



PÄIVI LAINE ja MAARIT MUTTA

Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisstrategiat kirjoittamista pohtivissa teksteissä: prosessi- ja luovuusdiskurssien vaihtelua

1 Johdanto

Kirjoittamisstrategioiden hallinta on kirjoitusprosessin tietoista suunnittelua ja hallintaa siten, että lopputuotos huomioi tekstin tarkoituksen, kohderyhmän, sisällön ja tyylin (Manchón 2018, 249). Se on akateeminen tekstitaito, josta tiedostuminen edistää oppimista, itsetuntemusta ja tulevia työelämätaitoja. Yliopisto-opiskelijoilta vaaditaan rakenteellisesti ja sisällöllisesti sujuvaa kirjoittamista ja erilaisten rekisterien hallintaa. Suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden on mahdollista ja usein välttämätöntäkin viestiä kirjallisesti myös muilla kielillä kuin suomeksi, ja opintoihin kuuluu ainakin suomen ja ruotsin kirjallisen sekä yhden vieraan kielen taidon osoittaminen (Valtioneuvosto 2004). Yliopisto-opiskelijat ja varsinkin tässä artikkelissa tarkastelemamme kielten opiskelijat ovat koulupolkinsa ansiosta kokeneita kirjoittajia: kirjoittamista on harjoiteltu perusasteen ja toisen asteen koulutuksissa, ja se on säännöllinen osa yliopiston eri opintojaksojen suorittamista. Opiskelijoilla on jo varsin vakiintunut kuva itsestä kirjoittajana, ja käsitys heijastelee usein koulukokemuksia sekä etenkin kokemusta ensikielellä kirjoittamisesta. Mielikuvat pohjautuvat useimmiten kirjoituksen lopputuotokseen eikä kirjoitusprosessiin, koska palautetta annetaan pääasiassa lopputuotoksesta. Kirjoittamisstrategiat ovatkin syntyneet ja harjaantuneet ensikielen kirjoittamisesta, ja siksi omaan kirjoittamiseen voi saada uudenlaista näkökulmaa, kun pohtii, miten tavat kirjoittaa eroavat eri kielissä. (Laine–Mutta 2022; Mutta–Laine 2024.)

Kirjoittamisstrategioiden näkymistä kirjoitusprosessissa on tarkasteltu esimerkiksi kyselyn avulla (Rosdiana–Damaianti–Mulyati–Sastromiharjo 2023) tai kielentämällä kirjoittamista esimerkiksi tallennetun kirjoitusprosessin ääneen ajattelemisen menetelmällä (*think aloud*, Hayes–Flower 1980; ks. esim. Laine–Mutta 2022). Kirjoittamista voidaan lähestyä myös kirjoittajuuden ja kirjoittajaidentiteetin kautta tarkastelemalla esimerkiksi reflektiivisiä narratiiveja (Suomalainen 2019; Erra 2020b; Laine–Mutta 2025b). Olemme aiemmassa reflektiivisiä narratiiveja analysoivassa tutkimuksessamme (Laine–Mutta

2025b) tarkastelleet samojen opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä kirjoittajuuden, välineen hallinnan ja eri kielten käytön näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kirjoittamisstrategioita aineistossa näkyvien Roz Ivaničin (2004) kirjoittamisen ja sen opettamisen diskurssien näkökulmasta. Vastaavaa tutkimusta on tehty perus- ja lukio-opetuksen konteksteissa mutta vähemmän yliopistotasolla ja opiskelijoiden itsensä sanoittamana. Kirjoittamista on tutkittu Suomessa erityisesti ensikielessä sekä koululaisten ja etenkin lukiolaisten keskuudessa (ks. esim. Juvonen–Kauppinen–Makkonen–Craig–Lehti–Eklund 2011; Erra 2019, 2020b), kun taas tässä tutkimuksessa keskitytään esimerkiksi Jenni Kantolan (2020) sekä kirjoittajien (Mutta–Laine 2024) tutkimusten tavoin yliopisto-opiskelijoihin ja huomioidaan myös heidän monikielisiä kirjoittamisstrategioitaan. Tutkimus kuuluu KISUVI-hankkeeseen¹, jossa olemme olleet kiinnostuneita prosessikeskeisestä monikielisestä kirjoittamista ja esimerkiksi taukojen, korjausten ja tuottamisen kautta hahmottuvista kirjoitusprofileista sekä oppijoiden tiedostamien strategioiden käytöstä eri kielissä, eri taitotasoilla ja ensi- ja toisen kielen välillä.

Analysoimme artikkelissamme 131 eri kirjoittajan aineistoa, joka on kerätty maisterivaiheen kielten opiskelijoilta vuosina 2021–2024. Kielten opiskelijat kirjoittivat reflektoidun kuvauksen itsestään vapaasti vastaamalla ennakkotehtävän ohjaavaan kysymykseen kirjoittamisen suunnitelmallisuudesta. Tutkimme kirjoittamisstrategioita yliopistokontekstissa, mikä vaikuttaa siihen, millaisia tekstejä ja kirjoittamiseen liittyviä odotuksia opiskelijat nostavat reflektioissa esiin ja millaisia kirjoittamisstrategioita he kuvaavat (ks. myös Erra 2019; 2020a; 2020b). Opiskelijat kirjoittavat yhä enemmän tietokoneella ja puhelimella sekä työssä että vapaa-ajalla, mutta kirjoittamiskäytänteet eivät ole täysin digitalisoituneet, vaan käsin kirjoittaminen on monelle edelleen olennainen tapa oppia ja tuottaa kieltä (esim. Lintunen–Mutta–Peltari 2017; Laukkanen 2024). Analyysimme pohjautuu käsitykseen reflektiivisestä kirjoittamisesta välineenä, jolla opiskelijat saadaan kuvaamaan omin sanoin käsityksiään ja uskomuksiaan kirjoittamiskäytänteistään ja strategioistaan (ks. esim. Archer 2000; Erra 2019; 2020a; 2020b; Ryan–Khosronejad–Barton–Kervin–Myhill 2021; Ryan–Khosronejad–Barton–Myhill–Kervin 2022). Teemme reflektioista laadullista sisällönanalyysiä ja luokittelemme aineistoa temaattisesti ennakkotehtävän tehtävänannon ja Ivaničin (2004) kirjoittamisen ja sen opettamisen diskurssien pohjalta.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Miten yliopisto-opiskelijat kuvaavat kirjoittamisstrategioitaan?
- 2) Miten Ivaničin kirjoittamisen ja sen opettamisen diskurssit näkyvät reflektiossa?

Ennen tutkimusaineiston tarkempaa esittelyä taustoitamme tutkimustamme esittelemällä kirjoittamisstrategioita, kirjoittamista ja sen diskursseja. Aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin jälkeen päätämme artikkelin pohdintaan tuloksista ja niiden merkityksestä, kun tarkastellaan etenkin yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamista.

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

2 Kirjoittaminen dynaamisena ja strategisena prosessina

Luvussa 2 on kaksi alalukua, joista ensimmäisessä käsitellemme kirjoittamista dynaamisena oppimisen prosessina. Toisessa alaluvussa tarkastelemme kirjoittamisstrategioita osana kirjoittamista. Lähestymme aihetta Suomen kontekstissa mutta kansainvälisen tutkimuksen tukemana. Keskitymme koulupolun aikana kehittyviin kirjoittamisstrategioihin ja etenkin yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamiseen.

2.1 Kirjoittaminen dynaamisena oppimisen prosessina

Kirjoittaminen on dynaaminen prosessi, josta saadaan usein myös palautetta eri muodoissa, kuitenkin lähinnä kirjoituksen lopputuotoksesta (Mutta–Laine 2024). Koululuokassa keskeinen palautteenantaja on opettaja mutta joskus myös muut oppijat – nykyisin automaattisesti generoitu palaute kirjoitusprosessistakin on mahdollista (Vandermeulen–Van Steendam–De Maeyer–Rijlaarsdam 2023). Suomessa koulussa opetetaan kirjoitustaitoa jo ensimmäisiltä vuosiluokilta lähtien. Opetushallituksen sivustolla esitellään kirjoitustaidon oppimista seuraavasti tiivistettynä: kirjoittaminen on vuorovaikutusta, ja siinä voidaan erottaa kolme osataittoa: tekninen kirjoittaminen (käsin kirjoittaminen ja näppäintaidot), oikeinkirjoitus ja tuottava kirjoittaminen (Opetushallitus 2025). Kouluaikeiset odotukset ja uskomukset kirjoittamisesta vaikuttavat tapaan kirjoittaa koulun jälkeenkin, mutta kirjoittamista voi harjoitella myös itsenäisesti, sillä kirjoittaminen on taito, jota voi kehittää kirjoittamalla sekä pohtimalla kirjoitusprosessia ja erilaisia strategioita päämäärään päätäkseen. Mary Ryan, Maryam Khosronejad, Georgina Barton, Lisa Kervin ja Debra Myhill (2021, 421–422) ovat soveltaneet kirjoittamisen tutkimukseen Margaret Archerin (2000) refleksiivisyysteoriaa, jonka mukaan käymme kirjoittaessamme itsemme kanssa sisäisiä keskusteluja, joissa arvioimme monenlaisia mahdollisia kirjoittamiskontekstiin sopivia vaihtoehtoja. Näihin pohdintoihin vaikuttavat kirjoittajan omat ja opettajilta välittyvät yhteisön vaatimukset ja odotukset (ks. myös Ryan ym. 2022). John Hayesin ja Linda Flowerin (1980, 39) mukaan suuri osa kirjoitustaidosta on kykyä ohjata omaa kirjoittamistaan, ja siksi kirjoittamisen pohdinta lisää myös metakielellistä eli tiedostavaa ymmärrystä kirjoittamisesta (Myhill–Newman 2016; ks. myös Laine–Mutta 2022; Mutta–Laine 2024).

