

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

**Author(s):** Honko, Mari; Tervola, Maija

**Title:** "Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta" : monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta

**Year:** 2023

**Version:** Published version

**Copyright:** © Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry 2023

**Rights:** In Copyright

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

**Please cite the original version:**

Honko, M., & Tervola, M. (2023). "Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta" : monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta. In N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi, & M. Yang (Eds.), *Kieli ja osallisuus. Språk och delaktighet. Language and participation* (pp. 107-137). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLAn vuosikirja, 2023. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127096>

*Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 107–137.*

## **Mari Honko**

Jyväskylän yliopisto

## **Maija Tervola**

Tampereen yliopisto

# **”Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta.” Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta**

## **Nostot**

- Opiskelukielen taito määrittää osallisuutta korkeakouluopinnoissa: se rajaa opintoihin pääsyä ja voi vaikuttaa opinnoissa pärjäämiseen.
- Selvitimme verkkokyselyllä monikielisten opiskelijoiden (n=261) kokemuksia pärjäämisestä suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa.
- Vaikka pärjääminen koetaan yleisesti hyväksi, kieleen liittyvää kuormitusta esiintyy kaikilla taitotasolla ja erityisesti itsenäisen kielenkäyttäjän perustasolla B1–B2.
- Tulosten perusteella korkeakoulujen kannattaa reagoida opiskelun ajalliseen ja psykososiaaliseen kuormittavuuteen etenkin opintojen alkuvaiheessa.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

Higher education students with a multilingual background are a small but growing group in Finnish-language degree programmes. In this article, we present the results of the first phase of our longitudinal study in which we use written descriptions and qualitative thematic analysis to examine these students' experiences of coping in higher education in relation to their Finnish language skills. The data consist of the responses of 261 students to a web survey, with a focus on the students' written descriptions of coping with their studies. Five main themes emerged in the data: 1) the overload caused by the feeling that studying takes a lot of time, 2) the independence of studying in academia and its consequences, 3) the effects of the progress of studies and the language proficiency level on the perceptions of coping, 4) comparing oneself to what we call here cis-speakers of Finnish language, and 5) the psychosocial burden of studying in Finnish. In addition, we present students' experiences of receiving support for studying in Finnish.

**Keywords:** higher education, degree programmes, Finnish language, multilingual students, coping

**Asiasanat:** korkeakoulu, tutkinto-ohjelmat, suomen kieli, monikieliset opiskelijat, pärjääminen

## 1 Johdanto

Suomen korkeakoulusektorilla on meneillään muutos, joka tähtää Suomeen muualta tulleiden kansainvälisten opiskelijoiden määrän lisäämiseen ja heidän tarpeidensa parempaan huomioimiseen (OKM 2019; Valtioneuvosto 2021a). Muutosta vauhdittavat useat hankkeet ja työ- ja elinkeinoministeriön sekä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima Talent Boost -toimenpideohjelma, jonka tavoitteena on lisätä kansainvälisten osaajien halua ja kykyä työllistyä Suomen työmarkkinoille (TEM 2020). Huomio on tähän saakka kiinnittynyt lähinnä ulkomaan kansalaisiin englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa, joissa ulkomailta muuttaneiden ja vieraskielisten opiskelijoiden osuus on suurin ja joista on pontevasti etsitty lisäystä Suomen työelämän osaajiin. Kansainvälistymiseen liittyvän liikkuvuuden, ylijärjestelmien perhesuhteiden ja maahanmuuton sukupolvistumisen myötä suomalaisiin korkeakouluihin hakeutuu vuosittain kuitenkin yhä enemmän myös muita monikielisiä ja -kulttuurisia opiskelijoita, joista osa suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin (Airas ym. 2019; Vipunen 2023a, 2023b).

Avarammin tarkasteltuna perinteinen jako kansainvälisiin ja kotimaisiin opiskelijoihin on liian jyrkkä ja sivuuttaa kansainvälisyyskeskustelusta muun muassa monet Suomessa asuvat kansainvälisen taustan omaavat opiskelijat. Tämän vuoksi kansainvälisen opiskelijan käsite tulisi ymmärtää joustavasti ja laajemmin kuin vain englanninkielisten tutkinto-ohjelmien ulkomaalaisiin opiskelijoihin viittavana (Saarinen ym. 2016). Joustavan, opiskelijoiden moninaiset taustat ja kokemukset huomioivan käsitteistyksen käyttöönotto esimerkiksi valtakunnallisissa korkeakouluopiskelijoita koskevassa tilastoinnissa, kartoituksissa ja tutkimuksissa on kuitenkin vaikeaa tai ainakin edellyttäisi uudenlaista ajattelutapaa. Tämä johtuu siitä, että joustavammin määriteltyä kohderyhmää ei voida tavoittaa tietyn tilastointiperusteen kuten kan-

salaisuuden tai äidinkielen kautta. (Saukkonen 2016; Malin & Kilpi-Jakonen 2019; Mathies & Karhunen 2019.) Kansainväliset opiskelijat eivät myöskään muodosta yhtenäistä ryhmää tai yksilöinä kiinnity suoraan toisiinsa (myös Välimaa ym. 2013). Etenkin suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa he tai heidän tarpeensa voivat siksi jäädä tunnistamatta (Airas ym. 2019). Tutkintotavoitteisen opiskelun lisäksi heitä kuitenkin yhdistää monikielinen ja -kulttuurinen tausta sekä taustan mahdollinen vaikutus suomen kielellä opiskeluun, mikä on innoittanut tätä tutkimusta.

Tutkimuksemme kohdistuu monikielisten opiskelijoiden kokemuksiin suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta. Erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden osallisuuden lisääminen korkeakoulutuksessa on nostettu tavoitteeksi eri puolilla maailmaa, Suomessakin, etenkin viimeisten kymmenen vuoden aikana (ks. esim. OKM 2019; Burke 2020). Suomen kielen taidon riittävyys rajaa opintoihin pääsyä ja voi vaikuttaa muun muassa opintojen etenemiseen sekä opiskeluyhteisössä toimimiseen, minkä vuoksi se on yksi keskeinen osallisuutta määrittävä tekijä korkeakouluopinnoissa.

Tässä artikkelissa käsittelemme erityisesti sitä, millaiseksi opiskelijoiden oma kokemus opinnoissa pärjäämisestä on muodostunut ja millaisia osallisuutta vahvistavia tai sitä murentavia näkökulmia pärjäämisen kuvaukset paljastavat, kun niitä tarkastellaan myös suhteessa saatavilla olevaan taustatietoon. Aineisto on kerätty yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoille suunnatulla verkkokyselyllä. Aineiston keruun olemme rajanneet niihin monikielisiin opiskelijoihin, joille suomi ei heidän oman kokemuksensa mukaan ole vahvin kieli ja joille opiskelukieli siksi saattaa lisätä opiskelun kuormittavuutta.

Arkikielisestä leimasta huolimatta käytämme tekstissä tietoisesti nimenomaan *pärjäämisen* käsitettä, sillä se vastaa aineiston keruun ilmaisutapoja. Pärjäämisen määrittäminen subjektiivisena, tilanteisestikin vaihtelevana kokemuksena on tietoinen valinta, jonka kautta halusimme tässä yhteydessä ottaa etäisyyttä ulkoisilla mittareilla mitattavaan kyvykkyyteen ja opintomenestykseen. Vaikka tutkimuksemme ei kiinnity tiukasti mihinkään tiettyyn teoreettiseen viitekehukseen, tämä lähestymistapa sitoo tutkimuksemme Vygotskilta periytyvään sosiokulttuurisesti orientoituneen tutkimuksen kenttään. Siinä yksilön osaaminen nähdään erottamattomana osana dynaamista, sosiaalista toimintaa ja yhteisön toimintatapoihin soisaalistumista (esim. Alanen 2000; Lantolf 2000).

Tutkimus on osa meneillään olevaa pitkäaikaistutkimusta, josta tässä yhteydessä raportoimme pääasiassa laadullisen aineiston ensivaiheen tuloksia. Keskitymme opiskelijoiden sanallisiin kuvauksiin suomenkielisissä opinnoissa pärjäämisestä sekä tähän liittyvistä tekijöistä, esimerkiksi kielellisistä tuen tarpeista ja saadusta tuesta. Lisäksi tarkastelemme opiskelun ajallista kuormittavuutta sekä pärjäämisen kokemuksia suhteessa ajankäyttöön, itse arvioituun suomen kielen taitoon ja saatuun tukeen. Tutkimuskysymyksemme on seuraava: **Millaisten näkökulmien kautta monikieliset opiskelijat kuvaavat ja selittävät pärjäämisen kokemuksiaan suomenkielisessä korkeakoulutuksessa?**

Korkeakouluopiskelijoiden monikielisydestä tai monikielisten opiskelijoiden opintojen sujumisesta on toistaiseksi saatavilla vain vähän tietoa, ja erityisen vähälle huomiolle ovat jääneet suomenkielisten tutkinto-ohjelmien ne monikieliset opiskelijat, joille suomi ei ole ensikieli tai jokapäiväisen vuorovaikutuksen pääasiallinen tai vahvin kieli. Tällaisten korkeakouluopiskelijoiden määrä juuri suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa on 2020-luvun taitteessa suhteellisen pieni mutta kasvava.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (2023a) mukaan vieraskielisten korkeakouluopiskelijoiden kokonaismäärä on kasvanut tasaisesti ja on viime vuosien aikana ylittänyt 30 000 opiskelijan määrän. Heistä suurin osa opiskelee englanninkielisissä ja vain noin 18 % suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa (Vipunen 2023b). Näin ollen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelee tällä hetkellä arviolta yli 7000 opiskelijaa, joiden äidinkieli on muu kuin suomi. Tutkinnoissa voidaan kuitenkin olettaa tosiasiaassa opiskelevan huomattavasti tätä useampia tutkimuksemme kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita, sillä myös suomen äidinkielekseen merkinneillä saattaa olla monikielinen tausta ja esimerkiksi koulupolun kieli muu kuin suomi.

Kun tarkastellaan opiskelijoiden taustaa kansalaisuuden perusteella, määrät ovat luonnollisesti pienemmät. Kaiken kaikkiaan Suomen korkeakouluissa opiskelee ulkomaan kansalaisia hieman yli 20 000 (Vipunen 2023a). Ulkomaan kansalaisuuden omaavista opiskelijoista vain harva (6,5 % vuosina 2020 ja 2021) teki tutkintoaan suomen kielellä (Vipunen 2023b). Vieraskielisyyden perusteella kootut tilastot lienevät lähempänä oman tutkimuksemme kohderyhmän kokonaismäärästä kertovia lukuja, mutta koska sekä äidinkieli että ulkomaalaisuus ovat tilastointiperusteena rajallisia, otantamme tarkkaa kattavuutta oletetusta perusjoukosta on mahdotonta laskea.

Onnistuneessa korkeakoulutuksessa opiskelija voi hyvin ja opiskelut etenevät. Pärjäämisen kokemus on näihin tekijöihin vuorovaikutuksessa oleva subjektiivinen tunne, ja heikkoa pärjäämisen kokemusta voi selittää opiskelun takkuaminen esimerkiksi puutteellisen kielitaidon vuoksi, mihin palaamme seuraavassa luvussa 2. Juuri subjektiivisuuden vuoksi se voi kuitenkin olla yhteydessä myös muihin opiskelua kuormittaviin tekijöihin ja sillä voi kielitaidon tasosta riippumatta olla vaikutuksia oman toiminnan ohjaamiseen sekä opinnoissa jaksamiseen ja tätä kautta opintojen etenemiseen. Erityisesti psykososiaalisilla tekijöillä voi olla tärkeä rooli sekä hyvinvoinnissa, opintojen edistymisessä että pärjäämisen kokemusten muodostumisessa (Li ym. 2014; Telbis ym. 2014), minkä vuoksi käsittelemme luvuissa 3 ja 4 opiskelijoiden psykososiaalista hyvinvointia heikentäviä ja sitä vahvistavia tekijöitä aiempaan kirjallisuuteen tukeutuen.

