, 29; Enqvist 1999, 28–29; Ruokamo & Pohjolainen 1999; H. Niemi 1998, 39–40; Lehtinen 1997, 13–21; Matikainen 1997, 211; Sahlberg & Leppilampi 1994, 28; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 131–132.)

Vuorovaikutus on merkityksellistä oppimisen kannalta toisaalta prosessina, johon oppija osallistuu ja jossa hän omaksuu vähitellen yhteisesti jaettua tietoa ja ajattelua sekä toisaalta prosessina, jossa oppija saattaa kokea jonkinasteista ristiriitaa oman käsityksensä ja muiden ilmaisemien käsitysten välillä. Yhteistoiminnallinen oppiminen liittyy näkemykseen oppimisesta sosiaalisena prosessina. Oppijat työskentelevät yhdessä ja rakentavat uutta tietoa yhteistyössä hyödyntäen toistensa tietoja ja taitoja, havainnoimalla toisiaan, mallioppimalla toisiltaan sekä antamalla tukea ja palautetta toisilleen. (Nevgi & Tirri 2003, 33; 2001, 119; Manninen ym. 2000, 26–29; Ruokamo & Pohjolainen 1999.)

Yhdessä oppimista on tarkasteltu toisaalta yhteistoiminnallisena (cooperative) ja toisaalta yhteisöllisenä (collaborative) oppimisena. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa painottuu yhteisesti jaettu tavoite, jonka toteuttamiseen oppijat osallistuvat yhteistyössä ja yhteisvastuullisesti. Ryhmän jäsenet ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan (asiantuntemus, aineistot, tehtävät, palkkiot jne.). Tämä todennäköisesti johtaa vuorovaikutukseen, joka edistää oppimista. Ryhmän tulos riippuu siitä, kuinka jokainen ryhmän jäsen hoitaa vastuunsa omasta oppimisestaan ja toisten oppimisesta. Päämääränä on, että jokaisella on vastuu ryhmän toiminnasta kokonaisuutena ja että jokainen ryhmän jäsen oppisi paremmin, tehokkaammin ja laajemmin kuin yksin toimessaan. Yhteisöllisen oppimisen tavoitteena on tiedon ja tietämyksen muuttuminen eikä vain niiden lisääntyminen. Yhteisöllinen oppiminen on toimintaa, jossa yhteisö yrittää yhdessä tietoisesti ymmärtää ja selittää jotakin ilmiötä. Siinä on keskeistä tiedonrakennusprosessi, jossa erilaisia käsityksiä, selityksiä ja argumentteja vertaillaan ja tarkastellaan kriittisesti. Kaikkien ei tarvitse hallita samoja asioita, mutta kaikilla on yh-

teinen tutkimuskohde, jossa kullakin on oma henkilökohtainen asiantuntemusalueensa ja kiinnostuksen kohteensa. (Mannisenmäki 2000, 112–116.)

Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että ihminen on tietoisesti toimintansa tavoitteita asettava ja toimintaansa määrittävä olento. Hän suuntaa toimintaansa valitsemiensa päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti. Oppiminen on intentionaalista, kun se on tietoista, tarkoitusperäistä ja tavoitteisiin suuntautunutta. Tavoitteellisuus johtaa myös oppijan omaan vastuuseen oppimistulosten saavuttamisesta ja kehittää hänen taitojaan ohjata omaa oppimistaan. Vaikka oppimista tapahtuu kaikessa toiminnassa, päämääräsuuntautuneisuus ja tavoitteisuus helpottavat tehokasta ja tarkoituksenmukaista oppimista. Olennaista on, että oppijat ovat omaksuneet ja hyväksyneet päämäärät ja tavoitteet, riippumatta siitä, ovatko ne heidän itsensä asettamia tai esimerkiksi opettajan tai oppimateriaalin välittämiä. (Korhonen 2003, 47–51; Nevgi & Tirri 2003, 33; 2001, 119; Manninen ym. 2000, 29; Ruokamo & Pohjolainen 1999.)

Konteksti- ja situaatio-käsitteet viittaavat niihin tilanteisiin, joissa oppiminen tai toiminta tapahtuu. Oppiminen on tilannesidonnaista. Tilanne ratkaisee, mikä on kunakin hetkenä oppijalle merkityksellistä. Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan oppimisen liittämistä todellisiin tehtäviin ja ongelmatilanteisiin. Tavoitteena on, että oppijat perehtyvät opittaviin asioihin mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. Oppimistehtävät ovat todellisen elämän tilanteita tai simuloituja tilanteita. Oppijoiden ratkoessa todelliseen elämään sijoittuvia monitahoisia ongelmatilanteita heidän ajattelunsa harjaantuu ja opitun transferointi tehostuu. Kontekstuaalisuus tukee myös oppijoiden motivaatiota, intentionaalisuutta ja aktiivisuutta. (Nevgi & Tirri 2003, 33; 2001, 120; Koli & Silander 2002, 22; Manninen ym. 2000, 29; Ruokamo & Pohjolainen 1999.)

Mielekäs oppimien on myös reflektoivaa. Reflektiivisyys tarkoittaa omakohtaista ymmärtämistä, ohjaamista ja arviointia suhteessa aikaisempiin tietoihin. Se liittyy myös oppijan aktiivisuuteen ja vastuullisuuteen omasta oppimisprosessistaan. Tullakseen tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan oppijoiden tulee kyetä ajattelemaan ja ymmärtämään omaa oppimistaan. Reflektiivisyys liittyy myös intentionaalisuuteen. Reflektio edellyttää omien intentioiden ja motiivien tiedostamista ja tulkintaa tai omien arvojen, asenteiden, tietojen, näkemysten tai uskomusten kyseenalaistamista. (Nevgi & Tirri 2003, 33–34; 2001, 120; Manninen ym. 2000, 29; Ruokamo & Pohjolainen 1999; Koro 1999, 12–13; Ropo 1994, 95–96; Koro 1993a, 53–56.) Reflektiivisyys viittaa metakognitiivisiin oppimaan oppimisen taitoihin.

Kriittinen reflektio liitetään Mezirowiin (1995). Hän (1995, 17) määrittelee oppimisen ”prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa”. Viitekehys, tottumukset, uskomukset ja kokemukset määrittävät sen, mitä havaitaan tai mitä ei havaita, mitä ajatellaan tai mitä ei ajatella, miten toimitaan tai miten ei toimita. Merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä ja sen tulkintaa. Tämä ohjaa myöhemmin päätöksentekoa ja toimintaa. Kriittinen reflektio auttaa huomaamaan ja oikaisemaan uskomuksiin sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisuissa mahdollisesti tehtyjä virheitä. (Mezirow 1995, 28–29.) Kyse on oppimisesta ja oppijan tietynlaisesta muutosvalmiudesta ja -halusta.

Itseohjautuvuuteen liittyy oppijan vastuu omasta oppimisestaan ja opintojensa järjestelyistä. Itseohjautuva oppija on oma-aloitteinen, joustava ja pystyy toimimaan itsenäisesti. Itseohjautuvuus kehit-

tyy kokemuksen ja harjoituksen myötä. Koron (1999. 49; 1993b, 24) mukaan oppija voi olla itseohjautuva, mutta oppiminen on itseohjattua. Oppimisprosessi perustuu oppijan omaan aktiiviseen toimintaan ja on siksi itseohjattua tai itseohjaavaa. Itseohjautuva-käsite viittaa siihen, että oppiminen olisi oppijasta riippumatonta, automaattisesti tapahtuvaa. Itseohjautuvuuden rinnalla puhutaan autonomiasta, omatoimisuudesta ja omavastuisuudesta, itsenäisyydestä ja kriittisestä tietoisuudesta. Oppijan valintavaihtoehdot ovat usein ennalta rajattuja. Itseohjautuvuudessa yhdistyvät oppijan todellinen autonomisuus ja kriittinen tietoisuus häntä ohjaavista tekijöistä. Kriittinen tietoisuus tarkoittaa myös tietoista toimimattomuutta. Esimerkki tällaisesta voisi olla opintojen keskeyttäminen silloin, kun oppija on itsenäisesti, vapaasti ja itseohjautuvasti tehnyt keskeyttämispäätöksensä. (Koro 1999, 8–9; 1993a, 49; 1993b, 24–25.)

Koro (1999, 9; 1993a, 36) mainitsee itseohjautuvan oppijan ominaisuutena myös kyvyn tehdä yhteistyötä ja haluaa siten hälventää käsitystä siitä, että itseohjattu oppiminen olisi vain oppimista yksin ja eristyksissä. Samoin Ahteenmäki-Pelkonen (1993, 44–45) liittää itseohjautuvuuteen yhteisöllisyyden, joka hänen mukaansa ilmenee solidaarisuutena ja kykynä dialogiin. Solidaarisuus tarkoittaa oppijoiden kokemaa yhteydentunnetta ja yhteisöllistä sitoutumista. Dialogi tarkoittaa oppimisprosessiin osallistuvien yhteistä, tasavertaista sekä kaikinpuolisen kunnioituksen ja vastavuoroisuuden leimaamaa vuorovaikutusta. Kaikki osallistujat ovat toisilleen oppimisresursseja. (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 44–45.)

Itseohjautuvuuden ohella puhutaan itsesäätelystä, joka viittaa oppijan tahto- ja motivaatiotekijöihin. Tahdonalaiset prosessit liittyvät minän hallintaan ja motivaatiotekijät viittaavat oppimisen suunnitteluun ja itseä koskeviin arvioihin. Jokainen voi itse asettaa itselleen omia tavoitetasoja, suunnitella toimenpiteitä omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, arvioida omia tekojaan ja keksiä erilaisia tapoja palkita itseään. (Ruohotie 1998a, 74–75, 145.) Oppijoiden itsesäätelyn mahdollisuuksiaan koskevilla käsityksillä ja minäkäsityksillä on Ruohotien (1998a, 77) mukaan yhteys myös oppimistuloksiin. Itsesäätelytaitoiset oppijat hahmottavat oppisisällöt kokonaisuuksina, etsivät, pohtivat ja jäsentävät osien välisiä yhteyksiä. Heillä on systemaattinen tapa opiskella ja prosessoida oppimaansa. Vähäiseksi itsesäätelymahdollisuutensa kokevat oppijat pyrkivät oppimaan irrallisia asioita ulkoa.

Transfer, oppimisen siirtovaikutus tarkoittaa tietyissä tilanteissa tai konteksteissa opittujen tietojen ja taitojen siirtymistä ja soveltamista joihinkin muihin tilanteisiin tai konteksteihin. Tällöin oppijat osaavat käyttää aiemmin oppimiaan asioita uusissa tilanteissa. Oppija oppii sellaisia metakognitiivisia ja kognitiivisia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän pystyy soveltamaan tietyssä oppimistilanteessa oppimaansa uusissa ja erilaisissa tilanteissa. (Nevgi & Tirri 2003, 34; Manninen ym. 2000, 29; Ruokamo & Pohjolainen 1999.)

Engeström (2004, 59–61; Tuomi-Gröhn 2001, 12–15; Y. Engeström, R. Engeström & Vähäaho 1999, 50–51) liittää kehittävään siirtovaikutukseen ekspansiivisen oppimisen. Ekspansiivinen oppiminen etenee kehämäisesti oppimissykleinä. Ekspansiivinen oppiminen alkaa, kun olemassa oleva käytäntö kyseenalaistetaan. Tämä johtaa keskusteluihin ja analyyseihin, jotka puolestaan johtavat toiminnan kehittämiseen tai uudistamiseen. Vähitellen siirrytään uudenlaiseen toimintatapaan. Prosessin tulisi olla yhteistoiminnallinen. Sitä tulisi reflektoida ja arvioida koko ajan. Erilaisten oppimisratkaisujen ja nimenomaan työssä oppimisen muotojen kehittämisessä yksisuuntaisten tiedonkulun mallien tilalle pyritään rakentamaan vaihtoehtoja, joissa tiedot ja kokemukset siirtyisivät oppilaitoksesta työpaikalle, työpaikalta oppilaitokseen ja kokeneelta työntekijältä noviisille. Tiedon siir-

ron ohella kyseessä on uuden tiedon ja uusien ratkaisujen tuottaminen. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän siirtovaikutuksen aikaansaamiseksi oppilaitoksen tulisi olla muutosagentti, joka tekee yhteistyötä työpaikkojen kanssa. Tällöin mukana on kolme osapuolta: oppilaitos, opiskelija ja työpaikka. Siirtovaikutus ei tarkoita muuttumattomana pysyvän tiedon ja taidon siirtymistä, vaan aktiivista tietojen ja taitojen tuottamista ja tulkintaa: toiminnan kehittämistä laadullisesti parempaan suuntaan.

Oppimisen oikea-aikainen tukeminen liittyy oppimisen ohjaukseen. Ohjaajan tehtävänä on auttaa oppijan ajattelu- ja oppimisprosesseja silloin, kun oppijan omat taidot eivät riitä itsenäiseen suoritukseen. Reflektiivinen ajattelu saattaa edellyttää ohjausta, jotta oppija pystyy tarkastelemaan, tunnistamaan ja vertaamaan käsitteitä ja niiden eroja sekä yhdistämään niitä uudella tavalla. (Ruokamo & Pohjolainen 1999.) Perinteisen opettajan rooli tiedon jakajasta on muuttunut oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi (tutor, mentor, fasilitaattori, valmentaja, kanssaoppija) (Mannisenmäki 2003, 41; Tella 1997, 55). Tietoaineksen hallinnan ohella opettajalta vaaditaan yhteistoiminta- ja ryhmätyötaitoja sekä kykyä hienovaraiseen ja empaattiseen ohjaukseen. Opettaja on oppimisprosessin käynnistäjä ja ylläpitäjä sekä oppimisilmapiirin luoja ja ylläpitäjä. Koska oppiminen on yksilöllistä, ohjaamisessa on konsultoivia piirteitä. Opettajan asiantuntemuksesta ja tietoaineksen hallinnasta ei opetustyön muutosprosessista puhuttaessa tule tinkiä. Täysin uutta sisältöaluetta opiskeltaessa asiantunteva ohjaus on useimmiten tarpeen kokeneellekin oppijalle. (Nevgi & Tirri 2003, 70–71, 123–124; Nevgi & Tirri 2001, 131; Tella 1997, 55–58.)

Nevgi ja Tirri (2003; 2001) toteuttivat verkko-opetusta ja -opiskelua selvittävän tutkimuksen vuosina 1995–1999 Helsingin virtuaalisen avoimen yliopiston (HEVI) ja Apajan Internet-palvelun verkkokurssien opiskelijoiden ja opettajien keskuudessa. Oppimista ja opiskelua edistäviä tekijöitä kartoitettiin Jonassenin merkityksellisen oppimisen kriteerien avulla. Verkko-oppimista edistäviksi faktoreiksi löydettiin kuusi faktoria. (Nevgi & Tirri 2003, 65–73; 2001, 129–133).

- Intentionaalisuus ja aktiivisuus. Hyvä verkko-opiskelija on omatoiminen, itsenäinen ja itseohjautuva, joka ottaa vastuun omasta oppimisestaan. Opiskelija on aktiivinen omien opintojensa suunnittelussa ja omien tavoitteidensa mukaisessa opiskelussaan. Ajankäytön suunnittelu sallii opiskelun ja muun elämän lomittamisen opiskelijan kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla.

- Konstruktiivisuus. Konstruktiivisen oppimisnäkemyksen mukaisesti oppija rakentaa ja muokkaa aktiivisesti käsityksiään yhdistelemällä aikaisempia tietojaan ja uutta tietoa itselleen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tässä painottuu oppijan oma aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. Hyvän verkkokurssin ominaisuuksia ovat opiskelun toteutusmuotojen monipuolisuus ja mahdollisuudet syventää oppimista lisämateriaalien ja linkkien välityksellä.

- Oppimisen transfer. Verkkokurssi on onnistunut, jos se mahdollistaa opiskeltavien asioiden soveltamisen opiskelijan omaan työtilanteeseen. Opiskeltavien asioiden siirrettävyys ja hyödynnettävyys muissa oppimis-, työ- ja elämäntilanteissa on tärkeää etenkin aikuisopiskelijoille, jotka hakeutuvat opiskelemaan kehittääkseen omia ammatillisia valmiuksiaan tai omaa työmarkkinakelpoisuuttaan.

- Opettajan tuki ja palaute. Verkko-opiskelussa tutorin merkitys oppimisen ohjaajana korostuu lähiopetusta enemmän, koska opiskelijat usein opiskelevat yksin ja erillään muusta ryhmästä.

Verkkotutorin antaman palautteen ja tuen perusteella oppija pystyy arvioimaan omaa osaamistaan ja kehittymistään. Hyvä verkko-opettaja ja -tutor on oman alansa asiantuntija, joka osaa ohjata oppimista "etäältä". Häneen on helppo olla yhteydessä. Hän on kannustava ja rohkaiseva, mutta myös kriittinen palautteissaan. Palautteen nopeuteen kiinnitettiin niinikään huomiota. Palaute ja viestit opiskelijoille on osattava kirjoittaa siten, että opiskelija pystyy ottamaan vastaan myös kriittistä palautetta ja oppimaan siitä. Hyvä verkkotutor on aktiivisesti mukana verkkokeskusteluissa.

- Yksilöllinen oppimisympäristö. Verkko-oppimisympäristö kuvattiin hyväksi, jos se mukautuu oppijan tarpeisiin ja jos verkko-opiskelussa on mahdollista valita yksilöllisiä suoritustapoja. Aikuisopiskelijoiden taustat, oppimisvalmiudet ja -kokemukset ovat erilaisia. Siksi oppimisympäristön joustavuus edistää heidän oppimistaan.

- Yhteistoiminnallisuus. Hyvässä verkko-opiskelussa toteutuu yhteinen sitoutuminen oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja vuorovaikutteinen oppiminen yhdessä muiden kanssa. Muilta opiskelijoilta saatava tuki ja yhteiset keskustelut lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, mahdollisuuksia tarkastella asioita useista eri näkökulmista ja auttavat oppimaan.

Taulukko 1. *Verkko-opiskelua edistävät tekijät (Nevgi & Tirri 2003, 78–79; 2001, 133–134).*

Verkko-opiskelua edistävät tekijät	Keskiarvo
Intentionaalisuus ja aktiivisuus	3,8
Konstruktiivisuus	3,4
Oppimisen transfer	3,2
Opettajan tuki ja palaute	2,9
Yksilöllinen oppimisympäristö	2,5
Yhteistoiminnallisuus	2,1

Nevgin ja Tirrin tutkimuksessa parhaaksi verkko-opiskelua edistäväksi tekijäksi osoittautuivat intentionaalisuus ja aktiivisuus. Melko hyvin verkko-oppimista edistivät myös konstruktiivisuus ja oppimisen transfer eli opittujen asioiden siirrettävyys ja hyödynnettävyys muualla. Yhteistoiminnallisuus oppimista edistävänä tekijänä sai alhaisimman keskiarvon. Kaikkien verkko-opiskelua edistäviä tekijöitä kuvaavien faktoreiden summamuuttujien (1–5) keskiarvot näkyvät oheisessa taulukossa.

2.3 Aikuinen oppijana

Tässä luvussa pohditaan näkemyksiä aikuisen oppimisesta, koska aikuiset muodostivat tämän tutkimuksen kohdejoukon ja koska Markkinointi-instituutin kaikki koulutus on suunnattu ja suunniteltu aikuisille työnsä ohessa opiskeleville.

Oppijan aikuisuutta määriteltäessä ikä voidaan asettaa aikuisuuden rajapyykiksi, joskaan tämä ei ole aivan yksiselitteistä (Paane-Tiainen 2000, 15; Alanen 1991, 17.) Aikuisuuden ikäraja voisi Suomessa olla 18 vuotta. Tilastokeskuksen vuoden 2000 aikuiskoulutustutkimuksen kohdejoukon muodostivat 18–64-vuotiaat (Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyyssönen 2002, 15). Markkinointi-instituutissa opiskelijoiden alaikäraja on useimmiten 20 vuotta. Joihinkin perustason koulutusohjelmiin otetaan myös 18-vuotiaita. Markkinointi-instituutin opiskelijoiden keski-ikä on 35 vuotta.

Aikuisoppijat ovat heterogeeninen ja osaamistasoltaan kirjava ryhmä. Iältään he ovat 18–64-vuotiaita, jopa tämän ylikin. Heillä on aina enemmän tai vähemmän elämänkokemusta ja useimmiten myös työkokemusta. Heidän aikaisemmat opintonsa ja oppimiskokemuksensa vaihtelevat laidasta laitaan, kuten myös heidän opiskelutaitonsa, -motivaationsa, -tavoitteensa sekä ulkoiset opiskeluolosuhteensa ja -edellytyksensä. (Paane-Tiainen 2000, 15.)

Aikuista luonnehditaan usein termillä ”kypsä”. Kypsyys puolestaan määritellään tilaksi, jossa erilaiset toiminnot ovat kontrolloituja. Tällöin ihminen hallitsee tunne-elämäänsä ja on sosiaalisesti tietoinen. Tällainen kuvaus ei kuitenkaan ole kovin selkeä. Muuttuva elämän ympäristö vaikuttaa ihmisen henkiseen ja sosiaaliseen tasapainotilaan. Näkemys kypsyydestä tarkoittaa ”varttunutta, vakiintunutta yksilöä, jolla on suhteet kunnossa sekä omaan itseen että ulospäin”. (Vaherva & Ekola 1986, 23; Knowles 1980, 24.) A. Rogers (1989, 6–7) pitää aikuisuuden tunnuspiirteinä kypsyyttä (full growth), näkemyksellisyyttä (sense of perspective) ja autonomisuutta (autonomy). Hänen mukaansa kypsyys ei ole tila vaan se on henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä. Aikuisen odotetaan suhtautuvan tasapainoisesti ja kypsästi itseensä ja ympäristöönsä. Autonomisuus tarkoittaa vastuullisuutta päätöksistään, valinnoistaan ja teoistaan.

Yksi tapa tarkastella aikuisten oppimista on andragogiikka. Käsite on peräisin Saksasta 1800-luvulta ja se otettiin uudelleen käyttöön 1960-luvulla aikuiskasvatuksen kesäkonferenssissa, johon Malcolm S. Knowles osallistui. Knowles käytti termiä ensimmäisen kerran aikuisten oppimista käsittelevässä artikkelissaan vuonna 1967. Hänen mukaansa andragogiikka on ”the art and science of helping adults learn”, kun pedagogiikka on “the art and science of teaching children”. (Knowles 1990, 5–6.) Andragogiikka perustuu seuraaviin oppijoita koskeviin perusolettamuksiin (Knowles 1990, 9–12; 1980, 43–44).

- Kehittyessään ja kypsyessään ihmisen minäkäsitys muuttuu riippuvuuden tilasta kohti lisääntyvää itseohjautuvuutta. Kypsä aikuinen on vastuussa elämästään. Itseohjautuvuus saattaa kuitenkin vaihdella henkilöiden ja elämänalueiden kesken. Aikuisilla on tarve olla itseohjautuvia, vaikkakin he saattavat hetkellisesti, esimerkiksi jossakin oppimistilanteessa, olla riippuvaisia.

- Kasvava kokemusreservi muodostaa tärkeän oppimisresurssin oppijalle itselleen ja muille. Tämä tulisi ottaa huomioon oppimismenetelmien valinnassa ja suosia kokemuksellisen oppimisen

työskentelytapoja. Kokemusvarastoon saattaa sisältyä myös ennakkoluuloista ajattelua ja toimintaa, johon oppimisprosessin tulisi vaikuttaa.

- Todellisen elämän tehtävät ja ongelmat synnyttävät ihmisessä sisäisen tarpeen oppia. Kouluttajien tulisi tarjota välineitä ja menettelytapoja, jotka auttavat oppijoita havaitsemaan oppimistarpeensa.

- Aikuisen oppimismotivaatio liittyy hänen elämäntilanteeseensa. Tietoa halutaan soveltaa ja siten lisätä kykyä suoriutua jokapäiväiseen elämään liittyvistä tehtävistä. Oppimistilanteet tulisi organisoida pätevyyttä kehittäviksi. Samalla oppiminen muuttuu oppiainekeskeisestä ongelmakeskeiseksi.

- Vaikka aikuiset saattavatkin tavoitella ulkoista menestystä (parempi työ, palkankorotus jne.), sisäiset motivaatiotekijät (itsensä toteuttaminen, parempi elämän laatu, itsetunto jne.) ovat ulkoisia tärkeämpiä.

Andragogiikan olettamusten mukaisesti yksilö kasvaessaan ja kypsyessään kehittyy riippuvuudesta kohti lisääntyvää itseohjautuvuutta. Hänelle kertyy jatkuvasti kokemusvarastoa, joka siten myös muodostaa merkittävän oppimisresurssin. Hänen oppimisvalmiutensa ja -tarpeensa määräytyvät hänen sosiaalisten rooliensa perusteella. Hänen aikaperspektiivinsä muuttuu tiedon myöhemmästä hyödyntämisestä sen välittömään soveltamiseen ja hänen oppimisorientaationsa muuntuu oppiainekeskeisyydestä ongelmakeskeisyyteen. (Ruohotie 2000, 125–126; 1995, 8–9; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 71–72; Alanen 1991, 55–56; Cranton 1989, 6–9; 1995; Vaherva & Ekola 1986, 21–23.)

Andragogiikkaa on myös arvosteltu, koska Knowlesin katsottiin kokonaan luopuneen pedagogiikka-käsitteestä ja nostaneen andragogiikan ainoaksi aikuiskoulutuksen malliksi. Knowles on kuitenkin itse vastannut tähän kritiikkiin toteamalla, että mallit eivät ole toistensa vastakohtia vaan rinnakkaisia ja tasaveroisia. Tilanne ratkaisee, millaisiin olettamuksiin oppimisprosessin kulloinkin tulisi perustua. Itseohjautuvuuden aste ei muutu suoraviivaisesti iän kasvaessa. Lapsi saattaa jossakin tilanteessa olla hyvinkin itseohjautuva ja vastaavasti aikuinen hyvinkin riippuvainen. (Knowles 1990, 12–13.)

Aikuisen oppimiseen vaikuttavat periaatteessa samat elementit kuin lapsen tai nuoren oppimiseen, mutta niiden keskinäinen painotus on erilainen. On myös todettu, että aikuisen kyky oppia ja muistaa säilyy vanhuuteen asti. Iäkkäilläkin on huomattava kapasiteetti oppia ja muistaa uutta erityisesti, jos opetus tapahtuu siten, että heidän elämänkokemuksensa ja tietonsa tulevat käyttöön ja että opittavat asiat ovat oppijalle merkityksellisiä. (J. Rogers 2004, 24, 45–47; P. Niemi 1988, 15–16, 26.) Nämä taustat on tarpeen muistaa silloin, kun aikuisopiskelijan heikko itsetunto tai itseluottamuksen horjuvuus nousee esille (Alanen 1991, 89).

Työ, oppiminen ja jokapäiväisten arkiongelmien ratkominen edellyttävät luovaa aivotyötä. Oppiminen, muistamien ja reagoiminen liittyvät tiedonkäsittelyyn, jossa hyödynnetään aikaisempia kokemuksia sekä opittuja tietoja ja taitoja. Tähän prosessiin vaikuttavat myös tunne- ja vireystilat sekä motivaatiotekijät. Nuoret oppivat nopeasti irrallista tietoainesta. Aikuiset ymmärtävät kokemuksensa avulla kokonaisuuksia ja asiayhteyksiä. (J. Rogers 2004, 34, 40–42; Paane-Tiainen 2000, 15.)

Aikuisen oppimiseen saattaa vaikuttaa hänen suhtautumisensa muutokseen: ovatko muutokset pelottavia vai haasteellisia. Omaan oppimiseen liittyvistä uskomuksista, odotuksista tai peloista voi joskus tulla itseään toteuttavia. Oppimisen taidot, kuten muutkin taidot, voivat ”ruostua” harjoituksen puutteessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 72–73.) Näin ollen on paikallaan muistuttaa elinikäisen oppimisen, metakognitiivisten, reflektiivisten ja oppimaan oppimisen taitojen merkityksestä ja siitä, että näitä voi harjoitella ja oppia.

Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994, 73) mukaan aikuiskoulutuksen alueella omaksutut oppimisnäkemykset viittaavat humanistiseen perinteeseen, kun kouluissa tapahtuvan opetuksen perinne painottuu behavioristiseen opetusteknologiseen perinteeseen.

Aikuisten oppimisessa merkittävä alue saattaa olla myös vanhasta poisoppiminen tai uudelleenoppiminen sekä työskentelytapojen muutos. Vuosien aikana sisäistyneitä käyttäytymis- ja toimintamalleja on joskus vaikea muuttaa, vaikka ulkoiset paineet sitä edellyttäisivätkin. Tiedon käsittelyssä saatetaan joskus turvautua yksinkertaistuksiin, jolloin oppija omaksuu tiedoista vain ne, jotka sopivat hänen omiin ajattelu- ja toimintamalleihinsa. Totutut tavat, uskomukset ja asenteet voivat olla oppimisen esteitä tai rajoitteita, mutta tiedostettuina ne ovat myös poisopittavia, muutettavia ja mahdollisuuksia luovia. Työssä olevien oppijoiden työympäristöjen organisaatiokulttuureilla on myös vaikutuksensa työskentelytapoihin ja odotuksiin. (J. Rogers 2004, 19–20; Paane-Tiainen 2000, 16; P. Niemi 1988, 26.)

Arkikokemuksen ja teoreettisen tiedon välinen suhde aikuiskoulutuksessa voi joskus olla ongelmallinen. Teoreettisen tiedon tulisi auttaa oppijaa jäsentämään kokemuksiaan ja tekemään niiden perusteella yleistyksiä. Järjestelmällisen opiskelun pitäisi antaa oppijoille ajatteluvälineitä ja teoriarakenteita, joiden avulla hän voi arvioida ja eritellä arki- ja kokemustietoaan uudella tavalla. Mutta voi käydä myös niin, että teoriatiedosta omaksutaan vain ne ainekset, jotka ovat samansuuntaisia omien aikaisempien ajattelu- ja toimintakaavojen kanssa ja tulkitaan opittavien asioiden merkitykset niiden mukaisesti. (Alanen 1991, 89.) Aikuisopiskelijat saattavat asettaa oppimistavoitteensa kapeaalaisten, henkilökohtaisten ja tämänhetkisten tarpeiden perusteella ja odottavat tuloksina konkreettisia, ”reseptimäisiä” toimintavalmiuksia ja –malleja (Vaherva & Ekola 1986, 122).

Aikuisten joskus hyvinkin monipuolinen elämänkokemus ja työkokemus saattavat johtaa siihen, että aikuiset tarkastelevat oppimisprosessin aikana esille tulevia asioita valikoivasti mutta että he myös oivaltavat, miten erilaiset ideat ja teoriat voidaan muuntaa käytännöksi ja soveltaa uusiin tilanteisiin. Aikuisten oppimismotivaatio on yleensä vahvempi, heidän oppimistavoitteensa ja asioiden priorisointitaito ovat useimmiten selkeämpiä kuin nuorten opiskelijoiden. (J. Rogers 2004, 25–31; Vaherva & Ekola 1986, 20.)

Varilan (1999, 30–32) mukaan aikuiskoulutus on useimmiten lyhytjänteisempää kuin lasten kouluttaminen. Oppimistarve määräytyy oppijan itsensä kokemana koulutustarpeena, mutta myös oppijan ulkopuolisten tekijöiden, kuten esimerkiksi teknisen kehityksen, perusteella. Tällaiset seikat vaikuttavat oppijan motivaatioon. Varila (1999, 38–39) painottaa aikuisoppimisessa oppimisympäristöajattelua, verkostoitumista sekä itseohjattua opiskelua ja oppimista. Hänen mukaansa aikuisopiskelun tulee vapautua paikan, tilanteen ja myös välittömän vuorovaikutuksen vaatimuksista. Monimuoto-opiskelu vastaa osaltaan näihin vaatimuksiin.

Taulukko 2. *Aikuisoppijan tunnuspiirteet ja niiden implikaatiot (A. Rogers 1989, 24–35).*

Tunnuspiirre	**Implikaatiot**
1. Oppijat ovat ”määritelmän mukaan” aikuisia (”kypsiä”, itseohjautuvia ja arvostelukykyisiä).	1. ”Aikuisuuden” aste vaihtelee. Toiset ovat itsenäisempiä ja toiset riippuvampia.
2. Oppijoiden kasvuprosessi jatkuu.	2. Kaikki kasvavat ja kehittyvät, mutta eri suuntiin ja eri tahtiin.
3. Jokaisella oppijalla on omat kokemuksensa ja arvonsa.	3. Toisilla on paljon kokemusta ja tietoa, toisilla niitä on vähemmän. Kaikki eivät ole yhtä halukkaita tuomaan kokemuksiaan ja tietojaan oppimisprosessiin.
4. Oppija hakeutuu koulutukseen tarpeidensa ja tavoitteidensa perusteella.	4. Oppijoilla on monenlaisia tavoitteita ja tarpeita, osa erityisiä ja osa yleisiä. Joidenkin tavoitteet ja tarpeet saattavat olla heille itselleenkin tuntemattomia tai tiedostamattomia.
5. Oppijat tuovat oppimisprosessiin mukanaan sitä koskevat odotuksensa ja asenteensa.	5. Oppijat odottavat erilaisia asioita - osa nimenomaan omaan tarpeeseensa liittyvää ja osa kaikkea mahdollista tarkasteltavaan kokonaisuuteen liittyvää. Jokaisella oppijalla on myös oma käsityksensä siitä, mitä he voivat oppia ja siitä, mitä he eivät voi oppia.
6. Oppijoilla on kilpailevia intressejä.	6. Oppijoilla voi olla muita intressejä, jotka ovat tärkeämpiä kuin oppiminen.
7. Oppijoilla on omat aikaisemmin muotoutuneet oppimismallinsa.	7. Oppijat ovat kehittäneet omat itselleen tyypilliset oppimistapansa, jotka vaihtelevat oppijasta toiseen.

Aikuisoppijoiden heterogeenisuus ja tämän aikuisille koulutusta suunnitteleville ja sitä toteuttaville asettamat haasteet voidaan kiteyttää A. Rogersin (1989, 24–35) kuvaamiksi aikuisoppijoiden tunnuspiirteiksi ja niiden implikaatioiksi. Tavoitteenahan on, että monella tavalla ja monella eri ”akselilla” heterogeenisen opiskelijajoukon kaikki yksilöt oppisivat oman tilanteensa ja oman tarpeensa mukaan.

3 Oppimistyylit kokonaispersoonallisuuden osana

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin tutkimusjoukon oppimistyylit. Oppimistyylimittariksi valittiin Rancourtin kehittämä mittari. Mittarin avulla selvitetään tiedonhankintatyylit, jotka muodostavat Roycen ja Powellin kokonaispersoonallisuusjärjestelmän osajärjestelmän (tyylijärjestelmän). Kokonaispersoonallisuusjärjestelmää ”laajennettiin” tahdon ja motivaation sisältävällä konatiivisella alueella. Motivaatiotarkastelu johti Herzbergin kaksifaktoriteorian mukaan ottamiseen erityisesti oppimiseen ja opettamiseen sovellettuna. Oppimistyylejä kartoitettaessa kävi ilmi, että oppimistyyliterminologia on kirjavaa ja että vaihtoehtoisia oppimistyyliluokitteluja ja –mittareita on useita.

3.1 Oppimistyyliterminologiaa

Koska oppijat ovat yksilöitä ja erilaisia, myös oppiminen ja opiskelu ilmenee eri tavoin ja erilaisena. Jokaisella on omat oppimismieltymyksensä ja -tapansa. Jos oppijoiden erilaisuus otetaan huomioon ja jos sitä kunnioitetaan, saavutetaan myönteisiä tuloksia: oppija kokee mielihyvän tunnetta, tietää saavuttaneensa jotakin, tuntee motivaationsa lisääntyneen ja ohjaa omaa oppimisprosessiaan. (Prashnig 2000, 29–31; 1996, 21, 47.) Oppimisympäristön ja oppimistilanteen tulisi tarjota erilaisille oppimistyyliprofiileille mielekkäitä oppimiskokemuksia ja tavoitteiden saavuttamiskokemuksia.

Oppimistyylit eroavat kyvyistä. Kyvyn sisältö avautuu lähinnä vastaamalla kysymykseen: mitä ja tyylin sisältö avautuu vastaamalla kysymykseen: kuinka. Tyyli tarkoittaa tapaa, jolla käyttäytyminen tyypillisesti ilmenee. (Maijala 2000, 32.) Kykyjä mitattaessa pyritään selvittämään oppijan maksimaalinen suoritustaso ja tyylitutkimuksessa etsitään oppijalle tyypillistä suoritustapaa. Kyvyt viittaavat sisältöalueisiin (mitä), kuten esimerkiksi verbaalisuus tai numeerisuus. Tyylit ovat älyllisiä toimintoja kontrolloivia tekijöitä ja liittyvät tapaan (miten), jolla oppija käyttää kapasiteettiaan. (Leino & Leino 1990, 35.) Oppimistyylit ovat oppijan käyttämiä ja suosimia tapoja lähestyä, jäsentää ja käsitellä oppimiskohdetta (Leino & Leino 1990, 38). Oppimistyyliä tarkastellaan usein informaation hahmottamis- ja prosessointitapana. Tämä synnyttää jokaiselle ihmiselle ainutlaatuisen oppimistyylin – sopivimman ja miellyttävimmän tavan oppia. Oppimistyyli on ainakin osittain älykkyydestä riippumaton. Älykkyystutkimuksissa pyritään saamaan selville yksilön suoritustaso, jolloin korkeaa pistemäärää pidetään hyvänä. (Dryden & Vos 1998, 347.)

Oppimistyylillä tarkoitetaan tapaa, jolla keskitytään uuteen ja usein vaikeahkoon tietoon sekä omaksutaan, käsitellään ja säilytetään sitä muistissa. Oppimistyyli heijastuu myös työskentelytyyliin, tapaan, jolla suoritetaan päivittäisiä töitä ja ratkaistaan eteen tulevia ongelmia. (Prashnig 2000, 29; 1996, 21–22).

Oppimistyyli on perinnöllisyystekijöiden, elämänkokemuksen ja elinympäristön vaatimusten tulos. Siihen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat ikä, kulttuuritausta, luonne, kasvatus, koulutus, kaverit sekä oppijan omat asenteet, odotukset ja ennakkokäsitykset. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksena on syntynyt oppimistyyli, jota oppija tietoisesti tai alitajuisesti käyttää oppimistilanteissa. (Prashnig 2000, 43–45; 1996, 31–32.)

Oppimistyyleihin liittyvät käsitteet ja määritelmät ovat kirjavia. Erot käsitteiden oppimisorientaatio, -strategia, -tapa, -taktiikka ja -tyyli ovat epämääräisiä ja hataria. Myös lahjakkuus ja älykkyys yhdistetään joskus oppimistyyleihin.

Oppijat käyttävät erilaisia strategioita, taktiikoita ja tapoja opiskellessaan. Joku haluaa opiskellessaan kuunnella musiikkia ja toinen vaatii täyden hiljaisuuden. Joku alleviivaa tekstiä, piirtää käsitekarttoja, tekee sivumerkintöjä, muistiinpanoja tai listoja pääasioista. Joku voi tehdä kysymyksiä aihealueesta ja vastata niihin. Joku opettelee avainsanoja ja joku toinen etsii sisällön punaisen langan. Joku pitää yksinopiskelusta, joku parityöskentelystä ja joku ryhmätyöstä. Joku opiskelee öisin ja joku aamun varhaisina tunteina. Toimintatavan valintaan vaikuttaa tilanne: käytettävissä oleva aika, tavoite, tehtävä, oma kiinnostus ja motivaatio. (Otala 2001, 67–69.)

3.1.1 Oppimisstrategia

Oppimistyyli tarkoittaa jokseenkin pysyvää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita ja henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja. Oppimisstrategia ymmärretään usein rajoittuneempana ja helpommin muutettavana kuin oppimistyyli, joka on ”yleistynyt strategia”. Oppimistyyli on strategiaan verrattuna laajempi ja pysyvämpi. Tyylin käyttämiseen liittyy spontaanisuutta. Strategiaan liittyy tehtävän ja tilanteen sisällön ja vaatimusten perusteella tapahtuvaa tietoista valintaa. (Leino & Leino 1990, 36–37.) Oppimistyyliin vaikuttaa jokaisen oppijan oma persoonallinen tapa suhtautua uuden oppimiseen, kun taas oppimisstrategia voi vaihdella tilanteen mukaan. Oppimistyyli on oppijan persoonallisuuden piirre. Strategia liittyy käsiteltävään tehtävään, valitaan tehtävän perusteella ja on tyyliin verrattuna helpommin muunneltavissa. (Leino & Leino 1999, 86.)

Strategia koostuu keinoista, menettely- ja toimintatavoista, joilla päämäärä aiotaan saavuttaa. Se on taitoa toteuttaa tavoitteet. Oppimisstrategialla tarkoitetaan kognitiivista prosessointistrategiaa – tapoja ja keinoja, joiden avulla oppija tekee tietyn oppimistehtävän. Näitä ajattelu- ja opiskelustrategioita käyttämällä oppija pyrkii saavuttamaan oppimistavoitteitaan. Oppimisstrategia koostuu siten oppimisen ja opiskelun tilanne- ja tehtäväkohtaisista tavoista ja keinoista (Leino ja Leino 1999, 86–87). Oppimisstrategia on oppimiseen vaikuttava tiedon muokkausprosessi, joka perustuu oppijan motivaatioon sekä työskentely- ja oppimisorientaatioon. Sitä voidaan tietoisesti käyttää hyödyntämään ja tukemaan opittaviin asioihin liittyvien tavoitteiden saavuttamista. (Paane-Tiainen 2000, 58.)