Kun yksilö kuvaa itseään kirjoittajana, hän tarkastelee kirjoittamista usein prosessin kautta ja luonnehtii sitä, miten hän päättää osallistua kirjoitusprosessiin ja mitä hän tuottaa (Archer 2000; Ryan ym. 2021; 2022). Tapa, jolla kirjoittaja lähestyy tekstiään, kertoo kirjoittajan tekstitaidoista ja kirjoittamisvarmuudesta sekä halusta miellyttää lukijaa eli kirjoittajaa itseään tai jotakuta muuta (Ryan ym. 2022, 1; Wischgoll 2016). Kirjoittamisen käytännöissä näkyvät erilaiset yhteiskunnalliset vaikutteet: sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset, institutionaaliset ja historialliset (Graham 2018, 259, 264; Ryan ym. 2021, 418). Kirjoittaminen on kognitiivisesti kuormittavaa jopa ensikielellä, koska siinä yhdistyvät muun muassa yksilöllinen ilmaisu ja sosiaalinen konteksti ja siksi myös esimerkiksi itsetarkkailu (Hayes–Flower 1980; Wischgoll 2016; Mutta 2020). Kirjoittajan kielelliset, rakenteelliset ja strategiset valinnat vaikuttavat siis lopputuotokseen. Valinnat riippuvat

kirjoituskontekstista, kuten teemasta, päämäärästä, lukijakunnasta ja välineestä (Myhill–Newman 2016; Ryan ym. 2021, 418).

Kirjoittajien näkemyksiä kirjoittamisesta on tutkinut maisterintutkielmassaan esimerkiksi Laura Suomalainen (2019), joka tarkastelee yhdeksäsluokkalaisten havaintoja teksteistä ja kirjoittamisesta (N=120). Tutkimus oli osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) toteuttamaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosarvioinnin esitestausvaihetta. Tulokset osoittivat muun muassa sen, että oppilaat kokivat suunnittelun merkityksettömäksi osaksi kirjoitusprosessia. Yhdeksäsluokkalaisten suunnittelmattomuus oli yleisempää kuin tekstin huolellinen suunnittelu etukäteen. Tulokset myös korostivat esimerkiksi huonojen kokemusten vaikutusta kirjoittamiseen: osa oppilaista koki, ettei heidän ole mahdollista kehittää omia taitojaan saatuaan huonoja kokemuksia kirjoittamisesta. (Suomalainen 2019.)

Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamista on tutkinut esimerkiksi Anke Wischgoll (2016), joka analysoi 60 saksalaisen opiskelijan akateemisten kirjoitustaitojen kehittymistä ensikielessä erilaisten strategioiden harjoittelun avulla. Hän havaitsi, että itseohjautuvuusstrategian (*self-monitoring strategy*) käyttö eli itsesäätely ja kontrollointitaidot hyödyttivät opiskelijoita akateemisten kirjoitustaitojen ja tekstilajien oppimisessa. Itsesäätelytaidot ovatkin edellytys hyvälle kirjoittamiselle yliopistossa (Wischgoll 2016; ks. Graham 2018, 268). Itseohjautuvuus voidaan jakaa muodolliseen ja epämuodolliseen toimintaan, joista Wischgoll tutki ensimmäistä. Wischgollin tulokset korostavat siis kirjoittajan omien itseohjautuvuusstrategioiden merkitystä. Meidän tutkimuksessamme opiskelijat ovat myös yliopisto-opiskelijoita, mutta aineiston ennakkotehtävässä reflektoidaan erilaisia kirjoittamisstrategioita, joten sitä ei voi nähdä akateemisen kirjoittamisen soveltamiseksi (ks. tarkemmin luku 3). Olemme aiemmin tutkineet yliopisto-opiskelijoiden ensi- ja vieraalla kielellä kirjoittamista ja analysoineet spontaania kirjoitusprosessia näppäilyntallennuksen avulla eri kielillä kirjoitettaessa (Laine–Mutta 2022; Mutta–Laine 2024). Osa kirjoittajista myös kielensi kirjoittamistaan jälkikäteen haastattelussa. Tutkimustuloksemme osoittivat, että aiemmat kirjoittamiskäsitykset rakentuivat usein ensikielen kokemuksista ja lopputuotoksesta tehdyistä havainnoista. Siksi kirjoitusprosessin ja monikielisen kirjoittamisen tarkastelu sai opiskelijat pohtimaan kirjoittamistaan uudesta näkökulmasta, esimerkiksi vertaamaan ensikielen ja eri vieraiden kielten kirjoittamisprosessien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tulokset myös osoittivat, että prosessikeskeinen lähestymistapa ja vertaiskeskustelut kirjoittamisesta tukivat opiskelijoiden akateemisten tekstitaitojen kehittymistä.

2.2 Kirjoittamisstrategiat ja niiden rooli osana prosessia ja kirjoittajaidentiteettiä

Kirjoittamista ja kirjoittajuutta on tarkastellut muun muassa Satu Erra (2020a; 2020b, 25–26), joka on analysoinut lukiolaisten kirjoittajaidentiteettiä (*writer identity*, ks. Ivanič 1998, 13) eli kokemusta itsestä kirjoittajana reflektiivisen kirjoittamisen avulla. Hänen tutkimuksessaan yhdistetään aiempien tutkimusten pohjalta erilaisia kirjoittajaidentiteettiin vaikuttavia elementtejä, esimerkiksi kirjoittamisen yhdistäminen elämänkaareen,

koulussa saatu tietämys kirjoittamisesta ja vapaa-ajan kirjoittamisen merkitys omaan kirjoittajuuteen. Samoin kuin Ivanič (1998) Erra tarkastelee kirjoittamista itsessään kirjoittajaidentiteettiä rakentavana toimintana. Kirjoittaja reflektoi koulussa saavutettua tietämystä kirjoittamisesta analysoimalla esimerkiksi, mistä eri osista teksti rakentuu ja mitä asioita tulee huomioida prosessikirjoittamisessa. (Erra 2020a; 2020b, 25–26.) Tässä artikkelissa keskitymmekin tarkastelemaan pääasiassa tätä kirjoittajaidentiteetin osaa, koska kirjoittamisen suunnittelu ja kirjoittamisstrategioiden kuvaukset liittyvät erityisesti tähän elementtiin eivätkä kuvaa Erran (2020a; 2020b) elämänkaareen ja/tai vapaa-ajan kirjoittamiseen liittyviä identiteetin elementtejä, joita käsitelimme toisessa saman aineiston kirjoittajista tehdyssä tutkimuksessamme (Laine–Mutta 2025b). Kyseisessä tutkimuksessa koulussa saavutettu tietämys kuitenkin näkyi siinä, millaisin adjektiivein opiskelijat kuvasivat itseään kirjoittajina (*suunnitelmallinen, tehokas* vs. *kaoottinen, hidas*).

Suomalaisessa tutkimuksessa kirjoittamista ja kirjoitusprosesseja on tarkasteltu Erran (2019; 2020b) tavoin erityisesti Ivaničin (1998; 2004) mallin avulla (ks. esim. Juvonen ym. 2011; Svinhufvud 2016; Erra–Svinhufvud 2017). Malli kuvaa kuutta kirjoittamiseen ja sen opettamiseen liittyvää uskomusta (*beliefs*) eli diskurssia, joita on suomalaisessa tutkimuksessa nimitetty myös *kirjoittamiskäsityksiksi* (Svinhufvud 2016; Erra–Svinhufvud 2017).

Ivaničin (2004, 225; ks. myös Erra 2019) mukaan kirjoittaminen on 1) taitoa eli esimerkiksi kykyä hallita ortografiaa, kielen rakenteita ja oikeinkirjoitusta, 2) luovuutta eli omaäänistä kirjoittamista itseä kiinnostavista asioista, 3) prosessi eli kirjoittamisen mentaalinen suunnittelu ja sen toteuttaminen, 4) tekstilajin tuottamista eli kirjoittamista tiettyyn tarkoitukseen ja sosiaaliseen kontekstiin, 5) sosiaalisia käytänteitä eli kirjoittamisen päämääriä ja tekstin vaikuttavuutta tietyssä kontekstissa tai 6) sosiopoliittista toimintaa eli oman äänen tuomista osaksi yhteisöä ja sen valtarakenteiden tiedostamista. Ivaničin (2004, 226) mukaan kirjoittamisen ja sen opettamisen diskurssit voivat olla limittäisiä ja toteutua eri konteksteissa eri tavoin ja erilaisin yhdistelmin. Yliopisto-opiskelijoilla kirjoittamisen diskurssit ovat väistämättä päällekkäisiä ja limittäisiä. Karin Højbjerg ja Anette Lykke Hindhede (2023) kuvaavat akateemista kirjoittamista osana akateemista lukutaitoa, sillä akateemisessa kirjoittamisessa yhdistyvät kirjoitustaito (esim. tekstirakenteen tuntemus), akateemiseen maailmaan sosiaalistuminen ja akateemiset tekstitaidot (Lea–Street 1998; Wischgoll 2016).