## 2 Puutteellinen tai sellaiseksi oletettu suomen kielen taito vaikeuttaa työllistymistä ja opiskelua Suomessa

Edellinen, Sanna Marinin hallitus linjasi, että vuoteen 2030 mennessä ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän tulisi kolminkertaistua nykyisestä noin 5000:sta, ja vähintään kolmen neljästä opiskelijasta halutaan jäävän ja työllistyvän Suomeen myös opintojen jälkeen (Valtioneuvosto 2021b). Aiemmin Suomeen jääneillä tutkinto-opiskelijoilla sekä työllisyysaste että ansiotaso ovat jääneet matalammiksi kuin vastaavalta koulutustasolta valmistuneilla suomalaistaustaisilla opiskelijoilla (Mathies & Karhunen 2019; Vipunen 2023c), ja vain noin viidennes vieraskielisistä tutkinto-ohjelmista on ohjelmavastaavilta saadun tiedon mukaan keskittynyt lisäämään opiskelijoiden valmiuksia työllistyä nimenomaan Suomessa (Garam 2009).

Yksi ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden Suomeen työllistymistä rajoittava tekijä on riittämätön tai sellaisena pidetty suomen kielen taito (Tarnanen & Pöyhönen 2013; Välimaa ym. 2013; Juusola ym. 2021). Kielitaito, omien kykyjen ja kiinnostuksen mukainen korkeakoulututkinto ja koulutusta vastaava työllistyminen on tärkeää myös yhteiskuntaan integroitumisen ja maassa viihtymisen kannalta. Yhdeksi korkeakoulujen yhteiseksi kansalliseksi tavoitteeksi onkin asetettu kansallisten kielten opetuksen lisääminen ja tehostaminen esimerkiksi yksilöllistämällä tarjottua ohjausta ja tukea aiempaa paremmin opiskelijoiden tarpeita ja opiskeluvaihetta vastaamaan (OKM 2017). Ulkomaalaistaustaisten opiskelu korkeakoulussa kuitenkin keskeytyy keskimääräistä useammin, ja kuten muissakin väestöryhmissä, nuorilla miehillä useammin kuin nuorilla naisilla (Airas ym. 2019; Malin & Kilpi-Jakonen 2019).

Ensimmäinen ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden korkeakouluopintoja Suomessa selvittävä kansallinen arviointi valmistui vuonna 2019 (Airas ym. 2019). Selvityksessä ei eritellä korkeakoulujen suomenkielisiä tutkinto-ohjelmia, joissa niissäkin – englanninkielisten tutkinto-ohjelmien ohella – opiskelee kasvava joukko ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita sekä muutoin monikielisen ja -kulttuurisen taustan omaavia opiskelijoita. Vaikka opiskelun yleisissä periaatteissa on paljon yhteistä, suomenkielisisä tutkinto-ohjelmissä opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden taustat, tavoitteet ja mahdollisuudet edetä opinnoissaan voivat monella tapaa myös erota englanninkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden vastaavista.

Esimerkiksi halu työllistyä nimenomaan suomenkieliseen ympäristöön ja kehittää omaa suomen taitoa voi olla syy hakeutua suomenkieliseen tutkinto-ohjelmaan muiden vaihtoehtojen sijaan (Airas 2019). Riittämätön opiskelukielen taito puolestaan voi estää tavoitellun työuran rakentamisen jo alkutekijöihinsä, jos opiskelija ei täytä opiskelupaikan saamisen edellytyksenä olevaa kielitaitoehtoa tai pysty osoittamaan sitä hakuajan umpeutumiseen mennessä. Yleensä tämä kielitaitoehto on asetettu Eurooppalaisen viitekehysten taitotasolle B2, ja se vastaa hyvää suomen kielen taitoa. (Ks. Opetushallitus 2022.) Lisäksi ennen opintojen loppuun saattamista muun muassa kypsyysnäytteen yhteydessä tai esimerkiksi kasvatusalalla ammatillisen kelpoisuuden

muodostumisessa voidaan edellyttää taitotasoa C2 vastaavaa erinomaista suomen kielen taitoa (Valtioneuvosto 2003, 2004, 2014).

Vaikka opiskelukielen taito luonnollisesti on vain yksi korkeakouluopintojen etenemistä ja opiskelijan hyvinvointia määrittävä tekijä, sillä tiedetään olevan vaikutusta opintomenestykseen ja opintojen kuormittavuuteen (Ghenghesh 2015; Bomy 2022). Siksi Suomessakin tarvitaan tutkimusta, joka kohdistuu suomea tai ruotsia toisena kielenä puhuvien opiskeluun korkeakoulussa, ja tähän perustuvia suosituksia. Toistaiseksi lähes kokonaan puuttuu tutkimus, joka kohdistuisi monikielisten tutkinto-opiskelijoiden omiin kokemuksiin kielitaitonsa riittävydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tähän tutkimusaukkoon tutkimuksemme pyrkii vastaamaan.

Artikkelissa käsiteltävä aineisto on kerätty osana pitkittäistutkimusta, jossa tarkastellaan monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kielitaitoa ja pärjäämisen kokemuksia suomenkielissä tutkinto-ohjelmissa. Ensi vaiheessa alkuvuodesta 2022 kerättiin tietoa suomalaisissa korkeakouluissa eri aloilla opiskelevien monikielisten opiskelijoiden suomen kielen taidosta ja muiden kielten osaamisesta sekä pärjäämisen kokemuksista keskeisissä opiskelutilanteissa. Aineisto koostui kyselytiedosta sekä verkkopohjaisen kielitestin tuloksista. Taustatietoa kerättiin opiskeltavasta alasta ja tutkinnosta, opintojen vaiheesta sekä opiskeluun käytetystä ajasta.

Kielitaitoa sekä tilannekohtaisia pärjäämisen kokemuksia koskevat määrälliset tulokset esittelemme yksityiskohtaisesti toisessa yhteydessä. Keskeistä näissä tuloksissa on, että tutkimukseemme osallistuneilla opiskelijoilla oli tutkimuksen käynnistyessä tyypillisesti vahvaa osaamista monissa kielissä ja jo opintojen alussa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vähintään edellytetty hyvä suomen kielen taito. Nekin, jotka eivät opintojen aikana näytä saavuttaneen C2-tason suomen taitoa, kokivat pärjäämisen opiskelutilanteissa yleensä vähintään hyväksi tai kohtalaiseksi. Toisaalta pärjäämisen kokemuksissa ilmeni suuria tilannekohtaisia ja opiskelijoiden välisiä eroja, ja etenkin kielitaidon vähimmäisvaatimuksen tasolla pärjääminen koettiin paikoin heikoksi. Pärjäämisen kokemus oli yhteydessä itsearvioituun sekä ulkoisesti mitattuun suomen kielen taitoon. Käsillä oleva artikkeli tarkentaa näitä määrällisessä analyysissä saatuja tuloksia sekä tuo opiskelijoiden oman äänen opinnoissa pärjäämisen, opiskeluaikaisen hyvinvoinnin ja kielitaidon merkityksen kuvaukseen.

### **3 Kuormittuneisuus heikentää nykyopiskelijan psykososiaalista hyvinvointia**

Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavat muun muassa opiskelun rakenteelliset edellytykset, oma elämäntilanne ja elämänhallinta, opiskelun koettu mielekkyys ja sopiva vaatimustaso sekä työllistymisodotukset. Rakenteelliset uudistukset, jotka tähtäävät opiskelun tehostamiseen, voivat olla yhteiskunnallisesti perusteltuja ja yksilötasollakin vaikuttaa valmistumiseen ja työllistymiseen myönteisesti. Samalla

ne usein vähentävät opiskelun joustavuutta ja voivat lisätä opiskelun psyykkistä kuormittavuutta. (Kunttu ym. 2016; Tammi 2019.) Esimerkiksi opiskelukuukausien enimmäismäärää on edellisillä hallituskausilla useaan otteeseen vähennetty, mikä on luonut paineita opintojen suorittamiseen aiempaa lyhyemmässä määräajassa tai työskentelyyn opiskelun lomassa. Moni on kuitenkin joutunut taloudellisista syistä säätelemään työssä käymistä hyvin tarkasti, koska opintotuen vuositulorajaa on samalla laskettu (esim. Tammi 2019).

Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) vuonna 2016 tekemän laajan terveystutkimuksen mukaan kolmannes korkeakouluopiskelijoista koki voimakasta stressiä ja psyykkisiä ongelmia (Kunttu ym. 2016). Yleisimpiä syitä psyykkisiin ongelmiin olivat muun muassa kokemukset jatkuvasta ylirasituksesta, masentuneisuus ja alakuloisuus, keskittymis- ja univaikeudet sekä itseluottamuksen menettäminen. Apua puolestaan toivottiin yleisimmin stressin- ja ajanhallintaan. Ohjattuun opiskeluun opiskelijat käyttivät yliopistossa keskimäärin 12 tuntia ja ammattikorkeakoulussa 19 tuntia, itseensä opiskeluun puolestaan keskimäärin 15 tuntia viikossa. Nämä keskimääräiset, absoluuttiset tuntimäärät vaikuttavat kohtuullisilta mutta eivät kuitenkaan kerro koko totuutta opintojen kuormittavuudesta, sillä opiskelijoista joka neljäs kertoi murehtivansa opiskelua paljon vapaa-ajallaan ja lähes joka viides hukkuvansa opintoihin liittyvään työmäärään.

Helsingin Sanomien haastattelema Tampereen yliopiston koulutuksesta vastaava vararehtori Marja Sutela arvioi opiskelua koskevien puhumisen tapojen julkisessa keskustelussa koventuneen. Tämä puolestaan voi lisätä stressiä, vaikka opiskelu itsessään ei olisi raskaampaa kuin aikaisemminkaan. (Tammi 2019.) Kuormittuneisuuteen saattaa vaikuttaa myös korkeakouluopiskelun itsenäisyys ja se, jos opiskeluun ei ole ollut tarjolla tarvittavaa ohjausta ja tukea. YTHS:n selvityksen perusteella kokemus opintoihin saadun ohjauksen riittävydestä on kohentunut edellisiin, vuonna 2000 ja 2008 tehtyihin kartoituksiin nähden (Kunttu ym. 2016). Silti vain 36 % yliopisto-opiskelijoista ja 33 % ammattikorkeakouluopiskelijoista piti saamaansa tukea hyvänä, ja kutakuinkin yhtä moni joko jonkin verran vajavaisena tai täysin riittämättömänä. Uupumisen kokemuksissa ja mitä ilmeisimmin myös ohjauksen ja tuen tarpeissa on kuitenkin suuria alakohtaisia eroja. Harvinaisinta opiskelu-uupumus oli selvityksen mukaan lääketieteen tiedekunnassa ja yleisintä taidekorkeakoulussa. Selitykseksi voi löytyä yksilöllisiä tekijöitä. Mahdollisesti esimerkiksi vaativina pidetyissä lääkärin opinnoissa myös on vaativuuden vastapainona uupumukselta suojaavia tekijöitä, kuten selkeä opiskelurytmi, tiivis opiskeluyhteisö ja varmuus tulevasta työllistymisestä arvostetulla alalla.

Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori, psykologi Katariina Salmela-Aro toteaa opiskelu-uupumuksen syntyvän ennen kaikkea vaatimusten ja voimavarojen välisestä epäsuhdasta (Tammi 2019). Korkeakouluopinnot vaativat opiskelijalta paneutumista, hyviä opiskelutaitoja ja kelvollisia taloudellisia olosuhteita. Opiskeluvuodet ovat haastavaa aikaa kenelle tahansa, kun opiskeluvaatimusten kasvaessa yhtäaikaaisesti



tyypillisesti myös itsenäistytään ja rakennetaan omaa identiteettiä ja työuraa (Hast & Katajamäki 2008; Hartman 2014). Lisäksi opiskelua voivat kuormittaa mielenterveydelliset, sosiaaliset tai taloudelliset ongelmat (Kunttu ym. 2016). Opiskeluvalmiuksia koetellaan etenkin korkeakouluopintojen alkuvaiheessa, jossa täytyy oppia uudenlaista itseohjautuvuutta ja akateemisia opiskelutaitoja. Korkeakouluopintojen aloittaminen on siis vaativa elämänvaihe taustasta riippumatta. Todelliset tai koetut puutteet opiskelukielen hallinnassa kuitenkin tuovat oman lisänsä haasteisiin, sillä opinnoissa menestymiseen ja opiskeluaikaiseen hyvinvointiin tarvitaan opiskelukielen taitoa ja vuorovaikutusosaamista (englanninkielisestä ympäristöstä Ghenghesh 2015; Bo ym. 2022) sekä luottamusta näihin taitoihin. Siksi opiskelu kehittyvällä kielitaidolla voi osaltaan lisätä psykososiaalista kuormitusta.

