

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Jalkanen, Juha; Taalas, Peppi

Title: Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa

Year: 2015

Version:

Please cite the original version:

Jalkanen, J., & Taalas, P. (2015). Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa. In M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (Eds.), *Rajaton tulevaisuus : kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014* (pp. 63-79). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Ainedidaktisia tutkimuksia, 8. <http://hdl.handle.net/10138/153212>

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

Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa

JUHA JALKANEN JA PEPPI TAALAS

juha.jalkanen@jyu.fi, peppi.taalas@jyu.fi
Jyväskylän yliopisto, kielikeskus

Tiivistelmä

Artikkelin tavoitteena on luoda katsaus opiskelijoiden kokemuksiin yliopisto-opintojen eroista lukio-opintoihin verrattuna ja tunnistaa niistä erityisesti viestintä- ja kieliopintoihin liittyviä haasteita. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2012 ja 2014 kaikille Jyväskylän yliopiston opiskelijoille suunnatulla kyselyllä. Tätä artikkelia varten tarkasteluun on valittu kyselyn laadullisista osioista ne, jotka valottavat yliopisto-opintojen kielellisiä ja viestinnällisiä haasteita. Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että haasteet liittyvät erityisesti tiedeyhteisön kielenkäyttö- ja toimintatapoihin sosiaalistumiseen. Työelämässä vaadittavaan asiantuntijaosaamiseen peilattuna yliopisto-opinnot eroavat sekä käytänteiltään että tekstilajeiltaan. Tulosten valossa viestintä- ja kieliosaamisen kehittyminen näyttäytyy keskeisenä osana opiskelijoiden tietokäytänteitä ja asiantuntijuutta.

Avainsanat

Yliopisto-opinnot, viestintä- ja kieliopinnot, asiantuntijuus, tekstikäytänteet

Johdanto

Monipuolista viestintä- ja kielitaitoa on suomalaisessa yliopistokoulutuksessa jo pitkään pidetty asiantuntijan keskeisenä osaamisena (Laajalahti, 2014; Räisänen, 2013; Kalin, Nurmi & Räsänen, 2007; Karjalainen & Lehtonen, 2005; Kostiainen, 2003). Tästä syystä tutkintoihin on sisällytetty viestintä- ja kieliopintoja sekä äidinkielessä ja toisessa kotimaisessa kielessä että yhdessä

tai kahdessa vieraassa kielessä. Kuten Räsänen ja Taalas (2010) toteavat, tällainen tutkintovaatimus on ainutlaatuinen koko maailmassa.

Ympäröivän yhteiskunnan muuttuminen asettaa kuitenkin uudenlaisia haasteita akateemisen asiantuntijan viestintä- ja kieliosaamisen kehittämiseksi. Toimintaympäristön jatkuva muutos, muutosten ennakoimattomuus ja teknologioiden nopea kehittyminen sekä kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ovat vaikuttaneet tieto- ja viestintäkäytänteisiimme. Kielten ja viestinnän näkökulmasta muutos kohdistuu siihen, miten, miksi ja milloin käytämme kieliä erilaisiin tarkoituksiin erilaisissa tilanteissa. Nykynäkemyksen mukaan kielitaito nähdäänkin tilanteisina, aikaan ja paikkaan kiinteästi kietoutuvina käytänteinä (Dufva & Aro, 2012; Gee, 2004). Kielen ymmärtäminen toimintana yhdistää sen niihin tilanteisiin ja ympäristöihin, joihin toiminta sijoittuu. Nämä ympäristöt ovat enenevässä määrin digitaalisia: teknologisoituminen on merkittävällä tavalla muuttanut tapojamme opiskella, olla ja tehdä töitä sekä sitä, miten sosiaaliset verkostomme rakentuvat, muotoutuvat ja kehittyvät (Jenkins, 2006; Weller, 2011). Samanaikaisesti käsitys tiedosta on muuttunut moniäänisemmäksi. Länsimaisten ihmisten pääsy tiedon äärelle on helpottunut, oikeus tiedon tuottamiseen ja levittämiseen on kasvanut ja demokratisoitunut. Tietoa rakennetaan yhä enemmän ja enemmän yhteisöllisesti, jolloin tekijyyden ja omistajuuden rajat eivät enää ole tarkasti määriteltävissä. Pedagogisena haasteena on saada opiskelijat ymmärtämään tiedon kulttuurista, historiallista ja kielellistä moniäänisyyttä sekä ottamaan itsenäistä vastuuta kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä.

Samaan aikaan myös yliopisto-opintojen tavoitteissa on tapahtunut muutoksia. Opiskeluaikoja on pyritty lyhentämään, mikä on vaikuttanut opiskelutahdin nopeutumiseen ja tutkintojen sisältöjen kompaktiuteen. Yliopistojen rahoitusmalliin sisällytetty vuosittainen opintopistetavoite opiskelijaa kohden sekä opintotukisääntöjen kiristyminen tarkoittaa opintojen järjestämisen näkökulmasta usein sitä, että opetusohjelmat ovat yhä täydempiä ja niihin mahtuu entistä vähemmän muita kuin aineen opintoja. Viestintäosaamista ei opetussuunnitelmatyössä nähdä keskeisenä taitona, joten useilla aloilla sille annetaan liian vähän tilaa opintorakenteessa. Ristiriitaista tässä kehityksessä on se, että opiskelijoiden mahdollisuudet kehittää viestintä- ja kieliosaamistaan kapenevat, vaikka esimerkiksi Valtioneuvoston uudessa tutkintoasetuksessa viestintä-

tä- ja kieliosaamisen vaatimustasoa on nimenomaan korotettu merkittävästi erityisesti maisteri- ja jatko-opintovaiheissa.

