


Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia pärjäämisestä suomenkielisessä tutkintokoulutuksessa

22.12.2023

tags: kielitaito, kielitietoinen opetus, korkeakouluopiskelijat, monikielisyys, pärjääminen, suomi toisena kielenä, suoriutuminen

Maija Tervola, yliopistonlehtori, Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto
maija.tervola@tuni.fi

Mari Honko, tutkijatohtori, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto
mari.h.honko@jyu.fi

 https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-2.png

 VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

[https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-1.png)

[vertaisarvioitu-tunnus-1.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-1.png)

Tiivistelmä

Suomalaisissa korkeakouluissa opiskelee kasvava joukko opiskelijoita, joille suomi ei ole vahvin kieli. Tässä artikkelissa tutkimme tämän opiskelijajoukon kokemuksia suomenkielisissä tutkinto-opinnoissa. Tutkimuskohteenamme ovat erityisesti kokemus pärjäämisestä tyypillisissä opiskelutilanteissa, opiskelukielen taito sekä näiden yhteys. Aineisto koostuu 261 opiskelijan vastauksista verkkokyselyyn, jossa kartoitimme pärjäämisen kokemuksia sekä itsearvioitua kielitaitoa. Lisäksi käytimme suomen kielen taidon arviointiin ulkoista kielitestää. Tulosten perusteella vastaajilla oli pääosin erinomainen kielitaito suomessa ja tyypillisesti myös englannissa ja omassa äidinkieleessään sekä lisäksi muiden kielten taitoa. Ulkoisella kielitestillä mitattu kielitaito oli yhteydessä itsearvioituun kielitaitoon sekä pärjäämisen kokemuksiin. Mitä korkeampi suomen kielen taito oli, sitä paremmin vastaajat yleensä kokivat pärjäävänsä opiskelutilanteissa ja -tehtävissä. Vaikka tutkimukseen osallistuneilla usein oli myös vahvaa englannin osaamista, monelle suomenkieliseen tutkinto-ohjelmaan hakeutuneelle suomi opiskelukielenä oli silti englantia realistisempi vaihtoehto. Erityisesti monet kielitaitovaatimuksen vähimmäistasolla olevat vastaajat kuitenkin kokivat pärjäämisensä vain kohtalaiseksi ja raportoivat opintojen kuormittavuudesta sekä vaikeuksista useissa opiskelutilanteissa. Korkeammilla taitotasolla

olevat kokivat kielellisen pärjäämisensä pääosin erittäin hyväksi. Myös heidän kokemansa vaikeudet olivat pienempiä ja koskivat esimerkiksi tarkkojen ilmaisujen löytämisestä. Haastavimmaksi opiskelutehtäväksi kaikilla kielitaitotasolla koettiin oman tekstin kirjoittaminen. Tämän tutkimuksen perusteella korkeakoulujen tulisi panostaa kielelliseen tukeen ja kielitietoiseen opetukseen erityisesti sisäännoton kynnystaso huomioiden.

Avainsanat: korkeakouluopiskelijat, monikielisyys, suoriutuminen, pärjääminen, suomi toisena kielenä, kielitaito, kielitietoinen opetus

Abstract

Finnish higher education have a growing number of students for whom Finnish is not their strongest language. In this article, we explore the experiences of these students in Finnish-taught degree programmes, focusing in particular on their experience of coping in common study situations, language skills and their interconnection. The data consists of 261 students' responses to a questionnaire in which they were asked to describe their experiences of coping in language-related tasks and to self-assess their language skills. We also used an external language test to assess their Finnish skills. Results show that the respondents have generally excellent skills in Finnish, typically also in English and their first language. Finnish language proficiency measured with the external language test is associated with self-assessed proficiency level and experience of coping. The higher the Finnish language proficiency, the better the respondents experience their coping in studying tasks. Although self-assessed English language skills were related with the experience of coping, for many students in higher education, Finnish was a more realistic option than English as a language of study. Respondents at lower level perceived their coping as moderate and reported major difficulties. Those at higher levels of proficiency mostly perceived their coping as excellent and reported minor challenges. The most challenging task at all proficiency levels was perceived to be writing. This research suggests that higher education institutions should invest in language support, especially to the minimum proficiency level.

Keywords: Higher education, multilingualism, coping, second languages, Finnish language, language proficiency, language-aware teaching

Johdanto

Suomalaisissa korkeakouluissa opiskelee kasvava joukko opiskelijoita, joille suomi ei ole vahvin kieli. Vuonna 2021 joka kymmenes korkea-asteen opiskelija Suomessa oli vieraskielinen eli puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea, mikä vastaa noin 30 000 opiskelijan joukkoa (Tilastokeskus, 2023). Vaikka vieraskieliset ovat keskimäärin verrattain hyvin edustettuja korkeakouluopiskelijoiden joukossa, he sijoittuvat pitkälti englanninkielisiin tutkinto-ohjelmiin ja ovat muuttaneet Suomeen usein ulkomailta opiskelua varten. Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissä vieraskielisiä on vähemmän: Korkeakoulupaikan vastaanottaneista äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvista vain noin 18 prosenttia opiskelee suomeksi (Vipunen, 2023a). Erityisesti maahanmuuttotaustaiset eli Suomessa ulkomaalaistaustaisten vanhempien perheessä kasvaneet opiskelijat ovat korkeakoulussa selvästi aliedustettuja (Airas ym., 2019; OECD, 2018). Huolta ovat aiheuttaneet viitteet siitä, että maahanmuuttotaustaisia nuoria ei ohjata heille parhaiten sopiviin koulutusvaihtoehtoihin kielitaitoon liittyvien oletettujen tai todellisten rajoitusten vuoksi (Kurki, 2018; Niemi, Kalalahti, Varjo & Jahnukainen, 2019). Vuonna 2021 suomenkielisen ylioppilastutkinnon suorittaneista noin kuusi prosenttia puhui äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea, ja heistä haki suomenkielisiin korkeakoulututkintoihin tätä osuutta vastaava joukko; sisäänpääsy kuitenkin muodostuu pullonkaulaksi, sillä sisään päässeistä heitä oli vain noin neljä prosenttia (Vipunen, 2023a; Vipunen, 2023b).

Yksi keskeinen korkeakouluopintoihin pääsyä määrittävä kriteeri on riittävä opiskelukielen taito (Opetushallitus, 2022). Korkeakouluilla on valta itse määrittellä vaadittava kielitaidon vähimmäistaso, mutta yleisesti hakukelpoisuusehtona yliopistojen ja osin myös ammattikorkeakoulujen suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin on pidetty hyvää suomen kielen taitoa, joka vastaa Eurooppalaisen viitekehyksen kuvausta toimivan, itsenäisen kielenkäyttäjän taitotasosta B2 (Council of Europe, 2020). Kielitaito voidaan osoittaa kielitutkintojen lisäksi suomenkielisen perusopetuksen tai toisen asteen tutkinnon suorittamisella, ja toisinaan myös korkeakoulut itse järjestävät kielitestejä. Kielitaidon osoittamisen käytännöt ovat siis kirjavat, eikä niissä aina pyritä suoraan kielitaitotason todentamiseen.

Opiskelukielen taito vaikuttaa opintoihin pääsyn lisäksi opinnoissa menestymiseen ja työelämäsiirtymiin (Airas ym., 2019; Martelin, Nieminen, Väänänen & Toivanen, 2020). Yhteys ei tosin ole suoraviivainen, vaan esimerkiksi opiskeltava ala ja mahdollisuus hyödyntää opiskelussa teknologiaa ja muita kieliä sekä aiempaa osaamista vaikuttavat siihen, kuinka opiskelu toisella tai vieraalla kielellä sujuu ja millaista kielitaitoa opinnoissa todella tarvitaan sen eri vaiheissa (esim. Airas ym., 2019; Barrett, Hsu, Liu, Wang & Yin, 2020; Lei & Hu, 2014). Lisäksi osallistava, vuorovaikutusta ja vertaistukea tarjoava opiskeluympäristö tukee opiskelua silloinkin, kun kielitaito ei vielä ole vahva. Vaikka kielitaito itsessään ei takaa hyvää opintomenestystä tai työllistymistä, sitä on tärkeä vahvistaa korkeakouluopintojen aikana (Briguglio & Watson, 2014; Halonen, Pinolehto & Vilminko, 2020). Niiltä, joiden koulusivistyskieleksi määrittellään suomi, vaaditaan valmistumisvaiheessa erinomaista opiskelukielen taitoa, joka vastaa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa C2 (Valtioneuvosto 2003, 2004, 2014). Myös esimerkiksi opettajan ammattipätevyyden edellytyksenä on C2-tason kielitaito. Yleisestikin korkeakoulualojen työtehtävissä katsotaan tarpeelliseksi kielitaidon tasoksi C1–C2 (Heimonen, 2007).

Opintojen sujumisen kannalta riittävän kielitaidon edellyttämiselle siis löytyy perusteluja. Toisaalta on keskusteltu siitä, että koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseksi ja kielitaidon kehittyvän luonteen takia opintoihin pääsyä rajaava kielitaitoedellytys ei saa olla liian korkea eikä kielitaidon arviointi epäsuorasti esimerkiksi kirjallisilla tehtävillä liian vaativaa (esim. Laakso & Merta, 2020). Kielitaidon riittävydestä korkeakouluopintojen aikana tarvitaan kuitenkin lisää tutkimukseen pohjautuvaa tietoa.

Maahanmuuttotaustaisten sekä muiden korkeakoulutuksessa aliedustettujen ryhmien opintojen seuraaminen on myös nostettu keinoksi, jolla tavoitellaan korkeakoulutuksen saavutettavuuden lisäämistä ja toimivamman ohjauksen tarjoamista (Kosunen, 2021; Valtioneuvosto, 2021). Vaikka esimerkiksi opiskelun kielikysymyksiä sivuavaa haastattelututkimusta on Suomessa jo jonkin verran tehty (Airas ym., 2019; Kuparinen, 2001), laajoihin aineistoihin perustuva eritelty tutkimus puuttuu. Tähänastisessa tutkimuksessa ei esimerkiksi ole tarkasteltu korkeakoulujen kielitaitovaatimuksia suhteessa kielitaidoltaan eroavien opiskelijoiden pärjäämiseen opinnoissaan tai tutkittu eri kielitaustoista tulevien opiskelijoiden opintojen sujumista.

Käytössä olevien kielitaitovaatimusten onnistuneisuutta voidaan arvioida tutkimalla opiskelun eri vaiheissa olevien ja kielitaustaltaan erilaisten opiskelijoiden kokemuksia oman kielitaitonsa riittävydestä opinnoissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme monikielisten opiskelijoiden kielellisiä resursseja ja pärjäämisen kokemuksia eli tyypillisissä opiskelutilanteissa selviytymistä sekä opiskelun kuormittavuutta suomenkielisissä tutkintotavoitteisissa korkeakouluopinnoissa.[1] Käytämme pärjäämisen kokemuksen selvittämisessä opiskelijoiden itsearviointia. Kielitaidon selvittämisessä käytämme itsearvioinnin lisäksi ulkoista kielitestiä, jolla saadaan opiskelijan itsearviosta riippumatonta vertailutietoa osallistujien kielitaidon yleistasosta. Ulkoisen kielitestin käyttöä perustelee se, että vaikka itsearvioinnin ryhmätasolla tiedetään olevan linjassa ammattimaisen arvioinnin tuottaman arviointitiedon kanssa, yhteys ei ole täydellinen (Li & Zhang, 2021; Tejeiro ym., 2012; suomen osalta

Tarnanen & Pöyhönen, 2013).

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten osallistujien oletettu monikielisyys ilmenee aineistossa?
2. Miten opiskelijat kokevat pärjäävänsä opiskelun tavanomaisissa kielenkäyttötilanteissa?
3. a) Miten pärjäämisen kokemus suhteutuu itsearvioituun ja ulkoisella mittarilla todettuun kielitaitotasoon sekä käytettävissä olevaan taustatietoon? b) Mitkä muuttajat parhaiten selittävät pärjäämisen kokemuksia?

Tyypilliset tilastointiperusteet, vieraskielisyys ja ulkomaalaistausta, eivät tavoita opiskelijan kokemusta kielellisistä resursseistaan (Malin & Kilpi-Jakonen, 2019; Saukkonen, 2016). Siksi tarkennamme tässä tutkimuksessa tutkimusryhmän äidinkielen, kotimaan tai kansalaisuuden sijaan opiskelijoiden oman kielitaitoonsa liittyvän kokemuksen perusteella. Tutkimuksemme kohdistuu suomenkielisten korkeakoulututkintojen monikielisen taustan omaaviin opiskelijoihin, joille suomi ei heidän oman kokemuksensa mukaan ole vahvin kieli mutta joilla toisaalta todennäköisesti on vahvaa taitoa ja kokemusta useamman kielen käytöstä. Monikielisuuden käsite on eri yhteyksissä ja eri aikoina määritelty eri tavoin, ja laajan monikielisyysnäkemys mukaan kaikki yksilöt ovat ainakin jossain määrin monikielisiä (ks. esim. Dufva & Pietikäinen, 2009). Erotamme tässä artikkelissa *monikieliset opiskelijat* niin sanotulla vahvan äidinkielisuuden perusteella määrittävistä opiskelijoista, joille suomi on varhaislapsuudesta asti ollut ensisijainen käyttökieli monilla elämäntilanteilla, vaikka myös he todennäköisesti osaavat useita kieliä ja kielimuotoja (ks. tarkemmin Honko & Tervola, 2023). Suurimmalle osalle tutkimuksen kohderyhmän opiskelijoista suomi ei ole äidinkieli, mutta myös suomea äidinkielenään puhuva voi kokea suomen kielen taidossaan puutteita esimerkiksi ulkomailla asumisen tai jonkin muun koulukielen takia. Viitatessamme tutkimusta tukevaan tilastotietoon tukeudumme tilastoperusteissa käytettyihin termeihin (*vieraskielinen, ulkomaalaistaustainen, maahanmuuttotaustainen*).

Tutkimustehtävää voi lähestyä myös kohderyhmään liittyvien lähtöoletusten näkökulmasta. Rajaamamme opiskelijajoukko on läpäissyt pääsyvaatimukset ja aloittanut opinnot suomenkielisessä korkeakoulututkinnossa. Korkeakoulujen yleisen kielitaitovaatimuksen vuoksi tutkimus kohdistuu käytännössä hyvän ja erinomaisen suomen kielen taidon tasoihin ja merkitykseen korkeakouluopinnoissa. Tutkimuksen näkökulma kieleen on funktionaalinen, eli kielitaidon riittävyyttä määrittää ennen kaikkea se, millaisia tehtäviä sen avulla voi suorittaa ja millaisista vuorovaikutustilanteista selviytyä, eikä esimerkiksi kielellinen virheettömyys (esim. Council of Europe, 2020). Selvitämme siis, miten hyvin opiskelijat kokevat todetun suomen kielen taitonsa riittävän opiskelun tarpeisiin ja millaisia havaintoja he ovat tehneet kielitaidon vaikutuksista opiskeluun sen eri vaiheissa.