Strategiat ovat käsitteellisiä työkaluja. Suorituskykyä voidaan parantaa sopivia ”työkaluja” käyttämällä. Käsite strategia viittaakin henkisiin työkaluihin, niihin tapoihin, joilla älyllisiä tehtäviä prosessoidaan, ymmärretään ja painetaan mieleen. (Vauras & Kinnunen 1988, 44.) Strategia viittaa oppijan tietynlaisissa tehtävissä ja tilanteissa käyttämiin toiminta- ja ajattelutapoihin (Leino & Lei-

no 1990, 36). Strategiat kuvaavat oppijan tapoja käsitellä informaatiota useimmiten jonkin tietyn rajatun tehtävätyypin yhteydessä (Leino & Leino 1990, 39).

Oppimisessakaan ei ole sellaista työkalua, strategiaa, joka olisi kaikissa tilanteissa tehokas. Strategian tehokkuus riippuu kriteereistä ja tavoitteista, joihin oppimisen ja muistamisen tuloksia verrataan. Strategia, joka on tietyn kriteerin kannalta tehokas, voi jotakin toista kriteeriä käytettäessä olla tehoton. Strategisesti taitava oppija osaa valita tehtävän ja tavoitteen kannalta soveliaat strategiat ja toimia niiden mukaisesti. Näistä syistä oppimisessa onkin tärkeää, että oppija kykenee tunnistamaan ja määrittelemään kulloisenkin ongelman, opittavan tehtävän vaatimukset ja tavoitteet. (Vauras & Kinnunen 1988, 47–48.) Koska oppiminen on yksilöllistä, eri oppijat käyttävät myös strategioita eri tavalla. Oppimisstrategiat eivät ole pysyviä vaan niitä voidaan kehittää ja vaihdella tilanteesta toiseen sopiviksi. (Koli & Silander 2002, 79.)

Yleinen tapa tarkastella oppimisstrategioita näyttää olevan jako pintatason (atomistinen) ja syvätason (holistinen) oppimiseen (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1983, 62–74; Otala 2001, 48; Paane-Tiainen 2000, 58–60; Ruohotie 1995, 52; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 21–22 Engeström 1992, 25–26; Vaherva & Ekola 1986, 120–123).

Pintatason oppiminen on passiivista. Oppija ei selvitä itselleen keskeisiä asioita, vaan pyrkii muistamaan asiat ulkoa sellaisena kuin ne on kirjassa esitetty. Oppiminen on teknistä suoriutumista, tenteistä selviytymistä ja lähteiden kopioimista. Oppijan ajattelu- ja toimintatavat eivät muutu eikä hän yhdistä oppimaansa aikaisempiin tietoihinsa. Pintaprosessoija kiinnittää huomiota ulkoisiin seikkoihin.

Pintatason oppija kiinnittää huomiota yksityiskohtiin ja yksittäisiin sanontoihin. Hänen työskentelynsä on atomistista, pieniin osiin jakautunutta. Atomisti painaa mieleensä yksittäistapauksia, luetteloita ja määritelmiä. Atomisti joutuu ongelmiin suurten tekstimäärien kanssa, koska hänen on vaikea valita, mikä laajassa tekstimäärässä on olennaista. Oppiminen on yksityiskohtien sanatarkkaa opettelemista ja muistamista.

Syvätason oppija yrittää ymmärtää, mikä on tekstin tarkoitus ja sanoma. Syväprosessoija pyrkii etsimään ilmiöiden ja tapahtumien syitä sekä niitä sääteleviä lainalaisuuksia, periaatteita ja käsitteitä. Syvätason oppiminen on todellisuutta koskevien sääntöjen tarkentamista ja syventämistä. Opittavien asioiden sisältö on oppijalle mielekäs ja tärkeä. Hän käyttää erilaisia tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelykeinoja tilanteen, asiasisällön ja tavoitteiden mukaan.

Syväprosessoija pyrkii ymmärtämään kokonaisuutta sijoittamalla opittavia asioita eri yhteyksiin kokonaisrakenteen ja riippuvuussuhteiden hahmottamiseksi. Hän on holisti, joka pyrkii hahmottamaan sisällön kokonaisena ja etsimään koossa pitäviä tekijöitä. Holistisen näkemyksen mukaisesti sisällön osia suhteutetaan toisiinsa, jäsennetään ja järjestetään kokonaisuuden selville saamiseksi ja sen ymmärtämiseksi.

Pintatason oppijan mielessä saattaa välittömästi opiskelun jälkeen olla paljon yksityiskohtaista muistitietoa. Syvätason oppiminen kehittää kykyä analysoida opiskeltua asiaa, jäsentää sitä kokonaisuutena, nähdä sen yhteyksiä ja soveltaa sitä muihinkin tilanteisiin. Pintaprosessoija pyrkii selviytymään tehtävistä ja tenteistä. Syväprosessoija haluaa oppia ja pätevöityä. Taustalla ovat meta-

kognitiiviset taidot ja käsitykset itsestä oppijana. Strategiankin valintaan vaikuttavat tilannetekijät, persoonallisuus, motivaatio ja tavoitteet.

Ruohotie (1998a, 77) kytkee syvä- ja pintaprosessoinnin oppijoiden käsityksiin omista itsesäätelyn mahdollisuuksistaan. Oppijat, jotka arvioivat pystyvänsä säätelemään omaa oppimistaan, todennäköisesti käyttävät syväprosessointia - pyrkivät hahmottamaan opittavat asiat kokonaisuuksina ja ymmärtämään osien välisiä yhteyksiä. Oppijoilla, jotka arvioivat itsesäätelyn mahdollisuutensa vähäisiksi, on taipumusta kiinnittää huomiota yksityiskohtiin ja opetella asioita ulkoa.

3.1.2 Oppimisorientaatio

Orientaatio tarkoittaa suuntautumista ja perehtymistä. Oppimisen yhteydessä orientaatiota on tarkasteltu sekä koulutusorientaationa että opiskeluorientaationa. Koulutusorientaatio viittaa oppijan oman elämän kannalta keskeisiin päämääriin, tavoitteisiin ja motiiveihin, joiden perusteella koulutukseen hakeudutaan. Opiskeluorientaatio viittaa tietyssä kontekstissa sovellettaviin lähestymis- ja suhtautumistapoihin. (Korhonen 2003, 61–62.)

Esimerkki koulutusorientaatiotarkastelusta on Turun yliopistossa toteutettu yliopisto-opiskelijoiden koulutusorientaatiotutkimus. Tutkimustulosten perusteella opiskelijat jakautuivat kolmeen ryhmään: opiskeluun orientoituviin, työelämään orientoituviin ja sitoutumattomiin opiskelijoihin. Opiskeluun orientoituvat olivat kiinnostuneita opinnoistaan ja pitivät opintoihin liittyviä sosiaalisia suhteita tärkeinä. Työelämään orientoituvat olivat kiinnostuneita työelämästä ja suunnittelivat opintonsakin tätä ajatellen. Sitoutumattomilla opiskelijoilla ei ollut opintoihin liittyviä päämääriä ja he saattoivat kokea ahdistuneisuutta. Sosiaaliset suhteet olivat heillekin tärkeitä. (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2001, http://www.info.uta.fi/ttutk/conference/makinen.htm, luettu 9.2.2005; myös Korhonen 2003, 63–64.)

Oppijoiden yksilöllisesti vaihtelevat uskomukset, emootiot, intentiot sekä kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät heijastuvat opiskeluorientaatioiden määrittelyssä. Oppija joko tietoisesti tai tiedostamattaan muodostaa käsityksen vaihtoehtoisista mahdollisuuksistaan ja omista resursseistaan oppimistilanteessaan sekä reagoi oppimisprosessiinsa opiskelemalla määrätietoisesti, olemalla kokonaan opiskelematta tai opiskelemalla jollakin tasolla näiden väliltä. Toinen ääripää on sitoutuminen tehokkaaseen oppimiseen, korkeisiin tavoitteisiin sekä ymmärtämiseen ja vastaavasti toinen ääripää on opiskelua vastustava reaktio. (Tuomola & Maijanen 1999, http://www.cs.uta.fi/ipopp/www/ipopp99/maijanen-tuomola/teoria/teoria.htm, luettu 8.2.2005.)

Opiskeluorientaatiota voidaan tarkastella Martinezin intentionaalisen oppimisen (Martinez 2000, http://www.trainingplace.com/source/research/learningorientations.htm, luettu 9.2.2005; myös Korhonen 2003, 67–69) periaatteiden mukaisesti. Intentionaalisuus määritellään yhdeksi Jonassenin merkityksellisen oppimisen ominaisuudeksi. Päämääräsuuntautuneisuus ja tavoitteisuus ovat omiaan viemään oppimisprosessia eteenpäin. Intentionaalinen, tarkoituksellinen oppiminen on tietoista ja tavoitehakuista. Martinez (2000) on nimennyt orientaatiotyypit uudistuviin, suoriutuviin, sopeutuviin ja vastustaviin (myös Korhonen 2004b, 158–159; 2003, 68–69).

Uudistuvat oppijat (transforming learners) ovat motivoituneita, kunnianhimoisia, itsenäisiä ja sinnikkäitä. He asettavat henkilökohtaisia tavoitteita, työskentelevät niiden suuntaisesti ja ottavat vastuun oppimisprosessistaan ja -tuloksistaan. He saattavat turhautua, jos heidän itsenäisyyttään rajoitetaan. Tätä orientaatiotyyppiä kutsutaan myös tarkoitukselliseksi oppijaksi (intentional learners).

Suoriutuvat oppijat (performing learners) ovat taitavia ja tehokkaita tehtäväorientoituneita oppijoita. He eivät varsinaisesti ota riskejä vaativissa ja vaikeissa tehtävissä vaan luottavat ohjausresursseihin ja muihin mahdollisesti tarjolla oleviin resursseihin. He pyrkivät täyttämään tietyt tavoitteet kohtuullisella vaivannäöllä.

Sopeutuvat oppijat (conforming learners) ovat mukautuvia, pyrkivät tekemään annetut tehtävät ja miellyttämään muita. Heillä on vähän halua kontrolloida oppimistaan ja muuttaa ympäristöään. He ovat tyytyväisiä vähällä vaivalla saavutettuihin vaatimattomiin suorituksiin ja odottavat täsmällistä opastusta ja palautetta tehtäviä tehdessään.

Vastustavat oppijat (resistant learners) uskovat, että opiskelu ei auta heitä saavuttamaan henkilökohtaisia tavoitteitaan eikä saamaan aikaan positiivista muutosta heidän elämässään. Heiltä puuttuu perususko koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. He ovat saattaneet turhautua heille sopimattomissa oppimistilanteissa eivätkä ole siten päässeet kokemaan onnistumista oppimisessaan.

Ruohotie (1999, 73–74; 1998a, 44–45) kytkee orientaation motivaatioon ja tahtoon – oppimisen konatiiviseen alueeseen (vrt. luku 3.3.2). Tämä orientaatiojaottelu sisältää saavutusorientaatiot, orientaatiot itseen ja muihin. Saavutusorientaatio viittaa tehtävään suuntautuneeseen suoriutumisen tarpeeseen ja siihen liittyviin tavoitteisiin, pelkoihin sekä ajankäyttömahdollisuuksiin. Orientaatio itseen liittyy tehokkuususkomuksiin, omanarvontuntoon ja minäkäsitykseen. Orientaatio muihin liittyy sosiaaliseen kyvykkyyteen, empatiaan sekä taivuteltavuuteen tai herkkäuskoisuuteen. (Ruohotie 1999, 73–74; 1998a, 44–45.)

Paane-Tiaisen (2000, 27–28) orientaatiojako tehtäväorientaatioon, minää puolustavaan, sosiaalisesti riippuvaan ja omistautumattomaan orientaatioon mukailee Ruohotien määrittelyä.

Tehtäväorientoituneen oppijan suuntautumiseen vaikuttavat hänelle tärkeät asiat ja niihin liittyvät olennaiset tekijät. Hänellä on halu ymmärtää, mistä on kyse. Häntä palkitsee oivaltamisen ja löytymisen mahdollisuus. Minää puolustavan oppijan suhtautumista oppimiseen ja tehtäviin leimaa epäonnistumisen pelko. Tähän voi liittyä myös täydellisyyden tavoittelua ja onnistumisen pakkoa. Oppimistilanteet saattavat synnyttää ahdistusta ja samalla sijaistoiminnan tarvetta kuten näennäistä ahkeruutta, ylitöiden tekemistä ja epäolennaisuuksien korostamista. Sosiaalisesti riippuvan oppijan toimintaa määrittävät muut oppijat, kouluttajat tai muunlaiset auktoriteetit. Hän pyrkii miellyttämään ja mukautuu usein auktoriteetin mielipiteeseen. Hänellä on taipumusta antaa odotetun kaltaisia vastauksia. Viihtyminen on hänelle tärkeää. Hän pyrkii tulemaan toimeen ja olemaan hyvissä väleissä kaikkien kanssa. Omistautumattomalle oppijalle opiskeltava asia ei ole tärkeä. Hän saattaa osallistua koulutukseen velvollisuudesta tai ”paremman tekemisen puutteessa”. Suhtautuminen voi olla välinpitämätöntä ja jopa aggressiivista. Jos opittava asia herättää hänen kiinnostuksensa, myös hänen suhtautumisensa voi muuttua. (Paane-Tiainen 2000, 27–28.)

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 117) ehdottavat, että työ- ja oppimisstrategioiden ja -tyylien sijasta kannattaisi puhua työ- ja oppimisorientaatioista. Nämä ovat oppijan psyykkisiä suhtautumistapoja, joissa heijastuu tietoinen toiminta suhteessa ympäristöön.

Poikela (teoksessa Järvinen ym. 2000, 117–119) tiivistää työtoiminnan ja työssä oppimisen orientaatiot neljään suuntautumismuotoon. Tilanneorientaatio tarkoittaa tilanteen kohtaamista ”tässä ja nyt”. Ongelmia ei ennakoida, mutta niiden kohtaamiseen varaudutaan henkisesti. Ratkaisut löytyvät ongelmien käsittelyprosessin aikana. Toimintaorientaatio tarkoittaa tekemisten ja tapahtumien analysointia. Ongelmien käsittely- ja ratkaisutapoja arvioidaan kokemusten ja teoreettisen tietämyksen perusteella. Kokemukset vaikuttavat seuraavien toimintojen suuntaamiseen ja suunnitteluun. Kehittämisorientaatio tarkoittaa toiminnan mallintamista ja mallien kokeilemista käytännössä. Toimintaa, ongelmia ja tilanteita ennakoidaan hankkimalla tietoa vastaavanalaisista kokeiluista ja sovelluksista. Tavoiteorientaatio liittyy arvoihin, visioihin, päämääriin ja tavoitteisiin, jotka määräävät kehittämisen suunnan ja ongelmien ratkaisuvaihtoehdot.

Oppimisen näkökulmasta toiminta- ja kehittämisorientaatiot viittaavat tietoiseen ja aktiiviseen suhtautumiseen omaan oppimiseen. Tilanne- ja tavoiteorientaatiot eivät korosta oppimista erillisenä prosessina, vaan tapahtumina ja oivalluksina, joita tilanteet ja tavoitteellinen toiminta synnyttävät. Ajallisessa tarkastelussa tilanne- ja toimintaorientaatiot kulkevat menneestä nykyhetkeen ja kehittämis- ja tavoiteorientaatio nykyhetkestä tulevaisuuteen. (Järvinen ym. 2000, 119.)

3.1.3 Lahjakkuus

Oppimistyylejä määriteltäessä tulevat usein myös lahjakkuuden ja älykkyyden käsitteet esille. Lahjakkuus ja älykkyys kytkeytyvät toisiinsa. Älykkyyteen liitetään usein esimerkiksi matemaattinen tai kielellinen älykkyys ja lahjakkuuteen liitetään usein esimerkiksi musikaalisuus tai urheilu. On kuitenkin vaikea määrittää, missä määrin nämä ovat perittyjä ominaisuuksia ja missä määrin harjoittelun tulosta. Ne ovat myös arvosidonnaisia ja ympäristön määrittämiä. Ihmisellä voi olla tiettyjä taipumuksia, joiden kehittämiseen oma kiinnostus ohjaa ja joiden kehittämiseen myös ympäristö voi kannustaa. (Leino & Leino 1997, 40–41.)

Päättely, järkeily ja ajattelu määritellään usein älykkyydeksi, mutta älykkyys on myös ongelmanratkaisu- ja oppimiskykyä sekä tiedonhankintakapasiteettia. Älykkyyttä ja lahjakkuutta määritellään ja luokitellaan niinikään eri tavoin. (Leino & Leino 1997, 40–41.)

Sternbergin (http://www.yale.edu/rjsternberg/, luettu 15.1.2005) mukaan lahjakkaalla ihmisellä on kyky menestyä oman menestymismääritelmänsä mukaisesti omassa sosiokulttuurisessa ympäristössään. Tällainen ihminen tunnistaa vahvuutensa ja heikkoutensa ja sopeutuu ympäristöönsä, valitsee ympäristönsä tai muokkaa sitä. Älykkyys tarkoittaa kompetenssien ja asiantuntemuksien kehittämistä ja kehittymistä. Sternberg luokittelee kolme lahjakkuuden lajia: analyyttinen, luova ja praktinen. Analyyttisesti lahjakas jakaa ongelman osiin ja ymmärtää osien merkityksen. Luovuus on oivaltamiskykyä ja intuitiivisuutta. Sitä tarvitaan uusissa tilanteissa selviytymiseen. Praktinen lahjakkuus on kykyä käyttää analyyttisyyttä ja luovuutta käytännön tilanteissa. (myös Leino & Leino 1999, 88–89.)

H. Gardnerin (1993) mukaan ihmisellä on seitsemän erilaista älykkyyden lajia, jotka painottuvat jokaisessa yksilössä ja oppijassa eri tavoin. Osa on perittyä ja osa on muokkautunut, kehittynyt ja vahvistunut elämänkokemuksen myötä. Aikuinen tietää nuoria paremmin, mihin omat voimavarat ja kyvyt riittävät. Tämän ei tulisi kuitenkaan rajoittaa oppimista eikä opiskelua vaan sitä tulisi tietoisesti käyttää omaan kehittymiseen ja erilaisten uusienkin mahdollisuuksien hakemiseen. Gardnerin (Gardner 1993; myös Otala 2001, 54–60; Prashnig 2000, 299–303; Paane-Tiainen 2000, 21–22; Dryden & Vos 1998, 121–122, 346–358; Marckwort 1992, 55–63) luokittelemat seitsemän lahjakkuuden lajia ovat seuraavat.

1) Kielellinen (linguistic) lahjakkuus. Tämän avulla opitaan lukemaan, kirjoittamaan ja viestimään sanoin. Kirjoittajilla ja taitavilla puhujilla tämä älykkyyden alue on hyvin kehittynyt.

2) Loogis-matemaattinen (logical-mathematical) lahjakkuus. Tämän ansiosta opitaan laskemaan ja järkeilemään.

3) Musiikillinen (musical) lahjakkuus. Tämä näkyy kykynä rytmittää ääniä ja äänen sävyjä. Tämä on ominaista säveltäjille, kapellimestareille ja huippumuusikoille. Musiikillisuuteen liittyy usein emotionaalinen kokemus. Taustamusiikki voikin joko edistää tai estää keskittymistä. Tämä lahjakkuuden alue voi olla merkityksellinen kielten oppimisessa.

4) Tilaa hahmottava, avaruudellinen, kuvallinen, visuaalinen tai spatiaalinen (spatial) lahjakkuus. Tätä tarvitaan mielikuvien rakentamiseen ja yleensä suhteiden hahmottamiseen. Tämä lahjakkuus on tärkeä arkkitehdeille, kuvanveistäjille, taidemaalareille, navigaattoreille ja lentäjille.

5) Fyysinen ja kinesteettinen (bodily-kinesthetic) lahjakkuus. Tämä liittyy kehon reflekseihin ja näkyy reaktiokyvyssä. Tämä lahjakkuuden alue on vahva niillä, jotka ovat taitavia käsistään (kätevyys). Tämä on erityisen hyvin kehittynyt urheilijoilla, näyttelijöillä, tanssijoilla ja asentajilla.

6) Sosiaalinen (interpersonal) lahjakkuus. Tämä liittyy kykyyn tulla toimeen muiden kanssa (ihmissuhteet). Tämä lahjakkuuden alue ilmenee hyvinä vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoina. Myyjille, poliitikoille, opettajille, terapeuteille ja muille ammattiauttajille tämä ominaisuus on eduksi.

7) Intuitiivinen (intrapersonal) lahjakkuus, itsensä tunteminen ja ymmärtäminen (itsetuntemus). Tämä ilmenee kykynä tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, olla tietoinen omista tunteistaan ja omasta arvomaailmastaan sekä omien tekemistensä ja aikomustensa tarkoitusperistä.

Gardner (Uusikylä 2002, 44) on myöhemmin löytänyt kaksi uutta älykkyyden lajia:

8) Naturalistinen (naturialist) tai luonnontieteellinen lahjakkuus. Tämä liittyy ihmisen kykyyn tunnistaa ja luokitella ympäristöä, luontoa, maapalloa ja ihmiskuntaa. Tämän lahjakkuuden edustajia ovat biologit, jotka ymmärtävät luontoa ja sen systematiikkaa.

9) Eksistentiaalinen (existential) lahjakkuus (intelligence of big questions). Tämä liittyy elämän peruskysymyksiin, elämän syvimmän henkisen tarkoituksen ymmärtämiseen ja usein myös moraaliin.

Perinteiset älykkyystestit ovat antaneet tietoa lähinnä kahdesta ensimmäisestä lahjakkuuden lajista. Samoin opetuksessa usein painotetaan näitä kykyjä. Tämä antaakin helposti vääristyneen ja rajoittuneen kuvan oppimiskyvyistä. Älykkyysalueiden painotukset vaikuttavat myös oppimisstrategioiden valikoitumiseen. (Otala 2001,54; Paane-Tiainen 2000, 22.)

3.2 Oppimistyylien luokitteluja

Oppimistyylien kuvausjärjestelmiä ja niihin liittyviä mittareita on runsaasti. Oppimistyylimittarit ovat tavallisesti asennetestityyppisiä kyselylomakkeita, jotka perustuvat otoksiin ja tilastomenetelmien, esimerkiksi faktorianalyysin, käyttöön (Leino & Leino 1990, 55). Järjestelmien kehittäjät ilmoittavat mittareidensa perustuvan teoriaan ja tutkimukseen, mutta joissakin tapauksissa kuvausjärjestelmä kuitenkin mittaa ensisijaisesti oppimismieltymyksiä. (Leino & Leino 1990, 39.)

Leino ja Leino (1990, 39–58) luokittelevat oppimistyylien kuvausjärjestelmät kuuteen ryhmään: 1) tiedon luonteeseen, 2) koulukäytäntöihin, 3) persoonallisuusteorioihin, 4) informaation prosessointiin, 5) motivaatio- ja sosialisaatioteorioihin sekä 6) aivojen fysiologisiin tekijöihin perustuviin järjestelmiin. He kuitenkin korostavat, että kattavaa ja yksiselitteistä luokittelua on mahdotonta tehdä. Muutamat mittarit voidaan sijoittaa useaan luokkaan. (Leino & Leino 1990, 39–58; myös Maijala 2000, 33.)

Seuraavassa on kuvattu lyhyesti joitakin yleisimmin esiintyviä oppimistyyliluokitteluja (VAK, Kolb, Honey & Mumford, MBTI, Dunn & Dunn ja Ranocourt).

NLP (Neuro-Linguistic Programming) pitää aistikanavia keskeisinä, kun ajatellaan keskittymistä, muistamista ja oppimista. Visuaalisen oppijan näkömuisti on hyvä, auditiiviselle oppijalle asiat on selitettävä ja kinesteettiselle oppijalle on tehtävä rautalankamalli. Tämä VAK-tyypittely jakaa ihmiset visuaalisiin, auditiivisiin ja kinesteettisiin. (Marckwort 2002, 24–28; 1992, 45–53; Otala 2000, 123; Prashnig 2000, 191–199; 1996, 67–73.)

Visuaalinen ihminen prosessoi maailmaa silmillään. Hänelle on tärkeää se, minkä hän konkreettisesti näkee. Auditiivinen ihminen prosessoi korvillaan. Hän etenee loogisesti kohta kohdalta ja järjestyksessä. Hänelle on tärkeää se, mitä hän kuulee. Auditiiviselle ihmiselle puhutaan, kerrotaan ja selitetään. Kinesteettiselle ihmiselle tunne ja liike ovat tärkeitä. Hän haluaa osallistua aktiivisesti, tehdä ja kokeilla itse. Hän kaipaa toimintaa. Hänelle ilmapiiri, ihmiset ja viihtyvyys ovat tärkeitä. Milteipä kaikki ihmiset ovat VAK-tyylien sekoituksia. Jokainen voi kuitenkin päätellä, mikä tuntuu omimmalta ja mikä vieraimmalta sekä tehdä näin johtopäätöksiä omista tunnuspiirteistään, vahvoista ja kehitettävistä puolistaan.

Kolbin (1984, 25–38) kokemuksellisen oppimisen kehä korostaa oppimisprosessia oppimisen lopputuloksen sijaan. Kokemuksellisen oppimisen syklisessä mallissa on neljä vaihetta:

- välitön omakohtainen kokemus, osallistuminen – on tehtävä jotakin
- pohdiskeleva ja reflektoiva havainnointi – on pohdittava oppimiskokemustaan
- abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen, teoreettinen tarkastelu – on ymmärrettävä, miten opittu suhteutuu teorioihin
- aktiivinen kokeileva toiminta ja seuraamusten testaus, toteuttaminen – on sovellettava oppimaansa käytännön ongelmiin.

Useimmilla ihmisillä oppimistapahtuma painottuu yhteen tai kahteen prosessin vaiheeseen. Ne ovat hänelle ominaisin tapa oppia. (Kolb 1984, 25–38; myös Kupias 2002, 16–17; Otala 2000, 121–123; Järvinen ym. 2000, 116–117; Maijala 2000, 27–29; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156–157; Leino & Leino 1990, 45–46.)

Kolbin oppimistyylien kuvausmalli on näin ollen kokemuksellisen oppimisen malli. Kolbin tyylien mittaamiseksi kehitettyä instrumenttia on käytetty paljon. Malli koostuu neljästä tyylistä:

- akkommodoiva tyyli, jolle on tunnusominaista konkreettiseen kokemukseen perustuva aktiivinen kokeileminen (ekstrovertti havainnoija)
- divergoiva tyyli, jolle on tunnusomaista konkreettiseen kokemukseen perustuva havaintojen teko (introvertti havainnoija)
- assimiloiva tyyli, jolle on tunnusmaista käsitteiden ja yleistysten muodostaminen ja pohdiskeleva havaintojen teko (introvertti järkeilijä)
- konvergoiva tyyli, jolle on tunnusomaista käsitteiden ja yleistysten muodostaminen ja niiden kokeilu käytännössä (ekstrovertti järkeilijä).

Honey ja Mumford (1985, 16–23; myös J. Rogers 2004, 35–37; Otala 2001, 60–66; 2000, 123–125; Maijala 2000, 41–48 Leino & Leino 1990, 47–48) ovat kehittäneet erityisesti henkilöstökoulutuksen tarpeisiin oman mittarinsa, joka perustuu Kolbin teoriaan. Tässäkin on neljä tyyliä:

- toimija vastaa akkommodoivaa tyyliä ja kuvaa havaintoihin ja kokeilemiseen painottuvaa tyyliä (aktiivinen osallistuja) – oppimistyylinä aktiivisuus (innovatiivinen oppija)
- pohtija vastaa divergoivaa tyyliä ja kuvaa konkreettisten havaintojen reflektointiin painottuvaa tyyliä (harkitseva tarkkailija) – oppimistyylinä reflektiivisyys (analyyttinen oppija)
- teoreetikko vastaa assimiloivaa tyyliä ja kuvaa pohtivaan abstraktiin käsitteellistämiseen painottuvaa tyyliä (looginen ajattelija) – oppimistyylinä teoreettisuus (järkiperäinen oppija)
- pragmaatikko vastaa konvergoivaa tyyliä ja kuvaa teorioiden kokeiluihin painottuvaa tyyliä (käytännöllinen toteuttaja) – oppimistyylinä pragmaattisuus (dynaaminen oppija).

Honey ja Mumfordin tyylien suomenkieliset vastineet vaihtelevat eri lähteissä.

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) on yksi laajimmin käytettyjä persoonallisuusmittareita. Se perustuu psykologian teorioihin, joiden mukaan ihmisten väliset eroavuudet johtuvat siitä, miten he käyttävät aivojaan ja miten he ovat osallisina psyykkisissä prosesseissa, joissa informaatiota otetaan vastaan (havainnointi) tai informaatiota järjestetään ja tehdään johtopäätöksiä (päättely). Ihmisten

luontainen mieltymys havainnointiin on joko aistivaa tai intuitiivista ja arviointiin joko ajatteluun tai tunteeseen perustuvaa. Ihmisten suhtautuminen ulkomaailmaan on ulospäin suuntautunutta (ekstrovertti) tai sisäänpäin suuntautunutta (introvertti). (Leino & Leino 1990, 44–45.)

Taulukko 3. *MBTI:n dimensiot ja ääripäät (Leino & Leino 1990, 44–45).*

Dimensiot	Ääripäät	
1. Havainnointiprosessit	- Aistiminen	- Intuitio
2. Arviointiprosessit	- Ajattelu	- Tunne
3. Suhtautuminen ulkomaailmaan	- Päättely	- Havainnointi
4. Asennoituminen	- Ekstroversio	- Introversio

Ihmisten käyttäytyminen näkyy heidän tavoissaan tehdä havaintoja ja arviointeja. Havaitsemisella tarkoitetaan kaikkia niitä tapoja, joilla ihminen tulee tietoiseksi ympäristöstään (tapahtumista, ihmisistä, esineistä, asioista ja ajatuksista). Arvioinnilla tarkoitetaan niitä tapoja, joilla ihminen tekee päätelmiä havainnoistaan. Havaitsemisen ääripäät ovat aistiminen ja intuitio. Arviointiprosessin ääripäät ovat ajattelu ja tunne. Ekstrovertin havainnot ja arvioinnit kohdistuvat ulkomaailmaan (ihmisiin, asioihin ja esineisiin). Introvertin havainnot ja arvioinnit kohdistuvat sisäiseen maailmaan (käsitykset ja ajatukset). Asennoituminen voi perustua päättelyyn tai havaintoon. (Leino & Leino 1990, 44–45.)

Mittarin avulla määritellään 16 erilaista tyyliä, jotka syntyvät dimensioiden ääripäiden eri yhdistelmistä (Leino & Leino 1990, 45).

Taulukko 4. *MBTI:n dimensioiden ääripäiden määrittelyä (Filppula www.cs.helsinki.fi/u/kurhela/sem/valmiit/vosem-filppula.doc, luettu 9.2.2005).*

1) Miten omaksutaan uutta informaatiota?	
Aistiva	Konkreettisuus, järjestys, faktat, kokemukset, yksityiskohtaisuus
Intuitiivinen	Kokonaiskuva, kokeileva, stimuloiva
2) Miten tehdään päätöksiä?	
Ajattelu	Analyysi, logiikka, periaate, tasapuolisuus, tarkkaavaisuus
Tunne	Humaanisuus, harmonia
3) Mihin huomio kohdistuu?	
Ekstrovertti	Muut ihmiset ja ulkoiset tapahtumat
Introvertti	Sisäiset ajatukset ja kokemukset
4) Miten orientoidutaan elinympäristöön?	
Päättely	Päättäväinen, suunnitelmallinen, oma-aloitteinen, jäsentynyt
Havainnointi	Utelias, sopeutuva, spontaani

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) sekä Kolbin, Honey ja Mumfordin kuvausjärjestelmät luokitellaan persoonallisuusteorioihin perustuviin järjestelmiin. Nämä kuvausjärjestelmät ja mittarit pohjaavat joko kokonaan tai osittain Jungin teoriaan persoonallisuustyypeistä. (Leino & Leino 1990, 44.)

K. ja R. Dunnin (http://www.learningstyles.net/2004/1_ls_model.html, luettu 9.2.2005) kehittämä järjestelmä ottaa huomioon monentasoisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Heidän mukaansa yksilöllisen oppimistyylin, -tavan ja -ympäristön tarkastelussa tulisi kiinnittää huomiota monenlaisiin seikkoihin:

- ympäristötekijät (välitön ympäristö), opiskelun olosuhteita kuvaavat tekijät (hiljaisuus, äänet, musiikki, valo, lämpötila, ympäristön esteettisyys)
- emotionaaliset tekijät (motivaatio, kestävyys, vastuu, opetuksen strukturointi)
- sosiologiset tekijät (yksin, pari, ryhmä, vaihteleva ryhmitys, auktoriteetti)
- fyysiset tekijät (liikkuminen, ravinnon tarve, ajankohta: aamu, ilta, aistikanavat: näkö, kuulo, tunto)
- psykologiset tekijät (kokonaisvaltaisuus, oikea ja vasen aivopuolisko, impulsiivisuus, harkinta).

Dunnien kehittämä järjestelmä on jokseenkin laaja, koska se sisältää oppijan mieltymyksiä erilaisiin oppimisolosuhteisiin, persoonallisuuden, fysiologisia tarpeita sekä tyypillisiä tapoja tehdä havaintoja ja käsitellä niitä. (myös Marckwort 2002, 19–21; Prashnig 2000, 109–115; Dryden & Vos 1998, 355–159; Leino & Leino 1990, 42–43; Cranton 1989, 30–32.) Leinot luokittelevat Dunnien mittarin koulukäytäntöön perustuvaksi järjestelmäksi (Leino & Leino 1990, 42).

Episteemiset tyylit eli tiedonhankinnan tyylit kuvaavat oppijan yleisiä tapoja suhtautua tietoon, hankkia tietoa ja pitää tietoa luotettavana. Tiedonhankinnan tyylit ovat oppijan tapoja muodostaa maailmankuvaa, johon liittyvät paitsi hänen tietonsa myös hänen uskomuksensa. Episteemisten tyylien teoreettinen perusta on tietoteoriassa ja ihmisten persoonallisuutta kuvaavissa teorioissa. Lisäksi ne ovat aina myös kulttuurisidonnaisia. (Leino & Leino 1990, 38.) Kolme tietoteoreettista lähestymistapaa ovat saaneet tutkimuksellista tukea ((Rancourt 1990, 15; myös Leino & Leino 1997, 63–64; J. Leino 1987, 10–11):

- aistien välityksellä tapahtuva ja havaintoihin perustuva tiedonhankinta (empiirinen)
- järkeilyn, ajattelun ja loogisen päättelyn tuloksena tapahtuva tiedonhankinta (rationaalinen)
- intuitiivisesti, piilevästi ja näkemyksen kautta syntyvä tieto (metaforinen tai noeettinen).

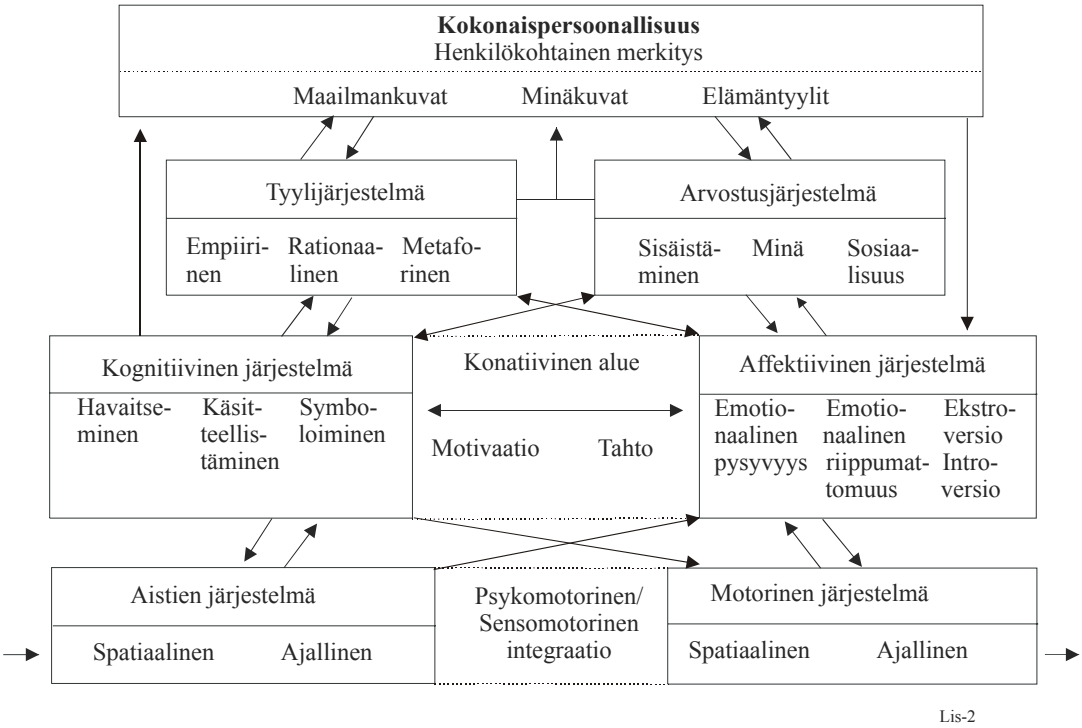
Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden oppimistyylit luokiteltiin tiedonhankintatyylien perusteella. Nämä ovat osa Roycen ja Powellin (1983) kokonaispersoonallisuusjärjestelmää, jota kuvataan seuraavassa luvussa ja johon myös tässä tutkimuksessa käytetty Rancourtin mittari perustuu.

3.3 Kokonaispersoonallisuusjärjestelmä

Tiedonhankinnan tyylijärjestelmä on osa Roycen ja Powellin (1983) kokonaispersoonallisuusjärjestelmää, joka jäsentää oppijan yksilöllistä persoonallisuutta. Kokonaispersoonallisuuden osajärjestelmien avulla pyritään selittämään sellaisia henkisiä toimintoja kuten muistaminen, havaitseminen ja oppiminen (myös Leino & Leino 1997, 60; 1990, 40–41; Ruohotie 1995, 2; Leino, Leino & Lindstedt 1989, 16.)

Kokonaispersoonallisuussysteemin lähtökohtana on näkemys siitä, että yksilö on aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Yksilö etsii ja käsittelee itsensä kannalta uutta ja merkittävää informaatiota. Kokonaispersoonallisuussysteemi kuvaa, miten kunkin yksilölliset ominaisuudet liittyvät toisiinsa ympäristön antamaa informaatiota käsiteltäessä ja miten yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat informaation prosessointiin. (Ruohotie 1995, 2.) Yksilöä tarkastellaan kokonaisuutena siten, että persoonallisuuden osa-alueet ja piirteet otetaan huomioon. Lisäksi kokonaispersoonallisuus muuttuu ja kehittyy koko eliniän. Muutosta tapahtuu sekä systeemien sisällä että niiden vuorovaikutussuhteissa. (Ruohotie 1995, 4.)

Roycen ja Powellin kokonaispersoonallisuus koostuu kuudesta hierarkkisesti etenevästä alasysteemistä: tyyli- ja arvostusjärjestelmistä, kognitiivisesta ja affektiivisesta järjestelmästä sekä aistimusjärjestelmästä ja motorisesta järjestelmästä. Systeemit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Hierarkkisuus johtaa siihen, että ylemmät systeemit koordinoivat alempia ja alemmat luovat perustan ylempien toiminnalle. Alimmalla tasolla on yksilön ja ympäristön välitön vuorovaikutus, joka psyko- ja sensomotorisella tasolla käsittelee informaatiota aistien ja lihasten avulla. Aistimussysteemi ottaa vastaan informaatiota ympäristöstä ja motorisen systeemin kautta vastaus siirtyy ympäristöön. Alimman tason järjestelmiä ohjaavat tietämiseen liittyvä kognitiivinen järjestelmä ja tunteisiin liittyvä affektiivinen järjestelmä. Informaatiota ohjataan ylemmän tason kognitioiden ja affektien systeemeillä. Näiden yläpuolella ovat tyylien ja arvostusten systeemit. (Royce & Powell 1983, 13; myös Rancourt & Dionne 1982, 12–13; Leino & Leino 1990, 40–41, 53; Ruohotie 1995, 3–4.)



Kuva 2. *Kokonaispersoonallisuus. (Royce & Powell 1983, 13; myös Leino & Leino, 1997, 62; Ruohotie 1995, 3). Alkuperäiseen kuvaan on lisätty konatiivinen alue.*

Kokonaispersoonallisuus on systeemien, alasysteemien ja piirteiden järjestelmä, joka välittää, muuttaa ja yhdistää informaatiota. Kokonaispersoonallisuuden kehitysprosessin aikana ihminen etsii oman elämänsä merkitystä ja pohtii silloin kolmea kysymystä (Leino & Leino 1997, 61; Ruohotie 1995, 1):

1) Millaisessa maailmassa elän? Etsiessään vastausta tähän kysymykseen yksilö kehittää oman maailmankuvansa.

2) Kuinka voin parhaiten elää elämääni siten, että tarpeeni ja arvostukseni tulevat tyydytetyiksi? Etsiessään vastausta tähän kysymykseen yksilö luo oman elämäntyylinsä.

3) Kuka minä olen? Etsiessään vastausta tähän kysymykseen yksilö saa tietoa, jonka perusteella hän muodostaa minäkuvaansa sekä suhdettaan elämiseen ja maailmaan.

Yksilöiden maailman- ja minäkuvat sekä elämäntyylit ovat erilaisia ja ainutkertaisia. Maailmankuva on yksilön todellisuudesta muodostama malli tai kuva, joka pohjautuu hänen omiin kognitioihinsa. Se syntyy siitä, mitä ihminen on elämässään havainnut, ajatellut, oppinut ja tuntenut. Elämäntyyli on strategia tai tapa, jolla yksilö ottaa huomioon arvostuksensa ja tunteensa pohtiessaan elämänsä tarkoitusta, päämääriä ja oman elämänsä merkitystä. (Royce & Powell 1983, 197; myös Leino & Leino 1997, 61; Ruohotie 1995, 5.)