Alempi tutkinto: riittävä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön. Ylempi tutkinto: 1) valmiudet toimia työelämässä oman alansa vaativissa asiantuntija- ja kehitystehtävissä ja kansainvälisessä yhteistyössä; 4) valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen; 5) hyvä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön. (Valtioneuvoston asetus 1039/2013.)

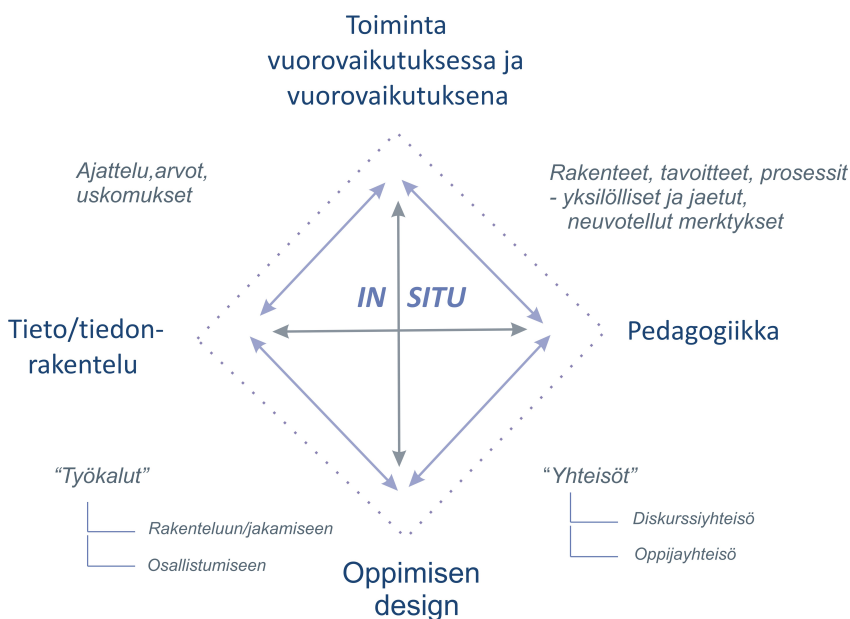
Kielelliset ja viestinnälliset haasteet näkyvät jo opintojen alkuvaiheessa: opiskelijoita odottavat niin vaativat vieraskieliset akateemiset tekstit kuin joustavat, vastuunottoa ja itsenäistä toimintaa edellyttävät työskentelymuodotkin. Opiskelijaryhmät ovat yhä moninaisempia koulutustaustojen, kansallisuksien, kielten, kulttuurien, tavoitteiden ja oppimisen valmiuksien osalta. Odotus opiskelijoiden valmiuksista on ajoittain epärealistinen ja tukea valmiuksien kehittämiseen on vielä toistaiseksi tarjolla vähän. Lisäksi yliopisto-opintojen tulisi valmistaa opiskelijoita kohtaamaan työelämän tarpeet. Työtä tehdään nykyisin alati muuttuvissa olosuhteissa ja työelämässä tarvitaankin kykyä toimia erilaisissa tiimeissä ja verkostoissa ja ajatella toisin (Aira, 2012; Elinkeinoelämän keskusliitto, 2011). Oman elämän ja ulkopuolelta tulevien odotusten yhteensovittaminen on haaste yhä useammalle yliopisto-opiskelijalle.

Pohdimme seuraavaksi tämän päivän ja tulevaisuuden akateemisen asiantuntijan osaamisprofiilia erityisesti akateemisten tekstitaitojen näkökulmasta. Sen jälkeen siirrymme esittelemään tuloksia kyselytutkimuksestamme. Tarkastelemme aineistoa erityisesti opiskelijoiden kokemusten kautta: millaisia haasteita toimintaympäristön ja tavoitteiden muuttuminen asettaa yliopiston viestintä- ja kieliopinnoille? Lopuksi tarkastelemme asiaa pedagogisen muutoksen näkökulmasta: miten haasteisiin voidaan vastata kurssirakenteita ja pedagogisia käytänteitä uudistamalla?

Akateeminen asiantuntijuus ja tekstitaidot

Asiantuntijuutta on tutkittu paljon eri tieteenalojen näkökulmista. Erityisesti kasvatuspsykologiset tutkimukset korostavat asiantuntijuuden hajautettua (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004), neuvoteltua (Engeström

& Middleton, 1996) ja jaettua (Hakkarainen, Lallimo, Toikka & White, 2011) luonnetta. Koska työtä tehdään erilaisissa tiimeissä ja verkostoissa, asiantuntijalta edellytetään kykyä jakaa omaa osaamistaan ja hyödyntää toisten osaamista. Ratkaistavat ongelmat ovat usein kompleksisia ja vaativat eri alojen asiantuntijoiden yhteistyötä (Edwards, 2010, 2011). Asiantuntijuus nähdään myös tilanteisena, jolloin se operationaalistuu ja tulee näkyväksi erilaisten tehtävien parissa eri tavoin. Asiantuntijavuorovaikutuksesta kompleksisen tekee myös se, että usein mukana myös eri kieliä, kulttuureja ja teknologioita, jolloin kyky mukauttaa toimintaansa tilanteen edellyttämällä tavalla korostuu (Edwards & Daniels, 2012).



