

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Torvelainen, Päivi; Tarnanen, Mirja; Aalto, Eija; Hankala, Mari; Kainulainen, Johanna

Title: Luokanopettajaopiskelijat tekstien tuottajina yhden yliopistovuoden aikana

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 2021

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Torvelainen, P., Tarnanen, M., Aalto, E., Hankala, M., & Kainulainen, J. (2021). Luokanopettajaopiskelijat tekstien tuottajina yhden yliopistovuoden aikana. In E. Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti, & J. Hanska (Eds.), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä* (pp. 119-141). Tampereen yliopisto. Ainedidaktisia tutkimuksia, 19. <http://hdl.handle.net/10138/333969>

Luokanopettajaopiskelijat tekstien tuottajina yhden yliopistovuoden aikana

PÄIVI TORVELAINEN, MIRJA TARNANEN, EIJA AALTO, MARI HANKALA JA
JOHANNA KAINULAINEN

paivi.torvelainen@jyu.fi
Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden (n=54) kuvauksia tekstien tuottamisesta heidän ensimmäisen yliopistovuotensa aikana. Tutkimusaineistona olivat opiskelijoiden vastaukset lomakekyselyyn heidän ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotenaan. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja kvantifoinnin avulla. Opiskelijat kielsivät tuottaneensa ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana 102 erilaista tekstiä. Heidän tieteellisten tekstien tuottamisen kuvauksistaan hahmotettiin kirjoittajaminään ja tekstin tuottamisen osataitoihin (tekstilaji-, prosessi-, tekniset ja ajattelun taidot) liittyvät näkökulmat. Molempina vuosina korostuivat tekstilaji-, prosessi- ja tekniset taidot ajattelun taitojen kuvauksen jäädessä vähäisemmäksi. Vuoden aikana opiskelijoiden kuvauksissa kirjoittamiseen liittyvät affektiivisuuden ilmaukset vähenivät ja teknisiin taitoihin liittyvät maininnat lisääntyivät. Viestintäkäytänteiden ohjauksessa olisi tuettava sitä, että tiedeyhteisön käytänteet hahmottuvat opiskelijoille kokonaisvaltaisesti.

Avainsanat

luokanopettajaopiskelijat, akateeminen viestintä, tieteellinen kirjoittaminen

Pre-service teachers as writers during their first academic year

Abstract

This article reports on a study of how pre-service primary education teachers perceive their academic writing during their first academic year. The data consist of material from a qualitative survey (n=54) responded to by the participants at the beginning of their first and second academic year. The data were analysed using qualitative and quantifying content analysis. The findings show that pre-service teachers recognized 102 texts which they had produced during the academic year. Two approaches were identified in the pre-service teachers' responses: writer identity and sub-skills related to writing (orientation to genres, writing process, technical skills and knowledge construction). Genres, writing process and technical skills occurred more frequently in student responses than knowledge construction. During the first academic year the affective expressions related to writing decreased and the description of technical skills increased. Based on our findings, the multifold nature of academic writing should be made more explicit for the student during their studies.

Keywords

pre-service teachers, academic literacies, academic writing

Johdanto

Akateemiset viestintätaidot ja -käytänteet, erityisesti tieteellinen kirjoittaminen, ovat olleet monien tutkimusten kohteena kansainvälisesti jo vuosikymmenien ajan (esim. Bailey 2018; Lea & Street 1998, 2006). Myös suomalaistutkimusta on jonkin verran, ja se on painottunut lähinnä opetuskokeilujen (esim. Helenius 2003; Katajamäki 2020), opinnäytetöiden piirteiden (Puskala 2020; Vuorijärvi 2012) tai opinnäytetöiden ohjaamisen (Puskala 2020; Svinhufvud 2013) tarkasteluun. Akateemisten viestintätaitojen ja -käytänteiden opetusta on pyritty kehittämään tutkimuserusteisesti, koska yliopisto-opiskelu vaatii taitoja, joihin lukiokoulutus ei näytä tarjoavan riittäviä valmiuksia (esim. Bailey 2018; Hardy & Boulton 2012; Helenius 2003). Tutkimuserusteinen kehitystyö on edellytys sille, että opetus tukee oppimista ja syventää kouluttajien ymmärrystä siitä, mistä akateemisten viestintätaitojen omaksumisessa on kyse. Akateemisten viestintätaitojen ja -käytänteiden opetus ja sen kehittäminen on tärkeää, koska näiden taitojen hallinta tuottaa opinnoissa etenemisen (Bailey 2018) lisäksi kiinnittymistä yhteisöön (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012) ja edistää opiskelija- ja tiedeyhteisön jäsenen identiteetin kehittymistä (Gourlay 2009; Korhonen 2012).

Lähestymme tässä artikkelissa tieteellistä kirjoittamista ja sen pedagogiikkaa sosiokulttuurisesta viitekehyksestä (Vygotsky 1978), joka korostaa kielitaidon hollistista, sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta ja lähestyy lukemista ja kirjoittamista (literacy) tilannesidonnaisena toimintana erityyppisten tekstien kanssa (Tarnanen 2019; ks. myös Kiili & Mäkinen 2012; Kiili, Mäkinen & Coiro 2013). Sosiokulttuurisesti orientoituneessa tutkimuksessa nojataan laajaan tekstikäsitelyyn, jonka mukaan teksti voi olla sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kineettisten symbolijärjestelmien tai näiden yhdistelmien avulla tuotettu (Kress 2003). Akateemiset viestintäkäytänteet ymmärretään puolestaan tilanteisina, ja niiden luonne vaihtelee esimerkiksi tieteenalan, viestintätilan tai viestijöiden odotusten mukaan (esim. Bailey 2018; Gee 2010; Lea ym. 1998, 2006).

Kun akateemisia viestintätaitoja lähestytään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, niiden omaksumisessa ei ole kyse pelkästään kognitiivisesti omaksettavien ja tilanteesta toiseen siirrettävien yksilöllisten taitojen tai yksittäisten tekstien rakenne- ja muotokonventioiden oppimisesta vaan myös sosiaalisten

käytänteiden omaksumisesta, toimimisesta tiedeyhteisössä ja sosiaalistumisesta siihen (Lea 2004; Lea ym. 2006). Viestintätaidot siis kietoutuvat tiedonalan hallinnan omaksumiseen, kuten sen oppimiseen, miten tietoa luodaan, ilmaistaan ja jaetaan tiedonalayhteisössä (Hynd-Shanahan 2013). Tiedonalan sisältötietoa, sen tekstikäytänteitä ja tiedonmuodostuksen tapoja ei voikaan erottaa toisistaan (Sulkunen & Saario 2019).

Kirjoittamisessa tiedeyhteisölle ominaiset tiedonmuodostuksen prosessit näkyvät esimerkiksi kollaboratiivisena ongelmanratkaisuna, yhteissuunnitteluina, useina kirjoitusversioina ja muokkaamiskertoina sekä vertaispalautteena (Seow 2002). Tällöin kirjoittamisessa on keskeistä luomisprosessi ja merkityksen konstruointi tuotos- ja tiedonsiirtolähtöiseen kirjoittamiskäsitykseen verrattuna (Barnard & Campbell 2005). Kirjoittamisella onkin usein keskeinen rooli muun muassa kriittisen ja evidenssipohjaisen ajattelun kehittämisessä (esim. Goldman ym. 2016).