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin on prosessidiskurssi, koska tarkastelemme kirjoittamisstrategioita ja etenkin suunnittelua sen osana, mutta reflektiivisten tekstien analyysi yhdistyy myös sosiaalisiin käytänteisiin, sosiopoliittiseen toimintaan sekä jossain määrin myös taidon, luovuuden ja tekstilajin diskursseihin. (Ivanič 2004, 225; Erra–Svinhufvud 2017; Erra 2019.) Etenkin luovuusdiskurssi nousi Erran (2019) lukiolaisia koskevassa tutkimuksessa keskeiseksi, sillä se korostuu peruskoulun opetuksessa ja näkyy oletettavasti myös tämän aineiston yliopisto-opiskelijoiden reflektioissa ennakkotehtävän ohjaavien kysymysten takia. Prosessi- ja luovuusdiskurssien yhdistymistä ja prosessidiskurssin korostumista ohjaa myös opetuksen traditio (Opetushallitus 2025). Se kytkeytyy aiempaan tutkimukseen ja sen pohjalta opetukseen vakiintuneisiin prosessikirjoittamisen

käytänteisiin. Prosessikirjoittamisessa tarkastellaan lopputuotoksen sijaan kirjoittajan kognitiivista prosessia eli kirjoittamisen suunnittelua sekä suunnitelman toteuttamista tuottamalla, muokkaamalla ja viimeistelemällä tekstiä (esim. Hayes–Flower 1980; Ivanič 2004, 225; Erra 2019). Kirjoittamisen työprosessia mallinnettiin etenkin ammattikirjoittajien avulla, ja myös kouluopetuksessa alettiin harjoitella samanlaisia prosessin vaiheita eli yhdistää implisiittistä kognitiivista prosessia ja opittavia käytännön työvaiheita. (Ivanič 2004, 231–232.) Suomessakin tällainen tapa opettaa kirjoittamista on vakiintunut 1980-luvun lopulta (ks. Erra–Svinhufud 2017), vaikka oppijat saattavat edelleen kokea sen vieraaksi ja korostaa opetuksesta huolimatta luovuusdiskurssia (Erra 2019). Luovuuden ja suunnitelmallisuuden välinen ristiriita on keskeinen myös akateemisessa kirjoittamisessa. Esimerkiksi tutkiessaan akateemisen tekstin kirjoitusprosessia Neil Bowen ja Luuk Van Waes (2020) tunnistivat kaksi erilaista kirjoittamistapaa tai kirjoittajaprofilia: kontrolloiva suunnittelija (*planner/high self-monitor*) ja vapaa kirjoittaja (*free writer/low self-monitor*).

Teknologistuminen vaikuttaa nykyisiin akateemisiin tekstitaitoihin yhä enemmän, sillä välineen – nykyisin yhä useammin tietokoneen – hallinta vaikuttaa olennaisesti kirjoitusprosessiin ja sen suunnitteluun. Välineenhallinta tarkoittaa kirjoittajille esimerkiksi sujuvaa näppäimistön käyttöä (Van Waes–Leijten–Roeser–Olive–Grabowski 2021). Vaikka yhä useampi kirjoittaa tekstinsä joko tietokoneella tai kännykällä, kynä ja paperi eivät ole täysin kadonneet (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024; Laine–Mutta 2025b). Myös generatiivisten kielimallien ja konekääntimien käyttäminen kirjoittamisen apuna ja oppimisen tukena muuttaa kirjoitusprosessia ja saattaa vaikuttaa prosessikirjoittamisen työvaiheisiin (ks. esim. Bowker–Buitrago-Ciro 2019; Loock–Léchauguet 2021; Holopainen–Salmi 2025; Laine–Mutta 2025a). Seuraavassa luvussa kuvaamme, miten tarkastelemme omasta aineistostamme yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisstrategioita ja reflektioissa näkyviä Ivaničin (2004) kirjoittamisen ja sen opettamisen diskursseja.

3 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat yliopisto-opiskelijat ja heidän reflektionsa omista kirjoittamiskäytänteistään tietynä ajankohtana yliopisto-opintojen aikana. Kirjoittaminen tapahtuu kirjoitushetken määrittämien reunaehtojen vallitessa, eli he pohtivat kirjoittamistaan vastaamalla vapaasti tehtävänantoon seuraavan ohjaavan kysymyksen avulla: Pohditko etukäteen ja teet suunnitelman, teetkö tukilistoja vai suunnitteletko sitä mukaa kuin kirjoitat². Tutkimuksen aineisto koostuu 131 eri kirjoittajan vastauksista, ja se kerättiin erään yliopiston kaikkien kieliaineiden yhteisellä maisteritason kurssilla vuosina 2021–2024. Opiskelijat ovat siis kirjoittaneet ainakin kandidaatintutkielman ja harjoitelleet tieteellistä kirjoittamista sen yhteydessä, mutta opintoihin on kaikilla kuulunut myös

2 Ennakkotehtävässä oli myös kaksi muuta kysymystä: Kerro, millainen tekstin kirjoittaja olet? Kirjoitatko samalla tavalla eri kielillä tai esimerkiksi eri välineellä? Näitä kysymyksiä olemme käsitelleet toisessa artikkelissa (Laine–Mutta 2025b).

muuta kirjoittamista, esimerkiksi oppimispäiväkirjoja ja tenttivastauksia. Aineistomme kannalta oli olennaista, että kurssi oli monikielinen: opetus ja kirjallisuus oli sekä suomeksi että englanniksi, eri kieliaineiden luennoitsijat antoivat esimerkkejä oman alansa tutkimusaineistoista ja lopuksi opiskelijat vastasivat tenttiin suomeksi ja kirjoittivat kursityön pääaineensa kielellä esimerkiksi englanniksi, ruotsiksi, ranskaksi ja suomeksi.

Artikkelin aineisto kerättiin kirjoittamisen tutkimukseen liittyvän luentokerran ennakkotehtävänä. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudatettiin tutkimuseettisiä käytäntöjä ja Euroopan Unionin yleistä tietosuojasetusta (GDPR). Osallistujilta pyydettiin kirjallinen suostumus, ja vaikka ennakkotehtävä oli pakollinen, tutkimusluvan antaminen oli vapaaehtoista. Kirjoittajilta ei kysytty mitään taustatietoja, esimerkiksi ikää tai sukupuolta, emmekä tallentaneet kurssialustalta nimiä tai pääaineita. Kaikki aineisto anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin tunnistenumeroilla, joita ei voi yhdistää alkuperäisiin osallistujiin; opiskelijoiden koodinumerot näkyvät tutkimusaineistoa kuvaavassa taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston keräysvuodet, osallistujamäärät ja anonyymit koodit.

Keräysvuosi	N=131	Koodit
2021	37	ID2101–ID2137
2022	35	ID2201–ID2235
2023	30	ID2301–ID2330
2024	29	ID2401–ID2429

Temaattisen luokittelun analyysi tehtiin vain keräysvuoden ja ID-numeroin yksilöidyin vastausten perusteella. Kaikki tekstit ja analyysit säilytetään suojatussa yliopiston pilvipalvelussa.

Valmiit tekstit tallennettiin NVivoon, joka on laadullisen tutkimuksen analyysi-ohjelmisto (Adu 2019). NVivoon koodattuun aineistoon on tehty tarkka luenta siten, että tutkijat luokittelivat aineiston sekä itsenäisesti että yhdessä keskustellen. Tekstien temaattinen luokittelu tehtiin tehtävänannossa annetun ohjaavan kysymyksen pohjalta: kirjoittajiin, jotka suunnittelevat tekstin etukäteen (esimerkiksi ajatuskartta), kirjoittajiin, jotka eivät suunnittele tekstiään etukäteen vaan aloittavat heti kirjoittamaan, ja kirjoittajiin, jotka suunnittelevat kirjoittaessaan. Analyysi on siis aineistolähtöinen mutta pohjaa teorialuvun taustateorioihin. Tarkastelemme reflektioita yliopistokirjoittamisen kontekstissa ja suhteutamme analyysimme aiemmassa tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin kontekstin ja kirjoittajan asennoitumisen vaikutuksesta kirjoittajuuden reflektointiin (ks. esim. Archer 2000; Erra 2020a; 2020b; Ryan ym. 2021; 2022).

Aineistolähtöinen luokittelu nosti esiin kolme Ivaničnin (2004) kirjoittamisen ja sen opettamisen diskursseihin pohjautuvaa ryhmää: 1) prosessidiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat, 2) luovuusdiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat, 3) prosessi- ja

luovuusdiskurssia yhdistävät kirjoittamisstrategiat. Käytämme aineiston kuvauksessa näitä kolmea ryhmää. Prosessidiskurssissa korostuu suunnittelu esimerkiksi ajatuskartan avulla ennen kirjoittamisen aloittamista ja tekstin muokkaaminen prosessin aikana, kun taas luovuusdiskurssia kuvaa spontaanius ja suunnittelemattomuus. Näitä kahta yhdistävissä diskursseissa suunnitteleminen tapahtuu tekstin tuottamisen aikana samalla, kun tekstiä muokataan. Ennakkotehtävän ohjaava kysymys tekstin suunnittelusta tuo analyysiin mukaan oletuksen prosessikirjoittamisen vaiheista sekä korostaa Ivaničnin (2004) prosessidiskurssia aineiston luokittelun pohjana. Suunnitelmallisuus tai suunnittelemattomuus yhdistyy myös opiskelijoiden näkemykseen kirjoittamistavasta tai kirjoittajaprofilista (Bowen–Van Waes 2020). Luokittelun kategoriat ja niihin NVivossa koodatut maininnat näkyvät taulukossa 2 (ks. myös esimerkki 1).

Taulukko 2. Aineiston luokittelukategoriat ja mainintojen frekvenssit.

Luokittelun kategoria	2021 n = 37	2022 n = 35	2023 n = 30	2024 n = 29	Maininnat yhteensä
1) Prosessidiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat	36	31	25	27	119
2) Luovuusdiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat	10	16	11	11	48
3) Prosessi- ja luovuusdiskurssia yhdistävät kirjoittamisstrategiat	25	22	16	13	76
Yhteensä					243
n = kirjoittajien määrä kunakin vuonna					

Kategorioiden frekvenssit eivät vastaa kirjoittajien määriä: vastaukset olivat vapaa-muotoisia, eivätkä kaikki siksi esimerkiksi pohdi lainkaan kirjoittamisen suunnitteluun liittyvää kysymystä tai samalla kirjoittajalla voi olla esimerkiksi eri rekistereihin liittyen useisiin kategorioihin luokiteltuja mainintoja. Maininnoissa esiintyvät strategiat saattavat toisinaan myös sisältää pohdintoja liittyen eri kielisiin tai välineisiin. Esimerkki 1 havainnollistaa eri diskurssien vaihtelua saman opiskelijan vastauksessa (ID2229) eri kappaleissa³. Jokaisessa vastauksen kappaleessa painottuu eri diskurssi, koska kuvattu kirjoitusväline ja konteksti vaihtuvat. Olemme lihavoineet olennaiset diskurssin kohdat esimerkissä.