Taalas 2014

Kuva 1. Akateemisten tekstitaitojen kehittämisen kehikko

Akateemisen asiantuntijuuden tarkastelussa keskiöön nousee vuorovaikutusosaaminen ja sitä kautta erilaiset kirjalliset ja suulliset akateemiset tekstilajit ja niiden hallinta (Cummins, Brown & Sayers, 2007; Gibbons, 2009; Karja-

lainen & Lehtonen, 2005; Warchauer, 2004). Työelämän monitieteisyys, monimedialisuus, monikielisyys ja monikulttuurisuus asettavat asiantuntijan viestintäosaamiselle uusia haasteita, sillä työ on yhä enenevässä määrin toimintaa erilaisissa verkostoissa, eri medioilla, eri kielillä tai ainakin eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten kanssa.

Kuvassa 1 on hahmoteltu akateemisten tekstitaitojen ”academic literacyn”, kehittämisen kehikko, jossa on määritelty oppimistilanteiden pysyviksi elementeiksi vuorovaikutus toimintana (sisältäen kielenkäytön), tiedon rakentamisen, pedagogisen toiminnan sekä oppimistilanteiden ”designit”, joilla oppimista tuetaan. Näihin vaikuttavat ja niiden operationaalistamisen mahdollistavat osallistujien taustat, asenteet ja uskomukset, oppimisen tueksi tarjotut työkalut sekä yhteisöt sekä oppimiselle asetetut tavoitteet, toiminnan rakenteet ja näistä neuvottelu. Kehikon keskeinen ajatus on kaiken tämän toiminnan ymmärtäminen tilanteisena, tavoitteista ja osallistujista riippuvana prosessina.

Tällaisessa kokonaisuudessa opetuksessa hyödynnetään tavoitteellisesti sekä osallistujien äidinkieltä että vieraita kieliä, samalla kun erilaiset teknologiset resurssit tarjoavat työvälineitä tiedon äärelle pääsemiseen, tiedon rakenteluun, toimintaan osallistumiseen, tekemisen jakamiseen. Keskeisenä toiminnassa opiskelijat asemoivat itseään alati laajenevan ja monikieliseen informaatiomäärän keskellä sekä osallistuvat ja sosiaalistuvat erilaisiin diskurssiyhteisöihin.

Kyselyaineisto ja sen laadullinen analyysi

Artikkeli pohjautuu tutkimukseemme, jossa olemme selvittäneet yliopisto-opiskelijoiden oppimisen maisemia. Tutkimuksen aineistona on vuosina 2012 ja 2014 kerätty kyselyaineisto. Kyselyllä kartoitettiin yliopisto-opiskelijoiden viestintä- ja kieliosaamiseen liittyviä käsityksiä ja asenteita sekä teksti-, media- ja viestintäkäytänteitä. Tavoitteena oli pureutua erityisesti seuraaviin kysymyksiin: (1) mitä kieliä opiskelijat käyttävät, mihin tarkoituksiin ja millaisissa tilanteissa, (2) millaisena (kielten) opiskelu yliopistossa näyttääytyy opiskelijan näkökulmasta ja (3) mitä teknologioita opiskelijat arjessaan käyttävät ja millaisia käytänteitä niihin liittyy sekä (4) miten opiskelijat suhtautuvat kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen. Kysely koostuu kolmesta osasta: 1) kielenoppiminen ja -opiskelu, 2) kielikeskuksen opetus ja 3) opiske-

lu ja teknologian käyttö. Viimeisessä, opiskelua ja teknologian käyttöä yleisemmin käsittelevässä osassa opiskelijoita pyydetään pohtimaan, miten yliopisto-opinnot eroavat heidän aiemmista opinnoistaan ja miten heidän omat opiskelukäytänteensä ovat muuttuneet sekä millaisiin tarkoituksiin he arjessaan käyttävät teknologiaa. Kyselyn rakenne on kuvattu tarkemmin aiemmassa julkaisussamme (Jalkanen & Taalas, 2013).

Taulukko 1. Vastaajat tiedekunnittain suhteutettuna kunkin tiedekunnan opiskelijamäärään (kysely 2014).

Tiedekunta	Opiskelijamäärä	Osuus %	Vastaajien määrä	Kyselyedustus %	Erotus %-yksikköä
Humanistinen	2623	22,9	193	7,4	-15,6
Informaatio- teknologian	1740	15,2	117	6,7	-8,6
Kasvatustieteiden	1637	14,3	76	4,6	-9,7
Liikuntatieteellinen	1100	9,6	118	10,7	1,1
Matemaattis- luonnontieteellinen	1714	15,0	213	12,4	-2,5
Kauppakorkeakoulu	1040	9,1	100	9,6	0,5
Yhteiskunta- tieteellinen	1596	13,9	86	5,4	-8,6
	11450		903	7,9	

Kyselyyn vastasi vuonna 2012 yhteensä 610 opiskelijaa ja vuonna 2014 yhteensä 903 opiskelijaa suhteellisen tasaisesti yliopiston kaikista tiedekunnista. Vastaajien määrät ja vastausprosentit vuoden 2014 kyselyn osalta on kuvattu taulukossa 1 (vastaavat tiedot vuoden 2012 kyselyn osalta, ks. Jalkanen & Taalas, 2013). Kyselyyn vuonna 2014 vastanneista 903 vastaajasta, miehiä on 259 ja naisia 644. Heistä 2012–2014 opintonsa aloittaneita eli parhailaan

kandidaattivaiheessa olevia on 392 ja odotuksenmukaisesti maisterivaiheessa olevia (aloitusvuosi 2011 tai aikaisemmin) puolestaan 513.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan vastauksia avoimeen kysymykseen *miten kielten opiskelu lukiossa mielestäsi eroaa kielten opiskelusta yliopistossa* (n=692) kahden tutkimuskysymyksemme valossa. Tarkastelua varten aineisto on ensin koodattu aineistolähtöisesti ja sen jälkeen luokiteltu teemoihin (Eskola & Suoranta, 2000). Aineiston koodausta on havainnollistettu taulukossa 2, jossa esimerkkinä on käytetty myöhemmin artikkelista löytyvää vastausta.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston koodauksesta.

