

ANNA RAIJA
NUMMENMAA

TIINA
SOINI

KIRSI
PYHÄLTÖ



*Tarjoumia Tampereen yliopiston
tohtorikoulutukseen*

**TIETEELLINEN ASiantuntijuus JA Akateeminen Ohjaus
-Tutkimusprojektin Tampereen Osaprojektin koontia**

ESIPUHE	2
1. TOHTORIOPIKELIJAN AJATUKSIA	4
2. TOHTORIKOULUTUS SYSTEEMISENÄ KOKONAISUUTENA	7
2.1 TOHTORIKOULUTUKSEN LAATUUN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	7
2.2 HAKEUTUMINEN, REKRYTOINTI JA VALINTA.....	8
2.3 OPISKELUN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	11
2.4 OPETUS- JA OHJAUSJÄRJESTELYT.....	13
2.5 RESURSSITEKIJÄT	14
2.6 PROSESSITEKIJÄT	15
3. TIETEELLINEN ASIANTUNTIJUUS JA AKATEEMINEN OHJAUS -PROJEKTI	18
3.1 PROJEKTIN KUVAUS JA TAMPEREEN AINEISTO	18
3.2 TAMPEREEN AINEISTOLLE ASETETUT KYSYMYKSET.....	22
4. OPISKELUORIENTAATIO JA OSAAMISTAVOITTEET	24
4.1 TOHTORIOPIKELIJOIDEN ORIENTAATIOT JA TAVOITTEET	24
4.2 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ TOHTORIN OSAAMISESTA	26
5. VÄITÖSKIRJAPROSESSIN AVAINKOHTIA	34
5.1 VÄITÖSKIRJATUTKIMUSPROSESSIN EDISTYMISEN AVAINKOHDAT	34
5.2 VÄITÖSKIRJATUTKIMUSPROSESSIN ETENEMISTÄ EDISTÄVIÄ JA VAIKEUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	36
6. OPINTOJEN PITKITTÄMINEN JA KESKEYTTÄMISAJATUKSET	42
6.1 JATKO-OPINTOJEN PITKITTÄMINEN	42
6.2 TOHTORIOPIKELIJOIDEN KESKEYTTÄMISAJATUKSET.....	43
7. OPISKELUYMPÄRISTÖN KOKEMINEN	47
7.1 OPISKELIJAN ROOLI TIEDEYHTEISÖSSÄ.....	47
7.2 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPISKELUYMPÄRISTÖSTÄÄN	49
8. AKATEEMISESTA OHJAUksesta	55
8.1 AKATEEMINEN OHJAUS KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA.....	55
8.2 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA HYVÄSTÄ OHJAUSTILANTEESTA	57
8.3 HYVÄ OHJAAJA	62
8.4 MUUN TUEN TARVE VÄITÖSKIRJATUTKIMUKSEEN.....	63
9. KOKEMUKSISTA KEHITTÄMISEEN	65
9.1 TOIMINTAYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN.....	65
9.2 OPETUS JA OHJAUS TOHTORIKOULUTUKSESSA.....	67
LÄHTEET	69

ESIPUHE

Tohtorikoulutus nähdään keskeisenä tutkimusyliopistoa määrittelevänä tekijänä. Yliopisto ei ole juurikaan puuttunut tohtorikoulutukseen muuten kuin lopputuotetta – väitöskirjaa – kontrolloimalla. Kiinnostus tohtorikoulutusta ja tohtorien osaamisen laatua kohtaan on viime aikoina kuitenkin lisääntynyt mm. Bolognan prosessin ja opetusministeriön asettamien tohtorintutkintotavoitteiden (1600 tutkintoa/vuosi) sekä tohtorikoulutusta koskevien arviointien myötä (Dill, Mitra, Jensen, Lehtinen, Mäkelä, Parpala, Pohjola, Ritter & Saari 2006). Tohtorikoulutettavien kokemuksia ja arvioita saamastaan tohtorikoulutuksesta on selvitetty laajan kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen avulla (International Postgraduate Students Mirrors 2006; Hiltunen & Pasanen 2006). Arvioinnit ja tutkimukset ovat nostaneet esiin monia tohtorikoulutuksen kehittämissaasteita, joista osa liittyy tohtorikoulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ja osa koulutusrakenteisiin. Erityisen huomion kohteiksi on arvioinnissa noussut tohtorikoulutuksen ohjausjärjestelmät ja ohjauskäytännöt.

Yliopistoissa ja korkeakouluissa on yli 20 000 jatko-opiskelijaksi kirjoittautunutta opiskelijaa. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana opiskelijamäärä on kolminkertaistunut, ja suoritettujen tohtorintutkintojen määrä nelinkertaistunut. Vuonna 2007 valmistui yli 1500 tohtoria. Tampereen yliopistossa oli vuoden 2008 alussa kirjoilla yhteensä 1819 tohtorintutkinnon opiskeluoikeuden saanutta jatko-opiskelijaa. Jatko-opiskelijat sijoituivat eri tiedekuntiin seuraavalla tavalla: humanistinen tiedekunta (n=274), informaatiotieteiden tiedekunta (n=241), kasvatustieteiden tiedekunta (n=242), kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta (n=337), lääketieteellinen tiedekunta (n=379) ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta (n=356).

Vuonna 2006 käynnistyi kolmen yliopiston (Helsingin, Oulun ja Tampereen) yhteinen tutkimushanke ”*Tieteellinen asiantuntijuus ja akateeminen ohjaus*”. Hankkeen ensimmäisenä vaiheena, vuosina 2006–2007, toteutettiin tohtoriopiskelijoille suunnattu nettikysely, jossa selvitettiin mm. opiskelijoiden asemaa tiedeyhteisöissä, koulutuksen etenemisen ja keskeyttämisen säätelijöitä, koulutusprosessin ohjauksen kehittämishaasteista sekä tieteellisen asiantuntijuuden osaamiseen liittyviä ydinalueita. Kyselyyn vastasi yhteensä 940 tohtoriopiskelijaa. Koko aineistoa käsittelevät tutkimustulokset raportoidaan erillisinä artikkeleina.

Tampereen yliopiston osalta nettikyselynä tehdyn tutkimuksen kohderyhmänä olivat informaatiotieteiden, kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sekä terveystieteiden laitoksen tohtoriopiskelijat. Esittelemme tässä raportissa Tampereen yliopiston tohtoriopiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia jatko-opiskelustaan. Raportin tarkoituksena on tuoda Tampereen yliopiston tohtorikoulutuksen kehittämiseen opiskelijanäkökulmaa.

Samanaikaisesti tämän työn kanssa olemme toimittaneet kirjan *HYVÄ TOHTORI! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja* (2008, toim. AR Nummenmaa, K. Pyhäلتö & T. Soini, Tampere University Press). Kirjassa käsitellään laajemmin tohtorikoulutuksen kysymyksiä, alan tutkimuksia sekä esitellään ohjauksen työmenetelmiä.

Tampereella 1. p:nä toukokuuta 2008

Anna Rajja Nummenmaa Tiina Soini Kirsi Pyhäلتö

1. TOHTORIOPISKELIJAN AJATUKSIA

Aloitamme katkelmalla tutkimukseemme osallistuneen tohtoriopiskelijan ajatuksista. Vastausnäytteen tarkoituksena on orientoida lukija raportissa tarkemmin käsiteltäviin teemoihin – tohtoriopiskeluun ja tohtoriopiskelijoiden kokemuksiin opiskeluympäristöstään.

K: Mitä väitöskirjatutkimus Sinulle merkitsee?

V: *Se on merkinnyt eri vaiheissa eri asioita. Aluksi näin sen "ajokorttina" tutkijan uralle, josta olin unelmoinut muutaman vuoden ennen jatko-opiskelijana aloittamista. Olin hyvin innokas ja motivoitunut tutkijan alku, ja näin itseni "isona" edelleenkin innostuneena ja motivoituneena, hyvin työllistettynä tutkijana. Näin väitöskirjan myös porttina niihin tutkimusaiheisiin, joita todella halusin tutkia (tutkimushankkeen aihepiiri ei oikein sitä vastannut). Olin täynnä ideoita. Sitten näin väitöskirjan myös meriittinä mahdollisessa päätoimittajaksi hakeutumisessa, mutta kun tutkailin, mitä oikeasti haluan tehdä, päätoimittajuus ei kuulunutkaan niihin asioihin. Perimmäinen idea oli, että halusin päästä vaikuttamaan journalismiin käytännössä ja tehokkaammin kuin ns. rivitoimittajana. Kun unelma tutkijuudesta alkoi monestakin syystä murentua, näin väitöskirjan vain projektina, joka oli jo niin pitkällä, että sen voisi yhtä hyvin saattaa loppuun. Tässä vaiheessa olin kuitenkin jo aloittanut alan vaihtamisen ja kouluttautumisen uuteen ammattiin, joten väitöskirjasta tosiaanki tuli vain jotain, jonka on aloittanut ja jonka voi yhtä hyvin tehdä loppuun, mutta jolla ei tulevaisuuden kannalta enää ole merkitystä. Intressini ja motivaationi suuntautuvat jo ihan muualle. Kuitenkin tunnen, että olen ohjaajalleni ja laitokselleni moraalisesti velkaa väikkärin valmistumisen verran - etenkin ohjaajalle, hänen avainroolinsa vuoksi koko prosessissa.*

K: Mitkä ovat olleet väitöskirjatutkimuksesi avainkohtia? Millaiset seikat ovat edistäneet tai vaikeuttaneet väitöskirjaprosessiasi?

V: *Ratkaisevin vaihe oli, kun unelma tutkijan ammatista heräsi. Se sai minut toimimaan tavoitteen eteen hyvin sitkeästi ja ahkerasti. Jatko-opiskelijaksi pääsyn jälkeen aivan ratkaisevaa oli, että sain hyvän ohjaajan, joka kiireistään huolimatta ehti paneutua tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin ja jolta liikenä aina aikaa keskusteluun, kun sitä pyysin. Ilman pätevää ja paneutuvaa, aidosti käytettävissä olevaa ohjausta olisin jäänyt työni kanssa todella yksin.*

Vaikeuttaneet seikat: Tein väitöskirjaa nelivuotisessa projektissa ja koin, että projektin rahoittajien toiveet tutkimuksen suhteen eivät liittyneet tai eivät ainakaan vieneet eteenpäin väitöstutkimustani. Koin, ettei sen tekemiselle jäänyt aikaa, kun piti tuottaa tuloksia rahoittajille. Vasta kun hanke päättyi ja jäin apurahalle, sain oikeasti aikaa omalle tutkimukselle eikä enää tarvinnut tehdä kahta työtä yhdellä työajalla. Paha kyllä, tutkimusprojektin aikana kertynyt stressi kahden työn suorittamisesta samanaikaisesti (siis rahoittajille tehtävä tutkimus ja väitöskirjatutkimukseni) purkautui uupumuksena puolisen vuotta apurahakauden alkamisen jälkeen ja jouduin pariaksi kuukaudeksi sairauslomalle. Myös se vaikeutti prosessia, että hankkeessa mukana oltaessakin oli haettava koko ajan muuta rahoitusta (puoli vuotta hankkeen alkamisesta ilmoitet-

tiin, että rahoittajat vähentävät rahoituksen puoleen aiotusta). Monivuotinen, taukoamaton apuraharumba söi motivaatiota.

K: Jatko-opiskelija kohtaa väitöskirjaprosessinsa kuluessa monia ongelmallisia tai haasteellisia tilanteita. Millaisia haasteita tai/ja ongelmia Sinun mielestäsi väitöskirjatutkimuksen tekemiseen liittyy? Kuvaile muutamia:

V: a) Vaikka ammattitutkija kai tutkii "mitä vain", olisi hyvä, jos jatko-opiskelija voisi kehittää tutkimustaan gradusta alkaen. Tarkoitin, että hän voisi syventää gradussa tekemiään havaintoja ja johtopäätöksiä. Itse jouduin pomppaamaan toiseen aiheeseen. En olisi halunnut, mutta minulle sanottiin laitoksella, ettei minun nyt "kannata ajaa itseäni [yliopistolta] ulos". Koin sen uhkukseksi, että jollen ota tarjolla ollutta aiheita ja pestiä vastaan, muutakaan ei sitten enää koskaan tule tarjolle.

b) Edellisestä päästään tähän, eli kommunikaation tulisi toimia jotenkin muuten kuin sen tasolla, että annetaan ymmärtää asioita (ks. uhkauksen kokemus). Pitäisi olla avointa toimintaa, ei henkilöstöasioiden junailua, sopivien tyyppien järjestämistä sopiviin paikkoihin. Kaikilla pitää olla samat mahdollisuudet "hyötyä" väitöskirjan tekemisestä.

c) Tutkimushankkeissa yliopiston edustajien pitäisi pitää omien tutkijoidensa puolia eikä asettua liikaa ymmärtämään hankkeiden rahoittajia. Omaan taloon luvassa olevat rahavirrat eivät saisi ohjata yliopiston edustajien ja päättäjiä toimintaa tutkimuksen laadun ja tutkijoiden kehittymisen ja motivaation kustannuksella. Jos asioiden tärkeysjärjestys on se, että ensin ovat tulot ja sitten vasta tutkimuksen laatu ja tutkijoista huolehtiminen, se pitää sanoa avoimesti.

K: Mistä ongelmat mielestäsi johtuvat?

V: 1. Siitä, että yliopistot ovat kovassa taloudellisessa puristuksessa, joutuvat toimimaan markkinoiden ehdoilla. Se ei voi sujua seurauksitta. Yliopisto on joutunut murrokseen, jonka hallitsemiseen sillä ei ole voimia.

2. Henkilökohtaiset suhteet. Yliopistonkin sisällä verkostot ratkaisevat. On isoja nimiä, jotka arvovallallaan sitovat verkostoon suosimiaan ihmisiä, suosittelevat heitä tai jättävät suosittelematta.

3. Kilpailu. Kuten eräs jo väitellyt henkilö sanoi: "Tutkijan työssä pirullista on se, että olkapää, jota vasten itket, on kilpailijasi olkapää." Ehkä tuossa on tutkijayhteisön suuri ahdistusta tuottava asetelma: pitäisi tukea, kannustaa ja luottaa, olla avoin, mutta samalla joutuu varomaan ja suojelemaan ideoitaan.

K: Oletko harkinnut jatko-opintojen keskeyttämistä? Jos olet, miksi?

V: Kyllä olen. Syynä ovat: Uupumus. Turhautuminen. Arvojärjestyksen muuttuminen omassa elämässä. Minulle tapahtui paljon henkilökohtaisia asioita, jotka saivat arvioimaan tutkijuutta ja yliopistoa uudessa valossa.

K: Mitä tarvitset lisää väitöskirjatutkimuksesi tueksi?

V: Työyhteisön ympärilläni. Onhan se nytkin olemassa, mutta ei meillä ole paljonkaan yhteydenpitoa. Hyvässä työyhteisössä, jossa on rakentavaa kommunikaatiota, jäsenet edistävät ja virvoittavat toistensa ajattelua ja tukevat toisiaan.

K: Millaisena näet oman roolisi väitöskirjantekijänä tiedeyhteisössäsi?

V: Ulkopuoliseksi. Sen jälkeen, kun tutkimushanke loppui ja rahoittajilta oli rahat saatu, kiinnostus työtäni kohtaan lopahti eikä minulla itsellenikään ollut voimia pitää siitä ääntä.

K: Mitä väitöskirjatutkimuksen tekeminen mielestäsi tekijältä vaatii?

V: Rakkautta tutkimiseen, sitä, että kokee ajattelun palkitsevaksi. Hyviä istumalihaksia, pitkäjänteisyyttä. Sosiaalista mielenlaatua ja sosiaalista kyvykkyyttä. Hyvää tieteellistä mielikuvitusta. Uteliasta, kyselevää ja kyseenalaistavaa mieltä. Kriittisyyttä. AIKAA!!! Sitä pitää osata järjestää: tutkiminen jos mikä on luovaa työtä, se ei suju kiireessä.

K: Kuvaile hyvää ohjaajaa.

V: Hyvä ohjaaja keskustelee tasaveroisesti, perehtyy riittävästi ohjattavan työn aiheeseen, metodiin ja teoriaan, on henkisesti läsnä ohjauskeskusteluissa, osaa kysyä kriittisiä ja työtä edistäviä kysymyksiä, on johdonmukainen eikä ehdota tänään tätä ja huomenna tuota (muistaa siis aiemmat keskustelut, omani tekee niistä muistiinpanot). Ei ota liikaa ohjattavia. Ei ole mustasukkainen, jos hänen omia keksintöjään ei käytetäkään vaan jonkun muun, osaa suhtautua omien kehittelyjensä kriittiseen tarkasteluun, ei siis ole herkkänahkainen. Ei puhu pahaa muista tutkijoista eikä mollaa näiden töitä.

K: Kerro esimerkki hyvästä ohjaustilanteesta.

V: Istutaan kaikessa rauhassa keskustelemassa tekstistä. Voin esittää kysymyksiä tuntematta itseäni hölmöksi, ohjaaja vastaa asiallisesti ja sanoo suoraan, jos ei tiedä. Kumpaakaan ei jännitä, vaan molemmista on mukavaa puida tutkimuksessa esille nousseita kysymyksiä. Ohjaaja esittää kriittiset kysymyksensä innostuneesti, ei kyynisen kyllästyneesti ja ylhäältä päin. Molemmat lähtevät tilanteesta hyvillä mielin ja sellaisella tunteella, että tässä on taas rakennettu jotain.

K: Mitä Sinun mielestäsi vastavalmistuneen tohtorin olisi tärkeää osata?

V: Osata ideoida uusia tutkimusaiheita ja hakea niille rahoitusta. Ja tietenkin tutkimusmenetelmät ja teoriat ja tärkeimmät tutkimukset hänen omalta alaltaan olisi oltava hallussa. Olisi kuitenkin hyvä, että tuoreenkin tohtorin osaamisalue olisi melko laaja.

2. TOHTORIKOULUTUS SYSTEEMISENÄ KOKONAISUUTENA¹

2.1 Tohtorikoulutuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä

Tohtorikoulutusta voidaan tarkastella systeemisenä kokonaisuutena, johon vaikuttavat samanaikaisesti monitasoiset tekijät. Ylimmän hierarkkisen tason muodostaa valtakunnan taso. Tämä järjestelmän ns. makrotaso muodostuu koulutuksen ohjausjärjestelmästä, jossa keskeisinä toimijoina ovat Opetusministeriö ja Valtioneuvosto. Paikallistasolla toimivat yliopistojen hallinnon, tiedekuntien ja laitosten monijäseniset toimielimet, kuten konsistori, kollegio, tiedekuntaneuvosto ja laitoksen johtoryhmät, yliopistohallinnon viranhaltijat esim. kvestori, rehtorit ja dekaanit, sekä yksittäisen laitoksen tai yksikön näkökulmasta muut saman tiedekunnan laitokset ja yksiköt. Jatkokoulutusjärjestelmän mikrotasolle sijoittuvat puolestaan tutkimusryhmät, tutkijakoulut, jatkokoulutusseminaarit sekä jatko-opiskelijat ja heidän ohjaajansa (Nummenmaa & Pyhältö 2008).

Tohtorikoulutuksen kehittämissuunnitelmiksi on makrotasolla toteutettu tohtorikoulutuksen tavoitteita ja muotoja määrittävällä normituksella, organisoimalla tieteellistä jatkokoulutusta tutkijakouluihin sekä erilaisin kehittämishankkein. Näiden säädettyjen linjausten ja kehittämistavoitteiden käytäntöön soveltaminen tapahtuu aina tiedekunta- ja laitostasolla. Esimerkiksi tohtorikoulutuksen sisällölliset tavoitteet on makrotasolla ilmaistu hyvin yleisesti esimerkiksi työelämän valmiuksina tai tutkimustaitoina. Tiedekunta- ja laitostaso ovat siten sidoksissa sekä makrotasoon että mikrotasoon (esim. yksittäisen tutkimusryhmän tai jatko-opiskelijan) toiminnan reunaehtojen linjaajina (esim. Fullan 2003).

Tohtorikoulutuksen arki realisoituu kuitenkin ensisijassa mikrotason prosesseissa, kuten ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa ja tutkijakoulun, seminaarin tai tutkimusryhmän käytännöissä. Mikrotason näkökulmasta esim. tiedekunta ja laitostason päätöksillä on runsaasti merkitystä, mutta mikrotason toimijat eivät välttämättä omalla toiminnallaan pysty (tai ainakaan

¹ Tämä osa perustuu pääosin artikkeliin Nummenmaa, AR & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systeemisenä kokonaisuutena. Teoksessa Nummenmaa, AR., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. HYVÄ TOHTORI ! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press.

koe pystyvänä) vaikuttamaan tehtäviin valintoihin. Toisaalta ne usein puskuroivat tehokkaasti, esimerkiksi tutkimusryhmässä tai ohjauskäytännöissä, makrotasolla tehtyjen päätösten, esimerkiksi kehittämislinjausten, heijastumista tohtorikoulutuksen arjen käytäntöihin.

