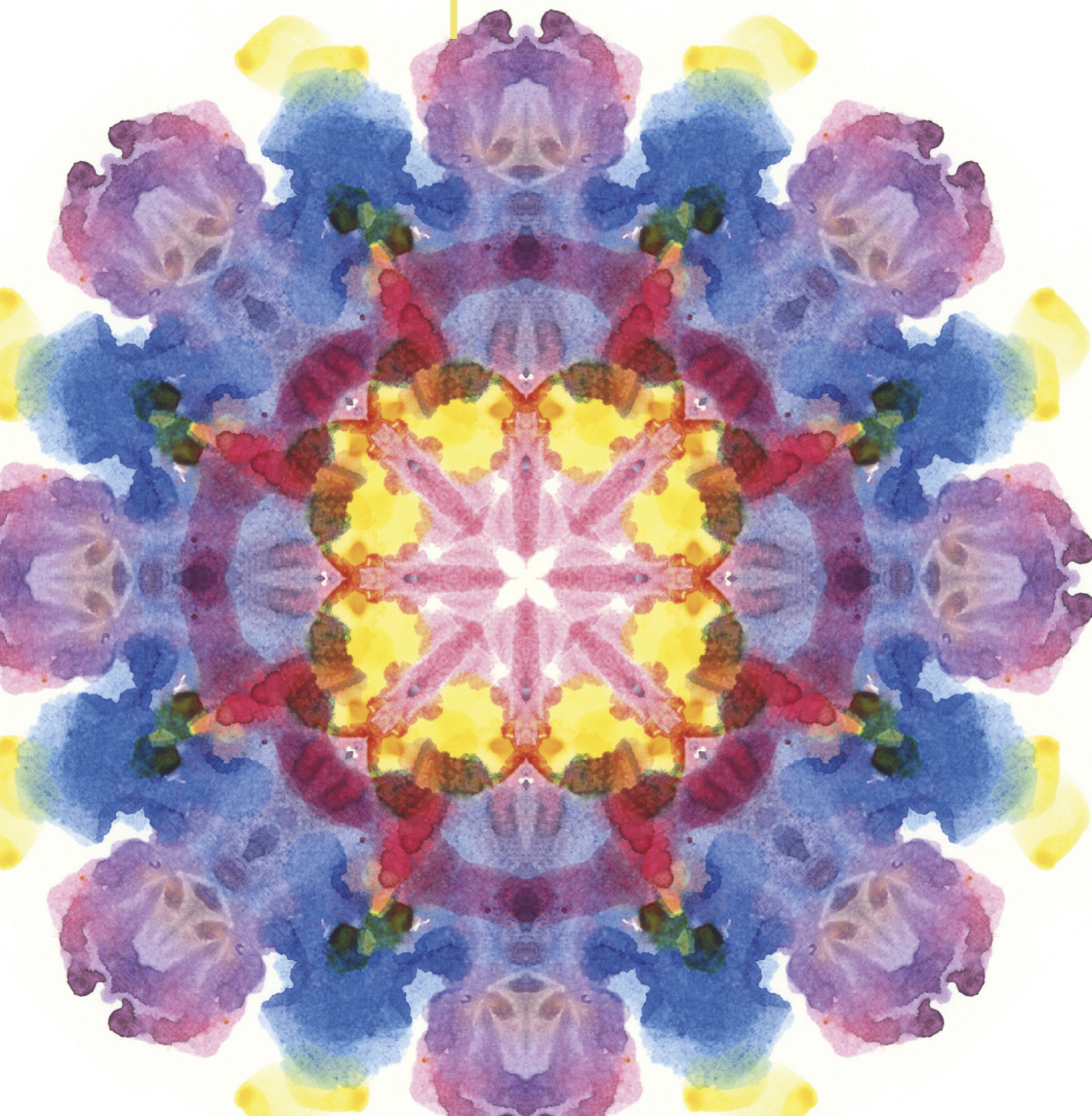


Tiina Soini | Kirsi Pyhältö (toim.)



AKATEEMINEN OHJAUS

TOHTORIKOULUTUKSESSA

Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa

Tiina Soini & Kirsi Pyhältö (toim.)

AKATEEMINEN OHJAUS TOHTORIKOULUTUKSESSA

Copyright ©2012 Tampere University Press ja tekijät

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

Kalevantie 5

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin 040 190 9800

fax 03 215 9009

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

Taitto

Maaret Kihlakaski

Kansi

Mikko Reinikka

ISBN 978-951-44-8970-9

ISBN 978-951-44-8971-6 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2012

Sisälllys



Esipuhe	9
<i>Tiina Soini & Kirsi Pyhältö</i>	
Johdanto – Akateemisen ohjauksen kentillä	11
Näkymätön akateeminen ohjaus?	11
Tieteellisen asiantuntijuuden ja akateemisen ohjauksen jännitteet	13
Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksen prosesseissa	15
Ohjauksen todellisuus, tasot ja toimijat	18
Empiirisiä tartuntapintoja akateemiseen ohjaukseen	20
I OHJAUS PERUSKYSYMYSTEN ÄÄRELLÄ	23
<i>Jenni Keskinen</i>	
Väitöskirjapolun alkutaipaleella – Mistä väitöskirjan tekemisessä oikein on kyse?	25
<i>Auli Toom & Kirsi Pyhältö</i>	
Tuleeko minusta tohtori? – Tohtoriksi opettajankoulutuksessa	41
<i>Kirsi Pyhältö & Jenni Keskinen</i>	
Mitä väliä jatko-opiskelijan osallisuudella on? – Miksi jatko- opiskelijan hyvinvoinnista kannattaa olla kiinnostunut?	58
<i>Anna Raija Nummenmaa & Kirsi Pyhältö</i>	
Kun on myös tunteet	76

II OHJAUS OSANA TOIMINTAKULTTUURIA	95
<i>Erika Löfström & Kirsi Pyhältö</i>	
Ohjaus eettisen ongelmanratkaisun kenttänä	97
<i>Marjo Vuorikoski</i>	
Monen kerroksen tohtoreita	
– Tuki, esteet ja selviytymisstrategiat	
kasvatustieteen tohtoreiden elämänkerroissa	114
<i>Jenna Vekkaila</i>	
Luonnontieteen tutkijaksi?	151
 III OHJAUS VUOROVAIKUTUKSENA JA VUOROVAIKUTUKSEEN	 167
<i>Sanna Vehviläinen</i>	
Huolipuhe vastaanotolla – Ikkuna opiskelijan työprosessiin ...	169
<i>Vesa Korhonen ja Anna Raija Nummenmaa</i>	184
Ryhmä ohjauksen voimavarana	
<i>Tiina Soini & Anna Raija Nummenmaa</i>	
Aikaa ajattelulle, tilaa keskustelulle	
– Kirjoittamisretriitti	205
<i>Kaisa Hytönen, Juho Makkonen & Kai Hakkarainen</i>	
Yhteisjulkaiseminen	
– Jaettu akateeminen tietokäytäntö	218
<i>Tiina Soini & Kirsi Pyhältö</i>	
Lopuksi – Ohjaus osana akateemista työtä	234
Akateeminen ohjaus tutkimuksen valossa	234
Akateemisen ohjauksen osaaminen ja oppiminen	235
Akateeminen ohjaus dialogisena yhteistoimintana?	238
Kirjoittajat	241



Väitöskirjatutkimuksen ohjaus on kuin talvikalastusta. Verkkoja ei saa jään alle yksin, tarvitaan yhteistyötä. Verkot on koettava säännöllisesti ja sekin on yhteistyötä. Kalaa tulee joskus, mutta saaliista ei voi olla varma: tarvitaan tietoa kalan liikkeistä, kuun vaiheista ja verkkojen silmäkoosta. On tunnettava syvänteet ja matalikot. Aloitteleva talvikalastaja voi odottaa liikoja, mutta kokeneempien seurassa oppii malttamaan mielensä. Joskus voi jakaa ilon, kun lohi sattuu verkkoon. Yhdessäolo kevätjäällä on suurenmoista.

-Väitöskirjan ohjaaja



ESIPUHE

Kirjan tavoitteena on kertoa ohjauksen todellisuudesta tohtorikoulutuksessa ja käyttää tieteelliselle keskustelulle ominaista tapaa, tutkittua tietoa. Olemme etsineet mukaan keskusteluun tuoretta empiiristä tutkimusta akateemisesta ohjauksesta tohtorikoulutuksessa. Kirjoittajiksi löytyi edustava joukko eri tavoin aihetta lähestyviä tutkijoita, joita kaikkia yhdistää myös kiinnostus tohtorikoulutuksen kehittämiseen; ei vain sen miettimiseen, mitä on, vaan mitä voisi olla. Kirjassa pyrimme nostamaan esiin usein näkymättömiksi jääviä, mutta väitöstutkimuksen prosessiin keskeisesti vaikuttavia asioita. Jatko-opiskelu on paitsi tutkimuksen tekemistä, myös asiantuntijaksi kasvamista. Koska me toimittajat edustamme käyttäytymistieteitä, erityisesti oppimisen, ohjauksen ja vuorovaikutuksen tutkimusta, kirja luonnollisesti heijastelee tätä tulokulmaa. Tavoitteenamme on kuitenkin ollut teos, joka olisi helposti lähestyttävissä myös muiden ihmistieteiden ja luonnontieteidenkin näkökulmista akateemista ohjausta tarkasteleville.

Tämä kirja on jatkoa sille hedelmälliselle prosessille, jonka tuotoksena syntyi vuonna 2008 ilmestynyt Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja -kirja. Tämänkin kirjan taipale alkoi

vuosina 2009 ja 2010 ammatillisena dialogina keskustellen, kiistellen, nauraen ja ihmetellen. Silloin meitä oli pöydän ympärillä kolme. Vuoden 2011 alussa hyvässä vauhdissa ollut prosessi pysähtyi Anna Raija Nummenmaan sairastumiseen. Hänen menehtymisensä saman vuoden toukokuussa pysäytti käsikirjoituksen etenemisen – ja monin tavoin myös meidät jäljelle jääneet toimittajat. Syksyllä päätimme kuitenkin jatkaa. Elämä on arvaamaton ja mutkikas prosessi, se yllättää aina. Kirjan lähtökohta: ohjaus akateemisessa tohtorikoulutuksessa rikkaana ja moniäänisenä, elettyinä ja koettuna, järkenä ja tunteina, tuntui itse asiassa entistä ajankohtaisemmalta.

Kirjan toimittaminen on ollut raskaista vaiheista huolimatta innostavaa. Toivomme, että teos kuluu erilaisten toimijoiden käytössä, herättää dialogia, vastustusta ja ihastusta. Ja hämmentää akateemisen ohjauksen soppaa sopivalla tavalla. Ennen kaikkea toivomme, että se antaa välineitä pohdiskella rakentavan kriittisesti omaa ohjauskokemusta, joko ohjaajan, ohjattavan tai molempien roolissa.

Omistamme kirjan Anna Raijalle ja hänen elämäntyölleen.

Tampereella lokakuussa 2012

Tiina & Kirsi

JOHDANTO AKATEEMISEN OHJAUKSEN KENTILLÄ

Tiina Soini & Kirsi Pyhälä

Näkymätön akateeminen ohjaus?

Ohjauksen käsitteellä ei ole yhtä vakiintunutta merkitystä. Se esiintyy osana monia yhdyssanoja, ja sitä käytetään eri konteksteissa yleisnimikkeenä tavoitteiltaan erilaisten ohjaavien sekä neuvovien toimintojen yhteydessä. Myös yliopistoissa ohjausta toteutetaan monenlaisissa konteksteissa, jotka liittyvät esimerkiksi rekrytointiin, opiskelijavalintoihin, opiskelun kokonaissuunnitteluun, oppimisen ohjaukseen tai työelämään suuntautumiseen. Akateeminen ohjaus on yliopistoissa annettavaa ohjausta, jonka tavoitteena on ohjattavan tieteellisen sivistyksen ja tieteellisen ajattelun kehittäminen. Samalla pyritään myös edistämään opiskelijassa tieteelliseen ajatteluun perustuvaa yleisemmän ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin kehittymistä (Nummenmaa & Soini, H. 2009).

Tässä kirjassa keskitymme akateemiseen ohjaukseen tohtori-koulutuksessa, jossa huomattava osa opiskelijoiden spontaanisti ilmaisemista ongelmista liittyy juuri ohjaukseen tai tieteelliseen yhteisöön osallistumiseen. Vaikka jatko-opintojen toimintaympäristön

muodostaa tiedeyhteisö, joka tohtoriopiskelijan kokemana voi olla tutkimusryhmä, laitos, yliopisto tai kansainvälinen tiedeyhteisö, usein ulkopuolisuuden kokemus kulminoituu henkilökohtaisen ohjaussuhteen ongelmina. Ohjaus ei kuitenkaan yksin pelasta tai kaada tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvun prosessia vaan se kietoutuu voimakkaasti väitösprosessin kokonaisuuteen ja sitä pitäisikin tarkastella osana systeemistä jatko-opintojen kokonaisuutta. (Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008.) Osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemus tiedeyhteisössä eivät myöskään automaattisesti tue opiskelun kokonaisprosessia, tärkeämpää näyttäisi olevan osallisuuden laatu; koetaanko osallisuus kuormittavan tai innostavana (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009; Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010).

Akateemisessa työssä ohjaus rakentuu osaksi työn kokonaisuutta – tutkimusta ja tutkimukseen perustuvaa opetusta. Siten se voi jäädä näkymättömäksi eikä sitä välttämättä hahmoteta omana työprosessinaan, mikä vaikeuttaa ohjaukseen liittyvän osaamisen merkityksen tunnistamista oman työn mielekkyyden ja opiskelijoiden opiskelun ja hyvinvoinnin näkökulmista. (Bills 2004; Delamont, Atkinson & Parry 1997; Johnson, Lee & Green 2000; Pearson & Brew 2002). Samanaikaisesti esimerkiksi yliopistopedagogiseen osaamiseen liittyvä keskustelu, yliopistoissa vallitseva tehostamisen, tuloksellisuuden ja laadunvarmistuksen paine ja osaamisen formalisoimisen tarve tuottavat osin ristikkäisiä odotuksia ohjauksen kehittämiseen (Hirsto & Löytönen 2011). Akateeminen asiantuntija ja jatko-opintojen ohjaaja saattaakin kokea painetta oman ohjauksensa kehittämiseksi, mutta myös hämmennystä sen suhteen mihin suuntaan ja millä tavoin kehittämistä pitäisi toteuttaa. Keskeisenä kysymyksenä saattaa olla, onko mahdollista yhdistää laadun ja tehokkuuden vaatimukset omassa työssä? Monet myös miettivät pitääkö omassa akateemisessa ohjaustyössä ylipäätään huomioida yliopiston ulkopuolelta, tai edes yliopiston sisältä tulevia vaatimuksia. Monille oman ohjauksen ja erityisesti ohjausosaamisen tarkastelu ja avaaminen muille voi olla

korkean kynnyksen takana. Tämä voi johtua esimerkiksi yliopiston yksin tekemistä korostavasta opetuskuulttuurista, jossa jo opetuksen ja ohjaamisen prosessin sanallistaminen on monille vierasta.

Tieteellisen asiantuntijuuden ja akateemisen ohjauksen jännitteet

Akateemisen ohjauksen tavoitteena on tukea tieteellisen asiantuntijuuden oppimisen prosessia. Nykypäivän tieteellinen asiantuntijuus tuntuu olevan täynnä ristiriitaisia vaatimuksia, joiden kääntäminen hedelmällisiksi jännitteiksi saattaa olla tulevien tieteellisten asiantuntijoiden keskeistä osaamista. Tieteelliseen asiantuntijuuteen liitetään vahva autonomia ja itsenäisen työskentelyn ihanne ja toisaalta, yhä korostuneemmin myös kyky yhteistoimintaan monimutkaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Tieteellinen asiantuntijuus sisältää myös oletuksen oman alan tieteellisestä kehittämisestä, joka edellyttää hyvin syvällistä ymmärrystä alasta ja sen jatkuvaa seuraamista. Toisaalta tieteellisen asiantuntijan osaamisena korostuu yhä vahvemmin ”yhteiskuntarelevanssi” ja ”työelämähorisontti”, kyky kommunikoida ja soveltaa tietämystään akateemisen maailman ulkopuolelle – ja itse asiassa nivoa vahvasti yhteen tieteellinen tieto ja käytäntö parhaimmillaan globaalilla tasolla innovoiden.

Akateemisen ohjauksen tavoitteenasettelu riippuukin paljolti siitä, miten ymmärrämme tieteellisen asiantuntijuuden ja miten arvotamme, asetamme hierarkiseen järjestykseen, hyvin erilaiset valmiudet ja lisääntyvät osaamistavoitteet, jotka tohtorikoulutukseen liitetään (Pyhälto & Soini 2006). Onko esimerkiksi keskeistä oppia joukko yleisiä, siirrettäviä taitoja, jotka ovat sovellettavissa miltei mihin tahansa asiantuntijatehtävään? Vai tarvitsemmeko oman erikoisalansa suvereenia osajia? Entä onko mahdollista tavoitella sekä laajaa, että syvällistä asiantuntijuutta? Tieteellistä asiantuntijatyötä

leimaa jännitteisyys, joka toisaalta myös edellyttää oman osaamisen ja asiantuntijaidentiteetin pohdiskelua, selkiyttämistä ja myös jatkuvaa muokkaamista. Tohtorikoulutuksen kehittämisen kannalta on keskeistä tutkia mitä nämä jännitteet tuottavat ohjausprosessiin ja miten yhä vahvistuva itsereflektion vaatimus muuttaa ohjauksen menetelmiä ja kohdetta.

Jännite autonomian ja yhteistoiminnan välillä on sekä tieteellisen asiantuntijuuden että akateemisen ohjauksen ytimessä. Se on läsnä oppimisen tavoitteissa, ohjauksen menetelmien valinnassa, opiskelijan toimintaa arvioitaessa ja se näyttäytyy usein myös ohjaajan ja ohjattavan suhteen koetinkivenä. Opiskelijan kannalta autonomia (Deci & Ryan 2002) on tärkeä ohjauksen ja mielekkään oppimisen ulottuvuus. Korkeakouluopiskelijoiden mukaan autonomiaa tukevat parhaiten tilanteet, jotka mahdollistavat opiskelun itsenäisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Oppimisen tuloksena autonomia ilmenee siten, että se avaa opiskelijalle uusia toimintamahdollisuuksia nostamalla esiin sekä uusia ongelmia että tehtäviä. Autonomia ei näin ollen tarkoita riippumattomuutta ja eristäytymistä, vaan kykyä olla riippuvainen toisesta menettämättä tunnetta itsemääräytyvyydestä (Soini H. 2008). Ohjaus ja opiskelijan autonomia muodostavat kuitenkin paradoksaalisen suhteen: tullakseen itsenäisimmäksi, taitavammaksi ja osaavimmaksi asiantuntijaksi opiskelijan on kyettävä sietämään ja hyväksymään riippuvuutta ja kyettävä ottamaan vastaan apua (Vilkinas 2008). Ohjaajalle tämä paradoksi asettuu kysymyksenä siitä, mikä on riittävä määrä ohjausta ja milloin ohjaaja alkaa ohjata ”liikaa”. Toisin sanoen alkaa suorittaa opiskelijalle kuuluvia tehtäviä hänen puolestaan (Gardner, 2008). Kun ohjaus toteutuu opiskelijalähtöisesti, opiskelijan omaa aktiivista prosessia seuraten, opiskelijat voimaantuvat ja kokevat, että he ovat itsenäisesti ratkaisseet omat kysymyksensä ja ongelmansa. Tällöin ohjaajan rooli saattaa jäädä opiskelijalle näkymättömäksi ja ohjaaja voi kokea jäävänsä vaille työnsä tunnustusta. Ohjaus on kuitenkin johtanut toivottuun tulokseen.

Viime aikoina on tohtoreiden osaamisesta käytävään keskusteluun tullut mukaan vahva työelämävalmiuksien juonne. Kyseessä ei ole vain akateemisen maailman ulkopuolelta tuleva vaade vaan asiaa lähestytty myös tutkimuksellisesti (esim. Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen toteuttama Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – hanke, Penttinen 2011). Tohtorien työelämävalmiuksista keskusteleminen pitää sisällään maailman muuttamisen ajatuksen; emme kouluta tohtoreita johonkin akateemiselle elämälle kaukaiseen työelämään emmekä valmiiseen lokeroon, siihen mitä työmarkkinoilla ja maailmassa tapahtuu nyt, vaan tavoitteenamme on kouluttaa tohtoreita huomiseen, muuttamaan työelämää ja maailmaa. Tieteellisen asiantuntijan työssä tohtorikoulutuksen prosesseissa hankittujen taitojen ja valmiuksien rinnalla olisi oleellista pohtia millaiseen ammatilliseen toimijuuteen tohtorikoulutus antaa mahdollisuuden. Siirtovaikutuksen ja koulutuksen laajempien tavoitteiden kannalta, oman prosessin ohjaamisen valmiudet ja kyky arvioida oman toiminnan seurauksia mahdollisimman laajasti voisivat olla akateemisen ohjauksen metatavoitteita. Tohtoriopiskelijan tulevaisuushorisontti on usein valitettavan lyhyt. Hänen voi olla haasteellista nähdä väitöstilaisuuden jälkeiseen elämään. Vaikka akateeminen ohjaus ei voi olla uraohjausta sanan varsinaisessa merkityksessä, tulevan tohtorin mahdollisia tulevaisuuden polkuja tieteellisenä asiantuntijana voisi olla hyvä hahmotella tohtoriopiskelun prosessin sujuvuuden ja merkityksen kannalta.

Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksen prosesseissa

Perinteisesti tohtoriopiskelijan ohjaus keskittyy tavoitteena olevan tuotteen – väitöskirjan – ohjaukseen, jolloin ohjauksen keskiössä ovat oman tieteenalan sisältöihin ja metodeihin liittyvä tieteellinen työ, ongelmanratkaisuprosessi sekä tieteellinen kirjoittaminen. Tieteellinen

tuote (väitöskirja ja tutkimusprosessi) kuvataan myös usein loogisena ja lineaarisena. Tämä ei vastaa kuitenkaan opiskelijan työn todellisuutta, jossa etenevät työprosessit limittyvät, toistuvat, muuntelevat ja liittyvät toisiinsa sekä henkilökohtaisiin tekijöihin odottamattomin tavoin. Tohtoriopiskelun ohjaus tällaisena kokonaisprosessina on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tohtoriopiskelussa ja tutkimustyössä tarvitaankin tukea paitsi tieteenalaan liittyville työmuodoille myös niille työprosesseille, jotka ovat luonteeltaan yleisiä ja tieteenalasta riippumattomia. Tällaisia työprosesseja ovat erilaiset *suunnittelu-, motivaatio-, tiedonhankinta- ja kirjoittamisprosessit, oman työn reflektointi ja arviointiprosessit sekä opiskelu- ja oppimisprosessit*. Nämä tieteenalasta riippumattomat yleiset työprosessit, jotka ovat voimakkaasti sidoksissa opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja sen hetkiseen elämäntilanteeseen, saattavat aiheuttaa enemmän ongelmia kuin itse tieteenalakohtaiset kysymykset (Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Ilman motivaatiota ei synny mitään; mielenkiinto omaan työhön ja sen ylläpitäminen on perusedellytys sille, että väitöskirjatyö jossakin vaiheessa valmistuu. Motivaation ylläpitäminen näyttää olevan myös se ohjauksen alue, joihin opiskelijat kiinnittävät erityisen paljon huomioita kuvatessaan onnistuneita ohjaustilanteita (Nummenmaa & Soini H. 2008). Minkä tahansa työn eteneminen edellyttää jonkinasteista mielessä olevaa ohjaavaa rakennetta tai hahmoa. Opiskelija tarvitsee itse tutkimustyöhön liittyvän suunnitelman lisäksi oman työn eteenpäinviemiseen liittyviä suunnitelmia, jotka liittyvät erityisesti ajankäyttöön ja työskentelyyn. Opiskelijan on hyvä selvittää itselleen, miten tarkkaa ja usein tapahtuva suunnittelu on omalla kohdalla tarpeen. Tiedonhankinta- ja kirjoittamisprosessit nivoutuvat vahvasti tieteelliseen tutkimusprosessiin. Arviointi ja palauteprosessit ovat yleensä ohjausprosessin keskiössä. Opiskelijat saavat työstään palautetta ohjaajalta ja opiskelutovereiltaan. Palaute on keskeinen oppimiseen vaikuttava tekijä. Kuitenkin palautteen antamiseen, sen vastaanottamiseen ja saadun palautteen käsittelyyn ei ole kiinnitetty

riittävästi huomiota. Opiskelijoiden yksilölliset opiskeluprosessit sekä tavat oppia ovat läsnä ohjauksessa sekä haasteena että erityisesti ryhmissä rikkautena, jota voidaan hyödyntää.

Tohtoriopiskelijan työskentelyssä erilaiset työprosessit liittyvät läheisesti yhteen ja ovat toisiinsa nivoutuneena. Eräs tohtoriopiskelija pohti väitöskirjatutkimuksen tekemiseen liittyviä haasteita tähän tapaan:

Tässä opiskelujen alkuvaiheessa olen useaan otteeseen pohtinut sitä, onko minusta väitöskirjan tekijäksi? Löytyykö minusta riittävästi luovuutta sen tekemiseen? Uskon vielä joutuvani usein pähkäilemään ja painimaan ajankäyttöön liittyvien kysymysten kanssa; tutkimuksen tekeminen vastaan työ ja perhe-elämä. Koen luultavasti vielä väsymistä ja kyllästymisen tunnetta tutkimuksen tekemiseen. Uskon kyseisten ongelmien kuuluvan tutkimusprosessiin ja luulen niiden olevan ohimeneviä – vaikeuksien kautta voittoon.

Työprosesseihin suuntautunut ohjaus lähtee siitä perusolettamuksesta, että ohjauksen kohteena ei ole ensisijaisesti ”väitöskirja tuotteena”, vaan väitöskirjan tuottamis- ja opiskeluprosessit sekä opiskelija itse kokonaista elämää elävänä, kokevana ja toimivana subjektina. Tohtoriopiskeluun liittyvät yleiset työprosessit saavat myös erilaisia merkityksiä eri vaiheissa opintojen kokonaisprosessia. Näin ollen ohjausprosessina ja ohjattavat prosessit ovat suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi motivaatioon liittyvät kysymykset ovat hieman erilaisia opiskelun alussa, keskivaiheilla ja lopussa. Samoin esimerkiksi ohjausmuotojen tehokkuus ja merkitys voi olla hyvin erilainen, tohtoriopiskelija voi kokea vertaisryhmän hyvin keskeisenä ohjauksen tukena tohtoriopiskelun alussa, mutta alkaa liittyä enemmän muuhun tiedeyhteisöön opintojen keskellä ja lopussa.

Prosessit myös kietoutuvat toisiinsa ja ohjauksen kokonaisuu- den kannalta on oleellista ymmärtää, että esimerkiksi opiskelijan hyvinvointi tai kokemus kuulumisesta tiedeyhteisöön eivät ole vain

tohtoriopiskelun sivutuotteita, vaan keskeisen tärkeitä tieteellisen työn laadun ja tehokkuuden näkökulmasta. On esimerkiksi todettu, että jatko-opiskelijan kokemaa toimijuutta omassa tiedeyhteisössään, on yhteydessä kuormittumisen kokemuksiin (Stubb, Pyhälto, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010). Kuormittuneet ja tiedeyhteisöstä etäänntyneet tohtoriopiskelijat eivät saa opintojaan ajallaan valmiiksi eivätkä todennäköisesti tuota myöskään kovin innovatiivisia väitöstutkimuksia. Ohjausprosessissa osallisuuteen ja toimijuuteen ohjaaminen olisi tärkeää tehtävä, se vaatii erilaista osaamista ohjauksen eri tasoilla ja eri vaiheissa ohjausprosessia.

Ohjauksen todellisuus, tasot ja toimijat

Akateemisen ohjauksen perusedellytykset ovat viime kädessä samat kuin minkä tahansa ohjausprosessin: tarvitaan aikaa, kiinnostusta, kunnioitusta ja sopimuksia. Se, miten ohjaus toteutuu voi vaihdella paljonkin. Akateemista ohjausta toteutetaan erilaisissa toimintaympäristöissä. Yleisimmin se liitetään tieteellisen tutkimustyön ohjaukseen yksilö- ja ryhmätilanteissa. Akateemisessa ohjauksessa on kuitenkin laajemmin kysymys tieteellisten toimintaympäristöjen luomisesta toiminnan eri tasoilla. (Nummenmaa & Soini, H. 2008.) Henkilökohtainen ohjauskeskustelu on tärkeä ohjauksen menetelmä. Koska opiskelijoiden tutkimusongelmat ovat erilaisia ja opiskelijoiden prosessit etenevät eri tahtia, henkilökohtainen ohjaus antaa mahdollisuuden yksilöllisen prosessin tukemiseen.

Seminaareja ja tutkimusyhteisöjä voisi kutsua tutkimuksen käytännetyhteisöiksi. Ne ovat tärkeitä väitöskirjaprosessia kannattelevia ryhmiä tai yhteisöjä. Silloin kun käytännetyhteisö on esimerkiksi jatkokoulutusseminaari, tai muu erillisten tutkimusteemojen parissa työskentelevien tutkijoiden yhteisö, ohjaajan haasteena on usein saada ryhmä hahmottamaan tieteellisen asiantuntijuuden kannalta

yhteiset tavoitteet ja sitoutumaan toimimaan ryhmän jäsenenä näiden tavoitteiden suunnassa. Yhteisen tutkimuslinjan tai teeman ympärillä työskentelevä tutkimusryhmä tarjoaa luontevan tutkimusyhteisön, jossa myös jatko-opintojen prosessi voi nivoutua ryhmän toimintaan ja kehittymiseen ja näin tukea väitöstutkimuksen tekijää. Eri uravaiheissa olevien tutkijoiden työtä ja yhteistoimintaa tukevan tutkimusryhmän ohjaaminen ja johtaminen edellyttää kuitenkin myös ryhmän riittävästä yhtenäisyydestä ja yhteisestä tavoitteesta huolehtimista. Tutkimusryhmä, sen enempää kuin mikään muukaan käytänneyhteisö, ei automaattisesti tue väitöstutkimuksen prosessia (Stubb, Pyhälto, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010; Stubb 2012). Tieteellisen identiteetin kehittymisen kannalta on merkityksellistä kokea olevansa osa kansallista ja kansainvälistä tiedeyhteisöä. Ohjauksen näkökulmasta on keskeistä pohtia, miten jatko-opiskelijat integroidaan lähitiedeyhteisöön ja samalla saatellaan myös laajempien kansainvälisten tiedeyhteisöjen kentille.

Akateeminen ohjaus nivoutuu siis tiedeyhteisön eri tasojen, tutkimusryhmän, laitoksen, tieteenalan ja kansainvälisen tiedeyhteisön toimintaan ja kulttuuriin. Tiedeyhteisön omassa toimintakulttuurissa voi olla laadukkaan tieteellisen asiantuntijuuden oppimista tukevia, mutta myös sitä estäviä rutiineja. Myös asiantuntijuutta koskevat ajattelu- ja toimintatavat, esimerkiksi se, mitä tieteellinen asiantuntijuus ohjaajan työssä tai omalla tieteenalalla tarkoittaa ja miten sitä rakennetaan, muokkautuu vuorovaikutuksessa tiedeyhteisön kanssa.

Millaisen ohjauksen kentän ja maaston jatko-opiskelija sitten kohtaa omassa arjessaan? Erilaisia ohjauksen kenttiä ja opiskelijan kohtaamaa ohjauksen kokonaisuutta voi olla vaikea hahmottaa. Myös tohtoriopiskelijan ja ohjaajan kokemat ”ohjaustodellisuudet” voivat erota hyvin paljon toisistaan. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa suoritettu tohtoriopintojen arviointi osoitti, että tohtoriopiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa näkemykset saadun ohjauksen määrästä (kuinka usein) ja ohjauksen sosiaalisten ympäristöjen merkityksestä vaihtelivat jonkin verran. Ohjaajat arvioivat ohjaavansa useammin ja

he myös arvioivat ohjauksen tuki- ja seurantaryhmien merkityksen ohjattaviensa arvioita isommaksi. (Saari & Moilanen 2012.)

Empiirisiä tartuntapintoja akateemiseen ohjaukseen

Vaikuttaa siltä, että tutkittua tietoa hyvästä oppimisesta ja oppimisympäristöstä ei vielä juurikaan hyödynnetä tohtorikoulutuksen kehittämässä. Ongelmia saattaa tuottaa tiedeyhteisön asiantuntijuus- ja oppimiskulttuurin välinen ristiriita: samalla kun yhteisön asiantuntijuuskulttuurissa painottuvat luovat ongelmanratkaisuprosessit ja innovaatiot, ymmärretään oppiminen usein varsin perinteisesti yksilöllisenä mallioppimisena ja osista kohti kokonaisuutta etenevänä prosessina. Käytännössä ristiriita näkyy siinä, ettei elementtejä, jotka ovat itsestään selvyyksiä osana laadukasta tutkimusprosessia (kyseenalaistaminen, ihmettely tai reflektio), hahmoteta ja sovelleta tietoisesti ja tavoitteellisesti tieteellisen jatkokoulutuksen opintojen ja ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Koulutusprosesseja – sekä tutkijan asiantuntijuutta että sen oppimiseen johtavia prosesseja – koskeva hiljainen tieto on usein pitkälle rutinoitunutta.

Ohjaus on kietoutunut yliopiston tutkimuksen ja opetuksen käytäntöihin ja erilaisten tiedekulttuurien todellisuuteen, arvostuksiin ja uskomuksiin siten, että se empiirisen tarkastelun kohteena tuntuu pakenevan tarkastelijaansa. Tämän kirjan tarkoituksena on tarjota empiirisiä tarttumapintoja ja näkökulmia akateemisen ohjauksen todellisuuteen. Kirja on jaettu kolmeen teemaan, joita tarkastellaan ajankohtaisen tutkimuksen valossa. Ensimmäisessä osassa pohditaan tohtoriopiskelun peruskysymyksiä ja ydinprosesseja. Toisessa osassa tarkastellaan ohjausta akateemisen toimintakulttuurin tuotteena ja rakentajana ja kolmas osa esittelee joitakin ohjauksen käytäntöjä yhtäältä ohjausvuorovaikutuksena ja toisaalta ohjauksena tieteelliseen vuorovaikutukseen. Luvuissa kirjoittajat esittelevät ohjauksen

tutkimusta sekä pohtivat millaisia haasteita tutkimuksessa tuotettu ymmärrys ohjaukselle asettaa ja mitä havainnot merkitsevät ohjauksen järjestämisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Lähteet

- Bills, D. 2004. Supervisors' conceptions of research and the implications of supervisor development. *International Journal of Academic Development* 9, 85–97.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Baltimore: Open University Press.
- Gardner, S. 2008. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125–138.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 32(4), 255–266.
- International evaluation of research and doctoral education at the University of Helsinki. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisu_81_2012.pdf
- Johnson, L., Lee, A. & Green, K. 2000. The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and post-graduate pedagogy. *Studies in Higher Education* 25(2), 135–147.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, AR., Pyhältö, K. & Soini, T. (Toim.) 2008. *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, AR., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Tarjoutumia Tampereen yliopiston tohtorikoulutukseen. Tieteellinen asiantuntijuus ja akateeminen ohjaus -tutkimusprojektin Tampereen osaprojektin koontia. http://www.uta.fi/otuke/materiaalit/Tarjoutumia_valmis.pdf
- Nummenmaa, AR. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa AR., Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini. (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nummenmaa, AR. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* 40(5), 432–442.

- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research training and supervision development. *Studies in Higher Education* 27(2), 135–150.
- Penttinen Leena (Toim.) 2011. Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008-2011. Jyväskylän yliopisto. http://www.peda.net/img/portal/2472074/opinnoista_tyoeelamaan_www.pdf?cs=1326708859
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2006. Supertohtoreita – miten niitä tehdään? Opetussuunnitelma tohtorinkoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 26(4), 304–315.
- Saari, S. & Moilanen, A. 2012. International evaluation of research and doctoral education at the University of Helsinki 2005-2010. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_81_2012.pdf
- Soini, H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa AR., Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini. (Toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 127–136.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa AR. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä – tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 30(2), 106–119.
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar. The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. Research Report 336. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Vilkinas, T. 2008. An exploratory study of the supervision of Ph.D./research student's theses. *Innovative Higher Education* 32, 297–311.

OHJAUS PERUSKYSYMYSTEN ÄÄRELLÄ

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tutkimuksen valossa inhimillisen toiminnan ytimiä ja peruskysymyksiä, jotka vaikuttavat vahvasti myös tohtoriopiskelun todellisuudessa. Artikkeleissa kirjoittajat pohtivat tohtoriopiskelijan toimintaa ohjaavia tavoitteita ja motiiveja, tutkijan identiteetin rakentumista, osallisuutta, sitoutumista ja niiden vaikutuksia hyvinvointiin sekä väitöstyöhön – myös sen ohjaukseen – väistämättä kuuluvia tunteita.

VÄITÖSKIRJAPOLUN ALKUTAIPALEELLA

– Mistä väitöskirjan tekemisessä oikein on kyse?

Jenni Keskinen

Jokainen väitöskirjaprosessi muodostaa ainutlaatuisen tohtoriksi kasvamisen polun. Jatko-opiskelijat ryhtyvät tähän pitkään ja haastavaan työhön monenlaisista syistä. Kiinnostus aiheeseen, oma oppiminen ja tieteellisen asiantuntijuuden kehittyminen tai tieteenalan kehittäminen ovat nousseet monissa tutkimuksissa esiin jatko-opintojen tekemisen motiiveina. Monia jatko-opiskelijoita motivoi myös tutkinnon mukanaan tuoma arvostus ja pätevytyminen erilaisiin tehtäviin joko yliopistossa tai sen ulkopuolella. (Hiltunen & Pasanen 2006; Hoskins & Goldberg 2005; Leonard, Becker & Coate 2005).

Väitöskirjatutkimuksen tekemisen syissä heijastuvat jatko-opiskelijoiden väitöskirjatutkimustyölle antamat merkitykset. Stubb, Pyhälto ja Lonka (2011) ovat esittäneet, että väitöskirjan henkilökohtaista merkitystä voidaan jäsentää sen mukaan, painottavatko jatko-opiskelijat *prosessia*, eli oppimista ja tutkijaksi kasvamista tai esimerkiksi tieteenalan kehittämistä vai korostavatko he sen välinearvoa, väitöskirjaa *produktina*, joka mahdollistaa esimerkiksi toivotunkaltaisen urakehityksen. Väitöskirjatutkimukselle annetulla merkityksellä on havaittu olevan yhteyttä opintoihin sitoutumiseen ja hyvinvointiin

väitöskirjaprosessin aikana (Stubb ym. 2011). Lisäksi väitöskirjatutkimukselle annetun henkilökohtaisen merkityksen on esitetty toimivan tulkinnan viitekehystenä ja vaikuttavan muun muassa siihen miten opiskelija tulkitsee saamaansa ohjausta (Murphy, Bain, & Conrad 2005; Pearson & Brew 2002).

Väitöskirjatutkimuksen henkilökohtaista merkitystä rakennetaan koko jatko-opintojen ajan. Tämä tarkoittaa sitä, että väitöskirjatutkimuksen merkitys todennäköisesti myös muuttuu työskentelyn edetessä. Jatko-opintojen alkuvaihe on kuitenkin erityisen keskeinen tutkimuksen tekoon liittyvien merkitysten rakentumista ajatellen (Dongen 1988; Golde 1998; Hughes & Kleist 2005; Valdez 1982). Jatko-opiskelijat kohtaavat opintojensa alkuvaiheessa monia oman työn jäsentämiseen ja sen merkitykseen liittyviä haasteita, jotka voivat parhaimmillaan muodostua oman oppimisprosessin voimavaroiksi, mutta joissain tapauksissa myös etenemistä hankaloittaviksi kompastuskiviksi. Tästä syystä ohjauksella on keskeinen rooli tarkoituksen mukaisten tutkimuksen tekoon liittyvien merkitysten rakentamisen tukemisessa tutkijaksi kasvamisen polun alkutaipaleella.

Henkilökohtainen ohjaussuhde muodostaa keskeisen kontekstin väitöskirjatutkimuksen merkityksen rakentamiselle ja rakentumiselle. Suhde omaan väitöskirjatutkimuksen ohjaajaan on monelle jatko-opiskelijalle yksi konkreettisimpia ohjausmuotoja omassa tiedeyhteisössä (Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa, & Lonka 2010). Ohjaussuhde on myös yksi keskeinen väitöskirjaprosessin säätelijänä (Sambrook 2008; Zhao, Golde, & McCormick 2007). Henkilökohtaisen ohjaussuhteen merkitys korostuu erityisesti niiden jatko-opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät työskentele yliopistolla. Heidän kohdallaan kontakti yliopistoon saattaa olla merkittävällä tavalla sidoksissa siihen, minkälaiseksi ohjaussuhde on muotoutunut.

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan jatko-opiskelijoiden väitöskirjatutkimuksen tekemiseen liittämiä henkilökohtaisia merkityksiä erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Merkitysten rakentumista ja rakentamista tarkastellaan sen tieteellisen työprosessin ohjaamiselle

asettamien haasteiden näkökulmasta. Tarkastelu perustuu kahteen aineistoon: lääketieteen, käyttäytymistieteiden ja humanististen alojen jatko-opiskelijoilta kerättyyn kyselyaineistoon (N=669) sekä käyttäytymistieteiden, lääketieteen ja luonnontieteiden jatko-opiskelijoilta kerättyyn haastatteluaineistoon (N=32). Aineistot on kerätty osana ”Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi” – tutkimushanketta (Pyhälto, ym. 2009).

Merkityksenluonti väitöskirjaprosessin lähtökuopissa

Väitöskirjatutkimuksen käynnistäminen on yksi merkittävimmistä jatko-opiskelun virstanpylväistä. Opiskelijoiden onkin todettu kaipaavan tukea erityisesti oman tutkimusprosessinsa jäsentämiseen väitöskirjaprosessin alussa (Sambrook 2008). Jatko-opiskeluun liittyvien hallinnollisten ja taloudellisten kysymysten ohella opiskelijaa mietityttävät oman tutkimusprosessin suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät kysymykset.

Väitöskirjaprosessin alussa jatko-opiskelijat valitsevat tutkimusaiheen ja määrittelevät oman tutkimuksensa tavoitteen tai, kuten tyypillisesti luonnontieteellisillä aloilla (Hiltunen & Pasanen 2006), jäsentävät ohjaajalta saatua tutkimusaihetta. Tutkimussuunnitelmaa tekemällä opiskelija määrittelee ja rajaa oman aiheensa tieteenalansa kentässä. Tutkimuksen suunnittelua ja jatko-opiskelijan valintoja eivät kuitenkaan ohjaa ainoastaan sisältöön ja tieteenalaan liittyvät kysymykset vaan keskeisessä roolissa ovat myös yleisemmät motivaatioon ja oman toiminnan ohjaukseen liittyvät tekijät (Lautamatti & Nummenmaa 2008; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa & Alanko-Turunen 2010).

Väitöskirjaprosessia suunnitellessaan opiskelijat pohtivat tyypillisesti sitä, mitä väitöskirjatutkimus heille itselleen merkitsee: *Mitä olen tekemässä? Mihin se, mitä olen tekemässä, liittyy? Mitä väitöskirjan*

tekeminen ja tohtoriksi tuleminen tarkoittaa? Miksi teen väitöskirjaa? Mitä tämä minulle merkitsee? Se, minkälaisen merkityksen aloitteleva jatko-opiskelija antaa väitöskirjatutkimukselle heijastaa opiskelijan tutkimuksen tekemiseen ja tutkijana olemiseen liittyviä arvoja, tavoitteita ja käsityksiä.

Jatko-opiskelijoille on usein jo ennen väitöskirjaprosessiin ryhtymistä muodostunut oman opiskeluhistoriansa ja kokemuksiansa perusteella käsitys siitä, mitä tieteellisen tutkimuksen tekeminen ja tutkijana toimiminen tarkoittavat. Nämä käsitykset heijastuvat siihen, miten opiskelijat näkevät oman väitöskirjatutkimuksensa laajemman henkilökohtaisen merkityksen. Väitöstutkimukselle annetut merkitykset värityvät opiskelijan aiempien tutkimuksen tekemiseen liittyvien kokemusten ja käsitysten sekä nykyhetkeen ja tulevaisuuteen liittyvien tavoitteiden ja suunnitelmien kautta. Käsitysten rakentumiseen vaikuttavat myös monet eri toimijat, kuten väitöskirjatyön ohjaaja ja muut jatko-opiskelijat, ja heidän kanssaan käydyt keskustelut.

Sekä aloittelevien että kokeneitten tutkijoiden on todettu jäsentävän tutkimustyön luonnetta eri tavoin (Brew 2001; Kiley & Mullins 2005; Meyer, Shanahan & Laugksch 2005; Åkerlind 2008). Käsitykset tutkimuksesta vaihtelevat muun muassa sen mukaan, pidetäänkö tutkimusta prosessina vai tuotteena ja toisaalta sen mukaan, nähdäänkö tutkimuksen tekeminen tiettyjä vaiheita noudattelevana työprosessina vai pikemminkin syklisenä, asteittain tarkentuvien kysymysten asettamisena (Brew 2001). Lisäksi on havaittu, että tutkijoiden käsitys tutkimustyöstä vaihtelee sen mukaan, nähdäänkö se vaatimusten täyttämisenä, meritoitumisena ja statuksen saavuttamisena, henkilökohtaisena oppimisprosessina vai kehittämistyönä, erilaisten kontribuutioiden tekemisenä tieteenalalle sekä laajemmin koko yhteiskunnalle (Åkerlind 2008).

Myös jatko-opiskelijoiden väitöskirjatutkimukselle antamassaan henkilökohtaisessa merkityksessä painottuvat asiat vaihtelevat sen mukaan liittyvätkö ne oppimiseen, henkilökohtaiseen tieteelliseksi asiantuntijaksi kehittymiseen ja kasvuun, omaan tiedeyhteisöön

kuulumiseen, itselle tärkeiden asioiden toteuttamiseen vai kenties tohtorintutkinnon mahdolliseen vaihtoarvoon eli siihen, mitä hyötyä tutkinnon suorittaminen voisi tulevaisuudessa tuoda esimerkiksi tiettyyn työtehtävään (joko yliopistossa tai yliopiston ulkopuolella) pätevyitymisen tai statuksen kautta (Hoskins & Goldberg 2005; Leonard ym. 2005; Stubb ym. 2011). Stubb ym. (2011) havaitsivat, että nämä jatko-opiskelijoiden omalle väitöskirjatutkimukselleen antamat erilaiset merkitykset eroavat toisistaan sen mukaan, painottuuko niissä *produkti, prosessi* vai *sekä produkti että prosessi*.

Prosessia korostaessaan jatko-opiskelijat painottivat oppimisen ja asiantuntijaksi kasvun merkitystä, omalla tieteenalalla vaikuttamista ja tutkijayhteisöön kasvamista sekä itsensä toteuttamista. Jonkin verran väitöskirjan henkilökohtaisessa merkityksessä nousi esiin myös mahdollisuus kokeilla omia rajoja ja haastaa itseään, mahdollisuus perehtyä mielenkiintoisiin asioihin sekä luovan ja melko vapaan työn tekeminen. Prosessin merkitystä korostavissa kuvauksissa heijastui jatko-opiskelijoiden voimakas tahto muuttaa sekä omaa että muiden ihmisten maailmaa. Oman maailman katsottiin muuttuvan oppimisen ja kehittymisen myötä ja maailman muuttaminen yleisemmin nähtiin tiedettä ja yhteiskuntaa palvelevien asioiden tutkimisena. Opiskelijat kuvasivat väitöskirjatutkimuksen prosessiin liittyvää merkitystä muun muassa näin:

Itsensä peliin pistämistä ja omien rajojen koettelua. Kiehtovaa oppimisprosessia, jossa alussa on hahmoton tutkimusaihe, joka pala palalta kirkastuu ja löytyy aivan uusia asioita.

Oman tieteellisen ajattelun kehittymistä. Omien rajojen kokeilemistä. Tiedeyhteisöön kuulumista.

Uusien näkökulmien tarjoamista tiedeyhteisölle ja mahdollisesti (toivon mukaan) myös suurelle yleisölle.

Produktia korostaessaan jatko-opiskelijat painottivat puolestaan tutkinnon valmiiksi saattamisen, urakehityksen sekä kompetenssin osoittamisen merkitystä. Jatko-opiskelijat, jotka toivat esiin produktiin eli väitöskirjaprosessin lopputulokseen liittyviä asioita korostivat väitöskirjan loppuunsaattamista ja valmistumista, työelämässä meritoitumista ja eteenpäin pääsemistä sekä joissain tapauksissa myös paremman palkan saamista. Osa jatko-opiskelijoista kertoi väitöskirjatutkimuksen merkitsevän heille paremman statuksen saavuttamista tai saavutusta ylipäänsä, oman itsetunnon kasvua sekä kompetenssin osoittamista itselle ja/tai muille. He kuvasivat väitöskirjatutkimusta ja tohtorin tutkintoa näin ollen tietynlaisena ”näytön paikkana”. Yleisesti ottaen produktia korostavaan merkitykseen liitettiin väitöskirjatutkimuksen näkeminen keinona saavuttaa jokin henkilökohtaisesti tärkeä ja tavoittelemisen arvoinen asia. Muun muassa seuraavalla tavalla produktia korostavat opiskelijat kuvasivat työnsä merkitystä:

Se merkitsee työssäni uskottavuuden lisääntymistä, työtoverit ottavat vakavammin, herättää kunnioitusta. Henkilökohtaisesti se on minulle saavutus, josta olen ylpeä. Se mahdollistaa pääsyn tiettyihin virkoihin.

Aikuisopiskelun päämäärän toteutumista, halua todistaa, että pystyy johonkin.

Henkilökohtaista saavutusta, jonkinlaista konkreettista todistusta asiantuntijuudesta.

Riippumatta siitä, painoutuiko jatko-opiskelijoiden omalle väitöskirjatutkimukselle antamassaan merkityksessä prosessi, produkti vai sekä että, nousi monissa kuvauksissa esiin kolme keskeistä ulottuvuutta: oppiminen, tiedeyhteisö ja pätevytyminen (Stubb ym. 2011). Näille annettu merkitys kuitenkin vaihteli sen mukaan näkivätkö opiskelijat

väitöskirjatutkimuksen prosessina vai produktina. Taulukossa 1 on nähtävillä keskeiset erot kolmen ulottuvuuden suhteen.

Taulukko 1. Oppimisen, tiedeyhteisön ja pätevyitymisen ulottuvuudet erilaisissa väitöskirjatutkimukselle annetuissa merkityksissä.

Ulottuvuudet	Väitöskirjatutkimus produktina	Väitöskirjatutkimus prosessina
Oppimisen merkitys	Väitöskirjatutkimus nähdään oman oppimisen kulminaationa ja keinona osoittaa oma asiantuntijuus.	Väitöskirjatutkimus nähdään mahdollisuutena oppia ja kehittyä tieteellisenä asiantuntijana.
Tiedeyhteisön merkitys	Väitöskirjatutkimus nähdään keinona osoittaa oma osaaminen yhteisölle ja ansaita oma paikka tiedeyhteisössä.	Väitöskirjatutkimus nähdään mahdollisuutena kasvaa tiedeyhteisön jäseneksi ja edistää omaa tieteenalaa.
Pätevyitymisen merkitys	Väitöskirjatutkimus nähdään keinona saavuttaa parempi asema työelämässä tai tiedeyhteisössä.	Väitöskirjatutkimus ja sen valmiiksi saattaminen nähdään yhtenä vaiheena tutkijana kehittymisen prosessissa.

Väitöskirjatyön ohjauksen näkökulmasta on olennaista, että sekä ohjaaja että väitöskirjatyöntekijä tunnistavat näitä erilaisia tapoja nähdä väitöskirjatutkimus sekä niiden yhteyden käytännön tutkimustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ohjaaja tulkitsee väitöskirjan tekijän ajatuksia ja toimintaa sekä ohjaa häntä niiden käsitysten varassa mitä hänelle itsellään on tutkimuksen tekemisestä. Jatko-opiskelija puolestaan tulkitsee ohjaajalta saamaansa palautetta ja neuvoja suhteessa siihen, minkä merkityksen hän itse antaa väitöskirjaprojektilleen. Ajoittain nämä käsitykset saattavat olla keskenään erilaisia ja ongelmat ohjaustilanteissa voivat aiheutua siitä, että ohjaaja ja prosessiaan aloitteleva jatko-opiskelija toimivat tiedostamatta keskenään erilaisen oletusten, käsitysten ja odotusten varassa (Aspland, Edwards, & O’Leary 1999; Nummenmaa & Soini, H. 2008).

Omien tutkimuksen tekemiseen liittyvien käsitysten avaaminen keskustelulle on ensisijaisen tärkeää sillä ne toimivat pohjana myös toisten ihmisten käsitysten ymmärtämiselle (Brew 2001). Ymmärtämällä opiskelijan käsityksiä ja väitöskirjaprosessille antamia merkityksiä, ohjaaja myös voi paremmin asettua opiskelijan asemaan (Pearson & Brew 2002). Vaikka tämä on tärkeää läpi väitöskirjaprosessin, korostuu sen merkitys alkuvaiheessa kun opiskelijan mielessä on toistaiseksi vielä enemmän kysymyksiä kuin vastauksia ja oman prosessin jäsentäminen saattaa tuntua hyvinkin sekavalta. Tutkimukseen liittyvien käsitysten ja väitöskirjatutkimukselle annetun merkityksen voidaan ajatella ohjaavan prosessin alkuvaiheessa myös sitä, miten opiskelija miten opiskelija sopeutuu, ja ikään kuin kotiutuu, omaan tiedeyhteisönsä.

Myös ohjausta ajatellen keskeinen kysymys on hahmotetaanko väitöskirjatutkimus ensisijassa produktia vai prosessia? Ohjauksen keskittyessä pääasiallisesti lopputuloksen eli produktin ohjaamiseen, korostuu ohjaajan työssä tyypillisesti spesifit kuhunkin tieteenalaan liittyvät ongelmanratkaisuprosessit, jotka liittyvät erityisesti tutkimuksen aiheeseen ja käytettyihin metodeihin. Painopisteen ollessa ensisijassa yleisten työprosessien ohjaamisessa, nousevat etusijalle erilaiset oman toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen, tutkimuksen tekemisen prosessiin liittyvät kysymykset, joiden voidaan ajatella olevan samankaltaisia riippumatta siitä, mihin tieteenalaan tutkimus liittyy (Nummenmaa & Alanko-Turunen 2010). Tutkittaessa jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksiä ohjauksesta, on havaittu, että ne vaihtelevat sen mukaan korostuuko niissä *tehtävä-orientoitunut* (task-focused) vai *henkilö-orientoitunut* (person-focused) käsitys ohjauksesta (Murphy, Bain & Conrad 2007). Tehtävä-orientoituneessa ohjauskäsityksessä heijastuu tutkimustyön loppuunsaattamisen tukemisen tärkeys kun taas henkilö-orientoituneessa ohjauskäsityksissä painottuu ohjauksen tehtävä jatko-opiskelijan tieteellisen asiantuntijuuden ja tiedeyhteisöön kasvamisen tukijana. Tehtävä-orientoituneessa ohjauskäsityksessä korostuu ratkaisujen hakeminen erilaisiin teknisiin

ongelmiin kun taas henkilö-orientoituneessa ohjauskäsityksessä painottuu lisäksi myös erilaiset tutkimuksen tekemiseen liittyvät emotionaaliset tekijät ja niiden ymmärtäminen (Sambrook 2008). Lisäksi Murphy ym. (2007) nostavat esiin *kontrollin* (controlling beliefs) ja *tukemisen* (guiding beliefs) näkökulman, jonka valossa väitöskirjatyön ohjaaminen voidaan nähdä joko jatko-opiskelijan oppimisen tai työn valmistumisen kontrolloimisena tai näiden asioiden tukemisena.

Väitöskirjatyöprosessin ohjaus rakentuu tyypillisesti kirjallisen tuotoksen, kuten artikkelinkirjoittamisen ympärille ja siitä palautteen antamiseen, jolloin ohjaus ikään kuin välittyy konkreettisen tuotoksen, produktin, kautta keskittyen erilaisten spesifien ongelmien paikantamiseen ja ratkaisemiseen (Emilsson & Johnsson 2007; Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Tieteellisellä kirjoittamisella onkin keskeinen sija paitsi tutkimuksen raportoinnissa myös osana tutkijan asiantuntijuutta. Kiley ja Mullins (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että suuri osa ohjaajista jäseni tutkimuksen tekemistä lineaarisena prosessina, jonka hyvin määriteltäviä vaiheita seuraamalla työ saadaan valmiiksi. Ohjaajien ajatuksissa korostui käsitys produktin, eli lopputuloksen ohjaamisesta ja sen valmiiksi saamisen tukemisesta. Ohjauskeskusteluissa on usein hyödyllistä käsitellä myös yleisemmin jatko-opiskelijan tutkimusprosessiin ja kokonaistilanteeseen liittyviä asioita (Vehviläinen 2008). Mikäli opiskelija esimerkiksi kamppailee erilaisten epävarmuuden tunteiden kanssa, voi tekstistä saadun palautteen hyödyntäminen olla mahdotonta ennen kuin opiskelija on saanut tuoda julki muut huolenaiheensa.

Mikään yksittäinen tapa jäsentää tutkimusta tai ohjausta ei kuitenkaan ole automaattisesti parempi kuin toinen. Monesti saattaa-kin olla tarkoituksenmukaista painottaa tapauskohtaisesti eri asioita väitöskirjatutkimusta ohjatessa. Olennaista on oppia tunnistamaan erilaisia orientaatioita ja niiden seurauksia eri tilanteissa. Ohjaajan ja opiskelijan toimintaa ja tutkimuksen tekemistä ohjaavat heidän käsityksensä. Tätä ajatellen on tärkeää, että näistä käsityksistä keskustellaan ja tullaan tietoisiksi. Ohjauksen ja toisaalta väitöskirjaprosessin

onnistumisen näkökulmasta keskeistä on se, että ohjaussuhteessa keskustellaan erilaisista tavoista jäsentää tutkimuksen tekemistä (Pearson & Brew 2002). Tämä mahdollistaa ohjaussuhteen yhteisen tavoitteen määrittämisen ja sen suunnassa toimimisen.

Ohjauksen näkökulmasta keskeinen haaste on kuitenkin se, että tutkimustyöhön liittyvät merkitykset ovat usein implisiittisiä (Brew 2001) eivätkä näin ollen välttämättä automaattisesti nouse arkikeskusteluun. Käsitysten tekeminen näkyväksi on kuitenkin tärkeää, koska näin niiden vaikutuksia prosessissa on helpompi tunnistaa ja säädellä. Hyvä tapa huolehtia siitä, että tämänkaltaiset merkitysneuvottelut eivät jää käymättä väitöskirjaprosessia käynnistettäessä on keskustella niistä esimerkiksi ohjaussopimusta (Hockey 1996; Lindholm-Ylänne & Wager 2002; Nummenmaa & Soini 2008) hyödyntäen. Yhteisistä työskentelytavoista sovittaessa on luonteva keskustella myös ohjaajan ja opiskelijan toiveista ja tavoitteista. Tämä auttaa kumpaakin osapuolta ymmärtämään minkälaisena prosessina toinen tutkimusprosessin näkee ja minkälaisen henkilökohtaisen merkityksen sille antaa.

Kootusti voidaan todeta, että väitöskirjatutkimukselle annetut henkilökohtaiset merkitykset asettavat väitöskirjatutkimusprosessin ohjaukselle kaksi ydinhaastetta. Ensinnäkin; on tärkeää tunnistaa, että tutkimuksen tekoon liittyy erilaisia käsityksiä, jotka vaikuttavat siihen, miten tutkimusta tehdään, ja toisaalta; tunnistaa, että nämä käsitykset eivät rakennu tyhjiössä vaan niitä voidaan rakentaa yhdessä osana kahdenvälistä ohjaussuhdetta. Edelleen on huomioitava, että käsitykset tutkimuksen teosta eivät ohjaa ainoastaan valintoja ja tekoja tutkimusprosessin edetessä vaan myös sitä henkilökohtaista suhdetta, joka työn ja väitöskirjatyön tekijän välille muodostuu. Näitä sitoutumiseen ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä pohditaan tarkemmin seuraavaksi.

Henkilökohtainen merkitys sitoutumisen ja hyvinvoinnin rakentajana

Jatko-opiskelijat eivätkä aina sitoudu työskentelyyn ja osa opiskelijoista kärsii kiinnostuksen puutteesta tai uupuu. Selitystä ilmiölle on etsitty suuresta työmäärästä, motivaation puutteesta tai erityisesti aloittelevilla jatko-opiskelijoilla toistaiseksi vielä puutteellisiin tutkimuksen tekemisen valmiuksista. On totta, että työmäärä ja sen kuormittava vaikutus saattaa ajoittain väitöskirjaprosessin aikana olla suuri, mutta tämä on tyypillisesti asia, jonka monet jatko-opiskelijat ovat osanneet ennakoida ryhtyessään väitöskirjan tekoon. Ongelmalliseksi kuormitus ja työmäärä muodostuvat silloin ne tuntuvat opiskelijasta merkitykseltömiltä. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedämme, että opiskelijan sitoutumista omaan väitöskirjaprosessiin säätelee osaltaan väitöskirjatutkimukselle annettu henkilökohtainen merkitys ja se kuinka merkitykselliseksi ja tärkeäksi tekeminen koetaan (Stubb, Pyhältö, & Lonka 2011).

Oman työnsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi kokemisen sitouttavaa vaikutusta pidetään keskeisenä työuupumusta puskuroivana tekijänä (Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker, & Lloret 2006; Hakkanen, Bakker, & Schaufeli 2006). Riski kuormittua ja uupua on alkuvaiheen jatko-opiskelijan kohdalla melko suuri (Dongen 1988; Golde 1998; Hughes & Kleist 2005; Valdez 1982). Riippumatta siitä, liittyykö omalle tutkimukselle annettu merkitys prosessiin vai produktiin, on merkityksellisyyden kokemuksen rakentumisessa olennaista se, koetaanko väitöskirjatutkimus henkilökohtaisesti tärkeänä. Sitoutuneena henkilöt kokevat mielekkäänä erilaisiin haasteellisiin tehtäviin tarttumisen eikä tyytyväisyys rakennu ainoastaan hetkellisten positiivisten tunnekokemusten varaan vaan sille ajatukselle, että työskentely on kokonaisuudessaan mielekästä ja palkitsevaa (Leiter & Bakker 2010).