Teema / Koodaus	Sosiaalistuminen yliopistoyhteisöön
Työskentelytavat ja toimintakulttuuri	Yliopisto itsenäisempää (siis ihan tosi itsenäistä, helposti irtolaiseksi ajautuu) ja sellaista akateemisempaa.
Diskurssiyhteisö	Kaikki kurssikirjat esimerkiksi kirjoitettu vähän tieteellisempään tyyliin,
Vieraat kielet	ja oletetaan aika paljon että kaikki osaa englantia, koska paljon materiaalia pelkästään englanniksi (mikä ei itseäni haittaa kylläkään).

Teemoista tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ovat *sosiaalistuminen yliopistoyhteisöön* ja *yliopisto-opiskelun tekstikäytänteet*. Seuraavassa luvussa tarkastelemme näitä teemoja tarkemmin. Aineistoesimerkkien avulla pyrimme tuomaan esille teemojen sisäistä moninaisuutta.

Tulokset

Sosiaalistuminen yliopistoyhteisöön

Yliopisto-opintojen alkuvaiheessa opiskelijat tulevat osaksi yliopistoyhteisöä ja sen toimintakulttuuria ja siten sosiaalistuvat omalle tieteenalalleen tyypillisiin tapoihin toimia ja käyttää kieltä (vrt. Gee, 2004; Ylijoki, 1998). Opiskeli-

jan kielentämänä tämä siirtymävaihe näkyy muun muassa seuraavassa esimerkissä, jossa *kotitehtävä* heijastelee aiemmalle koulutusvaiheelle tyypillistä diskurssia; opiskelija peilaa yliopisto-opintoja aiempiin opintoihinsa. Tämän vastaajan¹ mukaan yliopisto-opintoihin kuuluvat laajat esseet ja ryhmätyöt, mikä kuvaa sitä, että opinnoissa tarvitaan niin kirjallisen viestinnän kuin ryhmätyöskentelyinkin taitoja. Tarve vieraiden kielten taidoille taas nousee esiin tässä tapauksessa kansainvälisen materiaalin kautta.

Yliopistossa on vähemmän varsinaisia "kotitehtäviä", vaan enemmän laajoja esseitä/ryhmätöitä. Yliopistossa käytetään myös kansainvälistä oppimateriaalia. Yliopistossa ollaan opiskellessa vielä enemmän "oman onnen nojassa". (12006)

Sekä edellä olevassa että seuraavassa esimerkissä yliopiston toimintakulttuuri näyttäytyy itsenäistä työskentelyä korostavana. Kummassakin esimerkissä vastaajat kuvaavat tukirakenteiden puutetta, minkä seurauksena opiskelija voi kokea olevansa *oman onnensa nojassa* tai *ajautuvansa irtolaiseksi*. Sekä toimintakulttuurin että diskurssiyhteisön piirteisiin viittaavat esimerkissä sellaiset ilmaisut kuin ”sellaista akateemisempaa” ja ”tieteellisempään tyyliin”. Kuten edellisessä, myös tässä vastauksessa nousee esiin vieraskielinen materiaali. Vastaaaja nostaa esiin myös oletuksen opiskelijoiden kyvystä toimia vieraskielisen materiaalin parissa.

Yliopisto itsenäisempää (siis ihan tosi itsenäistä, helposti irtolaiseksi ajautuu) ja sellaista akateemisempaa. Kaikki kurssikirjat esimerkiksi kirjoitettu vähän tieteellisempään tyyliin, ja oletetaan aika paljon että kaikki osaa englantia, koska paljon materiaalia pelkästään englanniksi (mikä ei itseäni haittaa kylläkään). (12285)

Itsenäisyyden lisäksi korostuvat vastuu ja opiskeltavien sisältöjen merkityksellisyys (ks. myös Jalkanen & Taalas, 2013). Seuraavassa esimerkissä vastaaja nostaa esiin myös opintojen nopeamman rytmin ja sisältöjen korkeamman abstraktiotason sekä tiedonhakutaitojen roolin.

¹ Käytämme jatkossa rinnakkain nimityksiä vastaaja ja opiskelija viitatesamme kyselyyn vastanneisiin yliopisto-opiskelijoihin.

Yliopistossa opiskelijalla on vastuu omasta oppimisestaan, kursseilla edetään nopeammin, aiheisällöt ovat abstraktisempia, tiedonhakutaitoja joutuu kehittämään ja käyttämään ihan toisella tavalla. (14681)

Työskentelytapojen muutos näkyy myös siinä, että monet vastaajista nostavat esiin muuttuneen opetuksen ja itsenäisen työn suhteen: siinä missä lukiossa painopiste oli opetukseen osallistumisessa, yliopistossa taas korostuu itsenäinen työskentely luentojen ulkopuolella.