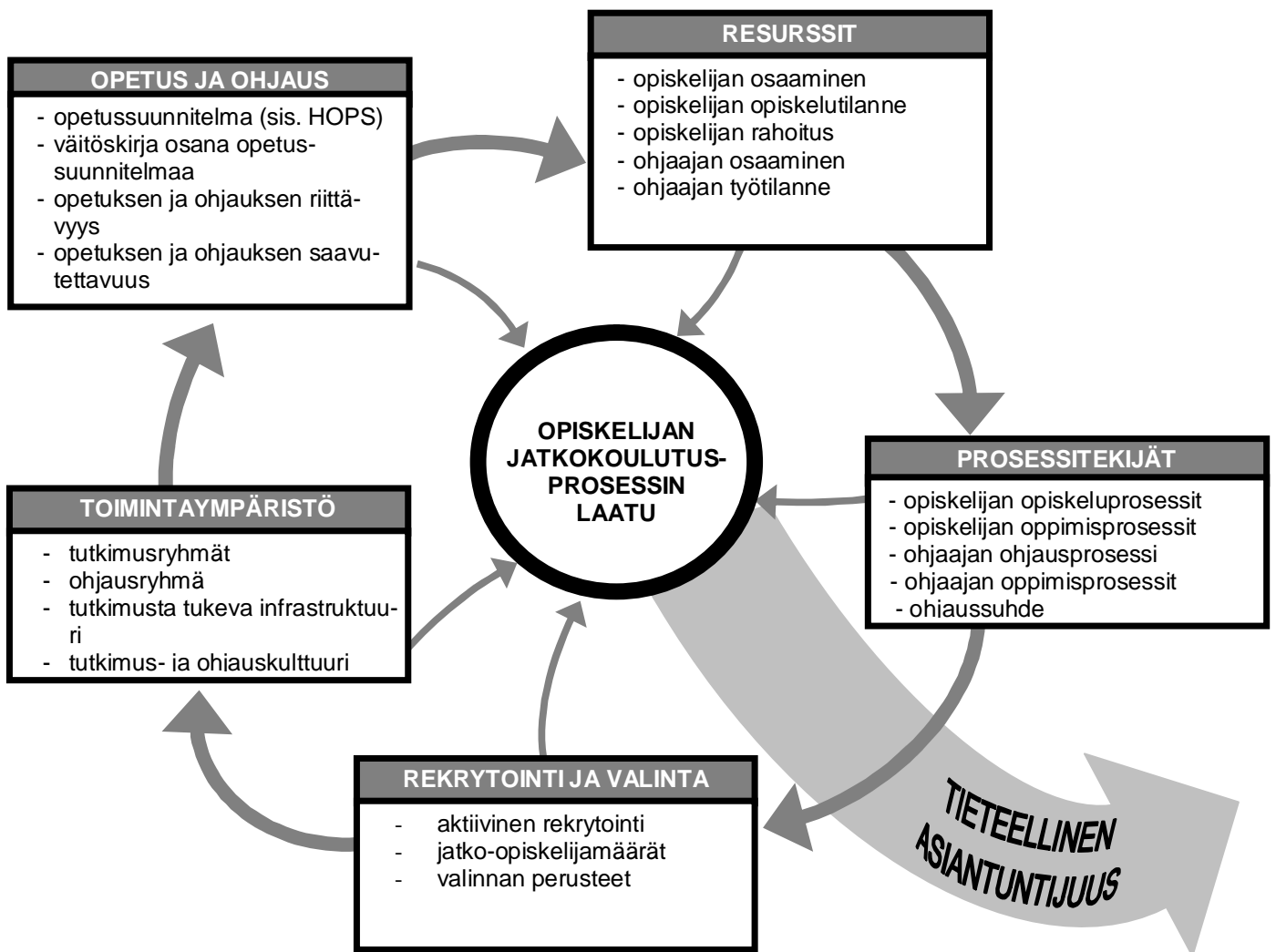
Kuvioon 1 on koottu tohtorikoulutuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä opiskelijan tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Lähtökohtana on, että tohtorikoulutus ja sen opiskeluprosessissa kehittyvä tieteellinen asiantuntijuus syntyvät monenlaisten tekijöiden yhteisvaikutuksena. Kyse on yleisemmin siitä, millaisen oppimis- ja ohjausympäristön tohtorikoulutus kokonaisuutena muodostaa. Systeemin osatekijöinä ovat mm. opiskelijoiden rekrytointi ja valintamenettelyt, tohtorikoulutuksen yleinen toimintaympäristö, tohtorikoulutuksessa annettava opetus ja ohjaus, tutkijakoulun, tohtoriohjelman tai laitoksen resurssit sekä opiskelijan ja ohjaajan resurssit. Omana osakokonaisuutenaan on kuvattu prosessitekijät, jotka muodostuvat opiskelijan opiskelu- ja oppimisprosesseista sekä ohjaajan ohjaus- ja oppimisprosesseista.

Seuraavaksi tarkastelemme tohtorikoulutuksen eri osatekijöitä tarkemmin tohtorikoulutuksen arviointien sekä tohtoriopiskelijoille tehtyjen aikaisempien tutkimusten viitekehyksissä.

2.2 Hakeutuminen, rekrytointi ja valinta

Laadullisesti korkeatasoisen tohtorikoulutuksen keskeisenä tekijänä ovat kyvykkäät ja motivoituneet jatko-opiskelijat (Dill ym. 2006, 49). Jatko-opiskelijämäärien voimakkaan kasvun myötä on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota myös opiskelijoiden opiskelumotivaatioon, rekrytointiin ja valintaprosesseihin. Tohtorikoulutukseen hakeutumisen motiivit vaihtelevat jonkin verran tieteenaloittain. Yleisin syy hakeutumiseen on kiinnostus väitöskirjan tutkimusaiheeseen (60 %). Tämän lisäksi tohtorikoulutettavat mainitsevat hakeutumismotiiveinaan pätevöitymisen opettajan tai tutkijanuralle yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa (12 %). Viimeksi mainittu motiivi on jonkin verran yleisempi yhteiskuntatieteellisillä ja humanistisilla aloilla. Kymmenesosa tohtoriopiskelijoista pitää tärkeimpänä motiivinaan muulle asiantuntijauralle kuin tutkijanuralle kouluttautumista, kuusi prosenttia tähtää tutkijanuralle korkeakoulutuksen ulkopuolella ja kahdeksalla prosentilla

jatkokoulutuksen motiivina on huono työllisyystilanne. Erityisesti luonnontieteellisellä alalla huono työllisyystilanne näyttää olevan muita yleisempi tekijä (Hiltunen & Pasanen 2006, 24–25).



Kuvio 1. Jatkokoulutusprosessin laatuun vaikuttavia tekijöitä
(Sovellettu lähde: Kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutuksen kehittäminen 2006)

Tohtorikoulutukseen hakeutumisen väylät ovat erilaisia, ja niissä on huomattavia tieteenalojen välisiä eroja. Suoraan opiskelusta tohtorikoulutukseen hakeutuu noin kolmasosa tohtoriopiskelijoista. Tämä väylä on selvästi yleisempi luonnontieteiden sekä lääke- ja hoitotieteiden opiskelijoiden keskuudessa. Vajaa kolmasosa tohtorikoulutukseen hakeutuneista työskentelee yliopistolla projekteissa. Tämä väylä on selkeästi yleisempi tekniikan alalla (43 %). Työelämästä tohtorikoulutukseen hakeutuvien kokonaisuus on 31 prosenttia. Lähes puolet yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden tohtoriopiskelijoista tulee tohtorikoulutukseen suoraan työelämästä.

Opiskelijoiden rekrytointi- ja valintaprosessit ovat korkeakoulujen tulohajautuksen myötä tulleet entistä tärkeämmiksi. Aikaisemmin yleinen tapa jatko-opiskelijaksi hakeutumisessa oli ilmoittautuminen jatko-opiskelijaksi ja/tai professorin henkilökohtainen rekrytointi. Toisin kuin perustutkintojen osalta jatkokoulutuksen opiskelupaikkoja ei tutkijakouluja lukuun ottamatta ole yleensä etukäteen määritetty. Myös tutkijakoulujen käytänteet ovat keskenään varsin erilaisia; esimerkiksi opiskelijavalintamenettelyt vaihtelevat ohjelmittain (Hiltunen & Pasanen, 2006). Tyypillisiä jatko-opiskelijaksi valinnan kriteereitä ovat aikaisempi opintomenestys (esim. pro gradu -tutkielman arvosana) ja tutkimussuunnitelma. Valintaprosessien selkiennyttäminen ja valintakriteereiden selkeämpi artikulointi ja avaaminen on nähty tärkeäksi tohtorikoulutuksen kehittämiskohteeksi (Dill ym. 2006, 50).

Tohtorikoulutuksesta tehdyistä selvityksistä käy ilmi, että opiskelijat hakeutuvat koulutukseen erilaisista lähtökohdista sekä eri perustein, ja he myös tavoittelevat eri asioita. Vastaavasti myös tiedeyhteisöt ja ohjaajat hahmottavat ja painottavat tohtorikoulutuksen tavoitteita eri tavoin. Yhteisiä ja jaettuja tavoitteita ja tavoitteiden suuntaista toimintaa ei siis voida pitää itsestään selvänä jatkokoulutuksen lähtökohtana, ilman että niistä neuvottelemisen otetaan osaksi koulutusprosessia. Opiskelijaksi rekrytoimisen ja valinnan yhteydessä onkin perusteltua selvittää myös laajemmin opiskelijan tavoitteita sekä opiskelu- ja urasuunnitelmia (Nummenmaa 2006). Tämä on tärkeää mm. sen vuoksi, että tavoitteet ja suunnitelmat ohjaavat joka tapauksessa, riippumatta siitä ovatko ne implisiittisiä vai eksplikoituja, jatko-opiskelijan oppimista ja toimintaa eli mitä hän pyrkii tekemään. Tavoitteen suuntainen toiminta ja toiminnan arviointi edellyttävät, että opiskelija tiedostaa omat tavoitteensa ja kokee ne omakohtaisesti merkityksellisiksi. Kun tohtorikoulutuksen yleistymisen myötä yhä useampi tuore tohtori tulee

työskentelemään yliopiston ulkopuolella, jatko-opiskelijoiden erilaisten taustojen ja orientaatioiden huomioiminen ja hyödyntäminen jatkokoulutusprosessin lähtökohtana ja sen osana nousee yhä tärkeämmäksi onnistuneen koulutusprosessin säätelijäksi.

Opiskelijaksi rekrytointiin ja valintaan liittyy kysymys väitöskirjan aiheesta ja työn ohjaajasta. Opiskelijatutkimuksen mukaan puolet jatko-opiskelijoista tekee tutkimusta omasta aiheestaan tai on valinnut aiheensa itse. Lähes saman verran jatko-opiskelijoita tekee väitöskirjatyötä ohjaajan antamasta tai ehdottamasta aiheesta. Luonnontieteiden sekä lääke- ja hoitotieteiden aloilla on yleisempää, että väitöskirjaa tehdään laitoksen tai ohjaajan ehdottamasta aiheesta, kun taas yhteiskuntatieteissä ja humanistisella alalla tohtorikoulutukseen hakeudutaan omalla aiheella. Valmiiseen tutkimushankkeeseen ja -ryhmään integroitumisen etuna usein on resurssien ohella mahdollisuus osallistua ja oppia tutkijan valmiuksia osana ryhmän toimintaa sekä luoda tuetusti kontakteja muihin saman alan tutkijoihin. Toisaalta ohjaajan antaman tutkimusaiheen ongelmana saattaa motivaatiotekijöiden ohella olla se, ettei jatko-opiskelija pääse itse juurikaan hahmottelemaan ja rajaamaan tutkimusongelmia ja suunnitelmaa. Tällöin hän ei välttämättä myöskään opi tutkimusongelmien ja -kysymysten löytämisen valmiuksia. Erilaiset lähtötilanteet vaikuttavat omalta osaltaan myös ohjaussuhteeseen ja ohjaajan sitoutumiseen ohjausprosessiin.

2.3 Opiskelun toimintaympäristö

Tohtorikoulutuksen toimintaympäristö muodostaa tieteellisen asiantuntijuuden oppimisen ja uuden tiedon luomisen ensisijaisen kontekstin. Toimintaympäristöllä tarkoitetaan tässä sitä, millaisessa tutkijayhteisössä jatko-opiskelija tohtoriopintojaan suorittaa. Millainen on tiedeyhteisön tutkimus- ja ohjauskulttuuri sekä opiskelua tukeva infrastruktuuri. Myös opiskelijan akateemisen maailman ulkopuolinen elämäkokonaisuus muodostaa tärkeän osan hänen toimintaympäristöään.

Tohtorikoulutus on osallistumista erilaisiin tiede-, ohjaus- ja opiskelukulttuureihin. Akateemisen maailman voi nähdä jakautuneena tiedekulttuureihin, joiden perusulottuvuuksia ovat kova-
pehmeä ja soveltava-puhdas (Biglan 1973). Kovat-puhtaat eli perustutkimusta tekevät luonnontieteet ja matematiikka sekä pehmeät-puhtaat eli perustutkimusta tekevät humanistiset

tieteet ja yhteiskuntatieteet poikkeavat eniten toisistaan, kun taas soveltavat alat eivät profiloitu niin selkeästi. Erilaisissa tiedekulttuureissa työskentelevien käsitykset tutkimuksesta ovat erilaisia, mikä näkyy ohjaajien erilaisina orientaatioina väitöskirjatyön ohjaukseen. Myös opiskelijoiden orientaatiot ja oppimistyyli ovat erilaisia. Tästä suhteesta syntyy yksi tärkeä väitöskirjan ohjausprosessissa vaikuttava dynamiikka.

Eri tieteenalojen lokeroiminen tai karsinoiminen tuottaa todellisuudesta yksinkertaistetun kuvan. Sama tieteenala (esim. sosiologia tai tietojenkäsittelytiede) voi kuulua eri tyyppeihin, sillä samalla tieteenalalla tehdään tutkimusta erilaisista lähtökohdista. Yksittäisten ohjaajien ja opiskelijoiden tasolla oppimiseen ja tutkimuksen tekoon liittyvien käsitysten variaatio on vielä suurempi (Brew, 2001). Tiedeyhteisön tason tarkastelussa perusjako humanistiseen ja luonnontieteelliseen kulttuuriin on kuitenkin selkeä.

Opiskelu sijoittuu eri tavoin osaksi tohtorikoulutettavien elämäkokonaisuutta. Runsas puolet tohtoriopiskelijoista opiskelee päätoimisesti. Päätoimisten opiskelijoiden osuus on suurin luonnontieteellisellä alalla, jossa päätoimisia opiskelijoita on kahdeksan kymmenestä. Osa-aikaisia opiskelijoita (53 %) on puolestaan eniten yhteiskuntatieteellisillä aloilla. Vaikka periaatteessa päätoiminen työskentely mahdollistaa osallistumisen tiedeyhteisön toimintaan, suurin osa jatko-opiskelijoista (seitsemän kymmenestä) tekee väitöskirjatyötään pääosin yksin. Erityisesti yhteiskuntatieteissä (85 %) ja humanistisissa tieteissä (92 %) yksintyöskentelevien määrä on korkea. Luonnontieteiden sekä lääke- ja hoitotieteiden opiskelijat tekevät muita yleisemmin väitöskirjatyötään ryhmissä (Hiltunen & Pasanen 2006, 50–51).

Tieteenalojen välisiä eroja saattaa selittää osittain myös väitöskirjan muotoon liittyvät seikat. Esimerkiksi lääketieteessä ja psykologiassa tehdään lähes yksinomaan artikkeliväitöskirjoja, joissa on mukana useampi kirjoittaja, kun taas monilla humanistisilla aloilla ja kasvatustieteessä monografia on tyypillisempi väitöskirjan muoto. Erityisen kiinnostavaa on, että tiedekulttuurien eroista huolimatta sekä useimmat monografian että artikkelimuotoisen väitöskirjan tekijät raportoivat tekevänsä väitöskirjaansa ensisijassa yksin. (Pyhältö & Lonka 2006.)

Opiskelijat tarvitsevat tutkimustyötä tukevaa infrastruktuuria kuten työtiloja, tietokoneita, muita välineitä ja kirjastopalveluja. Päätoimisilla jatko-opiskelijoilla on yleensä hyvä tutkimuksen infrastruktuuri, kun taas osa-aikaisesti opiskelevien tilanne on tässä suhteessa huomattavasti heikompi. Sama ero koskee myös opiskelun rahoitusta ja sen jatkuvuutta (Hiltunen & Pasanen 2006, 32–33).

2.4 Opetus- ja ohjausjärjestelyt

Tohtorikoulutukselle ja tohtorin osaamiselle asetetut sisällölliset tavoitteet ja osaamisvaatimukset konkretisoituvat tutkijakoulun, tohtoriohjelman tai laitoksen tohtorikoulutuksen opetus- ja ohjaustarjontana. Opiskelijan kannalta keskeistä on, onko opetusta ja ohjausta riittävästi, miten ne ovat saavutettavissa ja miten ne tukevat tohtoriopiskelijan yksilöllistä kehittymistä tieteelliseksi asiantuntijaksi. Usein asetettu tohtorikoulutuksen opetus- ja ohjausjärjestelyjä koskeva kysymys on, tarvitaanko tohtorikoulutuksessa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman käsite on koettu tohtorikoulutuksessa vieraaksi. Sitä on kritisoitu muun muassa akateemisen vapauden ja luovuuden kahlitsemisen, jäykän suunnitelmallisuuden sekä tieteenalojen erityispiirteiden ja yksilöllisyyden rajoittamisen näkökulmista. Koulutuksen suunnitelmallisuus ei kuitenkaan itsessään ole ristiriidassa akateemisen vapauden kanssa. Päinvastoin, tohtorinkoulutuksen suunnittelemattomuus ja oman alan systemaattisen opiskelun puute usein rajoittavat tieteellistä vapautta. Tohtorikoulutuksen opetussuunnitelma tulisikin ymmärtää laajemmin tieto-, oppimis- ja ohjausympäristönä; näin voidaan paremmin hahmottaa tohtorikoulutuksen moniulotteista, systeemistä todellisuutta. (Nummenmaa & Soini 2007.)

Uutta luova oppiminen edellyttävää yhteistä tiedonrakentelua – vuorovaikutusta ja verkostoitumista tiedeyhteisössä (Pyhältö & Soini 2006). Tohtorikoulutuksen kehittämisen kannalta tämä edellyttää sellaisten toiminta- ja oppimisympäristöjen rakentamista, joissa luova, rajoja rikkova ajattelu ja innovaatioiden syntyminen on mahdollista. Esimerkiksi tutkijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ratkaisevaa on tohtoriopiskelijan mahdollisuus osallistua jatkuvasti kehittymään pyrkivän, hyväntahtoisen ja inspiroivan tiedeyhteisön toimintaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sellaisen koulutusympäristön luomista, jossa painottuvat vertaisvuorovaikutus, ihmettely ja kysyminen, yhteinen tiedon rakentelu ja reflektio.

Hyvän oppimis- ja ohjausympäristön yleiset piirteet koskevat niin tieteenalaspesifejä tietoja ja taitoja kuin tieteellisen ajattelun ja vuorovaikutusvalmiuksien oppimista (Soini & Nummenmaa 2005). Tämä asettaa erityisiä haasteita sellaiselle tohtorikoulutukselle, jossa opiskelijat opiskelevat osa-aikaisesti ja tekevät väitöskirjatyötään yksin.

Jatko-opiskelijoiden kokemuksia ja arvioita selvitellessä tutkimuksessa (Hiltunen & Pasanen 2006, 44–49) tohtoriopiskelijat arvioivat saamaansa opetusta ja ohjausta. Väitöskirjan lisäksi opintoihin sisältyi hyvin vaihteleva määrä (20–60 opintoviikkoa) muita opintoja. Eniten muita opintoja oli tekniikan opiskelijoilla ja vähiten lääke- ja hoitotieteen opiskelijoilla. Tekniikan ja luonnontieteiden opiskelijat arvioivat jatkokoulutukseen liittyvät opinnot muita yleisemmin tarpeellisiksi ja käyttökelpoisiksi. Humanistisen alan opiskelijat arvioivat jatko-opintokurssien relevanssin puolestaan kaikkein matalimmaksi.

Tohtorikoulutuksen arvioinnin mukaan hyvin toimiva ohjaus on keskeinen tutkijakoulutuksen laatutekijä. Ohjausjärjestelmä näyttää olevan myös keskeinen tohtorikoulutuksen kehittämishaaste (Dill ym. 2006). Tohtoriopiskelijoita koskevan tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia (Hiltunen & Pasanen 2006). Jatko-opiskelijoilla on yleensä vähintään yksi pääohjaaja, joskin mukaan mahtuu myös opiskelijoita jotka tekevät väitöskirjaansa ilman mitään ohjausta. Lääke- ja hoitotieteen, luonnontieteiden sekä humanististen tieteiden opiskelijoilla on usein nimettynä kaksi ohjaajaa, kun taas yhteiskuntatieteiden opiskelijoilla on yleensä vain yksi ohjaaja. Arvioidessaan saamaansa ohjausta 40 prosenttia opiskelijoista koki, että ohjaaja ei ollut kiinnostunut heidän ohjauksestaan. Puolet opiskelijoista arvioi, etteivät he olleet saaneet riittävästi ohjausta. Kaikilla tieteenaloilla ryhmissä työskentelevät opiskelijat kokevat saaneensa monipuolista ohjausta väitöskirjan metodologisiin ja teoreettisiin kysymyksiin, rakentavaa palautetta sekä keskustelua tulevaisuuteen liittyvistä kysymyksistä.

2.5 Resurssitekijät

Tohtorikoulutusta säätelevät monenlaiset tohtorikoulutuksesta vastaavan tahon taloudelliset resurssit, ohjaajien ja kouluttajien henkilökohtaiset resurssit (esim. aika ja käytössä oleva asiantuntemus) sekä tohtoriopiskelijan resurssit (esim. taloudelliset resurssit, aika ja osaaminen).

Erilaisten tohtorikoulutusjärjestelmien resurssit vaihtelevat suuresti ja niissä on tieteenalakohtaista vaihtelua, kun esimerkiksi arvioidaan kuinka paljon tohtorikoulutukseen resursoidaan opetusta ja ohjausta ja millainen on koulutusta tukeva infrastruktuuri. Tutkijakoulut ovat suhteellisen hyvin resursoituja, ja tutkijakouluun valituilla opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella päätoimisesti.

Resurssitekijöitä voidaan tarkastella myös opiskelijan ja ohjaajan osaamispääoman näkökulmasta. Tohtoriopiskelu ja väitöskirjan tekeminen edellyttävät opiskelijalta sellaisten henkilökohtaisten perusedellytysten kuten motivaation ja pitkäjänteisyyden lisäksi monenlaista osaamista. Hänellä on oltava teoreettista ajattelutaitoa, kykyä hallita tieteenalan kannalta keskeisiä käsitteitä ja malleja sekä taitoa rajata ongelma. Tieteellinen argumentaatio ilmenee opiskelijan kyynä liittämään tutkimus olemassa olevan tutkimuksen kenttään. Opiskelija tarvitsee myös ongelmakeskeistä ja kriittistä lukutaitoa relevantin tiedon löytämiseksi. Tieteellinen raportointi edellyttää yleensä loogista esitystaitoa ja luovuutta. Usein opiskelijoilla on puutteita jollakin osaamisen alueella tai ehkäpä useammin he itse kokevat, että heiltä puuttuu osaamista. Tämä saattaa olla syy väitöskirjan viivästyneeseen (Venkula 1988, 20).

2.6 Prosessitekijät

Tohtoriopiskelu yleisesti ja väitöskirjan tekeminen sen yhtenä osaprosessina ovat tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Tulevaisuuteen suuntautuminen ilmenee toiminnallisesti siinä, että opiskelijat asettavat itselleen erilaisia tavoitteita ja ajatuksellisesti siinä, että he tavalla tai toisella pyrkivät ennakoimaan tulevaa toimintaansa. Tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa ja siihen liittyvää ajattelua on kuvattu kolmivaiheisena prosessina, jonka osa-alueina ovat *motivaatio*, *suunnittelu* sekä *arviointi*. Nämä ovat vuorovaikutuksessa opiskelijan tulevaisuuttaan ja itseään koskevan sisäisen kuvan kanssa. (Nurmi 1991.) Opiskelu tapahtuu aina myös tässä ja nyt. Jossakin sosiaalisessa kontekstissa, jonka muodostavat tohtoriopiskelijan elämänvaihe, elämäntilanne sekä opiskelun toimintaympäristö. Suunnitellessaan jatko-opiskeluaan opiskelija asettaa yleensä itselleen ensin tavoitteita. Tavoitteita muodostetaan vertailemalla omia motiiveja, kiinnostuksen kohteita ja arvoja sekä ennakoituja tulevia tapahtumia koskevaa tietoa keskenään. Ennakoinnit sisältävät mm. käsityksiä itsestä tohtoriopiskelijana ja väitöskirjantekijänä sekä käsi-

tyksiä omasta osaamisesta ja omista vahvuuksista. Ennakointiin sisältyy myös käsityksiä ympäröivästä maailmasta, kuten tulevaa opiskelua, työtä sekä muuta elämää koskevia visioita ja suunnitelmia.