Elämäntyylit liittyvät erilaisiin arvostusorientaatioihin. Niitä ovat individualismi, altruismi ja ikarismi. Individualismi edustaa minäkeskeisyyttä ja altruismi sosiaalista suuntautumista. Ikarismi liit-

tyy tietojen ja taitojen hallitsemiseen tai ammattiuralla menestymiseen. (Royce & Powell 1983, 207–208; myös Leino & Leino 1997, 62; Ruohotie 1995, 6–7.)

Minäkuva syntyy tyyli- ja arvostussysteemien yhteisvaikutuksesta. Siinä on keskeistä yksilön tietoisuus omasta itsestään ja omasta toiminnastaan. Minäkuvaan tai minäkäsitykseen liittyy yksilön kyky nähdä itsensä ajattelevana, tuntevana, päätöksiä tekevänä ja fyysisesti toimivana. (Royce & Powell 1983, 215; myös Leino & Leino 1997, 63; 1990, 40–41; Ruohotie 1995, 7.)

Tyyli- ja arvostusjärjestelmät koordinoivat muita systeemejä. Tyylit vaikuttavat tiedon käsittelytavan ja arvostukset tiedon sisällön valintaan. Tyylit määrittävät informaation käsittelytavan ja arvostukset käsiteltävän informaation sisällön. Tyylit ja arvostukset yhdessä organisoivat ja kokoavat minää ja minäkuvaa. Oppimisen kannalta tyylit ja arvostukset ovat merkittäviä. Tyyleistä riippuu, miten asiat tehdään ja arvostuksista riippuu, mitä yksilö pitää tärkeänä ja tavoiteltavana. Empiirisen tyylin hallitsija oppii faktoista, rationaalisen tyylin hallitsija loogisesti ajattelemalla ja metaforisen tyylin hallitsija muodostamalla itselle mielekkäitä symboleita. (Royce & Powell 1983, 133–134; myös Leino & Leino 1997, 63, 67–68; Ruohotie 1995, 3.)

Kognitiivinen järjestelmä muuntaa informaatiota yksilön näkökulmasta mielekkääksi ja affektiivinen systeemi käynnistää informaation käsittelyn (Leino & Leino 1995, 52). Kognitiivisen järjestelmän osat ovat havaitseminen tai havaintojen tekeminen, käsitteellistäminen ja symboloiminen tai symbolien käyttäminen. Nämä puolestaan ovat yhteydessä tyylijärjestelmään: havaitseminen empiiriseen tyyliin, käsitteellistäminen rationaaliseen tyyliin ja symboloiminen metaforiseen tyyliin. Kognitiivinen järjestelmä koordinoi alempana olevia kykyjä kuten numeerisia, verbaalisia ja visuaalisia kykyjä. (Royce & Powell 1983, 107–111; myös Leino & Leino 1997, 68.)

Affektiivisen järjestelmän osa-alueita ovat emotionaalinen pysyvyys tai tasapaino, emotionaalinen riippumattomuus ja ekstroversio-introversio -ulottuvuudet. Ekstrovertin kiinnostus on suuntautunut ulospäin, itsen ulkopuolelle. Hän on sosiaalinen ja seurallinen. Introvertin kiinnostus on suuntautunut sisäänpäin, omaan itseen. Hän on sulkeutunut ja eristäytyvä. Häneen liitetään usein myös kiinnostus henkisiin toimintoihin. (Royce & Powell 1983, 120–122; myös Leino & Leino 1997, 68–69.)

Aistien järjestelmää ja motorista järjestelmää kutsutaan myös psykomotoriseksi tai sensomotoriseksi järjestelmäksi. Siinä on kyse ihmisen aisti- ja havaintojärjestelmästä sekä motorisista valmiuksista. Aistimusjärjestelmä muuntaa fyysistä energiaa psykologiseksi tiedoksi ja motorinen järjestelmä psykologista tietoa fyysiseksi energiaksi. Aistimusjärjestelmä ottaa tietoa ympäristöstä ja motorinen järjestelmä välittää vastauksen ympäristöön. Molempiin järjestelmiin liittyvät paikallinen eli spatiaalinen ja ajallinen eli temporaalinen tekijä. (Royce & Powell 1983, 86–87, 93–94, 104–105; myös Leino & Leino 1997, 69.)

3.3.1 Tyylijärjestelmän tiedonhankinnan tyylit

Roycen ja Powellin kokonaispersoonallisuuden tyylijärjestelmän tyylit luokitellaan empiirisiksi, rationaalisiksi ja metaforisiksi tyyleiksi.

Empiirisen tyylin vallitessa ihminen on aktiivinen havainnoija, jolle on tunnusomaista tarkkaavaisuus ja asiakeskeisyys. Omia ideoita testataan havaintojen luotettavuuden ja pysyvyyden perusteella. Impulsiivisuutta kontrolloidaan ja epärealistisuutta ei siedetä. Empiirisen tyylin hallitsevan mielestä tietoa hankitaan pääasiassa aistien välityksellä ja konkreettisten kokemusten avulla. Tosiasioista muodostuvien tietojärjestelmien avulla voidaan päätellä, mikä on todellista, totta tai käytännön järjen mukaista. Tämä induktiivisesti lisääntyvän tiedon hankintatapa on yksi tieteellisen tiedonhankinnan päämuoto. Tällä tyylillä oppivat arvostavat selkeitä oppimisjärjestelyjä, ohjeita ja aikatauluja sekä oppimisen sitomista havaintoihin. Tyyli ilmenee impulsiivisuuden välttämisenä ja asiakeskeisyytenä pikemmin kuin sosiaalisuutena. (Rancourt 1990, 15; Rancourt & Dionne 1982, 18.)

Rationaalinen tyyli korostaa järkeilyyn perustuvia ideoita ja analyyttisia taitoja, itsenäisyyttä, riippumattomuutta ja harkitsevuutta. Rationaalisen tyylin hallitsevan mielestä tieto muodostuu pääasiassa ajattelun kautta henkisinä prosesseina ja ideoina. Hankitun tiedon luotettavuutta tarkistetaan vertaamalla kokemusten yhteensopivuutta toimintaa ohjaavien sisäisten käsitteiden ja periaatteiden kanssa. Nämä ennakkokäsitykset määräävät valikoivasti prosessoitavaksi otettavan informaation luonteen ja laadun. Tämä on deduktiivisesti lisääntyvä tiedonhankintapa. Tähän oppimistyyliin painottuva haluaa testata omia ideoitaan. Hän korostaa järkeilyyn perustuvia analyyttisia taitoja ja pyrkii välttämään ympäristön mieltä kuohuttavia tekijöitä. (Rancourt 1990, 15–16; Rancourt & Dionne 1982, 17.)

Metaforinen tyyli perustuu vertauskuvallisiin kokemuksiin sekä konkreettisten ja abstraktisten kokemusten synnyttämiin mielikuviin, jotka luovat uusia näköaloja ja auttavat käsitteiden analysoinnissa ja yhdistelyssä. Päättely on analogista, intuitiivista ja kokonaisvaltaista. Tämän tyylin vallitessa ihminen on usein sosiaalinen, ei-perinteinen, puhelias ja luova. Metaforinen tyyli perustuu symbolisiin ja vertauskuvallisiin kokemuksiin. Luovat oivallukset ja originellit ideat ovat tyypillisiä tällaisille henkilöille. He korostavat keskustelua ja ovat yleensä hyviä kommunikoinnissa. Metaforisen tyylin hallitsevan mielestä tietoa saadaan pääasiassa intuition, subjektiivisten kokemusten tai suoran, selittämättömän tuntemuksen kautta. Tiedon hankinnan prosessi on persoonallinen, yksilöllinen ja kokemuksellinen. Prosessi kohdistuu pikemminkin havaintoihin liitettyihin subjektiivisiin tekijöihin kuin niistä irrotettuihin objektiivisiin tekijöihin. Informaatiota tarkastellaan ja arvioidaan subjektiivisesti, persoonallisesti merkittäviä ja intuitiivisia kokemuksia hyödyntäen. Tämän abduktiivisen tiedonhankintatavan mukaan tieto lisääntyy satunnaisesti. (Rancourt 1990, 16; Rancourt & Dionne 1982, 17.)

Luonnontieteissä painottuu empiirinen tiedonhankinta, yhteiskuntatieteissä rationaalinen tiedonhankinta ja taideaineissa metaforinen tiedonhankinta (Rancourt 1990, 16–17).

3.3.2 Oppimisen konatiivisuus

Edellä kuvatun Roycen ja Powellin kokonaispersoonallisuusjärjestelmän osia ovat kognitiivinen ja affektiivinen systeemi. Kognitiiviset prosessit saavat oppijan tiedostamaan, hankkimaan ja jäsentämään tietoa. Kognitioihin liittyvät sellaiset käsitteet kuin havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely (Royce & Powell 1983, 107–109.) Affektio viittaa tunnereaktioihin. Affektiivisiin rakenteisiin liittyvät sellaiset käsitteet kuin tunne, mieliala ja temperamentti. Affektio tarkoittaa myös emootion synnyttämää energiaa tai reaktiota johonkin, josta pitää tai ei pidä. (Royce & Powell 1983, 120–124; myös Ruohotie 2000, 75; 1999, 69; 1998a, 31.)

Leinot (Leino & Leino 1997, 69) huomauttavat, että motivaation käsite ei suoranaisesti liity Roycen ja Powellin kokonaispersoonallisuusteoriaan, mutta on heidän mukaansa siinä epäsuorasti mukana, sillä siihen liittyvät mielenkiinnon kohteet ja tarpeet sisältyvät arvostusjärjestelmään ja vireystila on affektiivisen järjestelmän käsite.

Snow, Corno ja Jackson (1996, 243–244; myös Ruohotie 2000, 75–76; 1999, 69–73; 1998a, 31–34) ovat kuitenkin tuoneet esille konatiivisen (conation tai volition) alueen kognitiivisen ja affektiivisen alueen rinnalle. Konatiivinen alue liittyy kehittymään pyrkivän oppijan mentaalisiin prosesseihin. Konatiivisten rakenteiden käsitteitä ovat impulssi, halu, tahto, toimintavire ja määrätietoinen pyrkimys. Konatiivisuus tekee toiminnasta tavoitteellisen ja yritteliään. Kyse voi myös olla sisäisestä epätasapainosta tai tietoisesta pyrkimyksestä toimia ja tavoitella jotakin. Tämä voi johtaa muutoksenhaluun, joka voi tarkoittaa oppimista, joka puolestaan voi merkitä ammattitaidon tai aseman kohentumista. Oppimisen konatiivisen alueen tekijät luokitellaan motivaatio- ja tahtotekijöihin.

Motivaatio tarkoittaa käyttäytymistä ja toimintaa virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiivit käynnistävät, ohjaavat ja ylläpitävät joko tiedostettuina tai tiedostamattomina oppijan käyttäytymistä ja toimintaa. Motivaation taustalla ovat tavoitteet, odotukset, tulkinnat ja uskomukset. Epäonnistumisen pelko tai liian korkeat odotukset saattavat toimia jarruna. Motivaation syntymiseen toisaalta vaikuttavat itsearvostus, usko ja luottamus omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin. (Snow ym. 1996, 248; myös Ruohotie 2000, 80–81; 1998a, 34–36.)

Tahto viittaa oppijan reflektointi- ja itsesäätelykykyyn. Hänellä on kyky tehdä valintojaan ja säädellä toimintojaan. Hän pyrkii ohjaamaan toimintaansa niin, että saavuttaa tavoitteensa. (Snow ym. 1996, 248; myös Ruohotie 2000, 80–81; 1998a, 42.) Myös sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppijan tahtoon sekä siihen liittyviin ajattelu- ja itsesäätelyprosesseihin kannustamalla, innostamalla, rohkaisemalla, lannistamalla, pakottamalla, estämällä tai paheksumalla (Ruohotie 1999, 73). Tahtotekijöitä ovat sitkeys, halu oppia sekä resurssien oikea ajoittaminen ja mitoittaminen (Ruohotie 1998a, 34–35).

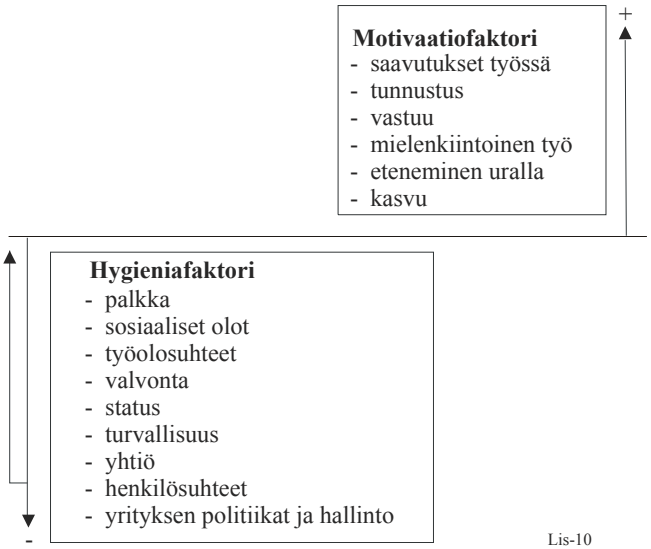
Tavoitteen saavuttamiseen liittyvä päätöksenteko on tahdonalainen prosessi, jota on edeltänyt motivaatiotila. Motivaatio toimii välittäjänä päätöksenteossa ja edistää sitoutumista päätöksiin ja toimintaan, kun taas tahto ohjaa ja toteuttaa päätöksiä. (Ruohotie 1999, 72.)

Konaation aluetta voidaan kuvata dynaamisten piirien avulla, jotka yhdistävät tahdonalaisia rakenteita ja prosesseja, motivaatiotekijöitä sekä oppimistuotoksia ja seurauksia. Tahto ja motivaatio riippuvat kontekstista ja yksilöllisistä ominaisuuksista. (Snow ym. 1996, 265; myös Ruohotie 2000,

81.) Motivaatioon vaikuttavat yksilön arvot, asenteet ja mielenkiinnon kohteet. Siihen vaikuttavat myös omaan itseensä kohdistuvat orientaatiot. Tahtoon liittyvät konatiiviset rakenteet ja prosessit auttavat oppijaa suunnitelmien ja aikomusten toteuttamisessa. Näitä ovat toiminnan kontrollistrategiat, toisiin kohdistuvat orientaatiot sekä oppimistyylit ja -strategiat. Yksilö itse kontrolloi omaa tarkkaavaisuuttaan, keskittymistään ja ponnisteluaan sekä päättää omista työskentelytavoistaan. Sosiaalisissa yhteistoimintatilanteissa oppimista edistävät muihin kohdistuvat orientaatiot kuten sosiaaliset taidot ja empatia. Oppimistyyli tai -strategia vaikuttavat oppimistapahtuman onnistumiseen. Oppiminen riippuu oppijan taidoista hallita itsesäätelyn osa-alueita. (Snow ym. 1996, 264–265; myös Ruohotie 2000, 82–84; 1999, 73–77; 1998a, 44–45.)

3.4 Oppimiseen sovellettu kaksifaktoriteoria

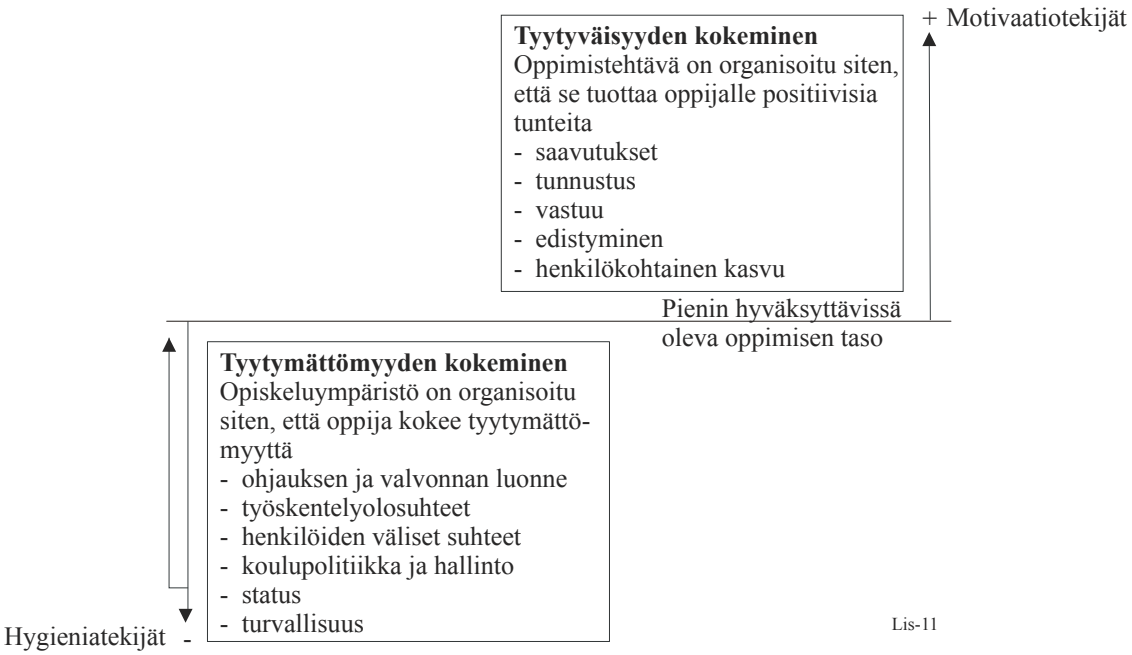
Motivaatiota, työtyytyväisyyttä ja työtyytymättömyyttä voidaan tarkastella Herzbergin kaksifaktoriteorian valossa. Sen mukaan työtyytyväisyyttä ja työtyytymättömyyttä synnyttävät eri tekijät. Tyytyväisyystekijät eivät ole toistensa jatkeita vaan toistensa vastakohtia. Kyseessä on unipolaarinen, yksipäinen ilmiö. Herzbergin mukaan ihmisillä on taipumusta ajatella monia asioita kaksipäisinä, bipolaarisina: jos emme ole tyytyväisiä, olemme tyytymättömiä. Unipolaarisuusajattelun mukaisesti, jos emme ole tyytyväisiä, olemme ei-tyytyväisiä, mikä ei Herzbergin mukaan ole samaa kuin tyytymättömyys. Hänen tutkimuksissaan tuli esille kaksi pääfaktoria, joista toinen liittyi työssä koettuihin tyytyväisyystekijöihin ja toinen tyytymättömyystekijöihin. Tietyt asiat mainittiin yleensä aina tyytyväisyyttä aiheuttavina tekijöinä ja tietyt asiat tulivat yleensä esille tyytymättömyyttä aiheuttavina tekijöinä. Herzberg nimitti tyytyväisyysfaktorin kannuste- tai motivaatiofaktoriksi (motivation factor) ja tyytymättömyysfaktorin toimeentulo- tai hygieniafaktoriksi (hygiene factor). Hygieniatekijät liittyvät useimmiten työympäristöön ja motivaatiotekijät itse työhön. Ajattelumallia on verrattu rakettiin, jossa hygieniatekijät toimivat ikään kuin laukaisualustana ja motivaatiotekijät ovat varsinainen raketti. (Herzberg, Mausner & Snyderman 1959, 113–119; myös Davies 1974, 151–153; Ruohotie 1998a, 68–70; 1995, 47–48; A. Rogers 1989, 66.)



Kuva 3. *Herzbergin kaksifaktoriteoria (Herzberg ym. 1959, 113–119; Davies 1974, 151–152).*

Herzberg (ym. 1959, 113–119) osoitti, että tiettyjä tekijöitä kohentamalla voidaan vähentää tyytymättömyyttä, mutta ei lisätä tyytyväisyyttä ja että tiettyihin tekijöihin vaikuttamalla voidaan lisätä tyytyväisyyttä, mutta niiden puuttuminen ei välttämättä aiheuta tyytymättömyyttä. Motivaatiotekijät vaikuttavat ylimpiin tarpeisiin (esimerkiksi itsensä toteuttamisen tarpeeseen), jotka saattavat voimistua positiivisten kokemusten seurauksena toisin kuin alimmat tarpeet. Työn sisällölliset seikat, sen mielenkiintoisuus, vaihtelevuus, haasteellisuus ja luovuus motivoivat ja voivat muodostua pitkäaikaisen motivaation lähteiksi ja johtaa tyytyväisyyden lisääntymiseen. (Ruohotie 1995, 47–48.)

Davies (1974, 153) on soveltanut motivaatio-hygieniateorian oppimiseen ja opettamiseen. Oppimistehtävät hänen mukaansa vaikuttavat motivaatiotekijöihin ja oppimisympäristö tyytymättömyystekijöihin.



Kuva 4. *Oppimiseen ja opettamiseen sovellettu kaksifaktoriteoria. (Davies 1974, 153; Ruohotie 1998a, 69;1995, 46–48).*

Kaksifaktoriteorian mukaisesti työ on tärkeä motivaation lähde. Opettajien, kouluttajien, koulutuksen suunnittelijoiden sekä oppimistehtävien suunnittelijoiden ja laatijoiden on luotava sellainen oppimisympäristö, joka vastaa oppijoiden tarpeita ja tehtävien asettamia vaatimuksia. Heidän tulee suunnitella sellaisia oppimistehtäviä ja -tekoja, jotka tuottavat oppijoille henkilökohtaisia saavutuksen, tunnustuksen, vastuun, itsenäisyyden, edistymisen ja kasvun kokemuksia. Välinpitämättömyys ja minimiponnistelut synnyttävät vain vähän tyytyväisyyttä. Tehtävien rikastaminen (task enrichment) lisää tyytyväisyyttä ja motivaatiota sekä parantaa oppimistuloksia pysyvästi. (Davies 1974, 154.)

4 Oppimisympäristö monimuoto-opiskelussa

Tässä luvussa tarkastellaan monimuoto-opiskelun ilmentymiä. Se on käynyt läpi omat kehitysvaiheensa kirjeopiskelusta verkko-opiskeluun. Monimuoto-opiskelu johtaa pohtimaan oppimisympäristön käsitettä ja siihen liitettyjä näkemyksiä ja määritelmiä. Oppimisympäristö käsitteenä näyttää olevan oppimistyyli-käsitteen tavoin hyvin monitahoinen. Kun oppimista ajatellaan tapahtuvan koko eliniän ajan, kaikkialla ja kaikilla elämän alueilla, ovat oppimisympäristötkin moninaiset. Joissakin yhteyksissä oppimisympäristöllä tarkoitetaan nimenomaan verkko-oppimisympäristöä tai joskus vain tiettyä verkko-oppimisalustaa.

4.1 Monimuoto-opiskelu

Monimuoto-opiskelu on käsitteenä suomalainen. Vieraskieliset vastineet viittaavat etäoppimiseen (distance, combined, correspondence, open, flexible, blended tai multimedia learning).

Monimuoto-opetuksen juuret ovat kirjeopetuksessa. Edelläkävijä Suomessa oli kamreeri Heikki Liipola, joka aloitti vuonna 1908 kirjanpidon kirjeopetuksen. Kansanvalistusseuran kirjeopisto ja Työväen sivistysliiton kirjeopisto perustettiin 1920-luvulla. Sen jälkeen perustettiin useita yleissivistävään ja ammatilliseen opetukseen keskittyneitä kirjeopistoja. Myynti- ja Mainoskoulu (nyk. Markkinointi-instituutti) aloitti kirjeellisen opetuksen 1930-luvulla. Etä- ja monimuoto-opetus laajeni 1970-luvulla, jolloin ammatillisesti suuntautunut, erityisesti kaupallisen alan etäopetus yleistyi ja jolloin myös avoimen korkeakoulun monimuotokokeilut käynnistyivät. (Koro 1993a, 67–68; Varila 1992b, 26; Haavisto 1990, 49–50.) Ensimmäinen ammatillista kirjeopetusta koskeva laki säädettiin 1979. Ensimmäinen etäoppilaitos, Markkinointi-instituutti, sai oikeuden antaa virallisia markkinointilinjan merkonomin tutkintotodistuksia vuonna 1989. (Paakkola 1992, 65; Haavisto 1990, 219–220.)

Monimuoto-opetuksen seuraavassa vaiheessa ryhdyttiin opetuksessa käyttämään tiedotusvälineitä kuten radiota ja televisiota. Tämän jälkeen siirryttiin teleopetusvaiheeseen, jolloin puhelin, sähköposti ja videoneuvotteluratkaisut tulivat mukaan opetukseen. Verkko-opiskelu, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa on Immosen (2000, 16) mukaan monimuoto-opetuksen neljäs kehitysvaihe.

Monimuoto-opetusta pidetäänkin usein etäopetuksen modernimpana sovelluksena, jonka perusosia ovat itse-, etä- ja lähiopetus (Varila 1992b, 25; Paakkola 1992, 65). Koro (1992, 31) toteaa, että

monimuoto-opetus pyrkii tietoisesti eroon kouluun liittyvistä pysyvyyksistä, joita ovat luokkahuoneopetuksen ja kouluoppimisen mallit.

Paakkola (1991, 18) määrittelee monimuoto-opetuksen seuraavasti:

> Monimuoto-opetus on opetusmuoto, joka perustuu opiskelijan itseopiskeluun. Se tapahtuu pääasiassa itseopiskelua varten laadittujen opintoaineistojen avulla ja sitä tuetaan rajoitetulla vuorovaikutuksella.

Tämän määritelmän mukaan monimuoto-opetuksen peruspiirteitä ovat itseopiskelu, sitä varten laaditut oppiaineistot ja rajoitettu vuorovaikutus.

Paakkola (1992, 68–69; Koro 1993a, 69–70; 1993b, 42; Saarinen 2001, 43) pohtii etäopiskelussa väistämättä esiin tulevan rajoitetun vuorovaikutuksen merkitystä ja roolia. Vuorovaikutuksenhan on todettu edistävän oppimista. Kontaktiopetuksen pääpaino on opettajajohtoisuudessa. Etäopiskelussa vastaavanlainen vuorovaikutus ei toteudu ja siksi joudutaan hakemaan muunlaisia vuorovaikutuksen muotoja. Perinteiseen lähiopetukseen tottunut oppija saattaa kokea jäävänsä yksin etäopinnoissaan. Tämän vuoksi oppijoiden tulee saada tukea. Mutta tuen saaminen on useimmiten rajoitettua, se on ikään kuin ”kynnyksen takana”. Tällainen tilanne ”pakottaa” oppijan kokeilemaan ”siipiään”, kykyjään ja hän saattaa hyvinkin itse löytää ratkaisut kysymyksiinsä. Hän voi myös löytää apua joltakin muulta taholta kuin opettajiltaan. Paakkola (1992, 67–79) kuitenkin korostaa, että etäoppijoille tulee aina järjestää mahdollisuus ottaa ongelmatilanteissa yhteyttä koulutusorganisaation edustajaan.

Yksilöllisyys, vuorovaikutuksen intensifiointi ja mielen prosessien hitaus ovat niitä perusteita, joilla Paakkola (1992, 70–72) argumentoi rajoitettua vuorovaikutusta.

Yksilöllisyys merkitsee sitä, että oppija saa lähiopiskelupäiviä lukuun ottamatta opastusta ja tukea silloin, kun hän itse osoittaa vuorovaikutustarpeensa (puhelinsoitto, sähköposti- tai verkkoviesti). Oppimisen kannalta on olennaista, että oppija hakee tukea silloin, kun ongelma on ajankohtainen. Lähiopetuksessa ongelmaan usein vastataan ennen kuin kysymys on varsinaisesti noussut esille. Silloin opetus ei kohdennu yhtä konkreettisesti ja opiskelu saattaa mennä niiltä osin ”hukkaan”. Monesti oppija hakee kysymyksillään tukea tai vahvistusta omalle ymmärrykselleen. Erityisesti aikuisopiskelussa oppijoiden henkilökohtaiset aiemmat opiskelu- ja kokemustaustat vaikuttavat oppimistarpeisiin ja -tapaan. Etävaiheen opintoihin käytettävä aika ja intensiteetti saattavat vaihdella paljonkin oppijasta toiseen. Itseohjaava oppiminen johtaa myös avun hakemiseen muualta kuin koulutusorganisaation edustajilta. Oppijan oma sosiaalinen verkosto, kuten työ- ja opiskelutoverit, sukulaiset ja tuttavat, aktivoituu. Hän voi myös löytää muunlaisia tietolähteitä kuten Internet, kirjastot, uutiset jne. Henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja näyttösuunnitelmat viittaavat tähän samaan näkökulmaan.

Vuorovaikutuksen intensifiointi toteutuu, kun lähiopetusta on vähän, jolloin siihen kohdistuu paineita. Oppijat odottavat saavansa vastauksia kysymyksiinsä tai epäselviksi jääneisiin asioihin. Heillä on myös luonnollista tarvetta vuorovaikutukseen. Nämä seikat asettavat haasteita lähiopiskelujaksojen sisällön suunnittelijoille ja opettajille.

Mielen prosessit ovat ainakin joissakin tapauksissa hitaita ja siksi pitkäkestoisten prosessien oppimistulokset ovat parempia kuin lyhyissä seminaareissa. Käsitteiden sisäistäminen ja asioiden jäsentäminen ovat aikaa vaativia prosesseja. Etävaiheen tuen ja palautteen sekä tutoroinnin tulisi palvella oppijan kohtaaman ja kokeman todellisuuden jäsentymistä ja ymmärrystä. Tähän voi liittyä myös asenteita ja tunteenomaisia käsityksiä.

Myös Koro (1993b, 42) tuo Paakkolan tapaan esille monimuoto-opintojen rajoitetun vuorovaikutuksen haittavaikutusten pienentämismahdollisuuksia. Opettajan aikaa vapautuu kaikille tarjottavasta opetuksesta muihin oppimista edistäviin toimiin. Oppijalle puolestaan tarjoutuu tilaisuus itse päättää, milloin hän tarvitsee opetusta, ohjausta tai apua. Oppija aktivoituu käyttämään myös oppilaitoksen ulkopuolisia resursseja. Tämä osaltaan kehittää hänen itseohjautuvuuttaan ja omavastuisuuttaan sekä sosiaalisia taitojaan. Rajoitettu vuorovaikutus johtaa Koron (1993b, 42) mukaan myös vuorovaikutuksen tehostumiseen. Se on tavallaan niukka resurssi, johon suhtaudutaan aktiivisesti ja innostuneesti. Rajoitettu vuorovaikutus ja itsenäinen opiskelu mahdollistavat syväsuuntautuneen oppimisen todennäköisemmin kuin pelkkä tietojen vastaanottaminen ja niiden pintasuuntautunut lyhytkestoinen omaksuminen.

Monimuoto-opetus on tapa organisoida opetusta ja oppimista, mutta oppimisen lainalaisuudet eivät siinä sinänsä muutu. Tavoitteena on oppimisprosessin organisointi siten, että oppimiselle luodaan hyvät edellytykset. (Vepsäläinen 1992, 5–6.) Monimuoto-opiskelun organisoinnissa yleensä otetaan huomioon työn asettamia esteitä ja sisällöissä työn asettamia vaatimuksia. Itseohjattu oppiminen ja oppimisen kytkeminen oppijan omaan työhön ja kokemusmaailmaan korostuvat. (Koro 1992, 33; Paakkola 1992, 67.)

Monimuoto-opiskelu käsitteenä korostaa siirtymistä luokkahuoneopiskelusta muihin oppimisympäristöihin sekä opettajien että opiskelijoiden muuttuvia rooleja. Miltei kaikkea opetusta ja opiskelua voidaan kutsua monimuoto-opetukseksi ja -opiskeluksi, sillä kuuluuhan ”kouluoppimiseenkin” läksyjen lukua (etäopiskelua) ja itseopiskelijakin hyödyntää järjestettyjä kursseja (lähiopetusta) ja oppimateriaaleja (etäopetusta). (Hein, Nurmi & Paakkola 1993, 164–165.) Kun monimuoto-opiskelu määritellään lähi-, etä- ja itseopiskelun yhdistämiseen perustuvaksi oppimisprosessiksi, sitä voidaan pitää vakiintuneena käytäntönä ja itsestään selvänä opiskelun ja opettamisen organisatorisena periaatteena (Miettinen, Isokangas & Peisa 1997, 112).

Kognitiivinen psykologia ja humanistinen ihmiskäsitys liitetään usein monimuto-opetukseen ja -opiskeluun. Kognitiiviseen psykologiaan perustuva oppimisen ohjaaminen korostaa tavoitteiden ja jäsentyneiden tietorakenteiden sekä oppijan oman aktiivisuuden merkitystä. Oppijan uskotaan itse motivoivan oppimistaan. Opetus onkin tarpeellista vain silloin, kun se ohjaa oppijan omaehtoista aktiivisuutta sekä antaa mahdollisuuksia ja neuvoo keinoja päästä tietoihin käsiksi. (Koro 1992, 32–33.)

4.2 Perinteinen etäopiskelu

Etäopiskelu kattaa erilaiset opiskelumuodot, joissa opiskelua ei valvota jatkuvasti ja välittömästi siten, että opiskelijat ja opettajat olisivat samoissa tiloissa luokassa tai luentosalissa mutta, joissa kuitenkin toteutetaan järjestelmällistä ja suunnitelmallista opetusta, ohjausta ja neuvontaa. Holmberg (1992, 8) määrittelee etäopiskelun

> oppimiseksi, jota tukevat ne opetusmenetelmät, joissa opiskelijoiden ja opettajien fyysisen välimatkan takia vuorovaikutukseen perustuva ja aktiivinen opetusvaihe tapahtuu kirjallisesti tai mekaanisten ja elektronisten välineiden avulla.

Etäopiskelu perustuu etävuorovaikutukseen, jolloin opiskelija on suuren osan opetustapahtumaan kuuluvaa aikaa tai jopa koko ajan fyysisesti erillään opettajistaan (Holmberg 1992, 8).

Päätavoitteena on yksittäisen oppijan oppimistulos. Etäopiskelu perustuu oppijan omaan työpanokseen ja tapahtuu enemmän tai vähemmän ilman opettajien suoraa ohjausta, vaikkakin oppimista tuetaan erilaisin keinoin. Oppijan ajatellaan itse motivoivan oppimistaan. Opetusta tarvitaan ohjaamaan oppijan omaehtoisuutta ja auttamaan tietolähteiden löytämisessä (Koro 1992, 32). Opettajasta tulee oppijan tukihenkilö, mutta oppija saattaa löytää sopivia tukihenkilöitä myös muualta esimerkiksi työpaikaltaan tai tuttavapiiristään (Paakkola 1992, 67, 70).

Opettajan lähijaksoilla tapahtuvan opetustyön rinnalle tulee muita tehtäviä: opintojen suunnittelua, oppimateriaalien, oppimistehtävien ja palautteiden laatimista, oppijoiden ohjausta ja neuvontaa (Paakkola 1992, 68). Nämä puolestaan vaikuttavat oppilaitoksen organisaatioratkaisuihin.

Holmbergin (1992, 8–10) mukaan etäopiskelun perusmäärittely käsittää kuusi tunnusomaista piirrettä:

1) Valmiit koulutusohjelmat. Etäopiskelun välineenä toimii tavallisesti valmis koulutusohjelma, joka alkuaikoina perustui useimmiten painettuun tekstiin. Koulutusohjelma viittasikin usein yhtä paljon etäopiskelumateriaaliin kuin oppimistapahtumaan. Koulutusohjelmaan sisältyy yleensä aina opiskelijoiden ja koulutusorganisaatioiden edustajien välistä etäviestintää. Painetun sanan lisäksi käytetään myös muita viestintävälineitä kuten ääni- ja kuvanauhoja, TV- ja radio-ohjelmia ja nykyisin Internetiä.

2) Järjestelmällinen kaksisuuntainen viestintä. Etäopiskelu on järjestelmällistä, kaksisuuntaista viestintää opiskelijoiden ja koulutusorganisaation opettajien, ohjaajien ja tutoreiden välillä. Viestintä perustuu useimmiten tarkastettaviksi jätettäviin tehtäviin. Opettajat arvioivat vastauksia ja palauttavat ne kommentoituina sekä ohjeistettuina opiskelijoille. Opiskelijalla on yleensä mahdollisuus olla suoraan yhteydessä opettajaan kirjeitse, puhelimitse, sähköpostitse tai verkon välityksellä. Viestintä kattaa myös itse tarkastettavat tehtävät, kertaus- ja monivalintatehtävät.

3) Yksilöllinen opiskelu. Etäopiskelu antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilölliseen opiskeluun, vaikkakin myös lähiopiskelu tarjoaa tähän tilaisuuden. Etäopiskelu kuitenkin nimenomaisesti palvelee yksittäistä opiskelijaa hänen itseopiskelussaan.

4) Joukkoviestintä. Etäopiskelua sanotaan joukkoviestinnäksi, koska valmiiksi suunniteltua koulutusohjelmaa voi helposti ja kohtuullisin kustannuksin opiskella suuri määrä oppijoita.

5) Teollinen opettamis- ja oppimismuoto. Etäopiskelua voidaan pitää myös teollisena opiskelumuotona, koska siihen soveltuvat monet teollisuuden käyttämät menettelytavat: suunnittelu, työnjako, automatisointi jne. Vertaaminen teolliseen toimintatapaan ei saa kuitenkaan tarkoittaa sitä, etteikö opetuksen tulisi olla persoonallista, yksilöllistä ja keskustelunomaista.

6) Median kautta ohjattu opetuskeskustelu. Vaikka etäopiskelu on itseopiskelua, opiskelijat eivät ole yksin, sillä heitä ovat tukemassa paitsi itse koulutusohjelma myös vuorovaikutus koulutusorganisaation edustajien ja mahdollisuuksien mukaan myös muiden opiskelijoiden kanssa. Keskustelua syntyy myös silloin, kun oppijoille esitellään vaikkapa yksisuuntaisesti opittavia asioita ja nämä saavat hänet miettimään oppisisältöjä itsekseen: syntyy sisäistä keskustelua. Koulutusohjelman suunnittelijoiden ja opiskelijoiden väliseen suhteeseen vaikuttavat esimerkiksi helposti luettavat tekstit, sopivan tuttavallinen esitystyyli ja kannustava ilmapiiri. Oppimisaktiivisuus ilmenee kysymyksinä, vastauksina, ehdotuksina, perusteluina, kannanottoina, mielipiteinä ja kokemuksina.

Keegan (1983, 15–30; myös Immonen 2000, 19–20; Vepsäläinen 1992, 4–5; Varila 1990, 20–28) määrittelee etäopetukselle tyypilliset piirteet seuraavasti:

- Oppija ja opettaja eivät ole oppimisprosessin aikana samassa tilassa kuten face-to-face -opiskelussa ollaan.

- Koulutusorganisaatiota tarvitaan oppijan oppimisprosessin tukemiseen. Tämä erottaa etäopiskelun itseopiskelusta tai informaalisesta opiskelusta. Koulutusorganisaation rooli näkyy esimerkiksi oppimateriaalin suunnittelussa ja tuottamisessa.

- Oppijan ja opettajan välisessä yhteydenpidossa käytetään teknisiä välineitä kuten paino-, audio- ja videotuotteita sekä tietokonetta.

- Oppijan vuorovaikutus tai dialogi opettajan kanssa erottaa etäopiskelun esimerkiksi radion tai television opetusohjelmista.

- Oppijoille järjestetään myös lähiopiskelutilaisuuksia.

- Etäopiskelussa on teollisen tuotannon piirteitä enemmän kuin face-to-face-opiskelussa. Opiskeluohjelmien ja oppimateriaalien suunnittelu ja toteutus, tiedon välittäminen tai arviointi voidaan antaa usealle eri henkilölle. Teollisen tuotannon idea mahdollistaa myös isot opiskelijaryhmät.

Edellä on kuvattu Paakkolan monimuoto-opiskeluun liittämän rajoitetun vuorovaikutuksen seurausvaikutuksia. Näissä Holmbergin ja Keeganin etäopiskelun tunnuspiirteissä tuodaan esille toisaalta vuorovaikutuksen tärkeä merkitys. Holmberg mainitsee opetuskeskustelun ja Keegan dialogin. Vuorovaikutus etäopiskelussa voi olla ainakin kolmen tasoista (Immonen 2000, 23–25; Holmberg 1992, 82–83; Nieminen & Immonen 1992, 91–92):

- oppija – oppimateriaali
- oppija – opettaja, kouluttaja, tutor
- oppija – oppija.

Oppimateriaalin avulla oppija tarkastelee omia tietojaan ja kokemuksiaan sekä synnyttää uusia tietorakenteita. Kirjallisen materiaalin rinnalla erilaisten teknisten välineiden käyttö on lisääntynyt. Jotta vuorovaikutus oppijan ja oppiaineiston välillä olisi tehokasta, oppimateriaalin laatuun tulee kiinnittää huomiota. Opettaja käy keskustelua oppijan kanssa ja antaa henkilökohtaista palautetta. Oppijan ja opettajan välisen kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijan motivaatiota ja kiinnostusta aiheeseen kannustavan yhteydenpidon avulla, auttaa soveltamaan tietoja ja taitoja sekä arvioida oppijan edistymistä kommenttien, selitysten ja ehdotusten muodossa myös siten, että samalla kehitetään oppijan omia mahdollisuuksia arvioida oppimistaan. Perinteisessä etäopiskelussa oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen voidaan kiinnittää huomiota lähiopiskelujaksoilla ja oppijoita voidaan kannustaa omaehtoiseen vuorovaikutukseen etävaiheen aikana. Oppijoiden keskinäiset vuorovaikutusmahdollisuudet ovat tekniikan myötä muuttuneet, helpottuneet ja joustavoituneet. (Immonen 2000, 23–25; Holmberg 1992, 82–83; Nieminen & Immonen 1992, 91–92.) Vuorovaikutuksen tulee palvella oppimista. Itseisarvo sekään ei ole. (Immonen 2000, 25.)