Koska sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen viestintäkäytänteiden opetus – ja ylipäänsä akateeminen oppiminen – rakentuu tiedeyhteisössä toimimisen ja merkitysneuvottelujen kautta, niin akateemisten viestintäkäytänteiden oppimisen haasteet ovat opettajien ja opiskelijoiden yhteisiä haasteita (Haggis 2006). Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää, miten yhteisön ekspertit ja novisit ymmärtävät käytänteitä ja omaa toimintaansa (Lea ym. 1998). Yliopiston opettajien tulisiakin pystyä hahmottamaan, kuinka tietoa konstruoidaan heidän omalla alallaan, ja selvittämään tätä opiskelijoille (Bailey 2018). Tärkeää olisi myös painottaa sekä lukemisen että kirjoittamisen osuutta tiedonmuodostuksessa sekä huomioida opiskelijan nykyiset ja aiemmat tekstikäytänteet (Lea 2004).

Tarkastelemme tässä artikkelissa luokanopettajaopiskelijoita tekstien tuottajina yliopistokontekstissa yhden opintovuoden aikana ja pyrimme ymmärtämään heidän näkemyksiään tiedeyhteisössä kirjoittamisesta omien opetuskäytänteidemme kehittämiseksi (ks. myös Torvelainen, Tarnanen, Hankala & Kainulainen 2019). Tarkastelumme pohjana on pitkittäisaineisto, joka on kerätty opiskelijoiden ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden alussa. Näin tutkimuksemme myös lisää tietoa opintojen alkuvaiheen tekstien tuottamisesta, jota ei ole juurikaan tutkittu systemaattisesti (ks. kuitenkin Mäntynen 2009; Nikkola 2019; Torvelainen & Lukkari 2015; Torvelainen ym. 2019). Tutkimus-

kysymyksemme ovat seuraavat: 1) Millaisia tekstejä opiskelijat kuvaavat tuottaneensa ensimmäisen opintovuoden aikana? ja 2) Miten opiskelijat kuvaavat tekstien tuottamiseen liittyvää osaamistaan ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden aikana?

Tiedeyhteisön viestintäkäytänteisiin sosiaalistuminen

Tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden omaksuminen ja niihin sosiaalistuminen on opiskelijoille haasteellista. Haasteet selittänevät sitä, miksi yliopisto-kontekstissa kirjoittamiseen liittyy usein kielteisiä tunteita (Gourley 2009; Lea ym. 1998). Tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä ongelmia voidaan pitää osittain vuorovaikutuksen ja kielen ongelmina (ks. Haggis 2006): opettajat eivät välttämättä osaa kielentää vaadittavaa osaamista selkeästi ja opiskelijoilla ei ole vielä valmiuksia ymmärtää ”akateemista” puhetta. Jonkinlaisesta yhteisöön kiinnittymättömyydestä (ks. Poutanen ym. 2012) tai vähintään vuorovaikutuksen ongelmista kertonee myös se, että opiskelijat näyttävät kysyvän apua lukemis- ja kirjoittamisongelmiinsa mieluummin vertaisilta, ystäviltä tai vanhemmilta kuin yliopisto-opettajilta (Hardy & Clughen 2012). Tähän voi vaikuttaa paine näyttää pärjäävänsä uudessa ympäristössä, jolloin akateemiset opinnot voivat näyttäytyä ”yksityisenä vaelluksena kohti menestystä tai häviötä” (Mäkinen 2012).

Opiskelijat saapuvat yliopistoon erilaisin odotuksin. Useat ovat kokeneet ennen yliopisto-opintoja itsensä hyväksi opiskelijoiksi, joiden ei ole välttämättä tarvinnut ponnistella opinnoissaan (Poutanen ym. 2012). Aiempien kokemustensa vuoksi osa opiskelijoista yliarvioikin omat kykynsä pärjätä yliopisto-opinnoissa, vaikka suurin osa näyttäisi kuitenkin ymmärtävän, että opiskelu yliopistossa on jollain tavoin vaativampaa verrattuna heidän aiempiin opintoihinsa, vaikka vaatimuksista ei olekaan selkeää mielikuvaa (Hardy ym. 2012).

Tutkimuksissa havaitut kirjoittamisen haasteet voidaan jakaa karkeasti tekstilajin ja työskentelytavan oppimisen haasteisiin, joihin kietoutuvat palautteenanto ja arviointi. Yliopistossa kirjoitetaan monia erilaisia tekstejä, joiden moninaisuutta opiskelijat eivät näytä havaitsevan tai joiden laatuvaatimukset jäävät heille epäselviksi. Esimerkiksi Hardyn ja Clughenin (2012) tutkimuk-

ssa yliopiston opettajat arvioivat teettäneensä noin 50 erilaista tekstiä kursseillaan, mutta opiskelijat arvioivat kirjoittaneensa 17 erilaista tekstiä. Yksi näkyvimmistä tieteellisten tekstien laatuvaatimuksista on toisten tuottamaan tietoon viittaaminen, joka näyttyy opiskelijoille usein pelkkänä tekniikkana, vaikka se kietoutuu tiedonmuodostuksen prosesseihin aina sopivien lähteiden etsinnästä niiden kriittisen tulkintaan saakka (Hathaway 2015; Wingate 2006). Tieteellinen kirjoittaminen onkin tiedonmuodostuksen prosessi, jonka mukaiseen prosessimaiseen työskentelyyn opiskelijat näyttävät olevan melko tottumattomia (Mäntynen 2009; Nikkola 2019). Tähän prosessiin kuuluvat olennaisesti lukemisen strategiat, joita opiskelijoiden on myös opittava (Helén 2003). Tekstin rakenteissa ja kielessä ilmenevä tieteellisyys on siis tietynlaisten ajattelu- ja työskentelystrategioiden tulosta.

On havaittu, että teksteistä annettu palaute ei usein saavuta tavoitteitaan. Opettajat pyrkivät palautteellaan ohjaamaan opiskelijoita tiedonmuodostuksen tapoihin (esim. analysointiin, kriittiseen tarkasteluun, synteisien tekoon) mutta palaute muotoillaan kuitenkin tekstin muotoon liittyviksi kommentteiksi, jotka eivät silloin välitä alkuperäistä tarkoitustaan (Lea ym. 1998). Opettajien palaute on myös usein yksisuuntaista, jolloin siitä jää uupumaan kirjoittamisen mielekkyyttä lisäävä dialogisuus (Bloxham & West 2007). Opettajien palaute saattaa jäädä hyödyntämättä myös siksi, että opiskelijat havaitsevat melko nopeasti kirjoittamisen tilanteisesti vaihtelevat normit, eli yhden opettajan ohjeet eivät ole relevantteja seuraavan opettajan tehtävässä (Bloxham ym. 2007). Myös muodoltaan samanlainen palaute voi tarkoittaa eri asioita eri teksteissä (Lillis & Turner 2001).