Yliopisto-opiskelu vaatii paljon enemmän panostusta luentojen ulkopuolella. (14691)

Kriittinen ajattelu mielletään myös keskeisenä erona lukio-opiskelun ja yliopisto-opiskelun välillä. Vastauksista ei kuitenkaan käy ilmi, millaisia valmiuksia lukio-opetus on antanut kriittisen ajattelun kehittämiseen.

Yliopistossa korostuu oma ajattelu ja sosiaalinen vuorovaikutus, kun ei välttämättä ole enää niin paljon tuttuja ihmisiä ympärillä. (14693)

Oppimisprosessin kannalta palaute on keskeisessä roolissa, sillä sen tulisi ohjata opiskelijaa yhtäältä hahmottamaan ja jäsentämään oppimaansa toisaalta asettamaan tavoitteita ja suuntaamaan toimintaansa niiden mukaisesti. Yliopisto-opintojen haasteena näyttäisi kuitenkin olevan suoran palautteen vähäisyys verrattuna lukio-opintoihin. Näin ollen opiskelijoilta todennäköisesti puuttuvat työkalut oman osaamisensa kartoittamiseen, kehittämiskohtien paikantamiseen ja oppimisprosessin arvioimiseen (ks. Boud & Malloy, 2013).

Lukiossa saadaan enemmän palautetta ja on helpompaa tietää, missä tarvitsee apua ja kehittämistä tullakseen paremmaksi. Yliopistossa kaikki on omilla harteilla, joten myös oman osaaminen kartoitus on aika vaikeaa, jos sitä ei itse aktiivisesti pohdi. (14169)

Vastausten perusteella näyttää siltä, että opiskelijat sosiaalistuvat opintojensa aikana yksin tekemisen kulttuuriin, joskin on olennaista huomata, että toimintakulttuureissa on myös eroja eri tieteenalojen välillä.

Suurin osa opiskelusta tapahtuu yliopistotasolla kotona lukemalla. (1429)

Opiskelua näyttävät kuitenkin pitkälti ohjaavan ulkoapäin asetetut raamit; esimerkiksi massaluennot ja tentit. Opintojen eri vaiheissa ei välttämättä ole

sisällytettynä vuorovaikutteisimpia työskentelymuotoja, eikä opiskelijoilla automaattisesti ole taitoja itsenäisesti rakentaa tällaisia opiskelua tukevia elementtejä ennalta asetettujen kehysten ympärille.

Yliopisto-opiskelun pitäisi olla laaja-alaisempaa, keskustelevampaa ja monitieteisempää. Yliopistoon tullessa olin kuitenkin pettynyt, koska lukio-opiskeluni oli paljon monipuolisempaa kuin loputtomat massaluennot ja kirjatentit. Vasta syventäviin opintoihin siirryttäessä on yliopisto-opiskelu alkanut tuntua todella mielekkäältä. (1417)

Lukio-opinnot eroavat yliopisto-opinnoista sekä sisällöltään että toimintatavoiltaan. Heti opintojen alussa opiskelijoilta edellytetään monipuolisia opiskelun taitoja, joissa korostuvat tiedon haun, käsittelyn ja rakentamisen taidot eri kielillä ja erilaisiin tarkoituksiin. Viestintä- ja kieliopinnot on kuitenkin usein sisällytetty osaksi alempaa korkeakoulututkintoa niin, että ne eivät välttämättä oikea-aikaisesti tue opiskelijoiden opinnoissaan kohtaamia kielellisiä ja viestinnällisiä haasteita.

Yliopisto-opiskelun tekstikäytänteet

Yliopisto-opiskelijoiden tekstikäytänteitä on Suomessa tutkittu vielä suhteellisen vähän (ks. kuitenkin Kiili & Mäkinen, 2011; Luukka, 1995). Tekstikäytänteillä (*literacy practices*) tarkoitamme tapoja toimia erilaisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa (*literacy events*). Lukio-opetukseen on suhteellisen vakiintunut ajatus siitä, että eri tilanteissa tarvitaan erilaista osaamista: äidinkielen opetuksessa tämä näkyy tekstitaitoina (Luukka, 2003) ja vieraiden kielten opetuksessa Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuvana tasoajatteluna (Council of Europe, 2001). Tekstitaitojen ytimessä on ajatus siitä, että jokaiselle kielenkäyttäjälle tulee jatkuvasti eteen uusia tekstilajeja, ja siten tekstitaitojen kehittyminen nähdään elinikäisenä prosessina. Aineistomme perusteella näyttää kuitenkin siltä, että taitojen kehittyminen ei aina hahmotu kumulatiivisena prosessina.

Jälkeenpäin olen miettinyt, että olisiko jo lukiossa mahdollista valmistaa opiskelijoita tulevia opintoja varten, esimerkiksi tieteellinen kirjoittaminen voisi yliopistossa olla helpompaa jos jotain oppia samanlaisesta kirjoittamisesta olisi jo lukion puolelta. (14751)