Etäopiskelu soveltuu laajamittaiseen koulutukseen. Erityisesti se soveltuu tiedollisen, kognitiivisen alueen ja älyllisen tiedon hankkimiseen. (Holmberg 1992, 11.) Se harjaannuttaa itsenäiseen opiskeluun. Etäoppija suunnittelee, ajoittaa ja suorittaa opintonsa yksilöllisesti. Ainakin hän suorittaa muiden hänelle määräämät tehtävät. Etäopiskelussa oppija voi osittain itse päättää, miten paljon hän käyttää hyväkseen tarjolla olevaa opetusta. Valikoiminen alkaa painettuun materiaaliin tutustumisesta, äänitteiden kuuntelemisesta, nauhoitteiden katselemisesta ja verkkotyöskentelyyn osallistumisesta. Jokainen oppija tekee valintansa sen mukaan, mikä opiskeltavassa oppikokonaisuudessa on hänelle merkityksellistä. Opiskelu on enemmän tai vähemmän autonomista. Oppijan itsenäinen, yksilöllinen ja ainakin osittain omatahtinen opiskelu korostuu. Opettaja ja oppimateriaali antavat kuitenkin suuntaviivat opiskelulle. (Vaherva & Ekola 1986, 86.)

Varilan (1992b, 29) mukaan etäopiskelu on tehokas väline ammattipätevyyden tiedollisten ainesten opiskeluun. Sen sijaan ammatillisen sosialisaation edistäminen perinteisen etäopetuksen keinoin ei ole yhtä helppoa. Jos tavoitteena on jokseenkin neutraalin tietoaineksen välittäminen, etäopetus on paikallaan. Jos pyritään vaikuttamaan asenteisiin, arvoihin ja käyttäytymiseen, lähiopetus on yleensä suositeltavaa ja lähiopiskelussakin erityisesti sellaisten oppimismenetelmien käyttö, jotka mahdollistavat oppijoiden aktiivisuuden, itseohjautuvuuden ja monipuolisen vuorovaikutuksen. Kun koulutuksen vaikuttavuus käsitetään laajasti, se antaa mahdollisuuksia sekä sopeutumiselle että itseohjautuvuudelle ja kasvulle, tiedolliselle ja emotionaaliselle oppimiselle: etä- ja lähiopetukselle.

4.3 Verkko-oppimisympäristö

Verkkopohjainen oppimisympäristö hyödyntää Internetiä ja verkkoteknologiaa. Verkko-oppimisympäristö muodostuu erilaisista verkkoteknologian tarjoamista mahdollisuuksista kuten esimerkiksi hypertekstirakenteista, hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista, sähköpostista ja chatista. (Manninen 2001, 57; 2000, 37.) Sivistyssanakirjan (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjonen

2002, 166) mukaan hypertekstillä tarkoitetaan elektronisen tekstitiedoston epälineaarisia samaa aihetta koskevien osien välisiä liikkumismahdollisuuksia ja hypermedialla järjestelmää, jossa kuva ja ääni yhdistyvät. Kyseessä on hyperteksti, verkossa oleva teksti tai multimedia (kuva, ääni, grafiikka), jossa elementtejä, sivuja ja oppimisaihioita on linkitetty toisiinsa. Hyperlinkit mahdollistavat siirtymät paikasta toiseen hiirellä klikkaamalla.

Tietoverkkoja voidaan hyödyntää koulutuksessa eriasteisesti. Vaihtoehtoina voivat olla verkkokurssi, muuta opiskelua tukeva sähköpostiviestintä ja verkkokeskustelu, kalvopankit, lisäinformaatiolinkit sekä lähiopiskelua tukevat ennakko- ja jatkokeskustelualueet. Manninen (2001, 58–64; 2000, 37–39) ryhmittelee verkkoympäristön toteutustavat neljään tasoon.

1) Kalvopankki ja informaatiovarasto. Internetiä voidaan käyttää lähiopetuksen tukena luentokalvojen levityskanavana. Internetin linkkien tarjoamat informaatiomahdollisuudet toimivat oppimisen tukena. Manninen (2001, 58; 2000, 37) kehottaa suhtautumaan kriittisesti verkon lähes rajattoman informaatiomassan tai sekavan linkkikokoelman nimittämiseen oppimisympäristöksi. Informaation saattaminen oppijan ulottuville ei automaattisesti takaa oppimista, mutta hyvin suunniteltuna ja toimitettuna oppimisprosessin osana informaatiolinkit voivat tuoda lisäarvoa opiskeluun.

2) Vuorovaikutusverkosto. Verkko vuorovaikutusverkostona korostaa tietoverkkojen tarjoamia kommunikaatiomahdollisuuksia ja reaaliaikaisen informaation saatavuutta. Painopiste on tällöin keskustelukanavien suunnittelussa ja kehittämisessä – tavoitteena vaikkapa globaali luokkahuone, jossa ajasta ja paikasta riippumatta voidaan keskustella ja opiskella yhdessä. Keskeistä on kommunikaatioalueiden käyttö sekä ryhmäkeskustelujen ja opiskelun ohjaus.

3) Hypertekstirakenne. Verkkopohjainen oppimisympäristö oppimista ja opiskelua tukevana hypertekstirakenteena johtaa ohjaavaan itse- tai etäopiskeluun. Rakenteiden ja navigointilinkkien avulla voidaan suunnitella ja kehittää omatoimiseen opiskeluun soveltuvia oppimateriaaleja. Verkko tarjoaa mahdollisuuksia henkilökohtaistamiseen ja erilaisten oppimistyylien huomioon ottamiseen.

4) Virtuaaliluokka. Tekniset ratkaisut mahdollistavat virtuaalisen luokkahuoneen rakentamisen, esimerkiksi 3D-tekniikalla toteutettu monikäyttäjäympäristö. Useimmiten virtuaaliluokka tarkoittaa opiskelijan käytettävissä olevia työkaluja: keskustelualueet, posti, kalenteri, päiväkirja, oppiaineisto ja oppimistehtävät.

Kuvatut toteutustasot ovat sisäkkäisiä. Neljäs taso voi esimerkiksi sisältää edellisiltä tasoilta kalvopankin, vuorovaikutuskanavat ja hypertekstirakenteen. Verkkoteknologia tarjoaa mahdollisuuksia toteuttaa joustavia, avoimia ja kontekstuaalisia oppimisympäristöjä, mutta opetuksen laatua se ei automaattisesti takaa. Opetusteknologian ja oppimistilanteen tiedostaminen ja arviointi ovat aina tarpeen. (Manninen 2001, 58–64; 2000, 37–39.)

4.3.1 Verkko-opiskelu

Verkko tarjoaa paitsi oppimisympäristön, johon osallistuminen ei ole ajasta ja paikasta kiinni myös mahdollisuuden kahden tai useamman henkilön väliseen yhteydenpitoon (sähköposti, ilmoitustaulu, keskustelut). Se tarjoaa asynkronisen ja synkronisen, osallistujien vuorovaikutusta edistävän, kollektiivisen viestintäympäristön. (Manninen 1992, 125.) Tietoverkko tuo uusia mahdollisuuksia asiantuntijoiden käyttöön sekä yhteistoiminnan ja kommunikoinnin toteuttamiseen fyysisistä ajan ja paikan rajoituksista riippumatta. Verkkoympäristöön voidaan sijoittaa oppimateriaalia, joka voi kirjoitetun tekstin lisäksi olla myös kuvaa, liikettä ja ääntä. Internetin välityksellä oppijoilla on mahdollisuus hakea monenlaista informaatiota lukemattomista tietolähteistä. ”Infoähkyn” riskin kasvaessa korostuu kriittinen ja valikoiva tiedonhaku, jota nykyinen tietoyhteiskunnan kansalainen joutuu kehittämään. Tietoverkkojen käyttäminen edellyttää sellaisia ratkaisuja, jotka tukevat mielekkääseen oppimiseen tähtäävää tiedon käsittelyä ja laadukasta keskustelua.

Verkko-opiskelun ajasta ja paikasta riippumattomuus toteutuu perinteiseen luokkahuoneopiskeluun verrattuna. Perinteiseen monimuoto-opiskeluun verrattuna verkon mahdollistamat edut liittyvät nopeuteen, aineistojen saatavuuteen ja monipuolisiin vuorovaikutusmuotoihin. Aikaa opiskelu kuitenkin aina vaatii – oli opiskelumuoto mikä hyvänsä. Opiskeluaika on jostakin otettava. Opiskelu vaatii myös paikan, vaikkakaan ei aina luokkahuonetta.

Verkko mahdollistaa opiskelijoiden ja opettajan välisen sekä opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Vastauksen voi ainakin periaatteessa saada hyvinkin nopeasti silloin, kun se on ajankohtaista. Materiaalien lähettäminen puolin ja toisin on vaivatonta. Oppimistehtävien lähettäminen, niiden kommentointi ja arviointi sekä tenttipalaute toteutuvat verkossa joustavasti ja nopeasti. (Manninen 1992, 129–130.)

Tietokone ja erityisesti verkko mahdollistavat monentyyppiset oppimis- ja harjoitustehtävät. Erilaisia monivalintatehtäväsarjoja voidaan kehittää verkkoympäristöön. Opiskelija voi vastata monivalintatehtäviin ja "kone" kertoo hänelle heti, miten hän onnistui. ”Rastitehtäviin” liittyvästä kritiikistä huolimatta ne soveltuvat joihinkin yhteyksiin (omaehtoiset harjoitukset, käsitteiden opiskelu, tutustuminen lainsäädäntöön jne.).

Verkkokeskusteluissa kaikilla on tilaisuus tuoda ajatuksiaan julki. Osallistujien oletetaan osallistuvan aktiivisesti keskusteluun. He ainakin periaatteessa joutuvat tekemään aloitteita, kommentoimaan muiden ajatuksia ja arvioimaan omia mielipiteitään muiden kommenttien perusteella. Koska tällainen opiskelutapa edellyttää itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta, se on myös samalla kehittää näitä ominaisuuksia. (Manninen 1992, 125.)

Oppiminen ja opiskelu on vuoropuhelua. Oppimisprosessi on keskustelua: keskustelua opettajan, opiskelijoiden, itsensä, oppiaineistojen jne. kanssa. Opettaja voi toimia tutorina, joka ohjaa verkkokeskustelua. Opettaja voi olla yksi keskustelija muiden joukossa. Opiskelijat voivat keskustella keskenään ilman opettajaa tai tutoria. Keskustelu voi rakentua tietyn keskusteluteeman ympärille tai se voi olla kahvilatyyppistä keskustelua. Ryhmätöiden ja -raporttien tekeminen on mahdollista verkossa. Oppijat voivat kommentoida toistensa oppimistehtäviä, raportteja, analyyseja, yhteenvetoja jne. verkossa vertaisarvioinnin ja -oppimisen aikaansaamiseksi. (Ropo 2001, 30–31; Manninen 1992, 129–130.)

Tutorointi verkko-opiskelun yhteydessä tarkoittaa muutamaa erilaista lähestymiskulmaa. Tekninen apu on turvattava. Sitä yleensä aina tarvitaan. Sitä tarvitsevat opiskelijat, tutorit, koulutuksen suunnittelijat ja toteuttajat. Oppijoita ei tule jättää verkkoon yksin. He tarvitsevat opiskeluun liittyvää neuvontaa ja ohjeita (aikataulut, tavoitteet, arviointi jne.). Verkon kautta tapahtuvaan opiskelijoiden ratkaisemien oppimistehtävien kommentointiin ja arviointiin saadaan uusia piirteitä. Tämä nopeutuu ja todennäköisesti alkuhankaluuksien jälkeen myös helpottuu. Tutor voi myös verkon välityksellä kommentoida ja arvioida tenttivastauksia ja –tuloksia, jolloin kaikki saavat saman informaation samassa muodossa yhtaikaa. Opettajan rooli muuttuu entistäkin enemmän oppimisen ohjaajaksi ja helpottajaksi. Opiskelijoidenkin kokemukset saadaan ainakin periaatteessa hyödynnetyiksi. (Ropo 2001, 30–31; Manninen 1992, 125, 130.)

Näyttää siltä, että verkko-opiskelu vaatii enemmän aikaa sekä opiskelijalta että opettajalta. Opiskelijoiden ja opettajien työmäärät kasvavat. Vaatimus olla milteipä aina tavoitettavissa voi olla jollekulle mukava asia, mutta jollekulle toiselle ahdistava vaatimus. (Ropo 2001, 30–31.)

4.3.2 Verkko-oppimisympäristöön siirtyminen

Verkko-oppimisympäristöön siirtyminen vaatii sekä opettajilta että opiskelijoilta harjaantumista ja sopeutumista uudenlaisiin oppimistilanteisiin ja -mahdollisuuksiin. Näitä ovat tietotekniset valmiudet ja niiden valjastaminen oppimisen edistämiseen. Verkkoympäristö edellyttää sen pelisääntöjen, olosuhteiden ja oppimisympäristön yhteisen toimintakulttuurin muodostumista. Tämän omaksuminen vie oman aikansa. Siksi esimerkiksi vuorovaikutus verkkokeskustelufoorumeilla saattaa aluksi olla vähäistä. Se voi jäädä tiedon jakamiseksi tai kysymysten esittämiseksi. Uusien tiedollisten konstruktioiden, synteesien tai sovellutusten muodostaminen verkkoympäristössä on alkuvaiheessa vähäistä. Uudenlaisen työskentelykulttuurin omaksuminen ei tapahdu hetkessä. (Kiviniemi 2000, 143–144.)

Kiviniemi (2000, 145–146) hahmottelee verkko-oppimisympäristöön kasvamisen vaiheita viisitasoisesti.

1) Verkkotyöskentely-ympäristöön ja sen teknisiin ominaisuuksiin totuttautuminen. Tähän liittyy usein myös teknisen tuen tarve.

2) Verkkoympäristön käyttömahdollisuuksiin ja muihin opiskelijoihin tutustuminen. Oppimisympäristön pelisääntöihin ja käytäntöihin tutustutaan tutorin opastuksella.

3) Keskinäiseen viestintään totuttautuminen. Keskinäinen vuorovaikutus painottuu sisältöihin sekä niitä koskevan informaation jakamiseen ja vastaanottamiseen.

4) Ryhmän muotoutuminen. Painopiste siirtyy opiskelijoiden väliseen kommunikointiin, jolloin tutorin merkitys ryhmän muotoutumisen tukena ja ohjaajana korostuu.

5) Verkkoympäristön sujuva ja luova käyttö**.** Opiskelijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan, jolloin ulkopuolisen tuen tarve vähenee.

Opiskelijan tulisi aluksi totuttautua verkkoympäristön toimintatapoihin ja -mahdollisuuksiin, jonka jälkeen voidaan siirtyä vähitellen asiapainotteiseen viestintään ja vuorovaikutukseen. (Kiviniemi 2000, 145–146.)

Lehto ja Terva (2001, 107–114) kuvaavat verkko-oppimisympäristöön siirtymisen kehitysvaiheita erityisesti yhteisöllisyyden näkökulmasta.

1) Ei yhteisöllisyyttä. Tämä on usein verkko-opiskelun lähtötilanne. Verkko-oppimisympäristö toimii materiaalipankkina. Tämä tarkoittaa monesti sitä, että luokkaopetuksessa käytetyt materiaalit ja harjoitusten vastaukset sijoitetaan verkkoympäristöön lähinnä niitä opiskelijoita varten, jotka eivät osallistuneet kontaktiopetukseen.

2) Kommunikaatio opettajan ja opiskelijan välillä. Opiskelijat eivät varsinaisesti kommunikoi keskenään, mutta vastaavat opettajan tai tutorin tehtävänantoihin. Opiskelijat voivat palauttaa esseen tai artikkelin verkkoympäristöön opettajan tai myös muiden opiskelijoiden nähtäväksi. Tehtävä voi myös olla kommentointia oppimisympäristön keskustelupalstalla. Tässä vaiheessa keskustelu on useimmiten opettaja- tai tutorjohtoista.

3) Opiskelijoiden välinen kommunikaatio. Tällä tasolla oppijat keskustelevat keskenään. Opiskelijoiden välinen viestintä on spontaania. Opiskelijat vastaavat toinen toistensa kysymyksiin ja ongelmiin. He myös antavat toinen toisilleen vinkkejä ja neuvoja. He voivat suunnitella opintoihin liittyviä käytännön asioita keskenään verkossa. Opettaja tai tutor ei ole ainoa vastausten antaja, vaan vastauksia odotetaan myös muilta verkkofoorumin opiskelijoilta.

4) Hyvät itseopiskeluvalmiudet. Tässä vaiheessa opiskelijoiden itseopiskelun taidot ovat sillä tasolla, että he pystyvät toimimaan ja uskaltavat toimia opettajan tai tutorin ohi oppimistavoitteisiinsa pyrkiessään. Tämä voi toteutua vaikkapa reaaliaikaisena chat-ryhmätyönä.

5) Itseohjautuvuus. Itseohjautuvuus voisi toteutua siten, että kun tietyn koulutusohjelman yhteiset tavoitteet on kollektiivisesti sovittu, opiskelijat itse päättävät, miten tavoitteita kohden kuljetaan. Opiskelijat vaikuttavat pienryhmien muotoutumiseen ja hakevat oppimateriaaleja erilaisista lähteistä. Ohjaajan tavoitteena on opiskelun motivointi, tarvittaessa ohjaus ja mahdollisesti arviointi, jos itsearviointi ei ole riittävä. Lehdon ja Tervan mukaan kaikki opiskelijat eivät välttämättä ole tällaiseen toimintatapaan valmiita tai kypsiä.

Verkko-opintojen suunnittelijaa ja ohjaajaa auttaa, jos hän opintokokonaisuuden sisältötarpeiden lisäksi pystyy arvioimaan tai selvittämään opiskelijoiden verkko-oppimisympäristöön liittyvää taustaa: aiemmat kokemukset verkko-opiskelusta, mahdollisuudet käyttää tietokonetta kotona tai työpaikalla, asennoituminen verkko-opintoihin ja itseopiskeluvalmiudet. Tämä on osa opiskelija-analyysiä.

Markkinointi-instituutin ensimmäiset opiskelijaryhmät siirtyivät verkkoympäristöön vuonna 1999. Verkko-oppimisympäristöön siirryttiin siten, että ensimmäisessä vaiheessa verkkoon siirrettiin etätehtävät. Etätehtävien toimeksiannot ovat verkossa ja opiskelijat lähettävät etätehtävien ratkaisut verkon kautta tutorille, joka palauttaa arvioidut ja kommentoidut ratkaisut verkon kautta takaisin opiskelijoille. Koulutusohjelmiin sisältyy aina myös lähiopiskelua. Koulutusmaksu kattaa lähiope-

tuksen ja verkkotutoroinnin, oppimateriaalit, jotka ovat etupäässä tiettyihin tarkoituksiin laadittuja oppi- ja harjoitusmonisteita sekä joissakin tapauksissa myös kirjoja.

Aluksi siirryttiin verkkoon siten, että aikaisemmat etätehtävät siirrettiin sellaisinaan verkkoympäristöön. Seuraavassa vaiheessa ryhdyttiin suunnittelemaan erityyppisiä verkkokeskusteluja ja muita nimenomaisesti verkon mahdollisuuksia hyödyntäviä etätehtäviä. Samoihin aikoihin ryhdyttiin myös suunnittelemaan ja toteuttamaan varsinaisia verkko-oppiaineistoja. Tätä vaihetta, jossa painopiste on uudenlaisten etätehtävien, erityisesti ryhmätöiden ja keskustelutehtävien sekä verkko-oppiaineistojen kehittämisessä, eletään tällä hetkellä (syksy 2005). Markkinointi-instituutin nykyinen verkkovaihe vastaa sekä Kivinimen että Lehdon ja Tervan ensimmäistä ja toista vaihetta. Vähitellen ollaan siirtymässä kolmannelle portaalle.

4.4 Oppimisympäristön ulottuvuuksia

Oppimisympäristö terminä yhdistetään usein nimenomaan verkko-oppimisympäristöön. Oppimisympäristö käsitteenä näyttää kuitenkin olevan kovin monimuotoinen ja monitahoinen. Sillä halutaan laajentaa ja monipuolistaa koulutuskäytäntöjä. Oppimisympäristön käsite tarkoittaa Mannisen (2000, 29) mukaan opettajajohtoisesta ja esittävästä luokkahuone- tai luentopainotteisesta opetuksesta poikkeavia koulutusjärjestelyjä.

Oppimisympäristön ulottuvuudet ovat sosiaalisia, fyysisiä, teknisiä ja didaktisia. Sosiaalinen ulottuvuus tarkoittaa ryhmän roolia, vuorovaikutusta, yhteistyötä, keskinäistä kunnioitusta ja ilmapiiriä. Fyysinen ympäristö viittaa fyysiseen tilaan. Teknisellä ulottuvuudella tarkoitetaan teknisten välineiden helppokäyttöisyyttä, luotettavuutta, edullisuutta, nopeutta ja käyttäjäystävällisyyttä. Didaktinen ulottuvuus – opetus ja oppiminen – tekee ympäristöstä oppimisympäristön. (Manninen 2000, 30.) Näihin voidaan vielä lisätä sisällölliset, kulttuuriset ja kokemukselliset ympäristöt, jotka painottavat oppijan oman toiminnan merkitystä opiskelussa, esimerkiksi itseohjautuvuutta ja valinnan vapautta, ja opettajan roolia tutorina ja asiantuntijana (Pyykkö & Ropo 2000, 17).

Manninen (2003, 28; 2001, 54; 2000, 30) määrittelee oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintatavaksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Oppimisympäristö voi olla fyysinen tai virtuaalinen paikka, tila tai ihmisistä koostuva yhteisö, joka on oppimista tukeva, vuorovaikutuksessa oleva yhteisö. Kyse voi olla oppilaitosyhteisön lisäksi myös työ- ja vapaa-aikaan liittyvästä yhteisöstä. Erityisesti aikuisoppijan oppimisympäristön muodostavat varsinaisen koulutusjärjestelmän ohella työ, perhe, harrastukset ja arkipäivä.

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 133) tuovat esille kaksi opettamisen ja oppimisen kulttuuria. Toista he nimittävät hallintokeskeiseksi, jolloin opettajan tehtävänä on osoittaa tie ja vastata siitä, että tuota tietä kuljetaan. Tällöin oletetaan, että oppijat pyrkivät suorittamaan heille määrätyt tehtävät. Tämä perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Toisen näkemyksen mukaan pyritään luomaan oppimisympäristö, joka tarjoaa oppijoille ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Tällöin oletetaan, että oppijat pyrkivät ymmärtämään maailmaa, etsimään syitä ja selityksiä. Tämä perustuu konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen.

Niemelä (1997, 184–185) määrittelee oppimisen oppijan ja oppimisympäristön väliseksi vuorovaikutukseksi. Laajasti käsitettynä ympäristö tarkoittaa kaikkea, johon oppija on tavalla tai toisella suhteessa. Niemelän (1997, 184–185) mukaan opiskelijaryhmän ympäristö koostuu ainakin seuraavista osista:

- Kokonaisuus, johon vaikuttavat oppijan elämäntilanne ja työpaikan tai ammatin kehitysnäkymät.
- Oppimistilanteet ja -paikat, joiden tulisi olla viihtyisiä ja rentoja, mutta joiden edellytetään ainakin tietyissä tilanteissa olevan myös aitoja, todellisia tai todellisia tilanteita simuloivia.
- Eri tyyppiset tietolähteet ja aineistot, joiden määrään ja sisältöön oppijoiden tiedot, taidot ja kokemus vaikuttavat.
- Vuorovaikutus, koska oppimistulos on usein ryhmän aikaansaannos eikä vain yksilön tulos.

Pantzarin (2004, 53–54) määritelmän mukaan oppimisympäristö ei ole vain tila, vaan toiminnallinen kokonaisuus, jonka aktiivinen osa on intentionaalista ja organisoitua pedagogista toimintaa. Organisoidussa opetuksessa ja opiskelussa oppimisympäristöllä tarkoitetaan opiskelun ja oppimisen fyysisten, henkisten ja oppimateriaalimuotoisten puitteiden ja edellytysten kokonaisuutta sekä siihen kuuluvia oppimistavoitteita tukevia aktiviteettejä. Määritelmään sisältyy fyysisten – tilojen, välineiden, laitteiden ja ohjelmien – ohella henkisiä edellytyksiä, jotka liittyvät opettajien tai muun pedagogisen henkilöstön ja oppijoiden ominaisuuksiin. Oppimateriaalit monipuolistuvat muun muassa Internetin ansiosta.

Varila (1999, 38) mainitsee aikuisdidaktiikan oppimisen ympäristöinä ja konteksteina formaalin, ei-formaalin, informaalin ja satunnaisoppimisen. Tällöin tunnustetaan ja hyväksytään se näkemys, että oppimista tapahtuu myös spontaanisti ilman ennalta asetettuja tavoitteita tai suunnitelmia mutta että oppimista voidaan myös edistää tietoisesti, tavoitteellisesti ja systemaattisesti. Elinikäinen oppiminenhan tarkoittaa kaikkea ihmisen elinaikaista oppimista myös riippumatta siitä, missä tai miten se tapahtuu. (Tuomisto 1994, 23; 1992, 180; Sarala 1993, 116.) Tuomisto (1994, 31–38; 1992, 184–190) kutsuu formaalia, ei-formaalia, informaalia ja satunnaisoppimista elinikäisen oppimisen muodoiksi. Nämä voivat olla kietoutuneina ja lomittuneina keskenään monin tavoin, jolloin niiden erottaminen toisistaan on vaikeaa (Tuomisto 1992, 189).

Formaali, muodollinen, oppiminen tarkoittaa kouluoppimista ja tutkintotavoitteista opiskelua. Perinteisesti formaali koulutus on edennyt hierarkkisesti peruskoulusta yliopistoon.

Ei-formaali, non-formaali, oppiminen tarkoittaa muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa koulutusta kuten henkilöstökoulutusta tai esimerkiksi työväenopistossa tapahtuvaa koulutusta. Ei-formaali koulutus ei muodosta mitään varsinaista koulutusjärjestelmää, vaan on yleisnimitys formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvalle erilaisia oppimistarpeita palveleville koulutusmuodille.

Informaali oppiminen tarkoittaa organisoidun koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista kuten työssä oppimista tai muussa elämässä tapahtuvaa oppimista. Tähän kategoriaan kuuluvat sellaiset oppimisen muodot kuin työnkierto, sijaisuudet, projektit ja mentorointi. Informaali oppiminen on useimmiten kokemuksellista oppimista, mutta kokemuksellista oppimista tapahtuu myös formaalin ja non-formaalin oppimisen yhteydessä. Reflektiivinen oppiminen tuo tietoisen pohtivan otteen ar-

kielämän kokemuksiin, joita ei aina ilman muuta tarkastella oppimisen näkökulmasta. (Sarala, 116–117.) Aikuiset voivat opiskella ja kehittää itseään myös kokonaan oma-aloitteisesti omalla vapaa-ajallaan esimerkiksi seuraamalla ammattilehtiä ja -kirjallisuutta sekä seuraamalla asiantuntijaluentoja (Tuomisto 1994, 37).

Satunnaisoppimista tapahtuu jatkuvasti elämänkokemuksen myötä. Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta ja se tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena. Se on joskus lähellä informaalista oppimista. Satunnaisoppiminen on esimerkiksi oppimista erehdyksistä, uskomuksista, arvostuksista ja olettamuksista. Se on kokemuksen kautta käytännössä tapahtuvaa oppimista (Varila 1999, 38; Tuomisto 1994, 38; 1992, 187).

Tuomisto (1994, 38; 1992, 188) ottaa satunnaisoppimisen yhteydessä esille hiljaisen tiedon (tacit knowledge) merkityksen. On arvioitu, että valtaosa aikuisen oppimisesta on informaalia oppimista. Ammattitaito ja osaaminen syntyy pitkäaikaisen kokemuksen tuloksena. Siinä eivät riitä ohjeet ja niiden muistaminen, vaan ammattitaito syntyy, kehittyy ja syvenee kokemuksen myötä. Tällaista hiljaista tietoa on henkilön itsensäkin vaikea ilmaista. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8–9; myös Järvinen ym. 2000, 145–150; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 22.)

Sarala (1993, 117) asettaa tavoitteeksi kaikista oppimisen lajeista, muodoista ja oppimisympäristöistä muodostuvan toisiaan tukevan oppimiskokonaisuuden, jossa formaali, non-formaali, informaali ja satunnaisoppiminen ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Kauppi (2004, 198–201) kuvaa oppimistypologiassaan myös ei-oppimisen. Ei-oppiminen on prosessi, jossa oppija vastustaa oppimista. Se voi esimerkiksi uhata hänen identiteettiään tai sosiaalisia oikeuksiaan. Oppijan toiminta on saattanut vuosien varrella automatisoitua niin, että hän ei koe eikä havaitse oppimisen mahdollisuuksia, muutostarpeita tai -vaatimuksia. Oppija saattaa myös tietoisesti vastustaa oppimista ja hakea lisäperusteita omalle ajattelulleen ja toiminnalleen. Koska oppimistarpeet perustuvat toimintaympäristön muutoksiin, ei-oppiminen voi olla myös muutosvastarintaa ja siihen liittyvää toimintaa. Ei-oppiminen viittaa myös aikaisemmin oppimisorientaatioiden yhteydessä kuvattuihin sitoutumattomaan, vastustavaan tai omistautumattomaan oppimisorientaatioon.

Raivola (2000, 17) tuo esille oppilaitosten osaamisen ja tiedon tuottamisen muuttuvan roolin, sillä koululaitoksen ulkopuolisen oppimisen arvo on hyväksytty. Ihminen oppii kokemuksesta ja tekemällä asioita yhdessä muiden kanssa (learning by watching, by doing and by interacting). Kokemuksen ja osaamisen karttuminen pyritään osoittamaan näyttötutkinnoilla, portfolioilla tai muilla tavoilla. Yksilön saavutukset tulee voida rinnastaa muodollisessa koulutuksessa hankittuihin kvalifikaatioihin.

Elinikäisen oppimisen (life long) rinnalle on tullut koko elämänpiirin (life wide) kattava oppiminen (Raivola 2000, 216). Kun Pantzar (2004, 54) sisällyttää elinikäisen oppimisen käsitteeseen oppimisen elämänpituisuuden lisäksi horisontaalisen elämänlaajuisuuden, hän päätyy määrittelemään oppimisympäristön

> paikoiksi, tapahtumiksi ja prosesseiksi, joilla on välitöntä tai välillistä merkitystä yksilön oppimista edistävien ainesten tuottamisessa riippumatta siitä, liittyykö tilanteeseen yksilön tai ulkopuolisen toimijan tarkoituksellisia oppimisaikomuksia tai onko oppija samanaikaisesti tietoinen tilanteen merkityksestä oppimiselleen.

Avoin oppimisympäristö pyrkii joustavuuteen ajan, paikan, menetelmien, toteutustapojen ja oppisisältöjen suhteen. Avoin oppimisympäristö tarkoittaa myös sitä, että opiskeluun tarkoitetut sisällöt, materiaalit ja tehtävät löytyvät tietoverkosta (Pyykkö & Ropo 2000, 17). Avoin oppimisympäristö viittaa oppija- ja prosessikeskeisyyteen, monimuotoisten oppimismenetelmien käyttöön, eriasteiseen verkostoitumiseen ja oppijaa tukevien ohjauskäytäntöjen merkityksen lisääntymiseen. Samalla kouluttajasta tulee oppimisympäristön suunnittelija, oppimisen ohjaaja, asiantuntija ja tiimin jäsen. Ohjauksen merkityksestä huolimatta tavoitteena on oppijan aktiivisuus ja itseohjautuvuus. (Manninen 2000, 33–35.)

Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan myös oppijan mahdollisuutta omatoimiseen työskentelyyn, jonka etenemistahdin hän voi itse ratkaista, ja päätösvaltaan oppimissuunnitelmaan liittyvissä painotuksissa, sisällöissä ja etenemisjärjestyksessä (Tella 1997, 52–53).

Avoin ympäristö käsitetään usein kaikille avoimena ja julkisena ympäristönä. Mutta oppimisprosessin todellinen avoimuus on suhteellista. Se riippuu esimerkiksi etä- ja lähijaksojen ajoituksista, aikatauluista ja tietoteknisistä valmiuksista. Tavoitteena on kuitenkin oppimisen esteiden vähentäminen. Oppimisympäristön suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana tulisikin olla teknologian tarjoamat mahdollisuudet, jolloin on kysyttävä, mitä oppiminen vaatii eikä mitä tekniikka sallii. (Pyykkö ja Ropo 2000, 17–18.)

Kaupin (1993, 92–93) mukaan kontekstuaalinen oppimiskäsitys siirtää painopisteen opetussuunnitelmasta avoimiin oppimisympäristöihin. Opetussuunnitelma-ajattelussa saattaa korostua oppijoiden rooli passiivisina tiedon vastaanottajina. Oppijoille välitetään oppisisältöjä eri tavoin jäsennettyinä. Esimerkkejä ja harjoituksia käytetään havainnollistamis- ja kontrollointikeinoina. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys tavoittelee oppimisen kytkemistä arkielämän tilanteiden ja käytäntöjen kehittämiseen. Oppisisällöt ovat oppiaineita integroivia, monitieteisiä kokonaisuuksia, joiden arviointiin, tutkimiseen ja kehittämiseen oppija aktiivisesti osallistuu. (Kauppi 1993, 93.) Seuraava Kaupin (1993, 94) taulukko havainnollistaa opetussuunnitelma- ja oppimisympäristöajattelun eroja.

Taulukko 5. *Opetussuunnitelma- ja oppimisympäristöajattelun erot (Kauppi 1993, 94; Manninen 2000, 33).*

Koulutuksen	**Opetussuunnitelma-ajattelu**	**Oppimisympäristöajattelu**
– kohde	Oppisisältö	Reaalitodellisuus
– motivaatio	Ulkoinen tai sisäinen	Sisällöllinen
– tavoite	Oppimäärän omaksuminen	Sisällöllisen pätevyyden kehittäminen
– sisältö	Opetussuunnitelmasta ja oppikirjoista johdetut	Todellisuutta selittävät ”tiedolliset välineet”
– menetelmät	Opetuksen ”massatuotantoon” soveltuvat	Oppijalähtöiset, tutkivat, kehittävät
– oppimistehtävät	Suljettuja harjoitustehtäviä	Avoimia soveltamistehtäviä
– tukijärjestelmä	Valmiit mallit ja ratkaisut, opettajalähtöinen	Yhteiset hankkeet, oppijalähtöinen
– arviointi	Kontrolli, arvostelu	Sisällöllinen, oppimista edistävä, todellisuuteen suhteuttava

Opetussuunnitelma-ajattelun kulmakiviä ovat oppitunnit ja opettajajohtoisuus sekä vastaavasti oppimisympäristöajattelun kulmakiviä reaalitodellisuus ja sen ongelmat. Oppijasta tulee aktiivinen kokeilija ja tekijä, opettajasta tukija ja ohjaaja. (Manninen 2000, 32.)

Koska oppiminen on yksilöllisesti erilaista, myöskään mikään oppimisympäristö ei ole samanlainen kaikille siihen osallistuville oppijoille. Jokainen konstruoi oman yksilöllisen tulkintansa ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja haasteista. Oppijoiden aikaisemmat tiedot, kokemukset, kiinnostuksen alueet, motivaatio ja ylipäätään käsitykset oppimisesta johtavat siihen, että jokaisen oppijan oppiminen on yksilöllisesti erilaista. Tästä syystä samatkin oppimisen olosuhteet ja oppimisympäristöt vaikuttavat eri tavoin yksittäisiin oppijoihin. Lehtinen (1997, 20) toteaa tiivistäen, että ”jokainen oppija konstruoi oman oppimisympäristönsä”. Tämä näkyy myös siinä, miten aktiivisesti ja monipuolisesti oppijat käyttävät tarjolla olevia informaatiolähteitä ja ohjausta. Oppijat voivat keskittyä tiettyjen asioiden tai toimintojen opiskeluun ja kehittämiseen, joita he voivat välittää muille oppijoille yhteisöllisissä oppimistilanteissa (tutkiva, ongelmaperustainen, autenttinen oppiminen, toimintaoppiminen jne.). Yksilöllisyys ja erilaisuus merkitsevät myös sitä, että avoimet oppimisympäristöt motivoivat ja kehittävät toisia oppijoita, kun taas toiset oppijat tarvitsevat ohjaavaa ja kontrolloivaa otetta. Yksilölliset erot asettavat myös verkkopedagogiikan kehittämiselle omat haasteensa. Uuden tekniikan käyttöönotto vaikuttaa eri oppijoihin eri tavalla. (Tella 1997, 53; Lehtinen 1997, 20–21.)

5 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Koulutusorganisaatioiden suunnittelemat ja toteuttamat opiskelu- ja oppimisprosessit ovat aikojen kuluessa monimuotoistuneet eri tavoin. Perinteisesti lähiopetukseen painottuneet oppilaitokset sisällyttävät omiin koulutusohjelmiinsa erilaisia etäopiskelun elementtejä (oppimistehtäviä, projektitöitä, kehittämissuunnitelmia jne.). Etäopetukseen painottuneet oppilaitoksetkaan harvoin toteuttavat koulutusohjelmiaan pelkästään etänä. Yleensä niidenkin koulutusohjelmiin kuuluu kontaktiopetusta. Koulutusorganisaatioiden toimintatavat ovat näin lähentyneet toisiaan. Viime vuosina oppilaitokset ovat panostaneet Internet-pohjaisten verkko-oppimisympäristöjen käyttöönottoon ja niiden tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Tämä on edelleen monimuotoistanut opetusta ja opiskelua.

Markkinointi-instituutin koulutus on koko sen yli 70-vuotisen toiminnan ajan painottunut monimuoto-opetukseen – ensin kirjeopetukseen, sitten perinteiseen etä- ja monimuoto-opetukseen sekä nyt 2000-luvulla verkko-opetukseen. Markkinointi-instituutissa opiskelijoiden etävaiheen opintoja ryhdyttiin siirtämään verkkoon vuonna 1999. Ensimmäisessä vaiheessa siirtyminen verkkoon tarkoitti etäopiskelun siirtämistä verkkoon. Opiskelija palautti oppimistehtävänsä verkon välityksellä tutorin arvioitavaksi ja tutor puolestaan palautti oppimistehtäviä koskevat arviointinsa verkon välityksellä takaisin opiskelijalle. Samassa yhteydessä opintosuoritus rekisteröityi opiskelijaseurantarekisteriin. Siirtyminen verkkoon oli vapaaehtoista siten, että opiskelija päätti, kummalla ”tekniikalla” hän etävaiheen opintonsa halusi toteuttaa. Tällainen tilanne synnytti ajatuksen selvittää, eroavatko verkkovaihtoehdon valinneet opiskelijat jollakin tavalla niistä opiskelijoista, jotka päättivät opiskella perinteisesti lähettämällä oppimistehtävänsä postitse tarkastettavaksi, kommentoitavaksi ja arvioitavaksi. Kyseessä on myös historiallinen näkökulma, sillä tutkimuksen tiedonkeruuvaiheen aikana perinteisen etäopiskelun valinneita ja verkko-opiskelun valinneita oli jokseenkin yhtä paljon. Verkko-opiskelijoiden määrä kasvoi kuitenkin nopeassa tahdissa. Vastaavanlaiseen vertailuun ei enää myöhemmin ollut mahdollisuuksia. Tästä syystä tutkimusjoukkoon ei myöskään ollut mahdollista saada enempää opiskelijoita.

Markkinointi-instituutin toteuttaman verkko-opiskelun elementit ovat myös nopeasti monipuolistuneet. Erityyppisiä verkkotehtäviä ja erilaisia verkkokeskusteluja (vapaaehtoisia ja ohjattuja) on kehitetty ja kokeiltu sekä varsinaisia verkkoaineistoja (tekstejä, kuvioita, kaavioita, malleja, flash-animaatioita ja ääntä) on kehitetty.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat monimuotomerkonomiopiskelijoiden sosiodemografiset ominaisuudet, oppimistyylit, opintomenestys, opintojen eteneminen ja oppimiskokemukset. Tutkimusongelmaksi muotoutui kahdella eri menetelmillä etävaiheen opiskelevien väliset mahdolliset erot ja niiden analysointi. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin kah-

della eri menetelmällä etävaiheen opintonsa suorittavien opiskelijoiden välillä oli eroja, kun molemmilla ryhmillä oli sama aikataulu ja sama tavoite: suorittaa liiketalouden perustutkinto, merkonomi.

Tutkimuskysymykset jäsentyivät seuraavasti:

1) Millä tavoin ja missä määrin edulink- ja classic-opiskelijoiden oppimistyyliprofiilit eroavat toisistaan? Millainen monimuotomerkonomiopiskelijan oppimistyyliprofiili on?