Opettajilta saadun palautteen lisäksi vertaispalaute on osa tiedeyhteisön akateemisia käytänteitä. Vertaisarvioinnin on todettu vaikuttavan positiivisesti yliopisto-opiskelijan akateemiseen suoritukseen, sillä se mahdollistaa opiskelijan sitoutuneen ja kriittisen otteen arvioitavaan tuotokseen sekä sen vertaamisen muihin vastaaviin. Näin se saa opiskelijan rakentamaan ja täydentämään omassa osaamisessaan olevia aukkoja tai virheitä (esim. Double, McGrane & Hopfenbeck 2020). Kirjoittamisen vertaisarvioinnissa toisen arviointi voi olla tehokkaampaa kuin arvioitavana oleminen ja vertaisarvioinnin tekeminen voi auttaa tulemaan paremmaksi myös oman työn muokkaamisessa ja kirjoittamisprosessin edistämässä (Baker 2016; Rollinson 2005). Vertaisarviointi voi myös edesauttaa palautteen välittymistä, koska opiskelijat käyttävät todennä-

köisesti samantyyppistä kieltä keskenään ja koska palaute ei tule auktoriteetilta vaan vertaiselta (esim. Liu ym. 2016), vaikka he voivat kokea sen emotionaalisesti raskaaksi tai he eivät luota siihen (Ertmer ym. 2007). Tätä ei kuitenkaan pitäisi pelätä, sillä opiskelijat näyttävät hyötyvän vertaisryhmätyöskentelystä, joka tukee sekä tekstin tuottamisprosessissa että kirjoittamiseen liittyvissä emotionaalisissa haasteissa (Helenius 2003; Torvelainen ym. 2015).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme aineistona on pitkittäisaineisto (n=54), joka koostuu luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista kahden lomakekyselyn avoimiin kysymyksiin (ks. taulukko 1). Kyselyt toteutettiin luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäisen ja toisen opintovuoden syyslukukauden alkupuolella. Kyselyyn vastanneet opiskelijat osallistuivat ensimmäisen opintovuotensa syyslukukaudella vuorovaikutusosaamisen opintojaksolle, joka integroitiin kasvatustieteen perusopintoihin. Perusopinnoissa refleктоitiin omia oppimiskokemuksia ja harjoiteltiin käsitteellistämään niitä teoritiedon avulla. Opiskelijat kirjoittivat oppimiskokemuksistaan esseen, jossa harjoiteltiin tieteellisten konventioiden (esseen rakenne, viittauskäytänteet) lisäksi prosessimaista työskentelyä, johon liitettiin vertaispalaute. Opintojaksolla sivuttiin myös tieteellisen artikkelin rakennetta ja sen lukemista. Jakson tavoitteena oli siis tukea perusopintoihin kuuluvan esseen kirjoittamista sekä ohjata ja tehdä näkyväksi tiedeyhteisölle tyypillistä toimintatapaa, johon opiskelijoiden oletettiin olevan melko tottumattomia aiempien opintojensa pohjalta.

Opiskelijat vastasivat ensimmäisen vuoden kyselyyn opintojakson alussa ennen kuin tieteellisen kirjoittamisen osuus alkoi. Toisen vuoden kysely tehtiin opintojen alkaessa syksyllä äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaan painottuvan opintojakson aikana. Osallistuminen tutkimukseen oli opiskelijoille vapaaehtoista, ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää tutkimus niin halutessaan. Tutkimus esiteltiin opiskelijoille opintojaksojen lähiopetuksessa, mutta he vastasivat kyselyihin omalla ajallaan. Tämän tutkimuksen tekijöistä kolme toimi opettajina näillä opintojaksoilla, mutta vastaajina on myös opiskelijoita opintojaksoilta, joiden opettaja ei osallistunut tämän tutkimuksen tekoon.

Edellä mainittujen opintojaksojen välissä opiskelijoilla ei ollut erityistä kirjoittamiseen liittyvää ohjausta. Toki on oletettavaa, että he ovat saaneet palautetta opinnoissa tuottamistaan teksteistä eri opintojaksojen ohjaajilta. Ensimmäisen opintovuoden aikana lähes kaikki opiskelijat tuottivat ainakin yhden videoblogin sekä ryhmässä tuotetun videon. He kirjoittivat reflektoivaa tekstiä omaan henkilökohtaiseen digitaaliseen oppimisympäristöönsä ja tuottivat multimodaalisen portfolion. Lisäksi he osallistuivat verkkokeskusteluun ja tuottivat aineistopohjaisen kanta-aottavan tekstin, pienimuotoisen tutkimussuunnitelman, lukuisia esseitä tai esseenomaisia oppimistehtäviä sekä omaa oppimista kuvaavia aikajanoja oman valintansa mukaan, esimerkiksi miellekarttoina, Prezi-esityksinä, diaesityksinä ja infograafeina. Lisäksi he tuottivat eri oppiaineisiin, opetusharjoitteluun ja koulukokeiluihin liittyviä opetus- tai jaksosuunnitelmia sekä oppimateriaalia. Kaikkiaan opintojen tekstimaailmaa voi pitää hyvin monipuolisena, koska opiskelijat tuottivat monimuotoisia, tavoitteeltaan erilaisia tekstejä sekä yksin että yhdessä.

Taulukko 1. Aineiston muodostuminen tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuskysymys	Kyselylomakkeen kysymys (opintovuosi)
1) Millaisia tekstejä opiskelijat kuvaavat tuottaneensa ensimmäisen opintovuoden aikana?	Mitä tekstejä olet tuottanut yliopisto-opinnoisiasi viime lukuvuoden aikana? Erittele mahdollisimman tarkasti. (2. opintovuosi)
2) Miten opettajaopiskelijat kuvaavat tekstien tuottamiseen liittyvää osaamistaan ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden aikana?	Mitä ajattelet tieteellisistä teksteistä, niiden tuottamisesta ja tulkitsemisesta yliopistossa? Olet toiminut tieteellisten tekstien kanssa esim. valmistautuessasi pääsykokeisiin ja pääsykoetilanteessa. (1. opintovuosi)* Mitkä ovat kehittymistavoitteesi tekstien tuottajana? (1. opintovuosi) Miten arvioisit itseäsi nyt, yliopistovuoden jälkeen, tekstien tuottajana? Kuva, 1) mitä olet oppinut tekstien tuottamisesta viime lukuvuoden aikana ja 2) missä sinun pitää vielä kehittyä. (2. opintovuosi)

* Aineistoon sisällytettiin vain tekstien tuottamiseen liittyvät vastaukset.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (DeCuir-Gunby, Marshall & McCulloch 2011) sekä hyödyntämällä kvantifiointia, minkä sisällönanalyysi sallii (Hsieh & Shannon 2005). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistosta eriteltiin erilaiset tekstimaininnat ja niitä koskevat luonnehdinnat sekä kvantifioitiin tekstien kokonaismäärä sekä niihin viitanneiden opiskelijoiden määrä. Toisen tutkimuskysymyksen aineistosta analysoitiin, mistä näkökulmista opiskelijat tarkastelivat tekstien tuottamistaan. Analyysin kautta rakentuivat seuraavat näkökulmat: kirjoittajaminä, tekstilajitaidot, tekstin tuottamisprosessitaidot, tekniset taidot ja ajattelun taidot. Näkökulmat syntyivät monivaiheisena analyysiprosessina, jossa tutkijat ensin yhdessä neuvottelivat aineiston luokittelutavoista. Tämän jälkeen tehtiin alustavaa analyysia, jonka pohjalta tarkennettiin näkökulmien luokittelukriteereitä. Lopuksi kaksi tutkijaa analysoi aineiston erikseen ja neuvotteli yhdessä tulkinallisista kohdista. Näin tutkijatriangulaation keinoin pyrittiin varmistamaan analyysin luotettavuutta. Näkökulmien keskinäistä painoarvoa tutkittiin myös kvantitatiivisesti sekä laskemalla niiden määrällinen esiintyvyys että selvittämällä, millaiset näkökulmien kombinaatiot olivat tyypillisimpiä.