#### 4 Psykososiaalinen joustavuus ja ympäristön tuki edistävät oppimista ja hyvinvointia

Vaikka korkeakouluopinnoissa opiskelukielen hallinnan tasolla on konkreettista merkitystä opintojen sujumiselle, käytännössä kielitaidon riittävyys opiskelussa määräytyy aina useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa riittävä suomen kielen taitokaan ei ole yksiselitteinen tai staattinen ilmiö. Esimerkiksi hyvät opiskeluvalmiudet ja aiempi koulutus ja tietotaito, teknisten ja materiaalien apukeinojen saatavuus sekä mahdollisuus ohjaukseen ja tukeen voivat auttaa paikkaamaan mahdollisia kielitaidon puutteita. Lisäksi opiskelun kokeminen tärkeänä ja mielekkäänä sekä mielen joustavuus, kuten keskeneräisyyden hyväksyminen ja luottamus omien taitojen kehittymiseen, voivat auttaa käsittelemään vaikeuksia ja edistävät oppimista. Esimerkiksi myönteinen käsitys omasta kielitaidosta ja usko siihen, että taitoa on mahdollista muokata, lisäävät halukkuutta käyttää kieltä ja pyrkiä kehittämään kielitaitoa edelleen. (Bo ym. 2022; Irie 2022; Zhang ym. 2022; Yashima 2022.) Samankaltaisia vaikutuksia on sillä, jos kielenoppija kokee toimintaympäristön turvallisiksi ja omaa toimijuutta tukevaksi (ks. Yashima 2022).

Kielenkäyttötilanteisiin liittyvien kokemusten myönteinen tulkinta on tärkeää, koska se vahvistaa minäpystyvyyksänsä. Sekä kokemukset että niistä tehdyt tulkinnot puolestaan vaikuttavat vastaaviin tilanteisiin osallistumiseen jatkossa ja ovat tärkeitä laajemminkin oppijan identiteettityössä. (Irie 2022.) Opiskelun rakenteellisilla tekijöillä on kuitenkin vaikutusta siihen, millaiseksi kokemus kehittyvässä vaiheessa olevalla kielitaidolla opiskelusta muotoutuu. Erityisesti yksikielisyyden oletus saattaa altistaa monikieliset opiskelijat ajautumaan syrjään ja vähentää yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskeluyhteisön kanssa. Toisaalta, jos opiskelutehtävillä ja sosiaalisella toiminnalla tuetaan kaikkien opiskelijoiden yhteisöön kuulumista, monikielisyys voi muodostua myös koko ryhmän menestystä edistäväksi tekijäksi. (Zhao ym. 2021.)

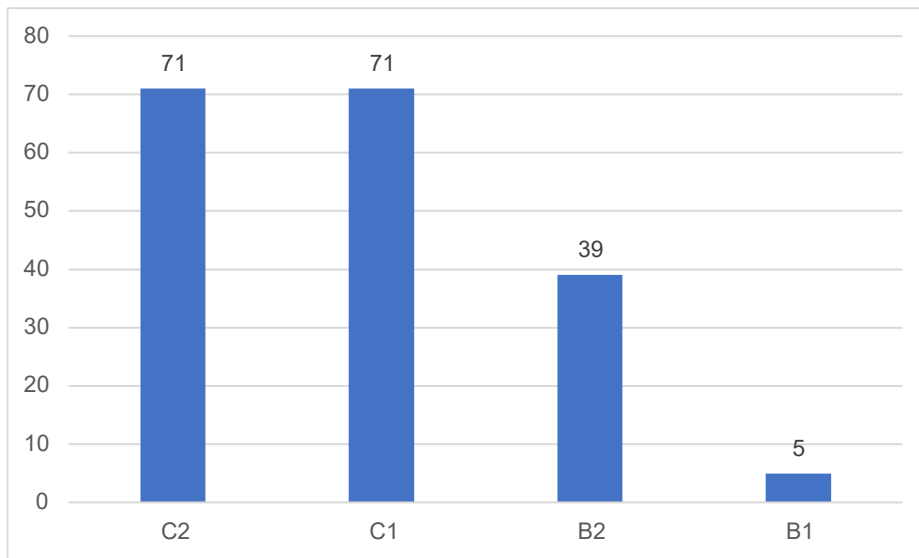
Opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja on mahdollista myös tietoisesti lisätä. Määtä, Asikaisen ja Katajavuoren (2021) tutkimus osoitti, että tähän tähdänneen verkkokurssin aikana yliopisto-opiskelijoiden kokemukset psykologisesta joustavuudesta, suunnitelmallisesta opiskelusta ja hyvinvoinnista paranivat ja kokemukset stressistä laskivat kurssin aikana. Vaikka korkeakouluopiskelun itsenäisyys voi kuormittaa, opiskelijan itsemääräämisoikeuteen ja valinnanvapauteen läheisesti liittyvän autonomian tukeminen on tärkeää. Tätä perustelee esimerkiksi se, että kielenoppijan autonomian on todettu lisäävän hyvinvointia ja parantavan suoritustasoa, siis edistävän oppimista (Kalaja & Ruohotie-Lyhty 2022: 245).

## 5 Aineisto ja metodit

Keskitymme tässä yhteydessä suomenkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoille tekemämme verkkokyselyn avovastauksiin, joissa vastaajat kuvailivat sanallisesti pärjäämistään ja suomen kielen taitonsa riittävyttä opinnoissa sekä opiskeluun tarvitsemaansa tai saamaansa tukea. Tuen käyttöä kysyttiin ohjatuilla avoimilla kysymyksillä, jotka koskivat suomen kielen kursseja, opettajalta ja toisilta opiskelijoilta saatua tukea sekä kirjallisten ja sähköisten apuvälineiden kuten sanakirjojen ja internetin käännösohjelmien käyttöä. Taustaksi vastauksille tarkastelimme myös opiskeluun liittyvää ajankäyttöä, sillä sen ennakoitiin olevan yhteydessä opiskelun kuormittavuuteen. Ajankäyttöä selvitettiin kyselyssä neljän monivalintakysymyksen avulla kysymällä ensin ohjattujen luentojen ja harjoitusten määrää viikossa sekä pyytämällä sen jälkeen arvioimaan itsenäisenä työskentelyyn kuluvaan aikaan arkisin, viikonloppuisin ja loma-aikoina.

Kyselyyn kutsuttiin vastaamaan opiskelijoita, jotka opiskelivat suomeksi mutta joille suomi ei ollut vahvin kieli. Kysely oli suomenkielinen, sillä kaikkien vastaajien oletettiin pystyvän ymmärtämään suomenkielisiä ohjeita ja kysymyksiä. Muutama osallistuja vastasi kuitenkin ruotsiksi tai englanniksi. Tutkimuskutsua levitettiin kaikkiin korkeakouluihin Suomessa. Käytännössä otimme yhteyttä jokaisen korkeakoulun viestinnän yhteyshenkilöön ja pyysimme välittämään tutkimuskutsua kohderyhmäämme kuuluville opiskelijoille heidän parhaaksi katsomallaan tavalla. Saimme tutkimusluvan kahta lukuun ottamatta kaikkiin suomenkielisiin tutkintoihin tarjoaviin korkeakouluihin. Lisäksi tutkimuskutsua levitettiin jonkin verran sosiaalisen median kautta. Ensimmäisessä keruussa alkuvuodesta 2022 saimme kaiken kaikkiaan 261 vastausta. Vastaajista kaikkiaan 190 kirjoitti sanallisia vastauksia vähintään joihinkin pärjäämistä koskeviin avoimiin kysymyksiin tai tukien käyttöä ja saatavuutta koskeviin puolisuoritetuihin kysymyksiin.

116 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA



KUVIO 1: Sanallisia vastauksia kirjoittaneiden osallistujien itse arvioitu suomen kielen taito kielitaitotasoin (n).<sup>1</sup>

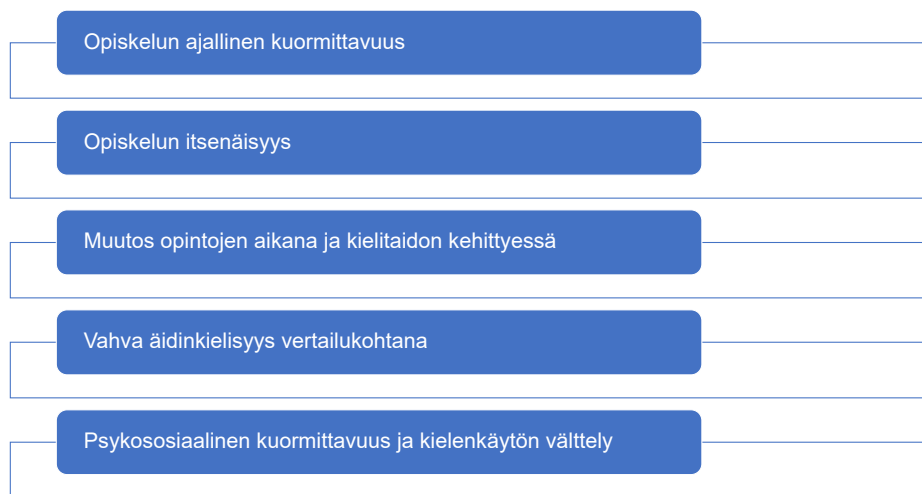
Vastausten määrät peilaavat kutakuinkin koko aineiston kielitaitojakaumaa, siten että sanallisia vastauksia tuotti noin 75 % kunkin kielitaitotason osallistujajoukosta (kuvio 1). C1-kielitaitotason osallistujilla osuus oli hieman suurempi, heistä sanallisia vastauksia tuotti 89 %. Kaiken kaikkiaan avovastaukset siis tarkentavat määrällisen aineiston tuloksia melko tasaisesti eri kielitaitotasoin.

Vastauksissa käsiteltyjä pärjäämisen kokemuksia tarkastellaan tässä osatutkimuksessa sisältölähtöisen temaattisen analyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston koon ja laadun vuoksi teemoittelussa pyrittiin sisällön määrällisen erittelyn sijaan esittelemään mahdollisimman kattavasti juuri tässä vastaajajoukossa esille nousseet teemat. Vastaukset analysoitiin aluksi ryhmittelemällä yhteen samankaltaisia sisältöjä käsittelevät vastaukset tai niiden osat. Sen jälkeen vastauksista muodostettiin teemakategorioita, joista vielä yhdistettiin suurempia temaattisia kokonaisuuksia. Kaikki vastaukset analysoitiin kokonaisuudessaan. Seuraavassa luvussa esittelemme analyysin tuloksena temaattiset kokonaisuudet sekä tuen käyttöä ja saatavuutta koskevat keskeiset havainnot. Keskustelutamme vastauksia aiemman tutkimustiedon kanssa sekä peilaamme vastauksia myös muutamaan kyselyssä selvitettyyn suljettuun kysymykseen opintoihin kuluva ajasta sekä opiskelussa käytetyistä tukimuodoista.

<sup>1</sup> Aineistosta on jätetty pois kaksi A-tasolle kielitaitonsa arvioinutta vastaajaa, joiden sanalliset vastaukset olivat hyvin niukkoja ja opiskelustatus epäselvä.

## 6 Tulokset

Teemoittelun tuloksena pärjäämisen kokemuksia ja näitä selittäviä tekijöitä käsittelevistä vastauksista muodostettiin viisi temaattista kokonaisuutta (kuvio 2). Näitä eritellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.



KUVIO 2: Teemakategoriat.

Lisäksi raportoimme tässä artikkelissa erikseen kysytyistä opiskelun tukimuodoista ja niiden hyödyntämisestä. Keskitymme erityisesti opetushenkilöstöltä saatavaan tukeen ja sen merkitykseen opiskelijoiden kokemuksissa.

### 6.1 Opiskelu on työlästä ja vie paljon aikaa

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden sanallisissa vastauksissa toistuivat kokemukset suomeksi opiskelun ajallisesta kuormittavuudesta. Koska suomi ei ollut opiskelijoille vahvin kieli, opiskelutehtäviin kului monilla kohtuuttoman paljon aikaa. Ajallinen kuormittavuus saatettiin kokea raskaana, ja moni myös vertasi omaa työmääräänsä muiden opiskelijoiden pienempään tai sellaiseksi olettamaansa työmäärään. Joillekin opiskelijoille opiskelun työläys oli erityisen raskasta siksi, että opiskelun ohessa oli myös tehtävä työtä. (Esimerkit 1–2.)

