

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAn vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 229–253.

Päivi Laine

Turun yliopisto

Maarit Mutta

Turun yliopisto

Millainen kirjoittaja olen? Kielten yliopisto- opiskelijoiden näkemyksiä kirjoittajuudesta

Nostot

- Kirjoittajuus on dynaamista ja koko elämän ajan kehittyvää.
- Reflektointi auttaa kirjoittajaa tiedostumaan kirjoittamiseen liittyvistä kokemuksista ja odotuksista.
- Teknologisoituminen on muuttanut kirjoittamista, mutta opiskelijat pitävät käsin kirjoittamista edelleen tärkeänä.
- Vieras kieli, erityisesti englanti, voi olla opiskelijan tärkein ja sujuvin kirjoituskieli.

Abstract

The article explores 131 university students' self-perceptions as multilingual writers. Data was gathered from Master's level language students (2021–2024), who wrote reflective descriptions of themselves as writers freely but with the help of guiding questions. Reflective writing was used to help students articulate their beliefs about writing and writer agency. NVivo was employed to analyse the data and create thematic categories that emerged from it. Findings indicate that language students are experienced writers, often writing in languages other than Finnish. The writer agency of many participants is linked to the identity they have developed at school. Students' writing routines vary, and many still consider handwriting as a creative way of expressing themselves. The choice of writing device varies depending on the writer. Moreover, for some students, English often replaces Finnish as their primary writing language in their everyday life, influenced by academic demands and leisure activities.

Keywords: writer agency, multilingual writing, self-reflection, writing device

Asiasanat: kirjoittajuus, monikielinen kirjoittaminen, reflektointi, välineenhallinta

1 Johdanto

Nykypäivän kielten yliopisto-opiskelijat elävät teknologisesti nopeasti muuttuvassa maailmassa. Opittavan kielen kirjoitustaito on opinnoissa keskeinen akateeminen taito, ja yhä useammin vaaditaan sujuvaa kirjoittamista ja erilaisten rekisterien hallintaa eri kielillä (Huhtala 2014). Kielten yliopisto-opiskelijat ovat koulupolkunsa kautta jo kokeneita kirjoittajia, ja kirjoittaminen on useimmilla opintojen lisäksi osa arkea ja vapaa-aikaa. Käsitykset itsestä kirjoittajana pohjautuvat usein kokemukseen ensikielellä kirjoittamisesta muussa kuin akateemisessa kontekstissa, ja siksi yliopistokirjoittamisen ja eri kielten käytön pohtiminen eli reflektointi voi tuoda opiskelijoille uudenlaista näkökulmaa omaan kirjoittajuuteen. (Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024.)

Kielten opiskelijat oppivat opintojen aikana monenlaisia akateemisia tekstitaitoja tieteellisestä kirjoittamisesta oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen, ja näistä tiedostuminen edistää oppimista ja itsetuntemusta (Huhtala 2014). Kirjoittamisen kokemusta ja kirjoittajaidentiteettiä voidaan tarkastella objektiivisesti esimerkiksi analysoimalla kirjoittajaprofiileja kirjoitusprosessista mitattavien tietojen, kuten sanamäärien, taukojen ja poistojen avulla (Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003; Bowen & Van Waes 2020; Mutta 2020; Ivaska ym. 2025; Mutta ym. tulossa) tai haastatteleamalla kirjoittajaa esimerkiksi tallennetun kirjoitusprosessin ja ääneen ajattelemisen menetelmällä (*think aloud*, Hayes & Flower 1980; ks. esim. Laine & Mutta 2022). Kirjoittajuutta on tutkittu myös subjektiivisesti esimerkiksi lukiolaisten ja ammattikorkeakoululaisten reflektiivisten narratiivien avulla (esim. Karjalainen 2012; Erra 2020a, 2020b). Hyödynämme vastaavaa reflektiivistä viitekehystä artikkelin yliopisto-opiskelijoiden pohdintojen

analyysissä. Aiemmin tutkimusta on tehty myös tohtoriopiskelijoiden reflektioista (de Magalhães ym. 2019) muttei perustutkinto-opiskelijoiden kirjoittamisesta.¹

Tutkimus on osa KISUVI-hanketta², jossa olemme olleet kiinnostuneita prosessikeskeisestä monikielisestä kirjoittamisen tutkimuksesta sekä esimerkiksi taukojen, korjausten ja tuottamisen kautta hahmotuvista kirjoitusprofileista eri kielissä, eri taitotasoilla ja ensi- ja toisen kielen välillä. Tässä artikkelissa tarkastelemme kirjoittajuutta toisenlaisesta näkökulmasta eli opiskelijoiden itsensä sanoittamina. Lähestymistapa yhdistyy Norman Segalowitzin (2010, 2016) kolmijakoon sujuvuudesta: vaivattomaan prosessointiin eli kognitiiviseen sujuvuuteen, tuotoksen sujuvuuteen ja koettuun sujuvuuteen. Yksilön näkemys itsestään kirjoittajana vaikuttaa kirjoittajuuteen ja siihen, miten hän lähestyy kirjoittamista prosessina (Archer 2000, 2012; Ryan ym. 2021, 2022). Tässä artikkelissa kirjoittajat tarkastelevat koettua sujuvuutta tuotoksissaan myös eri kielillä ja eri välinein. Kirjoittajuutta on tutkittu Suomessa pääasiassa ensikielessä ja koululaisten keskuudessa (ks. esim. Erra 2020a, 2020b), kun taas tässä tutkimuksessa keskitytään monikielisiin yliopisto-opiskelijoihin.

Tarkastelemme artikkelissamme 131 eri kirjoittajan vastauksista koottua aineistoa, joka on kerätty kurssitehtävänä maisterivaiheen kielten opiskelijoilta vuosina 2021–2024. Aineistoa on neljältä vuodelta, ja vertailemme opiskelijoiden kirjoittajuuden reflektioissa vuositason tasolla tässä aineistoissa näkyviä muutoksia. Tehtävän tekstilajina on vapaa refleктоiva kuvaus itsestä kirjoittajana ohjaavien kysymysten avulla (ks. tarkemmin luku 3). Tarkastelemme kirjoittajaidentiteettiä yliopistokontekstissa, koska konteksti vaikuttaa siihen, millaisia kirjoittamisen puolia opiskelijat nostavat reflektioissa esiin ja millaista kirjoittamista he kuvaavat (ks. myös Erra 2020a, 2020b). Tarkastelemme siis, miten yliopisto-opiskelijat refleктоivat omaa kirjoittajuuttaan niin ensikielessä kuin vieraissa kielissä.

Vaikka kirjoittaminen on teknologisoitunut, muutos ei ole vielä korvannut käsin kirjoittamista kokonaan, vaan käsin kirjoittaminen on monelle opiskelijalle edelleen olennainen oppimisstrategia (esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024). Olemme kiinnostuneita siitä, miten kirjoittamisen teknologisoituminen ja monikielisyys vaikuttavat opiskelijoiden opintojen ja vapaa-ajan kirjoittamiskäytäntöihin ja kielen tuottamisen tapoihin ja millaista kirjoittajuutta tällaisessa tarkastelussa rakentuu. Näin näkökulmamme yhdistyy vuosikirjan ja syyssymposiumin teemaan Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan.

1 Koska tarkastelemme reflektiivisiä kuvauksia omasta kirjoittajuudesta, jätämme artikkelin ulkopuolelle tutkimukset, jotka koskevat muun muassa vertaispalautetta, yhteiskirjoittamista ja akateemista kirjoittamista (ks. esim. von Boehm ym. 2017).

2 KISUVI eli Monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosessit: sanastokeskittymien ja sujuvuuden visualisointi graafiteorian avulla on Koneen Säätiön vuosina 2022–2026 rahoittama hanke (<https://sites.utu.fi/kisuvi/>).

Artikkelin tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten yliopistotasoiset opiskelijat luonnehtivat itseään kirjoittajina?
2. Miten opiskelijat kuvaavat teknologian käyttöä osana kirjoittajuutta?
3. Miten opiskelijat näkevät monikielisen kirjoittajuuden?

Hyödynnämme analyysissä ajatusta reflektiivisestä kirjoittamisesta välineenä saada opiskelijat kuvaamaan omin sanoin käsityksiään ja uskomuksiaan kirjoittamisesta ja itsestään kirjoittajina (ks. esim. Archer 2000, 2012; Karjalainen 2012; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Teemme reflektioista laadullista analyysiä ja luokittelemme aineistoa temaattisesti.

Ennen tutkimusaineiston tarkempaa esittelyä taustoitamme tutkimustamme esittelemällä kirjoittamista ja kirjoittajuutta. Aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin jälkeen päätämme artikkelin pohdintaan tuloksista ja niiden merkityksestä monikieliseen kirjoittamiseen ja kirjoittajuuden muutoksiin tässä ajassa.

2 Kirjoittaminen ja kirjoittajuuden kehittyminen

Kirjoittajuuden kehittymistä voidaan lähestyä kirjoittajaidentiteetin näkökulmasta. Yksilön näkemys itsestään kirjoittajana vaikuttaa siihen, miten hän päättää osallistua kirjoittamisprosessiin eli miten hän suunnittelee ja muokkaa tekstiään ja mitä hän tuottaa (Archer 2000, 2012; Ryan ym. 2021, 2022). Tapa, jolla kirjoittaja lähestyy tekstiään, kertoo kirjoittajan itseluottamuksesta, kielellisistä ja tekstitaidoista sekä halusta miellyttää kielen kautta lukijaa, joko kirjoittajaa itseään tai jotakuta muuta (Ryan ym. 2022: 1). Kirjoittaminen ei ole irrallista toimintaa, vaan siinä näkyvät erilaiset yhteiskunnalliset vaikutteet: sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset, institutionaaliset ja historialliset (Ryan ym. 2021). Kirjoittaminen on kognitiivisesti kuormittavaa niin ensi- kuin vieraalla kielellä, koska siinä yhdistyvät muun muassa erilaiset yksilölliset ja sosiaaliset elementit ja myös itsetarkkailu (Hayes & Flower 1980; Fisher 2012; Wischgoll 2016; Mutta 2020). Onnistuneeseen lopputuotokseen vaikuttavat kirjoitusprosessin aikana tehdyt kielelliset ja rakenteelliset valinnat, joiden tekeminen riippuu kirjoitus-kontekstista, kuten temasta, päämäärästä, lukijakunnasta ja välineestä (Fisher 2012; Myhill ym. 2016; Ryan ym. 2021: 418).