Tulokset

Luokanopettajaopiskelijoiden kuvaukset tuotetuista teksteistä

Opiskelijat kielensivät tuottaneensa 102 erilaista tekstiä, mutta kielennökset olivat osittain vaikeita luokitella. Luokittelussa noudatettiin periaatetta, jonka mukaan opiskelijan itsensä erillisiksi mainitsevat tekstit luokiteltiin eri teksteiksi. Tällöin esimerkiksi opiskelijan maininnat *google docs*, *drive*- ja *slides*-tiedostot koodattiin eri teksteiksi. Eri opiskelijoiden toisistaan poikkeavat kielennökset koodattiin myös eri teksteiksi. Esimerkiksi maininnat *visuaalitus* ja *visuaalinen kaavio* koodattiin eri teksteiksi, vaikka eri opiskelijat ovat saattaneet tarkoittaa samaa tekstiä.

Essee oli eniten mainittu tekstilaji, sillä sen mainitsi 50 vastaajaa. Esseetä mainitsemattomistakin opiskelijoista (n=4) kolme vastaajaa luonnehti tuottaneensa tekstejä, jotka olivat *akateemisia tekstejä teoriaan ja lähteisiin viitaten ja omaa pohdintaa sisällyttäen; tieteellisiä tekstejä tai argumentoivia tekstejä* tai

tieteelliseen tietoon pohjautuvia tekstejä. Yksi essee-muotoa käyttämättömistä vastaajista luonnehti kirjoittaneensa *muutamia pidempää, työläämpää ja huolitellumpia tekstejä, erityisesti kurssien lopuksi.* Seuraavaksi eniten mainittiin oppimispäiväkirjoja (21), itsearviointeja (21) ja opettajan ammattiin kuuluvia tekstejä, kuten tunti-, jakso-, oppimateriaali- ja vuosisuunnitelmia (yhteensä 21). Vaikka jokainen opiskelija oli tuottanut opinnoissaan videon tai videoita, niihin viittasi vain 11 vastaajaa. Podcastin tai podcasteja mainitsi tuottaneensa 13 vastaajaa, ja vain yksittäiset opiskelijat mainitsivat tuottaneensa postereita, diaesityksiä tai verkkomateriaaleja tai käyneensä verkko- tai chat-keskusteluja. Muita yksittäisiä tekstilajeja olivat myös kuvataiteeseen tehty flanööri, notatio, oppimistehtäviin laaditut keksityt dialogit ja post it -lapuille laaditut ideat.

Tyypillisintä vastauksissa oli se, että opiskelijat mainitsivat vastauksissaan pääosin vain kirjallisesti tuotettuja tekstejä ja kuvailivat niiden kirjoittamista eri näkökulmista erityisesti tehtävänantojen asettamien vaatimusten tai tekstien tuottamistapojen mukaan. Kirjallisia tuotoksia oli tehty esimerkiksi eri kielillä, eri tekstityyppien mukaisesti (*argumentoivia; reflektioivia*), eri pituisina (*suuren raportin; lyhyempiä tekstejä*), erilaisilla tuottamistavoilla ja välineillä (*yksin; ryhmässä; powerpointilla*) ja eri kohderyhmille (*alakoululaiselle*).

Vaikka essee oli mainituin tekstilaji, suurimmassa osassa vastauksia luonnehdinta ei ollut kovin syvällistä ja kolmanneksestä vastauksista luonnehdinta puuttui kokonaan. Luonnehdinnat sisälsivät viittauksia esseeseen tieteellisenä tekstinä, tieteellisellä tyylillä kirjoitettuna, akateemisena tekstinä, lähdeviitteistettynä tekstinä tai tutkimuskirjallisuuden pohjautuvana tekstinä. Lisäksi niissä viitattiin esseen pituuteen (*erimittaisia esseitä; eripituisia esseitä*), kirjoituskieleen (*suomeksi tai englanniksi*), tavoitteeseen, tarkoitukseen tai teemaan. Luonnehdinnoissa tuntuivat korostuvan tehtävänantojen asettamat vaatimukset.

Luokanopettajaopiskelijoiden kuvaukset tekstien tuottamisen osaamisestaan

Opiskelijat tarkastelivat tekstien tuottamistaan viidestä näkökulmasta. Niistä yksi liittyi opiskelijoiden **kirjoittajaminään** ja neljä kirjoittamisen osataitojen hallintaan. Nämä neljä nimettiin **tekstilaji-, tekstin tuottamisprosessi-, teknisiksi ja ajattelun taidoiksi**. Kirjoittamisen osataitojen erottaminen oli välil-

lä haastavaa erityisesti tekstilajitaitojen ja tuottamisprosessin sekä teknisten taitojen kesken. Tekstilajitaidoiksi luokitettiin ne ilmaukset, joissa viitattiin tekstiin valmiina tuotteena tai eriteltiin tiettyyn tekstilajiin liittyviä piirteitä. Tuottamisprosessiin kuuluviksi koodattiin puolestaan maininnat johdonmukaisesta kirjoittamisesta, tehokkaasta kirjoitusprosessista ja tiedonhausta osana kirjoittamista. Teknisiksi taidoiksi määritettiin oikeinkirjoitukseen, kielioppiin ja irralliset viittauskäytänteisiin liittyvät maininnat. Ajattelun taitoihin luokiteltiin ilmaukset, joissa käsiteltiin lähdetekstien käyttöä muulla tavoin kuin irrallisena teknisenä viittauskäytänteenä, sekä omaan ajatteluun liittyvät ilmaukset.

Kuten taulukosta 2 voidaan huomata, eri näkökulmia oli muuten suunnilleen saman verran molempina vuosina, mutta kirjoittajaminää koskevia kommentteja oli enemmän ensimmäisenä vuonna ja toisena vuonna puolestaan teknisiin taitoihin liittyviä kommentteja.

Taulukko 2. Tekstien tuottamisen näkökulmat 1. ja 2. vuoden opiskelijoiden vastauksissa.

Näkökulma	1. vuosi	2. vuosi
Kirjoittajaminä	44	16
Kirjoittamisen osataidot:		
Tekstilajitaidot	40	41
Tekstin tuottamisprosessitaidot	39	42
Tekniset taidot	22	44
Ajattelun taidot	17	22

Ensimmäisen vuoden opiskelijat viittasivat vastauksissaan tyypillisesti kahteen tai kolmeen kirjoittamisen osataitoon, toisen vuoden opiskelijat kolmeen. Kahteen osataitoon viittaajilla näkökulmina olivat tavallisimmin tekstilaji- ja prosessitaidot. Kolmeen kirjoittamisen osataitoon viittaajilla oli näiden lisäksi myös tekniset taidot.