Suomenkieliset tutkinto-ohjelmat kansainvälistyvässä korkeakoulussa

Monikieliset opiskelijat suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa

Suomenkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijat ovat voittopuolisesti suomea äidinkielenään puhuvia ja Suomessa koulupolkinsa käyneitä. Vuonna 2022 opiskelupaikan vastaanottaneista uusista opiskelijoista vain noin viiden prosentin äidinkieli on jokin muu kuin suomi. (Vipunen, 2023a.) He ovat tyypillisesti ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttotaustaisia nuoria, jotka ovat joko muuttaneet Suomeen lapsena vanhempiensa mukana tai syntyneet Suomessa. Lisäksi mukana on suomea myöhemmässä

ikävaiheissa oppineita sekä muutoin monikielisen taustan omaavia opiskelijoita.

Toistaiseksi vieraskielisten opiskelijoiden määrä korkea-asteen suomenkielisissä koulutusohjelmissa on siis ollut melko vähäinen ja heidän opintojensa sujumisesta tai opiskelukokemuksistaan on ollut saatavilla vain niukasti koottua tietoa. Korkeakoulut eivät myöskään tunnista tätä ryhmää muusta opiskelijajoukosta riittävän hyvin (ulkomaalaistaustaisista ks. Airas ym., 2019), ja siksi myös opiskelijoiden vahvuudet voivat jäädä tunnistamatta ja toisaalta mahdolliset opiskelukieleen liittyvät ongelmat yksittäisten toimijoiden – opiskelijoiden, opettajien ja opetuksen tukipalveluiden – harteille. Vaikka korkeakoulut ovat useimmissa tutkinto-ohjelmissa asettaneet kielitaitovaatimuksen tasolle B2, opetus perustuu useimmiten edelleen suomalaistaustaisen suomea äidinkielenään puhuvan opiskelijan oletukselle.

Kielellisesti moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden määrä suomenkielisissä korkeakouluopinnoissa kasvaa tasaisesti, mikä luo oppilaitoksille painetta huomioida heidät aiempaa paremmin. Tämä opiskelijajoukko on yhteiskunnallisesti merkityksellinen väestönosa, jonka täysimittainen osallisuus yhteiskunnassa on tärkeää ja jota tarvitaan yhä enemmän myös korkeakoulutusta ja korkeaa kielitaitoa vaativilla aloilla. On myös huomattava, että yliopistolain (2009, 11. §) mukaan suomalaisilla yliopistoilla on useilla yhteiskunnallisesti merkittävillä aloilla koulutusvastuu nimenomaan suomeksi.

Uudelle tutkimukselle ja opetuksen hyville käytänteille on tarvetta

Englanti on korkeakoulutuksen kielenä levinnyt laajalti eri puolilla maailmaa, ja myös muut kuin englanninkieliset maat tarjoavat korkea-asteen opintoja enenevässä määrin englanniksi (Lei & Hu, 2014; Wächter & Maiworm, 2014). Englannin vahvistuvan aseman siivittämänä on syntynyt runsaasti tutkimusta korkeakouluopiskelusta, jossa koulutuksen kieli englanti on opiskelijoille toinen kieli ja *lingua franca* eli opiskelijoiden kielitaustasta riippumaton yhteisesti käytetty kieli. Tutkimus on tuottanut tietoa englanninkielisen opetuksen ja opiskelijavalintojen kehittämisen tarpeisiin mutta nostanut esille myös kriittisiä näkökulmia muun muassa yksinomaiseen englannin käyttöön liittyvistä riskeistä. (Ks. esim. Galloway, Kriukow & Numajiri, 2017; Kuteeva, Kaufhold & Hynninen, 2020.) Sen sijaan pienemmällä, paikallisilla kielillä järjestettyä koulutusta ei ole juuri tutkittu *lingua franca* -näkökulmasta (ks. kuitenkin esim. Zijlmans, Neijt & van Hout, 2016). Jo tehdyn tutkimuksen tuloksia puolestaan voidaan vain rajallisesti yleistää muihin kieliympäristöihin ja yhteiskuntiin.

Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisi ensimmäisen ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden korkeakouluopintoja selvittävän arvioinnin vuonna 2019 (Airas ym., 2019). Arviointiraportin johtopäätöksissä korkeakouluja kannustetaan kehittämään tämän opiskelijaryhmän tunnistamista ja huomioimista sekä hakuvaiheessa että opintojen aikana. Korkeasti koulutettujen Suomeen muuttaneiden aikuisten opintopolkuja ja opiskelun tukimuotoja on jo kehitetty esimerkiksi useissa SIMHE-ohjauspalveluihin (*Supporting Immigrants in Higher Education in Finland*) kytkeytyvissä hankkeissa, joissa on tähdätty muun muassa kielen ja ammattialan integrointiin ammattikorkeakouluissa (ks. esim. Kukkohovi & Peuhkurinen, 2020) ja täydennyskoulutuksessa (Pitkänen & Korhonen, 2017) sekä kotoutumiskoulutuksen ja yliopisto-opiskelun yhdistämiseen (JYU.INTEGRA-koulutukset, Monikielisen akatemisen viestinnän keskus Movi, 2022).

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden tutkinto-opintoihin on kaivattu erityisesti C-tason kielitaito-opetusta, tukea opintojen suunnitteluun sekä koko koulutuspolun läpäisevää laadukasta kielitietoista opetusta (Airas ym., 2019), joka huomioi erilaiset kielitaustat ja kielen merkityksen opiskelussa. Kansainvälisen tutkimuksen perusteella samankaltaisia asioita, kuten selkeää, sekä sisältöjen että kielen oppimista tukevaa opetusta ja opettajan herkkyyttä opiskelijoiden tarpeille ja oppimisen haasteille, on

pidetty tärkeänä myös eritaustaisille korkeakouluopiskelijoille suunnatussa englanninkielisessä opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden näkemyksissä muun muassa sisältöjen oppimisen tehokkuudesta näyttää kuitenkin olevan eroavaisuuksia, ja myös erilaisen taustan omaavien opiskelijoiden kokemukset opettajaan ja kielelliseen tukeen kohdistuvista odotuksista eroavat. (Galloway ym., 2017.)

Korkeakouluista näyttää vielä puuttuvan tietoa ja rutiineja, jotka kohdentuisivat suomenkielisten tutkinto-ohjelmien monikielisiin opiskelijoihin (myös Airas ym., 2019; Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen, 2021). Jotta korkeakoulut pystyisivät jatkossa paremmin huomioimaan monikielisten opiskelijoiden tarpeet, tarvitaan kehittämistyön tueksi edelleen lisää tietoa tämän opiskelijajoukon opintojen sujumisesta myös koulutuksen myöhemmissä vaiheissa (ks. myös Kosunen, 2021).

Korkeakouluopinnoissa menestyminen edellyttää kielellistä osaamista

Korkeakouluopinnoissa menestyminen edellyttää kielellistä osaamista, jossa yhdistyvät yleisiin kielenkäyttötarpeisiin vastaava yleiskielitaito ja toisaalta opiskeltavan alan sekä korkeakoulukontekstin vaatima erityisosaaminen (Kiili & Mäkinen, 2011). Kullakin alalla on käytössä omia vakiintuneita kielenkäyttötapojaan, kuten alan käsitteistöä kuvaavaa terminologiaa ja keskeisiin kielenkäyttötarpeisiin vastaavia tekstilajeja ja vuorovaikutuksen tapoja. Pelkällä ammatillisella tai oman alan kielitaidolla opinnoissa ei kuitenkaan voi pärjätä, koska ammatillinen ja alakohmainen kielitaito rakentuvat aina yleiskielitaidon eli esimerkiksi kieliyhteisön laajalti jakamien sanaston ja rakenteiden, kielenkäytön funktioiden sekä puhumisen ja kirjoittamisen tapojen varaan (ks. esim. Hulstijn, 2011). Tämä luonnollisesti koskee kaikkia opiskelijoita kielitaustasta riippumatta.

Opiskelu korkeakoulussa on yleensä pitkälle tekstittynyttä ja edellyttää sekä akateemista luku- että kirjoitustaitoa (esim. Kiili & Mäkinen, 2011). Opintoihin kuuluu itsenäistä tekstien tulkintaa ja tuottamista, ja kirjoittaminen ilmaisumuotona korostuu (myös Barrett ym., 2020). Puhevuorovaikutukseen liittyviä taitoja puolestaan tarvitaan esimerkiksi opetuskeskusteluihin osallistumisessa, ryhmätyöskentelyssä, työelämäharjoittelussa ja epämuodollisissa tilanteissa. Toisella kielellä opiskelevien korkeakoulupolkua on englanninkielisessä ympäristössä tutkittu muun muassa opiskelun kielellisen vaativuuden näkökulmasta. Yhteys koulutuksessa käytettävän kielen taidon sekä opintomenestyksen ja opintojen kuormittavuuden välillä on havaittu vahvaksi (ks. esim. Ghenghesh, 2015). Erityisen vahva yhteys on humanistisilla ja yhteiskunnallisilla aloilla (Bo, Fu & Lim, 2023). Esimerkiksi opettajan puheen ymmärtäminen voi tuottaa hankaluuksia vielä edistyneelläkin kielitaitotasolla (Kilbon, 2021). Kielitaidon funktionaalista vaikutusta ei voidakaan arvioida yksittäisen tilanteen perusteella, ja etenkin edistyneellä kielitaitotasolla kielitaidon puutteet tulevat tyypillisesti esiin vain tietyntilanteissa (Tervola, 2018).

Opiskelukielen lisäksi myös opiskelukulttuuri voi olla eri taustasta tulevalle opiskelijalle uusi. Tällä voi olla vaikutusta esimerkiksi opiskelijan itsevarmuuteen sekä siihen, miten hän tulkitsee opiskeluun liittyviä odotuksia. (Telbis, Helgeson & Kingsbury, 2014.) Opintomenestyksen lisäksi kielitaidolla on mahdollisesti vaikutusta opiskelijan kokemukseen opintojen kuormituksesta sekä yleiseen hyvinvointiin. Opintomenestyksestä ja opintojen etenemisestä huolimatta opiskelu saattaa esimerkiksi viedä kohtuuttoman paljon aikaa (esim. Honko & Tervola, 2023). Näitä vaikutuksia on kuitenkin tutkittu vähemmän, ja ylipäätään monikielisten korkeakouluopiskelijoiden omiin kokemuksiin perustuvaa tutkimusta tarvitaan lisää.

Tutkimuksen aineisto ja metodit

Yleiskuvaus

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin talvella 2021–2022 harkinnanvaraisella näytteellä verkkokyselyn avulla. Kysely suunnattiin sellaisille suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskeleville, joille suomi ei ole vahvin kieli. Kaikkien suomalaisten korkeakoulujen viestintäpalvelujen yhteyshenkilöitä pyydettiin jakamaan tutkimuskutsua oman korkeakoulunsa opiskelijoille suunnatuilla verkkosivuilla sekä sähköpostilistoilla. Tutkimuslupa saatiin kahta lukuun ottamatta kaikkiin suomenkielistä opetusta tarjoaviin korkeakouluihin. Lisäksi tutkimuskutsua jaettiin soveltuvissa sosiaalisen median kanavissa. Opiskelijat tekivät osallistumispäätöksen arvioituaan, kuuluvatko he tutkimuskutsussa kuvattuun kohderyhmään (“Opiskeletko suomenkielisessä tutkinto-ohjelmassa mutta suomi ei ole vahvin kieliesi?”) ja tutustuttuaan tutkimuskuvaukseen. Tutkimuksessa noudatettiin yliopistojen lupakäytäntöjä, voimassa olevaa lainsäädäntöä sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta tutkimuksen tekemisen eettisistä periaatteista.

Aluksi osallistujalta kysyttiin taustatietoja, joita olivat vastaajan ikä, tekeillä olevan tutkinnon taso ja opiskeltava ala, opintojen aloitusvuosi ja arvioitu valmistumisvuosi sekä suoritettujen opintojen määrä. Tämän jälkeen kysyttiin pärjäämisen kokemuksista ja opiskelun kuormittavuudesta. Lisäksi osallistujia pyydettiin arvioimaan kielitaitoaan kaikissa heille tärkeissä kielissä. Kyselyn loppuun sisällytettiin pyyntö osallistua verkkopohjaiseen, suomen kielen taidon yleistaso kartoittavaan kielitestiin, jossa osaamista mitattiin kolmen, sanojen yleisyyden suhteen toisistaan poikkeavan testitason avulla. Ainoastaan taustatietokysymykset olivat pakollisia, ja kyselyyn saattoi vastata myös osallistumatta kielitestiin, minkä vuoksi analysoidun joukon koko (n) vaihtelee jonkin verran. Valinnaisuuteen päädyttiin, sillä pakollisten kysymysten tiedetään heikentävän kyselytutkimuksen laatua erityisesti tutkittaessa aiheita, joilla on osallistujille henkilökohtaista merkitystä (Sischka, Décieux, Mergener, Neufang & Schmidt, 2022). Kyselyn ja kielitestin vastaukset yhdistettiin vastaajan itse luoman nimimerkin avulla.

Tutkimuksen osallistujat

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 261 opiskelijaa. Heistä 232 vastasi ainakin osaan pärjäämistä koskevista kysymyksistä ja 254 teki kielitaidon itsearvion vähintään yhdessä kielessä. Vastaajista 191 suoritti kielitestin tasot 3 ja 4 ja 193 vastaajaa tason 5. Tutkimusrajan mukaan perusjoukkoa ei ole tilastoitu, mutta sitä ja näytteen edustavuutta voidaan arvioida epäsuorasti. Vieraskielisiksi tilastoiduista korkeakoulutuksen aloittavista noin 17 prosenttia hakeutuu vuosittain suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin, mikä vastaa esimerkiksi vuonna 2022 läsnä olleiden opiskelijoiden määrästä laskettuna 7 200 opiskelijan joukkoa (Vipunen, 2023c). Vastaajista 191 oli suorittamassa yliopistotutkintoa ja loput 70 ammattikorkeakoulututkintoa. Yliopisto-opiskelijoista reilu puolet suoritti kandidaatintutkintoa, noin kolmannes maisterintutkintoa tai diplomi-insinööritutkintoa ja loput lisensiaatin tai tohtorin jatkotutkintoa. Ammattikorkeakoulujen opiskelijoista valtaosa eli 65 vastaajaa suoritti ammattikorkeakoulututkintoa. Vain viisi vastaajaa opiskeli ylempää ammattikorkeakoulututkintoa.

Vastaajat edustivat monipuolisesti eri korkeakoulualoja. Suurimmat vastaajaryhmät saatiin neljältä alalta: kieli- ja käänntieteet, tekniikka ja teollisuus, tietotekniikka sekä lääketiede. Näiltä aloilta saatiin yli 20 vastausta. Lisäksi seitsemältä alalta saatiin yli kymmenen vastaajaa kultakin (ks. taulukko 1). Alle kymmenen vastaajan aloja oli 14. Vastaajista suurin osa opiskeli aineistonkeruuhetkellä ensimmäistä ja lähes yhtä suuri osa toista vuottaan (ks. taulukko 2). Suurin osa kaikista tutkimukseen osallistuneista oli alle 25-vuotiaita. Seuraavaksi eniten osallistujia oli ikäryhmässä 25–34 vuotta (ks. taulukko 3). Suoritettujen opintopisteiden määrä vaihteli nolasta yli kahteensataan pisteeseen.