Kirjoittaminen on taito, joka kehittyy vuosien varrella. Kirjoittaminen itsessään on dynaaminen prosessi, josta saadaan palautetta eri muodoissa, yleensä kylläkin lähinnä kirjoituksen lopputuotoksesta. Koululuokassa palautetta antavat tavallisesti opettajat mutta joskus myös muut oppijat – nykyisin tekoälyn luoma automaattisesti generoitu palautekin on mahdollista (Luo & Liu 2017). Kouluaikainen palaute ja odotukset kirjoittamisesta vaikuttavat tapaan kirjoittaa myöhemmin, mutta kirjoitta-

mista ja kirjoittajuutta voi kehittää myös itsenäisesti. Kirjoittajuus kehittyy lukemalla, kirjoittamalla ja tutustumalla eri tekstilajeihin sekä pohtimalla kirjoitusprosessia ja siinä tapahtuvia toimintoja. Archerin (2000) mukaan kirjoittajat käyvät itsensä kanssa sisäisiä keskusteluja, joissa he arvioivat monenlaisia mahdollisia vaihtoehtoja kontekstiin sopiviksi. Näihin pohdintoihin vaikuttavat omat ja opettajilta välittyvät yhteisön vaatimukset ja odotukset (ks. myös Ryan ym. 2021: 421–422).³ Hayesin ja Flowerin (1980: 39) mukaan suuri osa kirjoitustaidosta onkin kykyä tarkkailla ja ohjata omaa kirjoittamistaan. Kirjoittamisen pohdinta lisää myös metakielellistä ymmärrystä kirjoittamisesta, varsinkin opetuksen aikana (Myhill & Newman 2016; Myhill ym. 2016; ks. myös Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024).

Kirjoittajaidentiteetistä tiedostuminen näyttäisi edistävän oppimista sekä itse-tuntemusta (Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024). Tutkiessaan lukiolaisten kirjoittajaidentiteettiä reflektiivisen kirjoittamisen avulla Erra (2020a, 2020b: 25–26) määritteli kolme elementtiä, joista kirjoittajaidentiteetti koostuu. Kirjoittajaidentiteetti voi viitata ihmisen elämänkaareen liittyvään identiteettiin, joka muotoutuu ja muuttuu eri aikoina koko elämän aikana. Tämän tutkimuksen aineistossa pääosin nuorten opiskelijoiden kirjoittajaelämänkaari on vielä kesken. Kirjoittajaidentiteetillä voidaan viitata myös koulussa saavutettuun tietämykseen kirjoittamisesta oppiaineena ja sen näkymisenä osana kirjoittajuutta. Tällöin voidaan analysoida muun muassa, mistä eri osista teksti rakentuu ja mitä asioita tulee huomioida esimerkiksi prosessikirjoittamisessa (ks. kirjoittamisesta mentaalisenä ja käytännöllisenä prosessina opetuksen tukena Ivanič 2004). Kolmantena elementtinä Erra (2020b) mainitsee vapaa-ajalla tapahtuvan kirjoittamisen ja sen merkityksen omaan kirjoittajuuteen. Tarkastelemme kirjoittajaidentiteettiä näiden elementtien avulla aineiston sallimissa rajoissa.

Viimeisen 15 vuoden aikana kirjoittajuutta on tutkittu muun muassa eri-ikäisten koululaisten kirjoittamistaidon kehittymisen näkökulmasta (esim. Fisher 2012; Myhill ym. 2016; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Lisäksi on tutkittu korkeakouluopiskelijoiden (Karjalainen 2012; Wischgoll 2016; Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024) ja tohtoriopiskelijoiden kirjoittajuutta (de Magalhães ym. 2019). Kansainvälisessä tutkimuksessa aiheesta on tutkittu useimmiten ensikielellä. Fisherin (2012) kaksivuotisen pitkittäistutkimuksen kohderyhmänä olivat 5–7-vuotiaat lapset, joiden ensikielen kirjoittamisen kehittymistä tutkittiin kirjoitelmien, fokushaastatteluiden, luokkahuoneobservointien ja opettajahaastattelujen avulla. Saadut tulokset korostavat, että oppijoiden omat oppimiskäsitykset näkyvät kaiken toiminnan pohjalla ja vaikuttavat päämäärien saavuttamiseen. Myhill ym. (2016) puolestaan tutkivat 10–11-vuotiaita lapsia kirjoittamispedagogisessa kokeilussa, jossa observoitiin luokkahuonekeskusteluja

3 Archerin (2000, 2012) teoriassa kirjoittamisesta opettajat nähdään aktiivisina päätöksentekijöinä, jotka välittävät henkilökohtaisia näkemyksiään (esim. kiinnostuksen kohteita, uskomuksia, prioriteetteja, kulttuurisia resursseja ja kykyjä) ja sosiaalista ja kulttuurista kontekstia (esim. opetus-suunnitelman ja arvioinnin vaatimuksia, koulun rakenteita, oppilassuhteita).

kirjoittamisen tukena useammassa englantilaisessa koulussa. Heidän tuloksensa ovat samansuuntaisia kuin Fisherin (2012), eli metalingvistinen pohdinta tukee päätöksentekoa ja kirjoittamisprosessin ymmärtämistä sekä korostaa opettajan roolia tämän tuen antamisessa (ks. Ryan ym. 2021, 2022; ks. palautteenannosta myös Luo & Liu 2017).

Suomessa Erra (2020a, 2020b) on tutkinut 50 lukiolaisen ensikielellä kirjoittamia tekstejä ja sitä, miten reflektio näkyy heidän omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissään. Hän tarkasteli reflektioista kirjoittajaidentiteettiä, jonka kehittymiseen vaikuttavat esimerkiksi omat valinnat, ympäristön vaikutus ja potentiaalisen lukijan odotukset (ks. myös Ryan ym. 2021). Kirjoittamisen ongelmat liitettiin vähäiseen sosiaalisuuteen, kirjoitusprosesseihin ja arviointiin, ja lukiolaiset pyrkivätkin reflektioissaan jonkinlaiseen vuorovaikutukseen potentiaalisen lukijan kanssa. Toisin sanoen he käsittelivät omaa kirjoittamistaan suhteessa kirjoittamisen ympäristöön ja toisiin kirjoittajiin (Erra 2020a: 37). Karjalainen (2012) puolestaan tutki väitöskirjassaan ammattikorkeakoululaisten ensikielellä kirjoittamista tarkastellen kirjoittamisprosessia pedagogisen tavoitteen kautta sosiaalialan ammatillisen kasvun tukena. Tutkimus oli noin kolmivuotinen pitkäaikaistutkimus, ja kirjoittajina oli alkuvaiheessa 37 sosiaalialan opiskelijaa. Tulokset osoittavat, että kouluympäristössä lopputulosorientoituminen on vahvassa asemassa, mutta omaelämäkerrallinen kirjoittaminen eli omasta elämästä kertominen ja omien tekstien kriittinen reflektointi mahdollistavat tiedostumisen ja itsetuntemuksen kasvun.

Kirjoittajuutta voidaan tutkia myös muissa elämänvaiheissa, sillä se on, kuten yllä mainittiin, koko elämänmittainen prosessi. Wischgoll (2016) tutki 60:n ensikielenä saksaa kirjoittavan opiskelijan akateemisten kirjoitustaitojen kehittymistä erilaisten strategioiden harjoittelun avulla. Hän havaitsi, että itseohjautuvuusstrategian (*self-monitoring strategy*) käyttö hyödytti opiskelijoita akateemisten kirjoitustaitojen oppimisessa. Tulokset korostavat siis kirjoittajan omien valvontastrategioiden merkitystä.

Yliopistotasolla tutkimuksen kohteena voi olla myös vieraalla kielellä kirjoittaminen. Tohtoriopiskelijoiden oman äänen löytymistä ja kirjoittajuutta tutkittiin de Magalhãesin ym. (2019) tutkimuksessa, tällä kertaa vieraalla kielellä kirjoitettaessa. Heidän tapaustutkimuksensa tulokset osoittivat, että vieraalla kielellä kirjoittamisessa haasteena on oman äänen vahvistuminen tutkimusta tehdessä, sillä tekstiä työstettiin vuorovaikutuksessa tohtoriopiskelijakollegoiden, kokeneempien kollegoiden ja ohjaajien kanssa. de Magalhãesin ym. (2019) tutkimuksessa korostuu siis myös kirjoitusprosessin sosiaalinen vuorovaikutus, kuten yllä olevissa tutkimuksissa (Karjalainen 2012; Wischgoll 2016; Erra 2020a, 2020b; ks. myös Ryan 2021).

KISUVI-hankkeessa olemme tutkineet (Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024) yliopisto-opiskelijoiden argumentatiivisen tekstin kirjoittamista ensi- ja vieraalla kielellä ja tämän prosessin tallentamista näppäilyntallennuksen avulla. Osa kirjoittajista myös kielensi kirjoittamistaan jälkikäteen haastattelussa ja kommentoi muun muassa prosessista tallentuneita kirjoittamiseen liittyviä ongelmakohtia tai taukojen aikana tapahtuvaa kognitiivista toimintaa. Tutkimustulokset osoittivat, että kirjoittajaidentiteetti perustuu usein ensikieleen ja kirjoituksen lopputuotoksesta tehtyihin

havaintoihin, mutta monikielinen prosessikeskeinen analyysi toi kirjoittajuuteen uuden näkökulman. Opiskelijat huomasivat eroja ja samankaltaisuuksia ensikielellä ja vieraalla kielellä kirjoittamisessaan ja oppivat myös toistensa havainnoista niistä keskustellessaan.