Kirjoittajaminään liittyvissä pohdinnoissa opiskelijat erittelivät omaa kirjoittamistaan – joko suhdettaan tekstin tuottamiseen tai omaa kirjoittajaidentiteettiään. Ensimmäisenä vuonna omaa suhdetta kirjoittamiseen pohti 41 vastaajaa, kun toisena vuonna heitä oli vain 13. Molempina vuosina vain

kolme opiskelijaa eritteli kirjoittajaidenteettiään muutoin kuin kuvailemalla suhdettaan tieteellisen tekstin kirjoittamiseen affektiivisesti.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat kommentissaan affektiivisia: valtaosa viittasi yhtäältä vaikeuden tai jännittävyuden kokemuksiin ja toisaalta vierauden kokemukseen, jota ei toisen vuoden vastauksissa enää esiintynyt. Hankalaksi, vaikeaksi ja haastavaksi tieteellistä kirjoittamista kuvasi 22 vastaajaa ja jännittäväksi, pelottavaksi tai ahdistavaksi 11 opiskelijaa: *jännittää, tuntuu mahdottomalta, enkä osaa tehdä oikein*. Tieteellisen kirjoittamisen vierautta ja erilaisuutta lukiokirjoittamiseen nähden pohti 10 vastaajaa: *suuri haaste ja kaukainen ajatus*. Positiivista ja oppimisorientoitunutta asennetta oli 16 opiskelijan vastauksissa. He kuvasivat tieteellistä kirjoittamista *ihan mielenkiintoiseksi* tai korostivat oppimishaluaan ja motivaatiotaan harjoitella: *uskon, että sitten kun se aika koittaa, olen saanut valmiudet tuottaa itse tieteellistä tekstiä ja oppinut myös arvioimaan sitä kriittisesti; odotan innolla, että pääsen harjoittelemaan*.

Toisena vuonna kirjoittamista kuvattiin helpommaksi: *tekstin kirjoittaminen tuntuu huomattavasti helpommalta jo ensimmäisen vuoden jälkeen*. Lisäksi osa opiskelijoista pystyi paremmin yksilöimään vaikeutensa, kuten *oppimispäiväkirjojen tekeminen on minulle edelleen haastavaa*. Yliopiston tekstikäytänteisiin tutustumisen myötä tunnepitoinen suhtautuminen tekstien tuottamiseen vaikuttaa muuttuneen neutraalimmaksi.

Kirjoittamisen osataidoista **tekstilajitaidoissa** ensimmäisen vuoden opiskelijat kantoivat huolta monipuolisemman sanavarastonsa kehittymisestä, *oikeiden termien* käyttämisestä sekä asiatyylisestä kirjoittamisesta. Haluttiin oppia muun muassa *tuottamaan laadukkaita eri tyyllisiä tekstejä ja kirjoittamaan akateemisesti*. Tieteellisen tekstin hallinnassa keskeisenä nähtiin kasvatustieteen terminologia: *haluan pystyä tuottamaan tekstiä, joka sisältää kasvatustieteiden terminologiaa*. Tieteellinen teksti nähtiin myös tekstilajina, joka on hallittavissa sille tyypillisten tekstilajipiirteiden ymmärtämisen kautta: *ymmärrettyä tieteellisen tekstin rakenteen, on sen käsitteleminen paljon luontevampaa*.

Toisena opiskeluvuotena tieteellinen teksti oli jo tullut monelle tutuksi tekstilajiksi. Osa opiskelijoista eritteli vastauksiaan tarkemmin ja edellisen vuoden

tavoin mainitsi tekstilajin hallinnaksi esimerkiksi alan sanaston ja oikeiden kasvatustieteellisten termien tuntemuksen. Monesti kuitenkin opiskelijoiden vastauksissa vain yleisluontoisesti kerrottiin, että oli opittu uusia asioita akateemisesta kirjoittamisesta:

Olen oppinut paljon, lähes kaiken nykyisen osaamiseni akateemisesta kirjoittamisesta viime yliopistovuoden aikana – opittavaa oli paljon. Koen kuitenkin kehittyneeni nopeasti kohtalaiselle tasolle. (2. vsk)

Toisena opiskeluvuotena kerrottiin kirjoittamisen lisäksi multimodaalisten tekstien tuottamisesta. Näitä huomioita oli kuitenkin vähän, kun ottaa huomioon opiskelijoiden ensimmäisenä vuonna tuottamat lukuisat tekstilajit.

Viime lukuvuoden aikana on tullut tutuksi myös paljon erilaisia tuottamisen tapoja ja käsitys tekstimaailman laajuudesta on lisääntynyt. Vaihtoehtoiset tavat tuottaa tekstejä ovat tarjonneet mahdollisuuden oppia muun muassa videoiden, kuvien sekä ääninauhojen käsittelytaitoja. (2. vsk)

Tekstin tuottamisprosessiin liittyvää osaamistaan opiskelijat lähestyivät ensimmäisenä vuotena lähinnä kolmenlaisena valmiutena. Ensinnäkin he kuvasivat kirjoittamistaan kykynä tuottaa johdonmukaisia ja jäsenneltyjä tekstejä, joissa on selkeä punainen lanka ja joissa ei rönsyillä: *haluaisin oppia tuottamaan selkeää tieteellistä tekstiä, josta ei huku punainen lanka kesken tekstin.* Opiskelijoiden toinen lähestymistapa kirjoittamiseen oli kyky hakea tietoa, käsitellä sitä lähdekriittisesti ja käyttää lähteitä monipuolisesti omassa tekstissä: *haluan myös oppia etsimään monipuolisia ja luotettavia lähteitä, jota käyttää tekstin pohjana.* Osassa vastauksista lukemisen nähtiin kytkeytyvän tiiviisti kirjoittamiseen. Kolmanneksi ensimmäisen vuoden opiskelijat kuvasivat kirjoittamista tehokkaana, nopeana ja spontaanina kirjoitusprosessina, jossa omat ajatukset saa puettua sanoiksi ongelmitta ja kirjoittaminen onnistuu ikään kuin *luonnostaan: olisi hienoa, jos osaisi tuottaa tekstejä yhtä spontaanisti kuin puhumalla kertoa asioita.*

Toisena vuotena opiskelijoiden vastaukset olivat muuten melko samankaltaisia kuin edellisenä vuotena, mutta kolmatta näkökulmaa ei enää esiintynyt: ehkä opiskelijat olivat alkaneet ymmärtää, miten paljon työtä tekstin tuottaminen

ja tiedon muodostaminen vaativat. Muutama opiskelija raportoikin oppineensa kiinnittämään huomiota koko kirjoitusprosessin hallintaan:

Olen oppinut että tekstintuottaminen on moniprosessinen vaihe. Tekstiä työstetään vielä senkin jälkeen, kun on ensimmäisen kerran saanut tekstin kokonaan kirjoitetuksi. Tiedostin tämän kyllä jo aiemminkin, mutta vasta nyt olen alkanut käytännössä toteuttamaan sitä. (2. vsk)