Tohtoriopiskelu ja väitöskirjan tekeminen sijoittuvat osaksi opiskelijan laajempaa elämäntilannaisuutta. Sen perusrakenteina ovat opiskelijan elämänvaihe, henkilökohtainen elämäntilanne, opiskelutilanne ja näissä toteutuva opiskeluprosessi sekä opiskelun mielekkyys. Opiskelijan henkilökohtainen elämäntilanne muodostuu ihmissuhteista, vapaa-ajasta ja harrastuksista, perhe-elämästä, asumistilanteesta, taloudellisesta tilanteesta ja yhä useamman kohdalla myös osallistumisesta opiskelun ohella työelämään. Opiskelutilanne yliopistossa muodostuu laitos- ja opiskelukulttuurista, jotka vaihtelevat oppiaineittain (Ylijoki 1998). Siihen kuuluvat myös jatko-opintojen yleinen organisointi sekä opiskelijan saama opetus ja ohjaus. Opiskelijan elämäntilanne ja opiskelutilanne muodostavat opiskelijalle mahdollisuuksien rakenteen, jonka puitteissa opiskelusta voi tulla mielekäs prosessi. (Aittola, H. & Aittola, H. 1985; Aittola, H. 1995.)

Käytännön kokemukset osoittavat, että tohtoriopiskelijoiden tavoitteellinen toiminta ja siihen liittyvät motivaatio, suunnittelu ja itsearviointi vaihtelevat paljon. Nämä ovat keskeisiä opiskelun ja työskentelyn edellytyksiä ja kietoutuvat monella tavalla myös aikuisen oppimiseen ja ohjaukseen. Tohtoriopiskelun keskiössä on väitöskirjaohjaus. Tämän vuoksi ohjaussuhde sekä ohjausprosessit ovat onnistumisen kannalta keskeisiä. Opiskelijat kuvaavat hyvää ohjaajaa opettajaksi, jolla on hyvät vuorovaikutustaidot, hän on helposti lähestyttävä ja hän osaa kannustaa ja motivoida opiskelijaa. Hän on kiinnostunut sekä aiheesta että ohjattavasta. Ohjaajat puolestaan määrittelevät ohjausvalmiuksien muodostuvan kolmesta kokonaisuudesta: akateemisesta pätevydestä, aikaisemmasta ohjauskokemuksesta ja ihmistyypistä. (Ahrio 1997.) Viimeksi mainitulla he viittaavat yleensä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoihin. Ohjausta tarkastellaan yleensä henkilökohtaisen ohjauskeskustelun näkökulmasta – kohtaamisina vuorovaikutussuhteissa. (Saarinen 2003.)

Tohtoriopiskelijan ohjauksessa on eittämättä hyötyä siitä, jos ohjaajalla on ohjauksen erityisosaamista. Peruspilarina on toimiva ohjaussuhde; tavoitteellista työskentelyä tukevan ohjausilmapiirin luominen, hyvät vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot sekä yksilöllisen ohjauskeskustelun ja ryhmäohjauksen osaaminen. Toimiva ohjaussuhde on yhdessä aikaansaatu

vuorovaikutusta ja oppimista, johon opiskelija ja ohjaaja tuovat oman panoksensa. (ks. Peavy 2004.)

Tohtorikoulutuksen kehittämisen ja tohtorikoulutettavan asiantuntijaksi kehittymisen näkökulmasta systeemisyys merkitsee koulutuksen laadun ja opiskelijan opiskeluprosessin mielekkyyden rakentumista monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Jatkokoulutusjärjestelmä on yleisten resurssien, opiskelijoiden rekrytoinnin ja valinnan, toimintaympäristön, opetus- ja ohjausjärjestelyjen sekä jatkokoulutukseen sisältyvien prosessien muodostama kokonaisuus. Tohtorikoulutuksen tavoitteet muodostavat luonnollisesti laadun lopulliset kriteerit.

3. TIETEELLINEN ASiantuntijuus JA AKATEEMINEN OHJAUS -PROJEKTI

3.1 Projektin kuvaus ja Tampereen aineisto

Kolmen yliopiston, Helsingin, Oulun ja Tampereen, jatkokoulutuksen tutkimushankkeen keskeisenä tutkimuskohteena on tieteelliseksi asiantuntijaksi kehittyminen tohtorikoulutuksessa. Kaikissa yliopistoissa toteutettiin yhteinen, eri tavoin kohdennettu nettikysely jatko-opiskelijoille vuosien 2006–2007 aikana (liite 1). Kyselyyn vastasi yhteensä 939 jatko-opiskelijaa. Projektikonaisuutta käsittelevät artikkelit julkaistaan omana kokonaisuutenaan.

Tampereen yliopiston osalta nettikyselynä tehtyyn tutkimukseen valittiin syksyllä 2006 läsnä oleviksi ilmoittautuneita Tampereen yliopiston jatko-opiskelijoita. Opiskelijat olivat kolmesta tiedekunnasta ja yhdestä erillislaitoksesta: informaatiotieteiden, kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnista sekä terveystieteiden laitokselta. Jatko-opiskelijoiden tavoittamisessa avusti yliopiston tietokonekeskus, jonka kautta saatiin opiskelijoiden sähköpostiosoitteet. Kysely lähetettiin sähköisesti 774 opiskelijalle, ja uusintakysely toteutettiin kaksi kertaa. Kyselyyn vastasi yhteensä 176 opiskelijaa. Sähköpostiosoite ei toiminut 46 opiskelijalla, ja viesti palautui automaattisesti. Opiskelijoista 22 vastasi, ettei opiskele tohtorintutkintoa. Neljän vastanneen äidinkieli ei ollut suomi, ja osalle heistä lähetettiin pyynnöstä englanninkielinen kysely. Lopullinen otos oli 706 jatko-opiskelijaa. Vastausprosentti (25 %) jäi alhaiseksi. Syitä voi olla erilaisia, kuten yleisesti tiedetty tosiasia, että läsnä oleviksi ilmoittautuneista suuri osa ei kuitenkaan opiskele aktiivisesti eikä ehkä näin ollen kokenut pystyvänsä vastaamaan. Todennäköisesti opiskelijoita ei myöskään tavoitettu tietokonekeskuksen tiedossa olevien osoitteiden kautta, vaan heidän aktiivisessa käytössä oleva sähköpostiosoitteensa on joku muu, esimerkiksi työpaikan tarjoama sähköposti.

Yksiköt valikoituivat mukaan osittain siksi, että yhtäällä ne edustavat Tampereen yliopiston erityisiä koulutusaloja (informaatiotieteet, terveystiede, yhteiskuntatiede), toisaalla valinnan kriteerinä oli mahdollisuus jossain määrin peilata eri yliopistojen samoja koulutusaloja (kas-

vatustiede) keskenään. Hankkeen tavoitteena on myös tohtorikoulutuksen kehittäminen, mikä vaikutti yksiköiden valintaan. Yksiköt valittiin siten, että niissä oli jo tehty tieteelliseen jatkokoulutukseen liittyvää kehittämistyötä ja ne olivat osoittaneet kiinnostusta tohtorikoulutuksensa kehittämiseen. Taulukossa 1 on kyselyn kohderyhmät ja kyselyyn vastanneet kohderyhmittäin.

Taulukko 1. Tampereen yliopiston kyselyyn vastanneet yliopiston tohtoriopiskelijat; N (%)

	N	%
Informaatiotieteiden tiedekunta	39	22
kasvatustieteiden tiedekunta	33	19
terveystieteiden laitos	19	11
yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	79	44
muu	3	2
ei pääainetta	3	2
Yhteensä	176	100

Kyselyyn vastanneista 67 % (n=118) oli naisia ja 33% (n=58) miehiä, ja he sijoittuvat eri ikäryhmiin seuraavalla tavalla (taulukko 2). Lähes puolella vastanneista (48 %) oli lapsia. Lasten lukumäärä vaihteli 1–5; suurimmalla osalla oli 1–2 lasta.

Taulukko 2. Tohtoriopiskelijoiden syntymävuosi; N (%)

	N	%
1945–1957	33	18
1958–1967	44	25
1968–1977	72	41
1978–1981	26	15
ei tietoa	1	1
Yhteensä	176	100

Tutkinnon arvioidussa valmistumisajassa oli suurta vaihtelua. Tämä johtui luonnollisesti siitä, että opiskelijat olivat opintojen eri vaiheessa. Opintojen aloittamisajankohdan ja arvioidun valmistumisajan perusteella 18 prosentilla vastanneista oli pitkittynyt koulutusprosessi, jolloin arvioitu valmistumisaika on kymmenen vuotta tai enemmän (taulukko 3). Opintojen pitkittymistä oli havaittavissa jonkin verran muita yleisemmin informaatiotieteiden tiedekunnassa.

Taulukko 3. Opiskelun pitkittyminen tutkimusryhmittäin; N (%)

	pitkittynyt	ei pitkittynyt	yhteensä
Informaatiotieteiden tiedekunta	10 (31 %)	22 (69 %)	32 (100 %)
Kasvatustieteiden tiedekunta	1 (4 %)	27 (96 %)	28 (100 %)
Terveystieteiden laitos	2 (12 %)	15 (88 %)	17 (100 %)
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	12 (18 %)	54 (82 %)	66 (100 %)
Muu	1 (50 %)	1 (50 %)	2 (100 %)
Ei pääainetta	0 (0 %)	2 (100 %)	2 (100 %)
Yhteensä	26 (18 %)	121 (82 %)	147 (100 %)
Ei vastausta			29

Lähes puolet (43 %) opiskelijoita oli jossain vaiheessa harkinnut opintojensa keskeyttämistä (taulukko 4), ja terveystieteen laitoksella ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa opiskelevat muita yleisemmin. Suurimmalla osalla (60 %) oli ollut joitakin opintoja hidastavia tekijöitä.

Taulukko 4. Keskeyttämisen harkinta tutkimusryhmittäin; N (%)

	kyllä	ei	yhteensä
Informaatiotieteiden tiedekunta	13 (33 %)	26 (67 %)	39 (100 %)
Kasvatustieteiden tiedekunta	11 (33 %)	22 (67 %)	33 (100 %)
Terveystieteiden laitos	10 (53 %)	9 (47 %)	19 (100 %)
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	39 (49 %)	40 (51 %)	79 (100 %)
Muu	0 (0 %)	3 (100 %)	3 (100 %)
Ei pääainetta	3 (100 %)	0 (0 %)	3 (100 %)
Yhteensä	76 (43 %)	100 (57 %)	176 (100 %)

Vajaa kaksikolmasosa (63 %) opiskelijoista teki monografiaväitöskirjaa ja runsas kolmasosa (37 %) artikkeliväitöskirjaa (taulukko 5). Kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa väitöskirjat julkaistaan edelleen monografioina, kun taas terveystieteiden laitoksella ja informaatiotieteiden tiedekunnassa artikkeliväitöskirjat ovat monografioita yleisempiä. Runsa puolet vastanneista (52 %) kirjoitti väitöskirjaansa suomenkielellä ja 48 prosenttia muulla kuin äidinkielellään. Kolmasosalla (32 %) tohtoriopiskelijoista oli apuraharahoitus väitöskirjatyöhönsä, neljäsosa oli tutkijakoulupaikalla ja 40 prosenttia opiskelijoista omalla rahoituksella.

Suurin osa opiskelijoista (83 %) teki väitöskirjaa pääosin yksin, 11 prosenttia sekä yksin että tutkimusryhmässä ja kuusi prosenttia tutkimusryhmässä. Lähes puolet (47 %) teki väitöskirjaansa täysipäiväisesti ja runsas puolet (53 %) osa-aikaisesti. Puolet opiskelijoista koki, että he kuuluivat osaksi tiedekyhteisöä, kolmasosa opiskelijoista koki suhteensa tiedeyhteisöön ulkopuoliseksi, kymmenellä prosentilla suhde oli jäsentymätön ja kahdeksalla prosentilla ristiriitainen.

Taulukko 5. Jatko-opiskelijoiden väitöskirjan muoto tutkimusryhmittäin; N (%)

	monografia	artikkeli	yhteensä
Informaatiotieteiden tiedekunta	15 (39 %)	24 (61 %)	39 (100 %)
Kasvatustieteiden tiedekunta	31 (94 %)	2 (6 %)	33 (100 %)
Terveystieteiden laitos	2 (11 %)	17 (89 %)	19 (100 %)
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	58 (73 %)	21 (27 %)	79 (100 %)
Muu	1 (33 %)	2 (67 %)	3 (100 %)
Ei pääainetta	3 (100 %)	0 (0 %)	3 (100 %)
Yhteensä	110 (63 %)	66 (37 %)	176 (100 %)

3.2 Tampereen aineistolle asetetut kysymykset

Tohtoriopiskelijoiden opiskelun ja opiskeluun liittyvien käsitysten sekä kokemusten ymmärtämiseksi Tampereen aineistolle asetettiin seuraavat kysymykset:

1. Millaisia ovat tohtoriopiskelijoiden opiskeluorientaatiot ja osaamistavoitteet?

1.1 Millaisia tavoitteita jatko-opiskelijat asettavat opiskelulleen?

1.2 Millaisia käsityksiä tohtoriopiskelijoilla on tohtorin osaamisesta?

2. Mitkä ovat väitöskirjaprosessin edistymisen avainkohdat?

2.1 Millaiset asiat ja tilanteet jatko-opiskelijat määrittävät väitöskirjatutkimusprosessin edistymisen avainkohdiksi?

2.2 Millaiset tekijät edistävät ja estävät väitöskirjatutkimusprosessin etenemistä?

3. Millaiset tekijät ovat yhteydessä jatko-opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämisen harkitsemiseen?

4. Millaisena tohtoriopiskelijat kokevat opiskeluympäristönsä?

4.1 Millaisena jatko-opiskelijat kokevat roolinsa tiedeyhteisössä?

4.2 Millaisena jatko-opiskelijat kokevat opiskeluympäristönsä?

4.3 Millaisia stressin ja uupumuksen kokemuksia jatko-opiskelijoilla on?

4.4. Miten jatko-opiskelijat kokevat väitöskirjatutkimukseen liittyvän tieteellisen kirjoittamisen?

5. Millaisena jatko-opiskelijat kokevat ohjauksen?

5.1 Millaisia kokemuksia jatko-opiskelijoilla on väitöskirjan ohjauksesta?

5.2 Millaisena jatko-opiskelijat kuvaavat hyvää ohjaajaa?

5.3 Mitä jatko-opiskelijat tarvitsevat väitöskirjatyötutkimuksensa tueksi?

4. OPISKELUORIENTAATIO JA OSAAMISTAVOITTEET

4.1 Tohtoriopiskelijoiden orientaatiot ja tavoitteet

Väitöskirjan tekeminen on keskeinen osa jatkokoulutusprosessia. Tohtorikoulutuksen merkitys ja sille asetetut tavoitteet muotoillaan usein myös väitöskirjatutkimuksen kautta.

Angela Brew (2001) selvitti kokeneiden tutkijoiden käsityksiä tieteellisestä tutkimuksesta ja sen tavoitteista. Tutkijoiden käsitykset tutkimuksesta muodostivat neljä erilaista käsityskategoriaa, jotka erosivat toisistaan kahden keskeisen ulottuvuuden suhteen. Ensimmäinen ulottuvuus oli *tutkijan orientaatio* tutkimukseen (ulkoinen, produktia korostava – sisäinen, prosessia korostava). Ulkoisesti orientoituneen tutkijan ensisijaisena tavoitteena on tuottaa tuloksia, kun taas sisäisesti orientoituneen tutkijan tavoitteena on ymmärtäminen. Toisen ulottuvuuden muodosti tutkijan *suhde omaan tietoiseen prosessiin* (omaa prosessia tutkiva – tutkimuksen objektiivisuutta korostava).

Tutkimuksessa tohtoriopiskelijoille esitettiin kysymys: ”Mitä väitöskirjatutkimus Sinulle merkitsee?” Vastausten kautta pyrittiin ymmärtämään opiskelijoiden orientaatioita yleisemmin sekä tavoitteita, joita he väitöskirjaprosessilleen asettavat. Analyysissa sovellettiin Brewin tutkijan tutkimusorientaatiota kuvaava luokitusta produktiorientoitunut–prosessiorientoitunut. Osassa vastauksista korostui selkeästi sekä prosessi että produkti, joten tästä muodostettiin oma ryhmänsä. Opiskelijoiden orientaatio ja tavoitteet jakaantuivat seuraavalla tavalla (taulukko 6).

Taulukko 6. Opiskelijoiden orientaatio ja väitöskirjaan liittyvät tavoitteet; N (%)

	N	%
Prosessiorientoituneet	36	(22)
Produktiorientoituneet	67	(41)
Prosessi & produktiorientoituneet	61	(37)
Yhteensä	164	(100)
Ei vastausta	13	

Prosessiorientoituneille opiskelijoille väitöskirjatyö merkitsi mm. ymmärtämistä, oman osaamisen kehittämistä tai itsensä toteuttamista.

Tuntuu siltä, että tutkimus on jo osa orastavaa ammatti-identiteettiä ja väitöskirjaprosessi on näin osa "ammattillista kasvua". Se on myös selkeästi itsensä sivistämistä; prosessi, jonka kautta yritän saavuttaa kypsempää näkemystä maailmasta, tai ainakin oppia kysymään sen luonnetta mielenkiintoisella tavalla. Tuntuu, että tutkimuksen ongelmat ovat myönteisessä mielessä aina läsnä, ainakin alitajuisesti, ja tutkimus on näin ollen itse asiassa osa päivittäistä elämää. Tämänkaltaisen uppoutuminen tutkimiseen ja kirjoittamiseen saattaa muistuttaa hieman esim. romaanin kirjoittamiseen paneutuneen kirjailijan mielentilaa.

Itsensä kehittäminen, teoreettisen ja analyttisen ajattelun syventäminen.

Käytännön tietoja ja taitoja, verkostoitumista, tieteen tekemisen kulttuuriin tutustumista byrokraatioineen, älyllisesti mielenkiintoista tekemistä, oman osaamisen muille todistamista portfolionomaisesti, oman osaamisen riittävyyden todistamista itselle, aikuistumista, tulevan urakehityksen pohjustamista.

Omien aivojen kouluttamista laaja-alaiseen, kriittiseen ja tehokkaaseen ajatteluun; fiksujen ihmisten tapaamisen etuoikeutta; valmistautumista velvollisuuteen käyttää tietojaan ja taitojaan yhteiseksi hyväksi.

Produktioorientoituneet opiskelijat korostivat tutkinnon merkityksen itseisarvoa sekä tohtorin arvoa.

Mahdollisuus saada tohtorin oppiarvo. Lisäksi opinnäytettä, monissa aiemmissa tutkimusprojekteissa hankitun osaamisen hyödyntämistä.

Henkilökohtaisesti kyse on pääasiallisesti muodollisen akateemisen pätevyuden saavuttamisesta sekä uskottavan julkaisuluettelon kasvattamisesta -- olin toiminut tutkijana jo viisi vuotta ennen väitöskirjatutkimuksen aloittamista, joten sikäli niin sanottu tutkimuskoulutus ei ole ollut tärkeässä roolissa. Luonnollisesti olen myös muutoin kiinnostunut tutkimusaiheestani, koska muuten tuskin jaksaisin käydä läpi koko väitöskirjaprosessia. Uskon pystyväni parantamaan, jos en muuta, niin ainakin omaa elämänlaatuna tutkimuksen aikana kehitettävien teknologioiden avulla.

Aluksi tämä merkitsi työllistymistä, ja on merkinnyt sitä koko ajan. Pitkällä tähtäimellä tämä merkitsee myös mahdollista uudelleen sijoittumista työmarkkinoille.

4.2 Opiskelijoiden käsityksiä tohtorin osaamisesta

Tohtorilta edellytetään korkeatasoista ja monialaista tieteellistä asiantuntijuutta. Osaamiselle asetetut tavoitteet on määritelty tohtorikoulutuksen ohjausasiakirjoissa, kuten laissa, kansallisissa ja Euroopan tason strategioissa ja tutkintovaatimuksissa. Tavoitteet eivät kuitenkaan itsessään kerro vielä paljoa siitä, miten asiantuntijuus tohtorikoulutuksessa ymmärretään ja miten se on mahdollista saavuttaa. Sitä, miten tavoitteisiin pyritään ja millaiseksi jatko-opiskelijan opintopolku rakentuu, säätelee keskeisesti tiedeyhteisön jäsenten käsitykset tieteellisen asiantuntijuuden luonteesta.

(ks. Aittola H. 1999.)

Asiantuntijuustutkimuksen piirissä on alettu viime vuosikymmenen aikana kiinnittämään yhä enemmän huomiota asiantuntijuuden ja sen rakentumisen sosiaalisiin, motivationaalisiin ja emotionaalisiin prosesseihin. Käytännössä tämä on merkinnyt sitä, että asiantuntijuuden tarkastelua on laajennettu yksilöistä ryhmiin, sosiaalisiin verkostoihin ja oppimisympäristöihin. (Mieg 2001; Palonen 2003; Wenger 1998.) Myös yksilön sisäisten prosessien tarkastelussa on painotettu sosiaalista näkökulmaa yhä voimakkaammin. Tä-

män seurauksena tieteellinen työ ja asiantuntijuus on ymmärretty yhä enenevässä määrin yhteisöjen, verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista ongelmia ja luoda innovaatioita.

Tutkijakoulutuksen tavoitteeksi on määritelty sekä kansallisissa, että useimmissa yliopistokohtaisissa jatkokoulutuksen ohjausdokumenteissa korkeatasoisten ja uutta luovien väitöskirjojen tuottamisen lisäksi sellaisten tohtorien kouluttaminen, jotka kykenevät itsenäisen tutkimustyön ohella soveltamaan osaamistaan erilaisissa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tehtävissä. Tohtorikoulutuksen arvioinneissa ja erilaisissa kehittämissuunnitelmissä huomiota on kiinnitetty erityisesti tohtoreiden työelämävalmiuksien parantamiseen, koska useilla koulutusaloilla suurin osa tohtoreista sijoittuu muihin kuin tutkimustehtäviin. Tämä tohtorien laajempi sijoittuminen on myös tohtorikoulutuksen kehittämisen tavoite. Vain 15 prosenttia tohtoreista on sijoittunut yrityksiin. Luku on pysynyt 2000-luvulla suurin piirtein samana. Jostain syystä tohtoreilla on siis vaikeuksia työllistyä elinkeinoelämään. (ks. Suomen Akatemia 2003; Haapakorpi 2008.) Samanaikaisesti tutkimustaidot, kuten valmiudet ymmärtää, käyttää ja kriittisesti arvioida tutkimustietoa ovat yhä keskeisempi osa eri alojen asiantuntijuutta ja aktiivisen kansalaisuuden valmiuksia. Työelämän valmiuksilla viitataan hyvin laajaan ja epämääräiseen taitojen ja tietojen joukkoon, mikä vaikeuttaa tohtorikoulutuksen kehittämistyötä.

Tieteellisestä ja taiteellisesta jatkokoulutuksesta on säädetty valtioneuvoston asetuksessa yliopistotutkinnoista (19.8.2004). Asetus tuli voimaan 1.8.2005. Asetuksen 21 §:n mukaan: "Jatkokoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija: 1) perehtyy syvällisesti omaan tutkimusalaansa ja sen yhteiskunnalliseen merkitykseen sekä saavuttaa valmiudet tutkimusalaansa piirissä itsenäisesti ja kriittisesti soveltaa tieteellisen tutkimuksen menetelmiä ja luoda uutta tieteellistä tietoa, 2) perehtyy hyvin oman alansa kehitykseen, perusongelmiin ja tutkimusmenetelmiin sekä 3) saavuttaa sellaisen yleisen tieteenteorian ja tutkimusalaansa liittyvien muiden tieteenalojen tuntemuksen, joka mahdollistaa niiden kehityksen seuraamisen."