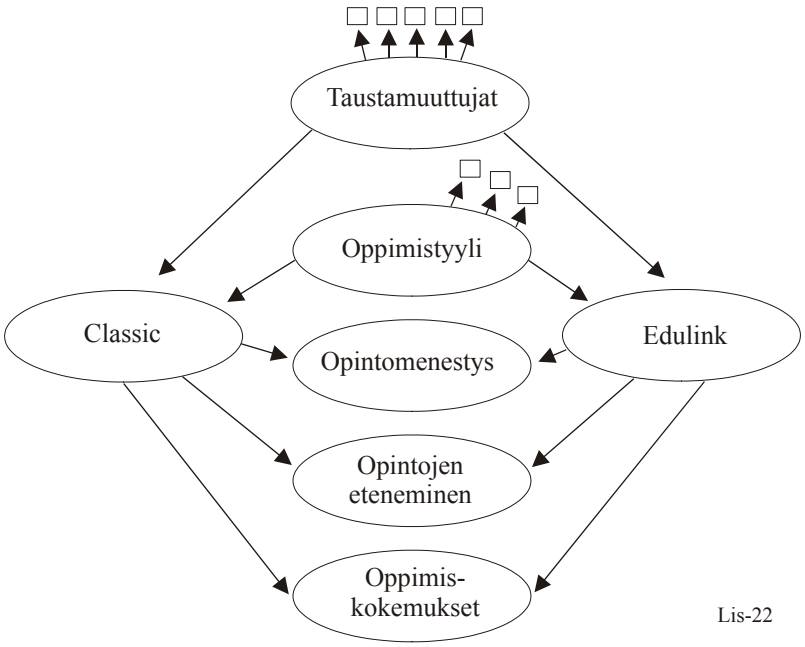
2) Millä tavoin ja missä määrin edulink- ja classic-opiskelijoiden opintomenestys ja opintojen eteneminen eroavat toisistaan?

3) Millaisia ovat monimuotomerkonomiopiskelijan oppimiskokemukset?

6 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusjoukko

6.1 Tiedonhankinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin Markkinointi-instituutissa liiketalouden perustutkintoa, merkonomi, opiskelevien tiedonhankintatyylit, opintomenestys ja oppimiskokemuksia. Tutkimuksessa verrattiin perinteisellä (classic) monimuotomenetelmällä opiskelevien ja verkko-oppimisympäristössä (edulink) opiskelevien oppimistyylejä, opintomenestystä, opintojen etenemistä ja oppimiskokemuksia.

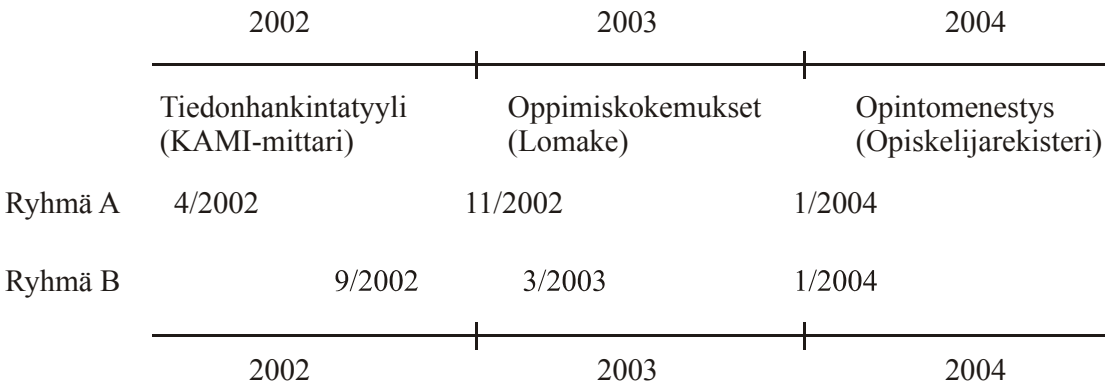


Kuva 5. *Tutkimusasetelma.*

Opintojen alkuvaiheessa kartoitettiin opiskelijoiden tiedonhankintatyylit (liite 1). Tällöin selvitettiin, millainen merkonomiopiskelijan tiedonhankintatyyliprofiili oli ja olivatko verkko-oppimisympäristön valinneiden opiskelijoiden tiedonhankintatyylit erilaisia kuin perinteisen monimuotomenetelmän valinneiden opiskelijoiden tiedonhankintatyylit. Opiskelijat päättivät itse koulutuksensa alussa, toteuttavatko he etävaiheen opintonsa verkossa vai perinteisellä tavalla postitse.

Noin puolen vuoden kuluttua opiskelijat kuvailivat opiskelu- ja oppimiskokemuksiaan vastaamalla puolistrukturoidun kyselylomakkeen (liite 2) kysymyksiin.

Opintosuoritukset rekisteröityvät Markkinointi-instituutin opiskelijaseuranjärjestelmään, jota hyödynnettiin opiskelijoiden opintomenestystä selvitettäessä. Opiskelumenestystä koskevat tiedot kattoivat noin vuoden mittaisen opiskeluajanjakson ja siten kaikille opiskelijoille yhteiset opinnot. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen opinnot eriytyivät asiakaspalvelun ja markkinoinnin suuntautumisvaihtoehtoon tai taloushallinnon suuntautumisvaihtoehtoon. Opintosuoritusten yhteenvetotiedoista otettiin tarkasteltavaksi vain ensimmäisen vuoden tiedot, vaikka osa opiskelijoita olikin jo suorittanut suuntautumisvaiheenkin opintoja.



Kuva 6. *Tiedonhankinta-ajankohdat ja -tavat.*

6.2 KAMI-tiedonhankintatyylimittari

Tiedonhankintatyyliä koskeva informaatio kerättiin Rancourtin kehittämällä 20 osion KAMI-mittarilla (Knowledge Accessing Modes Inventory). Mittari perustuu Roycen ja Powellin (1983, 13, 135) luoman kokonaispersoonallisuuden kuvausjärjestelmän tyylisysteemiin. Tyylit ilmaisevat, miten asiat tehdään ja mikä on oppijan suosima tapa prosessoida tietoa. Empiirisen tyylin käyttäjä oppii kokeilemalla, rationaalisen tyylin käyttäjä ajattelemalla loogisesti ja metaforisen tyylin käyttäjä muodostamalla symboleja. (Leino & Leino 1990, 41.)

Tiedonhankintatyylitestillä selvitettiin kullekin opiskelijalle tunnusomainen tiedon prosessointitapa. Empiirinen tyyli korostaa aistien välityksellä, konkreettisiin kokemuksiin ja havaintoihin perustuvaa tiedon hankintaa. Rationaalinen tyyli painottaa järkeilyn, ajattelun ja loogisen päättelyn tuloksena tapahtuvaa tiedon hankintaa. Metaforinen tyyli perustuu symbolisiin ja vertauskuvallisiin kokemuksiin sekä intuitiivisesti, subjektiivisesti, yksilöllisesti, luovasti ja piilevästi näkemyksen kautta syntyvään tietoon. (Rancourt 1990, 15–16.)

Opiskelijat tekivät opintojensa alussa KAMI-tiedonhankintatyylitestin. Valtaosa opiskelijoita teki testin lähikoulutuspäivien aikana. Niille opiskelijoille, jotka eivät olleet tuolloin paikalla, lähetettiin testi postitse. Heitä pyydettiin lähettämään se palautuskuoressa suoraan tutkijalle. Opiskelijat saivat henkilökohtaisen palautteen testituloksestaan seuraavilla lähikoulutuspäivillä tai postitse. Opiskelijaryhmän koulutuspäällikkö esitteli opiskelijoille testitulosyhteenvedon, jonka tutkija oli laatinut. Niille opiskelijoille, jotka eivät olleet lähikoulutuspäivillä mukana, henkilökohtainen palauteyhteenveto toimitettiin postitse. Kaikki opiskelijat saivat myös lyhyen kirjallisen yhteenvedon tiedonhankintatyylitestin perussisällöstä.

Tiedonhankintatyylimittarissa (liite 1) on 20 väittämää, joissa kussakin on kolme vaihtoehtoa. Vastaajan tulee asettaa nämä vaihtoehdot järjestykseen sen mukaan, miten hyvin ne kuvaavat häntä. Eniten vastaajaa kuvaavan tai hänen käsitystään vastaavan vaihtoehdon kohdalle merkitään numero yksi, toiseksi parhaiten häntä kuvaavan vaihtoehdon kohdalle numero kaksi ja vähiten häntä kuvaavan tai häneen sopivan vaihtoehdon kohdalle numero kolme. Kukin vaihtoehto edustaa tiettyä tiedonhankintatyyliä. Tarkoituksena on asettaa esitetyt kolme vaihtoehtoa oman näkemyksen mukaiseen järjestykseen eikä pohtia muita mahdollisia vaihtoehtoja.

Testin väitteiden yhteispistemäärä on 180. Tähän päästään, kun kaikille ykkösvaihtoehdoille annetaan pistemäärä viisi, kakkosvaihtoehdoille pistemäärä kolme ja kolmosvaihtoehdoille pistemäärä yksi. Koska kukin vaihtoehto edustaa tiettyä tiedonhankintatyyliä, saadaan vastaajan tiedonhankintatyylidominanssi selville laskemalla kunkin tiedonhankintatyylin pistemäärät yhteen. Yksittäisen vastaajan testituloksen yhteenveto voi olla esimerkiksi taulukon 6 mukainen.

Mittarin ensimmäinen väite on seuraavanlainen:

1) Seuraavista aineista olin peruskoulussa kaikkein kiinnostunein

   a) käytännön aineista (tekninen työ yms.)
   b) matematiikasta
   c) taideaineista (piirustus, musiikki tms.)

Opiskelija on vastannut testin ensimmäiseen väitteeseen: a) 2, b) 1 ja c) 3. Koska a)-kohta viittaa empiiriseen tyyliin, hän saa siitä kolme pistettä, b)-kohta viittaa rationaaliseen tyyliin, hän saa siitä viisi pistettä ja c)-kohta viittaa metaforiseen tyyliin, hän saa siitä yhden pisteen.

Toinen väite on seuraavanlainen:

2) Teen työtä mieluimmin henkilöiden kanssa, jotka ovat

   a) vakaita ja luotettavia
   b) välittömiä tai liioittelevia
   c) todellisuudentajuisia (näkevät asiat niin kuin ne ovat).

Tähän opiskelija on vastannut seuraavasti: a) 3, b) 1 ja c) 2. Tässä a)-kohta tarkoittaa rationaalista tyyliä, b)-kohta metaforista tyyliä ja c)-kohta empiiristä tyyliä, joten hän saa a)-kohdasta yhden pisteen, b)-kohdasta viisi pistettä ja c)-kohdasta kolme pistettä.

Testilomakkeessa on mukana tulkintataulukko, josta selviävät kaikkien 20 väitteen tulkintavaihtoehdot.

Taulukko 6. *Erään opiskelijan tiedonhankintatyylitestin tulos.*

Väite	Metaforinen	Rationaalinen	Empiirinen	Yhteensä
1	1	5	3	
2	5	1	3	
3	5	3	1	
4	1	3	5	
5	1	5	3	
6	3	1	5	
7	5	1	3	
8	1	5	3	
9	1	5	3	
10	3	1	5	
11	1	5	3	
12	3	1	5	
13	1	3	5	
14	5	1	3	
15	1	3	5	
16	3	5	1	
17	3	1	5	
18	1	3	5	
19	1	5	3	
20	1	3	5	
Yhteensä	46	60	74	180 pistettä
%	25,6	33,3	41,1	100,0

Tämän opiskelijan vallitseva tyyli on empiirinen tyyli, koska sen tuottama pistemäärä on suurin. Ero rationaaliseen tyyliin on 14 pistettä ja metaforiseen tyyliin 28 pistettä. Metaforinen tyyli painottuu hänen tapauksessaan vähiten.

6.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukon muodostivat Markkinointi-instituutin Oulun yksikössä monimuotomenetelmällä työn ohessa liiketalouden perustutkintoa suorittavat aikuisopiskelijat. Tutkimukseen osallistui kahden peräkkäisen opiskelijaryhmän opiskelijoita. Ryhmä A aloitti opintonsa keväällä 2002 ja ryhmä B syksyllä 2002. Merkonomitutkintoon valmistava koulutus Markkinointi-instituutin monimuotomenetelmällä toteutettuna kattaa neljä puolen vuoden mittaista koulutusjaksoa ja kestää opinnäytetyö mukaan luettuna noin kaksi ja puoli vuotta. Tutkimukseen otettiin mukaan ne opiskelijat, jotka tekivät tiedonhankintatyylitestin opintojen alussa ja jotka vastasivat kyselylomakkeeseen noin puolen vuoden opiskeluperiodin päätyttyä.

Ensimmäinen verkko-oppimisympäristö otettiin Markkinointi-instituutissa käyttöön vuonna 1999, mutta liiketalouden perustutkinnon opiskelua ei siirretty verkkoon ensimmäisten opiskelijaryhmien

joukossa. Helsingissä ensimmäiset merkonomiopiskelijaryhmät siirrettiin verkkoon vasta vuonna 2004. Oulussa merkonomiopinnot siirrettiin verkkoon Helsinkiä aikaisemmin, vuonna 2002. Näin tutkimusjoukon opiskelijat olivat siis ensimmäisiä verkkomerkonomiopiskelijoita.

Tutkimuksen opiskelijoilla oli mahdollisuus valita opiskelumenetelmäkseen Markkinointi-instituutin perinteinen monimuotomenetelmä (classic) tai verkkovaihtoehto (edulink). Alkuvaiheessa näiden menetelmien välinen ero liittyi kotitehtävien postitukseen: classic-opiskelijat käyttivät postin palvelua ja edulink-opiskelijat Internet-palvelua MDC edulink-verkko-oppimisympäristössä.

Tutkimuksessa oli mukana kaikkiaan 43 opiskelijaa, joista 23 opiskeli classic-menetelmällä ja 20 edulinkissä.

Taulukko 7. *Classic- ja edulink-opiskelioiden lukumäärä ja jakauma.*

	Ryhmä A		Ryhmä B		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Classic	7	33,3	16	72,7	23	53,5
Edulink	14	66,7	6	27,3	20	46,5
Yhteensä	21	100,0	22	100,0	43	100,0

Hiukan yli puolet opiskelijoista oli valinnut perinteisen opiskelutavan. Ryhmien välinen jakauma oli lähes vastakkainen. A-ryhmässä edulink-opiskelijoita oli 14 eli 66,7 prosenttia ja B-ryhmässä kuusi eli 27,3 prosenttia. Vastaavasti perinteisellä classic-menetelmällä opiskelevien prosenttiosuudet olivat A-ryhmässä 33,3 ja B-ryhmässä 72,7.

Taulukko 8. *Nais- ja miesopiskelijoiden lukumäärä ja jakauma.*

	Ryhmä A		Ryhmä B		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Naisia	17	81,0	13	59,1	30	69,8
Miehiä	4	19,0	9	40,9	13	30,2
Yhteensä	21	100,0	22	100,0	43	100,0

Naisopiskelijoita oli miehiä enemmän molemmissa ryhmissä: A-ryhmässä naisia oli noin 81 prosenttia ja B-ryhmässä noin 59 prosenttia. Vastaavasti miesopiskelijoiden prosenttiosuus A-ryhmässä oli 19 ja B-ryhmässä 41. Kaikkiaan naisten osuus oli noin 70 prosenttia ja miesten osuus noin 30 prosenttia.

Taulukko 9. *Nais- ja miesopiskelijoiden lukumäärä ja jakauma opiskeluvaihtoehdon mukaan.*

	Naiset		Miehet		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Classic	17	56,7	6	46,2	23	53,5
Edulink	13	43,3	7	53,8	20	46,5
Yhteensä	30	100,0	13	100,0	43	100,0

Miesopiskelijat suosivat edulink-vaihtoehtoa naisopiskelijoita enemmän. Seitsemän miesopiskelijaa (lähes 54 prosenttia kaikista miesopiskelijoista) oli valinnut edulinkin.

Taulukko 10. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden ikäjakauma.*

Ikä	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskelijoiden
Vuotta	f	%	f	%	f	%	%-osuus
–30	10	43,5	11	55,0	21	48,8	52,4
31–40	5	21,7	3	15,0	8	18,6	37,5
41–	8	34,8	6	30,0	14	32,6	42,9
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Kaikkien opiskelijoiden keski-ikä oli 33,1 vuotta. Edulink-opiskelijat olivat hiukan nuorempia kuin classic-opiskelijat. Classic-opiskelijoiden keski-ikä oli 33,9 vuotta ja edulink-opiskelijoiden 32,3 vuotta. Edulink-opiskelijat olivat siten keskimäärin 1,6 vuotta nuorempia kuin classic-opiskelijat. Suurin ikäluokka kummassakin ryhmässä oli 20–30-vuotiaiden luokka. Alle 25–vuotiaita oli classic-ryhmässä kaksi. Edulink-ryhmässä heitä oli viisi. Alle 30-vuotiaita kaikista tutkituista opiskelijoista oli hiukan alle puolet (48,8 prosenttia). Classic-opiskelijoista heitä oli 43,5 prosenttia ja edulink-opiskeljoista 55 prosenttia. Yli 40-vuotiaita oli kaikkiaan 32,6 prosenttia opiskelijoista. Heitä oli classic-opiskelijoista lähes 35 prosenttia ja edulink-opiskelijoista 30 prosenttia.

Markkinointi-instituutin kaikkien opiskelijoiden keski-ikä on 35 vuotta, joten tutkimusjoukon opiskelijoiden keski-ikä oli hiukan tätä alhaisempi.

Taulukko 11. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden peruskoulutus.*

Peruskoulutus	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskeljoiden %-osuus
	f	%	f	%	f	%	
Perus-, keski- tai kansakoulu, osa lukiota	9	39,1	7	35,0	16	37,2	43,8
Ylioppilas	6	26,1	8	40,0	14	32,6	57,1
Ammattikoulu, ammattitutkinto, merkantti, ammattikorkeakoulu	8	34,8	5	25,0	13	30,2	38,5
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Peruskoulun käyneitä opiskelijoista oli kaikkiaan yhdeksän: classic-ryhmässä viisi ja edulink-ryhmässä neljä opiskelijaa. Keskikoulun käyneitä oli kolme: classic-ryhmässä yksi ja edulink-ryhmässä kaksi. Kaksi classic-opiskelijaa oli käynyt osan lukiota. Yksi classic-opiskelija ja yksi edulink-opiskelija olivat kansakoulun käyneitä. Ylioppilaita oli classic-opiskelijoista kuusi ja edulink-opiskelijoista kahdeksan. Jokin muu peruskoulutuksen jälkeinen koulutus oli kaikkiaan 13 opiskelijalla. Classic-opiskeljoista viisi oli käynyt ammattikoulun, yksi oli suorittanut ammattitutkinnon, yksi oli merkantti ja yksi oli suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon muulta kuin liiketalouden alalta. Edulink-opiskelijoista merkantteja oli kolme ja ammattikoulun oli käynyt kaksi. Yli puolet (noin 57 prosenttia) ylioppilaista oli edulink-opiskelijoita ja kolme neljästä merkantista oli edulink-opiskelijoita.

Taulukko 12. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden työkokemus vuosina.*

Työkokemus Vuotta	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskelijoiden %-osuus
	f	%	f	%	f	%	
1 – 5	10	43,5	9	45,0	19	44,2	47,4
6–10	2	8,7	2	10,0	4	9,3	50,0
11–15	5	21,7	3	15,0	8	18,6	37,5
16–20	1	4,4	3	15,0	4	9,3	75,0
21–	5	21,7	3	15,0	8	18,6	37,5
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Opiskelijoiden työkokemusvuodet noudattelivat heidän ikäjakaumaansa. Työkokemusta tutkittavilla opiskelijoilla oli keskimäärin 10,6 vuotta: classic-opiskelijoilla 10,9 vuotta ja edulink-opiskelijoilla 10,3 vuotta. Korkeintaan viisi vuotta työkokemusta oli 19 opiskelijalla (44,2 prosenttia). Yli 15 vuoden työkokemus oli 12 opiskelijalla (lähes 28 prosenttia). Kymmenen classic-opiskelijaa ja kahdeksan edulink-opiskelijaa ilmoittivat saaneensa nykyiset työpaikkansa vuosina 2001 tai 2002.

Taulukko 13. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden nykyinen työtehtävä.*

Työtehtävät	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskelijoiden %-osuus
	f	%	f	%	f	%	
Myyjät	12	52,2	9	45,0	21	48,8	42,9
Toimistotyöntekijät	6	26,1	9	45,0	15	34,9	60,0
Muut	5	21,7	2	10,0	7	16,3	2,9
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Yli puolet (52 prosenttia) classic-opiskelijoista oli erilaisia myyjiä. Edulink-opiskelijoista myyjiä oli yhdeksän opiskelijaa (45 prosenttia). Saman verran edulink-opiskeljoita (9 opiskelijaa, 45 prosenttia) oli erilaisia toimistotyöntekijöitä. 60 prosenttia kaikista toimistotyöntekijäopiskelijoista oli edulink-opiskelijoita.

Julkinen sektori oli kolmen classic-ryhmän opiskelijan ja kuuden edulink-ryhmän opiskelijan työnantaja. Näissä tapauksissa työnantajana oli kaupunki, kunta, kuntayhtymä, rajavartiolaitos ja yliopisto.

Taulukko 14. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden työtyytyväisyys.*

Työtyytyväisyys	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskelijoiden %-osuus
	f	%	f	%	F	%	
Täysin tyytyväinen	2	8,7	4	20,0	6	14,0	66,7
Melko tyytyväinen	16	69,6	15	75,0	31	72,1	48,4
Jossain määrin tyytyväinen	4	17,4	1	5,0	5	11,6	20,0
Ei ole tyytyväinen	1	4,3	-	-	1	2,3	0,0
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Opiskelijat olivat pääosin joko täysin tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä työhönsä. Lähes 80 prosenttia classic-opiskelijoista oli täysin tai melko tyytyväisiä työhönsä. Edulink-opiskelijat olivat tyytyväisempiä kuin classic-opiskelijat. Heistä 95 prosenttia oli täysin tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä työhönsä.

Suurin osa opiskelijoita oli hakeutunut koulutukseen omasta aloitteestaan. Classic-opiskelijoista 20 mainitsee aloitteen koulutukseen hakeutumiseen olevan oman. Edulink-opiskelijoita omasta aloitteestaan koulutukseen hakeutui 16.

Taulukko 15. *Aloite koulutukseen hakeutumiseen.*

Aloite opintojen aloittamisesta	Classic		Edulink		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Oma aloite	18	78,3	14	70,0	32	74,4
Esimies	2	8,7	3	15,0	5	11,6
Oppisopimustoimisto			1	5,0	1	2,3
Oma ja esimies	1	4,3	1	5,0	2	4,7
Oma ja oppisop.toim.			1	5,0	1	2,3
Oma ja muu	1	4,3			1	2,3
Muu	1	4,3			1	2,3
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Kolme classic-opiskelijaa ja neljä edulink-opiskelijaa mainitsi aloitteen tulleen esimieheltään tai työnantajaltaan. Oppisopimustoimiston aloitteentekijänä mainitsi kaksi edulink-opiskelijaa. Yksi classic- ja yksi edulink-opiskelija mainitsi aloitteen olleen sekä oman että esimiehen. Yksi edulink-opiskelija mainitsi aloitteen olleen oman ja oppisopimustoimiston. Muina aloitteina mainittiin vakuutusyhtiö ja ”kaveri kertoi tällaisesta vaihtoehdosta”. Kaikki opiskelijat olivat oppisopimusopiskelijoita.

Neljä classic-opiskelijaa ja kaksi edulink-opiskelijaa oli aikaisemmin opiskellut Markkinointi-instituutissa. Yksi classic-opiskelija oli suorittanut myynnin ammattitutkinnon, yksi mainosalan ammattitutkinnon, yksi kiinteistövälittäjän tutkinnon ja yhden kauppateknikon tutkinnon opinnot olivat jääneet kesken. Yksi edulink-opiskelija oli suorittanut toimistosihteerin tutkinnon ja yksi on opiskellut englannin kieltä.

7 Tutkimustulokset

7.1 Opiskelijoiden tiedonhankintatyylit

Tutkimuksessa käytetty Rancourtin tiedonhankintatyylimittari määrittelee tyylipreferenssin. Empiirinen tyyli viittaa kokeilumahdollisuuksiin, konkreettiseen tekemiseen, todellisuudentajuun ja puolueettomuuteen. Rationaalinen tyyli viittaa sääntöjen noudattamiseen, johdonmukaisuuteen ja älyllisiin haasteisiin. Metaforinen tyyli viittaa spontaanisuuteen, kekseliäisyyteen, luovuuteen ja tunteiden huomioon ottamiseen. (J. Leino 1987, 21.)

7.1.1 Empiirinen tyyli hallitseva

Tutkittujen opiskelijoiden tiedonhankintatyyleissä korostui empiirinen tyyli. Sen dominanssi oli voimakkain. Toisena painottui rationaalinen tyyli ja kolmantena metaforinen tyyli. Kaikkien opiskelijoiden tiedonhankintatyylimittarin mukainen empiirisen tyylin pistemääräkeskiarvo oli 69,9, rationaalisen tyylin keskiarvo 58,0 pistettä ja metaforisen tyylin keskiarvo 52,1 pistettä.

Taulukko 16. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien keskiarvopistemäärät.*

	Classic		Edulink		Yhteensä	
Tiedonhankintatyyli	ka	%	ka	%	ka	%
Empiirinen tyyli	69,0	38,4	71,0	39,4	69,9	38,8
Rationaalinen tyyli	57,3	31,8	58,8	32,7	58,0	32,2
Metaforinen tyyli	53,7	29,8	50,2	27,9	52,1	29,0
Yhteensä	180,0	100,0	180,0	100,0	180,0	100,0

Edulink-opiskelijoilla painottuivat sekä empiirinen tyyli että rationaalinen tyyli classic-opiskelijoita enemmän ja vastaavasti metaforinen tyyli jäi vähäisemmäksi kuin classic-opiskelijoilla. Edulink-opiskelijoiden empiirisen tyylin pistemäärien keskiarvo oli kaksi pistettä vahvempi ja rationaalisen tyylin pistemäärien keskiarvo 1,5 pistettä vahvempi kuin classic-opiskelijoiden vastaavat keskiarvot. Selvin ero oli metaforisen tyylin pistemäärien keskiarvoissa. Classic-opiskelijoiden metaforisen tiedonhankintatyylin pistekeskiarvo oli 3,5 pistettä korkeampi kuin edulink-opiskelijoiden metaforisen tyylin pistekeskiarvo.

Jos tiedonhankintatyylit olisivat kokonaan tasapainossa, jokainen tyyli saisi pistemäärän 60. Tutkittujen opiskelijoiden empiirisen tyylin korkein pistemäärä oli 86 ja alhaisin 50. Rationaalisen tyylin korkein pistemäärä oli 82 ja alhaisin 36. Metaforisen tyylin korkein pistemäärä oli 76 ja alhaisin 30.

Kaikkien opiskelijoiden empiirisen tyylin pistemäärien vaihteluväli oli 36 pistettä ja sekä rationaalisen tyylin pistemäärien että metaforisen tyylin pistemäärien vaihteluväli oli 46 pistettä. Empiirisen tyylin vaihteluväli oli pienempi kuin rationaalisen ja metaforisen tyylin pistemäärien vaihteluväli.

Taulukko 17. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien maksimi- ja minimipistemäärät sekä vaihteluväli.*

Tiedon-hankinta-tyyli	Classic			Edulink			Kaikki
	Maksimi-piste-määrä	Minimi-piste-määrä	Vaihtelu-välipiste-määrä	Maksimi-piste-määrä	Minimi-piste-määrä	Vaihtelu-välipiste-määrä	Vaihtelu-välipiste-määrä
Empiirinen	78	56	22	86	50	36	36
Rationaalinen	82	42	40	78	36	42	46
Metaforinen	76	30	36	68	34	34	46

Classic-opiskelijoiden empiirisen ja rationaalisen tyylin pistemäärien vaihteluväli oli pienempi kuin edulink-opiskelijoiden vastaavien tyylien pistemäärien vaihteluväli. Edulink-opiskelijoiden metaforisen tyylin pistemäärien vaihteluväli oli hiukan pienempi kuin classic-opiskelijoiden. Suurin ero oli empiirisen tyylin pistemäärissä. Siinä classic- ja edulink-opiskelijoiden vaihteluvälipistemäärien ero oli kaikkiaan 14 pistettä. Kahden muun tyylin kohdalla vaihteluväliero oli vain kaksi pistettä.

Taulukko 18. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien 60 pistettä ylittävien ja alittavien lukumäärä.*

Tiedon-hankinta-tyyli	Classic		Edulink		Yhteensä	
	Pistemäärä yli 60	Pistemäärä alle 60	Pistemäärä yli 60	Pistemäärä alle 60	Pistemäärä yli 60	Pistemäärä alle 60
	f	f	f	f	f	f
Empiirinen tyyli	20	3	16	4	36	7
Rationaalinen tyyli	10	13	11	9	21	22
Metaforinen tyyli	10	13	4	16	14	29
Yhteensä	40	29	31	29	71	58

Empiiristä tyyliä 60 pisteen verran tai sitä enemmän edusti 20 classic- ja 16 edulink-opiskelijaa. Yli 60 pisteen verran rationaalista tyyliä edusti kymmenen classic- ja 11 edulink-opiskelijaa. Alle 60 pisteen jäi empiirisessä tyylissä kolme classic- ja neljä edulink-opiskelijaa. Rationaalisessa tyylissä 60 pisteen alapuolelle jäi 13 classic-opiskelijaa ja yhdeksän edulink-opiskelijaa. Edulink-opiskelijoiden metaforisen tiedonhankintatyylin käyttö oli vähäistä. Neljällä edulink-opiskelijalla metaforisen tyylin pistemäärä nousi 60:een tai sen yli. Classic-ryhmässä heitä oli kymmenen. 60 pisteen alapuolella oli 13 classic-opiskelijaa ja 16 edulink-opiskelijaa.

Useimmilla ihmisillä jokin oppimistyyli on dominoiva. Jos mikään tyyli ei ole hallitseva, oppimistyylit saattavat olla tasapainossa siten, että henkilö pystyy soveltamaan erilaista tyyliä tilanteen mukaan. (Leino & Leino 1990, 67.) Tästä syystä tarkastellaan vielä opiskelijoiden kunkin tiedonhan-

kintatyylin maksimipistemäärän ja minimipistemäärän välistä erotusta. Jos erotus on suuri, jokin tyyli on silloin selvästi dominoiva. Jos taas erotus on pieni, tyylit ovat jokseenkin tasapainossa. Classic-ryhmän kunkin opiskelijan tiedonhankintatyylien korkeimman ja alhaisimman pistemäärän erotuksen perusteella laskettu keskiarvo oli 26,8 pistettä. Edulink-ryhmän vastaava keskiarvo oli hiukan korkeampi eli 27,4. Kaikkien opiskelijoiden erotusten keskiarvo oli 27,1.

Taulukko 19. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylien maksimi- ja minimipistemäärien erotukset.*

Maksimi- ja minimipiste-määrien erotus	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskelijoiden %-osuus
	f	%	f	%	f	%	
Alle 20 pistettä	7	30,4	7	35,0	14	32,6	50,0
21 - 40 pistettä	14	60,9	10	50,0	24	55,8	41,7
Yli 40 pistettä	2	8,7	3	15,0	5	11,6	60,0
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Pienimmät erotukset (6 pistettä) olivat classic-ryhmän kahdella opiskelijalla. Edulink-ryhmän pienimmät erotukset (8 pistettä) olivat niinikään kahdella opiskelijalla. Suurin erotus classic-ryhmässä oli yhden opiskelijan 52 pistettä. Seuraavaksi suurin erotus classic-ryhmässä oli 42 pistettä ja seuraava 40 pistettä. Edulink-ryhmässä suurimmat erotukset olivat 52 pistettä, 50 pistettä ja 44 pistettä.

Taulukko 20. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden lukumäärät tiedonhankintatyylin korkeimman pistemäärän perusteella.*

Tiedonhankinta-tyyli	Classic		Edulink		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Empiirinen tyyli	14	60,9	15	75,0	29	67,5
Rationaalinen tyyli	1	4,3	4	20,0	5	11,6
Metaforinen tyyli	4	17,5	1	5,0	5	11,6
Empiirinen ja metaforinen	2	8,7	-	-	2	4,7
Empiirinen ja rationaal.	1	4,3	-	-	1	2,3
Rationaal. ja metaforinen	1	4,3	-	-	1	2,3
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Taulukkoon on poimittu tutkittujen opiskelijoiden lukumäärät sen mukaan, mikä tiedonhankintatyyli oli dominoivin. Neljällä classic-opiskelijalla kaksi tiedonhankintatyyliä sai samat pistemäärät: kahden opiskelijan empiirinen ja metaforinen tyyli saivat täsmälleen samat pistemäärät, yhden opiskelijan empiirinen ja rationaalinen tyyli saivat samat pistemäärät ja yhden opiskelijan rationaalinen ja metaforinen tyyli saivat samat pistemäärät. Tämäkin tarkastelu osoittaa kaikkien tutkittujen opiskelijoiden empiirisen tyylin voimakkuutta.

7.1.2 Oppiaineet ja tiedonhankintatyylit

Tutkittujen opiskelijoiden tiedonhankityyli painottui selvästi empiiriseen tyyliin. Empiirisen tyylin pistemäärien keskiarvo oli 69,9. Edulink-opiskelijoiden pistemäärien keskiarvo oli 71 ja classic-opiskelijoiden 69 pistettä. Edulink-opiskelijoiden rationaalisen tyylin pistemäärien keskiarvo oli 58,8 ja classic-opiskelijoiden 57,3. Classic-opiskelijoiden metaforinen tyyli oli edulink-opiskelijoiden pistemäärien keskiarvoa korkeampi toisin kuin empiirisen ja rationaalisen tyylin pistemäärien keskiarvot.

Eri tiedonaloilta on kerätty luokittelutietoa siitä, mikä tiedonhankintatyyli on yleisin, mikä toiseksi yleisin sekä mikä on vähiten käytetty tyyli. Taulukkoon 21 on koottu joidenkin tieteiden tiedonhankinnan muodot sen mukaan, mikä niistä on yleisin (päämuoto), toiseksi yleisin (läheinen) ja vähiten käytetty muoto (vähäinen). Ensimmäinen kirjain tarkoittaa dominoivaa tiedonhankinnan tapaa, toinen seuraavaksi yleisintä tapaa ja viimeinen vähiten hallitsevaa tapaa. (Rancourt 1990, 16.)

Taulukko 21. *Eräiden alojen tiedonhankinnan vallitseva, läheinen ja vähäinen muoto (Rancourt 1990, 17).*

Ala	Tiede	Vallitseva	Läheinen	Vähäinen
Luonnontieteet	Biologia	E	R	M
	Kemia	R	E	M
	Geologia	E	R	M
	Fysiikka	E	R	M
	Teor. fysiikka	R	M	E
Yhteiskuntatieteet	Kauppatiede	R	E	M
	Taloustiede	R	E	M
	Yksityisoikeus	R	E	M
	Julkisoikeus	E	R	M
	Filosofia	REM	REM	REM
	Psykologia	REM	REM	REM
	Sosiologia	REM	REM	REM
Taiteet ja humanistiset tieteet	Teatteritaide	M	E	R
	Kuvataiteet	M	E	R
	Kirjallisuus	M	R	E
	Musiikki	M	R	E

E = empiirinen tyyli
R = rationaalinen tyyli
M = metaforinen tyyli
REM = voidaan valita mikä tahansa painotuksesta tai lähtökohdista riippuen.

Tutkittujen opiskelijoiden tiedonhankintatyylien profiilia (ERM) vastaavat biologian, geologian, fysiikan ja julkisoikeuden profiilit. Rationaalinen tyyli on tässä taulukossa kauppatieteen ja taloustieteen päämuoto. Näitä tieteitä lähinnä voisi pitää liiketalouden perustutkinnon oppiaineina. Liiketalouden perustutkinnon oppisisällöt ovat hyvin käytännönläheisiä ja konkreettisia, jolloin varsinaisista tieteistä ei voida puhua. Lisäksi liiketalouden perustutkinto on aikuisten näyttötutkinto, joka korostaa työssä oppimista ja sitä, että oppimista tapahtuu ja on tapahtunut muuallakin kuin koulussa. Valtaosa tässä tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista oli hakeutunut perusopintojensa jäl-

keen töihin eikä ollut ryhtynyt päätoimisiksi opiskelijoiksi. Lähes 70 prosenttia mukana olleista opiskelijoista ei ollut suorittanut mitään tutkintoa perus- tai kansakoulun tai ylioppilastutkinnon jälkeen.

Voidaan myös ajatella, että liiketalouden perustutkinnon oppikokonaisuudet hyödyntävät sosiologian ja psykologian alaan kuuluvista tutkimustuloksista johdettuja tietoja ja taitoja. Tällöin mikä tahansa tiedonhankintatyyli voi olla painotuksista tai lähtökohdista riippuen dominoiva. Tämä voi tarkoittaa sitä, että näiden opiskelijoiden ja tällaisissa työtehtävissä toimivien tavoitteellista tiedonhankintatyylien käyttöä kuvastaa tilannekohtainen tyylijousto. Tämä voi myös tarkoittaa sitä, että heidän tulisi kiinnittää huomiota ja kehittää heikoimpia tiedonhankintatyylejään tavoitteena eri tyylien tasapainoinen tilannekohtainen käyttö.

Tutkittujen opiskelijoiden empiirisen tyylin dominanssin kanssa jossakin määrin sopusoinnussa ovat Kolbin (1984) tutkimustulokset, joiden mukaan kaupallisten aineiden opiskelijoiden oppimistyyli on akkommodoiva tyyli (myös Leino & Leino 1990, 114). Tälle tyylille on ominaista konkreettiseen kokemukseen perustuva aktiivinen kokeilu (ekstrovertti havainnoija). Tällainen opiskelija ratkaisee ongelmia yrityksen ja erehdyksen kautta ja luottaa usein muilta saamaansa tietoon enemmän kuin omiin päätöksiinsä. (Leino ja Leino 1990, 46.)

Tutkimukset (Rancourt & Dionne 1982; J. Leino 1987) ovat osoittaneet, että opettajat vaikuttavat oppilaidensa ajattelutapoihin. Opettajien suhtautuminen asioihin, ilmiöihin ja tilanteisiin siirtyy heidän oppilailleen. Oppilaat omaksuvat mieliaineensa opettajan tietoteoreettisen ajattelutavan. (Leino & Leino 1990, 77.) Erikoistuminen eri oppiaineisiin ja niistä kiinnostuminen alkaa jokseenkin varhain ja jatkuu yli oppivelvollisuusiän (Leino & Leino 1990, 114). Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden tiedonhankintatyylien kuten yleensäkin aikuisten tiedonhankintatyylien muotoutumiseen ovat vaikuttaneet heidän koulu- ja koulutuskokemuksensa sekä työ- ja elämänkokemuksensa.

Opettajien omat käsitykset riippuvat heidän dominoivista tiedonhankinnan tavoistaan. Ne opettajat, joilla empiirisen tiedonhankinnan muoto on vallitseva, suosivat toimintaan perustuvia yksilöllisiä ja induktiiviseen päättelyyn perustuvia opetusmenetelmiä (Rancourt 1990, 18). Empiirinen opettaja pitää tärkeänä omakohtaista työskentelyä konkreettisen materiaalin parissa. Asiakeskeinen tekeminen ja havaintoaineiston käyttö ovat tämän tyylin peruspiirteitä. Luonnontieteet ja liikunta ovat esimerkkejä empiirisistä oppiaineista. (Leino & Leino 1990, 79–80.)

Rationaalisen tiedonhankinnan muotojen ollessa vallitseva opetus on teoriapohjaista (Rancourt 1990, 18). Rationaalisen tyylin korostuessa opettaja painottaa sääntöjen ja loogisuuden merkitystä. Tällaisten opettajien oppitunnit ovat yleensä hyvin suunniteltuja ja ne etenevät loogisesti. Oppiminen varmistetaan soveltavilla harjoituksilla. Matematiikka ja historia ovat esimerkkejä rationaalisista oppiaineista. (Leino & Leino 1990, 79–80.)

Ne opettajat, joiden vallitseva tiedonhankintatyyli on metaforinen, kiinnittävät huomiota ihmisten välisiin kontakteihin, luovuuteen ja analogiseen opetukseen (Rancourt 1990, 18). Opetus on spontaania ja ideoivaa. Opiskelijoiden esityksiä hyödynnetään verbaalisen kommunikoinnin aikaansaamiseksi. Teemat saavat erilaisia tulkintoja ja ilmaisumuotoja opiskelijoiden kokemustaustojen mukaan. Asioita rinnastetaan. Kielet ja taideaineet ovat metaforisia. (Leino & Leino 1990, 79–80.)

Opettajan ja opiskelijan tiedonhankintatyylien yhdensuuntaisuus vaikuttanee opiskelijapalautteisiin. Jos opettajan ja opiskelijan tiedonhankintatyylit poikkeavat merkittävästi toisistaan, tämä todennäköisesti heijastuu myös opiskelijapalautteissa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä opetukseen ja opintomenestykseensä. Omakohtainen tekeminen - empiirinen tiedonhankintatyyli - korostuu Markkinointi-instituutin etäopiskelussa.

Taulukko 22. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden valitsemat suuntautumisvaihtoehdot.*

Suuntautumis-vaihtoehto	Classic		Edulink		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Asiakaspalvelu ja markkinointi	16	69,6	10	50,0	26	60,5
Taloushallinto	7	30,4	10	50,0	17	39,5
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden oppiainekiinnostus heijastui ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen toteutuvassa opintosuunnan valinnassa. Yli puolet, noin 60 prosenttia opiskelijoista, valitsi opintosuunnakseen asiakaspalvelun ja markkinoinnin. Puolet edulink-opiskelijoista valitsi asiakaspalvelun ja markkinoinnin opintosuunnan ja toinen puoli taloushallinnon opintosuunnan. Classic-opiskelijoista lähes 70 prosenttia valitsi asiakaspalvelun ja markkinoinnin opintosuunnan.