Yhteisöllinen näkökulma kirjoittamisen taitojen kehittämiseen vaikutti olevan vieras molempien vuosien opiskelijoille. Kollaboratiivisen kirjoittamisen mainitsi vain kaksi toisen vuoden opiskelijaa: *Lisäksi tekstien kirjoittaminen ryhmässä on tullut helpommaksi, sillä tällasia tekstejä on ollut suurin osa opimistehtävistä.* Palautteen merkitykseen kirjoittajana kehittymisessä viittasi kaksi kummankin vuosikurssin opiskelijaa:

Haluan oppia kirjoittamaan prosessiluontoisesti ja hyödyntämään myös muiden palautetta kirjoittaessani. Tähän liittyy myös tietystä kriittisyydestä ylitse pääseminen. (1. vsk)

Yliopistossa en ole juurikaan saanut palautetta teksteistäni. On vaikea arvostella omaa tekstiä, sillä sille sokeutuu helposti. (2. vsk)

Pitkin vuotta harjoitettu ryhmässä kirjoittaminen ja ensimmäisen opiskeluvuoden alussa harjoitettu vertaispalautteen antaminen eivät siis näyttäneet kehittyneen opiskelijoille tunnistetuiksi resursseiksi.

Tekstien tuottamisen **tekniisiin taitoihin** ensimmäisen vuoden vastauksissa viitattiin selvästi tekstilaji- ja tuottamisprosessiviittauksia vähemmän. Tieteellisen tekstin viittauskäytänteet herättivät erityistä huolta (*Olen kuullut, että lähdeviitteet täytyy tehdä todella tarkasti*), mutta myös oikeinkirjoituksessa ja kieliopin hallinnassa nähtiin kehittämisen tarpeita.

Toisena vuonna kirjoittamisen teknisten taitojen hallinta nousi yhtä tärkeäksi taidoksi tekstilajitaitojen ja tekstin prosessitaitojen rinnalle. Oikeinkirjoituksen ja kieliopin hallinta mainittiin, mutta keskiössä olivat nytkin viittaamisikäytänteet. Niistä useat kokivat oppineensa perusteet, mutta hienosäätöä kaivattiin: *Erikoisemmat lähdeviittaukset, kuten kirjan osaan tai nettiartikkeliin*

(jossa julkaisija on esim. Opetushallitus eikä yksittäinen henkilö) vaatisivat yhä harjoitusta.

Jotkut myös osasivat tarkastella kriittisesti taipumustaan keskittyä pintatason kielen ilmiöihin itse ajatuksen kuljettamisen sijasta:

Ajoittain kirjoittaessa jään myös hinkkaamaan yksittäisiä sana- tai lausejärjestyksiä kohtuuttoman pitkiksi ajoiksi, vaikka tällä ei olisikaan suurta vaikutusta asian ymmärtämiselle tai tekstin sujuvalle etenemiselle. (1. vsk)

Tekstin tuottamiseen suhtauduttiin myös sisällöllisesti ja orientoitumalla **ajattelun taitojen** kehittämiseen. Molempina vuosina opiskelijat näkivät erityisenä kehittämiskohteena sen, miten oma ajattelu ja tieteellinen tieto saadaan keskustelemaan keskenään niin, että lähteitä ei pelkästään referoida. Toisena vuonna tosin osa opiskelijoita koki jo kehittyneensä tämän vuoropuhelun rakentamisessa, osa kaipasi vielä harjoittelua.

Erityisen hankalaa on löytää tasapaino lähteiden ja oman äänen välillä. (1. vsk)

Olen oppinut hyödyntämään lähteitä osana omaa tekstiäni ja yhdistämään niitä pikku hiljaa joustavasti oman ajattelun kanssa. (2. vsk)

Molemmilla vastauskerroilla opiskelijoilla oli ainoastaan yksittäisiä mainintoja tiedonmuodostuksen tavoista, kuten kriittisestä ajattelusta, moninäkökulmaisesta pohdiskelusta ja argumentoinnin taitojen kehittämisestä. Opiskelijat kuvasivat tieteellisen ja kriittisen ajattelun haasteita seuraavasti:

Kriittinen ajattelu ei tieteellisten tekstien osalta ole aina yhtä helppoa. Suurten nimien ja ajattelijoiden tekemiä ja kirjoittamia ajatuksia, sekä tieteellisiä faktoja tuntuu vaikealle ja vieraalle kyseenalaistaa. (1. vsk)

Tieteellinen ajattelu ja tieteellisten tekstien tuottaminen on – – kehityksenkohteeni. Lähdin nollassa yliopiston alettua, ja siihen nähden olen kehittänyt paljon, mutta en kuitenkaan ole saavuttanut vielä kovin taitavaa tasoa. (2. vsk)

Argumentointitaitojen merkitys osana tieteellistä ajattelua oli avautunut muutamille opiskelijoille:

Sehän on tieteellisen tekstin perusta – perustellut väitteet. (1. vsk)

Olen myös kehittänyt argumentoimaan asiasisältöjäni, jolloin tekstini ovat ainakin jollain tavalla perusteltuja. Jos esimerkiksi väitän, että ”Käyttämisen arviointi on ongelmallista” – se tulee perustella mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. – Minun pitää kehittyä olemaan vielä entistä kriittisempi argumenttieni kanssa. (2. vsk)

Reflektointia oli harjoiteltu useaan otteeseen vuoden aikana, mutta siitä mainitsi vain yksi toisen vuoden opiskelija: *Olen oppinut – refleктоimaan tekstien kautta omaa osaamistani suhteessa kurssin osaamistavoitteisiin.*

Kaikkiaan opiskelijoiden vastaukset koko aineistossa olivat varsin yleisluontoisia ja ilmensivät useasti hankaluutta eritellä kielenkäytön erilaisia piirteitä. Opiskelijat kokivat tarvetta *harjaantua kieliopillisissa kysymyksissä*, mistä on vaikea päätellä, ymmärtävätkö he kieliopin tekstin rakentamisen vai esimerkiksi mikrotason kielenhuollollisen oikeinkirjoituksen hallinnaksi. Edelleen jäi epäselväksi, mitä opiskelijalle tarkoittaa *kypsempi kirjoittaminen* tai *sana-varasto*. Entä ymmärtävätkö he *lainaamisen/lähteiden käytön* enemmän tekstinä viittauskäytänteinä vai kykynä suhteuttaa oma ajattelu lähteisiin?

Pohdinta

Olemme tarkastelleet tässä artikkelissa luokanopettajaopiskelijoita (n=54) tekstien tuottajina heidän ensimmäisen yliopistovuotensa aikana. Tavoitteenamme oli ymmärtää heidän näkemyksiään tekstien tuottamisesta tiedeyhteisössä ja näin pyrkiä samaan tietoa opetuskäytäntöjemme kehittämiseksi. Tutkimuskysymyksemme olivat 1) Millaisia tekstejä opiskelijat kuvaavat tuottaneensa ensimmäisen opintovuoden aikana? ja 2) Miten opiskelijat kuvaavat tekstien tuottamiseen liittyvää osaamistaan ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden aikana?