(1) **Kategoria 3: Prosessi- ja luovuusdiskurssia yhdistävä kirjoittamisstrategia**

Olen tekstin kirjoittajana melko vaativa itseäni kohtaan. Joskus olen jopa niin vaativa, että tekstin aloittaminen voi olla vaikeaa ja takkuilevaa

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

(esimerkiksi isoa esseetä tai muuta kirjoitustyötä aloittaessa). **Tämän takia kirjoitankin usein ”ajatuksenvirtaa” ja jäsentelen sitä myöhemmin, jotta pääsen kirjoittamisessa alkuun.**

Kategoria 1: Prosessidiskurssia korostava kirjoittamisstrategia

Usein tenttivastauksia kirjoittaessani suunnittelen sisältöä enemmän ja teen jonkinnäköisen mind mapin ennenkuin alan kirjoittamaan. Olen käynyt yliopistokoulutukseni pääasiassa englanniksi, ja englannin kielellä kirjoittaessani joudun enemmän suunnittelemaan ja miettimään, mitä sanon ja miten.

Kategoria 2: Luovuusdiskurssia korostava kirjoittamisstrategia

Kännykällä kirjoittaessani olen huomattavasti ”vapaamuotoisempi” enkä niin välitä kieliopista, isoista alkukirjaimista tai muista säännöistä. Välillä kirjoitan esimerkiksi puhelimeni muistioon joitakin muistettavia / hoidettavia asioita, jotta en unohda niitä. **Kirjoitan ne usein ”niinkuin sylki suuhun tuo”,** sillä puhelimen muistion tarkoituksena on toimia nimienomaan muistiona, jotta en unohda asioita. Tällöin kieliasulla ei ole niin väliä, sillä muistion asiat ovat ainoastaan minun silmilleni. Yhteenvetona sanoisin – – (ID2229)

Opiskelijan tapa kirjoittaa voi siis vaihdella kirjoitusprosessin aikana esimerkiksi siten, että alun suunnittelun jälkeen suunnittelu jatkuu myös tuottamisen aikana. Tällaiset tapaukset olemme luokitelleet sekä prosessidiskurssiin että prosessi- ja luovuusdiskurssiin. Tässä aineistossa jako suunnittelemisen ja suunnittelemattomuuden välillä ei siis ole jyrkkärajainen (jatkumosta ks. Bowen–Van Waes 2020).

4 Tulokset

Tulosluku jakautuu kolmeen alalukuun aineistoon tekemämme temaattista ja Ivaničnin diskursseja (2004) yhdistävän luokittelun pohjalta. Vastaamme tässä luvussa kahteen tutkimuskysymykseemme opiskelijoiden kuvaamista kirjoittamisstrategioista ja niissä näkyvistä Ivaničnin (2004) kirjoittamisen ja sen opettamisen diskursseista. Koska opiskelijoiden kirjoittamisessa diskurssit ovat usein päällekkäisiä ja koska opiskelijat kuvaavat sekä akateemista, formaalia kirjoittamista että vapaa-ajan informaalia kirjoittamista, erilaiset diskurssit yhdistyvät samankin vastaajan kuvauksissa.

4.1 Prosessidiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat

Reflektioissa, joissa korostuu kirjoittamisen ja sen opettamisen prosessidiskurssi, eksplisiittinen suunnittelu on olennainen osa opiskelijan kirjoittamisstrategiaa. Tulkitsimme prosessidiskurssiksi sekä maininnat suunnittelusta ja kirjoittamisen hallitsemisesta etukäteissuunnittelun avulla (alkusuunnittelijan profilista ks. Mutta–Laine 2024) että erityisesti prosessia korostavat maininnat. Mainintoja on yhteensä 119 (ks. taulukko 2), ja ryhmä on luokittelun suurin. Prosessidiskurssin keskeisydessä näkyy ennakkotehtävän

ohjaavan kysymyksen vaikutus, koska vastaajat pyrkivät sisällyttämään vastauksiinsa tehtävänannossa mainittuja nostoja, esimerkiksi kommentoimalla ajatuskarttojen käyttöä. Kirjoittajien aiempi koulussa ja opintojen aikana saatu tietämys ja kokemus kirjoittamisesta näkyy vertailevana pohdintana kirjoittamisstrategioiden muutoksista (Archer 2000; Ivanič 2004; Erra 2020a; 2020b; Ryan ym. 2021; 2022; prosessidiskurssista lukion opetuksessa ks. Erra–Svinhufvud 2017). Tulos eroaa osittain lukiolaisten kirjoittamisesta tekemistä havainnoista, sillä Erran (2019) mukaan lukiolaiset eivät halunneet tai osanneet suunnitella tekstejään (ks. myös Suomalainen 2019). Monelle yliopisto-opiskelijoille prosessidiskurssista oli kuitenkin tullut osa kirjoitusrutiinia. Heille tyypillisiä suunnitelmia ovat sellaiset luettelmat, ajatuskartat ja dispositiot (esimerkit 2 ja 3) sekä tekoälyn käyttö (esimerkki 4), jotka helpottavat aiheen ideointia ja siinä pysymistä:

- (2) Aina kun aloitan pidemmän kirjoitusprojektin, suunnittelen sitä eri tavoin. Teen paperille suunnitelman, johon kirjaan **otsikoita, väliotsikoita ja ideoita** sekä mitä kaikkea tekstissä tulee käsitellä ja ottaa huomioon. Teen paljon **tukilistoja** ja **miellekarttoja**, sillä asioiden näkeminen visuaalisesti ja konkreettisesti paperilla auttaa minua hahmottamaan ja suunnittelemaan tekstin rakennetta ja sisältöä. (ID2412)
- (3) Esseitä kirjoittaessa suunnittelen ennen kirjoittamisen aloittamista tekstilleni tietyn rakenteen ja kirjoitan sen ylös Wordiin **ranskalaisilla viivoilla**. Suunnittelen tekstini kappaleittain ja kirjoitan niihin ylös ainakin yhden pääasian, josta haluan kirjoittaa. **Näin kirjoittaminen helpottuu, koska ajatukseni harhailee ja katkeaa usein, niin tämän avulla pystyn tarkistamaan, mistä minun kuuluisi kirjoittaa.** (ID2320)
- (4) Minun on myös myönnettävä, että pitkien akateemisten kirjoitusten laatimisessa olen käyttänyt **tekoälytyökaluja ”brainstorming:na” kirjoitusten rakenteen suhteen**, mitä suosittelen lämpimästi, koska se antaa heti toisenlaisen näkökulman. (ID2409)

Esimerkki 4 on ainoa suora maininta tekoälyn käytöstä kirjoittamisen apuna. Vaikka tekoälyn käyttö on lisääntynyt osana prosessikirjoittamista ja oppimisen tukena (ks. esim. Bowker–Buitrago-Ciro 2019; Loock–Léchauguet 2021; Holopainen–Salmi 2025; Laine–Mutta 2025a), useimmat kirjoittajat pyrkivät omaääniseen ilmaisemiseen (esimerkki 5) eivätkä ainakaan vielä mainitse keskeiseksi strategiaksi tekoälyn käyttöä. Esimerkissä 5 tuottamista ohjaa prosessidiskurssin lisäksi vahvasti tekstilaji (ks. Ivanič 1998; 2004, 225).

- (5) Kun alan kirjoittaa esimerkiksi esseetä tai oppimispäiväkirjaa, jotka pohjaavat aineistoon, **jätän materiaaliin tutustumisen ja kirjoittamisen väliin joitakin päiviä**. Huomaan miettiväni näiden päivien aikana aktiivisesti omia näkökulmia aiheen tiimoilta. Tällöin kirjoitusprosessin alkaessa minulle on hyvin selvää, mitä aion sanoa ja missä järjestyksessä. **Opettajat usein kehottavat kirjoittamaan oppimispäiväkirjan heti, mutta näin tehdessäni siitä tulee vain luentomateriaalien referaatti, omaäänisen tekstin sijaan.** (ID2325)

Monet opiskelijat kuvaavat tekevänsä suunnitelman paperille, vaikka kirjoittavatkin lopullisen tuotoksen tietokoneella (esimerkki 6):

- (6) Tykkään havainnollistaa ajatuksiani **paperille** esimerkiksi **ajatuskarttojen** muodossa, mutta pitkiä esseitä on mieluisampaa kirjoittaa tietokoneella. Pohdin usein etukäteen, mitä aion kirjoittaa, jotta ajatukset jäsenyvät paremmin. Saatan tehdä **tukisanalistan** paperille tai kirjoittaa ylös sellaisia käsitteitä tai ajatuksia, joiden pelkään unohtuvan tai jotka saattavat tarvita lisäjalostusta. (ID2328)

Osa kirjoittajista mainitsee suunnittelun osaksi myös tehtävänannon ja kommentoi monikielistä suunnittelua (esimerkki 7):

- (7) **Tehtävänannot sekä tarkat suunnitelmat auttavat minua kirjoittaessani.** Suunnitelmani ovat yleensä **ranskalaisten viivojen** ja keskeneräisten muistiinpanokappaleiden muodossa. Eri kielten välisissä eroissa olen huomannut sen, että suomeksi kirjoittaessani teen alustavat **muistiinpanoni suomen kielellä**, kun taas englanniksi, ranskaksi tai ruotsiksi kirjoittaessani **teen monikieliset muistiinpanot**, mistä löytyy ainakin suomea ja kohdekieltä, mutta monesti myös muita vieraita kieliä. (ID2109)

Varsinkin spontaanissa kirjoittamisessa tehtävänannolla onkin tekstin tuottamisessa olennainen merkitys, sillä kirjoittajat aloittavat usein siitä ja myös kuljettavat tehtävänantoa mukana tekstissä (Mutta–Laine–Lahtinen–Mäkilä–Åberg–Lintunen tulossa), ja siksi se on luontevaa huomioida myös suunnittelun tukena.