Välineenhallinta vaikuttaa olennaisesti kirjoitusprosessiin ja sen suunnitteluun. Tutkiessaan akateemisen tekstin kirjoitusprosessia näppäilyntallennuksen avulla Bowen ja Van Waes (2020) tunnistivat kaksi äärimmäisen erilaista kirjoittamistapaa tai kirjoittajaprofilia: kontrolloiva suunnittelija (*planner/high self-monitor*) ja vapaa kirjoittaja (*free writer/low self-monitor*)⁴. Välineenhallinta puolestaan tarkoittaa kirjoittajille esimerkiksi sujuvaa näppäimistön käyttöä (Van Waes ym. 2021). Nykyisin yhä useampi opiskelija kirjoittaa tekstinsä digitaalisesti, joko tietokoneella tai kännykällä, mutta kynän ja paperin käyttäminen ei silti ole täysin kadonnut (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024). Toisaalta generatiivisten kielimallien ja konekääntimien käyttäminen kirjoittamisen apuna on tullut osaksi opintoja (ks. esim. Holopainen & Salmi 2025), ja tutkimusta sen osuudesta kirjoittamisprosessissa tarvitaan.

Kirjoittamiseen vieraalla kielellä vaikuttaa myös kielitaidon taso. Samalla kirjoittajalla voi olla eri kielillä erilaisia kirjoittajaprofileja, ja yksilön profiili voi olla erilainen tekstin tuottamisessa ja puheessa (Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003; Bowen & Van Waes 2020; Mutta 2020; Mutta ym. 2025). Suomessa englannin kielen taito on usein melko korkea johtuen englannin kielen keskeisestä asemasta arjessa, ja siksi englantia vieraana kielenä kirjoittavien tulokset poikkeavatkin usein muilla kielillä kirjoittamisesta (ks. esim. Palviainen ym. 2012; Mutta ym. tulossa).⁵

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat yliopisto-opiskelijat ja heidän reflektionsa omasta kirjoittajuudestaan tiettynä ajankohtana yliopisto-opintojen aikana. He pohtivat siis omaa kirjoittajuuttaan sillä hetkellä tiettyjen reunaehtojen vallitessa, toisin sanoen vastaamalla vapaasti tehtävänantoon ohjaavien kysymysten avulla.

3 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Aineisto koostuu 131 eri kirjoittajan vastauksista, jotka kerättiin erään suomalaisen yliopiston maisterivaiheen kielen oppimista käsittelevältä kurssilta vuosina 2021–2024. Tehtävä oli kirjoittamisen tutkimuksen luentokerran ennakotehtävä. Ennakotehtävä palautettiin päivää ennen luentoa Moodle-alustalle, ja opiskelijat kirjoittivat siinä

4 Perrin (2021) on käyttänyt toimittajien kirjoittamisen tutkimuksessa termejä *focused writing* ja *writing-by-the-way*.

5 Toisaalta eri kielikontekstissa, kuten Iranissa, tulokset saattavat olla toisenlaisia, koska englannin kielen taito ei ole koululaisilla yhtä itsestään selvää (Avarzamani & Farahian 2019).

suomeksi refleктоivan kuvauksen itsestään kirjoittajina vapaasti mutta seuraavien ohjaavien kysymysten avulla:

- a. Kerro, millainen tekstin kirjoittaja olet.
- b. Kirjoitatko samalla tavalla eri kielillä tai esimerkiksi eri välineellä?⁶

Kurssi oli kaikille kielten opiskelijoille yhteinen ja monikielinen. Kurssi oli monikielinen: opetus ja luettava kirjallisuus oli sekä suomeksi että englanniksi, ja luennoitsijat antoivat esimerkkejä myös muunkielisistä tutkimusaineistoista. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudatettiin EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (GDPR), ja osallistujilta pyydettiin tietoinen suostumus. Ennakkotehtävä oli pakollinen, mutta tutkimusluvan antaminen oli vapaaehtoista. Kirjoittajilta ei kysytty mitään taustatietoja eli esimerkiksi ikää tai sukupuolta, emmekä ole tallentaneet kurssialustalta vastaajien nimiä tai pääaineita. Aineisto anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin tunnistenumeroilla, joita ei voi yhdistää alkuperäisiin osallistujiin. Kaikki tekstit ja analyysit säilytetään suojatussa yliopiston pilvipalvelussa. Opiskelijoiden koodinumerot näkyvät tutkimusaineistoa kuvaavassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston keräysvuodet, osallistujamäärät, sanamäärät ja anonyymit koodit.

Keräysvuodet	Osallistujamäärät (N=131)	Tekstien sanamäärän keskiarvo (minimi–maksimi)	Koodit
2021	37	166 (59–506)	ID2101–ID2137
2022	35	143 (65–433)	ID2201–ID2235
2023	30	144 (50–286)	ID2301–ID2330
2024	29	129 (58–270)	ID2401–ID2429

Taulukosta 1 näkyy, että tekstien pituudet vaihtelevat siten, että tekstien sanamäärät pienenevät vuosittain; vaikka minimisanamäärät ovat melkein samat, maksimimäärät pienenevät huomattavasti samasta tehtävänannosta huolimatta. Valmiit vastaukset tallennettiin NVivoon, joka on laadullisen tutkimuksen analyysiohjelmisto (Adu 2019). Tekstien temaatminen luokittelu tehtiin tehtävänannossa annettujen ohjaavien kysymysten pohjalta. Analyysi on siis aineistolähtöinen mutta pohjaa teorialuvun taustateorioihin ja aiemmassa tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin kontekstin ja kir-

6 Kolmas ohjaava kysymys (Pohditko etukäteen ja teet suunnitelman, teetkö tukilistoja vai suunnitteletko sitä mukaa kuin kirjoitat?) jää tämän artikkelin ulkopuolelle; käsittelemme sitä systemaattisesti toisessa artikkelissa (Laine & Mutta 2025).

joittajan asennoitumisen vaikutuksesta kirjoittajuuden reflektointiin (ks. esim. Archer 2000, 2012; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Opiskelijoiden kuvauksista siitä, millaisia kirjoittajia he ovat, luokiteltiin teksteissä mainitut adjektiivit, joilla kirjoittajat luonnehtivat itseään (ks. taulukko 2). Adjektiivianalyysi valittiin yleiskuvaksi opiskelijoiden näkemyksistä korostamaan kirjoittamistapaa tai kirjoittajaprofilia (Bowen & Van Waes 2020; Perrin 2021). Adjektiivit korostavat kirjoittajan omaa luonnehdintaa esimerkiksi adverbeja suoremmin (vrt. esim. *olen nopea – kirjoitan nopeasti*)⁷. Lisäksi tarkastelemme tässä artikkelissa kuvauksia eri kielillä ja välineillä kirjoittamisesta. Artikkelin kirjoittajat tekivät aineiston luokittelun erikseen ja sen jälkeen keskustelivat yhdessä siten, että luokittelukategorioista oltiin samaa mieltä. Luokittelun jälkeen tarkastelimme reflektioista esiin nousevia toistuvia temaattisia tiivistymiä (ks. Karjalainen 2012: 62). Esittelemme tiivistymät tarkemmin tulosten esittelyn yhteydessä luvussa 4.

Luokittelun kategoriat ja niihin NVivossa koodatut maininnat näkyvät taulukossa 2. Kategorioiden frekvenssit eivät vastaa kirjoittajien määriä: vastaukset olivat vapaamuotoisia, eivätkä kaikki siksi esimerkiksi kuvaa itseään kirjoittajina adjektiivein tai samalla kirjoittajalla voi olla useita kategoriaan luokiteltuja eri kohdissa tekstiä olevia mainintoja.

TAULUKKO 2. Aineiston luokittelukategoriat ja frekvenssit.

Luokittelun kategoria	2021 (n=37)	2022 (n=35)	2023 (n=30)	2024 (n=29)	Maininnat yhteensä
Kirjoittajaminää kuvaavat adjektiivit	19	21	15	23	78
Eri välineillä kirjoittaminen	40	37	34	30	141
Eri kielillä kirjoittaminen	35	40	31	37	143

Koska kaikki eivät kuvanneet itseään adjektiivein, näiden frekvenssit ovat alemmat kuin välineillä tai kielillä kirjoittamisen osumat. Eri vuosien välillä ei ole suurta eroa, ja on huomioitava, että kirjoittajien välillä on yksilöllisiä eroja. Esimerkissä (1) havainnollistetaan NVivoon tehtyä koodausta. Punainen väri osoittaa tekstiä, joka sisältää kirjoittajaminää kuvaavia adjektiiveja, sininen eri kielistä tehtyjä mainintoja ja vihreä eri välineiden käyttöä.

- (1) Olen tekstin kirjoittajana melko suunnitelmallinen, ainakin kun kirjoitan jotain muodollisempaa tekstiä, kuten esseetä. Kielten välillä en oikeastaan ole havainnut eroja tekstin kirjoittamisen suhteen, esimerkiksi kirjoitan suomeksi ja

7 Sekä adjektiiveja että adverbeja voidaan luonnehtia modaaliteetin tunnusmerkeiksi, mutta adjektiivit kuvaavat substantiiveja ja adverbis verbistä tai toisia adverbeja. Tässä tutkimuksessa keskityimme minää kuvaaviin adjektiiveihin.

englanniksi melko samalla tavalla. Kuitenkin, englanniksi tieteellisen kirjoittamisen taitoni ovat hieman harjaantuneemmat, vaikka suomi onkin äidinkieleni. Välillä tuntuu, että osaan kirjoittaa englanniksi paremmin ja ”fiksummin” kuin suomeksi.