Taulukko 1. Tutkimuskyselyn vastaajat opiskelualoittain (taulukossa mukana ainoastaan yli kymmenen vastaajan ryhmät)

Opiskeluala	Vastaajia
Kieli- ja käännöstieteet	27
Tekniikka ja teollisuus	27
Tietotekniikka	25
Lääketiede	22
Sairaanhoito	16
Muut luonnontieteet (biologia, kemia, fysiikka)	15
Taiteet ja kulttuuri	15
Yhteiskuntatieteet (sosiologia, valtiotiede, politiikantutkimus)	14
Kasvatus ja opetus	13
Kauppa ja liiketalous	13
Sosiaaliala	13

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-1-opiskelualat.png>)

Taulukko 2. Vastaajien opiskeluvuosi tutkimukseen osallistumisen hetkellä

Opiskelun vaihe	Vastaajia
1. vuosi	86
2. vuosi	80
3. vuosi	45
4. vuosi	24
Myöhempi vaihe	25

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-2-opintovuosi-1.png>)

Taulukko 3. Tutkimuskyselyyn vastaajien ikäryhmä tutkimukseen osallistumisen hetkellä

Vastaajien ikä	Vastaajia
Alle 25 vuotta	126
25-34 vuotta	74
35-44 vuotta	40
Yli 44 vuotta	19
Ei vastausta	2

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-3-vastaajien-ika.png>)

Mittarit

Pärjäämisen arvioinnissa keskityttiin kuuteen, korkeakouluopintojen tyypillisiä tilanteita mukailevaan kielenkäyttötilanteeseen:

- opettajan puheen ymmärtäminen opetustilanteessa (OPY)
- opiskeluun liittyvien tekstien lukeminen ja ymmärtäminen (TLY)
- opiskelutekstien kirjoittaminen (esim. luentopäiväkirja, essee, tenttivastaus, K)
- puhuminen ja keskusteleminen opiskelutilanteessa (esim. esitelmä, ryhmätyö, kysyminen ja kommentoiminen, PKO)
- keskustelu tauoilla ja vapaa-ajalla muiden opiskelijoiden kanssa (KTV)
- sähköpostien ja muiden viestien kirjoittaminen opiskeluun liittyvissä asioissa (SVK).

Osallistujia pyydettiin arvioimaan omaa pärjäämistään suomen kielellä edellä mainituissa opiskelutilanteissa seuraavan asteikon avulla: selviän *erittäin hyvin* = 5, *melko hyvin* = 4, *kohtalaisesti tai vaihtelevasti* = 3, *melko huonosti* = 2 ja *erittäin huonosti* = 1. Tällä tavoin pärjäämisen kokemuksista saatiin tiiviissä muodossa vertailukelpoista tietoa yhtäältä yksilöittäin erilaisista opiskelutilanteista ja toisaalta eri yksilöiden väliltä.

Kielitaidon itsearviointi tehtiin Eurooppalaisen viitekehyksen osaamisperusteisia tasoja A1–C2 (Council of Europe, 2020) mukailten. Osallistujia pyydettiin nimeämään osaamansa kielet, mukaan lukien suomen kieli sekä äidinkieli tai -kielet, taulukkopohjaan taitotasoin. Taulukon yhteyteen liitettiin lyhyt toiminnallinen kuvaus siitä, millainen osaaminen kutakin taitotasoa luonnehtii.

Ulkoisena kielitestinä käytettiin frekvenssipohjaista, sanojen tunnistamiseen perustuvaa ja sanavaraston kokoa mittaavaa verkkotestiä. Testin tarkemmat tiedot ja laatimisen perusteet on kuvattu erillisessä julkaisussa (Tervola, 2020). Frekvenssipohjaiseen sanatestiin päädyttiin, koska eri kielistä tehdyn tutkimuksen perusteella sillä saadaan tietoa yksilön reseptiivisen sanavaraston koosta, ja sanavaraston koon puolestaan tiedetään korreloivan vahvasti toiminnallisen kielitaidon tason sekä kielenkäyttökokemuksen ja sen monipuolisuuden kanssa (ks. tarkemmin Milton, 2009; Nation, 2001; Pajunen & Honko, 2021).

Testimuodoksi valittiin sanojen tunnistustesti eli niin kutsuttu yes/no-testi (ks. esim. Meara & Buxton, 1987; Nation, 2001), jonka riittävä validius myös suomen kieleen on todettu (esim. Honko, 2013). Testissä

esitetään perusmuodoissaan joukko yleisyyden suhteen kontrolloituja sanoja, joista testattava merkitsee kaikki tuntemansa sanat. Vastausstrategiaa kontrolloidaan epäsanoina. Tässä tutkimuksessa käytettiin viiteen eri yleisyydsluokkaan perustuvan testikonaisuuden kolmea vaativinta tasoa, jotka sisältävät sanastoa 2 000 yleisimmän sanan joukosta (taso 3), 4 000 yleisimmän sanan joukosta (taso 4) sekä 6 600 yleisimmän sanan joukosta (taso 5), sillä niiden ennakoitiin erottelevan tutkittavaa joukkoa paremmin kuin testin alemmat tasot. Mitä enemmän testattava tunnistaa harvinaisen tason sanoja, sitä laajempi sanavarasto hänellä voidaan päätellä olevan.

Analyysimenetelmät

Kysely- ja testiaineistoa analysoitiin tilastollisen kuvailun eli visuaalisten esitysten tilastollisten tunnuslukujen ja jakaumien sekä tilastollisten analyysien avulla. Ennen varsinaisia tilastollisia analyyseja pärjäämisen vastauksista muodostettiin kullekin osallistujalle tilanteisten vastausten keskiarvoihin perustuva pärjäämisen indeksi, jonka avulla yksilöllisiä pärjäämisen kokemuksia verrattiin niitä mahdollisesti selittäviin tekijöihin. Kuusi osiota sisältäneen indeksin yhtenäisyys osoittautui hyväksi ($\alpha = 0,874$, 95 %:n $LV = 0,831-0,905$) ja kaikkien osioiden väliset korrelaatiot positiivisiksi ja tilastollisesti merkitseviksi ($q = 0,26-0,73$, $n = 227-232$, $p < 0,001$, ks. liite 1).

Pärjäämisen indeksin ja kielitaitomittarin sisäistä yhtenäisyyttä tutkittiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla sekä kahden järjestysasteikollisen (ei jatkuvan) muuttujan riippuvuuden tutkimiseen soveltuvalla Spearmanin korrelaatioanalyysillä. Yleisesti Cronbachin alfa-kertoimen arvoja $> 0,70$ pidetään toivottavina ja korrelaatioanalyysin (arvot $-1-1$) itseisarvoja $< 0,40$ merkinä heikosta, $0,4-0,6$ kohtalaisesta, $0,6-0,80$ voimakkaasta ja $> 0,8$ erittäin voimakkaasta riippuvuudesta.[2] Tilastollisilla analyyseilla selvitettiin pärjäämisen kokemuksen riippuvuutta vastaajan kielitaidosta sekä tiedossa olevista taustamuuttujista (ks. muuttujien kuvaus liitteessä 2). Kahden riippumattoman ryhmän välisten erojen tutkimiseen käytettiin järjestysasteikollisten muuttujien ja jakaumien vinouden vuoksi ei-parametrisista testeistä Mann-Whitneyn U -testiä sekä useamman ryhmän tutkimiseen Kruskal-Wallis H -testiä. Nollahypoteesiksi asetettiin, ettei tarkasteltujen muuttujien välillä ole riippuvuutta tai ryhmien välillä eroja. Pärjäämisen kokemuksesta selittäviä tekijöitä selvitettiin lisäksi lineaarisella regressioanalyysillä. Regressioanalyysillä (askeltava) etsittiin muuttujia (liite 2) lisäämällä ja vähentämällä pärjäämisen kokemuksia parhaiten selittävää mallia. Mallin oletuksia tarkasteltiin arvioimalla poikkeavia havaintoja sirontakuvioiden ja multikollineaarisuutta VIF-kertoimen avulla (tarkemmin esim. Keith, 2015) sekä homoskedastisuutta Breusch-Pagan-testillä (Breusch & Pagan, 1979).

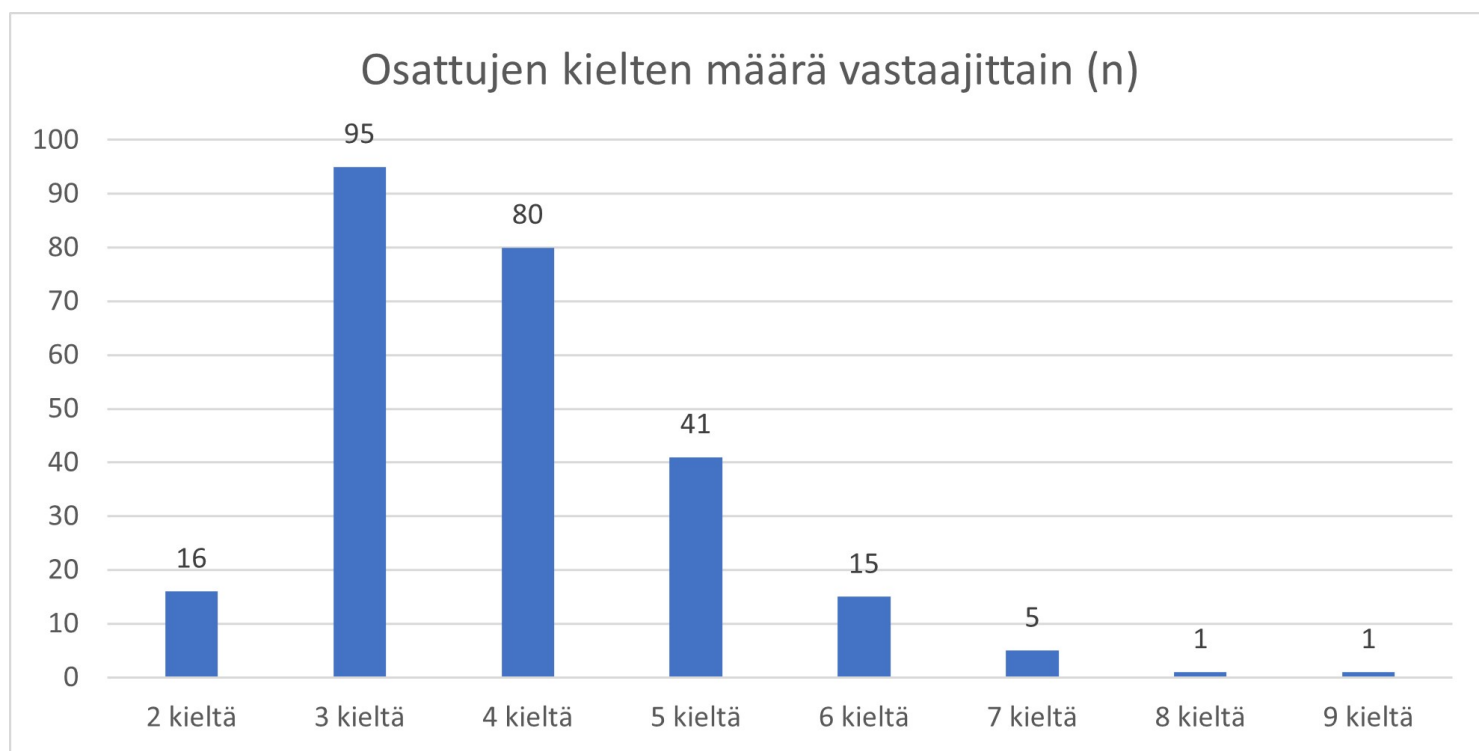
Merkitsevyydystasoina nollahypoteesin testaamisessa käytettiin p :n arvoja $< 0,05$ (melkein merkitsevä*), $0,01$ (merkitsevä**) sekä $0,001$ (erittäin merkitsevä***). Tulosten merkittävyyden arviointiin käytettiin lisäksi korrelaatioanalyysin selityskerrointa (q^2) sekä efektikokolaskelmia (η^2 , esim. Lenhard & Lenhard, 2016) ja regressiomallin selitysosuutta (korjattu R^2 -luku). Analyysit tehtiin R-ohjelmiston versiolla 4.0.2 (2020-06-22).

Itse arvioitua kielitaidon tasoa (luokat A1, A2, B1, B2, C1, C2) sekä kielitestin tulosta käytettiin pärjäämisen ja kielitaidon yhteyden tutkimisessa. Testitulokset luokiteltiin tilastollisia analyyseja varten viiteen luokkaan: 91–100 %, 81–90 %, 71–80 %, 61–70 %, muut. Kielitaitomittarin yhdenmukaisuus oli hyvä ($\alpha = 0,831$, 95 %:n $LV = 0,686-0,908$), ja eri tasojen väliset korrelaatiot olivat positiivisia ja tilastollisesti merkitseviä ($q = 0,47-0,77$, $n = 185-187$, $p < 0,001$). Ulkoisen kielitaitomittarin tulokset painottuvat korkeimpiin suorituspisteisiin. Matalimpia pistemääriä esiintyi aineistossa vähän, ja sitä vähemmän, mitä helpommasta testiversiosta oli kyse eli mitä yleisemmän suomen kielen sanaston hallintaa testissä mitattiin. (Liite 1.) Analyyseissa päädyttiin tämän vuoksi käyttämään koko mittarin tuloksen sijaan erottelevimman eli vaikeustasoltaan vaativimman kielitestin (taso 5) tulosta.

Tutkimuksen tulokset

Opiskelijoiden kielitaito

Kielitaidon itsearviointin perusteella suomenkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijat ovat vahvasti monikielisiä. Yleisimmin tutkimuksen osallistujilla oli kolmen, neljän tai viiden eri kielen osaamista, ja enimmillään he nimesivät eri taitotasolle jopa 7–9 kieltä (kuvio 1). Itsearviointin tehneistä 250 opiskelijasta peräti puolet ($n = 125$) ilmoitti taitavansa edistyneen kielenkäyttäjän taitoa kuvaavalla C-tasolla vähintään kolmea kieltä, ja heistä 40 arvioi osaavansa kolmea vahvinta kieltään korkeimmalla eli C2-tasolla. Suurin osa muista opiskelijoista, kaikkiaan 75 osallistujaa, arvioi kielitaitonsa C-tasolle kahdessa kielessä. Neljä viidestä tutkimukseen osallistuneesta korkeakouluopiskelijasta oli itsearviointitiedon perusteella toisin sanoen vahvasti kaksi-, kolmi- tai jopa nelikielisiä. Todellinen määrä lienee vieläkin suurempi, sillä muutama vastaaja ei ohjeistuksesta huolimatta arvioinut lomakkeelle lainkaan suomen taitoaan. Muutama vastaaja ($n = 5$) ei myöskään arvioinut C-tasolle yhtään kieltä, siis myöskään äidinkieltään.