Prosessidiskurssissa suunnittelu korostuu varsinkin, kun tehtävänä on kirjoittaa esimerkiksi akateeminen pitkä teksti, jotta kirjoituksen punainen lanka säilyy. Useat kielten opiskelijat hyödyntävät tällaisissa suunnitteluprosesseissa eri kieliä (ks. myös esimerkki 7) ja välineitä (esimerkit 8 ja 9):

- (8) Jos kyseessä on jokin palautettava tuotos, haluan yleensä suunnitella etukäteen, esimerkiksi **mimmoisia ajatuksia aihe minussa herättää**. Jäsennellä ajatukseni sitten esimerkiksi ajatuskartaksi paperille ja sen kautta lopulliseksi tekstiksi. **Välivaiheen hahmottaminen on minulle helpompaa fyysisellä paperilla**, joten ajatuskartan piirrän aina vihkoon kynällä ja tarvittaessa käytän värejä ryhmitelläkseni ajatuksia. **Näin lopullinen teksti on johdonmukaisempi ja ajatukseni eivät poukoile aiheesta toiseen, vaan punainen lanka säilyy tekstissä**. Ajatuskarttani ja tekstieni suunnitelmat saattavat sisältää eri kieliä, millä asia saattaakin sitten tulla ensimmäisenä mieleen suunnitellessani tekstiä. **Ajatuskartoissani yhdistyy ruotsi, venäjä, englantia ja suomi**. (ID2316)
- (9) Kun aloitan kirjoittamisen, tykkään tehdä **lyhyet muistiinpanot tai käsittekartan**, jotta saan aktivoitua itseni aiheeseen ja kirjoittamisprosessiin. Listaan muistiinpanoihin tärkeimpiä pääpointteja ja aiheesta heräviä ajatuksia. **Tässä vaiheessa en pyyhi tekstistä**

mitään, koska on parempi, että ajatuksia on mahdollisimman paljon paperilla. Näin on helppo saada todellisesta kirjoittamisesta kiinni ja aloittaminen on mielekkäämpää. Teen muistiinpanot yleensä **paperille**, jonka jälkeen alan hahmottelemaan tekstiä **tietokoneella**. Kirjoittamisen alussa tekstin muodolla tai kieliasulla ei vielä ole hirveästi merkitystä, koska sitä on niin helppo muokata ja vaihtaa kappaleiden paikkaa. **Aloittamisessa on tärkeää, että saa tekstiä aikaan, jotta työ ei tunnu ylitsepääsemättömältä.** (ID2104)

Suunnittelu voi tapahtua ilman suurta itsesäätelystä (Hayes–Flower 1980; Wischgoll 2016; Bowen–Van Waes 2020), kuten esimerkin 9 kirjoittaja luonnehtii. Monelle suunnittelu onkin strategia välttää tyhjän paperin pelkoa. Esimerkeissä 8 ja 9 yhdistyy myös paperin ja tietokoneen yhdistäminen (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024; Laine–Mutta 2025b).

Prosessidiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat kytkeytyvät aiemmin koulussa ja myös opintojen aikana saatuun tietoon prosessikirjoittamisesta (Erra–Svinhufvud 2017). Osalla kyse on myös strategioiden automatisoitumisesta ja niistä tiedostumisesta sekä tekstitaitojen kehittämisestä ja palautteen saamisen tärkeydestä (esimerkki 10).

- (10) **Ennen yliopisto-opiskelua kirjoitin tekstejä suuremmissa erissä ja usein todella lähellä palautuspäivää.** Nykyään olen oppinut, että kun aloittaa ajoissa, niin prosessi ehkä kestää kauemmin, mutta kirjoittamisen paineet eivät ole yhtä raskaat. Kun kirjoittaa joka päivä vähän, niin edistyy huomaamattaan. – **Usein luetutan tekstini parilla kaverilla, jotta he voivat antaa oman näkemyksensä.** Tekstille tulee helposti sokeaksi, tämän takia tauot ja mielipiteet tekevät hyvää. (ID2104)

Esimerkistä 10 näkyy myös, ettei prosessikirjoittamisesta ole tullut kaikille yliopisto-opiskelijoille vielä vakiintunut työtapaperuskoulussa tai lukiossa (Erra 2019; Suomalainen 2019), vaikka he koulupolkinsa ansiosta tiedostavatkin sen.

Joillain opiskelijoilla kirjoittamiseen liittyy myös varsin kielteisiä tunteita (ks. esim. Graham 2018, 261, 268), jotka usein yhdistyvät tyhjän paperin pelkoon tai aiempiin kirjoittamiskokemuksiin samalla tavalla kuin Suomalaisen (2019) yläkoululaisia käsittelevässä tutkimuksessa (esimerkki 11):

- (11) **edelleen kirjoittaminen luo minussa ahdistuksen tunteita.** Olen pyrkinyt ratkaisemaan ahdistusta ja aloittamisen vaikeutta jakamalla kirjoitustyön pieniin osiin. Kaikkea ei tarvitse saada kerralla valmiiksi, sillä kirjoittaminen on pitkä prosessi. (ID2228)

Esimerkin 11 kirjoittajalla prosessin kontrollointi auttaa kirjoittamisesta aiheutuviin kielteisiin tunteisiin. Aiemmin on todettu, että monilla suunnittelu onkin rutinoitunut osa kirjoitusprosessia, kirjoittamisen itsesäätelystä (Hayes–Flower 1980; Wischgoll 2016; vrt. Erra 2019) ja akateemiseen maailmaan sosiaalistumista varsinkin silloin, kun he kirjoittavat akateemisessa kontekstissa vaadittavia arvioitavia ja laajoja tekstejä (Lea–Street 1998; Højbjerg–Hindhede 2023).

4.2 Luovuusdiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat

Luovuusdiskurssia korostaviksi reflektioksi analysoimme maininnat (yhteensä 48, ks. taulukko 2), joissa vastaajan strategiassa korostui esimerkiksi tajunnanvirran kirjoittaminen tai valmiin tekstin kirjoittaminen suoraan. Näissä reflektioissa opiskelijat yleensä myös kuvasivat, etteivät suunnittele kirjoittamistaan etukäteen. Usein suunnittelemattomuus yhdistyi kirjalliseen luovuuteen siten, että luovuus tarkoitti vapautta kirjoittaa omia ajatuksiaan ilman suunnittelun rajoituksia. Tämä näkyi ei-akateemisessa informaalissa tai itseä motivoivassa kirjoittamisessa (esimerkki 12 ja 13) tai ensikielellä kirjoittamisessa (esimerkki 14):

- (12) Jos kirjoitan tekstiä omasta innostuksesta, tykkään kirjoittaa vapaasti ja antaa ajatuksen virrata. (ID2316)
- (13) **Nautin vapaasti kirjoittamisesta** ja saan näin yleensä tehtyä parhaan suoritukseni. Jos alan suunnittelemaan liikaa en välttämättä saa tekstiä ollenkaan aikaan. (ID2424)
- (14) Kirjoittaessani suomeksi eli äidinkielelläni tekstini tulee usein lähes tajunnanvirran kaltaisena, enkä joudu usein juurikaan suunnittelemaan sitä, mitä tahdon kirjoittaa. (ID2218)

Esimerkeissä 12–14 korostuvat suunnittelemattomuuden ja itsesätelyn vähäisyys (Bowen–Van Waes 2020) ja ensikielen rooli, jota sujuva kielitaito tukee. Luovuudella on ollut tärkeä merkitys myös esimerkiksi lukiokirjoittamisessa (Erra–Svinhufvud 2017; Erra 2019).

Vaikka monelle kielten opiskelijalle ensikieli on luovuuden kieli, heillä voi olla myös muissa kielissä niin hyvä kielitaito, että he pystyvät luovaan ja spontaaniin kirjoittamiseen (esimerkki 15):

- (15) Kävin kurssin jossa tuli kirjoittaa paljon **ranskaksi**, mutta aiheet olivat aika vapaita ja toimin silloin täysin samalla tavalla kuin suomen kielen kanssa eli en tehnyt suunnitelmaa, vaan teksti syntyi kirjoituksen edetessä ja pääsin **samanlaiseen flow-tilaan kuin suomen kielen kanssa**. Tämä toki vaatii, että olen siinä vieraassa kielessä jolla kirjoitan jo hyvällä tasolla, jotta en joudu jatkuvasti käyttämään sanakirjaa. **Englannin kielellä toimin samoin**, eli minun kohdallani ei ole eroa sillä millä kielellä kirjoitan, toimintatapa on sama. (ID2231)

Sama kirjoittaja voi toimia eri kielissä eri tavoin (esimerkki 16). Kielitaito voi myös hidastaa kirjoitusprosessin spontaaniutta, jolloin kirjoittamisesta tulee prosessidiskurssia korostavaa (kategorian 1 osuus hakasulkeissa):

- (16) **Kirjoitan suomeksi ja englanniksi lähes samalla tavalla, ilman suunnitelmia ja filiksen mukaan**. En oikein koskaan malta tehdä suunnitelmia, mutta vaadin itseltäni kuitenkin valmiita lauseita ennen kuin voin kirjoittaa ne ylös. – – [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)

Esimerkin 16 kirjoittajalla fiiliksen mukaan kirjoittaminen näyttäisi olevan tavoiteltavaa, mutta tarvittaessa hän voi turvautua suunnitteluun. Usein myös tietokoneen käyttö on mahdollistanut luovuuden hyödyntämisen, koska tekstiä voi kirjoittaa suoraan melko valmiina ja parannella myöhemmin (esimerkki 17):

- (17) **Tietokoneella** esim. esseitä ja analyysejä kirjoittaessani kirjoitan yleensä pidemmän aikaa kerrallaan. En ole kovinkaan hyvä ns. prosessikirjoittamisessa, vaan pyrin saamaan aina kerrallaan mahdollisimman paljon tekstiä tuotettua. **En myöskään oikein osaa kirjoittaa ”ajatustenvirtaa” ja parannella tekstiä myöhemmin**, vaan pyrin kirjoittamaan valmista tekstiä. (ID2217)

Luovuusdiskurssia korostavat opiskelijat saattoivat reflektoida kirjoittavansa tavalla, joka ei heistä aina ole ihanteellisin (esimerkki 18):

- (18) Oma tapani on kirjoittaa ns. lennosta tai siitä asiasta, mikä kirjoitushetkellä on tuntunut tärkeimmältä tuoda esiin. Tämä on tuottanut ajoittain hankaluuksia pitkiä tekstejä kirjoittaessa, **joten koenkin kirjoitustyylini tarvitsevan enemmän suunnitelmallisuutta, mikä voisi tehdä kirjoittamastani tekstistä johdonmukaisempaa ja myös helpompaa työstää**. (ID2105)

Heillä on todennäköisesti kouluopetuksen ja yliopiston kirjoittamiskurssien vuoksi vahva käsitys siitä, että tekstin suunnittelua pitäisi tehdä, mutta suunnittelu ei ole heille luonteva tai vakiintunut tapa aloittaa kirjoitusprosessi (Archer 2000; Myhill–Newman 2016; Erra–Svinhufvud 2017; Erra 2020b; Ryan ym. 2021; 2022; Laine–Mutta 2025b). Samanlaisia havaintoja on tehty myös yläkoululaisten ja lukiolaisten suhtautumisesta suunnitteluun (Erra 2019; Suomalainen 2019).