**118** "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

- (1) Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta. Käytän eri lähteitä. Luen tekstejä monta kerta vaikka ei ymmärtää kaikkia sanoja. Kirjoitan sanoja vihkoon (mut usein ei ehti katsomaan tulkkauksia)

sairaanhoidon AMK-opiskelija, itsearvio suomen kielen taitotasosta B2

- (2) Koska suomen kieli on vielä vaikea minulle, minä tarvitsen ylänsää enemmän aikaa kuin muita opiskelijoita. Siksi minun pitää käyttää paljon vapaa-aikaa opiskelemiseen. Mutta koska minulla ei ole sosiaalinen turvaus, minun pitää työskennellä myös. Siksi minulla on vähän aikaa arkipäivisin.

luonnontieteiden (biologia, kemia ja fysiikka) opiskelija, kandidaatin tutkinto, B2

Opiskeluun käytetyssä ajassa oli opiskelijoiden välillä kuitenkin suuria eroja, mikä ilmeni opiskelumääriä koskevien suljettujen kysymysten vastauksissa. Vastausten yksilöllisemmän tarkastelun perusteella itsenäinen opiskelu painottui usein selkeästi joko arkipäiviin tai muihin aikoihin. Tämä kertonee ennen kaikkea siitä, että erilaisissa elämäntilanteissa olevat opiskelijat hyödyntävät korkeakouluopiskelun mahdollistamaa joustoa ja opetuksen erilaisia toteutustapoja. Itsenäisen opiskelun lailla ohjattuun toimintaan osallistumisen määrässä oli erittäin suuria vastaajakohtaisia eroja. Opetuksen ja ohjattujen harjoitusten määrä ei tarkastellussa ryhmässä kuitenkaan ollut yhteydessä itsenäisen opiskelun määrään, vaan ohjattuun toimintaan määrällisesti eniten osallistuvissa oli sekä niitä, jotka opiskelivat paljon myös itsenäisesti, että muita.

Moni kuitenkin käytti myös määrällisen tiedon perusteella opiskeluun paljon aikaa sekä arkisin että vapaa-aikoina. Ajankäyttöä koskeviin kysymyksiin vastanneista opiskelijoista 11 kertoi tutkimuskeruun aikaan opiskelleensa käytännössä koko ajan, ohjatun toiminnan lisäksi itsenäisesti neljästä kuuteen tuntiin tai yli kuusi tuntia päivittäin sekä arkisin, viikonloppuisin että lomilla. Vaikka vapaa-ajan systemaattinen käyttö opiskeluun onkin vapaaehtoista ja siihen voi opiskelun tahkeuden sijaan olla syynä esimerkiksi opintojen nopeuttaminen omasta tahdosta, on luonnollisesti jo itsessään kuormittavaa, jos palautumismahdollisuutta ei ole. Edes palautumismahdollisuus itsessään ei tosin vielä takaa palautumista, sillä myös vaikeuden päästää opiskeluasioista henkisesti irti vapaa-ajalla tiedetään kuormittavan monia korkeakouluopiskelijoita (Kunttu ym. 2016).

Aina opintojen ajallista kuormitusta ei aineistossamme silti kuvattu kielteisenä ilmiönä. Ylimääräiseen työhön oli ehkä jo totuttu ja hyväksytty se osaksi omaa opiskelua, kun vaihtoehtojakaan ei ollut näköpiirissä (esimerkki 3).

- (3) Joskus pelkään, että ymmärrän tehtävien kysymyksiä väärin ja suoritan niitä väärin sen takia, että ymmärsin väärin. Joudun lukemaan samoja lauseita useamman kerran (varsinkin palautettavien tehtävien kysymykset), koska haluan olla varma, että ym-

määrän oikein. Siihen menee kyllä aikaa, koska joskus täytyy kääntää englanniksi ja [harvinainen kieli], mutta ei voi mitään, pitää vaan olla kärsivällinen!

tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian AMK-tutkinto, C1

Juuri työteliäisyys on julkisen keskustelun perusteella keskeinen osa perinteistä ”hyvän” korkeakouluopiskelijan eetosta (ks. esim. Parkkinen 2019). Korkeakouluopiskelun ajatellaan lähtökohtaisesti olevan vaativaa ja edellyttävän horjumatonta sitoutuneisuutta opiskelun vaatimaan ponnisteluun. Sitoutuneisuudesta kiistatta lienee opiskelussa hyötyä. Äärimmillen vietyinä liialliseksi koettua työmäärää ja jaksamisen vaikeuksia sekä tuen tarpeita voi sen seurauksena kuitenkin olla vaikea ottaa esille muiden kanssa tai tunnustaa edes itselle.

Luontevinta opiskelukokemusten jakaminen on kenties omassa opiskeluyhteisössä, mutta kaikki korkeakouluopiskelijat eivät koe kuuluvansa tällaiseen yhteisöön (Kunttu ym. 2016). Vaikka tässä tutkimuksessa ei erikseen kartoitettu kuuluvuuden tunteita, on merkille pantavaa, että moni osallistujista ei ollut pyytänyt tai kokenut saaneensa opiskelun kielellisiin haasteisiin tukea opiskelukavereilta tai opettajilta (ks. myös lukua 6.6).

Opiskelun eteen erityisen paljon aikaa käyttäneiden opiskelijoiden kokemukset kuvastavat korkeakouluopintojen kielellistä vaativuutta ja osoittavat, että moni on valmis tekemään opiskelun eteen valtavasti töitä. Kielitaidon taso tai kokemus pärjäämisestä eivät aineistossamme ryhmätasolla silti selitä opiskeluun käytetyn ajan määrää. Ajallinen kuormitus näyttäytyykin siten monisyisenä ilmiönä, jolle on useita erilaisia syitä. Opiskeluun käytetty lisäaika voi kertoa laajoista opinnoista tai opintojen nopeuttamisesta sekä siitä, että lisäaikaa käytetään kompensatiokkeinona, jonka turvin opiskelija voi pärjätä opinnoissaan tavoittelemallaan tasolla kielellisistä haasteista huolimatta. Aina kokemus opintojen ajallisesta kuormittavuudesta ei näytä vastaavan opiskeluun aktiivisesti käytettyä tuntimäärää. Kokemus omasta, muita suuremmasta työmäärästä on silti merkityksellinen.

## 6.2 Korkeakouluopiskelun itsenäisyys tuo joustoa opiskeluun mutta voi heikentää pärjäämisen kokemusta ja vaikeuttaa alakohtaisen kielen oppimista

Opetuskielen hallinnan puutteet kasvattivat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan opiskelun työmäärää (ks. esimerkkejä 1–3 edellisessä luvussa). Lisäksi kurssien tarjolla olleet suoritustavat ja vaativuus sekä opiskelijan tekemät opiskeltavaan alaan ja kurssiin liittyvät valinnat luonnollisesti olivat vaikuttaneet siihen, millaiseksi ohjatun ja itsenäisen työn tasapaino kullakin opiskelijalla juuri tutkimuskeruun aikana oli muodostunut. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista muutamat kertoivat opiskelevansa pääosin itsenäisesti tai etäopintoina, jolloin ohjattu luentoja

120 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

ja harjoituksia oli tutkimuskeruun aikaan vähän tai niitä ei ollut lainkaan (esimerkki 4). Ohjatun toiminnan vähäisyys ei välttämättä tarkoittanut lyhyitä opiskelupäiviä, mutta mahdollisti itseohjautuvan opiskelun ja työskentelyn joustavan sijoittelun itselle sopiviin ajankohtiin (esimerkki 5).

- (4) Opiskelen robotiikka akatemiassa, jossa opiskelu tapahtuu itsenäisten projektien suorittamisella, joten luentoja on hyvin vähän.

tekniikan, teollisuuden ja rakentamisen AMK-tutkinto, C2

- (5) Olen verkko-opiskelija, sen takia minulla on 0 t luentoja ja ohjattuja harjoituksia. Opiskelu kiinnostaa kovasti, sen takia arkisin käytän yli 6 tuntia opiskeluun.

kaupan ja liiketalouden ylempi AMK-tutkinto, C1

Ohjatun toiminnan vähentyessä opiskelijan oma vastuu opinnoista kuitenkin kasvaa ja opetuksen tuoma tuki sekä sisältöjen opiskeluun että suomen kielen taidon kehittymiseen, kuten alakohtaisen kielen oppimiseen, saattaa huomaamatta vähentyä. Jos opiskelumateriaalit esimerkiksi ovat englanniksi, myös tenttivastausten tai oppimistehtävien kirjoittaminen suomeksi täsmällisiä ilmaisuja käyttäen voi siksi olla vaikeaa, vaikka suomen kielen taito muutoin olisi vahva (esimerkki 6). Pulma luonnollisesti koskee kaikkia opiskelijoita kielitaustasta riippumatta mutta kuormittaa erityisesti niitä opiskelijoita, joille suomen kielen käyttö on opintojen ulkopuolella rajattua ja joilla mahdollisuudet oppia esimerkiksi omalle alalle tyypillistä terminologiaa sekä sanomisen tapoja ovat keskittyneet opiskelukontekstiin.

- (6) Olen opintojen loppuvaiheessa, jolloin opetusta ei enää oikeastaan ole, meillä on syventävät opinnot järjestetty kirjatentteinä. Näissä saattaa olla hankalaa löytää tieteenalakohtaisille käsitteille oikeat vastineet, kun kirjallisuus on englanninkielinen ja tentti kirjoitetaan suomeksi.

kirjasto- ja tietopalvelualan maisterintutkinto, C1

Vastauksissa tuli esiin myös alakohtaisia eroja kielen suhteen. Joissakin oppiaineissa, kuten filosofiassa, opiskelumateriaalien kokemiseen kielellisesti vaikeina vaikutti niiden poikkeaminen opiskelijalle tutusta nykykielestä.

Koko aineiston tarkastelu antaa viitteitä siitä, että tiivis, ohjattuun toimintaan ja opetukseen perustuva opiskelu ennakoi vahvempaa pärjäämisen kokemusta opiskelutilanteissa. Kaikki ne aineistomme opiskelijat (n=19), joilla ohjattu toiminta muodosti pääosan viikkotyöajasta (21–40 h), kokivat alasta ja tutkinto-ohjelmasta sekä itse arvioidusta kielitaidon tasosta (B2–C2) riippumatta pärjäävänsä opiskelutilanteissa keskimäärin vähintään melko hyvin. Vastaavasti kaikilla pärjäämisensä

keskimäärin huonoksi tai korkeintaan kohtalaiseksi kokeneilla opiskelijoilla (n=14) ohjattua toimintaa oli tätä vähemmän (0–20 h).

Kaikki matalimman pärjäämisen kokemuksen omaavat opiskelijat siis kuuluvat niihin, joilla oli suhteellisen vähän ohjattuja harjoituksia ja luentoja. Itsenäisen opiskelun määrä ei aineistossamme ryhmätasolla kuitenkaan selitä pärjäämisen kokemuksia, sillä moni pitkälti itsenäisesti opiskelevista opiskelijoista myös koki pärjäävänsä opiskelutilanteissa hyvin.

### 6.3 Opiskelun haasteet ovat suurimpia opintojen alussa ja alimmilla kielitaitotasolla

Avovastauksissa erityisesti osallistujat, jotka arvioivat suomen kielen taitonsa B2-tasolle, kertoivat puutteelliseen suomen kielen taitoon liittyvistä hankaluuksista opiskelussa ja kokivat pärjäämisen suomen kielellä keskeisissä opiskelutilanteissa muita huonomaksi. Lisäksi moni kielitaitonsa vastaushetkellä C-tasolle arvioinut vastaaja kertoi kokeneensa opiskelukieleen liittyviä vaikeuksia tai kuormitusta varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Samalla osa vastaajista kertoi, että kielelliset vaikeudet ovat olleet ohimeneviä. Ne, joiden suomen kielen taito oli itsearvion perusteella jo kehittynyt C-tasolle, muistelivat monissa vastauksissa, miltä aikaisempi matalampi kielitaitotaso oli tuntunut (esimerkit 7–8). He myös kertoivat kielitaidon kehittymisestä opintojen aikana ja muutoksen vaikutuksista pärjäämisen kokemuksiin.