Eri välineillä kirjoittaminen vaikuttaa melko paljonkin siihen, millä tavalla kirjoitan tekstiä. Kynällä ja paperilla kirjoitettaessa suunnittelen tekstiä hyvin tarkkaan ennen kuin alan kirjoittaa. Teen suunnittelua kuitenkin myös tietokoneella kirjoitettaessa, esimerkiksi listoja ja tekstin rakenteen suunnittelua, mutta en ihan niin tarkkaan kuin kynän ja paperin kanssa. Kännykällä kirjoitettaessa kirjoittamistyyli riippuu siitä, mitä kirjoitan ja kenelle. Tekstiviesteissä en ole niin muodollinen, mutta kielipista (yhdyssanat, pilkut) en osaa siltikään poiketa, riippumatta siitä kuinka epäformaali teksti olisikaan kyseessä. (ID2402)

Tarkastelemme oman itsensä kuvausta adjektiiviesimerkkien kautta siten, että adjektiiveista on otettu mukaan ainoastaan minää kuvaavat adjektiivit, kuten esimerkissä (1) *olen tekstin kirjoittajana melko suunnitelmallinen*, mutta esimerkiksi kirjoittamista luonnehtivat tapaukset on jätetty esimerkinomaisen analyysimme ulkopuolelle, kuten *kirjoittamisen taitoni ovat hieman harjaantuneemmat*. Tästä syystä olemme jättäneet myös adverbit, kuten *nopeasti*, analyysin ulkopuolelle. Narratiiveja tai reflektioita voitaisiin lähestyä adjektiivien lisäksi toki eri tavoin esimerkiksi verbien tai näiden yhdistelmien avulla (Erra 2020a; Simina-Suciu 2023).

4 Tulokset

4.1 Adjektiivit luonnehtimassa yliopisto-opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettiä

NVivoon tekemämme luokittelun perusteella 131 kirjoittajan aineistossa on 78 eri kirjoittajaminää luonnehtivaa adjektiivia (ks. myös taulukko 2). Adjektiivit voivat luonnehtia joko adjektiivin kuvaamaa ominaisuutta tai sen puuttumista (esim. *olen hyvä* – *en ole hyvä*). Taulukosta 3 näkyy, että aineiston kolme yleisintä adjektiivia ovat *nopea* (9), *hyvä* (6) ja *suunnitelmallinen* (5). Aineistossa on kuitenkin eniten adjektiiveja, jotka esiintyvät vain yhdellä kirjoittajalla (31 mainintaa). Lisäksi muutamia esiintymiä on adjektiiveilla *analyttinen*, *epävarma*, *erilainen*, *huono*, *rönsyilevä*, *samanlainen*, *spontaani*, *sujuva*, *suunnitteleva*, *tehokas*, *tuottelias* ja *vaihteleva*.

TAULUKKO 3. Aineiston kirjoittajaminää kuvaavat adjektiivit frekvensseinä.

Sanan perusmuoto ja esiintyneet taivutusmuodot	n
nopea: nopea (8), nopeampi (1)	9
hyvä: hyvä (6)	6
suunnitelmallinen: suunnitelmallinen (4), suunnitelmallisempi (1)	5
epävarma: epävarma (3), epävarmaksi (1)	4
sujuva: sujuva (2), sujuvammaksi (1)	3
analyttinen: analyttinen (2)	2
erilainen: erilainen (2)	2
rönsyilevä: rönsyilevä (2)	2
samanlainen: samanlainen (2)	2
spontaani: spontaani (2)	2
suunnitteleva: suunnitteleva (2)	2
vaihteleva: vaihteleva (2)	2
huono: huono (1), huonona (1)	2
tehokas: tehokas (1), tehokkaaksi (1)	2
tuottelias: tuottelias (1), tuotteliaaksi (1)	2
Vain kerran aineistossa esiintyvät muodot: aikaansaava, empivä, epätasainen, epätavallinen, harjaantunut, hidas, huolellinen, hutiloiva, impulsiivinen, kaoottinen, katkonainen, kriittinen, laskelmoiva, luova, maanläheinen, malttamaton, omaperäinen, pohdiskeleva, reipas, riittävä, rohkea, tarkka, tietoinen, tottunut, täydellinen, vaativa, vanhanaikainen, vapaamuotoisempi, vapaana, varovaisempi, välinpitämätön	31
Yhteensä	78

Osa opiskelijoista näkee itsensä kirjoittajina positiivisesti hyviksi ja nopeiksi kirjoittajiksi, ja yliopistokontekstissa he pitävät positiivisina tai tavoiteltavina ominaisuuksina suunnitelmallisuutta, analyttisyyttä ja sujuvuutta. Maininnat voivat olla myös kielteisiä, esimerkiksi *epävarma*, *rönsyilevä*, *nopea* ja *hutiloiva* (ks. esimerkki 9). *Rönsyilevän* voisi tulkita myös luovuutta korostavaksi, mutta opiskelijat luonnehtivat ominaisuuden kielteiseksi (ks. esimerkki 2):

- (2) Kun kirjoitan suomeksi, olen helposti **melko rönsyilevä** kirjoittaja. Tarkoitin tällä sitä, että käytän mielelläni **pitkiä ja monimutkaisia virkkeitä** ja siirryn välillä nopeasti aiheesta toiseen. Yliopistomaailmassa olen kuitenkin **joutunut**

**tietoisesti totuttelemaan hieman yksinkertaisempaan itseilmaisuu-
n,** jotta kirjoitusteni sisältö avautuisi helposti mahdollisimman monelle lukijalle.
(ID2408) ⁸

Opiskelijoiden mainitsemat adjektiivit asettuvat tulkintamme mukaan jonkinlaisiksi vastakohdiksi: *suunnitelmallinen – spontaani, hyvä – epävarma, sujuva – hidas*. Yksittäinen opiskelija toki luonnehtii itseään jommaksikummaksi (ks. myös Bowen & Van Waes 2020; Perrin 2021). Seuraavat esimerkit (3–9) havainnollistavat opiskelijoiden tapaa kuvata itseään myönteisesti tai kielteisesti:

- (3) Olen **melko nopea** ja **tehokas** kirjoittaja. (ID2137)
- (4) Olen **melko suunnitelmallinen** kirjoittaja, etenkin pidempää akateemista tekstiä kirjoittaessani. (ID2122)
- (5) Olen mielestäni **aika hyvä** kirjoittaja, **en kovin suunnitelmallinen** mutta saan kyllä tekstiä tuotettua kunhan alan kirjoittaa. (ID2210)
- (6) Olen kirjoittajana ehkä **hieman kaoottinen**. (ID2322)
- (7) Nautin kirjoittamisesta, **mutten ole kovin rohkea**, joka antaisi luovuuden näkyä koulutöissä ja joka uskaltaisi leikkiä sanoilla. (ID2329)
- (8) Ajattelen olevani kielestä riippumatta **ihan hyvä** kirjoittaja. (ID2405)
- (9) Olen **hutiloiva** ja **nopea** kirjoittaja. (ID2410)

Erityisesti vastauksissa kiinnittää huomiota se, että monet pitävät suunnittelua tekstin kirjoittamisen lähtöoletuksena ja vertaavat omaa kirjoittajuuttaan vasten tätä oletusta myönteisesti tai kielteisesti (esimerkit 4 ja 5). Näyttää siltä, että opiskelijat tulkitsivat tehtävänannon siten, että suunnitelmallisuus on vastaus, jota yliopiston opettajat odottavat tai johon tehtävän ohjaavat kysymykset kirjoittamisen suunnittelemisesta johdattivat. Samanlaista opettajan tai muiden lukijoiden huomioimista näkyi myös aiemmissa tutkimuksissa (Archer 2012; Ryan ym. 2021, 2022; Erra 2020a: 37). Tekstin suunnittelua ja prosessikirjoittamista on opetettu aineiston opiskelijoille todennäköisesti koulussa (käsite esiintyy edelleen esim. lukion opetussuunnitelmassa, Opetushallitus 2019). Myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Wischgoll 2016; Ryan ym. 2022) näkyvät odotukset siitä, että tekstiä kuuluu suunnitella ja että kirjoittamisessa pitäisi olla itseohjautuva.

Pääasiallisesti adjektiiveista välittyy kuva kielten opiskelijoista, jotka kokevat hallitsevansa kirjoittamisessa vaadittavia tekstitaitoja ja joilla on riittävästi kielitaitoa hyvään ja suunnitelmalliseen kirjoittamiseen (Ryan ym. 2022: 1). Tavassa kuvata korostuu oppilaitoskonteksti, akateemisen kirjoittamisen harjoittelu sekä tottumus

8 Esimerkkien kirjoitusasut ovat alkuperäisiä, ja niihin on jätetty myös mahdolliset kirjoitusvirheet. Olemme muokanneet niitä vain lisäämällä havainnollistavia lihavoitteja ja mahdollisesti lyhentämällä (merkitty –).

ja itsevarmuus kirjoittaa. Kirjoittajaidentiteettiä hallitsevat näissä teksteissä Erran (2020a, 2020b: 24–25) tutkimuksen tavoin koulusta saatu tietämys. Suunnitelmallisuus puolestaan heijastaa Bowenin ja Van Waesin (2020) kontrolloivaa suunnittelijaa, kun taas suunnittelemattomuus vapaata kirjoittajaa (ks. myös Perrin 2021). Kokemus ei kuitenkaan ole kaikille samanlainen, vaan osa kokee olevansa kirjoittajana epävarma tai tekstin suunnittelijana huono. Seuraavassa luvussa pyrimme monipuolistamaan kuvaa kirjoittamisesta analysoimalla kirjoitusvälineen käytön vaikutusta opiskelijoiden kirjoittajuuteen.

4.2 Teknologian käytön näkyminen yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisessa

Aineiston 131 kirjoittajaa on maininnut eri välineitä teksteissään 141 kertaa (ks. myös taulukko 2). Reflektioista nousee esiin seuraavia **temaattisia tiivistymiä: tietokoneella kirjoittamisen tehokkuus, kirjoittamisen sujuvuus ja oikeinkirjoitus, käsin kirjoittaminen, eri rekisterit sekä apuvälineet, kuten sanakirjat**. Eri välineiden käytössä eri vuosina ei aineistossa ole havaittavissa erityisiä eroja: aineiston kielten opiskelijat käyttävät kirjoittamiseen enimmäkseen tietokonetta mutta monet myös edelleen paperia ja kynää.