Yksi käsitys tutkimuksesta ei välttämättä ole parempi kuin toinen, mutta on tärkeää muistaa, että näillä käsityksillä on heijastevaiku-

tuksia muun muassa jatko-opiskelijoiden sitoutumiseen ja erilaisiin tunteisiin, jotka liittyvät väitöskirjatutkimuksen tekemiseen. Stubb ym. (2011) ovat esittäneet, että se, minkälainen merkitys väitöskirjatutkimukselle annetaan näyttää olevan yhteydessä jatko-opiskelijoiden sitoutumiseen. Ne opiskelijat, jotka korostivat kokonaisprosessin merkitystä ja asteittaista tutkijaksi kasvua olivat sitoutuneempia kuin ne opiskelijat, joille väitöskirjatutkimuksen merkitys rakentui lopputuloksen kautta. He olivat harvemmin harkinneet opintojensa keskeyttämistä ja toisaalta he raportoivat myös kokeneensa oman väitöskirjatyönsä merkityksellisempänä ja motivoivampana kuin ne, joiden väitöskirjatutkimuksen henkilökohtainen merkitys rakentui yksinomaan lopputuloksen kautta. Jatko-opiskelijat, jotka painottavat nimenomaan oppimisprosessin, tieteellisen asiantuntijuuden ja tiedeyhteisön jäseneksi kasvamisen merkitystä, näyttivät kokevan muita opiskelijoita vähemmän sitoutumista heikentäviä negatiivisia tunteita, kuten stressiä, uupumusta ja ahdistusta.

Väitöskirjatyölle annetun merkityksen, hyvinvoinnin ja sitoutumisen väliset yhteydet eivät ole yksisuuntaisia vaan vuorovaikutteisia. Yhtäällä se, minkälainen merkitys väitöskirjatyölle annetaan, ohjaa sitä, miten väitöskirjaprosessissa voidaan ja miten siihen sitoudutaan, mutta toisaalta myös erilaiset tunteet väitöskirjaprosessin aikana muokkaavat sitä miten henkilökohtaista merkitystä rakennetaan. Opiskelija joka kokee tutkimusprosessissa positiivisia tunteita, kuten innostusta ja kiinnostusta, todennäköisemmin rakentaa senkaltaisia käsityksiä tutkimuksen tekemisestä, jotka ovat väitöskirjaprosessin etenemisen kannalta funktionaalisia. Positiiviset tunteet myös laajentavat opiskelijan tarkkavaisuutta ja mahdollisuuksia keskittyä monimutkaisiin ja haastaviin ongelmanratkaisutilanteisiin.

Kokoavia ajatuksia

Tässä luvussa on kuvattu jatko-opiskelijoiden omalle väitöskirjatutkimukselleen antamia merkityksiä ja niiden yhteyttä opiskelijan sitoutumiseen ja hyvinvoinnin rakentumiseen. Lisäksi tässä luvussa on pohdittu niitä mahdollisuuksia, joita erityisesti kahdenkeskisessä ohjaussuhteessa on näiden erilaisten omaan tutkimukseen liittyvien käsitysten ja niiden heijastevaikutuksien näkyväksi tekemisessä ohjatessa erityisesti oman väitöskirjapolkunsa alkutaipaleella olevia jatko-opiskelijoita.

Monesti väitöskirjan tekijälle ja työn ohjaajalle saattaa olla hyödyllistä, mikäli he pystyvät orientoitumaan hieman eri tavoin erilaisiin väitöskirjaprosessin varrella vastaan tuleviin asioihin ja tilanteisiin. Tässä käsitysten ja merkitysten näkyväksi tekemisen prosessissa erityisen tärkeäksi ohjauksen työvälineeksi nousevat keskustelut erityisesti opiskelijan, mutta myös ohjaajan tutkimuksen tekemiseen liittyvistä käsityksistä (Pearson & Brew 2002). Niitä voidaan käydä kahdenvälisissä ohjauskeskusteluissa väitöskirjaprosessin aikana, mutta erityisen tärkeää niiden käyminen on prosessin alkuvaiheessa. Omien ja toisen henkilön käsityksien ymmärtäminen auttaa kumpaakin ohjaussuhteen osapuolta kantamaan vastuuta tutkimusprosessista yhteistyön erivaiheissa.

Lähteet

- Aspland, T., Edwards, H., & O’Leary, J. 1999. Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education* 24 (2), 127–147.
- Brew, A. 2001. Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education* 26 (3), 271–285.
- Dongen, C. J. V. 1988. The life experience of the first-year doctoral student. *Nurse Educator* 13, 19–24.

- Emilsson, U. M. & Johnsson, E. 2007. Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research and Development* 26 (2), 163–179.
- Golde, C. M. 1998. Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. Teoksessa M. S. Anderson (Toim.) *The experience of being in graduate school: An exploration*. San Francisco: Jossey-Bass, 55–64.
- Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. 2006. Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior* 28, 165–173.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495–513.
- Hiltunen, K. & Pasanen, H.-M. 2006. *Tulevat Tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorinkoulutuksesta 2005*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:48.
- Hockey, J. 1996. A contractual solution to problems in the supervision of Ph.D. degrees in the UK. *Studies in Higher Education* 21, 359–371.
- Hoskins, C. H. & Goldberg, A. D. 2005. Doctoral student persistence in counsellor education programs: student-program match. *Counsellor Education & Supervision* 44, 175–188.
- Hughes, F. R. & Kleist, D. M. 2005. First-semester experiences of counselor education doctoral students. *Counselor Education & Supervision* 45, 97–108.
- Kiley, M. & Mullins, G. 2005. Supervisors' conceptions of research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (3), 245–262.
- Lautamatti, L. & Nummenmaa, A. R. 2008. Jatko-opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö, & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 107–136.
- Leiter, M. P. & Bakker, A. B. 2010. **Work engagement: Introduction**. Teoksessa A. B.
- Bakker & M. P. Leiter (Toim.) *Work engagement. A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 1–9.
- Leppel, K. 2001. The impact of major in college persistence among freshmen. *Higher Education* 41 (3), 327–342.
- Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. 2005. To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research and Development* 24 (2), 135–149.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2002. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen.
- Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314–325.

- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 1996. 'Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology'. *Higher Education* 31, 5–24.
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. 2005. Students' conceptions of research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (3), 225–244.
- Murphy, N., Bain, J. & Conrad, L. (2007). Orientations to research degree supervision. *Higher Education*, 53(2), 209–234.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. 2004. Students at risk: general study orientation and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nummenmaa, A. R. & Alanko-Turunen, M. 2010. Re-thinking supervision of PhD work processes – Probell research group walking the PBL talk. Teoksessa T. Barret & S. Moore (Toim.) *New Approaches to Problem-based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routhledge, 252–265.
- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research training and supervisor development. *Studies in Higher Education* 27 (2), 135–150.
- Pyhältö, K., Stubb, J., & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14 (3), 221–232.
- Sambrook, S. 2008. Doctoral supervision ... A view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education* 32 (1), 71–84.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R., & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä - Tohtoriopiskelijoiden käsityksiä. *Aikuiskasvatus* 2, 106–119.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. 2011. The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1–18, iFirst Article.
- Valdez, R. 1982. First year doctoral students and stress. *College Student Journal* 16, 30–37.
- Vehviläinen, S. 2008. Akateemisen opinnäytetyön ohjaaminen vuorovaikutuksena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 86–106.

- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. 2009. Paperi, dokumentti, opinnäyte – tekstit ohjauskeskustelun osana. *Aikuiskasvatus* 3, 190–201.
- Zhao, C-M, Golde, C. M., & McCormick, A. C. 2007. More than a signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education* 31 (3), 263–281.
- Åkerlind, G. S. 2008. An academic perspective on research and being a researcher: An integration of the literature. *Studies in Higher Education* 33 (1), 17–31.

TULEEKO MINUSTA TUTKIJA?

TOHTORIKSI OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Auli Toom & Kirsi Pyhältö

Johdanto

Uuden tiedon rakentaminen ja tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvamisen on määritelty suomalaisen tohtorikoulutuksen keskiöön (ks. esim. Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista, tieteellinen jatkokoulutus 21§, 22§; Kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutuksen kehittäminen, 2006). Kuitenkin siihen, mitä tohtorikoulutuksen kuluessa opitaan ja millaiseksi jatko-opiskelupolku rakentuu, vaikuttavat monet tekijät samanaikaisesti. Esimerkiksi ohjaussuhteen, (mm. Aspland, Edwards, O’Leary & Ryan 1999; Mackinnon 2004; Hasrati 2005; Murphy, Bain & Conrad 2007; Sambrook, Stewart & Roberts 2008), tiedeyhteisön (Beauchamp, Jazvac-Martek & Mc Alpine 2009; Pyhältö, ym. 2009) sekä tohtoriopiskelijoiden ja ohjaajien tutkimukseen ja ohjaukseen liittyvien käsitysten, uskomusten ja käytäntöjen (mm. Brew 2001; Kiley & Mullins 2005; Meyer, Shanahan & Laugksch 2005; Åkerlind 2008; Lee 2008) on todettu vaikuttavan opintojen läpäisyyn, opiskelijan hyvinvointiin, keskeyttämiseen ja ylipäänsä siihen, miten jatko-opiskelija opintonsa kokee. Samanaikaisesti siitä, miten jatko-opiskelijat itse hahmottavat

tieteellisen asiantuntijaidentiteettinsä rakentumisen käännekohdat ja ydinsäätelijät, tiedetään edelleen suhteellisen vähän.

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan tohtorinkoulutusprosessin haasteita ja mahdollisuuksia asiantuntijan identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Analysoimme erityisesti kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen tiedeyhteisöä ja siellä toimivien tohtoriopiskelijoiden kuvaamia merkityksellisiä, opintoja sekä tutkimustyötä edistäviä ja estäviä tilanteita. Näitä pohditaan sekä asiantuntijan identiteetin rakentumisen että ohjauksen näkökulmasta.

Asiantuntijan identiteetin rakentumisesta ja rakentamisesta

Väitöskirjatutkimuksen tekeminen on suomalaisen tohtorikoulutuksen ydintä. Se muodostaa myös keskeisen tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen foorumin (Mäntylä 2007). Tieteellisen asiantuntijuuden rakentumisessa ei kuitenkaan ole yksinomaan kyse tietojen ja taitojen oppimisesta, vaan myös ammatillisen identiteetin kehittämisestä. (McAlpine, Jazvac-Martek & Hopwood 2008; Pyhältö et al. 2009). Ammatillisen identiteetin käsite viittaa sekä henkilöön että ympäristöön, jossa hän toimii. Se pitää sisällään ne monet merkitykset, joita yksilö voi liittää työhönsä ja itseensä sekä ne, jotka joku muu on ilmaissut (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Tohtorikoulutuksen näkökulmasta ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella *tieteellisen asiantuntijan identiteetin* käsitteen kautta (Pyhältö, Nummenmaa, Soini, Stubb & Lonka 2012).

Tieteellisen asiantuntijan identiteetti heijastuu esimerkiksi niissä tavoissa ja merkityksissä, joilla tohtoriopiskelijat mieltävät vertaisensa, minkä asioiden ja taitojen oppimista he pitävät tärkeänä sekä siinä, miten sitoutuneita he ovat opintoihinsa. (Archer 2000, 2003; Billet & Somerville 2004; Jazvac-Martek 2009). Näin ollen kehkeytyvä tieteellisen asiantuntijan identiteetti muodostaa keskeisen tohtori-

opiskelijan tulkinnan viitekehyksen. Tohtoriopiskelijat muovaavat ja arvioivat identiteettiään jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Identiteetti-prosessin eri vaiheissa struktuurien rakentaminen ja ylläpitäminen sekä valmius uusille asioille ja muutokselle vuorottelevat.

Tieteellinen asiantuntijan identiteetti on dynaaminen ja monikerroksinen. Tieteellinen identiteetti voidaankin hahmottaa vastauksina kysymyksiin: kuka minä olen, kuka minä haluan olla ja kuka minä voisin olla? Näin ollen tohtoriopiskelijan rakentama identiteetti on aina sekä moniulotteinen että tulevaisuuteen suuntautuva. Identiteetin monikerroksisuutta voidaan kuvata ala-identiteeteillä (sub-identities), jotka rakentuvat ja realisoituvat tohtoriopiskelijan toimiessa erilaisissa ympäristöissä ja vuorovaikutussuhteissa. Identiteetin monikerroksisuus merkitsee myös sitä, että opiskelija voi esimerkiksi samanaikaisesti kokea itsensä aloittelijaksi suhteessa seniorikollegoihinsa ja asiantuntijaksi opettaessaan tutkimusmenetelmiä kandidaattivaiheen opiskelijoille. Identiteetin muotoutumisessa on aina kyse siitä, että tohtoriopiskelija löytää tasapainon oman toimijuutensa ja ympäristön odotusten välillä (Kegan 2009).

Parhaimmillaan, kehittyvä moniulotteinen ja riittävän koherentti tieteellinen asiantuntijan identiteetti antaa tohtoriopiskelijoille mahdollisuuden orientoitua ja osallistua akateemisen yhteisön toimintaan joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti monin erilaisin tavoin (Pyhältö & Soini 2008). On kuitenkin syytä muistaa, että vaikka tohtorikoulu-tus on ensisijassa tutkijankoulutusta, ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että jatko-opiskelijan itsensä ensisijaisesti rakentama ammatillinen identiteetti on tutkijan identiteetti. Tohtoriopiskelijoilla on hyvin erilaisia lähtökohtia ja heterogeenisiä tavoitteita jatko-opinnoilleen, ja niiden pohjalta he orientoituvat opiskeluun monin eri tavoin (Stubb 2012). Nämä orientaatiot voivat olla hyvin henkilökohtaisia kehitymis- ja sivistyspyrkimyksiä tai praktisempia ja ammatillisempia tavoitteita (Chapman & Pyvis 2005), ja näistä jatko-opiskelijan ja ohjaajan onkin opintojen eri vaiheissa hyvä keskustella. Monet jatko-

opiskelijat ovat hakeutuneet tohtorikoulutukseen pätevytykseen esimerkiksi työssään rehtorina tai halutessaan syventyä pitkäkestoisesti johonkin heitä henkilökohtaisesti kiinnostavaan teemaan. Myös muihin kuin tutkijan tehtäviin suuntaavien opiskelijoiden identiteettityön tukeminen on osa ohjaajien työtä.

Tiedeyhteisö tieteellisen asiantuntijaidentiteetin rakentumisen areenana

Tiedeyhteisö muodostaa tohtoriopiskelijalle ensisijaisen uuden tiedon luomisen, tieteellisen asiantuntijuuden ja identiteetin oppimisen kontekstin (Bair & Haworth 1999; Chapman & Pyvis 2005; Gardner 2008; Pyhältö ym. 2012). Tohtoriopiskelijan tieteellinen asiantuntijaidentiteetti rakentuu aina opiskelijan ja tiedeyhteisön välisessä dynaamisessa suhteessa. Näin ollen identiteetin rakentumista ajatellen oleellista on se miten opiskelija tiedeyhteisön toimintaan osallistuu.

Tieteellisen identiteetin muotoutumista voi hahmottaa syvenevänä osallistumisena tieteellisten käytäntöyhteisöjen toimintaan, kuten tutkimus- tai seminaariryhmään (Wenger 1999). Opintojensa kuluessa jatko-opiskelijat osallistuvat moniin erilaisiin toimintakulttuureihin; he toimivat monissa erilaisissa vertaisryhmissä ja omaksuvat monenlaisia rooleja dynaamisessa ja kompleksisessa käytäntöyhteisössä (vrt. Becher, 1989; Becher & Trowler, 2001; Trowler 2005; Harper & Quaye 2009). Tiedeyhteisöstä muodostuu tohtoriopiskelijoille useista erilaisista – ja toisinaan keskenään ristiriitaisistakin – elementeistä koostuva oppimisympäristö (mm. Gardner 2007). Tohtoriopiskelijat eivät tiedeyhteisössä opi ainoastaan tietämään jotakin, vaan he oppivat myös tavan toimia, olla ja tulla joksikin (Wenger 1998).

Vuorovaikutus tiedeyhteisön sisällä ja yhteisöjen välillä tarjoaa mahdollisuuksia toimijuudelle, vastustamiselle ja konflikteille, ja sen myötä siellä toimivien ihmisten väliseen vuorovaikutukseen muodostuu välttämättä jännitteitä. Tämä tiedeyhteisön monitahoisuus ja tasoisuus heijastuu myös opiskelijoiden kokemuksiin tiedeyhteisöstään ja omasta roolistaan siinä. Pyhälto, Stubb ja Lonka (2009) havaitsivat, että sekä tohtoriopiskelijoiden käsitykset tiedeyhteisöstä että heidän kokemuksensa osallisuudesta tässä yhteisössä vaihtelevat huomattavasti. Noin kolmasosa opiskelijoista koki itsensä ulkopuoliseksi akateemisessa yhteisössä tai ainakin heidän suhteensa akateemiseen yhteisöön oli haasteellinen. Tarkastellessaan ilmiötä lähemmin Stubb, Pyhälto ja Lonka (2010) löysivät yhteyden opiskelijoiden hyvinvoinnin ja tiedeyhteisön osallisuuden tai ulkopuolisuuden kokemusten välillä. Tohtoriopiskelijat kokivat tiedeyhteisönsä sekä haasteena (56 %) että voimavarana (44 %). Voimaantumisen kokemusten ja opintoihin sitoutumisen välillä on positiivista yhteyttä, ja negatiivista yhteyttä stressiin, kuormittumiseen ja kiinnostuksen puutteeseen.

Tulokset viittaavat siihen, että aktiivisen osallistumisen mahdollistuminen tukee samanaikaisesti sekä hyvinvointia ja opiskeluun kiinnittymistä että kokemusta omasta roolista ja merkityksellisyydestä tiedeyhteisön jäsenenä. Havainnot ovat samansuuntaisia Tinton (1975; 2000) tutkimusten kanssa, joissa on todettu sekä sosiaalisen että akateemisen integroitumisen olevan erittäin merkityksellistä yhteisöön kiinnittymisen ja opintojen jatkamisen kannalta. Jäsenyyden ja aseman saavuttaminen tieteellisessä asiantuntijayhteisössä onkin jatko-opiskelijoille keskeinen tutkijaksi kasvun haaste. Tiedeyhteisön toimintaan osallistuminen tarjoaa samanaikaisesti sekä mahdollisuuden asiantuntijan itsenäisyyden rakentumiselle että tilaisuuden antaa henkilökohtainen panos asiantuntijayhteisön käyttöön (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008).

Tohtoriopiskelijoiden osallisuus ja kuulumisen tunne rakentuvat ja näyttäytyvät vuorovaikutustilanteissa kollegojen, ohjaajien,

professorien ja muiden tiedeyhteisön jäsenien kanssa. Tämän vuoksi keskeiset tiedeyhteisöjen kehittämisen haasteet liittyvät tulevaisuudessa esimerkiksi tohtoriopiskelijoiden osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden mahdollisuuksien lisäämiseen. (Sweitzer 2009; Stubb, Pyhältö & Lonka 2010). Tässä artikkelissa jako-opiskelijan tieteellisen asiantuntijaidentiteetin rakentumisen ensisijaisen ympäristön muodostaa opettajankoulutus.

Opettajankoulutus tieteellisen identiteetin rakentamisen ympäristönä

Tässä artikkelissa keskitytään analysoimaan opettajankoulutuksen jatko-opiskelijoiden näkemyksiä keskeisistä tohtorinkoulutusprosessin haasteista ja mahdollisuuksia. Haasteita ja mahdollisuuksia analysoidaan asiantuntijan identiteetin rakentumisen kannalta. Tutkimusaineisto kerättiin Likert-asteikkollisia sekä avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella yhden opettajankoulutuslaitoksen jatko-opiskelijoilta osana laajempaa tohtorikoulutuksen tutkimushanketta (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009). Kyselyyn vastasi 66 jatko-opiskelijaa. Laadullinen aineisto kerättiin critical incidents -menetelmää (ks. esim. Tripp 1993, 1994; Francis 1997; Angelides 2001; Woods 1993) soveltamalla. Opettajankoulutuksen jatko-opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan ja perustelemaan keskeisiä ja merkityksellisiä tilanteita ja tapahtumia väitöskirjaprosessin aikana. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällön analyysinä, jonka ensimmäisessä vaiheessa merkitykselliset tapahtumat jaoteltiin edistäviin ja haasteellisiin tilanteisiin. Tämän jälkeen merkitykselliset tapahtumat luokiteltiin kolmeen sisällölliseen pääkategoriaan: I) *ohjaus ja tiedeyhteisö*, II) *väitöskirjaprosessia säätelevät sisäiset tekijät* ja III) *työskentelyolosuhteet ja resurssit*, ja edelleen tarkemmin niiden sisällön mukaan siten, että saatiin selville tapahtuman olennainen sisällöllinen ydin (ks. kuvio 1).

Kolme tutkimusryhmän tutkijaa validoi kategoriat (ks. esim. Miles & Huberman 1994; Yin 1994). Analyysin viimeisessä vaiheessa merkityksellisistä tapahtumista keskityttiin tarkastelemaan erityisesti opiskelijoiden asiantuntijaidentiteetin rakentumiseen liittyviä kuvauksia (Becher 1989; Becher & Trowler 2001).

Opettajankoulutuksen tohtoriopiskelijoiden opintoja edistävät ja estävät merkitykselliset tapahtumat

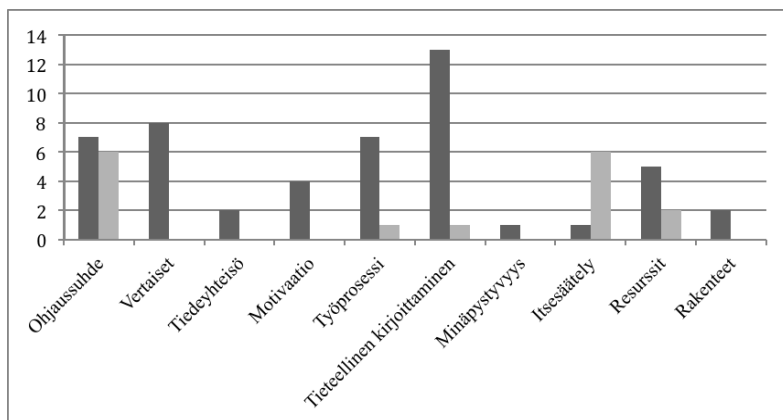
Tohtoriopiskelijoiden kuvailemat merkitykselliset tapahtumat liittyivät sekä tutkimuksen erityiskysymyksiin että yleisempiin, tieteellisen asiantuntijayhteisön jäsenyyteen kohdentuviin kysymyksiin. Noin 76 prosenttia tilanteista oli edistäviä, kun taas 24 prosenttia oli haasteellisia ja negatiivisia. Tilanteiden yksityiskohtaisemmat fokuksat ja määrät on esitetty kuviossa 1.

Suurin osa tapahtumista (51 %) liittyi *väitöskirjaprosessia sääteleviin sisäisiin tekijöihin*, kuten identiteetin kehittymiseen, tieteenalakohtaisiin kysymyksiin sekä geneeristen taitojen oppimiseen. Tohtoriopiskelijat kuvasivat kannustaviksi ja positiivisiksi tilanteita, jotka edistivät heidän henkilökohtaisia intressejään, minäpystyvyyttä, voimaantumista ja omaan tutkimukseen sitoutumista. Mielenkiintoiset tulokset ja artikkeliväitöskirjan ensimmäisen artikkelin hyväksyntä mainittiin prosessin avainkohtina. Tämän lisäksi hyvät itsesäätelytaidot ja tieteellisen kirjoittamisen taidot sekä aikarajojen määrittelemisen koettiin merkityksellisinä. Sitä vastoin tilanteet, jotka horjuttivat opiskelijoiden toimijuuden kokemusta, kompetenssin tunnetta sekä identiteetin rakentumista, mainittiin kuormittavina.

Noin 35 prosenttia tapahtumista liittyi *ohjaukseen ja tiedeyhteisöön*. Tohtoriopiskelijat korostivat ohjaajan rakentavan palautteen, rohkaisemisen ja emotionaalisen tuen saamisen tärkeyttä. Keskustelut vertaisten ja muiden tiedeyhteisön jäsenten kanssa koettiin positiivi-

sina voimavaroina. Toisaalta opiskelijat kokivat ohjauksen puutteen ja ohjaussuhteeseen liittyvän tuhoavan jännitteen sekä tiedeyhteisön ja sosiaalisen tuen puutteen erittäin ongelmallisina.

Pienin osuus tapahtumista (14 %) liittyi *työskentelyolosuhteisiin ja resursseihin*. Resurssit, kuten tohtorikoulutuksen rahoituksen saaminen – tai sen puuttuminen – korostuivat. Lisäksi jotkut opiskelijat kuvasivat ulkoisten työskentelyolosuhteiden ja muiden rakenteiden olevan heidän tutkimuksensa edistymisen kannalta tärkeitä voimavaroja.



Kuvio 1. Opettajankoulutuksen tohtoriopiskelijoiden opintoja edistävät (t.harmaa) ja estävät (v.harmaa) merkitykselliset tapahtumat.

Kun opettajankoulutuksen tohtoriopiskelijoiden kuvaamia merkityksellisiä myönteisiä ja erityisesti haasteellisia tai kielteisiä kokemuksia tarkastellaan ohjauksen näkökulmasta, voidaan ajatella, että opiskelijat kaipaisivat tukea ja neuvoja erityisesti toimivampaan vuorovaikutukseen ohjaussuhteissa. Lisäksi he kokevat tarvitsevansa välineitä väitöskirjatyöprosessinsa suunnittelemiseen ja edistämiseen, tukea tieteellisen kirjoittamisen kysymyksiin sekä omien tutkimusproses-

siin liittyvien tunteidensa (vrt. Benjamin, Chun & Shavelson 2007; Klein ym. 2005; Shavelson 2010; Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002; Heikkilä 2011) säätelemiseen ja hallintaan. Jotkut toivovat ohjaajan tukevan rahoituksen hakemisessa sekä tarkoituksenmukaisten työskentelyvälineiden hankinnassa. Ohjaajalla tulisi olla taitoa ja pedagogisia keinoja auttaa tohtoriopiskelijaa, mutta nämä seikat voivat usein olla ohjausprosessin haasteita myös ohjaajalle.

Opettajankoulutuksen tohtoriopiskelijoiden tieteellisen asiantuntijan identiteetin rakentuminen ja sen ohjaaminen

Tohtoriopiskelijat pohtivat asiantuntijaidentiteettinsä rakentumista useasta eri suunnasta, monin eri tavoin ja toivat esille muun muassa *I) osallisuuteen, II) arvostukseen, III) tehtäväänsä ja IV) rooliinsa* liittyviä näkökohtia tiedeyhteisössä.

Tohtoriopiskelijat pohtivat identiteettiään tutkijoina sen suhteen, miten he kokivat *osallisuutta* tiedeyhteisössä. He problematisoivat yhteisön traditioita, tutustuivat vakiintuneisiin kommunikointitapoihin ja muodostivat käsitystään professionaalista normeista. Opiskelijat kokivat yhteisöön kuulumisensa pääosin myönteisenä, vaikkakin siihen liittyi moninaisia merkityksiä ja tulkintoja. Osa opiskelijoista mielsi suhteensa yhteisöön jossain määrin haasteellisenä. He kokivat olevansa ulkopuolisia, eristyksissä tiedeyhteisöstään tai olevansa tavalla tai toisella marginaalissa. Nämä tulokset kertovat, että tiedeyhteisöt voivat olla luonteeltaan samanaikaisesti eri opiskelijoiden kokemana joko osallistavia tai hyvin vieraannuttavia (vrt. Case 2008).

Opiskelijat tarkastelivat asiantuntijaidentiteettiään suhteessa yhteisöltä saamaansa *arvostukseen* ja kunnioitukseen. He kuvailivat tuntemuksiaan siitä, miten ja millä tavoin vertaiset ja yhteistyökumppanit heitä kohtelevat ja pitävät heitä arvossa. He kokivat saaneensa osakseen suurta arvostusta ja kokivat olevansa oman tieteenalansa

tärkeitä lipunkantajia. Toisaalta muutamat opiskelijat olivat kokeneet suurta arvostuksen puutetta ja olevansa alimmalla portaalla yhteisössään, väheksytyjä, heikkoja ja ”karkotettuja”. Yhteisöltä saadulla palautteella ja yhteisössä rakentuvilla kokemuksilla on asiantuntijan identiteetin muovautumisessa erittäin keskeinen sija. Ympäristön jatkuva negatiivinen ja kuormittava palaute voi käynnistää kierteen, jonka myötä tohtoriopiskelija alkaa vieraantua yhteisöstä, hänen opintonsa alkavat pitkittyä (ks. esim. Steel 2007) tai hän alkaa jopa harkita keskeyttämistä.

Tieteellisen asiantuntijan identiteettiä pohdittiin myös *tehtävänä* omassa yhteisössä. Opettajankoulutuksen tohtoriopiskelijat pohtivat työnsä laatua ja ydintä sekä sen henkilökohtaista merkitystä. He korostivat tärkeää tehtäväänsä uuden tieteellisen tiedon luojina ja tuottajina. He toivat esiin myös vastakkaisia näkökohtia itsestään pelkkien tehtävien ja toimintojen suorittajina, kuten rahan ja tulospisteiden tuojina sekä hallinnollisella tasolla asetettujen tavoitteiden täyttäjinä.

Opettajankoulutuksen väitöskirjantekijät kuvailivat *rooliaan* tiedeyhteisössä. He muistelivat edistymistään alkuvaiheista nykyisyyteen sekä esittivät vaihtoehtoisia ammatilliseen lähitulevaisuuteen liittyviä mahdollisuuksia. Yhteisön edellyttämien taitojen oppiminen, arvostetuissa tieteellisissä suorituksissa menestyminen sekä kyky selvitä haasteellisista ammatillisista tilanteista ovat omiaan tukemaan tohtoriopiskelijan mielekkään roolin rakentumista tiedeyhteisössä. Jotkut opiskelijat mielsivätkin itsensä arvostettuina noviiseina tai oppipoikina. Toiset pitivät itseään jo selkeämmin tutkijoina ja tiedeyhteisön täysinä jäseninä toimivina kehittyvinä ammattilaisina. Identiteetti ja rooli asiantuntijayhteisössä muovautuikin erityisesti yhteisöihin osallistumisen ja osallistumisprosessin tuottamien kokemusten tuloksena (Wenger 1998).

Opettajankoulutuksen tohtoriopiskelijoiden asiantuntijan identiteetin rakentuminen on kiinnostavaa ohjauksen näkökulmasta. Väitöskirjan ohjaus on perinteisesti kohdentunut lähinnä tohtori-

opiskelijoiden laatimien tutkimussuunnitelmien, aineistoanalyysien tai tieteellisten tekstien kommentoimiseen. Asiantuntijan identiteetin kysymykset eivät ole useinkaan olleet ohjauksen keskiössä. Toisin sanoen ohjaaja ei välttämättä miellä niiden ohjaamista tehtäväkseen eikä ohjattavakaan pyri viemään ohjaustilanteita siihen suuntaan.

Jos kuitenkin tohtorikoulutuksella tavoitellaan akateemisten ammattilaisten kouluttamista, identiteettiin liittyvien näkökohtien huomioiminen ohjauksessa on tarpeen. Näillä tiedeyhteisön vaihtelevilla ja muovautuvilla opetus- ja ohjauksekäytännöillä opiskelijoita sosiaalistetaan yhteisön jäseniksi (ks. Becher 1989, 1994; Becher & Trowler 2001; Ylijoki 1998). Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opintosuunnitelman laatimista ja tavoiteneuvottelujen käymistä ohjaajan ja opiskelijan välillä sekä sen pohtimista, mistä tohtoriopinnoissa on pohjimmiltaan kyse. Ohjaajalla voi olla käytettävänä myös muita pedagogisia keinoja, kuten tohtoriopiskelijoiden vertaisryhmien, tutkimusryhmien tai omien muiden kansallisten tai kansainvälisten asiantuntijaverkostojensa hyödyntäminen väitöskirjaprosessin eri vaiheissa. Ohjauksen muotojen moninaisuudella ja tohtoriopiskelijoiden asiantuntijaverkoston laajentamisella (vrt. esim. Tuomainen, Pyhälä & Hakkarainen 2010) on mahdollista tukea perusteellisemmin myös opiskelijan asiantuntijan identiteetin rakentumista.

Pohdinta

Tässä artikkelissa esiteltyjen tulosten myötä on mahdollista ymmärtää paremmin onnistuneen väitöskirjaprosessin edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tohtoriopiskelijoiden kuvaamien merkityksellisten kokemusten perusteella voidaan todeta, että osallisuus erilaisissa käytännöissä sekä moninaiset roolit tiedeyhteisössä tarjoavat aineksia oman tieteellisen asiantuntijan identiteetin rakentamiselle sekä tutkimukseen ja itsesää-

telyyn liittyvien taitojen oppimiselle. Yhteisöihin osallistuminen eri muodoissaan tukee alkavan asiantuntijaidentiteetin rakentumista.

Väitöskirjaprosessiin liittyvät haasteet ja asiantuntijan identiteetin kehittymisen kysymykset voidaan ymmärtää myös pedagogisena haasteena. Ammattitutkijaksi kasvaminen ei tarkoita ainoastaan tutkimuksen tekemiseen liittyvien tietojen ja taitojen omaksumista, vaan motivaatio, emotionaaliset tekijät ja identiteetin kehittyminen ovat siinä keskeisessä asemassa. Sellaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka edistävät tutkimustaitojen, mutta samalla myös geneeristen taitojen oppimista, tohtoriopiskelijan tunnetta toimijuudesta, kompetensista ja kuulumisesta tiedeyhteisöön tulisi kehittää opettajankoulutuksen tohtorikoulutuksessa. Vastavuoroinen vuorovaikutus ja molemminpuolinen odotusten ja onnistumisten rakentava jännite tohtoriopiskelijan ja tiedeyhteisön välillä edesauttaa uusien taitojen kehittymistä (ks. Lindblom-Ylänne & Lonka 2000). On tavoiteltavaa, että moninasiin tieteellisiin ja ammatillisiin käytäntöyhteisöihin osallistuminen ja rakentuvat roolit tarjoaisivat tohtoriopiskelijalle kokemuksia tällaisesta rakentavasta jännitteestä. Tieteellisen identiteetin joustavuutta ja monipuolisuutta ajatellen keskeistä on puolestaan opiskelijan mahdollisuus osallistua erilaisten yhteisöjen toimintaan. Tässä ohjaajan kannustus ja rohkaisu ovat usein avainasemassa. Käytännössä kannustus voi merkitä tutkimusryhmävierailujen järjestämistä sekä yhteisohjausta, jossa opiskelija pääsee osallistumaan useamman tutkimusryhmän toimintaan. Toisaalta esimerkiksi jatko-opiskelijoiden rekrytointikäytäntö voidaan organisoida myös siten, että se pitää sisällään erilaisiin tutkimusryhmiin ja aiheisiin tutustumista esimerkiksi tiedekunnassa, mikä saattaa vähentää myös opiskelijan ja tiedeyhteisön heikosta yhteensopivuudesta johtuvaa keskeyttämistä.

Parhaimmillaan tieteellisen asiantuntijan identiteettityö voi tarjota tohtoriopiskelijoille ja nuorille tohtoreille välineitä tulevaisuuteen suuntautumiseen sekä tohtoriopintojen jälkeisen uran rakentamiseen. Tohtorikoulutus on ensisijassa tutkijan koulutusta. Pyrittäessä tukemaan tieteellisen asiantuntijaidentiteetin kehittymistä on kuitenkin

syytä muistaa, etteivät kaikki jatko-opiskelijat tähtää yliopistouralle. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa monet jatko-opiskelijat näkevät jatko-opinnot keinoksi syventää ja edelleen kehittää omaa osaamistaan muissa työelämän tehtävissä ja ammatillisissa haasteissa. Oleellista onkin pyrkiä tunnistamaan se, millaisia ovat opiskelijan jatko-opintoihin liittyvät tulevaisuuden tavoitteet ja neuvotella niistä yhdessä opiskelijan kanssa tohtoriopintojen eri vaiheissa. Opiskelijoiden erilaisten ammatillisten orientaatioiden tunnistaminen on ohjaajalle tärkeää siksi, että hän voi suunnata omaa ohjaustaan opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Toisaalta opiskelijan orientaation ymmärtäminen antaa tarvittaessa mahdollisuuden myös kyseenalaistaa ja neuvotella tavoitteista, esimerkiksi tilanteessa, jossa opiskelijan orientaatio vaikuttaa ohjaajasta syystä tai toisesta epärealistiselta. Myös opiskelijan itsensä on tällöin helpompaa tunnistaa omia kehityshaasteitaan ja etsiä tarvitsemaansa tukea ja yhteisöjä, joissa hän voi edelleen kehittää omaa osaamistaan.

Tärkeää on kuitenkin huomata myös se, että opiskelijan tulevaisuuden toiveet ja realisoituvat mahdollisuudet usein muuttuvat jatko-opintopolun edetessä. Tohtoriopintojen alussa mielekkäältä vaikuttaneet urasuunnat eivät syystä tai toisesta olekaan myöhemmin tarkoituksenmukaisia. Suunniteltu ammattitutkijan ura yliopistossa tai tutkimuslaitoksessa tai siirtyminen aikaisempaa vaativampiin tehtäviin akateemisena asiantuntijana saattaa myös osoittautua mahdottomaksi. Erityisesti tällaisissa tilanteissa on merkityksellistä, että tohtoriopiskelijalla on ollut tilaisuus opintojensa aikana luottamuksellisesti pohtia erilaisia tulevaisuuden mahdollisia uranäkymiään kiinnostuneiden vertaisten ja kokeneempien asiantuntijoiden ja ohjaajien kanssa. Ohjaajan aito ja totuudenmukainen tuki on tohtoriopiskelijalle korvaamatonta. Tämä asettaakin erityisiä haasteita paitsi opettajankoulutuksen jatko-opinnoille että myös tohtorikoulutukselle ja ohjaukselle muilla aloilla.

Lähteet

- Angelides, P. 2001. The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14(3), 429–442.
- Archer, M. S. 2000. *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aspland, T., Edwards, H., O’Leary, J. & Ryan, Y. 1999. Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education* 24(2), 127–147.
- Beauchamp, C., Jazvac-Martek, M., & McAlpine, L. 2009. Studying doctoral education: Using Activity Theory to shape methodological tools. *Innovations in Education and Teaching International*, 14(2), 265–278.
- Becher, T. 1989. *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education* 19(2), 151–161.
- Becher, T. & Trowler, P. 2001. *Academic tribes and territories*. 2nd Edition. The society for research into higher education and open university press.
- Beijaard, D., Meijer, P.C & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128.
- Benjamin, R., Chun, M. & Shavelson, R. 2007. *Holistic tests in a sub-score world: The diagnostic logic of the collegiate learning assessment*. New York, NY: CAE.
- Billett, S. & Somerville, M. 2004. Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26(2), 309–326.
- Brew, A. 2001. Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271–285.
- Case, J. 2008. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education* 55(3), 321–332.
- Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. *International Journal of Educational Development*, 25(1), 39–52.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteettiä persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona [Professional identity as a personal and social construct]. In A. Eteläpelto & J. Onnismäa (Toim.) *Professionalism and Professional Development. Adult Education 46th Yearbook*, 26–49. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Francis, D. 1997. Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3(2), 169–188.
- Gardner, S. 2007. “I heard it through the grapevine”: doctoral student socialisation in chemistry and history. *Higher Education*, 54, 723–740.
- Gardner, S. 2008. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125–138.
- Harper, S.R. & Quaye, S.J. 2009. Beyond sameness, with engagement and outcomes for all: An introduction. In: S.R. Harper & S.J. Quaye (Toim.), *Student engagement in higher education* (pp. 1–16). New York: Routledge.
- Hasrati, M. 2005. Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557–570.
- Heikkilä, A. 2011. *University students’ approaches to learning, self-regulation, and cognitive and attributional strategies*. Research Report 325. University of Helsinki: Department of Teacher Education.
- Jazvac-Martek, M. 2009. Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education & Teaching International*, 46(3), 253–264.
- Kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutuksen kehittäminen* (2006). Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämishanke (Vokke) 2003–2006. Helsinki: Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Kegan, R. 2009. What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words* (pp. 35–54). Abingdon: Routledge.
- Klein, S., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L., & Shavelson, R. 2005. An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Research in Higher Education*, 46(3), 251–276.
- Kiley, M. & Mullins, G. 2005. Supervisors’ conceptions of research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262.
- Lee, A. 2008. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 2000. The interaction between the learning environment and the development of expert learning. *Lifelong Learning in Europe* 2/2000, 90–97.

- Mackinnon, J. 2004. Academic supervision: seeking metaphors and models for quality. *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 397–405.
- McAlpine, L., & Amundsen, C. 2009. Identity and agency: Pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 107–123.
- McAlpine, L., Jazvak-Martek, M. & Hopwood, N. 2008. Doctoral student experience: Activities and difficulties affecting identity development. *International Journal of Graduate Education*, 1(2).
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P. & Laugksch, R. C. 2005. Students' conceptions of research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225–244.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
- Murphy, N., Bain, J. D. & Conrad, L. 2007. Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209–234.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2008. Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi Teoksessa A. R., Nummenmaa, K., Pyhältö, & T., Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorinkoulutuksen rakenteita ja prosesseja*, Tampere: Tampere University Press, 137–157.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing a scholarly community as a learning environment for Ph.D. students. *International Journal of Academic Development*. 14, 221–232
- Pyhältö, K., Nummenmaa, A-R, Stubb, J. & Soini, T., Lonka, K. 2012. Research on scholarly communities and development of scholarly identity in Finnish doctoral education. Teoksessa S. Ahola & D. Hoffman (Toim.) Consortium of Higher Education Researchers in Finland. Yearbook of Higher Education Research (pp. 337-357). Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Sambrook, S., Stewart, J. & Roberts, C. 2008. Doctoral supervision... a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71–84.
- Shavelson, R. 2010. *Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Steel, P. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. 2011. Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*. 33(1), 33–50.

- Sweitzer, V. B. 2009. Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education* 80(1), 1–33.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education*, 45, 89–125.
- Tinto, V. 2000. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–10.
- Tripp, D. 1993. *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London: Routledge Falmer.
- Tripp, D. 1994. Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7(1), 65–76.
- Trowler, P. 2005. A sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education. *Revista de Sociologia*, 2005 (76), 13–32.
- Tuomainen, J., Pyhältö, K., & Hakkarainen K. 2010. Doctoral students' experiences of the key episodes in the doctoral process. *Paper presented at the EARLI Joint Conference of SIG Higher Education and SIG Teaching and Teacher Education, Kirkkonummi, Finland*.
- Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. 1993. Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education* 14(4), 355–371.
- Yin, R. 1994. *Case study research: Design and methods*. Second Edition. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publishing.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Åkerlind, G. S. 2008. An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature. *Studies in Higher Education*, 33(1), 17–31.

MITÄ VÄLIÄ JATKO-OPISKELIJAN OSALLISUUDELLA ON?

Miksi jatko-opiskelijan hyvinvoinnista
kannattaa olla kiinnostunut?

Kirsi Pyhältö & Jenni Keskinen

Jatko-opiskelijat muodostavat valikoituneen ja osaavan joukon, joista merkittävä osa aloittaa jatko-opintonsa kiinnostuneena sekä omasta tieteenalastaan, että tutkimuksen tekemisestä yleisesti (Pyhältö 2011). Silti suuri osa opintonsa aloittavista jatko-opiskelijoista ei valmistu tohtoriksi (Bair & Haworth 1999; Nettles & Millet 2006; Gardner 2007). Hieman laskutavasta, maasta ja tieteenalasta riippuen jatko-opintojen keskeyttäneiden osuuden on todettu vaihtelevan kolmesatakymmenestä viiteenkymmeneen prosenttiin (Gardner 2008; Golde 2000; McAlpine & Norton 2006). Vastaavia tuloksia on saatu myös suomalaisista jatko-opiskelijoista: Stubb, Pyhältö ja Lonka (2011) ovat raportoineet 43 prosenttiin jatko-opiskelijoista harkinteen opintojensa keskeyttämistä.

Motivaatiosta ja osaamisesta huolimatta osa jatko-opiskelijoista siis uupuu ja keskeyttää opintonsa. Syitä opintojen keskeyttämiselle on monia, mutta yksi merkittävä tekijä vaikuttaa olevan opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvät ongelmat. Jatko-opiskelijoiden on todettu kokevan opintojensa aikana melko paljon uupumusta ja stressiä (Appel & Dahlgren 2003; Bauer, ym. 2003; International Postgraduate Student Mirror 2006; Stubb, Pyhältö, & Lonka 2011; Toews,

ym. 1993). Esimerkiksi korkean työmäärän, jatkuvan arvioitavana olemisen, kovan kilpailun, resurssien puutteen sekä ongelmien työ ja perhe-elämän yhdistämisessä on todettu olevan yhteydessä opiskelun ongelmiin (Appel & Dahlgren 2003; Bair & Haworth 1999; Kurtz-Costes, Andrews Helmke, & Ülkü-Steiner 2006; Pyhältö, ym. 2009; Wright 2003). Samanaikaisesti erityisesti toimivalla ohjaussuhteella ja tiedeyhteisöllä on usein katsottu olevan keskeinen sija mielekkään jatko-opintopolun mahdollistajina (Gardner 2007; Pyhältö, Stubb & Lonka 2009). Kuitenkin siitä, millainen osallistuminen edistää esimerkiksi opiskeluun kiinnittymistä tai puskuroi kuormittumista, tiedetään edelleen suhteellisen vähän. Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan sitä, millainen vuorovaikutus rakentaa jatko-opiskelijan hyvinvointia ja opiskeluun sitoutumista ja puskuroi pahoinvointia.

Tiedeyhteisö muodostaa jatko-opiskelijalle monitahoisen ja tasoisen -osallistumisen kentän

Tiedeyhteisön toimintaan osallistuminen on tutkijaksi kasvamisen avain (Delamont, Atkinson & Odette 2000). Opiskelijan ja tiedeyhteisön välisen vuorovaikutuksen on osoitettu olevan yhteydessä opiskelijan aktiivisuuteen tutkimusprojektissa (Weidman, Twale & Stein 2001), tuottavuuteen (Nettles & Millet 2006) ja tohtorin tutkinnon valmiiksi saattamiseen (Cook & Swanson 1978). Aktivoivien ja osallistavien ohjaus- ja tohtorikoulutuskäytäntöjen on myös todettu olevan yhteydessä mielekkääseen oppimiseen. Esimerkiksi Haworth & Bair (2002) löysivät yhteyden yksilöllisen mentoroinnin, autenttiseen ongelmanratkaisuun osallistumisen ja jatko-opiskelijoiden opiskelumielekkyyden välillä. Toisaalta mahdollisuuden säädellä ja ohjata omaa työskentelyä on esitetty olevan mielekkään tohtorikoulutuksen edellytys (Anderson & Anderson 2011). Tulokset antavat viitteitä

siitä, että aktiivinen ja vastavuoroinen osallistuminen on merkittävä tutkijaksi kasvamisen ja uuden tiedon rakentamisen resurssi.

Tämä pitää sisällään yhteisen kohteen äärellä työskentelyn lisäksi muiden tiedeyhteisön jäsenten, erityisesti jatko-opiskelijoiden, hahmottamisen keskeisenä oppimisen ja uuden tiedon luomisen resurssina. Voimavaran hyödyntäminen vaatii halua ja valmiutta “nähdä muut ympärillään”: antaa ja vastaanottaa palautetta, sietää epävarmuutta, rakentaa yhteisiä ideoita sekä ylläpitää hyväntahtoista ja avointa ilmapiiiriä. Uuden tiedon luominen edellyttää mahdollisuutta osallistua ja antaa oma panoksensa (Greeno 2006; Lipponen & Kumpulainen 2011; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2010) tiedeyhteisön toimintaan. Tämä edellyttää sellaisten oppimisympäristöjen rakentamista, joihin opiskelijan on mahdollisuus osallistua aktiivisena toimijana. Jatko-opiskelijan aktiivista ja merkityksellistä osallistumista tiedeyhteisön toimintaan ei kuitenkaan voida pitää itsestäänselvyytensä.

Eräs syy siihen, miksi aktiivinen osallistuminen tiedeyhteisön toimintaan saattaa joskus olla jatko-opiskelijalle haastavaa on se, että tiedeyhteisö voi ajoittain, etenkin prosessin alkuvaiheessa, näyttäytyä jatko-opiskelijalle hahmottomana kokonaisuutena, jonka rajoja ja tunnusmerkkejä ei ole helppo tunnistaa. Tämän voidaan katsoa johtuvan ainakin osin siitä, että tiedeyhteisö muodostaa monitahoisensa dynaamisen ja kompleksisen työympäristön (esim. McAlpine & Norton 2006). Laajimmillaan, ja samalla abstrakteimmalla tasolla, tiedeyhteisö voidaan ymmärtää tieteenalaksi tai kansainväliseksi tutkijayhteisöksi (Pyhältö, ym. 2012). Toisaalta tiedeyhteisöä voidaan tarkastella myös sitä edustavien organisaatioiden kautta, kuten yliopistona, tiedekuntana tai laitoksena. Jatko-opiskelijalle tiedeyhteisö kuitenkin useimmiten realisoituu ensisijassa käytäntöyhteisöinä (Wenger 1999), joiden toimintaan hän osallistuu. Opiskelijan kannalta merkittäviä käytäntöyhteisöjä voivat olla esimerkiksi tutkimusryhmä, seminaariryhmä, vertaiset tai kahvihuoneporukka. Tiedeyhteisöjen monitahoisuus ja kompleksisuus heijastuu myös siinä miten opiskelijat määrittävät tiedeyhteisön ja miten he näkevät oman osallisuutensa

siinä. Nämä eri tasot näkyvät myös jatko-opiskelijoiden omissa kokemuksissa tiedeyhteisöstä: Jatko-opiskelijoiden on todettu määrittelyvän tiedeyhteisönsä hyvin eri tavoin alkaen omasta tutkimusryhmästä kansainväliseen tiedeyhteisöön asti (Pyhältö, ym. 2009).

Tieteellisen asiantuntijuuden oppiminen on vahvasti kietoutunut tiedeyhteisön käytäntöihin osallistumiseen. Omassa tiedeyhteisössä jatko-opiskelija oppii omalle tieteenalalle tyypillisen tavan kysyä kysymyksiä, suunnitella tutkimusta, kerätä ja analysoida aineistoa sekä raportoida tutkimustuloksia muille. Tiedeyhteisön käytännöt heijastavat yhteisön arvoja ja kulttuuria (Holley 2010). Käytännöt myös tarjoavat opiskelijalle moninaisia osallistumisen kenttiä ja muotoja. Tämä merkitsee sitä, että opintojensa kuluessa jatko-opiskelija omaksuu erilaisia rooleja ja kohtaa erilaisia ala-kulttuureja (Wenger 1999; Becher & Trowler 2001). Käytännöt tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden sekä osallistumiseen, vastarintaan että ulkopuolelle jäämiseen (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2010). Jatko-opiskelija voi myös valita erilaisia strategioita suhtautua käytäntöihin. Hän voi esimerkiksi sopeutua, ohittaa tai omaksua tiedeyhteisönsä käytännöt tai tilanteen salliessa pyrkiä aktiivisesti muuttamaan ja kehittämään yhteisön toimintatapoja. Onkin syytä muistaa, että opiskelijat eivät yksinomaan sopeudu olemassa oleviin toiminta- ja ajattelutapoihin vaan myös aktiivisesti luovat uusia ja muokkaavat olemassa olevia käytäntöjä. Erilaisia toimintamalleja omaksumalla opiskelija voi muokata työskentely-ympäristöään ja siten lisätä tai kaventaa omia mahdollisuuksiaan osallistua yhteisön toimintaan. Se, mihin ja miten opiskelijat tiedeyhteisön toimintaan osallistuvat, vaikuttaa siihen, miten opiskelija opintoihinsa kiinnittyy sekä siihen millaiseksi opiskelukokemus muodostuu. Opiskelijan rooli ja osallistuminen tiedeyhteisössä eivät kuitenkaan ole itsestään selviä tai automaattisesti rakentuvia asioita. Opiskelijan osallistumista säätelevät erilaiset tilannesidonnaiset ja aktiiviset prosessit, joista keskeisimpänä voidaan pitää yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutussuhdetta.

Jatko-opiskeluun sitoutuminen

Jatko-opiskelijan mahdollisuutta kiinnittyä jatko-opintoihinsa säätelee keskeisesti opiskelijan ja tiedeyhteisöjen välinen dynaaminen suhde. Tämä dynamiikka voidaan tarkastella yksilö-ympäristön välisen suhteen toimivuuden ja yhteensopivuuden (engl. *fit*) kautta. Suhteen yhteensopivuudella tarkoitetaan yksilön ja hänen ympäristönsä (Edwards 2007; Kristof 1996), tässä tapauksessa jatko-opiskelijan ja hänen tiedeyhteisönsä toiveiden, tarpeiden ja toimintamallien samansuuntaisuutta.

Aiempi tohtorikoulutuksen tutkimus on osoittanut, että jatko-opiskelijan tiedeyhteisönsä kanssa kokema yhteensopivuus tai sopimattomuus heijastuu opintoihin sitoutumiseen ja niiden etenemiseen (esim. Golde 2005; Pyhäntö, Tuomainen & Stubb 2012). Esimerkiksi Golde (2005) havaitsi yhteyden heikoksi koetun yhteensopivuuden (engl. *mis-fit*) ja opiskelijan sinnikkyyden välillä. Ne opiskelijat, jotka kokivat itsensä ja tiedeyhteisön välisen suhteen heikosti yhteensopivaksi olivat keskeyttäneet opintonsa useammin kuin ne opiskelijat, jotka kokivat suhteen toimivaksi (Golde, 1998). Jatko-opiskelijan ja hänen tiedeyhteisönsä välisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaikuttaa siihen, millaiseksi jatko-opiskelija kokee oman suhteensa tiedeyhteisöönsä ja tämä puolestaan heijastuu edelleen opintoihin kiinnittymiseen ja opiskelutyytyväisyyteen (esim. Gardner 2007; Truong 2010; Anderson, 2011). Jatko-opiskelijan autonomiaa, osaamista ja tiedeyhteisön jäsenyyden kokemusta mahdollistavalla vuorovaikutuksella on keskeinen sija inspiroivien ja mielekkäiden oppimiskokemusten rakentumisessa (Virtanen ym. 2012).

Tulokset viittaavat siihen, että inspiroivan ja voimauttavan tiedeyhteisön toiminnalle tunnusomaista on se, että se tukee opiskelijan aktiivista toimijuutta (Deci & Ryan 2002; Greeno 2006) ja merkityksellisyyden kokemusta (Eccles 2008) yhteisön jäsenenä. Parhaimmillaan tiedeyhteisö tarjoaakin opiskelijalle mahdollisuuden tulla osalliseksi sellaisista käytännöistä, jotka tukevat tutkimuksen

tekemistä ja laaja-alaisen tieteellisen asiantuntijuuden kehittämistä. Tiedeyhteisön käytännöt ja niihin osallistuminen ei kuitenkaan aina automaattisesti tue opiskelijan mielekästä oppimista. Anderson, Louis ja Earle (1994) havaitsivat tutkimuksessaan, että ne opiskelijat, jotka tekivät kiinteimmin yhteistyötä tiedeyhteisöjensä kanssa, altistuivat myös eniten tutkimuseettisille väärinkäytöksille. Myös tiedeyhteisön ulkopuolelle jäämisen on todettu olevan ongelmallista. Opiskelijat, jotka kokivat jäävänsä vaille tiedeyhteisönsä tukea kärsivät enemmän kiinnostuksen puutteesta opintoihinsa ja voivat huomommin kuin ne opiskelijat, jotka kokivat kuuluvansa tiedeyhteisöön (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009). Kiinnostavaa onkin, että ulkopuoliseksi jääminen näyttäisi olevan jatko-opiskelijan oppimisen kannalta ongelmallisempaa kuin tiedeyhteisön jäsenyys, myös silloin kun se näyttäytyy ensisijassa negatiivisena. Osallistumisen mahdollisuudet, laatu ja ehdot vaihtelevat tiedeyhteisöstä toiseen. Näin ollen myös se, rakentaako osallisuus hyvinvointia ja tarkoituksenmukaista oppimista vai opiskelusta etäntymistä vaihtelee.

Hyvinvointi rakentuu tiedeyhteisössä

Tiedeyhteisö muodostaa jatko-opiskelijalle monitasoisen ja dynaamisen osallistumisen kentän, joka vaikuttaa paitsi tieteellisen asiantuntijuuden kehittymiseen myös hyvinvoinnin rakentumiseen (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010). Opiskelija voi tuntea samanaikaisesti sekä tiedeyhteisön toimintaan osallistumisesta johtuvaa iloa ja tyydytystä että tutkimustyön ongelmista johtuvaa ahdistusta. Parhaimmillaan tiedeyhteisön ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa rakentuva hyvinvointi voi jopa puskuroida tutkimuksen tekoon liittyvien ongelmien aiheuttamaa riittämättömyyden tunnetta ja ahdistusta (Stubb, Pyhältö, & Lonka 2011).

Tiedeyhteisö ei kuitenkaan aina pysty tarjoamaan opiskelijalle optimaalista tukea ja mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan, mikä saattaa heijastua negatiivisesti opiskelijan hyvinvointiin. Esimerkiksi Stubbin, Pyhällön ja Longan (2011) tutkimuksessa jatko-opiskelijat raportoivat suhteensa omaan tiedeyhteisöönsä hieman useammin kuormittavaksi kuin voimaantumisen ja inspiraation lähteeksi. Inspiroiva ja voimaannuttava suhde tiedeyhteisöön oli yhteydessä jatko-opiskelijoiden opiskeluun kiinnittymiseen ja edelleen puskuroi väitöskirjaprosessiin liittyvää stressiä, uupumusta ja ahdistusta. Myös muissa tutkimuksissa on löydetty samankaltainen yhteys tiedeyhteisön ja opiskelijan vuorovaikutuksen laadun ja opintotyytyväisyyden välillä (Barner & Randall, 2011, Nettles & Millett, 2006). Tulokset antavat viitteitä siitä, että opiskelijan osallistumisen laatu on keskeinen opiskelijan hyvinvoinnin ja opiskeluun kiinnittymisen säätelijä.

Humanistinen, lääketieteellinen ja käyttäytymistieteellinen tiedekunta osallistumisen areenoina

Tässä luvussa tarkastellaan jatko-opiskelijoiden käsityksiä omasta osallistumisestaan tiedeyhteisönsä toimintaan ja sen yhteyttä koettuun hyvinvointiin ja opintojen keskeyttämisen harkitsemiseen (Stubb, Pyhälto, Soini, & Lonka, 2009; Pyhälto, Stubb, & Lonka, 2012). Tutkimusaineisto kerättiin Likert-asteikollisia ja avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen, humanistisen ja lääketieteellisen tiedekunnan jatko-opiskelijoilta. Kyselyyn vastasi 669 jatko-opiskelijaa. Vastanneista 75 prosenttia oli naisia ja 25 prosenttia miehiä. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällön analyysinä, jonka tavoitteena oli ymmärtää jatko-opiskelijoiden suhdetta omaan tiedeyhteisöönsä. Vastaukset luokiteltiin kahteen sisällölliseen pääkategoriaan sen mukaan kuvaivatko opiskelijat itseään a) *aktiivisina subjekteina* vai b) *passiivisina*

objekteina. Avoimia vastauksia tarkasteltiin suhteessa koettua hyvinvointia mittaaviin väittämiin ja opintojen keskeyttämisen harkintaan tilastollisen analyysin keinoin. (Pyhälto & Stubb 2012).

Opiskelijan osallistuminen tiedeyhteisöön ja hyvinvointi

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että jatko-opiskelijoiden kokemukset omasta suhteestaan tiedeyhteisöön vaihtelivat. Osa opiskelijoista hahmotti oman roolinsa tiedeyhteisössään ulkopuoliseksi tai merkityksettömäksi kun taas osa näki itsensä osaksi tiedeyhteisöä. Jatko-opiskelijoiden osallisuuden kokemus oli yhteydessä koettuun hyvinvointiin ja siihen kuinka sitoutuneita he olivat työnsä loppuunsaattamiseen. (Pyhälto ym. 2012.) Jatko-opiskelijoiden kokemus omasta suhteestaan tiedeyhteisöön vaihteli sen mukaan, kokiko opiskelija ensisijassa itsensä aktiiviseksi toimijaksi, jonka ajatuksilla ja toiminnalla oli merkitystä tiedeyhteisölle vai sivustakatsojana, jonka arvo koettiin lähinnä välineellisenä, esimerkiksi rahoituksen tuojana laitokselle.

Aktiiviselle subjektiivisuuden – osallisuuden – kokemukselle tyyppillistä oli vastavuoroiseksi ja merkitykselliseksi koettu suhde tiedeyhteisöön. Opiskelijat kuvasivat usein joko saavansa jotain arvokasta tiedeyhteisöltä oman toimintansa tueksi tai pystyvänsä antamaan tiedeyhteisön toimintaa oman panoksensa tutkimusta tekemällä. Passiiviselle objektiivisuuden kokemukselle puolestaan oli leimallista kaventunut tai yksipuolistunut mahdollisuus osallistua tiedeyhteisön toimintaan. Käytännössä tämä näkyi opiskelijoiden kuvauksissa joko autonomian kaventumisena tai tiedeyhteisön ulkopuolelle jäämisena. Osa opiskelijoista esimerkiksi kuvasi omaa osallistumistaan tiedeyhteisöön vain tutkinnon laitokselle tai tiedekunnalle tuottaman hyödyn kautta.

Merkittävä osa (73 %) jatko-opiskelijoista kuvasi omaa suhdettaan tiedeyhteisöön kaventuneiden tai puutteellisten osallistumismahdollisuuksien kautta. Nämä jatko-opiskelijat näkivät itsensä yleensä tiedeyhteisön ulkojäsenenä tai merkityksettöminä suhteessa omaan tiedeyhteisöönsä. Tyypillistä opiskelijoiden kuvauksille oli se, että he kokivat tiedeyhteisön hahmottavan heidän työnsä arvon ensisijaisesti välineelliseksi. Osa opiskelijoista esimerkiksi koki, että heidän työnsä arvoa mitattiin tiedeyhteisössä ensisijassa ulkoisilla kriteereillä ja tuotoksina kuten rahoituksen tai ohjaajan saamien julkaisujen kautta. Näiden opiskelijoiden kuvauksista heijastui useasti kokemus tiedeyhteisöstä omaa väitöskirjaprosessia kuormittavana tekijänä. Osa opiskelijoista myös toi esiin kaipaavansa tiedeyhteisön tukea ja sen arveltiin helpottavan tutkimuksen tekemistä merkittävästi.

Hyväksyttynä, huippupotentiaalia kantavana ahkerana kirjoittajana, vaatimuksiin vastaavana 'tuotteena'.