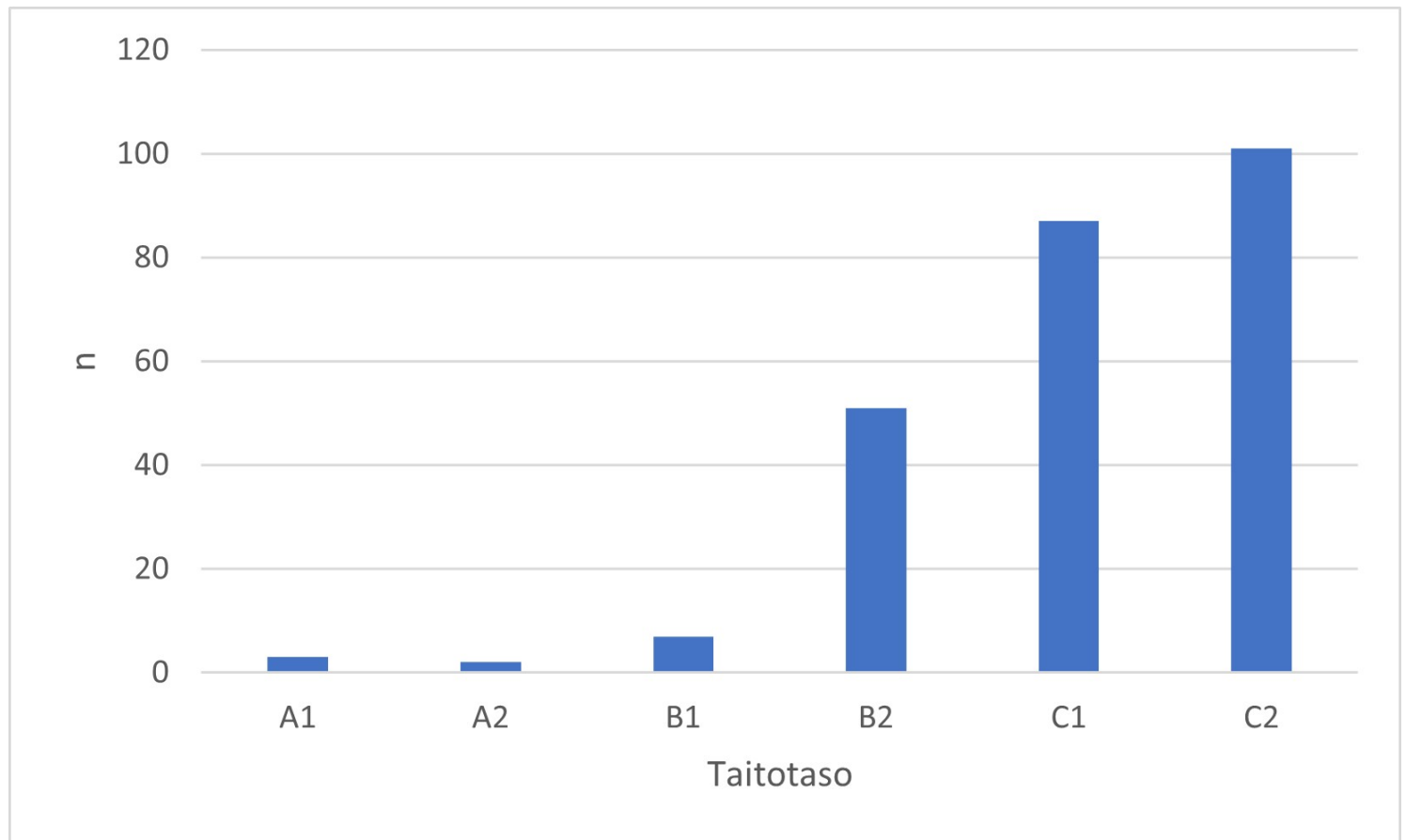


(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-1.png>)

Kuvio 1. Opiskelijoiden monikielisyys itsearviointitiedon mukaan

Tyypillisesti C-tasolle arvioitiin suomi, opiskelussakin usein tarvittava englanti sekä jokin kolmas kieli, oletettavasti opiskelijan äidinkieli. Suomen ja englannin lisäksi C2-tasolle merkittiin yhteensä 36 eri kieltä. Näistä useimmin merkittiin ruotsi (46 merkintää) sekä venäjä (41 merkintää). Muiden kielten merkintöjä C2-tasolla oli alle kymmenen kutakin, esimerkiksi kiina (7 merkintää), italia, tšekki ja viro (6 merkintää kutakin) sekä arabia ja saksa (5 merkintää kumpaakin). Tämä kuvastaa tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden osaamisen kirjoa, joka näkyi myös muilla kielitaitotasolla: vastaajilla on paljon muutakin kielitaitoa kuin suomen taitoa. Itsenäisen kielenkäyttäjän B-tasolle vastaajat olivat merkinneet yhden ($n = 108$), kaksi ($n = 38$) tai kolme ($n = 14$) kieltä suomi mukaan luettuna. Lisäksi vastaajajoukossa oli myös alkavaa kielitaitoa monissa kielissä. Kaikki kielitaitotasot huomioiden 250 opiskelijan joukolla oli yhteensä noin 50 eri kielen osaamista.

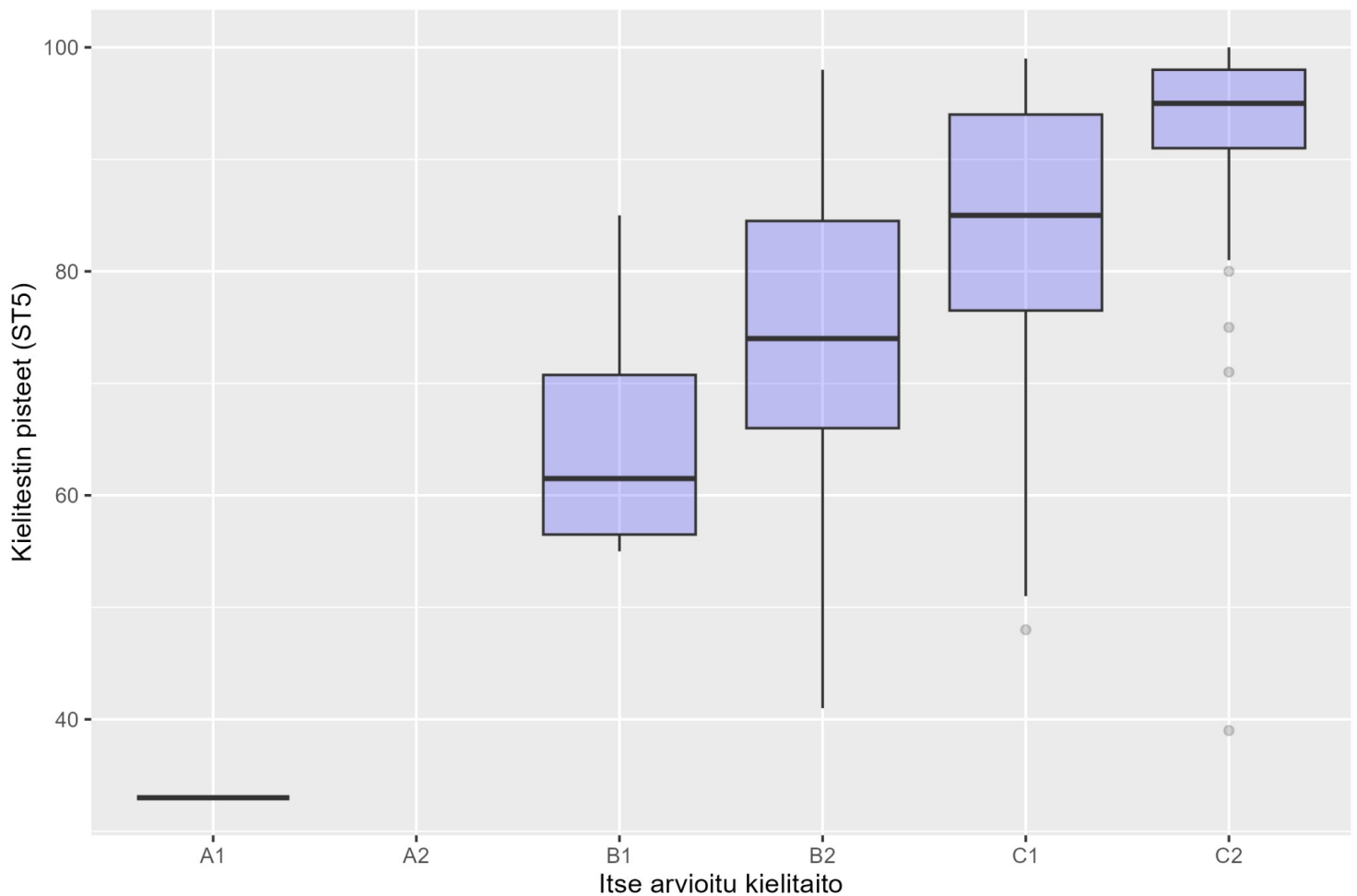
Omaa suomen taitoaan vastaajat pitivät pääosin vahvana (kuvio 2), kuten tutkimusjoukon rajauksen perusteella voitiin olettaakin. Kaksi viidestä suomenkielisen tutkinto-ohjelman monikielisestä opiskelijasta arvioi suomen taitonsa ylimmälle taitotasolle C2 ($n = 100$), kolmannes tasolle C1 ($n = 88$) ja viidennes tasolle B2 ($n = 52$). Vastaajista 12 eli 4,8 prosenttia kuitenkin piti suomen taitoaan tätä matalampana. Heistä seitsemän arvioi suomen taitonsa tasolle B1 ja loput vielä alemmalle eli A-tasolle. Tämä tarkoittaa, että korkeakoulujen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa saattaa opiskella pieni joukko myös sellaisia opiskelijoita, joiden suomen kielen osaaminen on melko alkuvaiheessa ja vastaa arjessa selviytymisen tarpeisiin riittävää taitoa (Council of Europe, 2020). On myös mahdollista, että he ovat eksyneet kyselyyn väärästä kohderyhmästä, esimerkiksi englanninkielisestä tutkinto-ohjelmasta, mutta toisaalta ainakin yksi heistä vaikutti vastaustensa perusteella siltä, että hän oli pärjännyt suomenkielisissä opinnoissa hyvin vähäisellä suomen taidolla ja ilman englannin taitoa. Lisäksi vastaajista 11 ei maininnut suomen kieltä lainkaan itsearviointilomakkeelle, luultavasti epähuomiossa, sillä muut vastaukset osoittivat, että heillä kuitenkin oli suomen kielen taitoa.



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-2-itsearvioitu-suomen-kielen-taitotaso-ok.png>)

Kuvio 2. Suomen kielen taitotaso itsearvioinnin mukaan

Itsearviointitiedon osoittama osaamisen jakauma tutkimusaineistossa mukailee ulkoisen kielitestin tulosta (kuvio 3). Korrelaatioanalyysin perusteella kielitaitonsa paremmaksi arvioineet opiskelijat saivat kielitaitotestissä keskimäärin muita korkeampia pistemääriä ($\rho = 0,57$, $n = 189$, $p < 0,001$, $\rho^2 = 0,325$).



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-3-kielitesti-ja-itsearvioitu-kielitaito-ei-ok.png>)

Kuvio 3. Kielitestin tulokset suhteessa itsearvioituun kielitaitoon

Tämä osoittaa sen, että itsearviointitieto ei ole satunnaista vaan kohdistuu todelliseen suomen kielen taitoon. Korrelaatio on kohtalaista tasoa, ja kielitaitomuuttujien selitysvoima toisiinsa nähden korrelaatioanalyysin selityskertoimen perusteella osittainen (32,5 %). Tämä vahvistaa sen tiedossa olleen seikan, että mittarit painottavat kielitaidossa eri asioita eli kielellä toimimista tai toimintaa mahdollistavaa kielen hallintaa, ja lisäksi opiskelijat myös voivat painottaa itsearvioinnissa eri asioita.

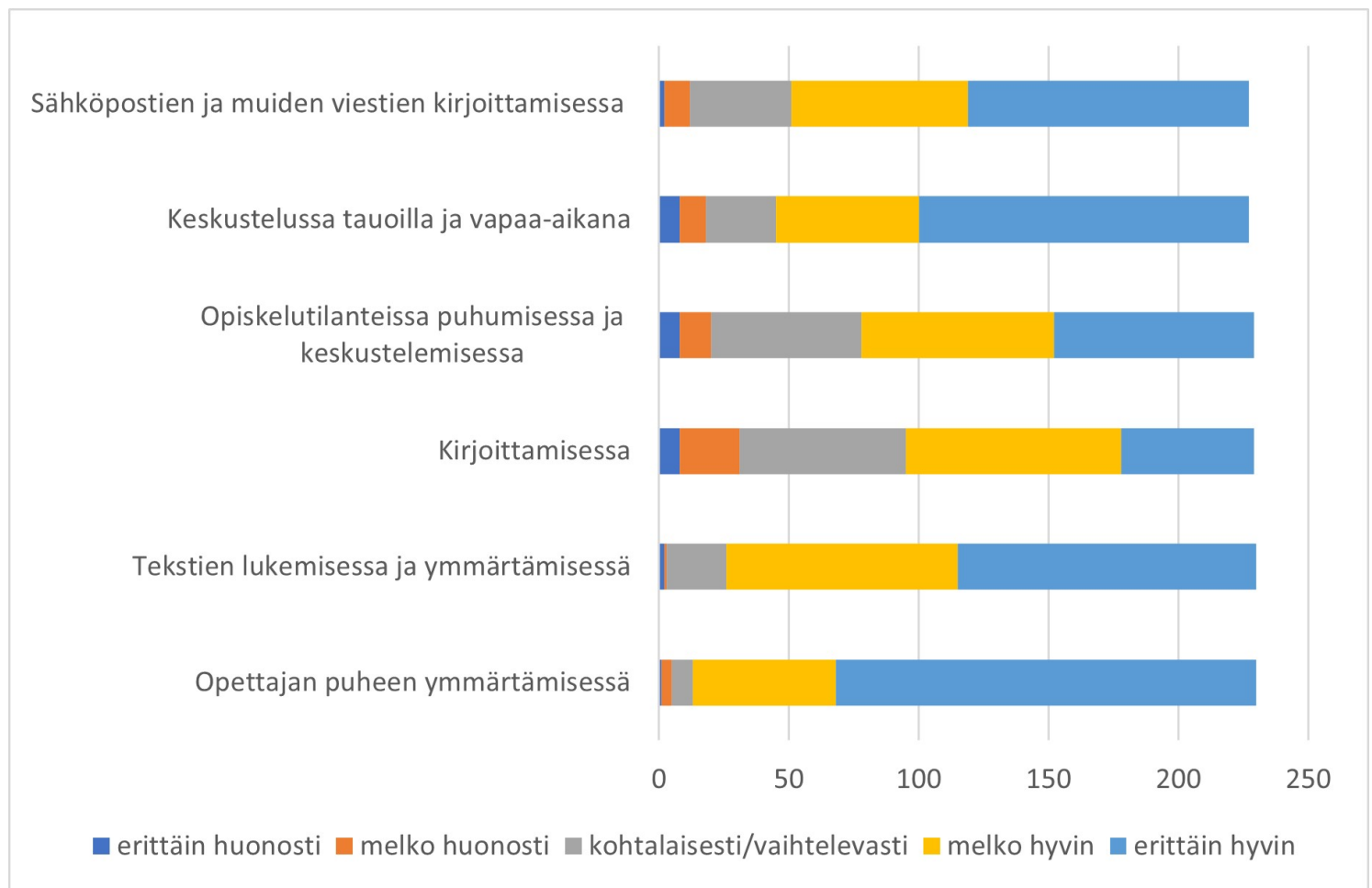
Suomen lisäksi aineistosta käy ilmi englannin taidon keskeinen asema: osallistujajoukolla oli itsearvioinnin mukaan huomattavan korkea englannin taito. Englannin osaaminen kuitenkin jakoi aineiston vastaajia enemmän kuin suomen osaaminen. C-tasolle englannin merkitti 66 prosenttia ja suomen 76 prosenttia kielitaidon itsearvioinnin tehneistä osallistujista. Tyydyttävälle tasolle tai sen alle englannin taitonsa arvioi yhdeksän prosenttia. Suomen tälle tasolle arvioi ainoastaan neljä prosenttia vastaajista. Tämä kertoo siitä, että monelle suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin hakeutuneelle suomi opiskelukielenä on englantia realistisempi vaihtoehto.