Aineistosta näkyy, että opiskelijat ovat tottuneet käyttämään tietokonetta pääasiallisena kirjoittamisvälineenä, ja siksi he mieltävät tietokoneella kirjoittamisen yleensä nopeaksi, tehokkaaksi ja selkeäksi ja käsin kirjoittamisen vastaavasti hitaaksi ja vaivalloiseksi (esimerkit 10 ja 11):

- (10) Olen henkilökohtaisesti todella iloinen siitä, että nykyään teen lähes kaiken kirjoittamisen tietokoneella. **Tietokoneella kirjoittaminen on niin paljon nopeampaa ja kevyempää**, ja tekstin suunnittelu ja muokkaaminen on helppoa. (ID2206)
- (11) Kirjoitan nykyään lähes kaiken yksinomaan **tietokoneella, koska se on nopeampaa** ja käsialasta saa paremmin selvää. (ID2301)

Tähänkin vaikuttavat yhteisön vaatimukset (Ryan ym. 2021): monet kirjoittavat paljon opintoihin liittyviä tekstejä, eikä niitä enää juurikaan kirjoiteta käsin. Kuitenkin vain yksittäiset kirjoittajat kuvaavat, että tietokone on heillä syrjäyttänyt käsin kirjoittamisen kokonaan ja siksi käsin kirjoittaminen on erityisen vaivalloista ja vierasta.

Osa opiskelijoista ei kuitenkaan koe tietokonetta itselleen kaikkein mieluisimmaksi kirjoittamisvälineeksi vaan suosii kynää ja paperia, jos se on mahdollista (esimerkit 12 ja 13):

- (12) **Paperille kirjoitan kaikkein vapaimmin ja nopeimmin**, ja se onkin minulle luontevin tapa kirjoittaa. (ID2137)

- (13) Vaikka jo melko pitkään on ollut mahdollista kirjoittaa mitä kätevimmillä ohjelmilla ja alustoilla pikavauhtia näppäimistöä naputtaen, **pidän silti käsin kirjoittamisesta**, vaikka käsialani onkin todella suttuista. (ID2313)

Näillä kirjoittajilla käsin kirjoittamiseen on todennäköisesti syntynyt sellainen rutiini, ettei tietokone ole ehtinyt syrjäyttää sitä. Väline vaikuttaa suunnitteluun, kirjoittamisen sujuvuuteen (Van Waes ym. 2021) ja oikeinkirjoitukseen. Tietokoneella näppäilyvirheitä tulee helposti paljon, ja tämä vaikuttaa kirjoittamisen tehokkuuteen, vaikka tekstin tuottaminen ja muokkaaminen onkin helppoa (esimerkit 14–16):

- (14) Kirjoitusvälineellä on kieltä enemmän vaikutusta kirjoitustapoihini, sillä koen **paperille kirjoitettaessa suuremman tarpeen suunnitella** tekstiä enemmän ennen kirjoittamista. **Tietokoneella tekstiä on helppo muokata**, ja kirjoitankin huolettomasti tekstistäni ensin raakaversion, jota lähdän muokkailemaan paremmaksi suunnitellen tekstiä samalla kun kirjoitan sitä. (ID2204)
- (15) Käytän näppäimistöä yleensä vain kahdella sormella, en ole koskaan harjoitellut tehokkaampaa järjestelmää. **Teen myös paljon lyöntivirheitä. Käsin kirjoittaessa en juuri tee kirjoitusvirheitä** – – (ID2427)
- (16) Paperin täytyy olla puhdas valkoinen paperi esim. tulostuspaperi, johon voi tehdä muistiinpanoja. – – Tekstiä muokatessani ylivivaan epäsovikat ilmaukset, lauseet ja sanat. Lisään puuttuvia tai sopivia ilmaisuja ja sanoja tekstiin puhekuplatyyppisesti. Lauseita siirtelen ympyröimällä ja nuolella uuteen sopivampaan paikkaan. – – Vasta sen jälkeen, **kun olen saanut tekstin jokseenkin hyväksyttävään muotoon, ja asiat ovat kohdallaan aloitan kirjoittamaan sitä puhtaaksi tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla**. (ID2327)

Esimerkin (16) kirjoittaja suunnittelee tekstiä käsin poikkeuksellisen pitkälle, ennen kuin kirjoittaa sen tietokoneelle. Hän on varsin tietoinen omasta kirjoittamisstrategiastaan (ks. myös Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024).

Osa opiskelijoista analysoi tietokoneen ja käsin kirjoittamisen lisäksi puhelimella kirjoittamista. Suurimmalle osalle puhelin onkin kolmas arkipäiväinen kirjoitusväline (esimerkki 17):

- (17) **Puhelimella** puolestaan kirjoitan usein **vain ystäväilleni viestejä**, jolloin kirjoitan asiani sen **enempää suunnittelematta**. Kirjoitan monesti monta viestiä peräkkäin **enkä välttämättä korjaa kirjoitusvirheitäni**, jos ne eivät vaikuta viestin ymmärtämiseen. Jos minun kuitenkin on lähetettävä jokin **tärkeä tekstiviesti, luonnostelen sen ensin muistilehtiöni** ja kopioin tekstin sieltä viestikenttään lähetettäväksi. (ID2122)

Esimerkin (17) opiskelijan tapa käyttää puhelinta epäviralliseen viestintään on vastajille tyypillinen (kielten rekistereistä ks. myös esimerkit 37 ja 38 luvussa 4.3). Uusista välineistä huolimatta käsin kirjoittamisella on useimmille aineiston kirjoittajille edelleen omat tehtävänsä. Käsin kirjoitetaan muistilistoja ja -lappuja (esimerkki 18), ja osa

kirjoittaa myös luentomuistiinpanot käsin (esimerkit 18 ja 19). Muutama kirjoittaja mainitsee erikseen, että käsin kirjoittaminen on heille hyvä ja tehokas oppimisstrategia (esimerkki 20):

- (18) Kirjoitan lähestulkoon kaiken tietokoneella, koska se on väistämätöntä niin opintojen kuin harrastusten kannalta, mutta tiiviiden **muistiinpanojen ja muistilappujen kirjoittaminen on mieluisempaa paperilla ja kynällä**. (ID2201)
- (19) Suosin esimerkiksi **muistiinpanojen kirjoittamisessa paperia ja kynää**. Koen sen paljon mielekkäämmäksi ja se myös on silmille mukavampi. (ID2306)
- (20) **Käsin kirjoittaminen** on aina ollut minulle tärkeää ja koen, että siten myös **opin parhaiten**. (ID2414)

Käsin kirjoittaminen kuuluu monelle nykyopiskelijalle myös itseilmaisemiseen, vapaa-ajan kirjoittamiseen ja luovuuteen, joka Errankin (2020a, 2020b: 24–25) tutkimuksessa hahmottuu erilliseksi koulussa kirjoittamisesta saadusta tietämyksestä ja sen avulla omaksutusta kirjoittajaidentiteetistä. Aineiston opiskelijat mainitsevat kirjoittavansa esimerkiksi päiväkirjaa (esimerkki 21) tai omia ajatuksiaan käsin (esimerkit 22 ja 23):

- (21) Lisäksi kirjoitan päiväkirjaa käsin. Koen, että **päiväkirjan ideasta katoaisi jotain olennaista, jos kirjoittaisin sen näppäimistön avulla**. (ID2313)
- (22) Kirjoitan päivittäin paperille asioita, joita pitää muistaa. Aina kun suunnittelen tai mieleeni tulee jokin idea, kirjoitan sen ylös, sillä muuten unohdan sen helposti. Kirjoittaminen on minulle myös **tapa ilmaista itseäni ja tunteitani, ja koen varsinkin paperille kirjoittamisen helpottavan asioiden järjestämistä ja aikatauluttamista**. (ID2412)
- (23) Vapaa-ajalla kirjoitan aina käsin, koska koen sen myös **terapeuttiseksi ja rauhoittavaksi**. (ID2103)

Kirjoittajuuden ja viimeaikaisen muutoksen näkökulmista tarkastelimme opiskelijoiden teksteistä myös eri apuvälineiden, kuten sanakirjojen ja tekoälyn käyttöä. Varsinkin tekoälyn kielimallien nopea kehitys näkyy kirjoittamisessa tapahtuneissa muutoksissa. Tekoäly haastaa kirjoittajan kokemusta omasta kirjoittajuudestaan uudella tavalla varsinkin, kun opiskelijat kirjoittavat muulla kuin ensikielellä. Seuraavat esimerkit (24–26) havainnollistavat konekääntimien, automaattisen korjauksen ja sähköisten sanakirjojen käyttöä tuottamisen tukena:

- (24) Itselleni heikommissa kielissä **hyödynnän enemmän kääntäjää** kirjoitusprosessissa. (ID2204)
- (25) – olen alkanut käyttää **automaattista korjausta näppäimistöissä**. Tällöin edes näppäilyvirheet eivät haittaa, eikä niitä tarvitse korjata, koska puhelin korjaa ne itse automaattisesti. Toisaalta käytän tätä toimintoa myös **oppiakseni oikeinkirjoitusta ja sanastoa** vieraissa kielissä. Esimerkiksi norjaksi, suhteellisen uudella kielellä, kirjoitellessa en ole aina ihan varma oikeasta

kirjoitusasusta ja sekoitan joitain sanoja ruotsiin. Tällöin automaattinen korjaus on eduksi kielen käytön oppimisessa. (ID2206)

- (26) – – vierailta kielillä saatan pysähtyä ja tarkistella kielioppia ja kirjoitusasua jo lauseen sisällä, varsinkin jos tarkoitus on saada aikaan palautettavaa tekstiä. Eli minulla on **auki nettisanakirja**, ja verbien taivutussivu, ja **tarkistan niistä kirjoitusasua**. (ID2233)