Roolini on äärimmäisen tärkeä, koska laitoksen pitää tuottaa tohtoreita saadakseen rahoitusta ja vahvemman statuksen.

Mitä siinä erityisesti näkee. Sitä on vaan toisille haitaksi. Ei sitä voi paljon itselleen roolia ottaa jos on suorastaan toisten armoilla. Teet työtä yksinään ilman että kukaan auttaa mitenkään. Minulle on sanottu, että vain huono opiskelija tarvitsee ohjausta. Siis pysy vaan yksinäsi ja hiljaa äläkä kritikoï systeemiä, siitä on vaan huonot seuraukset .

Jatko-opiskelijoiden kuvauksissa itsensä näkeminen aktiivisena subjektina oli harvinaisempaa (27 %). Ne opiskelijat, jotka kuvasivat omaa suhdettaan tiedeyhteisöön tällä tavoin, korostivat kokevansa itsensä merkittäväksi osaksi tiedeyhteisöä ja edistävänsä tutkimusta tekemällä jotakin tiedeyhteisön kannalta merkityksellistä asiaa. Opiskelijoiden kuvauksissa heijastui myös kokemus siitä, että muut

tiedeyhteisön jäsenet arvostivat heitä ja hyväksyivät heidät osaksi yhteisöä. Nämä opiskelijat kuvasivat tiedeyhteisöä usein inspiraation lähteenä omalle väitöskirjatyölle. Myös kokemus siitä, missä oma suhde tiedeyhteisöön realisoituu, vaihteli opiskelijoiden välillä. Osa kuvasi omaa aktiivista toimijuuttaan nimenomaan suhteessa omassa tutkimusryhmässä työskentelyyn kun taas jotkut korostivat kansainväliseen tiedeyhteisöön ja esimerkiksi konferensseihin osallistumisen merkitystä. Seuraavat aineistolainaukset ovat tyypillisiä esimerkkejä aktiivisen subjektiivisen kokemuksen.

Tuon oman kontribuutioni samasta aiheesta parhaillaan tehtävään tutkimukseen. Työ saa lisää merkitystä suhteessa muihin tutkimuksiin, siksi yhteistyö tutkijoiden välillä on tärkeää!

Näen itseni osana kansainvälistä oman alan tiedeyhteisöä. Koen myös kykeneväni tuomaan tähän oman panokseni, koska väitöskirjassani puolustan kantaa, joka selkeästi poikkeaa muiden näkemyksistä.

Vastuullisena ja vaativana, toisaalta turvallisena sillä luotan ohjaajani kykyyn arvioida työni laadukkuutta. Tiedeyhteisössä näen työni avaavan tiettyjä alueita lisätutkimukselle ja tarjoavan uutta tietoa. Väitöskirjan tekijänä olen itsenäinen tutkija ja vertainen muiden kanssa, mutta toisaalta opiskelija, jolla on halu ja oikeus olla tietämättä ja kysyä ja saada vastauksia ja ohjausta.

Tiedekuntien välillä on eroja siinä miten kiinteästi jatkokoulutus kiinnittyy tutkimusryhmien toimintaan ja siinä tehdäänkö väitöskirja monografiana vai artikkelikokoelmana (Pyhälto ym. 2012). Kiinnostavaa on, että tästä huolimatta eri tiedekuntien jatko-opiskelijoiden välillä ei löydetty tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, miten he hahmottavat oman osallistumisensa tiedeyhteisönsä toimintaan

Osallisuutta rakentava tiedeyhteisö

Tulosten valossa vaikuttaa siltä, että kuuluminen tiedeyhteisöön on tärkeää sekä oman alan tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen (mm. Delamont, Atkinson & Odette 2000) että jatko-opiskelijan hyvinvoinnin ja sitoutumisen kannalta (Pyhältö ym., 2009; Stubb ym., 2011; Virtanen, ym. 2012). Tästä näkökulmasta onkin huolestuttavaa, että merkittävä osa jatko-opiskelijoista koki jäävänsä tiedeyhteisön ulkopuolelle tai koki omat osallistumismahdollisuutensa yksipuolisiksi. (Pyhältö ym., 2009; Stubb ym., 2011; Pyhältö ym., 2012). Tohtorikoulutuksen kehittämistä ajatellen osallisuuden tukeminen tarjoa merkittävän kehittämishaasteen. Tämä haaste on ensisijassa pedagoginen. Kyse on sellaisten käytäntöjen rakentamisesta tiedeyhteisöjen arjessa, jotka antavat jatko-opiskelijalle mahdollisuuden aktiiviseen osallistumiseen, kuulluksi tulemiseen ja oman panoksensa antamiseen tavalla joka on merkityksellinen opiskelijalle ja tiedeyhteisölle. On kuitenkin muistettava, että tiedeyhteisö on monitasoinen kompleksinen kokonaisuus. Näin ollen jatko-opiskelijoiden osallisuuden tukemista ei voida jättää yksinomaan ohjaajan harteille, siitä huolimatta, että ohjaajan rooli esimerkiksi opiskelijan verkostoitumisen tukijana on keskeinen. Jatko-opiskelijan kasvua tiedeyhteisöön ja sen täysivaltaiseen jäsenyyteen on tuettava monista eri suunnista. (Stubb 2012).

Tukikeinojen löytäminen edellyttää jatko-opiskelijan osallistumisen kenttien tunnistamista ja tunnustamista keskeisinä tutkijaksi oppimisen voimavaroina. Lähtökohtana on, että tohtorikoulutukseen osallistuvat tahot pohtivat keinoja jatko-opiskelijoiden osallistumisen tukemiseksi. Tämä voi tapahtua tiedeyhteisön eri tasoilla: opiskelijat itse, ohjaajien ja tiedeyhteisön tukemana ja laitos- ja tiedekuntataso. Tohtorikoulutuksen systeeminen kokonaisuus ja siksi osallistumisen mahdollistaminen vaatii neuvottelua myös tasojen välillä. Osallisuutta rakentavan tohtorikoulutuksen kehittämisen näkökulmasta

keskeisiä kysymyksiä ovat: Mitä opiskelija itse voi tehdä päästäkseen osaksi tiedeyhteisön toimintaa? Miten ohjaajalla on mahdollisuus tukea jatko-opiskelijan osallisuutta ja mitkä ovat ne keinot, joilla esimerkiksi tutkimusryhmissä voidaan vahvistaa opiskelijoiden kuulumisuuden tunnetta? Miten institutionaalisella tasolla voidaan vaikuttaa tiedeyhteisöön kasvamiseen?

Huomion arvioista on, että jatko-opiskelijat itse voivat muodostaa keskeisen osallisuuden rakentamisen voimavaran. Toisin sanoen opiskelijat voivat, ja heidän tuleekin, olla itse aktiivisia oman osallisuutensa rakentamisessa, esimerkiksi jatko-opiskelija voi tutkimusta suunnitellessaan kiinnittää huomiota siihen, miten oma tutkimustyö liittyy siihen tutkimukseen mitä lähitiedeyhteisössä yleisesti tehdään. Opiskelijan voi jo rekrytointivaiheessa haastaa tutustumaan erilaisten tutkimusryhmien toimintaan ja pohtimaan, onko olemassa sellaista tutkimusryhmää, johon hänen tutkimuksensa sisällöllisesti sopisi. Opiskelijat voivat myös ohjauksesta sopiessaan ilmaista halunsa työskennellä aktiivisesti osana jotakin tutkimusryhmää ja tuoda esiin omia tavoitteitaan väitöskirjaprosessille. Lisäksi jatko-opiskelija voi itse rakentaa omaa tiedeyhteisöään kokoamalla ympärilleen erilaisia vertaisryhmiä muiden jatko-opiskelijoiden kanssa. Erityisesti jatko-opiskelukokemusten jakamisessa spontaanit vertaisryhmät saattavat toimia jopa paremmin kuin ulkopuolelta ohjatut ryhmät. Vertaisryhmissä opiskelijoiden on mahdollista reflektoida omia tutkijaksi ja tiedeyhteisön jäseneksi kasvamiseen liittyviä kokemuksiaan, mutta ryhmä toimii myös merkittävänä vertaistukena erilaisissa jaksamisessa liittyvissä kysymyksissä.

Myös ohjaajien rooli on opiskelijan osallisuuden mahdollistajana keskeinen. Ohjaaja voi esimerkiksi auttaa opiskelijoitaan tutustumaan muihin saman tieteenalan tutkijoihin kannustamalla opiskelijaa osallistumaan tieteellisiin konferensseihin jo väitöskirjapolun alkumetreillä. Konferensseihin osallistumiset näyttävätkin tarjoavan opiskelijoille tärkeän verkostoitumisen kentän (Tuomainen ym. 2011). Konfe-

rensseissa jatko-opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus rakentaa omaa työtään tukevia sosiaalisia verkostoja ja jäsentää omaa tutkimustaan suhteessa muuhun tieteenalalla tehtävään tutkimukseen.

Jatko-opiskelijan osallisuutta ja hyvinvointia voidaan tukea myös yhteisöllisellä tasolla esimerkiksi tutkimusryhmissä (Hakanen, Schaufeli & Ahola 2008). On tärkeää, että jatko-opiskelija nähdään tutkijana, vaikkakin aloittelevana, jolla on merkittävä rooli uuden tiedon luomisessa kyseisellä tieteenalalla (Austin, 2010). Tämä pitää sisällään myös jatko-opiskelijoiden ottamisen mukaan tiedeyhteisön toimintatapojen kehittämiseen (Tierney, 1997). Tutkimusryhmissä on aktiivisesti syytä pohtia sitä, miten jo ryhmään rekrytoitaessa voidaan ottaa huomioon se, että jatko-opiskelijan osallisuutta tuetaan prosessin eri vaiheissa. Tutkimusryhmässä jatko-opiskelijan osallisuutta voi tukea monin eri tavoin. Esimerkiksi monissa tutkimusryhmissä uudelle ryhmän jäsenelle nimitetään ”tutor” tai ”tukitutkija”, jonka tehtävänä on huolehtia opiskelijan perehdyttämisestä ja siitä, että hän tutustuu ryhmän jäseniin. Kokeneemalta yhteisön jäseneltä opiskelija saa apua käytännön asioissa ja luo jo alussa linkin tutkimusryhmään joka tukee oman jäsenyyden vahvistumista.

Laitostasolla ja tiedekuntatasolla jatko-opiskelijan osallisuuden tukeminen näyttäytyy puolestaan usein rekrytoinnin ja väitöskirja-tutkimusta tukevien opintojen kautta. Rekrytoinnin perushaasteena on usein muun muassa sisään otettavien jatko-opiskelijoiden määrän sovittaminen yhteen sen kanssa, kuinka paljon tiedekunnassa ja eri laitoksilla on ohjausresursseja. Lisäksi rekrytointivaiheessa on usein haasteena sen varmistaminen, että jatko-opiskelijan suunnitelma rakentuu osaksi tiedekunnassa tehtävää muuta tutkimusta siten, että hänelle voidaan järjestää ohjausta ja riittävä yhteisön tuki.

Osallisuudella ja sitä kautta rakentuvalla hyvinvoinnilla on osoitettu olevan keskeinen merkitys pitkään ja usein raskaaseen väitöskirjaprosessiin sitoutumisessa (Lovitts 2001). Jatko-opinnot ovat opiskelijalta iso henkinen ja taloudellinen investointi. Se edellyttää myös ohjaajalta ja muilta yhteisön toimijoilta usein merkittävää

työpanosta. Näin olleen sellaisten opiskelun ongelmien ennalta ehkäiseminen, joka voivat pahimmillaan johtaa opiskelijan uupumiseen ja opintojen keskeyttämiseen, on kaikkien yhteinen etu. Opiskelijan hyvinvoinnista on syytä olla kiinnostunut myös sen vuoksi, että jatko-opintojen aikaisten kokemusten on todettu vaikuttavan siihen, millaisia toimintatapoja ja ohjaukikäytäntöjä ohjaajat suosivat. Jatko-opiskelijan omat kokemukset tiedeyhteisöön kuulumisesta ohjaavat potentiaalisesti jatkossa sitä minkälaisia tiedeyhteisöjä ja miten he tuleville sukupolville mahdollistavat. Tämä merkitsee sitä, että jatko-opiskelijan kokemukset eivät jää ainoastaan opiskeluun vaikuttaviksi kokemuksiksi, vaan kulkevat juuri väitelleen uuden tohtorin mukana seuraaviin ammatillisiin tilanteisiin ja haasteisiin. Vaikka yhä suurempi osa tohtoreista siirtyykin yliopiston ulkopuolisiin yhteiskunnallisiin tai yksityisiin työtehtäviin, haaveilee edelleen merkittävä osa jatko-opiskelijoista akateemisesta urasta väitöksen jälkeen. Jatko-opiskelijan hyvinvointiin panostamalla, huolehdimme samalla myös siitä millaisia tulevia tutkijasukupolvia kasvatamme. Kiinnittämällä huomiota siihen, minkälaisia tiedeyhteisöjä rakennetaan ja mahdollistetaan jatko-opiskelijoille ja minkälaisin keinoin heidän kasvuaan tuetaan osaksi täysivaltaista tiedeyhteisön jäsenyyttä, voidaan rakentaa uutta luovaa ja hyvinvoivaa tulevaisuuden tiedeyhteisöä.

Lähteet

- Anderson, B. 2011. Predictive relationships among learner characteristics, academic involvement, and doctoral education outcomes. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy. Department of Counseling and Higher Education, University of North Texas, United States of America.
- Anderson, S., & Anderson, B. 2011 (in press). Preparation and socialization of the education professoriate: Narratives of doctoral student-instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.

- Anderson, M., Louis, K., & Earle, J. (1994). Disciplinary and departmental effects on observations of faculty and graduate student misconduct. *Journal of Higher Education*, 65, 331-350
- Austin, A. E. 2010. Foreword. Teoksessa: S. K. Gardner P. Mendoza (Toim.), *On becoming a scholar. Socialization and development in doctoral education*. Virginia, USA: Stylus Publishing, LLC.
- Appel, M., & Dahlgren, L. 2003. Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(1), 89-110.
- Bair, C. R. Haworth, J. G. 1999, November. Doctoral student attrition and persistence: A meta analysis of research. Paper presented at the annual meeting of the Association for the study of Higher Education (ASHE), San Antonio, Texas.
- Bauer, M., Abric, J.C., Drozda-Senkowska, E., Lemaire, P, Lorenzi-Cioldi, F, Niedenthal, P, & Yzerbyt, V. 2003. Doctoral training in the French-speaking countries of Europe: objectives and suggestions for improvement. *European Psychologist* 8, 9-17.
- Barnes, B. J., & Randall, J. 2011 (in press). Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Research in Higher Education*. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/g238711414224452/>
- Becher, T., & Trowler, P. 2001. *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Philadelphia, PA: Open University Press
- Cook, M. M., & Swanson, A. 1978. The interaction of student and program variables for the purpose of developing a model for predicting graduation from graduate programs over a 10-year period. *Research in Higher Education*, 8(1), 83-91.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 2002. An overview of Self-Determination Theory: An organismic-dialectical perspective. Teoksessa: E.L. Deci & R.M. Ryan (Toim.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Delamont, S., Atkinson, P, & Odette, P. 2000. *The doctoral experience*. London: Falmer.
- Delamont, S., & Atkinson, P. 2001. Doctoring Uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social Studies of Science* 31(1), 87-107.
- Eccles, J. 2008. Agency and structure in human development. *Research in human development*, 5, 231-243.
- Edwards, J.R. 2007. The relationship between person-environment fit and outcomes: An integrative theoretical framework. Teoksessa: C. Ostroff & T. A. Judge (Toim.), *Perspectives on organizational fit* (s. 209-258). San Francisco: Jossey-Bass.

- Gardner, S.K. 2007. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125–138.
- Gardner, S. K. 2008. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125–138.
- Golde, C.M. 1998. Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. Teoksessa M.S. Anderson (Toim.), *The experience of being in graduate school: An exploration* (pp. 55–64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Golde, C. 2000. Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education* 23(2), 199–227.
- Golde, C. 2005. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education* 76(6), 669–700.
- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *The Journal of learning sciences*, 15, 537–547.
- Haworth, J. G., & Bair, C. R. (2000). *Learning experiences that make a difference: Findings from a national study of doctoral education in the professions*. Paper session presented at a meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento: CA.
- Hakanen, J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. 2008. The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress* 22(3), 224–241.
- Holley, K. 2010. Doctoral student socialization in interdisciplinary fields. Teoksessa: S. K. Gardner, & P. Mendoza (Toim.), *On becoming a scholar. Socialization and development in doctoral education* (pp.97–112). Virginia, USA: Stylus Publishing, LLC.
- Kurtz-Costes, B., Andrews Helmke, L., & Ülkü-Steiner, B. 2006. Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. *Gender & Education* 18(2), 137–155.
- Kristof, A.L. 1996. Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology* 49(1), 1–49.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27, 812–819
- Lovitts, B. E. 2001. Leaving the ivory tower. The causes and consequences of departure from doctoral study. New York: Roman and Littlefield.

- McAlpine, L., & Norton, J. 2006. Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development* 25(1), 3–17.
- Nettles, M. T., & Millet, C. M. 2006. *Three magic letters: Getting to Ph.D.* Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. 2009a, April. Pitfalls and gaps within the PhD process - Perceived problems and experienced well-being among PhD students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009b. *Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2011. Do Comprehensive School Teachers Perceive Themselves as Active Professional Agents in School Reforms? *Journal of Educational Change*, 13, (1) 95-116
- Pyhältö, K., yhteistyössä Stubb, J. & Tuomainen, J. 2011. International Evaluation of Research and Doctoral Education at the University of Helsinki – To the Top and Out to Society. Summary Report on Doctoral students' and principal Investigators' Doctoral Training Experiences. <http://wiki.helsinki.fi/display/evaluation2011/Survey+on+doctoral+training>
- Pyhältö, K., Stubb, J. 2012 (submitted). Doctoral Students Sense of Relational Agency in Their Scholarly Communities. *International Journal of Higher Education*.
- Pyhältö, K., Nummenmaa A.R., Soini, T., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Research on scholarly communities and development of scholarly identity in Finnish doctoral education. Teoksessa: S. Ahola & D.M. Hoffman (Toim.), *Higher Education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues* (s. 337–357). Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. 2011. Balancing between inspiration and exhaustion? Ph.D. students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education* 33(1), 33–50.
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar. The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. Research Report 336. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Swedish National Agency for Higher Education. 2006. *International postgraduate students mirror. Catalonia, Finland, Ireland and Sweden* (Report 2006:29 R). Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.

- Tierney, W. G. 1997. Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education* 68, 1–16.
- Toews, J.A., Lockyer, J.M., Dobson, D.J., & Brownell, A.K. 1993. Stress among residents, medical students and graduate science (M.Sc./PhD) students. *Academic Medicine* 68, 46–48.
- Truong, K. 2010. Racism and racial trauma in doctoral study: How students of colour experience and negotiate the political complexities of racist encounters. A Doctoral Dissertation in Education. University of Pennsylvania. United States of America.
- Tuomainen, J., Pyhältö, K., Hakkarainen, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2011. The academic turning points experienced by doctoral students in natural sciences. Paper presented at a conference entitled: “Academia as workplace: Linking past, present and future” University of Oxford, 4–6 April 2011.
- Virtanen, V. & Pyhältö, K. 2012 (submitted). What Engages Doctoral Candidates in Biological and Environmental Science to Doctoral Studies? *Bioscience*
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. 2001. Socialization of graduate students and professional students in higher education: A perilous passage. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press.
- Wright, T. 2003. Postgraduate research students: people in context? *British Journal of Guidance & Counselling* 31(2), 209–227.

KUN ON MYÖS TUNTEET

Anna Rajja Nummenmaa & Kirsi Pyhälö

Johdannoksi

Tieteellisessä työssä ja sen ohjauksessa kognitiiviset prosessit – ajattelu, tiedon käsittely ja ongelmanratkaisu – ovat keskeisessä asemassa. Tunteet, ahdistuneisuus ja stressikokemukset ovat kuitenkin osa tohtoriopiskelijoiden kokemusmaailmaa (esim. Golde 2005; McAlpine & Norton 2006). Tutkimukset osoittavat myös, että ohjauksessa saatu palautteen riittämättömyys on yhteydessä opiskelijan kokeman uupumukseen ja ahdistukseen sekä edelleen opiskelun keskeyttämisaikomuksiin (Pyhälö ym. 2011). Tunteet nousevat usein erityisesti pintaan tilanteissa, joissa opiskelija saa palautetta työstään. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi seminaarissa tai ohjauksessa saatu palaute, referen lausunto artikkelin käsikirjoituksesta tai esitarkastuslausunnon saaminen.

Mihin tunteita tarvitaan?

Inhimillisessä toiminnassa tunteet ja tieto sitoutuvat toisiinsa. Oakley ja Jenkins (1996, 122) toteavat, että tunteet ovat ihmisen henkisen elämän keskiössä. Niiden perustehtävänä on hyvinvoinnin edistäminen. Olemmekin herkistyneet poimimaan informaatiovirrasta erityisesti positiivisia ja negatiivisia viestejä. Tunteet perustavat, säilyttävät, muuttavat tai päättävät ihmisen ja hänen ympäristönsä merkittäväksi koettujen tekijöiden välisen suhteen. Ne myös auttavat meitä erottamaan oleellisen epäoleellisesta. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, etteivät yhdentekevät asiat herätä meissä voimakkaita tunnereaktioita. Tunteet auttavat meitä toiminnan suuntaamisessa kohti hyvinvoinnin ja myönteisen minäkuvan säilyttämistä (esim. Lazarus 1991). Tunnejärjestelmien tehokkuus ihmisen toiminnan säätelijänä perustuu siihen, että ne voivat muuttaa toimintaamme salamannopeasti ja siihen, että ne muokkautuvat oppimisen seurauksena. Tunteet ovat siis yhteydessä käyttäytymisen suuntautumiseen, motivaatioon, oppimiseen sekä laajemmin yksilön hyvinvointiin. Tämä pätee sekä ohjaajan että väitöskirjatutkimuksen tekijään.

Tunteissa erotetaan perustunteet kuten mielihyvä, pelko, inho, suru, viha ja hämmästyminen. Perustunteet ovat yleismaailmallisia, ja niillä kullakin on oma tehtävänsä toiminnan ohjauksessa. Sosiaaliset tunteet puolestaan syntyvät eri tunteiden yhdistelmästä, ja ne ovat oppimisen ja kulttuurin tuotteita. Sosiaalisia tunteita ovat muun muassa nolostuminen, häpeä, ujostuminen, ylpeys, kateus ja halveksunta. Mielialat kuten ahdistuneisuus, masentuneisuus, mania, huolestuneisuus ja tyytyväisyys edustavat kestoaltaan pitempiäaikaisia tunteita (Nummenmaa 2010). Pitkäkestoiset kielteiset tunteet ovat haitallisia ihmisen hyvinvoinnille ja heikentävät kognitiivisia suorituksia (vrt. esim. Diener 2000; Ekman & Davidson 1994). Toisaalta myönteiset tunteet saavat meidät kokeilemaan vapaammin ja joustavammin erilaisia ajattelun ja käyttäytymisen muotoja (Broaden and Build –theory) ja lisäävät näin uutta rakentavassa tieteellisessä työssä välttämätöntä

luovuutta (Fredrickson 2001). Myönteisten tunteiden on todettu lisäävän myös sosiaalisuutta ja parantavan kognitiivista suorituskkyä (Lyubomirsky, King & Diener 2005). Myönteisten tunteiden etuna on myös se, että myös ne tarttuvat (Hatfield, Cacioppo & Rapson 1994). Toisin sanoen myönteisillä tunteilla on positiivinen vaikutus myös ympärillämme oleviin ihmisiin.

Tunteet ovat keskeinen osa ihmisten välistä sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Ne ohjaavat kokonaisvaltaisesti toimintaa vaikuttaen ympäristöä ja tilanteita koskeviin havaintoihin ja tulkintoihin sekä aiheuttaen muutoksia sekä mielessämme että kehossamme.

Vaikka tunteiden ja oppimisen välisistä yhteyksistä tiedetään paljon, tunteiden merkitystä oppimisessa ja ohjauksessa ei kuitenkaan usein ole huomioitu riittävästi. Opetus- ja ohjaustapahtumat näyttäytyvät pääsääntöisesti ”tunteiden autiomaana” (Varila 1999). Tunteiden ja oppimisen välinen suhde saattaa myös hämmentää opinnäytetyön ohjaajaa, sillä akateeminen työ nähdään usein korostuneen tiedollisena toimintana. On myös vaikea mieltää, miten tuoda tunnettyö tieteelliseen seminaariin tai ohjauskeskusteluun (ks. Delamont, Atkinson & Parry 1997).

Akateeminen ohjaus on vuorovaikutustyötä, ja ohjauksessa kuten vuorovaikutuksessa yleensä on kyse *ajattelusta, tunteista ja toiminnasta*. Omien tunteiden tunnistaminen ja työstäminen ovat perusta, jonka avulla löytyvät myös sopivat rajat vuorovaikutukselle erilaisissa ohjaussuhteissa. Voimme oppia myös säätelemään ohjaussuhteen itsessä ja opiskelijassa virittämiä tunteita vaikuttamalla tunteen syntymiseen esimerkiksi sen kautta millaisiin tilanteisiin hakeudumme tai millaisia työskentelytapoja suosimme. Käytännössä tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että ikävien palautekokemusten seurauksena opiskelija voi pyrkiä välttämään tilanteita, jotka hän kokee epämiellyttäväiksi. Tämä puolestaan edelleen rajaa opiskelijan mahdollisuuksia saada palautetta työstään. Toisaalta voimme myös vaikuttaa syntyneen emotion käsittelyyn ja ilmaisemiseen esimerkiksi uudelleen arvioimisella tai peittämisellä. Usein opiskelija saattaa kokea esimerkiksi arvioitsijoiden

kriittisen palautteen lamaanuttavaksi, jolloin ohjaajalla on keskeinen rooli saadun palautteen uudelleen tulkitsijana. Tätä kautta se, miten säätelemme omia ja muiden tunteita, vaikuttaa siihen, mitä opimme (Gross 2002).

Ohjaus toteutuu konkreettisina tekoina, toimintana. Ohjaus on ammatillista toimintaa ja ammatillisuuteen kuuluu, että ohjaaja tiedostaa oman ajattelunsa ja toimintansa vaikutuksen keskustelun kulkuun. Ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa tunteet ja niiden merkityksen tiedostamisella ja työstämisellä on tärkeä osa. Koska tunteet viestivät ajatuksista, tunteiden kautta on mahdollista päästä ajattelun lähteille.

Akateeminen ohjaus – järki ja tunteet

Tutkimusprojektimme *'Tohtoriopiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi'* osaprojektina toteutettiin syksyllä 2008 Tampereen yliopiston naisprofessoreille (N=54) suunnattu verkkokysely. Kysely keskittyi ohjaukseen tunnetyönä ja merkityksenantona. Kysely muodostui kahdesta osakokonaisuudesta. Ensimmäisessä osassa vastaajia pyydettiin miettimään omia kokemuksiaan tohtoriopiskelijoiden ohjauksesta tai omia ohjauskokemuksiaan ajalta jolloin itse oli opiskelijana. Heitä kehoitettiin ajattelemaan sellaista tilannetta, jossa oli mukana vahvoja tunteita. Tilannetta pyydettiin kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tarinan muodossa. Kyselyn toinen osakokonaisuus muodostui ohjaukseen ja itseensä ohjaajana liitetystä metaforista.

Nettikyselyyn vastasi 20 (37 %) ohjaajana toimivaa professoria. He edustivat kaikkia Tampereen yliopistossa olevia tiedekuntia. Osa oli virkauransa alussa olevia, osalla oli jo pitkä työkokemus. Ohjaajien ohjauskokemus vaihteli yhden tohtoriopiskelijan ohjauksesta yli 20 opiskelijan ohjaukseen.

Ohjaajien tarinoita analysoitiin ensin sen suhteen, kenen positiosta he kuvasivat tilannetta. Kiinnostavaa näissä tarinoissa oli se, että lähes puolet professoreista (n=8) kuvasi tilannetta, jossa hän itse oli ollut ohjattavan roolissa. Kaksi ohjaaja pohti ensin omaa ohjattavana olemistaan reflektoiden sen jälkeen mitä tämä kokemus oli merkinnyt omaan ohjaajana toimimiseen. Kuusi ohjaajaa kuvasi omia tohtori-opiskelijoiden ohjauksiaan. Neljä vastaajaa ei kuvannut tilanteita todeten, että:

Ei ohjausprosessia pidä viedä tunteiden tasolle. Se on ammatillinen suhde. Ohjaaja voi joskus joutua kuuntelemaan opiskelijan murheita mutta niihin ei tulisi juuri sekaantua jos ne ei liity ohjaukseen ja väitöskirjan etenemiseen.

En muista vahvojen tunteiden tilanteita henkilökohtaisessa ohjauksessa.

Ohjaajien kuvaukset keskittyivät pääsääntöisesti henkilökohtaisiin ohjaustilanteisiin (n=13). Ryhmäohjaustilanteen tai suuremman audienssin kuvauksia oli kolme.

Kuvauksissa tunnetiloissa oli sekä perustunteiden – mielihyvän, ilon, surun, vihan ja hämmästyksen – sekä sosiaalisia tunteiden muun muassa häpeän, ujostuminen, ylpeyden, turhautumisen ja halveksunnan ilmauksia. Mukana oli myös kestoiltaan pitkäaikaisempia tunteita, kuten ahdistuneisuutta, masentuneisuutta huolestuneisuutta ja tyytymättömyyttä. Ohjaajat kuvasivat ensisijaisesti pääsävyltään negatiivisia tunnetiloja (n=9). Myös positiivisia (n=5) ja ambivalentteja (n=2) ohjaukseen liittyviä tunteita kuvattiin jonkin verran.

Kokemukset ja kokemuksen tulkinta, se millaisen merkityksen yksilö kokemukselleen antaa kuuluvat ihmisen sisäiseen maailmaan. Merkitykset muodostuvat tilanteesta; merkitys on aina olemassa suhteesta johonkin. Tämän vuoksi onkin syytä puhua merkityssuhteesta pikemmin kuin merkityksestä sinänsä. Tapahtuman tai toiminnan

ympäristö tuottaa miljöön (olosuhteet), jossa yksilön kokemukset merkityksellistyvät. Ympäristö määrittelee merkityksen ja tilanteella itsellään on voimakas rooli merkityksenantoprosessissa. Seuraavassa ohjaajien tunnekokemuksia tarkastellaan suhteessa kokemuksen tuottaneeseen tilanteeseen.

Aikavarkaat vastaanotolla

Yksi ohjaajan harmistumisen, pettymyksen ja suuttumuksenkin tunteita herättävä ohjaustilanne oli niin sanotut ”aikavarkaat”, jota yksi ohjaajista seuraavassa kuvaa.

Esimerkkinä tunnekokemuksista mieleeni tulee sellainen väitöskirjatyötään tehnyt opiskelija vuosien takaa, jolle oli erittäin tärkeää että hän saisi palautetta työstään loma-aikana, jotta hän saisi työnsä valmiiksi syksyn alkuun esitarkastusprosessiin. Olimme sopineet että varaan työn lukemiseen aikaa heinäkuulle (jolloin vielä olin ajatellut että olen lomalla). Lähes valmis käsikirjoitus tulikin minulle sovitun aikaan, kommentoin työn sopimuksemme mukaan, mutta hän puolestaan lähti muille markkinoille jättäen työnsä seisomaan. Olin pettynyt ja harmistunut sen vuoksi, että sopimuksemme ei pitänyt. Itse asiassa samankaltaiset tilanteet, jossa koen että minun aikaa- ni käytetään väärin, harmittavat. Olen yrittänyt ohjaussopimuksen kautta jotenkin selventää molemminpuolisia odotuksia ja vastuita. Aina tämäkään ei toimi.

Joskus myös ohjauskeskustelun tehtävä ja siihen liittyvät odotukset saattavat olla epäselvät; opiskelija tulee valmistautumattomana tilanteeseen ja ohjaajalta kuluu aikaa sellaisten asioiden selvittämiseen, jotka olisivat löydettävissä helposti esimerkiksi jatkokoulutusoppaasta.

Jatko-opiskelijaksi aikova tuli työhuoneeseeni. Hän ei ollut etukäteen kysynyt, minkä verran aikaa meillä olisi tapaamiseen. Hän tuli huoneeseeni paksun mapin kanssa ja alkoi selittää omia aikeitaan. Sain kuulla, kuinka hän jo gradu-vaiheessaan oli mielestään (ja ohjaajansakin mielestä) osoittautunut ilmeiseksi tutkijalahjakuudeksi. Kysyin, oliko hän perehtynyt nettisivuillamme oleviin jatkotutkinto-ohjeisiin yms. Ei hän tietenkään ollut niin kovin syvällisesti sitä ennättänyt tehdä, sillä hän ajatteli, että me voisimme yhdessä käydä näitä asioita läpi. Kyselin, oliko hän perehtynyt tutkimussuunnitelman laadintaan. Nettisivuiltammehan löytyy aivan hyvät ohjeet. Tutkimussuunnitelma on erittäin ratkaiseva silloin, kun valitsemme uusia jatko-opiskelijoita. Hän kertoi, ettei ollut vielä ehtinyt perehtyä asiaan, mutta jos me voisimme tässä nyt yhdessä käydä läpi senkin asian..... Tätä rataa meillä vierähti parisen tuntia. Ihmettelette varmaan, miten niin kauan. No, siinä ohessa hän ehti kertoa varsin syvällisesti henkilöhistoriastaan, perheestään, harrastuksistaan, unelmistaan ja oppilaistaan.

Ohjaajat painiskelevat jatkuvasti oman ajankäyttönsä kanssa. Kokonais-työaikaan siirtyminen on vielä entisestään korostanut ajan merkitystä; tutkimuksen tekemiseen tarvitaan aikaa. Tällöin on kovin ymmärrettävää se, että ”aika on rahaa”. Usein tällaiset tilanteet voidaan ainakin osittain välttää korostamalla esimerkiksi ennakkovalmistautumisen merkitystä, ohjaustapaamisen agendojen ennalta sopimista jne.

Rajapinnoilla – akateemisen ohjauksen rajat

Opiskelijat niin kuin ohjaajatkin elävät monenlaisten paineiden alla. Lähes puolet tohtoriopiskelijoista oli harkinnut opintojen keskeyttämistä (Stubb ym. 2010). Näiden opiskelijoiden yleinen stressi – ja uupumuskokemus oli selvästi korkeampi ja he saivat kaikilla stressimuuttujilla: stressinkokemus (STR), kiinnostuksen puute (STR)

ahdistuneisuus (STR), korkeampia pistemääriä kuin opiskelijat jotka eivät olleet harkinneet lopettamista (Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008). Jatko-opinnot on yksi osa opiskelijan elämäkokonaisuutta, joskin monesti hyvin hallitseva. Myös stressikokemukset syntyvät monien tekijöiden yhteisvaikutuksena. Ohjaaja joutuu joskus sellaisiin tilanteisiin, joissa on pohdittava sitä, missä kulkee ohjaajan pätevyyden ja vastuun rajat. Eräs ohjaaja kuvaa rajankäymiseen liittyviä haasteita seuraavasti:

Paraikaa minulla on samalla tavalla masennusvaiheessa oleva lahjakas opiskelija. En ole jaksanut häntä auttaa samalla tavalla, sillä olen katsonut oman kuormitukseni takia olevan parempi, etten kuuntele liikaa hänen masennustaan. Hän on löytänyt apua toisilta professoreilta, joilta itsekin olen pyytänyt hänelle tukea. Nyt hän näyttää olevan rantautumassa jälleen tutkimuksen pariin, mutta luulen, että hänen yksinäisyyden kokemuksensa jää syväksi. Olen tästä hirveän pahoillani, mutta toisaalta uskon tällaisen kuopan jollain kummalla tavalla kuuluvan tutkijaksi kasvamiseen. Huomaan kuitenkin tuntevani syyllisyyttä ja minun on vaikea ottaa häneen luontevasti yhteyttä.

Murskaava palaute

Väitöskirjaprosessin ohjauksessa palaute – sen saaminen tai puuttuminen – tulee usein ohjaajien ja opiskelijoiden ohjauksuvausten keskiöön, vaikka ohjauksessa on kysymys paljosta muustakin. Palaute on keskeinen oppimiseen vaikuttava asia ja palautteen antaminen ja vastaanottaminen oma taitolajinsa. Positiivinen palaute herättää positiivisia tunteita kuten iloa, ylpeyttä sekä tyytyväisyyttä ja on näin ollen voimaannuttavaa. Sen sijaan negatiivinen, jopa murskaava, palaute nostattaa häpeän ja turhautumisen tunteita ja pahimmillaan voi johtaa masennukseen.

Toinen esitarkastaja oli päättänyt lähettää alustavan tarkastuslausuntonsa etukäteen, jotta opiskelija voi tehdä korjauksia sen pohjalta ennen virallisen lausunnon jättämistä. Saimme sen molemmat s-postissa. Olin tyrmistynyt, järkyttynyt. Kuinka kukaan akateeminen opettaja voi käyttää niin ilkeätä ja murhaavaa kieltä!! Kritiikin sijaa varmaan työssä oli, mutta oliko pakko nitistää opiskelija tutkijana alimpaan rakoon ja hyvin henkilöä loukkaavalla tavalla. Tyrmistyksen jälkeen minuun iski suuri huoli ja suuttumus, koska arvasin mitä se opiskelijassa herättää. Hän soitti hyvin ahdistuneena ja kiukkuisena ja ilmoitti vetävänsä työn heti pois. Sain sovittua tapaamisen. Kävimme siinä kohta kohdalta lausuntoa läpi ja totesimme, että sen pohjalta työtä on mahdoton korjata, se vaatisi koko työn kirjoittamista uudelleen. Koulukuntaerimielisyydet pistivät esiin lausunnosta. Opiskelija heittäytyi kyynikseksi, ”mitäpä väliä tällä on, roska työhän tämä on”. Olin pettynyt, koska hän ei selvästikään enää luottanut minun arviooni ohjaajana, että työ on hyvä ja tulokset hyvin mielenkiintoisia. Tunsin, että hän kyseenalaisti minun siihenastisen osaamiseni ohjaajana, ja loukkaannuin siitä. En usko, että hän huomasi loukkaantumistani.

Keskustelussa kävi ilmi, että esitarkastajalla (nainen) ja opiskelijalla (nainen) oli edellisessä työpaikassaan jännitteinen työsuhte, ja esitarkastaja koki ilmeisesti nuoremman tutkijan kilpailijakseen (myöhemmin ilmeni, että aiheellisesti). Pohdimme yhdessä esitarkastajan omia traumaattisia kokemuksia omasta väitöskirjaprosessistaan ja hänen luonnettaan. Tämä keskustelu ehkä hieman helpotti opiskelijan oloa, joka siis oli taustaltaan jo kokenut tutkija. Arvasin, että ahdistus ei kuitenkaan keventynyt. Esitarkastaja halusi vielä tavata opiskelijan ja piti hänelle luennon, kuinka työ pitää kirjoittaa uudelleen. Olin levoton, ja jonkin ajan kuluttua hän ilmoitti vetävänsä työnsä pois tarkastuksesta. Olin hyvin pettynyt ja vihainenkin, ennen kaikkea esitarkastajalle, joka ei pystynyt antamaan vähimmänsäkään määrin kriittistä mutta rakentavaa palautetta. Kesä kului, ja opiskelija yllättäen ilmoitti korjailleensa työtään ja antavansa sen uuteen tar-

kastukseen. Sain sen ennen jättämistä vielä nopeasti luettavakseni. Tarkastajat valittiin uudelleen, lausunnot olivat painatuslupaa puoltavat, ja väitöskirja sai aikanaan myönteistä huomiota. Ohjaussuhde oli kuitenkin saanut pahan kolauksen tuon 1. tyrmäävän lausunnon takia, koska opiskelijan luottamus minuun oheni. Minulla oli tunne siitä, etten ollut osannut ”varjella häntä tieteen merihirviöiltä”.. tuhoavilta narsisteilta, ikuisilta besserwisseriltä. Myös ko. tutkijan usko oman työnsä merkitykseen sai pahan kolauksen.

Vallankäyttöä

Lähes puolet ohjaajista kuvasi tilannetta, jossa hän itse oli ollut ohjattavan roolissa. Näistä tarinoissa he olivat usein kokeneet ohjaajan toimesta vahvaa vallan käyttöä, johon oli liittynyt epäasiallista kohtelua. Ohjausvuorovaikutuksessa ihmiset asemoituvat erilaisiin sosiaalisiin rooleihin tai positioihin, joihin liittyy erilaisia odotuksia, velvoitteita, vastuita ja valtaa. Ohjaussuhteessa ohjaajalla on asemansa kautta valtaa, jota hän voi käyttää toiseen osapuoleen. Näin nähtynä valtaan liitetään usein kielteisiä asioita, kuten käskyttämistä, rajoittamista tai alistamista.

Laitoksen nimeämä virallinen ohjaaja teki paljon töitä nujertaakseen minut. Hänen mielestään työni ei ollut erityisen hyvä, se ei ollut oikealla tavalla teorianhistoriallinen eikä minusta tulisi koskaan hyvää tutkijaa. Toimin laitoksella assistenttina ja olin uskaltanut arvostella joitakin erikoisia käytäntöjä. Toista assistenttia ylistettiin kaikissa käänteissä (hän oli miespuolinen). En saanut tukea omalta laitokselta, joka oli aikanaan kurja kokemus. Koska minulla kuitenkin oli tukena tutkimusryhmä ja kaksi erinomaista naista, niin selvisin tilanteesta. Loistavaksi tutkijaksi korotettu silloinen assistenttiparini ei ole vielä kään väitellyt ja on jättänyt yliopiston. Hän ei kyennyt julkaisemaan

juuri mitään. Virallisen ohjaajan palaverit olivat ikäviä ja tulin ulos hänen huoneestaan usein itkua vääntäen. En kuitenkaan ole katkera, sillä muu tuki korvasi kokemani epäoikeudenmukaisuuden.

Ohjaajani järjesti minulle esiväitöksen eli sellaisen harjoitustilaisuuden, jonka hän arveli auttavan minua valmistumaan väitökseeni. Olin etukäteen hyvin jännittynyt. Tilaisuudessa oli läsnä muita tutkimusryhmän jäseniä, enimmäkseen jatko-opiskelijatovereitani, ja ohjaajani oli vastaväittäjänä. Menin alusta alkaen aivan lukkoon: ohjaajan siirtyminen vastapuolelle oli järkytys. Hän teki tiukkoja ja vaikeita kysymyksiä, laati ansoja ja veti mattoa jalkojeni alta. Ahdistus osaamattomuudestani ja pettymys siitä, että hän oli ”hylännyt” minut asettumalla kritisoimaan sitä mitä olimme yhdessä tehneet, ovat tunteina yhä (10 vuotta myöhemmin) elävästi mieleen palautettavissa.(11)

Välinpitämättömyys

Ohjaussuhteessa ohjattavalla on oikeus odottaa, että ohjaaja on kiinnostunut hänen työstään ja että hän saa työstään asianmukaista palautetta. Ohjaajan toiminta voi passivisuudellaan herättää ohjattavassa kielteisiä tunteita.

Olin jättänyt käsikirjoituksen ohjaajalle luettavaksi ja menin saamaan palautetta. Käsikirjoitusta ei löytynyt mistään. Etsimme yhdessä hänen huoneestaan. Vihdoin ja viimein se löytyi kirjahyllystä, paperipinkan seasta. Hän alkoi antaa siitä palautetta ja mieleeni tuli, ettei hän ollut sitä edes vilkaissut. Se loukkasi kovasti, vaikka en tiennyt totuutta. Olisi pitänyt kysyä, mutta se ei siinä tilanteessa tuntunut sopivalta. Kotiin ajaessani olin erittäin kiukkuinen, puhuin ääneen autossa ja ajattelin, pärjään yksinkin. Enhän ole tähänkään mennessä paljoa apua

saanut. Hän oli ehdottanut käsikirjoitusta selatessaan rakenteellisia korjauksia. Päätin, etten niitä tee, koska ne tuntuivat mielestäni järjettömiltä. Minulle jäi epäily, että hänen täytyi vain keksiä jotakin, jotta ei näyttäisi siltä, ettei hän ollut perehtynyt tilanteeseen. Ajattelin olevani itse paras asiantuntija tässä kysymyksessä. Väitöstilaisuutta ennen tapasimme hänen huoneessaan. Kysyin, voisinko saada paperit ulos mahdollisimman nopeasti. Hän selaili papereitani ja sanoi, etten ollut suorittanut riittävästi opintoja ja että minun pitäisi opiskella vielä lisää. Se ei kuitenkaan pitänyt paikkaansa. Mehän olimme käyneet läpi opintoni jo aikaa sitten ja ne riittivät silloin. Sitä hän ei muistanut ja ihmettelin kovasti tilannetta. Hän oli selkeästi ärtynyt.

Ohjaajan mielenkiinnonpuute ja välipitämättömyys on tohtoriopiskelijoiden mukaan keskeinen väitöskirjaprosessia vaikeuttava tekijä.

Valtuttamista

Toisaalta ohjaajan kannustuksella ja tuella kuvattiin olevan myös tärkeä rooli esteiden ja ongelmakohtien ylittämässä. Ohjaajat kuvasivatkin hyvin toimivaa ohjaussuhdetta keskeisenä väitöskirjaprosessin voimavarana (Nummenmaa, Soini & Pyhälto 2008) ja muistivat elävästi jatko-opiskelijana omalta ohjaajaltaan saamaansa tukea.

Koputin oveen ja kuulin kutsun sisään. Astuin huoneeseen ja esittelin itseni ja sanoin, että haluan tehdä väitöskirjan ja haluaisin sinut ohjaajakseni. Vai niin vastasi professori ja hymyili ehkä hiukan ivallisesti. Jatkoisin, ja aihe on tämä. Professori katsahti tuolistaan ja totesi: istu sitten alas, niin ryhdytään töihin. Istuin alas ja innosta hehkuvien poskin kerroin mitä olin ajatellut. Mielenkiintoista oli nähdä ja kokea kuinka ohjaajan innostus lisääntyi koko ajan ja hymy leveni ja kun lähdin kotiin hyppelin riemusta portaat alas.

Jatko-opiskelijana osallistuin oppiaineemme valtakunnalliseen tuttoraaliin ja esitin siellä työni sen hetkistä vaihetta. Yleisöä oli melko runsaasti (n. 30 henkeä), yksi toisen yliopiston lehtori opponenttina ja oma ohjaajani yleisön joukossa Keskustelun lopuksi ohjaajani, johtamisen alueen arvostettu professori, totesi, että (tämä tutkija) on sellaisilla raiteilla ja sellaisessa junassa, joka vie perille. Tämä herätti vahvan luottamuksen ohjaajaani ja siihen, että hänen avullaan pystyn viemään väitöskirjaprojektin loppuun.

Olen yrittänyt siirtää tätä uskoa tutkimusprosessiin myös omille ohjattavilleni nykyisissä ohjaussuhteissa. Mielestäni ohjauksessa on tärkeitä erottaa prosessin ja sisällön ohjaus. Jokaisen ohjaavan professorin vastuulla on prosessin ohjaus.

Professorini ohjaus on läsnä kun minusta kasvaa tutkija. Häneltä opin, että tieteelliseen kysymykseen vastausten antaminen vaatii keskittymiskykyä ja periksiantamattomuutta ja uppoutumista. Se on paljon, mutta tieteen tekemisen ydin on hyvän kysymyksen asettaminen. Opin, että hyvien, riemastuttavien, uusien kysymysten etsiminen on mahdollista. Tutkimuksen tekeminen oli samanaikaisesti kuolemanvakavaa puuhaa ja leikkiä. Kuin nuorallatanssija, ole varovainen lauserakenteesi kanssa, oletko varma, onko empiiristä evidenssiä.

Tutkimuksen tekemisen ohella, laadukkaan ohjauksen koettiin antavan eväitä tutkijana kasvamiseen ja osana tiedeyhteisöä toimimiseen. Ohjaajien kuvauksissa voimauttavalle ohjausvuorovaikutukselle oli usein leimallista opiskelijan omien oivallusten ja kysymysten – aktiivisen toimijuuden tukeminen.

Pohdintaa

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että väitöskirjatutkimusprosessi ja sen ohjaus ovat sekä ohjaajalle että jatko-opiskelijan näkökulmasta vahvasti tunteiden värittämiä työprosesseja. Tämä on varsin luonnollista, koska työskentely yhteisen aihepiirin ympärillä on usein varsin tiivistä ja intensiivistä. Kyse on myös pitkäkestoisesta ja haastavasta työprosessista, joka vaatii opiskelijalta ja ohjaajalta huomattavaa panostusta. On luontevaa, että henkilökohtaisesti merkittäväksi koettu asia herättää voimakkaita tunteita. Ohjaajien kuvaamissa tilanteissa olivat läsnä yhdessä tekemisen ja löytämisen riemu sekä epäoikeudenmukaiseksi koetun kohtelun ja epäonnistumisen tunteiden tuottama ahdistus ja kiukku. Opiskeluun liittyvien tunteiden tutkimus on osoittanut positiivisten ja aktivoivien tunteiden, kuten innostuksen tai ilon olevan hyödyllisiä opiskelijan motivaation, opiskeluun sitoutumisen ja oppimistulosten näkökulmasta (Feldman Barrett & Russell 1998; Postareff & Lindblom-Ylänne 2011). Huippusuorituksille tyypillisten optimaalisten tunnetilojen tutkimus on osoittanut virtauskokemusten (flow) mahdollistuvan erityisesti tilanteissa, joissa opiskelija kokee samanaikaisesti tehtävän tarjoaman haasteen ja oman osaamisensa korkeaksi. Tyypillistä virtauskokemuksille on kokemus sujuvuudesta sekä käsillä olevaan tehtävään uppoutuminen ja sille omistautuminen (Csikszentmihalyi 1993). Parhaimmillaan väitöskirjatutkimuksen tekemiseen liittyvät myönteiset tunnekokemukset voivat muodostaa keskeisen ongelmien ja haasteiden ylittämisen voimavaran. Toisaalta negatiivisten ja epäaktivoivien tunteiden, kuten toivottomuuden ja tylsistymisen on puolestaan havaittu olevan yhteydessä alentuneeseen hyvinvointiin ja haittaavan suorituskykyä (Diener 2000; Ekman & Davidson 1994). Myös stimulaation puutteen ja matalan tehtävän arvon (task value), esimerkiksi vähäiseksi arvioitun tulevaisuusrelevanssin on todettu lisäävän tylsistymisen riskiä (Nett, Goetz & Hall 2011). Akateemisen ohjauksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että ohjausvuorovaikutuksessa rakentuvat tunnekokemukset voivat auttaa

opiskelijaa ylittämään itsensä tai latistaa häntä. Vastaavasti ohjausvuorovaikutuksen laatu säätelee myös ohjaajan työn mielekkyyden kokemusta ja hyvinvointia.

Ohjaajalle tunneosaaminen on erityisen hyödyllistä siksi, että oman osaamisensa ääri rajoilla ponnistelevat ihmiset, tässä tapauksessa jatko-opiskelijat, ovat tunnetasolla erityisen haavoittuvia. Opiskelija tuntee itsensä helposti tyhmäksi tilanteessa, jossa aiemmat sisäiset mallit haastetaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Tärkeää onkin, että ohjaajan osaaminen sisältää myös ymmärryksen siitä, miten tunteet vaikuttavat ja ohjaavat opiskelijan oppimista ja hyvinvointia. Tunnetasolla kannustavan ilmapiirin rakentamista ajatellen tärkeää on myös se, että ohjaaja tunnistaa tunteiden merkityksen opiskelijan ja oman toimintansa säätelijänä.

On kuitenkin syytä muistaa, että saadusta palautteesta oppiminen edellyttää myös epämiellyttävien tunteiden, kuten nolouden tai riittämättömyyden sietämistä. Oleellista onkin, että palaute annetaan tavalla, joka mahdollistaa palautteen hyödyntämisen esimerkiksi tekstin eteenpäin työstämisessä tai omien ohjauskäytäntöjen kehittämisessä, sen sijaan, että voimavarat menevät positiivisen minäkuvan uudelleen rakentamiseen. Palautetta antaessaan ohjaajan onkin hyvä muistaa, että opiskelija saattaa (yli)tulkita esimerkiksi tekstiin kohdistuvan kritiikin myös yleisemmin palautteeksi itsestään tutkijana. Näin ollen turhien väärinkäsitysten välttämiseksi ohjaustapaamisen lopuksi voi olla hyödyllistä tarkistaa, miten opiskelija on saamansa palautteen tulkinut. Edellä kuvatun kaltaisten tunnetaitojen tietoisien ja tavoitteellisen oppimisen lähtökohtana on oman osaamisen ja oppimishaasteiden tunnistaminen. Omien kehityshaasteiden ja vahvuuksien tunnistaminen mahdollistaa osaamisen tavoitteellisen kehittämisen.

Akateeminen ohjaus rakentuu usein myös osaksi laajempaa tiedeyhteisön, esimerkiksi tutkimusryhmän toimintaa. Ryhmän tuella onkin usein keskeinen sija opiskeluun liittyvien tunnekokemusten rakentumisessa (Linnenbrink-Garcia & Pekrun 2011; Järvenoja &

Järvelä 2009). Onkin harhaanjohtavaa ajatella, että tunneosaamiseen liittyvät haasteet rajautuisivat yksinomaan henkilökohtaisen ohjausvuorovaikutuksen kenttään. Ohjaajalla on merkittävä rooli myös tutkimusryhmän tunneilmaston rakentajana ja ylläpitäjänä. Ryhmäntoiminnan tasolla negatiiviset tunteet, kuten väsymys tai jännittyneisyys, lisäävät ryhmätyöskentelyyn liittyvää vapaamatkustusta ja vähentävät rakentavaa vuorovaikutusta. Neutraalien ja epäaktiivisten positiivisten tunteiden, kuten onnellisuuden ja rauhallisuuden on puolestaan todettu olevan yhteydessä toimivaan ryhmädynamiikkaan.

Siinä missä yksilötasolla positiiviset ja aktiiviset tunteet ovat usein oppimisen näkökulmasta hyödyllisiä, näyttäytyvät ryhmän vuorovaikutuksen kannalta, positiiviset mutta vähemmän virittävät tunteet usein hyödyllisimpinä. Tämä saattaa johtua siitä, että positiivisesti sävyttynyt riittävän rauhallinen ilmapiiri jättää riittävästi tilaa erilaisten näkemysten tasapuoliselle esiintuomiselle ja yhteisten ideoiden kehittelylle.

Ohjaajan näkökulmasta haasteeksi usein muodostuu samanlaisesti innostavan ja hyväntahtoisen ja sen kaltaisen vastavuoroisen ja dialogisen ryhmävuorovaikutuksen rakentaminen, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on oikeus ja vastuu ryhmän yhteisestä työskentelystä. Eräs tapa edistää tasapuolista ryhmävuorovaikutusta, on huolehtia siitä että jokainen ryhmän jäsen tulee kuulluksi ja saa äänensä esiin esimerkiksi fiiliskierrotyöskentelyä hyödyntämällä. Siirtyminen tunteiden autiomaasta kohti tunteiden tarjoaman resurssin hyödyntämistä osana akateemista ohjausta edellyttääkin niiden merkityksen tunnistamista ja tunnustamista osana ohjauksen kokonaisuutta.

Lähteet

- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, New York.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Baltimore: Open University Press.
- Diener, E. 2000. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. 1994. Afterword: What is the function of emotions? In P. Ekman & R. J. Davidson (Toim.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, 137–139. New York: Oxford University Press.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. 1998. Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967–984.
- Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and build theory of positive emotions. *American psychologist*. 56(3), 218–226.
- Golde, C. 2005. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education* 76(6), 669–700.
- Gross, J. 2002. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY
- Hatfield, E., Cacioppo, J. L. & Rapson, R. L. 1993. Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Sciences*, 2, 96–99.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. 2009. Emotion control in collaborative learning situations - Do students regulate emotions evoked from social challenges? *British Journal of Educational Psychology* 79(3), 463–481.
- Lazarus, R. S. 1991. Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1–3.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. 2005. The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- McAlpine, L., & Norton, J. 2006. Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development* 25(1), 3–17.

- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. 2011. Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49–59.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi
- Nummenmaa A-R., Soini, T. & Pyhäلتö, K. (2008): *Tarjoumia Tampereen yliopiston tohtorikoulutukseen*. Tieteellinen asiantuntijuus ja akateeminen ohjaus -tutkimusprojektin Tampereen osaprojektin koontia Luettu 18.10.12 http://www.uta.fi/otuke/materiaalit/Tarjoumia_valmis.pdf
- Oakley, K. & Jenkins, J. 1996. *Understanding Emotion* . Oxford: Blackwell Publishers
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2011. Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*. 36, (7), 799–813.
- Pyhäلتö, K., yhteistyössä Stubb, J. & Tuomainen, J. 2011. International Evaluation of Research and Doctoral Education at the University of Helsinki – To the Top and Out to Society. Summary Report on Doctoral students' and principal Investigators' Doctoral Training Experiences. <http://wiki.helsinki.fi/display/evaluation2011/Survey+on+doctoral+training>.
- Stubb, J., Pyhäلتö, K., Soini, T., Nummenmaa, A-R. & Lonka, K. (2010) Voimauttava tiedeyhteisö? Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia omasta tiedeyhteisöstä. *Aikuiskasvatus*, 2, 106–120.
- Varila, J. 1999. *Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.

II

OHJAUS OSANA TOIMINTAKULTTUURIA

Ohjauksessa yksilölliset prosessit, tiedeyhteisön käytännöt ja tiedekulttuurit sekä myös laajemmin yhteiskunnan odotukset kohtaavat. Seuraavissa artikkeleissa kirjoittajat tarkastelevat ohjauksen käytäntöjä eettisestä ja tiedekulttuurisesta näkökulmasta sekä pohtivat sukupuolen ja iän roolia nykyisissä tohtorikoulutuksen ohjauksen käytännöissä.

OHJAUS EETTISEN ONGELMANRATKAISUN KENTTÄNÄ

Erika Löfström & Kirsi Pyhältö

Johdanto: Ongelmat... ja eettiset ongelmat

Ohjauksen haasteisiin ja ongelmiin liittyy monesti näkökulmia, jotka ovat luonteeltaan eettisiä, toisin sanoen niissä aktualisoituvat hyvän sekä oikean ja väärän erilaiset tulkinnat. Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjaajien kohtaamia eettisiä haasteita ja mahdollisia ratkaisuja niihin. Eettisten haasteiden tunnistaminen voi kuitenkin olla vaikeaa; ovathan monet käytännöt hyvin juurtuneita eikä normeja tai arvoja aina osata kyseenalaistaa. Jotta eettisiä ongelmia voidaan ennaltaehkäistä ja ratkaista eettisesti kestäväällä tavalla on ensin tunnistettava, millaisia nämä ongelmat ovat. Samalla on kuitenkin syytä muistaa, etteivät kaikki ohjauksen ongelmat ole ensisijaisesti eettisiä ongelmia.

Miten eettiset ongelmat voidaan erottaa muun tyyppisistä ohjauksen haasteista ja ongelmista? Eettiset periaatteet (mm. Kitchener 1985) tarjoavat yhden välineen tunnistaa tieteellisen työprosessin ohjaukseen liittyviä eettisiä ongelmakohtia. Esimerkiksi yksilön itsemääräämisoikeuden, haitan tai vahingon välttämisen, hyvän edistämisen, oikeudenmukaisuuden tai lojaaliuden tai luottamuksen ollessa uhattuina, voidaan päätellä, että kyseessä on nimenomaan eettinen

ongelma. Eettiset ohjeistukset (mm. Suomen Akatemia 2003; Euroopan komissio 2007; American Psychological Association 2010) perustuvat näiden arvojen vaalimiseen ja edistämiseen. Kiinnostavaa on, että esimerkiksi sekä itsemääräämisoikeuden heikentyminen (Johnson, Lee & Green 2000; Dysthe 2006) että liiallinen autonomia - joka voi äärimmillään johtaa yksin jäämiseen – aiheuttavat ongelmia tohtoriopinnoissa (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009). Luottamus voi vuorostaan joutua koetukselle, jos osapuolilla on kovin erilaiset käsitykset esimerkiksi vastuista ja velvollisuuksista ilman että niistä on yhdessä neuvoteltu. Erilaisten ammatillisten suhteiden, esimerkiksi terapeutin ja potilaan, tai tässä tapauksessa ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen lähtökohtana on molemminpuolinen luottamus (Kitchener 1985).

Kun ohjauksen haasteita tarkastellaan eettisten periaatteiden näkökulmasta, on ilmeistä että periaatteita voidaan soveltaa tai loukata monella eri tavalla. Tohtoriopintojen aikana opiskelija työskentelee ohjaajan lisäksi monien eri toimijoiden kanssa (esim. kakkosohjaaja, tutkijat ja asiantuntijat) ja osallistuu monenlaisiin ryhmiin (esimerkiksi seminaariryhmä, tutkimusryhmä). Tämä vaikuttaa siihen millaisia toimintatapoja, -kulttuureja ja rooleja opiskelijat sisäistävät. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten he näissä yhteisöissä toimivat. Tieteellisen työprosessin ohjauksen eettinen ongelmanratkaisu sijoittuu näin osaksi laajaa monitoimijaista ja -kerroksista käytäntöyhteisöä (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009; ks. Wenger 1998). Tiedeyhteisöjen kulttuurisidonnaiset käytännöt heijastelevat yhteisön arvoja ja normeja. Tutkijayhteisön pidempiaikaisten jäsenten asenteet ja toimintatavat kielivätkin tehokkaasti yhteisön todellisesta arvomaailmasta uusille tulokkaille (Kitchener 1992). Tutkijat (Anderson ym. 1994), ovat todenneet, että opiskelijat, jotka tiiviimmin työskentelivät yliopiston työntekijöiden kanssa ja joilla siten oli erinomaiset edellytykset oppia tutkimuksen teon taitoja, useimmin myös havaitsivat epäeettistä toimintaa ympäristössään. Tulokset osoittavat yhteisön vastuun eettisesti kestäväen arvopohjan luomisessa ja toteut-

tamisessa päivittäisessä tutkimus- ja ohjaustoiminnassa. Monet säännöt ja käytännöt opitaan tutkimustyön lomassa ilman eksplisiittistä opastusta. Ei siis ole yhdentekevää, miten ohjauksen eettiset ongelmat kohdataan ja käsitellään.

Parhaimmillaan dynaaminen ja monimuotoinen vuorovaikutus tukee ohjattavan omaa toimijuutta ja auttaa tätä kehittymään oman alansa asiantuntijaksi. Toisinaan yhteisö ei kykene tukemaan ohjattavan kehittymistä itsenäiseksi toimijaksi ja seuraukset ilmenevät usein eettisinä ongelmina ohjauksen kentässä. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa ja paikantaa ohjauksen eettisiä ongelmia ja toisaalta myös laajentaa ymmärrystä siitä, miten ohjaajat ratkaisevat työssään kohtaamiaan eettisiä haasteita.