Opiskelijat kuvasivat tuottaneensa ensimmäisen yliopistovuotensa aikana useita erilaisia, myös multimodaalisia, tekstejä sekä yksin että yhdessä. Heillä on siis ollut mahdollisuus harjoitella monipuolisesti tekstien tuottamista, kehittyä siinä ja näin sosiaalistua tiedeyhteisön erilaisiin teksteihin. Tekstien moninaisuudesta huolimatta opiskelijoiden vastauksissa painottuivat kirjoi-

tetut tekstit ja niistä erityisesti essee. Opiskelijat näyttivät siis olevan jossain määrin tietoisia tekstilajikirjosta (ks. myös Hardy ym. 2012) ja teksteihin liittyvistä laatuvaatimuksista.

Kirjoitettujen tekstien erittelyä ja esseen erityisasemaa selittänee se, että opiskelijat tuottavat opinnoissaan enemmän kirjoitettuja tekstejä kuin muita tekstejä ja mahdollisesti niitä myös ohjataan ja ohjeistetaan tarkemmin. Tällöin opiskelijat saavat välineitä tekstin laatuvaatimuksien erittelyyn. Pedagogisesti kannattaakin huolehtia siitä, että opiskelijat saavat ohjauksen ja palautteen avulla välineitä oman osaamisensa tarkasteluun kaikkien tuottamiensa tekstien osalta. Yhteisönä on myös mietittävä, mitkä tekstilajit ovat keskeisiä opiskelijoiden taitojen kehittämisen kannalta, jotta niiden ohjaamiseen voidaan suunnata enemmän resursseja.

Sekä ensimmäisenä että toisena vuotena opiskelijat lähestyivät tieteellisten tekstien tuottamista samansuuntaisesti kirjoittajaminää ja tekstin tuottamisen osaitoja (tekstilaji-, prosessi-, tekniset, ajattelun taidot) eritellen. Näkökulmien merkittävimmät erot olivat siinä, että ensimmäisenä vuonna kirjoittamiseen liittyi paljon affektiivisuutta, erityisesti epävarmuutta tai pelokkuutta, jota ei juurikaan esiintynyt toisena vuotena. Lisäksi toisena vuotena teknistä osaamista eriteltiin enemmän. Nämä tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia siitä, että yliopistokontekstissa kirjoittamiseen liittyy usein kielteisiä tunteita (Gourley 2009; Lea ym. 1998) ja että yhteisöön sosiaalistumiseen tarvitaan aikaa ja opettajan tukea (ks. myös Mäkinen 2012). On siis tuettava opiskelijoita myös emotionaalisesti ja näin vahvistettava heidän minäpystyvyyden kokemuksiaan (ks. myös Dinther, Dochy & Segers 2011). Tämä puolestaan edistää heidän kiinnittymistään myös akateemisen tiedeyhteisönsä jäseniksi (ks. esim. Kahu & Nelson 2017). Toisena opintovuonna havaittu teknisen osaamisen pohtimisen lisääntyminen voi johtua siitä, että viittauskäytänteet koetaan edelleen teknisesti hankaliksi tai, kuten edellä esitimme, opiskelijat ovat saaneet ohjeistuksista välineitä oman osaamisensa tarkasteluun. Opettajien ohjeistukset voivat suunnata opiskelijoiden huomiota liikaakin viittaustekniikkaan, jolloin tieteellisen kirjoittamisen haasteet koetaan pelkän tekniikan eikä niinkään tiedonmuodostuksen ongelmiksi (ks. myös Hathaway 2015).

Tekstin tuottamisen neljästä osataidosta opiskelijat erittelivät eniten tekstilajiin, tekstin tuottamisprosessiin ja teknisiin taitoihin liittyvää osaamistaan

ajattelutaitojen jäädessä vähemmälle. Ajattelun taitojen eli tiedonmuodostuksen prosesseihin liittyvän kuvauksen niukkuus verrattuna muiden taitojen erittelyyn on huolestuttavaa, kuten myös se, että aineistossamme näiden taitojen erittely ei juurikaan lisääntynyt tai tarkentunut toisena vuotena. Tosin se, että toisena opintotovuotena opiskelijoilla ei ollut enää toiveita nopeasta ja spontaanista kirjoittamisprosessista, kertonee jonkinlaisesta kehityksestä tiedonmuodostuksen prosessien ymmärryksessä. Pedagogiikan kannalta on ilmeistä, että ohjauksessa – ohjeistuksissa ja palauteessa – on pyrittävä tuomaan eksplisiittisesti esille tiedonmuodostukseen liittyviä seikkoja ja siihen liittyviä taitoja on harjoiteltava. Olisi myös löydettävä tasapaino siinä, miten opintojen eri vaiheissa tiedonmuodostuksen tavat kytketään yhteen tekstilaji- ja tekniseen osaamiseen, jotteivat ne jäisi opiskelijoiden ajattelussa erillisiksi. Tämä vaatii ymmärrystä tieteellisen ajattelun kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana ja ymmärrystä siitä, mitä opiskelijat ovat valmiita omaksumaan heti opintojen alussa ja miten kypsyttelyä vaativien taitojen ohjaaminen olisi mielekästä porrastaa osana erilaisia opintojaksoja.

Opiskelijoittemme vastauksissa ei tullut esille tekstien tuottamisen yhteisöllinen ulottuvuus, vaikka se on tiedeyhteisölle ominaista toimintaa. Yhdessä kirjoittamista ja vertaispalautteen merkitystä tekstien tuottamisessa tai ajattelun kehittäjänä ei juurikaan mainittu tai eritelty, vaikka yhdessä kirjoittamista ja vertaispalautteen antoa oli ohjattu ja harjoiteltu opintojen alkuvaiheessa. Työskentelytapa ei siis näyttänyt vakiintuvan opintojen edetessä. Opiskelijoita olisi kuitenkin ohjattava pitkäkestoisesti ja systemaattisesti yhteisölliseen toimintaan pedagogisten ratkaisujen avulla, koska vertaisten kanssa työskentely tuottaa heille hyötyjä (Baker 2016; Helenius 2003; Rollinson 2005; Seow 2002; Torvelainen ym. 2015) ja yhteisöllisten tekstitaitojen merkitys korostuu tulevaisuudessa entisestään akateemisessa ympäristössä tieto- ja viestintäteknisten sekä innovatiivisten tekstitaitojen ohella (Kiili ym. 2012).