Vuoden 2021 ja 2022 aineistossa on yksittäisiä mainintoja kääntimien käytöstä (esimerkki 24), kun taas vuoden 2022 ja 2023 aineistoissa mainitaan automaattisen korjauksen (esimerkki 25) sekä sähköisten sanakirjojen käyttäminen kielen oppimisen ja kirjoittamisen apuna (esimerkki 26). Vaikka konekääntimien ja tekoälyn käyttö on lisääntynyt osana prosessikirjoittamista (ks. esim. Holopainen & Salmi 2025), esimerkkien kirjoittajat kuvaavat niitä työkaluina osana oppimisprosessia eivätkä oman kirjoittamisen korvaajina. Opiskelijat siis refleктоivat kirjoittavansa itse ja hyödyntävänsä tarpeen mukaan apuvälineitä. Esimerkistä (24) ei pysty päättämään, miten suuri rooli kääntimellä on. Ainoastaan yhdellä kirjoittajalla koko vieraalla kielellä kirjoittamisen prosessi tapahtuu kääntämisen kautta. Vastauksesta ei kuitenkaan käy ilmi, miten kääntäminen tapahtuu, mutta tällaisella kirjoittajalla ainakin houkutus käyttää kääntimiä voi olla suuri. Epäselväksi siis jää, onko oma kirjoittajuus vain suomenkielistä (esimerkki 27):

- (27) Olen huomannut, että kirjoitan mielelläni ensin suomeksi. Olen espanjan opiskelija, joten kirjoitan yleensä ensin tekstit suomeksi ja sitten **käännän tekstin espanjan kielelle**. (ID2413)

Opiskelijat refleктоivat eri välineiden käyttöä, koska kysyimme siitä ohjaavissa kysymyksissä. Välineiden kautta opiskelijat analysoivat kuitenkin kiinnostavasti koulusta periytyvän akateemisen kirjoittamisympäristön ja epävirallisempien vapaa-ajan kirjoittamisympäristöjen välisiä eroja (ks. myös Erra 2020a, 2020b). Monella tietokone yhdistyy ensimmäiseen ja puhelin tai käsin kirjoittaminen jälkimmäiseen, vaikka käsin kirjoittamisella onkin monelle edelleen paikkansa myös oppimisstrategiana (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024). Tässä aineistossa teknologian kehittyminen vaikuttaa kirjoittajuuteen ja kirjoittajan tekemiin valintoihinsa lähinnä välineen kautta, ei vielä merkittävästi esimerkiksi konekääntimien tai kielimallien hyödyntämisenä kirjoittamisessa – tai ainakaan opiskelijat eivät ole halunneet tuoda näitä esille luennoitsijalle palautettavassa kirjoittajuutta pohtivassa tekstissä (kirjoittajan valinnoista ja tekstin suuntaamisesta lukijalle ks. myös Archer 2000, 2012; Ryan ym. 2021, 2022).

4.3 Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia monikielisestä kirjoittajuudesta

Aineiston 131 kirjoittajaa on maininnut eri kielillä kirjoittamisen 143 kertaa (NVivo, ks. myös taulukko 2). Reflektioista nousee esiin seuraavia **temaattisia tiivistymiä: ensikielellä kirjoittaminen, englannin kielellä kirjoittaminen verrattuna muihin kieliin, taitotason vaikutus, eri rekisterit sekä oikeinkirjoitus ja kieliopillisuus**. Kaikki vastaajat kirjoittavat muillakin kielillä kuin ensikielellä. Osa vastaajista kokee, ettei kirjoittamisen tavoissa eri kielillä ole eroja (esimerkki 28):

- (28) Sanoisin, **etten kirjoita eri kielillä kovin eri tavalla** - suunnittelen yhtä paljon, käytän samoja välineitä, yritän käyttää kaikilla kielillä monipuolista sanastoa ja pyrin järjestelmälliseen lopputulokseen. (ID2125)

Osa taas kokee kirjoittamisen ensikielellä (suurimmalla osalla vastaajista suomi) hyvin erilaiseksi kuin muilla kielillä kirjoittamisen (esimerkit 29 ja 30):

- (29) **Suomen kielellä** kirjoittaminen on **luontevinta ja helpointa**, sillä sanavaraston muilla kielillä on niin paljon suppeampi ja varmuuteni kirjoittamisen suhteen vähäisempi. (ID2103)
- (30) Koen kuitenkin olevani **omaperäinen kirjoittaja suomeksi**, koska olen tottunut käyttämään paljon murteellisia ilmauksia sekä sanantoja. Tämän takia kirjoitankin eri tavalla eri kielillä, koska en osaa käyttää sanantoja muilla kielillä. (ID2418)

Näillä kirjoittajilla kirjoittajaidentiteetti rakentuu vahvasti ensikielestä (ks. myös Mutta & Laine 2024). Osa vastaajista kuitenkin analysoi ilmaisevansa itseään vapaammin ja luovemmin muulla kuin ensikielellä (esimerkki 31):

- (31) Olen muutenkin huomannut, että **vierailla kielillä kirjoittaessani käytän entistä luovempaa kieltä** ja välillä saatan jopa kirjoittaakin enemmän, kuin miten kirjoittaisin saman asian suomeksi. Tämä saattaa kieltä siitä, että satun pitämään vieraista kielistä ja **nautin jokaisesta mahdollisuudesta ilmaista itseäni oppimillani taidoilla**. (ID2301)

Esimerkissä (31) korostuu myös nautinto kielen oppimisesta ja mahdollisuudesta ilmaista itseään vierailla kielillä. Vastaajien monikielisyys näkyy myös kirjoittamisessa eri tavoilla: osalle kielet ovat tasa-arvoisia ja niiden osaaminen on niin sujuvaa, että kirjoittaminen on helppoa kaikilla kielillä, osalla taitotaso tai esimerkiksi ortografia vaikuttavat kirjoittamisen sujuvuuteen huomattavasti (esimerkit 32–35):

- (32) **Ajatuskarttani ja tekstieni suunnitelmat saattavat sisältää eri kieliä**, millä asia saattaakin sitten tulla ensimmäisenä mieleen suunnitellessani tekstiä. Ajatuskartoissani yhdistyy ruotsi, venäjä, englanti ja suomi. (ID2316)

- (33) Muilla kuin äidinkielellä kirjoittaessani **kirjoitusprosessi on erilainen, koska kielentuntemus ei ole samalla tasolla**: sanoja ja ilmaisuja täytyy etsiä mielestä ja sanakirjoista, ja oikeinkirjoitukseen täytyy kiinnittää enemmän huomiota. Lisäksi suomen kielen rakenne tukee tietynlaista tekstiä, joka ei välttämättä toimi esimerkiksi espanjaksi. Eri kielellä kirjoitettaessa on siis mielestäni **hyvä pyrkiä myös ajattelemaan tekstin sisältöä kirjoituskielellä**, suomeksi kirjoitettu teksti kun ei sujuvasti käänny nyansseineen toiselle kielelle. (ID2232)
- (34) Yleisesti ottaen olen sujuva kirjoittaja, mutta suomea kirjoittaessani kaikista sujuvin. Vaikka saksani ja englantini ovat **samalla taitotasolla, joudun saksaa kirjoittaessa keskittymään enemmän**, sillä siinä on monimutkaisempia kirjainyhdistelmiä. (ID2403)
- (35) Kirjoitan aika lailla **samalla tavalla suomeksi ja englanniksi**, mutta olen huomannut olevani huomattavasti varovaisempi kirjoittaja kielillä, joita osaan heikommin. Esimerkiksi **esseemuotoiset vastaukset, jotka kirjoitan ruotsiksi, suunnittelen ensin englanniksi ja sitten käänän vastaukseni ruotsiksi**. (ID2234)

Esimerkin (32) opiskelija hyödyntää ajatuskarttojen tekemisessä kielipääomaansa, ja esimerkin (33) kirjoittaja pyrkii ajattelemaan kirjoittamallaan kielellä, mikä tukee kirjoittamista. Esimerkki (34) osoittaa samalla taitotasolla eri kielissä olevan kirjoittajan ortografisia haasteita. Esimerkissä (35) puolestaan näkyy, että englanti on opiskelijan apukieli: vaikka suomi on oletettavasti hänen ensikielensä, hän käyttää englantia ruotsinkielisen tekstinsä suunnitteluun (ks. myös Palviainen ym. 2012). Englannilla on samanlainen asema joidenkin muidenkin opiskelijoiden kirjoittamisessa (esimerkki 36):

- (36) Espanjaa ja ruotsia joudun vielä suunnittelemaan, etsimään sanoja ja tekemään tukilistoja, sillä kielet eivät ole minulla niin hyvin hallussa. Näissä suunnittelen tekstiä ja **pohdin usein ensiksi miten sanoisin asiat englanniksi**. (ID2224)

Opiskelijat käyttävät eri kieliä myös eri konteksteissa, eikä erilaisten rekisterien hallinta ole kaikissa kielissä samanlaista, koska opiskelija on esimerkiksi tottunut käyttämään kieltä akateemisessa kontekstissa tai kielitaito rajoittaa erilaisten rekisterien hallintaa (esimerkit 37 ja 38):

- (37) – – **suomeksi** on jotenkin helpompaa kirjoittaa **muodollisempaa tekstiä**. **Ruotsiksi ja englanniksi** kirjoittamani teksti saattaa helpommin olla **puhekielisempää**, sillä niissä en ole yhtä hyvä erottamaan mikä on akateemista tekstiä ja mikä ei. (ID2214)
- (38) Silloin, kun kirjoitan muulla kielellä kuin suomeksi, eri rekisterien tuntemus nousee paljon vahvemmin esille. **Englanniksi ja ruotsiksi osaan kirjoittaa sekä formaalisti että informaalisti**, mutta jo esimerkiksi erittäin hyvin osaan mallani kielellä eli **saksaksi** epämuodollisen kielen tuntemattomuus aiheuttaa sen, että **kirjoitan aina hyvin asiallisesti**. **Unkariksi ja venäjäksi** sanaston kapeus ja idiomien tuntemattomuus aiheuttaa myös sitä, että **joudun ohjaamaan sanomisiani myös sen mukaan, mitä osaan sanoa**. (ID2426)