Jatkokoulutuksen tavoitteisiin vaikuttavat myös yhä enemmän tiedepoliittiset toimijat ja tutkimuksen rahoittajat. Suomessa tieteellisen jatkokoulutuksen kehittämisen näkökul-

masta vaikutusvaltaisoin rahoittaja on Suomen Akatemia, joka muun muassa arvioi tutkijakoulut eri rahoitusvaiheissa ja tulevaisuudessa myös hallinnoi niitä (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012; Pyhältö & Soini 2006). Suurin osa tohtoreista valmistuu kuitenkin edelleen tutkijakoulujen ulkopuolella ja heidän tieteellisiä jatko-opintojaan rahoittavat monet säätiöt ja rahastot, joilla ei ole sovittua ja yhtenäistä rahoitus- tai koulutuspolitiikkaa.

Kansallisella tasolla tieteellisen jatkokoulutuksen ohjausdokumentit, kuten yliopistolaki ja -asetus, sekä opetusministeriön ja Suomen Akatemian asiakirjat luovat raamit tohtorikoulutuksen järjestämiselle (esim. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008; Kehittämissuunnitelma; Karjalainen, 2005; Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005; Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista 2004/2005; Tohtoreiden työllistyminen, sijoittuminen ja tarve 2003). Tohtorikoulutuksen ohjausasiakirjoissa määritellään koulutuksen yleistavoitteet ja samalla tohtorin asiantuntijuuden ydin. Tohtorilta edellytetään väitöskirjan lisäksi syvällistä ja laaja-alaista tieteellistä asiantuntijuutta: muun muassa oman alan ja lähitieteiden hallintaa, vuorovaikutus-, johtamis- ja kehittämissvalmiuksia, kielitaitoa, monitieteistä otetta, kykyä uuden tiedon kriittiseen, analyttiseen ja eettiseen rakentamiseen sekä tutkimustulosten kaupalliseen hyödyntämiseen ja yhteiskunnalliseen kehittämistyöhön.

Tohtorin osaamista tarkasteltaessa on tullut tavaksi erottaa omaksi osa-alueekseen niin sanotut siirrettävät taidot (transferable skills). Käsitteellä viitataan hyvin erilaisiin taitoihin ja valmiuksiin. Puhe siirrettävistä taidoista saattaa vaikuttaa tiedeyhteisölle vieraalta ja herättää kysymyksiä, kuten tarkoitetaanko siirrettävillä taidoilla kaikkia niin sanottuihin yleisiin valmiuksiin kuuluvia taitoja (ks. esim. Clanchy & Ballard 1995; Allan 1996), tarkoitetaanko niillä samaa kuin työelämävalmiuksilla vai liittyvätkö ne tiettyihin metataitoihin tai laajoihin osaamiskokonaisuuksiin. Jo nimensä puolesta ne tuntuvat viitteen myöskin oppimisen siirtovaikutukseen (transfer of learning).

Tieteellisen koulutuksen kehittämisessä yksi ratkaisu on suunnitella sinänsä tasokasta, esimerkiksi taloushallintoon tai johtamistaitoihin liittyvää kurssitusta. Tämä strategia johtaa kuitenkin helposti paisuviin tutkintosisältöihin. Laajojen valmiuksien muuntami-

nen kurseiksi on ongelmallista myös jatkokoulutusresurssien ja oppimisen näkökulmista. Helposti toiminnan pirstaleisuus ja erilaisten intressiryhmien kilpailu lisääntyy ja pitkäjänteinen suunnittelu vaikeutuu. Kestävä kehittämistyö edellyttää tohtorikoulutuksen prosessin tarkastelua kokonaisuutena, jossa sisällöt ja siirrettävät taidot kulkevat rinnan. Yksi tapa jäsentää siirrettäviä taitoja on hahmottaa ne kolmena valmiutena:

- *ympäristönlukutaito*; relevanttien kontekstisidonnaisten kysymysten ja ongelmien tunnistaminen
- *taitoieto*; tietoa siitä, mitä osaa ja tietää
- *osaamisen hallinta*; tietoa siitä, mitä osaamista (tietoja ja taitoja) milloinkin tarvitaan.

Tästä näkökulmasta siirrettävien taitojen huomioiminen tieteellisessä jatkokoulutuksessa merkitsee ensisijassa koulutuksen laadullista uudelleen jäsentelyä, esimerkiksi yksittäisen kurssin nivomista ymmärrettävästi ja johdonmukaisesti tohtoriopiskelijan koulutuspolkuun ja hänen väitöstutkimukseensa. Käytännössä se voi tarkoittaa esimerkiksi jatko-opintojen opiskelusuunnitelman laadinnassa sitä, että jokaisen kurssin, tutkimusvaiheen tai vaikkapa konferenssiin osallistumisen kohdalla opiskelija ohjataan kysymään mistä tässä on kyse, mitä tästä voi oppia, mitä tiedän ja osaan jo liittyen tähän ja mitä näistä valmiuksista voin käyttää hyväkseni oppiakseni sen, mitä en vielä osaa. Siirrettävät taidot voivat viitata paitsi koulutus kontekstissa opittaviin metavalmiuksiin, myös taitojen siirtovaikutuksen mahdollistamiseen. Tämä puolestaan vaatii, että tulevalle tohtorille mahdollistuu koulutusprosessissaan aktiivinen uuden luominen, eritasoisten asioiden rinnakkainen käsittely sekä oman ajattelun säätelyn, arvioinnin (metakognitio) ja epävarmuuden sietämisen oppiminen (Soini 1999; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008).

Osaamiseen liittyen opiskelijoille esitettiin kysymys: ”Mitä Sinun mielestäsi vastavalmistuneen tohtorin olisi tärkeä osata?” Kysymyksen kautta pyrittiin hahmottamaan opiskelijoiden näkemystä tieteellisestä asiantuntijuudesta ja omasta tulevasta osaamisestaan. Nämä näkemykset vaikuttavat merkittäväällä tavalla opiskelijoiden orientoitumiseen ja heidän jatko-opinnoillensa asettamiin sisällöllisiin tavoitteisiin. Jatko-opiskelijoiden toh-

torin osaamiseen liittyvien käsitysten jakaantumista kuvataan taulukossa 7.

Taulukko 7. Jatko-opiskelijoiden käsityksiä vastavalmistuneen tohtorin osaamisesta.; N= mainintoja yhteensä, %-osuus koko aineistosta (N=176)

Mitä Sinun mielestäsi vastavalmistuneen tohtorin olisi tärkeä osata?	N	%
Tutkimustaidot	93	53
Soveltaminen	49	28
Työllistyminen	30	17
Metavalmiudet	65	37

Niukka enemmistö vastaajista (53 %) mainitsi **tutkimusosaamisen** vastavalmistuneen tohtorin tärkeänä osaamisalueena. Tutkimusosaaminen tosin määriteltiin sekä hyvin laajana että suhteellisen kapeana osaamisen alueena. Opiskelijat toivat myös esiin tutkimusosaamisen sekä oman alueen hallintana että tutkimusprosessin osaamisena.

Vastavalmistuneen tohtorin tulisi olla oman tutkimusalueensa ajankohtaisen tutkimustiedon suvereeni asiantuntija. Tämän lisäksi hänen tulisi osata oman tutkimusalueensa tärkeimmät tutkimusmenetelmät sekä omata kontaktiverkoston alku, jota kautta solmia tutkimusyhteistyökuvioita jatkossa.

Tuntee tutkimusprosessin eri vaiheet, niin konkreettiset kuin mentaalisetkin, yleisellä tasolla. Osata etsiä tietoa ja apua tarvittaessa.

Seuraavaksi suurimpana osaamisalueena mainittiin **metavalmiudet** (37 %). Näillä opiskelijat tarkoittivat yleisiä, ajattelun, ongelmanratkaisun sekä oman osaamisen hallintaan liittyviä valmiuksia. Monissa vastauksissa viitattiin myös työorientaatioon.

Tietää mitä osaa ja mitä ei.

Muotoilla selkeästi ongelmia, tiedostaa niiden rajallisuus sekä hahmottaa toteuttamiskelpoisia polkuja kohti ratkaisua. Kyky konkreettiseen next step -ajatteluun on usein tärkeää.

Hänen tulee olla avoin uusille asioille, eikä jäädä oppimaansa. Tietynlainen analyttinen kriittisyys, ja valmius tarkastella asioita monista näkökulmista. Suvait-

sevaisuutta muita tieteenaloja kohtaan, samoin kuin oman alansa asiantuntijoita ja osaamista kohtaan.

Soveltamista korostettiin 28 prosentissa vastauksista. Opiskelijat viittasivat oman tutkimusalueensa asiantuntijuuden soveltamiseen muihin alueisiin ja siirtymiseen yliopiston tai tutkimustyön ulkopuoliseen työelämään.

Tuntea hyvin oma oppialansa, liiketalousosaaminen, kyetä siirtymään teollisuuden tai muualle töihin, eikä jäädä roikkumaan yliopistolle, ellei siihen pysty työsuhteen muodossa, ei saa olla liian teoreettinen, kykenee vaativiin asiantuntijatehtäviin, omaksuu nopeasti paljon tietoa.

Tosielämän kannalta vastavalmistuneen tohtorin pitäisi osata tehdä muitakin töitä kuin tutkijan töitä. Kaikille vastavalmistuneille tohtoreille ei ole tarjolla tutkijantehtäviä tai akateemista uraa. Tutkimusosaamisesta on kuitenkin valtavasti hyötyä monissa tehtävissä.

Oman mielenkiintoisen luokkansa (17 %) muodostivat **työllistymistaitoja** korostavat vastaukset. Työllistymiseen liittyvinä valmiuksina opiskelijat näkivät kyvyn työllistää itsensä esimerkiksi perustamalla yrityksen tai hankkimalla rahoitusta. He kuvasivat työllistymisvalmiuksia myös asenteellisena kysymyksenä. Vastauksissa heijastui selkeästi huoli tulevaisuudesta ja oman, tieteellisessä jatkokoulutuksessa hankitun, asiantuntijuuden arvosta työmarkkinoilla.

Osata työllistää itsensä! Tohtoriksi kouluttautuminen on korkein oppiarvo Suomessa ja sen jälkeen opiskelu ei ole enää oikein vaihtoehto. Jos työtä ei löydy, on koulutusinvestointi mennyt koko lailla hukkaan. Mikä sitten tähän työllistymiseen auttaa?

Nöyrä asenne työhön ja halu oppia uutta ja valmistautua työttömyyteen tai silputöihin. Eikä kannata välittää yhteiskunnan kirjoituksista liian suuresta tohtorin määrästä jne.

Työnhaussa kaiketi oman osaamisen markkinointi on kärkipäässä. Etenkin näen haastetta siinä, miten tohtorin tulisi vakuuttaa työllistävä osapuoli (joka ei välttämättä ole väitellyt itse) tutkimuskokemuksen hyödyistä käytännön töissä.

Kun jatko-opiskelijoiden vastaukset luokiteltiin sen mukaan, minkälaisen osaamiskokonaisuuden vastaaja tuo esiin, löydettiin viisi luokkaa (taulukko 8). Luokittelun kriteerinä oli kuvatun asiantuntijuuden kapeus vs. laajuus.

Taulukko 8. Opiskelijoiden vastausten jakautuminen osaamisen kokonaisuuden perusteella; N (%)

OSAAMISKOKONAISUUS	N	%
EOS/tyhjä	15	8
Kapea tutkimusosaaminen	45	26
Laajennettu tutkimusosaaminen	85	48
Metavalmiuksien hallinta	16	9
Laaja osaaminen	15	9
Yhteensä	176	100

Yleisin (48 % vastaajista) näkemys tutkijan osaamisesta vaikuttaisi olevan vankka tutkimusosaaminen laajennettuna yhdellä tai kahdella erityisosaamisen alueella. Neljäsosan käsitys tohtorin osaamisesta rajautui suhteellisen kapealle tutkimusosaamisen alueelle. Tutkimusosaamisella viitattiin joko oman väitöskirjatutkimuksen aihealueen ja käytettyjen menetelmien hallintaan tai hieman laajempaan tutkimusprosessin läpiviemiseen liittyvään osaamiseen. Vastaajista yhdeksän prosenttia mainitsi tärkeäksi osaamiskokonaisuudeksi ainoastaan metavalmiudet, esimerkiksi ajattelun taidot. Melkein yhtä moni (8,5 %) kuvaili tohtorin osaamista hyvin laajasti, mainiten vaikkapa tutkimusmenetelmien hallintaan, metavalmiuksiin ja opettamiseen liittyviä valmiuksia.

Vastauksissa korostuu metavalmiuksien suuri osuus. Tämä saattaa johtua yleisestä keskustelusta, jossa siirrettävät taidot ovat viime aikoina olleet esillä. Vastaajat eivät näe tulevaisuuttaan vain akateemisina toimijoina, tai ainakaan ammattimaisina tutkijoina, vaan pikemminkin asiantuntijoina hyvin erilaisilla alueilla ja erilaisissa organisaatioissa. Monien mahdollisuuksien tulevaisuus näkyy tulevaisuuden epämääräisyytenä, ja tästä saattaa johtua aineistossa selkeästi näkyvä huoli työllistymisestä.

Samaan aikaan metavalmiuksien korostumisen kanssa neljäsosa vastaajista (26 %) määrittää kuitenkin tohtorin osaamisen melko kapeaksi. Huomiota herättää myös kahdeksan prosenttia vastaajista, jotka eivät osaa vastata mitään kysymykseen tohtorin osaamisesta. Yhteenvetona voi todeta, että jatko-opiskelijoiden käsitykset tohtorin osaamisesta noudattelevat yhteiskunnallista keskustelua ja että tieteellisen asiantuntijuuden laajentuminen ja muuttuminen näkyy aineistossa.

5. VÄITÖSKIRJAPROSESSIN AVAINKOHTIA

5.1 Väitöskirjatutkimusprosessin edistymisen avainkohdat

Väitöskirjatutkimusprosessia säätelevät monenlaiset tekijät, joita olemme eritelleet edellä, kuviossa 1. Tohtorikoulutuksen kehittämisen kannalta on mielenkiintoista selvittää, mitkä tekijät näyttävät tohtoriopiskelijoille väitöskirjaprosessin kannalta keskeisimpinä ja mitkä edistävät ja mitkä vaikeuttavat prosessia. Opiskelijoita pyydettiin pohtimaan koulutuspolkuaan kysymällä: ”Mitkä ovat olleet väitöskirjatutkimuksesi edistymisen avainkohtia?” Taulukkoon 9 on koottu opiskelijoiden vastauksista asiat, joihin väitöskirjatutkimuksen avainkohdat ovat liittyneet. Kaikki vastaajat eivät vastanneet avainkohtia käsitelleeseen kysymykseen.

Taulukko 9. Väitöskirjatutkimuksen avainkohtia
N= mainintoja yhteensä, %-osuus koko aineistosta (N=176)

Mitkä ovat olleet väitöskirjatutkimuksesi edistymisen avainkohtia?	N	Prosentti vastauksista
Rahoitus	46	26
Tiedeyhteisöön integroituminen	39	22
Työvaihe	27	15
Kannustus ja tuki	12	7
Prosessioivallus	12	7
Työrauha	8	4
Oma kysymys, unelma, halu	6	3

Suurin osa vastaajista oli tulkinnut avainkohdan myönteisenä tapahtumana, mutta kuvauksissa tuotiin esiin myös kielteisiä, prosessia haitanneita, avainkohtia. Seuraavassa kuvataan tarkemmin, mistä opiskelijat puhuivat.

Rahoituksen saaminen oli keskeisin yksittäinen avainkohta. Opiskelijat kuvasivat rahoituksen järjestymistä avainkohtana, joka mahdollisti väitöstyön aloittamisen, jatkami-

sen tai loppuun saattamisen. Usein kuvattiin myös riittävän pitkän rahoitusjakson varmistumista ja sen takaamaa työrauhaa.

Tiedeyhteisöön integroituminen koettiin toiseksi merkittävimmäksi avainkohdaksi.

Näissä vastauksissa tohtoriopiskelijat kuvaavat oman sosiaalisen tutkimusympäristön tai oman tieteellisen viitekehyksen löytymistä. Kokemus oman paikan löytämisestä voi liittyä esimerkiksi merkittävän vertaisryhmän toiminnan käynnistymiseen, osallistumiseen kansainväliseen konferenssiin tai sopivan ohjaajan löytämiseen.

Työvaihetta merkittäväksi avainkohdaksi määrittävissä vastauksissa tohtoriopiskelijat kuvasivat tiettyä työvaihetta, eräänlaista kynnystä väitöskirjatutkimusprosessissa, joka on vienyt työtä tai opiskelijan työskentelyä eteenpäin tai muuttanut sitä. Tällainen avainkohda on voinut olla esimerkiksi ensimmäisen artikkelin hyväksyminen tai osallistuminen tietylle metodikurssille. Nämä kuvaukset erosivat alla kuvailtavista prosessioivalluksista siinä, että avainkohdaksi määritty nimenomaan yksittäinen tapahtuma prosessissa. Kuvaukset saattavat kuitenkin linkittyä vahvasti myös *prosessioivallusluokan* vastauksiin (ks. alla).

Kannustus ja tuki -luokka muodostui vastauksista, joissa tohtoriopiskelija kuvasi tiettyä myönteistä sosiaalista tilannetta tai henkilöä, jonka ansiosta työ on edennyt tai saanut uuden suunnan. Esimerkiksi gradu-ohjaajan antama kannustus oli ollut monille merkittävä seikka jatko-opintojen aloittamisessa.

Prosessioivalluksesta kertovissa vastauksissa kuvailtiin tilannetta tai prosessin vaihetta, jossa opiskelija oli oivaltanut väitösprosessin kulun aiempaa kokonaisvaltaisemmin, ottanut sen haltuun tai jossa prosessi on tullut näkyväksi. Esimerkiksi tutkimusprojektiin mukaan pääseminen oli luonut omalle väitöskirjatutkimukselle raamit (osatavoitteet, aikataulun ja kontekstin, jossa saa jatkuvaa palautetta).

Väitöskirjatyön osittaminen hallittaviksi kokonaisuuksiksi. Seminaariin on tuotettu erikseen tutkimussuunnitelma, teoriaessee, metodiessee ja aineiston analyysisuunnitelma. Joka syksy opintoja on aikataulutettu yksilöllisesti siten, että milloin kukakin aikoo tuottaa ja mitä. Näistä on tullut itselle konkreettisia dead line -

päiviä ja tavoitteellisia kokonaisuuksia, jotka ovat auttaneet jäsentämään kokonaisuutta. Tällöin lukeminen ja kirjoittaminen on kohdistunut johonkin.

Työrauhaa merkittävänä avainkohtana määrittävät vastaukset liittyivät osittain rahoituksen saamiseen; rahoitus usein takaa työrauhan. Tässä luokassa kuvattiin kuitenkin tarkemmin jotain tiettyä hetkeä tai hetkiä prosessissa, jolloin tohtoriopiskelija kokee saaneensa ajatella, kirjoittaa tai lukea rauhassa, mikä on vienyt työtä eteenpäin.

Oma kysymys, unelma ja halu määritettiin merkittäväksi avainkohdaksi usein motivaation syttymisen tai säilymisen kannalta. Näissä vastauksissa kuvailtiin hetkeä, jolloin tohtoriopiskelija oli esimerkiksi tajunnut haluavansa tutkijaksi tai hänelle oli herännyt omakohtaiseksi koettu tutkimuskysymys.

5.2 Väitöskirjatutkimusprosessin etenemistä edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä

Tohtoriopiskelijoita pyydettiin analysoimaan väitöskirjatutkimusprosessiaan kysymällä: ”Millaiset seikat ovat vaikeuttaneet väitöskirjaprosessiasi?”(taulukko 10).

Suurimpana vaikeuttavana tekijänä opiskelijat ilmaisivat rahoituksen puutteen, riittämättömyyden tai pätkittäisyyden. Opiskelijat toivat esiin myös ongelmia, joita koitui samanaikaisesta projektitutkijana ja tohtoriopiskelijana toimimisesta. Projekti toi usein tarvittavan rahoituksen, mutta saattoi myös vaikeuttaa oman tutkimuksen edistymistä.

Väitöskirjatutkimusprosessia ovat vaikeuttaneet taloudelliset tekijät (apurahojen hakeminen on aikaa vievää puuhaa, tutkijakoulupalkkaus on sen verran pieni, että lisätöitä on pakko tehdä jne).

Vaikeuttaneet seikat: Tein väitöskirjaa nelivuotisessa projektissa ja koin, että projektin rahoittajien toiveet tutkimuksen suhteen eivät liittyneet tai eivät ainakaan vieneet eteenpäin väitöstutkimustani. Koin, ettei sen tekemiselle jäänyt aikaa, kun piti tuottaa tuloksia rahoittajille. Vasta kun hanke päättyi ja jäin apurahalle, sain oikeasti aikaa omalle tutkimukselle eikä enää tarvinnut tehdä kahta työtä yhdellä työajalla.

Taulukko 10. Väitöskirjatutkimusprosessia vaikeuttaneet seikat.
N=mainintoja yhteensä, %-osuus koko aineistosta (N=176)

Millaiset seikat ovat vaikeuttaneet väitöskirjaprosessiasi?	N	Prosentti vastauksista
Rahoitus	51	29
Muu työ/elämäntilanne	47	27
Ohjaus	42	24
Prosessin hallinta	42	24
Sosiaalinen tutkimusympäristö	34	19
Omat ominaisuudet	20	11
Huoli ja epävarmuus tulevaisuudesta (tutkimuksen jälkeen)	10	6

Jos monessa tapauksessa toisistaan riippuvat rahoitus ja muu työ/elämäntilanne yhdistetään, **tutkimuksen teon perusedellytyksiä** pohdittiin 55 prosentissa vastauksista.

Vaikeuttaneet:

- sälähommat (pyydetään moniin pikkujuttuihin mukaan, mm. opetukseen, rahoitushakuihin, toimituskuntiin, jotka ovat tärkeitä, mutta jotka kasaantuessaan vievät aikaa tutkimukselta)

- apurahan pienuus (siksi siis myös ottaa vastaan sälähommia, koska apuraha ei riitä kovin pitkälle elämiseen nykyään)

Jos lähellä toisiaan olevat **ohjauksen ja sosiaalisen tutkimusympäristön** luokat yhdistetään, syntynyt luokka esiintyy 43 prosentissa vastauksista. Sekä ohjaus että sosiaaliset tutkimusympäristöt vaikuttavat yleensä opiskelijan motivaatioon ja sitä kautta myös koko prosessin hallintaan.

Työtä on hidastanut puutteellinen ohjaus, ristiriidat ohjaajien kanssa ja vertaisryhmän puuttuminen. Lisäksi laitoksen negatiivinen ilmapiiri ja jatko-opiskelijoiden huono kohdeltu on vähentänyt merkittävästi motivaatiota.