Tarkasteltaessa tutkimustuloksiamme on huomioitava, että kyselyllä on rajoitteensa. Vaikka kysymykset olivat avoimia ja näin mahdollistivat näkemysten vapaan kielentämisen, niihin ei aina vastattu kovin perusteellisesti. Lisäksi opiskelijoiden vastausten käsitteellinen epätarkkuus vaikeutti heidän ajattelunsa analysointia ja johtopäätösten tekemistä. Haastattelu olisikin voinut tarjota syvemmän kuvan opiskelijoiden näkemyksistä ja sitä kautta tarkentaa näkemystämme tekstien tuottamisen ohjaustarpeista ja pedagogiikasta. Lisäksi

kyselymme kysymykset koskivat tekstien tuottamista, mikä saattoi rajoittaa opiskelijoiden vastauksia siten, että he jättivät kuvaamatta tiedonmuodostukseen liittyvää osaamistaan. Ensimmäisen ja toisen vuoden kyselyjen kysymykset olivat eri tavoin kielennettyjä, mikä on voinut vaikuttaa ensimmäisen ja toisen vuoden tulosten vertailukelpoisuuteen. Käsitelimme tuloksiamme opiskelijaryhmän tasolla, joten yksittäisten opiskelijoiden profiilien tarkastelu olisi voinut syventää tuloksiamme. Emme selvittäneet tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kiinnittymistä yliopisto-opintoihinsa, joten mielenkiintoisena jatkotutkimuskohteena olisikin kiinnittymisen tarkastelun yhdistäminen tässä artikkelissa käsiteltyyn aineistoon.

Kaikkiaan tutkimuksemme perusteella voidaan kuitenkin todeta, että opiskelijat kuvasivat joitakin keskeisiä tiedeyhteisön tekstikäytänteitä ja eritteliivät osaamistaan niissä, mutta erityisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta keskeiset tekstien tuottamisen aspektit (yhteisöllinen toiminta, kuten yhdessä kirjoittaminen ja vertaispalautte, tiedonmuodostuksen osana) jäivät vähäiselle huomiolle. Opiskelijoiden ohjauksen avuksi olisikin luotava selkeä ja tavoitteellinen viestintäkäytänteiden jatkumo. Pedagogisten rakenteiden olisi tuettava sitä, että tiedeyhteisön käytänteet hahmottuvat opiskelijoille kokonaisvaltaisesti ja he ymmärtävät kehittyvänsä vähitellen opintojen edetessä tiedeyhteisön noviiseista eksperteiksi.

Lähteet

- Bailey, R. (2018). Student writing and academic literacy development at university. *Journal of Learning and Student Experience*, 1(7), 1–11. <https://jolase.bolton.ac.uk/index.php/jolae/article/view/48>
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179–192. DOI: [10.1177/1469787416654794](https://doi.org/10.1177/1469787416654794)
- Barnard, R. & Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the teaching of process writing: the scaffolding of learning in a university context. *The TESOLANZ Journal*, 13, 76–88.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L. & McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods*, 23(2), 136–155. DOI: [10.1177/1525822X10388468](https://doi.org/10.1177/1525822X10388468)

- Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. DOI: [10.1016/j.edurev.2010.10.003](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003)
- Double, K. S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481–509. DOI: [10.1007/s10648-019-09510-3](https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3)
- Ertmer, P. E., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., Lei, K. & Mong, C. (2007). Using peer feedback to enhance the quality of student online postings: an exploratory study. *Journal of Computer-Mediated Communication* 12(2), 412–433. DOI: [10.1111/j.1083-6101.2007.00331.x](https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00331.x)
- Gee, P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (ss. 165–193). New York: Guilford Press.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & Project READI. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219–246. DOI: [10.1080/00461520.2016.1168741](https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741)
- Gourlay, L. (2009). Threshold practices: Becoming a student through academic literacies. *London Review of Education*, 7(2), 181–192. DOI: [10.1080/14748460903003626](https://doi.org/10.1080/14748460903003626)
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: Retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education*, 31(5), 521–535. DOI: [10.1080/03075070600922709](https://doi.org/10.1080/03075070600922709)
- Hardy, C. & Boulton, H. (2012). Writing at school. Teoksessa C. Hardy & L. Clughen (toim.), *Writing in the disciplines: building supportive cultures for student writing in UK higher education* (ss. 1–23). Bingley, U.K.: Emerald.
- Hardy, C. & Clughen, L. (2012). Writing at university: Student and staff expectations and experiences. Teoksessa C. Hardy & L. Clughen (toim.), *Writing in the disciplines: Building supportive cultures for student writing in UK higher education* (ss. 25–53). Bingley, U.K.: Emerald.
- Hathaway, J. (2015). Developing that voice: Locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 506–517. DOI: [10.1080/13562517.2015.1026891](https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891)

- Helenius, J. (2003). Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia* (ss. 195–222). Tampere: Tampere University Press.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. DOI: [10.1177/1049732305276687](https://doi.org/10.1177/1049732305276687)
- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93–98. DOI: [10.1002/JAAL.226](https://doi.org/10.1002/JAAL.226)
- Kahu, E. R. & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. DOI: [10.1080/07294360.2017.1344197](https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197)
- Katajamäki, H. (2020). Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (ss. 12–39). VAKKI Publications 11. Vaasa: VAKKI ry.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 219–241). Tampere: Tampere University Press.
- Kiili, C., Mäkinen, M. & Coiro, J. (2013). Rethinking academic literacies: designing multifaceted academic literacy experiences for pre-service teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(3), 223–232. DOI: [10.1002/JAAL.223](https://doi.org/10.1002/JAAL.223)
- Korhonen, V. (2012). Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.), *Challenges and reforms in vocational education – aspects of inclusion and exclusion* (ss. 297–320). Bern: Peter Lang.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756. DOI: [10.1080/0307507042000287230](https://doi.org/10.1080/0307507042000287230)
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. DOI: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)

- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. DOI: [10.1207/s15430421tip4504_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57–68. DOI: [10.1080/13562510020029608](https://doi.org/10.1080/13562510020029608)
- Liu, C.-C., Lu, K.-H., Wu, L. Y. & Tsai, C.-C. (2016). The impact of peer review on creative self-efficacy and learning performance in Web 2.0 learning activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 286–297.
- Mäkinen, M. (2012). Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 47–74). Tampere: Tampere University Press.
- Mäntynen, A. (2009). Lukion tekstitaidoista akateemiseen kirjoittamiseen. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä: tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* (ss. 153–159). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Nikkola, T. (2019). Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (ss. 183–200). Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/298542>
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 17–46). Tampere: Tampere University Press.
- Puskala, J. (2020). Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (ss. 55–67). VAKKI Publications 11. Vaasa: VAKKI ry.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23–30. DOI: [10.1093/elt/cci003](https://doi.org/10.1093/elt/cci003)
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. Teoksessa J. C. Richards & W. A. Renyanda (toim.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (ss. 315–320). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Sulkunen, S. & Saario, J. (2019). Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytännöistä. *Kasvatus*, 50(2), 149–163. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201905232757>
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto.] Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9314-2>
- Tarnanen, M. (2019). Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *NMI-Bulletin*, 29(4), 21–29.
- Torvelainen, P. & Lukkari, T. (2015). Tiedeyhteisön viestintäkäytänteitä tukeva pedagogiikka. *Yliopistopedagogiikka*, 22(2), 34–36.
- Torvelainen, P., Tarnanen, M., Hankala, M. & Kainulainen, J. (2019). Miten luokanopettajaopiskelijat arvioivat itseään tekstien tuottajina? Teoksessa M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (toim.), *Arvot ja arviointi* (ss. 28–50). Ainedidaktisia tutkimuksia 16. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/308813>
- Vuorijärvi, A. (2012). *Tekstilaji ja yhteisö: Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto.] Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wingate, U. (2006). Doing away with ‘study skills’. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 457–469. DOI: 10.1080/13562510600874268