Eettiset ongelmat tutkimuksen kohteena

Eettiset ongelmat ovat tutkimuksellisesti haasteellinen kohde. Jos tutkitaan toimijoiden omaa eettisyyttä, syntyy helposti paradoksaalinen tilanne, jossa henkilöä pyydetään rehellisesti kertomaan omasta epärehellisyydestään (Walker 2010). Toisaalta, myös muiden toimijoiden epäeettisyydestä voi olla vaikea puhua avoimesti. Haastattelutilanteessa moni pyrkii tuottamaan itsestään myönteisen ja sosiaalisesti hyväksyttävän kuvan, jolloin haastateltava voi kokea antavansa itsestään epäedullisen kuvan arvostellessaan muita (ks. Morgeson & Campion 1997). Jälkimmäinen ilmiö voimistuu sensitiivisessä kontekstissa, jollaisena eettisiä ongelmia voidaan pitää. Eettisiä ongelmia voidaan toki lähestyä nimettömän kyselyn kautta, mutta näin ei välttämättä saada riittävän monipuolista informaatiota eettisiä ongelmia synnyttävästä kontekstista tai niitä ylläpitävistä mekanismeista. Eettisten ongelmien analysointi edellyttää niin sanottujen moraalisten verkostojen tunnistamista (Clarkeburn 2002) eli sen tunnistamista, mitkä tilanteet tai tekijät tuottavat eettisesti

ongelmallista toimintaa, ja miten eettisesti ongelmalliset seikat ovat sidoksissa erilaisiin rakenteellisiin tai tilannesidonnaisiin tekijöihin. Tutkijalle tällainen tieto on arvokasta. Eettiset ongelmat näyttäytyvät usein erilaisina eri osapuolille ja ilman monipuolista ilmiön kuvausta tulkinnat jäävät helposti yksipuolisiksi.

Tässä tutkimuksessa eettisistä ongelmista ei kysytty suoraan, vaan tähän liittyvät näkökulmat nousivat aineistosta esille muiden käsiteltyjen teemojen kautta. Olemme keskittyneet analysoimaan ohjaajien kokemuksia ja heitä askarruttavia kysymyksiä niiltä osin kuin olemme tunnistaneeet niissä johonkin eettisen periaatteeseen kohdistuvan rikkomuksen, sen uhan tai mahdollisen ratkaisun ongelmatilanteeseen. Uskomme näin tavoittaneemme ohjauksen eettiset ongelmat autenttisimmillaan. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa kysymykset liittyivät tohtorikoulutuksen prosesseihin, ohjauskäytäntöihin ja ohjaajuuteen. Näin haastatteluilla oli mahdollista saada monipuolista tietoa ohjaajien näkemyksistä ja kokemuksista, mikä vuorostaan mahdollisti eettisten ongelmien tarkastelun luonnollisissa yhteyksissään. Esitimme aineistolle seuraavat tutkimuskysymykset. Millaisia eettisiä ongelmia ohjaajat luonnontieteissä ja käyttäytymistieteissä kohtaavat? Mihin konteksteihin kohdatut ongelmat paikantuvat? Miten ohjaajat ratkaisevat kohtaamansa ongelmat?

Tutkimuksessa on haastateltu 14 ohjaajaa tutkimusintensiivisen yliopiston kahden eri tieteenalan yhteisössä: käyttäytymistieteissä (6 haastateltavaa) ja luonnontieteissä (8 haastateltavaa). Nämä tieteenalat edustavat kahta erilaista tohtorikoulutuksen traditioita. Luonnontieteissä tohtoriopiskelijat työskentelevät usein suhteellisen vahvoissa tutkimusyhteisöissä, osallistuvat projekteihin ja pohtivat tutkimuksiaan tutkimusryhmissä. Väitöskirjat ovat lähes poikkeuksetta englanninkielisiä artikkeliväitöskirjoja, Käyttäytymistieteissä tohtoriopiskelijat työskentelevät harvemmin tutkimusryhmien projekteissa. Heidän ensisijainen yhteisönsä on monesti muista jatko-opiskelijoista koostuva seminaariryhmä. Monografiat ovat edelleen kohtalaisen

yleisiä käyttäytymistieteissä, vaikka nykyään jo 66 prosenttia on artikkeliväitöskirjoja (Pyhältö, Stubb & Tuomainen 2011). Tosin esimerkiksi kasvatustieteiden ja psykologian välillä on tässä jonkin verran eroja. Haastateltavista kolme oli naisia, 11 miehiä ja he toimivat vastuullisissa työtehtävissä yhteisöissään. Monilla heistä oli useita ohjattavia jatko-opiskelijoita. Suojellaksemme haastateltavien anonymiteettiä emme ole yksilöineet esimerkiksi aineistolainauksien yhteydessä haastateltavan sukupuolta tai tieteenalaa.

Tunnistimme eettisesti ongelmalliset kohdat aineistosta Kitchenerin (1985) viiden eettisen periaatteen avulla. Analyysin ensimmäistä vaihetta voisi näin ollen luonnehtia teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi (ks. Löfström & Pyhältö 2012). Analyysin perusteella poimimme ajatuskokonaisuudet, joissa tavalla tai toisella jokin viidestä eettisestä periaatteesta tuli loukatuksi, tai oli uhattuna. Päädyimme 63 ajatuskokonaisuuteen, jotka seuraavassa, iteratiivisen luennan vaiheessa tiivistyivät 55 kokonaisuudeksi. Luokittelimme nämä kokonaisuudet viiden eettisen periaatteen mukaan, ja muodostimme aineistolähtöisesti viisi kategoriaa kuvaamaan kullekin aineistoryppäälle keskeistä ongelmaa. Tämän jälkeen erotimme aineistosta kaksi tasoa, joille ongelmat paikantuivat: 1) dyadinen ohjaussuhde, ja 2) tiedeyhteisö (esim. tutkimusryhmä, laitos, tiedekunta). Lopuksi paikansimme mahdolliset ratkaisukeinot. On huomioitavaa, että ongelmat ja niiden ratkaisut saattoivat paikantua eri tasoille.

Tulokset: Eettisen ongelmakentän hahmottelua

Ohjaajat tunnistivat ja kuvasivat monenlaisia eettisiä ongelmatilanteita, joissa jokin viidestä eettisestä periaatteesta oli uhattuna tai ongelman keskiössä. Eettiset ongelmat liittyivät hyväksikäyttöön ja väärinkäyttöksiin sekä kiusaamiseen ja rooliristiriitoihin, ohjaajan tehtävään ja sen rajaamiseen, ohjattavan autonomisen toimijuuden tu-

kemiseen, laiminlyötiin sekä opiskelijoiden (epä)oikeudenmukaisuuteen kohteluun ohjauksessa. Monesti eettiset ongelmat sijoittuvat osaksi laajempaa ohjauksen kontekstia, mutta usein paineet ratkaista ongelmat kohdistuivat ohjaajaan.

Hyväksikäyttö, väärinkäytökset, kiusaaminen ja rooliristiriidat

Yli puolet, 53 prosenttia tunnistetuista eettisistä ongelmista liittyi haitan aiheuttamiseen tai vahingon tuottamiseen. Vastauksissaan ohjaajat kuvasivat sellaisia hyväksikäytön elementtejä tai rooliristiriitoja, jotka saattoivat tuottaa vahinkoa jollekin ohjauksen osapuolelta, yleensä ohjattavalle. Rooliristiriidat mietityttivät yhtä usein sekä käyttäytymistieteiden että luonnontieteiden alojen ohjaajia. Sen sijaan hyväksikäytön tematiikka oli yleisempi luonnontieteilijöiden pohdinnoissa. Hyväksikäytön eri muotoja, mutta myös ratkaisuehdotuksia näihin tilanteisiin oli yhteensä 36 prosentissa tunnistetuista eettisistä ongelmista.

Aineistossa ohjaajat yleisesti ottaen kokivat tarvetta suojella ohjattaviaan yhteisön muiden jäsenten heihin kohdistamalta hyväksikäytöltä. Ohjaajat kuvasivat tapauksia, joissa työyhteisön kokoneemat jäsenet saattoivat teettää jatko-opiskelijalla sellaisia töitä, joita he itse eivät ehtineet tai halunneet tehdä, ja jotka eivät varsinaisesti liittyneet opiskelijan väitöskirjan aihepiiriin tai eivät tukeneet tämän tutkimuksen etenemistä. Ratkaistakseen tilanteen, ohjaajat saattoivat vedota kollegoihinsa, kuten seuraava katkelma osoittaa:

Jossain välissä on täytynyt sanoa, kieltää ihmistä ottamasta vastaan työtehtäviä ellei ne tule minulta ja kieltää muita ohjaajia, että tuolle ihmiselle ei muuten sitten enää töitä; kukaan ei pyydä siltä mitään.

Varmistaakseen toimeentulonsa, opiskelija voi joutua työskentelemään projekteissa myös sellaisten asioiden parissa, jotka eivät suoraan liity väitöskirjaan. Jotkut ohjaajat pitivät tätä tärkeänä ja jopa välttämättömänä tilaisuutena oppia muita tiedeyhteisössä hyödyllisiä taitoja.

Sopivan tasapainon löytäminen eri tehtävien välillä on tärkeää ja ratkaisut voivat olla yksilöllisiä. Olennaista olisi, että ohjaajilla keskenään olisi yhteisymmärrys käytännöistä, joilla työtehtäviä yhteisössä jaetaan.

Toinen tilanne liittyi opiskelijan jo antamaan työpanokseen. Eräs ohjaajista kuvasi tilannetta, jossa kollegan oli koettu käyttävän hyväkseen opiskelijaa antamatta tälle kuuluvaa tunnustusta hänen työpanoksestaan. Ohjaaja asettui ohjattavan puolelle, josta seurasi vastakkainasettelu ohjaajan ja tämän kollegan välillä. Selkeät säännöt esimerkiksi artikkelin kirjoittajastatukseen oikeuttavasta työpanoksesta olisivat voineet ehkäistä tilanteen syntyminen tai helpottaa ratkaisun löytämistä tilanteen jo kärjistyttyä.

Toinen ohjaaja toi esille esimerkin, jossa oli kokenut tarvetta suojella ohjattavaansa toisenlaiselta haitalta: kiusaamiselta. Ohjaaja oli järjestänyt valmistuneelle ohjattavalleen työpaikan, jossa tämä joutui rasististen asenteiden kohteeksi. Ohjaaja koki olevansa vastuussa entisen opiskelijansa hyvinvoinnista. Ratkaisu löytyi siten, että ohjaaja järjesti entiselle opiskelijalleen uuden työn eri paikassa. Tällaisissa tilanteissa voidaan miettiä sitä, kuinka pitkälle ohjaajan vastuu ulottuu, ja pohtia olisiko ongelmaan voinut löytyä ratkaisu osoittamalla työyhteisölle siinä piilevät ongelmalliset asenteet. Ohjaajan tehtävä ei kuitenkaan voi olla muiden työyhteisöjen ongelmien ratkaiseminen.

Tietysti vähän ajattelin, että jostain hänen pitäisi saada työpaikka väitöskirjan jälkeen ja hän ajautui siellä sitten sellaiseen epämiellyttävään tilanteeseen, jota hän ei varmaan itse toivottavasti edes tajunnut, mutta häneen suhtauduttiin rasistisesti. Olin itse siinä tilanteessa sillä hetkellä kuitenkin aika tyytyväinen siitä, että tavallaan käytin energian hänen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edesauttamiseen, miettimättä sitä, että miten nämä projektit ja muut hoidetaan, että ne olivat kakkosprioriteetti. Ensiksi pitää hänen henkilökohtainen ympäristö järjestää semmoiseksi, että hän voi olla hyvässä työympäristössä.

Lisäksi järjestelmän koettiin kannustavan hyväksikäyttöön. Käytännön, jossa väitelleet tohtorit tuottavat taloudellista hyötyä, koettiin kannustavan ylissuurten opiskelijamäärien hyväksymiseen jatko-opintoihin suhteessa ohjausresursseihin. Ongelman juuret juontuvat tällöin rakenteellisiin ja taloudellisiin seikkoihin, jolloin ratkaisuja on haettava tiede- ja yliopistoyhteisön tasolla tiedekunta- ja laitostason keskustelua unohtamatta. Myös lahjakkaiden opiskelijoiden houkuttelu epävarmalle tutkijanuralle mietitytti ohjaajia.

Väitöskirjojen tekemisessä pohdituttaa se, että kuinka paljon pitäisi rohkaista ihmisiä tekemään väitöskirjoja tässä tilanteessa, kun yliopisto on ihan mieletön, raaka paikka väitöskirjan tekijöille ja tohtoreille, jotka eivät saa työtä eikä kunnon palkkaa. Oikeasti miettii omaa moraalianensa kun yrittää nämä lahjakkaimmat nuoret houkuttaa väitöskirjan tekemiseen, että onko se oikein vai ei.

Ohjaajat olivat monesti hyvin tietoisia hyväksikäytön ja väärinkäytösten riskeistä ja pohtivat sitä, millaisesta kontribuutiosta ohjaaja on oikeutettu saamaan nimensä ensisijaisesti opiskelijan tuottamaan artikkeliin. Ohjaajat myös tunnistivat tilanteita, joissa opiskelija pyrki hyötymään ohjaajan työpanoksesta, tai opiskelijan katsottiin kohtuuttomasti hyötävän ohjaajan tekemästä työstä. Esimerkiksi artikkeliväitöskirjoihin kohdistuvien epäluulojen kerrottiin liittyvän siihen, että työ olisi loppujen lopuksi pääasiallisesti ohjaajan tekemää. Eräs ohjaaja kertoi, että yhteisössä oli keskusteltu asiasta ja hän oli ehdottanut ratkaisuksi käytäntöä, jossa opiskelija seikkaperäisesti raportoi oman työpanoksensa, jolloin ulkopuolinen lukija voi arvioida opiskelijan ja muiden kirjoittajien työpanoksen osuutta kokonaisuudessa. Ohjaajaan kohdistuvia hyväksikäytön muotoja olivat myös vaatimukset esimerkiksi työpaikan järjestämisestä tai opiskelijan pyrkimys käyttää ohjaussuhdetta terapeuttisena suhteena.

Osa ohjaajista kuvasi myös ammatillisen suhteen rinnalle rakentuvia muita kilpailevia suhteita, esimerkiksi romanttisten tai

muiden psykologisia tarpeita tyydyttävien suhteiden (esim. vanhempi, terapeutti) kehittymistä. Seuraavassa esimerkissä ohjaaja kuvaa omia opiskeluaikaisia kokemuksiaan ohjaussuhteesta, johon on sekoittunut tuhoisia rinnakkaissuhteen piirteitä:

Ainoa keino kommunikoida hänen kanssaan oli että lähti hänen kanssaan baariin koska humalassa hän antoi ohjausta. No tietysti sitten minä tulin tavallaan riippuvaiseksi siitä hänen huomiostaan kun sitä oli niin vaikea saada.

Ohjattavan on voinut olla vaikea arvioida ohjaussuhteen laatua, sillä hän on ehkä kokenut hyötyvänsä tilanteesta eli saanut tarvitsemaansa ohjausta. Valta-asemaltaan suhteen heikompana osapuolena häittävai-
kutukset kuitenkin kohdistuvat usein voimakkaammin ohjattavaan. Vastuullinen ohjaus merkitsee sitä, ettei valtaa käytetä tavalla, joka altistaa ohjattavan haitalle. Seuraavassa esimerkissä ohjaaja tapalee ratkaisua hankaliksi koettujen tunteiden käsittelyyn työyhteisössä:

En tiedä miten sitä pitäisi työyhteisössä kaiken kaikkiaan käsitellä, ja siitä olisi ehkä hyvä olla olemassa jotakin, koska täällä on ihan selvästi tapauksia joissa minulle esimerkiksi ohjaaja kertoo, että se henkilö X on vähän hidas, mutta onhan sitä ihan mukava ohjata, kun sillä on niin mukavat muodot. Ja koska tunnen tämän ihmisen hyvin, en ole tästä yhtään pahana enkä huolestunut. Minusta se on vaan OK, oikeastaan ihan hyvä, että se on puhuttu.

Aineistolainaus avaa näkökulman yhteisötason vaikuttamiseen. Avoin keskustelu varmasti auttaa käsittelemään erilaisia ongelmallisia tilanteita, mutta toisinaan vähintään yhtä tärkeää kuin se mitä puhutaan, on se miten puhutaan eli ohjauksen diskurssit. Nämä paljastavat yhteisön sanattomia käytäntöjä ja normeja varsin tehokkaasti, jolloin ne myös tarjoavat peilin yhteisön jäsenille tarkastella yhteisön normeja ja toimintaa.

Eräs ohjaajista koki, että samaa sukupuolta olevan ohjaajan osoittaminen opiskelijalle vähentää jännitteiden syntymistä. Toinen ohjaaja oli ratkaissut ohjaajuuden ja ystävyuden välisen tasapainoilun selkeällä oman roolin määrittelyllä. Sen pohtiminen, mitä erilaisia rooleja ohjaajalla voi olla ja mitä niistä kulloinkin seuraa, auttaa ohjaajaa kirkastamaan näkemystään tehtävästään.

Minä en ole niiden kaveri. Se ei tarkoita sitä, ettenkö olisi läheinen ja demokraattinen, vaan sitä, että väitösprosessin aikana on monia kriisihetkiä – se voi olla itsensä epäilyä tai epätoivoa siitä, että kokonaisuus on niin iso tai se voi olla hylätty päätös jostain lehdestä, on monia sellaisia asioita – ja jos minä olen heidän kiva kaverinsa, niin silloin en voi olla se ihminen, joka kannattaa sitä prosessia kun tulee kriisihetkiä. Yritän pitää roolit selkeinä.

Ohjauksen mandaatti

Jotkut ohjaajat kyseenalaistivat omaa valmiuttaan tuottaa hyvää tai hyödyllistä ohjausta opiskelijoilleen. Tähän aiheeseen liittyi 21 prosenttia haastatteluissa tunnistetuista eettisistä ongelmista. Riittämättömyyden tematiikka mietitytti erityisesti ohjaajia luonnontieteiden puolella ja kohdistui omaan työpanokseen ohjattavan työssä, aikaisempaan kokemattomuuteen ohjaajana, pedagogiseen kompetenssiin ja ohjausprosessin ymmärrykseen. Ohjaajat kokivat, että syystä tai toisesta, he eivät täysin pystyneet täyttämään joko yhteisön tai heidän itse itselleen asettamaansa mandaattia ohjaajina.

Minulla on välillä ollut sellainen tunne, huono omatunto, että minulla ei ole mitään kontribuoida sille kaverille, koska hänen tiede on sellaista ja hänen aivonsa tuottavat semmoista mitä minä en enää pystyisi tuottamaan itse.

Ohjaajat kuvasivat myös tapauksia, joissa yhteisön jäsenten tulehtuneet suhteet haittasivat ohjausta. Erimielisyydet eivät usein liittyneet

suoranaisesti ohjattavan väitöskirjaan, mutta riittaisat suhteet heijastuivat muuhun yhteisöön esimerkiksi siten, että oli tarkoin mietittävä kenen henkilöiden nimet saattoivat esiintyä samassa artikkelissa ja kenen eivät. Ohjaaja ja opiskelija olivat joutuneet ikävään patti-tilanteeseen, eikä ohjattavan etu toteutunut. Jos yhteisön jäsenten väliset suhteet ovat pahasti solmussa, ulkopuolinen välittäjänä toimiva henkilö voi auttaa ratkaisun hakemisessa.

Autonomisen toimijuuden tukeminen

Aineistossa 9 prosenttia eettisistä pohdinnoista liittyi ohjattavan autonomiaan ja sen tukemisen synnyttämiin ristiriitoihin. Pohdinnat olivat yleisempiä käyttäytymistieteiden ohjaajien keskuudessa. Ohjaajan oman tai ulkopuolisesta pakotteesta tulevan näkökulman vaatimista ohjattavalta pidettiin joskus välttämättömänä, mutta kääntöpuolena tiedostettiin kompromissit opiskelijan omassa kehitys- ja oppimisprosessissa. Ohjaajia mietitytti myös tasapainoilu ohjaustehtävän ja ohjattavan autonomian tukemisen välillä.

Ohjattava ottaa vastaan, mutta samalla myöskin säilyttää omat tai kehittää omia kantojaan, jotka parhaassa tapauksessa poikkeavat mielenkiintoisella tavalla ohjaajan ideasta. Se on vaikeaa, kun koskaan ei tiedä milloin on ehkä liian voimaperäisesti ikään kuin jyrännyt jotakin asiaa ja ehkäissyt ohjattavan oman idean kehkeytymistä. Tai päinvastoin, milloin olisi pitänyt olla määrätietoisempi eikä vain jättää sitä ohjattavan varaan.

Ohjattavan menestyminen, mikä saattaa myös tarkoittaa ohjaajan ohittamista tieteellisellä saralla, oli ohjaajien kuvauksissa suurimpia ilon aiheita ohjaajan työssä. Tällöin koettiin, että oli tuettu ohjattavan kasvua omaksi, itsenäiseksi tieteentekijäksi onnistuneella tavalla. Ilon ja ylpeyden tunteisiin saattoi myös liittyä kateutta, jonka tunnistaminen tuotti pohdintoja ohjaajan omasta moraalisesta selkärangasta.

Laiminlyönti

Lojaalius ohjaussuhteessa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että pidetään kiinni lupauksista ja toimitaan sovitun mukaisesti. Kolmessatoista prosentissa eettisistä pohdinnoista ongelma liittyi lojaalisuuden periaatteeseen ja luottamuksen pettämiseen ohjaussuhteessa. Käytännössä tapaukset liittyivät laiminlyöntiin ja yhtä lukuun ottamatta ohjaajien omiin kokemuksiin jatko-opinnoistaan. Laiminlyönti ilmeni ohjauksen ja tuen puutteena, hylkäämisenä tai epäasiallisena puuttumisena ohjattavan työskentelyyn. Ohjaajat, joilla oli tämänkaltaisia omakohtaisia kokemuksia korostivat haluavansa itse tarjota parempaa ohjausta opiskelijoilleen.

Eräs ohjaaja kuvasi tapausta, jossa oli delegoinut ohjaustehtävän kollegalleen. Ohjaajavaihdos ei kuitenkaan tässä tapauksessa taannut opiskelijalle asianmukaista ohjausta. Voidaan pohtia, olisiko tilanne voitu välttää, jos ohjaustehtävää hahmotettaisiin pääasiallisesti yhteisön asiana eikä yksilöiden välisenä yksityisenä asiana ja jos yhteisöllä olisi ollut vahvempi rooli ja selkeämpi mandaatti ohjauksessa.

Epäoikeudenmukaisuus

Eettisistä pohdinnoista neljässä prosentissa ohjaajat nostivat esille oikeudenmukaisuusperiaatteeseen liittyviä ongelmia ja haasteita. Oikeudenmukaisuusteema askarrutti nimenomaan luonnontieteen ohjaajia. Ohjaajat tiedostivat oikeudenmukaisen kohtelun tärkeyden, mutta kokivat, että heidän ja ohjattavien välillä saattoi olla erilaisia käsityksiä siitä, mikä on oikeudenmukaista ja mikä ei. Ohjattavilla saattoi esimerkiksi olla odotuksia jatko-opiskelijoiden yhdenmukaisesta kohtelusta, kun taas ohjaajien näkökulmasta oikeudenmukainen kohtelu ei välttämättä merkinnyt yhdenmukaista kohtelua. Käytännössä tämä näkyi työtehtävien jakamisessa. Opiskelijoiden kulloisestakin tilanteesta ja kehitysvaiheesta riippuen heiltä saattoi odottaa tai vaatia erilaisia suorituksia, jolloin töiden jakaminen tasan ei ohjaajan näkökulmasta ollut mahdollista.

Ohjattavat haluavat ohjaajalta tasapuolista kohtelua. Ja se on myös hankalaa, vaikka itse mieltää kohtelevansa kaikkia tasapuolisesti, ei se kuitenkaan tarkoita sitä että, ohjattavilla on täysin samat työt ja sama määrä työtä, vaan omasta näkökulmastani hahmotan, että opiskelijoista tuolle voi antaa tuommoisia tehtäviä ja esimerkiksi tuon verran enemmän. Suhteutettuna heidän omaan taitoonsa ja kapasiteettiinsa he tulevat tasapuolisesti kohdelluiksi, mutta heidän eivät sitä hahmota näin, vaan he haluavat, että kaikki toiminnat on tasapäistetty. Se on se ongelma, koska heitä pitäisi kohdella tasapuolisesti mutta aito tasapuolisuus, jossa kaikki jaettaisiin tasan, on mahdottomuus.

Pohdintaa ohjauksen eettisistä kysymyksistä

Ohjaajat kohtaavat monenlaisia eettisiä kysymyksiä, joissa vastakkain ovat eri toimijoiden (ohjattava, ohjaaja, yhteisö) edut, ja joissa he joutuvat punnitsemaan erilaisten ratkaisujen oikeutusta. Ohjaajat ovat usein myös herkkiä tunnistamaan eettisiä kysymyksiä ja pyrkivät ennaltaehkäisemään ja ratkaisemaan niitä eettisesti kestäväällä tavalla. Samalla aineistossa ilmeni myös vakavia väärinkäytöksiä, jotka osoittavat, että yksilöiden väliseen suhteeseen voi olla vaikea puuttua, tai että yhteisössä ei löydy halukkuutta puuttua yksityiseksi luonnehdittuun suhteeseen.

Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu ohjauksen eettisiksi ongelmiksi ohjaajan kompetenssin puute, riittämätön ohjaus, laiminlyönti, ohjaajan arvomaailman pakottaminen opiskelijalle, väärinkäytökset, rinnakkaissuhteet, kirjoittajuuteen liittyvät epäselvyydet sekä vilppiin kannustaminen (Goodyear, Crego & Johnston 1992). Tunnistimme nämä ongelmat, vilppiin kannustamista lukuun ottamatta, myös tässä tutkimuksessa. Vilppi koetaan vakavaksi syytökseksi, jonka esittäminen vaatii painavat perustelut. Ongelmat eivät aineistossamme kuitenkaan pääsääntöisesti näyttäytyneet ohjaajan

rikkomuksina, vaan pikemmin heijastuksina yhteisön toimintatavoissa piilevistä ongelmista.

Väärinkäytökset olivat yleisin eettinen ongelma ohjauksessa. Väärinkäyttäjää saattoi olla ohjaaja, muu työyhteisön jäsen tai ohjattava. Jopa järjestelmän koettiin ruokkivan epäeettisellä pohjalla olevaa opiskelijarekrytointia. Luonnontieteellisen alan ohjaajat pohtivat käyttäytymistieteilijöitä useammin ohjattavien oikeudenmukaiseen kohteluun liittyviä asioita, mikä saattaa osaltaan heijastella pyrkimystä puuttua opiskelijoiden työpanoksen väärinkäytöksiin. Luonnontieteissä väitöskirjaa tehdään usein osana tutkimusryhmää, jotka muodostuvat monista ohjaajista ja eri vaiheissa olevista jatko-opiskelijoista. Jatko-opiskelijoiden työ rahoitetaan erilaisista, kulloinkin käynnissä olevista projekteista. Etuna on kiinnittyminen tutkimusyhteisöön, mutta monimutkaiset yhteistyö- ja rahoituskuviot voivat tuottaa kokemuksia hyväksikäytöstä kun kaikille osapuolille ei ole selvää, mistä projekteissa tai kenen ohjaajan hankkeesta jatko-opiskelijat kulloinkin saavat palkkansa.

Rooliristiriidat olivat niin ikään aineistossa toistuva teema. Akateemisen ohjaussuhteen osapuolet ovat vuorovaikutuksessa usein melko epämuodollisissa tilanteissa, joita eivät rajoita monia muita dyadisia suhteita, esimerkiksi terapeutti-potilassuhdetta, sitovat määreet (Tabachnick, Keith-Spieger & Pope 1991). Lisäksi kyse on usein pitkäkestoisesta ja intensiivisestä jaetusta työprosessista, jonka kuluessa jaetun kiinnostuksen kohteen yhteen saattamat ihmiset voivat tuntee vetoa toisiinsa luoden pohjaa rinnakkaisuhteiden kehittymiselle (Goodyear, Crego & Johnston 1992). On muistettava, että ohjattava on yleensä ohjaajaa haavoittuvampi, jolloin mahdollinen haitta kohdistuu voimakkaammin valtasuhteen heikommassa asemassa olevaan (mm. Tabachnick, Keith-Spieger & Pope 1991). Ohjaussuhteen pelkistäminen kahdenkeskeiseksi yksityisluontoiseksi suhteeksi lisää väärinkäytösten riskiä ja vähentää samalla yhteisön mahdollisuuksia ja koettua velvollisuutta puuttua kestävämpään tilanteeseen.

Yhteisötasolla ohjaaja-ohjattavasuhdetta kuvaavat puhettavat ja diskurssit paljastavat yhteisössä valitsevia normeja ja asenteita. Alentava sävy opiskelijoista puhuttaessa voi kertoa jotakin valta-asetelman ongelmallisuudesta, tai seksuaalissävyytteiset huomautukset voivat kieliä rinnakkaisten suhteiden hyväksymisestä osana ohjaussuhdetta. Tarkastelemalla puhetapoja kriittisesti voidaan päästä käsiksi alistaviin ja epätasa-arvoa luoviin ja ylläpitäviin käytäntöihin.

Ohjaukseen liittyvät pohdinnat sisälsivät myös ohjaajan kompetenssin ja ohjaustehtävän rajauksen kysymyksiä. Oman ohjausosaimisen rajat ja puutteet mietityttivät erityisesti luonnontieteen alan ohjaajia, kun taas käyttäytymistieteellisen alan ohjaajien puheessa ei tällaisia huolia juuri esiintynyt.

Tämä saattaa johtua siitä, että ihmisen oppimiseen liittyvät prosessit ovat usein käyttäytymistieteilijöille tutumpia heidän tieteenalansa kautta, joskaan sen ei voida automaattisesti olettaa takaavan hyviä ohjaustaitoja. Uskomme kuitenkin, että pedagogisesta ja erityisesti ohjauskoulutuksesta on hyötyä ohjaustehtävissä toimiville. Koulutus auttaa ohjaajia jäsentämään tehtäväkenttää ja hahmottamaan omaa rooliaan siinä. Samalla se tarjoaa opettajille mahdollisuuden vertaistukseen ja sitä kautta hahmottaa ohjausta yhteisöllisenä tehtävänä. Mikäli ohjaussuhde nähdään ainoastaan ohjaajan ja opiskelijan välisenä suhteena, on ymmärrettävää, että ohjaajat katsovat ohjausvastuun olevan vain itsellään sen sijaan, että näkisivät vastuullisista toimijoista muodostuvan yhteisön voimavarana ja resurssina. Tämä saattaa johtaa tunnollisen ohjaajan uupumisen ja opiskelijan oppimisympäristön köyhtymiseen. Toisessa ääripäässä ongelmaksi saattaa puolestaan muodostua se, ettei ohjaaja eikä yhteisö ota ohjausvastuuta, mikä johtaa ohjauksen laiminlyöntiin.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisöllä on tärkeä rooli opiskelijan hyvinvoinnin tukemisessa ja opintoihin sitoutumisessa (Bair & Haworth 1999; Gardner 2007; 2008; Pyhältö, Stubb & Lonka 2009). Tästä näkökulmasta, ohjaus tulisikin nähdä yhteisön yhteisenä vastuuna ja tehtäväkenttänä. Toki ohjaajan rooli on ensi-

arvoisen tärkeää, mutta ohjaussuhteen eettisten ongelmien ja niiden ratkaisujen tarkastelu puhtaasti kahden yksilön välisen suhteen näkökulmasta on riittämätöntä. Ongelman ydin jää huomaamatta ja ratkaisuja haetaan helposti vain oireisiin kiinnittämättä huomiota taustalla vaikuttaviin tekijöihin, esimerkiksi työyhteisön normeihin, asenteisiin tai pelisääntöjen puuttumiseen.

Lähteet

- American Psychological Association 2010. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. 2010 Amendments. <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> (Luettu 11.3.2012)
- Anderson, M. S., Seashore Louis, K. & Earle, J. 1994. Disciplinary and departmental effects on observations of faculty and graduate student misconduct. *Journal of Higher Education* 65, 331-350.
- Bair, C. R. & Haworth, J. G. 1999. Doctoral student attrition and persistence: A meta analysis of research. Paper presented at the annual meeting of the Association for the study of Higher Education (ASHE), November 20, San Antonio, Texas.
- Clarkeburn, H. 2002. The aims and practice of ethics education in an undergraduate curriculum: reasons for choosing a skills approach. *Journal of Further and Higher Education* 26, 307-315.
- Dysthe, O. 2006. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31,299-318.
- Euroopan komissio (2007). Ethics for Researchers. Bryssel. <ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/docs/ethics-for-researchers.pdf> (Luettu 29.1.2012).
- Gardner, S. 2007. "I heard it through the grapevine" Doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education* 54, 723-740.
- Gardner, S. 2008. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125-138.
- Goodyear, R. K., Crego, C. A. & Johnston, M. W. 1992. Ethical issues in the supervision of student research: A study of critical incidents. *Professional Psychology: Research and Practice* 23, 203-210.

- Johnson, L., Lee, A. & Green, B. 2000. The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education* 25, 135–147.
- Kitchener, K. S. 1985. Ethical principles and ethical decisions in student affairs. Teoksessa H. J. Canon & R. D. Brown (Toim.) *New Directions for Student Services: Applied Ethics in Student Services* 17–29. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S. 1992. Psychologist as teacher and mentor: Affirming ethical values throughout the curriculum. *Professional Psychology: Research and Practice* 23, 190–195.
- Morgeson, F.P. & Campion, M.A. 1997. Social and cognitive sources of potential inaccuracy in job analysis. *Journal of Applied Psychology* 82(5), 627–655.
- Suomen akatemia 2003. Suomen akatemian tutkimuseettiset ohjeet. <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjet%202003.pdf> (Luettu 11.3.2012).
- Tabachnick, B. G., Keith-Spiegel, P. & Pope, K. S. 1991. **Ethics of teaching:** Beliefs and behaviors of psychologists as educators. *American Psychologist* 40, 506–515.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232
- Pyhältö, K., yhteistyössä Stubb, J. & Tuomainen, J. 2011. International Evaluation of Research and Doctoral Education at the University of Helsinki – To the Top and Out to Society. Summary Report on Doctoral students' and principal Investigators' Doctoral Training Experiences. <http://wiki.helsinki.fi/display/evaluation2011/Survey+on+doctoral+training>
- Löfström, E. & Pyhältö, K. 2012 (submitted) Supervisory relationship as an arena for ethical problem-solving. *Educational Research International*.
- Walker, J. 2010. Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education* 35, 41–59.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2003). Postgraduate research students: People in context? *British Journal of Guidance & Counselling* 31, 209–227.

MONEN KERROKSEN TOHTOREITA

– Tuki, esteet ja selviytymisstrategiat kasvatustieteen
tohtoreiden elämäkerroissa

Marjo Vuorikoski

Olin onneni kukkoilla kun olin saanut hankituksi rahoituksen jatko-opintoihin amerikkalaisessa yliopistossa. Soitin innoissani ohjaajalleni. Päälleni kaatui moitteiden vyöry: ” Et voi nyt lähteä mihinkään! Väitöskirjasi on melkein valmis, se on ensin tehtävä loppuun.” Varttunut miesprofessori puhutteli minua kuin kymmenvuotiasta pikkutyttöä. Alistavaa!

Väitöskirjan tekijällä ja ohjaajalla on aina oma näkökulmansa tutkimusprosessiin. Ehkä kuvatulla miesprofessorilla on aito huoli jatko-opinnoista, mutta hän käyttäytyy kuin ankara isä. Ohjattavaa suuttuttaa maskuliinisen kontrollin kohteeksi joutuminen. Sitaatti kertoo yhden kokemuksen, mutta valottaa samalla ohjaussuhteen piirteitä. Kyse on hierarkkisesta suhteesta, mutta sen lisäksi sitä määrittävät usein sukupuoli ja ikä. Molemmat osapuolet toimivat tiedeyhteisössä, jonka arvot, normit ja toimintakäytännöt raamittavat ohjaussuhtetta, mutta myös molempien toimintamahdollisuuksia. Nykyisessä yritysmäisesti toimivassa yliopistossa ohjaajalla on harteillaan yliopiston tulospaineet: tohtoreita pitää valmistua tietty määrä vuosittain. Ohjaajan tuki ja myötämielisyys taas voivat pitkälti viitoittaa jatko-opiskelijan pääsyä tiedeyhteisön ohjaus- ja tukiverkostoihin samoin kuin tutkimusrahoitusten saantia ja tulevia uramahdollisuuksia.

Tohtoroitumisella on päämäärä, väitöskirjan valmistuminen ja tohtorin tutkinto. Tohtoroituminen vaiheinen myös eletään ja koetaan. Instituution käytännöt muuttuvat ja tohtoroitumiseen samoin kuin tutkimustyöhön kytkeytyviä prosesseja ja kokemuksia nostetaan jo nykyisin entistä selvemmin näkyville ja arvioitaviksi. Itselleni oli ensimmäinen hätkähdyttävä ja helpottava kokemus väitöskirjani valmistumisen aikoihin 1990-luvun lopulla, kun luin Linda Christian-Smithin ja Kristine Kellorin (1999) tutkijanaisten elämänhistoriallisia analyyseja, miten akateemisen arjen työhön ja tutkimusprosesseihin ovat sisäänrakentuneet patriarkaattisen tieteen ja tiedemaailman ytimet. Naistutkijoiden kertomukset vahvistivat oman kokemukseni siitä, että akateemisen kulttuurin itsestään selvinä pidetyt normit voidaan kyseenalaistaa – tehdä näkymätön näkyväksi. Elämänhistoriallisen lähestymistavan avulla on mahdollista tunnistaa kasvuprosessiin kuuluvia kokemuksia omista motiiveista ja valinnoista mutta myös saadusta tuesta, esteistä ja selviytymisstrategioista sekä niiden kietoutumisen yliopiston institutionaalisen vallan muotoihin.

Pitkään visusti vaiettua yksityisyyttä yliopistomaailmassa on murttanut postmodernismiin kytkeytyvä narratiivinen käänne, joka on johtanut kiinnostuksen yksilöihin, prosesseihin ja kokemuksiin. Tohtoroitumiseen kytkeytyvistä henkilökohtaisista prosesseista on viime vuosina julkaistu sekä tutkimuksia että elämäkertojen kokoelmia, muun muassa *Miten meistä tuli historian tohtoreita?* (1998), *Miten meistä tuli oikeustieteen tohtoreita?* (2003), *Miten minusta tuli kasvatuksen historian tohtori?* (2009). Kasvatustieteessä on alettu tarkastella väitöskirjaprosesseja paitsi väittelijöiden myös väitöskirjan ohjaajien näkökulmasta (esim. Gordon 2006, Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008, Määttä 2009). Tohtoreita ja tieteentekijöitä on Suomessa tutkittu myös sukupuolen näkökulmasta (mm. Husu 2001, Saarinen 2003). Itse olen aiemmassa artikkelissani käsitellyt kasvatustieteen tohtoreita yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja iän näkökulmista (Vuorikoski 2011).

Tässä artikkelissa tarkastelen kokoamieni elämäkertakirjoitelmien pohjalta kasvatustieteen tohtoreiden akateemista sosialisatiota ja sen yhteiskunnallisia ehtoja keskittyen erityisesti tiedeyhteisön osallisuuteen, ohjaukseen ja muuhun tukeen. Tällöin on olennaista tutkia myös kokemuksia tuen puuttumisesta ja esteistä sekä siitä, miten mahdollisia vastoinkäymisiä on ratkottu. Elämäkertakirjoitelmien analyysissä tarkastelen tohtoreiden kokemuksia kytkeytyneinä tutkittavien eroihin kuten luokkataustaan, sukupuoleen ja ikään. Aineistotyöni kiinnittyy elämänhistorialliseen lähestymistapaan, johon kuuluu olennaisesti elämäkertojen tarkastelu niiden historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa (ks. Goodson 2003).

Aineisto ja analyysivälineet

Olen koonnut elämäkertakirjoitelmia kasvatustieteen tohtoreilta ja tohtoriopiskelijoita (N=12). Kirjoittajia pyydettiin pohtimaan muun muassa sitä, miten he katsovat sukupuolen, yhteiskuntaluokan, oman yliopistoyhteisönsä ja aikansa tieteellisen ajattelun ja ilmapiirin rakentaneen tohtorin tietään. Kirjoittajista on miehiä neljä ja naisia kahdeksan, ja he ovat eri puolilta maata. Kirjoittajat kuuluvat eri sukupolviin, sillä ikäjakauma on noin 30 vuodesta eläkeikään. Tekstit ovat mitaltaan kahdesta kymmeneen sivua, mikä ilmentää myös kuvauksen yksityiskohtaisuuden vaihtelua. Kirjoittajien nimet on muutettu, ikävuodet pyöristetty ja yliopistot häivytetty tunnistamisen estämiseksi. Kuulun itsekin tutkimuksen kohdejoukkoon ja olen kirjoittanut oman akateemisen elämäkertani, mutta tässä artikkelissa se ei sisälly analysoitavaan aineistoon. Nivon silti mukaan omia tohtoroitumiseen liittyviä kokemuksiani ja tuon siten esiin oman positioni tutkijana.

Kytken tohtorielämäkertojen tarkastelun koulutus- ja tiedepolitiikan historiallisiin kerrostumiin. Kivinen, Rinna ja Ketonen

(1993) ovat jakaneet yhteiskunnan koulutuspoliittisten näkemysten ja yliopistolaitoksen kehittämisen kolmeen yliopistolliseen doktriiniin, joihin voi nivoa myös sukupuoli- ja luokkarakenteen muutoksen. Akateemis-traditionaalisenä kautena 1900-luvun alkupuolelta 1960-luvulle asti yliopisto oli selvästi (mies)eliitin hallussa. Ennen 1960-lukua kasvatustieteen – tai silloisen kasvatustieteen – professorin virat lisääntyivät hitaasti, ja niitä oli alle kymmenen ennen 1960-lukua (Rinne 1998). Suomalaisen hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyy valtio-ohjauksen lisääntyminen ja yliopiston massoituminen 1960-luvun lopulta lähtien. Korkeakoulutusväylien avautuessa osallistumisen kynnykset madaltuivat alemmista sosiaaliryhmistä tuleville naisille ja miehille. Opettajankoulutuksen akatemisoiminen 1970-luvulla laajensi kasvatustieteen yliopisto-opetuksen useisiin yliopistoihin ja professorin virkojen lisäys oli nopeaa. Myös professorikunnan sosiaalinen tausta moninaistui, sillä 1980-luvulla kolmannes kasvatustieteen professoreista tuli alemmista sosiaaliryhmistä. Naisprofessorien osuus oli vuonna 1983 vain kuusi prosenttia. (Pennanen 1997; Rinne 1998.)

Yliopistot ovat siirtyneet tuloksellisuuskokteiliin kauteen 1990-luvun taitteesta alkaen. Yliopistojen ohjausjärjestelmän uudistamiseen ja laajentuneeseen tohtorituotantoon kytkeytyy myös akateemisten urapolkujen perustojen uudelleenrakenteistuminen. Nykyisin yliopiston toimintakulttuurin muutosta luonnehditaan muun muassa käsitteillä ”yritysyliopisto” tai ”akateeminen kapitalismi”. (Ylijoki & Hakala 2006, 21.) Yliopistojen henkilöstömäärä kasvatustieteen alallakin on kasvanut tarjoten työmahdollisuuksia kasvaneelle akateemisten joukolla. Alan sukupuolijako on muuttunut naisvaltaiseksi. Kasvatustieteen väittelijöistä on naisia selvä enemmistö ja professoreista on naisia noin puolet. (KOTA 2009). Yhteiskuntaluokka on merkittävä tekijä akateemiselle uralle rekrytoitumisessa, sillä tilastojen mukaan alemmista sosiaaliryhmistä tulevien naisten eteneminen tutkijanuralle on ollut harvinaisempaa kuin miesten. (Silvennoinen & Laiho 1992, 296; Husu 2001, 75.)

Yliopistolaitoksen historiasta on luettavissa se, että akateemiselle uralle rekrytoituminen nivoutuu sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan, mutta myös sukupolvieroilla on huomattava merkitys. Kaikki elämäkertansa kirjoittaneet tulevat alemmista sosiaaliryhmistä, ja tohtoroituminen on merkinnyt heille selvää sosiaalista nousua. Heidän lähtökohtansa on sikäli erityinen, että tasa-arvoisena pidetyssä suomalaisessa koulujärjestelmässä akateemisen tutkinnon suorittajat tulevat todennäköisimmin ylempien toimihenkilöiden perheistä (mm. Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007; Naumanen & Silvennoinen 2010). Elämäkertansa kirjoittaneista miehistä kaksi on väitellyt 1970- ja 80-luvuilla, jolloin naisten määrä akateemisen hierarkian huipulla oli vähäinen eivätkä tuloksellisuustavoitteet nykyiseen tapaan hallinneet yliopiston toimintakulttuuria. Muut kirjoittajat ovat väitelleet 1990-luvun puolivälin jälkeen ja neljä tekee väitöskirjaa eli heidän kokemuksensa tohtoroitumisesta ajoittuvat selvästi tuloksellisuuskoktriinin kauteen, jolloin tohtorikoulutusta on voimakkaasti lisätty ja kehitetty jatkokoulutuksen ohjausta entistä systemaattisemmaksi (ks. Nummenmaa & Pyhältö 2008). Kirjoittajien osallistumisen kiinteys tiedeyhteisöön vaihtelee. He toimivat erilaisissa positioissa suhteessa yliopistoon: osa tekee tutkimusta yliopiston palkkalistoilla, osa apurahalla tai tutkijakoulussa ja jotkut kokonaan omin varoin, hyvin itsenäisesti ja etäällä tiedeyhteisöstä.

Elämäkertojen analyysivälineitä olen etsinyt sekä naistutkimuksesta että luokkatutkimuksesta. Naisten kouluttautumisen ja tutkijanuran esteiden on todettu kietoutuvan yliopistoinstituution ja organisaation sukupuolittuneisiin rakenteisiin ja prosesseihin. Naistutkijoiden mukaan sukupuolinen syrjintä nivoutuu muihin tekijöihin kuten ikään, yhteiskuntaluokkaan, etniseen taustaan, uskontoon, seksuaaliseen suuntautumiseen ja aviosäätyyn, jolloin niistä muodostuu ”epätasa-arvon kerrostumia”. Luokkatutkimus taas on tuottanut analyysivälineitä tutkijan urien ja identiteettien tarkasteluun, mutta luokka ja sukupuoli ovat olleet hankalasti yhteen sovitettavia näissä tutkimuksissa (ks. Tolonen 2008). Kiinnostavia ovat brittitutkijoiden

kehittelyt, joissa Pierre Bourdieun luokka-analyyysiin yhdistetään kulttuurintutkimus tavalla, joka jättää tilaa naisten kokemuksille (mm. Reay 2000; Skeggs 2004a). Tästä näkökulmasta luokkaero on materiaallinen, mutta se ei perustu vain tuloeroon vaan myös yksilön arvottamiseen markkinoilla ja kulttuurisilla kentillä sekä yksilön erilaisiin resursseihin ja kykyihin käyttää näitä resursseja.

Tohtorielämäkertojen kokoamisen tavoitteena oli saada analysoitavaksi kokemuksia yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja iän merkityksestä tohtoroitumisessa ja akateemisilla opinto- ja urapoluilla. (Ks. Vuorikoski 2011.) Tässä artikkelissa keskityn elämäkertansa kirjoittaneiden tiedeyhteisön osallisuuden, ohjauksen ja tuen kokemuksiin, koettuihin esteisiin ja ristiriitoihin mutta myös selviytymisstrategioihin. Keskeistä on tarkastella toimijuutta, jonka ymmärrän erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä muotoutuvana ja erilaisiin sosiaalisiin positioihin, kuten sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan ja ikään, sidoksissa olevana käsityksenä, kokemuksena ja tuntemuksena omista toiminnan mahdollisuuksista ja rajoituksista. Toimijuus muotoutuu instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien käytäntöjen ja normien, sääntöjen ja odotusten sekä tietyllä tavalla resurssoidun yksilön välisessä suhteessa. (Ks. Reay 2003; Skeggs 2004b; Ojala, Palmu & Saarinen 2009.) Toimijuus ja toimintaresurssit kytkeytyvät yksilön elämänhistoriaan, ja ne vaikuttavat edellytyksiin toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa, siis edellytyksiin vastata asetettuihin kulttuurisiin odotuksiin ja yksilön käsitykseen omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan toimia.

Yliopistoyhteisön osallisuus tuottaa haasteita työväenluokkataustaisille

Kasvatustieteen tohtoreilta ja tohtoriopiskelijoilta kootun aineiston kirjoitelmissa korostuu vahvasti kotitausta ja opintopolku eli se,

millaisista lähtökohdista tohtoriopintoihin on päädytty, millaista ponnistelua se on vaatinut ja mistä on saatu tukea. Tarinansa kirjoittavat kertovat avoimesti syntyperästään, lapsuuden perheestään ja niiden merkityksestä koulunkäynnilleen. Useimmat tulevat työväenluokasta, kaupungin vähävaraisista perheistä tai maaseudun ankarista oloista. Useimpien koulunkäyntiä koskevia kertomuksia leimaavat yrittämishalu ja kova työnteko. Lähes kaikissa kertomuksissa nousee esiin, että vanhemmat arvostivat koulutuksen merkitystä joko siitä syystä, että olivat jääneet itse sitä ilman tai he olivat omassa elämässään ponnistelleet koulutuksen avulla eteenpäin. Sosiaalista liikkuvuutta koskevissa tutkimuksissa (mm. Walkerdine 2001) vanhempien myönteistä suhtautumista koulutukseen on pidetty työväenluokan lasten kouluttautumiselle erittäin tärkeänä.

Alempien yhteiskuntaluokkien lapsilta koulunkäynti edellyttää sopeutumista koulun keskiluokkasiin normeihin, joita ei opita työväenluokkaisessa kodissa (Naumanen & Silvennoinen 2010). Useat kertovat, että koulunkäynti oli rankkaa, mutta koulun normeihin mukautumisen tuottamista ongelmista ei juuri kerrottu, eli he näyttäisivät selvinneen mallikkaasti koulun ”keskiluokkaisesta piilo-opetussuunnitelmasta” (Järvinen 2010, 233). On myös mahdollista, että koulukokemusten raskaudella kuvataan juuri luokkasiirtymän vaatimaa valtavaa sosiaalista ja emotionaalista ponnistelua (Walkerdine, Lucey & Melody 2001), vaikka kokemusta ei liitetäkään luokkaeron psyykkiseen läpikäymiseen. Lukiosta ammatillisiin opintoihin siirtynyt Seija etsi lukiossa menestymättömyyden syytä omasta taustastaan, josta puuttuivat esikuvat: ”Lukioon mennessäni en tuntenut yhtään ylioppilasta, siellä ollessani en tuntenut yhtään yliopistollisiin opintoihin jatkanutta”. Kokemukseen liittyy vierautta ja ulkopuolisuutta, joita Diane Reay (2003) pitää työväenluokasta tulevien opiskelijoiden emotionaalisesti raskaana ”toiseuden” kokemuksena.

Vaikka elämäkertojen kirjoittajat kertovat avoimesti kotitautastaan ja luokkataustan merkityksestä koulutuspolulleen, luokan merkitystä yliopistossa tai tutkijanuralla ei juurikaan käsitellä. Elämä-

kertansa kirjoittaneiden kertomuksista kuvastuva korkea työmoraali ja ankara ponnistelu näyttäisivät toimivan myös sosiaalisen taustan kompensoimisena, vaikka luokkaristiriidan kokemuksesta yliopistotyössä ei kerrotakaan lukuun ottamatta pieniä ja epämääräisiä epävarmuuden tunteita. (Vuorikoski 2011, 288–291.) Ehkä puhumattomuuteen vaikuttaa sama luokan häivyttämisen normi kuin muussakin yhteiskunnassa (ks. Järvinen & Kolbe 2008; Käyhkö 2008, 255). Toisaalta kasvatustiede tieteenalana ei profiloitu elitistiseksi, joten työväenluokkaista taustaa ei koeta välttämättä ongelmaksi. Lisäksi maakuntayliopistojen kulttuurinen ilmapiiri voi tuntua alemmista luokista tulleelle kohtalaisen viihtyisältäkin, kuten joistakin tarinoista voi lukea. Myös Mari Käyhkö (2006) on kertonut työväenluokkataustaisena kokeneensa opiskelunsa kotoisaksi Joensuun yliopistossa. En liioin omassa opinahjossani, Tampereen ”punaisessa” yliopistossa ole kohdannut yläluokkaista elitismia (Vuorikoski 2008). Hanna Norin (2011) tuore tutkimus nostaa ensimmäistä kertaa selvästi esiin, että suomalaiset yliopistot ovat lohkoutuneet yhteiskunnallisen taustan mukaan. Elitististen kategoriaan lukeutuvat pääkaupunkiseudun yliopistot ja matalimmista taustoista haettiin Lapin, Joensuun ja Vaasan yliopistoihin.

Seuraavassa keskityn elämäkertansa kirjoittaneiden kokemuksiin tohtoriopintoihin hakeutumisesta ja millaista tukea he kokevat saaneensa tohtoriopintojen aloitusvaiheessa. Kirjoitelmat keskittyvät enemmänkin elämäkokonaisuuteen ja itselle merkittäviin käännteisiin kuin systemaattiseen opinto- ja urapolun kuvailuun. Jatko-opintoihin siirtymisvaihe tapahtuu useimmilla vähitellen eivätkä kirjoitelmat sisällä kovin tarkkoja kuvauksia valinnoista tai muista mahdollisista tulevaisuuden suunnitelmista. Merkittävimmän tekijän muodostaa tiedeyhteisön osallisuus eli tehdäänkö jatkotutkimusta yliopistoyhteisön sisällä vai sen ulkopuolella.

Nuoret jatko-opiskelijat, jotka ovat saaneet paikan yliopistoyhteisössä projektitutkijoina, aloittavat toiveikkaina akateemista urapolkuaan. He mainitsevat henkilöitä ja tilanteita, jotka ovat olleet

merkittäviä tohtoriopintojen aloittamiselle. Nuori nainen kuvaa käänteentekevästä ratkaisulleen tilannetta, joka kytkeytyi hänen luokkataustansa. Hän oli kokenut yliopiston kulttuurin eroavan vahvasti omista työväenluokkaisista juuristaan, mutta löytäessään yliopistolta ”oikeanlaista” elävää kieltä puhuvan akateemisen hänen intonsa tutkimukseen kasvoi.

Yliopistolla on puhdasta, niin hemmetin puhdasta että ihminen katoaa. Kieli on siistitty: kirjakieltä, ei rahvaanomaisia ilmaisuja, ei ruumista, ei henkilökohtaisuuksia. Poikkeamat huomaa heti. Ne ovat kuin raikkaita tuulahduksia. Kerran perusopintoihin kuuluvan norssi-harjoittelun aikana valitin hirviö-opettajan kommentista ohjaajalleni, joka kommentoi opettajan puhetta ”How fucking condescending”, jokaista sanaa painottaen. Ihanaa! Sitä se juuri oli! Sitä tunnetta ei voi ilmaista ’asiallisesti’. Se on huippumies joka tuon sanoi, ja pitkälti syy siihen, että olen nyt jatkotutkija. Se oli niin vaikuttanut gradustani että painosti varovasti, ”You should not lock that brain away in some special school. (Merja, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Muut kuvaavat maltillisemmin akateemisen polkunsä löytymistä. Monet viittaavat saamansa tukeen tai rohkaisuun, mutta eivät eritele sitä tai sen antajaa tarkemmin. Nuori, vasta tutkijana aloitteleva nainen kuvaa konkreettisesti saamaansa tukea. Hänellä on jatko-opintojen ohjaaja, joka tukee eteenpäin ja jonka arviointikykyyn ohjaajakollega luottaa.

X:n tutkimusryhmään oli todella helppo päästä mukaan. Kysytyään ensin ohjaajaltani suositukset minusta, X päätti uskoa sen kummemmin minua tuntematta, että olen lupaava tutkijan alku. Sain häneltä heti alusta lähtien täyden tuen. (Pirkko, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Useimmat naiskirjoittajat toimivat etäällä tiedeyhteisöstä. Yliopiston ulkokehällä jatko-opintojaan tekevien varttuneempien naisten kerto-

muksissa kuvastuu se, että jatko-opinnoista on haettu kanavaa oman opinhalun tyydyttämiseksi, mutta samalla väitöskirjatyön lähtökohta nivoutuu omaan kiinnostusalueeseen tai työhön, josta on jo vuosien kokemus. Lisäksi opinnoista on etsitty virkistystä: ”Käynnit yliopistolla, jatkoryhmäistunnot, piipahtamiset kirjastossa, seminaaripäivien esitelmät, lounastauot ja kahvilakeskustelut olivat elämäni suola”. (Elina) Näille naisille etenemisen väylän jatko-opintoihin on tarjonnut avoimen yliopiston opinnot. Kertojilla oli ennestään ammatillinen tutkinto, ja kasvatustieteen maisterin opinnoista jatko-opintoihin on ikään kuin ”lipsahdettu”. He ovat elämäntapaopiskelijoita, jotka opiskelevat enimmäkseen ilman ulkopuolista rahoitusta.

Opiskelu oli arjesta selviytymiskeino ja jatkoin koko ajan maisteriopinnot jälkeen kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja antropologian opintoja Joensuun yliopistossa. Niinpä sitten luiskahdin jatko-opiskelijaksi melkein vahingossa, kun ryhdyin tekemään kasvatustieteen laudaturia. (Leila, tohtori, 65 vuotta)

Parivuotisen opintorupeaman päätöksenä sain kuin sainkin kesän kynnyksellä maisterintutkinnon valmiiksi. Ohjaajani kannustamana hain jatko-opiskelijaksi.

[– –] Laadin jatko-opintosuunnitelman viideksi vuodeksi. Arvelin, että työn ohessa opiskellen olisi mahdollista, joskaan ei todennäköistä, saada väitöstutkimus tuossa ajassa valmiiksi. (Elina, tohtori, 50 vuotta)

Samantyyppisiä kasvatustieteen ammattilaisten toimivien naistohtoreiden kertomuksia voi lukea Kaarina Määtän (2009) artikkelikokoelmasta *Väitöskirjan lumo*. Kertomusten mukaan tähtäimessä ei ole ollut akateeminen ura, vaan innoittajina ovat toimineet pikemminkin omassa elämässä tai työssä kohdatut ongelmat, joita tutkimalla on haluttu tietoa ja tukea käytäntöjen kehittämiseksi. Väitöskirjatyön motiiviksi

kirjoitelmissa mainittu halu työkäytäntöjen kehittämiseen viestii kasvatustieteen naisammattilaisiin usein liitetystä altruismista: muiden hyvä asetetaan omien tavoitteiden ja kehityksen edelle (Vuorikoski & Ojala 2010).

Jatko-opintoihin pitkän käytännön kokemuksen jälkeen siirtynyt mies pääsi Suomen Akatemian rahoittamaan projektiryhmään. Taloudellinen tuki toi omalle tutkimukselle työrauhan, vaikka projektissa oli myös rahan ja tehtävien jakoon liittyviä ongelmia. Kirjoittajan tekstissä painottuvat vahvasti negatiiviset kokemukset tiedeyhteisöstä, jota värittävät ristiriidat rahoituksista ja tutkimuskausista. Jatko-opiskelijalle siirtyminen tiedeyhteisöön kuitenkin merkitsee usein myös positiivisia kanssakäymisen mahdollisuuksia: epämuodolliset keskustelut ja kahvihetket voivat tarjota jatko-opiskelijalle vertaistukea ja tärkeitä ohjauskokemuksia (Nummenmaa & Pyhälto 2008, 34; Nummenmaa & Soini 2008, 49–50). Tämän kirjoittajan tutkimuksen kohtaama tiedeyhteisön kritiikki sai hänet hakeutumaan jatko-opiskelijaksi toiseen yliopistoon. Hänen kertomuksensa valottaa tiedeyhteisössä esiintyviä ongelmia ja ristiriitoja, jotka voivat johtaa jatko-opiskelijan ja ohjaajan suhteen kriisiytymiseen tai jopa tutkimustyön keskeytymiseen.

Seuraavan naisopiskelijan kertomus kuvastaa yksintekemisen kulttuurin jatkumista ja epävarmuutta jatko-opintojen loppuunsaattamisesta vielä tutkijakoulupaikan saamisen jälkeenkin.

Pääsin ensi yrittämällä aloittamaan kasvatustieteen jatko-opinnot 3,5 vuotta sitten. Tutkimussuunnitelmani hyväksyttiin sellaisenaan. [– –] Puolitoista vuotta sitten tulin valituksi myös valtakunnalliseen alan tutkijakouluun. [– –] Opinnot ovat sujuneet erinomaisesti. [– –] Olen hakemuksestani saanut tutkijahuoneen käyttööni yliopistolta. [– –] Nyt koen olevani jonkinlaisessa jatkuu – ei jatku – ainakin on vaikea jatkaa – tilanteessa [– –] Ongelmani on mm. se, että olen tähän asti kirjoittanut väitöskirjaa enemmän kyselyä. Uskon, että ohjausta olisi saatavilla, jos sitä osaisin kysellä. Työskentely yksikseen

tutkijakammiossa jakamatta tutkimustaan kahta - kolmea kertaa enempiä vuodessa erilaisissa seminaareissa ei välttämättä edistä tutkimusta oikeaan suuntaan, vaikka sivumäärät lisääntyvät. [--] Nyt kyselen näiden ponnistelujen mielekkyyttä itseltäni yhä useammin. (Seija, jatko-opiskelija, 40 vuotta)

Opiskelija ei koe saaneensa tutkijakoulun kautta riittävästi tukea, mikä horjuttaa kokemusta jatko-opintojen mielekkyydestä. Vastaava ilmiö näkyy myös tohtoriopiskelijoita käsittelevissä tutkimuksissa: itsensä tiedeyhteisöön osalliseksi kuuluvat raportoivat useammin voimaantumisen ja inspiraation kokemuksia kuin itsensä ulkopuoliseksi tai roolinsa jäsentymättömäksi kokevat. Ulkopuolisuuden kuormittavaan kokemukseen liitetään muun muassa arvostuksen puute, merkityksettömyyden tunne ja tulevaisuutta koskeva epävarmuus. (Stubbs ym. 2010, 110–112.)