Prosessin hallinta muodostaa ohjauksen kanssa yhtä suuren (24 %) väitöskirjatutkimusta vaikeuttavan tekijän luokan. Prosessin hallinnasta puhuessaan tohtoriopiskelijat kuvasivat hallinnan tunteen puuttumista, ja he eivät kokeneet olevansa aktiivisia subjekteja

omassa väitöskirjatutkimusprosessissaan. Tämän koettiin usein johtuvan siitä, että prosessin etenemistä on hyvin vaikea ennustaa ja suunnitella.

Edellä mainitut tekijät ovat vaikeuttaneet tutkimussuunnitelman laadintaa; epävarmuustekijöitä on paljon mm. intervention suunnittelu edellyttää ohjelman pilotointia. Olen siis joutunut tekemään tutkimussuunnitelman niin sanottujen oletusten ja aikaisemmista tutkimuksista hankittujen tietojen pohjalta. Tutkimushanke on hyvin laaja kokonaisuus, josta väitöskirjatyöni on vain osa. Päätökset siitä, millainen osa se on, voi tehdä vasta tulevaisuudessa.

Rahoituksen pätkittäisyys ja projektivetoisuus sekä oman aikataulun sovittaminen ohjaajan aikatauluun koetaan haastavaksi. Usein prosessin hallinta, ohjaus ja rahoitus kietoutuvatkin yhteen.

Prosessia ovat vaikeuttaneet lukuisat väitöskirjatyöhön liittymättömät tehtävät, joita olen joutunut ottamaan paremman tienestin vuoksi. Ne ovat pilkkoneet keskittymistä ja ajaneet monasti "kiireellisimpinä" väitöskirjatyön edelle. Samoin ohjaajien krooninen aikapula (=ohjausta ei saa kun sitä tarvitsisi) on haitannut.

Työskentelen projektissa, jossa deadlinet usein syövät ajan. Sitten ku on vähän rauhallisempaa, on vaikea tarttua väitöskirjatyöhön -- tarvitsisin pidempiä aikoja jotta pystyisin riittävästi keskittymään. Ikävä kyllä myös ohjaajani on erittäin kiireinen. Palaveriaikoja kyllä järjestetään mutta usein tuntuu että ongelma "vanhenee" sinä aikana kun odottaa omaa palaveriaikaansa joka saattaa olla parin viikon päässä

Sosiaalinen tutkimusympäristö näyttäytyy prosessia vaikeuttavana tekijänä yleensä kahdella tavalla. Joko tohtoriopiskelija kokee olevansa yksin työnsä kanssa, toisin sanoen myönteisesti tukeva sosiaalinen ympäristö puuttuu tai tohtoriopiskelija ei koe itseään tai aihettaan arvostettavan. Kuvatessaan **omia ominaisuuksiaan** prosessia vaikeuttavana tekijänä tohtoriopiskelijat viittasivat yleensä sellaisiin yleisempiin ominaisuuksiin kuin laiskuus tai epävarmuus. Vain muutamassa vastauksessa tuotiin esiin tietyn taidon, esimerkiksi tieteellinen kirjoittamisen valmiuksien puuttuminen. Taulukossa mainittujen lisäksi aineistosta oli löydettävissä yksittäisiä mainintoja vaikeammin määriteltävistä, prosessia edistävästä seikoista kuten paneutuminen, keskittyminen ja muutama kuvaus eräänlaisesta tutkimusprosessin imusta.

Väitöskirjatutkimusprosessia edistävinä seikkoina (taulukko 11) tohtoriopiskelijat mainitsivat yleisimmin (38 %) sosiaalisen tutkimusympäristön; väitöskirjatutkimusprosessin hallintaan liittyvä sosiaalinen tuki (aikataulut, kirjoittamiseen liittyvä yhteistyö), yleinen kannustus ja psyykkinen tuki sekä palautteen saaminen. Nämä luonnollisesti lomittuivat yhteen. Alla olevassa taulukossa on eritelty tarkemmin millaisiin sosiaalisiin tutkimusympäristöihin opiskelijat liittivät myönteisiä arvioita.

Taulukko 11. Väitöskirjatutkimusprosessia edistäneet seikat
N= mainintoja yhteensä, %-osuus koko aineistosta (N=176)

Millaiset seikat ovat edistäneet väitöskirjaprosessiasi?	Maininnat (N)	Prosentti vastaajista
Sosiaalinen tutkimusympäristö	66	38
Ohjaus	63	36
Rahoitus	61	35
Prosessin hallinta	38	22
Omat ominaisuudet	25	14
Muu työ/elämäntilanne	15	8

Seuraavassa analysoidaan vielä tarkemmin, millaisia asioita opiskelijat liittivät väitöskirjaprosessia edistäviin tekijäryhmiin. **Tutkijaseminaarien ja muun vertais- ja kollegiaalisen vuorovaikutuksen merkitys** väitöskirjatutkimuksen edistymisessä on merkittävä (taulukko 12). Yksittäisiä, prosessia tukevia sosiaalisia konteksteja olivat erilaiset konferenssit, joihin osallistuminen vaikuttaisi olevan nimenomaan ammatillisen identiteetin vahvistumisen kannalta keskeistä. Suhteellisen harvat maininnat tutkimusryhmistä ja tutkijakouluista voivat kertoa siitä, että nämä kontekstit eivät tarjoa opiskelijoille sosiaalista tukea tai että vastaajat eivät kiinnity näihin konteksteihin (rahoituksen osalta tutkijakoulut tosin tulevat esiin).

Taulukko 12. Sosiaaliset tutkimusympäristöt, joiden opiskelijat arvioivat edistävän väitöskirjatutkimusprosessiaan.

Sosiaaliset tutkimusympäristöt	N
Kollegat, vertaisvuorovaikutus	32
Konferenssit, tieteelliset seminaarit	19
Tutkijaseminaari (jatko-opiskelijoiden ohjattu seminaari)	18
Yliopisto, tiedekunta, laitos	14
Tutkimusryhmä	8
Tutkijakoulu	4

Toiseksi suurimpana luokkana (36 % vastauksista) mainittiin **ohjaukseen** liittyvät seikat. Koska ohjaus nousi esiin myös väitöskirjatutkimusta vaikeuttavana seikkana (24 % vastauksista), taulukossa 13 on eritelty tarkemmin, mistä opiskelijat puhuvat kuvatessaan väitöskirjatutkimustaan yhtäällä edistäviä toisaalta vaikeuttavia ohjaukseen liittyviä asioita.

Taulukko 13. Ohjaus väitöskirjatutkimusta edistävänä tai/ja vaikeuttavana tekijänä.
N= mainintoja yhteensä

EDISTÄVIÄ	N	VAIKEUTTAVIA	N
ohjaajan kannustus, tuki	29	ohjauksen puute	20
ohjaajan ominaisuudet (asiantuntemus, motivaatio)	16	huono ohjaus (esim. satunnainen, ristiriitainen, ”löysä”)	15
vuorovaikutus ohjaajan kanssa	15	ohjaajan muut työkiireet	10
hyvän ohjaussuhteen syntyminen	11	ohjaajan mielenkiinnon puute	8
ohjausprosessi	8	muutokset ohjauksessa (esim. ohjaajan vaihtuminen)	3
Palaute	7		
Ohjaajan järjestämä rahoitus/verkosto	2		
yhteensä	88	yhteensä	56

Tohtoriopiskelijat esittävät samoja seikkoja sekä väitöskirjatutkimusprosessia edistävinä että vaikeuttavina asioina. Painotuseroja on kuitenkin havaittavissa. Rahoitus korostuu ymmärrettävästi opiskelijoiden vastauksissa sekä väitöskirjatutkimuksen avainkohtana ja prosessia vaikeuttavana tekijänä. Rahoituksen ja oman elämäntilanteen järjestymien on useimmille perusehto koko prosessin mahdollistumiselle. Väitöskirjatutkimusprosessin edistymisen kannalta rahoitusta ja elämäntilannetta ei kuitenkaan enää kuvata yhtä merkittäväksi. Perusehtojen järjestyessä muut seikat alkavat vaikuttaa itse prosessin etenemiseen. Koulutusprosessin ja oman väitöstutkimuksen edetessä sosiaalinen tutkimusympäristö ja ohjaajan toiminta nousevat keskeisiksi rahoituksen rinnalle. Mielenkiintoista onkin opiskelijoiden kokemus tiedeyhteisön jäsenyydestä – sekä jäseneksi tulemisesta avainkohtana että sosiaalisesta tutkimusympäristöstä prosessin aikana – väitöstutkimusprosessia edistävänä tekijänä. Vertaisvuorovaikutuksen merkityksen korostuminen on merkittävä seikka.

Tohtoriopiskelijat kokevat saavansa ja tarvitsevansa sosiaalisen tutkimusympäristön tukea erityisesti prosessin hallintaan. He viittaavat sekä oman motivaation ja jaksamisen että itse tutkimusprosessin hallintaan. Väitöskirjatutkimuksen kokonaisprosessin hallinnan ja edistämisen tukeminen vertaisvuorovaikutuksen avulla voisi olla eräs keskeinen tohtorikoulutuksen kehittämiskohde.

Kaikkiaan voi todeta, että monissa tohtoriopiskelijoiden kuvauksissa väitöskirjaprosessista kiinnostuvat yhteen useampi kuviossa 1 esitetyistä laatuun vaikuttavista tekijöistä. Tohtorikoulutusta kehitettäessä on hyvä huomioida opiskelun kokonaisprosessi ja lähestyä kehittämistyötä systemaattisesti. Pelkästään johonkin osatekijään vaikuttamalla ei välttämättä saada aikaan kovin kestäviä ratkaisuja, vaan osatekijöiden muodostama kokonaisuus rakentaa koulutuksen laadun. Tulosten perusteella prosessista on kuitenkin löydettävissä tiettyjä kriittisiä pisteitä tai muita enemmän esille nousevia tekijöitä. Rahoituksen ja ohjauksen laatu, sosiaalisen tutkimusympäristön tuki ja siihen integroituminen sekä tohtoriopiskelijan kokema prosessin hallinta ovat keskeisiä väitöskirjatutkimuksen etenemistä sääteleviä tekijöitä.

6. OPINTOJEN PITKITTÄMINEN JA KESKEYTTÄMISAJATUKSET

6.1 Jatko-opintojen pitkittyminen

Opintojen aloittamisajankohdan ja arvioidun valmistumisajan perusteella 18 prosentilla vastanneista oli pitkittynyt koulutusprosessi, ja lähes puolet opiskelijoista oli jossain vaiheessa harkinnut opintojensa keskeyttämistä. Taulukossa 14 on yhteenveto tekijöistä, jotka koko aineiston tasolla tarkasteluna olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opiskelun pitkittymiseen. Analyysit perustuvat muuttujien keskinäisen yhteyden tilastolliseen merkitsevyyden testaukseen.

Taulukko 14. Opiskelun pitkittymiseen yhteydessä olevat tekijät (yhteenveto)

Yhteydessä pitkittymiseen	Ei yhteydessä
Sukupuoli/miehet	Väitöskirjan tekeminen yksin/ryhmässä
Opiskelun osa-aikaisuus	Opiskeluorientaatio
Opiskelun omarahoitteisuus	Väitöskirjan tyyppi
Rooli tiedeyhteisössä	Opiskelua hidastavat tekijät
	Keskeyttämisen harkitseminen

Opintojen pitkittymiseen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sukupuoli (miehillä jonkin verran naisia yleisempää), opiskelun osa-aikaisuus, ulkopuolisen rahoituksen puuttuminen sekä opiskelijan kokemus tiedeyhteisön ulkopuolisuudesta. Sen sijaan pitkittymiseen ei näyttänyt vaikuttavan opiskelijan opiskeluorientaatio, tekikö opiskelija väitöskirjaa yksin vai ryhmässä eikä väitöskirjan tyyppi (artikkeliväitöskirja vai monografia). Myöskään opiskelua hidastavilla tekijöillä, eikä sillä oliko jossain vaiheessa harkinnut opiskelun lopettamista, ollut yhteyttä opiskelun pitkittymiseen.

6.2 Tohtoriopiskelijoiden keskeyttämisajatuksset

Lähes puolet opiskelijoista oli harkinnut jossain vaiheessa opintojen keskeyttämistä tai oli keskeyttänyt ne tilapäisesti. Taulukossa 15 on yhteenveto tekijöistä, jotka koko aineiston tasolla tarkasteluna olivat yhteydessä opiskelun pitkittymiseen.

Taulukko 15. Opiskelun keskeyttämisajatuksiin yhteydessä olevat tekijät, yhteenveto

Yhteys keskeyttämisajatuksiin	Ei yhteyttä keskeyttämisajatuksiin
Opiskeluorientaatio produktisuuntatunut	Sukupuoli
Rooli tiedeyhteisössä ulkopuolinen	Väitöskirjan muoto
	Opiskelun päätoimisuus/osa-aikaisuus
	Väitöskirjan tekeminen yksin/ryhmässä
	Rahoitusmuoto

Opiskelun keskeyttämistä harkitsivat muita useammin opiskelijat, joiden orientaatio väitöskirjaan oli produktisuuntatunut ja jotka kokivat oman roolinsa tiedeyhteisössä ulkopuolisena. Opiskelun keskeyttämistä harkittiin erilaisista syistä (taulukko 16).

Taulukko 16. Syyt opiskelun keskeyttämisen harkintaan
N= mainintoja yhteensä, %-osuus koko aineistosta (N=176)

	N	%
A. Taloudelliset syyt	32	18
taloudellinen epävarmuus yleensä	16	
rahoituksen epävarmuus, katkonaisuus	16	
B. Epävarma tulevaisuus työn suhteen, umpikuja	23	13
yleinen epävarmuus työn suhteen	15	
jos saisi muuta työtä lopettaisin	8	
C. Motivaatio ja oman osaamisen puute	22	13
motivaation puute ja turhautuminen	12	
epävarmuus omasta osaamisesta	7	
uupumus ja ahdistus	3	
D. Tavallinen työelämä houkuttelee	13	7
Houkutteleva uusi työtarjous	3	
Kaipuu säännölliseen työhön	10	
E. Ohjaus ja sen puute	11	6
huono ohjaussuhde	1	
ei saa ohjausta	9	
F. Epäasiallisena koettu kohtelu	7	4
Epäreilu palaute	3	
Huono kohtelu laitoksella	4	
G. Yksinäisyys	1	0.5
H. Väärä ala	1	0.5

Useimmin mainittu syy opiskelun keskeyttämisen harkinnalle oli **taloudelliset syyt** (18 %); epävarma taloudellinen tilanne yleensä tai rahoituksen epäjatkuvuus.

Siirtyminen tutkijan palkkakauden (vähän yli vuosi) jälkeen apurahatutkijaksi. Paaria-asema, työterveyshuollon katkeaminen, eläkkeen karttumattomuus, työtömyysturvan poukkoilevuus eli tulkinta yrittäjäksi apurahakauden päätteeksi. Itse tutkimuksen mielekkyys ei missään vaiheessa ole vienyt harkitsemaan jatko-opintojen keskeyttämistä.

Olen käytännössä keskeyttänyt jatko-opintoni. Syy oli se, että elää täytyy, eikä jatko-opinnoilla näköjään elä. Ei juuri huvita yrittää repiä elantoa professorin armeliaisuuden varassa.

Näytti, että en saa rahoitusta väitöskirjatyön tekemiselle

Monet jatko-opiskelijat olivat **epävarmoja oman tulevaisuutensa suhteen** (13 %). Epävarmuus ilmeni huolena, onko tohtorintutkinnolla sittenkään käyttöä työmarkkinoilla ja ajatuksena, että jos saisi ”kunnon töitä”, niin lopettaisi heti.

Se tuntuu olevan umpikuja. Töitä on niin kauan kuin tekee väitöskirjaa, sen jälkeen joutuu kuitenkin todennäköisesti jonnekin muualle, missä ei sitten ehkä ole koko väitöskirjasta mitään hyötyä.

Harkitsen jatkuvasti vakavasti väitöskirjan työn keskeyttämistä koska näen sen tekemisestä lähinnä haittaa työn saannin kannalta. Lisäksi sapettaa kun tästä ei suostuta keskustelemaan. Ihan kuin me tutkijat olisimme jotain idiootteja jotka eivät tajua että laitos on vain kiinnostunut meidän tuomista rahoista. Mikäli löydän minua kiinnostavan työpaikan niin aion keskeyttää ainakin toistaiseksi jatko-opinnot tai tehdä niitä työn ohessa sivutyönä.

Motivaation sekä oman osaamisen puute mainittiin 13 prosentissa vastauksista.

Oman motivaation hukkuminen pakkotahtisuuden suohon.

Kun on vakuuttanut itselleen ja muille "teen väitöskirjaa" jo useamman vuoden ilman että asialle on konkreettisesti tapahtunut kovinkaan paljoa, tuntee itsensä teeskentelijäksi ja valehtelijaksi -- ei haaveilu ole tekemistä.

Kaipuu säännölliseen työhön, joka mahdollistaa myös perheen paremman huomioimisen sekä houkuttelevat uudet työtarjoukset tuotiin esille, kun kuvattiin keskeyttämisajatuksia.

Olen harkinnut jatko-opintojen keskeyttämistä, koska haluan työn, jossa on edes jonkinlainen työaika ja joka ei seuraa aamuyön uniin: tässä työssä ei voi vedota esimieheen liiasta työtaakasta, tätä ei voi jakaa samalla tavalla kuin muita töitä.

Ruoho aidan toisella puolella on vihreämpää. Jos saisin hyvän työpaikan muualta, ei olisi henkisesti vaikeaa lopettaa jatko-opintoja kesken.

Puuttuva ohjaus tai huono ohjaussuhde olivat myös syitä, jotka saivat jatko-opiskelijan pohtimaan opiskelun keskeyttämistä (6 %). Epäasiallisena koettu kohtelu, joka ilmeni epäreiluksi koettuna palautteena tai huonona kohteluna tuli esiin muutamassa vastauksessa.

Tämä oli ihan tutkimuksen alkuvaiheessa. Sain totaalisen tyrmäysiskun esittäessäni tutkimussuunnitelmaluonnokseni oman alan seminaarissa ja itse asiassa lopetinkin jatko-opintojen edistämisen pariin vuodeksi. Myöhemmin olen huomannut, että tyrmäys oli yhden ilkeämielisen ihmisen masinoima, eikä suinkaan koko oman alan väen väheksynnän ilmentymä. Itseluottamus palautui työelämässä ja sittemmin olen oppinut ymmärtämään että asiallisen kritiikin lisäksi tulee joskus myös ala-arvoisia nöyryytysriityksiä.

Olen havainnut merkkejä siitä, ettei yliopistolla pidetä suotavana sitä, että ollaan jatko-opiskelijana vuosikausia.

Tunne siitä että minua on kohdeltu epäoikeudenmukaisesti ja että on henkilöitä jotka tahallaan haittaavat edistymistäni.

Lisäksi oli yksittäisiä mainintoja yksinäisyydestä (n=1) ja väärällä alalla olemisesta (n=1).

7. OPISKELUYMPÄRISTÖN KOKEMINEN

7.1 Opiskelijan rooli tiedeyhteisössä

Suurin osa opiskelijoista (84 %) kuvasi tekevänsä väitöskirjaa yksin. Opiskelijoilta kysyttiin, millaisena he näkivät oman roolinsa väitöskirjantekijänä tiedeyhteisössään. Vastausten perusteella muodostui neljä erilaista kokemuksellista roolia (taulukko 17).

Taulukko 17. Opiskelijoiden kokema rooli tiedeyhteisössä; N (%)

	N	(%)
Osa tiedeyhteisöä	75	(49)
Ulkopuolinen	50	(33)
Jäsentymätön	16	(10)
Ristiriitainen	13	(8)
Yhteensä	154	(100)
Ei vastausta	22	

Itsensä **osana tiedeyhteisöä** kokevat jatko-opiskelijat kuvasivat rooliaan mm. seuraavasti:

Suomessa sentään väitöskirjan tekijät ovat yleensä osa tutkijakuntaa, osa yliopiston henkilökuntaa. Sen sijaan monissa muissa maissa he ovat 'vain' opiskelijoita, eikä heitä pidetä vielä lainkaan tutkijoina. Laitoksellamme en ole laitoksen 'ytimen' kuuluva tutkimuskohteeni vuoksi mutta muuten olen yksi muiden joukossa henkilökunnan keskuudessa ja samat oikeudet kuin muillakin henkilökunnan jäsenillä. Omalla erikoisalallani olen mukana monenlaisessa toiminnassa (siis oman laitoksen ja yliopiston ulkopuolella) ja tältä alalta olen saanut myös opetustöitä ja erilaisia 'luottamustoimia'.

Olen yksi harvoista spesifin ja pienen monitieteellisen tieteen/taiteen tutkimuksen lipunkantajista. Erityisalani on olennainen pääaineessani, mutta sen osaajat ovat harvenemassa.

Näen työni osaksi uuden tutkimusalan tuomista suomalaiseen tiedeyhteisöön.

Itsensä **tiedeyhteisön ulkopuoliseksi** määrittäviä opiskelijoita oli kolmasosa. He kuvasivat itseään esim. laitoksen tavoitetuotannon toteuttajina ja kokivat yksinäisyyttä. Usein tähän kokemukseen liittyivät tilat – työtä tehtiin jossain muualla kuin laitoksella.

Jokseenkin ulkopuolisena.

- laitoksen väitöskirjatavoitteiden toteuttajana

- rooli jäänyt häilyväksi, koska työhuone on laitoksen pätiloista erillään(eri rakennuksessa)

Näen itseni aika itsenäisenä ja samalla yksinäisenä tutkijana, sillä en ole kovin paljon tekemisissä muiden tutkijoiden kanssa. Joudun jatkuvasti ikään kuin puolustelemaan työtäni kaikille, ikään kuin uusi työhaastattelu vähintään puolen vuoden välein, vain jotta saisin jatkaa. Olen vain pelinappula, numero ja mahdollinen suorite yliopiston tulostavoittelustassa. Samaten ohjaajalleni olen apu krediittilistan kartuttamisessa, mahdollisesti halpaa työvoimaa, jos saan hankittua itselleni apurahan. Jos en, oma ongelmani, mistä hankin elantoni seuraavaan hakuun saakka. Muut tiedeyhteisössä eivät juuri minua ole nähneetkään, paitsi parisenkymmentä silloin kun pakotin itseni kauheasta esiintymiskammosta huolimatta esittelemään tutkimustuloksiani. Lähinnä olen hakija.

Väitöskirjan valmistumisen kannalta on ollut sekä hyödyllistä että hivenen vieraannuttavaa, että aiheeni ei suoraan liity laitoksen intresseihin. Positiivista on ollut huomata, että suhtautuminen on ollut puhtaasti myönteistä ja kannustavaa. Kuitenkin syvällisempään keskusteluun ei oikein ole ollut mahdollisuuksia muiden kuin omien ohjaajien kanssa. Eri koulutusalat ja -tasot tuntuvat olevan vieläkin omissa karsinoissaan ja vuoropuhelu kysymyksistä, jotka eivät ole oppi- tai tieteenalaidonnaisia on joskus ollut vähän hankalaa. Prosesin aikana olen alkanut ymmärtää, että tutkija on loppujen lopuksi melko yksin omassa prosessissaan. Omalla kohdallani tämä ei ole ollut mikään haitta. Se on antanut mahdollisuuden etsiä omaa tapaa ilman, että on tarvinnut mennä mukaan siihen, mikä on nykyään trendikästä sekä tutkimusaiheen valinnassa että tutkimusstrategisesti.