Vastauksista heijastuu, että opiskelijat ovat tietoisia rekisterien eroista, mikä vastaa aiempien tutkimusten tuloksia akateemisista tekstitaidoista (Huhtala 2014). Vastauksissa myös korostuu, että toisilla vahvin kirjoittamiskieli on ensikielen sijaan englanti, eikä tällaista asemaa ole muilla vierailla kielillä. Englannin asemaan vaikuttavat esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset ja kirjallisuuden lukeminen englanniksi sekä ylipäättään englannin keskeinen asema opiskelijan arjessa (esimerkit 39 ja 40):

- (39) – kun kirjoitan **englannin kielellä**, teksti on ainakin **sanastollisesti paljon räväkämpää kuin suomeksi** kirjoittaessani. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että luen ja kulutan muutoinkin paljon **fiktiivistä materiaalia englannin kielellä**, niin elokuvia, pelejä, musiikkia kuin kirjojakin (ID2120)
- (40) **Vaikka suomi on äidinkieleni, olen silti paljon parempi kirjoittamaan englanniksi.** Teen **70% asioista elämässäni englanniksi** joten siitä on tullut minulle ajan myötä sujuvampi työkieli. (ID2424)

Esimerkit (39) ja (40) kuvaavat hyvin englantia vieraana kielenä opiskelevien kirjoittamiskokemuksia nyky-Suomessa. Havainnot ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa opiskelijoiden englannin kielen sujuvuus läheni ensikielen sujuvuutta ja erosi muista vieraista kielistä (ks. esim. Mutta ym. tulossa). Monet kirjoittajat ovatkin englanniksi omaäänisiä ja luottavat omiin taitoihinsa, toisin kuin de Magalhãesin ym. (2019) tutkimuksessa, jossa kirjoittajilla oli vaikeuksia tuottaa omaäänistä tekstiä vieraalla kielellä. Vain muutama kirjoittaja kokee englanniksi kirjoittamisen vaikeaksi, koska heillä on ollut opinnoissa vain vähän mahdollisuuksia kirjoittaa tekstejä englanniksi (esimerkki 41):

- (41) Suomeksi kirjoittaminen on minulle selvästi helpointa – opintojen aikana on tullut kirjoitettua aika paljon ruotsiksi kaikenlaisia tekstejä. – **Englanniksi** en puolestaan ole kirjoittanut pitkään aikaan mitään kunnollista tekstiä, ja huomaankin, että **kirjoitustaitoni ovat heikentyneet** huomattavasti. (ID2216)

Harjoittelun puute luo epävarmuutta omista kyvyistä ja saattaa johtaa kokemukseen taitojen heikkenemisestä. Samankaltaisia tuloksia on esitetty Avarzamanin ja Farahianin tutkimuksessa (2019). Esimerkit osoittavat Archerin (2000, 2012) ja Ryanin ym. (2021, 2022) tapaan, että kielten käyttöön ja kirjoittamisen sujuvuuteen vaikuttavat myös opiskelijoiden oletukset ja uskomukset oikeakielisyyden tai kieliopillisuuden vaatimuksista eli akateeminen konteksti, jossa he tekstejään tavallisesti kirjoittavat (ks. Huhtala 2014). Yleensä opiskelijat kokevat vieraalla kielellä kirjoittamisen hitaaksi, koska rakenteita ja sanoja pitää hakea ja korjata ja tekstillä on enemmän oikeakielisyysvaatimuksia (esimerkki 42). Toisaalta vieraan kielen opiskelijat saattavat ajatella, ettei suomen kielen oikeakielisyydestä tarvitse kirjoittaessa välittää (esimerkki 43). Kokemuksiin vaikuttaa varmasti se, arvioidaanko vastaajien kirjoittamaa kieltä osana opintoja.

- (42) Kirjoittaessani omalla äidinkielellä en suunnittele yhtä paljon kuin vieraalla kielellä kirjoittaessani. Vieraalla kielellä kirjoittaminen on minulle aika hidasta, **koska aina ei ole varma edes ovatko lauseet kieliopillisesti järkeviä.** Äidinkielellä kirjoittaessani käytän ehdottomasti enemmän monimutkaisempia kielen rakenteita. (ID2207)
- (43) **Suomen kielellä kirjoittaessani olen aika välinpitämätön välillä oikein-kirjoituksen kanssa,** koska ajattelen että: ”kai tuon tekstin nyt jokainen ymmärtää”. (ID2415)

Vaikka osa opiskelijoista ei teksteissään juurikaan pohtinut eri kielillä kirjoittamisessa havaitsemiaan eroja tai vain totesi, ettei eroja ole, suurin osa vastaajista analysoi myös eri kielillä kirjoittamisen eri puolia. Ajallisesti aineistossa ei näy muutosta, mutta huomattavaa on, että osalla varsinkin englanniksi kirjoittaminen on niin hallitsevaa, että joillain kirjoittajaidentiteettikin on muuttunut englanninkieliseksi. Tämä kertoo ajastamme, mutta on luonnollista varsinkin englannin kielen ammatillisiksi ja asiantuntijoiksi opiskeleville. Kyse on kuitenkin myös valinnoista, ja esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat kirjoittajuuden ja kielitaidon kehittymiseen, kuten Ryanin ym. (2022) tutkimus aiemmin osoitti. Eri kielillä kirjoittamisessa voi siksi nähdä piirteitä myös Erran (2020a, 202b) elämänkaareen yhdistyvästä kirjoittajaidentiteetistä.

5 Lopuksi

Olemme analysoineet tässä artikkelissa neljältä vuodelta ja 131 yliopistotasoiselta kielten opiskelijalta kerättyjä reflektioita kolmesta eri näkökulmasta: kirjoittajaminää kuvaavien adjektiivien kautta, eri kirjoittamisvälineistä tehtyjen havaintojen pohjalta sekä eri kielillä kirjoittamisesta tehdyistä huomioista. NVivon luokitteluista teimme analyysiin vielä temaattiset reflektiiviset tiivistymät (Karjalainen 2012). Aiheiden käsittely oli tehtävänannossa vapaata, eivätkä kaikki opiskelijat luonnehtineet itseään adjektiivein tai kirjoittaneet eri välineistä tai kielistä. Aineiston analyysin kannalta tätä voitaisiin pitää tutkimuksellisenä rajoituksena, sillä täysin vapaissa reflektioissa voisi aineistosta nousta esiin toisenlaisia tiivistymiä. Suurin osa opiskelijoista tarttui tehtävänannon ohjaaviin kysymyksiin ja kirjoitti reflektionsa niistä. Reflektioiden sanamäärät kuitenkin vaihtelevat, ja vuositasolla keskimääräiset sanamäärät vähenevät, minkä syytä vastaukset eivät kerro.

Kun opiskelijoiden kuvaa itsestä kirjoittajina tarkastellaan adjektiiveina, korostuvat adjektiivit *hyvä*, *nopea* ja *suunnitelmallinen* sekä myönteisissä että kielteisissä konteksteissa. Heillä näyttää olevan vahva oletus, että lukija arvostaa tietynlaista tapaa kirjoittaa. Kielten opiskelijat ovat kokeneita kirjoittajia ja tottuneita kirjoittamaan myös muilla kielillä kuin suomeksi. Heidän reflektionsa kytkeytyvät Erran (2020a,

2020b) koulusta saatua tietämykseen pohjautuvaan kirjoittajaidentiteettiin, jonka rakentumisessa varsinkin opettajan palautteella on voinut olla keskeinen rooli (Luo & Liu 2017). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että palautteen avulla opitaan myös tarkkailemaan ja ohjaamaan omaa kirjoittamista ja kehittämään metakielellistä ymmärrystä (Hayes & Flower 1980; Myhill & Newman 2016; Myhill ym. 2016). Tutkimuksemme vastauksissa tämä voi näkyä esimerkiksi opiskelijoiden käyttämissä adjektiiveissa heidän kuvatessaan itseään kirjoittajina, esimerkiksi *hutiloiva*, *malttamaton*, *rönsyilevä*, *tuottelias*. Adjektiivit eivät kuitenkaan suoraan kytkeydy pelkästään lopputuotokseen (vrt. lopputuotosorientaatio, Karjalainen 2012), vaan suunnitelmallisuuden ja nopeuden odotukset liittyvät myös prosessiin, sen tehokkuuteen ja kirjoittamisen koettuun sujuvuuteen (Segalowitz 2010, 2016; vrt. myös kontrolloiva suunnittelija, Bowen & Van Waes 2020). Opiskelijat ovat ehkä aiemmin saaneet prosessista tai suunnittelun puutteesta myös palautetta, joka on ohjannut kokemuksia tai uskomuksia tehokkaasta kirjoittamisesta (Luo & Liu 2017; Mutta & Laine 2024). Eri vuosina kerätyt reflektiot liittyvät kirjoittajien tämänhetkiseen elämäнкаareen (Erra 2020a, 2020b), ja niihin vaikuttaa etenkin kontekstina ollut akateeminen ympäristö (Ryan ym. 2021, 2022). Opiskelijoiden kuva itsestä kirjoittajana saattaisi kuitenkin muuttua ja tarkentua, jos kirjoitusprosessia tarkasteltaisiin tarkemmin esimerkiksi näppäilyntallennuksen avulla (Mutta & Laine 2024).