4.3 Prosessi- ja luovuusdiskurssia yhdistävät kirjoittamisstrategiat

Reflektioissa, joissa yhdistyivät prosessi- ja luovuusdiskurssit, opiskelijan kuvaama kirjoitusprosessi rakentui erilaisista osista, mutta yhteistä vastauksissa oli konkreettisen etukäteisuunnitelman puuttuminen ja kirjoittamisen aloittaminen spontaanisti ja siten edellä kuvaamallamme tavalla luovasti. Suunnittelu tapahtuikin yleensä vasta kirjoitusprosessin aikana. Tällaisia mainintoja oli 76 (ks. taulukko 2). Opiskelijat kuvasivat valmiin tekstin rakentumista prosessina, johon kuului luovuuden lisäksi erilaisia työvaiheita, kuten tuottaminen ja muokkaaminen ja monella myös karsiminen ja jäsentäminen (esimerkit 19 ja 20; prosessin vaiheista ks. Ivanič 2004, 231–232):

- (19) Kirjoittamiseni on siis varsin spontaania ja perustuu vahvasti hetkelliseen inspiiraatioon ja motivaatioon. **Ideat syntyvät kirjoittaessa, joka johtaa siihen, että teksti muuttuu paljon kirjoittamisen aikana**. Teen paljon

uudestaan lukemista ja mietin tekstin lopullista muotoa vasta keski-loppuvaiheessa. (ID2423)

- (20) Kirjoitan siis myös vierailla kielillä niin, että rupean mieluiten samantien kirjoittamaan ja **suunnittelen sitä mukaa kun pääsen vauhtiin. Ajatus alkaa juosta parhaiten, kun vaan kirjoittaa menemään.** (ID2404)

Esimerkeissä 19 ja 20 kirjoittajat kuvaavat kirjoittamistaan luovuusdiskurssin tavoin spontaanina ajatusten virtana mutta myös mainitsevat prosessidiskurssin mukaisesti suunnittelevansa kirjoittaessaan. Seuraavassa esimerkissä 21 opiskelija perustelee käyttämänsä kirjoittamisstrategiaa sillä, että liian pitkälle viety etukäteissuunnittelu veisi liikaa voimavaroja (vrt. ed. esimerkki 18, jossa suunnittelu ei ole vakiintunut osaksi prosessia). Kirjoittaja voi kokea etukäteissuunnittelun myös liian rajoittavaksi (esimerkki 22).

- (21) Olen pyrkinyt suunnittelemaan esseitä enemmän koneella tehtävien muistiinpanojen ja rakenteen suunnitelman avulla. Kuitenkin koen, että **parhaiten kirjoittaminen oikeasti sujuu, kun aloitan vain kirjoittamaan. Minulla on joka tapauksessa aina mielessäni selkeä käsitys esseen rakenteesta ja koen suunnittelutyön vievän aikaa ja jaksamista itse kirjoittamiselta.** (ID2106)
- (22) Kirjoitan yleensä paljon enemmän kuin tarvitsee ja jälkikäteen sitten siistin ja lyhentelen tekstiäni. **En halua ensimmäisellä kirjoituskerralla liikaa sensuroida itseäni, sillä olen huomannut että se tyrehtyttää ajatukset ja luovuuden.** Toki akateemisissa teksteissä minulla on ideoita ja jonkinlainen järjestys missä kirjoitan, vaikka sitten myöhemmin muokkaan tekstiä rajusti. (ID2123)

Monissa luovuusdiskursseja korostavissa reflektioissa tekstin ensimmäinen versio syntyy spontaanisti, mutta prosessissa tekstin muokkaamisella ja karsimisella on olennainen rooli. Tällainen strategia liittyy myös tyhjän paperin pelkoon ja kielteisiin tunteisiin (ks. esim. Graham 2018, 261, 268; esimerkki 23).

- (23) Olen oppinut kuitenkin vuosien varrella, että aikaisempi kirjoitustyylini oli erittäin kuluttava. Nykyään kirjoitan paljon vapaammin. Suunnittelen tekstiä kovin vähän etukäteen ja luotan tajunnanvirtaan enemmän. Olen oppinut, että tekstiä ei tarvitse suunnitella valmiiksi päässä, vaan tekstiä on mahdollisuus työstää ja editoida. En pelkää tehdä virheitä, sillä tiedän, että ne voi jälkikäteen korjata. Myös se, **että aloin käyttämään sekä tajunnanvirtaa että metatekstiä kirjoituksessani, antoi minulle apua niin sanottuun tyhjän paperin kammoon.** (ID2205)

Esimerkin 23 tapa suunnitella kirjoittamisen aikana poisti tyhjän paperin pelkoa, kun taas toisilla tätä pelkoa poisti eksplisiittisen suunnitelman tekeminen (ed. esim. 9). Osa kirjoittajista pitää hyödyllisenä myös tekstin kirjoittamista spontaanisti ilman rajoituksia ja tekstiin palaamista myöhemmin, esimerkiksi seuraavana päivänä (esimerkki 24):

- (24) Kirjoitusprosessoinnin hoidan ensin ns. ”oksentamalla” kaiken mieleeni juolahtavan ensin paperille. **Annan sen jälkeen ajatusteni kerääntyä noin päivän verran, mikäli mahdollista.** Sen jälkeen jatkan jäsenellä tekstiä järkevämmäksi kokonaisuudeksi ja lisäilen tarvittavia asioita. (ID2226)

Osalle vastaajista työvaiheisiin liittyy muutakin kuin tekstin eksplisiittistä suunnittelua tai kirjoittamista, esimerkiksi tekstin käsittelyä tulostettuna (esimerkki 25) tai ajatus-ten työstämistä kävellessä tai saunoessa (esimerkit 26 ja 27):

- (26) Työskentelyni kannalta on parasta, että näen isot linjat kaikki kerrallaan. Olen huomannut, että haluaisin nähdä esimerkiksi wordissä kaikki sivut kerrallaan isona, jotta pystyisin tehokkaasti jäsentämään tekstiäni. Tähän tarvitsisin varmaankin valkokankaan, että näkisin tekstinkin tarpeeksi suurena. **Siksi olenkin ensimerkiksi oikolukuvaiheessa tulostanut kandiditutkielmani, jotta pystyin levittämään sen auki lattialle ja siten näkemään kokonaisuuden kerrallaan.** (ID2118)
- (27) Usein jätän aiheet hautumaan päähän myös pidemmäksi aikaa, jolloin saatan tehdä nopeita muistiinpanoja myös kännykkääni, **kun olen esimerkiksi kävelemässä johonkin.** Tämä oli erittäin tärkeä osa kandidaatintutkielmani kirjoittamista, sillä tein paljon tärkeitä ja mielenkiitollisia havaintoja kandi aiheestani silloin, kun en ollut tietokoneen äärellä. (ID2126)

Saatan hyvinkin miettiä tarinaa etukäteen vaikkapa saunan lauteilla istuskellessani ja mielessäni kehittää tarinan rakenteen ja kliimaksin valmiiksi. Rakastan yllättäviä loppuja, joka saa lukijan ihmettelyn partaalle, mitä tässä oikein tapahtui! (ID2314)

Lisäksi osa kirjoittajista tiedostaa oman tapansa kirjoittaa, vaikka he eivät aina ole tietoisesti valinneet tapansa (esimerkki 28), tiedostavat oman strategiansa rajallisuuden (esimerkki 29; vrt. Erra 2019; Suomalainen 2019) tai antavat tekstin viedä (esimerkki 30). Suunnittelun raami siis joko tukee tai estää kirjoitusprosessin kulkua (vrt. Erra 2019).