Taulukko 23. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylit ja suuntautumisvaihtoehdot.*

Dominoiva tiedonhankintatyyli	Asiakaspalvelu ja markkinointi		Taloushallinto		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Empiirinen tyyli	20	77,0	9	52,9	29	67,5
Rationaalinen tyyli	1	3,8	4	23,5	5	11,6
Metaforinen tyyli	2	7,8	3	17,7	5	11,6
Empiirinen ja metafor.	1	3,8	1	5,9	2	4,7
Empiirinen ja rationaal.	1	3,8	-		1	2,3
Rationaal. ja metafor.	1	3,8	-		1	2,3
Yhteensä	26	100,0	17	100,0	43	100,0

Asiakaspalvelun ja markkinoinnin opintosuunnan valinneista 77 prosentin vallitseva tiedonhankintatyyli oli empiirinen tyyli. Taloushallinnon opintosuunnan valinneiden keskuudessa empiirinen tyyli oli vallitsevana yli 50 prosentilla opiskelijoita. Dominoivan rationaalisen tyylin opiskelijoista neljä viidestä oli valinnut taloushallinnon opintosuunnan.

Markkinointi-instituutin opetus- ja opiskelutapa, ainakin liiketalouden perustutkinnossa, näyttää kiinnostavan ja suosivan opiskelijoita, joiden vallitseva tiedonhankintatyyli on empiirinen. Yksilökeskeisyys korostuu opiskelussa. Oppimistehtävät on perinteisesti ratkaistu yksin ja yksilöllisesti. Markkinointi-instituutissa käytetään paljon tiettyihin oppikokonaisuuksiin laadittuja omia oppi- ja

harjoitustehtävämonisteita. Samoin oppimistehtävissä usein edellytetään omaan työhön ja omaan organisaatioon liittyvää reflektointia.

Periaatteellinen kysymys onkin, pitäisikö oppimisympäristöä muuttaa opiskelijoiden oppimistyylejä vastaaviksi vai pitäisikö opiskelijoiden oppimistyylejä pyrkiä muuttamaan oppimisympäristöä vastaavaksi. Oppimistyylejä vastaavien opiskeluympäristöjen luominen edellyttää luovia ratkaisuja, eikä tämä aina ole kovin yksinkertaista. Empiirisille oppijoille tulisi antaa esimerkkejä ja havaintoaineistoa, rationaalisille oppijoille tulisi opettaa ensin säännöt ja sitten sovellutukset ja metaforisten oppijoiden tulisi voida kertoa omista kokemuksistaan. Empiirisen tyylin ollessa hallitseva toiminnalliset menetelmät ovat usein parhaita, rationaalisen tyylin hallitessa oppijoille tulisi tarjota jäsenneltyä ja loogista opiskelutapaa sekä metaforisen tyylin dominoidessa oppija odottaa vertauskuvallista, usein inhimillisesti koskettavaa kuvausta. Menetelmien eriyttäminen ei ole käytännössä helppoa. (Leino & Leino 1990, 67, 73–74, 124–125.)

Ensimmäinen lähestymistapa korostaa oppijan vahvoja oppimistyylejä ja pyrkii sitä kautta hyviin oppimistuloksiin. Tällöin tyylejä hyödynnetään siten, että määritetään oppijan oppimistyyli ja pyritään hakemaan siihen parhaiten sopiva opetusmenetelmä oppimistavoitteiden savuttamiseksi. Toinen lähestymistapa korostaa sellaisen oppimisympäristön luomista, jossa oppijan tyylien heikkoja puolia pyritään vahvistamaan ja kehittämään siten, että hänellä olisi mahdollisuus hyötyä monenlaisesta opetuksesta. Tavoitteenahan on useimmiten joustava erilaisten ihmisten kanssa ja erilaisissa tilanteissa toimeentuleva persoonallisuus. (Leino & Leino 1997, 73; 1990, 75–76.) Viisas opettaja pyrkii ottamaan huomioon kaikki kolme lähestymistapaa ja suunnittelemaan oppimisprosessin siten, että se sisältää kaikille tyyleille soveltuvia osia (Leino & Leino 1990, 67, 73–74, 124–125).

Erilaiset oppimistyylit voidaan nähdä myös oppimistilanteiden rikkautena. Opiskelijoiden erilaisuutta tulisi arvostaa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella opiskeltavia asioita monelta suunnalta ja arvioida erilaisten lähestymistapojen etuja ja haittoja. (Leino & Leino 1999, 90-91.) Oppijoiden heterogeenisuus on yksi aikuisopiskelun tunnuspiirre: haaste ja resurssi.

Otalan (2000, 125) mukaan oppimistyylitestejä käytetäänkin toisaalta selvittämään, mikä on paras tapa oppia ja toisaalta ohjaamaan oppijaa kehittämään kaikkia oppimistyylejä ja -tapoja oppimisen tehostamiseksi.

7.2 Opintomenestys

Opiskelijoiden opintojen etenemistä ja opintomenestystä tarkasteltiin ensimmäisen vuoden näyttöjen perusteella. Valmistavan koulutuksen opintomenestystä ei käsitelty, koska mukana oli opiskelijoita, jotka eivät aikaisempien opintojensa ansiosta osallistuneet kaikkiin valmistavan koulutuksen osiin. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana toteutettiin valmistavan koulutuksen yhteiset opinnot ja suoritettiin yhteisiin osiin liittyvät näytöt. Ensimmäisen vuoden näytöt kattoivat liiketalouden ja hallinnon sekä ruotsin ja englannin kielet. Toisen vuoden aikana suoritettiin valitun suuntautumisvaihtoehdon (asiakaspalvelu ja markkinointi tai taloushallinto) näytöt.

7.2.1 Arvosanat ja suoritusaste

Kokonaan aikataulun mukaan oli edennyt 14 classic-opiskelijaa (noin 61 prosenttia) ja 16 edulink-opiskelijaa (80 prosenttia). Puuttuvia näyttöjä oli yhdeksällä classic-opiskelijalla ja neljällä edulink-opiskelijalla. Muutama puuttuva näyttö ei vielä merkitse opintojen hidastumista, mutta mitä isommaksi puuttuvien näyttöjen määrä kasvaa, sitä todennäköisempää on opintojen venyminen tai opintojen keskeytyminen kokonaan.

Taulukko 24. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintojen eteneminen.*

Opintojen eteneminen	Classic		Edulink		Yhteensä		Edulink-opiskelijoiden %-osuus
	f	%	f	%	f	%	
Aikataulun mukaisesti	14	60,9	16	80,0	30	69,8	53,3
Puuttuvia näyttöjä	9	39,1	4	20,0	13	30,2	30,8
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0	46,5

Taulukko 25. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden puuttuvien näyttöjen lukumäärät.*

Puuttuvat näytöt	Classic f	Edulink f	Yhteensä f	Edulink-opiskelijoiden %-osuus
1 puuttuva näyttö	3	1	4	25,0
2 puuttuvaa näyttöä	2	1	3	33,3
5 puuttuvaa näyttöä	1	0	1	0,0
yli 6 puuttuvaa näyttöä	3	2	5	40,0
Yhteensä	9	4	13	30,8

Ensimmäisen vuoden aikana suoritettiin kaikkiaan 17 erillistä näyttöä. Suoritusaste tarkoittaa suoritettujen näyttöjen prosenttiosuutta kaikista 17 näytöstä. Jos opiskelijalta puuttui yksi näyttö, hänen opintojensa suoritusaste oli 94 prosenttia. Jos häneltä puuttui kaksi näyttöä, suoritusaste oli 88 prosenttia. Edulink-opiskelijat olivat ensimmäisen opintovuoden aikana pysyneet classic-opiskelijoita paremmin näyttösuoritusaikataulussa. Edulink-opiskelijoiden suoritusasteiden keskiarvo oli 95 prosenttia ja classic-opiskelijoiden noin 91 prosenttia.

Taulukko 26. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden ensimmäisen vuoden näyttöjen numerokeskiarvot ja suoritusasteet.*

Yhteiset opinnot	Classic	Edulink	Yhteensä
Keskiarvo	7,53	7,56	7,54
Suoritusaste (%)	90,9	95,0	92,8

Classic-opiskelijoiden ensimmäisen vuoden näyttösuoritusten numerokeskiarvo (asteikko 4–10) oli 7,53. Vastaava edulink-opiskelijoiden numerokeskiarvo oli 7,56. Edulink-opiskelijoiden keskiarvo oli tässä tarkastelussa hieman classic-opiskelijoiden keskiarvoa parempi.

Nämä suoritusaste- ja keskiarvotiedot poimittiin sellaisinaan Markkinointi-instituutin atk-opiskelijaseuranrekisteristä, jossa keskiarvot lasketaan ilman hylättyjä suorituksia ja jossa hylätyt suoritukset eivät heikennä suoritusastetta. Hylätty suoritus merkitään opiskelijaseurantarekisteriin i:nä eikä numerona, mistä syystä sitä ei voida laskea keskiarvoon mukaan. Hylätty suoritus otetaan huomioon suoritusastetta laskettaessa samalla tavalla kuin hyväksytty suoritus. Opiskelija on suorittanut näytön aikataulussa, mutta ei ole siitä selvinnyt ja joutuu siten uusimaan näyttösuorituksensa.

Taulukko 27. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden hylättyjen näyttöjen lukumäärät.*

Hylätyt näytöt	Classic f	Edulink f	Yhteensä f	Edulink-opiskelijoiden %-osuus
1 hylätty näyttö	2	3	5	60,0
2 hylättyä näyttöä	2	1	3	33,0
3 hylättyä näyttöä	0	2	2	100,0
4 hylättyä näyttöä	0	1	1	100,0
Yhteensä	4	7	11	63,6

Tutkittujen opiskelijoiden joukossa oli kolme opiskelijaa (yksi classic-opiskelija ja kaksi edulink-opiskelija), joilla oli sekä puuttuvia näyttösuorituksia että hylättyjä arvosanoja. Muutoin puuttuvat ja hylätyt suoritukset olivat eri opiskelijoilla.

Classic-opiskelijoiden opintosuoritukset olivat hiukan parempia kuin edulink-opiskelijoiden suoritukset, jos myös hylätyt arvosanat otettiin huomioon. Näitähän edulink-opiskelijoilla oli classic-opiskelijoita enemmän. Kun keskiarvot laskettiin uudestaan siten, että hylätylle arvosanalle annettiin numero nolla, saatiin classic-ryhmän keskiarvoksi 7,43 ja edulink-ryhmän keskiarvoksi 7,26. Eroa oli classic-ryhmän hyväksi 0,17 numeroa.

Taulukko 28. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden ensimmäisen vuoden näyttöjen numerokeskiarvot ja suoritusasteet siten, että hylätyt suoritukset rinnastettiin puuttuviin suorituksiin ja hylätyn suorituksen numeroksi laskettiin nolla.*

Yhteiset opinnot	Classic	Edulink	Yhteensä
Keskiarvo	7,43	7,26	7,35
Suoritusaste (%)	89,3	90,4	89,8

Kun suoritusaste laskettiin siten, että myös hylätyt näyttösuoritukset merkittiin puuttuviksi suorituksiksi, saatiin classic-ryhmän suoritusasteeksi 89,3 prosenttia ja edulink-ryhmän suoritusasteeksi

90,4 prosenttia. Tässä tarkastelussa suoritusaste-ero edulink-opiskelijoiden hyväksi oli 1,1 prosenttiyksikköä.

Verkko-opiskeluun liittyy nopeus. Ratkaistujen tehtävien toimittaminen tutorille arvioitavaksi tapahtuu vaivattomasti. Samoin tutor pystyy palauttamaan kommentoimansa ja arvioimansa tehtävät joustavasti takaisin opiskelijoille. Edulink-verkkoympäristö kertoo sekä opiskelijalle että tutorille ajan tasalla olevan tilanteen päivämäärineen. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että edulink-opiskelijat pyrkivät pitämään aikatauluista perinteistä classic-vaihtoehtoa tiukemmin kiinni.

Verkon käytön helppous ja nopeus saattavat myös merkitä sitä, että opiskelija palauttaa ratkaisemansa tehtävät verkon kautta tutorilleen ripeässä tahdissa tutustumatta riittävästi tehtävien edellyttämään oppiaineistoon tai pohtimatta riittävästi tehtävien ratkaisuvaihtoehtoja. Tässä voi olla yksi selitys sille, että edulink-opiskelijoiden arvosanat olivat hiukan classic-opiskelijoita alhaisemmat. Edulink-verkkoympäristössä opiskelijalla on mahdollisuus ”peruuttaa” lähettämänsä ratkaisut siihen saakka, kunnes tutor on ottanut ne käsiteltäväkseen omalle tietokoneelleen. Peruutusajanjakson pituus riippuu tutorin työskentelytavasta – siitä, miten nopeasti hän "käy poimimassa" opiskelijoiden vastaukset omiin tiedostoihinsa arviointia varten.

Edulink-opiskelijoiden classic-opiskelijoita hieman parempi suoritusaste voi myös johtua siitä, että edulink-opiskelu tämän koulutusohjelman tutkimusajankohtana oli uutta. Syynä verkko-opiskelijoiden classic-opiskelijoita parempaan aikataulussa pysymiseen saattoi olla ”uutuuden viehätys”, jolla myöhemmin ei ole enää samanlaista merkitystä. Tämän koulutusohjelman edulink-opiskelijat olivat jonkinlaisia pioneereja, jotka olivat kiinnostuneita ja innostuneita uudesta opiskelutavasta.

7.2.2 Tyytyväisyys opintomenestykseen

Opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan tyytyväisyyttään omaan opintomenestykseensä. (Oletko menestynyt opinnoissasi odottamallasi tavalla? Oletko tyytyväinen suorituksiisi ja arvosanoihisi?) Vastausvaihtoehtoja oli neljä: täysin tyytyväinen, melko tyytyväinen, jossain määrin tyytyväinen ja en ole tyytyväinen.

Taulukko 29. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä.*

Tyytyväisyys	Classic		Edulink		Yhteensä	
opintomenestykseen	f	%	f	%	f	%
Täysin tyytyväinen	8	34,8	8	40,0	16	37,2
Melko tyytyväinen	13	56,5	9	45,0	22	51,2
Jossain määrin tyytyväinen	2	8,7	1	5,0	3	7,0
En ole tyytyväinen	–	–	2	10,0	2	4,6
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Lähes 40 prosenttia vastaajista oli täysin tyytyväisiä opintomenestykseensä. Kahdeksan classic- ja kahdeksan edulink-opiskelijaa oli täysin tyytyväisiä opintomenestykseensä. Noin 95 prosenttia opiskelijoista oli täysin, melko tai jossain määrin tyytyväisiä opintomenestykseensä

Vastausvaihtoehtojen lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus avoimeen kommentointiin. (Kuvaile opintomenestystäsi.). Lähes kaikki kommentoivatkin tyytyväisyyttään sanallisesti. Opintomenestykseensä täysin tyytyväiset ilmaisivat tyytyväisyyttään seuraavasti.

Classic	**Edulink**
• *Olen positiivisesti yllättynyt. Ajattelin, että kunhan jotain opin, mutta olen ylittänyt roimasti odotukseni. (c5)* • *3 lapsen äitinä ja kokopäiväisenä työntekijänä voin olla todella tyytyväinen. Tähän mennessä kaikki mennyt OK. Arvosanat hyvä – kiitettävä. (c6)* • *Olen saanut kiitettäviä ja hyviä arvosanoja. Opiskelu on helpompaa kun on ikää ja elämänkokemusta takanapäin ja uuden oppiminen kiinnostaa. (c12)* • *Olen yllättynyt, että on mennyt niin hienosti. (c13)* • *Olen onnistunut paremmin kuin osasin odottaa. (c14)* • *Olen yllättynyt, että olen saanut niinkin hyviä numeroita. Onnistumiset motivoivat jatkamaan eteenpäin. (c17)* • *Ennakko-odotuksiin nähden opiskelu sujuu hyvin. (c21)* • *Todella hyvin on mennyt. Menestys on jopa odotuksia parempaa. (c22)*	• *Arvosanat ovat olleet suurimmaksi osaksi kiitettäviä, mistä olen iloisesti yllättynyt, koska en ole opiskellut arvosanahakuisesti, vaan tehnyt kaiken niin hyvin kuin vain pystyn joten olen ollut todella tyytyväinen kun näen koko ajan etten olekaan ”ihan tyhmä”. (e3)* • *Omasta mielestäni alku on sujunut hyvin. Toivottavasti jatkuu samalla tavalla. (e4)* • *Opiskelu on vasta alussa, joten aineita on ollut vielä vähän. Tähän mennessä muut ovat sujuneet suht. hyvin paitsi ruotsi. (e6)* • *Olen täysin tyytyväinen opintomenestykseeni. Itse asiassa hieman yllättynytkin, että on mennyt näin hyvin. (e9)* • *Ihan hyvä, osan olen saanut suoritetuksi vanhoista opinnoista. (e11)* • *Aineissa, joista pidän, arvosanat ovat olleet pääsääntöisesti hyviä. (e18)*

Omien odotusten ylittyminen, hyvät arvosanat, onnistuminen motivaation lisääjänä, elämänkokemus ja ikä opiskelun helpottajana, kiinnostus uuden oppimiseen ja kiinnostus tiettyihin asioihin sekä aikaisempien opintojen hyväksiluku vaikuttivat opintomenestykseensä täysin tyytyväisten opintokokemuksiin.

Noin 65 prosenttia classic-opiskelijoista ja puolet edulink-opiskelijoista olivat melko tyytyväisiä tai joissain määrin tyytyväisiä opintomenestykseensä. Nämäkin opiskelijat kuvailivat pääsääntöisesti menestymistään positiivisin lausunnoin. Tyytyväisyyttä häiritsi kuitenkin joidenkin kohdalla jonkinlainen ”särö”.

Classic	**Edulink**
• *Tehtävistä ja tenteistä on saanut paremmat arvosanat kuin itse olisi odottanutkaan. (c1)* • *Toivoisin menestyväni entistä paremmin jatkossa. Opiskelumenestys on ollut aika hyvää. (c4)* • *Jonkun verran oppinut uutta, koulu kuitenkin vasta alussa. Jatkossa tulee varmasti vaikeampaa. Selviytyykö siitä, jaksaako tai onko aikaa? (c7)* • *Välillä kymppejä ja välillä 7–8. (c8)* • *Ruotsi ja matematiikka toistaiseksi ainoita 7. Muuten numerot ovat olleet 8–10. (c10)* • *Mielestäni hyvin mennyt, kun työni on aika vaativaa ja siihenkin pitää panostaa. (c15)* • *Väsymys ja motivaatiopula vaivaa välissä (työ, harrastukset ym.) – tiedän, että pystyisin huolellisempiin suorituksiin. Arvosanat olleet kuitenkin hyviä. Asiat, jotka kiinnostavat, saavat täyden huomioni. (c16)* • *Menestys ollut positiivista. (c18)* • *Ruotsista sain odottamani kiitettävän, mutta muutoin olisi voinut panostaa hieman. Hyviä arvosanoja olen kuitenkin saanut. (c20)* • *Joihinkin tehtäviin olisi voinut panostaa enemmän. Muuten mennyt ihan OK. Ruotsi meni odotuksia paremmin. (c23)* • *Tehtäviä on vähän liikaa rästissä, ois ehkä saanu parempia arvosanoja, jos ois jaksanut panostaa enemmän, mut kaikin puolin tyytyväinen. (c9)* • *Pystyisin pienellä panostuksella parempaankin tulokseen. (c19)*	• *Asiat, jotka todella kiinnostavat ovat menneet hyvin. Vähemmän kiinnostavissa aineissa opiskelu on jäänyt vähemmälle. (e5)* • *Keskitason opiskelija. (e7)* • *Mennyt paremmin kuin odotin … tosin jäänyt jo jonkin verran rästitehtäviä. (e15)* • *Jos olisin panostanut enempi, olisi mennyt paremmin, ihan kohtalainen, parempaankin pystyisi. (e17)* • *Uuden oppiminen on vähän vaikeaa. (e19)*

”Säröjä” opintomenestymiseen aiheuttivat pelko hyvän opintomenestyksen jatkumisesta ja toisaalta toivomus paremmasta opintomenestyksestä jatkossa, vaativan työn edellyttämä panostus, ajoittainen väsymys ja motivaatiopula, rästissä olevat opiskelutehtävät ja jonkinasteinen tyytymättömyys omaan panostukseen.

Classic-opiskelijat kommentoivat opintomenestystään sanallisesti enemmän kuin edulink-opiskelijat. Tämä johtui osittain siitä, että tutkimukseen osallistui classic-opiskelijoita muutama enemmän kuin edulink-opiskelijoita. Tähän saattoi vaikuttaa myös se, että classic-opiskelijoiden joukossa metaforinen oppimistyyli oli vahvempi kuin edulink-opiskelijoiden joukossa. Metaforisen oppimistyylin edustajat todennäköisesti ovat halukkaampia ilmaisemaan kokemuksiaan kuin empiirisen ja rationaalisen tyylin edustajat.

Yksikään classic-opiskelija ei ilmoittanut olevansa kokonaan tyytymätön menestymiseensä. Kaksi edulink-opiskelijaa ilmoittivat olevansa tyytymättömiä opintosuorituksiinsa. Nämäkin opiskelijat

kertoivat olevansa tyytyväisiä saavutuksiinsa, joten tyytymättömyys näyttäisi liittyvän ajankäytön problematiikkaan.

Classic	**Edulink**
–	• *Ne, mitkä olen tehnyt on mennyt hyvin. (e12)* • *Verrattuna siihen määrään, mitä olen opiskeluihin panostanut, on mennyt hyvin. (e8)*

Tyytymättömyys opintomenestykseen liittyi ajankäyttöön ja sen hallintaan. Rästissä olevat tehtävät ja tehtäviin käytetty aika näyttivät olevan tyytymättömyyden aiheita. Opiskelijoiden kokema tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä näkyi sekä arvosanoissa että opiskeluaikataulussa pysymisessä. Tässä tarkastelussa käytettiin hylätyillä suorituksilla ”korjattuja” suoritusasteita ja keskiarvoja, joissa hylätty suoritus laskettiin nollana.

Taulukko 30. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintomenestys ja suoritusaste sekä tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä.*

Tyytyväisyys opintomenestykseen	Classic		Edulink		Yhteensä	
	Keskiarvo	Suoritusaste	Keskiarvo	Suoritusaste	Keskiarvo	Suoritusaste
Täysin tyytyväinen	7,97	95,8	8,17	93,4	8,08	94,5
Melko tyytyväinen	7,25	89,6	6,65	94,1	7,00	91,4
Jossain määrin tyytyväinen	6,74	64,7	6,85	73,3	6,77	67,6
En ole tyytyväinen	-	-	6,56	70,6	6,56	70,6
Yhteensä	7,43	89,3	7,26	90,4	7,35	89,8

Kaikkien opiskelijoiden täysin opintomenestykseensä tyytyväisten opintosuoritusten keskiarvot ja suoritusprosentit olivat korkeimmat. Täysin tyytyväisten opintosuoritusten keskiarvo oli yli yhden numeron verran korkeampi kuin melko tyytyväisten opiskelijoiden opintosuoritusten keskiarvo. Täysin tyytyväisten opiskelijoiden opintojen suoritusaste oli kolme prosenttiyksikköä parempi kuin melko tyytyväisten.

Opiskelijoita, jotka olivat opintomenestykseensä jossain määrin tyytyväisiä ja opiskelijoita, jotka eivät olleet tyytyväisiä opintomenestykseensä, oli viisi. Heidän opintosuoritustensa keskiarvo oli 6,69 ja opintojen suoritusaste 68,8 prosenttia. Tämän ryhmän opintosuoritusten keskiarvo oli 0,31 numeroa heikompi kuin opintomenestykseensä melko tyytyväisten keskiarvo. Suoritusaste oli 22,6 prosenttiyksikköä heikompi kuin melko tyytyväisten opintosuoritusaste. Tämän perusteella näyttää siltä, että opintojen viivästyminen aiheutti tyytymättömyyttä enemmän kuin heikot arvosanat.

Verrattaessa classic-opiskelijoiden ja edulink-opiskelijoiden arvosanojen keskiarvoja ja opintosuoritusasteita erot eivät olleet yhtä selviä kuin koko opiskelijajoukossa. Opintosuoritusten viivästyminen näyttää kuitenkin kummassakin ryhmässä heikentäneen tyytyväisyyttä opintomenestykseen.

7.3 Oppimiskokemukset

Varilan (1999, 36) mukaan oppimiskokemus on ollut vaikuttava ja hyödyllinen, jos oppija tuntee saaneensa siitä itselleen jotakin tärkeää ja aitoa. Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana tulisi olla sellaisten oppimisprosessien luominen, jotka mahdollistavat oppijoiden kehittymisen ja kasvun. Koulutukseen ja oppimiseen kohdistuva asennoituminen syntyy pääosin konkreettisten oppimiskokemusten kautta. Hyvään oppimiskokemukseen liittyy myönteinen tunnekokemus. Kielteiset oppimiskokemukset saattavat aiheuttaa oppimistilanteesta toiseen siirtyvän ahdistuksen, jolloin oppimisvalmiuskaan ei ole paras mahdollinen. Aikaisemmat oppimiskokemukset selittävät Varilan (1999, 37) mukaan osaltaan sitä, miksi elinikäisen oppimisen periaate ei toteudu kaikissa väestöryhmissä tasapuolisesti. Aikaisemmat oppimiskokemukset heijastuvat myös aikuisten suhtautumisessa omiin oppimistaitoihinsa ja -mahdollisuuksiinsa.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden myönteisiä ja kielteisiä oppimiskokemuksia pyrittiin selvittämään siten, että opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan parhaita oppimiskokemuksiaan. (Mitkä ovat olleet tähän mennessä parhaat oppimiskokemuksesi tässä koulutusohjelmassa? Mainitse 2 - 4 asiaa. Kuvaile, miksi nämä kokemukset ovat olleet mielestäsi onnistuneita.) Opiskelijoita pyydettiin vastaavanlaisella kysymyksellä arvioimaan myös ikävimpiä oppimiskokemuksiaan. (Mitkä ovat olleet tähän mennessä ikävimmät oppimiskokemuksesi tässä koulutusohjelmassa? Mainitse 2 - 4 asiaa. Kuvaile, miksi nämä kokemukset ovat olleet mielestäsi epäonnistuneita.)

Opiskelijoiden kuvaamat positiiviset oppimiskokemukset analysoitiin ryhmittelemällä vastaukset ja kommentit ensin kolmeen luokkaan (menestyminen, oppiaineet ja muut) ja negatiiviset kokemukset luokiteltiin kahteen ryhmään (oppiaineet ja muut). Tämän analyysin perusteella selvisi, että mainitut positiiviset kokemukset liittyivät aina opinnoissa menestymiseen ja onnistumisen tunteeseen sekä usein myös tässä koulutusohjelmassa toteutettuun monimuotomenetelmään.

Negatiiviset kokemukset liittyivät ajankäytön hallintaan (kiire, tiukka aikataulu ja rästissä olevat tehtävät). Oppiaineisiin liittyvät kommentit olivat melko tasaisesti sekä myönteisiä että kielteisiä. Poikkeuksen muodosti tietotekniikka, jonka opiskelu koettiin positiivisena, hyödyllisenä ja tarpeellisena. Yksikään vastaaja ei kommentoinut sitä kielteisesti. Sen sijaan esiintymiset ja suulliset esitykset, joita oli sekä valmistavan koulutuksen että näyttöjen yhteydessä, olivat selvästi jännitystä, pelkoa ja jopa ahdistusta aiheuttavia kokemuksia.

7.3.1 Menestymisen ja onnistumisen kokemus

Opintomenestysluvussa kuvattujen tyytyväisyyskommenttien kanssa samansuuntaisia arvioita saatiin, kun opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan parhaita oppimiskokemuksiaan. Opinnoissa menestyminen nousi tärkeimmäksi positiiviseksi oppimiskokemukseksi sekä classic- että edulink-opiskelijoiden joukossa. Hyvät arvosanat kannustivat jatkamaan opiskelua.

Classic	**Edulink**
• *Tehtävät ja tentit ovat menneet läpi hyvillä arvosanoilla. (c1)* • *Hyvät arvosanat motivoivat jatkamaan. (c6)* • *Hyvistä numeroista on tullut hyvä fiilis. (c8)* • *Olen saanut kiitettäviä ja hyviä arvosanoja. (c12)* • *Hyviä arvosanoja olen saanut. (c20)* • *On ollut hienoa huomata, että on saanut kiitettäviä tuloksia. (c13)*	• *Arvosanat ovat olleet suurimmaksi osaksi kiitettäviä. (e3)*

Vastauksissa näkyi selvästi onnistumisen kokemus ja tunne. Monissa arvioissa tuli esille myös opiskelijoiden omien odotusten ylittyminen.

Classic	**Edulink**
• *Epäonnistumisen sijaan on saanut kokea onnistumista. (c4)* • *Olen positiivisesti yllättynyt. (c5)* • *Olen yllättynyt, että on mennyt näin hienosti. (c13)* • *Olen onnistunut paremmin kuin osasin odottaa. (c14)* • *Olen aina pitänyt itseäni huonona koulunkäyjänä. Olen ollut yllättynyt, että olen saanut niin hyviä numeroita. (c17)* • *Ennakko-odotuksiin nähden opiskelu sujuu hyvin. (c21)* • *Menestys on ollut jopa odotuksia parempaa. (c22)*	• *Koulutus on sujunut paremmin kuin kuvittelinkaan. (e3)* • *Olen yllättynyt, kuinka hyvin on mennyt. (e4)* • *... hiukan yllättynytkin, että on mennyt näin hyvin. (e9)* • *Mennyt paremmin kuin odotin. (e15)*

Classic-opiskelijat kuvasivat opintomenestystään edulink-opiskelijoita positiivisemmin ja määrällisesti edulink-opiskelijoita enemmän.

7.3.2 Monimuoto-opiskelumenetelmä

Tässä koulutusohjelmassa käytetty monimuotomenetelmä mainittiin positiivisena kokemuksena monessa vastauksessa. Koulutukseen kuului sekä lähi- että etäopiskelua. Liiketalouden perustutkinnossa lähiopetuspäiviä on noin kerran kuukaudessa 1–3 päivää kerralla.

Markkinointi-instituutin etäopiskeluvaihetta kutsutaan ohjatuksi etäopiskeluksi, jolloin opiskelijalla on käytössään koko koulutusjakson etätehtävät, opiskelumateriaali ja etätehtävien palautusaikataulu. Markkinointi-instituutin sivutoiminen asiantuntija (etäopettaja, verkkotutor), joka on useimmiten oman asiantuntemusalueensa käytännön työelämässä mukana, kommentoi ja arvioi etäoppimistehtävät. Ne aina palautetaan opiskelijalle joko postitse tai edulinkin välityksellä. Markkinointi-instituutin koulutushenkilöstö seuraa myös opiskelijoiden opintojen etenemistä ja reagoi tarvittaessa tilanteeseen.

Markkinointi-instituutin käytäntöön kuuluu opiskelijaseurantarekisteriotteen lähettäminen opiskelijalle säännöllisin väliajoin. Tästä opiskelija näkee edistymisensä ja arvosanansa. Edulink-opiskelija näkee oman ajantasaisen suoritustilanteensa edulinkissa. Muutamat opiskelijoiden kommentit liittyivät näihin käytäntöihin.

Classic	**Edulink**
• *Itseopiskelu sopii minulle, opin siten paremmin. Opiskelu on ollut mukavaa. (c17)* • *Etäopiskelu on hyvä työn kannalta. (c9)* • *Hyvä, kun on harvoin koulutuspäiviä, jaksaa kunnolla opiskellakin. (c11)* • *Tehtäväpalautukset - tietää edistymisensä. (c7)* • *Oppilaitos tiedottaa hyvin – on selvillä asioista ja muutoksista. (c7)* • *Aikataulussa pysyminen kiireestä huolimatta. (c6)*	• *Opetusta – lähipäiviä on sopivassa suhteessa siihen nähden, että olemme kaikki työssäkäyviä. Etätehtäviä sopivasti. (e2)* • *Olen yllättynyt, kuinka hyvin tämä muoto sopii minulle. (e4)* • *Opiskelu on aivan erilaista kuin aikaisemmin – paljon antoisampaa. (e4)* • *Lähipäivät ovat hyviä. (e5)* • *Tämä opiskelu sopii minulle kuin ämpäri päähän. Loistava opiskelutapa. (e17)* • *Kaiken kaikkiaan opiskelu erittäin positiivinen kokemus. (e16)* • *Lähipäiviä voisi olla enemmän (e5 ja e12) – noin 2–3 kertaa kuukaudessa. (e11)*

Kaikki ne, jotka toivoivat lähiopetuspäiviä nykyistä enemmän, olivat edulink-opiskelijoita. Edulinkiin oltiin tyytyväisiä ja sen käyttöä pidettiin helppona.

Edulink
• *Parasta tietotekniikka, edulink – hyödynnetään uutta tekniikkaa. (e1)* • *Edulinkiin olen tyytyväinen. (e5)* • *Edulink-opiskelu – tehtävien teko ja palautus vaivattomampaa. (e6)* • *Parasta on ollut opiskelu edulinkissä. (e7)* • *Parasta verkon kautta opiskelu ja tehtävien palautus. (e8)*

Taulukko 31. *Edulinkin käytön helppous.*

Edulinkin käyttö	f	%
Vaikeaa	–	–
Melko helppoa	8	40
Helppoa	12	60
Yhteensä	20	100

Kolme opiskelijaa viittasi oppimateriaaliin positiivisia oppimiskokemuksiaan kuvatessaan. Nämä kaikki olivat classic-opiskelijoita. Oppiaineistot ovat kirjallisia aineistoja, pääosin tiettyyn tarkoitukseen laadittuja oppimonisteita. Varsinaisia verkkoaineistoja tässä koulutusohjelmassa ei vielä ollut. Myöhemmin verkkoaineistoja on kehitetty ja ryhdytty käyttämään.

Classic	**Edulink**
• *Materiaali hyvä ja selkeä – helpottaa uuden oppimista. (c7)* • *Materiaali selkeä ja helppo oppia, jos aikaa tarpeeksi lukea. (c8)* • *Hyvät oppimateriaalit. (c15)*	–

Oppimistehtävien mieluisuutta ja hyödyllisyyttä selvitettiin kahdella kysymyksellä, jotka oli sijoitettu samaan kohtaan. (Millaisista tehtävistä pidät? Millaisia tehtäviä tehdessäsi olet kokenut oppineesi erityisen paljon?) Vastausvaihtoehtoina olivat kirjalliset essee-tehtävät, laskentatehtävät, monivalintatehtävät, keskustelutehtävät edulinkissä ja muut. Vastaajalla oli mahdollisuus valita useampi kuin yksi vaihtoehto.

Taulukko 32. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden arvio opiskelutehtävien mieluisuudesta ja hyödyllisyydestä.*

Opiskelutehtävien luonne	Classic		Edulink		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Kirjalliset essee-tehtävät	7	30,4	7	35,0	14	32,6
Laskentatehtävät	1	4,4	1	5,0	2	4,7
Monivalintatehtävät	4	17,4	3	15,0	7	16,3
Esseet ja laskentatehtävät	3	13,0	1	5,0	4	9,3
Esseet ja monivalintatehtävät	4	17,4	1	5,0	5	11,6
Laskentatehtävät ja monivalintatehtävät	1	4,4	2	10,0	3	6,7
Esseet ja muut			2	10,0	2	4,7
Esseet, laskentatehtävät ja monivalintatehtävät	2	8,7			2	4,7
Muut	1	4,3	1	5,0	2	4,7
Esseet ja muut			2	10,0	2	4,7
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Seitsemän classic- ja seitsemän edulink-opiskelijaa mainitsivat vain kirjalliset esseetehtävät mieluisina ja hyödyllisinä. Kirjalliset essee-tehtävät mainittiin mieluisina ja hyödyllisinä kaikkiaan 29 kertaa. Lähes puolet kaikista maininnoista koskivat kirjallisia essee-tehtäviä. Tällaiset tehtävät ovat aina olleet Markkinointi-instituutissa vallitsevia.

Classic-opiskelijoiden mainintoja (7) laskentatehtävien hyödyllisyydestä oli enemmän kuin edulink-opiskelijoiden mainintoja (4). Sama koski monivalintatehtäviä. Classic-opiskelijat mainitsivat monivalintatehtävätkin (11) mieluisina ja hyödyllisinä oppimisen kannalta useammin kuin edulink-opiskelijat (6). Kolme edulink-opiskelijaa toi esille muina tarkoituksenmukaisina vaihtoehtoina etä- ja paritehtävät, jotka tehdään kotona ja jotka sitten esitetään ja käydään lähikoulutuspäivien aikana yhdessä läpi.

Yksikään ei maininnut edulink-keskustelutehtäviä, koska sellaisia ei tuossa vaiheessa ollut vielä opiskeluun sisältynyt. Edulink-opiskelijoiden maininnat etä- ja paritehtävistä viittaavat edulinkin käyttömahdollisuuksiin ja –toiveisiin esimerkiksi ryhmätyö- ja keskustelutehtävien muodossa. Yritystoiminnan case-tehtävä ja etätehtävien yhteiset purkupäivät käytettyinä oppimisratkaisuina koettiin hyödyllisinä.

Yritystoiminta-case onnistui paremmin kuin odotin. (c10)
Paras yritystoiminta-casen purkupäivä. (e11)
Parasta kansantalouden etätehtävien purkupäivä. (e11)

Oppimisratkaisuihin liittyi myös negatiivisia kokemuksia. Esiintyminen koettiin epämieluisana monessakin kommentissa.

Classic	**Edulink**
• *Esitelmän pitäminen – en tykkää esiintyä (c1)* • *Esitykset ahdistavia kokemuksia kaikin puolin. (c8)* • *Luokan edessä esiintymiset kun jännittää niin hirviästi. (c9)* • *Esiintyminen jännittää / ei helppoa. (c12)* • *Alussa kun joutui vieraan luokan eteen pitämään esitystä. Se ei ollut yhtään luonnollista. (c23)* • *Suulliset esiintymiset ovat kauheita, ei sovi minulle ollenkaan. (c22)* • *Olisi mukavampi tehdä ihan perinteisiä tenttejä – suullisten tenttien sijaan. Silloin ehkä tulisi luettua materiaalit tarkemmin. (c23)*	• *Piti esitellä luokan edessä yritystä, jännitti, en tykkää esiintyä. Tuleva myyntipuhe pelottaa jo etukäteen. (e15)* • *Esiintyminen luokan edessä on kärsimystä. (e18)*

Seitsemän classic- ja kaksi edulink-opiskelijaa mainitsivat suulliset esiintymiset ikävinä, ahdistavina ja pelottavina tilanteina. Esiintymistaito on kuitenkin välttämätön työelämässä. Sen harjoittelemiseen ja siihen totuttautumiseen tulisi tarjota mahdollisuuksia turvallisessa, kannustavassa ja rakentavassa ilmapiirissä. Monen esiintymispelko häviää tietyn kynnyksen ylittymisen ja muutaman onnistuneen esiintymiskokemuksen jälkeen.

Yksi classic-opiskelija (c19) ilmoitti pitävänsä esiintymisestä ja yksi classic-opiskelija arvioi myyntipuheen pitämisen hyödyllisenä.

… oppiminen käytännön tilanteen kautta sekä välitön palaute omasta esiintymisestä (c16).

7.3.3 Oppimisen ohjaus ja opiskelutavat

Markkinointi-instituutin monimuotomalli sisältää aina opiskelijoiden ohjausta, jota tapahtuu lähiopetuspäivillä sekä etätehtävien arviointien ja opiskelijaseurantarekisteriotteiden kommentointien yhteydessä. Tilanteen mukaan opiskelijoihin ollaan yhteydessä myös puhelimitse ja sähköpostitse. Opiskelijoilla on myös lupa olla tarvittaessa yhteydessä Markkinointi-instituutin koulutushenkilöstöön ja etäopettajaa tai verkkotutoriin.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin, olivatko he saaneet riittävästi ohjausta opintojensa tueksi. Suurin osa (72 prosenttia) oli kokenut saaneensa riittävästi ohjausta.

Taulukko 33. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden kokema ohjauksen määrä.*

Ohjauksen	Classic		Edulink		Yhteensä	
määrä	f	%	f	%	f	%
Riittävästi	14	60,9	17	85,0	31	72,1
Liian vähän	1	4,3	2	10,0	3	7,0
Ei vastausta	8	34,8	1	5,0	9	20,9
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Edulink-opiskelijoista 85 prosenttia ja classic-opiskelijoista 61 prosenttia ilmoitti saaneensa ohjausta riittävästi. Tämä viitannee siihen, että verkko helpottaa ja mahdollisesti myös aktivoi yhteydenpitoa. Edulink-opiskelijat saattavat kokea yhteydenpidon vaivattomaksi, vaikka sitä ei todellisuudessa suuressa määrin tapahtuisikaan. Kaikkiaan yhdeksän opiskelijaa jätti tähän kysymykseen kokonaan vastaamatta. Näistä vain yksi oli edulink-opiskelija.

Edulink-opiskelijoilta kysyttiin vielä erikseen, olivatko he saaneet riittävästi ohjausta edulinkin käyttöön ja edulinkissa. 15 opiskelijaa ilmoitti saaneensa riittävästi ohjausta. Neljän edulink-opiskelijan mielestä ohjausta oli ollut liian vähän. Yksi edulinkiläinen (e1) ei ollut saanut ollenkaan ohjausta edulinkin käyttöön, mutta hän piti kuitenkin edulinkin käyttöä helppona ja ilmoitti muutoin saaneensa ohjausta riittävästi.

Kaksi opiskelijaa (c18 ja c19) viittasi ohjauksen määrän ja etäopiskelun hankaluuteen nimenomaan kielten opiskelussa.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, opiskelevatko he pääasiassa yksin vai pyrkivätkö he hakemaan keskustelukumppaneita opiskelijaryhmästään tai muualta esimerkiksi työpaikalta, tuttavapiiristä tai sukulaisten keskuudesta. Vastaaja oli valinnut kaikki ne vaihtoehdot, joita hän oli käyttänyt. Vastaajilla oli mahdollisuus valita useita vaihtoehtoja.