Opiskelijoiden vastauksissa nousevat esiin sekä määrälliset että laadulliset erot lukion ja yliopiston tekstikäytänteiden välillä. Määrällisyys ilmenee muun muassa siten, että tekstien parissa toimitaan useammin: *”Tekstien lukeminen ja kirjoittaminen on lisääntynyt valtavasti”* (14733). Tiettyjen tieteenalojen opiskelijoiden vastauksissa korostuvat myös luettavien tekstien määrät: *”Sen sijaan englanninkieliset 1000-sivuiset kurssikirjat ovat jotain, mitä lukiossa ei ole”* (1435). Opiskelijat kuitenkin tiedostavat, että tekstien määrän lisääntyminen edellyttää toisenlaisia strategioita ja lähestymistapoja tekstien käsittelyyn: *”Yliopistossa materiaalin määrä on suurempi, joten täytyy osata poimia kaikesta materiaalista oleellisen aines”* (14514). Laadulliset erot puolestaan näkyvät eritoten siinä, että toiminta tekstien parissa on usein luonteeltaan vertailevaa, kriittistä ja moniäänisyyteen pyrkivää: *”Lukiossa näkökulmat olivat paljon rajallisempia, kun taas yliopistossa yleensä rohkaistaan opiskelijoita etsimään tietoa monesta paikasta”* (143). Itsenäisen ajattelun rooli näyttäytyy yliopisto-opiskelun tekstikäytänteissä keskeisenä: *”Vastuuta yliopistossa on enemmän, tehtävät vaativat enemmän pohdintaa, aikaa, kirjoittamista ja lukemista”* (1449).

Yksi yliopisto-opintojen keskeisistä tekstiilanteista on luento, joita voi olla *”ehkä vain yksi päivässä”* (385) ja siten *”vähemmän kuin lukiossa tunteja eikä läksyjä ole samalla tavalla”* (1435). Tekstikäytänteet eivät siis ole samalla tavalla ulkoapäin määriteltyjä kuin lukiossa, vaan useimmiten on opiskelijoiden itsensä määriteltävissä, miten he esimerkiksi luentotilanteessa erilaisten tekstien kanssa toimivat: *”Lukiossa annetaan valmiimpia materiaaleja (kirjat, tehtävät, monisteet), kun taas yliopistossa ainakin monilla kursseilla tuottaa materiaalin (luentomuistiinpanot) itse opettajan puheesta”* (14615). Toisaalta eräs opiskelija toteaa, että *”myös dioja tulee luettua aikaisempien muistiinpanojen sijasta”* (14351). Muistiinpanojen lisäksi myös luentotilanne nähdään kurssikirjallisuuden lukemista tukevana elementtinä:

Yliopistossa ei kukaan ole kiinnostunut, oletko tehnyt tehtäväsi. Oma on tappionsa, jos ei opiskele kurssin aikana. Kurssialueet saattavat helpostikin olla 400-600 sivua englanninkielistä tekstiä, joten lukemisen ajoittaminen on tärkeää. Omien muistiinpanojen tekeminen korostuu ja luennoilla kannattaa todellakin keskittyä, niin kurssikirja saattaa aueta ihan erilalla. (14452)

Monimediaisuus näkyy myös siinä, että teknologiaa hyödynnetään opiskelijan kokemuksen mukaan yliopisto-opinnoissa eri tavoin: ”*Myös teknologiaa käytetään yliopistossa enemmän kuin lukiossa, mikä on ollut opettelemisen paikka, kun on tottunut lukemaan asiat kirjoista ja kirjoittamaa kynällä paperille*” (1425). Tästäkin esimerkistä on nähtävissä se, että yliopisto-opiskelijoiden mediakäytänteissä on yksilöllisiä eroja, eivätkä he ole käytänteiltään yhtenäinen ryhmä, kuten monet kategorisoivat luokittelut antavat ymmärtää (ks. myös Jalkanen & Taalas, 2012).

Yksin tekemisen kulttuuri näkyy myös tekstien parissa toimittaessa:

Lukio-opiskelussa oppitunnit olivat yleisesti sosiaalisempia tilanteita ja vaativat korkeampaa aktiivisuutta. Tunneilla saattoi keskustella kavereiden kanssa, mutta samalla tehtiin tehtäviä ja osallistuttiin opetukseen. Yliopistossa monilla luennoilla on kovin passiivista eikä luennointi edes pyri opiskelijoiden aktiivisuuteen. Eli oikeastaan yliopistossa välillä luennoilla on hankala pysyä hereillä, sillä kalvoja ei voi kirjoittaa ylös (liian nopea tahti ja kalvot löytyisivät kuitenkin netistä) ja lopulta sitä vain istuu ja kuuntelee ajoittain monotonisia monologeja. (723)

Tekstit, joiden parissa yliopistossa toimitaan, ovat myös opiskelijoiden mukaan aiempaa monikielisempiä: ”*Nyt ainakin kauppakorkeassa useat tekstit ovat myös englanniksi*” (14351). Tekstikäytänteissä korostuu erityisesti eri kielten käyttö rinnakkain: ”*Yliopistossa kielet paljon enemmän käytössä esimerkiksi luentomateriaaleissa, vaikka kurssi olisikin suomeksi*” (14519). Yhä tavanomaisempaa on, että opiskeltava materiaali voi olla kirjoitettu yhdellä kielellä, luento pidetään toisella ja opiskelijat keskustelevat aiheesta kolmannella ja neljännelläkin kielellä. Eräs opiskelija toteaa myös, että ”*monikulttuurisuus tulee yliopistossa esille enemmän kuin lukiossa*” (14721).

Luentojen lisäksi toinen keskeinen tekstitalanne on tenttiminen. Se mainitaan opiskelijoiden vastauksissa usein ja sitä pidetään tyypillisenä yliopiston tekstikäytänteenä. Kuten aiemmissa esimerkeissä on nähtävissä, opiskelijat kokevat tentteihin valmistautumisen haastavaksi. Näiden lisäksi opiskelijat ovat maininneet muun muassa *ryhmätyöt ja suulliset esitykset* (14136). Opintojen loppupuolella painetta tuovat ”*kandi ja gradu, joiden valmistumisesta on paljolti itse vastuussa*” (14180). Tutkielmaa tehdessään opiskelija tarvitsee

tiedeviestinnän tekstitaitoja, joihin tiedon hakemisen, käsittelyn ja rakentamisen taidot liittyvät olennaisella tavalla.