Jäsentymätön rooli määrittyi siten, että omaa toimintaa tiedeyhteisössä kuvattiin jollakin yleisellä kommentilla kuten:

Kiinnostava noviisi. Tuntuu että sovin sinne aika hyvin.

Varmaan muut ajattelevat, että se on kumma mutta mielenkiintoinen ukko tuokin, joka jaksaa puhua "tieteen nimissä" hevosista ja pelaamisesta.

Ristiriitainen rooli suhteessa tiedeyhteisöön sisälsi sekä kuulumisen että ulkopuolisuuden määrittämisen tai kriittisen näkökulman.

Usein täysiarvoinen yhteisön jäsen, mutta yhtä usein myös yksi monista jatko-opiskelijoista, jotka vain viivähtävät yliopistolla ja joilla ei ole tulevaisuutta tiedeyhteisössä.

Marginaalissa. Tiedeyhteisö on kovin kilpaileva. Kuten eräs yliopistolta lähtenyt kollegani asian ilmaisi: siellä on liikaa tieteellisiä sadisteja ja liian vähän tieteellisiä masokisteja, jotta tasapaino säilyisi.

Hieman monimutkainen, sillä en työskentele sillä laitoksella, jonne teen tutkimusta vaan eri paikkakunnalla ja eri oppiaineen tiloissa (ja tässäkin erityisissä tutkijaintiloissa) kuin jota tutkimukseni edustaa. Siten koen olevani kolmen laitoksen risteämässä. Toisaalta minulla on se onni, että tunnen hieman eri laitosten käytäntöjä ja ihmisiä sieltä täältä paikallistumatta itse "tietyn laitoksen tietynlaiseksi tutkijaksi.

7.2 Opiskelijoiden kokemuksia opiskeluympäristöstään

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisena opiskelijat kokivat opiskeluympäristönsä. Kysymystä lähestyttiin kolmesta eri näkökulmasta. Ensin opiskelijat arvioivat, oliko heillä stressi- ja uupumuskokemuksia (liite 1, kyselylomakkeen kysymykset 9–18). Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi, ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti meiltä. Toinen osakokonaisuus kohdistui opiskeluympäristön kokemiseen (liite 1, kyselylomakkeen kysymykset 19–36). Koska tieteellinen kirjoittaminen on useissa tutkimuksissa todettu merkittäväksi esteitä ja opiskelun pitkittymistä aiheuttavaksi tekijäksi, kyselyyn sisältyi myös tieteelliseen kirjoittamiseen kohdistuvia arviointikysymyksiä (liite 1, kyselylomakkeen kysymykset 38–63). Arviointi tehtiin asteikolla 1= täysin eri mieltä – 5= täysin samaa mieltä. Kunkin osa-alueen sisällä muodostettiin summamuuttujia, jotka rakentuivat seuraavista muuttujista:

OPISKELIJAN KOKEMA STRESSI JA UUPUMUS

Stressi ja uupumus

- *"Tuntuu, että olen aivan lopussa"*
- *"Joudun usein työskentelemään liian lujasti väitöskirjatutkimukseni parissa"*
- *"Väitöskirjatutkimus stressaa minua aivan liikaa"*
- *"Väitöskirjatutkimukseeni liittyvät huolet pyörivät mielessä vapaa-aikana"*

Kiinnostuksen puute

- *"Minun on vaikea löytää jatko-opinnoilleni selvää merkitystä"*
- *"Jatko-opintojen sisällöt eivät jaksa motivoida minua"*

Ahdistuneisuus

- *"Pelkään usein epäonnistuvani jatko-opinnoissani"*
- *"Jatko-opintojen, määräaikojen ja kilpailun paine saa minut stressaantumaan"*
- *"Minun täytyy usein pakottaa itseni tekemään väitöskirjaa"*

OPISKELIJAN KOKEMUS OPISKELUYMPÄRISTÖSTÄ

Palaute

- *"Saan ohjaajilta kannustusta ja henkilökohtaista huomiota"*
- *"Saan usein rakentavaa palautetta tiedoistani ja valmiuksistani"*
- *"Tunnen että minua kohdellaan kunnioittavasti"*

Kognitiivinen kuormittavuus

- *"Jatko-opintoihin liittyvä kirjallisuus on aivan liian vaikeaa ja laajaa"*
- *"Olen huolissani, etten pysty hallitsemaan kaikkea tietoa, joka tohtorilta vaaditaan"*
- *"Opiskelutahti on aivan liian nopea"*

Tyytyväisyys

- *"Olen ylpeä tulevasta ammatistani, joka on mielestäni.."*
- *"Olen tyytyväinen ammatinvalintaani"*
- *"Jatko-opinnot edistävät henkilökohtaista kehitystäni"*
- *"Koen, että tohtorinkoulutus valmistaa minut hyvin siihen ammattirooliin, johon astun"*

Huono ilmapiiri

- *"Mielestäni jatkokoulutus edistää kylmän ja epäpersoonallisen asenteen kehittymistä"*
- *"Jatkokoulutus luo anonymiteettiä ja eristyneisyyttä opiskelijoiden välille"*
- *"Jatko-opiskelijoiden välisiä suhteita leimaa kilpailu"*

Huoli

- *"Olen huolissani ammatillisesta tulevaisuudestani"*
- *"Tutkijan työhön tutustuminen on saanut minut huolehtimaan korkeasta stressitasosta"*

TIETEELLINEN KIRJOITTAMINEN

Lukot ja viivyttely

- *"Lykkään usein kirjoittamisen aloittamista viime tinkaun"*
- *"Aikaisemmat kokemukseni kirjoittamisesta ovat enimmäkseen negatiivisia"*
- *"Ilman annettuja päivämääriä en saa mitään aikaiseksi"*
- *"Menen joskus ihan lukkoon, kun minun pitää tuottaa tekstiä"*
- *"Minun on vaikea aloittaa kirjoittaminen"*
- *"Ilmaisen itseäni helpommin muulla tavoin kuin kirjallisesti"*
- *"Kirjoitan vain silloin, kun olosuhteet ovat tarpeeksi rauhalliset"*
- *"Aloitan kirjoittamisen ainoastaan, jos minun on pakko"*
- *"Vihaan kirjoittamista"*

Perfektionismi

- *"Minun on vaikea kirjoittaa, koska olen niin kriittinen"*
- *"Kirjoittaminen on vaikeaa, koska tuottamani ajatukset tuntuvat tyhmiltä"*
- *"Voisin korjailla tekstiäni loputtomiin"*
- *"Minun on vaikea jättää tekstiä käsistäni, koska se ei koskaan tunnu valmiilta"*

Luovuus

- *"Kirjoittaminen on uusien ideoiden ja ilmaisutapojen luomista"*
- *"Kirjoittaminen kehittää ajattelua"*
- *"Tekstin kirjoittaminen moneen kertaan on aivan luonnollista"*
- *"Kirjoittaminen on luovaa toimintaa"*
- *"On hyödyllistä kuulla muiden kommentteja omasta tekstistään"*
- *"Kirjoittaessani mietin usein, ymmärtääkö lukija mitä tarkoitan"*

Tuottavuus

- *"Saan aikaan paljon valmiita tekstejä"*
- *"Kirjoitan säännöllisesti ja paljon"*
- *"Kirjoitan väitöskirjaani säännöllisesti, mielialasta riippumatta"*
- *"Kirjoitan aina, kun saan tilaisuuden"*

Synnyntäinen taito

- *"Kirjoittamisen taito on synnyntäinen, kaikki eivät voi oppia sitä"*
- *"Kirjoittaminen on taito, jota ei voida opettaa"*

Summamuuttujien keskiarvot, hajonnat sekä reliabiliteettiarvot on esitetty taulukossa 18.

Reliabiliteettiarvot (Cronbachin alpha) vaihtelivat summamuuttujittain välillä .53 - .82 . Korkeimmat arvot olivat stressiä ja uupumusta kuvaavilla summamuuttujilla (.82) sekä kirjoittamiseen liittyviä esteitä ja viivyttelyä kuvaavilla muuttujilla (.82). Matalimmat reliabiliteettiarvot olivat yleisiä huolia (.53) ja huonoa ilmapiiriä (.59) kuvaavilla summamuuttujilla.

Taulukko 18. Opiskelijoiden kokema uupumus ja stressi, kokemukset opiskeluympäristöstä sekä tieteellisestä kirjoittamisesta

Osa-alueet: STR= stressi; OY= oppimisympäristö ja KIR= kirjoittaminen

	Osa-alue	\bar{x}	s	Cronbachin alpha
Stressi ja uupumus summapiste	(STR)	2.83	1.03	.82
Kiinnostuksen puute	(STR)	2.28	1.12	.72
Ahdistuneisuus	(STR)	2.78	1.01	.61
Palaute	(OY)	3.35	0.97	.74
Kognitiivinen kuormittavuus	(OY)	2.36	0.83	.54
Tyytyväisyys	(OY)	3.71	0.78	.70
Huono ilmapiiri	(OY)	2.44	0.83	.59
Huoli	(OY)	3.11	1.11	.53
Lukot ja viivyttely	(KIR)	2.47	0.74	.82
Perfektionismi	(KIR)	2.72	0.78	.70
Luovuus	(KIR)	4.42	0.52	.70
Tuottavuus	(KIR)	2.90	0.89	.76
Synnynnäinen taito	(KIR)	1.94	0.94	.78

Seuraavaksi esitetään tiivistetty kuvaus erilaisten tekijöiden yhteyksistä tohtoriopiskelijoiden kokemuksiin opiskeluympäristöstään. Tulokinnassa on huomioitu ainoastaan tilastollisesti merkitsevät erot ($p < .05$) tarkastelun kohteena olevassa muuttujassa.

Tutkimusryhmät

Tampereen aineistossa eri tutkimusryhmien (tiedekunnat ja laitos) välillä tilastollisesti merkitseviä eroja oli seuraavissa summamuuttujissa: huolet (OP), lukot ja viivyttely (KIR) ja luovuus (KIR). Yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa ja terveystieteen laitoksella opiskelevat olivat muita ryhmiä useammin huolestuneita ammatillisesta tulevaisuudestaan. Tutkijan työhön tutustuminen oli saanut heidät huolestumaan myös korkeasta stressitasosta. Informaatiotieteiden tohtoriopiskelijoilla oli muita yleisemmin lukkoja ja viivyttelyä (KIR), jotka liittyivät tieteellisen kirjoittamisen kysymyksiin. Tämä ilmeni korkeampina keskiarvoina mm. seuraavien väittämien kohdalla: ”Lykkään usein kirjoittamisen aloittamista viime tinkaen” tai ”Aikaisemmat kokemukseni kirjoittamisesta ovat enimmäkseen kielteisiä”. Terveystieteen laitoksen opiskelijat puolestaan kuvasivat muita yleisemmin tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvää luovuus-ulottuvuutta.

Väitöskirjan tekotapa (yksin/ryhmässä) ja opiskelun päätoimisuus

Suurin osa opiskelijoista (83 %) teki väitöskirjaa pääosin yksin, 11 prosenttia sekä yksin että tutkimusryhmässä ja kuusi prosenttia tutkimusryhmässä. Väitöskirjan tekotapa erotteli opiskelijat summamuuttujassa, joka liittyi ohjaukseen (OY). Yksin väitöskirjaa tekevät kokivat saavansa harvemmin rakentavaa palautetta tiedoistaan ja taidoistaan sekä ohjaajan kannustusta ja huomioita. Opiskelun päätoimisuudella tai osa-aikaisuudella ei ollut yhteyttä opiskeluympäristön kokemiseen eikä tieteelliseen kirjoittamiseen.

Väitöskirjatyyppi

Vajaa kaksikolmasosa (63 %) opiskelijoista teki monografiaväitöskirjaa ja runsas kolmasosa (37 %) artikkeliväitöskirjaa. Monografiaa tekevät kuvasivat kirjoittamistaan luovempaan prosessina (KIR) kuin artikkeliväitöskirjaa tekevät. Tähän liittyviä ajatuksia olivat mm. ”Kirjoittaminen on uusien ideoiden ja ilmaisutapojen luomista” tai ”Kirjoittaminen kehittää ajattelua”.

Opintojen pitkittyminen

Opintojen aloittamisajankohdan ja arvioitun valmistumisajan perusteella (arvioitu valmistumisaika kymmenen vuotta tai enemmän) yhdellä viidesosalla opiskelut olivat pitkittyneet. Nämä opiskelijat erosivat opiskelijoista, joiden opinnot eivät olleet pitkittyneet seuraavien summamuuttujien suhteen. Ensinnäkin he kokivat opiskelun vähemmän kiinnostavana ja motioivana (STR): ”Minun on vaikea löytää jatko-opinnoilleni selvää merkitystä” tai ”Jatko-opintojen sisällöt eivät jaksu motivoida minua”. Edelleen pitkittyneiden opintojen ryhmässä kirjoittamiseen liittyvät lukot sekä viivytely olivat yleisempiä (KIR) ja luovuus (KIR) sekä tuottavuus (KIR) koettiin heikompina. He arvioivat muita yleisemmin kirjoittamisen synnynäiseksi taidoksi (KIR): ”Kirjoittamisen taito on synnynnäinen, kaikki eivät voi oppia sitä” tai ”Kirjoittaminen on taito, jota ei voida opettaa”.

Opiskelun keskeyttämisen harkitseminen

Lähes puolet (43 %) opiskelijoista oli harkinnut jossain vaiheessa opiskelun keskeyttämistä. Tämä ryhmä erosi monessa opiskelu ympäristön sekä kirjoittamisen kokemiseen liittyvässä summamuuttujassa opiskelijoista, jotka eivät olleet harkinneet keskeyttämistä. Keskeyttämistä harkinneiden yleinen stressi- ja uupumuskokemus oli selvästi korkeampi (kokonaispistemäärä), ja he saivat kaikilla stressimuuttujilla (stressinkokemus [STR], kiinnostuksen puute [STR] ja

ahdistuneisuus [STR]) korkeampia summapistemääriä kuin opiskelijat, jotka eivät olleet harkinneet lopettamista. Lopettamista harkinneet kokivat myös opiskeluympäristön kielteisempänä; palautetta (OY) ei saatu riittävästi, ja opiskeluilmapiiri oli huono (OP). Lopettamista harkinneet olivat myös tyytymättömämpiä opiskeluun kokonaisuutena (OP), ja heillä oli enemmän opiskeluun liittyviä huolia (OP). Kirjoittamiseen liittyi lukkoja ja viivyttelyä (KIR), perfektionismia (KIR) sekä tuottamiseen liittyviä ongelmia (KIR).

Lisätuen tarve

Osa opiskelijoista koki tarvitsevansa väitöskirjatyön tueksi jotain muuta. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastaukset eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi tukea tarvitsemattomien vastauksista stressin, opiskeluympäristön ja tieteellisen kirjoittamisen arvioinneissa, jos kriteerinä pidettiin $p < .05$ arvoa. On kuitenkin hyvä huomioida myös heikkoja efektejä ($p < .10$), joita oli mm. seuraavissa summamuuttujissa: stressiä ja uupumusta kuvaava kokonaispistemäärä oli korkeampi ja enemmän stressin kokemuksia (STR), kiinnostuksen puutetta (STR) ja ahdistuneisuutta (STR) kuin lisätukea tarvitsemattomilla. Tukea tarvitsevat kokivat saavansa myös vähemmän palautetta (OY), olivat tyytymättömämpiä opiskeluunsa (OY), kokivat opiskeluympäristönsä ilmapiirin huonona (OY) ja heillä oli enemmän opiskeluun liittyviä huolia (OY). Tuottavuutta lukuun ottamatta myös kaikissa kirjoittamista kuvaavissa summamuuttujissa tukea tarvitsevien ja tarvitsemattomien välillä oli eroja.

8. AKATEEMISESTA OHJAUKSESTA¹

8.1 Akateeminen ohjaus käsitteenä ja toimintana

Akateeminen ohjaus on yliopistossa annettavaa ohjausta, joka tähtää ohjattavan tieteellisen sivistyksen ja ajattelun kehittämiseen. Se pyrkii myös edistämään ohjattavassa tieteelliseen ajatteluun perustuvaa yleisempää ammatillista asiantuntijuutta. Ohjaus ei näin ollen rakennu pelkästään yliopiston omiin koulutuksellisiin tavoitteisiin, vaan sen tavoitteena on edistää ja tukea ohjattavan omia kehityspyrkimyksiä sekä kannustaa autonomiseen, kriittiseen ja rakentavaan tieteelliseen ajatteluun. (Nummenmaa & Soini, H. 2008.)

Akateeminen ohjaus sijoittuu tohtorikoulutuksessa osaksi laajempaa kokonaisprosessia, jolla edesautetaan tohtorikoulutettavan akateemiseksi asiantuntijaksi kehittymisen prosessia (ks. kuva 1) Ohjaus osana tohtorikoulutusta liittyy rekrytointiin, valintoihin, tohtoriopiskelun kokonaisuunnitteluun, opiskelun ohjaukseen sekä työelämään suuntautumiseen. Tämä kokonaisuus sisältää erilaisten toimintojen organisointia, eri toimijoiden yhteistyötä sekä laajimmillaan erilaista strategista suunnittelua. (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2005.) Järjestelmätasolla ohjaus toteutuu tohtorikoulutuksen opetus- ja ohjaussuunnitelmassa, jossa konkretisoituvat opetuksen ja ohjauksen käytännön järjestelyt.

Ohjauksen toimintakenttinä ja näyttämöinä ovat opiskelijan erilaiset formaalit toimintaympäristöt kuten tutkijaseminaarit, projektiseminaarit, opetustilanteet ja ei-formaalit toimintaympäristöt kuten kahvilat ja käytäväkeskustelut. Ohjausta antavat sekä viralliset että epäviralliset toimijat. Virallisen ja epävirallisen ohjauksen rajanveto on usein epäselvää. Virallinen ohjaus vahvistetaan yleensä muodollisesti ohjaussuhteeksi, silloin kun opiskelija otetaan tohtoriopiskelijaksi. Ohjaus toteutuu tohtoriopiskelijan ja ohjaajan tai ohjaajien välisissä ennalta sovituisissa ohjauskeskusteluissa sekä erilaisissa seminaareissa. Epävirallisella ohjauksella tarkoitetaan yleensä

¹ Tässä artikkelissa on osia artikkelista Nummenmaa, AR & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa

Nummenmaa, AR., Pyhälto, K. & Soini, T. (toim.) 2008. HYVÄ TOHTORI – tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press.

keskusteluita, joita opiskelijat käyvät keskenään. Laajamittaisempi epävirallinen ohjaus syntyy usein vastaamaan tarpeeseen, jota virallinen ohjaus ei ole pystynyt hoitamaan (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001).

Akateemisen ohjauksen keskiössä on väitöskirjaohjaus, joka rakentuu ohjaajan ja ohjattavan väliselle työ- ja ohjaussuhteelle. Tohtorikoulutuksen arviointiraportissa tätä suhdetta luonnehditaan seuraavaan tapaan: ”*Ohjaaja ottaa omalta osaltaan vastuun tohtorikoulutettavan tulevaisuudesta ryhtyessään ohjaamaan tämän väitöskirjaan tähtäävää tutkimustöitä. Vastaavasti ohjaajan menestymiseen omalla tieteellisellä urallaan vaikuttaa ohjattujen väitöskirjojen määrä ja laatu. Molemmilla osapuolilla on vastuunsa ja velvollisuutensa, jotka tulee yhdessä tunnistaa ja määrittellä. Ohjaajan tulisi kantaa vastuuta paitsi tutkimustyön ohjauksen onnistumisesta myös tohtorikoulutettavan opastamisesta ja tukemisesta uravalintojen suhteen.*” (Tohtorikoulutuksen kehittäminen 2006, 76.) Jatko-opiskelijoille tehtyjen tutkimusten mukaan ohjaus mainitaan keskeiseksi väitöskirjaprosessia edistäväksi tekijäksi ja ohjauksen puute puolestaan edistymistä vaikeuttavaksi tekijäksi (Hiltunen & Pasanen 2006, Aittola H. & Aittola T. 1996).

Akateeminen ohjaussuhde on erityinen ammatillinen yhteistyösuhde, jonka tavoitteena on edistää tohtorikoulutettavan tieteelliseksi asiantuntijaksi oppimista. Ohjaussuhteelta yhteistyösuhdeena edellytetään samoja perusedellytyksiä kuin hyvältä ohjaussuhteelta yleensä: sitoutumista yhteistyösuhteeseen, toisen osapuolen kunnioittamista, asiakaskeisyyttä, aitoa kiinnostuneisuutta, tasa-arvoisuutta sekä avointa ja ymmärtävää vuorovaikutusta (Peavy 1997). Opiskelijalla on oikeus odottaa, että ohjaussuhde tukee opiskelijaa ja tavoittelee niitä yleisiä periaatteita, joita akateemiselle ohjaukselle asetetaan.

Tutkimuskirjallisuudessa on laajalti käsitelty ohjaajan ja opiskelijan ohjaussuhteen olemusta ja merkitystä. Sitä on jäsennetty eri näkökulmista tutkimalla esimerkiksi ohjausta roolisuhteena, valtasuhteena ja sukupuolisuhteena, ohjaussuhteessa ilmeneviä ongelmia sekä opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksiä hyvästä ohjaussuhteesta (esim. Delamont, Atkinson & Parry 1997; Saarinen 2003). Ohjauskeskustelusta vuorovaikutuksena ja tiedonmuodostusprosessina on sen sijaan vähemmän tietoa. Atkins ja Brown (1988, 122) jäsentävät ohjaajan toimintaa ohjaustilanteessa kahden perusolottuvuuden kautta. Toisena ulottuvuutena on vuorovaikutuksen emotionaalinen sävy (lämmän – kylmä), toisena ohjauskeskustelun struktuuri (struktuuroimaton – vapaa). Tutki-

muksen mukaan vähiten suosittu oli ohjaustilanne, jossa ohjaaja on emotionaalisesti etäinen ja kylmä eikä ohjauskeskustelussa ole mitään struktuuria. Samoin strukturoimaton ohjauskeskustelu, vaikkakin ohjaussuhde oli lämmin ja ystävällinen, ei ollut tunnusomaista hyvälle ohjaukselle. Opiskelijat arvostavat asiantuntevaa, asioita strukturoidusti eteenpäin vievää ja vuorovaikutukseltaan lämmintä sekä empaattista ohjausta.

8.2 Opiskelijoiden kokemuksia hyvästä ohjaustilanteesta

Taulukossa 19 on yhteenveto tohtoriopiskelijoiden (n=176) kuvauksista onnistuneesta ohjaustilanteesta. Kuvaukset käsittelivät pääasiallisesti henkilökohtaista ohjauskeskustelua väitöskirjaohjaajan kanssa (n=159). Vain muutama opiskelija kuvasi projektiryhmän tai seminaariryhmän ohjaustilanteita (n=12), vertaisohjausta (n=3) tai muun asiantuntijan kanssa käytyä keskustelua (n=1).