Nuorten jatko-opiskelijoiden kertomuksista kuvastuu innostus tutkimusrahoituksen saamisesta ja tiedeyhteisöön siirtymisestä: ”Aivan kerrassaan humalluttavaa on huomata, että osaa jonkun asian hyvin ja nauttii sen tekemisestä. Ja että on paikka, ikioma paikka (tutkimus)maailmassa.” (Pirkko) Sen sijaan varttuneiden naisten jatko-opinnot ovat pitkällä, mutta seuralaiseksi on asettunut huoli jaksamisesta ja tulevaisuudesta. Heille yksinäinen tutkimustyö on tuottanut merkityksettömyyden tunteita, mutta niille ei anneta valtaa: kertomuksissa kuvataan määrätietoisuutta, jolla jatko-opinnot viedään loppuun.

Neljännän jatko-opintovuoden alkaessa päätin: minähän valmis-tuisin, vieläpä suunnitellussa aikataulussa! Hain kevätlukukaudeksi virkavapaata. Kesän jälkeen tutkimus oli saanut muodon ja puhui jo puolestaan. Syyslukukauden kuluessa jäin kerran vielä viikon pituiselle vapaalle keskittyäkseni kirjoittamaan monografiani puhtaaksi. Marraskuussa työ lähti esitarkastajille. Väitöspäivän, maaliskuisen

perjantain, samoin kuin sitä seuraavan maanantain pidin vapaata, tiistaina palasin kouluun. (Elina, tohtori, 50 vuotta)

Kaikki elämäkertansa kirjoittajat ovat vaatimattomista lähtökohdistaan jatkaneet sitkeästi ja ponnistellen akateemisella polullaan. Kaikki ovat kokeneet sosiaalisen nousun, mutta naisten ja miesten erot ovat huomattavat. Kaikki neljä miestä ovat sijoittuneet akateemiseen yhteisöön ja kolme heistä on tehnyt erittäin menestyksekkään akateemisen uran toimien kasvatusalan huippupaikoilla. Naisten sosiaalinen nousu on suhteellista. Nuorten naisten toiveissa vielä siintää lupaava tulevaisuus. Varttuneet naiset taas ovat tehneet merkittäviä taloudellisia uhrauksia, mutta akateemista uraa ei silti ole näköpiirissä.

Kysyn itseltäni, mitä järkeä tässä on? Käytän tähän ajallisia, taloudellisia ym. resursseja. En tule saamaan taloudellisia etuja väitöskirjan valmistumisesta, en ylennystä, en käytännössä mitään ulkonaista hyötyä. Sisäinen hyöty tulee olemaan siinä, että olen näyttänyt itselleni, mihin opiskeluissa pystyn. [– –] Minulla ei ole kuitenkaan akateemista uraa, julkaisuja tai muutakaan, jonka varaan tulevaisuuteni rakentaisin. [– –] tohtorin tutkinnon suorittaminen ei minulle automaattisesti avaa mitään portteja. (Seija, jatko-opiskelija, 40 vuotta)

Kun opinnot vielä olivat kesken, en juurikaan miettinyt työllistymistäni. [– –] Yliopistoon en uskonut sijoittuvani, en arvellut täyttäväni siellä vaadittavia mittoja. Olin oikeastaan toiminut kaikilta osin akateemisten odotusten vastaisesti: kirjoitin suomeksi, puursin yksin, liikuin verkkojen ulkopuolella ja ennen kaikkea – vanhenin vauhdilla! Heikkoina hetkinä pohdin, mahtaisinko ylipäänsä kelvata enää mihinkään vai jäisinkö nuorena pätevyityneiden jalkoihin. (Elina, tohtori, 50 vuotta)

Molemmat naiset ovat tulleet tietoisiksi, etteivät he täytä akateemiseen tutkijaan kohdistuvia odotuksia. Julkaisutuotannon ja kansainvälisty-

misen laiminlyönti samoin kuin verkostojen ulkopuolelle jääminen ovat iän ohella merkinneet akateemisista uratoiveista luopumista.

Myös kasvatushistorian tohtoreiden elämäkertakokoelma sisältää tarinoita, joissa 50 ikävuoden paikkeilla väitteiden teksteistä käy ilmi, ettei yliopiston virkaa ollut edes tavoiteltu eikä sen katsottu olleen omien mahdollisuuksien ulottuvillakaan. (Kasvatushistoriallisen seuran vuosikirja 2009.) Näyttää kuitenkin siltä, että yliopiston kasvatettua nopeasti tohtorituotantoon akateemisen uran vaatimukset ovat muuttuneet, mutta tieto niistä ei välttämättä välity niille tohtoriopiskelijoille, jotka suorittavat jatko-opintoja etäällä tiedeyhteisön kilpailusta ja tulospainesta.

Yhteiskunnallinen tausta ei estä tohtoroitumista, mutta kirjoittajien koulu- ja urapolkujen rakentamista luonnehtii korkea työetiikka ja lannistumattomuus vastoinkäymisistä. Lahjakkaita nuoria rekrytoidaan jatko-opiskelijoiksi eikä heidän yhteiskunnallinen taustansa ainakaan tutkijanuran alkuvaiheessa näytä asettavan etenemiselle esteitä. Luokkanäkökulmasta arvioiden voisi pitää myönteisenä, että työväenluokkataustaisuus on monilla kanavoitunut heidän tutkimusaiheisiinsa. Näin koetuista luokkaristiriidoista voi syntyä kasvatustieteen tutkimuksessa merkittäviä avauksia, kun niitä käsitellään tavoilla, joilla ne ravastelevat rakenteita eivätkä uusinna käsitystä työväenluokkaisten opiskelijoiden ja opettajien ulkopuolisuudesta. (Ks. Vuorikoski 2011, 288.)

Nuorena väittelemisen normi vaikuttaa tukeen ja potentiaalien arviointiin

Yliopistotyössä ja -koulutuksessa ikä on noussut korostetusti esiin viimeisen vuosikymmenen aikana, jolloin on muun muassa normitettu eri asteisten tutkintojen suoritusvuodet. Tavoitteeksi on nostettu opintojen tehostaminen ja valmistuneiden saaminen nopeasti työ-

markkinoille. Samaan tehostamismantraan kuuluu nuori väittelyikä, ”tohtoroituminen alle kolmikymppisenä”. Se on merkinnyt huomattavaa kulttuurista muutosta, sillä vielä 1980-luvulla väitöskirjaa oli tapana pitää lähes elämäntyönä. Nyt se on välivaihe, siirtymisriitti oikeaksi tutkijaksi. Tiedeyhteisössä ikä on jatkuvasti läsnä ja sille annetaan arkipuheessa erilaisia kategorisoivia merkityksiä, mutta toisaalta se on itsestään selvä ja huomaamaton. Ehkä siitä syystä iän merkitystä koulutuksessa on toistaiseksi tutkittu vähän (Ojala 2010).

Koulutus tarjoaa edelleen keskeisen sosiaalisen liikkuvuuden väylän. Elämäkerroissa näkyy vahvana koulutuksen ihannointi ja akateemisuuteen kytkeytyvä sosiaalisen nousun odotus. Nuoren jatko-opiskelijan mutta myös varttuneen väitelleen kertomuksessa professorin ammatti näyttäytyy ideaalina, kullanhohtoisena tavoitteena.

Muistan eräässä graduseminaarissa istuneeni ohjaajani [– –] vieressä joka nosti pöydälle kalenterinsa. Siinä luki ”Professoriliitto”. [– –] minulle tuli kumma tunne ja varsin hillitön tavoite, että jonakin päivänä minulla on kalenteri, jossa lukee ”Professoriliitto”! (Pirkko, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Yliopiston professori on omassa arvomaailmassani ehkä arvostetuin ammatti. Sosiaalinen tausta on vaikuttanut tavoitteisiini siten, että koulutus on ollut alemmassa keskiluokassa maaseudulla syntyneelle selvin tie sosiaaliseen nousuun. (Paavo, tohtori, 60 vuotta)

Uramahdollisuudet kytkeytyvät paitsi sukupolvieroihin myös sukupuoleen. Kun varttunut mies väitteli tohtoriksi 1980-luvulla, tohtoreiden mahdollisuudet professuurin saamiseen olivat vielä moninkertaiset verrattuna nykytilanteeseen, sillä vuosittain valmistuvien tohtorien määrä on kasvanut muutamasta sadasta nykyiseen 1600 tohtorin tutkintoon. Toisaalta professorikunnan sukupuolijako on muuttunut, sillä kasvatustieteen naisprofessorien määrä on kasvanut

1980-luvun muutamasta prosentista noin puoleen nykyisestä professorikunnasta (KOTA 2009).

Naisväittelijöiden määrä on kasvanut ja naisia on lisääntyvässä määrin tiedeyhteisön alemmilla tasoilla. He muodostavat laajan rekrytointipotentiaalin, josta naisia suhteellisesti miehiä vähemmän valikoituu korkeampiin asemiin. Naiset ovat aliedustettuina tiedeinstituutioiden ylimmissä johtotehtävissä ja tiedepolitiikassa. (Husu 2005a, 18–19.) Näin tohtoriksi kouluttautumiseen liitetyt odotukset eivät useinkaan todennu käytännössä. Raija Julkusen (2004, 109–111) mukaan kilpailun koveneminen on madaltanut naisten uraodotuksia: väitelleistä naisista puolet ilmoittaa tavoittelevansa professuuria, mutta 2000-luvulla väitelleistä enää joka kolmas. Tämän tutkimusaineiston naiskirjoittajista vain yksi nuori nainen kertoo selvästi tavoittelevansa professuuria.

Elämäkertateksteissä yliopistoinstituution tehokkuuspyrkimykset ja koveneva kilpailu kuvataan toimintaympäristöä luonnehtiviksi määreiksi. Karuimmassa kuvauksessa yliopistotyö nimetään projektimyllärin työksi, jossa rasituksena ovat ”näennäistehokkuus”, ”laatu”, ”hankkeet ja NPM-ideologiaan kuuluva ylenmääräinen kontrolli”. Nuoren jatko-opiskelijan puheessa elää silti usko omiin tulevaisuuden mahdollisuuksiin, vaikka hän tiedostaakin oman asemansa yliopiston periferiassa: ”Olen jo jonkin aikaa kulkenut kaikenlaisilla ulkoreunoilla – tieteessä siis – nyt en enää pidä sitä hankalana tai puolusteltavana vaan olen huomannut, että se todella on mahdollisuus, joka näyttää avaavan ovia ennemmin kuin sulkee niitä”. (Pirkko) Tämä kokemus lukeutuu ilotarinoihin – yliopistolla on edelleen lumonsa, vaikka kiristynyt kilpailu on saanut monet tutkijat toistelemaan kurjistumistarinoita (Ylijoki 2009, 86–92).

Toiveikkuuden rinnalla elää huoli – yliopistoinstituution maskuliinisia toimintakäytäntöjä kritisoidaan ja ne herättävät etenkin nuorissa naisissa pelkoa ja pohdintaa omista mahdollisuuksista akateemiseen uranluontiin. Nuorelle naiselle yliopistojen välinen kilpailu

jatko-opiskelijoista ja väitöskirjoista on ilmennyt tulevia työmahdollisuuksia koskevana uhkailuna ja houkutteluna.

Ylipäärtensä koen tiedemaailmassa jatkuvan kilpailun ja kyynärpäätäk-tiikan sekä sisäpiiritoiminnan raskaana. En haluaisi itse alentua siihen. Olen kuitenkin törmännyt mm. tähän sisäpiiriasiaan työpaikkojen metsästyksessä. [– –] En voi hyväksyä tällaista toimintaa. Tämän jälkeen herää kysymys, olenko liian herkkänahkainen tieteelliseen työhön? (Raija, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Tuloksellisuuskriteeri merkitsee kuitenkin kaikille kovaa kilpailua, jossa tarvitaan jatkuvia näyttöjä. Nuorella iällä väittelyn on pitkään katsottu rakentavan pohjaa professorin paikan saamiselle (Rinne 1998), mutta iän merkitys urakehityksen määrittäjänä on vain voimistunut akateemisessa diskurssissa. Tiedeyhteisön sisällä lähellä 50 vuoden ikää väitelleelle elämä merkitsee edelleen kilpailemista asemista ja tutkimusrahoituksista. Hän katsoo nuorena väittelystä muodostuneen normin, jota ei enää keski-ikässä pysty täyttämään.

Väittelin juuri siten kun ei pitäisi, kypsemällä iällä ja kymmenien vuosien käytännön työkokemuksen jälkeen. Näinä aikoina pitäisi väitellä alle kolmikymppisenä, olla ”nuori ja nälkäinen”, uratietoinen jo päiväkodin ensimmäisestä kehityskeskustelusta alkaen. Henkiin jäämiseksi pitää myös ajoissa sosiaalistua muka-tiimityöhön ja samanaikaiseen kilpailuun ja kaveria ei jätetä puukottamatta selkään -henkeen. (Jarno, tohtori, 50 vuotta)

Kertoja tekee selvän eron vanhan ja nuoren kategorioiden välille ja arvioi omien uramahdollisuuksien olevan tuhoon tuomittuja ”liian” iäkkäänä väittelemisen takia. Kokemuksessa kuvastuu kapinointi yri-tysmäisesti toimivan yliopistoyhteisön normeja ja käytäntöjä kohtaan. Hän kokee etenemisen uhkana nuoret naiset ja sen, että arvioitavina eivät ole enää saavutukset ja suoritukset vaan ”tulevaisuuspotentiaalit”.

Päivi Naskali (2009, 94–95) arvioi, että kun ennalta määritettyjen kelpoisuusvaatimusten sijaan aletaan arvioimaan tulevaisuuspotentiaaleja ja tulevaisuudessa tuotettavaa lisäarvoa, on todennäköistä, että potentiaalisuus kiinnittyy sukupuolten kykyerojen perinteen mukaan enemmän (nuoriin) miehiin kuin naisiin.

Naisten tutkijanuran esteenä pidetään usein perheen perustamista. Muun muassa Suomen Akatemia (SA:n tasa-arvosuunnitelma 2011–13) ja yliopistot (esim. TAY 2011) ovat tasa-arvosuunnitteluun korostaneet työn ja perheen joustavia yhteensovittamisen muotoja, jottei perheellisyys muodostuisi tutkijan uran esteeksi. Nuorena väittelyn korostaminen kuitenkin asettaa nuoret naiset hankalaan valintatilanteeseen, koska perheen perustaminen voi haitata akateemisen uranluontia. Tässä aineistossa perheen merkitys tulee nuorten ja varttuneiden naisten puheessa esiin eri tavoin – eikä pelkästään työuraa haittaavana tekijänä. Nuori tutkija kokee joustavan työajan tukevan lastenhoidon järjestämistä ja innostus akateemiseen työhön saa vielä ohittamaan mahdolliset huolet: ”Jos kotona ei odottaisi pieni poika ja isänsä, asuisin varmasti työhuoneellani yöt ja päivät. Ajatteleminen ja kirjoittaminen on äärettömän ihanaa.” Tosin hän kokee masentavaksi aloittelevan tutkijan palkan ja epävarmuuden työsuhteen jatkumisesta.

Varttuneiden naisten kertomuksista näkyy, että elämän valintoja samoin kuin tutkimustyötä on tehty perheen ehdoilla.

Avioliitto yritysjohdajan kanssa, viisi lasta, ansiotyö ja elämänmittainen opiskelu sopivissa väleissä ovat täyttäneet elämäni. [– –] Ensimmäiselle sijalle olen aina sijoittanut perheen ja lapset. Se on tarkoittanut muun muassa sitä, että lapset ovat hoidettu kotona kolmivuotiaiksi asti. Se on tarkoittanut myös sitä, että työelämälle on jäänyt vähiten aikaa. [– –] Jos olen jostakin joutunut luopumaan, olen joutunut luopumaan ansiotyön tekemisestä. Jossakin määrin poden sitä. (Seija, jatko-opiskelija, 40 vuotta)

Yliopiston ulkopuolella väitöskirjaansa tehneiden naisten kertomuksille ominainen piirre on, että he ovat elämässään tehneet valintoja, jotka ovat vaikuttaneet akateemisen uran rakentamismahdollisuuksiin. He ovat nuorena hakeutuneet käytännöllisille työaloille, muun muassa opetustyöhön ja terveydenhuoltoon ja perustaneet perheen, joka on siirtänyt tohtoriopintojen aloittamisen myöhempään elämänvaiheeseen. Jatko-opintojen aloittamisesta vasta varttuneella iällä on seurannut, että he eivät täytä yliopiston ikänormia.

Leena Koski ja Silva Tedre (2009) käyttävät käsitettä ikäsopimus, jolla he viittaavat ikäsidonaisesti määrittymiin identiteetteihin ja eri ikäisyysien suomiin normatiivisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin tarkastellessaan iän merkitystä yliopistossa työskentelevien naisten kokemuksissa. Kosken ja Tedren muisteluryhmissä kokoaman aineiston peruskategorioina erottuivat nuoret ja vanhat naiset: eri ikävaiheisiin kytkeytyy kulttuurisesti määrittävä status ja siihen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet. Ikäperustaisessa sukupuolisopimuksessa naisen vanheneminen rajaa toimijuutta, sillä ikääntymisen myötä mahdollisuudet tutkimusrahoitukseen ja urasuunnitelmiin niukkenevat.

Yliopiston ulkopuolella väitöskirjaa tehneet varttuneet naiset tuovat esiin sen, että heidän yliopistolta saamansa ohjaus ja tuki ovat olleet vähäisiä. Kertomusten perusteella näyttää siltä, että he eivät ole kovin aktiivisesti sitä etsineetkään. Suhde yliopistoon vaikuttaa hyvin etäiseltä ja on vaikea sanoa, olisivatko ponnistelut ohjauksen tai tuen saamiseksi tuottaneet tulosta. Vastaavanlaisia käytännön työssä toimivien naisten kertomuksia tohtoroitumisesta voi lukea Kaarina Määttä (2009) artikkelikokoelmasta, mutta erona on ainakin se, että Määttä on ohjaajan roolissaan ollut erittäin aktiivinen. Kirjassa naiset kertovat ohjaajan ja opiskelijatovereidensa tuesta, sillä he olivat pitkistä välimatkoistakin huolimatta muodostaneet aktiivisesti toimivan ryhmän. Tosin Määttä saattaa olla ohjaajana poikkeuksellisen aktiivinen, sillä hän on omistautunut vahvasti ohjaajan työlleen (ks. Määttä 2009, 263–288).

Yliopiston ulkopuolella väitöskirjaa tehneiden naisten motivaatiota ja sitkeyttä voi vain ihmetellä, etenkin kun he kertovat, ettei lähiyhteisöstäkään ole välttämättä herunut tukea. Tosin useat ilmaisevat saaneensa kannustusta puolisoiltaan. Niin ikään Liisa Husun (2005b, 89, 99–102) tutkimat tutkijanaiset korostivat yksityiselämästä ja puolisoilta saamansa tuen keskeistä merkitystä tutkijanurallaan. Muun lähiyhteisön tuesta ei tarinoissa juurikaan kerrota, vaan pikemminkin naiset tuovat esiin kokemuksia tuen puutteesta, joka on ilmentynyt kiinnostuksen puutteena, vähättelynä tai jopa ivailuna. Näihin muistoihin sisältyy katkeruutta, vaikka omaa elämänpolkua olisikin onnistuttu rakentamaan menestyksekkäästi eteenpäin. Iäkkäänä väitellyt ammattikorkeakoulun opettaja kokee väittelyprosessin olleen itseään vahvistava matka, mutta ammattikorkeakoulun taloudellisen ja henkisen tuen puute on loukannut: ”Ammattikorkeakoulun johto ei vaivautunut paikalle [väitöstilaisuuteen]. Mitäpä sitä suotta, kaunis syyskuinen lauantai.” (Leila) Myös koulujen opettajayhteisöjen tuen puutteen ja jopa suoranaisten tutkimustyön väheksynnän tuovat esiin sekä nuori että varttunut nainen.

Kun kerroin työyhteisössäni tutkimuksestani, muutti se muutamien miesopettajien suhtautumista minuun. Työyhteisössäni naisiesimies ja pari muuta naiskollegaa ovat tukeneet minua paljon [–] Sen sijaan näiden muutamien miesopettajien selkään puukotukset ja käytänteittäni kritisointi on toisinaan ollut raskasta. (Raija, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Työtovereistani lähimmille paljastin viimeisen opintovuoden aikana, mitä olin puuhaamassa. Muut saivat tietää, kun kutsuin heidät väitöstilaisuuteen. Kirjan ilmestyttyä painosta tarjosin kakkukahvit ja toin uunituoreen opuksen pöydälle. Joku sitä varovasti lehteili [–] Miksi en kertonut, selittänyt, käynyt vuoropuhelua kollegoiden kanssa aiheesta, jonka kaikki kokemuksensa perusteella tunsivat? [–] Toisaalta: Miksi väitöskirjaani ei luettu, miksi sitä ei kom-

mentoitu, miksi siitä ei syntynyt keskusteluja ja väittelyjä? Miksi se sai lojua opettajainhuoneen pöydällä, kunnes itse vein sen monen viikon päästä hyllyyn? Miksi minun motiiveistani ei juuri kukaan ollut kiinnostunut? [– –] Siksikö, että kriittinen, kysyvä ja tutkiva lähestymistapa koetaan uhkaksi? (Elina, tohtori, 50 vuotta)

Kumpaakaan naista ei houkuttanut opettajan työhön palaaminen tohtoroitumisen jälkeen, vaan se koettiin pikemminkin ahdistavana. Kertomusten perusteella ei liioin vaikuta, että he olisivat päässeet hyödyntämään uutta asiantuntijuuttaan entisessä työyhteisössään. Nuori nainen tähtäsi edelleen sitkeästi yliopistouralle. Elina jatkoi tohtoroitumisensa jälkeen vielä puolisentoista vuotta opettajana ennen kuin löysi itselleen sopivan paikan suurehkon kansalaisopiston rehtorina: ”Nautin työstäni ja koen, että tohtorikoulutuksen antaman tietopohjan ja tohtoritittelin tarjoaman arvovallan turvin minulla on hyvät mahdollisuudet onnistua uudella uralla.”

Tohtorikoulutuksen lisäämisen perustaksi on esitetty sitä, että tieteellistä asiantuntemusta pitäisi hyödyntää entistä enemmän yliopiston ulkopuolisissa asiantuntijatehtävissä. Tämän aineiston pohjalta näyttää, että tohtorikoulutuksen pitäisi nykyistä paremmin tukea tieteellisen identiteetin rakentumista myös niille, jotka suuntaavat asiantuntijatyöhön yliopiston ulkopuolelle. Varttuneella iällä väitöskirjatyon aloittaville tulisi luoda väylä tohtoroitumiseen, sillä heillä voi olla erityisen suuri panos juuri yliopiston ulkopuolisissa asiantuntijatehtävissä. Nyt on vaarana, että ikänormi piiloisella tavalla syrjii tähän ryhmään kuuluvia. (Ks. Vuorikoski 2012.)

Naiset jäävät ohjaus- ja tukiverkoston ulkopuolelle

Yliopisto on monivuosisataisen historiansa aikana palvellut ylimystöä, kirkkoa ja korkeinta maallista valtaa, se on ollut tiiviisti mieseliitin

hallussa. Akateemisen yhteisön rakentumisen ja toimintatavat ovat siten määritelleet ne, joilla on ollut etuoikeutettu asema siihen. (Lloyd 2000.) Naisille ovat Suomessa yliopistojen ovet avautuneet vasta reilu sata vuotta sitten ja professuureista on edelleen valtaosa (noin 80 %) miesten hallussa (KOTA 2009). Yliopisto on perustaltaan miesten instituutio: Yliopistossa tieteen tila ruumiillistuu (mies)professorissa ja konkretisoituu yliopiston maskuliinisissa käytännöissä, symboleissa ja ideaaleissa (Koski & Tedre 2009).

Naisten määrä yliopistossa on kuitenkin lisääntynyt viime vuosikymmeninä sekä jatko-opiskelijoina että erilaisten tutkimustehtävien haltijoina, mutta johtotehtävät ovat edelleenkin valtaosin miesten hallussa (Husu 2005a). Samaan aikaan kun tutkimustyö on naisistunut ja naistohtorien määrä lisääntynyt, on yliopistoinstituution kehityssuunta muotoutunut sellaiseksi, että se määrittelee halutut ominaisuudet entistä tarkemmin rajaten aiempaa tiukemmin jatko-opiskelijoiden ja siellä toimivan henkilöstön tilaa ja toimijuutta. Naistutkijat ovat parin viime vuosikymmenen aikana tunnistaneeet ja jäsentäneet naisten syrjinnän muotoja samoin kuin yliopistoinstituution sukupuolittuneita rakenteita ja prosesseja, joiden on todettu muodostavan naisten tutkijanuran esteitä. Yliopistoinstituutiossa ja sen organisaatiokulttuurissa eläviä piiloisia, informaaleja ja vaiettuja syrjinnän muotoja kytkeytyy kaikkiin tutkijan uran vaiheisiin. (Husu 2001; 2005a.)

Nais- ja mieskirjoittajien kertomukset osoittavat, että sukupuoli on merkittävä tohtoriksi opiskelussa kuten sen jälkeenkin. Sukupuolen lisäksi toiminnan mahdollisuudet ja urakehitys näyttävät olevan sidoksissa ikään ja sukupolveen. Nykyisin yliopistot ja ohjauksesta vastaavat professorit kilpailevat nuorista ja lahjakkaista jatko-opiskelijoista, joille pyritään tarjoamaan osallistuminen tutkimusryhmiin ja -projekteihin tai ainakin järjestämään tutkimusrahoitus. Nuorten naisten rekrytoiminen jatko-opiskelijoina ja tutkimusprojekteihin on tavallista, mutta heidän asemansa yliopistoinstituutiossa ei välttämättä ole helppo. Kosken ja Tedren (2009) ikäperustaisessa

sukupuolisopimuksessa naisen nuoruus asettaa sekä nuoren naisen ruumiin että älyllisen kyvykkyyden patriarkaalisiin suhteisiin, miehen arvioivan katseen kohteeksi. Heidän aineistossaan nuorten naisten uraan yliopistossa liittyi taistelua oikeuksista opettaa ja tutkia. Etenkin tutkimusmuistot sisälsivät runsaasti mitätöintiä, vaientamista, holhoamista ja väheksyntää. (Koski & Tedre 2009, 243–245.) Tämän tutkimuksen aineistossa nuoren naisen syrjinnän kokemus liittyy ohjaukseen seminaaritulanteissa.

Negatiivisina kokemuksina pidän muutamaa tilaisuutta, jossa olen joutunut asiattoman kritiikin kohteeksi. Kokemukset eivät ole aina olleet vain henkilökohtaisia, vaan erään tutkimusseminaarin jälkeen sain kolmelta jatko-opiskelijakollegalta sähköpostia, jossa he pahoittelivat saamaani asiattontaa kohtelua juuri virkaan astuneen professorin taholta. [–] Vaikka tieteessä on edelleenkin menossa joissakin tiedekunnissa paradigmasota, ei se silti saisi näyttäytyä toisen täydellisenä lyttäämisenä. (Raija, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Kritiikin saaja itse tulkitsee professorin asiattomassa käytöksessä olevan kyse paradigmasodasta. Ilmeisesti on kuitenkin tapahtunut selvä nöyryyttäminen, koska opiskelijatoveritkin ovat pitäneet kohtelua asiattomana. Tällainen kohtelu ei ole harvinaista. Itsekin olen kokenut aloittelevana tutkijana työtäni ohjanneelta varttuneelta miesprofessorilta vastaavanlaista nöyryyttämistä. Hän kyseenalaisti tietämykseni teoreettiseen viitekehykseen liittyvässä kysymyksessä erittäin ikävällä tavalla. Itse kritiikistä en välittänyt, sillä tunnistin itseni noviisiksi hänen asiantuntijuutensa verrattuna, mutta tavan kävellä vasta-alkajan päältä koin alistavana. Nöyryytyksiä kokevat varmasti miehetkin, mutta naiset ja etenkin nuoret naiset joutuvat niiden kohteeksi (Husu 2005a; Saarinen 2009).

Nuoren jatko-opiskelijan kiinnittyminen tutkimusryhmään tarjoaa hänelle mahdollisuuden ohjauksen lisäksi verkostoitua ja saada vertaistukea. Tiedeyhteisön osallisuuden perusta alkaa rakentua,

vaikka ongelmana on usein töiden määräaikaisuus. Osalla nuorista naisista tutkimusryhmän vetäjänä on naisprofessori, jonka he ovat kokeneet tukevana ja kannustavana. Yhden tutkimusryhmään rekrytoitun nuoren naisopiskelijan tärkeä portti on avautunut, mutta hänen kertomuksessaan painottuu tiedeyhteisön varjopuoli: ohjaussuhde miesprofessorin kanssa muuttuu yhteistyöstä seksuaaliseksi häirinnäksi. Seksuaaliseksi häirinnän keskeinen tunnuspiirre on, että kohteeksi joutuva kokee sen epätoivottavaksi ja epämiellyttäväksi (Heikkinen 2002, 146).

Se oli aluksi raikas tuulahdus. Hän, miesproffa, tutustuimme nopeasti, juttelimme, ystävästyimme, hän uskoutui. Hän ylisti työtaitoani, kirjoitti suosituksen pyydettyä. Hän halusi kirjoittaa yhdessä ja minä olin innoissani. Teimme abstraktin ja esityksen. Hän antoi satunnaisesti tahdikkaan kohteliaisuuden ulkonäöstäni ja minä pidin siitä. Minusta oli mukavaa olla pelkän yliopistolaisen ajattelevan pään sijaan vartalo, keinuva, verhottu, lämmin ruumis. Kävimme usein kahvilla. Hän halusi halata tapaamisten päättyessä ja minä ajattelin että hyvähän se vain on, että siihen harmaaseen yo-maailmaan tuodaan hieman fyysisyyttäkin. [– –]

Huomaan että nyt johdattelen tarinaa niin, että olisin itse ollut tahdoton ja typerä. Ei, en ollut. Hän ripustautui minuun, tarvitsi minua, kutsui minua pelastajakseen [– –] Ja minä olin suora. Sanoin, että en ole kenenkään pelastaja [– –] Siitä huolimatta meille kehittyi eräänlainen ’irstas pappi – nuori tyttö’ rinnakkaistodellisuus [– –] Sitten niitä ei voinut enää erottaa toisistaan. Jollain julkilausumattomalla tavalla olin suositukselta velkaa aterian, abstraktista muutaman kahvin. Jos en ehtinyt syömään, minusta tuntui kuin olisin käyttänyt häntä hyväkseni. Halauksista, joihin aluksi vain suostuin, tuli velvollisuus. [– –] Hän ehdotteli, että lähtisimme yhdessä aineistonkeruumatkalle. [– –] Tajusin sen yhtäkkiä, yhden päivän aikana. Minusta oli tullut hame, pala reittä. En enää halunnut nähdä häntä. [– –] Kerroin

kahdelle ystävälleni yliopistolla koko jutun [– –] Voi sitä häpeää, miten inhottavalta minusta tuntui. [– –] Mainitut kaksi ystävääni rakensivat pyynnöstäni ympärilleni blokin. Sellaisen, että lähelleni on vaikeaa päästä, aina kahvia, syömistä, palaveria. Kuin teinityttö minä vain suljin hänet pois. (Merja, jatko-opiskelija, 30 vuotta)

Kirjoittaja ei kuvaa, miten pitkään suhde tai suhteen muuttuminen ja siitä irrottautuminen kesti. Ainakin vähitellen muotoutuvassa prosessissa kiinnostuksen muuttumista häirinnäksi voi olla vaikea tunnistaa. Hierarkiassa ylempänä olevan kiinnostus voi tuntua mairittelevalta ja siihen liittyy myös mahdollisuus keskustella tutkimuksesta ja saada asiantuntijalta ohjeita ja neuvoja. Kyse ei ollut selvästikään jatko-opiskelijan virallisesti määrätystä ohjaajasta, joten hän kykeni lähikollegojen tuella irrottautumaan ahdistelijastaan. Ainakaan hän ei kerro tehneensä virallista kantelua häirinnästä, josta saattaisi seurata hyvinkin merkittäviä esteitä hänen tutkijanuralleen. Aktiivisesta häirintäsuhteesta irrottautumisesta huolimatta kokemus jää hänen henkilökohtaisesti kannettavakseen. Tutkimusten mukaan (esim. Heikkinen 2002; Hägg 2002) seksuaalisesta häirinnästä voi kohteelle seurata fyysisiä ja psyykkisiä oireita, kuten stressiä, häpeää, itsetunto-ongelmia.

Naisiin kohdistuva sukupuolinen häirintä koulutuksessa ja yliopistossa on monenmuotoista. Seksuaalinen häirintä muodostaa siitä vain osan eikä se aina ole lainkaan niin selvästi tunnistettavissa epätoivottuna lähentelynä kuin kuvatussa tilanteessa. Seksuaalinen häirintä voi olla sanallista tai eriasteista lähentelyä tai niin hienovaraista, esimerkiksi merkitseviä katseita, että sen tunnistaminen on vaikeaa. (Heikkinen 2002, 146–147; Larkin 2005, 241–247.) Liisa Husun (2005a) mukaan yliopistossa on monenlaisia syrjinnän ja seksismin muotoja: erityyppistä naiskollegojen tai –alaisten marginalisointia, eristämistä, ulossulkemista ja vähättelyä, naisten suhteellista näkymättömyyttä mieskollegoilleen, sukupuolista yliläikyntää – jolla tarkoitetaan, että mieskollegat suhtautuvat tiedenäiseen ensisijaisesti

naisena ja vasta sitten kollegana ja erimuotoista seksuaalista häirintää. (Mt. 28–29, ks. myös Tripp-Knowles 1995, 28–34.) Husun (2001; 2005a, 29–30) tutkimat naisakateemiset kertoivat syrjinnästä virkojen tai sijaisuuksien täytössä, rekrytoinnissa ja ansiovertailuissa. Syrjintäkokemuksilla, jotka eivät rajoittuneet mihinkään erityiseen tutkijanuran vaiheeseen, koettiin olleen vaikutusta paitsi urakehitykseen myös itsetuntoon, hyvinvointiin ja urasuunnitelmiin ja -odotuksiin.

Elämäkertansa kirjoittaneet naiset eivät juurikaan tunnista kokeemaansa sukupuolista syrjintää (Vuorikoski 2011, 294–297). Se ei ole ihmeteltävää, koska syrjinnässä on usein kyse ei-tapahtumisesta, hienovaraisesta ja tiedostamattomasta naisten poissulkemisesta (Husu 2005a). Esimerkiksi varttuneella iällä väitöskirjaansa tekevien naisten kokemukset ohjauksen ja tuen puutteesta ja jäämisestä erilaisten akateemisten yhteisöjen ja verkostojen ulkopuolella voitaisiin tulkita sukupuoleen ja ikään liittyväksi syrjinnäksi. Heillä tuen saanti on liittynyt etupäässä jatko-opintoihin siirtymisvaiheeseen ja niiden loppuun saattamiseen. Heidän toimijuuden tuntonsa vaikuttaa heikolta eivätkä he ole rakentaneet itselleen akateemisen asiantuntijan identiteettiä, mikä näyttää muodostaneen esteen sille, etteivät he ole hakeneet, saati vaatineet itselleen akateemisen yhteisön tukea tai ohjausta. Tuen ja kiinnostuksen puute tutkimustyötä kohtaan on alentanut itsetuntoa ja uraodotuksia. Tiedeyhteisö ”kerää tulospisteet” heidän tutkinnoistaan, mutta jättää heidät ilman tukea akateemisuuden ulkokehälle.

Tutkijan uralle on etenkin kasvatustieteen alalla pyrkimässä entistä enemmän naisia, ja he ovat myös ikänormin täyttäviä nuoria lupauksia. Kertomuksissa naiset eivät tunnista miehiä kilpailijoikseen, mikä ehkä kuvaa sitä, ettei sukupuolen merkitystä edelleenkaan tunnisteta sukupuolineutraalissa yliopistokulttuurissa tai he eivät ole vielä joutuneet miesten kanssa selvään kilpailutilanteeseen toisin kuin varttuneessa iässä väitellyt miestohtori, jolle naiset ja erityisesti nuoret naiset näyttäytyvät uhkana. Hän kokee, että naiset porhaltavat ohitse, ja heitä jopa suositaan erilaisissa tilanteissa.

Kaikissa kolmessa (viranhaussa) tuli toinen sija. [– –] yliopistolla julkaisuni arvioitiin nollaksi, aiemmin erinomaiseksi todettu ope-
tustaitoni huonoksi ja ”tulevaisuuspotentiaali” riittämättömäksi.
[– –] Paikat saivat nuoret, nälkäiset ja naispuoliset hakijat, joiden
”tulevaisuuspotentiaali” arvioitiin paremmaksi. (Jarno, tohtori, 50
vuotta)

Yliopiston kiristyneessä kilpailussa sukupuoli ja ikä – tai kuten tässä tapauksessa niiden suotuisa yhdistelmä – koetaan oman uran esteenä: ”En voi kuitenkaan näyttää toteen, että syrjintä aiheutuisi sukupuolesta (tai iästä), ja miehen todistustaakka näissä asioissa lienee yleensäkin suurempi kuin naisen.” Kasvatustieteen lisääntyvä naisvaltaisuus näyttää hermostuttavan ainakin joitakin miehiä. Jotkut miesnäkökulmasta sukupuolta tarkastelevat epäilevät tasa-arvoajattelun keikahtaneen liikaakin naisten eduksi, esimerkiksi Jukka Hankamäki (2006, 75) katsoo, että ”feministinen tasa-arvon toivotus” on vaarassa muuttua käänteiseksi eli miesten syrjinnäksi. Edellä kuvattu pettynyt mieshakija suuntaa kritiikkinsä kilpahakijoihin eikä ideaalitutkijan ominaisuudet määrittäviin tieteen portinvartijoihin (ks. Sipilä 2007, 39–54), joiden joukko koostuu valtaosin ylemmän virkakategorian miehisistä haltijoista (Hearn 2005, 186.)

Varttuneimpien miesten kertomuksissa naiset eivät olleet uravoittojen tiellä eivätkä näyttäytyneet millään tavoin ongelmallisina, naisia tuskin mainittiin kertomuksissa – äitiä, vaimoa ja tyttäriä lukuunottamatta. Heidän rakentaessaan uraansa kasvatustieteessä 1970- ja 80-luvuilla naisia oli vielä vähän korkeimmissa akateemisissa viroissa tai koulutuksen johtopaikoilla, joten sukupuolten kilpa ei ollut nähtävissä. Elämäkertansa kirjoittaneille miehille akateemisen uranluonti näyttäytyy itsestäänselvyytenä, sillä he eivät jää miettimään motiivejaan naisten tavoin ja hae perusteluita tohtoroitumiselle oman alansa kehittämisen tarpeista tai itsensä kehittämisestä. He puhuvat paljon opinnoissaan ja uransa eri vaiheissa saamastaan tuesta ja ver-
kostoistaan.

Nuorena väitellyt ja urallaan menestynyt mies on tiedostanut sukupuolen merkityksen akateemisessa maailmassa todeten: ”Kun ajattelen akateemista sosialisatiotani sukupuolinäkökulmasta huomaan kaikkien olennaisten kontaktieni olevan miespuolisiin tutkijoihin.” Elämäkerrallinen teksti kertoo elävästi verkostojen synnystä ja tarinan juonesta erottuu selvästi, että akateeminen urapolku koostuu elämästä ”toisten poikien kanssa”. Hän positioi itsensä suhteessa naisiin mutta myös toisiin miehiin. Onkin liian yleistävää – vaikkakin erittäin tavallista – olettaa, että sukupuolet, ”naiset” ja ”miehet”, olisivat ryhminä samanlaisia.

Miestutkimuksessa miesten keskinäisten erojen ja valtasuhteiden tutkimuksessa käytetään käsitettä hegemoninen maskuliinisuus (Connell 1995). Tällä termillä on pyritty osoittamaan, että maskuliinisuus ei ole yksi ja kaikille miehille yhteinen. Maskuliinisuus on osa historiallisia ja paikallisia sosiaalisten suhteiden järjestelmiä. Niissä tuotetaan muun muassa juuri sosiaalisen sukupuolen mukaisia järjestyksiä, joissa muut maskuliinisuudet ja feminiinisyudet ovat alisteisia hegemoniselle maskuliinisuudelle. Hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen avulla voidaan osoittaa myös niitä moninaisia käytäntöjä, joilla alistaminen erilaisissa tilanteissa tapahtuu. (Hearn 2005.) Hegemoninen maskuliinisuus pyrkii tuottamaan tietyn kulttuurisen ihannekuvan, jonka ei ”tarvitse vastata lainkaan miesten enemmistön todellisia ominaisuuksia”. (Sipilä 1994, 20–21.) Tämän ”kuvitellun”, kulttuurisin ja institutionaalisin käytännöin tuotetun (reproduoidun) ihannekuvan sisäistäminen on usein edellytys etenemiselle erilaisissa yliopiston tapaisissa valtahierarkioissa ja -järjestelmissä. Yliopisto instituutioon edustaa hegemonista maskuliinisuutta tai ”mieseliittää”, mikä tuottaa sopeutumisvaateen muunlaisille maskuliinisuuksille, esimerkiksi työväenluokkaisille miehille (ks. Ryan & Sacrey 1984).

Miesten elämäkertoja tarkastellessa kiinnittyy huomio miesten keskinäisiin verkostoihin, joissa miehet tukevat toisiaan. Ne ovat osa akateemista miesten kulttuuria, jotka tuottavat naisia kohtaan vihamielisiä asenneilmastoja. Varttuneen ikäpolven miehet ovat tehneet

uraansa kasvatustieteen kentällä siinä vaiheessa, kun tutkimuskenttä oli vahvasti miesten hallussa. He pystyivät vaatimattomasta taustastaan huolimatta etenemään korkeisiin asemiin korkeakoulutuksen kentällä. Myös nuoremman ikäpolven nuorena väitellyt mies on päätenyt professoriksi. Kaikki kertovat saamastaan tuesta, uran varrella on ollut monia muita miehiä tukemassa ja kannustamassa.

Tällainen laajalle levinnyt homososiaalisuus ja kulttuurinen ”kloonaus” (Hearn 2005, 194) tieteen piirissä tarkoittaa, että miehet suosivat miehiä ja asettavat miehet etusijalle. Miesten välinen verkostoituminen on tärkeä arviointikäytännöissä, uran luonnissa ja tieteellisen maineen ja erinomaisuuden sosiaalisessa rakentamisessa. Jeff Hearnin (2005, 189–190) mukaan naisten aseman muuttaminen merkitsisi sekä naisten että miesten asemien muutosta läpi koko yliopistoinstituution ja -kulttuurin, sillä naisten asema ja kokemukset yliopistoympäristössä ovat paljolti riippuvaisia johtamisen rakenteista, organisaation sukupuolittuneisuudesta ja miesten suhteesta johtamiseen.

Sosiaalisen nousun odotukset ovat kolmella miehellä neljästä toteutuneet, sillä he ovat onnistuneet raivaamaan tiensä korkeakouluhierarkian huipulle. Sen sijaan varttuneella iällä väitellyt mies on sijoittunut yliopistoon, mutta hänen uransa ei ole edennyt hänen toivomallaan tavalla. Hänen tarinastaan pursuaa nyky-yliopiston kritiikki – hän kertoo suoraan ja sumeilematta kohtaamistaan vastoinkäymisistä ja arvostelee tutkimusrahoitusten jakamista ja yliopistoyhteisönsä paradigmatempailuja. Vaikka menestystäkin on kertynyt ja lähipiiristä on löytynyt tukeakin, hän pitää yliopistoa sairaana. Selviytymisstrategiaan kuuluu suuntautuminen eläkkeelle jäämiseen. Myös yliopiston ulkopuolella väitöskirjaa tehneiden varttuneempien naisten kertomuksissa kuultaa pettymys, kun he ovat joutuneet hauraamaan akateemisen uran toiveet jo väitöskirjaa tehdessä, mutta se ei kuitenkaan kanavoidu samalla tavoin tiedeyhteisön kritiikiksi.

Eläkeiässä tai sen kynnyksellä olevat kirjoittajat tarkastelevat elämänsä ponnisteluja jälkikäteen arvioiden. Miesten kirjoitelmista

muotoutuu eräänlaisia sankaritarinoita. Kertomuksissa painottuu lapsuuteen ja kouluaikeihin liittyvät ankarat olot, joista on sisulla ponnistellen luotu menestykseäs ura. Jaakko toteaa tohtorintiestään, että ”yllättävän vähän – jos ollenkaan – on esteitä opintielläni ollut”. Hänen mieltään lämmittää paitsi tehty menestykseäs ura myös nimitykset oman alan merkittäviin toimieliimiin ja etenkin saadut tunnustukset. Kertojat kuvaavat menestystään pitkälti ulkoisin tunnusmerkein. Jaakko koki uransa huipuksi sen, kun huomasi tulleen listatuksi alansa merkittäviin eurooppalaisiin vaikuttajiin.

Päätelmät: Monen kerroksen tohtoreita

Tieteellisen asiantuntijuuden oppimista ja tutkijaksi kasvamista on tarkasteltu osallistumisena tiedeyhteisön muodostamaan käytäntöyhteisöön (Wenger 1999). Tieteelliseksi asiantuntijaksi kehittymistä on kuvattu asteittaisena etenevänä osallisuuden lisääntymisenä tiedeyhteisössä, jossa tohtoriopiskelija siirtyy tiedeyhteisön reunamilta kohti yhteisön keskiötä ja täysvaltaista osallisuutta. Tiedeyhteisön arvot, normit ja käytänteet voivat kuitenkin joko tukea tai estää tohtoriopiskelijan osallisuutta. (Ks. esim. Nummenmaa & Soini 2008, 63; Stubb ym. 2010.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osallisuutta tiedeyhteisöön tutkittavien kokemusten pohjalta. Tutkimusaineistoa koottaessa vastaajia ei ole erityisesti pyydetty kertomaan saamastaan ohjauksesta tai tuesta, vaan tohtoroitumisen tiestä, joten elämäkertatekstien kirjoittajat ovat saaneet vapauden kertoa itselleen merkittävistä asioista ja tilanteista.

Kertomusten perusteella piirtyvä kuva tiedeyhteisöstä ja sieltä saadusta ohjauksesta ja tuesta on melko synkkä. Wengeriläinen malli asiantuntijaksi kehittymisestä tiedeyhteisössä antaa liian siloisen kuvan, sillä kertomusten perusteella yliopisto oppimis- ja toimintaympäristönä on täynnä ristiriitoja ja jännitteisiä valtasuhteita (ks.

myös Järvensivu & Koski 2008, 28). Uusliberalistisen koulutus- ja tiedepolitiikan tuloksellisuus- ja tehokkuustavoitteet ovat merkinneet jatkuvaa kilpailua ja suoriutumisen arviointia tohtoroituvien toimintaympäristössä: yliopistoista on tullut tietopajoja, joissa erilaisin hallinnan tekniikoin muovataan instituutiossa toimivien ja työskentelevien identiteettejä järjestelmän tarpeita palveleviksi. (Ks. Koski 2009; Vähämäki 2009.) Lisäksi yliopistoissa on muiden työympäristöjen tapaan mikropolitiikkansa, johon kuuluvat erilaiset valtapelit ja intressit. Yliopistoinstituution historia osoittaa, että valtakamppailut kytkeytyvät myös yhteiskuntaluokkaan ja sukupuoleen ja nykyisin yhä selvemmin ikään. Näiden yhteiskunnallisten erojen merkitys näkyy näissäkin tarinoissa monin tavoin.

Tohtorielämäkertojen kirjoittajien tiedeyhteisön osallisuutta, ohjausta ja tuen saantia voi jäsentää tarkastelemalla tutkittavien positiioita suhteessa yliopistoon ja heidän kokemuksiinsa siitä. Merkitävän eron muodostaa se, onko väitöskirjaa tehty yliopiston sisällä vai ulkopuolella. Tutkijaksi rekrytoiminen suosii nuoria ja nuorena väittelemisen näyttäisi tarjoavan vahvimman perustan menestyksekkään tutkijanuran rakentamiselle. Olennaista on pääseminen tiedeyhteisön sisäpuolelle, joka voi merkittäväällä tavalla tukea tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvua ja akateemisen identiteetin rakentumista. Tiedeyhteisön sisällä väitöskirjan tekeminen mahdollistaa virallisen ohjauksen saannin ohella monenlaisiin virallisiin ja epävirallisiin verkostoihin osallistujaksi pääsemisen. Kova kilpailu voidaan kokea rasitteena mutta yhtä hyvin se saattaa toimia innon ja tyydytyksen lähteenä. Menestyminen tuottaa oppimisen ja arvostuksen kokemuksia, jolloin oma tutkimustyö koetaan merkittävänä.

Nuoret naiset ovat innostuneen toiveikkaita tutkijan työstään yliopistossa, vaikka tunnistavatkin, ettei akateemisen uran rakentaminen ole välttämättä helppoa. He kokevat saaneensa tukea ja päässeet rakentamaan asiantuntijuuttaan vertaisryhmissä ja erilaisissa verkostoissa. Nuoret naiset ovat kokeneet yliopiston miehisen kulttuurin vaatimukset pelottavanakin, ja he ovat joutuneet myös nöyryytysten

kohteeksi. Tässä aineistossa tarinansa kertoneiden naisten sukupuoleen liittyvä syrjintä kohdistuu nuoriin ja varttuneisiin naisiin eri tavoin: kun nuoret joutuvat ohjaustilanteissa nöyryytysten ja häirinnän kohteiksi, varttuneet naiset ovat jääneet lähes täysin ohjauksen ulkopuolelle. Naiset itse eivät kuitenkaan juurikaan tunnista kohtaamansa syrjinnän liittyvän sukupuoleensa, mihin vaikuttaa syrjinnän usein piiloinen luonne – se on yhteiskunnassa ja akateemisessa kulttuurissa elävää naisten toiseutta, johon liittyviä sukupuolisen syrjinnän muotoja on raportoitu lukuisissa tutkimuksissa (ks. Husu 2001). Tohtorinkoulutuksen uudelleenrakenteistaminen saattaa jopa lisätä naisten syrjintää, kun kilpailulla ja rahoitusten määräaikaaisuuteen kytketyvällä arvioinnilla nuorista tutkijoista tuotetaan tehokkaita ja järjestelmän tarpeisiin sopivia.

Selvimmän tutkijanuran rakentamisen mahdollisuuksia näyttää heikentävän tohtoroituminen yliopiston tiedeyhteisöjen ulkokehällä. Tämän aineiston pohjalta sisäkehälle pääsemisen esteenä on jatko-opintojen aloittaminen varttuneella iällä. Lisäksi vaatimaton yhteiskunnallinen tausta ja sukupuoli ovat olleet rajaamassa toimijuutta, sillä varttuneet naiset ovat tyytyneet ulkopuolisen osaansa ja tehneet tutkimustaan yksinään eivätkä ole aktiivisesti hakeneet ohjausta ja tukea yliopistosta. Tukea tai kannustusta ei ole liioin saatu tai aktiivisesti haettu myöskään omalta työyhteisöltä. Silmiinpistävää on koulutusorganisaatioiden työyhteisöjen nuiva suhtautuminen jatko-opintoja harjoittaviin jäseniinsä. Näiden naisten tohtoroitumista luonnehtii moninkertainen ulkopuolisuus ja tuen puute. Sitoutuneisuus tutkimusaiheeseen ja sosiaalisen nousun odotus sekä niihin liittyvä voimaantumisen kokemus ovat kuitenkin saaneet heidät sisällä saattamaan aloitetun työn päätökseen.

Miehet ovat edenneet vaatimattomista lähtökohdistaan huolimatta johtopaikoille akateemisella urallaan. He ovat saaneet tukea tiedeyhteisöltään ja heidän uransa rakentamista on tukenut kuuluminen moniin miesten verkostoihin. Vastoinkäymisiä tuo selvästi esiin vain varttuneella iällä väitellyt mies, joka on päässyt rakentamaan

uraansa tiedeyhteisön sisälle mutta ei ole edennyt omien tavoitteidensa mukaisesti. Oman etenemisen estyminen kääntyy hänen kertomuksessaan kovasanaiseksi akateemisen kulttuurin ja sen kamppailujen ja ristiriitojen sävyttämien käytäntöjen kritiikiksi. Sukupuolten ero tulee esiin siinä, että naiset näyttäivät etsivän epäonnistumisen syytä pikemminkin itsestään kuin järjestelmästä.

Lähteet

- Christian-Smith, L. & Kellor, K. (Toim.) 1999. *Everyday Knowledge and Uncommon Truths*. Boulder, Co.: Westview Press.
- Connell, R.W. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- Goodson, I. 2003. *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Gordon, T. 2006. Väitöskirjojen ohjaus. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (Toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 155–165.
- Halila, H. & Timonen, P. (Toim.) 2003. *Miten meistä tuli oikeustieteen tohtoreita*. Helsinki: Suomalainen Lakimiesyhdistys.
- Hankamäki, J. 2006. Kun yhdet ovat tasa-arvoisempia kuin toiset. *Tiedepoliittikka* 31(1), 75–86.
- Hearn, J. 2005. Miesten ja maskuliinisuuksien sukupuolistuminen tieteessä, tiedeyhteisössä ja tutkimuksessa. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (Toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 170–199.
- Heikkinen, M. 2002. Sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä sekä ahdistelu Oulun yliopistossa – haasteita toimenpiteille. Teoksessa V. Sunnari ym. (Toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulu: Oulun yliopistopaino, 145–157.
- Husu, L. 2001. *Sexism, Support and Survival in Academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*. University of Helsinki. Department of Social Psychology. Helsinki.
- Husu, L. 2005a. Sukupuolta ja tiedeyhteisöä tutkimassa. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (Toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 12–36.

- Husu, L. 2005b. Sosiaalinen tuki naisten tutkijanuralla. Teoksessa O-H. Ylijoki & H. Aittola (Toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 84–108.
- Hägg, K. 2002. Seksuaalisen häirinnän näkökulmia ruotsalaisesta perspektiivistä. Teoksessa V. Sunnari ym. (Toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulu: Oulun yliopistopaino, 134–144.
- Julkunen, R. 2004. *Hullua rakkautta ja sopimustohtoreita*. Jyväskylä: Mineriva.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. *Aikuiskasvatus* 1/2008, 25–34.
- Järvinen, K. 2008. Työväen tytär kohtaa porvariston hillityn charmin. Teoksessa K. Järvinen & L. Kolbe (Toim.) *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja, 13–28.
- Järvinen, K. 2010. Keskiluokan pinnan alta. Teoksessa J. Erola (Toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 231–236.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2008. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. *Yliopiston huomen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivinen, O., Hedman J. & Kaipainen, P. 2007. From Elite University to Mass Higher Education. *Acta Sociologica* 50 (3), 231–247.
- Koski, L. & Silva, T. 2009. Naiset yliopistouralla – Ikä ja aika toimijuuden ehtoina. Teoksessa H. Ojala, J. Saarinen & T. Palmu (Toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 231–253.
- Käyhkö, M. 2006. Yleinen ja yhtäläinen akateemisuus ei huuhto pois lapsuuskodin taustaa. Haastattelu. *Tiedepolitiikka* 31 (1), 27–28.
- Käyhkö, M. 2008. Kädenjälki näkyviin – koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa T. Tolonen (Toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 255–273.
- KOTA 2009. Opetusministeriön KOTA-tietokanta.
- Laiho, I. 1998. *Mestareiden opissa. Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 42. Turun yliopisto.
- Larkin, J. 2005. Walking though Walls: The sexual harassment of high school girls. Teoksessa C. Skelton & B. Frances (Toim.) *A Feminist Critique of Education*. London: Routledge.
- Lloyd, G. 2000. *Miehinen järki. "Mies" ja Nainen" länsimaaisessa filosofiassa*. Suom. Kylmänen, M. Tampere: Vastapaino.
- Miten minusta tuli kasvatuksen historian tohtori?* 2009. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2009.

- Määttä, K. (Toim.) 2009. *Väitöskirjan lumo. Tohtoriksi valmistuvien vaiheet sekä sen tuki ja ohjaus*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Määttä, K. 2009. Väitöskirjaohjauksen pedagogiikka. Teoksessa K. Määttä (Toim.) *Väitöskirjan lumo. Tohtoriksi valmistuvien vaiheet sekä sen tuki ja ohjaus*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 263–288.
- Naskali, P. 2009. Uusi häpeän yliopisto. Teoksessa T. Tomperi (Toim.) *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 93–100.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskunta ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (Toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Nori, H. 2011. *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Annales Universitatis Turkuensis C 309. Turun yliopisto.
- Nummenmaa, AR & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systemisenä kokonaisuutena. Teoksessa R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 22–37.
- Nummenmaa, AR & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nummenmaa, AR, Pyhältö, K. & Soini, T. (Toim.) 2008. *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Pennanen, M. 1997. *Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852–1995*. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Turun yliopisto. [www-dokumentti] <http://users.utu.fi/mikpen/gradu.html>. Luettu 25.5.2012.
- Ojala, H. 2010. *Opiskelemassa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, J. Saarinen & T. Palmu (Toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Rinne, R. 1998. Kasvatustieteen oppituolit ja niille istujat. *Kasvatus* 29 (1), 35–54.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education. *Sociological Review* 48 (4), 569–585.

- Reay, D. 2003. Shifting class identities? Social class and the transition to higher education. Teoksessa C. Vincent (ed.) *Social Justice, Education and Identity*. London: RoutledgeFalmer, 51–64.
- Ryan, J. & Sackrey, C. 1984. *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*. Boston, MA: South End Press.
- Saarinen, J. 2003. *Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista*. Acta Universitatis Lapponiensis 57. Lapin yliopisto.
- Silvennoinen, H. & Laiho, I. 1992. Akateeminen koulutushierarkia, sukupuoli ja sosiaalinen tausta. *Sosiologia* 29 (4), 294–308.
- Sipilä, J. 1994. Miestutkimus – säröjä hegemonisessa maskuliinisuudessa. Teoksessa J. Sipilä & A. Tiihonen (Toim.) *Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan*. Tampere: Vastapaino, 17–33.
- Sipilä, J. 2007. *Valta yliopistossa*. Tampere: Vastapaino.
- Skeggs, B. 2004a. Context and background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. Teoksessa Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (Toim.) *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell, 19–34.
- Skeggs, B. 2004b. *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Suomen Akatemian tasa-arvosuunnitelma 1.1.2011–31.12.2013. Verkkosoitteessa: <http://www.aka.fi/fi/A/Tutkijalle/Tutkijanura/Tasa-arvo/Luettu> 1.12.2011.
- Suoranta, J., Vuorikoski, M. & Rekola, H. 2008. *Various Paths to PhD and Academic Careers in Education*. AERA Conference, New York, March 24–28, 2008.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa AR. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä – tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 30(2), 106–119.
- Tampereen yliopiston tasa-arvosuunnitelman luonnos 14.11.2011.
- Tolonen, T. 2008. Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosaurusten luiden kolinaa? Teoksessa T. Tolonen (Toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 8–17.
- Tommila, P. (Toim.) 1998. *Miten meistä tuli historian tohtoreita*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Tripp-Knowles, P. 1995. A Review of the literature on barriers encountered by women in science academia. *Recourses for Feminist Research* 24 (1–2), 28–34.
- Walkerline, V., Lucey, H. & Melody, J. 2001. *Growing up Girl. Psychosocial Explorations of Gender and Class*. NY: New York University Press.
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, C. 2003. Introduction. Teoksessa C. Vincent (ed.) *Social Justice, Education and Identity*. London: RoutledgeFalmer, 1–13.
- Vuorikoski, M. 2008. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa*. *Kasvatus* 39 (4), 408–410.

- Vuorikoski, M. 2011. Sukupuoli, luokka ja ikä kasvatustieteen tohtoreiden elämäkerroissa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (Toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura, 278–312.
- Vuorikoski, M. & Ojala, H. 2010. Lumon luonto: Tohtoroitumisen imua jäljittämässä. *Aikuiskasvatus* 30 (4), 309–311.
- Ylijoki, O-H. 2009. Yliopiston lumo. Teoksessa T. Tomperi (Toim.) *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 83–92.
- Ylijoki, O-H. & Aittola, H. 2005. Johdanto: hyvää akateemista yötä etsimässä. Teoksessa O. Ylijoki & H. Aittola (Toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylijoki, O-H. & Hakala, J. 2006. Tehokkuutta, arviointia ja markkinahenkeä. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (Toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 20–31.

LUONNONTIETEEN TUTKIJAKSI?

Jenna Vekkaila

Johdanto

Tutkimuksen tekeminen tapahtuu yhä useammin ryhmissä. Luonnontieteissä, erityisesti kokeellisessa tutkimuksessa ja kenttätyössä ryhmässä toimiminen ja yhteinen tiedonrakentelu ovat usein onnistuneen tutkimuksen tekemisen edellytys. Tohtori-opiskelijan ohjauksen näkökulmasta tutkimusryhmän käytäntöjä voidaan tarkastella kahden toisiaan täydentävän perustehtävän kautta. Yhtäällä tutkimusryhmän tehtävänä on uuden tiedon tuottaminen, tieteen eteenpäin vieminen ja julkaiseminen. Samanaikaisesti tutkimusryhmä muodostaa keskeisen tohtoriopiskelijan toiminta- ja oppimisympäristön. Tutkimusryhmän tehtävänä on paitsi uuden tiedon tuottaminen myös osaavien, autonomisten ja innovatiivisten huippututkijoiden kouluttaminen. Parhaimmillaan tutkimusryhmä toteuttaa onnistuneesti kumpaakin perustehtäväänsä.

Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan tutkimusryhmässä toimivien luonnontieteen tohtoriopiskelijoiden väitöskirja- ja jatko-opintoprosessin avainoppimiskokemuksia. Tarkastelu perustuu haastattelututkimukseen, johon osallistui 19 luonnontieteen toh-

toriopiskelijaa, jotka työskentelevät kansallisesti ja kansainvälisesti arvostetussa luonnontieteellisessä tutkimusryhmässä (Tuomainen, Pyhälto, Hakkarainen, Stubb & Lonka 2011). Tutkimusryhmän käytännöt vaikuttavat siihen, mitä tohtoriopiskelijat oppivat ja millaisiksi luonnontieteen tutkijoiksi he kehittyvät. Opiskelijoiden kokemukset heijastuvat myös esimerkiksi siihen, miten he suhtautuvat uusiin haasteisiin tai osallistuvat tutkimusryhmän toimintaan. Tutkimusryhmän käytännöt eivät säätele yksinomaan opiskelijoiden oppimista vaan myös sitä, millaista tutkimusta tiedeyhteisö tulevaisuudessa tekee. Oppimansa pohjalta uusi tutkijasukupolvi muodostaa käsitystä siitä, mitä tieteellinen tieto ja tutkimus ovat. Näin ollen tohtoriopiskelijoiden avainoppimiskokemusten tarkastelu tuottaa ymmärrystä siitä, mitä ja miten tohtoriopiskelijat tiedeyhteisönsä käytäntöihin osallistumalla oppivat.