Yliopisto-opinnot pitävät sisällään monia erilaisia tekstitilanteita, joissa monikieliset ymmärtämisen ja tuottamisen taidot linkittyvät: teksteistä puhutaan eri tavoin ja eri kielillä erilaisissa tilanteissa. Tekstilajien kirjo sen sijaan näyttäytyy melko suppeana ja mainitut tekstilajit eivät yleensä sellaisenaan esiinny työelämässä tarvittavien tekstilajien joukossa.

Pohdinta ja johtopäätökset

Artikkelin tavoitteena oli luoda katsaus opiskelijoiden kokemuksiin yliopistopintojen eroista lukio-opintoihin verrattuna ja tunnistaa niistä erityisesti viestintä- ja kieliopintoihin liittyviä haasteita.

Aineistossa näkyy sosiaalistuminen lukion tekstikäytänteisiin ja siihen liittyvä diskurssi. Vähitellen opiskelijat tulevat osaksi tiedeyhteisön toimintaa osallistumalla sen tekstikäytänteisiin. Kielen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että opitaan ymmärtämään ja tuottamaan tieteenalan konventioiden mukaista kieltä. Haasteeksi näyttää kuitenkin muodostuvan se, että opiskelijoille ei ole tarjolla oikea-aikaista kielellistä ja viestinnällistä tukea. Tiedon hakemiseen, käsittelyyn ja rakentamiseen liittyvät käytänteet näyttäytyvät edelleen varsin yksilökeskeisinä (ks. myös Jalkanen & Taalas, 2013), eivätkä tiedonhaun, kielten ja viestinnän opinnot läheskään aina nivelly osaksi opiskelijoiden tavoitteellista oppimisen ja asiantuntijaksi kehittymisen polkua. Huolimatta siitä, että monikielisyys ja -kulttuurisuus ovat strategiatasolla toiminnan läpäiseviä periaatteita, kieliä (ml. äidinkieli) opetetaan edelleen varsin irrallisina kokonaisuuksina sekä toisistaan että muista oppiaineista läpi koko koulutusjatkumon.

Yliopisto-opintojen tavoitehorisontti on myös erilainen verrattuna lukio-opintoihin. Kuten eräs vastaajista toteaa: ”Lukiossa painoivat kirjoitukset ja valmistauduttiin opiskelupaikan valintaan, yliopistossa valmistaudutaan tulevaan työelämään” (14180). Pedagogisena haasteena kuitenkin on, että erityisesti vieraiden kielten osalta opiskelijoiden oppimistavoitteet heijastelevat sanasto- ja kielioppikeskeistä käsitystä kielenoppimisesta. Kartoitimme erästä kehittämisprojektia varten opiskelijoiden yliopiston ruotsin kurssilla asettamia

kurssitavoitteita ja havaitsimme, että useimmiten ne kohdistuvat sanaston ja kieliopin omaksumiseen, eivät niinkään viestintätilanteisiin (Jalkanen & Lamminen, 2013).

Nähdäksemme keskeistä olisi jatkossa pyrkiä paremmin ymmärtämään, millaisia ovat yliopisto-opiskelun (monikieliset ja -mediaiset) tekstitaidot ja miten ne taipuvat työelämän tekstitaidoiksi. Lisäksi tarpeen olisi syventää ymmärrystämme tieteenalakohtaisista tekstikäytännöistä ja -tilanteista sekä pohdita, miten pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea opiskelijoiden sosiaalistumista tiedeyhteisön toimintaan ja asiantuntijuuden kehittymistä.

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet yliopisto-opintojen haasteita erityisesti lukiosta valmistuneiden näkökulmasta. On kuitenkin hyvä myös muistaa, että osa opiskelijoista tulee yliopistoon muita reittejä pitkin: kansainvälisten vaihto- ja maisteriohjelmien tai avoimen yliopiston kautta, työelämästä ja ammattikorkeakouluista. Kansainväliset opiskelijat tuovat mukanaan kieli- ja kulttuurirepertuaaria, joka on toistaiseksi vielä melko vähän hyödynnetty resurssi. Toisaalta taas he tarvitsevat osin erilaista kielellistä tukea. Työelämästä tulevilla opiskelijoilla puolestaan on paljon tietoa työelämän tekstikäytännöistä. Nämä kohderyhmät on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta niitä on tarkasteltu erilaisissa projekteissa ja julkaisuissa ja on ehdottomasti tarpeen tarkastella jatkossakin.

Aineiston analyysissä kaikkien tiedekuntien opiskelijoita on tarkasteltu yhtenä ryhmänä. Aineiston hienojakoisempi erottelu tiedekunnittain mahdollistaisi oppimis- ja toimintakulttuurien tieteenalakohtaisen tarkastelun. Tärkeä on myös huomata, että kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat eri vaiheissa opintojaan, mutta näitä vaihteita ei ole eroteltu analyysissä.