Pärjääminen opiskelun kielenkäyttötilanteissa

Osallistujista 233 arvioi omaa pärjäämistään erilaisissa opiskeluun liittyvissä kielenkäyttötilanteissa. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat kielitaitonsa riittävän varsin hyvin opiskelun eri tehtävissä. Sujuvimaksi koettiin opettajan puheen ymmärtäminen sekä tekstien lukeminen ja ymmärtäminen. Suurin osa (70,4 %) koki pärjäävänsä *erittäin hyvin* opettajan puheen

ymmärtämisessä ja vain muutama *melko huonosti* ($n = 4$) tai erittäin *huonosti* ($n = 1$) (ks. kuvio 4). Myös opiskelutekstien lukemisen ja ymmärtämisen koettiin yleensä sujuvan joko *erittäin hyvin* tai *melko hyvin*. Tekstinymmärtäminen tiedetään yleisemminkin aikuisille suomenoppijoille suhteellisen helpoksi kielen osataidoksi (esim. Honko, Ahola & Hirvelä, 2021), ja avovastausten perusteella opiskelijoilla oli myös käytössään paljon tekstien käsittelyä tukevia keinoja, kuten kääntimet ja sähköiset sanakirjat. Lisäksi lukemiseen käytettiin tarvittaessa paljon aikaa, mikä ei samalla tavalla ole mahdollista esimerkiksi puhevuorovaikutuksessa.

Myös keskustelu tauoilla ja vapaa-ajalla sekä opetustilanteissa sujui suurelta osalta vastaajista *melko hyvin* tai *erittäin hyvin* (kuvio 4). Noin neljännes ($n = 58$) koki kuitenkin pärjäävänsä opetustilanteissa puhuessaan vain *kohtalaisesti* tai *vaihtelevasti* ja vajaa kymmenennes *melko huonosti* ($n = 12$) tai *huonosti* ($n = 8$). Kutakuinkin yhtä moni koki pärjäämisen vaikeuksia myös vapaa-ajan keskusteluissa, mutta niissä erittäin hyvin pärjäävien osuus kuitenkin oli suurempi. Melko harva opiskelija koki pärjäävänsä huonosti sähköpostien ja muiden opiskeluun liittyvien viestien kirjoittamisessa, mutta toisaalta näissä *erittäin hyvin* pärjäävien osuus jäi selvästi opettajan puheen ymmärtämistä pienemmäksi. Vaikeimmaksi yksittäiseksi opiskeluun liittyväksi kielenkäyttötilanteeksi puolestaan koettiin opiskelutekstien kirjoittaminen, johon liittyvät vastaukset myös hajosivat tasaisimmin. Vastaajista 31 koki pärjäävänsä opiskelutekstien kirjoittamisessa *huonosti* tai *erittäin huonosti* ja 64 kohtalaisesti tai vaihtelevasti.

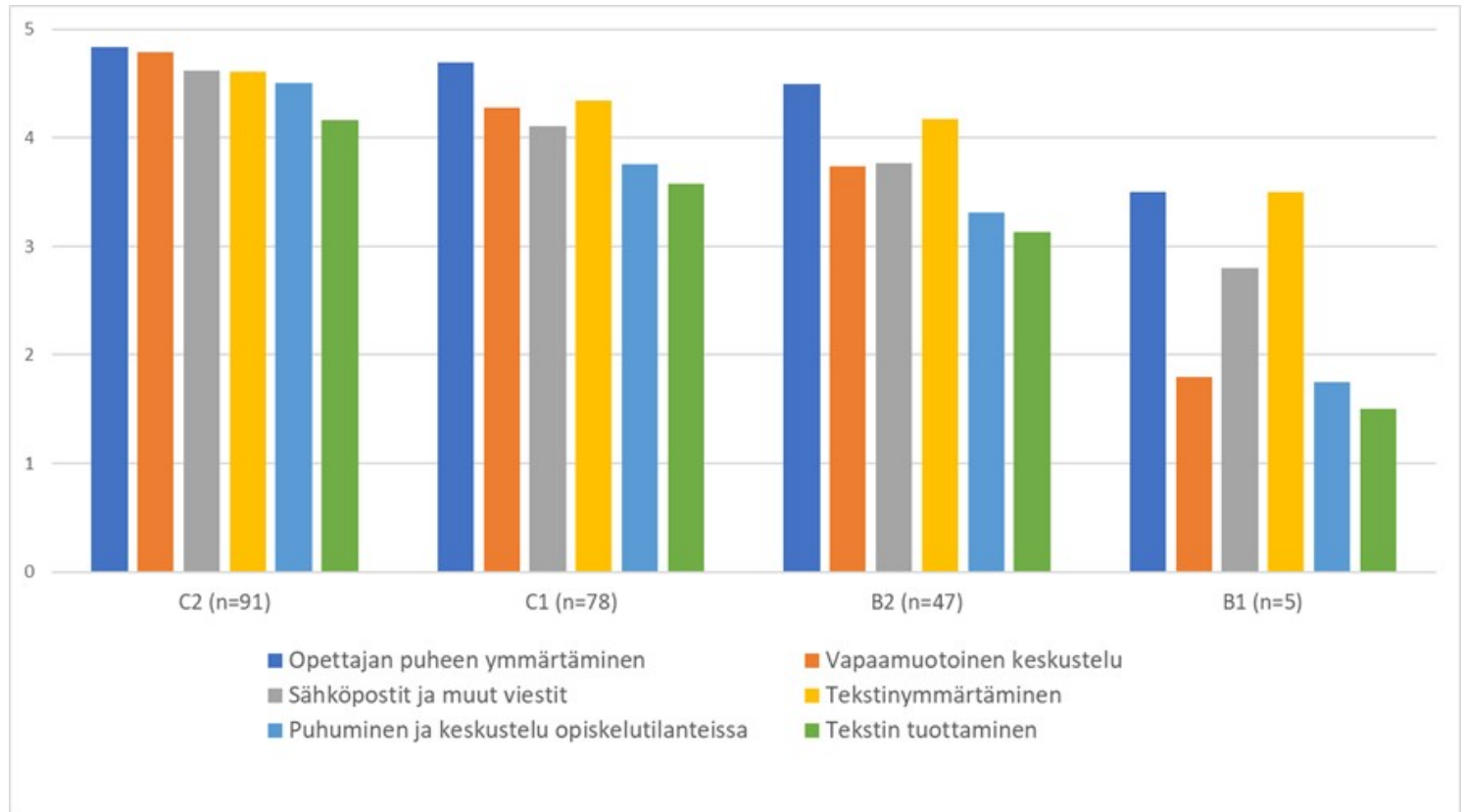


(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-4-parjaaminen-opiskelutilanteissa-ok.png>)

Kuvio 4. Pärjääminen opiskelun keskeisissä kielenkäyttötilanteissa

Pärjäämisen kokemuksen yhteys suomen kielen taitoon

Ylimmälle taitotasolle (C2) suomen kielen taitonsa arvioineilla pärjäämisen kokemus oli yleisesti korkealla tasolla (ks. kuvio 5). Kaikkien opiskelutilanteiden keskiarvo oli heillä yli neljä, eli pärjääminen oli keskimäärin vähintään *melko hyvää* kaikissa opiskelun keskeisissä kielenkäyttötilanteissa. Yhtä alemmalla kielitaitotasolla (C1) pärjäämisen keskiarvot olivat niin ikään yli neljän muissa paitsi *opiskelutilanteissa keskustelemisessa ja tekstin tuottamisessa*, joissa pärjääminen koettiin hieman useammin *kohtalaiseksi/vaihtelevaksi* tai *huonoksi*. B2-tasolla ainoa opiskelutilanne, jossa pärjäämisen kokemuksen keskiarvo nousi yli neljän eli *melko hyvään*, on opettajan puheen ja tekstin ymmärtäminen, muissa tilanteissa pärjääminen koettiin keskimäärin tätä huonommaksi.



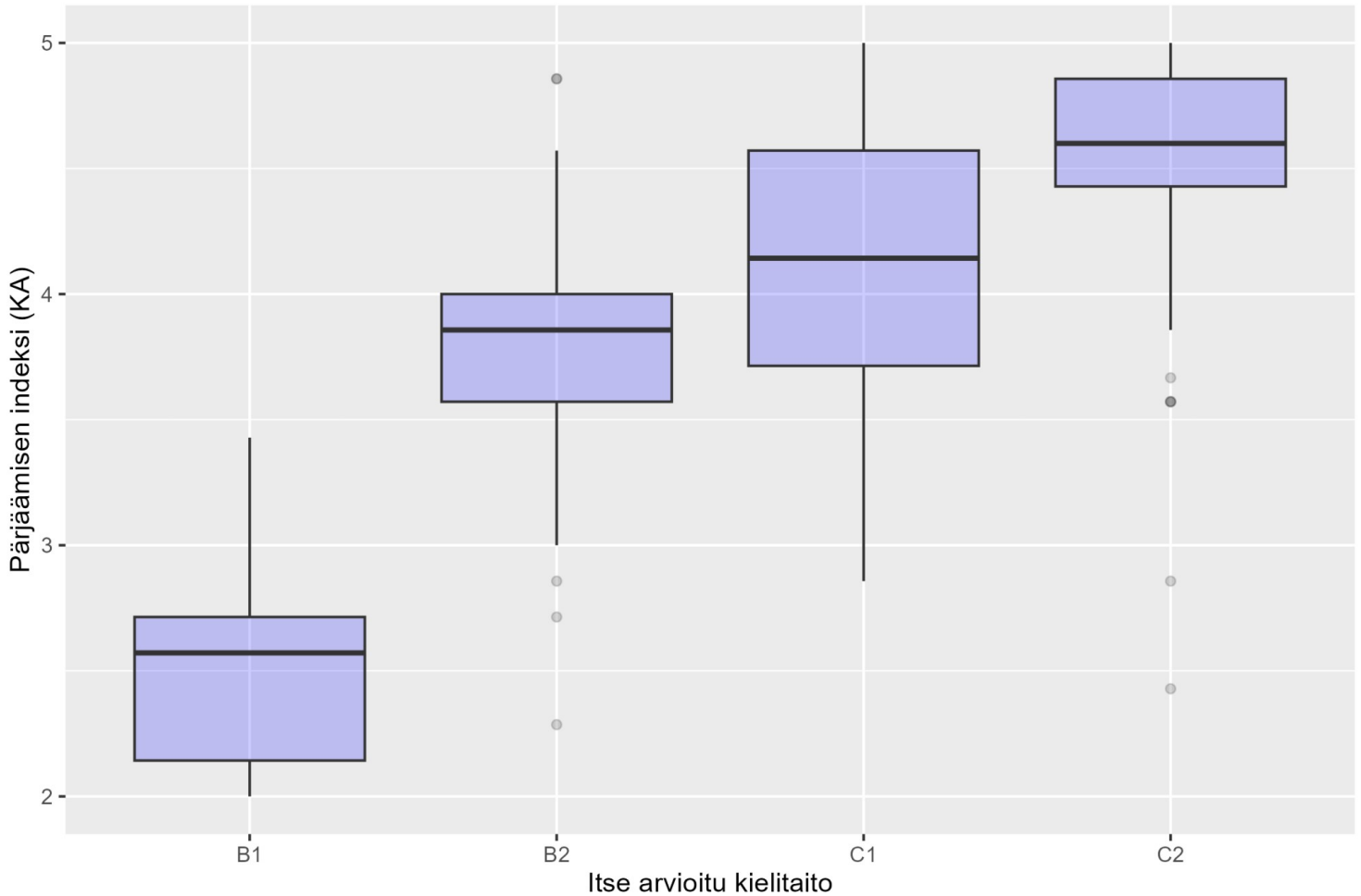
(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-5-parjaaminen-opiskelutilanteissa-ei-ok.png>)

Kuvio 5. Pärjääminen suomen kielellä eri opiskelutilanteissa itsearvioidun suomen kielen taitotasolla B1–C2.

Yhteistä kaikille suomen kielen taitonsa B2-tasolle arvioineille oli, että pärjäämisen kokemuksissa oli eroja eri tilanteiden välillä, vaikka tuottamistaidoissa koettiin eniten haasteita. Kaikki kokivat ymmärtävänsä opettajan puhetta ja pystyvänsä lukemaan ja ymmärtämään opiskelutekstejä vähintään melko hyvin, mutta kirjoittamisessa ja puhumisessa sekä vapaamuotoisiin tilanteisiin liittyvässä keskustelemisessä kaikki arviointiasteikon vaihtoehdot olivat käytössä. Jotkut kokivat vaikeaksi sekä kirjoittamisen että puhumisen, toiset vain jommankumman.

Seitsemästä suomen taitonsa B1-tasolle arvioineesta opiskelijasta viisi vastasi pärjäämistä koskeviin kysymyksiin. Heistä kaikki kokivat, että suomen taito ei riitä opiskelun keskeisiin kielenkäyttötarpeisiin. Eniten B1-taitotason vastaajille tuottivat vaikeuksia opiskelutekstien kirjoittaminen sekä puhumistilanteet niin opetuksen yhteydessä kuin sen ulkopuolellakin. Opiskelutekstien sekä opettajan puheen ymmärtäminen sen sijaan sujui paremmin, tai pärjäämisessä oli tilanteiden sisällä ja välillä enemmän vaihtelua.

Kielitaidon yhteys pärjäämisen kokemuksiin näkyy myös tilastollisessa vertailussa. Itse arvioitu suomen kielen taitotaso oli yhteydessä pärjäämisen kokemuksista koostettuun indeksiin ($\rho = 0,61$, $n = 225$, $p < 0,001$, $\rho^2 = 0,372$; ks. kuvio 6) sekä erikseen pärjäämisen kokemuksiin kaikissa yksittäisissä kielenkäyttötilanteissa. Voimakkain korrelatiivinen yhteys löytyi puhumiseen ja kirjoittamiseen eli niihin taitoihin, joissa pärjäämisen kokemuksissa oli eniten hajontaa. (Liite 1.) Taitotason mukaan muodostetuissa ryhmissä pärjäämisen kokemukset poikkesivat toisistaan ($H(5) = 83,1$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,175$) siten, että B2-tasolta alkaen pärjäämisen kokemus parani taitotasoinn selvästi (indeksin keskiarvot $2,90_{A1}$, $2,40_{A2}$, $2,57_{B1}$, $3,76_{B2}$, $4,11_{C1}$, $4,57_{C2}$).