(7) Vaikutti todella vakavasti opiskelun alussa, mutta jo ensimmäinen talvi helpotti.

3. vuoden taiteiden ja kulttuurin kandidaatintutkinnon opiskelija, C1

(8) Opiskeluni oli pitkä (2017–2021) ja suomen kielen taitoni on sen aikana kehittynyt huomattavasti. Alussa taitoni oli B2-tasolla, joka tuntui melkein liian alhaiselta. Silloin oli hyvin vaikea opiskella, tuntemattomia sanoja oli paljon ja opettajan puheen ymmärtäminen oli haastavaa. Ajan myötä on taitoni kehittynyt C2-tasolle, jolloin opiskelu sujui erittäin hyvin.

oikeustieteen maisteriopiskelija, C2

Edistyneenkään kielenkäyttäjän tasolla kokemukset opiskelukieleen liittyvistä pärjäämisen haasteista eivät toisaalta kuuluneet pelkästään menneeseen aikaan, vaan myös monet kielitaitotasolle C1 ja C2 suomen kielen tasonsa arvioineet opiskelijat raportoivat kohtaavansa vaikeuksia aika ajoin (esimerkki 9). Heitäkin kielitaidon puutteiden vaikutus omaan opiskeluun saattoi mietityttää ja he saattoivat verrata suomen kielen taitoaan muihin kieliin. Jotkut kokivat pärjäävänsä akateemisissa opinnoissa paremmin esimerkiksi englannin tai ruotsin kielellä, vaikka arvioivatkin suomen taitonsa yleisesti näiden kanssa samalle taitotasolle.



**122** "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

- (9) Varsinkin tekstin tuottamisessa tuntuu, ettei ole taitoa esittää jotain asiaa yhtä monella tavalla kuin esimerkiksi englanniksi.

2. vuoden oikeustieteen opiskelija, kandidaatintutkinto, C2

C1-tasolla kuvauksissa alkaa näkyä kielitaidon riittävyyden tilanne- ja aiheidonnaisuus. Tämä tuli aineistossamme esille erityisesti kirjoitustaitoa ja puhumista koskevissa kommentteissa. Kokemus erityisesti siitä, että suomen kielen taito ei oikein hyvin riitä opiskelutekstien kirjoittamiseen, oli aineistossamme melko yleinen (esimerkki 10). Jotkut vastaajista kaipasivat lisää varmuutta tai sujuvuutta opetustilanteiden puhevuorovaikutukseen osallistumiseen (esimerkki 11).

- (10) Käännöksiä tehdessä en osaa aina miettiä miten asia ilmaistaan suomen kielellä tai miten se mukauttaa suomalaiselle lukijalla. Esseitä kirjoittaessa en osaa käyttää monimutkaisempia sanoja ja kielioppikin ei ole aina hyvä.

2. vuoden kieli- ja käännöstieteiden kandidaatintutkinnon opiskelija, C1

- (11) Kaipaen kuitenkin enemmän sujuvuutta puhumisessa. Pärjään hyvin opiskelussa, mutta voisin olla vielä puheliaampi ja voisin ilmaista omaa mielipidettä enemmän tunneilla...

2. vuoden kasvatuksen ja opetuksen opiskelija, maisterintutkinto, C1

Monissa avovastauksissa kommentoitiin myös sanaston osaamista tai sen merkitystä opiskelussa pärjäämiseen. Tähän ohjasi myös kysely itsessään sekä siihen liittynyt kielitesti: kyselyn loppuun liitettyssä ulkoisessa kielitaitomittarissa ja osassa tutkimuskyselyn osioista huomiota kohdennettiin sanastoon, mikä sai monet opiskelijoista vastaamaan kielelliseen pärjäämistä koskevaan avoimeen kysymykseenkin juuri sanastoa käsittelevillä pohdintoilla tai täydentämään kyselyn lopussa olleeseen vapaaseen kommenttikenttään huomioita sanastosta. Vastauksissa käsiteltiin esimerkiksi sitä, että sanojen perusmerkityksen tuntemus ei vielä riitä kirjoittamiseen ja puhumiseen, vaan täytyy tietää sanoista paljon muutakin, kuten sanojen yhdistämisen sääntöjä ja rajoituksia sekä tyypillisiä käyttöympäristöjä (esimerkki 12).

- (12) Yksittäisten sanojen merkityksien tunnistamista haastavampaa on kielen fraseologia ja kollokaatiot; mitä kuuluu sopivaan ja luontevaan ilmaisutyyliin.

2. vuoden kieli- ja käännöstieteen maisteriopiskelija, C1

C-tasolla useat vastaajat kertoivat puutteista varsinkin juuri syvällisemmässä sanastontuntemuksessa. Tällaisten vaikeuksien kuvattiin ilmenevän erityisesti tuottamistehävissä hankaluutena löytää tarkkoja merkityksiä kuvaavia ilmauksia. Vaikka opiskelu

sujuisi muilta osin hyvin, kirjoitustehtävissä täsmällisten ilmaisujen löytäminen saattaa tuottaa hankaluuksia. Heille kielenoppimisen vaihe ja kyky havainnoida akateemisen opiskelun kielellisiä vaatimuksia ja omia osaamistarpeita mahdollistivat hyvinkin analyyttisen ja yksityiskohtaisen pohdinnan.

#### 6.4 Vahva äidinkielisyyden toimii vertailukohtana omalle kielitaidolle

Moni vastaaja vertaili omaa kielitaitoaan äidinkielisten kielitaitoon ja piti suomea äidinkielenään puhuvia opiskelijatovereitaan jonkinlaisena osaamisen mittapuuna. Näin tekivät myös ne opiskelijat, jotka arvioivat oman suomen taitonsa erinomaiseksi (esimerkki 13).

- (13) Kirjoitin [suomen] äidinkielen yo-kirjoituksista laudaturin, [--] huomaan sanavarastoni olevan silti suppeampi, kuin suomalaisilla ystävilläni.

luonnontieteiden kandid. tutkinnon opiskelija, C2

Koettu heikompi pärjääminen ja suurempi ponnistelemisen tarve muihin opiskelijoihin verrattuna saattaa korostaa pieniäkin puutteita omassa kielitaidossa ja ruokkia alemmuuden tunteita. Lisäksi se saattaa nostattaa tunteita epäoikeudenmukaisuudesta (esimerkki 14). Näin on siitäkkin huolimatta, että osa koetuista osaamisen eroista ja vaikeuksista ei näytä vaikuttaneen opintojen etenemiseen tai liittyvän suoraan opiskelijan kakkoskielisyyteen.

- (14) Uudet sanat hidastavat opiskelua ja näin me muunkieliset teemme enemmän töitä kuin suomenkieliset mikä tuntuu epäreilulta siinä mielessä että opintopistemäärä vaikuttaa mm. opintotukeen ja asunnon pitämiseen.

yhteiskuntatieteiden opiskelija, C1

Edelliset esimerkit osoittavat, että erinomainen suomen kielen taito on käsitteenä väljä. Vaikka suomen kielen taito olisi vastaajan kokemuksen mukaan jo C2-tasolla, hän voi silti kokea olevansa selvästi heikommassa asemassa kielellisesti äidinkieltään suomenkielisiin nähden. Vertailu voi olla todellinen ja merkityksellinen mutta osittain se voi johtua myös perspektiiviharhasta, jossa kakkoskielisyyden muodostuu helpoksi selittäväksi tekijäksi omille kielellisille ponnisteluille, eivätkä suomenkielisten opiskelijatovereiden kielelliset ponnistelut tule yhtä lailla näkyviin. Vaikka yksilön kielitaitoprofiili on hyvin tyypillisesti epätasainen myös äidinkielessä, aineistomme monikieliset opiskelijat käsitteivät profiilin epätasaisuutta ainoastaan omaan kakkoskielisyyteensä liittyvänä asiana.

124 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

Se, millaisiksi vastaajat kokivat suomen kielen merkityksen elämässään, poikkesi jollain tavalla ylimmilläkin kielitaitotasoilla heidän olettamastaan vahvasta äidinkieli-  
lisyydestä. Vastaajien joukossa oli myös äidinkieleltään suomenkielisiä, jotka eivät  
kuitenkaan kokeneet suomea vahvimaksi kielekseen. Heillä suomen kielen asema  
ja käyttötarve oli saattanut vaihdella elämän eri vaiheissa (esimerkit 15–16).

- (15) Olen asunut ulkomailla 12 vuotta elämästäni
- (16) Ennen yliopisto-opiskelujani koulusivistyskieleni ei ollut suomi. Olen kuitenkin pienestä  
pitäen puhunut suomea, mutta hyvin pienessä piirissä äitini ja isovanhempien kanssa.

Moninaiset elämänpolut näkyvät kielellisessä kokemuksessa mutta myös muussa  
kokemuksessa ja tiedossa. Suomeen muualta muuttaneen opiskelijan vastaus (esi-  
merkki 17) havainnollistaa, kuinka uusi opittava ei liity pelkästään kieleen, vaan myös  
oman alan käsitteet ja ilmiöt voivat olla vieraita ja vaatia suomalaista yhteiskuntaa  
vähemmän tuntevalta itsenäistä perehtymistä. Akateemisten oppimistehtävien  
tekemisessä puolestaan saatetaan edellyttää sellaisten kieleen liittyvien normien  
tai käsitteiden tuntemusta, jotka eivät ole koulupolkunsa muualla tai muulla kielellä  
käyneelle tuttuja (esimerkki 18).

- (17) Jotkut käsitteet eivät ole olemassa valtiossa, josta olen kotoisin, jotta muutama kerta  
viikossa sanakirjan lisäksi joudun lukemaan esim. THL:in ja KELA:n sivustoja, kun  
monille suomalaisille tutut ilmiöt ovat minulle vieraita.

sosiaali-alan AMK-opiskelija, C1

- (18) Osaan suomea yhtä hyvin tai monissa tilanteissa paremmin kuin muita äidinkieliäni,  
mutta en osaa kirjoittaa riittävän hyvin suomeksi, koska en ole käynyt peruskoulua  
suomessa. Akateemisen kirjoittamisen kurssilla ei käyty läpi perusasioita, kuten pilk-  
kusääntöjä, enkä tiennyt mitä ihmettä lauseenvastike tms tarkoittaa.

yhteiskuntatieteiden maisteriopiskelija, C2

Muutamit kyselyyn vastaajista kertoivat vaikeuksien syyksi vähäisen suomen kielellä  
toimimisen nimenomaan akateemisessa ympäristössä. Nämä opiskelijat olivat joko  
opiskelleet aiemmin ruotsiksi tai englanniksi tai asuneet pitkään ulkomailla, minkä  
vuoksi suomenkielisen akateemisen viestinnän taidoissa oli aukkoja (esimerkki 19).  
Lisäksi yksi vastaajista kuvasi yksityiskohtaisesti aikaisempaa suomen kielen opiske-  
luaan eri oppimäärien näkökulmasta. Hän painotti kokeneensa äidinkielen oppimää-  
rän opiskelun vaativuudesta huolimatta itselleen S2-oppimäärää sopivammaksi ja  
korkeakouluopiskelua paremmin tukevaksi.

- (19) Olen koko ikäni (myös Suomessa asuessani) opiskellut englanniksi, joten maisterin tekeminen suomeksi on uutta ja turhauttavaa. Tulee typerä olo, kun ei osaa muodostaa äidinkielellisesti korrekkeja lauseita, ja tämä taas ruokkii huijarisyndroomaa yhä pahemmin.

taiteen ja kulttuurin maisteriopiskelija, C2

Jotkut vastaajat puolestaan kertoivat opiskelleensa suomen kieltä tai jopa kokonaisen tutkinnon suomen kielestä jo ennen Suomeen muuttamista. Tämä luonnollisesti oli helpottanut opintojen aloittamista ja sujuvoittanut opiskelua. Lisäksi suhde suomen kielen muotoutui heillä vahvemmin asiantuntijaroolin eikä vain oppimistarpeiden kautta.

Eräs vastaaja huomautti, kuinka opetuksessa voidaan olettaa tietynlainen kieli ja tietynlaiset ilmaukset tutuiksi kaikille (esimerkki 20). Kielenkäyttökokemuksen rajallisuus ilmeni aineistossamme edistyneellä tasolla esimerkiksi juuri nykypuhekielessä harvinaisten ilmausten osaamisen puutteina.