Luonnontieteen tutkijaksi yhteisöllisessä tiedon luomisessa

Luonnontieteessä tutkimuksen tekemistä voidaan kuvata yhteisöllisenä tiedon luomisena. Tiedon luominen tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilöiden ja yhteisöjen, käytettävissä olevien kulttuuristen resurssien ja toiminnan kohteiden välillä (Paavola & Hakkarainen 2005; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004). Luonnontieteelle on tyypillistä usein kiinteissä tutkimusyhteisöissä tapahtuva laajamittainen tutkimus, joka sisältää suuria tutkimusprojekteja ja erilaista tutkimusvälineistöä. Vaikka luonnontieteen sisäisissä käytännöissä on usein ryhmäkohtaisia eroavuuksia, käytännöllä on kuvattu olevan yhteisiä piirteitä (esim. Cumming 2009a, 2009b). Luonnontieteellisillä tutkimusryhmillä, kuten muidenkin tieteenalojen tutkimusyhteisöillä, on oma tutkimuskohteensa, joka heijastuu ryhmän käytäntöihin ja tapoihin tehdä tutkimusta. Luonnontieteessä tutkimuskohteet heijastuvat metodologiaan ja esimerkiksi siihen, millaista tutkimus-

välineistöä ryhmä käyttää. Onkin esitetty, että luonnontieteille tyypillistä on eräitä muita tieteenaloja voimakkaampi yhdenmukaisuus esimerkiksi metodologisissa kysymyksissä (esim. Lonka, Joram & Bryson 1996). Tutkimusryhmässä jaetaan laaja tutkimuskohde, josta usein on muodostettu tutkimusprojekteja. Kuten yhä useammin eri tieteenaloilla, luonnontieteessä tutkimustulokset julkaistaan tyypillisesti kansainvälisissä lehdissä.

Tutkimusryhmässä vuorovaikutuksen keskeisenä tarkoituksena on yhteisen tutkimushankeen tavoitteiden suunnassa työskentely. Tällöin tutkijaryhmän vuorovaikutus on usein säännöllistä ja osa arkitutkimustoimintaa. Ryhmässä jokainen tutkija on vastuussa omista tutkimusprojekteistaan ja -tehtävistään mutta samalla omalta osaltaan panostaa kollektiiviseen tavoitteeseen (Cumming 2009b). Tämä voi luoda yhteistyön ja vastavuoroisen tukemisen kulttuurin tai toisaalta luoda paineita ajallaan yhteisön odotuksiin vastaamisesta (esim. Cumming 2009b). Ryhmällä on usein kansallista ja kansainvälistä yhteistyötä oman ryhmän ulkopuolelle. Uuden tiedon luominen voi tuottaa tutkimusryhmien välille myös kilpailua esimerkiksi julkaisemisessa ja rahoituksen hakemisessa.

Luonnontieteissä tohtorikoulutusta toteutetaan usein pikemmin tutkimusryhmään osallistumisen ja asiantuntijoiden kanssa yhdessä toimimisen kuin erillisten jatko-opintokurssien suorittamisen kautta (esim. Becher & Trowler 2001; Cumming 2009a, 2009b; Chiang 2003). Luonnontieteen tutkijayhteisön ohjausta on kuvattu kollektiiviseksi (Delamont & Atkinson 2001). Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaus ja pedagogiikka toteutuvat arkikäytännöissä ja -vuorovaikutuksessa, kun opiskelijat työskentelevät yhdessä vertaisten ja kokeneiden tutkijoiden kanssa (Cumming 2009a; Delamont & Atkinson 2001). Käytännössä opiskelijat tekevät usein kenttä- tai laboratoriotutkimusta kokeneempien tutkijoiden kanssa (esim. Cumming 2009a, 2009b). Tohtoriopiskelija saattaa olla palkattuna tutkimusryhmän yhteen tai useampaan projektiin ja hänen väitöskirjatutkimuksensa on osa tutkimusyhteisön laajempia tutkimuskohteita.

Tutkimuksen tekeminen osana ryhmää kentällä tai laboratorioissa mahdollistaa opiskelijoille säännöllisen ja epävirallisen vuorovaikutuksen toisten tutkijoiden kanssa. Tämä avaa opiskelijalle pääsyn yhteisön jaettuun asiantuntijuuteen ja verkostosuhteisiin. Opiskelijalla on mahdollisuus myös hyödyntää yhteisön hankkimia resursseja (Cumming 2009a, 2009b) kuten rahoitusta, työtilaa ja tutkimusvälineistöä. Tohtoriopiskelijat käsittelevät tutkimustaan säännöllisesti ryhmässään ja tekevät tyypillisesti tutkimuksistaan artikkeliväitöskirjaa, jonka julkaisut he tekevät usein yhdessä toisten tutkijoiden kanssa. Seuraavassa keskitytään siihen, minkälaisina luonnontieteellinen tutkimus- ja tutkijayhteisö sekä sen käytännöt näyttäytyvät tohtoriopiskelijoiden avainoppimiskokemuksissa.

Luonnontieteen tohtoriopiskelijoiden osallisuuden kuvauksia

Luonnontieteen tohtoriopiskelijoiden kuvauksissa painottui erityisesti tiedeyhteisöön osallistumisen tärkeys. Opiskelijat korostivat oman tutkimusyhteisön ja laajemman kansainvälisen luonnontieteellisen tiedeyhteisön tunnustetuksi jäseneksi tulemistä. He kuvasivat omaa tahtoaan päästä tekemään väitöskirjatutkimusta tutkimusryhmään. Opiskelijat toivat esille myös tutkimusryhmän kannustavan ja vastaanottavan ilmapiirin sekä ryhmän tahdon ottaa heidät yhteisön noviisijäseniksi. Opiskelijat myös kuvasivat kokeneisiin tutkijoihin, toisiin tohtoriopiskelijoihin ja tekniseen henkilökuntaan tutustumisen ja heidän kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen tärkeyttä. Opiskelijat kertoivat osallisuuden kokemuksistaan muun muassa seuraavalla tavalla:

Mä hain ja pääsin tänne.. Se oli sitte yks tärkee etappi. Meidät jaettiin et kuka saa kenetkin työntekijäks ja H otti mut ja yhen toisen itelleen ja johdatti näihi juttuihi ja kerto mitä täällä tehään.

Mä olin ensimmäistä kertaa tieteellisessä kokouksessa. Se oli aika semmonen jännittävä paikka. Siellä silleen pääs ensimmäistä kertaa tommosia tutkijakollegoita tapaamaan ja juttelemaan, tutustumaan heihin. Et, se oli tosiaan mukavaa päästä mukaan.

Osallisuuden kokemuksella oli myös kääntöpuolensa. Aina tutkimusyhteisön olemassaolo ja työskentely ryhmässä eivät yksistään taanneet osallisuuden ja kuulumisen kokemusten syntymistä. Muutamissa kuvauksissa opiskelijat toivat esille ulkopuolisuuttaan niin tutkimusryhmästään kuin ohjaussuhteestaan:

Tässä se oli aikalailla sitä, et mä kirjotin yksin, että siinä ois voinu ollu enemmän ohjausta. Siinä tuli vähän semmone tarvekin tehdä yksin, et ei jaksanu semmosta kiviriipan vetoo, et tuntu et väsyyp siihen, et ei saa ohjausta vaikka hakee.

Silloin mä en niin paljon tehny missään ryhmässä tai mitenkään muiden kanssa, että mun oli jotenki vähän hankala sillon integroituu tähän ryhmään... Mä tein semmosia pikkujuttuja, ja silloin tuntu jotenki, et on vaikeeta, et en oikee ihan tienny et mitä mä oikeestaan tääl teen.

Näiden kuvauksien valossa yhteisölliset käytännöt ja niissä toimiminen näyttäytyivät tohtoriopiskelijoille osallisuuden ja kuulumisen kysymysten kautta. Parhaimmillaan ryhmän käytännöt tukevat opiskelijan osallisuuden kokemusten syntymistä. Ongelmallisena puolestaan näyttäytyy ulkopuoliseksi jääminen tai vaikeudet saada ohjausta. Opiskelijoiden osallisuuden rakentumisen näkökulmasta erityisen merkityksellisenä näyttäytyivät rekrytointiprosessi ja se,

miten uudet opiskelijat otetaan osaksi tutkijayhteisöä. Käytännössä esimerkiksi ne tavat, joilla tutkijaryhmä otti opiskelijat vastaan ja johdatti heidät yhteisöön.

Opiskelijan osallisuutta on mahdollista tukea monin eri keinoin, esimerkiksi ottamalla opiskelija mukaan ryhmän säännöllisiin tapaanmisiin ja kansainväliseen yhteistyöhön. Luonnollisina kansainvälisen yhteistyön aloittamisen areenoina toimivat esimerkiksi konferenssit. Kuulumisen kokemuksen muodostumista on mahdollista tukea myös esimerkiksi tutortoiminnalla. Tällöin tohtoriopiskelija voisi saada tukea ja vastauksia kysymyksiinsä toiselta hieman edistyneemmältä tohtoriopiskelijalta. Tohtoriopiskelijan osallisuuden kokemuksen muodostumista voidaan tukea myös ottamalla opiskelija mukaan opetustoimintaan. Tämä voi tapahtua aluksi esimerkiksi rinnakkaisopetuksen tai -ohjauksen avulla. Tällöin opiskelija opettaa ja harjoittelee ohjausta yhdessä kokeneemman tutkijan kanssa. Prosessin edetessä ja taitojen kehittyessä opiskelija ottaa vastuun opetuksesta. Toimiessaan käytännössä opiskelijalle ei rakennu ainoastaan osallisuuden kokemuksia vaan myös kokemus itsestä tutkijana.

Luonnontieteen tohtoriopiskelijoiden henkilökohtaisen kehittymisen kuvauksia

Luonnontieteen tohtoriopiskelijat kuvasivat kokemuksiaan henkilökohtaisesta kehittymisestäään tutkijana. Nämä kokemukset liittyivät erityisesti motivaation ja identiteetin rakentamiseen. Opiskelijoiden kertoman mukaan oivalluksia syntyi esimerkiksi tutkimuksen arkisissa työtehtävissä, opintokursseilla ja tutkijayhteisön tapaamisissa. Näissä avainoppimiskokemuksissa opiskelijat korostivat kiinnostuksen heräämistä ja vahvistumista tutkimusalaa ja väitöskirjan tekemistä kohtaan. He painottivat myös oman tutkimuksen mielekkääksi ja

tärkeäksi havaitsemista näissä kokemuksissa. Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan esimerkiksi näin:

Se, mistä ne ideat jatko-opintoihin lähti niin oli tässä kun menin tälle kurssille... Ja kyllä tykkäsin siitä. Ja huomasin, et se oli tosi mielenkiintoinen se aihe... Se tuntuu mielenkiintoselta ja omalta alueelta.

Siel konferenssissa huomasin et tää on sellanen kuuma aihe, niin siitä sai hirveesti motivaatiota. Niin huomas et tää onki oikeesti sitten tärkeetä, niin siit tuli paljon inspiraatiota. Et ehkä tätä nyt sit kannattaakin tehdä, vaikka olikin just stressannu niinku puoli vuotta siitä, että osaako tätä ollenkaan, et mikä se oma puhti täs on.

Tohtoriopiskelijat kuvasivat myös itseluottamuksen vahvistumisen ja pystyvyyden kokemusten merkityksellisyyttä. He kertoivat saaneensa enemmän mahdollisuuksia ottaa vastuuta prosessistaan ja säädellä omaa tutkimustaan ja etenemistään. Opiskelijat kertoivat muun muassa näin:

Sit kun se ensimmäinen juttu sai hyvät kommentit, ni sit mä rohkaisuin, et no okei kyl mä nyt tähän pystyn... Et jotenki tuli semmone olo että kyl mä nyt osaan, et mä pystyn itte näitä kirjoittaa... Et kyl se helpottu sen ekan jälkeen ja on tullu sitte monta muuta juttua.

Täs sitte oli väitöstilaisuus... Se oli merkittävää, koska siellä tuli sit semmonen olo, et mäkin selviän... Tähän asti kaikki väitöstilaisuudet mitä mä oon ollu kuuntelemassa, on ollu aika kaukana mun omasta alasta ja mä oon ollu sitten ihan kauhuissani, et en tuu selviämään. Mut nyt kun se oli omalta alalta, niin mä oisinkin osannu vastata niihin kysymyksiin. Et itseluottamus kasvo.

Tohtoriopiskelijat toivat esille myös haasteita ja ongelmia henkilökohtaisen merkityksen rakentamisessa ja autonomiassaan. He esimerkiksi kuvasivat mielekkyyden ja omistajuuden sekä väitöskirjasprosessin säätelymahdollisuuksien heikkenemistä.

Sitten tossa niinkun tätä samaa tutkimusta tehdessä on alkanu miettimään, miettimään sitä, että onks tää mun ala ollenkaan ja kannattaako väitöskirjaa tehdä... Ja sit tietysti, jos tämmösii asioita miettii, niinni siihen kuluu energiaa ja se häiritsee keskittymistä, että se homma kärsii.

Kun mä esittelin projektia niin tuntui et se nyt menee muiden käsiin. Et se sitten ei jää mulle... Et tuli sellanen olo, että et tavallaan se on mun, mut nyt joku muu tekee sen kuitenkin...Tuntui, että haluis ite tehdä sitä ja että nyt ehkä joku toinen tekee sen.

Opiskelijoille oli tärkeää saada palautetta omasta osaamisesta ja vaikuttaa omaan työskentelyyn. Parhaimmillaan tiedeyhteisö tarjosi opiskelijoille peilin, jonka varassa voi rakentaa käsitystä itsestään sekä verrata ja arvioida omia käsityksiä tutkijayhteisössä vallitseviin käsityksiin. Käytännössä tällaisia tilaisuuksia saattoivat olla esimerkiksi väitöstilaisuudet ja tutkimusseminaarit. Tohtoriopiskelijan henkilökohtaista kehittymistä voi ryhmässä tukea myös yhteisöllisillä palautekäytännöillä (esim. Lautamatti & Nummenmaa 2008). Tutkijayhteisöltä saatu rakentava palaute voi antaa opiskelijoille oman kehityksen ja oppimisen tarkastelumahdollisuuksia. Sen lisäksi, että luonnontieteen yhteisölliset käytännöt tarjosivat opiskelijoille areenoita kokemuksen saamiseen itsestä tutkijana, ne tarjosivat mahdollisuuksia myös tarkastella oman osaamisen kehittymistä kriittisesti.

Luonnontieteen tohtoriopiskelijoiden tutkimusosaamisen ja -ymmärryksen kehittämisen kuvauksia

Opiskelijat korostivat kenttä- ja laboratoriotutkimuksen tekemistä sekä uusien projektien parissa työskentelyä mahdollisuutena edistää omaa väitöskirjatutkimusta ja kehittää tieteenalankohtaista osaamista. Opiskelijat painottivat tutkimusvälineiden, -ohjelmien ja -menetelmien käyttämiseen perehtymisen sekä niihin liittyvän ymmärryksen ja osaamisen kartuttamisen tärkeyttä. Tohtoriopiskelijat kertoivat esimerkiksi näin:

Mä opin tässä siitä laitteesta aika paljon kun käytin sitä. Ja silleen syvällisemmin, ku mitä mä olin siihen asti osannu. Et mä olin siihen asti osannu, et näin tää tehdään, mut mä en tienny, et miks. Mut et, sitte se selventy, jaa-jaa tän takia asiat on näin. Ja sitte sitä oli jotenki helpompi käyttää.

Tässä mä harjoittelin datan käsittelyä, koska tää ohjelma oli mulle ennestään outo. Ja tässä oppi, et mitä kannattaa kattoo, mistä näkee jotakin järkevää. Ja tietenkin laitteen käytön opettelua, että vaikka mitä ensin tehdään. Että se oli tavallaan semmosta, mä koin sen sellasena tutustumisena tavallaan tähän, että mitä täällä tehdään.

Opiskelijat myös nostivat esille omaan alaan ja tutkimuskohteeseen tutustumisen, tietopohjan luomisen ja sen syventämisen merkityksen. Samalla he kuvasivat tutkimuskohteissansa ja tutkimustyönsä sisällöissä tapahtuneita muutoksia, kuten aiheen määrittymistä ja vaihtumista:

Tässä sitten mä tutustuin ihan tohon kirjallisuuteen ja etin artikkeleita täst aiheesta, koska siitä ei oo tehty paljon mitään tutkimusta. Mutta se oli tosi hyvä, et mä sain ihan hirveen hyvän tietopohjan siihen.

Mul oli aikasemmin se enemmänkin vaan tämmönen mitä pistetään artikkeleihin introna et tää on tärkeä... Mut sitte avartu tää ja sain kokonaiskuvaa, että huomasin miten paljon on semmosta muuta, mitä mä en ollu koskaan ottanu huomioon... Se että, minkä takia tämä on tärkeä ni se rupes tässä selviämään enemmän.

Parhaimmillaan luonnontieteen yhteisölliset käytännöt tukivat opiskelijan oman tutkimuksellisen osaamisen ja ymmärryksen kehittymisestä. Käytännöt voivat esimerkiksi kannustaa opiskelijaa soveltamaan aikaisemmin oppimaansa sekä haastaa häntä jatkuvasti oppimaan uutta ja kehittämään taitojaan. Ymmärryksen ja osaamisen kokemusten syntyminen voidaan tutkimusryhmässä tukea esimerkiksi antamalla opiskelijalle vastuullisempia tutkimustehtäviä ja -projekteja hänen prosessinsa edetessä. Samanaikaisesti luonnontieteellisessä tutkimustoiminnassa riskinä on, että käytännöissä ei synny mahdollisuuksia ja rakentavia jännitteitä itsensä haastamiseen ja uuden oppimiseen. Kun opiskelija tekee tutkimusta osana laajempaa projektia, hänen tutkimustehtävänsä saattavat jäädä yksipuolisiksi suorittavaksi toiminnoiksi, esimerkiksi tiettyjen laitteiden tai ohjelmien mekaaniseksi käyttämiseksi. Tällöin ryhmässä tulee erityisesti pitää huolta siitä, että opiskelija saa oppimismahdollisuuksia esimerkiksi asteittain haasteellisempia tehtäviä, jotka tukevat hänen osaamisensa ja ymmärryksensä kehittymistä.

Pohdinta

Opiskelijat kokivat tutkimusryhmän tutkimus- ja tutkijakäytännöt eri tavoin. Opiskelijat korostivat erityisesti osallisuuden, henkilökohtaisen kehittymisen, tutkimusosaamisen ja -ymmärryksen kehittymistä tutkimusryhmässä. Myös aikaisemmissa tohtoriopiskelijoiden kokemuksia käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu tutkimusyhteisön

merkitys tohtoriopiskelijoille. Esimerkiksi tiedeyhteisössä tapahtuvalla vuorovaikutuksella ja sen käytännöllä on havaittu olevan tärkeä rooli tohtoriopiskelijan akateemisen identiteetin kehittymisessä (McAlpine & Amundsen 2009; McAlpine, Jazvac-Martek & Hopwood 2009; Sweitzer 2009). Lisäksi sen, millaisena tohtoriopiskelija kokee tiedeyhteisön ja jäsenyytensä siinä, on todettu vaikuttavan hänen hyvinvointiinsa ja sitoutumiseensa (esim. Pyhältö, Stubb & Lonka 2009; Stubb, Pyhältö & Lonka, 2011; Golde 2005). Tutkimusryhmän toimintaan osallistuminen ja sen käytännöt tuottavat parhaimmillaan ideoita ja inspiraatiota.

Tutkimusryhmän toimintaan osallistuminen ei kuitenkaan automaattisesti tue tohtoriopiskelijan optimaalista kehitystä. Mahdollisuuksien ohella tutkimusryhmän toimintaan sisältyy aina myös haasteita ja riskejä. Luonnontieteellisen tutkimusryhmän käytännöissä kohtaavat eri toimijoiden tavoitteet ja odotukset, mikä saattaa aiheuttaa ristiriitoja. Opiskelija kaipaa usein ohjaajan tukea rakentaakseen toimivan balanssin yhteisön odotusten ja kuulumisen tarpeen sekä tutkijana itsenäistymisen välille.

Esimerkiksi projektissa työskentelevä tohtoriopiskelija tasapainotele usein opiskelijan ja työntekijän roolien välillä (ks. esim. Cumming 2009b). Työntekijänä opiskelija on vastuussa hänelle osoitetuista tutkimustehtävistä ja -projekteista sekä niiden ajallaan etenemisestä. Tässä roolissa opiskelijalla saattaa olla vaikeuksia kieltäytyä tehtävistä, joita ryhmän johtaja, post-doc -tutkijat tai muut opiskelijaa kokeneemmat tutkijat hänelle osoittavat – silloinkin kun ne merkitsevät oman väitöskirjaprojektin pistämistä jäihin. Työntekijänä tohtoriopiskelijalla onkin riski ajautua tekemään projekteja, jotka eivät suoraan liity hänen väitöskirjaansa. Toisaalta projektirahoitus usein mahdollistaa täyspäiväisen jatko-opiskelun.

Samanaikaisesti tutkimusryhmä ja etenkin sen johtaja on työntekijän sekä ohjaajan roolissa suhteessa opiskelijaan. Ohjaajien ja kokeneiden tutkijoiden näkökulmasta keskeistä on tutkimustyön laadun varmistaminen ja julkaisemisen toteuttaminen. Toisaalta toi-

minnan keskiössä on myös uuden tutkijasukupolven kouluttaminen. Yhteisössä tapahtuu jatkuvaa tasapainottelua ja päätöksentekoa siitä, missä määrin opiskelijan oppiminen ja taitojen kehittäminen ja missä määrin yhteisön muiden tavoitteiden edistäminen ohjaavat ryhmän toimintaa. Tutkimusryhmässä voidaan esimerkiksi kohdata tilanteita, joissa tohtoriopiskelijan vastuulla olevan tutkimusprojektin tutkimustulokset tulee julkaista mahdollisimman nopeasti. Tieteen eteenpäin viemisen, kilpailun ja rahoituksen näkökulmasta kokenemmat tutkijat saattavat ottaa opiskelijan projektin haltuun ja viedä julkaisuprosessia eteenpäin. Tällaisissa tilanteissa voi syntyä jännitteitä yhteisön ja opiskelijan välille tutkimuksen ja tohtoroitumisprosessin tavoitteisiin ja omistajuuteen liittyvissä kysymyksissä.

Se, kuinka tiedon luomisen käytännöissä yhdistetään tutkimusryhmän tutkimuksen edistäminen ja julkaiseminen sekä tohtoriopiskelijoiden kouluttaminen, heijastuu siihen, miten opiskelijoita ohjataan tutkimusryhmässä ja miten ohjaus ymmärretään (ks. esim. Murphy, Bain ja Conrad 2007). Arjen tutkimustoiminnassa tapahtuvan ohjauksen tarkastelu ei ole kuitenkaan usein tietoista tai tavoitteellista (esim. Nummenmaa & Soini 2008). Tutkimusryhmässä ohjaus saatetaan nähdä epämuodollisena tehtävänä tai käytäntönä, jolla ei ole selkeää tavoitetta ja rakennetta. Myös neuvottelu siitä, kenen vastuulla ohjaus on kollektiivisessa toiminnassa saattaa jäädä vähemmälle huomiolle. Tällöin vastuu ohjauksesta saattaa olla ajatuksellisesti kaikkien mutta käytännössä ei kenenkään vastuulla. Tutkimusryhmässä haasteena on yhteisöllisten käytäntöjen aktiivinen tarkastelu ohjauksen näkökulmasta sekä sen tiedostaminen, kuinka erilaiset tavoitteet heijastuvat ohjaukseen ja kuinka tieteellinen ohjaus tapahtuu osana jokapäiväistä tutkimustoimintaa.

Lopuksi

Tässä luvussa on tuotu esille luonnontieteen tutkijaksi tulemisen kokemuksia osana tutkimusryhmää. Luonnontieteen tutkimus- ja tutkijayhteisön tiedon luomisessa yhdistyy useiden tavoitteiden mukainen toiminta. Tehtävänä on sekä uuden tiedon luominen että itsenäisten ja osaavien tutkijoiden kouluttaminen. Nämä tavoitteet ohjaavat yhteisön käytäntöjä. Tämä tuo sekä mahdollisuuksia että haasteita tohtorikoulutukseen. Tohtorikoulutuksen ja tutkijaksi oppimisen näkökulmasta yhteisöllisiä käytäntöjä tulisi tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tulisi pohtia sitä, millaiset prosessit ovat tutkijaksi oppimisen ja edelleen tohtorikoulutuksen keskiössä. Luonnontieteen tohtoriopiskelijoiden avainoppimiskokemukset viittaavat siihen, että tärkeää ei ole ainoastaan tutkimusosaamisen mutta myös osallisuuden ja henkilökohtaisen kehityksen tukeminen. Tämä johtaa toiseen tarkastelunäkökulmaan. Jotta tohtoriopiskelijoiden oppimista eri prosessien näkökulmista on mahdollista tukea, tulisi tutkimusyhteisön jäsenten sitoutua yhteisöllisten käytäntöjen tietoiseen ja tavoitteelliseen tarkasteluun ja niistä neuvotteluun pedagogisessa viitekehyksessä. Nämä osaltaan ovat mahdollistamassa tohtoriopiskelijan itsenäiseksi, osaavaksi luonnontieteen tutkijaksi oppimista.

Lähteet

- Becher, T. & P. Trowler. 2001. *Academic tribes and territories*. 2. painos. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Chiang, K.-H. 2003. Learning experiences of doctoral students in UK Universities. *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1/2), 4–32.

- Cumming, J. 2009a. The doctoral experience in science: Challenging the current orthodoxy. *British Educational Research Journal* 35 (6), 877–890.
- Cumming, J. 2009b. Representing doctoral practice in the laboratory sciences. Teoksessa D. Boud & A. Lee (toim.) *Changing practices of doctoral education*. London: Routledge, 113–125.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 2001. Doctoring Uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social Studies of Science* 31(1), 87–107.
- Golde, C. M. 2005. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education* 76(6), 669–700.
- Lautamatti, L. & Nummenmaa, A. R. 2008. Jatko-opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 107–126.
- Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. 1996. Conceptions of learning and knowledge –does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology* 21, 240–260.
- McAlpine, L. & Amundsen, C. 2009. Identity and agency: Pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education* 31 (2), 107–123.
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M. & Hopwood, N. 2009. Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal of Researcher Development* 1 (1), 97–109.
- Murphy, N., Bain, J. D. & Conrad, L. 2007. Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education* 53 (2), 209–234.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor –An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14, 537–557.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 2004. Modeling innovative knowledge communities. A knowledge-creation approach to learning. *Review of Educational Research* 74, 557–576.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14 (3), 221–232.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. 2011. Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students’ experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education* 33 (1), 33–50.

- Sweitzer, V. 2009. Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education* 80 (1), 1–33.
- Tuomainen, J., Pyhältö, K., Hakkarainen, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2011. The academic turning points experienced by doctoral students in natural sciences. Paper presented at a conference entitled: “Academia as workplace: Linking past, present and future” University of Oxford, 4–6 April 2011.

III

Ohjaus vuorovaikutuksena ja vuorovaikutukseen

Ohjaus tohtorikoulutuksessa toteutuu konkreettisimmin erilaisissa vuorovaikutuksellisissa toimintaympäristöissä ja suhteissa. Ohjausvuorovaikutuksessa keskeisimmät vuorovaikutussuhteet ovat ohjattava-ohjaava ja toisaalta ohjattava-vertaiset. Vuorovaikutusta on myös omasta työstä ja ajattelusta kommunikointi kirjoittamalla ja kirjoittaminen tohtorikoulutuksessa opittavana sosiaalisena käytäntönä. Seuraavissa artikkeleissa tarkastellaan vuorovaikutuksen rakentumista ja hyödyntämistä ohjaamisessa sekä kirjoittamista ja julkaisemista sosiaalisena yhdessä ajattelun välineenä.

HUOLIPUHE VASTAANOTOLLA

Ikkuna opiskelijan työprosessiin

Sanna Vehviläinen

Ohjauskeskustelun rutiinit

Olen kollegani Kimmo Svinhufvudin kanssa tehnyt tutkimusta opin-
näytteen ohjauksen vuorovaikutustilanteista (Svinhufvud 2008; Veh-
viläinen 2009a, 2009b, Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Olemme
keskusteluanalyysin keinoin kartoittaneet videoaineistoista keskuste-
lun toimintamalleja, joita noudatetaan ohjaajan ja opiskelijan välisissä
ohjaustilanteissa. Nämä toimintamallit ovat varsin yhdenmukaisia
alasta riippumatta. Niiden kautta voi hahmotella ohjaustilanteissa
noudatettavaa ”etikettiä”:

Ohjaajan tehtävä on reagoida oppinnytetyön ongelmiin joko antamalla palautetta
tai vastaamalla opiskelijan kysymyksiin.

Niitä asioita jotka ovat hyvin, ei tarvitse erikseen käsitellä tai avata.
Ohjaajan keskeinen työväline on neuvo, jolla hän ratkoo opiskelijan työn ongel-
mia.

Opiskelijan tehtävä on edistää työtään joka kerraksi ja tuoda vastaanotolle rat-
kottavaksi sopivia kysymyksiä.

Opiskelijan työn keskeisten asioiden käsittely tapahtuu nimenomaan erilaisten
tekstiversioiden kautta.

Ohjaustilanteen luonteesta ja työnjaosta vallitsee yhteisymmärrys, jota ei tarvitse
erikseen käsitellä.

Ohjausvuorovaikutus rakentuu aineistossa tämän perusjäsenyyksen varaan. Opiskelijat ja ohjaajat kannattelevat sitä toiminnallaan. Tämä rutiini on monella tapaa tarkoituksenmukainen. Opinnäytteen on tarkoitus olla näyte akateemisten taitojen osaamisesta, ja näissä taidoissa harjaantuminen tapahtuu juuri ongelmia ratkomalla. Oppiminen viriää usein nimenomaan ongelmanratkaisusta.

Ohjausrutiinissa on kuitenkin myös puutteensa. Siinä oletetaan, että esille tuodut kysymykset ja ongelmat ovat aina selkeitä ja mielekkäitä. Kompleksisen työ- ja oppimisprosessin tärkeä elementti on kuitenkin ongelmien tulkinta, jäsentely ja niistä neuvottelu ja joskus niiden uudelleenmuotoilu. Ongelman ratkaiseminen on vasta prosessin myöhempi vaihe. Usein ratkaisemista tärkeämpää voi olla keskustella siitä, millaiset ongelmat ovat merkityksellisiä tai miten ongelmaa voi tulkita. Opiskelijan osaaminen kyllä kehittyy, kun hänelle osoitetaan työnsä puutteita tai että hän saa ohjeita niitä pyytäessään. Vielä monipuolisemmin asiantuntijuutta kehittää kuitenkin se, että hän itse osallistuu ongelmien konstruointiin sekä ratkaisuvaihtoehtojen hahmottamiseen. Opiskelijan tarvitsema tuki voi tarkoittaa myös rohkaisua, tilanteen selventämistä, omien toiminta- tai ajattelumallien reflektointia tai yksinkertaisesti hankalan tilanteen sietämistä.

Erika Löfströmin kanssa (Vehviläinen & Löfström 2011) tutkimamme yliopistopedagogisen ohjauskoulutuksen ennakkotehtävämateriaali kertoo, että opettajat kokevat edellä kuvatun rutiinin ongelmalliseksi. Materiaalissa korostuu ajatus, että opettajien tulisi käyttää ensisijaisesti neuvoja ja ohjeita opiskelijan saattamiseksi oikeille raiteille. Lisäksi oletetaan, että ohjaajan tulisi kuin sokkona arvata, mikä interventio tepsii, ja vaikuttaa siten opiskelijan toimintaan ja asenteisiin. Työprosessiin pitäisi siis voida vaikuttaa, mutta sitä ei oteta yhteisen toiminnan kohteeksi opiskelijan kanssa.

Ohjausrutiinien rikastaminen – työprosessin ilmiöt esiin

Edellä kuvattua ohjausrutiinia voi väljentää ottamalla erilaisia prosessitekijöitä avoimesti esille, käsittelemällä niitä yhdessä ja ratkomalla ongelmia neuvotellen. Usein sanotaan, että tieteellisenä auktoriteettina ohjaaja ei voi alkaa neuvotella noviisin kanssa. Joissain suhteissa näin onkin, mutta nimenomaan työprosessiin liittyvissä asioissa on usein hyödyllistä neuvotella toimintatavoista. Näin on esitetty uusissa opinnäyteprosessin teoretisoinneissa, joissa opinnäytteen ohjausta kuvataan neuvotteluna ja dialogisena toimintana (Dysthe ym. 2006) ja hahmotetaan toiminnan kohteeksi. Huomion kohteeksi asettuu paitsi opinnäytetutkimus asianmukaisena tieteellisenä tuotoksena myös erilaiset tieteellisen asiantuntijuuden työprosessit (Gurr 2001, Pearson & Brew 2002; Nummenmaa & Soini 2008; Austin 2009).

Ohjaajien repertuaarissa on edellä kuvatun rutiinin ohella keinoja, joissa näkyy orientoitumista opiskelijan työprosessiin, vaikka ne esiintyvätkin aineistossa satunnaisemmin kuin edellä kuvattu perusjäsenitys. Ohjaajat saattavat esimerkiksi problematisoida opiskelijan esittämää ongelmaa, jos huomaavat, että hänen neuvonpyyntönsä perustuu ongelmallisiin olettamuksiin (Vehviläinen 2009a). Ohjaajat voivat myös pyrkiä nostamaan esiin opiskelijan ajatteluprosessia kysymyksillään (Vehviläinen arvioitavaksi lähetetty käsikirjoitus).

Tässä artikkelissa tuon esille vielä yhden prosessiin orientoitumista osoittavan toimintatavan kuvaamalla miten ohjaajat käsittelevät opiskelijan huolia. Näissäkin tilanteissa tavanomaisin tapa vastata on tarjota ratkaisuja ongelmiin neuvomalla, mutta vastauksissa näkyy myös muunlaisia orientaatioita, kuten normalisoinnin ja lohduttamisen elementtejä. Keskityn pohtimaan, miten ne voivat olla työprosessin käsittelyn tukena.

Opiskelijan aloitteellisuus: ei kysyvä tieltä eksy

Sekä opettajat että opiskelijat pitävät odotuksenmukaisena, että ohjaustilanteessa opiskelija esittää kysymyksiä, joihin ohjaaja vastaa antamalla neuvoja (Vehviläinen 2009.) Kysyminen on tehokas keino vaikuttaa keskustelun kulkuun, koska se selkeästi siirtää puheenvuoron toiselle puhujalle. Kysymällä voi myös rajata puheenaihetta haluttuun suuntaan. Siksi kysyminen on myös selkeämmin opettajaa ”velvoittava” tapa hakea apua kuin esimerkiksi kertominen, joka ei rajaa yhtä selvästi sitä, mitä vastaajan odotetaan tekevän. (mt.) Aiempien tutkimusten mukaan opiskelija pyrkii akateemisissa vuorovaikutustilanteissa sekä säilyttämään itsestään kuvan osaavana toimijana että tarvittaessa tuomaan esiin avuntarvettaan (Tracy 1997; Waring 2005; Svinhufvud 2008; 2011). Kysyminen on tällöin suotuisa vaihtoehto: neuvonpyynnön voi esittää kysymysmuodossa niin, että osoittaa samalla omaavansa asiasta jotain tietoa ja kokemusta (Raymond 2003; Vehviläinen 2009a).

Opiskelijat voivat kuitenkin saada äänensä kuuluviin myös muilla tavoin. He raportoivat epäonnistumisistaan tai kertovat ikäviä uutisia. Tässä artikkelissa perehdyn siihen, mitä tapahtuu, kun opiskelija kysymisen sijasta kertoo.

Asiakkaan huolet institutionaalisissa tilanteissa

Huolia kerrotaan monissa ohjaus- ja terapeutisissa tilanteissa. Ammatillisissa huolenkerrontatilanteissa, kuten lääkärin vastaanotolla, ammattilainen tyypillisesti välttää myötätunnon osoituksia tai muita tunteenilmauksia ja pitäytyy niin sanotussa ammatillisen neutraalisuuden piirissä (Drew & Heritage 1992, 45–47). Joissain toisissa konteksteissa, kuten neuvolavuorovaikutuksessa (Heritage & Lindström 1998) tai psykoterapiatilanteissa (Voutilainen ym. 2010), huolet voivat saada myös myötätuntoisen (t. affilioivan) vastauksen. Psykoterapiassa voidaan lisäksi ajatella, että huolenaihe viestii ihmisen mielen sisällöistä, ja sitä voidaan alkaa yhdessä tutkia. Urasuunnitte-

luun liittyvässä työttömien ohjauksessa taas huolia käsitellään niin, että joko tarjotaan ohjattavalle urasuunnitteluun sopivaa ”itseohjautuvuuden läksyä” tai vaihtoehtoisesti apua asian viemisessä jollekin muulle asiantuntijalle (Vehviläinen 2001).

Huolia tarjotaan ammattilaisen käsittelyyn joskus vaiivikkaa, jonkun muun asian lomassa. Ohjattava voikin pyytää tukea epäsuorasti. Ohjaajan on tärkeätä hahmottaa, miten näihin ”matalalla profiililla” tarjottuihin huolenaiheisiin voi vastata ja kuinka ne ylipäänsä voi huomata ja tunnistaa.

Aineisto ja analyysin toteuttaminen

Tähän tutkimukseen olen analysoinut jaksoja joissa opiskelija kertoo huoliaan tai valittaa jotain epäonnistumista tai muuten ikävää asiaa. Keskustelunanalyysia onkin tehty laajalti siitä, mitä ”huolenkerronta” ja ”valittaminen” toimintoina konkreettisesti ottaen ovat ja miten ne eroavat toisistaan (esim. Jefferson 1988; Heinemann & Traverso 2009). Tässä artikkelissa en kuitenkaan raportoi tuloksia keskustelunanalyysin konvention mukaisesti, vaan kerron niiden seuraamuksista ohjauksikäytännön kannalta. En siksi uppoudu näihin erotteluihin, vaan kutsun tutkimiani opiskelijan puheenvuoroja huoliksi.

Olen kerännyt tällaiset opiskelijan vuorot 17 graduohjaustilanteesta ja kolmesta tohtoriohjaustilanteesta.¹ Olen käyttänyt aineisto-otteissa keskustelunanalyysin litteroinnista vain tapaa merkitä puhujat litteraation viereen sekä puheen päällekkäisyydet (hakasulut).

1. Videoohjausaineisto kerättiin hankkeeseen ”Ohjauksikäytännöt yliopistopedagogiikassa” Helsingin yliopistossa (2005–2008). Soveltaen keskustelunanalyysia (esim. Drew & Heritage 2006) siinä tuotettiin perustietoa siitä, millaisia keskustelu-keinoja ja -rutiineja ohjaustilanteissa käytetään. Käytössä on ollut laaja korpus yksilöohjaustilanteita neljästä tiedekunnasta. Tämä korpus on pääosin gradu-, osin jatko-opiskelun ohjausta. Lisäksi käytin TOHTIS -tutkimushankkeeseen vuonna 2008 kerättyä korpusta, jossa on jatko-opiskelun yksilö- ja ryhmäohjauksen tilanteita kahdesta tiedekunnasta.

Lisäksi tauot ja painotukset näkyvät, mutta muita yksityiskohtia en tuo esille. Huolenkerrontaa koskeva analyysi käynnistyi jo aiemman, neuvonpyyntöjä koskevan tutkimustyön yhteydessä. Kerätessäni neuvonpyyntöjä kokosin samalla kokoelman erilaisia huolijaksoja. Analyysiä ohjasivat seuraavat kysymykset (ks. esim. Pomerantz & Fehr 1997): sekventiaalinen paikka: Mihin kohtaan meneillään olevaa toimintaa huolen kertominen asettuu ja miten siihen vaikuttaa? Muotoilu: Miten opiskelijan vuoro on muotoiltu ja millaista vastausta se ohjaajalta kutsuu? Puhejakson kulku: Miten huoleen vastataan ja miten opiskelija käsittelee saamaansa vastausta? Toimijoiden tehtävät ja asema: Mitä tehtävää nämä puhejaksoit toimittavat vuorovaikutuksessa ja kuinka toimijat asemoivat itseään ja toisiaan?

Miten huolia kerrotaan ja käsitellään

Kuvaan seuraavassa tapoja, joilla opiskelijat aineistossani valittavat huoliaan sekä ohjaajien vastauksia niihin.

Huonoja uutisia edistymisestä

Useimmiten opiskelija avaa uuden puheenaiheen uutisen kaltaisella vuorolla, joka selkeästi ”merkitsee” asian huolettavaksi ja ohjaajan huomiota vaativaksi. Uuden asian voi tuoda puheeksi myös vastauksena opettajan kysymykseen tai kannanottoon (kuten esimerkissä 2). ”Huolettavuutta” rakennetaan muun muassa ääri-ilmausten käytöllä (”en ymmärtäny mitää”, ”mä hukun tietoaaineistoon”), erilaisilla painottamisen ja korostamisen keinoilla (”ihan tosi vaikeeta”) sekä ylipäänsä tunnepitoisella äänenkäytöllä. Lisäksi opiskelija saattaa eri tavoin osoittaa, että on yrittänyt ratkoa asiaa.

- (1) OP: nii-i ku si- siinä mä - sitä - sillan puhuttiin että niinku vois – sit kirjottaa jonku semmosen kappaleen missä - vertailtais just niinku -

boreaaliseen suohon? - ni- se se on JOTENKI IHAN tosi vaikeeta en siis mä en s- osaa - kirjottaa - sitä tai siis asiat joita mä kyllä varmasti osaan ja osaisin kirjottaa vaikka niinku - pa- paljon siis ilman lähteitäki - mut sitten - ku mun on just tosi nyt vaikee nyt niinku et miten mä alot- tai siis että miten mä lähestyn sitä asiaa niinku -- jos sitä haluis yhtään verrata tähän - koska - se on nii erilainen ((naurahtaen)) tai siis sillai että ...

(2) OH: sä ootki aika hyvin löytäny lähteitä.

OP: siis- tost- tuntuu et sitä - nyt ton koulutuksen jälkeen mä tot- must tuntuu et mä hukun varmaa tohon - siis - tietoaaineistoon koska tuot on ihan- must tuntuu et ihan hirveesti mä oon jo monta tuntia istunu vaa sillee et sieltä kyllä sitä löytyy et – okei mä en oo tietysti noita kaikkia luku ja onhan siellä paljon varmasti sellasta mikä sitte - noistaki lähteistä mikä menee niinku saman tien että ei sovi mutta- kyl sitä tuntuu niinku olevan...

Näissä otteissa on kyse osaamisen ongelmasta: opiskelija ei yrityksistä huolimatta osaa edetä työssään. Nämä huolet ovat samalla tavalla ”velvoittavia” aloitteita kuin hakukysymysrakenteiset neuvonpyynnöt (”Mitä mä näille sitten teen?”, ”Miten tää tehdään?”, ks. Vehviläinen 2009a). Tällaista pyyntöä olisi melko vaikea ohittaa tarttumatta ongelmaan jotenkin.

Joskus opiskelija tarjoaa opettajan harkittavaksi potentiaalisen ongelman. Otteessa 3 opiskelija kertoo ongelmasta, jonka pelkää uhkaavan gradunsa tutkimusasetelmaa (ks. tummennettu osa).

(3)

01 OP: sitten ois semmonen asia - että - äh et nyt mä sain vaan kaks- toista kansiksen

02 fuksiin.

03 (pieni tauko)

04 OH: nii[:n

- 05 OP: [ne on aika laiskoja käymään hehe siellä niiden - yhteisellä luentokurssilla
(katkos, joku käy ovella))
- 06 OP: **niisiin. - että - kansiksen fukseista mä sain vaan kakstoista kappaletta.**
- 07 OH: nii-in?
- 08 OP: mmmm.
- 09 (pieni tauko)
- 10 OP: **että onko se nyt liian pieni ryhmä.**
- 11 OH: ja sä kaipasit - kolmeakymmentä;
- 12 OP: no - maks mut eiks- tai kahtakymmentä ees. ((keskustelu jatkuu))

Keskustelun jatkossa ilmenee, että opettajalle asia on käytännöllisesti ratkottava ongelma, jonka eteen opiskelija voisi tehdä paljon. Ohjaajan yksityiskohtaiset kysymykset, joista ensimmäinen näky rivillä 11, pohjustavat mahdollisuutta mennä keräämään lisääaineistoa. Opiskelija kuitenkin hakee vapautusta – hän ei halua kerätä enää lisää aineistoa, muttei myöskään halua arvosanansa putoavan. Kestää hyvän aikaa, ennen kuin hän sanoo tämän suoraan. Ohjaaja puolestaan välttää ottamasta suoraa kantaa asiaan ja keskittyy selvittämään aineistonkeruun mahdollisuuksia. Opiskelijan huolen ympärillä siis keskustellaan kiertäen ”viitsimisen” ongelmaa.

Joskus huolettava asia ei siis olekaan osaamisen vaan viitsimisen tai tahtomisen kysymys. Kuten edellisessä esimerkissä, opiskelija voi pyrkiä osoittamaan, ettei ongelma johdu hänestä. Tällöin huolen kerronnassa voi olla valittava sävy. Asia esitetään tavalla tai toisella kohtuuttomana (”kirjaa ei saa”, ”tästä ei löydy lähteitä”, ”lähteitä on aivan älyttömästi”). Annetaan ymmärtää, että opettajan pitäisi tehdä asialle jotain, ratkaista ongelma tai helpottaa tehtävää. Toisaalta opiskelijan huoli voi olla myös avoin tunnustus siitä, ettei ole saanut aikaiseksi. Opiskelija esittää toimintansa itsekriittisessä valossa ja ottaa vastuun siitä, ettei työ ole edennyt toivotulla tavalla.

Jälkikommentti: ”tämä vielä askarruttaa”

Opiskelija voi tuoda ongelmia puheeksi myös toisenlaisessa toiminnallisessa yhteydessä. Tällöin ei niinkään ilmoiteta huonoja uutisia. Opiskelija pikemminkin reagoi opettajan neuvoon, jolla tämä on ratkonut jotain aiemmin esillä ollutta ongelmaa. Opiskelija voi osittain myöntyä neuvoon, mutta samalla jatkaa valittamista osoittaen, että kokee asian edelleen vaikeana. Neuvo ei siis täysin tyydytä avuntarvetta. Seuraavassa otteesta näkyy tällainen valittelu (rivit 3,5,16, 18-21). Opiskelija on keskustelun alusta asti useamman kerran yrittänyt tuoda puheeksi ihmetystään, onko aineiston analyysin todella tarkoitus olla niin työlästä kuin miltä se on vaikuttanut. Ohjaaja on antanut laajalti neuvoja, mitä kaikkea aineiston kanssa tulee tehdä. Otteesta 4 opiskelija esittää jälleen hivenen sarkastisen valituksen siitä, miltä työskentely hänestä tuntuu (tummennettu osa).

(4)

(OH selostaa laajasti miten teemahaastatteluaineiston analyysiä tehdään)

- 1 OH: ... mut sen jälkeen ku ne luokat on syntyny tai ne on jotenkin niinku alkaa löytyä sieltä ni 2 sit alkaa niinku nähdä myöskin sen et mihin joku tekstipala itse asiassa kuuluuki.
- 3 OP: **joo. nii. et sitä mä täs odottele[n ((nauraen))**
- 4 OH: [heheheheh.
- 5 OP: **kyl tätä saa niinku plärätä edes takasin aika reippaasti.**
- 6 OH: saa tät plärätä mut et se - toisaalta täähä on hirvee hyvä niinku tapa oppii tuntemaan
- 7 sitä aineistoa[nsa
- 8 OP: [nii].
- 9 OH: et sitä pyörittelee täl taval niinku
- 10 OP: joo.
- 11 OH: eri eri suuntiin. ja just koska
- 12 OP: nii
- 13 OH: tääki vaihe jo et ku sä kokoot sitä tällai teemoittain ni

- 14 OP: joo.
 15 OH: sä tuut täs niinku uudellla tavalla tutuks sen aineistos kanssa.
 16 OP: **mut onhan aikaa t- y- aikaa vievää tääki on.**
 17 OH: se on yllättävän [aikaa] vievää. joo niin (-[-])
 18 OP [(-)] [ja sit mä
 19 **huomaan et mä rupee tota – et pari tuntii voi tehä mut sit rupee
 niinku tulee**
 20 **semmonen et- ((irvistää)) huomaa et mihin- pyörittelet jotain mikä
 tää nyt**
 21 **olikaan ootas nyt ((vuoro jatkuu))**

Opiskelijan valitus on rivillä 3 ja sen jatko rivillä 5. Ohjaaja yhtyy näkemykseen, mutta palauttaa keskustelun ”pläräämisen” hyötyihin (r. 6-15). Opiskelija jatkaa valittamista (r. 16, 18->). Ohjaajan samanimielinen vastaus (”se on yllättävän aikaa vievää joo”) vihjaa, että hän on tunnistanut ihmetyksen, jota opiskelija on yrittänyt tuoda esiin. Opiskelija jatkaa vielä hetken päivittelyä, mutta pian otteen jälkeen kuljettaa aiheen kohti eräänlaista ratkaisua (”täytyy varmaan pitää taukoja”), jonka jälkeen ei enää tuo sitä esille.

Myötätuntoinen normalisointi huolen vastaanottamisen tapana

Ohjaajan tavanomaisin tapa käsitellä huolenkerrontaa on neuvominen. Tällaiseen responssiin sisältyy harvoin verbaalista myötätunnon osoittamista tai yllättyneisyyden osoittamista. Tämä on tavanomaista professionaalista neutraalisuutta. Jos ohjaaja oikein tunnepitoisin keinoin osoittaisi myötätuntoa, voisi tulla vaikutelma, että opiskelijan asiat ovat poikkeuksellisen huonosti.

Jos opiskelijan vuoro on tunneilmaisultaan vahva, ohjaaja voi kuitenkin tehdä muutakin kuin neuvoa ja välttää päivittelyä. Ohjaajien strategia on tällöin usein normalisointi (Heritage & Lindström 1998): sen osoittaminen, että huolenaihe on tavanomainen tai jopa asiaan kuuluva ja ettei ole noloa kokea asiaa vaikeana. Edellisen esimerkin ”se on yllättävän aikaa vievää joo” tekee sekin osaltaan

tällaista normalisoivaa työtä, mutta seuraavassa esimerkissä normalisointi on selkeämpää. Kuten edellä, opiskelijan huolikuvaus on tummennettu:

- (5)
- 01 OP: **Mä oon oikeesti välillä miettiny että et en mä ookkaan niin älykäs kun mä oon**
- 02 **kuvi[tellu.**
- 03 OH: [ahh hahahaha toi kuuluu vaan tohon prosessiin. hehe.
- 04 OP: ((vilkaisee ohjaajaan, lievä hymy))
- 05 OP: **ehh ehh siis mä oon epätoivonen** ((kumartuen samalla sivuun kätensä päälle))
- 06 OP: [((nauraa))]
- 07 OH: [se kuuluu tähä. Noista kun mä luin noita] oppimispäiväkirjoja. Mä en muista oonko mä
- 08 tänä vuonna vielä lukuun sitä mutta tää tämmönen lausuma että alussa on paljo
- 09 fiksumpi olo kun puolessavälissä että puolessa välissä tulee aina semmonen tunne
- 10 että hei mä oon aika tyhmä. ((naurahtaa))
- 11 OP: **Joo ja sitte tuntuu että mä en osaa enää kirjottaakkaan ja.**
- 12 OH: Mutta se pointti on se että sä sä et joudu – sä joudut tässä nyt ikään ku toimimaan
- 13 ihan erilaisella konseptilla – kun millä sä oot – millä sä toimit tois-sä...

Opiskelijan vuoro riveillä 1–2 on itsekriittinen ja itseironinenkin. Ohjaaja vastaanottaa sen naurulla (r.3), kehystäen asian leikkiliseen rekisteriin. Hän kuitenkin myös normalisoi huolta välittömästi (r.3). Kun opiskelija vahvistaa huolen ilmauksiaan (r. 5), ohjaaja jatkaa normalisoimista (”se kuuluu tähän”, r. 7). Sitten hän jatkaa viittaamalla siihen, että muillakin opiskelijoilla on vastaavia kokemuksia (r.7–9). Sen jälkeen ohjaaja aloittaa laajemman selostuksen, jossa vertailee

opinnäytteen tekemisen ja selvitystyypin tekstin haasteita. Tämä on konkreettinen esimerkki opiskelijan työprosessiin orientoitumisesta. Sen tekee mahdolliseksi se, että opiskelija itse tuo aktiivisesti huolenaihettaan esiin.

Aineistossani näkyy useita esimerkkejä siitä, että jos tällaista jälkipuinti-tyyppistä huolta ei käsitellä empaattisesti – eli tarjotaan neuvoja mutta ei lohduttavaa normalisointia – opiskelija palaa siihen toistuvasti ohjaussession aikana. Aiheesta päästään vasta, kun opettaja on vahvistanut normalisoivaa vastaustaan viittaamalla toisten opiskelijoiden kokemuksiin, kuten otteessa 5, tai osoittamalla, että opiskelijan mainitsema asia on ollut hänelle itselleenkin vaikea (vrt. Heritage & Lindström 1998; Vehviläinen 2001).

Pohdintaa

Huoliaan valittamalla opiskelija hakee apua ongelmiinsa. Toisinaan hän taas pikemminkin tunnustelee, onko asiaankuuluvaa törmätä niihin ongelmiin, joihin hän on törmännyt. Opiskelija ei aina hahmota, millaista painoarvoa eri vaikeuksille tulisi antaa.

Neuvominen on ohjaajan tavanomaisin keskustelun työväline opiskelijan huolten ja ongelmien käsittelyssä. Neuvo välittää ohjaajan osaamiseen perustuvia näkemyksiä opiskelijalle. Ratkaisun avulla opiskelija voi pyrkiä etenemään työssään. Huoleen voi kuitenkin vastata toisinkin. Työprosessin käsittelyn kannalta muista tavoista voisi olla hyötyä. Ongelmaa ja sen taustaoletuksia voi tutkia eri puolilta ja välttää siten tarjoamasta ratkaisua heti. Voi myös olla tärkeitä normalisoida ongelmia: viestittää, että ne kuuluvat prosessiin, niitä voi sietää ja niitä on muillakin.

Normalisoiva vastaus edustaa orientoitumista opiskelijan työprosessiin. Näissä tilanteissa ei puhuta niinkään jonkun työvaiheen suorittamisesta eikä opinnäytetekstin konkreettisesta ongelmasta,

vaan siitä miten opiskelija kokee jonkin asian työskentelyssään tai siitä, miten opiskelijan tulisi tulkita kohtaamiaan vaikeuksia. Ohjaajan huoneentauluun voisi muotoilla neuvon: Jos opiskelija valittaa samaa asiaa moneen kertaan, hän ei välttämättä kaipaa neuvoja, vaan viestiä, että vaikeudet kuuluvat prosessiin. Valitukset eivät aina ole kovin markkeerattuja; ne saatetaan tuoda esille esimerkiksi leikkillisessä rekisterissä. Se ei silti tarkoita, että ne kannattaisi ohittaa vitsailuna. Nauraminen on tavallinen keskustelukeino tarjoilla keskusteluun asioita, joissa on jotain arkaluontoista (kuten epäonnistumisen tai aikaansaamattomuuden ilmaiseminen). Toinen huoneentauluneuvo voisi olla: kysy opiskelijalta, onko aiheita, joita hän toivoisi käsiteltävän. Kaikki opiskelijat eivät tohdi valittaa vaikeuksiaan, jos ei ole selkeätä kysyttävää, saati sitten tarjota jo käsiteltyä aihetta uudelleen käsittelyyn. Työprosessin ongelmat saadaan varmemmin asialistalle jos ohjaaja on sekä herkkä opiskelijan avauksille että tekee itse niille tilaa kysymyksillään.

Huolten tarkasteluun liittyy vielä yksi tärkeä näkökulma, nimittäin työprosessin ilmiöiden ilmeneminen keskustelun ”rivien välissä”. Kuten mainitsin, huolten ja valittamisen kautta käsitellään epäsuorasti tahtomisen, viitsimisen, aikaansaamisen tai vastuun kysymyksiä. Sama epäsuoruus näkyy opiskelijan kysymyksiä koskevassa tutkimuksessani (Vehviläinen 2009a), jossa opiskelijat käsittelevät tavoitteisiin, motivaatioon ja työmoraaliin liittyviä kysymyksiä implisiittisesti, kysymystensä muotoiluun ”pakattuina” asioina. Ohjaajatkaan eivät varsinaisesti juuri sanallista näitä ilmiöitä. Nämä työprosessin ulottuvuudet – opiskelijan tavoitteenasettelu, työhalut, motivaatio, asenteet – ovat kuitenkin juuri niitä asioita, joiden ohjaajat kertovat eniten vaivaavan heitä ohjauksessa. He kokevat, että heidän tulisi vaikuttaa näihin tekijöihin, mutta se on vaikeata (Vehviläinen & Löfström 2011).

Nämä implisiittiset työmoraalista ja prosessista neuvottelemiset voitaisiinkin tehdä eksplikoitaviksi, avoimesti. Tämä artikkeli auttaa osaltaan havaitsemaan, että ohjausta voidaan kehittää yksinkertaisilla

tavoilla: lisäämällä ohjaajien tietoisuutta siitä, miten ohjauksen tutut keinot voivat palvella työprosessin käsittelyssä sekä siitä, miten ohjauksen ”pinnanalaiset” teemat voitaisiin sanallistaa osaksi ohjauksen avointa asialistaa.

Lähteet

- Austin, A. E. 2009. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development* 14(3), 179–183.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. *Talk at Work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. & Heritage, J. 2006. *Conversation analysis. Vol I-IV*. London: Sage.
- Dysthe, O, Samara, A. & Westrheim, K. 2006. Multivoiced supervision of Master’s students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3), 299–318.
- Gurr, G.M. 2001. Negotiating the “Rackety Bridge” – a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 81–92.
- Heinemann, T. & Traverso V. 2009. Complaining in interaction. *Journal of Pragmatics* 41 (12), 2381–2384.
- Heritage, J & Lindström, A. 1998. Motherhood, Medicine, and Morality: Scenes from a Medical Encounter. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3&4), 397–438.
- Jefferson, G. 1988. On sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. *Social Problems* 35(4), 418–441.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa ym. (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education* 27 (2), 135–150.
- Pomerantz, A. & B. J. Fehr 1997. *Conversation Analysis: an approach to the study of social action as sense making practices*. Teoksessa van Dijk, T. (Toim.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies 2. A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.

- Raymond, G. (2003). Grammar and social interaction: Yes/no type interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review* 68 DEC: 939–967.
- Svinhufvud, K. (2008). Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. *Kasvatus* 39 (5) 439–455.
- Svinhufvud, K. (2011). Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä* 2, 156–192.
- Tracy, K. (1997). *Colloquium: Dilemmas of Academic Discourse*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Company.
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus
- Vehviläinen, S. 2009a. Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction* 42(2), 163–190.
- Vehviläinen, S. 2009b. Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction* 42 (2), 143–190.
- Vehviläinen, S. (arvioitavaksi lähetetty käsikirjoitus) Question-prefaced advice feedback sequences of academic supervision.
- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. 2009. Paperi, dokumentti, opinnäyte – tekstit ohjauskeskustelun osana. *Aikuiskasvatus* 3. (*Paper, document, dissertation – texts in supervisory interaction*).
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. 2011. Yliopisto-opettajan kokemat ongelmat opinnäytteen ohjauksessa: tulkinta kehittämishaasteista. Paperi teemaryhmässä *Opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittäminen* Korkeakoulututkimuksen symposium, Jyväskylä 22.–23.8.2011
- Voutilainen, L., Peräkylä, A. & Ruusuvaori, J. 2010. Recognition and Interpretation: Responding to Emotional Experience in Psychotherapy. *Research on Language and Social Interaction* 43(1), 85–107.
- Waring, H. Z. 2005. Peer tutoring in a graduate writing center: Identity, expertise and advice resisting. *Applied Linguistics* 26, 141–168.

RYHMÄ OHJAUKSEN VOIMAVARANA

Vesa Korhonen ja Anna Raija Nummenmaa

Johdanto

Ohjaukseen kiinteästi liittyvä kysymys on, kuinka itsenäisesti tohtoriopiskelija pystyy tai haluaa työskennellä ja kuinka paljon tutkija hyötyisi ryhmästä tohtoriopintojensa ja väitöskirjantekoprosessinsa aikana (Peura 2008). Väitöskirjan ohjauksen perustaso on useimmilla tieteenaloilla henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Myös tohtoriopiskelijat kokevat henkilökohtaisen ohjauksen tutkimuksen keskeisenä työmenetelmänä (Nummenmaa & Soini H. 2008, 54–56). Ohjauskeskustelu on kuitenkin vain yksi akateemisen ohjauksen foorumi, ja sen merkitys vaihtelee kunkin tieteenalan käytäntöjen, tutkimustehtävien ja opiskelijan opintojen vaiheen mukaan.

Toinen merkittävä akateemisen ohjauksen foorumi ja väitöskirjaprosessia usein merkittävällä tavalla kannatteleva toimintamuoto on vertaisryhmien kokoontuminen, kuten oman tutkimusryhmän tapaukset ja jatko-opiskelijoiden yhteiset seminaarit. Nämä vertaisryhmät yhdessä henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen kanssa muodostavat ohjauksen kannalta tärkeän primaaritiedeyhteisön, joka monilla tieteenaloilla voi olla myös kansainvälisiin kontakteihin perustuva.

Ne mahdollistavat tohtoriopiskelijoille monipuolisen tiedeyhteisön toimintaan osallistumisen sekä tieteellisten käytäntöjen yhteisen kehittämisen ja luovat näin myös pohjaa tieteellisen asiantuntijan identiteetin kehittymiselle (vrt. Wenger 1998). Erityisesti sellaisissa ryhmissä, joissa ei ole yhteistä tutkimusteemaa, ohjaajan haasteena on saada tutkimusryhmä hahmottamaan tieteellisen asiantuntijuuden kannalta yhteiset tavoitteet ja motivoida opiskelijat toimimaan ryhmän jäsenenä näiden tavoitteiden suunnassa, vaikka ne eivät näyttäisikään suoraan edistävän oman väitöskirjan valmistumista.