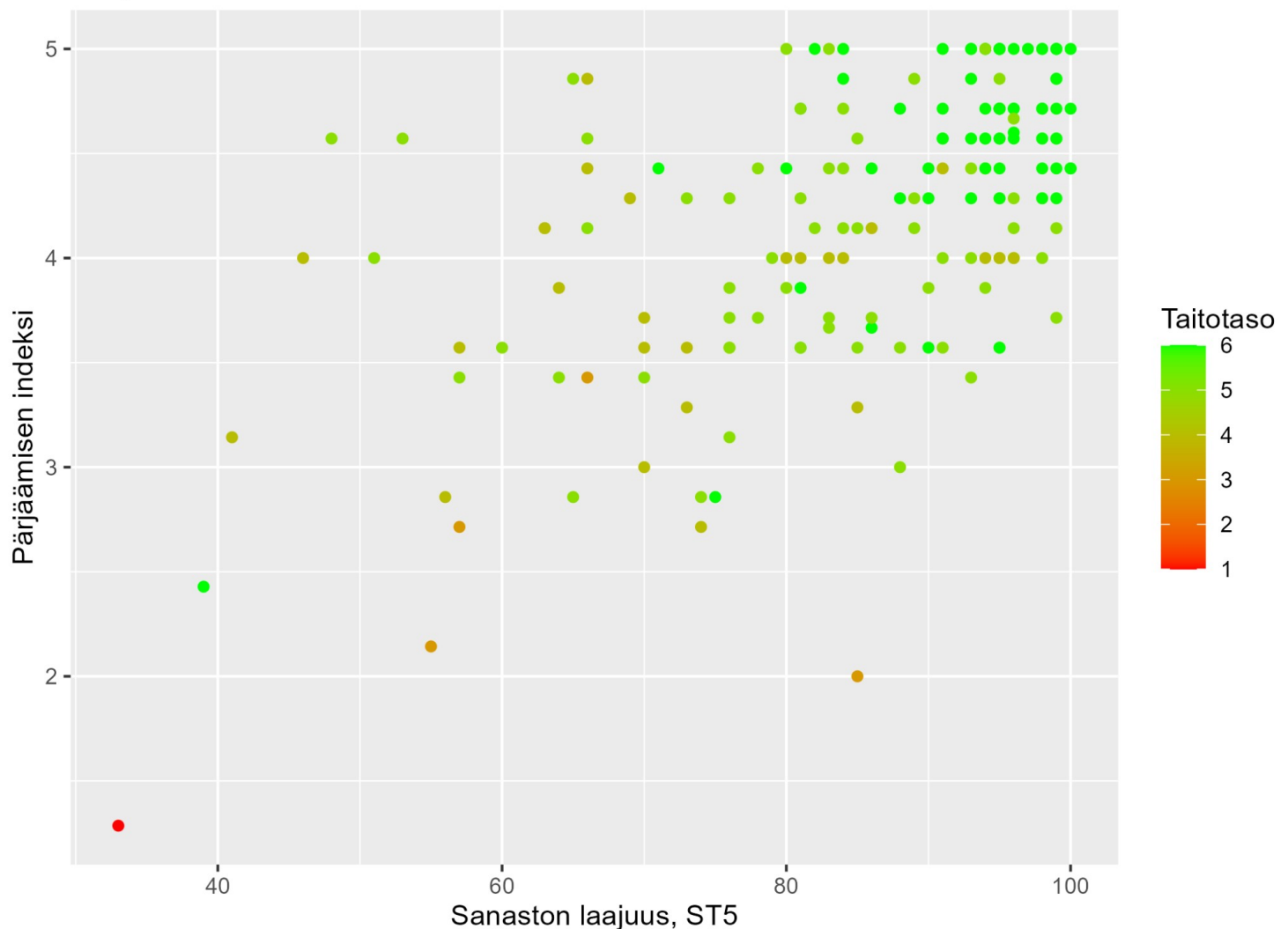


(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-6-parjaamisen-indeksi-ja-itse-arvioitu-kielitaito.png>)

Kuvio 6. Pärjäämisen kokemukset eri kielitaitotasoilla

On hyvä huomata, että vaikka tutkimuksessa käytetty ulkoinen kielitaitomittari ei kohdistunut yksilön toiminnalliseen kielitaitoon, myös sen tulos oli yhteydessä pärjäämisen kokemuksista muodostettuun indeksiin (kuvio 7) ja lisäksi erikseen myös kaikkiin tilannekohtaisiin arvioihin. Voimakkain yhteys oli opiskelijoita parhaiten erottelevalla testin tasolla 5, jolla testin osoittamat sanastolliset taidot selittivät pärjäämisen kokemuksista noin kolmanneksen ($\rho = 0,52$, $n = 173$, $p < 0,001$, $\rho^2 = 0,270$).

Pärjääminen suhteessa suomen kielen taitoon



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-7-parjaaminen-ja-kielitesti.png>)

Kuvio 7. Pärjääminen suhteessa suomen kielen taitoon ulkoisen mittarin tasolla 5 (ST5)

Tutkitussa aineistossa opiskelijan opintovuosi ja suoritettujen opintopisteiden määrä, arvioitu valmistumisvuosi tai vastaajan ikä ei selittänyt pärjäämisen kokemuksia: muuttujien vertailussa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä (sironnakuvio; korrelaatioanalyysit ja Kruskal-Wallis testit, $p > 0,05$). Tilastollisen yhteyden puuttumista selittänee ennen kaikkea se, että monella tutkimukseen osallistujalla oli aiempia muihin tutkintoihin liittyviä opintoja, jotka eivät näy taustatiedoissa, sekä opiskeluun vaikuttavaa muuta kokemusta. Lisäksi opintojen kielellinen vaativuus saattoi vaihdella eri tavoin tutkintojen sisällä. Opintoalakohtaisesti vastaukset puolestaan hajosivat niin voimakkaasti, että tarkemmin tarkasteltiin ainoastaan neljää suurinta ryhmää. Tarkastellussa aineistossa lääketieteen ja farmasian opiskelijoilla pärjäämisen kokemus oli vahvin ja erosi sekä tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian ($U = 126,5$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,166$) että kieli- ja käännöstieteen opiskelijoiden pärjäämisen kokemuksista ($U = 432,5$, $p = 0,017$, $\eta^2 = 0,713$). Näissäkin ryhmissä vastaajia oli alle 30 kussakin, minkä vuoksi tuloksia voidaan pitää ainoastaan suuntaa antavina.

Kaikilta tutkintotasoilta (AMK, kandidaatin, maisterin tutkinto jne.) saatiin pärjäämisen kokemuksista samansuuntainen tulos: pärjäämisen kokemus on pääosin vahva, mutta eroja on paitsi tilanteittain, myös yksilöiden välillä. Perustutkintoja opiskelevien ryhmissä pärjäämisen kokemuksissa on jatko-opiskelijoihin verrattuna enemmän vaihtelua, mutta tutkintotasojen välillä ei kuitenkaan ilmennyt

tilastollisesti merkitseviä eroja pärjäämisen kokemuksissa (pareittaiset Mann-Whitneyn U -testit, $p > 0,05$).

Regressioanalyysillä tutkittiin kielitaito- ja taustamuuttujien selitysvoimaa pärjäämisen kokemuksiin. Malliin valittiin vain selittäjiä, jotka korreloivat kohtalaisesti kielitaidon tilanteisesta riittävydestä kertovan pärjäämisen indeksin kanssa. Parhaaksi osoittautui kahden muuttujan malli, joka selitti noin 37 prosenttia pärjäämisen kokemuksista (korjattu $R^2 = 0,37$, $F(2, 150) = 45,35$, $p < 0,001$)[3]. Parhaiten pärjäämistä selitti opiskelijan suomen kielen taito. Sekä suomen kielen taitotasonsa korkeaksi arvioineet ($\beta = 0,29$, $p < 0,001$) että sanavaraston laajuuteen perustuvasta ulkoisesta kielitestistä hyvän tuloksen saaneet ($\beta = 0,02$, $p < 0,001$) kokivat pärjäävänsä opiskelussa keskimääräistä paremmin. Muut tarkastellut muuttujat sen sijaan joko heikensivät mallia tai eivät merkittävästi parantaneet sen selitysvoimaa.

Pohdinta

Korkeakoulutuksen saavutettavuus on noussut viime vuosina entistä suurempaan arvoon, kun koulutuspolitiikan tarkoituksena on toisaalta houkutellessa kansainvälisiä osaajia Suomeen ja toisaalta oman maassa jo asuvan väestön toivotaan osallistuvan korkeakoulutukseen yhä laajemmin. Tämä tarkoittaa etenkin maahanmuuttotaustaisten nuorten saamista korkeakoulutukseen ja koulutusta vastaavaan työhön heidän väestöosuuttaan vastaavasti sekä tasa-arvon lisääntymistä työmarkkinoilla (Kosunen, 2021). Toistaiseksi maahanmuuttotaustaisten ja vieraskielisten osuus korkea-asteen opiskelijoista on etenkin suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa. Suomessa kuitenkin ollut muuta väestöä pienempi ja heidän asemansa työmarkkinoilla heikompi esimerkiksi ansiotasolla mitattuna (Airas ym., 2019; OECD, 2018).

Tämä tutkimus kohdistui korkeakoulujen suomenkielisten tutkinto-ohjelmien monikielisiin opiskelijoihin, joille suomi on opiskelun kieli muttei vahvin kieli. He ovat pääsääntöisesti Suomessa koulupolkinsa kulkeneita maahanmuuttotaustaisia nuoria. Tutkimus osoitti, että tähän ryhmään kuuluvilla opiskelijoilla on tyypillisesti suomen kielen taidon lisäksi korkea taitotaso englannissa sekä omassa äidinkielessään. Myös muiden kielten taitoa löytyy runsaasti. Aikaisempien kielenoppimiskokemusten tiedetään vaikuttavan suotuisasti uuden kielen omaksumiseen, tosin englannin osaamisella voi olla myös kääntöpuolensa, koska englanti valikoituu usein käyttökieleksi silloinkin, kun olisi tarvetta harjoitella kehittyvää suomen taitoa (Korhonen, 2012). Vahva monikielisyys on joka tapauksessa tutkimuksen kohderyhmän arvokas resurssi, jonka vaaliminen on tärkeää niin yksilön oman kokonaiskielitaidon kuin yhteiskunnan kielivarannon kannalta (myös Pyykkö, 2017).

Tutkimuksessamme selvitimme, miten monikieliset korkeakouluopiskelijat kokevat pärjäävänsä suomenkielisissä tutkinto-opinnoissa sekä miten pärjääminen on yhteydessä itsearvioituun ja ulkoisesti mitattuun kielitaidon tasoon. Tutkitussa osallistujajoukossa pärjääminen oli pääosin hyvällä tasolla mutta vaihtelua esiintyi. Pärjäämisen kokemus oli yhteydessä suomen kielen itse arvioituun taitotasoon sekä sanavaraston laajuuteen perustuvan kielitestin tulokseen, ja erityisesti vähimmäisvaatimuksen kielitaitotasolla B1–2 pärjäämisessä koettiin vaikeuksia.

Pärjäämisen kokemusten korkea yleinen taso selittyy pitkälti sillä, että 40 prosentilla eli suurella osalla aineiston vastaajista oli suomen kielessä jo erinomainen C2-taitotaso, myös ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Tämä tulos on linjassa sen kanssa, että hakupaine suomenkielisiin korkeakoulututkintoihin on kova, mikä osaltaan voi hankaloittaa monikielisten opiskelijoiden pääsyä korkeakouluopintoihin etenkin kielitaidon vähimmäisvaatimuksen tasolla eli B2-tasolla. Tulevaisuuden kannalta on kuitenkin keskeistä kohdistaa huomio erityisesti juuri B2-taitotasolla suomen kieltä

käytettäviin opiskelijoihin, sillä he edustavat korkeakouluissa hyväksytyä kielitaitotasoa mutta kokevat usein kielellisiä vaikeuksia opiskelussa. Oppilaitosten velvollisuus on ottaa heidät paremmin huomioon ensinnäkin siksi, että pääsyvaatimusten on oltava linjassa opinnoissa pärjäämisen edellytysten ja valmistumisvaiheessa vaadittavan tason kanssa. Toiseksi, kun sisäänottoa pyritään laajentamaan, entistäkin useampi opiskelija aloittaa tulevaisuudessa opintonsa B-taitotason kielitaidolla.

Opiskelutilanteita vertailtaessa opettajan puheen ymmärtäminen koettiin kaikilla kielitaitotasolla helpoimmaksi. Omaa puhumista ja keskustelua vaativat tilanteet tuottivat eniten eroja kielitaitotasojen välillä. B-tasolla olevat vastaajat kokivat keskustelutilanteet vaativiksi, vaativammiksi kuin esimerkiksi opetuspuheen kuuntelemisen. Taustalla voi olla esimerkiksi se, että opettajan puhe on tyypillisesti yleiskielisempää (Storhammar, 1994) ja mukana on usein puheen ymmärtämistä tukevaa opetusmateriaalia. Lisäksi opetuspuheen yksisuuntaisuus helpottaa sen seuraamista, kun taas monen osallistujan välinen kompleksinen ja dynaaminen keskustelu edellyttää vaativampaa puheen prosessointia ja sujuvaa puheen tuottamista (Wit, 2006). Kielitaitotason noustessa kokemus keskustelutilanteissa pärjäämisestä parani selvästi.

Oman tekstin tuottamisessa pärjäämisen kokemukset olivat yleisesti alhaisimpia, ja kirjoittamisen vaikeuksia kommentoitiin myös sanallisesti. Korkeakoulukontekstissa tekstin tuottamiselle onkin korkeat vaatimukset, kun kielen tulee olla huoliteltua asiatyyliä ja ilmaisutavat ovat tyypillisesti tiiviitä, täsmällisiä ja kompleksisia. Vaikka tekstien laatua voi parantaa esimerkiksi käyttämällä tehtävään enemmän aikaa, prosessin kuormittavuus ja aikaavievuus vaikuttavat pärjäämisen kokemukseen kielteisesti. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että akateemisessa kirjoittamisessa on paljon haasteita myös äidinkiellellään kirjoittavilla (ks. esim. Huang, 2010; suomen osalta esim. Poutanen ym., 2012). Tutkimuksemme kohderyhmän kirjoittajille nämä yleiset haasteet tulevat kuitenkin muiden kieli-, koulutus- tai kulttuuritaustasta johtuvien haasteiden päälle, mikä lisää kuormittavuutta.