- (20) Opettajat saattavat käyttää "vanhoja" sanoja, joiden oletetaan olevan tuttuja kaikille opiskelijoille. Tällaisia tuntemattomia sanoja ovat esim. maatalouteen liittyvät sanat, jotka eivät ole samalla tavalla ajankohtaisia kaupungissa asuville. Puhumattakaan siitä, että jos ensisijainen kieli ei ole suomi, niin ei ole myöskään välttämättä sitä perhetaustaa, jossa käytettäisiin sitten tällaisia sanoja ja sitä myötä omaksutaan kieltä.

kasvatuksen ja opetuksen maisteriopiskelija, C1

Tässä luvussa käsitellyt esimerkit kertovat edistyneen tason kakkoskielisyiden ja äidinkieliyden välisestä kielenhallinnan erosta, joka voi olla todellinen ja merkityksellinen tai sellaiseksi koettu. Taustalla saattaa olla yleiseurooppalainen syntyperäisyyden ideologia, jonka myötä kansallisvaltioihin on rakentunut suuri, saman äidinkielen jakava enemmistöväestö (Latomaa & Nuolijärvi 2010). Kun vanhemmilta opittu kieli on sama kuin ympäröivän yhteisön kieli, koulutuksen kieli, viranomaisten kieli ja lopulta työelämän kieli, yksilö pystyy kartuttamaan kielitaitoaan läpi elämän hyvin monenlaisissa yhteyksissä, mikä tuottaa vahvan ja monipuolisen kielitaidon. Tällaista tilannetta kutsumme *cis-kielisyudeksi*. Cis-etuliitettä (alun perin lat. 'tällä puolella') on aiemmin käytetty etenkin sukupuolentutkimuksessa, jossa sillä viitataan ihmiseen, jonka kokemus sukupuolesta on pysynyt samana läpi elämän. Käännöstieteessä cis-kieliselä on viitattu käännöksen lukijaan, joka on käännöskielen varassa, kun taas kääntäjä "ylittää" kielen rajat (ks. esim. Gramling & Hepkaner 2017; Robinson 2019). Otamme tässä termin cis-kielinen käyttöön kielenoppimisen kontekstiin ja laajennamme sen merkityksiä yksilön kieliympäristöihin sekä näitä koskeviin oletuksiin. Kyse ei siis ole niinkään yksikielisyudesta, sillä myös cis-kieliset ovat usein monikielisiä ja hallitsevat korkealla tasolla useita kieliä, vaan keskeistä on, onko yksilöllä ollut mahdollisuus kartuttaa jonkin kielen taitoa lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen asti kaikilla

elämänalueilla. Vaikka cis-kielisyys ei ole edellytys hyvälle pärjäämiselle, etenkin legitiimiksi koettuun suomen kielen käyttöön vaikuttaa aineistossamme Suomessa yhdistyvän vahva cis-kielisyys oletus.

## 6.5 Psykososiaalinen kuormitus vaivaa mutta myös voimavaroja löydetään

Opiskelun ajallinen kuormittavuus ja kokeminen liian vaikeaksi sekä oman osaamisen ja työmäärän vertaaminen muiden opiskelijoiden tilanteeseen ovat aineistomme perusteella lisänneet opiskelijoiden emotionaalista kuormaa, riittämättömyyden tunteita ja motivaatio-ongelmia. Usein mainittiin turhautuminen, joka saattoi johtua opiskelutehtävien tekemisen työläydestä mutta myös epäreiluksi koetusta asetelmasta laajemmin. (Esimerkit 21 ja 22 sekä esimerkit edellisessä luvussa).

- (21) Lukeminen ja tekstin tuottaminen on suomeksi paljon hitaampaa ja tämä johtaa usein turhautumiseen.

kasvatus- ja opetusalan kandidaatintutkinto, C1

- (22) Joskus opiskelussa on vaikeaa hahmottaa suomeksi asioita, koska aivoni käsittelevät sekä kieltä, että sisältöä. Joskus ohjelmoinnin tunneilla esimerkiksi sitten tunnen itseäni tyhmäksi, koska en ymmärrä jotain juttua vaan koska en ymmärrä jotain sanaa ja ilman sitä on vaikeaa ymmärtää koko sisältöä.

kieli- ja käännöstieteiden 1. vuoden maisteriopiskelija, C1

Emotionaalisessa kuormituksessa merkille pantavaa on, että vastuu koetuista vaikeuksista projisoidaan itseän, mikä voi johtaa itsetunnon ongelmiin (esimerkki 23).

- (23) Tein ensimmäisenä vuotena pelkästään 5 opintopistettä, koska suomenkielisten luen-  
tojen taso oli minulle liian vaativa ja menetin motivaationi. Olo oli tyhmä ja epäpätevä,  
ja puhuin usein eroamisesta. Nyt neljäs vuosi meneillään suomen kielen taidot ovat  
kuitenkin parantuneet ja pärjään jonkin verran paremmin. Mutta yliopistolla keho-  
alku vaikuttaa tänä päivänä edelleen edistymiseeni, asiat tuntuu välillä liian monimut-  
kikkailta ja minun on vaikea hahmottaa esimerkiksi mitä kaikkea minun oikein kuuluisi  
tehdä, ja se on varmaan siksi kun en opintojen alussa saannut hyvää pohjaa.

kieli- ja käännöstieteiden opiskelija, kandidaatin tutkinto

Aineistomme opiskelijoille vähäinen kielitaito ei automaattisesti tarkoittanut emotio-  
naalisesti kielteisiä kokemuksia. Opinnoissa voi kokea pärjäävänsä, vaikka kielitaito ei  
olisi täydellinen tai yhtä hyvä kuin jollakulla muulla (esimerkki 24). Kielen oppiminen

itsessään voidaan nähdä mieluisana projektina, harrastuksena, ja sen oppiminen kokea voimaannuttavana (esimerkki 25).

- (24) Huomaan, että suomen kielen taitoni ei ole kehittynyt yhtä paljon verrattuna muihin, mutta ihan hyvin pärjään opinnoissani.
- tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian opiskelija, kandidaatin tutkinto, C2
- (25) Suomen kielen opiskelu on itselleni mieluinen harrastus ja nautin siitä, että puhumalla, lukemalla ja kirjoittamalla päivittäin, opiskelu ja esseiden kirjoittaminen sujuu paremmin.
- sosiaalialan opiskelija AMK-opiskelija, B2

Keräämämme aineiston avovastauksissa opiskelijoiden resilienssi suhteessa kielitaidon puutteisiin ilmeni silti lähinnä epäsuorasti, luottamuksena utteruuden tuomaan helpotukseen opiskelussa. Sen sijaan psykososiaalisia voimavaroja, joiden avulla opiskelu hieman heikommallakin kielitaidolla voisi näyttäytyä voimaannuttavana kokemuksena, kuvattiin edellisiä esimerkkejä lukuun ottamatta ainoastaan tuen keinoista erikseen kysyttäessä.

## 6.6 Tukea saadaan ja hyödynnetään vaihtelevasti

Vapaiden vastausten teemakartoituksen lisäksi selvitimme tukien tarpeita ja hyödyntämistä puolisuorilla kysymyksillä. Vastajia pyydettiin kuvaamaan, millaista suomen kielellä opiskeluun liittyvää tukea he olivat saaneet opettajilta, muilta opiskelijoilta, suomen kursseilta sekä tukimateriaaleista ja -ohjelmistoista.<sup>2</sup> Tässä yhteydessä keskitymme erityisesti opetushenkilöstöltä saatavaan tukeen ja sen merkitykseen osallistujien vastauksissa. Opettajien tukea koskevaan kysymykseen 32 vastaajaa 85:stä vastasi suoraan, että ei saa minkäänlaista tukea. Jotkut vastaajista toivat esille sen, että opettajat eivät riittävästi huomioi opiskelijoiden erilaisia taustoja eivätkä tue kakkoskielisten opiskelijoiden opiskelua (esimerkit 26–27). Kielellistä tukea ei siis automaattisesti ole tarjolla tai se ei tavoita kaikkia tarvitsijoita. Erilaisista kielitaustoista tulevien opiskelijoiden opiskelukieleen liittyviä tarpeita ei välttämättä myöskään tiedosteta (myös Airas ym. 2019).

- (26) Vaikea saada apua opettajilta.
- tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian, AMK-opiskelija, B2

2 ”Millaista tukea saat suomen kielen käyttöön opiskelussasi? Kuvaile lyhyesti niitä kohtia, jotka sopivat omaan kokemukseesi. Voit kertoa myös, oliko tuki sinulle hyödyllinen.”

**128** "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

- (27) Kokemuksessani tunneilla opettajat eivät ottaa huomioon se, että ryhmässä on henkilöitä, joilla suomi ei ole äidinkielenä, meidän tarvitse pärjätä tai sitten ottaa joka kerta itsensä edustajan roolia.

sosiaalialan AMK-opiskelija, C1

Osin voi kyse olla siitä, että S2-taustaisia opiskelijoita on suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa toistaiseksi vain vähän ja että heillä on usein jo aloitusvaiheessa niin korkea kielitaito, että odotus on, että he eivät tarvitse erityishuomiota opettajalta. Toisaalta kynnys tuen pyytämiseen tai antamiseen voi olla korkea silloinkin, kun sitä tarvittaisiin, esimerkiksi edellisessä luvussa käsitellyn äidinkielisyyden odotuksen vuoksi.

Useat vastaajat kuitenkin kertoivat esimerkkejä opettajien tarjoamasta avusta ja käytännön järjestelyistä, joita opetuksessa oli tehty. Näistä vastauksista voidaan päätellä, että kielitietoinen pedagogiikka ja joustavuus korkeakouluissa on mahdollista, ja tällaiseen on myös jo käytössä monenlaisia keinoja. Joustavat ratkaisut olivat kohdistuneet esimerkiksi arviointiin (esimerkki 28), opetuspuheeseen (esimerkki 29) ja kielelliseen ohjaukseen (esimerkit 30 ja 31).

- (28) Lisää aikaa kokeeseen. Projektityön raporti ei arvioitu kielen tarkuuden mukaisesti.

- (29) He ovat aina valmiita kertomaan eri sanoilla jos en ymmärrä.

- (30) Sellaista apua että jos ilmaisen itseäni kömpelösti niin opettaja pyytää selvennystä tai auttaa minua ilmaisemaan itseäni selkeämmin.

- (31) [Saan opettajalta] ehdotukset miten voin kirjoittaa jotain parempi ja/tai selkeämpi.

Usein tuki oli myös sallivaa suhtautumista muiden kielten käyttöön. Erityisesti vastauksissa korostuu ruotsin ja englannin merkitys, mikä oletettavasti on mahdollista opettajien oman ruotsin ja englannin kielen taidon ansiosta. Ruotsia tai englantia on voinut käyttää esimerkiksi esseiden ja tenttivastausten kirjoittamiseen (esimerkit 32) tai omien kysymysten esittämiseen luennolla (esimerkki 33). Muiden kielten käyttö opintosuorituksissa on osin oppilaitoskohtaista, mutta tavallisesti opintojakson vastuuopettajalla on valtuudet päättää muiden kielten käytöstä opintosuorituksissa (ks. esim. Tampereen yliopisto 2022).

- (32) Saan kirjoittaa tentin englanniksi, jos kaikki lähdekirjallisuus on englanninkielinen ja se sisältää paljon uusia käsitteitä.

kirjasto- ja tietopalvelualan maisteriopiskelija, C1

- (33) Yleensä sanon vain ruotsiksi jos en muista sanoja suomeksi, opettajat yleensä kääntävät/kertovat mikä sana on suomeksi.

taiteen ja kulttuurin kandidaattiopiskelija, C1

Mahdollisuus joustaviin kielivalintoihin tukee opintojen etenemistä ja voi ehkäistä puutteelliseksi koetulla kielellä toimimiseen liittyviä kielteisiä tunteita ainakin väliaikaisesti. Haluttomuus käyttää opittavaa kieltä voi siis olla käytännöllinen tai psykososiaalisiin kokemuksiin liittyvä valinta (ks. myös Yashima 2022). Toisaalta taidot eivät kehity, jos niitä ei käytä, mikä voi lisätä epävarmuutta ja vahvistaa välttelyn kierrettä. Kielenkäyttöhalukkuutta, kuten kirjoittamishalukkuutta, voisi lisätä esimerkiksi kielenkäyttötilanteiden vuorovaikutuksellisuuteen keskittyminen esimerkiksi tekstin rakenteellisen tarkkuuden sijaan (Yashima 2022: 263).