Lund (2004) on käyttänyt rajapinta-metaforaa kuvatessaan opettajan työtä teknologistuvassa toimintaympäristössä. Tässä artikkelissa käsiteltyjen tulosten valossa esitämme, että yliopiston viestintä- ja kieliopinnot voidaan niin ikään nähdä rajapintana ainelaitosten sisältöjen ja opiskelijoiden välillä. Siten viestintä- ja kieliosaamisen kehittyminen on keskeinen osa opiskelijoiden tietokäytänteitä ja asiantuntijuutta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yliopiston viestintä- ja kieliopinnot kehittäminen tulevaisuus on rajaton.

Lähteet

- Aira, A. (2012). Toimiva yhteistyö – työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. *Jyväskylä studies in humanities* 179. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well*. Oxon: Routledge.
- Council of Europe – Modern Languages Division (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Cummins, J, Brown, K & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Allyn & Bacon / Merrill Professional Development.
- Dufva, H. & Aro, M. (2012). Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Meriläinen, L., Kolehmainen, L. & T. Nieminen (toim.). *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 / n:o 4*. Jyväskylä: AFinLA, 7–21.
- Edwards, A. & Daniels. H. (2012). The Knowledge that Matters in Professional Practices. *Journal of Education and Work*, 25 (1), 39–58.
- Edwards, A. (2011). Learning how to know who: professional learning for expansive practice between organizations. Teoksessa S. Ludvigsen, A. Lund, & R. Säljö (toim.), *Learning in social practices. ICT and new artifacts - transformation of social and cultural practices* (ss. 17–32). New York: Routledge.
- Edwards, A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2011). *Oivallus – oppivien verkostojen osaa-*
mistarpeet tulevaisuuden suomessa. Elinkeinoelämän keskusliitto. Oivallus hankkeen loppuraportti.
http://www.oph.fi/download/133553_Oivallus_loppuraportti_web.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Engeström, Y. & Middleton, D. (toim.) (1996). *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Westport: Greenwood Publishing.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., Toikka, S., & White, H. (2011). Cultivating collective expertise within innovative knowledge-practice networks. Teoksessa S. Ludvigsen, A. Lund, & R. Säljö (toim.), *Learning in social practices. ICT and new artifacts - transformation of social and cultural practices* (ss. 69–86). New York: Routledge.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Jalkanen, J. & Lampinen, M. (2013). Yliopiston kielikeskuksen ruotsin opetusta kehittämässä: tavoitteet, käytänteet ja oppimisympäristöt. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (2).
<http://www.kieliverkosto.fi/article/yliopiston-kielikeskuksen-ruotsin-opetusta-kehittamassa-tavoitteet-kaytanteet-ja-oppimisymparistot/>
- Jalkanen, J. & Taalas, P. (2013). Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen maiseimat: haasteita ja mahdollisuuksia kielenopetuksen kehittämiseksi. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 74-88.
<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/issue/view/1107>
- Jenkins, H. (2006). *White paper: Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Berkeley, US: MacArthur Foundation.
- Kalin, M., Nurmi, T. & Räsänen, A. (toim.). (2007). *Tapestry of teaching – University of Jyväskylä Language Centre 30 years*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielikeskus.
- Karjalainen, S. & Lehtonen, T. (toim.). (2005). *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida - akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005. Raportit ja selvitykset.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P.

- Kalli, P. Svärd & V-M. Värrö (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 219–241). Tampere: Tampere University Press.
- Kostiainen, E. (2003). Viestintä osaamisen ulottuvuutena. *Jyväskylä Studies in Humanities* 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laajalahti, A. (2014). Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 225. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lund, A. (2004). *The Teacher as Interface. Teachers of EFL in ICT-Rich Environments: Beliefs, Practices, Appropriation*. Väitöskirja, University of Oslo.
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/AndreasLund-avhandling%5B1%5D.pdf> [luettu 12.6.2013]
- Luukka, M.-R. (2003). Tekstitaituriksi koulussa. *Virtittäjä*, 107 (3), 413–419.
- Luukka, M.-R. (1995). Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, T. (2013). Professional communicative repertoires and trajectories of socialization into global working life. *Jyväskylä studies in humanities* 216. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, A. & Taalas, P. (2010). Työelämässä ei pärjää ilman monipuolisia kommunikointi- ja kulttuuritaitoja - miten Jyväskylän yliopiston kieli-keskus vastaa näihin haasteisiin? Kieli, koulutus ja yhteiskunta.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/tyoelamassa-ei-parjaa-ilman-monipuolisia-kommunikointi-ja-kulttuuritaitoja-miten-jyvaskylan-yliopiston-kielikeskus-vastaa-naihin-haasteisiin/>
- Warschauer, M., Grant, D., Del Real G., Rouseaud, M. (2004). Promoting academic literacy with technology: successful laptop programs in K-12 schools. *System*, 32 (4), 525–537.
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. New York: Bloomsbury.
- Ylijoki, O. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus*. Tampere: Vastapaino Oy.

Abstract

This article examines how university students experience their studies in comparison to their earlier studies and especially in relation to the demands on their language and communication skills. The data comes from two extensive questionnaires sent to all enrolled degree students in years 2012 and 2014 at the University of Jyväskylä. The focus of analysis is on the open-ended replies where students discuss aspects of language and communication. These replies were analysed using a qualitative content analysis. The results indicate that the main challenges lie with the socialisation processes into the discipline-specific language, communication and literacy practices that the students had not encountered before. These practices were often linked to expertise and to the ways in which it is expressed in different contexts. For higher education language teaching the results advocate a more discipline-integrated and more knowledge-intensive language focus and a move away from the more traditional modes and structures of language teaching.

Keywords: higher education, higher education language learning, expertise, literacy practices