Tutkimuksemme tulosten perusteella korkeakouluissa olisi tärkeää tiedostaa, että osalla opiskelijoista opiskelukielen taito ei ole vielä erinomaisella tasolla ja että se on aivan pääsyvaatimusten mukaista. Korkeakouluissa tulisikin huomioida monikielisten opiskelijoiden osaamisen ja osallisuuden lisääminen koko tutkintokoulutuksen ajan ennakoiden myös valmistumisen jälkeisiä työelämän vaatimuksia. Opetuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi myönteisen, erilaisia suomen puhumisen tapoja kunnioittavan ilmapiirin luomista, tilan antamista vuorovaikutustilanteissa sekä ennakoivia ratkaisuja, jotka mahdollistavat tilanteisiin valmistautumisen (myös esim. Harju-Autti, Alisaari & Yli-Jokipii, 2022; Honko & Tervola, 2023). Korkeakouluyhteisöön kiinnittymistä voidaan tukea myös järjestämällä vapaamuotoisia tilaisuuksia (esim. Kukkohovi & Peuhkurinen, 2020). Esimerkiksi korkeakoulussa toteutettua kotoutumiskoulutusta koskeva tutkimus osoittaa, että akateemiseen yhteisöön kiinnittymisessä ja kielenoppimisessa sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tuki on tärkeä (Kokkonen, Pöyhönen, Reiman & Lehtonen, 2019).

Samalla on huolehdittava siitä, että erityisesti B-kielitaitotasolla olevat saavat riittävästi mahdollisuuksia, ohjausta ja tukea osaamisensa tunnistamiseen ja kehittämiseen. Välineinä voivat toimia muun muassa kielten osaamisen reflektointi ja tähän liittyvä keskustelu kieli-hopsauksen avulla (Kielibuusti, 2022) sekä tutkintoon sisäänrakennetut kielitaidon tarkistuspisteet ja opiskelukielen taidon kehittämiseen tähtäävät kurssit. Kirjoittamisen osalta on syytä harkita tehostettua tukea, esimerkiksi lisäkursseja tai omia ryhmiä niille opiskelijoille, joille suomen kielellä opiskelu on vaikeaa, joustavaa kielitukea kirjoitustehtäviin sekä sallivampaa suhtautumista muiden kielten käyttöön varsinaisen opiskelukielen lomassa.

Opintojen jouheva edistyminen on sekä yhteiskunnallisesti että yksilön kannalta keskeinen koulutuksen onnistumisen mittari. Lisäksi opintojen sujuminen ja myönteiset kokemukset opiskelusta voivat

vahvistaa opiskelijoiden kiinnittymistä Suomeen ja suomenkielisiin yhteisöihin. Telbisin ja kollegoiden (2014) tutkimus osoitti, että kokemus hyväksytyksi tulemisesta akateemisessa yhteisössä sekä luottamus omaan kielitaitoon ja opiskelutaitoihin ovat yhteydessä yleiseen luottamukseen opinnoissa suoriutumisesta. Eri taustoista tulevien opiskelijoiden menestyminen ja hyvinvointi korkeakoulutuksessa on tavoite, jonka saavuttaminen osaltaan ratkaisee, kuinka realistisia tavoitteet ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden määrän huomattavasta lisäämisestä ja Suomessa työllistymisestä ovat (Valtioneuvosto, 2021).

Tässä tutkimuksessa kerättiin tietoa opiskelijoiden pärjäämisen kokemuksesta ja suomen kielen taidosta verkkolomakkeen monivalintakysymysten avulla. Aineiston keruutapa ei mahdollista tarkentavien tai varmistavien kysymysten esittämistä, joten se jättää paljon sävyjä ja yksityiskohtia piiloon. Lisäksi opiskelijoiden voi olla vaikea itse arvioida omia taitojaan täsmällisesti tai eritellä opiskeluvaikeuksiaan tai niiden syitä (myös Huang, 2010). Toisaalta käytetyt menetelmät mahdollistavat suhteellisen laajan opiskelijajoukon tavoittamisen ja tarjoavat vertailukelpoista perustietoa vähän tutkitusta opiskelijaryhmästä. Tämä tutkimus nostaa esiin ymmärrystä siitä, että korkeakoulujen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa eri aloilla opiskelee monikielisiä opiskelijoita, jotka ovat motivoituneita ja suorittavat opintojaan tavoitteellisesti mutta jotka etenkin alkuvaiheessa hyötyisivät kielitietoisesta opetuksesta ja mahdollisuudesta kehittää akateemisessa opiskelussa sekä tulevassa työelämässä tarvittavaa suomen kielen taitoaan. Edelleen tarvitaan lisätietoa esimerkiksi kielitaidon sekä pärjäämisen kokemuksen muutoksista opintojen etenemisen aikana sekä valmistumisvaiheen ja ensimmäisten työvuosien kokemuksista.

Lähteet

Airas, M. Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H. & Väättä, H. (2019). *Taustalla on väliä: Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Julkaisut 22:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/taustalla-valia-ulkomaalaistaustaiset-opiskelijat-korkeakoulupolulla-0> (<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/taustalla-valia-ulkomaalaistaustaiset-opiskelijat-korkeakoulupolulla-0>)

Barrett, N. E., Hsu, W.-C., Liu, G.-Z., Wang, H.-C. & Yin, C. (2020). Computer-supported collaboration and written communication: Tools, methods, and approaches for second language learners in higher education. *Human Behavior and Emerging Technologies* 3(2), 261–270.

<https://doi.org/10.1002/hbe2.225> (<https://doi.org/10.1002/hbe2.225>)

Bo, W. V., Fu, M. & Lim, W. Y. (2023). 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> (<https://doi.org/10.1177/02655322211064629>)

Breusch, T. S. & Pagan, A. R. (1979). A simple test for heteroscedasticity and random coefficient variation. *Econometrica*, 47(5), 1287–1294.

<https://doi.org/10.2307/1911963> (<https://doi.org/10.2307/1911963>)

Briguglio, C. & Watson, S. (2014). Embedding English language across the curriculum in higher education: A continuum of development support. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 31(1), 67–74.

<http://hdl.handle.net/20.500.11937/15558> (<http://hdl.handle.net/20.500.11937/15558>)

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,*

assessment. *Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>)

Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29(1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487> (<https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>)

Galloway, N., Kriukow, J. & Numajiri, T. (2017). *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English Medium of Instruction (EMI) movement in China and Japan*. ELT Research Papers 17.02. London: British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/H035%20ELTRA%20Internationalisation_HE_and%20the%20growing%20demand%20for%20English%20A4_FINAL_WEB.pdf (https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/H035%20ELTRA%20Internationalisation_HE_and%20the%20growing%20demand%20for%20English%20A4_FINAL_WEB.pdf)

Garam, I. (2009). Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. *Faktaa. Tietoa ja tilastoja*, 2/2009. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. 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)

Ghenghesh, 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. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.91> (<https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.91>)

Halonen, A., Pinolehto, M. & Vilminko, S. (2020). Monikulttuuristen osaajien kielitaito viimeistellään työelämässä. *Dialogi*, 18.5.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020042722604> (<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020042722604>)

Harju-Autti, R. Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alaisten osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 144–155). Helsinki: Gaudeamus.

Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. 9. uudistettu painos. Business. Helsinki: Edita.

Heimonen, J. (2007). Kielitaito osana ammattitaitoa. Teoksessa H.-P. Huttunen & T. Kupari (toim.), *Specimasta opittua: Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat työelämään* (s. 49–54). Turku: Turun työvoimatoimiston kansainväliset palvelut. https://issuu.com/hphuttunen/docs/specimasta_opittua/13 (https://issuu.com/hphuttunen/docs/specimasta_opittua/13)

Honko, M. (2013). *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki* (väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9251-8> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9251-8>)

Honko, M., Ahola, S. & Hirvelä, T. (2021). Vironkielisten osallistujien kielitaito Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testissä. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 31, 114–152. <https://doi.org/10.5128/lv31.04> (<https://doi.org/10.5128/lv31.04>)

Honko, M. & Tervola, M. (2023). "Opiskelen joka päivä, vaikka on raskasta." Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, J. Isosävi, E. Sippola & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus* (s. 107–137). AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 80. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127096> (<https://doi.org/10.30661/afinlavk.127096>)

Huang, L.-S. (2010). Seeing eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives. *Language Teaching Research*, 14(4), 517–539. <https://doi.org/10.1177/1362168810375372> (<https://doi.org/10.1177/1362168810375372>)

Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229–249. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844> (<https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>)

Keith, T. Z. (2015). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. 2. painos. New York: Routledge.

Kielibuusti. (2023). Tee kielenoppimissuunnitelma (Kieli-HOPS). Verkkomateriaali 31.10.2023. <https://www.kielibuusti.fi/fi/opiskele-suomea/suunnittele-kieliopintojasi/tee-kielenoppimissuunnitelma-kieli-hops> (<https://www.kielibuusti.fi/fi/opiskele-suomea/suunnittele-kieliopintojasi/tee-kielenoppimissuunnitelma-kieli-hops>)

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* (s. 219–241). Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5> (<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>)

Kilbon, J. (2021). *L2 student perceptions regarding their comprehension of academic lectures – A longitudinal study* (väitöskirja). Leicester: University of Leicester. https://leicester.figshare.com/articles/thesis/L2_student_perceptions_regarding_their_comprehension_of_academic_lectures_a_longitudinal_study/19096304 (https://leicester.figshare.com/articles/thesis/L2_student_perceptions_regarding_their_comprehension_of_academic_lectures_a_longitudinal_study/19096304)

Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N. & Lehtonen, T. (2019). Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: Kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta* (s. 92–102). Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, Kotouttamisen osaamiskeskus. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM_oppaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf (https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM_oppaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf)

Korhonen, S. (2012). *Oppijoiden suomi: Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit* (väitöskirja). Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/38580> (<http://hdl.handle.net/10138/38580>)

Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi>

/URN:ISBN:978-952-263-838-0 (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-838-0>)

Kukkohovi, P. & Peuhkurinen, K. (2020). Joustava suomen kielen ohjaus ja integrointi täydennyskoulutukseen toi hyviä tuloksia. *ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut*, 99. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu.

<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2020111690502> (<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2020111690502>)

Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Teoksessa P.-R. Piiparinen-Rintaluoma (toim.), *Suomi toisena kielenä ja variaatio* (s. 7–86). *Kakkoskieli 4*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education* (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>)

Kuteeva, M., Kaufhold, K. & Hynninen, N. (2020) (toim.). *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Cham: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6> (<https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6>)

Laakso, T. & Merta, A. (2020). Maahanmuuttajat polulla korkeakouluosallisuuteen. Teoksessa P. Myllymäki, E. Timonen-Kallio & S. Kinos (toim.), *Asennetta ja menetelmiä osallisuuden edistämiseen eri toimintaympäristöissä* (s. 60–79). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 270. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167699.pdf> (<https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167699.pdf>)

Lei, J. & Hu, G. (2014). Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 99–126.

<http://doi.org/10.1515/iral-2014-0005> (<http://doi.org/10.1515/iral-2014-0005>)

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrica*. Saatavilla <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329> (<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>)

Li, M. & Zhang, X. (2021). A meta-analysis of self-assessment and language performance in language testing and assessment. *Language Testing*, 38(2), 189–218. <https://doi.org/10.1177/0265532220932481> (<https://doi.org/10.1177/0265532220932481>)

Malin, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2019). Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta* (s. 103–118). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019:10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, Kotouttamisen osaamiskeskus.

<https://www.julkari.fi/handle/10024/139151> (<https://www.julkari.fi/handle/10024/139151>)

Martelin, T., Nieminen, T., Väänänen, A. & Toivanen, M. (2020). Työ ja työllistymisen esteet. Teoksessa H. Kuusio, A. Seppänen, S. Jokela, L. Somersalo & E. Lilja. (toim.), *Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa: FinMonik-tutkimus 2018–2019* (s. 49–60). Raportti 1/2020. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1> (<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>)

Meara, P. & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142–154.

<https://doi.org/10.1177/026553228700400202> (<https://doi.org/10.1177/026553228700400202>)

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781847692092> (<https://doi.org/10.21832/9781847692092>)

Monikielisen akateemisen viestinnän keskus Movi. (2022). JYU.INTEGRA. <https://movi.jyu.fi/fi/kehittamisty/integra> (<https://movi.jyu.fi/fi/kehittamisty/integra>)

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niemi, A.-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua: Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotilastaisesta nuoret ja koulutus* (s. 49–67). Helsinki: Gaudeamus.

OECD. 2018. *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en> (<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>)

Opetushallitus. 2022. Opintopolku-portaali. Hakukelpoisuusvaatimukset. Helsinki: Opetushallitus. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/> (<https://opintopolku.fi/konfo/fi/>)

Pajunen, A. & Honko, M. (2021). Myöhempi kielenkehitys: sanatiedosta rakenne- ja tekstitietoon. Teoksessa A. Pajunen & M. Honko (toim.), *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys: Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset* (s. 8–57). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1472. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1472> (<https://doi.org/10.21435/skst.1472>)

Pitkänen, T. & Korhonen, T. (2017). Uuden koulutusmallin kautta lääkäriksi Suomeen. *Yliopistopedagogiikka*, 24(1), 39–42.

<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/uuden-koulutusmallin-kautta-laakariksi-suomeen> (<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/uuden-koulutusmallin-kautta-laakariksi-suomeen>)

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* (s. 17–46). Tampere: Tampere University Press.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1> (<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>)

Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>)

Saukkonen P. (2016). Monikulttuurisuuden tilastointi kaipaa uudistamista. *Tieto & trendit*, 6.5.2016.

<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/monikulttuurisuuden-tilastointi-kaipaa-uudistamista> (<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/monikulttuurisuuden-tilastointi-kaipaa-uudistamista>)

Sischka, P. E., Décieux, J. P., Mergener, A., Neufang, K. M. & Schmidt, A. F. (2022). The impact of forced answering and reactance on answering behavior in online surveys. *Social Science Computer Review*, 40(2), 405–425.

<https://doi.org/10.1177/0894439320907067> (<https://doi.org/10.1177/0894439320907067>)

Storhammar, M.-T. (1994). Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. *Virittäjä*, 98(1), 97–109.

<https://journal.fi/virittaja/article/view/38680> (<https://journal.fi/virittaja/article/view/38680>)

Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. (2013). Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31(4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750> (<https://journal.fi/pk/article/view/4750>)

Tejeiro, R. A., Gómez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A. & Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: Implications of its counting towards the final mark. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 789–812. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1528> (<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1528>)

Telbis, N. M., Helgeson, L. & Kingsbury, C. (2014). International students' confidence and academic success. *Journal of International Students*, 4(4), 330–341. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.452> (<https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.452>)

Tervola, M. (2018). Lääkärin työtilanteiden kielellisen vaativuuden määrittäminen. *Puhe ja kieli*, 38(2), 83–107. <https://doi.org/10.23997/pk.65094> (<https://doi.org/10.23997/pk.65094>)

Tervola, M. (2020). *Sanaston laajuutta mittaava testi kielitaidon arvioinnin työkaluna*. Tampereen yliopisto. Tutkimus. Korkeakouluopinnoissa pärjääminen ja kielelliset haasteet. <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/korkeakouluopinnoissa-parjaaminen-ja-kielelliset-haasteet#switcher-trigger-ulkoinen-kielitest> (<https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/korkeakouluopinnoissa-parjaaminen-ja-kielelliset-haasteet#switcher-trigger-ulkoinen-kielitest>)

Tilastokeskus. (2023). *Tutkintotavoitteisen koulutuksen vieraskieliset ja ulkomaalaiset opiskelijat koulutusalueen ja koulutussektorin mukaan 2004–2021*. Tiedot haettu 1.9.2023. <https://stat.fi/tilasto/opiskt> (<https://stat.fi/tilasto/opiskt>)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt_julkaisu_sivuittain-1.pdf (https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt_julkaisu_sivuittain-1.pdf)

Valtioneuvosto. (2021). Hallituksen linjaukset puoliväli- ja kehysriihessä 29.4.2021. Helsinki: Valtioneuvosto. <https://vnk.fi/documents/10616/56906592/Hallituksen+linjaukset+puoliäliriihessä+29.4.2021.pdf/fe9617f8-a257-90ea-2ade-9d9afe5284da> (<https://vnk.fi/documents/10616/56906592/Hallituksen+linjaukset+puoliäliriihessä+29.4.2021.pdf/fe9617f8-a257-90ea-2ade-9d9afe5284da>)

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 2003. 481/12.6.2003.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004. 794/19.8.2004.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulututkinnoista 2014. 1129/18.12.2014.