On olemassa joukko **ohjauksen perusedellytyksiä**, joiden täyttyminen luo mahdollisuuden hyvälle ohjauskeskustelulle. Tällaisina perusehtoina opiskelijat mainitsevat, että ohjaajalla on aikaa ohjaukseen, ohjauksesta on sovittu etukäteen, ohjaukselle on sovittu etukäteen jokin teema tai agenda, sekä ohjaaja että ohjattava ovat etukäteen valmistautuneet tilanteeseen ja ohjaukselle on olemassa rauhallinen tilanne

Tilanne etukäteen sovittu ja ohjaaja on perehtynyt käsiteltävään tuotokseen niin, että kommentit ovat hyödyllisiä eivätkä satunnaisia. Ohjattava on miettinyt etukäteen, minkälaisiin ongelmiin hän haluaa apua ja tuo ne esille ohjauksessa. Tilanteessa tehdään etenemissuunnitelma ja sovitaan, milloin katsotaan prosessia seuraavaksi ja mitä toimia siitä ennen tehdään. Samalla katsotaan, miten yksittäinen vaihe liittyy koko työn etenemiseen.

Tapaaminen on sovittu hyvissä ajoin ja se on sekä ohjaajalla että ohjattavalla tiedossa. Ohjattava on toimittanut ohjaajalle materiaalia käsiteltävistä asioista (esim. artikkelikäsitkirjoitus ja siihen liittyviä itseä askarruttavia kysymyksiä) riittävän ajoissa. Ohjaaja on perehtynyt materiaaliin ja valmistautunut antamaan siitä palautetta. Hän on pohtinut kysymyksiä ja miettinyt niihin ratkaisuvaihtoehtoja. Varsinaisessa ohjaustilanteessa molemmilla on riittävästi aikaa ja molemmat voivat keskittyä käsiteltävään asiaan ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Tapaamisen lopussa kootaan sovitut asiat yhteen ja sovitaan seuraavan tapaamisen ajankohdasta.

Taulukko 19. Hyvä ohjaustilanne (N= mainintoja vastauksissa)

A.	Millainen ohjaustilanne kuvattu	N
	Yksilöohjaus	159
	Ryhmäohjaus	12
	Vertaisohjaus	3
	Muut	1
	Ei kuvausta	12
B.	Ohjauksen perusehdot toteutuvat	85
	Ohjaajalla on aikaa ohjaukseen	22
	Ohjaaja on valmistautunut ohjaukseen	32
	Molemmat ovat valmistautuneet ohjaukseen	10
	Ohjauksesta on sovittu etukäteen	14
	Ohjauksella etukäteen sovittu agenda	6
	Rauhallinen tilanne	1
C.	Ohjaus vuorovaikutuksena – vuorovaikutus yleisenä laatuna	42
	Ohjaaja motivoi, ylläpitää, rakentaa	20
	Ohjaaja on aidosti kiinnostunut	8
	Ohjaaja on läsnä oleva	4
	Ohjaaja aktiivinen	1
	Ohjaaja laittaa itsensä likoon	1
	Ohjaaja ei luennoi	1
	Ohjaaja osoittaa hyväksyntää	1
	Ohjaaja on positiivinen/ystävällinen	1
	Vuorovaikutus on vastavuoroista	1
	Ohjaaja on huumorintajuinen	1
	Ohjaaja on kiireetön	1
	Ohjaaja on arvostava	1
	Ohjaaja on arvostava	1
D.	Ohjaus vuorovaikutuksena (miten ohjaaja toimii/metodit)	133
	Opiskelijalähtöinen, dialogi	35
	Ohjaaja neuvoo, antaa vinkkejä	15
	Kysymyksillä ajattelua haastava	14
	Rakentava palaute	14
	Yhdessä neuvottelu	9
	Normaali keskustelu (asiallinen)	9
	Tavoitteiden asettaminen/aikataulutus	9
	Perspektiivin laajentaminen	7
	Käsikirjoituksen kommentointi	7
	Sähköpostilla kommentointi/kirjallinen	3
	Kuunteleminen	3
	Päätöksiä synnyttävä keskustelu	2
	Ohjaaja puhuu	1
	Suora puhe/omien käsitysten sanominen	2
	Kannustaa osallistumaan	1
	Keskustelua myös muusta elämästä	3

Opiskelijoiden esiin nostamat ohjauksen perusehdot ovat itse asiassa psykologisen ohjaussopimuksen keskeisiä osatekijöitä (Delamont ym. 1997; Lindholm-Ylänne & Wager 2003), jotka kummankin osapuolen osalta mahdollistavat toimivan yhteistyösuhteen.

Kuvatessaan hyvää ohjaustilannetta opiskelijat kiinnittävät huomiota **ohjaajan ja ohjattavan väliseen vuorovaikutukseen**. Hyvässä ohjausvuorovaikutuksessa ohjaaja on kiinnostunut, ohjaaja kuuntelee, on avoin ohjattavan ajatuksille ja antaa palautetta.

Ohjaaja on jo alusta asti ollut kiinnostunut ohjattavan tutkimuksesta ja aina paneutunut tekstien lukemiseen, jotta hän todella tietää, mitä tutkimus käsittelee ja missä vaiheessa siinä mennään.

Hyvässä ohjaustilanteessa on aikaa keskustella, ohjaaja saa ohjattava näkemään tutkimuksen puutteita ja esittää rakentavaa kritiikkiä. Ohjaaja avaa uusia näkökulmia. Hyvä ohjaustilanne on silti keskusteleva ja tasa-arvoinen. Hyvä ohjaustilanne rohkaisee jatkamaan omaa työtä, ohjaaja antaa ymmärtää että ohjattava työ on tärkeä ja merkittävä (91).

Ohjaussuhdetta kuvataan myös erilaisilla ohjaajan ominaisuuksilla: on läsnä oleva, aktiivinen, laittaa itsensä likoon, ei luennoi, osoittaa hyväksyntää, on positiivinen ja ystävällinen, on kiireetön, huumorintajuinen, arvostava ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen kykenevä. Erityisen tärkeänä opiskelijat nostavat esiin ohjaajan ja ohjausvuorovaikutuksen merkityksen motivaation luomisessa ja ylläpitämisessä.

Keskustelu, jossa ohjattava ja ohjaaja innostuvat viemään työssä jo esitettyjä ajatuksia eteenpäin niin innokkaasti, että sitä voisi jopa luonnehtia jonkinlaisena flowkokemuksena. Asioista puhuminen, toisen ajatuksiin tarttuminen ja omien pohdintojen suhteuttaminen niihin avaa uusia oivalluksia työlle ja saa jo tehdyn tuntumaan tärkeältä ja ennen kaikkea motivoi työn edistämiseen, sillä on saavutettu tunne, että tässä ollaan tekemässä jotain todella erityistä ja tärkeää.

Tilanne, jossa ohjaaja on etukäteen tutustunut ohjattavan tekstiin, todella kuuntelee ja sanoo suoraan mielipiteensä – erityisesti osaa sanoa myös: "Tämä on kiinnostavaa, paljon erinomaista tekstiä". Tämän jälkeen ohjattava on niin iloinen, että on valmis tekemään vaikka mitä lisätoimia ja parannuksia.

Kannustava, kiinnostunut ja arvostava vuorovaikutus on ohjauksen perusta, joka ei kuitenkaan yksin riitä. Hyvä ohjaustilanne sisältää erilaista ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta,

joka konkretisoituu **erilaisina ohjauskäytäntöinä**. Opiskelijoiden kuvauksissa hyvästä ohjaustilanteesta nousee selkeimmin esiin opiskelijalähtöinen, keskinäiselle dialogille rakentuva ohjaus.

Ohjaaja on tutustunut väitöskirjatyöntekijän ennalta lähettämään materiaaliin hyvin. Väitöskirjantekijä on jo materiaalin lähettämisen yhteydessä esittänyt mieltään painavat kysymyksensä, joita ohjaaja on materiaalia lukiessaan pohtinut. Itse ohjaustilanne aloitetaan näiden kysymysten pohtimisella, jonka jälkeen käydään läpi ohjaajalle nousseita muita ajatuksia materiaalista. Koko ajan ohjaajan tulee esittää asiat RAKENTAVASTI ja olla kannustava sekä PERUSTELLA omat mielipiteensä selkeästi. Väitöskirjantekijän tulee puolestaan ottaa ohjaajan mielipiteet rakentavina ehdotuksina sekä vaatia perusteluja, jos ei itse ole samaa mieltä. Koko väitöskirjan tekeminen on oppimisprosessi, eikä oppimista voi tapahtua, jos ohjaaja antaa ylhäältä perustelemattomia käskyjä ja väitöskirjantekijä niitä aivottomasti noudattaa.

Kerron hänelle esim. empiirisen analyysini tuloksista ja hän ideoi kanssani, miten väitettä niiden ympärille voisi rakentaa. Hän antaa vaihtoehtoja, mitä polkua kulkea. Minä lopulta päätän, minkä lähestymistavan valitsen. Tärkeää on myös uusimman kirjallisuuden esittely ohjattavalle.

Osa opiskelijoista kuvaa ohjaustilannetta, jossa ohjaaja haastaa opiskelijan ajattelua sopivilla kysymyksillä.

Olemme sopineet tapaamisen vaikkapa kenttätöiden tiimoilta. Kirjoitan muutaman liuskan omia ajatuksiani ja aikeitani asian suhteen ja toimitan ne ohjaajalle. Ohjaaja on lukenut paperini kun tapaamme, ja lähdemme yhdessä pohtimaan erilaisia toimintamalleja ja mahdollisuuksia kirjoittamani paperin pohjalta. Ohjaaja osoittaa hyväksyntänsä aikeilteni mutta esittää myös yllättäviä kommentteja ja oivaltavia kysymyksiä. Kysymyksiä, joi- ta jään pohtimaan myös tapaamisen jälkeen ja jotka ohjaavat minua omissa ratkaisuis- sani. Ohjaaja kertoo myös omista ajatuksistaan oman väitöskirjansa suhteen, tai jonkun muun ohjattavansa vastaavasta tilanteesta. Tapaamisen jälkeen minusta tuntuu, että olen taas päässyt yhden askeleen eteenpäin työssäni. Olen innostunut, energinen ja kiihkeä käymään jälleen toimeen.

Ohjausta kuvataan usein **palautteenanto- ja vastaanottamistilanteena**. Palaute, toisin kuin dia- logi, viittaa usein yksisuuntaiseen ohjausvuorovaikutukseen. Onnistunut ohjaustilanne sisältää opiskelijoiden mukaan rakentavaa palautetta.

Olen pohtinut artikkelin sisältöä ja kirjoittanut alustavan käsikirjoituksen, mutta paperi ei ole vielä täysin jäsentynyt. Ohjaaja on lukenut paperin ja antaa hyvää palautetta, jonka jäl- keen on hyvä jatkaa eteenpäin. Kommenteissa on tarpeeksi kriittisyyttä ja rakentavaa pa- lautetta, ehkä myös jotain positiivista

Kahdenkeskinen hyvä keskustelu ohjaajan kanssa, josta käy ilmi että ohjaaja on oikeasti perillä siitä mitä ohjattava tekee. Ohjaaja osaa rakentavasti osoittaa työn mahdolliset heikot kohdat ja vahvuudet, sekä neuvoa miten työtä voisi parantaa. Ajoittainen julkisempi "kehuminen" tai esimerkkinä käyttäminen vaikkapa tutkimusseminaarin yhteydessä ei olisi silloin tällöin pahitteeksi

Joidenkin opiskelijoiden kuvauksissa hyvästä ohjaustilanteesta ohjaaja neuvoo, auttaa ja antaa vinkkejä. Ohjaajan roolia neuvonantajana kuvataan mm. seuraavan tapaan:

Häneltä saa asiantuntevia neuvoja, hän paneutuu minun työhöni ja ohjaukseeni, on kannustava ja häneltä löytyy aikaa minulle.

Ohjaaja auttaa tavoitteiden ja aikataulun asettamisessa.

Hyvän ohjauspalaverin tuloksena syntyy toimintasuunnitelma lähi viikoille/kuukausille, johon molemmat ovat tyytyväisiä. Työllä on tapaamisen jälkeen selkeä suunta, lyhyellä aikataululla saavutettavissa oleva tavoite ja tekijä tuntee, että tavoite on saavuttamisen arvoisen, siis esimerkiksi, että nyt kirjoitettava artikkeli on oikeasti julkaisemisen arvoisen.

Lisäksi kuvauksissa tuli esiin mm. seuraavia teemoja: on tärkeää jos ohjaaja vain kuuntelee, kannustaa osallistumaan, kertoo omista kokemuksistaan ja keskustelelee myös muusta elämästä.

Opiskelijoiden kuvaamat ohjaustilanteet kattavat kokonaisuutena määritelmässä esitetyn ammatillisen auttamisen perusedellytykset. Tarvitaan aikaa ja agendoja, huomioivaa ja kunnioittavaa dialogista vuorovaikutusta (huomiota ja kunnioitusta) sekä vuorovaikutuskäytäntöjä, jotka luovat opiskelijalle tilaa tutkia, keksiä ja selkiinnyttää omia ajatuksia ja tutkimuksen tilannetta (ks. myös Atkins ja Brown 1988). Tällainen ohjaus on opiskelijaa valtauttavaa ja edistää laajemmin myös hänen hyvinvointiaan.

8.3 Hyvä ohjaaja

Opiskelijat kuvasivat myös hyvää ohjaajaa. Tämän aineiston analyysissä sovellettiin Atkins'in ja Brown'in (1988, 122) analyysia ohjaajan omaksumien erilaisten toimintatapojen ja roolien kautta. Ohjaaja voi ohjaussuhteessa olla:

Johtaja, joka määrää aiheen ja metodin ja antaa ideoita

Fasilitaattori, joka auttaa resurssien hankkimisessa, mahdollistaa kentälle pääsyn

Neuvoja, joka auttaa ratkaisemaan teknisiä ongelmia, ehdottaa vaihtoehtoja

Opettaja, joka opettaa esimerkiksi tutkimusmenetelmiä

Neuvonantaja, joka ehdottaa aikatauluja, antaa palautetta ja osoittaa kriittisiä kohtia

Kriitikko, joka arvioi tutkimusasetelmaa, työversioita ja aineiston tulkintaa

Vapauden antaja, joka valtuuttaa opiskelijan tekemään itse ratkaisut ja tukee niitä

Tuen antaja, joka rohkaisee, osoittaa kiinnostusta ja keskustelee opiskelijan ideoista

Ystävä, joka laajentaa kiinnostuksen kohteita ja keskittyy myös ei-akateemisen elämään

Manageri, joka tarkastaa säännöllisesti työn etenemistä, monitoroi opintoja ja antaa palautetta

Tentaattori, joka arvioi etenemistä, ja raportoi siitä edelleen

Opiskelijoiden kuvaukset sijoittuivat Atkins & Brown'in roolityyppeihin seuraavasti (taulukko 20).

Taulukko 20. Hyvän ohjaajan rooli ohjaussuhteessa (N)

Johtaja	0
Fasilitaattori	16
Neuvoja	1
Opettaja	4
Neuvonantaja	11
Kriitikko	20
Vapauden antaja	22
Tuen antaja	50
Ystävä	12
Manageri	0
Tentaattori	0

Opiskelijat sijoittivat hyvän ohjaajan ensisijaisesti tuenantajan (n=50) rooliin. Ohjaaja kuvattiin myös vapaudenantajana (n=22) ja kriitikkona (n= 20). Roolien lisäksi ohjaajaa kuvattiin erilaisilla ominaisuuksilla (n=43), joilla kuvattiin myös hyvän ohjaustilanteen vuorovaikutusta: ohjaaja on kiireetön, kuunteleva ja lämmin. Kaksi opiskelijaa kuvasi hyvää ohjaajaa vanhempana kollegana.

Ohjaus- ja neuvontatyö määritellään yleisellä tasolla ammatillisen auttamisen metodologiaksi: ”Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa opiskelijalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tilannettaan ja elää voimavaraisemmin sekä hyvinvoivemmin.” (ks. esim. Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 7.)

8.4 Muun tuen tarve väitöskirjatutkimukseen

Väitöskirjan ohjaukseen ja hyvään ohjaukseen sisältyy monenlaisia odotuksia. Opiskelijoilta tiedusteltiin, tarvitsevatko he jotain muuta väitöskirjaohjauksensa tueksi. Kysymykseen vastanneista 67 % ilmoitti tarvitsevansa lisätukea. Lisätuen tarve oli suurempi niillä, jotka tekivät väitöskirjaa pääasiallisesti yksinään. Taulukkoon 21 on koottu asiat, joihin opiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea.

Opiskelijat tarvitsivat lisää ohjausta (n=51), erityisesti ohjaajan aikaa ja kannustusta, erityisohjausta metodeissa ja sisällöissä sekä uraohjausta. Senioritutkijoita toivottiin mukaan tutkimuksen ohjaukseen. Ohjauksen lisäksi tarvittiin erilaisia resursseja, jotka pääasiallisesti ilmaistiin taloudellisina ja oman ajan allokoimien resursseina. Suurin osa opiskelijoista teki väitöskirjaansa yksin, minkä vuoksi tutkijayhteisö eri muodoissaan nähtiin tuen mahdollisuutena. Osa opiskelijoista kiinnitti huomiota omien resurssien (n=10) kautta saatavaan tukeen, osa koki tarvitsevansa lisää opetusta (n=7).

Taulukko 21. Mitä opiskelijat tarvitsevat lisää väitöskirjaohjauksen tueksi (n=176)

A.	Ohjausta	(51)
	Ohjausta (ohjaajan aikaa, kannustusta)	39
	Erityisohjausta metodeissa/sisällöissä	8
	Uraohjausta	2
	Senioritutkijoita mukaan tutkimuksen ohjaukseen	2
B.	Resursseja	(45)
	Rahoitusta (yleensä tai parempaa liksaa)	28
	Rahaa kielenhuoltoon	1
	Sosiaaliturva	1
	Työtilat	1
	Tietokoneen	1
	Aikaa	9
	Työntekoa	1
	Tutkijakouluja alalle	3
C.	Tutkijayhteisöä	(35)
	Vertaisryhmän	14
	Tutkijayhteisön jäsenyyttä	17
	Tutkimusprojektiin osallistumista	4
D.	Opetusta	(7)
	Tutkimusta tukevaa opetusta	7
E.	Omia resursseja	(10)
	Itseluottamusta	1
	Itsensä kannustamista	1
	Motivaatiota	3
	Tieteellisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista	5
F.	Jotain muuta	(5)
	Apurahoista tiedottamista	1
	Vähemmän kilpailua, enemmän yhteistyötä	1
	Lukihäiriöiden huomioimista	1
	Viinaa kumma ukko	2

	Ei vastausta	53
	Ei mitään	2

9. KOKEMUKSISTA KEHITTÄMISEEN

Olemme kuvanneet tohtorikoulutusta yleensä ja jatkokoulutusprosessia systeemisenä kokonaisuutena, jonka onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät (kuvio 1). Lähtökohtanamme on ollut, että tohtorikoulutus ja tässä opiskeluprosessissa kehittyvä tieteellinen asiantuntijuus syntyvät monenlaisten tekijöiden yhteisvaikutuksena. Tämän systeemisyden ymmärrämme käytännössä siten, että tohtorikoulutuksen suunnittelussa on huomioitava eri tason vaikuttajat (makrosta mikroon) sekä toimintaan vaikuttavat eri osatekijät (opiskelijavalinta, toimintaympäristö, opetus ja ohjaus, resurssit ja prosessit). Tohtorikoulutusta kehitettäessä on tärkeää löytää kullekin tiedeyhteisölle ominaiset haasteet ja toiminnan ydinsäätelijät.

9.1 Toimintaympäristöjen kehittäminen

Tohtorikoulutuksen erilaiset toimintaympäristöt muodostavat tieteellisen asiantuntijuuden oppimisen ja uuden tiedon luomisen ensisijaisen kontekstin. Opiskelijan oppimiskokemusten kannalta muodostuukin keskeisen tärkeäksi, millaisessa tutkijayhteisössä hän opintojaan suorittaa, millaisena hän kokee tiedeyhteisön tutkimus- ja ohjauskulttuurin sekä millainen on opiskelua tukeva infrastruktuuri. Tohtorikoulutus on osallistumista erilaisiin tiede-, ohjaus- ja opiskelukulttuureihin. Tiedeyhteisön muodostama oppimis- ja ohjausympäristö näyttäisi tämän aineiston valossa olevan keskeinen jatkokoulutuksen laatutekijä.

Asiantuntijuustutkimuksen piirissä on kiinnitetty yhä enemmän huomiota asiantuntijuuden ja sen rakentumisen sosiaalisiin, motivaationalisiin ja emotionaalisiin prosesseihin. Käytännössä asiantuntijuuden tarkastelua on laajennettu yksilöistä ryhmiin, sosiaalisiin verkostoihin ja oppimisympäristöihin. (Mieg 2001; Palonen ym. 2003; Wenger; 1998.) Myös yksilön sisäisten prosessien tarkastelussa on sosiaalista näkökulmaa painotettu yhä voimakkaammin. Tämän seurauksena tieteellinen työ ja asiantuntijuus on ymmärretty yhä enenevässä määrin yhteisöjen, verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista ongelmia ja luoda innovaatioita. Asiantuntijuus rakentuu ja realisoituu vuorovaikutuksessa. Osaaminen voidaan jopa nähdä enemmän yhteisön kuin yksilön ominaisuutena. Tieteellinen työ perustuu keskeisesti yhdessä rakennettuihin käsit-

teellisiin työväliseisiin ja ympäristöön sisältyvään tietoon (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Tieteellinen asiantuntijuus on usein määritelty osallisuutena tiedeyhteisön toimintaan ja sen käytäntöihin. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteivät yksilön ajatukset ja kokemukset olisi hänen omiaan vaikka tiedeyhteisön kulttuuri niihin vaikuttaakin. Ympäristön tarjoama informaatio muuttuu käyttökelpoiseksi useimmiten vasta yksilöllisen tai yhteisöllisen merkityksenannon ja merkitysneuvotteluitten kautta. Tieteellisessä asiantuntijuudessa ei kuitenkaan ole kyse yksinomaan vuorovaikutteisesta ymmärryksen rakentamisesta tutkimuskohteesta vaan myös tiedeyhteisön toimijoiden, erityisesti tohtoriopiskelijan identiteettityöstä. Ammatillinen identiteetti voidaan ymmärtää persoonallisen identiteetin osa-alueeksi, jonka ytimessä ovat käsitys itsestä tiedeyhteisön osana sekä tietoon ja tutkimustyöhön liittyvät käsitykset, normit ja toimintatavat. Ammatillisen minän muotoutuminen on koko ihmisen työuran läpi jatkuva yksilöllinen ja jaettu prosessi. Identiteettityön keskiössä ovat minän määrittelyyn ja sosiaalisiin odotusten yhteensovittamiseen liittyvät kysymykset (esim. Niemi 2001).

Opiskelijoiden kokemukset opiskeluympäristöstään ja roolistaan tiedeyhteisön jäsenenä olivat erilaisia. Tiedeyhteisön jäsenyys tai ulkopuolisuus näyttää olevan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksiin ja opiskeluun sitoutumiseen. Puolet tohtoriopiskelijoista kuvasi roolinsa osaksi tiedeyhteisöä, puolet taas ulkopuoliseksi tai erilliseksi. Ulkopuolisuuden kokemus oli yhteydessä opiskelijan kokemaan ahdistukseen ja edelleen siihen, kuinka sitoutuneita he olivat väitöskirjaprosessiinsa. Opiskelijat tuovat esiin myös hyvin vahvasti väitöskirjan lisäohjauksen lisäksi tarpeen kuulua johonkin omaa prosessia tukevaan vertaisryhmään.