Tiedemaailman asiantuntijakäsityksessä on pitkään korostunut yksilöllinen asiantuntijuus, vaikka käsitys tiedeyhteisöstä tieteellisen tiedon subjektina on sellaisenaan jo vanha ajatus (Ylijoki 1998). Asiantuntijuustutkimuksessa on viime vuosikymmenen aikana kiinnitetty enemmän huomiota asiantuntijuuden yhteisölliseen rakentumiseen ja asiantuntijuuden kehittymistä sääteleviin motivationaalsiin, sosiaalisiin, kognitiivisiin ja emotionaalsiin prosesseihin. Yksilöiden tutkimisesta on siirrytty tarkastelemaan ryhmiä ja sosiaalisia verkostoja erilaisissa oppimisympäristöissä. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004; Wenger 1998.) Tieteellinen työ ja asiantuntijuus ymmärretäänkin enenevässä määrin yhteisöjen, verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista ongelmia ja luoda uutta tietoa. On yhä harvinaisempaa, että asiantuntijat toimivat yksin analysoidessaan työtilanteita, ratkaistessaan työhön liittyviä ongelmia ja kehittäessään työtään. Työelämä edellyttää entistä useammin tieteenalojen rajoja rikkovaa, monitieteistä ja jaettua asiantuntijuutta. Hyvien kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallinnasta on tullut tieteellisen asiantuntijuuden merkittävä osaamisalue (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184). Tämä on myös asiantuntijakoulutuksen haaste; opetuksen pedagogisiin prosesseihin on syytä rakentaa aineksia, joissa yhteisöllisyyteen ja yhteiseen tiedonmuodostukseen voidaan oppia.

Yhteisöllistä toimintaa ja siinä syntyvää älykstä toimintaa on kuvattu muun muassa *yhteisöllisen kumppanuuden* käsitteellä: tikapuiden rakentamisena, jonka varassa tiiviisti keskenään vuorovaikutuksessa

olevat osanottajat voivat ratkaista vaikeampia ongelmia kuin heille yksin olisi mahdollista (Hakkarainen ym. 2004). Vera John-Steinerin (2000) mukaan merkittävät tieteelliset ja taiteelliset saavutukset perustuvat pitkäaikaiseen ja tiiviiseen opettajien ja oppilaiden, tutkijakollegoiden, läheisten työtovereiden, tutkijayhteisöjen tai luovaa työtä tekevien pariskuntien yhteistyöhön. Oman osaamisen kehittämässä on oleellisen tärkeää olla mukana verkostoissa ja vuorovaikutuksessa toisten osaajien kanssa. Ryhmissä osallistujat rakentavat toisilleen tikapuita ja täydentävät toistensa osaamista: tikapuut voivat olla käsitteellisiä, toiminnallisia, sosiaalisia ja emotionaalisia. Yhteisöllisesti rakennetussa vertaistyöskentelyssä osallistujien kokemusten jakamisen seurauksena painopiste siirtyy myös enemmän kohti ohjattavien koko elämäntilanteen tarkastelua. Parhaimmillaan vertaistyöskentely ja ohjaus kykenee edistämään tieteellistä asiantuntijuutta integroimalla opiskelijoiden omaan kokemukseen perustuvaa tietoa tutkittavaa ilmiötä koskevaan teoreettiseen ja käsitteelliseen tietoon (Eteläpelto 1997).

Vaikka ryhmän merkitys oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen resurssina on tunnustettu ja laajasti tutkittu asia, ryhmän ja vertaissuhteiden merkitys opiskelun tukena ja oppimisen resurssina on toistaiseksi hyödynnetty vain vähän virallisen ohjauksen tukena (Micari, Streitwieser & Light 2006; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Soini H. 2008). Tohtorikoulutus ja väitöskirjatyön työprosessit nähdään edelleen hyvin painokkaasti ohjattavan ja ohjaajan välisen kahdenkeskisen ohjaussuhteen kautta rakentuvana (esim. Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk & Wubbels 2009). Vallitsevalle yksilökeskeiselle ohjauskulttuurille on kuitenkin syntynyt vaihtoehtoisia ja laajentavia näkemyksiä, joissa vaaditaan esimerkiksi sellaisia vertaisoppimisen ja -työskentelyn työtapoja, mitkä akateemisessa tutkimustoiminnassa ja tutkimusryhmissä ovat muutenkin tyyppisiä (Boud & Lee 2005; Boud, Cohen & Sampson 2001). Vertaisryhmän merkitys tulee painokkaimmin esille oppimis- ja työprosesseihin liittyvien kokemusten tuottajana ja oppimista tukevien suhteiden ja

verkostojen rakentajana. Tässä voidaan palata vertaisohjauksen määrittelyn äärelle, missä usein lähdetään siitä, että vertaisryhmän jäsenillä on oman kokemushistoriansa perusteella sellaista asiantuntemusta ja tietämystä, mistä muut ryhmän jäsenet voivat hyötyä (Topping & Ehly 2001; Soini H. 2008). Keskeinen kysymys vertaisryhmien hyödyntämisessä on se, kuinka ohjaaja voi tavoitteellisesti rakentaa yhteisöllistä oppimisympäristöä työprosessien ja oppimisen tueksi (Boud ym. 2001).

Vertaisryhmien työskentelyssä on mahdollista tukea ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta tärkeitä osa-alueita, kuten autonomiaa ja oma-aloitteisuutta, opiskelijan tunnetta omasta pätevyydestä ja osaamisesta, sekä osoittaa yhteisöllisen työskentelyn hyödyllisyys akateemisen asiantuntijuuden rakentumisessa (Nuttin 1984; Ryan & Deci 2000; Boud ym. 2001; Krapp 2005). Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että ohjausta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ja otetaan huomioon yhteistoiminnallista oppimista edistävien rakenteiden ja roolien merkitys ohjaustilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa (Soini H. 2008).

Ryhmän rakentumisen ja ryhmäprosessin avainalueita

Vertaisryhmiä tohtorikoulutuksessa muodostuu sen perusteella kuinka kiinteästi ja suunnitelmallisesti ne toimivat ja miten ryhmiä ohjataan (esim. Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000; Repo-Kaarento 2007). Vertaisryhmien näkökulmasta voidaan puhua satunnaisista ja tavoitteellisista vertaisryhmistä tai verkostoista, jotka ovat esimerkiksi tohtoriopiskelijoiden oma-aloitteisemmin muodostamia ja joille on annettu enemmän vastuuta työprosessien edistämiseksi. Vaih-toehtoisesti voidaan puhua strukturoidummin ohjatuista ryhmistä, jotka ovat teemallisesti tietyn erityisalueen ympärille muotoutuneita, projektiluontoisia (kuten tutkimusryhmät) tai tietyn ohjaajan (tai

ohjaajaparien) ohjauksessa toimivia pienryhmiä. Keskeinen lähtökohta on se, nähdäänkö ryhmän tuottavan lisäarvoa yksilöllisten väitöskirjaan tähtäävien työprosessien edistämässä ja miten ryhmän toiminta organisoituu tämän tavoitteen ympärille?

Pienryhmissä vaikuttavat niiden tarkoituksesta riippumatta tietyt ryhmän rakentumiseen ja ryhmäprosessiin liittyvät voimat, jotka edelleen vaikuttavat ryhmän onnistumiseen tehtävässään. Ryhmäohjauksen kannalta on hyvä tunnistaa niitä avaintekijöitä, jotka vaikuttavat tuloksekkaaseen vertaisryhmätyöskentelyyn ja yhteistyöhön. (Nummenmaa & Lautamatti 2004; 2005.) Usein ryhmäprosessin tarkastelussa on keskitytty tiedolliseen (kognitiiviseen) toimintaulottuvuuteen. Tällöin keskitytään lähinnä siihen, kuinka ryhmän jäsenten tiedolliset rakenteet integroituvat ja muuntuvat esimerkiksi ryhmän yhteistyössä ja yhteisessä oppimisessa eteenpäin (ks. Perkins 1993; Resnick 1996.) Mutta kiinnittämällä huomiota myös sosiaalisten ja tunteisiin liittyvien prosessien havainnointiin, on mahdollista kokonaisvaltaisemmin ymmärtää ryhmän toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja ryhmän merkitystä oppimisen, hyvinvoinnin ja voimavarojen lähteenä (Van den Bossche, Segers & Kirschner 2006). Seuraavassa luonnehditaan näitä kolmea ryhmäoppimisen ulottuvuutta (tiedollinen, sosiaalinen, tunteet) tutkimusten tuottamien havaintojen pohjalta ja kootaan ryhmäprosessin onnistumiseen vaikuttavia avaintekijöitä. Väitöskirjaan tähtäävät työprosessit ovat hyvin yksilöllisiä, joten huomiota kiinnitetään myös yksilön ja ryhmän välisen jännitteeseen vertaisryhmätoiminnassa.

Ryhmän *tiedollinen ulottuvuus* koskettelee ryhmän jäsenten tiedon kanssa työskentelyä, reflektiivistä arviointia, keskustelua, näkökulmien vertailua, opittavien sisältöjen hahmottamista yksin ja yhdessä sekä uuden ymmärryksen rakentamista (ks. Korhonen 2005a; 2006; Van den Bossche ym. 2006). Keskeinen käsite on yhteisesti jaettu tietämys (socially shared cognition), joka voi kehittyä kun ryhmässä saavutetaan riittävä yhteisymmärrys työskentelyn kohteesta ja ryhmän tiedollisista päämääristä ja suunnista (Resnick

1996; Siegal 1996). Yhteisesti jaettu tietämys lähtee kehittymään ja kumuloitumaan tiedonrakennusprosessin kautta, jossa ryhmän jäsenten kesken pystytään vertailemaan erilaisia käsityksiä, selityksiä ja argumentteja ja tarkastelemaan niitä kriittisesti (Siegal 1996). Tärkeä elementti yhteisesti jaetun tietämyksen muodostumisessa on yhteisen ymmärrysperustan luominen (grounding), jossa varmistetaan osapuolten kesken tiedollisten näkökohtien ymmärtämisestä riittävän yhdenmukaisella tavalla ja korjataan ja haastetaan väärinymmärryksiä (Clark & Brennan 1996).

Yhteisen ymmärrysperustan pohjalta tavoitteena usein on, että ryhmän tietämys lähtee aidosti kehittymään ja muuntumaan ryhmäprosessin tuloksena. Tasapuolinen osallistuminen on tärkeää yhteisesti jaetun ymmärryksen syntymiselle. Vastavuoroisuus ja perspektiivinotto merkitsevät valmiutta siirtyä yksilökeskeisestä oman näkemyksen puolustamisesta kohti sosiaalista toisen näkökulman arvostamista, tiedostamista ja huomioonottamista (Selman 1980). Tämä on yksi haastavimmista kysymyksistä ryhmän oppimisprosessissa tiedollisella ulottuvuudella. Oppiminen tapahtuu jaetun ymmärryksen hakemisen kautta, jossa tietämys kehittyy sekä yhteisen ymmärrysperustan luomisen että yhteisen eri perspektiivejä käsittelevän näkökulmavaihdon kautta (Van den Bossche ym. 2006).

Ryhmän *sosiaalinen ulottuvuus* koskettelee puolestaan ryhmäytymistä, yhteenkuuluvutta, ryhmän toimintanormeja, sosiaalisia suhteita ja oppimiskulttuuria, jotka säätelevät ryhmän toiminnan reunaehtoja (ks. Korhonen 2005a; 2006; Van den Bossche ym. 2006). Ryhmä käy tavallisesti läpi tietyt ryhmäytymiseen ja kehittymiseen liittyvät vaiheet, joita kuvataan usein toisiaan seuraavina vaiheina, mutta todellisuudessa saattavat limittyä monin tavoin. Ryhmän kehittymisvaiheet Tuckmanin (1965) mukaan ovat muodostuminen (forming), kuo-hunta (storming), säännöistä sopiminen (norming), työskenteleminen (performing) ja päättyminen (adjourning). Tärkeimpiä vaiheita ovat erityisesti säännöistä ja toiminormeista sopiminen ja pääsy tehokkaan työskentelemisen vaiheeseen, joka liittyy ryhmän perustehtävään (ks.

Repo-Kaarento 2007). Perustehtävän suorittamisen kannalta keskeinen ryhmän sosiaaliseen toiminnan säätelyyn liittyvä käsite on ryhmän yhteenkuuluvuus (cohesion). Yhteenkuuluvuutta on paljon tutkittu erilaisissa ryhmissä ja esimerkiksi Festingerin (1957) alkuperäisen määrittelyn mukaan se tarkoittaa kaikkia niitä voimia jotka saavat jäsenet toimimaan tehokkaasti yhdessä ryhmänä. Yhteenkuuluvuuden laadulla ja ryhmän kiinteydellä on todettu olevan huomattava merkitys ryhmän onnistumiseen tehtävässään (Evans & Dion 1991; Mullen & Copper 1994; Van den Bossche ym. 2006).

Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksen piiristä nousee toinen keskeinen käsite sosiaalisen ulottuvuuden havainnoimiseksi eli ryhmän jäsenten keskinäisriippuvuus (interdependence) ja sen merkitys (Johnson & Johnson 1989; Johnson & Johnson 2002). Kun ryhmän jäsenet ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan, he tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen tavoitteensa. Jokainen ryhmän jäsen on tietoinen omasta vastuualueestaan ja sen merkityksestä yhteisessä työskentelyssä. Yhteisen aiheen, yhteisen kokemuksen tai jaetun kiinnostuksen kohteen löytyminen on hyvä perusta positiiviselle keskinäisriippuvuudelle (Repo-Kaarento 2007). Jos ryhmän jäsenet ovat toisistaan vain negatiivisesti riippuvaisia, toiminta muodostuu helposti kilpailulliseksi, mikä rikkoo yhteistyöasetelman. Vain yksi tai muutama voi tällöin voittaa, ja jonkun voitto on samalla toisen häviö. Kilpailullisen ryhmän jäsenet keskittyvät ehkä oman oppimisensa parantamiseen, mutta eivät löydä lisäarvoa toisten auttamisesta. Jos ryhmän jäsenet eivät tunne lainkaan olevansa riippuvaisia toisistaan, ei yksilöiden välille välttämättä synny ollenkaan vuorovaikutusta ja he jatkavat lähinnä omien tavoitteiden mukaista toimintaansa. (emt.).

Ryhmän *tunneulottuvuus* käsittää puolestaan ryhmän tunneilmapiiriin ja tunnetasolla ryhmään identifioitumiseen liittyviä asioita. Tunneulottuvuus voi merkitä esimerkiksi toisia tukevan ja kannustavaa ilmapiirin muodostumista, mikä voi heijastua myös yksilötasolla positiivisena ryhmään kuulumisen tunteen vahvistumisena (Korhonen 2005a). Tunneulottuvuudella keskeisenä tekijänä on tarkasteltu muun

muassa turvallisuuden (psychological safety) kokemista ryhmässä (Schein & Bennis 1965; Van den Bossche ym. 2006). Oppiminen ryhmässä voi olla yksilön kannalta monella tavalla stressaavaa, ainakin heikommin toimivassa ryhmässä, sillä uudessa ryhmässä jäsenet eivät välttämättä tunne toisiaan, ryhmässä saatetaan käydä valtataistelua, joitakin suljetaan ulkopuolelle ja asioiden epäonnistuessa syytellään muita virheiden tekemisestä ja niin edelleen. Oppimistilanteeseen olisi hyvä saada luotua kannustava ja onnistumista tukeva ilmapiiri, sillä myönteiset tunteet lisäävät käytettävissä olevaa energiaa ja riskinotto-kykyä ryhmässä ja kielteiset tunteet vastaavasti vähentävät tätä (Varila 1999; Repo-Kaarento 2007). Toimivat henkilö- ja yhteistyösuhteet ryhmä- ja tiimityöskentelyssä edellyttävät myös riittävässä määrin luottamusta eri osapuolten välillä (Korhonen 2005b). Luottamus edistää ryhmän jäsenten samastumista ryhmään. Tunneulottuvuuden eri osa-alueiden, kuten turvallisuuden tai luottamuksen, vaikutukset eivät ehkä suoraan näy ryhmän tuloksissa, mutta ne edesauttavat monella tavoin ryhmää parempiin suorituksiin ja ovat siksi tärkeitä havainnoitavaksi ryhmien toiminnassa (Edmonson 1999; Van den Bossche ym. 2006).

Ryhmän rakenteen ja prosessien osalta on edellä kuvattujen ulottuvuuksien lisäksi hyvä kiinnittää huomiota väitöskirjaan liittyvien työprosessien kannalta yksilö- ja ryhmätason linkittymiseen. Kuinka ryhmän jäsenten osallistuminen ja jäsenyys ryhmässä kehittyvät ja millaisiksi ryhmän jäsenten positiot vertaisryhmässä muodostuvat. Yhteisöllisissä oppimistilanteissa tämä tulee esille muun muassa vuorovaikutuksen symmetriana ja ryhmän jäsenten osallistumisen etenemisessä yhteisön reuna-alueilta sen aktiiviseksi ydinjäseneksi (Korhonen 2006). Vuorovaikutuksen symmetria näkyy ryhmän jäsenten käymänä vastavuoroisena dialogina ja tasapuolisena osallistumisena. Vastaavasti epäsymmetria merkitsee vastavuoroisuuden puuttumista ja puheenvuorojen minäkeskeisyyttä ja osallistumisen epätasaista jakautumista. (emt.)

Position käsitteellä viitataan osallistujan toimintaan, vakiintuneeseen ja kehkeytyvään toimintarooliin vuorovaikutustilanteessa (ks. Harre & Van Langehove 1999). Oppimisryhmässä positionotto näyttää erilaisten ryhmien kohdalla kulminoituvan erityisesti siihen, toimivatko yhteisön jäsenet sen aktiivisessa ydinjoukossa vai jäävätkö he passiivisemmiksi sivustaseuraajiksi (Korhonen 2006; 2008) Aktiiviset oppijat ryhmässä edistävät yhteenkuuluvuuden kehittymistä ja yhteisen ymmärrysperustan luomista. Aktiivisilla oppijoilla näkyy myös sitoutuminen ryhmän tavoitteisiin ja toimintaan, aktiivinen osallistuminen tiedonrakentamisen diskursseissa ja samalla tuleminen syvällisemmin tietoiseksi jaetun ymmärryksen kohteista. Passiivisten oppijoiden panos on usein marginaalinen ryhmän yhteisymmärryksen kehittymiseen ja heidän jaettu ymmärryksensä muodostuu vastaavasti hyvin pinnalliseksi. (Korhonen 2006) Osallistuessaan oppimisryhmän toimintaan sen jäsenet, erityisesti aktiiviset jäsenet, tulevat osallisiksi yhteisön tietämyksestä, uskomuksista ja käytänteistä, jotka edelleen muovaavat yksilöllisiä merkityksiä. Wengeriä (1999, 56, 145–153, 164-172) mukailien asiantuntijuus määrittyy osallistumisen prosessissa muodostuvien yhteyksien ja kokemusten tulkinnan kautta. Osallistumisen ehdot vaikuttavat myös mahdollisuuksiin omaksua yhteisön hiljaista tietoa ja kehittää omaa asiantuntemusta. Marginaaliin jääminen ja epävarmuus yhteisön jäsenyydestä voi akateemisessa kontekstissa rajoittaa tieteellisen ajattelun ja asiantuntemuksen kehittymistä.

Tutkimushavaintoja ryhmäprosessin ja vertaissuhteiden merkityksestä jatko-opintojen ja väitöskirjatyon työprosessien ohjauksessa

Nummenmaa ja Soini (2010) toteavat, että monissa tutkimuksissa on osoitettu vertaisoppimisen myönteiset vaikutukset opiskelijoiden

tiedolliseen osaamiseen ja oppimistuloksiin (Baum 1992; Topping & Ehly 2001; Wildman ym. 1992). Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että tiedollinen osaaminen ja tieteellinen asiantuntijuus eivät kehity erillisenä osa-alueena, vaan kokonaisvaltaisesti, ja edellyttävät myös muiden kuin kognitiiviseen kehitykseen liittyvien näkökohtien huomioon ottamista oppimis- ja ohjaustilanteissa. Ryhmäprosesseja ja ryhmäohjausta koskevat tutkimukset tuovat esille muun muassa ryhmän sosiaalisen toiminnan ja tunteiden kehittymisen merkityksen (Edmonson 1999; Van den Bossche, Segers & Kirschner 2006). Myös opiskelijan henkinen hyvinvointi sekä tiedeyhteisöön kuulumisen kautta saatava arvostus ja hyväksyntä ovat tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olennaisia tekijöitä (Peura 2008; Pyhältö, Stubb & Lonka 2009).

Otamme seuraavaksi tarkasteluun kolme erilaista ja eri oppialoilta peräisin olevaa tutkimusesimerkkiä, joissa jokaisessa on hieman erilainen, mutta samalla toisiaan täydentävä, lähestymistapa vertaisryhmän hyödyntämiseen tohtoriopiskelijoiden oppimis- ja työprosessien ohjauksessa ja näiden prosessien kehittämässä. Elke Stracke (2010) on tarkastellut vertaisoppimista ja sen merkitystä väitöskirjatyön ohjaamisessa. Tutkimuksessa on kyse soveltavan kielitieteen alalla toimivan ohjaajan (artikkelin kirjoittajan) pyrkimyksistä muuttaa ohjausta yhteisöllisempään suuntaan integroimalla jatko-opiskelijoita toimimaan keskenään paremmin oppimisyhteisönä jatko-opintojen seminaarityöskentelyssä. Taustateoriana tässä yhteydessä on Laven ja Wengerin (1991; Wenger 1999) käytäntöyhteisöteoria, jonka mukaisesti pyritään toimimaan yhteisönä yhteisen sitoutumisen, jaetun yrityksen ja jaetun välineistön avulla. Keskeistä on myös etenevä osallistuminen yhteisössä (tai yhteisön avulla) noviisista akateemisen yhteisön aktiiviseksi toimijaksi. Nämä näkökulmat ovat tarjonneet varsin toimivan näkökulman väitöskirjatyön ja jatko-opiskelijan prosessien kuvaamiseen (esim. Lee & Roth 2003; Hasrati 2005).

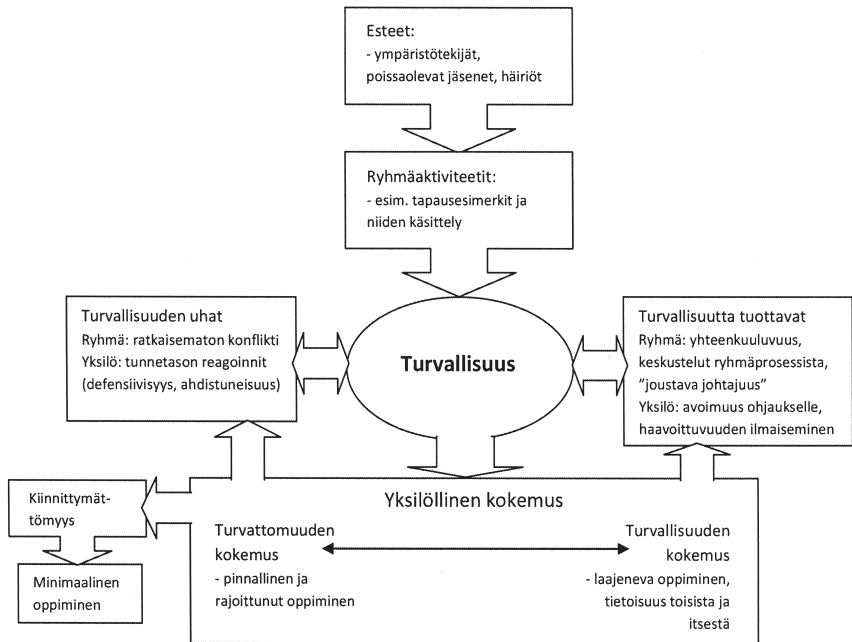
Stracke (2010) kuvaa tutkimusartikkelissaan yhden vertaisryhmän kohdalla ryhmän muotoutumista, toimintaa ja itsearviointia,

missä tulee esille ryhmän merkitys oppimiselle, erityisesti oppiminen toisilta väitöskirjatyön prosessin jakamisen, palautteen ja moraalisen tuen kautta. Hänen ohjauskokemustensa mukaan vertaisryhmä voi parhaimmillaan muodostaa tunneilmapiiiriltään ystävällisen ja tukevan oppimisympäristön ja luoda mahdollisuuden tutkimuksen tekemisen harjoittelulle. Samantyyppisiä havaintoja on tehty muissakin vastaavanlaisissa yhteyksissä, kun esimerkiksi on tutkittu akateemisen kirjoittamisen ympärille rakennetun kirjoittajapiirin toimintaa väitöskirjatyön ohjauksessa (ks. Larcombe ym. 2007).

Yhteisön muodostaminen keskeisen väitöskirjan työprosessin eli kirjoittamisen ympärille, tuo usein kaksi selkeää ja toisiinsa liittyvää etua tohtoriopiskelijalle: a) akateemisten kirjoittamistaitojen kehittämisen mahdollistuminen ja toisten tuen saaminen taidoissa kehittymiselle sekä b) osallistuminen prosessiin, jossa tullaan akateemisen keskusteluyhteisön jäseneksi, mikä myös on edistänyt omaa luottamusta ja motivaatiota opiskelu- ja oppimisprosessissa ja edistänyt akateemisen identiteetin rakentumista. (emt.) On myös hyvä muistaa, että ryhmien käyttö ohjauksessa ei ole itsestään toimiva ratkaisu, vaan vaatii ohjaajalta aikaa, huomiota ja etukäteissuunnittelua sekä ryhmäprosessin avaintekijöihin huomion kiinnittämistä.

Fleming, Glass, Fujisaki ja Toner (2010) ovat tehneet ryhmäohjauksen näkökulmasta varsin perusteellisen seurannan ryhmäprosessin onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. He kaikki ovat itse olleet tohtoriopiskelijoita tutkimuksen toteuttamishetkellä. Heidän kohderyhmänään oli 15 psykologian tohtoriopiskelijaa ja 3 erilaisen ohjauskokemusta edustavaa ohjaajaa, jotka täyttivät seurantakyselyä kuuden opetusperiodin ajan jokaisen ryhmäohjaustilanteen jälkeen. Osallistujat tutkimukseen valikoituivat mukaan siten, että he olivat mukana 13:sta erilaisessa ohjatussa praktikumryhmässä osana psykologian jatko-opintoja. Seurantakysely oli luonteeltaan avoin lomakekysely ja sen tarkoituksena oli saada vastaajien kuvauksia niistä kriittisistä tapahtumista (critical incidents) joiden he arvioivat vaikuttaneen ryhmätilanteen kokemiseen onnistuneena

tai epäonnistuneena. Grounded theory -analyysin tuloksena syntyi mallinnus ryhmäohjauksen elementeistä (kuvio 1), jossa keskeisenä ryhmäprosessiin vaikuttavana tekijänä on nostettu esiin *turvallisuus* (safety). Tässä tapausesimerkissä korostui siis vahvasti tunneulottuvuuden merkitys onnistuneelle ryhmäohjaukselle. Tunnetekijöiden havainnoinnin oppimista voikin hyvällä syyllä pitää yhtenä ryhmäohjaajana kehittymisen edellytyksistä.



Kuvin 1. Flemingin ym. (2010, 1999) mallinnus ryhmäohjausprosessin osatekijöistä, missä *turvallisuuden* kokeminen on keskeisimpänä välittävänä tekijänä onnistuneelle tai epäonnistuneelle ryhmäohjauskokemukselle praktikumtyöskentelyssä.

Fleming ym. (2010) mukaan tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat turvallisuuden tunteen hyvin vaihtelevasti ryhmässään ja psykologisen turvallisuuden tunteen kokeminen ryhmässä heijastui positiivisesti myös oppimiseen ja myönteisempiin ohjauskokemuksiin. Turvallisemmaksi koettu olo ryhmässä vaikutti myös siihen, että opiskelijat käyttäytyivät myös toisia kohtaan avoimemmin ja toisia tukevammin. Tämä edelleen edesauttoi ryhmässä myönteisen tunneilmapiirin kehittymistä. Vastaavasti kielteiset tunteet kehittyivät samalla tavoin kumuloituvasti ryhmässä. Turvallisuuden kokemisessa tietyssä ryhmässä oli myös yksilöllisiä eroja. Fleming ym. (2010) päätyivät johtopäätöksissään siihen, että sekä ryhmä- että yksilötekijöillä on vaikutusta turvallisuuden tunteen kokemiseen yksilötasolla. Turvallisuutta edistävinä asioina ryhmäprosessissa esille tulivat erityisesti ryhmän yhteenkuuluvuus, joustava johtajuus (fluid leadership) ja tietyn ajoin toistuneet keskustelut myös itse ryhmäprosessin sujumisesta. ”Joustava johtajuus” tässä tapauksessa tarkoitti opiskelijoiden ryhmässä ottamaa opettajan tai palautteenantajan roolia, tai tekemää keskustelualoitetta ja silloin, kun se on ollut myös ryhmän ohjaajan ja muiden jäsenten hyväksymää, on tätä kutsuttu ”joustavaksi johtajuudeksi”.

Kolmantena ryhmien merkitystä laajentavana tapausesimerkkinä on McMorlandin, Carrollin, Copasin ja Pringen (2003) tohtoriopintoihin liittyvän toimintatutkimuksellisen hanke, jossa tavoitteena on ollut kehittää ohjaussuhteita yhteisöllisten kumppanuuksien kautta luomalla yhteisöä akateemisten ohjaajien ja tohtoriopiskelijoiden välille. Avainsanana oli transformatiivinen yhteistoiminnallinen tutkiminen (transformative collaborative inquiry), missä pyrittiin toiminnalliseen muutokseen ohjauksessa lähtemällä tutkimusta varten perustetussa ryhmässä itsearvioinnin ja reflektion kautta tutkimaan omia ohjauksellisia suhteita ja käytänteitä.

Toimintatutkimusprosessiin ryhmässä osallistuivat sekä tohtoriopiskelijoita että ohjaajia. Tässä tapausesimerkissä osallistujat tulivat hallintotieteiden, informaatiotieteiden ja sosiologian aloilta. Yhteiset

reflektiiviset keskustelut ja tarinat ryhmässä avasivat ymmärryksen reittejä käytäntöihin ja tarjosivat ainutlaatuisia ja arvokkaita oivalluksia ja näkemyksiä tohtoriopiskelijoille, mutta vastavuoroisesti usein myös ohjaajille. McMorland ym. (2003) ehdottavatkin, että ohjauksen kehittäminen yhteisöllisten kumppanuuksien suuntaan edellyttää koko yhteisön tasolla tapahtuvaa tiedostamista, itsearviointia, rohkaisua ja kehittämistä, missä tohtoriopiskelijat ja ohjaajat yhdessä lähtevät kehittämään taitojaan vertaisoppimisessa ja vahvistamaan yhteisöllistä oppimiskulttuuria. He kutsuvat tällaista mahdollisuutta kehittäväksi reflektiivisyydeksi (sustained reflectivity).

Tutkimusesimerkit ryhmistä ja yhteisöllisistä ohjausmuodoista osoittavat, että ohjauksen kehittämiseen tohtoriopintojen ja väitöskirjan työprosessien tueksi ei ole yhtä ainoa tapaa olemassa. Ryhmän ja yhteisön merkitystä voidaan lähteä hahmottamaan monella eri tasolla vertaissuhteiden, yhteisöön osallistumisen, yhteisöllisten ohjaussuhteiden ja akateemisen yhteisön jakaman merkityksenmuodostuksen kautta. Monentasoinen reflektio, kuten reflektio ryhmässä (”within the group”) ja reflektio ryhmästä (”of the group”), voi toimia muutoksen ja kehittämisen katalysaattorina (ks. McMorland ym. 2003).

Ohjaaja vertaisryhmän oppimisprosessin edistäjänä

Ryhmää hyödyntävän ohjauksen tavoitteeksi muodostuu opiskelijan tavoitteellisen ja samalla luovan työskentelyn mahdollistaminen opiskelu- ja työprosessien tukemisessa (Nummenmaa & Lautamatti 2004; 2005). Vertaistyöskentelyn ja -ohjauksen tarjoama yhteinen kokemus siitä, että muut painivat samojen, joskus opiskelijasta itsestä vähäpätöisiltä tuntuvien kysymysten kanssa, auttaa opiskelijaa suhtautumaan realistisesti omiin ongelmiinsa. Se tukee ja vahvistaa myös opiskelijoiden käsitystä omasta osaamisestaan tarjoamalla heille mahdollisuuden tarkastella asioita eri näkökulmista ja toimia erilai-

sisä rooleissa. He kokevat vertaisohjauksessa tarkasteltavat ongelmat ja kysymykset yhteisinä ja tuntevat helpotusta huomattavasti, että muilla opiskelijoilla on samanlaisia ongelmia kuin itsellään (Renko, Uhari, Soini & Tensing 2002; Soini H. 2001).

Oppimis- ja työprosessien ohjaus on aina tavoitteellista toimintaa. Onnistuneelle ryhmälle hyödyntävälle ohjaukselle etua on siitä, jos ryhmän ohjaaja tarkastelee ja suunnittelee ryhmän toimintaa pitkäkestoisena, monivaiheisena prosessina, jota säätelee ryhmän perustehtävä, kuten väitöskirjatyön valmistuminen ja siihen johdettavat oppimisprosessit (Nummenmaa & Lautamatti 2004; 2005). Ryhmän ja yhteisön prosessit voidaan edellisissä luvuissa kuvattujen ryhmäprosessin avaintekijöiden osalta tiivistää kahteen ohjauksen kannalta huomionarvoiseen prosessiin: a) kuinka yhteisön ryhmäytymisen prosessi etenee sosiaalisella ja tunnetasolla ja b) kuinka yksittäisten oppijoiden jäsenyys ja osallistuminen ryhmässä kehittyvät (ks. Korhonen 2006; 2008). Nämä molemmat prosessit vaikuttavat myös vahvasti kolmanteen prosessiin eli ryhmän toimintaan ja onnistumiseen tiedollisessa jaetun ymmärryksen prosessissa ja vastaavasti myös yksittäisen jäsenen omaan tiedolliseen kehittymiseen.

Ryhmäprosessi sosiaalisella tasolla on hahmotettavissa eri vaiheista muodostuvana, kulloistakin ryhmän perustehtävää palvelevana toimintana, johon kuuluvat esimerkiksi suunnittelun, aloituksen, siirtymän, työskentelyn ja lopetuksen tyyppiset vaiheet. Jokaisella vaiheella on oma tehtävänsä työprosessissa niin kokonaisprosessin kuin erillisten tapaamistenkin toteuttamisessa. (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 134–140.) Keskeistä vertaisryhmässä on siirtymä tehokkaan työskentelemisen vaiheeseen, joka liittyy ryhmän perustehtävään. Siirtymä voi tarkoittaa sekä mentaalista että toiminnallista siirtymistä ryhmän perustehtävän toteuttamiseen. Ryhmäprosessin onnistumisen kannalta ohjaajan ehkä tärkein tehtävä tämän siirtymän tukemisessa on hyvän ja turvallisen oppimisilmapiirin luominen ryhmän tunnetasolla. Kuten Fleming ym. (2010) tutkimusesimerkissä

kävi ilmi, turvalliseksi koettu olo ryhmässä on sekä oppimiseen että ryhmäläisten toisia tukevaan käyttäytymiseen vaikuttava elementti. Turvallinen ilmapiiri rakentuu muun muassa toisia tukevalle kunnioittamiselle ja kuuntelemiselle. Jos ihmisiä kohdellaan kuin objekteja, se luo turvattomuutta ja epäluottamusta ja oppiminenkin estyy. Vuorovaikutuksen avoimuus ja autenttisuus luovat kannustavan ilmapiirin ryhmässä, missä oppijat voivat vapaasti tutkia omia ajatuksiaan ja ilmaista niitä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 130.)

On hyvä muistaa se, että tohtoriopiskelijoiden ohjaus on myös altis erilaisille vaikeuksille ja rajoittaville tekijöille (ks. Peura 2008). Vaikka ohjaaja olisi sekä akateemisesti että vuorovaikutuksellisesti taitava, saattaa ongelmaksi muodostua ohjaajan omat kiireet ja aikarajoitteet. Akateemisessa maailmassa tutkimus on erityisasemassa, eikä opetusta ja ohjausta mielletä yhtä tärkeinä, vaikka niiden merkityksestä saatetaan yleisinä tavoitteina puhua kauniisti. (emt., 103–105.) Ryhmätilanteet vaativat aikaa, huomiota ja suunnittelua. Yliopistossa saatetaan myös ylläpitää toimivan ohjauksen kannalta haitallisia käsitteitä, jossa ajatellaan että on suorastaan asiaankuuluvaa, että jokaisen tulee omalla tohtoriopintojen urallaan vuorollaan kokea huonoa ohjausta ja joskus suoranaisia vääryyksiä. Tuen ja kannustuksen puute voi olla vaikenemalla syrjijämisen muoto. (emt., 103–105.)

Yliopistossa vallitseva kilpailun ja yksin tekemisen kulttuuri voi myös tuottaa vaikeuksia ohjattavan yhteisöön osallistumisen kannalta, jos ohjaaja kokee uuden lupaavan tutkijan alun jopa potentiaaliseksi uhaksi omalle uralleen (emt., 104) tai jos ryhmässä on muita jotka näin kokevat. Ohjaus- ja vertaisryhmissä saatetaan helposti uusintaa kilpailun kulttuuria ylläpitäviä rakenteita, jos ryhmien ja vertaisyöskentelyn sosiaaliseen ja tunneulottuvuuteen liittyviä asioita ei tunnisteta riittävästi. Kilpailuasetelmien purkaminen ja positiivisen riippuvuuden luominen ryhmän jäsenten välille on keskeistä toimivan yhteisön rakentamisessa. Yhteisen aiheen, yhteisen kokemuksen tai jaetun kiinnostuksen kohteen löytyminen on tässä hyvin olennaista.

Ryhmän jäseniä voidaan motivoida sitoutumaan ja ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta (myös yksilöllisellä tasolla) ja he usein huomaavat olevansa pystyvämpiä tavoitteen saavuttamiseen yhdessä.

Rakentava dialogi ja dialogin käymisen taito ryhmän jäsenten kesken ovat keskeisiä ryhmäprosessia auttavia tekijöitä, joihin myös ohjauksella voidaan vaikuttaa. Dialogi perustuu tasa-arvoiseen ja symmetriseen vuorovaikutukseen ja sitä voisi luonnehtia toisia arvostavaksi yhdessä olemiseen ja tekemiseen liittyväksi potentiaaliksi (ks. Korhonen 2008). Kun tiedollista vuorovaikutusta on formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä eri yhteyksissä tutkittu, on tiedon rakentamisen käytänteiden todettu usein olevan epäsymmetrisiä, mikä merkitsee ryhmän toimimista eniten sen aktiivisten ja joskus dominoivienkin jäsenten varassa ja toisten panoksen jäävän ajoittain tai jatkuvasti heikoksi ryhmän tiedonrakennusprosessissa (Korhonen 2008). Ohjaaja voi vaikuttaa ja helpottaa dialogin syntymistä käyttämällä ryhmän työskentelyn eri vaiheisiin soveltuvia aktiviteetteja, joissa taataan ryhmän jäsenille mahdollisuus tasapuoliseen osallistumiseen ja jotka edelleen vaikuttavat siihen, miten ryhmäprosessi etenee ja miten jäsenet saavat äänensä kuuluville ryhmässä (ks. Ruponen ym. 2000; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa & Lautamatti 2005). Rakentava dialogi auttaa ryhmää tavoitteiden saavuttamisessa. Toimiessaan ryhmässä ja ohjatessaan opiskelu- ja työprosesseja ryhmässä akateeminen ohjaajakin on enemmän assistentti, resurssi, tukija ja oppimisen edistäjä kuin opettaja tai tiedollinen auktoriteetti (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004). Onnistunut vertaistyöskentelyn ohjaus edellyttääkin ohjaajalta jonkin verran tietoisuutta ryhmädynamiikasta ja vuorovaikutuksen merkityksestä – juuri niihin liittyvät ongelmathan usein kariuttavat muodolliseen seminaarityöskentelyyn (opponointeinen ym.) rajoittuneen työskentelyn.

Lähteet

- Baum, H.S. 1992. Mentoring: Narcissistic fantasies and oedipal realities. *Human Relations* 45.
- Boud, D. & Lee, A. 2005. 'Peer Learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education* 30 (5), 501–516.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. 2001. *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Clark, H.H. & Brennan, S.E. 1996. **Grounding in communication**. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 127–149.
- Edmonson, A.C. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44, 350–383.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Evans, C.R. & Dion, K.L. 1991. Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research* 22, 175–186.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Advances in Learning and Instruction Series. Amsterdam: Elsevier.
- Harré, R. & van Langehove, L. (Toim.) 1999. *Positioning theory*. Oxford: Blackwell.
- Hasrati, M. 2005. Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education* 30 (5), 557–570.
- John-Steiner, V. 2000. Creative collaboration. New York: Oxford University Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. 1989. *Co-operation and Competition. Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (Toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Krapp, A. 2005. Basic need and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction* 15, 381–395.
- Korhonen, V. 2005a. Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola, (Toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 161–178.

- Korhonen, V. 2005b. Työn ja oppimisen verkostot – näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen. Teoksessa E. Poikela (Toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampere University Press, 201–222.
- Korhonen, V. 2006. Ohjaus ja opiskelu verkossa - tarkastelussa ryhmän vuorovaikutus verkkoyhteisössä. *Kasvatus* 37 (3), 236–249.
- Korhonen, V. 2008. Kohti dialogista lukutaitoa - oppimisen yhteisöllisiä tietokäytäntöjä ja suhdeverkostoja tunnistamassa. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (Toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press, 167–195.
- Larcombe, W., McCosker, A. & O’Loughlin, K. 2007. Supporting Education PhD and DEd Students to Become Confident Academic Writers: an Evaluation of Thesis Writers’ Circles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 4 (1). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol4/iss1/6>
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, S. & Roth, W-M. 2003. Becoming and Belonging: Learning Qualitative Research Through Legitimate Peripheral Participation. *Qualitative Social Research* 4 (2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels, T. 2009. A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education* 58, 359–373.
- Micari, M., Streitwieser, B. & Light, G. 2006. Undergraduates Leading Undergraduates: Peer Facilitation in a Science Workshop Program. *Innovative Higher Education* 30 (4), 269–288.
- Mullen, B. & Copper, C. 1994. The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin* 115 (2), 210–227.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä – Opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola, (Toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 103–122.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, K. Pyhälto & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nuttin, J. 1984. *Motivation, planning and action*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peura, A. 2008. *Tohtoriksi tulemisen tarina*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.

- Perkins, D.N. 1993. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. Teoksessa G.Salomon (Toim.) *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press, 88–110.
- Pyhältö, K., Stubbs, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Renko, M., Uhari, M., Soini, H. & Tensing, M. 2002. Peer consultation as a method for promoting problem based learning during a pediatrics course. *Medical Teacher* 24, 408–411.
- Repo-Kaarento, S. 2007. *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Resnick, L.B. 1996. Thinking as social practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 1–22.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A.R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (Toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 162–189.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination. Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Schein, E.H. & Bennis, W.G. 1965. *Personal and organizational change through group methods*. New York: John Wiley.
- Selman, R. L. 1980. *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Siegal, M. 1996. A clash of conversational worlds. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 23–40.
- Soini H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 36, 48–59.
- Stracke, E. 2010. Undertaking the Journey Together: Peer Learning for a Successful and Enjoyable PhD Experience. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 7 (1). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol7/iss1/8>
- Soini H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa A.R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 127–136.
- Topping, K. & Ehly, S. 2001. *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63, 384–399.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Van den Bossche, P. Segers, M. & Kirschner, P.A. 2006. Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments. *Small Group Research* 37, 490–521.
- Varila, J. 1999. *Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen jäsenitys*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildman, T., Magliaro, S., Niles, R. & Niles, J. 1992. Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education* 43, 205–213.

AIKAA AJATTELULLE, TILAA KESKUSTELULLE

Kirjoittamisretriitti

Tiina Soini & Anna Rajja Nummenmaa

Johdanto

Ajattelu ja kirjoittaminen kietoutuvat yhteen ja ovat monella tavalla akateemisen työn ytimessä. Kirjoitetun tekstin tuottaminen on myös keskeinen työprosessi tohtoriopiskelussa. Akateemisen kirjoittaminen ei viittaa tiettyyn yhteen kommunikoinnin tapaan vaan tekstiä tuotetaan moniin eri tarkoituksiin, jolloin tekstit ovat usein myös sisällöltään ja muodoltaan erilaisia. Esimerkiksi tieteellisen artikkelin kirjoitusasulle on yleensä ennalta määritellyt formaattinsa, jotka puolestaan perustuvat eri tieteenalojen kirjallisiin perinteisiin ja käytäntöihin.

Tekstituoitosten tuottamisen lisäksi kirjoittaminen on myös menetelmä, joka mahdollistaa oman ajattelun analysoinnin, arvioinnin ja uudelleen jäsentämisen sekä ajatusten esittelyn muille tiiviissä ja johdonmukaisessa muodossa. Akateeminen kirjoittaminen onkin ytimeltään vuorovaikutteinen työprosessi, jonka avulla omaa tai yhteistä ajattelua kehitetään ja ajatusrakennelmia voidaan testata. Kirjoittaminen on myös tapa kasvaa tiedeyhteisön kulttuuriin ja osallistua sen toimintaan (Vygotsky 1982; Dysthe 2002). Vastaavasti tiedeyhteisön

toimijoiden kirjoittamiseen liittyvät käsitykset, käytännöt ja kulttuuriset normit, ohjaavat sitä, mihin, milloin ja miten kirjoittamista opitaan, opetetaan ja käytetään (Pyhälto & Soini 2008).

Taitavalle akateemiselle kirjoittamiselle on tyypillistä keskittymisen tiedon muokkaamiseen ja rakentamiseen, joka usein tarkoittaa tekstin kirjoittamista yhä uudelleen ja sen uudelleen jäsentämistä saadun palautteen suunnassa. Kirjoittaminen on jatkuvasti kehittyvä, monimutkainen taito ja siihen liittyy paljon niin sanottua hiljaista tai tahmeaa tietoa, jota on vaikea pukea sanoiksi tai suoraan siirtää esimerkiksi tohtoriopiskelijan käyttöön (Lonka 2003). Kirjoittamisen prosessista ei myöskään puhuta yleisesti asiantuntijayhteisöissä. Kirjoittaminen on edelleen monille hyvin yksityistä ja suojeltua aluetta. Vaikka kirjoittamiseen liittyviä ongelmia on epäilemättä runsaasti myös akateemista kirjoittamista ohjaavilla, niistä harvoin kerrotaan ohjattaville tai edes kollegoille. Kirjoittaminen on vuorovaikutusta, jossa oma ajattelu tulee näkyväksi ja altistuu näin samalla kritiikille. Tämä voi tuntua uhkaavalta sekä aloittelevista kirjoittajista että paljon kirjoittavista asiantuntijoista. Kirjoittaminen edellyttää myös aikaa ajattelulle ja osa ohjaajien ongelmista liittyy juuri ajankäyttöön; akateeminen työ muodostuu monista erilaisista velvollisuuksista. Käytettävissä oleva aika pirstaloituu pieniksi jaksoiksi; kirjoittamisen edellyttämää yhtenäistä aikakokonaisuutta ja rauhaa on usein vaikea löytää.

Tohtorikoulutettavat puolestaan ovat opettelemassa tieteellistä kirjoittamista ja monesti kokevat kirjoitetun tekstin tuottamisen vaikeana. Tutkimusprojektimme *Tohtoriopiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi* yhteydessä selvitimme tohtoriopiskelijoiden kokemuksia tieteellisestä kirjoittamisesta (Nummenmaa, Soini & Pyhälto 2008). Kirjoittamiseen liittyvät ongelmat olivat yhteydessä sekä opintojen pitkittymiseen, että opintojen keskeyttämistä koskeviin ajatuksiin. Tutkimustulosten mukaan yhdellä viidesosalla tohtoriopiskelijoista opiskelut olivat pitkittyneet ja opiskelu oli kestänyt yli 10 vuotta. Nämä opiskelijat erosivat muiden opiskelijoiden ryhmästä muun muassa

sen suhteen, että he kokivat opiskelun vähemmän kiinnostavana ja motioivana. Heille yleisempiä olivat myös kirjoittamiseen liittyvät blokit sekä viivyttely, joista he kertoivat seuraavaan tapaan: *”Lykkään usein kirjoittamisen aloittamista viime tinkaankin”; Kirjoitan vain silloin, kun olosuhteet ovat tarpeeksi rauhalliset”; ”Aloitan kirjoittamisen ainoastaan, jos minun on pakko”*. Opiskelijat, joiden opinnot olivat pitkittyneet, kokivat olevansa vähemmän luovia ja tuotteliaita sekä arvioivat muita yleisemmin kirjoittamisen synnynnäiseksi taidoksi: *”Kirjoittamisen taito on synnynnäinen, kaikki eivät voi oppia sitä”* tai *”Kirjoittaminen on taito, jota ei voida opettaa”*. Lähes puolet tutkimistamme tohtoriopiskelijoita oli harkinnut jossain vaiheessa opiskelun keskeyttämistä. Ryhmä erosi myös monessa opiskeluympäristön sekä kirjoittamisen kokemiseen liittyvässä tekijässä niistä, jotka eivät olleet harkinneet keskeyttämistä. Kaikkiaan keskeyttämistä suunnitelleet opiskelijat kokivat muita yleisemmin kirjoittamiseen liittyviä ongelmia (Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008).

Kirjoittaminen osana tohtorikoulutuksen työprosesseja

Väitöskirjan kirjoittaminen edellyttää monien tutkimukseen liittyvien prosessien yhteensovittamista. Murray (1980) on esittänyt kirjoittamista kuvaavan mallin, jossa tausta-aineiston kokoaminen, lukeminen, analyysi ja yhdistäminen ovat koko ajan keskinäisissä suhteissa toisiinsa ja kirjoittamiseen, myös runsas kirjoittamiseen liittyvä tutkimus käsittelee usein juuri näitä tutkimustyön elementtejä suhteessa kirjoittamiseen (esim. Kwan, 2008). Kirjoittamisessa on kuitenkin aina kysymys myös yleisistä työprosesseista – motivaatiosta, suunnittelusta ja arvioinnista. Motivaatio viittaa hyvin yleisellä tasolla muun muassa siihen, mikä saa yksilön pyrkimään tavoitteisiinsa. Tavoitteisiin vaikuttaa se, minkälaisia kiinnostuksen kohteita opiskelijalla on tulevaisuuteensa nähden. Motivaatio on tärkein tekemisen

ja ryhtymisen yllyke ja sen puuttuminen puolestaan toiminnan este. Tämän vuoksi akateemisen kirjoittajan on tärkeä tiedostaa, miksi ja mitä varten hän kirjoittaa. On myös hyvä tunnistaa aikaisempia kirjoittamiseen liittyviä kokemuksia; esimerkiksi kouluaikaiset kielteiset kokemukset siirtyvät helposti ja usein tiedostamattomina akateemiseen kirjoittamiseen. Kirjoittaminen edellyttää suunnittelua sekä pidemmällä että lyhyemmällä aikajänteellä. Oman ajankäytön viikko- ja päiväsuunnitelmat edistävät yleensä tavoitteellista toimintaa myös kirjoittamisessa.

Akateemiseen työhön ja erityisesti akateemiseen kirjoittamiseen kuuluu vääjäämättä palaute, jonka antamiseen, vastaanottamiseen, analyysiin ja käsittelyyn on hyvä harjaantua niin ohjaajana kuin tohtoriopiskelijana. Kirjallinen tuote, joka kirjoittamisen tuloksena syntyy, on myös erilaisen ulkoisen arvioinnin ja palautteen kohteena. Ohjauksessa tämä kirjallisista tuotoksista saatu palaute on hyvä tunnistaa osaksi sitä palautteenannon kokonaisuutta, jonka tohtoriopiskelija toiminnastaan saa. Esimerkiksi artikkelista saatu vertaisarviointi saattaa tulla tulkituksi tuhoisasti – en osaa kirjoittaa, olen täysin epäonnistunut – mikäli sitä ei käsitellä analyttisesti osana muuta ohjausta.

Akateemista ohjauksesta on esimerkiksi englanninkielellä ilmestynyt erilaisia oppaita. Osa on suunnattu enemmän ohjaajille (Delamont, Atkinson & Parry 1997), osa taas sekä opiskelijoille että ohjaajille (Philips & Pugh 2000). Suurin osa oppaista keskittyy opiskelijan näkökulmaan – väitöskirjan suunnitteluun ja tieteelliseen kirjoittamiseen (Björk, & Räisänen 1996; Bolker 1998; Booth, Colomb & Williams 2003; Cryer 2003; Davis & Parker 1997; Dunleavy 2003; Murray 2002; Murray & Moore 2006). Nämä oppaat keskittyvät enemmän tieteelliseen kirjoittamiseen muotoihin. Kirjoittaminen ymmärretään niissä edelleen varsin usein yksilön prosessiksi, jota säätelee keskeisesti hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa ja osaamisensa. Kirjoittaminen nähdään myös suhteellisen teknisenä suorituksena. Toki kirjoittamista säätelee esimerkiksi yksilön osaaminen ja tiedot,

kirjoittamisen ohjauksen kannalta olisi kuitenkin hyvä pohtia myös kontekstitekijöiden, esimerkiksi tilojen ja vuorovaikutuksen merkitystä tekstin tuottamiselle. Seuraavassa kuvaamme erään kirjoittamista tukevaan pyrkivän menetelmän, kirjoittamisretriitin ja esimerkin sen soveltamisesta.

Kirjoittamisretriitin olennaisuuksia

Kirjoittamisretriitti on kirjoittamisen tilaan – erityisesti kirjoittamiseen sekä yleisiin työprosesseihin (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004) keskittyvä uudenlainen arena luovalle tieteelliselle kirjoittamiselle. Kirjoittamisretriitti on ohjattu prosessi, jonka tavoitteena on luoda rauhallinen aika ja tila kirjoittamiselle.

Osallistujia ohjataan

- Keskittymään johonkin ennalta suunnittelemaansa kirjoittamistehävään.
- Tutkimaan kirjoittamiseen liittyviä työprosesseja ja tunteita.
- Käyttämään kirjoittamista ajattelun välineenä.
- Kehittämään omaa kirjoittamistaan vertaispalautteen avulla.
- Lomittamaan kirjoittaminen muuhun työhön.

Murray ja Moore (2006) kuvaavat kirjoittamisretriitin olemusta seuraavasti:

Retriitti on

- Käytännöllinen järjestely varata tietty rajattu aika kirjoittamiselle.
- Tapahtuma, joka tuottaa intensiivisen, holistisen, symbolisen ja praktisen tuen kaikille kirjoittamisprosessin aspekteille.
- Tapahtuma, joka tunnistaa akateemisten kirjoittajien fyysiset, psykologiset, akateemiset ja kollegiaaliset tarpeet.

- Retriittiä kuvaa kova työ terveellisessä, nautinnollisessa ja stressittömässä ympäristössä.
- Retriitti mahdollistaa tieteellisen tuotoksen, mutta sen tavoitteena on saada aikaan pysyvämpi tottumus produktiivisen kirjoittamiseen.
- Tapahtuma rohkaisee luovaan akateemiseen kirjoittamiseen (Murray ja Moore 2006; 76).

Kirjoittamisretriitti rakentuu sille ajatuksella, että intensiivinen työskentelyperiodi ja rauhallinen ympäristö edistävät luovaa kirjoittamisprosessia. Osallistujat muodostavat kirjoittajayhteisön, jolla on yhteinen tavoite, mutta jonka jäsenillä on myös omat erityiset tehtävänsä. Kirjoittamisretriitti mahdollistaa yksittäiselle kirjoittajalle oman kirjoittamistilan ja ajan, mutta samalla puitteet vuorovaikutteiselle vertaistuelle ja palautteelle. Palaute onkin keskeinen osa retriittityöskentelyä. Palautteen antaminen, vastaanottaminen ja käsittely ovat prosesseja, joihin retriitti tarjoaa mahdollisuuden osallistua hyvän tahtoisisessa ympäristössä. Murray ja Moore (2006) antavat kirjassaan *The handbook of academic writing. A fresh approach* yksityiskohtaisia ohjeita palautteen antamisen organisoinnista ja prosessin ohjauksesta.

Yleisemmällä tasolla kirjoittamisretriitti on perusolemukseltaan *ba*, tai kuten ruotsalaiset sitä kutsuvat *kolmas tila*. Ba viittaa fyysiseen, mentaaliseen tai/ja virtuaaliseen tilaan, jonka yksilöt, yhteisöt tai organisaatiot jakavat luodessaan uutta tietoa. Ba tärkein ominaisuus on vuorovaikutus. Tietoa eivät luo ainoastaan yksilöt; tietoa luodaan yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Ba on tila, jossa tietoa luodaan, mutta samalla tiedon luomisprosessi on itsessään ba luomisprosessi. (Nonaka, Konno & Toyama 2001).

Retriitin järjestelyistä

Kirjoittamisretriittien pituus voi vaihdella riippuen siitä, mitä tavoitellaan ja mikä on mahdollista. Osallistujat voivat olla samalta tieteenalalta tai eri tieteenaloilta; sillä ei ole suurta merkitystä, jos heillä on samantyyppinen tavoite – esimerkiksi artikkelin kirjoittaminen väitöskirjaan. Osallistujien määrä voi vaihdella muutaman hengen ryhmästä pariinkymmeneen osallistujaan. Retriitin järjestämiseen tarvitaan riittävät ulkoiset edellytykset työskentelylle, esimerkiksi tilat majoittumiseen ja yhteisille kokoontumisille. Keskeistä on, että jokaista osallistujaa varten löytyy oma rauhallinen paikka, jossa hän voi keskittyä kirjoittamiseen.

Retriitin yksi kantavia ideoita on osallistujien huolellinen valmistautuminen ennen retriitin alkamista. Keskeistä on määritellä etukäteen oma kirjoittamistehtävä ja tavoitteet. Jos kyseessä on väitöskirjan kirjoittamiseen liittyvä retriitti, ohjaajan on hyvä käydä opiskelijan kanssa neuvottelu siitä, mikä on työn kannalta mielekästä. Valmistautumiseen kuuluu myös se, että osallistuja hankkii etukäteen kaiken sen materiaalin, jota tarvitsee kirjoittamistehtävänsä mahdollistamiseksi. Retriitissä keskitytään kirjoittamiseen; sen aikana ei ole tarkoitus hakea tietoa, vaan analysoida olemassa olevaa aineistoa kirjoittamista varten (esimerkiksi osallistujien Internetin käytön voi rajoittaa tiettyihin ajankohtiin). Tämä ajan rauhoittaminen vain olemassa olevan tiedon prosessointiin, jäsentelyyn ja ajatteluun on keskeisen tärkeää – ja nykypäivän tutkimustyössä muulloin usein miltei mahdotonta.

Kirjoittamisretriitti on ohjattua toimintaa ja päivittäinen ohjelma muodostuu kirjoittamiseen virittäytymisharjoituksista, keskittymisestä omaan kirjoittamiseen sekä vertaispalautteen antamisesta ja saamisesta. Jokainen retriittipäivä sisältää yleensä seuraavat elementit: yhteisistunnot – kirjoittaminen – vertaispalaute – toiminnalliset aktiviteetit. Jokainen kirjoittamispäivä aloitetaan yhteisistunnolla, jossa orientoidaan johonkin kirjoittamiseen liittyvään kysymykseen kuten

esimerkiksi kirjoittamisen suunnittelu, kirjoittamisen genret tai miten käsitellä arvioijalta saatua kielteistä palautetta. Yksinkirjoittamiselle on hyvä varata runsaasti aikaa ja toisaalta kannustaa osallistua rajaamaan omat kirjoittamistavoitteensa järkevällä tavalla. Ohjelmaan sisältyvä muu luova toiminta tukee kirjoittamisen prosessia ja tarjoaa toisin tekemisen ja näkemisen paikkoja. Harjoitukset ja aktiviteetit voivat olla hyvin erilaisia (esim. keskittymiseen keskittyviä harjoituksia kuten jooga tai oleilua luonnossa). Niiden tavoitteena on rakentaa kirjoittamiselle otollista latautunutta, mutta rentoa mielentilaa ja tuottaa ryhmälle jaettuja kokemuksia, jotka parantavat vuorovaikutuksen laatua.

Jos kyseessä on sama alan jatko-opiskelijoille suunnattu retriitti, ohjaajat toimivat kirjoittamisen ohjaajina. Opiskelijoille suunnatun retriitin voi pitää myös joku toisen alan akateemiseen kirjoittamiseen sitoutunut asiantuntija. Prosessille on kaiken kaikkiaan eduksi, jos mukana on ulkopuolinen ohjaaja, joka voi toimia esimerkiksi yleisten työprosessin sekä vapaiden aktiviteettien ohjaajana.

Erilaisia retriittejä ja yksi esimerkki

Omat kokemuksemme retriiteistä liittyvät muutaman tieteellisen kirjan kirjoittamiseen. Kansainvälisellä kirjoittajajoukolla kirjoitetun teoksen yhteydessä järjestimme kaksi retriittiä. Kyseisen ongelma-perustaista oppimista käsittelevän kirjan kirjoittamisprosessi kokonaisuutena sekä retriitit osana tätä prosessia on kuvattu artikkelissa (Moore & Barrett 2010). Retriitit järjestettiin elokuussa vanhassa suomalaisessa maalaistalossa Mönninvaaralla. Osallistujia oli 10 ja he edustivat eri tieteenaloja ja kansallisuuksia. Retriitit sijoituivat kirjan kokonaisprosessissa kahteen eri vaiheeseen: kirjan alustava suunnittelu, jossa keskeistä oli ideointi ja alustavien ehdotusten prosessointi.

Kuvaamme lyhyesti esimerkkinä toimivan kirjaprosessin toista retriittiä, johon tulimme alustavien käsikirjoitusten kanssa ja keskityimme vertaisarvioinnin kautta kirjoittamaan artikkeleita jäsenlerympäähän muotoon. Päivä alkoi yhdessä nautitulla aamiaisella, minkä jälkeen kävimme yleensä keskustelun päivän teemasta ja tavoitteista. Tämän jälkeen siirryimme työskentelemään artikkelin kirjoittamisen parissa. Koska tähän kirjaan artikkelit kirjoitettiin partnerin kanssa, kiinnitettiin erityistä huomiota yhteiskirjoittamiseen. Lounaan jälkeen yleensä siirryimme koko ryhmänä keskustelemaan kirjan perusideoista ja niiden edelleen kehittelystä. Välillä uitiin, tehtiin kävelyretkiä, poimittiin metsässä sieniä ja marjoja. Jotkut innokkaat golfaajat viettivät yhden iltapäivän golfradalla, toisten lämmittäessä savusaunaa. Ohjelmaan oli varattu yleensä iltaisin aikaa toisten kirjoitusten lukemiseen, ja tällaisen illan jälkeen palautekeskustelut käytiin yleensä heti aamulla. Kansainväliselle, kiireiselle kirjoittajaryhmälle retriitti tarjosi mahdollisuuden kasvokkaiseen vuorovaikutukseen ja ideoiden aitoon yhdessä kehittelyyn, joka usein tällaisissa projekteissa jää hyvin ohueksi.