Vipunen. (2023a). Opetushallinnon tilastopalvelun analyysiraportti: Korkeakoulujen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. Suodatus: äidinkieli ”muu”, koulutuksen kieli suomi, vuosi 2021. Tiedot haettu 24.8.2023.

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. (2023b). Opetushallinnon tilastopalvelun analyysiraportti: Lukiokoulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja ylioppilastutkinnon suorittaneet. Suodatus: äidinkieli ”muu”. Tiedot haettu 24.8.2023.

https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus_analyysi.xlsb?Web=1 (https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus_analyysi.xlsb?Web=1)

Vipunen. (2023c). Korkeakoulujen opiskelijat (FTE) -tilasto. Suodatus: äidinkieli ”muu”, vuosi 2022. Tiedot haettu 22.8.2023.

https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Korkeakoulutuksen%20opiskelijat_B2.xlsb (https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Korkeakoulutuksen%20opiskelijat_B2.xlsb)

Wit, A. (2006). Interacting in groups. Teoksessa O. Hargie (toim.), *Handbook of communication skills* (s. 383–402). 3. painos. London: Routledge.

Wächter, B. & Maiworm, F. (toim.). (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.

https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014_english_taught.pdf
(https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014_english_taught.pdf)

Yliopistolaki 2009. 558/24.7.2009.

Zijlmans, L., Neijt, A. & van Hout, R. (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> (<https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0026>)

Liite 1. Korrelaatioanalyysit ja ulkoisen kielitestin tulokset

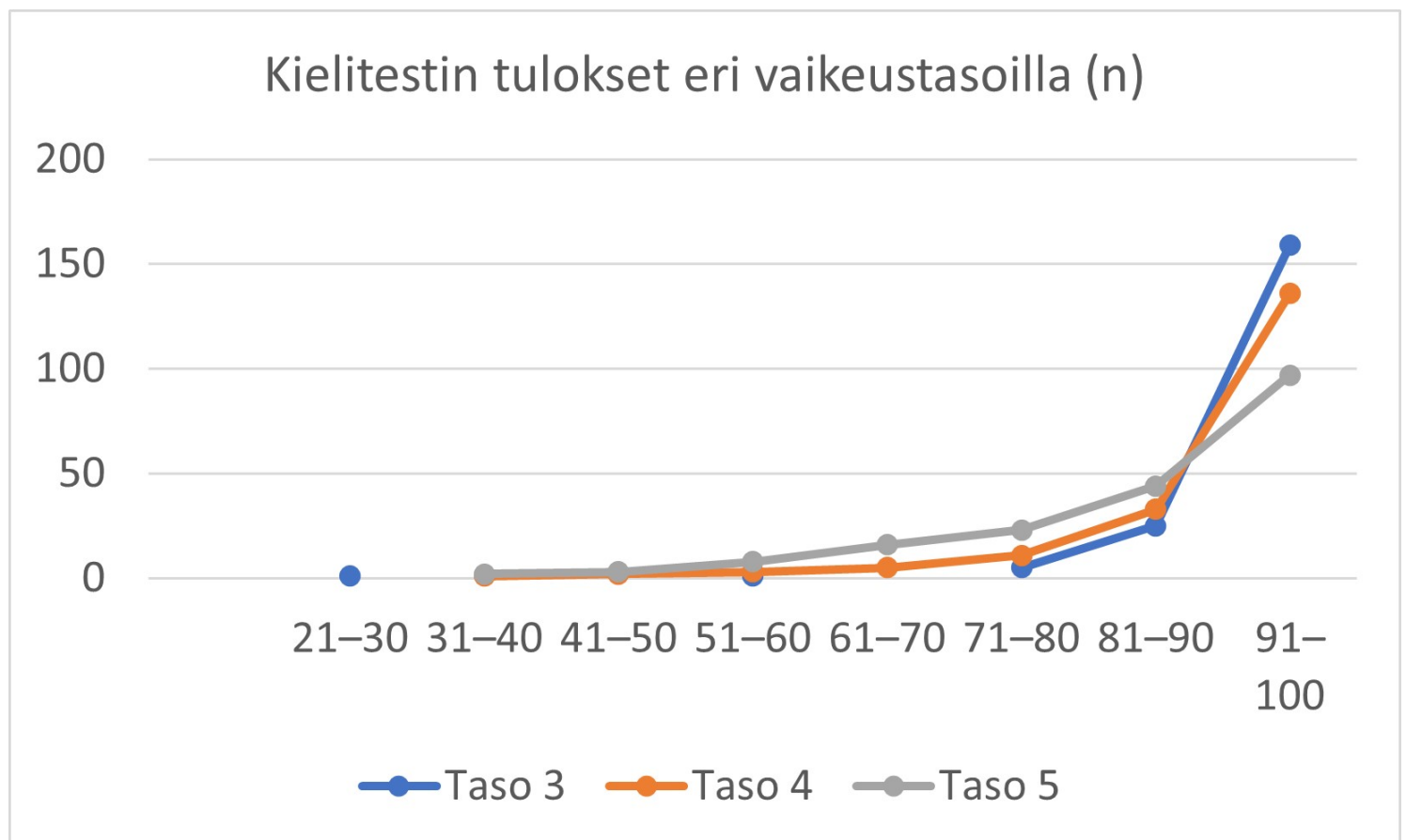
Pärjäämisen kokemukset eri kielenkäyttötilanteissa: Spearmanin korrelaatioanalyysit tilanteiden välisestä riippuvuudesta (ρ, n)						
	Riittää OPY	Riittää TLY	Riittää K	Riittää PKO	Riittää KTV	Riittää SVK
Riittää OPY	–	0,50***	0,46***	0,42***	0,41***	0,39***
Riittää TLY	232	–	0,51***	0,40***	0,26***	0,43***
Riittää K	231	231	–	0,62***	0,47***	0,68***
Riittää PKO	231	231	230	–	0,73***	0,62***
Riittää KTV	228	228	227	227	–	0,52***
Riittää SVK	229	229	228	229	227	–

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/doc1.png>)

Pisteet	Testitulokset (n)		
	Taso 3	Taso 4	Taso 5
21–30	1		
31–40		1	2
41–50		2	3
51–60	1	3	8
61–70		5	16
71–80	5	11	23
81–90	25	33	44
91–100	159	136	97
yht.	191	191	193

Testiversioiden keskinäinen riippuvuus (ρ , n)			
	Taso 3	Taso 4	Taso 5
Taso 3	–	$\rho = 0,58^{***}$	$\rho = 0,47^{***}$
Taso 4	187	–	$\rho = 0,77^{***}$
Taso 5	185	185	–

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/testiversioiden-keskinainen.png>)



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/kuvio-a-liitteessa-2.png>)

Päryäämisen kokemukset suhteessa suomen kielen taitoon (ρ , n)														
	Riittää OPY		Riittää TLY		Riittää K		Riittää PKO		Riittää KTV		Riittää SVK		Riittää Indeksi	
	ρ	n	ρ	n	ρ	n	ρ	n	ρ	n	ρ	n	ρ	n
itse arvioitu suomen taito	0,32***	224	0,33***	224	0,48***	223	0,55***	224	0,55***	221	0,45***	223	0,61***	226
ulkoinen kielitesti	0,45***	174	0,29***	174	0,44***	173	0,46***	174	0,51***	172	0,40***	173	0,53***	174

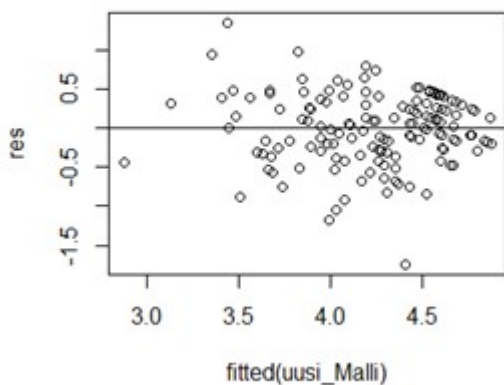
(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-liite-1-parjaaminen-ja-kielitaito-1.png>)

Liite 2. Regressioanalyysin muuttujat ja kolme mallia

Regressioanalyysissa käytetyt muuttujat
Selitettävä muuttuja
Päryäämisen kokemus
päryäämisen indeksi: kuudesta tilannekohtaisesta arviosta koostettu keskiarvo 1,0–5,0
Selittävät muuttujat
Kielitaito
itsearvio suomen taitotasosta: 1 = A1, 2 = A2, 3 = b1, 4 = B2, 5 = C1, 6 = C2
itsearvio englannin taitotasosta: 1 = A1, 2 = A2, 3 = b1, 4 = B2, 5 = C1, 6 = C2
ulkoinen kielitesti: pistemäärä 0–100
Taustamuuttujat
aloitusvuosi: 1 = aloittanut vuonna 2021, 2 = v. 2020, 3 = v. 2019, 4 = v. 2018 tai aiemmin
lopetusvuosi: 1 = lopettamassa vuonna 2021, 2 = v. 2022, 3 = v. 2023, 4 = v. 2024, 5 = v. 2025, 6 = v. 2026 tai myöhemmin
ikä: 1 = alle 25, 2 = 25 – 34, 3 = 35 – 44, 4 = 45 tai yli
opintopistemäärä: 0–x
ammattikorkeakoulu/yliopisto: 0/1, dummymuuttuja
alempi/ylempi korkeakoulututkinto: 0/1, dummymuuttuja

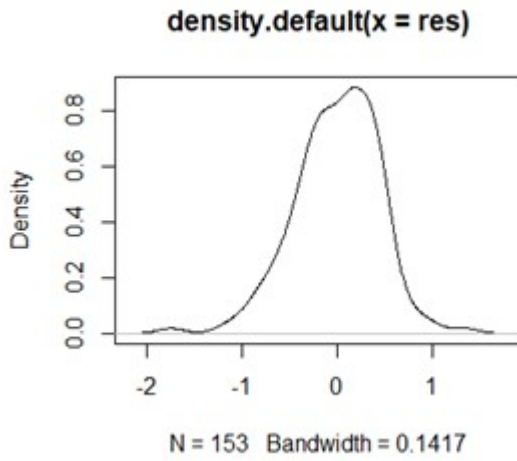
(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-liite-5-regressioanalyysi.png>)

Malli A:



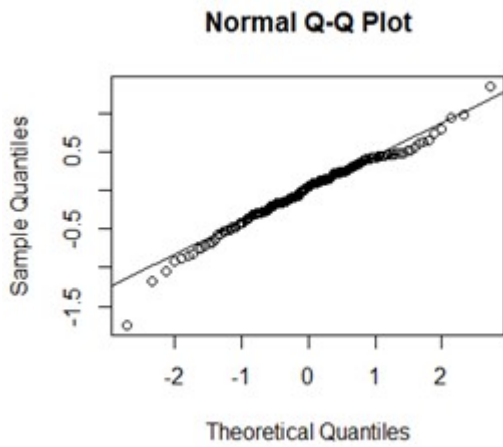
(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12>)

/kuvio-x-liitteessa-1.png)



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12>)

/kuvio-y-liitteessa.png)



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12>)

/kuvio-z-liitteessa.png)

Malli A					
	Regr.kerroin	Keskivirhe	t-arvo	p	VIF
vakio	1,380***	0,344	4,01	< 0,001	
itsearvio suomen taitotasosta	0,316***	0,065	4,823	< 0,001	1.63
ulkoinen kielitesti	0,019***	0,004	4,195	< 0,001	1.61
itsearvio englannin taitotasosta	[-]0,086**	0,029	[-]2,980	< 0,01	1.04
	R^2	0,412			
	Korjattu R^2	0,400			
F-testi	34,78***			< 0,001	
Estimaatin keskivirhe	1,246				
			R^2	df	p
Breusch-Pagan-testi		0,181	1	0,671	
Malli B					
vakio	1,514***	0,355	4,269	< 0,001	
itsearvio suomen taitotasosta	0,307***	0,066	4,679	< 0,001	
ulkoinen kielitesti	0,019***	0,004	4,206	< 0,001	
itsearvio englannin taitotasosta	[-]0,102**	0,031	[-]3,268	< 0,01	
ikä	[-]0,054	0,039	[-]1,37	0,174	
AMK/yliopisto	0,065	0,087	0,745	0,457	
alempi/ylempi korkeakoulututkint	0,056	0,078	0,717	0,475	
	R^2	0,424			
	Korjattu R^2	0,400			
F-testi	17,91***			< 0,001	
Estimaatin keskivirhe	1,245				
Malli C					
vakio	1,482***	0,363	4,086	< 0,001	
itsearvio suomen taitotasosta	0,305***	0,068	4,523	< 0,001	
ulkoinen kielitesti	0,020***	0,005	4,395	< 0,001	
itsearvio englannin taitotasosta	[-]0,094**	0,033	[-]2,845	< 0,01	
aloitusvuosi	[-]0,018	0,055	[-]0,324	0,747	
lopetusvuosi	[-]0,005	0,029	[-]0,178	0,859	
ikä	[-]0,059	0,039	[-]1,493	0,138	
opintopistemäärä	[-]0,001	0,001	[-]0,659	0,511	
ammattikorkeakoulu/yliopisto	0,074	0,091	0,816	0,416	
alempi/ylempi korkeakoulututkint	0,0645	0,086	0,750	0,455	
	R^2	0,440			
	Korjattu R^2	0,404			

F-testi	12,32***			< 0,001	
Estimaatin keskivirhe	1,247				

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/taulukko-liite-6-mallien-vertailu.png>)

[1] Mallin oletukset olivat kunnossa. Muuttujien välillä ei ilmennyt multikollineaarisuutta eikä muuttujien välillä yhteisvaikutuksia (liite 2). Aineiston heteroskedastisuuden poistamiseksi käytettiin painotettua pienimmän nelisumman menetelmää.

[2] Tutkimuksessa käytetyistä tilastotieteen perusmenetelmistä ja niiden tulkinnoista ks. lisätietoa esim. Heikkilä, 2014.

[3] Puhekielisestä leimasta huolimatta kuvaamme opiskelijoiden kokemuksia ilmaisulla *pärjätä*, jota käytimme aineiston keruun yhteydessä.

from → Tieteellisiä artikkeleita, Yliopistopedagogiikka 2023/2