Oppijoiden yhteisöjen luominen tilanteessa, jossa opiskelija tekee väitöskirjatyötään yksin, on erityisen tärkeää ja myös hyvin haasteellista. Yhteisö tukee opiskeluprosessia, kun taas ryhmän puuttuminen voi johtaa motivaation katoamiseen ja pahimmassa tapauksessa opiskelun keskeyttämiseen. Opiskelutoverit ja vertaisohjaus voivat toimia yksin työskentelevän väitöskirjan tekijän yhteisönä, joka kannattelee työprosesseja eteenpäin. Opiskelijat lukevat toistensa töitä, kommentoivat niitä, antavat palautetta ja kannustavat. Vertaistyöskentelyn perustana on hyvin toimiva ryhmä, joka tiedostaa mitä varten se on olemassa ja huolehtii toimintaedellytyksistään. Työskentelyssä voidaan hyödyntää ajattelua ja tiedostamista aktivoivia työmenetelmiä. Kun ver-

taistyöskentely osataan tehdä oikeassa hengessä, jokainen ryhmän jäsen saa monipuolista tukea sekä opiskelulle että omalle työlle ja myös henkilökohtaiselle kasvulle. Yleisissä akateemiseen työhön liittyvissä ongelmissa vertainen voi olla opiskelijalle jopa ymmärtävämpi tuki kuin ohjaaja, jolle näin vapautuu enemmän aikaa tieteenalakohtaiseen ohjaukseen (Lautamatti & Nummenmaa 2008).

9.2 Opetus ja ohjaus tohtorikoulutuksessa

Tohtorikoulutukselle ja tohtorin osaamiselle asetetut sisällölliset tavoitteet ja osaamisvaatimukset konkretisoituvat erilaisina koulutusta järjestävän tutkijakoulun, tohtoriohjelman tai laitoksen opetus- ja ohjaustarjontoina. Opiskelijan kannalta keskeistä on, onko opetusta ja ohjausta riittävästi, miten se on saavutettavissa ja miten se tukee tohtoriopiskelijan yksilöllistä kehittymistä tieteelliseksi asiantuntijaksi.

Tohtorikoulutuksen opetussuunnitelmat ja opetusjärjestelyt ovat varsin vaihtelevia. Perinteinen, rationaalinen opetussuunnitelman käsite on koettu tohtorikoulutuksessa vieraaksi. Myös opetussuunnitelma voidaan nähdä systeemisena kokonaisuutena, jossa sisältöjen ohella kiinnitetään huomiota oppimisen ja ohjauksen taustalla oleviin käsityksiin, pedagogiseen työskentelyyn sekä teknologian avaamiin mahdollisuuksiin (Hannafin & Land 1997). Vertaisryhmät ohjauksessa ovat edelleen liian vähän hyödynnetty voimavara. Selkeät rakenteet ja toimintaperiaatteet ovat tiedeyhteisöille ja tutkimusryhmille välttämättömiä. Vertaistyöskentelyyn ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvat pedagogiset kehittämistoimet epäonnistuvat usein siitä syystä, että toiminnan rakenteisiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota (Kagan 1992). Pelkkä yhteisöllisyys ei toisin sanoen riitä, tarvitaan ydintoimintaa strukturoivia rakenteita ja periaatteita. Toisaalta juuri erilaiset yhteisölliset rakenteet voisivat toimia oppimista ja opiskelua merkittäväällä tavalla tukevinä tikapuina.

Tiedeyhteisö muodostuu eri tason opiskelijoista ja tutkijakoulutuksen saaneista asiantuntijoista, joiden intresseissä on jatkuva oppiminen ja kehittyminen omalla alallaan. Oman alansa huippu-tutkija ei kuitenkaan automaattisesti omaa valmiuksia luoda muille tai edes itselleen korkealaatuisia oppimisympäristöä. Tietoisuus oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on tosin kasvanut yli-

opistopedagogisen keskustelun myötä, ja perusopinnoissa tehdään jo runsaasti pedagogista kehittämistyötä. Pedagoginen kehittäminen on kuitenkin aina kontekstisidonnaista. Hyvän oppimis- ja ohjausympäristön elementtien, esimerkiksi vuorovaikutuksen, lisääminen vaikkapa ohjaustapaamisten tai tutkimusryhmäpalaverien muodossa ei sinällään takaa kollektiivisesti tapahtuvaa uusien käsitysten, merkitysten ja toimintatapojen rakentamista tai tohtorikoulutuksen tavoitteiden toteutumista. Uutta luovien oppimisprosessien käynnistämisessä ja ylläpitämisessä erityisen keskeistä on vuorovaikutus, joka mahdollistaa rutiinien kyseenalaistamisen ja ihmettelyn, ei ainoastaan tutkimuskohteen vaan myös ohjauksen työmuotojen ja tiedeyhteisön käytäntöjen suhteen (Argyris & Schön 1996; Costa 1992).

Akateeminen ohjaus tähtää ohjattavan tieteellisen sivistyksen ja ajattelun kehittämiseen. Se pyrkii myös edistämään ohjattavassa tieteelliseen ajatteluun perustuvaa yleisempää ammatillista asiantuntijuutta ja identiteettiä. Ohjauksen keskiössä on yleensä väitöskirjatyö. Ohjauksen merkityksellisyys tohtoriopiskelussa tulee aineistossamme esiin erilaisissa yhteyksissä. Esimerkiksi opiskelijat, jotka olivat harkinneet opiskelun keskeyttämistä, kokivat että he eivät olleet saaneet riittävästi ohjausta ja palautetta. Myös yksin väitöskirjaa tekevät raportoivat saavansa harvemmin rakentavaa palautetta sekä ohjaajan kannustusta ja huomioita kuin projektiryhmissä työskentelevät. Lisäohjauksen tarve tuli selkeänä esiin myös, kun opiskelijoilta tiedusteltiin mitä he tarvitsevat väitöskirjatyönsä tueksi.

Ohjaus ei tarkoita kuitenkaan ohjaajien lisääntyvää työpanosta. Tieteellisessä asiantuntijuudessa ja oppimis-ohjauksäksityksissä tapahtuneet muutokset edellyttävät ohjaukskäytäntöjen ja työmuotojen kehittämistä. Samaan aikaan on kuitenkin syytä huolehtia siitä, ettei kehittäminen uuvuta jo nykyisellään kuormittuneita jatko-opintojen ohjaajia vaan johtaa yhä tarkoituksenmukaisempien ja mielekkäämpien toimintamallien omaksumiseen. Tämä vaatii jatkokoulutusjärjestelmän toimijoilta oman toiminnan kriittistä analyysiä, jonka lähtökohtana on yhteisön voimavarojen ja muutosprosessien eri vaiheiden tunnistaminen (esim. Fullan 2003). Kyse on omien ja yhteisön toimintatapojen tiedostamisesta, uudelleen arvioinnista ja organisoinnista sekä jaetun ymmärryksen rakentamisesta ja uutta luovasta oppimisesta sekä tiedeyhteisössä että yksilötasolla (Weick 1995; Gioia, Corley & Fabbri 2002).

LÄHTEET

Ahrio, L. 1997. Kenen vastuulla? Tutkimus pro gradu –tutkielmien ohjauksesta. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 38.

Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 111.

Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja Opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.

Aittola, H. & Aittola, T. 1996. Ohjauksen puute jatko-opintojen ongelmana. Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatia opinnäytteen ohjaukseen – näkökulmia tutkielmaopintoihin. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Aittola, H. 1999. Mitä tohtorin pitää osata? Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim). Oppiminen ja asiantuntijuus Työelämän ja koulutuksen näkökulma, 125-145.

Allan, J. 1996. Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21, 93-108.

Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organizational learning 2: theory, method and practice*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.

Atkins, M. & Brown, G, 1988. *Effective teaching in higher education*. New York: Routledge.

Biglan, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic area. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203.

Brew, A. 2001. Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 24, 272-285.

Clanchy, J. & Ballard, B. 1995. Generic skills in the context of higher education, *Higher Education Research & Development*, 14, 155 – 166.

Costa, A. L. 1992. An environment for thinking. Teoksessa C. Collins & J.N. Mangieri (toim.) *Teaching thinking: an agenda for 21th century*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Bristol: Open University Press.

Dill, D., Mitra, S., Jensen, H., Lehtinen, E., Mäkelä, T., Parpala, A., Pohjola, H., Ritter, M. & Saari, S. 2006. *PhD Training and the Knowledge Based Society: An Evaluation of Doctoral Education in Finland*. Finnish Higher Education Evaluation Council. Interna-

tionaö Postgraduate Students Mirror 2006. Högskolverket report 2006: 29 R.

Fullan, M. 2003, *Change Forces with a Vengeance*. London: RoutledgeFalmer.

Gioia, D.A., Corley, K.G. & Fabbri, T. 2002. Revising the past (while thinking in the future perfect tense). *Journal of Organizational Change Management* 15, 622-634.

Haapakorpi, A. 2008. Tohtorien varhaiset urat työmarkkinoilla ja tohtorikoulutuksen merkitys työelämässä. Aarresaari.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004 *Tutkiva oppiminen Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Juva: WSOY.

Hannafin, M. & Land, S. 1997. The foundation and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202.

Hiltunen, K. & Pasanen, H-M. 2006. *Tulevat tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2005*.

International postgraduate students mirrors. 2006. Högskolverket report 2006:29 R.

Kagan, D. M. 1992. "Professional growth among pre-service and beginning teachers", *Review of Educational Research*, 62, 129 - 169.

Karjalainen, S. 2005. *Hyvien käytäntöjen edistäminen tohtorinkoulutuksessa. Jatkokoulutuksen kehittämistyöryhmä. Opetusministeriö*.

Kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutuksen kehittäminen 2006. Kasvatusalan jatko-opintojen kehittämistyöryhmän loppuraportti. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke).

Korkeakoulututkintojen viitekehys; Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys –työryhmä. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2005:4.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU) 2007-2012. Opetusministeriön julkaisuja 2007.

Koulutus ja tutkimus; kehittämissuunnitelma vuosina 2003-2008 Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki:Yliopistopaino.

Lautamatti, K. & Nummenmaa, AR. 2008. *Jatko-opiskelun työprosessien ohjaus*. Teoksessa AR. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) 2008. *HYVÄ TOHTORI – tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.

Lindblom-Ylänne & A., Nevgi (toim.) 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.

Mieg, H. A. 2001. The social psychology of expertise: case studies in research, professional domains, and expert roles, Erlbaum, Mahwah, NJ (2001).

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.

Niemi, P. 2001. Identiteetti, muutos ja toimintaympäristö. *Psykologia* 36, 18-28.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Nummenmaa, AR. 2006. Process-oriented supervision in doctoral education. . In E. Poikela, & AR. Nummenmaa (toim.) *Understanding Problem-Based Learning*. Tampere: Tampere University Press, 291-302.

Nummenmaa, AR & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, AR & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systeemisenä kokonaisuutena. Teoksessa Nummenmaa, AR., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. *HYVÄ TOHTORI – tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, AR & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, AR., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. *HYVÄ TOHTORI – tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, AR & Soini, T. 2007. Post graduate studies in educational sciences. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) *Education as a societal contributor*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nummenmaa, AR., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2005. Negotiating PBL Curriculum. A reflective process of renewing the culture of teaching and learning. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *PBL in Context. Bridging Work and Education*. Tampere: Tampere University Press, 45-65.

Nurmi, J-E. 1991. The development of future orientation in a life span context. University of Helsinki. Department of Psychological Research reports 13.

Onnismäa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*. Juva: PS –Kustannus.

Palonen, T. 2003. Shared knowledge and the web of relationships. Turun yliopiston julkaisu B 266.

Peavy, V, 2004. *SocioDynamic Counselling. A practical approach to meaning making*. Taos Institute.

Peavy, V. 1997. Sociodynamic counselling. A constructive perspective for the practice of Counselling in 21 st centurum. Victoria: Trafford Publishing.

Pyhäلتö K. & Soini, T. 2006. Supertohtoreita - Miten niitä tehdään? Opetussuunnitelma tohtorinkoulutuksessa. Aikuiskasvatus.

Pyhäلتö, K & Lonka, K 2006. Jatko-opiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi Tieteellinen kirjoittaminen väitöskirjaprosessissa (esitelmä). Kasvatustieteen päivät 23-24.11 2006 Oulu.

Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Acta Univertsitatis Lapponiensis 57.

Soini, H. 1999. Education students' experiences of learning and their conceptions about learning disabilities. Towards a comprehensive theory of learning. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium. E 40.

Soini, T. & Nummenmaa, AR. 2005. Tarvitaanko jatkokoulutuksessakin opetussuunnitelmaa. Peda-Forum, 2, 41-43.

Soini, T. 1999. Preconditions for active transfer in learning processes. Commentationes Scientiarum Socialium 55. Helsinki: The Finnish society of sciences and letters.

Tohtorien työllistyminen, sijoittuminen ja tarve. Suomen Akatemian julkaisu 4/2003.

Tohtorikoulutuksen kehittäminen 2006. Opetusministeriön työryhmäselvityksiä ja muistioita 2006:3. Helsinki: Yliopistopaino.

Valtioneuvoston asetus yliopistotutkinnoista 2004/2005

Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaannuttaminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus, 9-19.

Weick, K.E. 1995. Sensemaking in organizations. Thousand Oaks: Sage.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning meaning and identity. Cambridge: Cambridge University press.

LIITE 1

1 a) Mitkä ovat olleet väitöskirjatutkimuksesi edistymisen avainkohtia? Millaiset seikat ovat edistäneet tai vaikeuttaneet väitöskirjatutkimusprosessiasi?

1 b) Mitä väitöskirjatutkimus Sinulle merkitsee? _____

2) Jatko-opiskelija kohtaa väitöskirjaprosessinsa kuluessa monia ongelmallisia tilanteita ja haasteita. Millaisia kysymyksiä, haasteita tai ongelmia Sinun mielestäsi väitöskirjatutkimuksen tekemiseen liittyy? Kuvaile muutamia.

a) _____

b) _____

c) _____

Mistä ongelmat mielestäsi johtuvat? _____

3) Oletko jossain vaiheessa harkinnut jatko-opintojen keskeyttämistä? Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, mikä tähän oli syynä? _____

4) Tarvitsisitko väitöskirjatutkimuksesi tueksi jotain lisää? Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, mitä tarvitsisit? Miksi? _____

5) Miten näet oman roolisi väitöskirjan tekijänä tiedeyhteisössäsi?

6) Mitä väitöskirjatutkimuksen tekeminen Sinun mielestäsi tekijältään vaatii?

7 a) Kuvaile hyvää väitöskirjan ohjaajaa.

b) Kerro esimerkki hyvästä ohjaustilanteesta.

8) Mitä Sinun mielestäsi vastavalmistuneen tohtorin olisi tärkeä osata?

Arvioi väittämiä omasta näkökulmasta

Seuraava osio sisältää väittämiä uupumuksesta ja stressistä.

	Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
9) Tuntuu, että olen aivan lopussa.	1	2	3	4	5
10) Väitöskirjatutkimus stressaa minua aivan liikaa.	1	2	3	4	5

11) Joudun usein työskentelemään liian lujasti väitöskirjatutkimukseni parissa.	1	2	3	4	5
12) Väitöskirjatutkimukseeni liittyvät huolet pyörivät mielessäni vapaa-aikana.	1	2	3	4	5
13) Minun on vaikea löytää jatko-opinnoilleni selvää merkitystä.	1	2	3	4	5
14) Jatko-opintojeni sisällöt eivät jaksaa motivoida minua.	1	2	3	4	5
15) Pelkään usein epäonnistuvani jatko-opinnoissani.	1	2	3	4	5
16) Jatko-opintojen, määräaikojen ja kilpailun aiheuttama paine saa minut stressaantumaan.	1	2	3	4	5
17) Minun täytyy usein pakottaa itseni tekemään väitöskirjaa.	1	2	3	4	5

Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti meiltä.

	En lainkaan		Erittäin paljon		
18) Tunnetko sinä nykyisin tällaista stressiä?	1	2	3	4	5

Seuraava osio koskee jatko-opintojesi olosuhteita.

	Täysin eri mieltä		Täysin samaa	
	mieltä			
19) Tunnen, että minua kohdellaan kunnioittavasti. 5	1	2	3	4
20) Olen huolissani etten pysty hallitsemaan kaikkea tietoa, joka vaaditaan tohtorilta. 5	1	2	3	4
21) Jatko-koulutus luo anonymiteettiä ja eristyneisyyttä opiskelijoiden välille. 5	1	2	3	4
	Täysin eri mieltä		Täysin samaa	
	mieltä			
22) Jatko-opinnot edistävät henkilökohtaista kehitystäni. 5	1	2	3	4
23) Koulutuksen välittämä tutkijan rooli on vastaan omia henkilökohtaisia arvostuksiani. 5	1	2	3	4
24) Saan ohjaajilta kannustusta ja henkilökohtaista huomiota. 5	1	2	3	4
25) Jatko-opiskelijoiden välisiä suhteita leimaa kilpailu. 5	1	2	3	4

- 26) Olen tyytyväinen ammatinvalintaani. 1 2 3 4
5
- 27) Mielestäni jatko-koulutus edistää kylmän ja epäpersoonallisen asenteen kehittymistä. 1 2 3 4
5
- 28) Olen huolissani ammatillisesta tulevaisuudestani. 1 2 3 4
5
- 29) Olen ylpeä tulevasta ammatistani,
joka on mielestäni: _____ 1 2 3 4
5
- 30) Tulen mielestäni huonommin kohdelluksi jatko-opinnoissa sukupuoleni johdosta. 1 2 3 4
5
- 31) Tutkijan työhön tutustuminen on saanut minut huolestumaan korkeasta stressitasosta. 1 2 3 4
5
- 32) Mielestäni etninen taustani johtaa huonompaan kohteluun koulutuksen aikana. 1 2 3 4
5
- 33) Koen, että tohtorinkoulutus valmistaa minut hyvin siihen ammattirooliin johon astun. 1 2 3 4
5
- 34) Jatko-opintoihin liittyvä kirjallisuus on aivan liian vaikeaa ja laajaa. 1 2 3 4
5
- 35) Opiskelutahti on aivan liian nopea. 1 2 3 4
5
- 36) Saan usein rakentavaa palautetta tiedoistani ja valmiuksistani. 1 2 3 4
5

37) Missä vaiheessa väitöskirjaprosessiasi olet tällä hetkellä?

Seuraava osio koskee väitöskirjatutkimukseen liittyvää kirjoittamista, jota teet osana jatko-opintojasi. Kun vastaat, mieti itsellesi tyypillistä tilannetta.

	mieltä		Täysin eri mieltä		Täysin samaa
38) On hyödyllistä kuulla muiden kommentteja omasta tekstistään. 5	1	2	3	4	
39) Kirjoittaessani mietin, ymmärtääkö lukija mitä tarkoitan. 5	1	2	3	4	
40) Lykkään usein kirjoittamisen aloittamista viime tinkaen. 5	1	2	3	4	
41) Kirjoittaminen on luovaa toimintaa. 5	1	2	3	4	
42) Minun on vaikea kirjoittaa, koska olen niin kriittinen. 5	1	2	3	4	
43) Aikaisemmat kokemukseni kirjoittamisesta ovat enimmäkseen negatiivisia. 5	1	2	3	4	
44) Kirjoitan väitöskirjaani säännöllisesti, riippumatta mielialasta. 5	1	2	3	4	
45) Saan aikaan paljon valmiita tekstejä. 5	1	2	3	4	
46) Ilman annettuja päivämääriä en saisi mitään aikaiseksi. 5	1	2	3	4	
47) Menen joskus ihan lukkoon, kun minun pitäisi tuottaa tekstiä. 5	1	2	3	4	
48) Minun on vaikea aloittaa kirjoittaminen. 5	1	2	3	4	

49) Muiden ihmisten tuki on kirjoittamisessa tärkeää. 1 2 3 4
5

50) Ilmaisen itseäni helpommin muulla tavoin kuin kirjallisesti. 1 2 3 4
5

51) Kirjoitan vain silloin kun olosuhteet ovat tarpeeksi rauhalliset. 1 2 3 4
5

52) Kirjoittamisen taito on synnynnäinen kaikki, eivät voi oppia sitä. 1 2 3 4
5

53) Minun on vaikea jättää tekstiä käsistäni, koska se ei koskaan tunnu valmiilta. 1 2 3 4
5

54) Aloitan kirjoittamisen ainoastaan jos minun on pakko. 1 2 3 4
5

55) Vihaan kirjoittamista. 1 2 3 4
5

56) Kirjoitan säännöllisesti ja paljon. 1 2 3 4
5

Täysin eri mieltä **Täysin samaa**

mieltä

57) Voisin korjata tekstiäni loputtomiin. 1 2 3 4
5

58) Kirjoitan aina, kun saan tilaisuuden. 1 2 3 4
5

59) Kirjoittaminen on taito, jota ei voi opettaa. 1 2 3 4
5

60) Kirjoittaminen on vaikeaa, koska tuottamani ajatukset tuntuvat tyhmiltä. 1 2 3 4
5

61) Tekstin kirjoittaminen moneen kertaan on aivan luonnollista. 1 2 3 4
5

- 62) Kirjoittaminen on uusien ideoiden ja ilmaisutapojen luomista. 1 2 3 4
5
- 63) Kirjoittaminen kehittää ajattelua. 1 2 3 4
5

Seuraavassa osiossa kysytään taustatietojasi.

64) Syntymävuosi: _____

65) Sukupuoli: Nainen Mies

66) Onko sinulla lapsia? Kyllä Ei

67) Jos kyllä, kuinka monta? _____

68) Äidinkieli: _____

69) Väitöskirjan kieli: _____

70) Perustutkinnon pääaine: _____

71) Tohtorin tutkinnon pääaine: _____

72) Jatko-opintojen aloittamisvuosi: _____

73) Arvioitu valmistumisvuosi: _____

74) Väitöskirjan muoto: Monografia

Artikkeliväitöskirja

75) Teen jatko-opintoja: Täyspäiväisesti

Osa-aikaisesti

76) Teen väitöskirjaa pääasiallisesti: Yksin

Yhtä paljon yksin ja ryhmässä

Tutkimusryhmässä

78) Nykyinen rahoitusmuoto: Tutkijakoulupaikka

Apuraha	q
Opintotuki	q
Hankerahoitus esim. Akatemia	q
Teen väitöskirjaa työn ohessa	q
Olen tällä hetkellä ilman rahoitusta	q
Assistenttuuri yliopistolla	q
Muu virka tai työsuhde yliopistolla	q
Jokin muu, mikä _____	

79) Minulla on tällä hetkellä väitöskirjan tekemiseen rahoitus _____ ajaksi

80) Onko jokin elämäntilanteeseen liittyvä seikka hidastanut opintojasi? Kyllä q Ei q

81) Jos on niin,

mikä? _____

—

KIITOS VASTAUKSESTASI!

**OPETUKSEN JA TUTKIMUKSEN KEHITTÄMISYKSIKKÖ OTUKE
TAMPEREEN YLIOPISTO
2008**

ISBN 978-951-44-7465-1