Myös kirjoittamisvälineiden käytössä opiskelijoiden reflektiot liittyvät heidän elämäнкаareensa. Kuten aiemmissa yliopisto-opiskelijoiden teknologian käyttöön liittyvissä tutkimuksissa (Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024) on todettu, monella nykyopiskelijalla on paljon kokemusta käsin kirjoittamisesta, mutta nykyinen kirjoittamismaailma on teknologisoitunut, ja tietokone ja puhelin ovat syrjäyttäneet käsin kirjoittamista. Merkittävää omassa tutkimuksessamme kuitenkin on, että opiskelijoiden kirjoitusrutiinit ovat vaihtelevia. Osalle käsin kirjoittaminen on edelleen luova tapa ilmaista itseä ja kirjoittaa esimerkiksi muistiinpanoja ja suunnitelmia, jotta asioiden muistaminen ja jäsentäminen helpottuisivat, vaikka muut opiskelun tekstit kirjoitetaan lähinnä tietokoneella, koska se on sujuvaa. Käsin kirjoittamiseen saattaa vaikuttaa myös maisterivaiheen opiskelijoiden ikäjakauma: osa on esimerkiksi saattanut opiskella lukiossa ennen sähköisiä ylioppilaskokeita ja suorittaa yliopisto-opintojakin usean vuoden ajan, toisilla taas lukiosta on vain vähän aikaa ja yliopisto-opinnot ovat edenneet nopeasti. Myös Van Waesin ym. (2021) tutkimuksessa tietokoneella kirjoittaminen liitettiin sujuvuuteen. Opiskelijat tiedostavat hyvin formaalin ja informaalin kirjoittamisen eron ja kontekstin vaikutuksen kirjoittamiseen, kuten aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu (Archer 2000, 2012; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Toisaalta ajallinen muutos näkyy välinettä kuvaavissa reflektiossa satunnaisesti apuvälineiden käytön kautta: vuosien 2021 ja 2022 vastauksissa mainitaan enemmän sähköisiä sanakirjoja kuin vuosien 2023 ja 2024 teksteissä, mutta mahdollista konekääntämistä tai tekoälyä mainitaan kaiken kaikkiaan vain hyvin vähän. Opiskelijat ovat ehkä tietoisesti välttäneet mainitsemasta tekoälyä tai konekääntimiä palauttavien töiden tukena.

de Magalhãesin (2019) tutkimuksessa vieraalla kielellä kirjoitettaessa oma äänen löytäminen oli hankalaa. Tässä aineistossa opiskelijat kuvasivat kirjoittajuuttaan omaääniseksi myös vierailla kielillä. Koska kielten opiskelijat ovat rutinoituneita kirjoittamaan ainakin pääaineensa kielellä, heidän reflektioissaan ensikielen rooli kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa ei korostu aivan yhtä vahvasti kuin aiemmassa tutkimuksessamme olemme todenneet (Mutta & Laine 2024). Monelle – varsinkin englannin – opiskelijalle englanti on syrjäyttänyt kirjoittamiskielenä suomen. Tähän vaikuttavat sekä opintojen vaatimukset että vapaa-ajan tekstimaailma, joka osalla on merkittävästi englanninkielistä. Tässäkin muutos näkyy näiden kirjoittajien tämänhetkisessä elämänkaaressa: suomeksi kirjoittaminen on etenkin yliopisto-opintojen myötä jäänyt vähälle, ja tämä on voinut vaikuttaa myös omaan tapaan ilmaista itseään, esimerkiksi suomeksi niukkasanaisestä tai asiallisesta kirjoittajasta on voinut tulla sanastollisesti ja ilmaisultaan värikäs ja runsas. Samanlaisia kokemuksia ei tässä aineistossa kuitenkaan ole muiden kielten pääaineopiskelijoilla. Heillä vahvimmat tekstitaidot ovat reflektion perusteella edelleen suomessa, koska opiskeltavan kielen taitotaso ei ole vielä niin korkea (ks. myös Palviainen ym. 2012; Ryan ym. 2022).

Vaikka aineisto kerättiin neljältä eri vuodelta, niiden aikana muutokset reflektioissa olivat vähäisiä ja liittyivät opiskelijoiden akateemiseen kirjoittamiskontekstiin orientoitumiseen ja kehittymiseen monikieliseksi ammattilaisiksi. Tekoälyn tuomat mahdollisuudet ja haasteet kirjoittajuudelle näkyvät tässä aineistossa eksplisiittisesti vielä varsin vähän. Siksi olisi kiinnostavaa tarkastella vastaavaa aineistoa joidenkin vuosien kuluttua. Silloin opiskelijat todennäköisesti pystyisivät tietoisesti refleктоimaan omaa kirjoittajuuttaan suhteessa kielimallien ja konekääntimien käyttöön. Tulevaisuudessa on mielenkiintoista nähdä, miten kirjoittajuus, kriittinen ajattelu, kirjoittajaidentiteetti ja oma ääni tulevat esille muuttuvassa maailmassa.

Kirjallisuus

- Adu, P. 2019. *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Archer, M. 2000. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488733>
- Archer, M. 2012. *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139108058>
- Avarzamani, F. & M. Farhian 2019. An investigation into EFL learners' reflection in writing and the inhibitors to their reflection. *Cogent Psychology*, 6 (1), 1690817. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1690817>
- Bowen, N. & L. Van Waes 2020. Exploring revisions in academic text: closing the gap between process and product approaches in digital writing. *Written Communication*, 37 (3), 322–364. <https://doi.org/10.1177/0741088320916508>
- de Magalhães, M. B., S. Cotterall & D. Mideros 2019. Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- Erra, S. 2020a. Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi: reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. *Ainedidaktikka*, 4 (2), 25–43. <https://doi.org/10.23988/ad.84774>
- Erra, S. 2020b. *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71533>
- Fisher, R. 2012. Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal*, 38 (2), 299–317. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.544711>
- Holopainen, T. & L. Salmi 2025. Konekääntimet ja konekäännöslukutaito kielten opetuksessa. Teoksessa O. Veivo & S. Mäkinen (toim.) *Teknologiapedagogiikka kielten opetukseen*. Turku: Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, 90–95. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0083-1>
- Huhtala, A. 2014. Tieteellinen kirjoittaminen vieraalla kielellä – diskursiivinen näkökulma. *Puhe ja kieli*, 34 (1), 5–20. <https://journal.fi/pk/article/view/45204>
- Hayes, J. R. & L. S. Flower 1980. Identifying the organisation of the writing process. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 3–30.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3), 220–245.
- Ivaska, I., O. Toropainen & S. Lahtinen 2025. Pauses during a writing process in two typologically different languages. *Journal of Writing Research*, 16 (3), 407–433. <https://www.jowr.org/jowr/article/view/1276>
- Karjalainen, A. L. 2012. *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-174-8>
- Laine, P. & M. Mutta 2022. Kirjoitusprosessin kielentäminen pedagogisena välineenä. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktikka ajassa: laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 22, 91–116. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/353562>
- Laine, P. & M. Mutta 2025. Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisstrategiat kirjoittamista pohtivissa teksteissä: prosessi- ja luovuusdiskurssien vaihtelua. *Sananjalka* 67, 149–170.

- Laukkanen, M. 2024. *Digital learner types: a quantitative study on preservice teachers' differences between technology use and attitudes*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052737908>
- Lintunen, P., M. Mutta & S. Pelttari 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25 (1) 61–75. <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7145>
- Luo, Y. & Y. Liu 2017. Comparison between peer feedback and automated feedback in college English writing: a case study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 197–215. <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.74015>
- Mutta, M. 2020. L2 fluency and writer profiles. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 63–80.
- Mutta, M. & P. Laine 2022. Tapaustutkimus monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseista: näppäilyntallennus apuna sanastokeskittymien tunnistamisessa. *Läshivördlusi. Lähivertailuja*, 32, 120–149. <https://doi.org/10.5128/LV32.04>
- Mutta, M. & P. Laine 2024. Mitä kirjoitusprosessi kertoo minusta kirjoittajana? Kielten yliopisto-opiskelijoiden monikielisen kirjoittajatietoisuuden tukeminen. Teoksessa M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching*. AFinLA-teema / n:o 18, 229–250. <https://journal.fi/afinla/issue/view/116627>
- Mutta, M., P. Laine, S. Lahtinen, M. Mäkilä, A.-M. Åberg & P. Lintunen tulossa. Writers' fluency in L1 and L2: Impact of proficiency level on the use of multiword sequences at the initial writing phase. Teoksessa B. G. Skar, P. M. Rogers & J. M. Marine (toim.) *The WRAB Trondheim conference book*. The WAC Clearinghouse.
- Mutta, M., P. Peltonen, P. Laine & P. Lintunen 2025. Fluency across modes: an exploratory study of L1 and L2 spoken and written fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1–30. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0187>
- Myhill, D., S. Jones & A. Wilson 2016. Writing conversations. *Research Papers in Education*, 31 (1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D. & R. Newman 2016. Metatalk: Metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 22.8.2025.]
- Palviainen, Ä., P. Kalaja & K. Mäntylä 2012. Development of L2 writing fluency and proficiency. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 4*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 47–59. <https://journal.fi/afinla/article/view/7037>
- Perrin, D. 2021. "Somehow I'm Always Writing". On the meaning of transdisciplinary analyses of text production in media change. Teoksessa J. Declercq, G. Jacobs, F. Macgilchrist & A. Vandendaele (toim.) *Participation, Engagement and Collaboration in Newsmaking: a postfoundational perspective*. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture 94. John Benjamins, 99–128. <https://doi.org/10.1075/dapsac.94.c5>
- Ryan, M., M. Khosronejad, G. Barton, L. Kervin & D. Myhill 2021. A reflexive approach to teaching writing: enablements and constraints in primary school classrooms. *Written Communication*, 38 (3), 417–446. <https://doi.org/10.1177/07410883211005558>

- Ryan, M., M. Khosronejad, G. Barton, D. Myhill & L. Kervin 2022. Reflexive writing dialogues: elementary students' perceptions and performances as writers during classroom experiences. *Assessing Writing*, 51, 100592. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100592>
- Segalowitz, N. 2010. *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N. 2016. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *IRAL*, 54 (2), 79–95.
- Simina-Suciu, M. 2023. A narrative analysis on vlogs. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3 (12), 2453–2458. <https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I12Y2023-21>
- Van Waes, L. 1992. The influence of the computer on writer profiles. Teoksessa H. Pander Maat & M. Steehouder (toim.) *Studies of Functional Text Quality*. Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 173–186.
- Van Waes, L., M. Leijten, J. Roeser, T. Olive & J. Grabowski 2021. Measuring and assessing typing skills in writing research. *Journal of Writing Research*, 13 (1), 107–153. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.01.04>
- Van Waes, L. & P. J. Schellens 2003. Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. *Journal of Pragmatics*, 35 (6), 829–853. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00121-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00121-2)
- von Boehm, S., M. Suojala & K. Veikkolainen 2017. Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 37 (2), 108–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88411>
- Wischgoll, A. 2016. Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in Psychology*, 7 (187), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00187>