Aina apu ei ole saatavilla automaattisesti, vaan opiskelija saattaa joutua näkemään vaivaa saadakseen tukea, johon on oikeutettu (esimerkki 34). Toisaalta tarjotusta avusta saatetaan myös kieltäytyä (esimerkki 35). Esimerkiksi englannin käyttöön kannustaminen saatetaan kokea suomen oppimista hidastavaksi ja haittaavaksi (esimerkki 36).

- (34) Yliopistossa minun olisi oikeus saada tenttikysymykset ruotsiksi jos koen tarvetta. Opettajat eivät kuitenkaan aina hoida minulle ruotsinkielisiä kysymyksiä, vaikka pyytäisin runsaasti etuajassa, mikä aiheuttaa minulle todella paljon ahdistusta. Eli silloin tällöin koen etten saa opettajilta lainkaan apua, vaikka ainoan asian jonka tarvitsisin niiltä on tentin kysymykset ruotsiksi.

psykologian kandidaattiopiskelija, C1

- (35) Kaikenlaista apua saa, jos vain osan kysyä, esim on tarjottu lukemisen erityisjärjestystä mut ei ole halunnut ottaa. On ollut työpaja missä tarjotaan lukemiskavereita. Yleensä ymmärrän kaikkea mitä koulussa kerrotaan. Kaikki asiat on hyvin järjestetty Moodlessa, sitten pitäisi vain tehdä asiat. Kukaan ei saa lukea ja kirjoittaa puolestani vaikka on raskasta.

sairaanhoidon opiskelija, B2

- (36) Opettajat kehottavat tekemään kaikkia ryhmäharjoituksia jne englanniksi. Tämä olisi muuten kivaa, mutta luulen tarvitsevani enemmän suomena tulevassa ammatissani, joten olisin mielelläni opiskellut alani suomeksi.

tekniikan, teollisuuden ja rakentamisen maisteriopiskelija, C1

Opettajilta saatavan tuen lisäksi vastaajat olivat hyödyntäneet myös erilaisia kielikursseja, saaneet tukea opiskelutovereilta sekä käyttäneet erilaisia sähköisiä apukeinoja kuten sanakirjoja ja käännohjelmia. Opiskelukavereilta saatu tuki näyttöytyy usein matalan kynnyksen kielitukena mutta myös vastuun jakamisena ja rohkaisuna. Moni oli saanut esimerkiksi apua vaikeiden käsitteiden tai asioiden ymmärtämiseen sekä tehtävänäntöjen selventämiseen ja tekstien korjaamiseen. Suomen kielen kurssit oli hyödynnetty niin ikään runsaasti, mutta moni vastaaja mainitsi kokeneensa kurssit riittämättöminä ja tarpeilleen epäsopivina. Sähköisten apuvälineiden käyttö oli kaikkein



yleisintä; apuvälineitä kertoivat käyttävänsä nekin, jotka eivät muunlaista tukea saaneet. Näiden lisäksi käytettyjä tuen keinoja olivat esimerkiksi aiheeseen perehtyminen etukäteen ja lisälukemistoon tutustuminen sekä vanhemmilta ja kavereilta saatu apu. Muutamat kertoivat myös turvautuneensa ulkopuolisen asiantuntijan maksulliseen palveluun akateemisen kirjoittamisen tukena.

Kaiken kaikkiaan aineiston perusteella näyttää, että suomenkielisten tutkinto-ohjelmien monikielisillä opiskelijoilla on jo käytössä paljon tukea mutta toisaalta paljon on myös opiskelijoita, jotka eivät joko saa tarvitsemaansa tukea tai eivät jostain syystä sitä hyödynnä. Oppilaitosten tulisikin kehittää erilaisten tukimuotojen saatavuutta ja opiskelijoiden sekä henkilökunnan tietoisuutta hyväksi koetuista tukimuodoista. Opettajiin kohdistuvat odotukset ovat myös moninaiset, joten yhtä, kaikille sopivaa toimintasuositusta ei voida antaa. Kaikkein tärkeintä tuntuu lopulta olevan ei-äidinkielisten opiskelijoiden olemassaolon tiedostaminen ja hyväksyminen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa.

## 7 Pohdinta

Tutkimuksemme kohdistui suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksiin opinnoissa pärjäämisestä sekä niitä selittävästä tekijöistä. Verkkokyselyllä kerätyn aineiston vapaamuotoisissa kuvauksissa painottuivat opiskelun kuormittavuus sekä kielelliset haasteet. Tätä voi pitää osin odotuksenmukaisena, sillä kyselyn suljetuissa kysymyksissä vastaajia ohjattiin arvioimaan myös kielitaitoaan sekä sen riittävyttä keskeisissä opiskelutilanteissa eli pohtimaan myös niitä tilanteita, joissa kielitaidon riittävyys on ollut koetuksella.

Kielellisiin haasteisiin liittyviä vastauksissa toistuvia teemoja olivat opiskelun kokeminen vaikeaksi ja ajallinen kuormittavuus sekä näiden vaikutukset tunteisiin, minäpystyvyysskokemuksiin ja opiskelumotivaatioon. Tutkimus tukee niitä aiempia tuloksia, joiden mukaan opiskelukielen hallinta vaikuttaa opinnoissa pärjäämiseen (esim. Ghenghesh, 2015; Zijlmans ym. 2016; Bo ym. 2022). Opiskelukieli tuotti eniten hankaluuksia niille opiskelijoille, jotka arvioivat suomen kielen taitonsa B-tasolle. Toisaalta mikään kielitaitotaso ei aineistomme perusteella yksinään estä opinnoissa pärjäämistä. Itsenäisen kielenkäyttäjän perustaso (B2) näyttäisi mahdollistavan korkeakouluopinnoissa etenemisen, mutta sillä tasolla opiskelijalta vaaditaan vielä paljon ylimääräistä vaivannäköä.

C2-tasolla taas tällaisia kokonaisvaltaisia ongelmia ei juurikaan tuotu esille, vaan haasteet liittyivät esimerkiksi kirjallisen ilmaisun tarkkuuteen ja vaivattomuuteen omissa tuotoksissa. Tulokset myös kuvastavat sitä, kuinka kielitaito kehittyy ja kuinka sitä on myös tietoisesti mahdollista kehittää korkeakouluopiskelun aikana. Erinomaisenaan yleistason kielitaito ei silti tarkoita, että kielenkäyttö olisi kaikilta osin helppoa ja sujuvaa tai oppiminen päätepisteessä, vaan on tyypillistä kokea tar-

vetta kehittyä edelleen ainakin jollain kielitaidon osa-alueella. Lisäksi kokemus muita heikommasta pärjäämisestä ja tiettyjen kielenkäyttötilanteiden välttely voi seurata opiskelijaa myös ylimmillä taitotasolla.

Erityisesti opiskeluun kuluvan ajan määrä koettiin yleisesti kuormitusta lisääväksi tekijäksi. Joskus runsas ajankäyttö voi olla otollinen kompensointikeino mutta vaarana on, että vapaa-aika kutistuu liikaa eikä mahdollista kunnollista palautumista. Palautuminen kuitenkin on jaksamisen kannalta tärkeää. Usein opiskeluun koetut kieleen liittyvät vaikeudet tosin koettiin väliaikaisiksi, eivätkä ne aina leimanneet opiskelua tai erityisesti vaivanneet opiskelijaa enää opiskelun myöhemmissä vaiheissa.

Kaikki aineistomme matalimman pärjäämisen kokemuksen omaavat opiskelijat kuuluivat niihin, joilla oli suhteellisen vähän ohjattuja harjoituksia ja luentoja. Korkeakouluopetuksessa tulisikin huomioida, että alakohtaisen kielen hallinta ei kehity itsestään. Itsenäinen opiskelu tuo opiskeluun joustoa mutta ei ole pelkästään myönteinen asia etenkin, kun opiskelumateriaalit usein ovat englanninkielisiä.

Moni vertasi omaa pärjäämistään ja opiskelun työläyttä äidinkielisten tai suomea paremmin osaavien opiskelukavereiden tilanteeseen. Monikielisten opiskelijoiden pohdinnat osoittivat kakkoskielisyyden usein vertautuvan eräänlaiseen vahvaan äidinkielisyyteen eli cis-kielisyyteen, jossa kaikki elämänalueet ja tärkeät ihmissuhteet kartuttavat yhden ja saman kielen taitoa (ks. edellä lukua 6.4). Nykyään Suomessa kuitenkin on yhä tavallisempaa, että vanhemmilta opittu kieli, kotona käytetty kieli tai käytettävät kielet, ympäristössä puhutut kielet ja koulutuksen sekä työelämän kielet eivät ole yksi ja sama kieli vaan eri kielillä on erilaisissa elämänvaiheissa erisuuruinen painoarvo ja käyttöarvo (myös Latomaa ym. 2013: 169).

Se, kuinka todellinen ja merkityksellinen kielenhallinnan ero edistyneen tason kielenoppijoiden ja toisaalta äidinkielisten tai cis-kielisten välillä on, riippuu todennäköisesti kielenkäyttökontekstista, ja sen tarkempi tutkiminen vaatisi vertailuaineistoa. Esimerkiksi Haapasen (2014) mukaan monikieliset nuoret usein rinnastavat etnisen identiteetin ja kielitaidon, ja on mahdollista, että myös omassa aineistossamme *suomenkielisten* tai *kaksikielisten* hahmottuminen taidoiltaan yhtenäisenä joukkona lisää tai korostaa omiin kielitaidon puutteisiin liittyviä kielteisiä tunteita. Ruuska (2020) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että edistyneillä suomenoppijoilla omien taitojen vertailu muihin ja erilaisuuden kokemukset korostuvat ryhmässä, jossa enemmistöllä on keskenään hyvin samankaltainen kielitausta.

Kielenkäyttötilanteista erityisesti kirjoittaminen hahmottuu vaikeana taitona. Opiskelun ja siihen liittyvien kielellisten erityispiirteiden kuten akateemisen kirjoittamisen kokeminen vaikeaksi korkeakoulussa ei luonnollisesti koske pelkästään muita kuin äidinkielisiä. Erityisesti opinnäytteiden kirjoittaminen vaatii useimmilta opiskelijalta hyviä strategioita ja psyykkisiä ponnisteluja (Boice 1985, 1993; Maher ym. 2008). Toisella kielellä opiskelevilla voi kuitenkin yleisten akateemisten kirjoittamisen haasteiden lisäksi olla vielä mahdollisia aukkoja kielenhallinnassa sekä akateemisten tekstikäytänteiden kulttuurieroja ylitettävänä (Klimova 2014).

Kielitaidon puutteiden havainnoinnilla voi olla myönteisiä seurauksia, jos se auttaa oman oppimisen ohjaamisessa. Niiden merkityksen korostuminen voi silti turhauttaa ja nakertaa pystyvyyden kokemuksia, sillä etenkin äidinkielisyyden ideologian perus-oletukset tekevät natiivikielitaidon saavuttamisen kielenoppijalle jo lähtökohtaisesti mahdottomaksi (ks. esim. Ruuska 2020: 115). Lisäksi koetuista kielitaitoeroista syntyvä vastakkainasettelu itsen ja muiden opiskelijoiden välille saattaa aiheuttaa ulkopuolisuuden tunteita (ks. Haapanen 2014).

Opiskelun vaatimuksiin ja niistä suoriutumiseen liittyy monenlaisia psyykkisiä ja emotionaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka kuormittavaksi opiskelu koetaan ja millaisena omat mahdollisuudet selvitä opinnoista nähdään. Psykososiaalista joustavuutta kannattaa aineistomme perusteella tukea erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelijat usein eniten tarvitsevat opiskelua tukea ja myös ehtivät hyödyntää keinoja pisimpään. Heikompi lähtötaso kielitaidossa altistaa suuremmille vaikeuksille, mikä tekee opiskelijan tilanteesta yleisesti hauraamman. Tästä syystä myös konkreettinen tuki kielihaasteiden ylittämiseksi ja kielitaidon kehittämiseksi ovat välttämättömiä.