Taulukko 34. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden opiskelutavat.*

	Classic		Edulink		Yhteensä	
Opiskelutapa	f	%	f	%	f	%
Opiskelen yksin (1)	6	26,1	6	30,0	12	27,9
Voin keskustella tehtävistä toisen opiskelijan kanssa (2)	5	21,7	4	20,0	9	20,9
Voin keskustella tehtävistä työpaikalla (3)	1	4,4	4	20,0	5	11,6
Voin keskustella tehtävistä tuttavien / sukulaisten kanssa (4)			2	10,0	2	4,7
1 ja 2	2	8,7	1	5,0	3	7,0
1 ja 3	2	8,7			2	4,7
1 ja 4			1	5,0	1	2,3
2 ja 3	5	21,7			5	11,6
2 ja 4	2	8,7	1	5,0	3	7,0
3 ja 4			1	5,0	1	2,3
Yhteensä	23	100,0	20	100,0	43	100,0

Mainintoja tehtävistä keskustelemisesta toisten opiskelijoiden kanssa oli eniten. 14 classic-opiskelijaa ja kuusi edulink-opiskelijaa ilmoitti keskustelevansa tehtävistä muiden opiskelijoiden kanssa. Kahdeksan classic-opiskelijaa ja viisi edulink-opiskelijaa ilmoitti keskustelevansa työpaikallaan opiskelutehtävistä. Yli 70 prosentilla opiskelijoista oli mahdollisuus keskustella opiskelutehtävistään muiden kanssa ja näin mahdollisesti saada tukea ja apua opintoihinsa.

Kuusi classic- ja kuusi edulink-opiskelijaa, jotka ilmoittivat opiskelevansa yksin, eivät olleet valinneet mitään muuta vaihtoehtoa. Näitä oli noin neljäsosa opiskelijoista.

Opiskeluilmapiiri tuli esille muutamien opiskelijoiden vastauksissa heidän kuvatessaan positiivisia oppimiskokemuksiaan.

Classic	**Edulink**
• *Keskustelu, parityöskentelyt, ajatusten ja kokemusten vaihto on ollut antoisaa. (c3)* • *Ilmapiiri on ollut aika hyvä. (c4)* • *Mielenkiintoiset opettajat. (c5)* • *Kaikki ok, opettajat ja opiskelijat ym. (c12)* • *Täällä on kivoja ja iloisia ihmisiä, niin opettajat kuin opiskelijat. Kannustava ilmapiiri. Elämään on tullut sisältöä. (c22)*	• *... ihmiset ovat motivoituneempia ehkä sen takia, että tämä on vapaaehtoista – saa tehdä töitä samalla, kun opiskelee. (e4)*

7.3.4 Ajankäytön hallinta

Aikataulu ja ajankäyttö nousivat negatiivisia kokemuksia analysoitaessa suurimmaksi pulmaksi. Classic-opiskelijoiden kommenteissa nämä seikat tulivat vahvemmin esille kuin edulink-

opiskelijoiden kommenteissa. Tehtäväpalautusaikataulu oli joidenkin mielestä liian tiukka. Työn, perheen, harrastusten ja opiskelun yhteensovittaminen asetti haasteita ajankäytölle.

Classic	**Edulink**
• *Tietojen hakemiseen menee paljon aikaa. (c2)* • *Tiukka aikataulu ja kiire – kaikki vapaa-aika menee koulutehtäviin. (c6)* • *Paljon tehtäviä. Menee paljon vapaa-aikaa. Aika tiivistä opiskelua. (c7)* • *Välillä tehtäväpalautuksia viikon välein, mikä on liian usein … (c8)* • *Välillä on ollut aika rankkaa, kun tehtäviä pitää palauttaa viikoittain. Työkin pitää hoitaa samanaikaisesti. (c17)* • *Tehtäväpalautukset voisi mielestäni jakaa tasaisemmille väleille, että ei olisi toisinaan niin kauhean tiivistä. (c17)*	• *Tietojen hakemiseen menee yllättävä paljon aikaa. (e14)* • *Liian kireä aikataulu. (e12)* • *Välillä on tuntunut, että etätehtäville ei ole tarpeeksi aikaa. (e9)*

Monissa kommenteissa viitattiin ajankäyttöön ja opiskelutuloksiin. Tiukaksi koettu tehtävien palautusaikataulu oli joidenkin kohdalla johtanut siihen, että tehtäviä oli rästissä. Opiskelutulokset olisivat joidenkin mielestä olleet parempia, jos tehtävien tekemiseen olisi voinut käyttää enemmän aikaa ja energiaa.

Classic	**Edulink**
• *Olisin voinut panostaa enemmänkin. (c20)* • *Pystyisin pienellä panostuksella parempaan suoritukseen. (c19)* • *… olisi voinut panostaa hieman. (c20)* • *Joihinkin tehtäviin olisi voinut panostaa enemmän. (c23)* • *Väsymys, motivaatiopula vaivaa välissä – tiedän, että pystyisin huolellisempiin suorituksiin. (c16)*	• *Jonkin verran rästitehtäviä. (e15)* • *Jos olisi panostanut enempi, olisi mennyt paremmin. (e17)*

7.3.5 Oppiaineet

Sekä mieluisia että epämieluisia oppimiskokemuksia kommentoitaessa osa opiskelijoista liitti vastauksensa oppiaineisiin ja -kokonaisuuksiin. Vastaajia ei kuitenkaan pyydetty nimenomaan kuvaamaan oppiaineita eikä heitä pyydetty nimeämään mieluisia ja epämieluisia oppiaineita.

Kaikki tietotekniikkaa koskevat maininnat olivat positiivisia. Yksikään opiskelija ei tuonut esille tietotekniikkaan liittyen ikäviä kokemuksia.

	Classic	**Edulink**
Tieto-tek-niikka	+ *Olen oppinut paljon hyviä asioita. (c7)* + *Excelin harjoittelu. Vaikka hallitsen tietotekniikan perusteet, unohtuu joitain asioita ja niitä on hyvä kerrata. (c3)*	+ *Opin paljon uutta, jota olen tarvinnut myöhemmin. (e5)* + *PowerPointin ja Excelin harjoitukset ovat olleet mieluisia. Oppii käyttämään enemmän hyödyksi noita ohjelmia. (e9)* + *Tutustuin PowerPointiin ja … uskon, ett käyttää. (e20)* + *Tuttua aiempien opintojen vuoksi. (e18)*
Yritys-toiminta	+ *Haastavaa. (c9)* + *Mielenkiintoista ja yleissivistävää. (c2)* + *SWOT-analyysi yrityksestä. Samalla kun opin uutta, sain yrityksen kannalta helppokäyttöisen työkalun. (c5)* + *Tehtävien kautta yritys ja toimintaperiaatteet tulivat tutuiksi. (c6)* + *Yritystoiminta-case onnistui paremmin kuin odotin. (c10)*	+ *Yritystoiminnasta jäi hyvä olo. (e9)* + *Paras yritys-casen purkupäivä. (e11)* + *Erittäin mielenkiintoista. (e18)*

Yritystoimintaan liittyen ei myöskään esitetty mainintoja negatiivisista kokemuksista. Ainoa huomautus (c23) koski oikeusopin ja yritystalouden päällekkäisyyttä.

Kaikkein eniten kommentoitiin ruotsin kieltä, johon liitettiin sekä myönteisiä että kielteisiä maininttoja – kielteisiä enemmän kuin myönteisiä.

	Classic	**Edulink**
Ruotsi	+ *On teettänyt töitä kovasti, mutta siihen on ollut mahdollisuus. (c4)* + *Totesin, että en ole unohtanut ihan kaikkea ja tuntui hyvältä opiskella sitä. (c14)* + *Olen kielellisesti lahjakas. (c20)* + *Meni odotuksia paremmin. (c 23)*	+ *Ehdottomasti paras kokemus on ollut ruotsin kieli. Onhan sitä tullut opiskeltua, mutta ikinä en ole saanut tätä kokemusta, että mä osaan sitä. (e9)* + *Ruotsi meni yllättävän hyvin. (e18*

	+ *... motivoitunut, pidän kielten opiskelusta (c17)* – *Ruotsin opiskelu on ankeaa. (c9)* – *Ruotsi. Kielet ovat vaikeita. (c12)* – *Käytännön elämässä tarvin vähän, ei kunnollista aikaisempaa koulutusta. (c15)* – *Kielen opiskelu 0-tasolta itsenäisesti on äärimmäisen vaikeaa. (c18)* – *Liian nopea tahti – en ole ”hyvä”. (c19)* – *Ruotsin kielen opiskelu on negatiivista. Vanhoja mörköjä sen suhteen. (c22)*	– *Valitettavasti taas tuli todistettua, että kun ei ole kielipää niin ei ole kielipää. (e3)* – *Vähemmän kiinnostavissa aineissa (ruotsi) opiskelu on jäänyt vähemmälle. (e5)* – *Ruotsi tuottaa ummikolle vaikeuksia. (e6)* – *Ruotsin kielen opiskelu on hieman takerrellu. (e1)* – *Koko päivä ruotsia on kyllä liikaa. (e12)* – *Tähän mennessä muut sujuneet hyvin paitsi ruotsi. (e6)*

Viisi classic-opiskelijaa ja kaksi edulink-opiskelijaa toivat esille ruotsin kielen opiskelun hyviä puolia. Negatiivisia mainintoja oli kuudella classic-opiskelijalla ja kuudella edulink-opiskelijalla. Muita oppiaineita kommentoitiin niukasti.

	Classic	**Edulink**
Markkinointi	+ *Meni oppi tajuntaan. (c10)* + *Myyntipuhe – oppiminen käytännön tilanteen kautta sekä välitän palaute omasta esiintymisestä. (c16)* – *Markkinointi ei ole minun alaani. (c2)*	+ *Saa lisätietoja, ihmistuntemusta lisää, voi kehittää itseään paremmaksi myyjäksi. (e7)* – *Taloushallintoon suuntautuvan ei tarvitse olla myyntitaitoinen. Ko. aiheet eivät kiinnosta. (e8)*
Oikeusoppi	+ *Mielenkiintoisia pohdittavia ja ratkottavia. (c9)* + *On ollut mielenkiintoinen. (c3)* + *Yhteiskunnan säännökset ovat ihan mielenkiintoisia. (c20)*	– *Oikeusopissa liian kiire. (e1)* – *Vähemmän kiinnostavissa aineissa (oikeusoppi) opiskelu on jäänyt vähemmälle. (e5)*
Kansantalous	+ *Mielenkiintoista ja yleissivistävää. (c12)*	+ *Erittäin mielenkiintoista. (e18)* + *Parasta kansantalouden etätehtävien purkupäivä. (e11)* – *Jotenkin vain niin nihkeää. (e17)*
Matematiikka	+ *Mielenkiintoista ja yleissivistävää. (c12)* + *Matematiikka on helppoa. (c12)* + *Olin yllättynyt matematiikan taidoistani. (c9)* – *Aikaa kun viimeksi opiskellut. (c16)* – *Liian nopea tahti – en ole ”hyvä”. (c19)* – *Se on aina ollut minulle pakkopullaa. Myös kirjanpito on tavallaan välttämätön paha. (c20)*	+ *Oli mukava tehdä matikan tehtävät. (e20)*

Suuntautumisvaihtoehdot vaikuttivat kahdessa esimerkissä oppiainekohtaisiin arvioihin. Yksi taloushallinnon opintosuunnan valinnut edulink-opiskelija ja yksi taloushallinnon opintosuunnan valinnut classic-opiskelija ei kokenut markkinointia hyödyllisenä. Yksi asiakaspalvelun ja markkinoinnin

suuntautumisvaihtoehdon valinnut classic-opiskelija arvioi samoin perustein matematiikkaa ja kirjanpitoa.

> *Taloushallintoon suuntautuvan ei tarvitse olla myyntitaitoinen. (e8)*
> *Markkinointi ei ole minun alaani. (c2)*

> *Se (matematiikka) on aina ollut pakkopullaa. Myös kirjanpito on tavallaan välttämätön paha. (c20)*

7.3.6 Muita oppimiskokemuksia

Opintojen aloittaminen oli joillekin hankalaa muun muassa siksi, että aikaisemmista opinnoista oli kulunut aikaa ja että opiskelurytmin löytäminen vei oman aikansa.

Classic	**Edulink**
• *Alussa näytti kaaosmaiselta. (c4)* • *Alussa oli vähän takkuista pitkän opiskelutauon jälkeen. (c17)*	• *Vauhtiin pääsy oli aluksi vaikeaa. (e11)*

Opiskelijat esittivät vastauksissaan myös muunlaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Näissä tuli esille opettajiin ja hopseihin sekä aikuisena oppimiseen liittyviä seikkoja.

Classic	**Edulink**
+ *On saanut keskittyä kuhunkin aineeseen yksittäisenä. (c4)* + *Ulkoa oppimisen lukemisen sijaan on saanut oppia luontevasti. (c4)* + *Mukava opiskella – vaihtelua työhön. (c7)* + *Välillä on ollut vähän löysempää, mikä on ollut hyvä. (c7)* + *Opiskelu on helpompaa, kun on ikää ja elämänkokemusta takanapäin. (c12)* + *Uuden oppiminen kiinnostaa. (c12)* + *Parhaat oppimiskokemukseni ovat kaikki, mitä täällä on opittu. (c13)* + *Opiskelu on ollut mukavaa. (c17)* + *Aikaisemmat opinnot ovat tukeneet hyvin nykyistä opiskelua. Olen huomannut, että niistä on suurta hyötyä. (c18)*	+ *Opetuksen sisältö on mielenkiintoinen. (e2)* + *En ole opiskellut arvosanahakuisesti, vaan tehnyt kaiken niin hyvin kuin vain pystyn. (e3)* + *… mutta toisaalta juuri ne aineet, joissa aika on tahtonut loppua kesken ja jotka ovat teettäneet paljon töitä, ovat antaneet minulle eniten uutta tietoa ja asiaa. (e9)* + *Osan olen saanut suoritetuksi vanhoista opinnoista. (e11)* + *Ollut aika löysä arvostelu – onneksi, jaksaa jatkaa iloisella mielellä. (e15)* + *… olen tehnyt kaikki tehtävät etukäteen. (e20)*
– *Paljon uutta oppimista, vaikeuttaa omaksumista. (c7)* – *Alussa kerrattiin joitain asioita liikaa. (c23)*	– *Hieman huolestuttaa, koska näytöt ovat niin kaukana tunneista, että miten pärjää – on vähän aikaa yhdelle aineelle, niin asiat tulevat todella tiuhaan tahtiin – mietityttää, kuinka paljon niistä muistaa*

	vähän ajan kuluttua. (e4) – *Uuden oppiminen on vähän vaikeaa. (e19)*

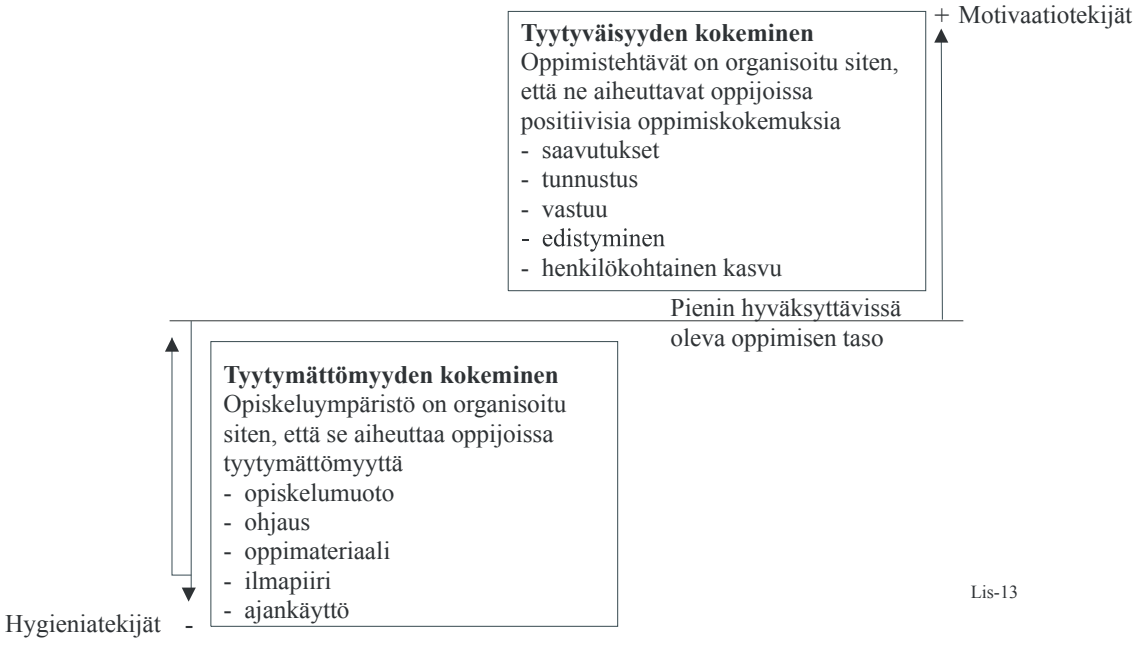
Opiskelu oli tuonut vaihtelua työhön. Opiskeltavat asiat oli koettu mielenkiintoisiksi ja opiskelumotivaatio hyväksi. Kokemustausta aikuisen oppimisen tunnusmerkkinä ja muut aikaisemmat opinnot mainittiin oppimisen helpottajina. Tiukaksi koetusta aikataulusta huolimatta mainintoja ajoittaisesta löysyydestä ja löysästä arvostelusta tuli myös vastauksissa esille. Uuden oppiminen koettiin hyvänä asiana, mutta toisinaan myös vaikeana.

7.3.7 Herzbergin kaksifaktoriteoria tutkimustulosten valossa

Miellyttäviä ja ikäviä oppimiskokemuksia selvitettäessä tulivat esille Herzbergin työhön liittyvien motivaatiotutkimusten kaksifaktoriteorian mukaiset näkemykset, joita Davies on soveltanut myös oppimiseen ja opettamiseen. Kun tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden ilmaisemia oppimiskokemuksia peilattiin Daviesin opettamiseen ja oppimiseen sovellettuun kaksifaktoriteoriaan, löydettiin muutamia yhtymäkohtia.

Opiskelijat olivat valtaosin (90 %) täysin tai melko tyytyväisiä opintomenestykseensä. Opinnoissa menestymisen ja onnistumisen tunne oli vahva. Omien odotusten ylittyminen lisäsi positiivista oppimiskokemusta. Nämä seikat liittyivät saavutuksiin, tunnustukseen, edistymiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun, jotka ovat kaksifaktoriteorian motivaatiotekijöitä. Niihin vaikuttamalla opiskelu- ja oppimismotivaatio lisääntyy. Tämän tyyppisiin tekijöihin liittyvät luonnehdinnat opiskelijoiden vastauksissa tulivat voimakkaasti esille.

Tässä tutkimuksessa liiketalouden perustutkintoa opiskelevien oppimis- ja opiskeluympäristöä sivuavat kokemukset liittyivät opiskelumuotoon (monimuotomenetelmä, edulink, lähiopetuksen määrä), oppimateriaaliin, ohjaukseen, ilmapiiriin, ajankäyttöön, opiskelutapaan ja oppimisratkaisuihin. Nämä puolestaan liittyvät hygieniatekijöihin kuten valvonnan ja ohjauksen tyyliin, työskentelyolosuhteisiin ja henkilösuhteisiin. Näitä seikkoja kohentamalla vähennetään tyytymättömyyttä, mutta Herzbergin mukaan ei kuitenkaan lisätä tyytyväisyyttä.



Kuva 7. *Oppimiseen ja opettamiseen sovellettu kaksifaktoriteoria liiketalouden perustutkintoa opiskelevien kokemana.*

Liiketalouden perustutkintoa opiskelevat arvioivat opiskelumuotoa, oppimateriaaleja, ohjausta ja ilmapiiriä kuvaavien hygieniatekijöiden olevan jokseenkin kunnossa, joten ne eivät aiheuttaneet tyytymättömyyttä. Oppimisratkaisuihin sisältyneet erityyppiset suulliset esitykset ja erityisesti etäopiskeluun liittyvä ajankäytön hallinta sekä opintojen aloittamiseen liittyneet alkuhankaluudet olivat tyytymättömyyttä aiheuttaneita tekijöitä. Näihin vaikuttamalla Herzbergin mukaan vähennetään tyytymättömyyttä.

8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusten luotettavuutta arvioidaan yleensä reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista. Reliabiliteetilla tarkoitetaan luotettavuutta, todenperäisyyttä ja varmuutta. Validius ilmaisee, miten hyvin tutkimus kuvaa sitä, mitä sen oli tarkoitus tutkia. Erityisesti reliabiliteetin arviointi riippuu siitä, onko kyseessä kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Kvantitatiiviseen tutkimukseen liitetään myös objektiivisuus, systemaattisuus, tarkkuus, täsmällisyys, toistettavuus ja ulkopuolisuus. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä tarkastellaan analyysin arvioitavuutta, siirrettävyyttä, uskottavuutta, vahvistettavuutta ja autenttisuutta.

Raunio (1999, 326–334) kuvaa aineiston merkittävyyttä, riittävyyttä ja kattavuutta sekä analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta tutkimuksen arviointiperusteina. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston merkittävyys liittyy siihen, tuottaako se olennaista tietoa ihmisten kokemasta todellisuudesta ja ihmisten sille antamasta merkityksestä. Kriteerinä voi olla tiedon uutuusarvo, jolloin tutkimus kohdistuu ennestään vähän tutkittuun alueeseen. Tutkimuksen tulisi tähdätä uuden tiedon hankkimiseen tai ainakin uuden lisän tuomiseen ennestään tutkittuun aihepiiriin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyys merkitsee sitä, että tutkimusasetelman kannalta olennaiset piirteet tulevat esille. Aineiston sisällöllinen, käsitteellinen ja teoreettinen edustavuus ovat tilastollista edustavuutta tärkeämpiä. Tutkittavat voidaan valita harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisuusperiaatetta noudattaen. Tutkimusjoukko voi olla harkittu otos. Tutkimusaineistoa kerätään siihen saakka, kunnes aineisto ei enää anna uutta informaatiota (saturaatio).

Laadullisen tutkimuksen lukijan tulee saada kuva tutkimuksen kulusta. Tutkimuksen potentiaaliselle käyttäjälle tulee antaa riittävän tarkka kuvaus tutkimusprosessista. Hänen tulee voida seurata tutkijan päättelyä. Tutkimusraportin tulee antaa uskottava kuva kaikista esitetyistä tulkinnoista. Morse (1994, 230) käyttää tässä yhteydessä termiä audit trail. Tutkijan käyttämien luokittelu- ja tulkintasääntöjen tulee olla yksiselitteisiä ja niitä tulee noudattaa johdonmukaisesti. Laadulliset tutkimukset ovat sidoksissa tiettyyn aikaan, paikkaan ja kontekstiin. Yleistettävyyden sijaan laadullisen tutkimuksen arviointiperustana onkin siirrettävyys.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ulkokohtaisuus on objektiivisen tiedon edellytys, jolloin tutkimuksen tekeminen ei perustu tutkijan henkilökohtaiseen osallistumiseen tutkimuksen eri vaiheisiin, vaan empiirisen tutkimuksen yleispätevien menetelmien huolelliseen soveltamiseen (Raunio 1999, 281). Vaikka osallistuvuus on tunnusomaista suurelle osalle laadullista tutkimusta, laadullisen tutkimuksen tekeminen ei aina edellytä tutkijan omakohtaista osallistumista kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Laadullinen aineisto on useimmiten tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippumatta tai hänestä riippuen. Merkittävää on se, että aineisto on syntynyt vapaasti ja luonnollisissa olosuhteissa ja ilmaisee sanoina, puheena tai tekstinä tutkittavien merkityksellisiä kokemuksia. (Raunio

1999, 280.) Kielellinen objektiivisuus edellyttää tutkijan persoonan pitämistä sivussa ja käsiteltävän asian nostamista etusijalle (Raunio 1999, 321).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään tavallisesti pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Laadullinen aineisto ei oikeastaan lopu koskaan. Hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole selviä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Ennakko-oletukset tulisi tiedostaa ja ottaa huomioon esioletuksina ja esiymmärryksenä. Aineistojen tehtävänä ei olekaan hypoteesien todistaminen, vaan niiden keksiminen. (Eskola & Suoranta 2000, 15–20.)

Tämä tutkimus on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Tutkimusjoukon muodostivat yhteensä 43 opiskelijaa. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki ne informantit, jotka vastasivat molempiin kyselyihin (oppimistyyli ja oppimiskokemukset). Tutkittujen kahden merkonomiopiskelijaryhmän kokonaisvahvuus oli jonkin verran yli 43. Analyysin ulkopuolelle jäivät ne opiskelijat, jotka eivät vastanneet - muistutustenkaan jälkeen – kumpaankaan kyselyyn ja ne opiskelijat, jotka vastasivat vain toiseen kyselyyn. Muutama opiskelija oli tuohon ajankohtaan mennessä lopettanut tai keskeyttänyt opiskelunsa. Seuraavat opiskelijaryhmät opiskelivat käytännöllisesti katsoen kokonaan edulinkissä. Siksi tutkittavien määrää ei voitu enää lisätä. Tästä syystä myös koko tutkimusasetelman relevanssi heikkeni.

Tutkimuksessa selvitettiin monimuotomerkonomiopiskelijan oppimistyylejä, opintomenestystä, opintojen etenemistä ja oppimiskokemuksia sekä verrattiin näitä etävaiheensa perinteisellä monimuotomenetelmällä opiskelevien ja etävaiheensa verkossa opiskelevien kesken. Tutkimuksen tiedonhankinta-ajankohtana vuosina 2002–2003 noin puolet opiskelijoista opiskeli verkossa. Tuon ajankohdan jälkeen verkko-opiskelu yleistyi ja monipuolistui nopeassa tahdissa. Seuraavissa opiskelijaryhmissä lähes kaikki opiskelivatkin jo kokonaisuudessaan verkossa, joten vastaavanlaista classic- ja edulink-opiskelijoiden vertailumahdollisuutta ei enää ollut. Tässä mielessä tutkimusasetelma menetti ajankohtaisuutensa melko pian tiedonkeruun jälkeen. Kyseinen verkko-opiskeluun siirtymisen kehitysvaihe on jo selvästi historiaa. Verkko-opiskeluun siirtyminen oli yllättävänkin nopeaa.

Oppimistyylimittarina käytettiin Rancourtin Roycen 90 väitelausetta sisältävän PEP-mittarin (Psycho-Epistemic Profile) pohjalta laatimaa 20 osion KAMI-mittaria (Knowledge Accessing Modes Inventory). Kussakin 20 osiossa vastaaja asettaa preferenssijärjestykseen kolmen eri oppimistyylin mukaiset toiminnat tai suhtautumistavat. Nämä kolme tyyliä ovat empiirinen, rationaalinen ja metaforinen. Rancourtin kehittämä KAMI-mittari on validoitu PEP-mittarin avulla ja PEP-mittari on validoitu persoonallisuusteorioihin kehitettyjen mittavälineiden avulla. (Leino & Leino 1990, 41; Leino 1987, 21.)

Oppimistyylitesti on strukturoitu kysely. Siinä vastaajien tuli asettaa kolme annettua vaihtoehtoa tärkeysjärjestykseen. Joku vastaaja saattoi kokea tarjotut vaihtoehdot sopimattomiksi ja olisi ehkä halunnut itse kuvata omalla tavallaan kokemustaan. Tällaisissa kyselyissä testin tekijä tai kyselyn laatija on kuitenkin ennakkoon määritellyt, mitä kysytään ja miten kysytään. Toisaalta tällainen menettely pakottaa vastaajan pohtimaan asiaa juuri esitetyllä tavalla. Tämä voi myös osaltaan auttaa vastaajaa löytämään esimerkiksi uudenlaisia piirteitä itsestään.

Tutkittujen opiskelijoiden opintojen eteneminen ja arvosanat poimittiin koulutusorganisaation opiskelijaseurantajärjestelmästä. Eteneminen määriteltiin suoritusasteena, jota kuvasi prosenttitunnusluku (valmiiksi saatujen opintosuoritusten prosenttiosuus aikataulun mukaisesta opintojen etenemisestä). Kyseessä oli tietyn ajankohdan poikkileikkaustieto. Sillä, miten pitkältä tai lyhyeltä ajanjaksolta opintosuorituksia puuttui, ei ollut merkitystä.

Opintomenestystä tutkittiin numeroarvosanojen keskiarvojen perusteella. Opiskelijoille laskettiin kaikille yhteisiin opintoihin kuuluvien suoritettujen arvosanojen keskiarvot. Numerokeskiarvot ja suoritusasteet laskettiin kahdella tavalla. Ensimmäisessä vaihtoehdossa noudatettiin koulutusorganisaation käytäntöä, jonka mukaan hylättyjä suorituksia ja puuttuvia suorituksia ei oteta mukaan arvosanojen keskiarvolaskennassa eikä suoritusastelaskennassa. Toisessa vaihtoehdossa suoritusasteet laskettiin siten, että hylätyt suoritukset rinnastettiin puuttuviin suorituksiin ja numerokeskiarvot laskettiin siten, että hylätyn suorituksen koulunumeroksi annettiin nolla. Arvosanojen ja koko arvioinnin problematiikka ei kuulunut tämän tutkimuksen piiriin.

Tutkijan osallistuva rooli vaihtelee kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Esimerkiksi toimintatutkimustyyppisissä tutkimuksissa tutkija on aktiivisesti mukana tutkimusprosessissa. Tässä tutkimuksessa tutkija oli ulkopuolinen. Tutkimuskohteeksi valittiin sellaiset opiskelijaryhmät, joista tutkija ei ollut vastuussa suunnittelijana eikä toteuttajana. Tämä toi tutkimukseen ulkopuolisuutta ja etäisyyttä sekä samalla myös objektiivisuutta. Koska tutkija työskentelee Markkinointi-instituutissa, hänellä on omakohtainen tuntuma kyseisen koulutusorganisaation monimuoto- ja verkkokoulutukseen. Siksi tutkimuksessa esille tulleet ilmiöt ovat hänelle tuttuja muista yhteyksistä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen opiskelijoiden kuvaamat oppimiskokemukset ovat samantyyppisiä, jotka tulevat esille tutkijan arkityössä muiden opiskelijaryhmien parissa.

Oppimiskokemuksiaan opiskelijat kuvasivat kirjallisesti. Kaikki heidän kirjoittamansa maininnat kerättiin ja ryhmiteltiin teemoittain. Tutkimusprosessin aikana kokeiltiin erilaisia luokitteluja. Lopulta oppimiskokemukset ryhmiteltiin seuraavasti:

- opinnoissa menestymisen ja onnistumisen tunne
- monimuoto-opiskelumenetelmä
- oppimisen ohjaus ja opiskelutavat
- ajankäytön hallinta
- oppiaineet
- muut oppimiskokemukset.

Erilaisia oppimistyylimittareita on runsaasti tarjolla ja saatavissa. Tässä tutkimuksessa käytetyn oppimistyylitestin valintakriteereinä olivat ensisijaisesti testiin sisältyvien väittämien määrä ja testin validiteetti. Oppimiskokemuksien keräämiseen tarkoitetun kyselylomakkeen suunnittelun tavoitteena oli tutkittavien näkökulmasta nopeasti ja helposti täytettävä lomake. Opintojen etenemisen ja opintomenestyksen analysoinnissa käytettiin dataa, joka on automaattisesti saatavissa kaikista Markkinointi-instituutissa opiskelevista. Tutkimusraportti on pyritty laatimaan yksityiskohtaiseksi, jotta lukija voisi seurata tutkimusprosessin etenemistä sekä ymmärtää tutkimustuloksia ja niiden tulkintaa.

Triangulaatiolla tarkoitetaan kahden tai useamman menetelmän käyttöä tiedon hankinnassa. Ihmistieteissä triangulaatiolla pyritään selittämään ihmisten käyttäytymisen rikkautta, monitahoisuutta ja syvyyttä. Triangulaatio (Janesick 1994, 214–215) toteutuu, kun käytetään useita tietolähteitä (data triangulation), tutkijoita ja arvioijia (investigator triangulation), näkökulmia datan tulkinnassa (theory triangulation), menetelmiä (method triangulation) ja tieteen aloja (interdisciplinary triangulation).

Tässä tutkimuksessa toteutui tiedonhankinnallinen ja metodinen triangulaatio. Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivisia (tiedonhankintatyylimittari, opintosuoritukset ja opintomenestys) ja kvalitatiivisia menetelmiä (oppimiskokemukset) rinnakkain ja oltiin kiinnostuneita kaikilla näillä menetelmillä saaduista tuloksista. Erilaisten menetelmien ja tietolähteiden käyttö voi merkitä myös sitä, että toinen metodi johtaa varsinaisiin tutkimustuloksiin ja toinen avustaa tämän käyttöä. Laadullinen tutkimus tukee määrällistä tutkimusta ja päinvastoin. (Raunio 1999, 280.)

Tutkimuksen kvantitatiivinen analyysi perustui lukumäärä- ja prosenttijakaumiin. Näin saatava informaatio on suuntaa-antava ja koskee vain tätä tutkimuksessa mukana ollutta opiskelijajoukkoa. Tilastolliset analyysimenetelmät eivät tutkittavien pienen määrän vuoksi olisi tuoneet lisäarvoa tutkimukselle. Studentin t-testiä käytettiin kokeilumielessä. Verrattaessa classic- ja edulink-opiskelijaryhmien tiedonhankintatyylien eroja t-testillä saatiin seuraavat p-arvot:

- empiirinen tyyli 0,459
- rationaalinen tyyli 0,636
- metaforinen tyyli 0,319

Verrattaessa opintosuoritusten numerokeskiarvoja ja opintojen etenemistä suoritusasteella saatiin seuraavat p-arvot (hylätyillä suorituksilla korjatut keskiarvot ja suoritusasteet):

- numerokeskiarvo 0,603
- suoritusaste 0,828

Koska kaikki p-arvot olivat selvästi suurempia kuin 0,05, erot eivät ole tilastollisesti edes melkein merkitseviä.

9 Pohdinta

9.1 Tutkimustulosten tarkastelua

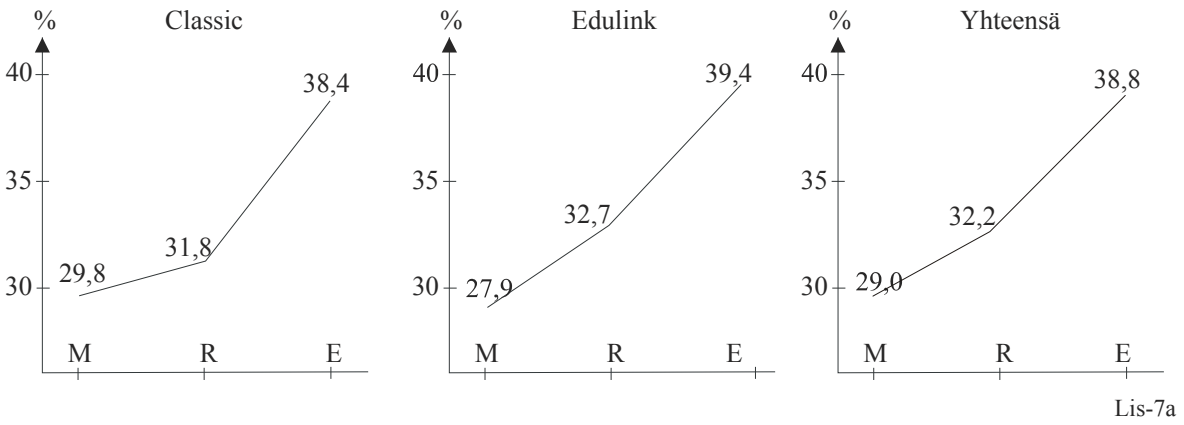
Tutkimuksen osallistui 43 liiketalouden perustutkintoa oppisopimuskoulutuksena opiskelevaa, joista 23 opiskeli etävaiheen perinteisesti postitse ja 20 opiskeli edulink-verkko-oppimisympäristössä. Tässä tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista vajaat puolet (46,5 prosenttia) hyödynsi etävaiheen opinnoissaan verkko-oppimisympäristöä. Verkon käyttö etävaiheen opiskelussa on yleistynyt nopeasti. Vuosina 2002–2003 aloittaneista opiskelijoista noin puolet työskenteli verkossa. Syksyllä 2004 Markkinointi-instituutin opiskelijoista 90–95 prosenttia opiskeli edulink-verkkoympäristössä. Aluksi verkkoa hyödynnettiin etäoppimistehtävien ”postituksessa” molempiin suuntiin: opiskelijalta opettajalle/tutorille ja opettajalta/tutorilta opiskelijalle. Samanaikaisesti suoritustiedot siirtyivät edulinkista erilliseen opiskelijaseurantarekisteriin. Verkkoympäristö mahdollisti alusta alkaen opiskelijoiden välisen tiedonvaihdon, ja verkkoon oli mahdollista alusta alkaen sijoittaa verkkoaineistoja, esimerkiksi PowerPoint-esityksiä. Näiden käyttö oli kuitenkin alussa satunnaista päähuomion kohdistuessa etäopiskeluprosessin sujumiseen. Myöhemmin myös muita verkon tarjoamia mahdollisuuksia on hyödynnetty.

Markkinointi-instituutti on aina ollut etäoppilaitos, joten etäoppimistehtäviin, etäoppimismateriaaleihin ja etäoppimisprosessin sujuvuuteen on ollut pakko kiinnittää erityistä huomiota. Siksi verkko-oppimisympäristöön siirtyminen siten, että se aloitettiin etäprosessista, oli luontevaa ja kohensi samalla etävaiheen opiskelun sujuvuutta ja tehokkuutta. Kahden järjestelmän (classic ja edulink) rinnakkainen ylläpito on epärationaalista. Tämä vaihe jäikin melko lyhyeksi – näin jälkikäteen tarkasteltuna.

Noin 70 prosenttia tutkituista opiskelijoista oli naisia. Yli puolet (54 %) miehistä opiskeli edulinkissä. Classic-opiskelijoiden keski-ikä oli 33,9 vuotta ja edulink-opiskelijoiden 32,3 vuotta. Noin kolmannes opiskelijoista oli käynyt perus-, kansa- tai keskikoulun, noin kolmannes oli ylioppilaita ja noin kolmanneksella oli takanaan jokin muu tutkinto (ammatti- merkantti-, ammattikorkeakoulututkinto tai ammattikoulu). Edulink-opiskelijoilla oli ylioppilastutkinto useammin kuin classic-opiskelijoilla. Opiskelijoilla oli työkokemusta keskimäärin noin kymmenen vuotta, classic-opiskelijoilla hiukan enemmän kuin edulink-opiskelijoilla. Valtaosa opiskelijoista työskenteli erilaisina myyjinä tai toimistotyöntekijöinä. Edulink-opiskelijat työskentelivät classic-opiskelijoita useammin toimistotehtävissä ja julkishallinnon organisaatioissa. Tutkitut opiskelijat olivat tyytyväisiä työhönsä. Edulink-opiskelijat olivat classic-opiskelijoita tyytyväisempiä nykyiseen työhönsä. Edulink-opiskelijoista 95 prosenttia ja classic-opiskelijoista lähes 80 prosenttia oli täysin tai melko tyytyväisiä työhönsä.

1) Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opiskelijoiden tiedonhankintatyylejä: Millä tavoin ja missä määrin classic- ja edulink-opiskelijoiden oppimisprofiilit eroavat toisistaan? Millainen on monimuotomerkonomiopiskelijan oppimistyyliprofiili?

Opiskelijoiden tiedonhankintyylidominanssi oli selvästi empiirisessä tyylissä. Toiseksi vahvin tyyli oli rationaalinen. Heikoin tyyli oli metaforinen tyyli.

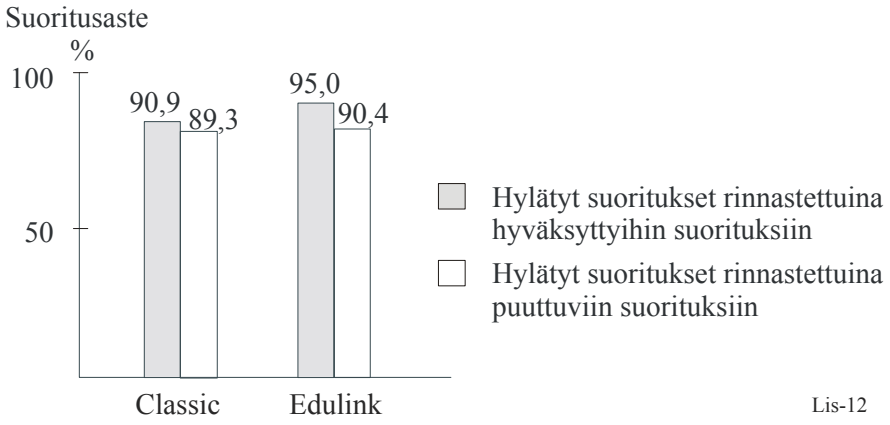


Kuva 8. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden sekä kaikkien opiskelijoiden tiedonhankityyliprofiilit (%).*

Edulink-opiskelijoiden empiirinen ja rationaalinen tyyli olivat hiukan voimakkaampia kuin classic-opiskelijoiden vastaavat tyylit. Metaforinen tyyli painottui classic-opiskelijoiden tyyliprofiilissa edulink-opiskelijoita enemmän. Empiirisen tyylin vahva dominanssi oli tunnusomainen piirre.

2) Toisessa tutkimustehtävässä verrattiin classic- ja edulink-opiskelijoiden opintojen etenemistä ja opintomenestystä: Millä tavoin ja missä määrin classic- ja edulink-opiskelijoiden opintomenestys ja opintojen eteneminen eroavat toisistaan?