- (28) **Jos olen suunnitellut kirjoitusprosessia huomaan sen kyllä menevän sujuvammin.** Esimerkiksi em. kappaleiden poistamista ei tapahdu yhtä paljon, koska minulla on jonkinlainen valmis suunnitelma ja rakenne tekstille. **Tämä kirjoittamisen suunnittelu ei tosin itselleni luonnostaan ja yleensä en teekään sitä, vaikka se olisi mielestäni hyvä ottaa tavaksi.** (ID2210)
- (29) Tyyliini toimii ihan hyvin vielä esseevastauksissa niin koetilanteissa kuin kotiesseissäkin, **mutta esseetä isommat kokonaisuudet eivät sovi tähän spontaaniin tyyliini.** Pitäisi jaksaa suunnitella pääpointit ja jakaa ne kappaleisiin. **Koen kirjoittamisen melko helpoksi mutta suunnitteluosuuden turhauttavaksi.** On hiukan kuin en tavallaan ajattele asiaa ollenkaan, vain kirjoitan sen. **Mutta suunnittelussa taas**

joudun ajattelemaan asiaa täysin abstraktisti, ja koen ehkä sen hiukan hankalana, pelkän päässä pyörittelyn. (ID2233)

- (30) Yleensä lopullinen teksti eroaa runsaastikin siitä, minkälainen ensimmäinen vedos tai suunnitelma oli, **mutta mielestäni onkin tärkeää, että teksti ikään kuin kasvaa prosessin aikana, eikä sitä ole asetettu liian tiukkoihin kahleisiin jo alkutekijöissään.** Yleensä suunnitelma onkin siis vain alkuun pääsemistä varten, mutta suunnitelman lopullinen rooli selviää vasta tekstin valmistuttua. (ID2126)

Yliopisto-opintojen vaikutus näkyy osalla opiskelijoista myös siten, että kirjoittamisstrategioita on joutunut miettimään uudelleen tai muuttamaan toisenlaisiksi (esimerkki 31; ks. myös esimerkki 23).

- (31) Suunnittelen tekstiä sitä mukaa kuin kirjoitan, parantelen sitä kirjoitusprosessin aikana ja lopuksi käyn koko tekstin läpi, jolloin sen hahmottaa kokonaisuutena ja siihen voi tehdä viimeiset parannukset. Olen kouluajoista lähtien pitänyt mind mappeja hyvin ikävyyttävinä **mutta koska yliopistossa kirjoitelmien suunnittelun tärkeys on korostunut, olen päässyt hieman yli vapaudenkaipuustani kirjoittamisessa.** (ID2120)

Prosessi- ja luovuusdiskurssia yhdistävissä vastauksissa prosessia kuvataan usein laajemmin kuin luvun 4.1 prosessidiskurssia korostavissa vastauksissa, joissa prosessia kuvasi nimenomaan etukäteissuunnittelu tai prosessikuvauksen keskeisyys. Luovuus liittyi näissä reflektioissa spontaaniin kirjoittamisen aloittamiseen, toisin kuin luovuusdiskurssia korostavissa luvun 4.2 vastauksissa, joissa luovuus liittyi informaaliin vapaa-ajan kirjoittamiseen. Tällaiset kirjoittamisstrategiat yhdistyvät sekä Erran (2019) ja Suomalaisen (2019) havaintoihin kokemattomuudesta tai osaamattomuudesta suunnitella tekstejä etukäteen että kokeneen kirjoittajan varmaan ja rutinoituneeseen tapaan säännellä prosessia kirjoittamisen aikana (ks. myös Hayes–Flower 1980; Wischgoll 2016). Itsesäätely ja suunnittelu sekä vapaa kirjoittaminen ja suunnittelemattomuus (ks. myös Bowen–Van Waes 2020) limittyvätkin yliopistokontekstissa monin tavoin.

5 Lopuksi

Artikkelissa etsimme vastauksia kysymykseen, miten yliopisto-opiskelijat kuvaavat kirjoittamisstrategioitaan ja miten näissä kuvauksissa näkyvät Ivaničín (2004) kirjoittamisen ja sen opettamisen diskurssit. Analysoimme 131 kielten opiskelijalta kerättyjä reflektioita neljältä vuodelta 2021–2024. Kirjoittamisstrategioiden luokittelukategoriat nousivat aiheistosta temaattisen luokittelun pohjalta ja yhdistyivät seuraaviin Ivaničín (2004) diskursseihin: 1) prosessidiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat, 2) luovuusdiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat ja 3) prosessi- ja luovuusdiskurssia yhdistävät kirjoittamisstrategiat. Aiheiden käsittely oli tehtävänannossa vapaata, mutta yhtä opiskelijaa

lukuun ottamatta kaikki opiskelijat kirjoittivat jotakin kirjoittamisstrategioista. Suurin osa opiskelijoista tarttui tehtävänannon ohjaaviin kysymyksiin ja kirjoitti reflektionsa niistä. Tämä rajoittaa aineistosta esiin nousevia teemoja ja korostaa suunnittelun roolia. Jos tehtävänanto olisi ollut vapaa, tulokset olisivat saattaneet painottua eri tavoin, mutta tällaisenkin aineiston tarkastelu tuo esiin kiinnostavia näkökulmia yliopistokirjoittamisesta. Tulokset koskevat toki vain yhden yliopiston opintojakson opiskelijoita, mutta vastaukset on kerätty neljältä eri vuodelta, joten ne ovat suuntaa antavia.

Tulosten vertailun vuoksi analyysin tutkimuskehys on samanlainen kuin aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa (Erra–Svinhufvud 2017; Erra 2019). Artikkelin tulokset ovatkin samansuuntaisia kuin aiemmat prosessikirjoittamista ja kirjoittamisen reflektointia käsittelevät tutkimustulokset, vaikka aineistomme on kerätty yliopisto-opiskelijoilta. Tuloksemme osoittavat, että myös yliopisto-opiskelijoilla prosessidiskurssia korostavat kirjoittamisstrategiat näyttävät kytkeytyvän koulussa ja yliopistossa opittuun tietoon prosessikirjoittamisesta samalla tavalla kuin aiemmissa lukiosta ja lukiolaisista tehdyissä tutkimuksissa (Erra–Svinhufvud 2017; Erra 2019). Tämän kategorian mainintoja olikin eniten ($n = 119$, ks. taulukko 2), ja monilla suunnittelu on rutinoitunut osa kirjoitusprosessia ja kirjoittamisen itsesääteilyä (Wischgoll 2016; vrt. Erra 2019) sekä akateemiseen maailmaan sosiaalistumista varsinkin silloin, kun he kirjoittavat akateemisessa kontekstissa vaadittavia arvioitavia ja laajoja tekstejä (Lea–Street 1998; Højbjerg–Hindhede 2023). Aineistomme kirjoittajat osaavat pohtia akateemisia tekstitaitoja, kirjoittamisen eri konteksteja ja tekstin vastaanottajaa (Archer 2000; Myhill–Newman 2016; Erra–Svinhufvud 2017; Laine–Mutta 2025b). He hyödyntävät monimuotoista kielitaitoaan esimerkiksi suunnitteluvaiheessa kirjatun ideoita eri kielillä. He myös refleктоivat omaa käyttäytymistään ja tiedostavat, etteivät he aina seuraa tätä koulussa tai aiemmissa opinnoissa saatua mallia, vaikka se olisi heidän kannaltaan parasta. Tällöin he siirtyvät luovuusdiskurssin puolelle ja korostavat vapautta kirjoittaa, mitä mieleen juolahtaa. Aiempaan tutkimukseen verrattuna (Erra 2019; Suomalainen 2019) opiskelijoiden taidot ja tiedostaminen omista kirjoittamisstrategioista ovat yliopisto-opintojen aikana kehittyneet, koska akateemiset tekstitaidot eli esimerkiksi tiedonhaku, lähteiden käyttö ja tutkimussuunnitelmien laatiminen tukevat prosessilähtöistä otetta kirjoittamiseen.

Kirjoittamisstrategioiden kannalta on kiinnostavaa, miten aineistomme opiskelijat kuvaavat tekstin aloittamista välttääkseen tyhjän paperin pelon: onko parasta tehdä etukäteen suunnitelma, jotta tekstin punainen lanka hahmottuu, vai onko helpointa lähteä liikkeelle kirjoittamalla ajatuksia paperille ja muokata niitä sitä mukaa? Osa vastaajista kokee kirjoittamisen suunnittelun edelleen turhauttavana samalla tavalla kuin Erran (2019) ja Suomalaisen (2019) tutkimuksissa koulukontekstissa. Luovuus on vapautta kirjoittaa spontaanisti tilanteessa kuin tilanteessa. Luovuutta korostavia vastauksia, joissa ei mainittu suunnittelua ennen kirjoittamisen alkua, oli 48, kun taas prosessi- ja luovuusdiskurssia yhdistävien kirjoittamisstrategioiden mainintoja oli 76 (ks. taulukko 2). Yhdistävissä strategioissa kirjoittajat aloittavat tekstin kirjoittamisen spontaanisti mutta suunnittelevat ja muokkaavat tekstiä matkan varrella. Tietokoneiden käyttö mahdollistaa tämän entistä

paremmin – mutta kuten aiemmissa tutkimuksissakin on todettu (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024; Laine–Mutta 2025b), suunnittelussa näkyy edelleen myös paperin ja kynän käyttö. Kirjoittamiseen liittyvistä strategioista käy ilmi, että kirjoittaminen myös herättää erilaisia emootiota edelleen, vaikka kirjoittaminen on osa yliopisto-opintoja ja akateemiseen maailmaan sosiaalistumista – joitakin esimerkiksi tyhjä paperi ahdistaa ja pelottaa, mutta kirjoittaminen voi tuottaa myös iloa ja nautintoa. Teksteissä näkyy viittauksia itsesäätelyn kehittymiseen ja tapoihin hallita kielteisiä tunteita (Graham 2018, 268). Yliopisto-opiskelijoilla luottamus omaan tapaan kirjoittaa näkyy itseluottamuksena ja -säätelynä, jota aiemmat tutkimukset ovat pitäneet olennaisena kirjoittamisen osana (Hayes–Flower 1980; Wischgoll 2016; Bowen–Van Waes 2020; Ryan ym. 2021; 2022).

Yliopisto-opiskelijoiden refleктоimat kirjoittamisen ja sen oppimisen diskurssit ovat strategisesti moninaisia ja osoittavat opiskelijoiden kykyä pohtia kirjoittamistaan ja kehittymistä akateemiseksi ammattilaisiksi. Ne myös osoittavat kirjoittamisen dynaamisuuden – vaikka osa strategioista säilyy, voivat ne myös akateemiseen asiantuntijuuteen kehittymisen myötä muuttua. Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisstrategioissa suunnittelemisen ja luovuus yhdistyvät usein luontevasti.