Erlaisista taustoista tulevien opiskelijoiden osallisuuden lisääminen korkeakoulutuksessa on välttämätöntä, mikäli korkeakoulutettujen määrää ja koulutuksen tasa-arvoa sekä korkeakoulutukseen kytkeytyvää yhteiskunnallista osallisuutta halutaan Suomessa lisätä. Tähän liittyvä tärkeä ja ajankohtainen tämän tutkimuksen kohderyhmää koskettava kysymys korkeakouluissa on kielitaitoon liittyvien sisänpääsykriteereiden uudistaminen. Yksi tapa etenkin kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin pääsyn helpottamiseksi myös suomenkielisisä tutkinto-ohjelmissa olisi kielitaitoehtojen madaltaminen ja siihen ajatukseen nojautuminen, että opiskelukielen taito karttuu opintojen aikana. Huolena kuitenkin on, että lähtötasokriteereitä lasketaan mutta ilman, että opetuksessa tai opintojen tukipalveluissa tehdään riittäviä muutoksia opiskelun, opiskeluyhteisöön integroitumisen ja kielitaidon edelleen kehittämisen tueksi. On myös huomattava, että mikään tukiresurssi ei auta ihmeiden tekemiseen: kielitaidon kehittymistä etenkin korkealle akateemisten alojen vaatimalle tasolle ei voida määrättömästi tehostaa ja nopeuttaa.

Aineistomme tuo esille sen, että yksi pakettiratkaisu ei palvele kaikkia monikielisiä opiskelijoita, vaan on tärkeää pitkäjänteisesti tukea yksilöllisten opintopolkujen rakentamista. Tämä voi tarkoittaa tuen lisäämistä mutta myös sitä, että opiskelu edeltävillä koulutusasteilla tarjoaa riittävästi haastetta ja kehittää taitoja niin, että siirtyminen korkeakouluopintoihin on mahdollisimman joustava. Korkeakouluissa opetuksen järjestäjän ja opiskeluyhteisön on mahdollista kielitietoisella ja opiskelijalähtöisellä toiminnalla tukea opiskelupaikan saaneiden opiskelijoiden opintojen etenemistä ja integroitumista opiskeluyhteisöön, ja heillä on vähintäänkin moraalista vastuuta tehdä näin myös käytännössä. Kielitietoisuus tulisikin saada osaksi koko korkeakoulutuksen rakenteita, jotta huomio ei kohdistuisi yksittäisten opiskelijoiden kielitaitoon tai kie-

li-identiteettiin. Rakenteiden muokkaaminen kielellisesti saavutettaviksi hyödyttää myös niitä äidinkielsiä opiskelijoita, joilla on haasteita äidinkielen taidoissa.

Tämän tutkimuksen rajaama kohderyhmä korkeakoulujen opiskelijoista, joille suomi ei ole vahvin kieli mutta jotka opiskelevat suomeksi, on merkittävä osa kansainvälisten osaajien joukkoa. Vahvan suomen kielen taidon lisäksi heillä on laajaa muidenkin kielten osaamista, jota tulisi Suomessa paremmin tunnistaa ja hyödyntää. Monikielisillä opiskelijoilla on koulutusohjelmasta riippumatta myös kulttuurista osaamista sekä usein myös aiempia kokemuksia liikkuvuudesta ja verkostoja Suomen ulkopuolella (esim. OKM 2017; Pyykkö 2017). Jos osallisuuden kokemus korkeakouluyhteisöön tai omalle alalle jää heikoksi, opiskelut eivät suju tai Suomeen jäämistä ei nähdä houkuttelevana, kynnys ulkomaille suuntaamiseen voi olla matala, jolloin kansainvälistymisen hyödyt jäävät suomalaisen yhteiskunnan kannalta saavuttamatta. Tärkeintä kaikkien resurssien tunnistaminen ja arvostaminen on kuitenkin opiskelijan itsensä kannalta, sillä se auttaa vahvan ja eheän identiteetin ja elämänpolun rakentamisessa.

## Kirjallisuus

- Airas, M., D. Delahunty, M. Laitinen, G. Shemsedini, H. Stenberg, M. Saarilampi, T. Sarparanta, H. Vuori & H. Väättäinen 2019. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. KARVIN arviointiraportti 22/2019. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI\\_2219.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf)
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 95–120.
- Bo, W. V., M. Fu & W. Y. Lim 2022. Revisiting English language proficiency and its impact on the academic performance of domestic university students in Singapore. *Language Testing*, 40 (1), 133–152. <https://doi.org/10.1177/02655322211064629>
- Boice, R. 1985. Cognitive components of blocking. *Written communication*, 2 (1), 91–104. <https://doi.org/10.1177/0741088385002001006>
- Boice, R. 1993. Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of higher education*, 64 (1), 19–54. <https://doi.org/10.2307/2959976>
- Burke, R. 2020. Widening participation and linguistic engagement in Australian higher education: exploring academics' perceptions and practices. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32 (2), 201–213. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
- Garam, I. 2009. Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. *Faktaa. Tietoa ja tilastoja* 2/2009. CIMO, Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15435\\_vieraskieliset\\_tutkinnot\\_tiivis\\_faktaa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15435_vieraskieliset_tutkinnot_tiivis_faktaa.pdf)
- Ghenghes, P. 2015. The relationship between English language proficiency and academic performance of university students – Should academic institutions really be concerned? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (2), 91–97. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.91>
- Gramling, D. & Hepkaner, İ. 2017. Translating the translingual novel in early Turkish Republican literature: the case of Sabahattin Ali. Teoksessa M. Woods (toim.) *Authorizing Translation*. London: Routledge, 32–46.
- Haapanen, H. 2014. *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43778/1/URN%3ANBN%3Af%3Aju-201406182077.pdf>
- Hartman, E. 2014. *Aikuseksi kasvamista ja identiteetin rakentamista – Kauppatieteiden opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta*. Pro gradu -tutkielma. Organisaatiot ja johtaminen. Espoo: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. [http://epub.lib.aalto.fi/ethesis/pdf/13573/hse\\_ethesis\\_13573.pdf](http://epub.lib.aalto.fi/ethesis/pdf/13573/hse_ethesis_13573.pdf)
- Hast, M. & H. Katajamäki 2008. *Kasvun aika. Kokemuksia opiskeluaikojen merkityksestä ja ohjauksesta yliopistossa*. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19467/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200901121007.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19467/URN_NBN_fi_jyu-200901121007.pdf)
- Irie, K. 2022. Self-efficacy. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 8. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-11>

- Juusola, H., H. Nori, A. Lyyinen, V. Kohtemäki & J. Kivistö 2021. *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Miksi Suomeen on päädytty ja kiinnostaako työskentely Suomessa opintojen jälkeen?* Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163013/OKM\\_2021\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163013/OKM_2021_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kalaja, P. & M. Ruohitie-Lyhty 2022. *Autonomy and agency*. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 19. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-22>
- Klimova, B. 2014. Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 158 (19), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.037>
- Kunttu, K., T. Pesonen & J. Saari 2016. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. [https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S. & P. Nuolijärvi 2010. The Language situation in Finland. *Current Issues in Language Planning*, 3 (2), 95–202. <https://doi.org/10.1080/14664200208668040>
- Latomaa, S., S. Pöyhönen, M. Suni & M. Tarnanen 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Li, J., Y. Wang & F. Xiao 2014. East Asian international students and psychological well-being: a systematic review. *Journal of International Students* 4, 301–313. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.450>
- Maher, D., L. Seaton, C. McMullen, T. Fitzgerald, E. Otsujid & A. Lee 2008. 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30 (3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/01580370802439870>
- Malin, M. & E. Kilpi-Jakonen 2019. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa V. Kazi, A. Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 103–118. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Mathies, C. & H. Karhunen 2019. Suomeen valmistumisen jälkeen jääneet tutkinto-opiskelijat tilastojen valossa. Teoksessa V. Kazi, A. Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 69–78. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Määttä, S., H. Asikainen & N. Katajavuori 2021. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja tukemassa. *Yliopistopedagogiikka* 1/2021. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/05/05/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointia-ja-opiskelutaitoja-tukemassa/>
- OKM 2017. *Yhteistyössä maailman parasta. Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-457-3>
- OKM 2019. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpiteet III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3>
- Opetushallitus 2022. *Opintopolku-portaali. Hakukelpoisuusvaatimukset*. Helsinki: Opetushallitus. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta [opintopolku.fi](http://opintopolku.fi)

- Parkkinen, S. 2019. Tutkijat tyrmäävät käsityksen opiskelijoista "laiskanpulskeina syöttöporsaina" – mikä on muuttunut, kun yhä useampi uupuu? *Ylen verkkouutiset* 10.7.2019. <https://yle.fi/a/3-10869392>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Robinson, D. 2019. *Transgender, translation, translingual address*. New York: Bloomsbury Academic.
- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language, identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. JYU dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Saarinen, T., H. Vaarala, E.-L. Haapakangas & E. Kyckling 2016. *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4>
- Saukkonen P. 2016. Monikulttuurisuuden tilastointi kaipaa uudistamista. *Tieto & trendit* 6.5.2016. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/monikulttuurisuuden-tilastointi-kaipaa-uudistamista/>
- Tammi, S. 2019. Onko opiskelu rankempaa kuin ennen? HS selvitti korkeakouluopiskelijoiden toimeentuloa, työllistymistä ja kuormitusta. *Helsingin Sanomat*. Kotimaa 9.7.2019. Tampereen yliopisto 2022. Tampereen yliopiston tutkintosääntö, § 9. <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/saannot-ja-ohjeet/tutkintosaanto-ja-sita-taydentavat-ohjeet>
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2013. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750>
- Telbis, N. M., L. Helsingeson & C. Kingsbury 2014. International students' confidence and academic success. *Journal of International Students* 4, 330–341. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.452>
- TEM 2020. Talent Boost -toimenpideohjelma. <https://tem.fi/talent-boost>
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto 2003. *Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtioneuvoston päätöksellä* 481/2003, 15 §. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030481>
- Valtioneuvosto 2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista* 794/2004, 6 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
- Valtioneuvosto 2014. *Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista* 18.12.2014/1129, 7 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Valtioneuvosto 2021a. *Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös OM/2021/157*. <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=0900908f80772028>
- Valtioneuvosto 2021b. Hallituksen linjaukset puoliväli- ja kehysriihessä 29.4.2021. <https://vnk.fi/documents/10616/56906592/Hallituksen+linjaukset+puoliväli+riihessä+29.4.2021.pdf/fe9617f8-a257-90ea-2ade-9d9afe5284da>
- Vipunen 2023a. Opetushallinnon tilastopalvelun tilasto: korkeakoulujen opiskelijat. Suodatus: äidinkieli. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Korkeakoulutuksen%20opiskelijat\\_A2.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Korkeakoulutuksen%20opiskelijat_A2.xlsb)
- Vipunen 2023b. Opetushallinnon tilastopalvelun analyysiraportti: korkeakoulujen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. Suodatus: äidinkieli muu, koulutuksen kieli suomi, vuosi 2021. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Haku\\_valintatiedot\\_korkeakoulu\\_analyysi.xlsb?Web=1](https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Haku_valintatiedot_korkeakoulu_analyysi.xlsb?Web=1)

- Vipunen 2023c. Opetushallinnon tilastopalvelun analyysiraportti Korkeakoulusta valmistuneiden työllistyminen, alueellinen sijoittuminen ja ammattiasema. Suodatus: äidinkieli. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Korkeakoulusta%20valmistuneiden%20sijoittuminen%20-%20analyysiraportti.xlsb?Web=1>
- Välimaa, J., K. Fonteyn, I. Garam, E. van den Heuvel, C. Linza, M. Söderqvist, J. Wolff & J. Kolhinen 2013. *An evaluation of international degree programmes in Finland*. Helsinki: The Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Yashima, T. 2022. Willingness to communicate in L2. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 20. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-23>
- Zhang, X., N. M. Lou, K. A. Noels & L. M. Daniels 2022. Attributions and mindsets. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 13. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-16>
- Zhao, K., X. Du & H. Tan 2021. Student engagement for intercultural learning in multicultural project groups via the use of English as a lingua franca. *Language, Culture and Curriculum*, 34 (4), 438–457. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1858094>
- Zijlmans, L., A. Neijt & R. van Hout 2016. The role of second language in higher education: A case study of German students at a Dutch university. *Language Learning in Higher Education*, 6 (2), 473–493. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0026>