Edulink-opiskelijat olivat pysyneet classic-opiskelijoita paremmin opiskeluaikataulussa. Edulink-opiskelijoiden suoritusaste oli lähes 95 prosenttia ja classic-opiskelijoiden noin 91 prosenttia.

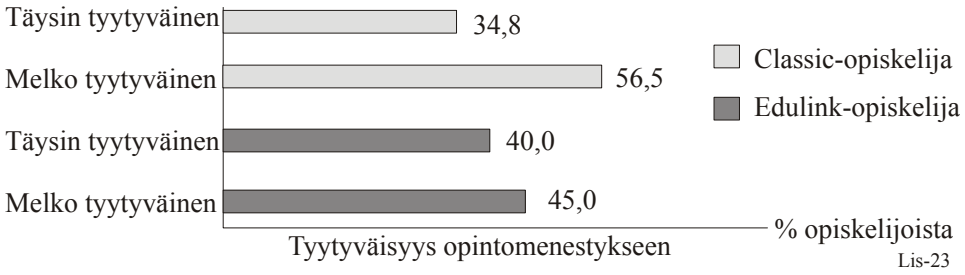


Kuva 9. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintojen suoritusasteet (%).*

Opintosuoritusten arvosanakeskiarvoissa ei käytännöllisesti katsoen ollut eroja. Ensimmäisen vuoden kaikille yhteisten opintosuoritusten keskiarvo oli 7,54. Tämä keskiarvo laskettiin siten, että hylätyt suoritukset jätettiin kokonaan pois. Markkinointi-instituutin käytännön mukaan hylätylle suoritukselle ei anneta numeroa. Kun keskiarvojen laskentaan otettiin hylätyt suoritukset mukaan nollana, saatiin classic-ryhmän keskiarvoksi 7,43 ja edulink-ryhmän keskiarvoksi 7,26. Jos vastaavasti hylätyt suoritukset rinnastettiin puuttuviin suorituksiin, saatiin classic-ryhmän suoritusasteeksi 89,3 ja edulink-ryhmän suoritusasteeksi 90,4 prosenttia.

3) Kolmannessa tutkimustehtävässä selvitettiin opiskelijoiden oppimiskokemuksia: Millaisia ovat monimuotomerkonomiopiskelijan oppimiskokemukset?

Tärkein myönteinen kokemus liittyi menestymiseen ja onnistumiseen opinnoissa. Hyvä opintomenestys ja omien odotusten ylittyminen kannustivat jatkamaan opintoja.



Kuva 10. *Classic- ja edulink-opiskelijoiden tyytyväisyys omaan opintomenestykseensä.*

Lähes 35 prosenttia classic-opiskelijoista ja 40 prosenttia edulink-opiskelijoista olivat täysin tyytyväisiä opintomenestykseensä. Lähes 57 prosenttia classic-opiskelijoista ja 45 prosenttia edulink-opiskelijoista oli melko tyytyväisiä opintomenestykseensä. Edulink-opiskelijat olivat jonkin verran tyytymättömämpiä opintomenestykseensä kuin classic-opiskelijat. Kaikkien opiskelijoiden tyytyväisyysaste oli varsin korkea. Mitä paremmin opinnot olivat edenneet ja mitä parempia arvosanat olivat olleet, sitä tyytyväisempiä opiskelijat olivat opintomenestykseensä.

Monimuotomalli opiskelumenetelmänä koettiin hyväksi työn ja opiskelun vuorotteluksi. Tähän kategoriaan yhdistettiin myös oppimateriaali ja oppimistehtävät. Ohjausta oli saatu riittävästi ja yhteistoiminnallisia opiskelutapoja oli hyödynnetty omatoimisesti. Opiskeluilmapiiri koettiin miellyttäväksi ja motivoivaksi.

Oppiaineita koskevia mainintoja analysoitaessa kävi ilmi, että tietotekniikka ja yritystoiminta olivat oppiaineita, joihin ei liitetty negatiivisia mainintoja. Muihin ensimmäisen opiskeluvuoden kaikille yhteisiin oppikokonaisuuksiin liitettiin sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Erityisesti ruotsin kielen opiskelu koettiin ristiriitaiseksi.

Opintoihin sisältyvät suulliset esitykset ja ajankäyttö olivat asioita, jotka aiheuttivat eniten tyytymättömyyttä ja ahdistusta.

Markkinointi-instituutin monimuotomenetelmää kutsutaan ohjatuksi etäopiskeluksi, joka tarkoittaa sitä, että oppimistehtävien palautuspäivät määritellään ja ilmoitetaan opiskelijoille etukäteen ja että näiden noudattamista myös seurataan jatkuvasti. Keinoja opiskeluaikataulussa pysymiseksi tulisi ideoida. Koulutuksen suunnittelijan näkökulmasta nämä saattavat liittyä oppimistehtävien laatuun ja määrään sekä ohjauksen keinoihin. Aikatauluongelmat saattavat aiheutua paitsi tiukasta oppimisprosessista ja ajanhallintataitojen kehitystarpeista myös oppijan elämäntilanteesta. Opintojen aloittamiseen liittyviä alkuhankaluuksia voidaan pyrkiä vähentämään avauspäivien sisällöllä ja rakenteella. Ensimmäisillä etätehtävillä on vaikutusta opintojen käynnistymisongelmissa. Niiden vaikeusasteeseen ja motivaatiofunktioon on syytä kiinnittää huomiota. Opintojen käynnistymisongelmien yhtenä ratkaisuvaihtoehtona on ensimmäisten lähikoulutuspäivien tai muunlaisten tapaamisten organisointi suhteellisen nopeasti avauspäivien jälkeen. Tapaamiset ja opiskeltavien asioiden yhteinen käsittely monissa tilanteissa lisäävät opiskelumotivaatiota. Suullisiin esityksiin liittyviä pelkotekijöitä voitaneen vähentää turvallisissa ja ymmärtävissä tilanteissa tapahtuvilla harjoituksilla sekä kannustavalla ja rakentavalla palautteella. Verkko-oppimisympäristö antaa myös uudenlaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja oppimisratkaisujen etsimiseen, ideointiin ja toteuttamiseen.

9.2 Verkkopedagogiikan haasteita

Verkko-opiskeluun liitetään lähes aina yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutteinen oppiminen. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen oppimistehtävien mieluisuutta ja hyödyllisyyttä koskevaan osaan oli otettu mukaan myös edulinkin keskustelutehtävien arviointi. Tähän ei yksikään opiskelija ottanut kantaa, sillä opiskelijoilla ei ollut kyselyn toteuttamisen ajankohtaan mennessä vielä ollut suunniteltuja tai ohjattuja keskustelutehtäviä. Koulutukseen sisältyi tällaisia osia myöhemmässä vaiheessa. Tässä onkin yksi jatkotutkimuksen kiinnostuksen kohde. Tutkimuksessa ei myöskään tullut esille, missä määrin edulink-opiskelijat mahdollisesti omaehtoisesti hyödynsivät edulink-verkkoympäristön sähköpostia ja sen tarjoamaa vuorovaikutusmahdollisuutta.

Mutta kun tutkituilta opiskelijoilta kysyttiin, opiskelevatko he yksin vai pyrkivätkö he etsimään yhteistyö- tai keskustelukumppaneita muiden opiskelijoiden, tuttavien ja sukulaisten keskuudesta tai työpaikaltaan, yhteensä 31 opiskelijaa (72 % opiskelijoista) ilmoitti voivansa keskustella opiskelustaan muiden kanssa. Opiskelijat näyttivät siis hakeutuvan yhteistyöhön, vaikka sitä ei varsinaisesti ollutkaan organisoitu. Opiskelijoiden kuvaamia positiivisia oppimiskokemuksia analysoitaessa pari- ja ryhmätyöt, keskustelut, ajatusten ja kokemusten vaihto tulivat myös esille.

Tässä ilmenee myös etäopiskelun tunnuspiirre, jonka mukaan opiskelun rajoitettu vuorovaikutus ja yksilöllisyys johtavat siihen, että opiskelijan omat verkostot aktivoituvat. Hän hakee vuorovaikutusta silloin, kun sitä tarvitsee ja sieltä, mistä hän sitä luontevimmin ja tehokkaimmin saa. Lisäksi opiskelijat olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa etäopettajansa tai tutorinsa kanssa, joka kommentoi ja arvioi heidän kotitehtävänsä. He saivat henkilökohtaisen palautteen tekemistään oppimistehtävistään postitse tai edulinkiin. Opiskelijat olivat myös väistämättä vuorovaikutuksessa oppimateriaaliensa kanssa. Markkinointi-instituutin koulutushenkilöstö seurasi myös opiskelijoiden opiintojen etenemistä.

Aikaisemmin tässä tutkimusraportissa kuvattiin verkko-oppimisyhteisöksi kasvamisen vaiheita. Kiviniemi (2000, 146) sekä Lehto ja Terva (2001, 108) määrittelevät oppimisyhteisöksi kasvun tasoja ja vaiheita. Itseohjautuvuus ja aito yhteisöllisyys kehittyvät verkkoprosessin aikana vähitellen. Tutkitut edulink-opiskelijaryhmät lienevät Kiviniemen tarkastelussa jotakuinkin toisella tasolla. Lehdon ja Tervan yhteisöllisyyttä painottavassa verkkoympäristöön siirtymisen luokittelussa tutkitut edulink-opiskelijat olivat myös toisella tasolla.

Nevgin ja Tirrin (2003; 2001) verkko-opiskelututkimuksessa yhteistoiminnallisuus verkko-opiskelua edistävänä faktorina sai 1–5 skaalalla keskiarvon 2,1. Tutkimuksen kaikki muut verkko-opiskelua edistävät faktorit saivat korkeamman pistemääräkeskiarvon kuin yhteistoiminnallisuus. Nämä muut faktorit olivat intentionaalisuus ja aktiivisuus (ka 3,8), konstruktiviisuus (ka 3,4), oppimisen transfer (ka 3,2), opettajan tuki ja palaute (ka 2,9) sekä yksilöllinen oppimisympäristö (ka 2,5). (Nevgi & Tirri 2003, 78–79; 2001, 133–134.)

Nevgin ja Tirrin tutkimuksen perusteella aikuiskoulutuksen haasteeksi nousi sellaisten verkkoympäristöjen kehittäminen, joissa toteutuisi entistä paremmin toisaalta yhteistoiminnallisuus ja toisaalta yksilöllisyyden huomioon ottaminen (Nevgi & Tirri 2001, 149). Verkkokeskustelut ja yhteistoiminnallinen oppiminen vaativat vielä harjaantumista. Tämä on myös Markkinointi-instituutin verkko-opiskelun haaste.

Verkkoympäristön ominaisuus, etu ja mahdollisuus on vuorovaikutteisuus. Verkko edellyttää lähinnä vain kirjoitettua kommunikaatiota. Kirjoittamisen on todettu vaikuttavan suotuisasti oppimiseen, sillä kirjoittaminen edellyttää asioiden prosessointia. Kirjoittaminen on ajattelun väline. Kirjoittamisella voidaan oppia tietynlaisia asioita, mutta suuri osa arkielämästä perustuu suulliseen kommunikointiin, joten myös sitä tulisi opiskella ja kehittää. (Matikainen 2003, 62–63.) Oppijoiden eriasteinen kirjoittamisen taito ja halu vaikuttaa osaltaan verkkokeskustelumotivaatioon ja -tasoon.

Varila (1999, 54–59) raportoi tutkimuksestaan, jossa analysoitiin merkityksellisiä myönteisiksi arvioituja ja merkityksellisiä kielteisiksi arvioituja oppimiskokemuksia. Hänen mukaansa vain harvoin merkitykselliset ja seurauksiltaan myönteisiksi arvioidut oppimiskokemukset tapahtuivat yksinäisessä oppimistilanteessa. Oppimista edistäviksi tekijöiksi arvioitiin vuorovaikutussuhteet kuten ystävät, opiskelu- ja työtoverit. Myös opettajien, ohjaajien tai esimiesten rooli koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Myönteinen vuorovaikutus kuvattiin hyväksyvänä, empaattisena, ystävällisenä, rohkaisevana, kannustavana, auttavana ja demokraattisena. Myönteiset oppimiskokemukset johtivat henkilökohtaisen kasvun tunteeseen, jota kuvattiin onnistumisena, rohkeutena ja itseluottamuksen kasvuna.

Myös merkitykselliset, mutta seurauksiltaan kielteiset oppimiskokemukset liittyivät vuorovaikutukseen toisten kanssa. Melko usein korostettiin suhdetta opettajaan tai vastaavaan. Tällaista vuorovaikutuskokemusta kuvattiin välinpitämättömäksi, epäystävälliseksi, autoritaariseksi, nöyryyttäväksi, alistavaksi, nolaavaksi, uhkailevaksi, pelottavaksi tai pakottavaksi. Kielteisinä oppimiskokemuksina mainittiin turhautuneisuus, voimattomuus, masentuneisuus, suru, viha, katkeruus ja häpeä. (Varila 1999, 54–59.) Tästä syystä etäopettajien ja verkkotutoreiden ammattitaitoon: substanssi-, vuorovaikutus- ja pedagogiaosaamiseen on kiinnitettävä huomiota.

Koska oppiminen on sosiaalinen prosessi, tulee oppijoiden yhteisöllisyyttä tietoisesti tukea. Yhteisöksi kehitytään yhteisen tekemisen ja kokemisen kautta. Verkkokoulutuksen suunnittelijoiden olisi pyrittävä luomaan oppimisympäristöjä, jotka rohkaisevat oppijoita osallistumaan ja muodostamaan vuorovaikutteisia oppimisyhteisöjä. Tähän vaikuttavat opiskelijat, opettajat ja verkkotutorit sekä heidän luomansa sisällöt, työskentelytavat ja ilmapiiri. (Kiviniemi 2000, 147–149.)

Nevgin ja Tirrin tutkimuksessa kartoitettiin myös verkko-opiskelua estäviä tekijöitä, jotka kokonaisuutena koettiin vähäisiksi. Verkkokeskustelun outous oli yksi faktori, joka koettiin verkko-opiskelua estävänä. Pistemäärien keskiarvo oli 1,9. Eristyneisyys ja yksinäisyys olivat verkko-opiskelua estävinä tekijöinä samanarvoisia pistemäärien keskiarvoilla mitattuna kuin verkkokeskustelun outous. Näitä enemmän verkko-opiskelua estivät ajanhallinnan vaikeudet (ka 2,5) ja henkilökohtaisen ohjauksen puute (ka 2,2). (Nevgi & Tirri 2003, 95–97; 2001, 145–148.) Tässä tutkimuksessa mukana olleet merkonomimonimuoto-opiskelijat - sekä classic- että edulink-opiskelijat - kokivat ajankäytön hallinnan hankalimmaksi tekijäksi opintojensa etenemisessä. Ohjauksen puutetta vain harva valitti. Eristyneisyyden ja yksinäisyyden ongelmaa ei yksikään tutkituista opiskelijoista tuonut esille.

Classic- ja edulink-opiskelijoiden opintomenestyksen ja oppimiskokemusten välillä oli vain vähäisiä eroja. Tästä voi tehdä myös sellaisen johtopäätöksen, että edulink-opiskelu koostuu samanlaisista elementeistä kuin classic-opiskelumalli. Classic- ja edulink-opiskelijoiden tiedonhankintatyylitkään eivät merkittävästi eronneet toisistaan. Itseohjautuvuus, hyvät materiaalit ja monipuoliset oppimistehtävät, aikuisen oppimisen erityispiirteiden huomioon ottaminen, vähäinen lähiopiskelupäivien määrä, motivoitunut ilmapiiri (opiskelijat, opettajat, tutorit), opiskelun vapaaehtoisuus, ajan tasalla olevat tiedot suorituksista, konstruktiivinen oppimisnäkemys sekä keskustelut ja ajatusten vaihto olivat tutkimuksessa esille tulleita työssä käyvän aikuisen monimuoto-opiskelun elementtejä, jotka pätevät niin perinteisessä oppimisympäristössä kuin verkkoympäristössäkin. Verkko ei muuta tutorin eikä opettajan asiantuntemuksen, pedagogisen osaamisen ja vuorovaikutusosaamisen vaatimusta ja merkitystä, vaikka opettajan rooli onkin muuttunut ja verkko-oppimisympäristöjen myötä muuttuu enemmän ja enemmän oppimisen tukijaksi ja ohjaajaksi.

Nevgi ja Tirri ovat tulleet samaan tulokseen tutkimuksessaan. Verkkoympäristö ei vähennä opettajan tarpeellisuutta pedagogisena asiantuntijana. Verkko-opettajalta edellytetään aineenhallinnan ja vuorovaikutuksen taitoja kuten on aina edellytetty. (Nevgi & Tirri 2003, 171.) Kun samassa Nevgin ja Tirrin tutkimuksessa selvitettiin verkko-opetuksen tärkeitä tekijöitä, tutkimukseen osallistuneet opiskelijat arvioivat opettajan opetettavan aiheen asiantuntemuksen tärkeimmäksi. Oppimateriaalin rakenteen selkeys ja opettajan asiantuntemus verkko-opettajana arvioitiin myös tärkeiksi, kuten myös palautetta koskevat arviot: palautteen nopeus, henkilökohtaisuus, kannustavuus ja rohkaisevuus, aito kriittisyys sekä palautteen sisällön kohdistuminen opiskeltavan aiheen kannalta olennaisiin asioihin. (Nevgi & Tirri 2003, 107–109.)

Nevgin ja Tirrin tutkimus antaa positiivisen kuvan verkko-opetuksen ja –opiskelun mahdollisuuksista oppimisen edistämisessä. Verkko-opiskelu on heidän mukaansa pääosin oppimista edistävää. (Nevgi & Tirri 2003, 171–172; 2001, 148–149.)

Verkko-oppimisympäristöt ovat tuoneet ja tuovat opetustyöhön oman lisänsä monipuolistamalla opetuksen, opiskelun ja oppimisen toteutustapoja ja pedagogisia ratkaisuja. Verkko voi monimuo-

toistaa ohjaus-, palaute- ja arviointiprosesseja. Verkko antaa mahdollisuudet ottaa huomioon oppijoiden erilaiset oppimistyylit. Nämä kaikki puolestaan asettavat uudenlaisia haasteita oppimisprosessien suunnittelijoille ja toteuttajille sekä oppijoille. Pantzar ja Korhonen (Korhonen 2004a 185–186) kiteyttävät verkko-oppimisen kehitysvaiheet ja mahdollisuudet seuraavasti:

1) lähiopetusta tukeva verkko-oppimisympäristö
2) itseopiskelua tukeva verkko-oppimisympäristö
3) opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen suuntautuva verkko-oppimisympäristö
4) tiedon rakentelua tukeva verkko-oppimisympäristö
5) reflektiota ja asiantuntijuuden kehittymistä tukeva verkko-oppimisympäristö.

He arvioivat verkko-oppimisen toteutuvan tällä hetkellä 1–3 kohtien mukaisesti. Verkko-opetusta tutkivat ja kehittävät korostavat kohtien 4 ja 5 mukaisia lähtötilanteita, joissa pohditaan oppimisen ja kehittymisen pedagogian ja teknologian integraatiota. Markkinointi-instituutin verkko-oppimisympäristö palvelee erityisesti kohtien 2 ja 3 mukaista opiskelua. Opettaminen ei tuota oppimista eikä oppimistuloksia ilman oppijan omaa aktiivista roolia. Opiskeluprosessi on oppimisen mahdollistaja ja oppiminen on opiskeluprosessin tulosta. Verkko-oppimisympäristön tulisi tukea oppijoiden yksilöllistä kasvu- ja kehitysprosessia sekä yhteistoimintaa. Opetuksellisen ja ohjauksellisen tuen tulisi muodostua oppimisympäristön erilaisten elementtien toisiaan täydentävistä vaikutuksista. (Korhonen 2004a, 187–190.)

Verkko on väline toteuttaa oppimista, joka perustuu oppijoiden tarpeisiin, motivaatioon ja opittaviin asioihin. Huomio tulee kiinnittää verkko-oppijoihin, sillä oppimista ei tapahdu verkossa vaan ihmisissä. (Matikainen 2003, 63; Kiviniemi 2000, 97.) Mutta verkko tarjoaa joustavan oppimisympäristön, jossa opiskelu ja oppimisen ohjaus voivat toteutua yksilöllisesti ja jossa erilaisia oppimistyylejä voidaan ainakin tietyissä rajoissa ottaa huomioon. Verkko tarjoaa mahdollisuudet yhteistoiminnalliseen oppimiseen, aktiivisuuteen, intentionaalisuuteen, konstruktiivisuuteen, kontekstuaalisuuteen ja reflektiivisuuteen sekä itseohjautuvuuteen ja itsesäätelyyn. Käytännön opiskelu- ja oppimisratkaisut vaikuttavat siihen, missä määrin nämä merkityksellisen oppimisen tunnuspiirteet toteutuvat.

Lähteet

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1992. Objektista subjektiksi. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.). Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Alamäki, A & Luukkonen, J. 2002. eLearning. Osaamisen kehittämisen digitaaliset keinot: strategia, sisällöntuotanto, teknologia ja käyttöönotto. Yritysjulkaisut. Helsinki: Edita.

Alanen, A. 1991. Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäinen oppikirja. Yleisradio/Opetusohjelmat.

Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyyssönen, E. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Koulutus 2002:5. Helsinki: Tilastokeskus.

Cranton, P. 1989. Planning Instruction for Adult Learners. Toronto: Wall & Thompson.

Davies, I. K. 1974. The Management of Learning. London: McGraw-Hill.

Dryden, G. & Vos, J. 1998. Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten. Tietosanoma.

Dunn and Dunn Learning Style Model. Learning Styles Network. http://www.learningstyles.net/2004/1_ls_model.html. (Luettu 9.2.2005).

Engeström, Y. 1992. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. 1999. Oppiiko organisaatio? Teoksessa Grönstrand, R. (toim.). Kasvava aikuinen. YLE-opetusohjelmat.

Enqvist, J. 1999. Oppimisen iloa verkkotyöskentelyssä. Opettajaopiskelijoiden verkkotyöskentelyn kehittyminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tampereen yliopisto.

Eskola, J. ja Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.). Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25–vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Filppula, P. Oppimistyylit verkko-opiskelussa. www.cs.helsinki.fi/u/kurhela/sem/valmiit/vosem-filppula.doc. (Luettu 9.2.2005).

Gardner, H. 1993. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. London: Fontana Press. Harper Collins.

Haavisto, J. 1990. Aikuiset opinteillä. Myynti- ja Mainoskoulu ja Markkinointi-instituutti 1930–1990. Helsinki: Markkinointi-instituutin Kannatusyhdistys r.y.

Hein, I., Nurmi, K. E. & Paakkola, E. 1993. Monimuoto-opiskelu. Teoksessa Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman B. B., 1959. The Motivation to Work. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Holmberg, B. 1992. Etäopetuksen lähtökohtia. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus.

Honey, P. & Mumford, A. 1985. Lärstilshandboken. Utbildningshuset. Lund: Studentlitteratur.

Immonen, J. 2000. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun. Etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Janesick, V. J. 1994. The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning. Teoksessa Denzin, N. K. ja Lincoln, Y. S. (ed.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Jonassen, D. H. Welcome to the Design of Constructivist Learning Environments (CLEs). http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents.html. (Luettu 29.7.2004 ja 7.2.2005).

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Aikuiskasvatus. WSOY.

Kauppi, A. 1992. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keegan. D. 1983. On Defining Distance Learning. Teoksessa Sewart, D., Keegan D. & Holmberg, B. (ed.). Distance Education: International Perspectives. New York: Croom Helm St. Martin's Press.

Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A: Tutkimuksia.

Knowles, M. S. 1980. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and updated. Cambridge: The Adult Education Company.

Knowles, M. S. 1990. Introduction: The Art and Science of Helping Adults to Learn. Teoksessa Knowles, M. S. and Associates. Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kolb, D. A. 1984. Experiental Learning. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs.

Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto.

Korhonen, V. 2004a. Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa Korhonen, V. (toim.). Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.

Korhonen, V. 2004b. Aikuisopiskelijana verkossa – orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa Korhonen, V. (toim.). Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.

Koro, J. 1992. Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.). Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä yliopisto.

Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Koro, J. 1999. Itseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen vuosikymmen. Teoksessa Grönstrand, R. (toim.). Kasvava aikuinen. YLE-Opetuspalvelut.

Kupias, P. 2002. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.). Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.

Lehto, T. & Terva, J. 2001. Verkot ja yhteisöllisyyden kehittyminen: merkitys aikuiskoulutukselle. Teoksessa Sallila, P. & Kalli, P. (toim.). Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Leino, A-L. & Leino, J. 1999. Oppimistyyli – kouluttajan ongelma ja resurssi. Teoksessa Matti Peltonen. Näkijä ja tekijä. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen OKKA-säätiön julkaisuja.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leino, A-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leino, A-L, Leino, J. & Lindstedt, J. P. 1989. A Study of Learning Styles. Research Bulletin 72. Department of Education. University of Helsinki.

Leino, J. 1987. Tiedonhankinnan tyyleistä. Tutkimuksia 110. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Liiketalouden perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Opetushallituksen määräys 21/011/2000

Maijala, H. 2000. Opiskelijoiden oppimistyylit ja mielekkyyskokemukset luokanopettajankoulutuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksen muutosagenttikoulutuksen arviointia. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 166. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos.

Manninen, J. 1992. Tietokonevälitteinen viestintä opetuksessa. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.). Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin - Aikuiskoulutuksen käytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.). Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Manninen, J. 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa Sallila, P. & Kalli, P. (toim.). Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Manninen, J. 2003. Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Matikainen, J. (toim.). Oppimisen ohjaus verkossa. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.

Manninen, J., Nevgi, A., Matikainen, J., Luukannel, S., Porevuo, M. 2000. Osaajien koulutus 2000-luvulla. Leonardo da Vinci –ohjelman tuottamat pedagogiset ja teknologiset innovaatiot ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus.

Mannisenmäki, E. 2000. Oppija verkossa – yksin ja yhdessä. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.). Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mannisenmäki, E. 2003. Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa Matikainen J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsingin ylipiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.

Marckwort A. & R. 1992. Kouluttajan uudet (v)aatteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Marckwort, A. 2002. Ole hyvä esiintyjä ja kouluttaja. Mermerus

Marsick, V. J. 1987. New Paradigms for Learning in the Workplace. Teoksessa Marsick, V. J. (ed.). Learning in the workplace. New York: Croom Helm.

Marsick, V. J. & Watkins, K. 1987. Approaches to studying learning in the workplace. Teoksessa Marsick, V. J. (ed.). Learning in the workplace. New York: Croom Helm.

Martinez, M. 2000. Learning Orientations.
http://www.trainingplace.com/source/research/learningorientations.htm. (Luettu 9.2.2005).

Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R.. 1983. Oppimisen ohjaaminen. Espoo: Weilin+Göös.

Matikainen, J. 1997. Koulutuksen laatu organisaatiokulttuurisesta näkökulmasta. Aikuiskasvatus 209–218.

Matikainen, J. 2003. Aikuiskoulutus verkossa. Aikuiskasvatus 62–63.

Mezirow, J. 1995 Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus

Miettinen, R., Isokangas, J & Peisa, S. 1997. Yrityksen perustaminen ja toiminnan tutkiminen. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.). Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Morse, J. M. 1994. Designing Funded Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage
Publications, Inc.

Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2001. Orientations to Studying in Finnish
higher education. http://www.info.uta.fi/ttutk/conference/makinen.htm. (Luettu 9.2.2005).

Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa Sallila, P. & Kalli, P. (toim.). Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena. Aikuiskasvatuksen 42.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 15. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Niemelä, S. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia… Teoksessa Niemi, H. (toim.). Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena.

Niemi, P. 1988. Aikuinen ihminen tiedon käsittelijänä. Teoksessa Hypén, Keskinen, Kinnunen, Niemi & Vauras. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Yleisradio/Opetusohjelmat. Helsinki.

Nieminen, J. & Immonen, J. 1992. Sähköiset viestintävälineet monimuoto-opetuksessa. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.). Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.

Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2002. Gummeruksen suuri sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia-sarja. WSOY.

Otala, L. 2001. Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle. WSOY.

Paakkola, E. 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. VAPK-kustannus. Helsinki.

Paakkola, E. 1992. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.). Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.

Pantzar, E. 2004. Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa Korhonen, V. (toim.). Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.

Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Paremman elämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. Atena Kustannus

Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Oppimistyylit ja oppiminen. Opetus 2000. PS-kustannus.

Pyykkö, T. & Ropo, E. 2000. Avoimet oppimisympäristöt aikuiskoulutuksessa. OpinNet-projektin kokemuksia opiskelusta ja opettamisesta tietokoneita hyödyntävissä avoimissa oppimisympäristöissä. Työelämän tutkinnot 2/2000. Tampereen yliopisto ja Opetushallitus.

Raivola, R. 1999. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista osaamisen arviointiin. Teoksessa Matti Peltonen. Näkijä ja tekijä. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen OKKA-säätiön julkaisuja.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Aikuiskasvatus. WSOY.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitra.

Rancourt, R. 1990. Tyylit käytännön kasvatustyössä. Teoksessa Leino & Leino. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rancourt, R & Dionne, J-P. 1982. A Study of the Teaching and Learning Styles in Ontario Schools. University of Ottawa.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rogers, A. 1989. Teaching Adults. Open University Press. Milton Keynes.

Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Open University Press. Finn Lectura. Tampere.

Royce, J. R. & Powell, A. 1983. Theory of Personality and Individual Differences. Factors, Systems, and Processes. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.

Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Ropo, E. 2001. Mitä on verkko-opetus? Aikuiskoulutuksen maailma AIMA 5, 30–31.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 1998b. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 1999. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Teoksessa Matti Peltonen. Näkijä ja tekijä. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA-säätiön julkaisuja.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. WSOY.

Ruokamo, H. & Pohjalainen, S. (toim.). 1999. Etäopetus multimediaverkoissa (ETÄKAMU). Helsinki: Tekes. http://matwww.ee.tut.fi/kamu/loppurportti/loppuraportti.html. (Luettu 17.7.2004 ja 7.2.2005).

Saarinen, J. 2001. Etäopetus opettajien täydennyskoulutuksessa ja etäopetuksen pedagogiset menetelmät. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Sarala, U. 1993. Työyhteisössä oppiminen – laatupiirit. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä.

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson D. 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa Berliner, D. C. & Calfee R. C. (eds.). Handbook of Educational Psychology. A Project of Division 15, the Division of Educational Psychology of the American Psychological Association. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Sternberg, R. J. Welcome to my homepage. http://www.yale.edu/rjsternberg/ (Luettu 15.1.2005).

Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.). Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.

Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engestrröm, Y. (toim.). Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Julkaisusarja B 2/92. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Tuomola, R & Maijanen, A. 1999. Internet-pohjaiset oppimisympäristöt. http://www.cs.uta.fi/ipopp/www/ipopp99/maijanen-tuomola/teoria/teoria.htm. (Luettu 8.2.2005).

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan kirja. Yleisradio/Opetusohjelmat.

Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissyyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 1.

Varila, J. 1992a. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 2.

Varila, J. 1992b. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatusfilosofinen tausta. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.). Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Varila, J. 1997. Tuuliko tuo työmarkkinakelpoisuuden? Tutkimus työmarkkinakelpoisuuden luonnehahmon synnyn ja kehityksen arvoituksesta. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 66. Joensuun yliopisto.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. n:o 74. Joensuun yliopisto.

Vauras, M. & Kinnunen, R. 1988. Tietojen oppiminen. Teoksessa Hypén, Keskinen, Kinnunen, Niemi & Vauras. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Yleisradio/Opetusohjelmat.

Vepsäläinen, K. 1992. Monimuoto-opiskelu henkilöstökoulutuksessa. Kehittämisprojektin loppuraportti. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus

markkinointi instituutti

Liite 1

Nimi	Opiskelijanumero
Lähiosoite	
Postitoimipaikka	

Oppimistyylimittari

Seuraavaa mittaria on käytetty monissa kansainvälisissäkin koulututkimuksissa mittaamaan persoonallista oppimistyyliä. Kussakin kysymyksessä on **kolme vaihtoehtoa, jotka sinun tulee asettaa järjestykseen sen mukaan, miten hyvin ne kuvaavat sinua**. Eniten sinua kuvaavan tai käsitystäsi vastaavan vaihtoehdon kohdalle merkitset numeron 1, toiseksi parhaiten sinua kuvaavan vaihtoehdon kohdalle numeron 2 ja kolmanneksi eniten kuvaavan tai sopivan vaihtoehdon kohdalle numeron 3. Tarkoitus on asettaa juuri nämä kolme vaihtoehtoa oman mielipiteesi mukaiseen järjestykseen eikä esim. miettiä puuttuvia vaihtoehtoja. Kukin vaihtoehto edustaa tiettyä oppimistyyliä eikä sitä voi korvata mielivaltaisella vaihtoehdolla.

1. Seuraavista aineista olin peruskoulussa kaikkein kiinnostunein
   a) käytännön aineista (tekninen työ yms.)
   b) matematiikasta
   c) taideaineista (piirustuksesta, musiikista tms.)

2. Teen työtä mieluimmin henkilöiden kanssa, jotka ovat
   a) vakaita ja luotettavia
   b) välittömiä tai liioittelevia
   c) todellisuudentajuisia (näkevät asiat niin kuin ne ovat)

3. Hyvä opettaja auttaa
   a) ajattelemaan johdonmukaisesti
   b) hyviin työsuorituksiin
   c) luottamaan itseeni

4. Jos minun on kilpailtava, yritän voittaa
   a) noudattamalla ennalta laadittua suunnitelmaa
   b) mukautumalla syntyneisiin tilanteisiin
   c) toimimalla vaistonvaraisesti

5. Kun pelaan jotakin peliä tai urheilen, on minulle tärkeää
   a) tehdä sitä, mikä tuntuu hyvältä
   b) noudattaa sääntöjä
   c) tarkkailla vastustajan käyttäytymistä

6. Vaarallisessa tilanteessa olen aina hyvin
   a) tarkkaavainen (aistit valppaina)
   b) emotionaalinen (toimin vaistonvaraisesti)
   c) johdonmukainen (ajattelen kylmän rauhallisesti)

7. Ammatin tulisi tarjota minulle
   a) mahdollisuuksia olla luova
   b) älyllisiä haasteita
   c) mahdollisuuksia tehdä itse

8. Ammattikoulutus auttaa minua
   a) soveltamaan käytäntöön teoriassa opiskeltua
   b) näkemään omat kykyni
   c) oppimaan tekemällä

9. Arvostan opettajaa, joka
   a) jäsentää opetuksen hyvin
   b) on energinen ja välitön
   c) antaa minun keksiä ja yrittää itse

10. Kun käyn vieraassa kaupungissa, haluan
    a) nähdä mahdollisimman paljon
    b) tavata uusia ihmisiä
    c) suunnitella toimintani etukäteen

11. Opin parhaiten, kun minua rohkaistaan
    a) katsomaan ja tekemään asiat itse
    b) ajattelemaan ja ratkaisemaan ongelmia
    c) ilmaisemaan kokemuksiani ja tunteitani

12. Hyvä ystävä on sellainen, joka
    a) elää periaatteittensa mukaisesti
    b) luottaa siihen, mitä tuntee sisässään
    c) on tukevasti maan pinnalla ja käytännöllinen

13. Luulen olevani
    a) todellisuudentajuinen (jalat maassa ja tarkkaavainen)
    b) vaistonvarainen
    c) johdonmukainen (periaatteita ja sääntöjä noudattava)

14. Minua harmittaisi, jos joku väittäisi
    a) havaintojani epätarkoiksi ja puolueellisiksi
    b) että en ota huomioon toisten ihmisten tarpeita
    c) että en ole johdonmukainen

15. Kun ostan vaatteita, haluan että ne
    a) on suunniteltu ja valmistettu hyvin
    b) ilmaisevat persoonallisuuttani
    c) ovat käytännöllisiä ja mukavia päällä

16. Ihailen opettajaa, joka on
    a) käytännöllinen ja todellisuudentajuinen
    b) välitön ja kantansa ilmaiseva
    c) osaa hyvin opetettavat asiat

17. Mielipiteeni perustuvat useimmiten
    a) tosiasioihin ja havaintoihin
    b) periaatteisiin ja logiikkaan
    c) omiin epäilyksiini ja tuntemuksiini

18. Omat keksimiseni olen tavallisesti tehnyt
    a) vaistonvaraisesti tai sattumalta
    b) havaintojen ja kokeilujen perusteella
    c) soveltamalla teorioita tai sääntöjä

19. Ystäväni voivat sanoa minua
    a) puheliaaksi
    b) ajattelevaksi
    c) tekeväksi

20. Hyväksyn neuvot, jos ne
    a) vetoavat tunteisiin
    b) ovat minusta käytännöllisiä ja toimivia
    c) ovat mielestäni johdonmukaisia

Pisteytysohje

Kunkin osion 1. vaihtoehdosta saa 5 p, 2. vaihtoehdosta 3 p ja 3. vaihtoehdosta 1 p. Kustakin osiosta saa siten kolme pistemäärää, yhteensä 9 p, ja koko testin 180 pistettä vastaavasti jakautuu kolmeen komponenttiin. Nämä komponentit M, R ja E määräytyvät osioittain seuraavasti:

Osio	**M**	**R**	**E**
1	c	b	A
2	b	a	c
3	c	a	b
4	c	a	b
5	a	b	c
6	b	c	a
7	a	b	c
8	b	a	c
9	b	a	c
10	b	c	a
11	c	b	a
12	b	a	c
13	b	c	a
14	b	c	a
15	b	a	c
16	b	c	a
17	c	b	a
18	a	c	b
19	a	b	c
20	a	c	b

Jos siis osiossa 1 on valittu 1. vaihtoehdoksi a, saa siitä E-tyyliin 5 p, jos 2. vaihtoehdot b, saa siitä R-tyyliin 3 p ja 3. vaihtoehdosta c saa M-tyyliin 1 pisteen.

Käymällä kaikki 20 osiota läpi, saadaan summaksi lopulliset M, R ja E-osuudet, esim. M = 64, R = 48, E = 67. Jakamalla pistemäärät 1,8:lla päästään prosenttiosuuksiin: M 36 %, R 27 %, E 37 %

markkinointi instituutti

Liite 2

Nimi _____

1. Opiskelumuoto ja suuntautumis-vaihtoehto
   1 edulink-opiskelija
   2 perinteinen monimuoto-opiskelija

2. Sukupuoli
   1 nainen
   2 mies

3. Syntymävuotesi _____

4. Siviilisääty
   1 naimaton
   2 naimisissa
   3 avoliitossa
   4 eronnut
   5 leski

5. Nykyinen työsi _____ vuodesta _____ alkaen
   (ammattinimike)

6. Työnantajasi _____

7. Mistä vuodesta alkaen olet ollut töissä päätoimisesti _____

8. Oletko tyytyväinen nykyiseen työhösi
   1 täysin tyytyväinen
   2 melko tyytyväinen
   3 jossain määrin tyytyväinen
   4 en ole tyytyväinen

9. Peruskoulutuksesi
   1 kansakoulu
   2 keskikoulu
   3 peruskoulu
   4 ylioppilastutkinto
   5 ammattikoulu
   6 muu, mikä? _____

10. Tähän koulutukseen hakeutuminen
    1 oma aloitteesi
    2 työnantajasi/esimiehesi aloite
    3 oppisopimustoimiston aloite
    4 muu, mikä? _____

11. Oletko opiskellut aikaisemmin Markkinointi-instituutissa?

1 en
2 kyllä, mitä? _____

12. Mitkä ovat olleet tähän mennessä parhaat oppimiskokemuksesi tässä koulutusohjelmassa? Mainitse muutama asia (2 – 4). Kuvaile, miksi nämä kokemukset ovat olleet mielestäsi onnistuneita.

_____

_____

_____

_____

_____

13. Mitkä ovat olleet tähän mennessä ikävimmät oppimiskokemuksesi tässä koulutusohjelmassa? Mainitse muutama asia (2–4). Kuvaa, miksi nämä kokemukset ovat olleet mielestäsi epäonnistuneita.

_____

_____

_____

_____

_____

14. Oletko menestynyt opinnoissasi odottamallasi tavalla? Oletko tyytyväinen suorituksiisi ja arvosanoihisi? Kuvaile opintomenestystäsi.

1 täysin tyytyväinen
2 melko tyytyväinen
3 jossain määrin tyytyväinen
4 en ole tyytyväinen

_____

_____

15. Opiskeletko yksin vai oletko löytänyt ryhmästäsi yhteistyökumppaneita, joiden kanssa voit yhdessä tehdä tehtäviä tai keskustella niistä? Käytätkö tähän tarkoitukseen sähköpostia tai edulinkia?

1 opiskelen yksin
2 voin keskustella tehtävistä toisen opiskelijan kanssa
3 voin keskustella tehtävistä työpaikalla
4 voin keskustella tehtävistä tuttavieni/sukulaisteni kanssa
5 keskustelen tehtävistä edulinkissa

16. Millaisista opiskelutehtävistä pidät? Millaisia tehtäviä tehdessäsi olet kokenut oppineesi erityisen paljon?

1 kirjalliset essee-tehtävät
2 laskentatehtävät
3 monivalintatehtävät
4 keskustelutehtävät edulinkissa
5 muut, millaiset? _____

17. Jos opiskelet edulinkissa, onko edulinkin käyttö mielestäsi.

1 vaikeaa
2 melko helppoa
3 helppoa

18. Oletko saanut riittävästi ohjausta edulinkin käyttöön ja edulinkissa?

1 ohjausta on ollut liian vähän
2 ohjausta on ollut riittävästi

19. Oletko muutoin saanut riittävästi ohjausta opintojesi tueksi?

1 ohjausta on ollut liian vähän
2 ohjausta on ollut riittävästi

20. Muuta kommentoitavaa _____

_____

_____

_____

Kiitämme vastauksistasi.