Kirjallisuus

- ADU, PHILIP 2019: *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Routledge, Abingdon, Oxon.
- ARCHER, MARGARET 2000: *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488733>
- BOWEN, NEIL – VAN WAES, LUUK 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>
- BOWKER, LYNNE – BUITRAGO CIRO, JAIRO 2019: *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Publishing, Bingley. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
- ERRA, SATU 2019: Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. *Sananjalka* 61, 165–181. <https://doi.org/10.30673/sja.80207>
- 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>
- 2020b: *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71533>
- ERRA, SATU – SVINHUFVUD, KIMMO 2017: Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä* 121 (3), 316–354. <https://doi.org/10.23982/vir.51462>
- GRAHAM, STEVE 2018: A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist* 53 (4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- HAYES, JOHN – FLOWER, LINDA 1980: Identifying the organisation of the writing process. LEE GREGG ja ERWIN STEINBERG (toim.): *Cognitive processes in writing*, 3–30. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- HØJBJERG, KARIN – HINDHEDE, ANETTE LYKKE 2023: Academic writing strategies among Danish students with a professional background. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2223790>

- HOLOPAINEN, TIINA – SALMI, LEENA 2025: Konekääntimet ja konekäännöslukutaito kielten opetuksessa. OUTI VEIVO ja SUSANNA MÄKINEN (toim.): Teknologiapedagogiikkaa kielten opetukseen, 90–95. Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turku. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0083-1>
- IVANIČ, ROZ 1998: *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins, Amsterdam.
- 2004: Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- JUVONEN, RIITTA – KAUPPINEN, ANNELI – MAKKONEN-CRAIG, HENNA – LEHTI-EKLUND, HANNA 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? ANNELI KAUPPINEN, HANNA LEHTI-EKLUND, HENNA MAKKONEN-CRAIG ja RIITTA JUVONEN (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*, 27–61. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- KANTOLA, JENNI 2020: Kaksi tarinaa gradun tekemistä – Itsensä johtamisen näkökulma. HELI KATAJAMÄKI (toim.): *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*, 40–54. VAKKI Publications 11. VAKKI ry, Vaasa.
- LAINEN, PÄIVI – MUTTA, MAARIT 2022: Kirjoitusprosessin kielentäminen pedagogisena välineenä. SARA ROUTARINNE, PILVI HEINONEN, TOMI KÄRKI, ANSSI ROIHA, MARJA-LEENA RÖNKKÖ ja ARTTU KORKEANIEMI (toim.): *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*, 91–116. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 22. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus. Saatavissa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/353562> [viitattu 9.7.2025].
- 2025a: Kirjoittamisen opettaminen tekoälymaailmassa. OUTI VEIVO ja SUSANNA MÄKINEN (toim.): *Teknologiapedagogiikkaa kielten opetukseen*, 82–89. Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turku. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0083-1>
- 2025b: Millainen kirjoittaja olen? Kielten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä kirjoittajuudesta. OUTI VEIVO, TEPPO JAKONEN, PÄIVI LAINE ja SAIJA MERKE (toim.): *Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. AFinLAN vuosikirja 2025*, 215–239. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFINLA, Jyväskylä.
- LAUKKANEN, MATIAS 2024: *Digital learner types: A quantitative study on preservice teachers' differences between technology use and attitudes*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052737908>
- LEA, MARY – STREET, BRIAN 1998: Student writing in higher education. An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23 (2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LINTUNEN, PEKKA – MUTTA, MAARIT – PELTTARI, SANNA 2017: Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review* 25 (1), 61–75. Saatavissa <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7145> [viitattu 9.7.2025].
- LOOCK, RUDY – LÉCHAUGUETTE, SOPHIE 2021: Machine translation literacy and undergraduate students in applied linguistics: report on an exploratory study. *Revista Tradumàtica. Technologies de la Traducció* 19, 204–225. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.281>
- MANCHÓN, ROSA M. 2018: Past and future agendas on writing strategies: Conceptualizations, inquiry methods, and research findings. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (2), 247–267. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.4>
- MUTTA, MAARIT 2020: L2 fluency and writer profiles. PEKKA LINTUNEN, MAARIT MUTTA ja PAULIINA PELTONEN (toim.): *Fluency in L2 learning and use*, 63–80. Multilingual Matters, Bristol.
- MUTTA, MAARIT – LAINE, PÄIVI 2022: Tapaustutkimus monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseista: Näppäilyntalennus apuna sanastokeskittymien tunnistamisessa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 32, 120–149. <https://doi.org/10.5128/LV32.04>
- 2024: Mitä kirjoitusprosessi kertoo minusta kirjoittajana? Kielten yliopisto-opiskelijoiden monikielisen kirjoittajatietyönsuuden tukeminen. MARIA RUOHOTIE-LYHTY, ARI HUHTA, JOSEPHINE MOATE, KARITA MÄRD-MIETTINEN, HILLAMARIA PIRHONEN ja OLLI-PEKKA SALO (toim.): *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in langu-*

- age learning and teaching*. AFinLA-teema 18, 229–250. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä. <https://journal.fi/afinla/issue/view/116627>
- MUTTA, MAARIT – LAINE, PÄIVI – LAHTINEN, SINIKKA – MÄKILÄ, MARI – ÅBERG, ANNE-MAJ – LINTUNEN, PEKKA tulossa: Writers' fluency in L1 and L2: Impact of proficiency level on the use of multiword sequences at the initial writing phase. GUSTAF B. SKAR, PAUL. M. ROGERS ja JONATHAN M. MARINE (toim.): *The WRAB Trondheim conference book*. The WAC Clearinghouse.
- MUTTA, MAARIT – PELTONEN, PAULIINA – LAINE, PÄIVI – LINTUNEN, PEKKA 2025: Fluency across modes: an exploratory study of L1 and L2 spoken and written fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 2025, 1–30. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0187>
- MYHILL, DEBRA – NEWMAN, RUTH 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. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> [viitattu 7.3.2025].
- Opetushallitus 2025. Kirjoitustaidon oppimisesta ja opetuksesta (vuosiluokilla 1–2). Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kirjoitustaidon-oppimisesta-ja-opetuksesta-vuosiluokilla-1-2> [viitattu 7.3.2025].
- ROSDIANA, LILIS AMALIAH – DAMAIANTI, VISMAIA S. – MULYATI, YETI – SASTROMIHARJO, ANDOYO 2023: The role of metacognitive strategies in academic writing skills in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 22 (6), 328–344. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.18>
- RYAN, MARY – KHOSRONEJAD, MARYAM – BARTON, GEORGINA – KERVIN, LISA – MYHILL, DEBRA 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, MARY – KHOSRONEJAD, MARYAM – BARTON, GEORGINA – MYHILL, DEBRA – KERVIN, LISA 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>
- SUOMALAINEN, LAURA 2019: ”Mielestäni kirjoitin oikeaa asiaa ja olen tyytyväinen siihen mitä tekstini käsitteli.” Yhdeksäsluokkalaiset arvioimassa tekstiään ja kirjoittamistaan. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201907023521>
- SVINHUFVUD, KIMMO 2016: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3. uudistettu ja täydennetty laitos. Art House, Helsinki.
- Valtioneuvosto 2004: Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6 § Saatavissa <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2004/794> [viitattu 9.7.2025].
- VANDERMEULEN, NINA – VAN STEENDAM, ELKE – DE MAEYER, SVEN – RIJLAARSDAM, GERT 2023: Writing process feedback based on keystroke logging and comparison with exemplars: Effects on the quality and process of synthesis texts. *Written Communication* 40 (1), 90–144. <https://doi.org/10.1177/07410883221127998>
- VAN WAES, LUUK – LEIJTEN, MARIËLLE – ROESER, JENS – OLIVE, THIERRY – GRABOWSKI, JOACHIM 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>
- WISCHGOLL, ANKE 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>

PÄIVI LAINE and MAARIT MUTTA: Writing strategies of university students in reflective texts: Variation in process and creativity discourses

Mastering writing strategies is an academic literacy skill that supports learning, self-awareness, and future professional skills. University students are expected to produce structurally and substantively coherent texts and navigate various registers, often in languages (L2) other than Finnish. This study examines writing strategies alongside the discourses surrounding writing and its instruction. While writing has predominantly been studied in Finland in the context of first language (L1) learners and schoolchildren, this research focuses on university students and multilingual writing.

We analyse 131 reflective essays written by Master's level language students between 2021 and 2024. Students responded to guiding questions about their writing processes. Our research questions are the following: How do university students describe their writing strategies? How are Ivanič's discourses of writing and its teaching reflected in their descriptions?

Finnish research has frequently employed Ivanič's (2004) model to examine writing and writing processes. The model outlines six discourses of writing and its instruction: skills, creativity, process, genre production, social practices, and sociopolitical action. In our qualitative study, we categorised the data into three groups thematically and then according to writing discourses: strategies emphasising process discourse (119 mentions), those emphasising creativity discourse (48), and those combining both process and creativity discourses (76).

Process-oriented discourses were linked to a knowledge of process writing acquired at school. For many writers, planning had become a routine part of both the writing process and academic socialisation. Writers use their language skills and self-reflection, showing development in strategy awareness during their studies, as academic literacy skills fostered a process-oriented approach to writing.

For many writers, a key strategic concern was how to begin writing a text to avoid the fear of facing a blank page. Some respondents still found planning as frustrating as it was at school. For them, creativity represented the freedom to write spontaneously. Creativity discourse also emerged in informal writing or writing in one's L1, contexts in which it had also been emphasised in school education. In reflections combining process and creativity discourses, the final text was constructed as a process involving creativity as well as multiple stages of work. Creativity was seen as freedom from preplanning, associated with both inexperience in planning texts in advance and the skilled writer's ability to regulate the process during writing. The students' reflections thus revealed the dynamic nature of writing and the diversity of strategies employed.

PÄIVI LAINE
paipel@utu.fi
Turun yliopisto

MAARIT MUTTA
maamut@utu.fi
Turun yliopisto