Olemme kokeilleet kirjoittamisretriittiä myös tutkimusryhmän vetäytymisenä muutamiksi päiviksi kirjoittamaan esimerkiksi tutkimusraporttia. Tällaisissa tutkimusryhmän retriiteissä keskeisintä on pysähtyminen omien tutkimushavaintojen äärelle ja niiden jäsentäminen laajempaan kehikseen sekä myös ryhmän tulevaan tutkimukseen. Arkisen tutkimustyön sujuminen tutkimusryhmässä edellyttää tiettyjen rutiinien muodostumista. Keskinäinen vuorovaikutus perustuu usein vahvalle oletukselle siitä, että muut ryhmän jäsenet ajattelevat ja tulkitsevat asioita samansuuntaisesti. Näin tutkimusryhmän sisälle voi muodostua illuusio yhteisymmärryksestä esimerkiksi tulkinnan viitekehiksenä toimivien käsitteiden tai tulosten merkityksen suhteen. Myös ryhmän nuorten tutkijoiden ja jatko-opiskelijoiden näkemykset saattavat tulla sivuutetuiksi. Kirjoittamalla kunkin ryhmän jäsenen ajatukset saadaan näkyviin. Kirjoittamisretriittiin vetäytyminen ja

tekstien käsittely siellä mahdollistaa tutkimusryhmän dialogin, jossa kunkin kokemukset ja näkemykset saadaan ryhmän kirjoittamistyössä käyttöön ja käsitteet, rutinoituneet ajatuskulut ja tulkinnat kyseenalaistuvat ja rikastuvat.

Kirjoittamisretriitti oppimisen tilana

Kirjoittajaretriittejä voidaan järjestää hyvin eripituisina, erilaisille kohderyhmille ja osittain erilaisin tavoittein. Esimerkiksi kirjoittamisretriitit, jossa osallistujilla on yhteinen projekti, muotoutuu erilaiseksi kuin retriitti, jossa jokainen työskentelee oman kirjoittamistehtävänsä kanssa. Nämä kehystekijät otetaan huomioon retriitin suunnittelussa. Yhteisenä ytimenä on kuitenkin kaikissa retriiteissä kehittyä kirjoittajana. Tämän yhteisen tavoitteen kaikki osallistujat voivat jakaa. Tohtoriopiskelijoiden kirjoittajaretriitit voivat toimia hyvin osana tohtorikoulutusta. Vaikka tohtorikoulutuksessa järjestetään tieteellisen kirjoittamisen koulutusta, se kohdistuu usein enemmän tuotteeseen kuin työprosessiin. Kirjoittamisretriiteistä voivat hyötyä erityisesti ne opiskelijat, joilla on kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Heille retriitti voi tarjota uuden näkökulman kirjoittamisen prosessiin ja itseensä kirjoittajina. Eri alojen tutkijoiden ja opettajien on myös hyvä silloin tällöin voivat irrottautua joksikin aikaa arjen hektisyydestä ja varata aikaa kirjoittamiseen. Kirjoittamisretriitti voi toimia ammatillisen kehittymisen foorumina, jossa kollegiaalista oppimista voidaan hyödyntää hyvin konkreetilla tavalla.

Kirjoittamisretriitti keskittyy vaikuttamaan niihin seikkoihin, jotka usein kirjoittamisessa – ja myös muussa akateemisessa työssä – jäävät kiireen ja työn pirstaloitumisen vuoksi puuttumaan. Retriitissä järjestetään aikaa ja väljyyttä ajattelulle, samanaikaisesti tehtävät ovat rajattuja ja tavoitteena on saada ne valmiiksi, eli itse määriteltyn pisteeseen asti, retriitin aikana. Kirjoittamisretriitissä on mahdollista

pohdiskella kirjoittamista sekä sisältöjen että kirjoittamisen prosessin näkökulmasta ja huomata näiden suhde toisiinsa, esimerkiksi intensiivinen yksin kirjoittaminen voi olla tarkoituksenmukaista tietyissä sisällöissä ja kirjoittamisen tavoitteissa, kun taas ryhmän kirjoittamisprosessi tuottaa joihinkin tarkoituksiin relevantimpaa sisältöä.

Retriitissä on mahdollista oppia itsestään kirjoittajana, esimerkiksi itsereflektion ja hyväntahtoisen palautteen avulla kyseenalaistaa haittaavia käsityksiään omista kyvyistä tai omasta kirjoittamisprosessista. Tärkeää on myös oppia antamaan palautetta muille. Kirjoittamisretriitin voi toki pitää myös itsekseen ja näin varmaan monet akateemiset asiantuntijat tekevätkin. Ohjauksellinen retriitti tarjoaa kuitenkin toisenlaisen vetäytymisen ja vertaistuen mahdollisuuden – ba:n. Siinä myös korostuu ja tulee, esimerkiksi välittömän palautteen avulla, näkyväksi kirjoittamisen vuorovaikutteinen luonne. Ohjauksen tukena kirjoittamisretriitti voi palvella samanaikaisesti sekä ohjaajien että ohjattavien kirjoittamiseen liittyviä tarpeita.

Lähteet

- Björk, L. & Räisänen, C. 1996. *Academic Writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Järgensen, P. S. 2003. *Teaching academic writing in European higher education. Studies in writing*. Kluwer Academic Publishers
- Boice, R. 1990. *Professors as writers. A self-help guide to productive writing*. Oklahoma: New Forums Press inc.
- Boice, R. 1993. Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64, 19–54.
- Bolker, J. 1998. *Writing your dissertation on fifteen minutes a day. A guide for starting, revising and finishing your doctoral thesis*. New York: Henry Holt and Company.
- Booth, W.C., Colomb, G.G. & Williams, J.M. 2003. *A craft of research*. Chigago: University of Chicago Press.

- Cryer, P. 2003. *The research student's guide to success*. Maidenhead: Open University Press.
- Davis, G.B. & Parker, C.A. 1997. *Writing the doctoral dissertation*. New York: Barron.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Baltimore: Open University Press.
- Dunleavy, P. 2003. *Authoring a PhD. How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation*. Hampshire: Palgrave.
- Dysthe, O. 2002. Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian University. *Written Communication* 19, 492–544.
- Kwan, B.S.C. 2008. The nexus of reading, writing and researching in the doctoral undertaking of humanities and social sciences: Implications for literature reviewing. *English for Specific Purpose*, 27, 42–56.
- Lonka, K. 2003. Helping doctoral students to finish their theses. Teoksessa L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, G. Ruhmann, & P. Stray Jørgensen, (Toim.) *Teaching academic writing across Europe*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer University Press, 113–131.
- Moore, S. & Barrett, T. 2010. How we wrote this book. A PBL approach to collaborative writing. Teoksessa T. Barret & S. Moore (Toim.) *New Approaches to Problem-based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 266–278.
- Murray, D. 1980. *Learning by teaching. Selected articles on writing and teaching*. Portsmouth, NJ: Boynton/ Cook Publisher.
- Murray, R. 2002. *How to write a thesis*. New York: Open University Press.
- Murray, R. & Moore, S. 2006. *The handbook of academic writing. A fresh approach*. New York: Open University Press.
- Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R. 2001. Emergence of "Ba". A conceptual framework for continuous and self-transcending process of knowledge creation. Teoksessa I. Nonaka & T. Nishiguchi (Toim.) *Knowledge emergence. Social, technical and evolutionary dimensions of knowledge creation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nummenmaa, AR & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosessissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa AR., Soini T. & Pyhältö K. 2008. *Tarjoumia Tampereen yliopiston tohtorikoulutukseen*. http://www.uta.fi/otuke/materiaalit/Tarjoumia_valmis.pdf
- Phillips, E.M. and Pugh, D.S. 2000. *How to get a PhD- A handbook for students and their supervisors*. Buckingham: Open University Press.

- Pyhältö, K. & Soini, T. 2008. Tohtoriopiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi. Teoksessa AR. Nummenmaa., K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki Weilin+Göös.

YHTEISJULKAISEMINEN

Jaettu akateeminen tietokäytäntö

Kaisa Hytönen, Juho Makkonen & Kai Hakkarainen

Johdanto

Artikkelissa pohdimme, mikä rooli yhteisjulkaisemisella on tohtoriopiskelijoiden sosiaalistamisessa akateemisiin tietokäytäntöihin luonnon- ja kasvatustieteissä ja esittelemme tutkimustuloksia, jotka pohjautuvat kummankin alan yhteisjulkaisukäytännöistä keräämiimme haastatteluihin. Pohdimme, kuinka luonnontieteellisten tutkimusyhteisöjen pitkään jalostamat artikkeliväitöskirjan laatimiseen perustuvat yhteisjulkaisemisen käytännöt voidaan ulottaa kasvatustieteisiin ja muihin ihmistieteisiin.

Tieteellisen tutkimus- ja julkaisu toiminnan muuttuminen kollektiivisemmaksi on tällä hetkellä tieteenalat ylittävä trendi. Vaikka luonnontieteet ovat historiallisesti olleet kollektiivisen akateemisen tutkimuksen ja julkaisun edelläkävijöitä (Becher & Trowler 2001), myös ihmistieteissä on syntymässä tutkimusyhteisöjä, joiden toiminta perustuu yhteisjulkaisemisen kulttuuriin (Hakkarainen 2003; Hakkarainen, Hytönen & Makkonen valmisteilla). Yhteisjulkaiseminen on menettely, jonka avulla uudet tohtoriopiskelijat voidaan tehokkaasti sosiaalistaa aikakauslehtitieteen ja kansainvälisen julkaisemi-

sen käytäntöihin (Florence & Yore 2004; Kamler 2008; Morrison, Dobbie & McDonald 2003). Luonnontieteiden tohtoriopiskelijoita ohjataan yhteisjulkaisukäytännön välityksellä kirjoittamaan kuten tutkijat ja heidän tieteellinen uransa saa alkusysäyksen julkaisuista arvostetuissa tieteellisissä aikakauslehdissä. Samaan aikaan monet ihmistieteiden opiskelijat oppivat artikkelijulkaisemisen käytäntöjä vain henkilökohtaisen yrityksen ja erehdyksen menetelmällä, jos lainkaan. Ihmistieteiden tohtoriopiskelijoille onkin tyypillistä etsiä julkaisemisen ”turvasatamia” (Kamler 2008) sen sijaan, että pyrkisivät nostamaan oman akateemisen suorittamisensa rimaa. Vaikka kaikki tohtoriopiskelijat tuntevat itsensä haavoittuvaisiksi joutuessaan muiden tutkijoiden arvostelemiksi, on yksin julkaisevien ihmistieteiden opiskelijoiden toimijuus usein hauraampaa kuin luonnontieteen opiskelijoilla.

Tutkimuksissa on havaittu, että ihmistieteiden tohtoriopiskelijat harvoin julkaisevat kansainvälisesti tutkimustensa tuloksia ilman yhteisjulkaisemisen välittämää sosialisatiota kansainvälisen artikkelijulkaisemisen tietokäytäntöihin (Kamler 2008). Yhteisjulkaisun muodossa tapahtuvassa ohjauksessa ohjaajan kokemus, häneltä saatu tuki ja kannustus sekä itse julkaisun laatimiseen kytkeytyvä työprosessin ohjaus kannattelevat moninaisesti tohtoriopiskelijan identiteettityötä ja vähentävät prosessin uhkaavuutta (McAlpine & Amundsen 2008; Pare & McAlpine painossa). On myös havaittu, että väitöskirjatutkimuksen tulosten julkaiseminen tieteellisissä aikakauslehdissä ennustaa merkittävästi tutkijan myöhempää tuotteliaisuutta. Tutkija, jolla ei ole väitöskirjatutkimukseen kytkeytyvää kokemusta artikkelijulkaisusta, julkaisee harvoin kansainvälisiä artikkeleja myöskään myöhemmällä tutkijaurallaan. (Kamler 2008).

Edellä esiintuotujen näkökohtien takia yhteisjulkaiseminen tulisi-kin nähdä pedagogisena käytäntönä (Kamler 2008), joka sekä syventää opiskelijoiden akateemisia taitoja että tukee heidän tuloksellisuuttaan. Vaikka tohtorikoulutus on yksi tieteellisen tiedon tuottamisen tärkeä kanava, ihmistieteiden tohtoriopiskelijat eivät useinkaan saa

asianmukaista ohjausta ja tukea tutkimustensa julkaisuun – ja tämä näkyy heikoissa julkaisutuloksissa. Kamler (2008) esittää, että tieteellisen ohjaajan kanssa tapahtuvalla yhteisjulkaisemisella tulisi olla olennainen rooli akateemisen julkaisemisen perustaitojen omaksumisessa. Yhteisjulkaisemisessa senioritutkijat jakavat tohtoriopiskelijan kanssa osan kollektiivisista saavutuksistaan ja investoivat osan ajastaan nuorten kanssa kirjoittamiseen (aluksi enemmän ja sitten asteittain vähemmän). Lisäksi yhteisjulkaiseminen tarjoaa mielekkäästi laajenevia oppimismahdollisuuksia ja asteittain kasvavia haasteita tohtoriopiskelijalle, tukee opiskelijoiden akateemisen pätevyyden kasvua, tekee näkyväksi tiedekirjoittamisen käytäntöjä ja kytkee opiskelijat mukaan kollektiivisen tiedonluomisen ponnistuksiin (Florence & Yore 2004).

Tutkimusaineisto ja sen analyysin lähtökohtia

Tarkastelimme luonnon- ja kasvatustieteellisten tutkimusryhmien yhteisjulkaisukäytäntöjen eroja haastatteleamalla kummankin alan tieteellisten ryhmien johtajia. Luonnontieteiden alalta haastateltiin joukkoa (fysiikka, lääketiede, neurotiede) huippuyksiköiden tai keskeisten tutkimusryhmien johtajia (n=9). Kasvatustieteiden osalta haastateltiin sellaisten suomalaisten ja eurooppalaisten kasvatustieteellisten tutkimusryhmien johtajia (n=12), joiden oletettiin työskentelevän yhteisjulkaisemiseen perustuvien, kollektiivisten tohtorikoulutuksen käytäntöjen kehittämiseksi. Haastattelujen teemoja olivat tohtoriopiskelijoiden tutkimusongelmien luonne, jaettuihin tietokäytäntöihin sosiaalistamisen menetelmät, vallitsevat yhteisjulkaisukäytännöt ja tieteellisen ohjauksen toteuttaminen. Aineisto kerättiin kahdella haastattelukierroksella. Ensimmäinen haastattelukierros auttoi hahmottamaan yhteisjulkaisun roolia tutkimusyhteisöissä. Toisella haastattelukierroksella otosta laajennettiin uusilla

osanottajilla ja täydennettiin ensimmäisen kierroksen haastatteluita tarpeen mukaan. Haastattelut kestivät 42-155 minuuttia riippuen tutkimusjohtajan käytettävissä olevasta ajasta ja valmiudesta jakaa tutkimusryhmässä työhön liittyviä ajatuksia kanssamme.

Taulukko 1. Osanottajien tausta ja tutkimusaineisto

Koodi	Haastattelukierros*	Sukupuoli	Kansallisuus	Arvostus**	Haastattelun kesto (min)	Pituus (sanoina)
N1	1	N	FIN	1	125	15461
N2	1	M	FIN	1	94	10752
N3	1	N	FIN	2	128	10893
N4	1	M	FIN	1	42	5667
N5	1	M	FIN	1	110	11943
N6	2	M	FIN	1	57	6935
N7	2	M	FIN	2	91	19802
N8	2	M	FIN	2	98	13843
N9	2	N	FIN	2	86	10002
E1	1+2	N	FIN	3	144	14738
E2	1	M	INT	3	103	12976
E3	1+2	N	FIN	2	141	16120
E4	2	M	FIN	2	155	15413
E5	1+2	M	FIN	2	152	15850
E6	1+2	M	FIN	1	155	17349
E7	1	M	INT	2	123	14521
E8	2	M	INT	1	118	16933
E9	2	M	INT	2	81	10672
E10	2	N	FIN	2	110	11852
E11	2	N	FIN	2	64	6593
E12	2	N	FIN	2	93	12795

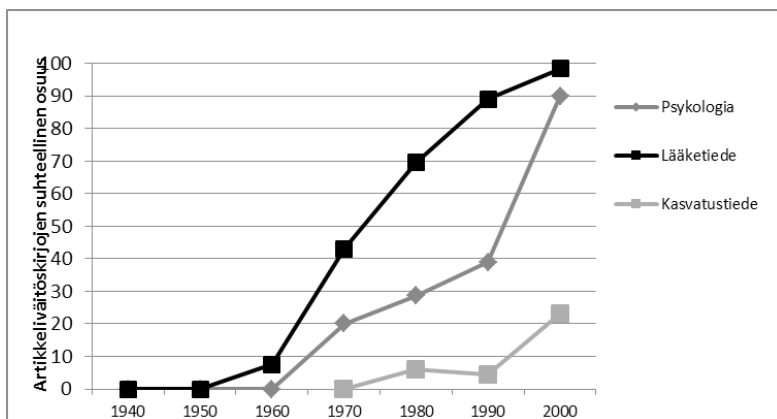
* Huom. 1=ensimmäinen haastattelukierros; 2=toinen haastattelukierros

** Huom. Osanottajien arvostusta arvioitiin viittaustietojen perusteella käyttäen Publish or Perish -ohjelmaa (<http://www.herzing.com>) ja luokittelemalla osanottajat kolmeen ryhmään: ryhmä 1 (10 001 - 25 000), ryhmä 2 (1001 - 10 000) ja ryhmä 3 (1000 tai alle).

Kokeneet tutkimusavustajat litteroivat haastattelut nauhoilta ja ne analysoitiin ATLAS.ti 6.0 ohjelmalla. Analysoimme laadulliseen sisällyönanalyysiin nojautuen tutkimusjohtajien käsityksiä yhteisjulkaisun roolista tutkimusyhteisöjensä tietokäytännöissä viiden eri teeman kautta: 1) artikkeliväitöskirjan tekeminen yhteisjulkaisemisen muotona 2) yhdessä tuotettujen artikkeleiden tekijyyden määräytyminen, 3) yhteisjulkaisemisprosessiin kytkeytyvän ohjauksen suuntautuminen, 4) vertaisarvioinnin kollektiivisen käsittelyn käytännöt ja 5) yhteisjulkaisuun liittyvät haasteet ja rajoitukset.

Artikkeliväitöskirja yhteisjulkaisemisen muotona

Yhteisjulkaisemiseen liittyvien tietokäytäntöjen vakiintumista on olennaisesti tukenut artikkeliväitöskirjojen tekeminen (ks. Green & Powell 2005). Koska artikkeliväitöskirjojen osuudesta ei ole olemassa valmista tilastoja, etsimme erään suomalaisen yliopiston kirjaston arkistoista tietoja tämän jatkokoulutusmallin yleistymisestä. Kuvio 1 havainnollistaa, kuinka jo 1940-luvulta kehittynyt artikkeliväitöskirjamalli omaksuttiin ensi lääketieteessä ja kuinka se 1970- ja 80-luvulla laajeni psykologian hallitsevaksi malliksi. Kehitys on fysiikassa ja muissa luonnontieteissä seurannut lääketieteen kehityskulkua. Kasvatustieteessä artikkeliväitöskirjoja on järjestelmällisesti tuotettu 1990-luvun alusta alkaen. Vaikka artikkeliväitöskirjat edustavat edelleen vähemmistöä, ne ovat vakiintuneet olennaiseksi osaksi kasvatustieteellistä jatkokoulutusta.



Kuvio 1. Artikkeliväitöskirjojen kasvava osuus kolmella tieteenalalla eräässä arvostetussa suomalaisessa yliopistossa (Kuvio perustuu yhteensä noin 1500 väitöskirjaan).

Eräs haastattelemistamme tutkimusjohtajista raportoi, kuinka hänen tutkimusryhmässään artikkeliväitöskirjojen tekeminen perustui alusta alkaen luonnontieteellisten tutkimusryhmien tietokäytäntöjen jäljittelemiseen: ”kyl se tuli niin kuin tosta muiden tieteen alojen malleista kun täällä [yliopiston nimi] oli jo silloin ... 80-luvulla muutamia aivan uskomattoman kovia tutkimusryhmiä luonnontieteessä ja lääketieteessä, niin totta kai meitä kiinnosti et miten ne tekee tämän” (E4). Tutkimusyksikkö, jossa hän työskenteli oli alusta alkaen tähdännyt kansainvälisen tason tutkimuksen tekoon, jolloin ”se idea oli, selkeimmin nähtiin et adoptoidaan tää lääketieteen malli tähän väitöskirjan tekemiseen” (E4). Lisäksi hänen mukaansa ulkopuolisen tutkimusrahoituksen saaminen on ollut edellytyksenä sille, että on voitu luoda pitkäjänteisiä, tietyn teeman ympärille muodostuneita tutkimusryhmiä, jotka sitovat kasvatustieteen professorit järjestelmälliseen tutkimukseen ja tieteelliseen julkaisuun oman opetuksen rinnalla. Tällaisten projektien luominen perustuu tieteelliseen kil-

pailuun, jossa kollektiivisen mallin tuottamalla yhteisjulkaisuilla ja vastaavilla tieteellisillä viittauksilla on olennainen merkitys.

Kaikki haastatellut luonnontieteen ja melkein kaikki kasvatustieteen tutkimusjohtajat olivat suuntautuneet artikkeliväitöskirjojen ohjaamiseen, vaikka olivat joissakin tapauksissa itse tehneet monografiiväitöskirjan. Useille haastatetuille kasvatustieteen tutkimusjohtajille kansainvälisen julkaisukulttuurin oppiminen on ollut haasteellista, sillä he eivät ole saaneet siihen ohjausta, vaan ovat aluksi omaksuneet käytännökseen laitossarjoissa ilmestyneiden laajojen tutkimusraporttien tekemisen. He olivat kehittäneet ja opetelleet julkaisemisen käytännöt yksin tai yhdessä samassa tilanteessa olevien kollegoidensa kanssa vasta uransa myöhemmässä vaiheessa ottamalla mallia luonnontieteiden kollektiivisista käytännöistä. Heidän tutkimusyhteisöisään yhteisartikkeleiden kirjoittamisesta on tullut osa arkipäiväisiä tutkimuskäytäntöjä ja myös tohtoriopiskelijoilta edellytetään usein artikkeliväitöskirjan tekemistä monografian sijaan. Tavoitteena on kouluttaa sellaisia uusia alan tutkijoita, joiden toimintaan artikkelitiede luonnollisesti ja itsestään selvästi kuuluu.

Yhteisjulkaisun tekijästatuksen määräytyminen

Kaikki luonnontieteen sekä monet kasvatustieteen tutkimusjohtajat olivat suuntautuneet järjestelmälliseen yhteisjulkaisemiseen. Tutkimusyhteisöjen välillä oli kuitenkin eroja sen suhteen, millä edellytyksillä tekijästatuksen yhteisjulkaisussa voi saada ja missä järjestyksessä tekijöiden nimet mainitaan. Yleensä tohtoriopiskelijat saavat ensimmäisenä mainitun nimen statuksen kaikissa artikkeleissa, joissa ovat keskeisesti mukana myös silloin, kun ovat saaneet paljon tukea vanhemmilta kollegoilta: ”Ne tulee ekoiksi kirjoittajiksi niihin töihinsä, vaikka ne tarvis kuinka paljon tukea, vaikka niin kuin

20 kertaa korjattaisi se teksti, sitten käy” (N1). Poikkeuksen tähän käytäntöön muodosti yksi kasvatustieteen alan haastatelluista, joka kantaessaan päävastuun tutkimuksen suunnittelusta ja toteutuksesta on yleensä ensimmäisenä kirjoittajana tohtoriopiskelijan ensimmäisessä osajulkaisussa. Myöhemmissä artikkeleissa tohtoriopiskelijalla on suurempi vastuu ja sen mukaisesti hän on artikkeleiden ensimmäinen kirjoittaja. Lisäksi yksi haastatelluista kommentoi opiskelijoiden käsikirjoituksia, mutta ei laita nimeään opiskelijoiden julkaisuihin, koska se hänen mukaansa merkitsisi opiskelijan työn hyväksikäyttöä omien ansioiden rakentamisessa.

Tutkimusjohtajat korostivat, että tekijyys edellyttää yleensä konkreettista osallistumista kirjoittamiseen ja riittävää älyllistä panosta. Haastateltavat toivat esiin, että tieteen eettisten periaatteiden pohjalta ainoastaan ne tutkijat tulisi mainita yhteisjulkaisun tekijöinä, joilla on ollut riittävä tutkimuksellinen panos hankkeessa. Käytännössä tämä tarkoittaa kirjoittamisprosessiin osallistumista. Toisaalta kävi myös ilmi, että tilanteessa, jossa julkaistava artikkeli perustuu tutkimusryhmän ulkopuolisten tutkijoiden kehittämiin menetelmiin tai jaettuihin aineistoihin, saatetaan artikkelin tekijöinä mainita henkilöitä, jotka eivät lainkaan ole ottaneet osaa artikkelin kirjoittamiseen. Osa tutkimusjohtajista oli sitä mieltä, ettei rajatapausten mukaan ottaminen kirjoittajien joukkoon ole kenenkään etujen vastaista, vaan se ennemminkin on yhteisen edun mukaista.

Mihin ohjaus kohdistuu yhteisjulkaisuprosessissa?

Monet tutkimusjohtajat korostivat akateemisen kirjoittamisen oppimisen haasteellisuutta eri tavoin, kuten toteamalla suomalaisen koulun tuottavan ”erittäin huonoja kirjoittajia” (E4) ja tiedekirjoittamisen kulttuurimme olevan alhaisella tasolla tai raportoimalla ehyn, argu-

mentoivan tekstin luomisen tuottavan monelle opiskelijalle ”suuria, suuria, suuria ongelmia” (E8). Useat haastatellut mainitsivat, että englanniksi kirjoittaminen on haasteellista tohtoriopiskelijoille.

Haastateltujen tutkimusjohtajien yhteisöissä tohtoriopiskelijat oppivat yhteiskirjoittamisen avulla kirjoittamisen taitoja sekä akateemiselle asiantuntijuudelle olennaisia tehokkaita julkaisukäytänteitä. Luonnontieteen aloilla vallitsevan käytännön mukaan tohtoriopiskelijat oppivat ensin julkaisemaan ohjaajiensa ja seniorikollegoiden kanssa, jonka jälkeen he ovat valmiita julkaisemaan myös yksin. Yhteisjulkaisemisessa opiskelijat eivät yksin ole vastuussa julkaisun laadusta, vaan se jakautuu koko tutkimusryhmälle. Artikkelin on kollektiivisen tutkimusprosessin yhteinen hedelmä, jonka kirjoittamiseen ja uudelleen kirjoittamiseen osallistuvat niin nuoret kuin kokeneet tutkijat. Haastatellut kertoivat, että alkuvaiheessa senioritutkijalla on olennainen rooli artikkelin sisällön ja rakenteen määrittelemisessä, mutta kokenut opiskelija ottaa usein suuremman vastuun niiden raamittamisessa. Ensimmäisen artikkelin kohdalla tohtoriopiskelijan kirjoittamia artikkelin osia, menetelmistä tuloksiin tarkasteluun ja johdantoon siirtyen, kommentoidaan ja korjataan kokeneiden johdolla, minkä jälkeen artikkelin eri elementit nivotaan yhteen. Kokemusten mukaan lähes kaikki oppivat artikkelin rakenteen jo siirtyessään ensimmäisestä toiseen artikkeliin.

Haastatellut kasvatustieteen tutkimusjohtajat kirjoittavat artikkeleita rinta rinnan opiskelijan kanssa osallistuen tulosanalyysiin, tulkintaan ja artikkelin sommitteluun. Erään haastatellun tutkimusyhteisössä opiskelija kirjoittaa ensimmäisen luonnoksen, jonka jälkeen mietitään teoriaustaa ja menetelmiä ja työstetään käsikirjoitusrunkoa yhdessä: ”No siis aika paljon käsin tekemällä eli me niin kun kirjoitetaan hyvin vahvasti yhdessä ihan rinta rinnan mun kanssa silloin” (E1). Opiskelijat tarvitsevat usein erityistä tukea käsikirjoitustensa fokuoinnissa, rajaamisessa ja argumentoinnissa: ”Siinä varmaan eniten tarvitaan mun apua siinä, että niitä rönsyjä katkaistaan ja, juuri se, että kaikkea ei tarvii sanoa yhdessä artikkelissa ja kaikkea

aineistoa ei tarvita ratkaisemaan yhtä tutkimuskysymystä ja ehkä semmonen, just tää fokusointi on semmonen mihin eniten tarvitaan apua.” (E11).

Artikkeliväitöskirjan tekemisessä ensimmäisen artikkelin hyväksyminen on usein olennaista: ”Kun useinhan se pitkittyy, et se ei meinaa rupee lähtee, et se on kova paikka” (E4). Kriittistä on, miten saa alkuinnostuksen jälkeen pidettyä ”liekkiä yllä” (E4) työn vaatiman puurtamisen ja pitkällisten korjauskierrosten aikana. Vaikka senioritutkijoilla on aluksi kriittinen rooli yhteisjulkaisun luomisessa, kertaalleen tieteellisen julkaisemisen prosessin läpi käynyt tohtoriopiskelija pystyy seuraavissa vaiheissa antamaan jo paljon suuremman henkilökohtaisen panoksen. Yksi haastateltu kuitenkin huomauttaa, että kasvavan kunnianhimon johtaessa vaativampien julkaisufoorumien valintaan, saattaa tohtoriopiskelija tarvita voimakasta senioritutkijan tukea myös myöhemmässä vaiheessa: ”Silloin kun tehdään oikein vaativaa siellä yläpäässä niin taas tarvitaan sitä yhteisön tukea ihan yhtä paljon kun sen ensimmäisen jutun tekemisessä” (E4).

Kollektiivinen arviointipalautteen käsittely

Vertaispalautteen kollektiivinen käsittely nousi vahvasti esiin kummassakin haastateltujen ryhmässä. Vertaisarvioinnin kautta saatu ulkopuolinen näkökulma mahdollistaa artikkelin syventämiseen ja argumentaation parantamiseen. Kriittisten arviointilausuntojen mielekäs tulkitseminen ei kuitenkaan ole helppoa, eikä aloittelijaa pitäisi haastateltujen mukaan jättää yksin niitä miettimään ja tulkitsemaan: ”Jos tää ihminen ois yksin tollasessa vaiheessa, hän ajattelis, että hänessä on jotain vikaa tai hän on lahjaton tai jotain”(E3). Kokenut ohjaaja myös tietää, että vaikka käsikirjoitukseen vaaditaan muutoksia, kommentit ennakoivat sitä, että käsikirjoitusta harkitaan julkaistavaksi. Eräs haastatelluista korostaa opiskelijoilleen, että pitkä

ja kriittinen palaute on merkki siitä, että kiireinen arvioija arvostaa arvioitavana olevaa käsikirjoitusta, mutta kirjoittaja ei ole onnistunut riittävän selkeästi viestittämään tarkoituksiaan lukijalle.

Haastatteluista kävi ilmi, että kollektiivisen arviointipalautteen käsittelyn ympärille on kehitetty monenlaisia jatko-opiskelijan työprosessia tukevia käytänteitä. Erään tutkimusjohtajan kokemuksen mukaan monet monografiaa tekevät tohtoriopiskelijat pelkäävät antaa käsikirjoituksiaan edes läheisten työtovereidensa katsottavaksi. Yhteiskirjoittaminen sen sijaan ohjaa tohtoriopiskelijoita etsimään rohkeasti kritiikkiä oman lähipiirinsä ulkopuolelta ja nojautumaan arvioijien tietoon ja osaamiseen ja siten muuttamaan heikkoudet vahvuuksiksi. Toisen haastatellun tutkimusseminaarissa puolestaan koulutetaan “kukin ryhmän [jäsen] antamaan rakentavaa palautetta ja kannustavaa palautetta. Se koko se mun ... seminaarin idea on se, että muodostuu ... yhteisvirtausta, et ihmiset haluaa ruveta auttaa toisiaan” (E3). Lisäksi eräs haastateltu raportoi tutkimusyhteisössään kehitetystä kollektiivisesta arviointipalautteen käsittelykäytännöstä, jossa tutkimusyhteisön jäsenet kokoontuvat seminaariin luettuaan sekä arvioitavana olevan käsikirjoituksen että sen tieteelliset arvioinnit. Seminaarissa pohditaan yhdessä senioritutkijoiden johdolla, kuinka arviointiin tulisi vastata: ”Silloin tähtäimessä [on] saada se tehokkaasti julkaisukuntoon, elikkä se tarkoittaa et se istunto viedään läpi niin että niitä yks kerrallaan otetaan niiden arvioitsijoiden argumentit tai korjausvaatimukset, tarkastellaan niitä, et miten tää olis mielekkäimmin toteutettavissa ilman, että se tekee mahdottoman suureksi tätä tehtävää” (E6).

Julkaisufoorumin valinta

Lehdet, joihin käsikirjoitus lähetetään, valitaan luonnontieteen haastateltujen tutkimusjohtajien mukaan useiden eri kriteerien perusteella:

painoarvo (impakti), teema, kohdejoukko ja artikkelikohtainen julkaisuhinta. Korkean painoarvon lehdessä julkaiseminen on haasteellista, koska prosessi kestää kauan ja käsikirjoituksia hylätään usein. Kasvatustieteissä painoarvoihin liittyvä keskustelu on uutta ja vasta viimeisten vuosien aikana alalle on luotu aikakauslehtien painoarvoa luokittelevia järjestelmiä. Monet haastatelluista kasvatustieteen tutkimusjohtajista suuntautuvat julkaisemaan oman alansa arvostetuissa lehdissä käyttäen tukena ESF:n luokittelua tason A, B ja C lehtiin ja kritisoiivat pelkästään julkaisujen määrän painottamista, mikä on tyypillistä artikkelijulkaisukulttuuriin siirtymässä oleville tutkijoille.

Jokaisella tutkimusalueella on oma julkaisukulttuurinsa ja käsikirjoituksille asetetut vaatimukset, joita tohtoriopiskelijan saattaa olla vaikea hahmottaa. Erityisesti kasvatustieteen alan haastatellut tutkimusjohtajat pitivät julkaisukynnyksen ylittämisen kannalta olennaisena sitä, että tohtoriopiskelijoita ohjataan tutustumaan kohdelehdessä julkaistuihin artikkeleihin analysoimalla niitä itsekseen tai pitämällä niistä esitelmiä muulle tutkimusryhmälle. Tämän nähtiin helpottavan artikkelikäsitteilyä räätelöimistä kohdelehden tutkimuskentän mukaiseksi ja sen argumentaatioon kontribuoivaksi. Esimerkiksi yksi haastatelluista piti erityisen tärkeänä ohjata opiskelijoita raamittamaan ja suuntaamaan käsikirjoituksia erilaisia julkaisuja ja lukijaryhmiä silmällä pitäen: ”Mut et, ne aina oppii mieltii ihan aluks mihin lehteen ne voi lähettää, mikä on sen lukijakunta, miten se raamitetaan, se on se tapa missä mä autan paljon. ... Eli se raamittaminen on semmoinen mun näkymätön käsi joka pistää sen raamittaan jollain tavoin, et sillä on edellytykset mennä läpi” (E3). Opiskelijalle antamassaan palautteessa hän nostaa esiin lukijalle vaikeaselkoisia kohtia ja näkökulmia siitä mitä ”oikein nipo arvioija” tekstistä luultavasti sanoisi. Hänen mukaansa retorisen näkökulman huomioon ottaminen auttaa opiskelijaa nostamaan tekstinsä tasoa.

Yhteisjulkaisemiseen liittyvät haasteet

Tutkimusjohtajat toivat esiin myös yhteisjulkaisemisen kulttuuriin liittyviä haasteita ja rajoituksia. Kasvatustieteessä nämä haasteet liittyivät osaltaan yhteisjulkaisukulttuurin luomiseen. Niiden tutkijoiden, jotka eivät ole itse ylittäneet kansainväliseen julkaisemiseen liittyviä kynnyksiä, on joskus vaikea osata arvostaa korkeatasoisissa tieteellisissä aikakauslehdissä julkaistuja artikkeleita. Monissa yksilökeskeistä julkaisukulttuuria kannattavissa laitoksissa on yhteisjulkaisujen ajateltu edustavan puutteellista kykyä itsenäiseen ajatteluun ja olevan lähtökohtaisesti heikompia kuin yksin tehdyt julkaisut silloinkin, kun yhteisjulkaisut ovat käyneet lävitse monta tiukkaa vertaisarviointikierrosta. Yksinkirjoittamiseen perustuvissa tutkimuskulttuureissa artikkelijulkaisemiseen keskittyvät harvat ja valitut senioritutkijat, jotka ovat itse hankkineet siinä tarvittavan osaamisen, mutta eivät järjestelmällisen yhteisjulkaisun kautta välitä tietoa ja osaamista opiskelijoilleen ja työtovereilleen.

Yhteisjulkaisemista aloittelevissa tutkimusyhteisöissä saattaa syntyä tunnustuksen jakautumiseen liittyviä jännitteitä, kuten kiistoja artikkelien kirjoittajajoukossa mainittavista nimistä. Yksilökeskeisessä tiedekulttuurissa kasvaneet opiskelijat eivät aina ymmärrä, miksi ohjaajan nimen tulisi olla heidän artikkeleissaan. He saattavat kokea sen omaa arvoaan alentavaksi, vaikka ohjaajan tieteelliset meriitit saattavat pikemminkin kasvattaa julkaisun arvoa ja kiinnostavuutta. Eräs tutkimusjohtaja kiinnitti huomiota siihen, etteivät kasvatustieteen tohtoriopiskelijat aina pysty tekemään eroa tutkimusperinteen luomisen ja sen seuraamisen välillä ja saattavat tämän takia kokea ohjaajan nimen yhteiseen projektiin perustuvassa artikkelissaan ylimääräiseksi: ”Ja hän ei tajunnu sitä tosiaan, että hänellä oli valmis latu ja valaistu latu ja hyvin voidellut sukset ja oli sauvat ja kaikki ja hänen niin kun hän teki sen hiihtämistyön ja hän hikoili ja hän ajatteli, et se hiihtoladun rakentaja ja valmentaja ei tehny mitään.

Mut jos hän olis yksin mennyt pimeessä umpihankessa ilman sauvoja, niin ei hän olis ikinä päässyt perille” (E3).

Haastateltujen mukaan yhteisjulkaisuihin perustuvat artikkeliväitöskirjat edustavat tohtorikoulutuksen tulevaisuuden mallia. He tunnistavat kuitenkin myös riskejä, jotka liittyvät esimerkiksi julkaisujen tehtailuun: ”tähän niin kun, et jos se tuottavuuspaine tulkitaan tämmösenä nopeena puttaamisena, että äkkiä artikkeleita ulos hinnalla millä [hyvänsä]” (E6) ja tutkimuskohteiden sirpaloitumiseen: ”Kyllä kyllä, se riski on, että jos se [=tutkimuskohde] pääsee fragmentoitumaan, koska se artikkeli kerrallaan työskenteleminen on se vaara. Niin silloin niin kun tavallaan se ohjaussuhde muodostuu äärettömän tärkeeksi, et se projektin kokonaisuus pitää olla isompi kuin yks artikkeli, et nää kaksi tasoa pitäis saada jollain tavalla varmuudella pelaan yhteen. ... Et ... siis jonkun semmosen punaisen langan pitäminen yllä” (E6). Samalla kun tohtorikoulutuksen tasoa voidaan kasvatustieteissä parantaa kollektiivisen mallin välityksellä, haastatellut eivät pidä tieteenalan kehityksen kannalta mielekkäänä mennä sellaiseen ”klassiseen toistavaan empiirisen tutkimuksen malliin” (E4), jossa kierrätetään samoja itsearviointikyselyjä tai muita instrumentteja pienin muutoksin populaatiosta toiseen julkaisujen määrän maksimoimiseksi.

Tarkastelua

Tässä tutkimuksessa haastateltiin joukko luonnon- ja kasvatustieteiden tutkimusjohtajia heidän tutkimusyhteisöissään jalostamistaan yhteisjulkaisemisen käytännöistä. Haastatellut oli valikoitu mukaan joko poikkeuksellisen tieteellisen arvostuksen (huippuyksiköiden johtajat) tai kollektiiviseen tohtorikoulutukseen suuntautumisen (kasvatustieteen tutkimusjohtajat) perusteella. Tulokset tarjoavat kä-

sityksemme mukaan kuvan hyvistä yhteisjulkaisemisen käytännöistä, joita voitaisiin ottaa laajemminkin ottaa käyttöön kasvatusta- ja muiden sosiaalitieteiden alueella tapahtuvassa tohtorikoulutuksessa.

Tieteelliseksi julkaisijaksi kasvaminen on monitahoinen prosessi, joka edellyttää pitkäaikaista kasvamista tutkimusyhteisön toimintaan, kulttuuriin ja sosiaalisiin verkostoihin (Walker ym. 1998). Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kasvatustieteen tohtorikoulutusta voidaan kehittää omaksumalla luonnontieteissä kehitettyjä yhteisjulkaisemisen käytäntöjä. Kun tohtoriopiskelijat tarkoituksellisesti sosiaalistetaan yhteisjulkaisuun artikkeliväitöskirjojen välityksellä, heidän ei tarvitse käydä läpi samanlaista yksinäistä, vaivalloista, pitkää ja emotionaalisesti raskasta muutosprosessia kuin aikaisemmat tutkijasukupolvet ovat kulkeneet saavuttaakseen tutkijan uralla tarvittavan julkaisuosaamisen. He voivat alkaa rakentaa akateemista osaamistaan ikään kuin hyppäämällä jo liikkuvaan junaan sen sijaan, että aloittaisivat prosessin alusta ja heidän on tieteellisen uransa aikana mahdollista päästä pidemmälle ja luoda uusia innovaatioita (Hakkarainen ym. 2003). Kollektiivista luovuutta on se, että tavalliset tohtoriopiskelijat, jotka osallistuvat pitkäkestoisesti kollektiivisesti jalostettuihin julkaisukäytäntöihin, saavat tilaisuuden kasvaa epätavallisen tulokselliseksi tutkijoiksi ja päästä merkittäviin akateemisiin saavutuksiin, olettaen että heillä on riittävän voimakas oma tiedonluomisen palo. Yhteisjulkaisukulttuurin luomisesta hyötyvät sekä opiskelijat ja koko tutkimusyhteisö että kollektiiviset tiedonluomisen ponnistukset.

Lähteet

- Austin, A. E. 2009. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: A case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal of Academic Development* 14, 173–183.
- Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Second Edition. Berkeley, CA: University of California Press.
- Delamont, S., Atkinson, P., & Odette, P. 2000. *The doctoral experience*. London: Falmer.
- Florence, M. K. & Yore, L. D. 2004. Learning to write like a scientist: Co-authoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching* 41, 637–668.
- Green, H., & Powell, S. 2005. *Doctoral study in contemporary higher education*. London: Open University Press.
- Hakkarainen, K. 2003. Tieteellinen kognitio, kulttuurinen oppiminen, ja tiedon yhteisöllinen tuottaminen. *Kasvatus* 34, 1, 5–17.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., & Makkonen, J. (valmisteilla). Kollektiivisen tiedonluomisen käytäntöjen jalostaminen (kasvatustieteiden) tohtorikoulutuksessa. Valmisteilla oleva käsikirjoitus.
- Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 21, 1, 4–13
- Kamler, B. 2008. Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Higher Education* 33, 283–294.
- McAlpine, L. & Amundsen, C. 2008. Academic communities and the developing identity: The doctoral student journey. Teoksessa P. Richards, (Toim.) *Global issues in higher education*, NY: Nova Publishing, 57–83.
- Morrison, P. S., Dobbie, G., & McDonald, F. J. 2003. Research collaboration among university scientist. *Higher Education Review & Development*, 22, 275–296.
- Pare, A. & McAlpine, L. (painossa). Entering the text: Learning doctoral rhetoric in education. Teoksessa D. Starke-Meyerring et al., (Toim.) *Writing in the knowledge society*. Toronto: Canadian Association of Teachers of Technical Writing.
- Pyhältö, K., Stubb, J., & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14, 221–232.
- Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Conklin Bueschel, A., & Hutchins, P. 2008. *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century*. San Francisco, CA: JosseyBass (The Carnegie Foundation for the Advancement for Teaching).

LOPUKSI

Ohjaus osana akateemista työtä

Tiina Soini & Kirsi Pyhältö

Akateeminen ohjaus tutkimuksen valossa

Kirjan luvuissa esiteltyjen tutkimusten valossa voi todeta, että kaikki yleensä ohjaukseen tai hyvään oppimiskumppanuuteen ja vuorovai-
kutukseen pätevät säätelijät ja prosessit ovat läsnä myös akateemi-
sessä ohjauksessa. Samanaikaisesti tieteellinen työ ja akateeminen
ympäristö ja yhteisöt käytänteineen tuottavat akateemisen ohjauksen
onnistumiselle erityisiä haasteita. Esimerkiksi myytti tieteellisten
työprosessien lineaarisuudesta ja selkeydestä tai käsitys älykkyydestä
ja kyvykkyydestä yksilön perittyinä ominaisuuksina saattavat estää
mielenkiintoisten ja keskeisten kysymysten esille tulemista ohjaus-
tilanteissa. Harhapolut ja epävarmuus ovat usein tieteellisen asian-
tuntijuuden ytimessä, niiden kanssa työskentely ei kuitenkaan vielä
ole akateemisen ohjauksen sisältöä. Samoin yksilön asiantuntijuuden
riittämättömyys kompleksisten ongelmien ratkaisussa ei vielä ole
akateemisessa ohjauksessa itsestään selvyyttä. Tästä kertoo myös aidon
ohjausyhteistyön vähäisyys yliopistoissa.

Artikkeleissa tiedeyhteisön todellisuus opiskelijan näkökulmasta
näyttyy melko karuna. Tieteellisen uran houkuttelevuus voi olla

vahvasti sidoksissa ohjauksessa saatuihin kokemuksiin ja käsityksiin tieteellisen asiantuntijan työstä. Ohjaajan toiminta on aina myös esimerkki tieteellisen asiantuntijuuden työtavoista ja työn mielekkyydestä. Hän voi parhaimmillaan avata ja laajentaa tohtoriopiskelijan tulevaisuushorisonttia ja tarjota eettisesti kestävästä esimerkkinä työn tekemisestä yhdessä ja toisia kunnioittaen.

Tohtoriopiskelijän hyvinvointi on kiinni monista seikoista, kuten rahoituksesta tai hänen yleisestä elämäntilanteestaan. Se heijastuu työn etenemiseen, motivaatioon, koettuun pätevyyden tunteeseen ja sitä kautta ohjaukseen. Sekä tämän kirjan artikkelien että muun kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen mukaan ohjaajien ja ohjattavien suhde on keskeinen tohtoriopiskelun prosessin onnistumista säätelevä tekijä. Ohjauksessa voidaan rakentaa tilanteita ja vuorovaikutusta, jotka tukevat hyvinvointia. Ohjaus ei kuitenkaan ole terapiaa vaan ammatillinen yhteistyösuhde, joka parhaimmillaan toimii vastavuoroisuuden periaatteella. Miten tätä ammatillista yhteistyösuhdetta ja omaa ohjaamista voi kehittää? Entä millainen suhde on akateemisen ohjauksen ja ohjaajien työhyvinvoinnin välillä?

Akateemisen ohjauksen osaaminen ja oppiminen

Kuvatessaan hyvän ohjaajan työskentelyä, opiskelijat usein luettelevat erilaisia ohjaajan taitoja ja ominaisuuksia (esim. Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008). Nämä listat eivät kuitenkaan täysin tavoita akateemisen ohjauksen prosessia. Tässä kirjassa esitetyn empiirisen tutkimuksen valossa akateeminen ohjaus näyttäytyy hyvin haastavana asiantuntijatyönä ja myös osaamisen, jota on mahdollista vahvistaa. Akateemisen ohjauksen osaaminen on tieteellistä, sekä tutkimustaitojen että sisältöjen osaamista, mutta myös vuorovaikutusosaamista (Gardner 2008; Gardner, Hayes & Neider 2007). Tutkimustaitojen hallitseminen ja oman alan sisällöllisen osaaminen ovat varsin sel-

keitä, yleisesti tunnistettuja ja tunnustettuja akateemisen ohjauksen osaamisen alueita. Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan ohjaajan taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa kulloisenkin toiminnan tavoitteen kannalta mielekkäällä tavalla. Näiden lisäksi tarvitaan kuitenkin ohjausprosessin rakenteiden ja prosessien tuntemista – vähimmillään tietoisuutta niistä epistemologisista taustasitoumuksista, joille oma työ perustuu. Akateeminen ohjaus on kokonaisvaltaista työskentelyä opiskelijan erilaisten työprosessien kanssa, joka tieteellisen rationaalisuuden ohella on vaativaa tunnetyötä.

Akateemiseen ohjaukseen kuuluu myös toimintaympäristöjen kehittäminen, esimerkiksi tiedeyhteisöjen ja verkostojen rakentaminen ja ylläpitäminen. Tämän vuoksi tarvitaan yhteistyöosaamista, ohjaajan taitoa toimia kansallisissa ja kansainvälisissä yhteistyöverkostoissa. Sen ohella tarvitaan myös kontekstiosaamista, joka tarkoittaa ohjaajan taitoa tarkastella ohjausta osana yhteisönsä toimintaa sekä yhteisönsä tai organisaationsa toimintaa suhteessa sille oleellisiin muihin toimintaympäristöihin. Ohjauksen roolin korostuminen tiedeyhteisöjen toiminnan kehittämisessä edellyttää yliopistoissa toimivilta sen ymmärtämistä, että pätevä ohjaustoiminta ei voi perustua ohjaajan subjektiivisiin mieltymyksiin tai pelkästään hänen omiin ohjauskokemuksiinsa tai aavistuksiinsa ohjattavan tarpeista ja odotuksista.

Käsityksemme mukaan asianmukainen ohjauskoulutus auttaa ohjaustyötä tekeviä selkeyttämään omaa rooliaan ohjausprosessissa ja rajaamaan ohjauksen fokuksen tieteellisen toiminnan kannalta olennaisiin kysymyksiin. Asiantuntevasti toteutettu ohjaus auttaa myös ohjattavia tarkastelemaan realistisesti ohjauksen merkitystä opintojen sujumisessa ja ymmärtämään asemaansa tiedeyhteisön vastuullisina ja täysivaltaisina jäseninä. Parasta olisi jos valmis tohtori olisi oppinut arvostamaan omaa keskeneräisyyttään, oppinut voimakkaan halun ja valmiuden oppia uutta ja nähdä muut ympärillään. Tällaiseen osaamiseen ohjaaminen vaatii erityistä osaamista: ohjauksen taitoja ja pedagogiikkaa. Se ei tarkoita ”pedagogiikan puhumista”, kasvatus-tieteellisten termien hallintaa ja seminaareissa suoritettuja pedagogisia

temppeja vaan syvällistä ymmärrystä tieteellisen työn työprosesseista ja niiden säätelijöistä sekä vilpittöntyä kiinnostusta tieteellisen jälkikasvun kasvattamiseen.

Missä akateemisen ohjaamisen valmiuksia sitten opitaan ja miten niissä kehittyminen on yliopistoissa varmistettu? Yliopistopedagogisen asiantuntijuuden tuleminen osaksi akateemisten työntekijöiden osaamista on viime vuosina mahdollistanut myös ohjaamisen analyyttisemmän tarkastelun osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmista. Tosin edelleen yliopistopedagogiikka ja ohjaus ymmärretään erillisinä asioina ja ohjauksen hahmottaminen pedagogiikkana aiheuttaa jopa vastustusta. Osin tästä johtuen ohjauksen oppimis- ja ohjausteoreettiset kytkennät jäävät tunnistamatta ja olemassa oleva tutkimustieto aiheesta jää hyödyntämättä.

Vertaisoppiminen sekä tutkimukseen perustuva akateeminen täydennyskoulutus näyttäisivät tehokkaimmilta tavoilta kehittää ohjauksen osaamista. Ainakin Tampereen ja Helsingin yliopistojen yliopistopedagogisissa opinnoissa vertaisvuorovaikutuksen on huomattu käynnistävän itsereflektiota ja tietoisten pedagogisten valintojen tekemistä omassa ohjauksessa. Kurssien oppimistuloksia arvioitaessa keskeiseksi on arvioitu ohjauksen demystifointi ja näkyväksi tekeminen. Ohjaus on alkanut näyttäytyä asiana, jota voi tarkastella analyyttisesti ja käsitteellistä. Ja näiden seurauksena ohjausta voi oppia ja suunnitella. Kurseille osallistuneet ovat myös alkaneet nähdä dialogisuuden hyötyjä; opiskelijan ajattelun ja tavoitteiden esille tuleminen, opiskelijan kuunteleminen ja kumppaniksi ottaminen tukevat ohjausprosessia. Tärkeimmäksi sivutuotteeksi kursseille osallistuneet ovat kokeneet yhteisöllisyyden lisääntymisen (Vehviläinen, käsikirjoitus).

Akateeminen ohjaus dialogisena yhteistoimintana?

Akateeminen ohjaus on parhaimmillaan ammatillista ja dialogista yhteistoimintaa, jossa erilaiset kokemukset ja näkemykset tuodaan keskustelemaan keskenään. Se voi olla sekä ohjattavan että ohjaajan asiantuntijuutta rikastuttavaa ja innostavaa vuorovaikutusta. Ohjaajat kokevat kuitenkin akateemisen ohjauksen usein raskaaksi; ohjattavia on liikaa, lomat kuluvat käsikirjoituksia lukiessa ja kommentoidessa ja ohjausongelmien kanssa painiskellaan yksin. Paljon työaikaa koetaan kuluvan myös sellaisten prosessien ohjaamiseen, jotka eivät suoraan edistä väitöskirjan edistymistä tai jotka eivät tunnu kuuluvat akateemisen ohjaajan työn kuvaan.

Yliopistoissa on vuosia keskusteltu ohjattavien määrän rajoittamisesta ja ohjausvastuun laajentamisesta. Jatkuvasti viriää myös keskustelua viime vuosina huomasti lisääntyneen jatko-opiskelijajoukon ohjauksen monimutkaistumisesta, esimerkiksi erilaiset elämäntilanteet, kansainvälistyminen ja tutkijanuran jatkumoiden puute tuottaa ohjaukseen uusia haasteita ja myös tarvetta yhteistyöhön muun korkea-asteella tarjottavan ohjauksen kanssa. Yhteisiä linjanvetoja monimutkaistaa kuitenkin se, että ohjaus ei jakaudu tasaisesti, esimerkiksi jotkut professorit ohjaavat kymmeniä jatko-opiskelijoita, jotkut vain muutamaa. Toisaalta yliopistoissa on paljon hyödyntämätöntä ohjauspotentiaalia, kun esimerkiksi dosenttien asiantuntemusta hyödynnetään vain satunnaisesti akateemisessa ohjauksessa.

Ohjausvastuun laajentaminen toisi akateemiseen ohjaukseen uusia näkökulmia. Esimerkiksi yhdessä ohjaaminen voisi parhaimmillaan toimia uutta luovan, dialogisen oppimisen foorumina sekä ohjattaville että ohjaajille. Näkemyks- ja kokemuserojen tuominen yhteisen käsittelyn kohteeksi ja niiden ymmärtäminen resurssiksi ongelman sijasta on tulevaisuudessa epäilemättä yksi tieteellisen asiantuntijuuden keskeinen valmius. Monimutkaiset tutkimusongelmat, kuten syrjäytyminen tai ympäristön saastuminen, eivät ratkea yhden tutkijan tai edes tutkimusryhmän työllä vaan edellyttävät yhä

laajempaa keskustelua ja uuden ymmärryksen rakentamista eri alojen asiantuntijoiden välillä. Ne edellyttävät kiinnostumista merkityseroista ja niiden taustoista eli erilaisista kokemuksista, jotka saavat meidät katsoomaan, käsittämään ja tutkimaan asioita eri tavoin. (Alhanen, Helne & Hirvilammi, painossa.) Valmius dialogiin on siis koko tieteen kehittämisen kannalta keskeisen tärkeää. Toisaalta akateemisen ohjauksen ymmärtäminen ammatillisena ja dialogisena yhteistoimintana voisi olla hyvä viitekehys ohjauksen kehittämistä käytävälle keskustelulle. Tällöin tehokkuus ja laatu tai ohjauksen monimutkaistuminen eivät olisi yhden ohjaajan harteilla, kapeimmillaan ohjaajan ja ohjattavan välisten ohjauskeskustelujen varassa, vaan ohjausta olisi mahdollista tarkastella akateemisen yhteisön kysymyksenä ja akateemisen työn kokonaisuudessa.

Lähteet

- Alhanen, K., Helne, T. & Hirvilammi, T. (painossa, julkaistaan vuoden 2013 alussa). Kriisi-istunto: dialogi ekososiaalisesta hyvinvoinnista. Helsinki: Kela.
- Gardner, S. 2008. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education* 33, 125–138.
- Gardner, S. K., Hayes, M. T., Neider, X. (2007). The dispositions and skills of a Ph.D. in education: Perspectives of faculty and graduate students in one college of education. *Innovative Higher Education* 31, 287–299.
- Nummenmaa, AR., Pyhältö, K. & Soini, T. (Toim.) 2008. *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Vehviläinen, S. (käsikirjoitus). Tieteelliseksi asiantuntijaksi oppimisen ohjaaminen: Mallinnus ohjauksen ulottuvuuksista ja koulutussovellus. Käsikirjoitus *Aikuiskasvatus* -lehteen.



Väitöskirjatutkimuksen ohjaus on kuin sumun hälventämistä kulkijan tieltä; Uskon, että jokaisen tutkijan pitää löytää oma mielenkiintonsa kohde, jotta hän pystyy saattamaan loppuun raskaan ja vaativan tutkimusprosessin. Tärkeätä on myös keskustelukumppanina toimiminen. Usein keskustelu kiperistäkin kysymyksistä jonkun toisen kanssa selventää omia ajatuksia ja auttaa näkemään kirkaammin suunnan, johon pitää lähteä. Tutkimusprosessi on myös valintojen tekemistä, jos polkua ei näe selvästi, ei voi valita, mihin suuntaan lähteä.

-Väitöskirjan ohjaaja



Kirjoittajat

Kai Hakkarainen FT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Tieteellinen tiedonluominen, kollektiivinen älykkyys ja teknologian välittämä oppiminen. Kasvatustieteen laitos, Turun yliopisto. kai.hakkarainen@utu.fi
Homepage: <http://utu.academia.edu/KaiHakkarainen>

Kaisa Hytönen KM, tohtorikoulutettava

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Asiantuntijauran siirtymäkohdat, ammatilliset sosiaaliset verkostot ja asiantuntijuuden kehittyminen. Käyttätutkimustieteiden laitos, Helsingin yliopisto. sakahy@utu.fi

Jenni Keskinen KT

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Tohtorikoulutus, hyvinvointi ja sitoutuminen jatko-opinnoissa. Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto. jenni.keskinen@helsinki.fi

Vesa Korhonen KT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Opiskeluprosessit ja ohjauksen toimintakulttuurit korkeakoulutuksessa, pedagogisen asiantuntijuuden kehittyminen ja tukeminen korkeakouluissa, ryhmää ja yhteisöä hyödyntävät ohjaukselliset menetelmät, muuttuvat oppimisympäristöt. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. vesa.a.korhonen@uta.fi

Erika Löfström FT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Tutkimusetiikan opetus ja oppiminen, yliopisto eettisenä oppimisym päristönä, opettajan identiteetti, tutkimusmenetelmät. Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö, Helsingin yliopisto. erika.lofstrom@helsinki.fi

Juho Makkonen

Kasvatustieteen opiskelija Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Korkeakouluopetus ja -oppiminen. Helsingin yliopisto. juho.makkonen@helsinki.fi

Kirsi Pyhälä FT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Tohtorikoulutus, tieteellisen työprosessin ohjaus ja tiedeyhteisöt. Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö, Helsingin yliopisto. kirsi.pyhalto@helsinki.fi

Tiina Soini KT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Koulutusyhteisöjen oppiminen, toimijuus ja hyvinvointi. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. tiina.soini@uta.fi

Auli Toom FT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Opettajan tieto, opettajan reflektio, opettajankoulutus, yliopisto-opetus, tohtorikoulutus, videotutkimus. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. auli.toom@helsinki.fi

Sanna Vehviläinen KT, dosentti

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Ohjaus, vuorovaikutus erilaisissa ohjauksen kohtaamisissa ja tekstit ohjauksen resurssina. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. sanna.m.vehvilainen@uta.fi

Jenna Vekkaila KM, tohtorikoulutettava

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Tohtorikoulutus: tohtoriopiskelijan ja tiedeyhteisön välinen vuorovaikutus, väitöskirjaprosessiin kiinnittyminen, tohtoroitumisprosessin avainoppimiskokemukset. Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
jenna.tuomainen@helsinki.fi

Marjo Vuorikoski KT,

Tutkimusalueet ja kiinnostuksen kohteet: Koulutuksen valtakysymykset, kriittinen ja feministinen pedagogiikka ja koulutuksen tutkiminen erojen, kuten sukupuolen ja yhteiskuntaluokan näkökulmista Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.
marjo.vuorikoski@uta.fi

Miltä näyttää ja tuntuu akateeminen ohjaus ohjaajan ja ohjattavan näkökulmista? Miten ohjaus koetaan yksilön ja ryhmän tasolla, entä näiden vuorovaikutuksessa? Miten ikä ja sukupuoli vaikuttavat ohjauksen todellisuuteen? Entä mitä on ohjaus tieteellisen kommunikoinnin osana?

Kirjan tavoitteena on avata ohjauksen todellisuutta tohtori-koulutuksessa hyödyntäen tieteelliselle keskustelulle ominaista tapaa, tutkittua tietoa. Kirjoittajat lähestyvät akateemista ohjausta eri toimijoiden ja toimintatasojen näkökulmista. Ohjausta analysoidaan kirjassa moniäänisenä, elettyinä ja koettuna prosessina ja ammatillisena toimintana.

Akateeminen ohjaus on kietoutunut yliopiston tutkimuksen ja opetuksen käytäntöihin sekä erilaisten tiedekulttuurien todellisuuteen. Kirja nostaa esiin näkymättömiksi jääviä, mutta väitöstutkimuksen prosessiin keskeisesti vaikuttavia asioita ja tarjoaa empiirisiä tартtumapintoja akateemisen ohjauksen todellisuuteen ja kehittämiseen. Kirja keskittyy ohjaukseen tohtorikoulutuksessa, mutta teemat linkittyvät luontevasti myös tutkimuksen johtamiseen ja tutkimusryhmien toiminnan ohjaamiseen ja kehittämiseen.

Tina Soini
Kirsi Pyhälä (toim.)

AKATEEMINEN OHJAUS TOHTORIKOULUTUKSESSA

Kansi Mikko Reinikka | Albert Hall

ISBN 978-951-44-8970-9



9 789514 489709

 TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS